

文部科学省特別経費「幅広い職業人の養成や教養教育機能の充実」

教員養成系大学の特徴を活かした リベラル・アーツ型教育の展開

2011年度プロジェクト活動報告書



国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構

大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門

はじめに

—リベラル・アーツ型教育の定着化に向けて—

戦後、日本の大学においては、アメリカの大学教育をモデルとして、不十分ではあったが学部では教養教育を重視したリベラル・アーツ教育、大学院では高度な専門教育・研究をそれぞれめざすという理念のもとでの改革が行われた。旧大学設置基準では、大学で開設すべき科目として「一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、及び専門科目」として規定されていた。そのため研究中心であった旧制大学にあっても、一般教育が義務づけられ、一定の保証がされていた。しかし、1991年の新しい設置基準ではこの点が大きく変更された。この大学設置基準の大綱化、すなわち「一般教育と専門教育の区分の廃止」を契機として、多くの大学において、カリキュラム改革が進展した。しかしその中心は、専門教育中心の学部教育への編成であり、教養を軸とした一般教育の軽視でもあった。その結果、多くの国立大学では、1990年代半ば頃には教養部の解体が進んだ。また、高等学校では科目の選択制が導入されるとともに、少子化に伴う18歳人口の減少・大学進学率の上昇によって、大学全入時代が訪れた結果、学生の多様化・大衆化が進行し、広範な分野に関わる平均的な学力水準の低下や学生の学びに対する目的意識の希薄化が指摘されるようになった。一方、大学では教育内容の細分化、専門化が進み、学ぶべき内容が増加したため、学部教育でこれらを充実・完結させることはますます困難となり、高度専門教育は大学院に移さざるを得なくなってきた。

教育を中心とする教員養成系大学においても、この状況は同様である。本学においてもこの間、共通科目の総単位数は、1991年の40単位(一般教育科目24単位、外国語12単位、体育4単位)から現在の29単位(教養科目16単位、情報教育2単位、外国語8単位、スポーツ3単位)へと縮小し、いわゆる教養科目としての区分及び単位数も大きく変化した。また教員養成課程教育では、教育職員免許法の改正もあって、教職科目単位数が増加し、ますます教養科目の比重は低下した。2000年には大学審議会から『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』との答申が出され、全国的に教養教育軽視との危惧が出され、「教養教育を重視した新しい大学教育の方向性」も打ち出されることとなった。本学では、2000年以降、教養科目の実施体制の再編を行った。そこでは全教員が教養教育に関わるという体制を構築した。その中心は、「主題科目」の導入であった。「平和と人権」「環境と人間」など7つの主題を立て、学生はいずれかの柱について、入門→展開→セミナーと履修し、計8単位を修得するカリキュラムとした。しかし理念とした全教員が全ての学生の教養教育に関わるという全員出動態勢は、教育責任体制を曖昧なものとし

ることとなり、授業運用面やテーマに沿った授業内容の面でも、様々な課題を抱えている。

以上のような課題に対し、本プロジェクト「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」においては、多様な専門分野を持つ教員が在籍する教員養成大学の特性と現在リベラル・アーツ型教育を実施している現代学芸課程の教育経験を活かした教養教育改革の取組みを進めている。「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てること」（1998年10月大学審議会答申）という教養教育の理念を実現するため、本プロジェクトは、リベラル・アーツ型教育を定着化させるとともに、その内容を教員養成課程のカリキュラムへ組み込み、教員養成の質保証を実現する教育体制の確立をめざしている。

2012年5月

国立大学法人 愛知教育大学教育担当理事

岩崎 公弥

組織体制

(2011 年 6 月～2012 年 3 月)

愛知教育大学教育創造開発機構

機 構 長：松田 正久 学長

副機構長：折出 健二 理事

教育担当：岩崎 公弥 理事

<リベラル・アーツプロジェクト・メンバー>

大澤 秀介 (現代学芸課程国際文化コース/社会科教育講座 教授、大学教育・教育養成
開発センター センター長) ※プロジェクト責任者

佐々木 守寿 (現代学芸課程情報科学コース/情報教育講座 教授)

高橋 真聡 (現代学芸課程宇宙・物質科学専攻/理科教育講座 教授)

田村 建一 (現代学芸課程日本語教育コース/日本語教育講座 教授)

内山 弘美 (プロジェクト研究員)

久保田 祐歌 (プロジェクト研究員)

<協力>

現代学芸課程

国際文化コース (欧米文化履修モデル、アジア文化履修モデル、国際社会履修モデル)

日本語教育コース

臨床福祉心理コース

造形文化コース

情報科学コース

自然科学コース (宇宙・物質科学専攻、分子機能・生命科学専攻)

<担当事務局>

稲吉 隆 (教育創造開発機構運営課 課長)

近藤 修 (教育創造開発機構運営課 副課長)

満田 清恵 (教育創造開発機構運営課)

安藤 操 (教育創造開発機構運営課)

目 次

はじめに

組織体制

目次

I	リベラル・アーツプロジェクトの目指すもの	
	プロジェクトの目的と概要	3
	プロジェクト活動一覧	7
II	リベラル・アーツ型教育の探究	
	「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2011	11
	リベラル・アーツ Edu セミナー	13
	リベラル・アーツ Edu ワークショップ	55
	現代学芸課程教育成果セミナー	57
	LA 防災セミナー	79
III	リベラル・アーツ型教育の構築に向けて	
	現代学芸課程の教育成果	95
	愛知教育大学が目指すリベラル・アーツ型教育	143
	防災教育の実施に向けて	150
	ジェネリック・スキル教育の実施に向けて	180
IV	今後の進展に向けて	
	2011 年度活動総括	221

I リベラル・アーツプロジェクトの目指すもの

プロジェクトの目的と概要

大澤 秀介

目的

本プロジェクトの目的は、本学愛知教育大学の教養教育をリベラル・アーツ型教育に特化することによって、本学の学士課程教育の質保証、すなわち教員養成課程と現代学芸課程の質保証の一部を実現することである。「大学における教員養成」という原則に則るかぎり、教員養成教育の質保証も、学士課程教育の質保証無くしてはあり得ない。また教養教育は学士課程教育の要であるから、教養教育の質保証無くして、教員養成教育の質保証もない。本学は教員養成系大学ではあるが、大学憲章において、教養教育を重視することを謳っており、伝統的に教養教育に多くのエネルギーを費やしてきた。昨今の教員就職率の向上はその成果の一つである。

しかしながら、多忙化と困難性を増しつつある教育現場に対処できる教員養成課程卒業生、および複雑化した社会に高度に貢献できる現代学芸課程卒業生を今後も送り出し続けるためには、両課程における学士課程教育をさらに充実させて、本当の意味での質保証を担保しなければならない。そこで焦眉となってくるのが、教養教育の意義の再考と、それにとまなう新たな教育方法の創造であろう。

教職に必要な社会的能力は、対人関係が豊富で人間的魅力に溢れていることである。このことは企業就職を希望する者にも共通している。こうした学生を養成するには、教養教育をそれに見合った形で充実し、それを教員養成課程および現代学芸課程共に教育の大きな柱ととらえ、そのためのカリキュラムと教育方法を抜本的に改善することである。本事業でいう「教養教育」とは、一人ひとりの学生が自分の思考と言葉で普遍的価値を探る旺盛な知性と品性の調和的育成を目指す。これを教育課程化したものが本学の目指しているリベラル・アーツ型教育に他ならない。

本学では、現在一般教育（共通科目）は、「基礎科目」「主題科目」「スポーツ科目」「情報教育」「外国語」「英語コミュニケーション」「日本国憲法」計 29 単位で構成されている。このシステムは 2000 年度から始まっている。「基礎科目」及び「主題科目」は、全学体制で、全教員が関わって実施され、その科目群ごとにコーディネーターを配置し、例えば「主題科目」の「平和と人権」「環境と人間」など一部の科目群では成果を上げてきた。しかし、その指導上の責任体制、科目群の中での教員間の共通認識の形成、教育目的の共有など、乗り越えるべき課題も指摘されてきた。

また、本学では 2007 年度より、「現代学芸課程」が設置され、緩やかな形ではあるが、6

コースに責任教員を配置した。これは、文系から理系までを含む課程を構成しており、リベラル・アーツ型教育を展開している。本事業は、この利点を最大限に活かし、リベラル・アーツ型教育の成果を教員養成課程の教育にも適用する中で、教員養成系大学としてのスタンダードとなる基礎教育および専門教育を構築しようとするものである。

このリベラル・アーツ型教育を、教員養成課程においても背骨のように一本つらぬくものとして追究したい。まさに「L 字」のように基礎を支え、縦軸をつくるのである。いま、豊かな人間形成観と就業力・社会力を育成する使命を持った教育学部にあつて、学士課程教育の質を保証する固有の教育課程および教育方法の創造が求められている。本事業は、その一つの柱をリベラル・アーツ型教育として位置づけ、旧来の教養教育＝知識主義から脱皮して、新しい実践的な「リベラル・アーツ型の教養教育」を実現する取組である。

概要

本年度に実施した事業内容を挙げれば、まず現代学芸課程において行っているリベラル・アーツ型教育の成果・問題点の分析がある。この報告が第 3 章「現代学芸課程の教育成果」である。

また国内のリベラル・アーツ教育を実践している大学の教育課程の分析及び調査を実施した。申請時点で判明していた情報としては、独立した学部でリベラル・アーツ教育を行う大学が 17 大学、リベラル・アーツ教育を主体とする大学が 19 大学、学際分野でリベラル・アーツ型教育に迫る大学が 7 大学あった。これらの大学から数大学を抽出し、聴き取りなどの実地的な調査を行った。

以上の成果を集約し分析して、本学のリベラル・アーツ型教育を展開・改善するための具体的プロセスを検討し、特に教員養成カリキュラムの教育課程改革を視野に入れた実践化を図った。その報告が第 3 章「愛知教育大学が目指すリベラル・アーツ型教育」である。ただし、この成果には以下の「概念的研究」が大きな比重を占めている。

以上の当初に計画した事業内容、特にリベラル・アーツ型教育の成果と問題点の分析、他大学の行なうリベラル・アーツ教育を調査するに当たって、そもそも「リベラル・アーツ型の教育」とは何か、という根本問題が浮上し、その概念的研究および共通理解を図る必要が生じた。そのため、文献的調査に時間を掛け、また専門家を招いてのセミナーを開催した。その報告が、第 2 章「リベラル・アーツ Edu セミナー」および「リベラル・アーツ Edu ワークショップ」の開催概要である。

シンポジウムの開催にあたっては、その内容として、上記のような概念的研究に資する「教員養成系大学とリベラル・アーツ教育」が選択され、また、本プロジェクトの目的が

教員養成教育に資する教養教育の創造にあったため、パネル・ディスカッションのテーマとして「教師力を鍛える教養教育とは何か」が選択された。その報告が第2章『リベラル・アーツ型教育の展開』シンポジウム 2011』の開催概要である。

また、本プロジェクトのねらいが、新たな教養教育の創造にあるため、第3章「愛知教育大学が目指すリベラル・アーツ型教育」で詳述する「科学リテラシー」の追求の中で、緊急の課題として「防災教育」の必要性が浮上した。そのための文献研究および他大学への調査研究、学内外の専門家を招いての「防災教育セミナー」が計画され、実施された。以下の第2章「LA 防災セミナー」および第3章「防災教育の実施に向けて」がその報告である。

さらに、本プロジェクトの目的として、教養教育の意義の再考と新たな教育方法の創造が志向されたため、「学士力」の一部としての「ジェネリック・スキル教育」の理念が追求された。その報告が第3章「ジェネリック・スキル教育の実施に向けて」である。

2011 年度活動一覧

○2011 年 8 月 10 日（水）第 1 回リベラル・アーツ Edu セミナー

「桜美林大学のリベラルアーツ―「なんで今さら」から「今だからこそ」へ」

坂井 昭宏 氏（桜美林大学リベラルアーツ学郡教授）

○2011 年 8 月 24 日（水）第 2 回リベラル・アーツ Edu セミナー

「ハーバード・カレッジの一般教育―ディスカッション・セクションの教育方法を中心として―」

伊藤 憲二 氏（総合研究大学院大学先導科学研究科准教授）

○2011 年 10 月 7 日（金）第 3 回リベラル・アーツ Edu セミナー

「初年次教育におけるジェネリック・スキルの養成―立教大学での取組を基に―」

河野 哲也 氏（立教大学文学部教育学科教授）

○2011 年 11 月 2 日（水）第 1 回現代学芸課程教育成果セミナー

「ガラス工房の教育とリベラル・アーツ教育の展望」

佐々木 雅浩 氏（愛知教育大学美術教育講座准教授）

○2011 年 11 月 17 日（木）第 4 回リベラル・アーツ Edu セミナー

「リベラル・アーツ教育の理念と実践―私の経験から―」

松井 範惇 氏（帝京大学経済学部経済学科教授）

○2011 年 11 月 30 日（水）第 2 回現代学芸課程教育成果セミナー

「造形文化コース教育とリベラル・アーツ教育の展望」

遠藤 透 氏（愛知教育大学美術教育講座教授）

○2011 年 12 月 7 日（水）第 3 回現代学芸課程教育成果セミナー

「リベラル・アーツとしての経済学教育の展開」

水野 英雄 氏（愛知教育大学地域社会システム講座准教授）

○2011 年 12 月 17 日（土）「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2011
「教員養成系大学におけるリベラル・アーツ—教養教育の在り方を考える—」

○2011 年 12 月 27 日（火）第 1 回 LA 防災セミナー
「地震とは」
戸田 茂 氏（愛知教育大学理科教育講座 地学・准教授）
「震災の体験から学んだこと」
赤崎 光男 氏（釜石市市議会議員・震災復興特別委員会副委員長）

○2011 年 12 月 28 日（水）リベラル・アーツ Edu ワークショップ
「対話型授業の実践」
河野 哲也 氏（立教大学文学部教育学科教授）

○2012 年 1 月 19 日（木）第 5 回リベラル・アーツ Edu セミナー
「初等・中等教育における対話教育の可能性 —教員養成大学で育むべき力とは—」
寺田 俊郎 氏（上智大学文学部哲学科教授）
土屋 陽介 氏（日本大学文理学部人文科学研究所研究員・茨城大学非常勤講師）

○2012 年 2 月 1 日（水）第 2 回 LA 防災セミナー
DVD 上映会「日本沈没」
高橋 真聡 氏（愛知教育大学理科教育講座教授）

○2012 年 2 月 8 日（水）第 3 回 LA 防災セミナー
「東日本大震災と日本の転換—経済と教育の視点から—」
岩田 年浩 氏（大阪経済法科大学客員教授）

○2012 年 2 月 27 日（月）第 4 回 LA 防災セミナー
「自然災害と防災に関連した授業の実践—愛教大での事例紹介—」
星 博幸 氏（愛知教育大学理科教育講座准教授）

Ⅱ リベラル・アーツ型教育の探究

「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2011

1. 企画の趣旨

<背景>

本年度より、文科省特別経費（幅広い職業人の養成や教養教育機能の充実）プロジェクト「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」を推進している。教員養成カリキュラムの一定の制約条件の下でも実現可能な、文理融合型の教育体系を共通教育として構築し、教員養成系大学固有のリベラル・アーツ教育の在り方を提示することを目的としている。現代学芸課程では、すでに一部リベラル・アーツ型教育を行っており、これを全学の共通教育においても追求し、教師および幅広い職業人として必須とされる豊かな教養をもつ学生を育むことが可能である。そのための教育方法やカリキュラムについて、検討を行っている。

<目的>

教員養成系大学における教養教育（リベラル・アーツ型教育）の理念を検討し、教育改革を進めて行く上での課題を提示する。

2. 開催の概要

タイトル：教員養成系大学におけるリベラル・アーツ—教養教育の在り方を考える—

開催日時：2011年12月17日（土）13：00～18：10

場所：ウインクあいち（愛知県産業労働センター）

構成：

第一部では、基調講演として「教員養成系大学とリベラル・アーツ」をテーマに、リベラル・アーツ教育の歴史や理念、教員養成系大学でリベラル・アーツ教育を行うことの意義を明確にすることを目的として、館昭氏と船寄俊雄氏にご講演頂いた。

第二部では、パネルディスカッションとして「教師力を鍛える教養教育とは」をテーマに、コミュニケーション能力や批判的思考力などの汎用的スキルと、科学、市民、多文化、ものづくりの各領域のリテラシー（基礎的知識の運用能力）を鍛える教育に重点を置く本学の取組について、有効性、課題、現場からの要求との適合性について、横井邦彦氏、清田雄治氏、山田久義氏にご発表頂き会場全体でディスカッションを行った。

ポスター：

文部科学省特別経費プロジェクト事業「幅広い職業人の養成や教養教育機能の充実」

愛知教育大学 教育創造開発機構
「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム2011

12月17日 土
13:00 ～ 18:10
ウインクあいち（愛知県産業労働センター）
12階1203会議室

プログラム
開会挨拶 松田 正久（愛知教育大学 学長）

第一部
基調講演
「教員養成系大学とリベラル・アーツ教育」
学士課程とリベラル・アーツ
—教員養成系大学における位置づけを考える—
舘 昭 氏
（桜美林大学大学院 大学アドミニストレーション研究科長）
教員養成教育で学生に身につけさせたい力
船寄 俊雄 氏
（神戸大学大学院 人間発達環境学研究科 教授）

第二部
パネルディスカッション
「教師力を鍛える教養教育とは」
趣旨説明
大澤 秀介 氏（愛知教育大学 プロジェクト責任者）
パネリスト
横井 邦彦 氏（大阪教育大学 前教養学科長）
清田 雄治 氏（愛知教育大学 学長補佐）
山田 久義 氏（愛知教育大学 特任教授）
閉会挨拶 岩崎 公弥（愛知教育大学 教育担当理事）

申込：メールまたはFAXにて（詳細は裏面）入場無料
締切：2011年12月2日（金）先着100名受付

主催 / 愛知教育大学 <http://www.aichi-edu.ac.jp/>
問合先：愛知教育大学教育創造開発機構運営課 TEL 0566-26-2717・2718 FAX 0566-95-0035

教員養成系大学におけるリベラル・アーツ
—教養教育の在り方を考える—

※シンポジウムの詳細な記録については、別冊の報告書『「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2011 教員養成系大学におけるリベラル・アーツ』としてまとめ、2012年3月に発行した。

第1回リベラル・アーツ Edu セミナー

1. 開催概要

タイトル：桜美林大学のリベラルアーツー「なんで今さら」から「今だからこそ」へ

講演者：坂井 昭宏 氏（桜美林大学リベラルアーツ学群教授）

日時：2011 年 8 月 10 日（水）15：00～17：00

場所：FD・学習支援部門スタッフルーム（大学会館 2 階）

ポスター：

**愛知教育大学LAプロジェクト主催
第1回リベラル・アーツEduセミナー
桜美林大学のリベラルアーツ
ー現状と課題ー**

趣旨

桜美林大学のリベラルアーツ教育の現状や課題について、坂井昭宏氏を講師に迎えお話を伺い、本学の教育改革に向けて必要な取組について議論する。

概要

日時：平成23年8月10日（水）15：00～17：00

場所：FD・学習支援部門スタッフルーム（大学会館2階）

参加対象：本学教職員、理事

講師：坂井 昭宏 氏（桜美林大学リベラルアーツ学群教授）

※今年度より、文科省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト
お問合せ先：久保田祐歌（LAプロジェクト担当研究員）
ykubota@aeu.ac.jp/内線2552

2. 講演要旨

桜美林大学では、2007年にリベラルアーツ学群を開設した。このLA学群の教育目的は、「広範な知識と深い専門性に裏付けられた思考力、分析力、柔軟な発想力を身につけた人間性豊かな人材の育成を目的として、総合的教養及び専門的基礎学術に関わる教育等を行う」ことである。生涯学習社会において「独立した学習者（インディペンデント・ラーナー）」を育成することも目的の一つである。

LA学群の教育は、基礎学習（42単位）、専攻学習（40～44単位）、自由学習（38～42単位）に分かれる。学生は、基礎学習においてコア科目、外国語教育、基盤教育の単位を修得する。専攻学習においては、専攻プログラムで指定されている授業科目が提供され、メジャー・マイナー履修が推奨されている。自由学習においては他学群開設科目を履修する。課題としては、これら三つの学習区分の適切性、基礎学習において提供する知識内容の適切性、専攻学習において修得される学力の適切性、LA学群の教育目標の達成度が挙げられる。特に、LA学群の教育目的であるインディペンデント・ラーナーの育成においては、課題探究能力を育む授業が効果的であると考えられる。今後は教育目標を具体的に設定し、どのような能力をどの程度達成したら「インディペンデント・ラーナー」であるのかを測れるよう検討していくべきである。

リベラルアーツを教える高等教育機関は、各種の職業教育や専門職教育との対比で、一般市民に対する教養教育を目的とし、伝統的な基礎的学問領域や学際的領域をメジャー、マイナーとして提供してきた。リベラルアーツ学部は、学ぶことが好きで、そのこと自体に喜びを感じる教師と学生が集まる場所として、特に、人文学から自然科学までの教育を提供し、初中等教育までの文理に分かれた教育を正す場として機能するだろう。

愛知教育大学リベラルアーツ・プロジェクト

桜美林大学のリベラルアーツ —「何で今さら」から「今だからこそ」へ

桜美林大学教授(倫理学)
坂井 昭宏(さかい あきひろ)

J. F. Oberlin University

今日のお話の概要

はじめに 何で今さらリベラルアーツ

- 1 桜美林大学の沿革と現状
- 2 LA学群の教育—現状と課題
 - (1) 基盤学習
 - (2) 自由学習とGOプログラム
 - (3) 専攻学習
- 3 改革の方向

むすび 今だからこそリベラルアーツ

J. F. Oberlin University

はじめに—リベラルアーツとは

College of Arts and Sciences, Liberal Arts College は、各種の職業教育や専門職教育 (professional education) との対比で、一般市民に対する教養 (普通) 教育を目的とする学士課程教育であり、伝統的な学問領域を専攻 (major)、副専攻 (minor) として提供してきた。伝統的な学問領域とは、古くは人文、社会、自然の3分野であったが、前世紀中葉以降は学際的領域や主題別の問題解決型アプローチがそこに加えられるようになった。

近年、国際基督教大学教養学部も6学科体制 (人文科学学科、社会科学学科、理学科、語学科、教育学科、国際関係学科) からリベラルアーツ学科31メジャー編成へ改組した。

J. F. Oberlin University

何で今さら

昭和50年4月、私は千葉大学教養部講師 (哲学) として採用された。この千葉大学旧教養部は現理学部、旧人文学部 (現文学部、法経学部) とともに、もう一つ前の旧文学部から分離独立したのであり、College of Arts and Sciencesとか、Liberal Arts College と呼ばれる教育研究組織の我が国における最初の形態はこの文理学部であった。

このタイプの学部は新制大学の発足時に幾つかの国立大学に見られたが、学術研究の専門分化と大学大衆化のなかで急速に文学部、理学部、法経学部等に解体された。1960年代後半には、少なくとも文部省と国立大学サイドからはこの種の教育研究組織は時代遅れと判断された。だから、「何で今さら」という話になる。

他方、私立大学では現在でも日本大学と東京女子大学に文理学部がその伝統を守り続けている。

J. F. Oberlin University

今だからこそ

1990年代の新設学部の多くは、「国際」「環境」「情報」であった。今世紀に入ると、どういうわけか「リベラルアーツ」が好まれている。玉川大学リベラルアーツ学部 (2007年)、桜美林大学リベラルアーツ学群 (2007年) を始め、同様の学部として、早稲田大学国際教養学部 (2004年)、上智大学国際教養学部 (2006年)、多摩大学グローバルスタディーズ学部 (2007年) がある。40年ほど前に時代遅れとして見捨てられた College of Arts and Sciences が、周回遅れで先頭に立っているかのようである。観点を換えて言うなら、(1)ユニバーサル型段階への移行 (平均的学生の学力低下)、(2)グローバル化に伴う産業構造の変化 (第2次産業従事者の減少) (3)企業の新卒者採用方式の変化 (即戦力重視、学業成績の軽視) (4)高学歴社会での知に対するアパシーの浸透等の要因が、少数のエリート養成大学を除いて、他の多くの専門体系型学部の存在理由を脅かしていると言えきかもしれない。

J. F. Oberlin University

高学歴社会と知に対するアパシー

現在の平均的学生の (偏差値50-55未満) は、1990年代前半の同レベルの学生に比較して半分程度の時間 (1日平均60.3分、1990年では112.1分) しか勉強しない。

「いい大学を卒業すると幸せになれる」(38.1%) と「日本は、努力すればむくわれる社会だ」(45.4%) に「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた高校生は、ともに5割に満たない。ほとんどの高校生が「日本は、競争の激しい社会だ」(75.8%) と考えている。

両親の学歴を見るなら、父親の51.7%が大卒以上 (1990年では29.0%)、母親も短大以上が46.0% (1990年では18.2%) に増えている。「努力して勉強しても報われない。」「学歴と幸福とは別だ。」

親の姿を見ればよくわかる、と言いたそうに見える。彼らには、もはや高学歴、出世、高収入は行動の動機になっていない。

J. F. Oberlin University

大学の学校化とリベラルアーツの役割

「大衆化段階に達してから極めて短期間にユニバーサル段階への道のりを駆け抜けた。」「セメスター制」「単位制の実質化」「カリキュラム整備」「受講制限」「シラバス」「授業法開発」「厳格な授業評価」「授業評価・教育評価」「ファカルティ・ディベロップメント」などは、「大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ学校化しようとする動きである」

「今日の大学における学力や意欲に問題のある大量の学生とは、実はそれ以前の初等・中等教育において多大な教育的努力を敷いてきた学生たちにほかならない。この意味では、大学の学校化は「何れ負けることがわかっている戦い」である。」(田中毎実)

こうしたわが国の現状において、リベラルアーツはそれなりの役割を果たしうるのではないか。

J. F. Oberlin University

今日のお話の概要

はじめに 何で今さらリベラルアーツ

1 桜美林大学の沿革と現状

2 LA学群の教育—現状と課題

- (1) 基盤学習
- (2) 自由学習とGOプログラム
- (3) 専攻学習

3 改革の方向

むすび 今だからこそリベラルアーツ

J. F. Oberlin University

桜美林学園の沿革(1)

- 1921年 桜美林学園の創立者、清水安三により、中国北京に崇貞学園創設
- 1946年 中国から帰国した清水安三により、桜美林学園創設
高等学校・英文専攻科設立
- 1947年 桜美林中学校開校
- 1948年 桜美林高等学校開校
- 1950年 桜美林短期大学(英語英文科・実務英語課程)設立
- 1955年 短期大学に家政科増設
- 1966年 桜美林大学文学部
(英語英米文学科・中国語中国文学科)開設
- 1968年 大学に経済学部経済学科開設。桜美林幼稚園開園
- 1972年 大学経済学部にも商学科増設
- 1988年 清水安三、召天(96歳)

J. F. Oberlin University

桜美林学園の沿革(2)

- 1989年 大学に国際学部国際学科開設
- 1993年 桜美林大学大学院国際学研究所開設
- 1997年 大学に経営政策学部ビジネス・マネジメント学科開設
- 2000年 大学に文学部言語コミュニケーション学科、健康心理学科、総合文化学科増設
- 2002年 短期大学を、桜美林大学短期大学部に名称変更
- 2005年 大学に総合文化学群開設
- 2006年 大学に健康福祉学群、ビジネス・マネジメント学群開設
大学に桜美林大学孔子学院(中国語特別課程)を開設
(短期大学部を廃止)
- 2007年 大学にリベラルアーツ学群開設
- 2008年 大学BM学群にアビエーション・マネジメント学類
(フライト・オペレーション・コースなどを増設)
- 2011年 90周年を迎えます

J. F. Oberlin University

桜美林大学の建学の理念

キリスト教精神に基づいて教養豊かな識見の高い国際的人材を育成することを基礎とし...深く専門学芸の研究と教育を行う。

※創設者清水安三、曰く「キリスト教主義と語学」

LA学群の教育目的

広範な知識と深い専門性に裏付けられた思考力、分析力、柔軟な発想力を身につけた人間性豊かな人材の育成を目的として、総合的教養及び専門的基礎学術に係る教育等を行う。(履修ガイド)

※[生涯学習社会における]独立した学習者(Independent Learner)の育成

J. F. Oberlin University

桜美林大学の教育(概念図)

(リベラルアーツ)

- ・リベラルアーツ学群
 - (プロフェッショナルアーツ)
 - ・総合文化学群
 - ・健康福祉学群
 - ・ビジネス・マネジメント学群
 - ・基盤教育院
(基礎科目群、外国語科目群)
- ※こうした構想の下で、2005年から2007年にかけて既存の各学部・短期大学部を統廃合



J. F. Oberlin University

リベラルアーツのリベラルな理解？

リベラルアーツをどのように理解するかは、ある程度まで各大学の自由に委ねられる。しかし、リベラルアーツに対立するのは professional education (職業教育、専門教育) である。artes liberales にまで遡れば、artes mechanicae になるのであるが、professional arts という言葉はどうにも聞き慣れない。

他方、お茶の水女子大学は「21世紀型リベラルアーツ」を「生涯にわたって「自在に(リベラル)」使える「技(アーツ)」の習得をめざすもの」と再定義している。言葉の定義は個人の自由ではあるが、形容詞を副詞として使うのはいかがなものか。

また、「生涯にわたる学びの基礎力を提供する」という教育目的は十分に理解可能であるが、なぜ「文理融合」なのか。伝統的なリベラルアーツ(基礎的学問分野に関わる教育)では「学びの基礎力」を育成することができないかのようにも聞こえる。

J. F. Oberlin University

桜美林大学の教員数

教授164、准教授59、講師51、助教3、計 277名

人文学系47名、言語学系54名、
芸術文化学系27名、法学政治学系19名
経済・経営学系48名、心理・教育学系30名
自然科学系24名、総合科学系28名

※「教育と研究の機能的分離」であるが、それほど機能しているようには思われない。教授会の数が増えるだけ。

LA学群担当教員

教授72、准教授32、講師12、計 116名

基盤教育院担当教員

教授9、准教授4、講師19、計 36名(152名)

J. F. Oberlin University

桜美林大学の学生数

区分	入学定員	収容定員	在学生数
LA学群	950	3,800	4,403
総合文化学群	250	1,000	1,143
ビジネス・マネージメント学群			
BM学類	320	1,360	1,673
アビエーション・マネジメント学類			
	80	240	272
健康福祉学群	200	800	966
学士課程計	1,800	7,200	8,638
大学合計	2,173	7,795	9,294
(大学院)	213	435	398)

J. F. Oberlin University

今日のお話の概要

はじめに 何で今さらリベラルアーツ
1 桜美林大学の沿革と現状

2 LA学群の教育—現状と課題

2-1 基盤学習

2-2 自由学習とGOプログラム

2-3 専攻学習

3 改革の方向

むすび 今だからこそリベラルアーツ

J. F. Oberlin University

LA学群の教育

・基礎学習(42単位)

コア科目(16単位)、外国語教育(8単位)、
基盤教育(18単位)

・専攻学習(40~44単位)

専攻プログラムで指定されている授業科目

※学群としてはメジャー・マイナー履修を推奨

・自由学習(38~42単位)

他学群開設科目ほか

・卒業要件

(1) 124単位修得、入学時からの通算GNP1.5以上

(2) 1専攻プログラムをメジャーとして修了すること

J. F. Oberlin University

基礎学習(42単位)

・コア科目(16単位) —キリスト教入門、口語表現法1、文章表現法1、英語コア1A、英語コア1B、英語コア2A、英語コア2B、コンピュータ・リテラシー I

・外国語教育(同一言語8単位、2言語各4単位、18国語開設)

・基盤教育—キリスト教理解2単位必修、コミュニケーション・スキルズ、アカデミック・ガイダンス(LA セミナー2単位必修)、フィールド・スタディーズ、学問基礎8単位必修、専攻入門2単位必修(18単位)

※LAセミナー2単位、学問基礎(人文科学基礎、社会科学基礎、自然科学基礎、学際・統合科学基礎)8単位+専攻入門2単位、計12単位が旧一般教育科目に相当

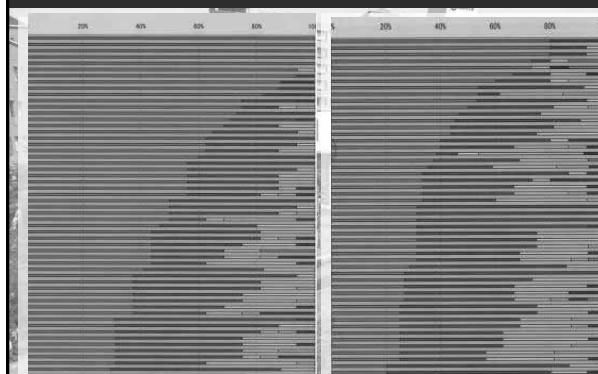
J. F. Oberlin University

基礎学習の問題

- ・基礎学習が複雑で焦点が定まらない。(授業科目の自己増殖現象)
- (1)社会経験の乏しい1年次学生に、17の外国語(英語を除く)から一つを選択する能力があるか。動機が未熟だから外国語が身につかない。
- (2)キリスト教主義の大学ではあるが、全学生必修はキリスト教入門だけでよいのではないか。キリスト教理解の各科目を学問基礎とLA学群授業科目に移す。
- ・大学生としての基礎的知識の修得が不十分である。
- (3)旧一般教育科目相当の授業科目12単位を履修しただけで、LA学群の専攻プログラムを選択する能力が身につくのか。高校段階の志望動機に基づいて専攻Pの選択がなされている。

J. F. Oberlin University

LAセミナー成績分布(2008年と2009年)



J. F. Oberlin University

成績評価の標準化(厳格化)

- ・LAセミナー(アカデミック・ライティングを主題とする基礎演習)は、LA学群で唯一の必修科目(1クラス15人で各年度75クラス+再履修クラス)開設
- ・担当教員は各クラスのアカデミック・アドバイザーを兼務
- ・LAセミナー検討委員会が授業方法等に関するマニュアル等を作成し、担当教員全員に配布。
- ・成績評価A:B:C=1:2:1が標準
(A90、B80、C70、D60、F59以下、I保留)
- ※桜美林大学教員は成績評価が甘い。教員と学生とのなれ合い。
- ※このことが議題になると「絶対評価or相対評価」論争が始まる。
- ※3年次卒業制度(GPA3.6以上)との関係もあり、現在は一応の成績評価の基準(A10%、B30%)がある。

J. F. Oberlin University

自由学習(38~44単位)ほか

- ・LA学群専攻科目、他学群専攻科目、全学共通科目(教職に関する科目を含む)、他大学等(海外留学の科目を含む)、各種技能審査による単位認定

※「学生が自ら計画し、学内外の授業科目から自由に選択できる」という趣旨。他学部開設科目の履修を推奨した現行学群制以前の学習区分
※リベラルアーツ学群では、メジャー・マイナーという選択が可能なので、プロフェッショナル・アーツ系の他学群開設科目を履修する必要性は乏しい。
※リベラルアーツ学群としては、他学群学生の履修を拒否する理由はない。

J. F. Oberlin University

GOプログラムほか

- ・Global Outreachプログラム
半期の海外外国語研修、参加者は外国語8単位を免除
イギリス5大学(34、34)、カナダ7大学(101、76)、
アメリカ11大学(76、90)、オーストラリア4大学(43、3)、
ニュージーランド3大学(35、14)、アイルランド(13、0)、
中国6大学(6、3)、台湾(1、0)、韓国(1、2)
計(07年秋と08年春311名、10年秋と11年春232名)
- ・長期留学生の派遣(全学2010年度)
韓国(21)、中国(14)、アメリカ(8)、アイスランド(2)、
カナダ(3)、オーストラリア(3)、計51名
- ・外国人留学生の受け入れ(全学2010年度)
中国(457)、韓国(86)、アメリカ(35)ほか計647名

J. F. Oberlin University

専攻プログラム編成と学生の選択

- ・英語、中国語、日本語日本文学、日本語教育、言語学、コミュニケーション学、英米文学、中国文学、現代・世界文学、キリスト教学、宗教学、哲学、倫理学、心理学
- ・文化人類学、アメリカ地域研究、アジア研究、日本地域研究J、日本地域研究E*、日本地域研究C*、歴史学
- ・国際関係、国際協力、社会学、教育学(教職教育)、国際経済、ビジネス・エコノミクス、総合政策
- ・基礎数理[数学、物理、化学、生物学、地球科学]
- ・環境学、情報学、メディア(ジャーナリズム)、博物館学*
- ※既存学部の授業科目をすべて受け入れ、上記の専攻プログラムに再編(教員の資格審査なし)。開設授業科目数が多い。
- 学生の専攻プログラム決定(2年次秋)に制限はない。

J. F. Oberlin University

専攻プログラム登録者数1 (2010年10月)

英語(166、22)、中国語(18、6)、日本語日本文学(43、10)、日本語教育(13、13)、言語学(8、5)、コミュニケーション学(173、34)、英米文学(12、4)、中国文学(2、0)、現代・世界文学(3、2)、キリスト教学(3、3)、宗教学(5、2)、哲学(3、4)、倫理学(2、1)
文化人類学(12、13)、アメリカ地域研究(4、6)、アジア地域研究(4、4)、日本地域研究J(6、4)、日本地域研究E*(2)、日本地域研究C*(0)、歴史学(22、7)

J. F. Oberlin University

専攻プログラム登録者数2 (2010年10月)

国際関係(29、7)、国際協力(33、11)、社会学(84、26)、心理学(69、9)、教育学(教職教育)(7、2)、博物館学(26)、国際経済(48、14)、ビジネス・エコノミクス(78、9)、総合政策(18、16)
基礎数理(9、3)、情報科学(45、19)、環境学(25、10)、メディア(ジャーナリズム)(60、9)

登録者数計(メジャー1004名、マイナー303名)

ダブルメジャー11名 メジャー・マイナー257名
メジャー・2マイナー19名 メジャー・4マイナー2名
計287名(993名)

※学群の推奨に応えたのは、全体の28.9%

J. F. Oberlin University

専攻演習(3年次春・秋学期各2単位)

(2007年度入学者1,101名) 対象学生	登録者(比率)
2009年度専攻演習 1,060名 (2008年度入学者1,193名)	910名(85.8%)
2010年度専攻演習 1,138名 (2009年度入学者1,115名)	961名(84.4%)
2011年度専攻演習 1,088名 (2010年度入学者数1,147名) (2011年度入学者数1,143名)	897名(82.4%)

※専攻演習は選択科目で、修得単位は自由学習に算入
※改組以前から学生の学習意欲低下を理由に、ゼミ(卒論)を選択制にする学部学科が多かったようである。
※これでは、学生に学問をすることの面白さは伝えられない。

J. F. Oberlin University

卒論・卒研履修状況(4年次4単位)

(2007年度入学者1,101名、在籍学生1,060名)	対象学生、履修者、提出者
2010年度卒論・卒研	910名、315名、213名 (34.6%)、(67.6%)

※卒論・卒研は選択科目で、修得単位は自由学習に算入
※ゼミから卒論への積み重ねがないと、学士課程修了者に必要な学力は身につかないでしょう。
※卒論履修率(70%?)と提出率(90%?)をいっそう高める必要がある。

卒業希望届提出者869名、卒業841名(28名未定)
(2010年2月教授会)

※就職状況がよくないので、卒業延期者がかなりの数に上る。

J. F. Oberlin University

専攻プログラム担当教員とM・M登録者数

2009年度(教員数、平均登録学生数)

- 英語(7、20.4)、中国語(4、5.0)、日本語日本文学(1、39.0)、日本語教育(6、4.2)、言語学(1、9.0)、中国文学(6、0.33)、コミュニケーション学(3、47.7)、英米文学(4、5.8)、現代・世界文学(1、1.0)、キリスト教学(2、3.0)、宗教学(1、5.0)、哲学(1、3.0)、倫理学(2、3.5)、心理学(6、13.2)
- 文化人類学(3、9.3)、アメリカ地域研究(4、2.0)、アジア地域研究(6、1.8)、日本地域研究J(1、11.0)、同E*(2、0)、同C*(3、0)、歴史学(2、15.5)、国際関係(5、5.0)、国際協力(4、12.5)、社会学(2、66.5)教育学(教職教育)(5、4.6)国際経済(6、5.8)、ビジネス・エコノミクス(6、16.5)、基礎数理(数学、物理学、化学、生物学、地球科学)(11、1.0)
- 総合政策(6、5.8)、環境学(3、7.7)、情報科学(5、7.0)、メディア(ジャーナリズム)(3、15.7)、博物館学*(1、0)

J. F. Oberlin University

今日のお話の概要

はじめに 何で今さらリベラルアーツ

- 1 桜美林大学の沿革と現状
- 2 LA学群の教育—現状と課題
 - (1) 基盤学習
 - (2) 自由学習とGOプログラム
 - (3) 専攻学習

3 改革の方向

むすび 今だからこそリベラルアーツ

J. F. Oberlin University

改革の方向

1 学習区分は適切か

現在の基礎学習、専攻学習、自由学習という区分は、過去の4学部時代の残滓であり、LA学群には適切でない。(専攻学習内に選択科目の枠を設ける。)

2 基礎学習は将来のインディペンデント・ラーナーにふさわしい基礎的知識と技能を与えているか

技能は別にして、専攻プログラムの選択に必要な基礎的知識が与えられていない。

3 専攻学習では学士課程修了者にふさわしい学力を修得させているか

4 LA学群はその教育目的を達成しているか

J. F. Oberlin University

2. 基礎学習は？

基盤教育(18単位)

- ・キリスト教理解(聖書、キリスト教徒他宗教、キリスト教と社会、キリスト教と芸術)→学問基礎がLA学群の授業科目に移す。
- ・コミュニケーション・スキルズ(口語表現法Ⅱ、文章表現法Ⅱ、コンピュータ・リテラシーⅡ、文章構成法)
- ・アカデミック・ガイダンス(LAセミナー、自己実現とキャリア・デザイン、大学での学びと経験)→キャリア・デザインだけ残す。
- ・フィールド・スタディーズ(語学研修、国際協力研修、海外企業研修、国際理解教育、自主研究、地域社会参加)
- ・学問基礎(8)(人文科学基礎、社会科学基礎、自然科学基礎、学際・統合学基礎)・専攻入門(2)

※6単位(LA必修科目12単位を除く)のために、これだけの科目は必要なし。学問基礎の単位数を増やすべき。

※学士課程＝初年次教育＋キャリア教育という臭いがする。

J. F. Oberlin University

3. 専攻学習は？

・Late Specialization(専攻を決めずに入学させる方式)は学生には人気がある。他方、専攻プログラムの選択に関して学生の未熟さ(英語、コミュニケーション、心理学)も眼につく。各専攻プログラムの教員1人当たりの所属学生数の不均衡は、(1)学生の選択能力の向上、(2)教員の再配置によって解決可能であろう。

・桜美林大学は少人数教育(1クラス平均26.9人、大学案内2012)であるという印象を与えている。これは、学校と大学の区別できていない証拠(大学での少人数教育は1ゼミ10人程度)。

・LA学群の開設授業科目数が多いのは、統合した学部学科の全授業科目を継承したからである。

J. F. Oberlin University

授業科目の整理統合と階層化

- ・開設授業科目を大幅に削減して、多人数教育と理想的な少人数教育を実現する必要がある。→ゼミの充実
- ・授業科目の階層化(ナンバリング)ができていないので、学生はどの授業でも自由に授業できるが、どの授業も100番代の授業(入門)にならざるをえない。→ナンバリングについては、全学委員会検討中
- ・学生はカルチャーセンターで講義を聴講しているかのように授業に出席し、よい成績をもらって満足している。それなりの知識は修得するのだろうか、それが本当の学力になっているか疑問である →3年次卒業
- ・知識の伝達よりも課題探究能力の育成を重視すべき。

J. F. Oberlin University

研究=学びの楽しさ

・課題探究能力の育成(学びの楽しさを教える)には、実際に自分で問題を立てて解決してもらうほかにない。同時に、教員が模範的にせよ課題探究を実地にやって見せることも必要。

・この種の教育は少人数授業(ゼミ)でしかできない。LAセミナー(1年次)から2年次、3年次(ゼミ)、4年次(卒論・卒研指導)へと継続的な少人数教育はできないか。※この企画(2年次ゼミ)を実現するには、専任教員数(担当授業数)と学生数との関係から、非常勤教員の訓練と組織的な運用なしには不可能。

※同時にゼミを必修にしたいが、反対が多い。

※卒論・卒研の登録者増加という課題は、学生のゼミ経験に依存する。

J. F. Oberlin University

4. LA学群はその教育目的を？

・大学教育評価に際して、「目的」と「目標」という用語が区別しないで(して)使われているが、それらを明確に区別する必要がある。

・桜美林大学の「建学の精神」「教育理念」
桜美林大学はキリスト教主義に基づき国際的人材の養成を・・・
※キリスト教と語学には十分な授業科目が配置してある。

・リベラルアーツ学群の教育目的

independent learnerの育成

※ independent learnerの判定基準は何か。学生がどういう能力をどれだけ修得したらこの教育目的を達成できたと言えるのか。

J. F. Oberlin University

教育目標、評価指標

- ・教育目標、あるいは、評価指標
「教育目的」の抽象性との対比で、「目標」は具体的に記述され、何らかの仕方で測定可能な教育目的として理解されている。
- ・LA学群では、こうした点はあまり検討されていない。

※LA学群の専攻プログラム編成と授業科目の配置によって、インデペンデント・ラーナー育成の「目標」をどこに設定すべきか。観点を換えて言うと、「目標」の効果的な達成のために、どのようなカリキュラムを編成すべきか。
・個人的には、インデペンデント・ラーナーに必要な能力を、いわゆる「課題探求能力」に置いて考える。

J. F. Oberlin University

倫理学教育の到達目標からLA全体へ

まず、倫理学専攻プログラムの到達目標を考える。

- (1)上位の目標(A)—卒業論文の執筆に際して、必要最小限の日本語論文を参照するとともに、外国語論文を活用できる。あるいは、倫理学関係の大学院修士課程に入学できる。
- (2)平均的目標(B)—卒業論文で取り扱った領域に関わる専門的著作や研究論文を十分に理解することができ、他人にもその内容を説明できる。
- (3)下位の目標(C&D)—現在の倫理学研究全般に関わる啓蒙的著作を理解し、他人にそれなりに説明できる。あるいは、日刊紙書評欄の書評を読んで、当該著作の概要をイメージできる。

※LA学群の到達目標としては、「日刊紙全紙面を読んで理解し、他人に十分に理解可能な仕方でも説明できる」(A)。

J. F. Oberlin University

今日のお話の概要

はじめに 何で今さらリベラルアーツ

- 1 桜美林大学の沿革と現状
- 2 LA学群の教育—現状と課題
 - (1) 基盤学習
 - (2) 自由学習とGOプログラム
 - (3) 専攻学習
- 3 改革の方向

むすび 今だからこそリベラルアーツ

J. F. Oberlin University

研究(リサーチ)の重要性

現在では、研究活動は大学という枠を超えて、行政、企業、市民社会のさまざまな分野に及んでいる。実際、商品開発、市場開拓、制度設計、あらゆる活動が研究(リサーチ)という活動を基盤として展開されている。

このような知的基盤社会の進展に伴って、「大学に託されているのは、次の世代がこうした研究活動を実際にできるように訓練することである。」

「研究を通じての教育」とは、「学生自身に直接資料、実験材料に手を触れさせ、それに分析を加え、まだ知られていない知識を発見させることにあった。……この現場密着型の教育は、今日の大学教育の基礎となっている。」(潮木守一)

J. F. Oberlin University

知のアパシーの克服

どのようにして現在の学生の学習意欲を高めるか。現在の平均的学生層に顕著な知的アパシーをどのように克服するか。現在では、出世や高収入は学生の有力な動機づけにはなり得ない。

それゆえ、一切の欺瞞的策略(利益誘導的科学技術政策)は放棄すべきである。率直に学術研究(知的探求)を、大学が人類の歴史を保持してきた価値、すなわち一つの(他と交換不可能な)「内在的価値」(intrinsic value)として、教員自らが学生に直に提示しなければならない。何よりも、知的探求に伴う喜びや達成感、充足感をありのままに学生に伝えることが重要である。Liberal Art Collegeは、歴史的に見てもそういう場であった。

J. F. Oberlin University

今だからこそ、リベラルアーツ

リベラルアーツを教える高等教育機関 College of Arts and Sciences, Liberal Arts Collegeは、各種の職業教育や専門職教育(プロフェッショナル・アーツ)との対比で、一般市民に対する教養教育を目的とし、伝統的な基礎的学問領域や学際的領域をメジャー、マイナーとして提供してきた。要するに、学ぶが好きで、そのこと自体に喜びを感じる教師と学生が集まる場所である。

とくに、現在では初等中等教育の歪み(文化系、理科系に分裂した後期中等教育)を正す場所(人文学も自然科学も)として重要な意味をもつ。

学ぶことの面白さを知らずに、人にものを教えることはできないでしょう。

J. F. Oberlin University

※ 本発表で紹介した内容は、2011年3月末までのもので、4月以降部分的な改革が進められている。

第2回リベラル・アーツ Edu セミナー

1. 開催概要

タイトル：

ハーバード・カレッジの一般教育

—ディスカッション・セクションの教育方法を中心として—

講演者：伊藤 憲二氏（総合研究大学院大学先導科学研究科准教授）

日時：2011 年 8 月 24 日（水）15：00～17：00

場所：FD・学習支援部門スタッフルーム（大学会館 2 階）

ポスター：

愛知教育大学LAプロジェクト主催 第2回リベラル・アーツEduセミナー ハーバード・カレッジの一般教育 ディスカッション・セクションの 教育方法を中心として

趣旨

ハーバード・カレッジの一般教育においては、教育助手であるティーチング・フェロー（TF）を活用した授業が展開されている。特に、ディスカッションを取り入れた授業を実現する上で、TFは重要な役割を担っている。本学においてジェネリック・スキルを学生に身につけさせるための教育内容・方法の検討を進めるに際して、ハーバードでのTF経験をお持ちの伊藤憲二氏を講師に迎えお話を伺い、教育改革に向けて必要な取組について議論する。

概要

日時：平成23年8月24日（水）15：00～17：00

場所：FD・学習支援部門スタッフルーム（大学会館2階）

参加対象：本学教職員、理事

講師：伊藤 憲二 氏（総合研究大学院大学先導科学研究科准教授）

※今年度より、文科省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構

「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト
お問合せ先：久保田祐歌（LAプロジェクト担当研究員）

ykubota@aecc.aichi-edu.ac.jp/内線2552

2. 講演要旨

1996年から2002年までハーバードに滞在し、98年から2000年頃にTFやHead TFを担当した経験から説明する。ハーバード大学では、コース(Course)を授業の単位とし、通年でone Course、セメスターでhalf courseとしている。開講科目の大部分はhalf courseであり、学生は通常4つのコースをそれぞれの学期で選択する。コースでは基本的に、週に二つの講義と一回のディスカッション・セッションが各90分行われる。

TF(Teaching Fellow)は非常勤教員の一種であり、一般教養や専門課程、大学院の授業のセッションを担当する。授業担当の教員が指導する大学院生やその分野の専門知識を持っているポスドクが担当することが多い。1学期あたり二つのセッションを担当することで最低限の生活費を賄うことができる収入を得られる。セッションにおいては、リーディング・アサインメントについての討論や授業に関する討論や質疑応答が行われる。TFは10名から15名程度の学生を対象に、ディスカッションのリーダー等を務める。TFは、Head TFによるTFミーティングにほぼ毎週出席し、セッションでの教育内容やその他の授業関係実務の打ち合わせを行う。FDに関する学内組織であるボック・センターから担当者がミーティングに参加する場合もある。

一般教養科目において、セッションは、授業が有名教授による大教室のマスプロ授業になるという弊害を防ぎ、学生個々の特質を熟知したTFによるきめ細かい指導を行うことを可能としている。こうしたセッションを実現するためには、大量のTFを雇用するための財源、セッションを担当できる大学院生等の人的資源が必要である。また、ボック・センター等のセッションの支援を行う機関が存在することも重要である。さらに、高校時代から多量のリーディングをして討論を行うのが当然という文化があることも必須となる。

第3回リベラル・アーツ Edu セミナー

1. 開催概要

タイトル：

初年次教育におけるジェネリック・スキルの養成—立教大学での取組を基に—

講演者：河野 哲也氏（立教大学文学部教育学科教授）

日時：2011年10月7日（金）16：40～18：40

場所：本部棟3階 第5会議室

プログラム：

（1）研究発表：久保田 祐歌 研究員

「愛知教育大学におけるジェネリック・スキル教育の課題」

（2）講演：河野 哲也 氏

「初年次教育におけるジェネリック・スキルの養成—立教大学での取組を基に—」

（3）ディスカッション

ポスター：

**愛知教育大学LAプロジェクト主催
第3回リベラル・アーツEduセミナー
初年次教育における
ジェネリック・スキルの養成
—立教大学での取組を基に—**

趣旨
ジェネリック・スキル（問題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力など社会人として求められる様々なスキル）を本学学生に修得させるための教育について意見交換する。議論に先立ち、初年次学生を対象としたジェネリック・スキル教育を研究・実践されている方に、その現状や課題について講演していただく。それを受け、多様な教育方法がある中で本学として行うべき取り組みについてディスカッションする。

概要
日時：平成23年10月7日（金）16：40～18：40
場所：本部棟 第5会議室
参加対象：本学教職員、理事
講師：河野 哲也 氏（立教大学文学部教育学科教授）

プログラム：

1. 研究発表「愛知教育大学におけるジェネリック・スキル教育の課題」
久保田 祐歌 研究員
2. セミナー「初年次教育におけるジェネリック・スキルの養成
—立教大学での取組を基に—」河野 哲也 氏
3. ディスカッション

※今年度より、文科省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト
お問合せ先：久保田（LAプロジェクト担当研究員）
ykubota@aeu.ac.jp/内線2552

2. 講演要旨

立教大学で1年生を対象に実施している入門演習の授業展開とこれまで行ってきた対話型の授業を紹介する。立教大学文学部では「入門演習」を導入教育として実施し、学科ごとに共通のシラバスを用いている。教育学科では4クラス各30～35名の学生で2 Semester開講している。知的探究心や専門的な教育学を学ぶための研究方法の獲得を目標に、学生は前期に、大学での知的生活の意義や文献読解、要約の仕方、レポート作成方法を学び、ディスカッションする力を養う。後期には、グループ形式での発表やディスカッションを行い、レポート作成の方法をさらに学ぶ。配分としては、前期にテキスト読解からレポート作成まで、後期は共同作業からレポート作成までを行い、具体的な教育方法については各教員に任されている。

担当する授業においては、学生の自己表現を促し、調査力と対話力を身につけさせることに重点を置いている。具体的には、①資料検索の方法、②読解と要約、③批判的読解、④自分のコメントとディスカッションの仕方、⑤ブックレビュー・レポートの書き方を学生に学ばせている。前期はディスカッションを中心とし、グループワークを実施している。後期はディベートの導入により、学生の聞く力、調べる力、批判的思考を養うことを目指している。

大学での対話教育の方法としては、ディベート型、シンポジウム型、フリーディスカッション型の三つがある。ディベート型はディベートを基にグループ学習を行い、レポート作成に結び付ける。シンポジウム型では事前課題を学生に出し、それに基づきクラス内で数名の学生にシンポジウムを行わせる。フリーディスカッション型では事前に学生にテキストを読ませ、授業内で自由に議論をさせるというように、読み、話す力を伸ばすことを目標とする。これら三つの方法にはそれぞれの利点と欠点があるので、目的に応じた型を選択する必要がある。

愛知教育大学 教育創造開発機構
平成23年10月7日（金）

初年次教育における ジェネリック・スキルの養成： 立教大学での取組を基に

立教大学文学部教育学科
河野 哲也

本日の目的

- ・立教大学の入門演習の授業展開を紹介する。
- ・これまで行ってきた対話型の授業を紹介する。

入門演習

- ・立教大学での導入教育
- ・教育学科の入門演習（30～35名×4クラス×2セメスター）
- ・授業の目標：中等教育と大学教育を橋渡しし、大学での学問にふさわしい自律的な知的探究心と、専門的な教育学を学ぶための研究方法を獲得することを目的とする。
- ・成績評価方法・基準：平常点（出欠、討論への参加、小レポートなど）により評価する(100%)
- ・レポート3000字以上

授業の内容（前期シラバス）

- ・（１）大学での知的生活の意義の理解
- ・（２）文献読解と要約の仕方の獲得
- ・（３）活発にディスカッションする力の養成
- ・（４）基本的なレポートの作成方法の獲得
- ・演習形式の授業なので、予習、発表の準備、活発な討論が期待される。受動的な「勉強」の姿勢から能動的な「学習」の姿勢を身につけてほしい。

授業の内容（後期シラバス）

- ・（１）グループ形式での発表
- ・（２）活発にディスカッションする力の養成
- ・（３）レポート作成法の獲得
- ・なお、演習とは、担当教員と参加学生との協働によって運営される。以上の基本的な内容を踏まえながら、各クラスごとに多様な進め方がなされる。その意味でも、学生各自が積極的に参加していくことが期待される。

前期と後期の配分

- ・前期は、テキスト読解からレポートへ
- ・後期は、共同作業からレポート
- ・具体的な方法は、各教員に任されている。
- ・前期：文献調査方法から文献読解、レポート
- ・後期：ディベートからレポート作成へ
- ・基本方針：
 - ・①自己表現
 - ・②調査力と対話力に重点

河野入門演習での具体的目的

- ・① 資料検索の方法
- ・② 読解と要約
- ・③ 批判的読解：個人的な批判的読解と論理的能力
- ・④ 自分のコメントとディスカッションの仕方
- ・⑤ ブックレビュー・レポート

2011年前期スケジュール（今年は変則）

- ・1回目（5月11日） ガイダンスとイントロダクション
（1）ガイダンス、自己紹介（アイス・ブレイキング）、グループ作り 45分
（2）自己と学問：世界観、価値観、職業観、大学ですべきこと、作業15分
（3）グループ・ディスカッション30分
・課題（新聞記事収集）：自分で関心のある新聞記事をコピー（全員分）してきて、それについて簡単に要約、コメントを書いてくる。キーワードを四つ選ぶ。提出。
- ・2回目（5月18日） 要約とコメント①
（1）新聞記事の説明とコメント、ディスカッション（各人の質問とコメント）30分
（2）図書館検索法 45分
（3）「読書と要約の方法」説明：プリント配布 15分
・課題：自分の新聞記事のテーマに関連する論文を一本見つけてきて、それをA4版1枚に要約し、提出。グループ全員分コピーしてくる。

- ・3回目（5月25日） 要約とコメント②、批判的読解の方法①
（1）自分の選んだ論文の説明とコメント、ディスカッション（各人の質問とコメント）、共通テーマの選定 45分
（2）「批判的読解の仕方」説明：三つの論点（意味・根拠・証拠）40分
・課題：共通テーマに関連する論文を一本見つけてきて、それをA4版1枚に要約し、三つの論点を検討する。それぞれ5箇所見つける。提出。
- ・4回目（6月01日） 批判的読解②
（1）テキスト注釈の仕方、反論の構成の仕方 70分
（2）テーマの発見：自分のテーマと問題を見つけ、その理由をディスカッションする。15分
・課題：共通テーマに関する論文のテキスト注釈を作成してくる。A4版2枚にまとめ提出。グループ全員分コピー。共通テーマに関連する学術書を図書館から選んで借り出し、持参する。

- ・5回目（6月08日） 自分の主張の構成と論証の仕方
（1）テキスト注釈の相互検討、選定図書の見直し 60分
（2）自分の主張の構成と論証の仕方 30分
・課題：共通テーマに関連する学術書を最終的に選定し、自分の問題を設定する。A4版2枚に要約して、提出。グループ全員分コピーしてくる。
- ・6回目（6月15日） コメントから問題へ、問題から議論へ。
（1）自分の選んだ書籍の要約を説明して、質疑応答を受ける。
（2）それぞれの著作についての自分の問題意識とコメントを述べあう。全80分
・課題：問題に関する議論を構成してくる。A4版2枚に要約して、提出。グループ全員分コピーしてくる。

- ・7回目（6月18日土曜日）
（1）論理的な文章の作成法
（2）ダメな論文から良い論文へ
・課題：CHORUS上での課題提出
- ・8回目（6月22日） レポート・論文の書き方説明
（1）自分の議論を相互批評する 45分
（2）レポート・論文の書き方について 40分
・課題：3000字以上の最終レポート（ブックレビュー・レポート）提出の準備。7月13日に提出、グループ全員分コピー。

- ・9回目（7月13日） ブックレビュー・レポートの提出
（1）レポート提出、批判的読解の作業。30分
（2）ブックレビュー・レポートを相互に批判的に読解する。60分
・課題：指摘を受けてレポートを書き直す。
- ・10回目（7月20日） ブックレビュー・レポートの再提出
（1）ブックレビュー・レポートを相互評価して、最終提出。

内容

- ・図書館での調査方法の実習
- ・新聞から論文へ、最後の著作に
- ・要約の仕方：順要約、内容要約
- ・論文の要約から著作の要約へ
- ・要約から批判的読解へ
- ・批判的読解から問題発見へ
- ・テキスト注釈の構成
- ・議論構成と文献探索
- ・テキスト解釈型のレポート作成

方法論

- ・一貫した自己関心と自己表現
- ・グループの共通テーマの作成
- ・ディスカッション中心
- ・レポートの相互評価

2010年後期スケジュール

- ・スケジュール
- ・1回目　・後期の進め方の説明
- ・ディバートの説明①：ビデオと概略
- ・テーマ4つの選定
- ・グループ分け4人×8グループ
- ・課題：関係論文・著作を一人5本見つけて、2回目に持ち寄る
- ・2回目　ディバート準備①
- ・ディバートとグループ調査のやりかたについての詳細な説明
- ・グループごとの調査結果のすり合わせと中間報告準備

- ・3～4回目ディバート準備②：グループごとに調査結果の中間報告（4グループずつ）
- ・5回目　レポート・論文の書き方の説明①
- ・6～7回目　第1回ディバート：（2試合×2回）、中間個人レポート提出
- ・8回目　中間個人レポート講評、グループごとの再調査結果のすり合わせ
- ・9～10回目　第2回ディバート：（4グループずつ）
- ・11回目　ディバート講評とレポート・論文の書き方の説明と注意②
- ・12回目　レポート提出と相互評価
- ・13回目　まとめ

ディバート論題

- ・テーマ1「男女共学は完全に廃止すべきである」
- ・テーマ2「小中学校（義務教育）でも、習熟度別クラスを導入すべきである」
- ・テーマ3「すべての大学入学志願者に入学試験を課すべきである」
- ・テーマ4「小中学校は、障がい者と健常者は区別して教育すべきである」

ディバートの意義

- ・意思決定の手段：ディバートは、集団的な意思決定の有効な手段である。
- ・合理的で公平な判断：第三者が判定するディバートでは、感情的な対立を避けられる。
- ・批判的思考の育成：個人のレベルでは、ディバートは批判的思考を養う。

ディスカッションとディベート

- ・ディスカッションとは、集団の中でお互いの主張を無理なくまとめてゆこうとするコミュニケーション。
- ・どうしても意見が譲り合えない場合はどうするか。
- ・対立する意見とおしをルールに基づいて平等にたたかわせ、どちらがよりよい意見であるかを第三者に判定してもらう（＝ディベート、討論）。
- ・ディベートの目的は、相手を論破することではない。第三者を説得することである。

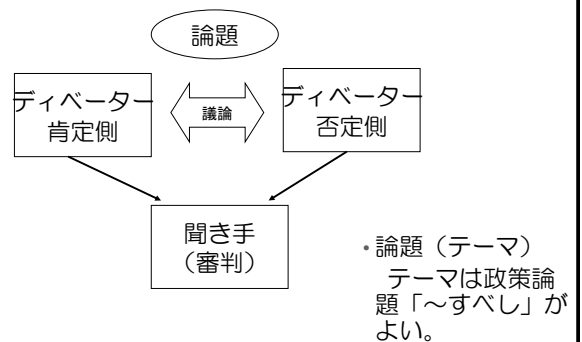
ディベートの効果

- ・論理的・分析的・実証的思考が身に付く。
- ・調査力が付く。
- ・聞く力が付く。
- ・相手の立場に立って考えることができるようになる。
- ・人の意見を注意して聴くようになり、容易に影響されなくなる。
- ・説得力・交渉力があがる。
- ・人まかせにならず、自分で疑問を発して考える力がつく。

ディベートの種類

- ・教育ディベート
 - ・（１）教育ディベート
 - ・ 論証重視型ディベート
 - ・ 話し方重視型ディベート
 - ・（２）競技ディベート
 - ・ 論証重視型ディベート
 - ・ 話し方重視型ディベート
- ・実践ディベート
 - ・（１）法廷ディベート
 - ・（２）政治ディベート
 - ・（３）学術ディベート

ディベートの構成要素



ディベートの実際

- ・4～6名の二つのグループ同士が、肯定側・否定側に立って議論を行い、聞き手を説得する。
- ・立論、質疑、第1～2反駁（はんぱく）、結論の過程を経て、
- ・聞き手が判定を下し、勝敗をつける。

●肯定側	立論	3分	作戦タイム1分
○否定側	質疑	2分	
○否定側	立論	3分	作戦タイム1分
●肯定側	質疑	2分	
▲準備時間		3分	
○否定側	反駁	2分	
●肯定側	反駁	2分	
▲準備時間		3分	
○否定側	結論（第2反駁）	2分	
●肯定側	結論（第2反駁）	2分	
	計	26分	
・判定時間		3分	
・判定			

大学での対話型教育

目的と利点・欠点

- ・三つのやり方でそれぞれ目的、利点・欠点が違う
- ・共通の利点
 - ① 思考力が深まる。やり方が重要。
 - ② 表現力がつく
 - ③ 注意深く聞くようになる
 - ④ 批判的思考力がつく
 - ⑤ 集団的な意思決定ができるようになる

必要なこと

- ・自分！何よりも自分の関心。自己表現。
- ・温かい受容的な雰囲気（セイフティ）
- ・待つ！話すまで待つ、慣れるまで待つ
- ・失敗が必要。結果をすぐにもとめない
- ・教師が、結論を決めておかない。
- ・教師は絶対主張しない。まとめない。話を取り上げない。
- ・教師は、学生の主張の確認と質問のみ。
- ・慣れてくれば、司会も生徒。
- ・受け入れがたいような結論になるか？心配無用

質問は大切！

- ・「どういう意味？」
- ・「なぜ？」
- ・「証拠は、具体例は？」

① ディベート型

ディベートを基にして、グループ研究とレポート作成へ

方法

- ・後期：90分×13週
- ・目的：プレゼンテーションと、グループ学習、レポートの書き方を学ぶ
- ・ディベート→論文作成
- ・ディベートをやらせて、それをレポートに結びつける。

ディベート型の利点・決定

・利点

- ① 調査力がつく
- ② 聞く力が付く
- ③ 応答力がつく

・欠点

- ① 課題をきちんと設定する
- ② 是か非かしか論じられない

② シンポジウム型

クラスのなかの数名でその場でシンポジウムを行ってもらう

方法と手順

- ① 事前にテキストを読んでくる
- ② 講義の最初に問題を出して、自分の考えを書かせる。(20分)
- ③ 4～5名指名して黒板に意見を書かせる。
- ④ 黒板前でディスカッションさせる。教師は司会。(20分)
- ⑤ グループ・ディスカッション(20分)
- ⑥ 自分でまとめる(15分)

シンポジウム型の利点と欠点

・利点

- ① 数が多くてもできる
- ② 全員参加できる
- ③ 多様な意見を知ることができる
- ④ 発想が豊かで柔軟になる

・欠点

- ① 事前の準備が必要
- ② 論理的に考える訓練には不十分

③ フリーディスカッション型

- ・テキストを決めて事前に読んでくる
- ・発表者・グループを決めて、レジュメをだしてもらう
- ・テーマから自由に議論させる
- ・教師は何もしない。せいぜい質問だけ
- ・ただひたすらたくさん読んで、たくさん話す
- ・期末レポート

F D型の利点と欠点

- ・ 絶対的に少人数でなければならない
- ・ 15名まで。10名以下がよい。
- ・ 実力はすごく付く
- ・ 人数が多いと、何もやらない人が出てくる。

第4回リベラル・アーツ Edu セミナー

1. 開催概要

タイトル：リベラル・アーツ教育の理念と実践—私の経験から—

講演者：松井 範惇 氏（帝京大学経済学部経済学科教授）

日時：2011年11月17日（木）16：30～18：40

場所：大学会館2階 中集会室

プログラム：

- （1）リベラル・アーツプロジェクト活動概要報告 大澤秀介教授
- （2）スライドによるキャンパスの紹介
- （3）講演「リベラル教育の理念と実践—私の経験から—」
- （4）質疑応答と Teaching Practicum

ポスター：

**愛知教育大学LAプロジェクト主催
第4回リベラル・アーツEduセミナー
リベラル教育の理念と実践
—私の経験から—**

趣旨
リベラル教育（リベラル・アーツに基づく教育）の理念やその実践の方法について意見交換する。議論に先立ち、複数の米国リベラル・アーツ・カレッジでの教授経験をお持ちの松井 範惇氏に、ご自身のリベラル教育の理念や教育実践について講演していただく。それを受け、本学として追求すべき理念や行うべき取り組みについてディスカッションする。

概要
日時：平成23年11月17日（木）16：30～18：40
場所：大学会館2階 中集会室
参加対象：本学教職員、理事
講師：松井 範惇 氏（帝京大学経済学部経済学科教授）
プログラム：
1. リベラル・アーツプロジェクト活動概要（大澤秀介教授）
2. スライドによるキャンパスの紹介
3. 講演「リベラル教育の理念と実践—私の経験から—」
4. 質疑応答と Teaching Practicum
「Teaching Practicum」では、授業を実施する上での工夫についてご教授頂きます
※今年度より、文科省特別研究費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています
主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト
お問合せ先：久保田 祐歌（LAプロジェクト担当研究員） ykubota@aecc.aichi-edu.ac.jp

2. 講演要旨

リベラル教育とは次のようなものである。(1)「部分ではなく、全体である。」すなわち、教養科目、専門科目であるか、文系、理系、学年を問わず、入試から授業、卒業要件、学内外・課外活動までの全てを含む。全ての分野で実践、適用が可能であり、その根底には「人間理解」がある。(2)「学生の自発性、疑問を引き出し、考えさせる。」すなわち、良い質問を考えることの方が、答えを見つけることよりも重要である。学生は、答えのない問題、良い問題を考え、世の中には答えのない問題の方がはるかに多いことを学ぶ。(3)「学生一人一人の人格を知る。」すなわち、個々の学生の興味を引き出し、育てることが重要であり、大学の授業においても十分に可能である。また、「多様性」、「Tolerance」が大事であることを学ばせるために、教員は多様な意見を尊重した授業を徹底することが必須となる。(4)「技術論(テクニック)ではない、理念である。」すなわち、授業方法やクラス規模の問題ではなく、リベラル・アーツを考え方そのものとして理解しなければならない。(5)「大学全体が理解し、組織的に取り組む。」すなわち、教員団全員が理解し、皆で取り組むこと、学生同士での学びが重要であることを認識させるようにすること、自由な雰囲気の中で真剣な議論をすることが必要である。

米国リベラル・アーツカレッジ在職中には、アメリカ中西部のコンソーシアム、GLCA(五大湖大学連盟)主催の合宿形式の **Teaching & Course-design Workshop** において、教育方法について他の教員と学び合う機会があり、そこで学んだ教授法(無声授業)は現在も実践している。その他、ティーム・ティーチングを行ったり、試験問題を授業時間中にグループで作成させたり、40人対40人の大規模ディベート等を米国だけでなく日本の大学での授業でも実践している。

リベラル教育に基づく授業の要は、学生に「自ら学ぶことは面白い」と実感させ、味わわせること、そうした感動、驚きを与える、経験させることにある。そのために日常の授業を如何に工夫するか、ということが「学士課程教育」の真骨頂である。

リベラル教育を実現するために5つの提案をする。すなわち、学部、学科、専攻を決めない学生の受け入れ、全科目を全学生が選択可能にすること、全ての学生に4年間 **academic advisor** をつけるシステムの導入、必修科目をなくし科目群の中から最低履修単位数を定める、**GPA** を有効活用することである。

リベラル教育とは、**Teaching&Learning** の考え方に基づいて、**Teaching effectiveness** の向上を目指して、学生の学びの質の向上を図る大学と教員の全ての行いであり、その中心は、普段の授業なのである。

リベラル教育の理念と実践： 私の経験から

帝京大学 松井範博

@ 愛知教育大学
11/17/2011

本日のアウトライン：

1. 若干の自己紹介
2. リベラル教育とは何か
3. 国際開発における「知」と知識経営論
4. 私の事例、経験から
5. アーラム大学の仕組み
6. ご参考に

2

1. 若干の自己紹介

a) 1977-83: Graduate Teaching Associate at
The Ohio State University, Columbus, OH
創立1870年、学生数約46,500, 教員数約3,000

b) 1983-85: Kenyon College, Gambier, OH
1824年創立, 1600 students, 160 faculty
1985-86: Denison University, Granville,
OH 1831, 2160 students, 210 faculty
1986-99: Earlham College, Richmond, IN
1847 1200 students, 100 faculty

3

2. リベラル教育とは

(1) 部分ではなく、全体である。

- 教養科目／専門科目か、文系／理系か、ではない。
- 授業で、耳、口、目、手足を使う。
- 入試、授業、卒業要件、学内外・課外活動のすべて、全体。
- 学年を問わない。
- 全ての分野で実践、適用可能である。
- 「人間理解」が根底にあると言える。

(2) 学生の自発性、疑問を引き出し、考えさせる。

- 答えを覚えることではない、答えのない問題を考えることが大事。
- 「なぜ」を考えさせ、疑問を出させ、議論させる。
- 良い質問を考えることの方が、答えを見つけることよりも重要。
- * 答えのない問題、良い問題を考え、世の中には答えのない問題の方が、はるかに多いことを学ぶ。
- 他の学生から学ぶ。古典から学ぶ、外国語を学ぶ意義もここにある。

4

(3) 学生一人一人の人格を知る。

- * 個々の学生の興味を引き出し、育てること、これが重要であり、大学の授業でも十分に可能である。
- * そのために、出席を取り、paper を書かせ、添削し、何回も書き直し、毎週の議論はそれを中心とし、グループ学習や、小グループでの討論、発表、報告、スピーチ、などをさせる。
- * 「多様性」、「Tolerance」が大事であることを学ばせる、そのためには教員がさまざまな多様な意見を尊重しなければならない。そういう授業を徹底することが必須。

5

(4) 技術論（テクニーク）ではない、理念である。

- * PPTか黒板か、学生参加型か講義か、少人数クラスか大クラスか、ではない。
- * 基本的な考え方として、理解されなければならない。

(5) 大学全体が理解し、組織的に取り組む。

- * 教員団全員が理解し、皆で取り組む。
- * 学生同士でのお互いの学びが重要であることを認識する、させる。
- * 自由な雰囲気の中で、変な意見、変わった考えも真面目に討論の対象とし、真剣な議論をする。

6

「リベラル教育」のkey words:

知の冒険、好奇心
Teaching & learning,
Intellectual community,
Diversity,
Personal development,
Responsibility,
Ask each other WHY,
など

7

例えば、Tom Gerety (1999年8月、アマーست大学学長)
との会話:

Amherst College,

1. Helps students fall into love with some intellectual activity, and
2. Provides with breadth & unregulated intellectual development and excellent learning opportunity to students under rigorous & highest intellectual inquiry.

8

アールラム大学では、

Aims at providing the highest quality undergraduate education, with values such as, truth-seeking; rigorous intellectual integrity; the nurturing of an open, cooperative learning environment; the recognition of the “teacher within”; the merit of lifelong learning habits.

Principles that shape and sustain educational community;

Respect for persons, integrity, a commitment to peace and justice, simplicity, and community decision-making.

- Try to cultivate a community that values not only the development of broad knowledge and deep competencies, but an active, successful, and joyful engagement in human society and the world around us.

9

こうして、考えてみると、日本の状況は

「隔靴搔痒」(松井の感想)ではありませんか。

そして、

「単位の実質化」、「講義・授業の改善」、「教育能力の向上」、「成績評価の厳正化」

これらの言葉が “空疎、虚ろ” に響くのは、なぜでしょうか。

1. 各項目が別々で、システムとして機能していない。
2. 教員にも学生にも、インセンティブがない。
(だから、「何とかしてお茶をにごす手はないか」と考える)
3. 結果が見えない。

10

3. 国際開発における知の位置付けと知識経営論

* PISA, OECD高等教育部門:

コンピテンシー: (定義) 知識や技能だけでなく、自発的にさまざまな心理的、社会的なリソースを活用し、特定の文脈の中で複雑な課題に対応できる力。

* キー・コンピテンシー:

- 1) 自立的に活動すること「生きる力」
- 2) 社会的に異質な集団で交流すること
- 3) 道具を相互作用的に用いること

(読解リテラシー、数学リテラシー、科学リテラシー)

11

一ーキャパシティー: (定義) 個人・組織・社会が総体として、期待される役割を果たし、問題を解決する、目標を設定して達成する自立発展的な能力。

90年代の「援助国主導型」援助の反省から、途上国の政府・組織・人のオーナーシップに基づく問題解決、課題対処能力向上のプロセスを支援するのが、援助の中心的役割であるという、capacity developmentの議論が広がった。

- * Capacity to commit & engage
to adapt & self-renew
to balance diversity & coherence
to relate & attract
to carry out technical, service
delivery & logistical tasks

12

- * 知識経営論からの知のダイナミズム(野中郁次郎)
- 一暗黙知:言語・文章で表現するのが難しい主観的・身体的な知;特定の文脈で反復と経験によって具体化される思考スキル
- 一形式知:言語・文章で表現できる客観的・理性的な知;特定の文脈に依存しない一般的な概念や論理

「形式知と暗黙知の連続系」としてのダイナミズム
—> ドラッカーの「相互学習と協働へのドライブ」

松井「大学は知的コミュニティ形成の場」:
つまり、大学とは「知的好奇心」と「共に学ぶ態度」の共有をすることによって、相互の向上を目指すところ

13

4. 私の事例、経験から

- a) GLCA, Teaching & Course-design 研修会 (ワークショップ) (4泊5日、17-20人)
- * 24大学のコンソーシアムから、教歴、年齢・性別、専門分野でさまざまな教員
 - * 学生寮に泊まり込んで、終日、さまざまなアイデアを出し合い、経験を交換
 - * ミニ授業(5分)、ビデオ撮影、全体討論と小グループ・ディスカッション
 - * 試験の仕方、プリント配布の配り方、喋り方、学生への質問の仕方
 - * 学生の興味を持続させる方法、採点時の注意、学期中の教材の配分方法など
 - * 年に2回、テーマ別のものもある(例、ジェンダー研究、国際研究、Black Studiesなど)

14

b) ティーム・ティーチング

- * “Economic and Political Development of the Pacific Rim” with Prof. Maria C. Morgan, Earlham College
- * 2年間、秋学期に実施。学生は全学から、20名前後。
- * 完全に、両名が共同で実施。シラバス作り、教科書、参考文献、議論、論文の採点、成績評価も2人で合議して決定。準備は大変。FD委員会から準備のための費用。
- * 時々、授業中に私とモーガン教授が学生の前で「論争」。
- * 私にとっても、とても勉強になった。研究のテーマも発見。

15

c) 試験問題を授業時間中にグループで作成

- * 5-6人の小グループに分け、教科書の一定の範囲(すでに議論を終わった部分)を担当させる。各グループから2-3問、自由に作らせる。各グループに書記係とまとめ役を決めさせて、書記は、授業の終わりに作った問題を書いて提出。
- * 翌週に、学生の作った問題を整理して、10~15問、全員に配布し、試験の一部はそこから出る。
- * 中間試験の場合は、翌週の返却のとき、解答例をコピーして全員に配布。期末試験の一部は、中間試験の中から(ほとんど同じ問題や若干の変形問題)出すこともする。

16

d) 完全無声授業

- * 授業の進行指示書を全員に配る。当日のテーマ、時間配分、小グループの作り方、書記、まとめ役を選ぶこと、それらの仕事、全体での報告の仕方、私への質問の仕方、などを指定。当日は「松井は今日は声が出ません」とする。
- * グループごとに、歩いて質問を受けて、書いて答える。共通する質問には、黒板で答える。
—>この授業方式は、極めて有効。眠る学生は0。質問は続々。
- * 学生の当日の感想は、「今日はよく分った、面白かった」というのが圧倒的です。1学期にせいぜい2回。冬の風邪のシーズンに、マスクをしてやるのも良い。
- * ある時、実際に声が出なくなり、その日、1日3科目にわたって完全無声授業を実施。その後は、年に1~2回、「声なし授業」をやっています。

17

e) 40人対40人(大規模)のディベート

- * 3~4週間前くらいから準備、テーマは学生に選ばせる。ProとConを選ばせて、論点を整理させておく。議長団を3-4人、手を挙げさせておく(または、私が指名)。
- * 双方から、あらかじめ3-5人の発表者、論争者を決めておく。論争になるような提示の仕方を学び、論争者が双方から出てくるようにするが、出てこないときは教員が指名する。
- * 時間は30-40分程度で終結させて、最後にどちらのサイドの論点が入入れられたと判断するかは、議長団が相談して決める(議長団に決めさせる)。

18

f) お絵描き、(文字を一切使わないで、イメージを。10-12程度をコピーして、次週に発表させる)教科書の範囲を指定して、その中から感想、疑問、学んだことをイメージで表現させる。

g) 1992年、ソマリア飢饉の最中、全く新しい授業をデザイン。最初の5週間で、開発経済学の教科書と、アマーティア・センの“Poverty and Famine”を読み終え(週3日)、残りの10週間でソマリアで何が起きているか、国連、米国国務省、カナダ、イギリスの雑誌社、新聞社、通信社と密接に連絡を取り、情報収集。学生5人。私も含め、論文集を作成。

h) 小論文、報告、書評、カントリー・レポート、Ethnographic Report: 最終締め切りは厳守。しかし、前もって提出すれば、何回でも添削。講評して返却、書き直して提出させる。

19

その他、

* クラス(授業時間中)で教科書、副読本作り

* 3分間スピーチ(学期中に複数回実施)

* グループ発表、グループ・プロジェクト、Ethnic Interview Report (提出の最終締め切りは厳密に守るが、それ以前に、途中段階で出てきたものは全て添削して返し、書き直しが可能とする。)

20

リベラル教育に基づく授業の要 (私の考え)

**学生に「自ら学ぶことは面白い」と
実感させる、味わせる、そういう感動、驚きを
与える、経験させる。私自身が楽しんで、
学んでいる、研究していることを見せる。**

——>そのために日常の授業を如何に工夫
するか。

「学士課程教育」の真骨頂は、ここにある。

21

新しい提案 ;

1. 学部、学科、専攻を決めない入学の受け入れ、
2. すべての科目を、すべての学生が選択可能にする(学部、学科、専攻、学年を問わない)、
3. すべての学生に、4年間、academic advisor をつけて、履修指導、生活指導、などあらゆる相談に応じ、次の学期の履修登録には、その担当アドバイザーのサインがなければ、登録できない、というシステムを作る。
4. 必修、必須科目をなくし、科目群の中から、最低履修単位数を定めるだけにする。
5. GPAは大学の、社会に対する学生の質保証。(もっと有効活用を)

22

5. Teachingを大事にするアーラム大学では :

- * PDF (Professional Development Fund) という基金、教員も職員も、授業、学生生活の改善のためのプロジェクトを提案すると、年間\$3,000までの自由に使えるお金がもらえた。Dean がPDF委員会と合議で審査して決定。
- * Teaching Consultant (教歴20年以上で、学内で学生に評判の教員、2年交代で担当) : 教務担当副学長の直属だが、独立して教員の相談に乗る。授業に出て、改善策と一緒に考えたり、シラバスの作成を手助けしてくれる。テニュアー審査直前の教員には、とてもありがたい存在。2年間、担当科目負担は半分。
- * テニュアー審査や2年審査、5年審査の教員評価には、在学学生、卒業生、他学部、多学科からの教員が参加して委員会を形成。町の関係者からの推薦書も有効。

23

Faculty Evaluation (Earlham College)

1. Teaching Effectiveness
2. Intellectual Activeness
3. Community Contribution
4. Congruency

多くのResearch Institutionの教員評価の基準:
(大学によって、これらの比率が異なる。)

- * Publication
- * Classroom Teaching
- * Contribution to University Community

24

「これは大学の授業だから、皆が喋りなさい。」

- ＊ シラバスにある通り、reading assignmentを読んでくる。
- ＊ 発表者、報告者のあるときは、準備してくる。
- ＊ 討論者（予定されていても、いなくても）は準備してくる。
疑問を出し合う。
- ＊ 宿題を提出する。
- ＊ 前回の宿題、採点し、コメントしたものを返却し、講評。
- ＊ 新しい宿題を出す。
- ＊ スピーチや小論文のテーマを書いて出させる。
- ＊ 成績は、学生が自分で決めるもの。

25

結論： リベラル教育とは？

「Teaching & Learningの考え方に基づいて、
Teaching effectivenessの向上を目指して、
学生の学びの質の向上を図る大学と教員
の全ての行い。その中心は、普段の授業
である。」

（松井の定義）

（教員全員の理解と大学全体の努力に、学生が反応しないわけがない。）

26

ご参考に：

- ＊ 松井範惇『リベラル教育とアメリカの大学』ふくろう出版、
2004
- ＊ 「アメリカの大学教科書」『大学出版』No. 62, 2004年9月
- ＊ 「内側からみたアメリカの大学①教科書と教材：多彩な教科書がなぜ次々と開発されるのか」『カレッジマネジメント』No. 126, May-Jun. 2004,
- ＊ 「内側からみたアメリカの大学②シラバスの役割：良い授業はシラバスで決まる」『カレッジマネジメント』No. 127, Jul-Aug. 2004
- ＊ 「内側からみたアメリカの大学③教員採用とテニユア審査：そこにかかる莫大な労力と努力を惜しまない」『カレッジマネジメント』No. 128, Sep.-Oct. 2004
- ＊ 「アメリカの大学アドミッションとアドミッション・オフィサーの新しい課題」『大学評価・学位研究』第10号、2009年12月
- ＊ <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/renai/20070713us41.htm>

27

Thank You for Paying Your Attention.
有り難うございました。

28

第5回リベラル・アーツ Edu セミナー

1. 開催概要

タイトル：

初等・中等教育における対話教育の可能性―教員養成大学で育むべき力とは―

講演者：

寺田 俊郎 氏（上智大学文学部哲学科教授）

土屋 陽介 氏（日本大学文理学部人文科学研究所研究員・茨城大学非常勤講師）

日時：2012年1月19日（木）16：40～18：40

場所：本部棟3階 第5会議室

共催：名古屋哲学教育研究会

ポスター：

**愛知教育大学LAプロジェクト主催
第5回リベラル・アーツEduセミナー
初等・中等教育における対話教育の可能性
―教員養成大学で育むべき力とは―**

趣旨
教員養成系大学で学ぶ学生が特に身につけるべき力やその教育方法について意見交換する。議論に先立ち、初等・中等教育における対話に基づく哲学教育を研究・実践する寺田俊郎氏、土屋陽介氏から、国内・海外の教育実践について講演していただく。それを受け、教員養成大学として行うべき取り組みについてディスカッションする。

概要
日時：平成24年1月19日（木）16：40～18：40
場所：愛知教育大学 本部棟3階 第5会議室
参加対象：大学教職員、学生
講師：
寺田 俊郎 氏（上智大学文学部哲学科教授）
土屋 陽介 氏（日本大学文理学部人文科学研究所研究員・茨城大学非常勤講師）

※今年度より、文科省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト
共催：名古屋哲学教育研究会
お問合せ先：久保田 祐歌（LAプロジェクト担当研究員）
ykubota@aeuco.aichi-edu.ac.jp/内線2552

2. 講演要旨

初等・中等教育における哲学対話教育の試みを「子どもの哲学」（子どものための哲学・子どもとする哲学）を中心として紹介し、対話教育の意義と方法について対話しつつ共に考える。また、哲学対話教育の海外・国内における実践を報告する。

「子どもの哲学」とは、哲学史・哲学理論の学習ではなく、哲学的対話・思考の活動である。1960年代に子ども向けの論理学・哲学教育の構想をもち、モンクレア州立大学に「子どものための哲学推進研究所」を創設したマシュー・リップマン（Matthew Lipman）を創始者とする。基幹教材として作成された『ハリー・ストルマイアーの発見』の翻訳とともに、世界各国で研究所・活動団体が設立され、国際組織「子どもとともにする哲学的探究国際会議」の設置にまで発展している。

リップマンは、推論・概念形成のための知的能力だけでなく、探究の共同体を形成し、共同で探究を進めるための社会的能力を育てることを重視する。そのためには対話の技法を育てることが必要となる。その基本的な手法は次のとおりである。（１）物語、絵本、映像などを鑑賞し、子どもが問いを立てる、（２）進行役（教員）は問いを黒板やフリップ・チャートに書き出す、（３）選ばれた問いに対する答えを共同で探していく。

哲学対話教育の意義は、「道徳性の基礎」「市民性の基礎」「学力の基礎」を身につけることができる点にある。哲学対話を通して学ぶことができるのは、対話の技法と作法、各教科に固有の哲学的問題等である。対話教育の手法が他にもあるなかで、なぜ「哲学」対話を重視するのかというと、当たり前とされていることを問い直したり、重要だが簡単に答えの出ない問いを問う等の特色をもつので、（比較的）平等で自由な空間、共同探究者としてのおとな、というソクラテス的狀況を形成でき、事柄を自己の生や生活世界に結びつけて考えることを可能にするからである。こうした哲学対話教育を学校教育制度に導入する場合には、「哲学」という教科の設置、家庭科、公民科との連携等の方法が考えられる。

教員養成課程に哲学対話の授業があることの意義については、「学校教育において対話教育を活性化する」「教員の教育力を高める」「各教科の教育内容を深める」「従来の子ども観や教育観を見直す」ことが可能である点を挙げることができる。

リベラル・アーツとは、自分とは異なる人びとと自由で平等な人どうしとして共生する技法と作法である。人間にとってほんとうに大切な知を専門家に頼らず、一人の世界市民として探究する営みは、哲学者カントの言う「世界概念の哲学」に重なる。哲学対話は、世界市民の基底的な教養として位置づけることができるのである。

愛知教育大学LAプロジェクト・第5回リベラル・アーツEduセミナー

初等・中等教育における対話教育の可能性 ——教員養成大学で育むべき力とは——



横浜市川上小学校・はまっこふれあいスクール

自己紹介

- ・氏名：寺田俊郎（1962年生まれ）
- ・現職：上智大学・文学部・哲学科教員
- ・専攻：イマヌエル・カント（18世紀・ドイツ）の倫理学・法哲学・政治哲学、近・現代の倫理学、臨床哲学
- ・臨床哲学の一つの活動として、大学の哲学研究以外に哲学的思考の場をつくる試み→その具体的な形として、市民のための哲学カフェ、ネオ・ソクラテック・ダイアログ、小学校・高等学校での哲学対話の授業を試みる
- ・2008年に土屋陽介氏らの「子どものための哲学研究所」に出会う→日本各地に同じような志をもった人々がいることを知る
- ・さまざまな実践をつないで初等・中等教育における哲学教育を促進するための研究プロジェクトを2011年度より開始
- ・横浜市内で小学生の哲学対話を実施（昨年10、12月、今月）、東京都の中等教育学校で哲学対話を実施する予定（2月）

報告の主旨

初等・中等教育における哲学対話教育の試みを「子どもの哲学」を中心として紹介し、対話教育の意義と方法について対話しつつ共に考える

報告の手順

- ・「子どもの哲学」の概要（寺田）
- ・哲学対話教育の海外・国内における実践報告（土屋）
- ・哲学対話教育の意義（寺田）
 - ・初等・中等教育
 - ・教員養成大学

子どもの哲学の概要



映画「ちいさな哲学者たち」

「子どもの哲学」という試み

哲学史・哲学理論の学習ではなく、哲学的対話・思考の活動（「哲学する」こと）

- ・Philosophy for Children（愛称：P4C）
- ・Philosophy with Children
- ・Philosophy for Youth
- ・Philosophy in Schools

この報告では「子どもの哲学」

「子どもの哲学」の創始

- 創始者: マシュー・リップマン(Matthew Lipman、コロンビア大学・モンクレア州立大学) 1960年代に子ども向けの論理学・哲学教育の構想をもつ
- モンクレア州立大学(ニュージャージー州)・子どものための哲学推進研究所(Institute for Advancement of Philosophy for Children)創設(1972年)
- 基幹教材: 『ハリー・ストトルマイアーの発見(Harry Stottlemeier's Discovery)』

「子どもの哲学」の展開

- 『ハリーの発見』の翻訳とともに世界中に広がる→ヨーロッパ、ラテン・アメリカ、オーストラリア、アジア(韓国・シンガポール)→地域ごとに独自の展開
- 研究所・活動団体の設立
- 国際組織「子どもとともにする哲学的探究国際会議(the International Council for Philosophical Inquiry with Children)」
- ユネスコ・パリ宣言(1995年)、報告書『哲学・自由の学校』(2007年)

ユネスコ・パリ宣言(1995年)

すべての個々人は、どんな形であっても、また世界中のどこにいても、哲学を自由に学ぶために自分の時間を費やす権利を有するのでなければならない。

現在、哲学が教授されているところでは、哲学教育は維持され、あるいは伸張されなければならない。また、現在、哲学が教授されていないところでは、哲学教育が導入され、かつその教育は明確に「哲学」として企画されなければならない。

(抜粋: 日本哲学会ウェブページより)

リップマンの基本的な考え方

- 探求の共同体(Community of Inquiry): 推論・概念形成のための知的能力だけでなく、共同で探求を進めるための社会的能力を育てる
- 共同的探求のための社会的能力→対話の技法が必要
 - ・人の話をよく聴くこと
 - ・わかりやすく話すこと
 - ・他の人の発言を自分の言葉で言い直すこと
 - ・自分の発言の妥当性を吟味すること
 - ・異なる視点を認め他の可能性を探ってみること
- 批判的思考、創造的思考、ケア的思考のバランス
- パース、ミード、デューイ、ヴィゴツキーらの影響

基本的な手法

- 基本的な手法: 物語、絵本、映像作品などを鑑賞し、子どもが問いを立てる→進行役(教員)は問いを黒板やフリップ・チャートに書き出す→選ばれた問いに対する答えを共同で探していく
- 進行役は次のことを促すよう注意する
 - ・自分の意見の理由を挙げ、他の人の意見の理由を求める
 - ・意見の含意や前提を明らかにする
 - ・別の観点を挙げる
 - ・例や反例を挙げる
 - ・自分の考えと他の人の考えとの関係(類似・差異など)を明らかにする
 - ・自分の考えと他の人の考えを批判的に吟味する
 - ・沈黙を厭わない

手法のバリエーション

- 現在ではさまざまな手法が開発され実践されている
 - ・相互問答法(ブレニフィエ)
 - ・ゲーム形式(「フラフープ」など)
 - ・美術館で絵画の鑑賞と対話(高橋・本間)
 - ・考えたい問いを出し合うところから始める

実例:ビューランダ小学校

- ・ビューランダ小学校(オーストラリア・クィーンズランド州ブリスベン市、<http://burandass.eq.edu.au/wcms/>)
- ・州立学校、1～7学年、定員約200人、順番待ちが出る人気校
- ・3つの特色:①多年齢(混合学年)構成、②環境教育、③哲学
- ・哲学
 - ・全教員が子どもの哲学の研修を受けている
 - ・1997年に哲学を導入後、1998～1999年に数学、理科、英語の州統一学力試験で好成績をあげて注目される
 - ・目標:自分で考えること、明晰に考えること、他の人々の意見を尊重すること
 - ・重要だが一つの答えが出ないかもしれないテーマ(「他人のことに口出しすべきではないか」、「考えるのをやめたらその考えはどこに行くのか」、「美しいとはどういうことか」・・・)
 - ・哲学の時間だけではなく、各教科の時間に哲学対話が実施されることもある

中等教育における有効性

- ・「子どもの哲学」は中学生・高校生にも応用可能
- ・公民科(現代社会・倫理)との組み合わせ
- ・哲学史・思想史教育との併用

哲学対話教育の意義



横浜市・ふくしまキッズ

対話教育の目的

- ・道徳性の基礎(自他に対する尊敬、他の人の立場に立つこと、非暴力的な問題解決、異質な人々の共存)
- ・市民性の基礎(民主的・共同的意志決定、熟議)
- ・学力の基礎(自分で考え、かつ他の人々と共に考えること)

対話を学ぶ・対話を通して学ぶ

- ・哲学対話を通じて学ばれること
 - ・対話を学ぶ＝対話の技法と作法
 - あらゆる学びに共通の形式
 - ・対話を通じて学ぶ＝それぞれの事柄に固有の哲学的考察→各教科に固有の哲学的問題、道徳性や市民性にかかわる哲学的問題

なぜ「哲学」対話なのか(1)

対話教育の手法は他にもあるのに、なぜ哲学か？

- ・哲学対話の特色
 - ・哲学の方法は対話しかない→自分で考え(自律的思考)かつ他の人と共に考える(共同的思考)
 - ・当たり前とされていることを問い直す→自他の意見の前提や自己の生や社会の基盤を問い直し(批判的思考)、よりよいものへと修正していく(創造的思考)
 - ・理由・根拠・前提を問う→異なる考え方に対する「理」解
 - ・意味・価値・文脈を問う→事柄をより広いコンテキストのなかに位置づける
 - ・重要だが簡単に答えの出ない問いを問う→答えの出ない問いを保持し続ける(宙づり状態に耐える)力(森秀樹)

なぜ「哲学」対話なのか(2)

- 哲学対話の特色から帰結すること
- 学問・常識・おとななどの権威によっては答えられない問い→(比較的)平等で自由な空間、共同探究者としてのおとな
→ソクラテス的狀況
- 事柄を自己の生や生活世界に結びつけて考える(生活統合(河野哲也))

道徳性の涵養

- 自由で平等な対話空間→相互人格的な態度:自他の考え方・感じ方の違いを認めつつ自由で平等な人(人格)どうして聴きあい・話しあう
- 批判的思考・文脈的思考(生活統合)
→基本的な道徳的規則の意味が明確化される＝道徳的理由、善悪・正邪の意味の探求を通じて道徳的規則の意味が明確化する
→道徳的判断力の涵養
- 現代社会の道徳的問題→現代社会が直面する新しい道徳的問題を解決する技法と作法

市民性の基礎

- 民主的意思決定の基礎としての熟議の技法と作法
- 哲学的探求と政治的決定の兼ねあい→市民社会(コミュニケーションをメディアとする生活世界)と政治社会(権力をメディアとする政治世界)の関係
- 価値観の多様化、科学技術の発達、グローバル化による新たな問題に対処する市民の技法(「再帰的近代」を生きる「再帰的主体」の技法(森秀樹))
- 個人的な問題を公共的な問題とする技法(河野哲也)
- ユネスコは市民性教育としての哲学教育を強調

ユネスコ・パリ宣言 市民性教育としての哲学教育

(抜粋: 日本哲学会ウェブサイトより)

「哲学のためのパリ宣言」以下「パリ宣言」と略称)は、教育と文化的生活における哲学的討論の発展は次の二つの仕方です。すなわち、第一に、哲学的討論は市民の判断力を鍛えるが、市民の判断力は、どのようなデモクラシーであっても、その基礎である。

第二に、「パリ宣言」は、哲学教育は現代世界の諸々の大きな問題——とくに倫理の領域における「諸問題」——に関して市民各人が責任を負うことを教える、と主張している。そして、そのことは、市民の自立心を鍛え、様々な形をとるプロパガンダに抵抗する能力を有する思慮深い人間を形成することによってなされるのである。

学力の基礎

- 共同的探求の技法と作法
- 「学校知」と「生活知」の乖離を埋める
- 自律的・共同的思考が学力の基礎では？
「学びからの逃走」の背景には「じぶんの頭で考えさせない学校のシステムがある」(永山彦三郎)→道徳性・市民性と学力は不可分

哲学的・対話的思考の楽しさ

- 子どもは哲学的な問いを問いそれをめぐる対話を楽しむことができる
- ギャレス・マシューズ(Gareth Matthews、マサチューセッツ州立大学)の研究と実践
『子どもは小さな哲学者』(鈴木晶訳) 思索社、1983年、『哲学と子ども』(倉光修・梨木香歩訳) 新曜社、1997年
- マシューズの主張: 子どもたちは真の哲学の問いを問うし、それをめぐる論理的に考えることができる
子どもを真理を探究する仲間として認めるべき

哲学は子どもには早すぎる？

- 哲学にかんする誤解
哲学は難解な術語によってしか表現できない？ 哲学は高度に洗練された理論体系？
→本来の姿は素朴な問いから始まる対話
Cf. ソクラテスの対話、カントの「学校概念の哲学」と「世界概念の哲学」の区別
- 子どもにかんする誤解
哲学の問いは成熟した知性がつもの？
→子ども(子どものほうが)哲学的問いを問う
Cf. ソクラテスに対するカリクレスの非難、哲学的・対話的探求の楽しさ

対話教育を阻むもの

- 対話教育を阻むもの＝哲学教育を阻むもの
- 「対話のない社会」(中島義道)
察し・以心伝心・「思いやり・やさしさ」の文化
- 近代の学校制度
「設問—応答—評価」というコミュニケーション様式→規律・訓練のための「パノプティコン(一望監視装置)」(フーコー)

哲学対話教育の位置(2)

- 哲学対話は学校教育制度の内に置かれるべきか？
- 学校教育制度は自由で平等な「探究の共同体」を受け入れない→共同的探究や対話的授業のさまざまな試みは失敗してきた→哲学対話は学校の外に置かれるべき
- 「探究の共同体」を学校の外に置くとすれば、学校には何が残るのか？→反復練習型の学習→自動車学校型の教育施設(イリイチ)
- イリイチの洞察:学校制度は、反復練習によって技能を習得するには能率が悪く、創造的・探究的に学ぶために必要な自由な人間関係の場でもない→学校制度は不要(『脱学校の社会』)
- 学力と道徳性・市民性を切り離すことができるか？
- 制度のなかに制度を否定するものを取り込むという矛盾＝哲学教育が引き受けなければならないアンティノミー？(デリダ、森田)

哲学対話教育の位置(2)

- 「哲学」という教科
- 他の教科との連携
 - 家庭科、公民科
 - 各教科内の哲学対話(「教科の哲学」(土屋・村瀬))
- 他の活動との連携
 - 道徳性・市民性の涵養には具体的なコミットメントが必要(河野哲也)

教員養成と哲学対話教育

- 教員養成課程に哲学対話の授業があることの意義
 - 学校教育において対話教育を活性化する
 - 教員の教育力を高める
 - 各教科の教育内容を深める
 - 従来の子ども観や教育観を見直す

世界市民教育としての 哲学対話教育

- 自分とは異なる人びとと自由で平等な人どうして共生する技法と作法＝自由人のための学芸(ars liberalis=liberal arts)
- 人間にとってほんとうに大切な知(=知恵)を専門家(=技術者)に頼らず、一人の世界市民として探究する営み＝「世界概念の哲学」(カント)
- 世界市民の基底的な教養としての哲学対話



国内外における「子どもの哲学」の授業実践について

土屋陽介（茨城大学・日本大学）
tsuchiya@chs.nihon-u.ac.jp

子どもの哲学

子どもの哲学：Philosophy for Children (P4C)
Philosophy with Children (PWC)

- × 哲学の知識や哲学者の意見を子どもに「教える」哲学教育＝teaching philosophyの教育
- 子どもと一緒に哲学の問題を考え、対話を通して子ども同士で／子どもとともに「哲学する」哲学対話教育＝doing philosophyの教育

子どもの哲学

- 1970年代に、アメリカの哲学者マシュー・リップマン（Matthew Lipman 1922-2010）が、オリジナルの哲学小説を教材にして子どもたちと哲学対話（P4C）を行ったのがはじまり。
- 現在では、アメリカだけでなく、
 - ・ヨーロッパ（フランス・ノルウェー etc）
 - ・中南米（メキシコ etc）
 - ・オセアニア（オーストラリア etc）
 - ・アジア（韓国 etc）
 - ・中東（イスラエル etc）
 など、世界各地で広く取り組まれている。

子どもの哲学のねらい

- 子どもの哲学のねらい
みんなでいっしょに一つの問題について考え、言葉を使って探求していくことによって、対話を通して自分たち自身で考えを深めていく技術と姿勢を身につけること。



教室の中に「探求の共同体（Community of Inquiry）」を作る

子どもの哲学における対話

- 子どもの哲学における対話＝考えを深めるための対話
 - 相手の考えを理解し、自分の考えを深めるための対話
 - × 相手を説得したり、一つの結論へと導くための議論

- ✓ 相手の意見をよく聞いて、相手の考えをよく理解した上で、自分の考えと比べていく。
- ✓ 「自分の意見を主張する」ことよりも、「相手に質問したり・相手から質問されたりする」ことが中心になる。
- ✓ 質問には反射的に答えない／沈黙の時間を大切にすること。
- ✓ 言葉（ロゴス）を信頼する／相手に反論するときは、理由（なぜなら～）を必ず述べて、言葉を尽くして説明する。
- ✓ わからないときには「わからない」と正直に言う …etc

子どもの哲学の効果

- 以上のような（ディベート型とは一線を画する）共同探求型の対話を教室の中で繰り返し行うことによって、子どもの哲学は以下のような能力の育成に効果がある。
 - ✓ 論理的思考力・批判的思考力（Critical）
 - 統計的なデータによる裏付け
 - NJTRS (The New Jersey Test of Reasoning Skills)
 - ✓ 具体的な体験を抽象化して探求する力（Contextual）
 - ✓ 相手を理解する力・相手に配慮する力（Caring）
 - 自分と意見や背景が異なる他者と、言葉を使って理性的に対話する態度
 - ✓ 創造的思考力（Creative）
 - …etc

市民教育としての子どもの哲学

- 以上のような能力は、多文化化が進む現代社会において市民が必要とする能力と重なる点が多い。
 - 子どもの哲学は、ユネスコの大きな支持のもとで、国際的に推進が図られている。
- 特に、多文化社会が進んでいる地域で、市民教育、道徳教育、対話教育の一環として用いられるケースが多い。
 - ハワイ・オーストラリア・オーストリア・フランス・アメリカ
- 一方で、思考力教育の側面に重点を置いて取り組んでいる地域もある。
 - 香港・韓国・シンガポール

子どもの哲学の授業

- 子どもの哲学の授業は、実践している学校や教員ごとにさまざまな手法が開発されているが、多くの授業実践のベースにあるのは、以下の4つの手順である。

子どもの哲学の授業

第1ステップ サークルを作る

教室の机を後ろに下げて、クラス全員で椅子だけになって（あるいは床に直に座って）大きなサークルを作る。

子どもの哲学の授業

第2ステップ 教材（マテリアル／探求の素材）を共有する

リップマンが開発した教材（哲学小説）や、そのほかの物語、絵本、マンガ、映画などを読み（鑑賞し）、感想や思いついたアイデア、疑問に思ったことなどをみんなで自由に述べあう。

- 教材に向いているのは、できる限りわかりやすく、なるべく多くの哲学的な問題が埋め込まれている物語である。
- 教員は、必要に応じて、子どもたちから出てきたアイデアや疑問などを黒板に書いていく。

子どもの哲学の授業

第3ステップ みんなで探求する「問い」を作る

黒板を見たり、教員の助けを借りたりしながら、教材の中からみんなで対話したい／探求したい「問い」を作る。

- 教員が「考えさせたい」問いを選ぶのではなく、子どもたち自身が「考えたい」問いを、子どもたち自身で話しあって（投票や抽選も交えて）決める。
- ある程度一般的・包括的で、答えが一つに決まらないような、哲学的探求に耐えうる問いを作るように努める。

子どもの哲学の授業

第4ステップ 「問い」をみんなで探究する

教員がファシリテーター（進行役）を務めて、みんなで作った「問い」について、みんなで話しあいながら考えを（哲学的に）深めていく。

- 教員は基本的にはファシリテーターに徹して、自分自身の意見はあまり言わないようにする。
- その代わりに、教員は、子どもたちの対話が単なる「おしゃべり・意見交換」から「対話を通した哲学探求」の次元にまで深まるように、子どもたちに向けてさまざまな問いかけや促しを行う。

教員が行う促しの例

- 自分の考えがみんなに伝わるように、なるべくはっきりと、わかりやすく発言しよう。
- 意見を言うときには理由を必ず挙げよう。ほかの人の意見にも理由を尋ねよう。
- ほかの人の意見をよく聞いて理解しようと努めよう。自分と違う意見でも尊重しよう。
- ほかの人の意見の中によくわからない点があったら、質問しよう。
- 質問にすぐ答えられないときは、黙ってじっくり考えてから答えよう。質問した人も答えを待ってあげよう。沈黙の時間は歓迎。
- わからないときは正直に「わからない」と言おう。
- 自分の考えとほかの人の考えの関係（類似・差異など）に目を向けよう。
- 自分やほかの人の意見について、具体例や反例を考えてみよう。
- 自分やほかの人の意見の中に含まれていること（含意されていること）や、みんなが気がつかないうちに前提してしまっていることを探してみよう。
- ほかの人が傷つくような反論の仕方はやめよう。
- 考えることをあきらめないで、しつこく考え続けよう。

子どもの哲学の教材

- リップマンが1970年代に開発した、子どもの哲学の授業用教材。【配付資料1】
 - *Harry Stottlemeier's Discovery*
小学校高学年：哲学の探究
 - *Kio & Gus*
小学校低学年：不思議な世界
 - *Pixie*
小学校中学年：意味に関する探求
 - *Lisa*
中学校：倫理に関する探求
 - *Mark*
高校生：社会に関する探求 etc...
- 各教材には、それぞれ分厚い教員用マニュアルが用意されていて、リーディング・アイデアを中心として解説や練習問題、発問例などが収録されている。

『リサ』第2章冒頭部 (pp. 11-13) お話しのあらすじ

ハリーとティミーという二人の少年がドラッグストアにやってきました。ティミーはお菓子を買いだめしたいのですがお金がありません。ハリーはティミーにお金を貸して「次は何かおこつてよ」と言いました。ティミーは「それなら公平だね」と答えました。

二人がお店から出るとき、入り口のベンチに座っていた別の少年が何気なく足を伸ばしたので、ティミーはつまずいて転びそうになりました。ティミーは素早く少年に近づくと、彼のもっていた本をテーブルの下にはたき落として走って逃げました。「やられたらやりかえさなきゃ」とティミーは言いますが、ハリーにはティミーのしたことはさっきの小銭の貸し借りとは違うような気がして混乱してしまいました。

同じ晩、メアリーという少女も似たようなことで激しく怒っていました。メアリーは彼氏に映画に連れて行ってもらったのですが、そのとき彼氏に「僕は君を映画に連れて行ってあげたんだから、そのお返しに僕も君に何かしてもらう権利があるよ」と言われ、それがどうしても許せないのです。でも、これは最初の小銭の貸し借りの場合とどう違うのでしょうか？ティミーの仕返しの場合と比べるとどうですか？

教員用マニュアル

Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa, p. 61
Leading Idea No. 4: Retaliation ("getting even")

ディスカッション・プラン：「貸し借りなし？」

- (1) 友達が君から1ドル借りて君に返した。貸し借りなし？
- (2) 友達が君のことを先生に告げ口した。だから君はそいつとしゃべるのをやめた。貸し借りなし？
- (3) お母さんにおしりをひっぱたかれた。だから君も大人になってから君の子どものおしりをひっぱたいた。貸し借りなし？
- (4) 友達に意地悪された。そしたらあとでそいつが自転車にひかれた。貸し借りなし？
- (5) お父さんにしかられた。だから君はお父さんに電話の伝言を伝えなかった。貸し借りなし？

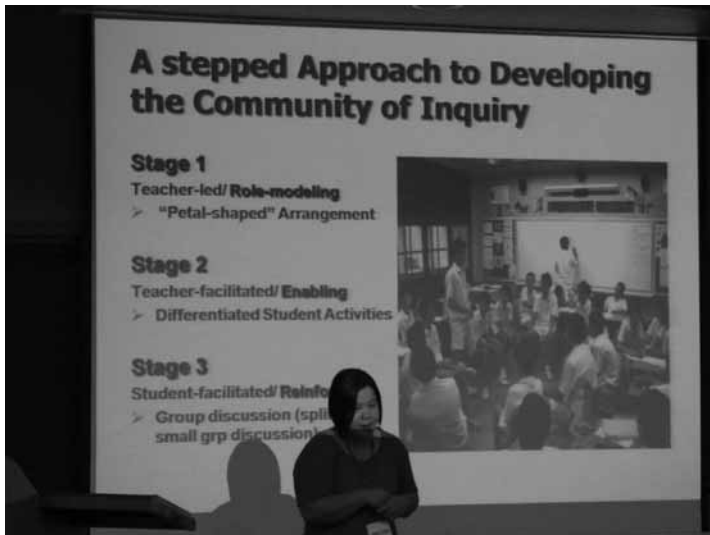
海外の子ども哲学の授業実践

- 以上の手順をベースにして、世界中のさまざまな学校で、子どもの哲学の授業は行われている。
 - それぞれの国や地域の特性や、学校や授業者の考え方にしたがって、さまざまな授業のやり方が開発されている。

シンガポール (Raffles Institution) の 子どもの哲学

- ✓ Petal-Shaped Arrangement for Class Discussion
- ✓ Differentiated Classroom
- ✓ Discussion Mat

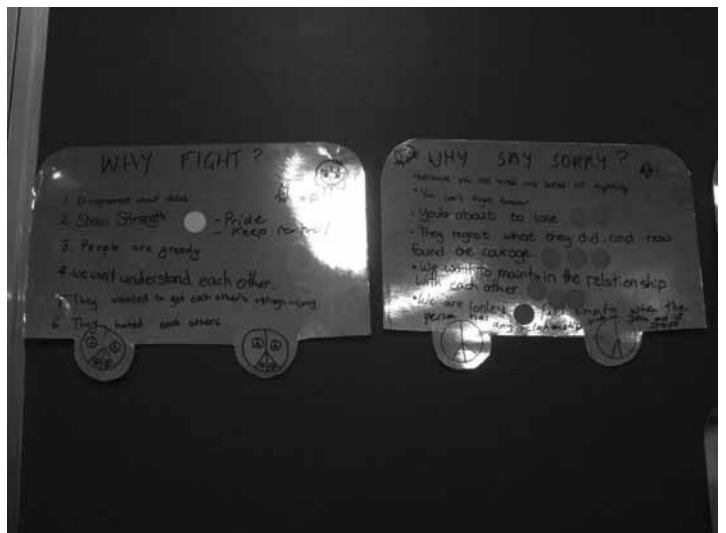
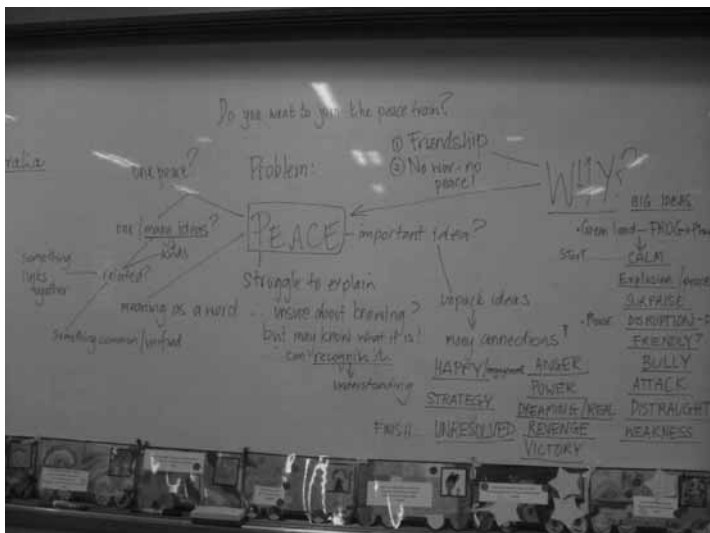
Kristie Chen Kim Hong, "Philosophy Programme in Raffles Institution, Singapore"

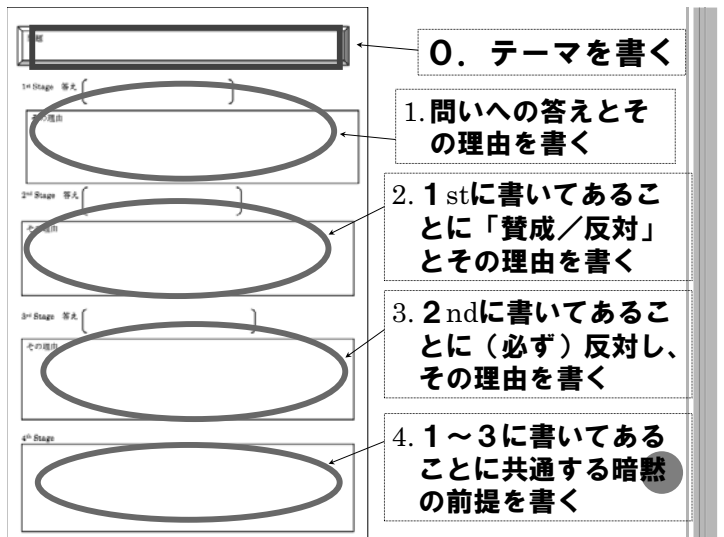
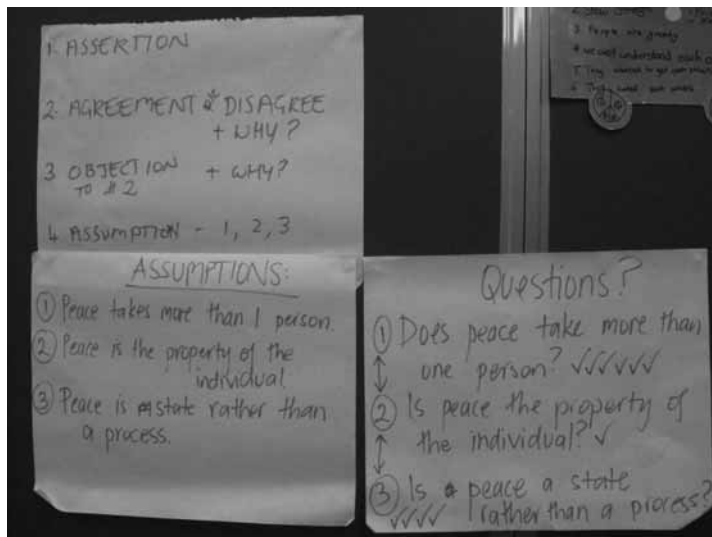


オーストラリアの子どもの哲学

✓ Train

Janette Poulton & Conwell Deborah,
"Philosophy for Children - Australia" ICPIC 2011 in Korea





ハワイの子どもの哲学

- ✓ Community Ball
- ✓ Good Thinker's Toolkit

○ ワイキキ小学校



○ カイルア高校



Good Thinker's Toolkit

- T...True?
- E...Examples; Evidence
- I... Inference; If...then...; Implications
- R...Reasons
- W...What do you / we mean by...?
- C...Counterexample
- A...Assumptions

※ハワイの子どもの哲学では、対話の際にコミュニティ・ボールを使用する。
 ※教材は使用せず、子どもたちが話しあいたい問題を挙げていって、それについて直接対話する。



ハワイの子どもの哲学と「知的な安全性」

- ハワイの子どもの哲学で特に重点が置かれていること
 = 「知的に安全な共同体 (intellectually safe community)」を教室の中に作ること。

ハワイの子どもの哲学と「知的な安全性」

ハワイの学校

多様な人種と、それに基づく多様な文化的・言語的・経済的背景をもった生徒たちが教室の中に混在。

- このような環境で哲学対話を行おうとすると、
“英語がうまくしゃべれないんじゃないか？”
“みんなと違う意見を言ったら、仲間はずれにされるんじゃないか？”
“常識に反するような発言をしたら、みんなから笑われるんじゃないか？”

ハワイの子どもの哲学と「知的な安全性」

- ハワイの子どもの哲学の授業では、子どもたちのこうした不安をできる限り取り除き、安心して自由に自分の考えを発言できる空間（＝知的な安全性が確保されている空間）を教室の中に作り上げることを特に重視している。

ハワイの子どもの哲学と「知的な安全性」

カイルア高校の事例

所得格差に起因する激しい校内暴力が、子どもの哲学の授業を導入したことによって劇的に改善。

- 子どもの哲学の授業を継続的に行うことによって、クラスメイトに対してある種の信頼感が生まれる。
“哲学対話をしているときは、うまくしゃべれなかったり、意見がみんなと違っていたりしても、笑われたり、一方的に否定されたりすることはなく、自分の発言が真剣な探求の対象としてみんなに受け止めてもらえる”
- 他人と意見が異なったときに、「言葉（ロゴス）」によって問題を共有し、対話を通して「ともに考える」「ともに解決策を探す」習慣（＝言葉を信頼する態度）が身につく。

日本における子どもの哲学の実践

- 日本では、これまで、ごく少数の例外*を除いて、子どもの哲学の授業は実験的にさえ行われてこなかった。
* 松本伸示(兵庫教育大学／教育学)・・・宮崎県内の公立小学校
高橋綾・本間直樹(大阪大学／哲学)・・・兵庫県内の公立小学校
- 発表者は、2008年頃から、東京都内の中学校・高校を中心に、子どもの哲学のエッセンスを取り入れた哲学の授業を企画・実践してきたが、2011年の10月・11月に、東京都内の二つの私立小学校(立教小学校・玉川学園小学校)で、子どもの哲学の授業を行うことができた。

実践したクラスの基礎データ

- 実施学校・学年・回数
 - 立教小学校5年生・・・私立男子校
2011年10月14日・17日・18日（3回）
 - 玉川学園小学校4年生・・・私立共学校
2011年11月14日・21日・28日（3回）
- 実施クラスとクラス規模
 - 立教小学校：3クラス（A組・B組・C組）
1クラスの人数・・・40人
 - 玉川学園：1クラス（松組）
1クラスの人数・・・30人

子どもの哲学の授業の様子

- 以上の授業実践については、
授業計画（授業案）・・・【配付資料2】
授業の内容・・・毎日小学生新聞：2012年1月3日付記事

未来ってだれがつくる？

玉川学園4年生（松組）の3時間目の哲学対話

➤ 2時間目の最後までに出てきた論点

- ◆ 「みんなに共通する未来 ⇄ 自分の未来」という対立軸
 - (1) みんなに共通する未来…みんなできめる
自分の未来…自分できめる
↓↑
 - (2) みんなに共通する未来…「天才」や「選挙でえらばれた人」がつくる
 - (3) みんなに共通する未来…科学者がつくる
 - (4) 自分の未来…親がつくる

未来ってだれがつくる？

- ◆ 「夢のある未来 ⇄ ふつうの未来」という対立軸
 - (5) 夢のある未来（努力する未来）
…自分がつくる
ふつうの未来（ボーッとしていてもくる未来）
…だれでもない
↓↑
 - (6) 未来はだれもつukれない

➤ ここから議論は、
“未来には、「変えられる未来」と「変えられない未来」（運命）の2種類があるのか？”
という問いの探求に進んでいく。

日本の学校環境に合わせた授業の工夫

- 日本の学校でも、準備と工夫をしっかりと行えば、子どもの哲学の授業を行うことは可能。

↓ but

日本の学校環境に合わせた工夫を重ねることが重要。

- ※ 対話型の授業を行う際の、日本の学校環境の固有性
 - 大人数学級
 - （特に中等学校以上では）授業中に発言したり対話したりする機会が非常に少ない

対話の補助手段として、ワークシートを有効活用する。

サイレント・ダイアローグ

○ 教師

○ 生徒

- (1) ワークシートを一枚ずつ生徒に配る。

- (3) 生徒が意見を書いたワークシートを全員回収する。
- (4) 回収したワークシートをよく混ぜ合わせて再び配付し、一人一枚ずつランダムに受け取るように指示する。

- (2) 与えられた「問い」について、「ファースト・ステージ」の欄に自分の意見を無記名で書く。

ワークシートは
【配付資料3】

サイレント・ダイアローグ

○ 教師

○ 生徒

- (6) 生徒が意見を書いたワークシートを全員回収する。
- (7) 回収したワークシートをよく混ぜ合わせて再び配付し、一人一枚ずつランダムに受け取るように指示する。

※ 以上のプロセスを通して、全員の生徒が二人の匿名のクラスメイトと紙上で対話することができる。

- (5) 「ファースト・ステージ」に書かれている意見に対して反論を考え、「セカンド・ステージ」の欄に無記名で書く。反論が思いつかない場合は、書かれている意見を読んで考えたことを書く。

- (8) 「ファースト・ステージ」と「セカンド・ステージ」をよく読んだ上で、自分の最終的な意見を「サード・ステージ」の欄に書く。

サイレント・ダイアローグ

[1st Stage: First Impression : 最初の意見]

テーマをここに書く

ここに、
最初の人、
テーマについての
自分の意見を書く。

[2nd Stage: Second Opinion (Counter-Argument) : 反論]

次の人は、
前の人を書いたものを読み、
それに対する反論を書く。

サイレント・

ダイアローグ

[3rd Stage: Final Conclusion : 1人2つを読み込んで考えたこと]

最後の人は、
前の二人の意見を読み、
それに対する
自分の意見を書く。
共通の前提を
書かせても良い。

サイレント・ダイアローグの利点

- 日本の学校のような大人数学級でも全員が対話に参加できる。
- 手を挙げてみんなの前で発言する必要がないので、授業中の発言が苦手な生徒も、意見交換の機会を気軽にもちことができる。
- 講義形式の授業においても、他の生徒が授業の内容についてどのように考えているのかを知ることができる。
- 自分の考えを文章にすることによって、自分自身の考えを整理してより明確にした上で、相手の意見に対して応答することができる。
- 「セカンド・ステージ」において、相手に対して（場合によっては自分と同じ意見に対して）反論を考えることによって、自分の意見をさらに深めることができる。
- 匿名であるため、他人の目を気にせずに、気兼ねなく自分の本当の意見を言える。

サイレント・ダイアローグの欠点

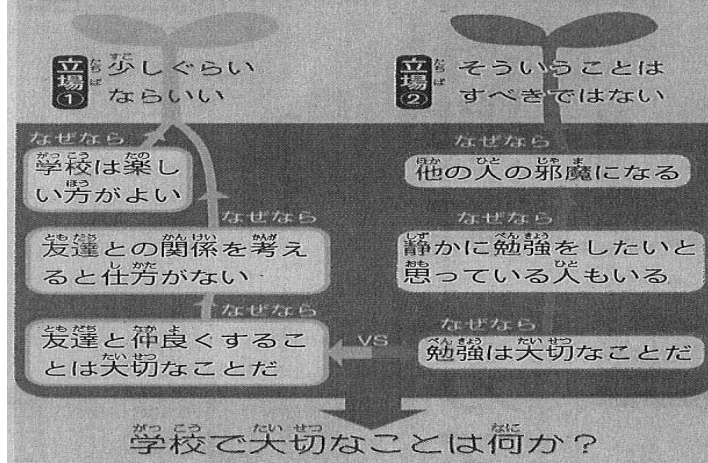
- 一回の対話に時間がかなりかかる。
- 自分以外の二人としか対話できない。
- 前の人が書いている内容が不明瞭だったり、よくわからなかったりしたときに、その場で直接質問することができない。
- 匿名性を悪用して、ふざけて書いたり、悪口を書いたり、いい加減に書いたりする生徒が一人でもいると、対話が成立しなくなる。
- 口頭での対話以上に「自分の意見の書きっぱなし」になることが多く、口頭対話以上に議論がかみ合わない（一方通行の議論になる）ことが多い。また、相手の考えに刺激を受けて自分の意見が変わることもあまりない。

問題の根っこ

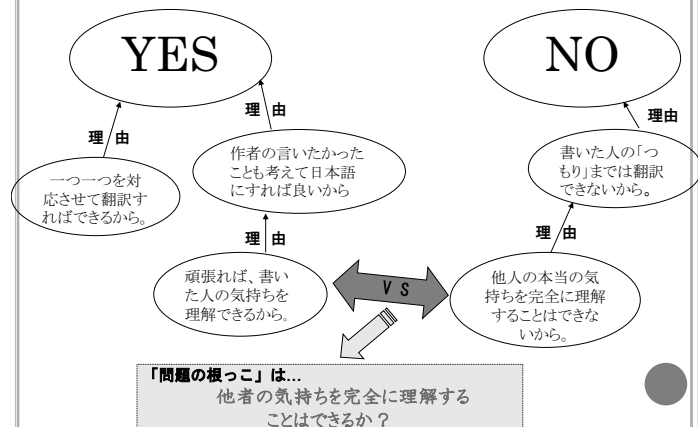
- あるテーマについて二つの対立する意見が出てきたときに、ワークシートを使って対立の背後にある「根っこ」を分析・抽出する。
- 対立の背後を掘り下げ、対立自体を反省的な視点に立って「距離を置いて見る」ことによって、表面上対立している両者の「共通の前提」を明らかにしたり、表面的な対立の背後に隠されている本当の問題を明らかにすることが目的。

ワークシートは
【配付資料4】

例：授業中に少しぐらいなら授業に関係ないことを友達とおしゃべりしてもよいかな？



外国語を完全に翻訳することはできるのか？



リベラル・アーツ Edu ワークショップ

1. 開催目的

授業においては、教員と学生あるいは学生間での対話を取り入れることで、学生の能動的な学習を促進できると言われている。そこで、対話型授業をワークショップ形式で実施することで学生からのフィードバックを得、その有効性を確認する。加えて、ジェネリック・スキルとしての対話力を学生が身につけるための手法についての知見を得る。さらに、教師を目指す学生が、教育現場で対話型授業を行うてがかりを得ることも本ワークショップの狙いとした。

2. 開催概要

タイトル：対話型授業の実践

開催日時：2011 年 12 月 28 日（水）14:00～17:30

場所：第一共通棟 103 教室

講師：河野 哲也氏（立教大学文学部教育学科教授）

参加対象：本学学生（定員 15 名）

協力：愛知教育大学学生参画 FD 組織 あいこね

ポスター：

リベラル・アーツEduワークショップ

対話型授業の実践

対話を通した学びを体験しませんか？

日時: 平成23年12月28日(水) 14:00～17:30
場所: 第一共通棟103教室
講師: 河野 哲也先生
(立教大学文学部教育学科教授)
河野先生の専門は哲学・倫理学です。
大学での学びに関する著書としては
『レポート・論文の書き方入門』、共著
『読む・書く・プレゼン・ディベート』の
方法』などがあります。

内容: ディスカッションやグループワーク
など対話を通して学習を行います。
小・中・高の教育現場で対話型授業
を行う手がかりをつかめます。
※終了後、河野先生との意見交換会(約30分)
を行う予定です。

授業内容(予定)
前半:シンポジウム型授業(90分)
※事前に指定の課題文を読むことが必要です。
(参加者には30分程度で読めるものを配布します)。
(1)課題文の要約(教員が作成)と問題文について
説明を受ける(15分)
(2)問題の解答を記入する(20分)
(3)シンポジウム形式のディスカッション(25分)
(4)グループディスカッション(15分)
(5)二度目の筆記(15分)
後半 哲学対話(90分)
オスカー・ブルニフィエ著、重松清監訳『子ども哲学』
を題材につかった対話型授業
(1)説明を受け、グループに分かれる(10分)
(2)課題準備(10分)
(3)グループディスカッション(50～60分)
(4)まとめの筆記(10分)

主催:愛知教育大学教育創造開発機構リベラル・アーツプロジェクト
協力:愛知教育大学学生参画FD組織 あいこね 問合せ先:久保田(ykubota@aeu.ac.jp/内線2552)

3. 開催報告

本ワークショップは、本学学生がディスカッションやグループワーク等の対話による学習体験を通して、小・中・高の教育現場で対話型授業を行う手がかりを得ることを目的に、立教大学文学部教育学科教授の河野哲也氏を講師として実施した。開催にあたっては、愛教大学生・教職員参加型FD組織「あいこね」の学生メンバーの参加協力を得た。また、学内教員の協力により学部生8名、大学院生6名の計14名がワークショップに参加した。

プログラム前半「シンポジウム型授業」では、事前課題文「デザイナー・ベビーの誕生」（スティーブン・ロー著、中山元訳『フィロソフィー・ジム』）に基づき、遺伝子操作という生命倫理の問題についてディスカッションを行った。まず、学生はデザイナー・ベビーを容認することの是非、その条件、理由について各自で考え用紙に記述した。その後で、指名された4名の学生が各自の見解を白チョークで板書し、その内容について河野先生を司会としてディスカッションを行った。河野先生は、自身の質問により学生が回答した内容については黄チョーク、他の学生から4名の学生に対する質問・意見については赤チョークで板書を行った。対話型授業の要諦として、学生の意見に評価を加えないこと、教員は学生の主張の確認と質問のみを行うこと等が解説されたとおり、授業では、「どういう意味ですか?」「なぜですか?」という質問を投げかけることで指名された4名の学生の考えや他の参加学生の質問を引き出していた。最後に、学生は自分の立場や理由を再び用紙に記述し、前半のプログラムを終えた。

プログラム後半「哲学対話」では、「人にやさしくしようと思う?」「あなたは動物?」（オスカー・ブルニフィエ著、重松清監修『子ども哲学』）の各テーマ別に、学生は二つのグループに分かれ「相互質問法」を実践した。各グループは円形になって着席し、順番に自分の選んだ解答を告げ、それに対して他のメンバーから質問を受けるという手順で進められた。解答者は、自分の立場を崩さずに答えなければならないために返答に窮する場面も見受けられたが、河野先生のアドバイスや院生参加者のリードにより続けることができた。

プログラム前半については、教員が多くを話すのではなく、学生からの意見を評価せずそのままにして議論を続けることの重要性を指摘する意見等を頂いた。後半のプログラムについては、他の学生からの質問を受けることで、自分の考えを深めたり、考え方の傾向を振り返る機会となったというものや、質問することの難しさを実感したとの感想が寄せられた。こうした意見・感想を踏まえ、本学で学ぶ学生にとって意義のある教育方法を今後にもさらに検討していきたい。

(久保田 祐歌)

第1回現代学芸課程教育成果セミナー

1. 開催概要

タイトル：ガラス工房の教育とリベラル・アーツ教育の展望

日時：2011年11月2日（水）午後2時～

場所：ガラス工房視聴覚教室、及び工房

コース・分野：造形文化コース ガラス工房

参加対象：LAプロジェクト メンバー、本学教員

報告者：佐々木 雅浩氏（造形文化コース 准教授）

コメンテーター：鷹巣 純氏（造形文化コース 准教授）

ポスター：

愛知教育大学LAプロジェクト主催 第1回現代学芸課程教育成果セミナー ガラス工房の教育とリベラル・アーツ教育の展望

趣旨

本セミナーは、現代学芸課程の各コースで実施されている教育成果、及び現代学芸課程の教員が関わる外部資金による大学教育プログラムや大学の社会貢献等の教育成果を、アウトリーチすることを目的に開催しております。

第1回セミナーでは、愛知教育大学の目玉の一つであり、全国からガラス工芸の専門家を目指して多くの学生が入学する、ガラス工房の教育を紹介し、ガラス工芸の体験実習をして頂きます。

概要

日時：2011年11月2日（水）午後2時～

場所：ガラス工房視聴覚教室、及び工房

コース・分野：造形文化コース ガラス工房

参加対象：LAプロジェクト メンバー、本学教員

報告者：佐々木 雅浩（造形文化コース 准教授）

コメンテーター：鷹巣 純（造形文化コース 准教授）

プログラム

1. ガラス工房の教育成果報告
2. ガラス工房の体験実習
3. ディスカッション

※今年度より、文科省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組みを推進しています。

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構

「教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト

参加申し込み：10月31日（月）午後5時

体験実習がありますので、必ず参加申し込みをお願い致します。

お問合せ先：内山（LA プロジェクト 担当研究員）

uchiyoama@aeu.ac.jp /内 2552

2. 実施報告

11月2日（水）午後2時から、ガラス工房において、特別経費「リベラル・アーツ型教育プロジェクト」が主催する、第1回現代学芸課程教育成果セミナーが開催された。このセミナーの狙いは、現代学芸課程の各コースの教育成果をアウトリーチするとともに、その中からリベラル・アーツ型教育に生かせる部分を見出すことである。この日は学内の関係者6人が参加した。

まず工房において、学生によるガラスづくりのデモンストレーションが行われた後、視聴覚室へ移動し、佐々木雅浩准教授より、ガラス工房における最近の教育の紹介が行われた。詩を書くためにはまず言語を習得することが必要であることと同様に、1、2年では吹きガラスの創作を行うための基礎的な技法の教育や安全指導に力点が置かれているという説明がなされた。新しい授業形態として、ガラス材料について自分で調査をして講義をする形式の授業の紹介がなされた。

最後に、卒業研究の作品や、ガラス工芸の専門家として全国や海外で活躍する卒業生の実態が報告された。コメンテーターである美術教育の鷹巣純准教授は、「このセミナーに参加したことにより、これまで専門実技教育一辺倒と考えられていたガラス工房の教育の中にも、自然科学と人文科学を橋渡しする要素があり、一般の学生を念頭においた教養教育が可能な要素がある」旨を述べた。

プロジェクト代表の大澤秀介教授は、「ものづくりリテラシー」という言葉を用いて、ガラス工房の教育の一部は、リベラル・アーツ型教育の一要素となり得ることを強調した。セミナーの報告とディスカッションを通して、専門教育の中にもリベラル・アーツ型教育に反映できる内容や教育手法が含まれていること、及び現代学芸課程や教養教育カリキュラムの改革の中で、一般学生に当該分野の教育をどのように開放することができるか等についても大きな示唆が得られた。

（内山 弘美）

造形文化コース

ガラス工芸

①キルンワーク

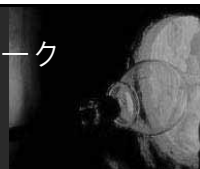
②ホットワーク

③コールドワーク

①キルンワーク



②ホットワーク



③コールドワーク



1 年

キルンワークの基礎を学びます



◎造形基礎Ⅰ

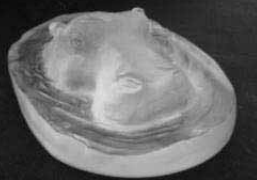
※学生を前半・後半の2グループに分け、ガラスと陶芸を交互に実習させる。

課題：『水の形』をモチーフにレリーフを作る
内容：キャストイング（鋳込み技法）の習得

- ・水をイメージさせる形を探し、写真に集める
- ・それらを基にアイデアを練り、立体に構成する。

週	前半組	後半組
1	初年次教育	
2	ガイダンス 宙吹きデモンストレーション	
3	粘土原型制作	
4	石膏取り	
5	粘土掻き出し・ガラス準備・窯入れ	
6	石膏割り出し	
7	仕上げ・研磨	
8	講評会	
9		ガイダンス 宙吹きデモンストレーション
10		粘土原型制作
11		石膏取り
12		粘土掻き出し・ガラス準備・窯入れ
13		石膏割り出し
14		仕上げ・研磨
15		講評会

学生作品



2 年生

コールドワーク・ホットワークの基礎を学びます



※実技科目（陶芸・金工・染織・ガラス）の中から2つ選択し、前期・後期に振り分けて受講する。

◎造形基礎Ⅲ（前期）・Ⅳ（後期）

課題1：ペーパーウェイト制作

内容：ホットワークの安全講習・コールドワーク（研磨加工技法）の習得
※ホットワークによって作られたガラス玉を加工機を使って造形する

課題2：ガラス制作

内容：宙吹き技法の習得
※遠心力・重力・熱を使ってガラスを成形する。

課題3：『水の形』をモチーフに立体制作

内容：宙吹き技法の発展
※ビットワーク（切る・捻る・押す・掴む・伸ば等）の習得



週	課題1	課題2	課題3
1	ガイダンス《工房設備、安全講習、課題説明》		
2	吹き竿・ガラスの扱い方		
3	ガラスの巻き方		
4	ガラス玉制作		
5	研磨加工		
6		吹きガラス実演：	
7		ボンテ説明	
8		サミング練習	
9		ガラス制作	
10		ガラス制作	
11			ビットワーク連携実演
12			ビットワーク練習
13			作品制作
14			作品制作
15	講評会		



3年生 前期

ガラスの着色技術を学ぶ I

※プロダクトデザイン・陶芸・金工・染織・
ガラス・美術史から1つ選んで専攻を決める。

◎造形材料学 I

ガラス素材の科学的な分析を基に、ガラス制作に必要な素材の特性を研究する。ガラスの材料学を講義によって学んだ後、素材の研究主題に沿ってリサーチし、パワーポイントによるプレゼンテーションを行う。

主な内容
ガラスの組成・ガラス主原料・色ガラス（金属による発色）・徐冷・膨張係数・光学ガラス・屈折と反射・耐熱ガラス・ガラスの工業製品（食器・瓶・板ガラスなど）・建築空間のガラス・現代の生活とガラス・先端テクノロジーのガラス など

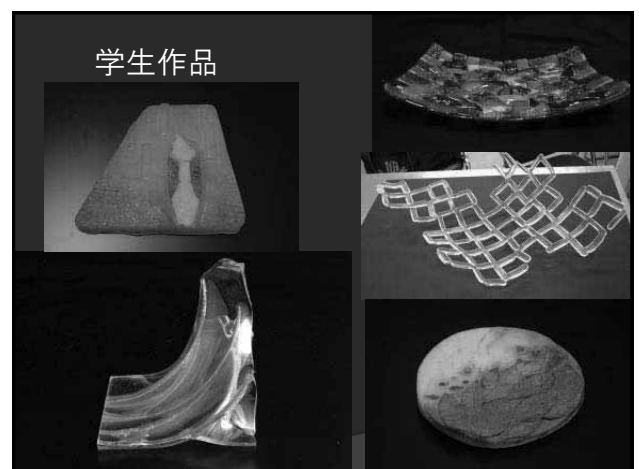
◎ガラス実技 I：キルンワークの展開

①パート・ド・ベール技法の習得
色粉を使ってガラスの立体作品を制作し、キャスト技法による色の扱い方について学ぶ

②フュージング技法の習得
ガラスのコラージュで平面的な作品を制作する

③スランピング技法の習得
フュージング技法で制作した板状のガラスを型などを使って立体的に変形させる

週	工程
1	パート・ド・ベール課題説明
2	粘土原型制作
3	石膏型どり
4	ガラスを型に詰める
5	窯入れ
6	型割り出し
7	仕上げ
8	フュージング課題説明
9	ガラス準備
10	窯入れ
11	スランピング課題説明
12	型作り
13	窯入れ
14	仕上げ
15	講評会

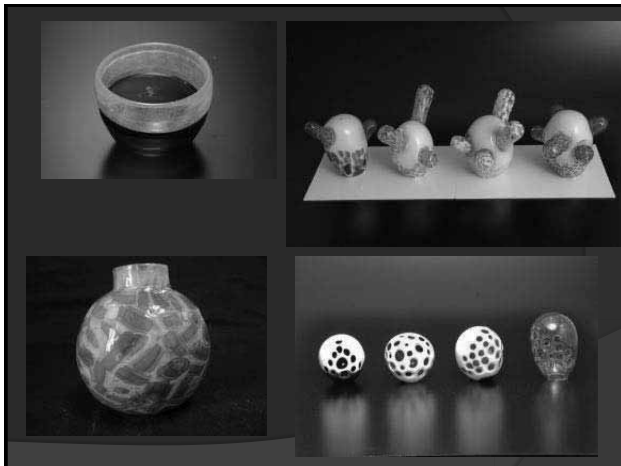


◎造形研究Ⅰ：ホットワークの展開

ホットワークによる作品制作のプロセスを通してガラスによる造形制作の可能性を追求する。

デモンストレーションを通して様々な着色技法を学んだ後、各自の練習時間を設ける。最終的にはそれらの技法を習得して、吹きガラスによる立体造形の課題作品を制作する。

週	工程
1	パウダーの扱い方
2	フリットの扱い方
3	ロッドの扱い方(ビッド等)
4	ロッドの扱い方(内被せ)
5	ケーンドローイング
6	シャーズによる制作
7	ロッドの扱い方(外被せ・カップオーバーレイ)
8	ロッドの扱い方(外被せ・バブル・トゥー・バブル)
9	グラールによる制作
10	インカルモ
11	ケーンの作り方
12	レースの作り方
13	ケーンによる器物の作り方
14	ムリーニの作り方
15	ムリーニによる器物の作り方



3年生 後期

ガラス加工技術の応用を学ぶ

◎造形材料学Ⅱ

- ・ガラス作品制作に必要な材料の知識を深める。
- ・各自の制作において必要な材料(素材)を選び、それらの素材について、性質をリサーチする。
- ・テストピースを制作し、データを取り、様々な角度から分析し、新たな表現方法を模索する。
- ・ガラス制作を主体とする実験や観察を行い、作品制作に活用する。また、作品を制作する上で、実験をする姿勢を養う。
- ・ガラス制作に必要な素材
鉄・銅・アルミ・金・銀・粘土・石膏・蠟・エナメル・木・紙など
- ・結果をパワーポイントにまとめてレクチャーを行う。



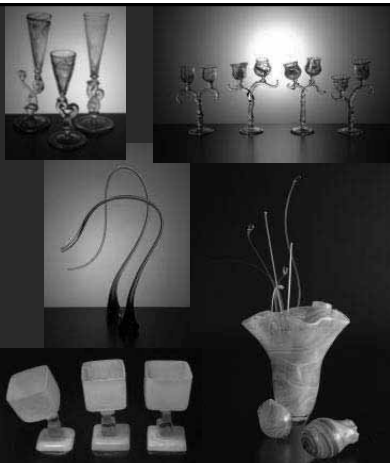
◎ガラス実技Ⅱ

前期に学んだキルンワークの技法を発展させ、立体作品制作の可能性を追求する



◎造形研究Ⅱ

- ・前期に学んだ技法を発展させたホットワークによる立体作品制作の可能性を追求する。
- ・また、ガラス素材の特殊性を理解したうえで、独自の作品制作の方法を模索する。
- ・テーマを基に、各自のアプローチで作品制作を試みます。
- ・制作に向かうまでに、アイデアスケッチや、テストピースを基にした個別面談を行います。それらを通して、作品制作していきます。



4年生 前期

自己表現としての作品制作を学ぶ

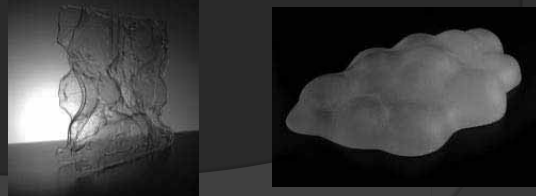
◎造形制作指導Ⅰ

ガラスの特性や表現方法を理解したうえで、ガラス工芸技法を指導するための技術を習得する。
1・2年生の授業補助を通して実際に指導経験を積む。

- ・安全講習の仕方
- ・ガラス設備について
- ・道具のメンテナンス
- ・実技・技術指導講習

◎造形研究Ⅲ

- ・著名なガラスの作家についてリサーチし、パワーポイントによるプレゼンテーションを行う。
- ・アーティストの制作姿勢や考え方などの研究を通して、作品制作について考察を深める。
- ・ガラス技法Ⅲと連動しながら、自己表現となりうる作品の制作について、個人面談を通してアドバイスをする。



◎ガラス実技Ⅲ

- ・自己表現としての作品制作を卒業制作に向けて行う
- ・作品の制作について、個人面談を通して技法や制作方法についてアドバイスをする。



4年生 後期

自己表現としての作品制作を学ぶ

◎造形制作指導Ⅱ

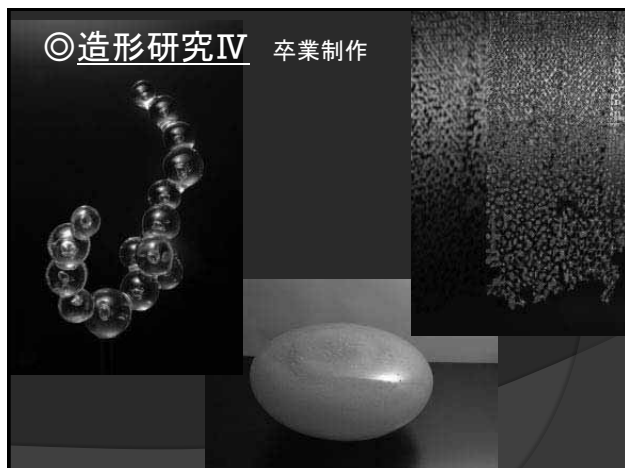
○ガラスの工芸歴史を調べ、時代や地域によるガラス工芸の発展を学ぶ
○各自パワーポイントにまとめてレクチャーを行う。

- ・メソポタミアのガラス
- ・古代エジプトのガラス
- ・ローマンガラス
- ・ササン（ペルシャ）・ガラス
- ・イスラム・ガラス
- ・ヴェネチアンガラス
- ・ボヘミアンガラス
- ・中国（乾隆ガラス）
- ・アール・ヌーボー
- ・アール・デコ
- ・ヨーロッパのガラス（ドイツ・オランダ・オーストリア）
- ・スκανジナビアのガラス
- ・アメリカン・グラスムーブメント
- ・日本のガラス（正倉院・江戸・明治・戦後～）
- ・現代ガラス

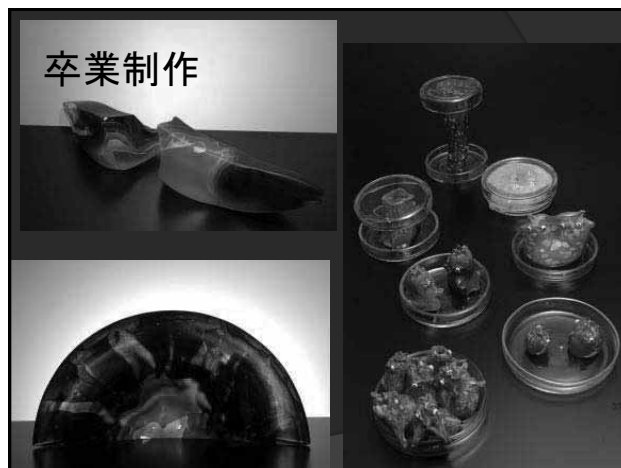
◎ガラス実技Ⅳ 卒業制作



◎造形研究Ⅳ 卒業制作



卒業制作

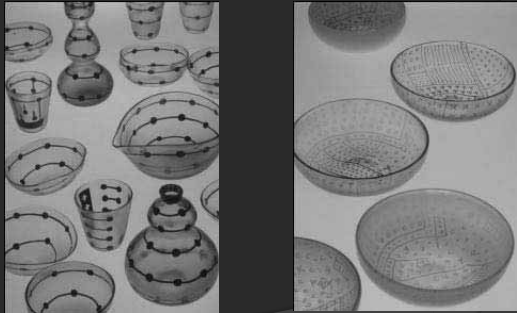


卒業生

森岡 知香



中神 牧子



田中 香菜



小林 俊和



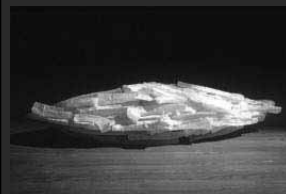
松藤孝一

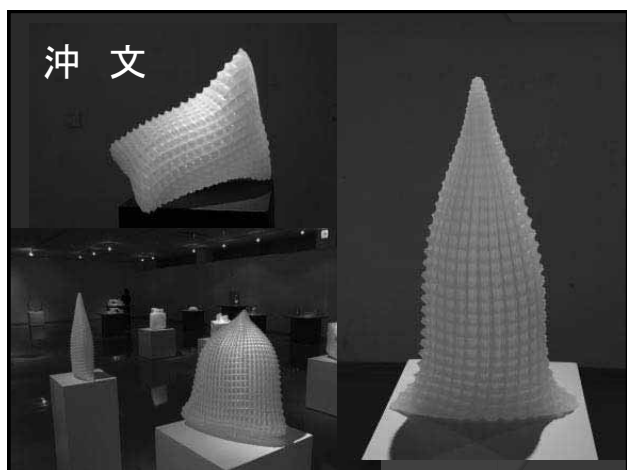


小田橋昌代



新實広記





第2回現代学芸課程教育成果セミナー

1. 開催概要

タイトル：造形文化コース教育とリベラル・アーツ教育の展望

日時：2011年11月30日（水）午後2時～

場所：造形文化コース視聴覚教室

コース・分野：造形文化コース

参加対象：LAプロジェクトメンバー、本学教員

報告者：遠藤 透氏（造形文化コース 教授）

コメンテーター：鷹巣 純氏（美術教育 教授）

ポスター：

愛知教育大学LAプロジェクト主催 第2回現代学芸課程教育成果セミナー 造形文化コース教育とリベラル・アーツ教育の展望

趣旨

本セミナーは、現代学芸課程の各コースで実施されている教育成果、及び現代学芸課程の教員が関わる外部資金による大学教育プログラムや大学の社会貢献等の教育成果を、アウトリーチすることを目的に開催しております。

第2回セミナーでは、造形文化コースの教育を紹介して頂きます。

概要

日時：2011年11月30日（水）午後2時～
場所：造形文化コース視聴覚教室
コース・分野：造形文化コース
参加対象：LAプロジェクトメンバー、本学教員
報告者：遠藤透（造形文化コース 教授）
コメンテーター：鷹巣 純（美術教育 教授）

プログラム

1. 造形文化コースの教育成果報告
2. ディスカッション

※今年度より、文科省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組みを推進しています。

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト

参加申し込み：11月30日（水）午前中
体験実習がありますので、必ず参加申し込みをお願い致します。
お問合せ先：内山（LAプロジェクト 担当研究員）
uchiyama@aecc.aichi-edu.ac.jp /内 2552

愛知教育大学 現代学芸課程

造形文化コース

造形文化コースの目標

造形文化コースでは、造形芸術の様々な分野を学んで、幅広い体験と深い専門性を身につけ、「美」を通して社会に貢献できる人材を育成することを目標としています。

造形文化コースで専門的に学べるのは、次の7分野です。

陶芸 織 金工 ガラス

プロダクトデザイン

日本美術史 西洋美術史

この他にも様々な授業が用意されています

美術館見学 工芸論 絵画

博物館学 住宅設計論

視聴覚教育 彫塑 文化史 など

造形文化コースでは、次の3回の入試をおこなっています。

- ・12月 推薦入試
(実技と面接・センター試験なし)
- ・2月 前期入試
(小論文または実技・センター試験 が課されます)
- ・3月 後期入試
(実技・センター試験が課されますが、
二次試験の配点が高くなります)

※どの入試で入っても、入学してからの授業内容に変わりはありません。

カリキュラムの特徴

1、2年生では各分野を幅広く学び、自分の適性を見つけて、3、4年生ではひとつの分野を中心に専門性を深めるようになっていきます。

実技と理論の両面で、芸術についての多様な授業が用意されています。

1年次では、実技・理論の両分野を広く体験し、自分の可能性と適性を探ります。

実技では、4つの分野を選んで学びます。
美術史では、西洋・日本を両方学びます。

絵画、彫塑などの授業もあります。

ただし、1, 2年次では、造形文化コース以外の一般教育、外国語、体育などの授業が多く開かれます。

2年次では、造形文化コースの専門科目が増え、もう少し深く勉強するようになります。

実技では、ふたつの分野を選んで勉強します。
美術史では、西洋・日本の両方を勉強します。

教職免許や博物館学芸員資格のための授業や実習も、2年次から4年次にかけておこなわれます。

3年次になるとき、実技・美術史の合計7つの分野の中から、自分の専攻を選び、より深く勉強します。

4年次ではさらに研究を深め、実技分野では卒業制作、美術史分野では卒業論文を提出します。

なお造形コースの側では、入試で実技を選択した人が3年次以降は実技分野を専攻し、小論文を選択した人が美術史を専攻すると想定しています。

専攻の決定は原則として本人の希望を尊重していますが、場合によっては人数を調整する必要があるかもしれません。

美術史では、京都・奈良・東京などへの見学旅行の授業もあります(美術史専攻以外の人も受講できます)



東京の国立近代美術館工芸館にて



2～3年に1度、ヨーロッパへの見学旅行もおこなっています(授業ではありません)



卒業論文・制作を提出した翌日に、教員と学生全員で講評会をおこないます。



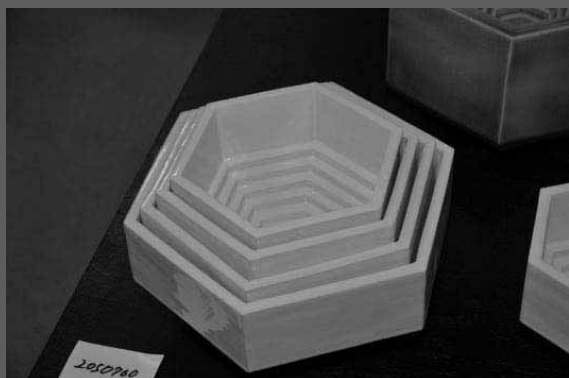
講評会(美術史)



講評会(美術史)



講評会(陶芸)



講評会(陶芸)



講評会(金工)



講評会(金工)



講評会(織)



講評会(織)



講評会(織)



講評会(ガラス)



講評会(ガラス)



講評会(プロダクトデザイン)

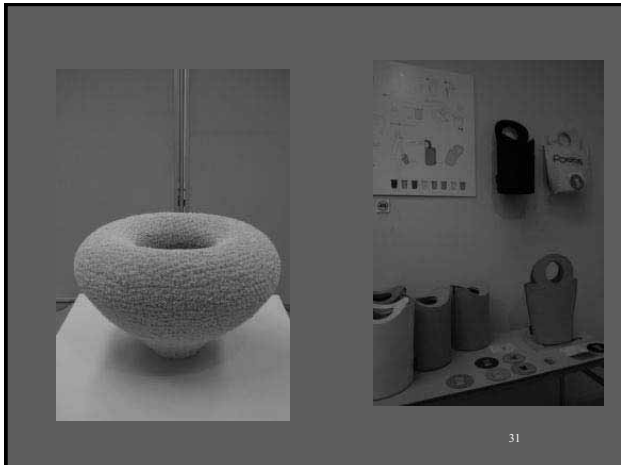


講評会(プロダクトデザイン)



卒業制作展





31



32

造形文化コースでは、授業の履修により次の免許・資格を取得することができます。

- ・中学校教員免許(美術)
- ・高校教員免許(美術)
- ・博物館学芸員資格

ただし、教員免許は現在のところ人数に限りがあります。免許取得希望者には、教員採用試験を受けることを義務づけています。

また、博物館学芸員資格は原則として美術史専攻者が取るよう指導しています。

教員免許と学芸員資格を両方取るとは、実際上無理ですので認めていません。

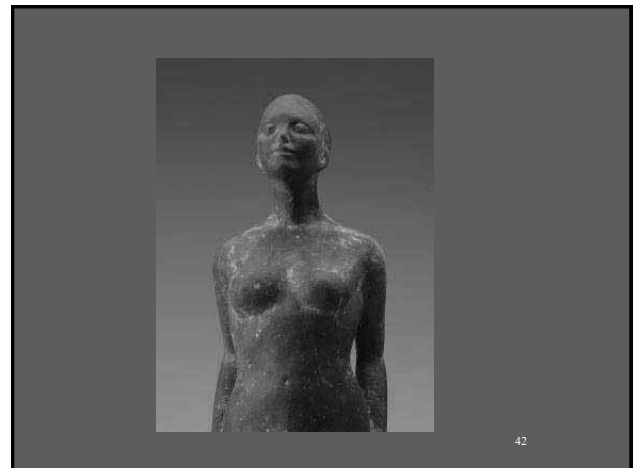
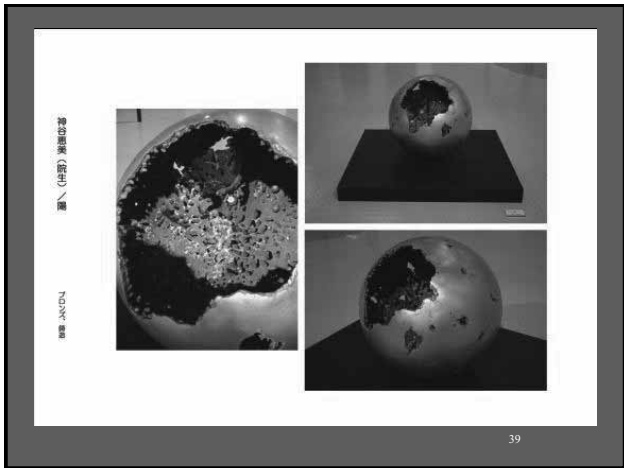
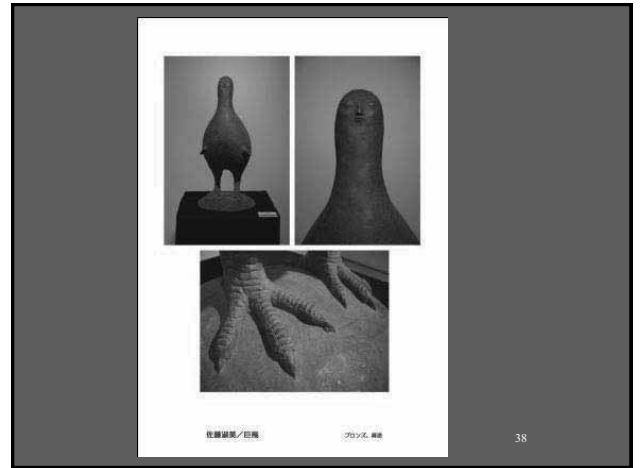
卒業後の主な進路

- ・大学院などへの進学・留学
- ・企業(制作、デザイン、編集、印刷、 マスコミ、その他の職種)
- ・造形作家
- ・大学や専門教育機関の教員
- ・中学・高等学校教員
- ・美術館学芸員
- ・その他

鑄金



36



第3回現代学芸課程教育成果セミナー

1. 開催概要

タイトル：リベラル・アーツとしての経済学教育の展開

日時：2011年12月7日（水）13:30～15:00

場所：第二共通棟 2階 422講義室

コース・分野：国際文化コース 国際社会履修モデル

参加対象：LAプロジェクトメンバー、国際文化コース教員・学生、教職員、その他

報告者：水野 英雄氏（地域社会システム講座 准教授）

コメンテーター：土屋 武志氏（社会科教育講座 教授）

ポスター：

愛知教育大学LAプロジェクト主催 第3回現代学芸課程教育成果セミナー

リベラル・アーツとしての経済学教育の展開

趣旨

本セミナーは、現代学芸課程の各コースで実施されている教育成果、及び現代学芸課程の教員が関わる外部資金による大学教育プログラムや大学の社会貢献等の教育成果を、アウトリーチすることを目的に開催しております。
第3回セミナーでは、国際文化コースの教育を紹介して頂きます。

概要

日時：2011年12月7日（水）13:30～15:00

場所：第二共通棟 2階 422講義室

コース・分野：国際文化コース 国際社会履修モデル

参加対象：LAプロジェクトメンバー、国際文化コース教員・学生、その他、教職員、学生で興味のある方などなたでも参加できます。

報告者：水野英雄（地域社会システム講座）

コメンテーター：土屋武志（社会科教育講座）

プログラム

MS 経済政策論実習、MS 国際経済学実習（4年生）合同授業

1. 経済学分野に関する取組の説明と成果の報告（10分）
2. 授業の公開 グループディスカッションによる授業（50分）
3. コメンテーターによるコメント。学生を交えて意見交換。（30分）

<リベラル・アーツ型教育の成果としてのポイント>

1. リベラル・アーツの知識として欠かすことの出来ない経済学に関して積極的な教育を展開している。
2. 経済学の理論とそれを踏まえたアクティブラーニングによる授業実践を行っている。

<参考>

本学における経済学に関するアクティブラーニングによる授業実践の詳細は、京都市大学高等教育研究開発推進センター MOST <https://online-tl.org/portal> にて、「経済学教育におけるアクティブラーニングの活用」として紹介されています。

※今年度より、文部科学省特別研究経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています。

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト

参加申し込み：事前の申し込みは不要です。当日の参加をお待ちしております。

お問合せ先：内山弘美（LAプロジェクト 担当研究員） uchiyama@aecc.aichi-edu.ac.jp 内線 2552

2. 報告要旨：

リベラル・アーツ型教育における経済学教育の意義と展開

水野 英雄（地域社会システム講座）

生きていく上で経済問題は避けることの出来ないものであり、「あらゆる問題は経済問題である。」といえる。そのように重要な経済に関して経済・経営系学部と教育学部の学生では認識は大きく異なり、教育学部の学生の経済への関心は高いとは言い難い。

愛知教育大学は文系、理系、芸術系と多様な専門分野から成り立っている。それぞれの分野を経済の観点から繋いで考えることがリベラル・アーツ型教育における経済学教育である。

例えば、理系であれば、「よいものが売れる訳ではなく、売れるものがよいものである。」という観点から経済を理解することが出来る。高性能な複雑な機械よりも、安価でシンプルな機械の方が望まれること、具体的にはスペースシャトルよりも HTV のようなロケットの方が効率的であることが挙げられる。また、軌道エレベーターやダイソン球のような SF 的な壮大な研究は経済性から考えられている。技術的に優れた発明をすることが出来ても、経済性についてセンスのない技術者は成功しない。経営者であればならなおさらである。

社会制度の設計も同様であり、経済性を考慮しない政策は失敗する。財源の裏付けのない福祉は破綻し、かえって貧困を招く。そのため政治家や政治家を選ぶ国民にも経済に関するセンスが求められる。

これまで述べてきたような観点から、リベラル・アーツ型教育における経済学教育の実践として、幅広い分野の学生に役立つものとして、「実学としての経済学」を考えている。大学教育の経済学は理論中心であるが、経済学が実際にどのように役立っているのかを知る機会がないことが、経済学を自らの生活と無関係なものと認識させている。そのため、算数と数学、物理と物理学の関係のように、「学問」(『〇〇学』)として学ぶ前の段階の学習内容としての経済的知識の整理を行い、リベラル・アーツ型教育に必要な「経済」に関する知識として実社会で使う順に整理して教えている。

このような経済学教育は理論軽視という批判があるが、専門教育としての積み重ねの部分で、発展段階に応じた学習内容として経済理論についての学習を十分に展開しており、学問としての理解を深めている。

また、経済学は大学までの学校教育で殆ど教えられていないことから、経済学を学ぶ学

生に戸惑いがある。特に、文系の学生にとっては数式を用いた経済学の理論は難解であることも経済学が敬遠される理由となっている。そのため、経済について身近な問題としてわかりやすく学ぶために、各種の経済ゲームや 企業見学によるアクティブラーニング（体験型学習）を行っている。経済理論に裏付けられたアクティブラーニングを行うことで、経済学の理論と現実の社会や経済との関係を整合的に学習することが可能となり、経済問題や経済学を難解であると避けている状況を改善することが出来る。

アクティブラーニングの授業として、「貿易ゲーム」や「株式投資ゲーム」等の体験型の教材による学習やトヨタ自動車、中部電力、新日本製鉄、中部国際空港等の企業見学による学習を行っている。このような授業では、ただ単に経済ゲームや企業見学を行うのではなく、「社会に出てから役立つ経済的知識の教育」という明確な目的意識を持っている。それによって、①経済に関する専門知識の学習、②（教員になる者には）授業での実践のための方法の学習、を行っている。

高等学校までの社会科は暗記科目であり、専門用語の理解よりも、単に覚えるだけのものであった。しかしながら、経済は状況が常に変化し、それに合わせていくことが求められる。そのため経済学教育では専門用語の暗記ではなく、考え方の理解とその応用能力の育成が必要となる。

少子化とグローバル化の進行により日本は大きく変化している。少子化によって国内市場は縮小し、海外への進出が求められる。しかしながら、人件費の安い他国の財との競合のために繊維や家電製品では既に厳しい状況に追い込まれている。今後はさらに自動車等までもが厳しい競争にさらされることが予想される。

そのため構造改革によって経済的自由度を高める政策がとられており、個々人が自らの行動を自己責任や受益者負担に基づいて行うことが求められるようになっている。その結果は、リストラによる失業や派遣労働者の増加によるワーキングプアの発生のように、大きな格差を生みだすようになっている。また、東日本大震災の発生により、これまでは安定的だと考えられていた電力供給や安全性までもが不安定化しており、日本は大きな転換期を迎えている。

このような時代に、高度経済成長期やバブル期の成功体験に基づいて過去と同じ行動をとっていたのでは、対応することは出来ない。また、時代の変化のスピードは速くなっており、たとえ大量に売れた製品であっても、同じものを売っていたのでは飽きられてしまう。そのため、常に時代の状況に合わせて考えていくことが求められ、そのためにはリベラル・アーツとしての幅広い教養に基づいた経済的知識の学習と、それを踏まえた論理的思考力の育成が必要となる。大学での学習は「自ら進んで学ぶ」 ことであり、自分で調べ

て考え、他人の意見を聞き議論し、それをまとめることでそのような能力の育成を図ることが出来る。本学の学生が第7回日銀グランプリで優秀賞を受賞したことは、まさにそのような能力の育成のための経済学教育の成果であり、さらなる発展が期待出来る。



貿易ゲームによる学習



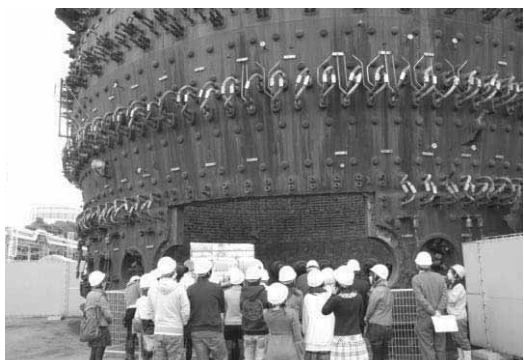
株式投資ゲームによる学習



トヨタ自動車の見学(トヨタ会館)



中部電力の見学(発電所)



新日本製鉄の見学(溶鉱炉)



日銀グランプリでのプレゼンテーション

LA 防災セミナー

リベラル・アーツプロジェクトでは、災害発生のしくみやその対処方法について学ぶ機会として「LA（リベラル・アーツ）防災セミナー」を計4回企画した。以下に企画の趣旨等をまとめた。

（1）第1回 LA 防災セミナー

地球物理学の立場から戸田茂氏（本学准教授）に、また岩手県釜石市にて東日本大震災を体験された赤崎光男氏（釜石市市議会議員・震災復興特別委員会副委員長）に講演を依頼した。

日時： 2011 年 12 月 27 日（火） 15：00～18：00

場所： 大学会館 中集会室

対象： 本学教職員・学生・一般

プログラム（敬称略）：

第一部：司会 内山弘美

15：00 高橋真聡 趣旨説明

15：10 戸田 茂 「地震とは」

第二部：司会 田村建一

16：45 赤崎光男 「震災の体験から学んだこと」

報告：

戸田氏の講演「地震とは」では、地震の基礎的知識および過去の地震災害・今後の地震予測についてわかりやすく解説いただいた。赤崎氏の講演「震災の体験から学んだこと」では、釜石市の津波の様子を DVD 映像により紹介され、また映像では表現しきれない災害現場からのリアルな情報発信をも提供いただいた。参加者からは、講演に対し「被災地に対して何かしたい」「何が求められているか」など多くの関心が寄せられた。講演後も活発な質疑応答がなされるなど、盛況なセミナーであった。

しかしながら、参加者は想定していたより少なく、とくに学生の参加はゼロであった。このことは、本セミナーの趣旨を思えば残念な結果といえるだろう。初回という事で宣伝不足の感も否めないのだが、本学の防災意識を高める必要があると感じた。

防災に関する企画は、自然科学の観点、社会科学の観点、人文科学の観点のそれぞれを有機的に結びつける方向性（リベラルアーツ的観点）のもとで、今後も継続しての開催を

予定している。なお、両氏の講演の詳細については、以下にまとめた。

セミナー趣旨：

LA（リベラル・アーツ）防災セミナーの開催に先立ち、趣旨説明を行った。

近い将来必ずや引き起こされる東海地震・東南海地震に備えるべく、災害発生のおそれやその対処方法について学ぶ機会として「LA（リベラル・アーツ）防災セミナー」を企画した。災害を知り、防災することは、自身の身を守るため、また地域コミュニティの一員として重要である。

特に本学のような教員養成大学の場合、学校教員が地域の防災リーダーとして期待される実情を思えば、このことは緊急を要する。しかしながら、実際には本学学生や教職員において、その危機管理意識は薄いようだ。

セミナーでは、自然科学、社会科学、人文科学の各分野を融合し、リベラルアーツの観点からこの問題に取り組む。

（高橋 真聡）

第1回LA防災セミナー

プログラム
15:00 趣旨説明
15:05 「地震とは」
戸田 茂 氏
(本学理科教育講座 地学・准教授)
(休前 15分)
16:45 「震災の体験から学んだこと」
赤崎 光男 氏
(釜石市議会議員・震災復興特別委員会副委員長)
※被災地の現状について、10分程度のDVD
上映があります。

日時:12月27日(火)15:00~
場所:大学会館 中集会室
対象:本学教職員・学生・一般の方
主催:愛知教育大学教育創造開発機構
リベラル・アーツプロジェクト
※今年度より、本学理学部情報科学系に在籍する学生が中心となり、教員養成系大学の
特色を生かし、リベラル・アーツ系教員の育成に、力)に取組を推進しています。

お問い合わせ先
愛知教育大学 教育創造開発機構
リベラル・アーツプロジェクト 担当 丸山・田村・高橋
担当事務局:教育創造開発機構運営課(内館2717)

2011年12月27日(火)開催

LA防災セミナー



- ＊ 来るべき災害への備えのために何をすべきか？
- ＊ 自然災害+人的災害=複合災害： 如何にリスクを少なくするか？
- ＊ パニック！！ そのときどう行動する？
- ＊ 科学的知識に基づく判断力を！
- ＊ そのとき何が起こったのか、正しく認識しよう！

2011年12月27日(火)開催

防災教育のために



- ＊ 東南海地震は近いうちにくるらしい、、、。
- ＊ 教師：防災の知識を備えた指導者として期待されている。
- ＊ 自然科学、社会科学、人文科学の各方面からの取り組みが不可欠
- ＊ =>リベラルアーツ（LA）型教育の格好のテーマ。
- ＊ =>教養科目などに組み込み、学習の場を提供したい。

2011年12月27日(火)開催

概要：

戸田氏講演「地震とは」

戸田氏の講演では、地球科学の見地から地震発生の仕組みや地震規模の指標について、また過去に発生した巨大地震について、および今後発生するであろう巨大地震（地震予知）について基礎的内容の講義がなされた。また、防災科学の見地から、地震が起こりやすい場所はどこなのか、地震発生時に我々はまずどう対処すべきなのか等の解説があった。

そのおもな内容は以下の通り：

＜第一部＞ 地震・防災

1. 地震とは：地震波（P波、S波、表面波）、大森公式（初期微動継続時間と震源地までの距離の関係）
2. マグニチュードと震度：震度を決める要素について、震度と揺れについて
3. 世界の震源分布（「日本列島」という特別な位置について）
4. 南海トラフ沿いの巨大地震と歴史的大地震
5. 予知可能な東海地震のシナリオ：気象庁の地震予知、防災対策強化地域、想定される震度分布、津波の高さ予測
6. 日本の活断層
7. 兵庫県南部地震の死者年齢分布、死者が 1000 人を超える地震
8. 地震予知の 3 つの要素（いつ、どこで、どれくらい）
9. 愛知県の断層：猿投―高浜断層帯、中部地方の被害は？
10. 緊急地震速報

＜第二部＞ 東北地方太平洋沖地震、東日本大震災

11. 津波警報・注意報の種類
12. 今回の地震の本震と余震
13. 巨大地震の発生確率（30 年以内に地震が起こる確率とその規模）
14. 三陸沖北部から房総沖の評価対象領域
15. 全国の活断層と地震発生確率
16. 非常配備：学校災害対策本部組織

講演後、地震や防災について、さらに本学における防災にあり方等についての質疑応答があった。

（高橋 真聡）

赤崎氏の講演では、まずは岩手県釜石市での津波災害の様子が DVD 映像（NHK 番組の一部を利用）により紹介され、その映像を足がかりとして津波による被害および仮設住宅等での生活についての現状報告など、被災現場の視点からの講演があった。さらに赤崎氏の職務的立場（釜石市市議会議員・震災復興特別委員会副委員長）から、今後の復興の在り方について意見が述べられた。

以下では、赤崎氏の講演内容をいくつかのグループにわけ、それぞれについてまとめた。

（１）津波による災害

＜戻って亡くなるケース＞ 地震が発しして津波がやってくるまで 40 分もあった。この間に（津波は来ないと判断して）自宅等に戻る方が少なからずいた。その結果、津波に飲み込まれてしまった方が居る。もしも津波の来襲が 20 分後だったら、（油断する事なく）戻らなかったであろうが……。しかし、現実的には、この見極めが難しい。

＜車で逃げることのリスク＞ 地域特性（地形や渋滞事情）を理解しておく必要があるだろう。例えば、宮城県亘理町のような平坦な地域の場合、高台が無いので、津波から逃れるためには車を利用することが効果的かもしれない。しかし、釜石市のようなリアス式海岸の地域の場合には、その海と山に挟まれた地形ゆえに、道路のレイアウトが平坦地とは異なり避難経路が限定されてしまう。したがって、避難車両の集中による渋滞も発生しやすい。つまり車で逃げるスペースはない。（このことはわかっていたはずなのに）結果的に車で逃げて亡くなった方は少なくない。速やかに高台に逃げるべきである。

＜「車」という財産＞ （とくに若者には）車に対する思い入れや財産としての価値などを重視する傾向があるようだ。移動手段としての車を利用しての避難は、一見すると合理的にも思える。しかし、この事が二次的な災害を引き起こす場合もある。例えば、堤防の閉門は地区の消防団の職務であるのだが、車で堤防を横切り逃げる人のために、津波をくい止めるための堤防が閉められないでしまう。堤防を閉めるのは消防団であるため、消防団の方々も逃げ遅れてしまう。

＜危機意識の有無＞ 湾近くに住む人ほど、津波に対する危機感をもって逃げたため助かっている。湾の奥に住む人は、直接的には海面が見えない。このような事情からか、情報不足あるいは油断して自宅から逃げず、津波に巻き込まれている。広報車両などで、避難を呼びかけても、実際には耳に届いていないようだ。

＜津波の実際＞ 映像によるインパクトがすべてを物語っている。氏の講演では、避難した立場としての心情が語られた。例えば、津波の様子を高台から見ても声すら出ない様子。今時の新築の家は波に浮くのだが、その家が奥の家にぶつかって次々と壊れて行く様子。亡くなった方は水を飲んでいるが、水温の低い時期なのできれいな状態であること。そして、ここまで悲惨だと死体を見ても恐怖感を感じないことが語られた。

＜津波防災に向けて＞ 津波による災害が拡大してしまう（助かりうる命が失われてしまう）最大の要因は、「津波の経験が無い」ということ。今後の防災活動に向けては、津波の経験の無い人に如何に津波の恐ろしさを伝えるかが課題。

そのためには、「地震」→「津波」を連想させることが大事である。

（２）震災後の生活

マスコミ等による報道とは異なる視点で、被災者の生活についての報現状況があった。また、誤解やおせっかい、あるいは要望についても語っていただいた。

＜震災直後＞ 電気は無い。蠟燭が頼り。カップラーメンも食べられず、おにぎり一個と缶詰の生活であった。ボランティア・自衛隊の人々には助けられた。自衛隊の方々の被災者への細やかな配慮には頭が下がる。

＜仮設住宅での生活＞ 災害時には、地域のコミュニティが大切。（不便と思われる）仮設住宅での生活でも助け合いがある。仮設住宅には、家具 7 点（テレビ、エアコン、冷蔵庫、など）の配給があり、それほどひどい生活ではない。仮設住宅での孤独死について報じられることがあるが、行政から各戸への訪問があつて実際にはありえない。行政は一生懸命、市民生活をサポートしている。

＜ストレスについて＞ 仮設住宅などでの生活においては、プライバシーが無いことがストレスになっている。仮設住宅は一人暮らしの場合、四畳半一間であるが、訪問者があると部屋の奥まで見えてしまい、それがストレスになるのだ。また、買い物には今でも苦労している。さらに、マスコミの報道の仕方にストレスを感じた。安否確認の報道が、身内が亡くなった方には酷。報道の対象になってない人たちへの配慮が足りない。

＜支援物質について＞ 実は、もの余り状態で、置き場所に困るほどである。中にはリサイクルショップに持って行く不届きものもある。一方で、必要な人には届いていない。消費期限の過ぎた食品が生じてしまうなど、支援の仕方には問題がある。支援に感謝しつつも、（このような実情となると）現金で頂いた方がありがたい。

＜悪い人もいる＞ 瓦礫の山からハンドバックや財布の中身を抜き取る輩がいる。プロの手口か？ しばしば震災地での美談が報じられるが、裏では悪い人もいる。

＜今後の課題＞ 瓦礫の処理や新しい町づくり、震災バブルがあるのが現状。一方で、一

生を仮設住宅で終わるであろう人々もいる。復興アパートが整備されても、そこにすら住めない人もいる（高齢の一人暮らしなど）。これらの人たちをどう支えていくのか、？

<これからの防災教育について> やはり「記録映像」を見せるのが最大の教育になるだろう。小難しいことをあれやこれや教えこむことよりも、インパクトがあるからだ。また、特に若い人には、実際に現地に来てもらうのが良いだろう。現地としても（たとえ「観光」であっても）活性化につながり歓迎する。また、教育大学の学生であれば、家庭教師としてや、子供の遊び相手になってもらえるとありがたい。若い学生たちには「人の為に何かしよう」という意識を持って欲しい。たとえば、一つボランティアを実行するなど、人に優しくなるための行動をとって欲しい。そして、何をすべきか自分自身で考えてみて欲しい。

赤崎氏は、最後に「財産の喪失は仕方がないが、命が大切」との言葉で講演を結んだ。

（２）第２回 LA 防災セミナー

防災に関する知識や意識を高める企画の第二弾である。今回は大震災に関する映画「日本沈没」（小松左京原作）の DVD 版を上映した。

日時： 2011 年 2 月 1 日（水）15：00～18：00

場所： 自然科学棟 538 室

対象： 本学教職員・学生・一般

内容： 「日本沈没」DVD 上映

ポスター：



報告：

この映画では、日本海溝に異変を発見→突拍子無い規模の地震（日本沈没）の予知→信じるか否か？→国民を守る政策・外交→そして「沈没」、と展開する。特撮による生々しい映像表現による震災の怖さが体感されそうな各シーンにおいて、海底調査深海潜水艦の操舵士、地球物理学者、総理大臣など主人公達が、それぞれの立場から何を考え、どのように行動するか描かれている。

主として学生に観てもらうために企画したが、震災予知から震災発生に至る過程で「自

分ならどうするか」を想像させることを目的とした。主催者側としては、あえて総括的な結論付けはせずに、参加者自身に考えさせる事にした。映像の迫力は東日本大震災のニュース映像にはかないものの、映画のストーリーが展開される中で長期的な見通しに立った考察ができることは、防災意識を再確認する上で効果的と考える。映画や小説を通じたシミュレーションと、現実の報道ニュース、科学的知識に裏づけされた未来予測、これらを組み合わせる事で災害に備えるすべを学べると期待している。

このセミナーの参加者は17名程と少なめであったが、宣伝の方法や開催時期に工夫が必要と思われ、課題が残る。とはいえ、「映画」という芸術的作品に触れる事で学びとする企画は、今後も継続的に開催していきたい。

(高橋 真聡)

(3) 第3回 LA 防災セミナー

現代学芸課程国際文化コース国際社会履修モデルと共催し、岩田年浩氏（現職は京都経済短期大学学長、前大阪経済法科大学客員教授、前関西大学教授、前経済教育学会会長、経済学博士、全国山名氏一族会相談役・理事）に講演を依頼した。

タイトル：東日本大震災と日本の転換—経済と教育の視点から—

日時： 2012年2月8日（水）13：30～15：00

場所： 第一共通棟 201 講義室

対象： 本学教職員・学生・一般

概要：東日本大震災の発生やそれに伴う原子力発電所の事故によって未曾有の被害が生じ、復興や放射能汚染など多くの問題が引き起こされました。また、その影響は日本経済だけでなく、グローバル化を通じて各国経済にも及んでいます。高度に発展した社会・経済システムを持つ日本で多くの人命が失われ甚大な被害を引き起こした震災が発生したことは、社会にとって大きな転換を迎えることになりました。そのような大きな変化の中で、経済と教育の視点から震災後の日本の行方を考えます。岩田年浩氏は多くの被災地を視察され、また阪神・淡路大震災もご経験されています。それらを踏まえてご講演頂きました。

ポスター：

第3回LA防災セミナー

東日本大震災と日本の転換 —経済と教育の視点から—

講師：岩田 年浩 氏
(大阪経済法科大学客員教授、前関西大学教授、前経済教育学会会長、
経済学博士、全国山名氏一族会相談役・理事)



概 要：
東日本大震災の発生やそれに伴う原子力発電所の事故によって未曾有の被害が生じ、復興や放射能汚染など多くの問題が引き起こされました。また、その影響は日本経済だけでなく、グローバル化を通じて各国経済にも及んでいます。
高度に発展した社会・経済システムを持つ日本で多くの人命が失われ甚大な被害を引き起こした震災が発生したことは、社会にとって大きな転換を迎えることになりました。そのような大きな変化の中で、経済と教育の視点から震災後の日本の行方を考えます。
岩田年浩氏は多くの被災地を視察され、また阪神・淡路大震災もご経験されています。それらを踏まえてご講演頂きます。

日 時：2012年2月8日(水)
13:30～15:00
場 所：第一共通棟 201 講義室
参加対象：教職員、学生、一般の方
どなたでも参加できます
事前の申し込みは不要です
当日の参加をお待ちしております



主催：愛知教育大学現代学芸課程国際文化コース国際社会履修モデル
共催：愛知教育大学教育創造開発機構リベラル・アーツプロジェクト
※ 今年度より、文部科学省特別経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を生かした
リベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています。

お問い合わせ先
水野真雄（愛知教育大学 地域社会システム講座 准教授） TEL 0566-26-2507(内線2507) hmizumo@aecc.aichi-edu.ac.jp
内山弘典（愛知教育大学 LAプロジェクト 担当研究員） TEL 0566-26-2532(内線2532) uchiyama@aecc.aichi-edu.ac.jp

報告：

2012年2月8日（水）13：30～15：00に第一共通棟201講義室において、第3回LA防災セミナー「東日本大震災と日本の転換ー経済と教育の視点からー」を開催しました。

本年度より文部科学省特別経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進してきました。その中で、3月11日に発生した東日本大震災による影響と、その後のわが国の大きな転換を教えることがリベラル・アーツ型教育の中で取り組むべき重要な課題であることを認識し、防災教育に力を入れており、過去に2回の防災セミナーを開催し、第3回として大阪経済法科大学客員教授（現在は京都経済短期大学学長）の岩田年浩先生にご講演頂きました。

当日は日本語教育講座教授の田村建一先生による趣旨の説明と岩田先生のご紹介の後で、岩田先生にご講演頂きました。

東日本大震災の発生やそれに伴う原子力発電所の事故によって未曾有の被害が生じ、復興や放射能汚染など多くの問題が引き起こされました。また、その影響は日本経済だけでなく、グローバル化を通じて各国経済にも及んでいます。そのような社会の転機を、経済と教育の視点から鋭く解説し、今後の日本の進むべき道筋を示されました。

岩田先生は多くの被災地を視察され、また阪神・淡路大震災のご経験も踏まえてご講演頂きました。また、学術的な講演だけでなく、一般向けのわかりやすい講演については定評があり、今回の講演でも、グローバル化や少子化のような日本の課題や、リベラル・アーツ型教育の発展の可能性についてもお話を伺いました。

教職員、学生だけでなく一般の方の参加もあり、また、講演後には質疑応答も行い、充実した内容で開催することができました。

講演会と同時に附属図書館において展示会「東日本大震災と日本の転換をどう教えるかー「東日本大震災報道写真展」巡回展ー」を開催し、多くの見学者がありました。これらの取組は新聞各紙で紹介され、関心を集めました。

（地域社会システム講座 水野 英雄）



講演会



震災に関する教育展示会とコアタイムでの発表

(4) 第4回 LA 防災セミナー

本学における自然災害・防災教育（特に地震、火山、浸水、地質など）の実践を、理科教育講座の星博幸准教授にご紹介頂いた。

タイトル：自然災害と防災に関連した授業の実践—愛教大での事例紹介—

日時：2012年2月27日（月）16：40～18：00

場所：第1福利施設生協2階ハンズ

対象：教職員、学生、学校教員、自然災害や防災に関心のある市民の皆様

ポスター：

第4回LA防災セミナー

自然災害と防災に関連した授業の実践 —愛教大での事例紹介—

講師：星 博幸（理科教育講座）

本学における自然災害・防災教育（特に地震、火山、浸水、地質など）の実践例を紹介し
ます。授業で使用しているワークシート等の教材も紹介します。

16:20 開場
16:40 開会
挨拶
趣旨説明
16:50 講演
17:30 質疑・討論
18:00 閉会



崩壊地の地盤の性質を
調べる本学学生

東北日本太平洋沖地震とそれによる東日本大震災を受け、我が国の多くの大学では防災関連
の教育研究に力を入れるようになってきました。それは本学にも当てはまりますが、特筆すべき
ことに本学では「3.11」よりもだいぶ前から、主に地球科学を専門とする教員が地震、火山、気
象、地質などに関連した災害と防災の内容を授業や卒業研究の中で扱ってきました。今回は、
学部低学年を対象に本学が実施している災害・防災関連の授業内容について紹介してもらい
ます。本学で災害・防災関連教育を行う際に考慮すべき点についても議論します。

日 時：2月27日(月) 16時40分～18時00分
場 所：第1福利施設 生協2階 ハンズ
対 象：教職員、学生、学校教員、自然災害や防災
に関心のある市民の皆様



愛知県災害アトラス
<http://www.pref.aichi.go.jp/aizatsu/atlas.html>

【主催】教育創造開発機構リベラル・アーツプロジェクト
※今年度より、文部科学省特別経費によるプロジェクトの一環として、教員養成系大学の特色を生かした
リベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組を推進しています。

お問合せ先：内山弘美（LAプロジェクト 担当研究員）
TEL0566-26-2552(内線2552) uchiama@aecc.aichi-edu.ac.jp

報告：

2月27日（月）、第1生協2階ハズにおいて、「第4回 LA 防災セミナー」が開催された。これは、文部科学省特別経費「教員養成系大学の特色を活かしたリベラル・アーツ型教育の構築に向けた取組」の一環として実施している。3月11日に筆者が東日本の大学で被災したことが契機となり、6月にプロジェクト代表の大澤秀介教授の提案で立ち上げられた。

今回は、星博幸准教授（理科教育）による「自然災害と防災に関連した授業の実践―愛教大での事例紹介―」と題した講演がなされた。

冒頭のあいさつで大澤教授は、「東海地震に備えて教員養成系大学の学生に防災教育を行うことが必要である」旨を説明。

参加者のうち、教授3人が高校で地学を履修した学習歴があったが、星准教授は、4月から新指導要領の下で使用する高校地学の教科書や、大学の授業で用いているプリントを配布し、地学の中で扱う自然災害には地震・地盤・火山・気象災害など様々であるが、高校での地学離れが著しいため、大学で教員志望の学生たちに教えないといけないことを力説した。講義内容の他、活断層での実習のスライドや、液状化実験の道具や火山灰などを提示された。最後に、愛教大の防災教育で考慮すべき点として、「被害を最小に抑え、自然災害とうまく向き合っていくために、自然災害・防災に関する小中高でのきちんとした教育が必要。これは教師の力量次第である」と述べた。

途中で司会により、全員参加型のクイズ形式の、地学教育に関する意見交換が行われた。地学教育は防災のために必要であるというのが参加者の総意であった。理科教育の高橋真聡教授は、地学だけでなく、物理の履修者も減少していることの問題を指摘された。

今回は、学生や市民の参加があり、活発な意見交換がなされたこと、及び防災教育において高校地学や地球科学という学問が重要な役割を果たすことを提示できたことが大きな成果であった。

（内山 弘美）

〔星氏発表スライド（一部抜粋）〕：

愛教大の防災教育で考慮すべき点

- 愛教大・・・学生の多くは県内出身、自宅通学。地元志向が強い。卒業生の多くは県内で教職に（大多数が小学校・中学校）。
- 学生は小中高で自然災害や防災の理科的側面をあまり学んでいない。高校ではほぼ皆無（教育行政・教師による地学離し）。地震や火山、地盤、気象の知識は、理科の入学生であっても小中レベル。
- 小中レベルの知識しか持たない教師が、小学校・中学校において自然災害や防災の理科的側面をきちんと教育することは困難。地学離しの加速の恐れ（ネガティブ・フィードバック）
- 近い将来、この地域での大地震発生は確実。気象災害（浸水害を含む）も増加する恐れ。今の科学は、地震や噴火、暴風雨を抑止する力を持たない。
- 被害を最小に抑え、自然災害とうまく向き合っていくために、自然災害・防災に関する小中高でのきちんとした教育が必要。教師の力量次第。
- 選修/専攻/コースに関係なく、本学ではすべての学生に自然災害・防災の理科的側面をきちんと学習させる機会（授業）が必要。

おわりに

- 「3.11」以降、地震・津波が大きくクローズアップされ、この地域でも連動型地震と津波の対策が急がれている。しかし、防災で考慮すべき自然現象は他にも多数あることを認識すべき。気象災害（水害を含む）、地盤災害、火山災害など。
- 各種災害・防災について教育する必要があるが、災害事例や防災対策を網羅的に教えるだけでなく、その理学的な背景も扱う必要がある。（例）地震の根本的なエネルギー源は？ なぜ日本には地震や火山が多い？ 濃尾平野はどのようにしてできた？ なぜ伊勢湾で高潮が発生？
- 災害・防災の教育を教員養成や教養教育の一部としてきちんと位置づけ、附属学校園も含めて全学的に（法人の重点事業として）力を入れることは、今であれば全国的にユニーク。
- 災害・防災は学際科学（multi-disciplinary）。地学（理学）だけでなく、地理学、心理学、経済学などの関連学問分野の教員が協力し、学際的な教育プログラムを開発・実行できれば、本当にユニーク。

Ⅲ リベラル・アーツ型教育の構築に向けて

現代学芸課程の教育成果と課題

大澤 秀介

本学では2007年度より、「現代学芸課程」が設置され、緩やかな形ではあるが、6コースに責任教員を配置した。これは、文系から理系までを含む課程を構成しており、リベラル・アーツ型教育を展開している。本プロジェクトの目的は、この利点を最大限に活かし、リベラル・アーツ型教育の成果を教員養成課程の教育にも適用する中で、教員養成系大学としてのスタンダードとなる基礎教育および専門教育を構築しようとするものである。それゆえ、本年度はまず、現代学芸課程を構成する各コースからその成果と課題に関する報告をしていただいた。

まず「現代学芸課程」全体について簡単に述べておけば、その理念は、「国際通用性」を到達目標とした専門基礎教育重視型の4年制リベラル・アーツ教育である。「国際通用性」とは、いわば国際標準を満たす人材の育成である。グローバル化が進む中であって、今後世界は益々ボーダーレス化が進み、異文化交流も大きく進展していくことが予想される。すなわち異なる宗教や伝統の上に構築されてきた世界の様々な文化を理解し、共存を図っていくことが求められている。

このような理念を踏まえて現代学芸課程では、以下の三つの教育目標を置いた。すなわち、(1) 教育方法と教育内容の「国際通用性」の確保、(2) 科学技術の高度化に対応できる専門基礎教育の実現、(3) 社会の複雑性の理解と問題解決のための複眼的視野の創造。具体的には、先進諸外国ではすでに常識である週複数回の授業の実施、課程横断的な共通基礎専門科目（LA科目と呼称する）の設置、副専攻制度の導入の検討などによって「国際通用性」と「複眼的視野の創造」の確保が図られた。また各教員の最先端の研究を土台にした斬新な講義と演習や実験科目の設定によって徹底的に基礎学力をつけることが目指され、ただ幅広だけの教養教育ではなく、科学技術の高度化に対応できる専門基礎能力を持った人間の教育が図られた。

本課程が先進諸外国の例に倣ってリベラル・アーツ型教育を目指すのは、ある意味では、学問の高度化に応じたものであり、現代の学士課程教育はそこで完結するものではなく、さらに高度な職業教育を受けるための基礎教育でなければならないとの判断に基づいているからである。そこで本課程の卒業生の進路は、今後整備されることが予想される様々な専門職大学院および研究大学院への進学、また幅広く、かつ清新で深い学問の基礎知識を生かしての新しい型の中等教育教員、さらに公務員や一般企業への就職など、さまざまな方向が考えられた。

以上の理念に基づき、現代学芸課程には、以下のような6コースが設けられた。ただし、国際文化コースには、さらに3履修モデル、自然科学コースには、2専攻が設けられた。

国際文化コース（欧米文化履修モデル、アジア文化履修モデル、国際社会履修モデル）

日本語教育コース

臨床福祉心理コース

造形文化コース

情報科学コース

自然科学コース（宇宙・物質科学専攻、分子機能・生命科学専攻）

これらの全コースを通じて、現代学芸課程の専門教育科目は、共通基礎専攻科目、専攻科目、卒業研究、自由科目によって構成され、それぞれのコースの機能を果たすのに必要な専門的教養を修め、さらに進んで独創的研究の基盤を作るものである。

① 通基礎専攻科目（LA）

共通基礎専攻科目は、専門基礎教育重視型のリベラル・アーツ教育の要であり、他コースの初歩的な専門科目を他コースの専門家の講義において学ぶことによって、自己の専門以外の分野でも常に最新の知識を確保しようとするものである。それによって本課程では自己の専門の確実な基礎を固めると同時に、学問の裾野を広げ、それらを有機的に関連付けて、社会の複雑性の理解と問題解決のための複眼的視野を得ることができる。

② 専攻科目（MS）

専攻科目は、それぞれの学問の習得によって自己の専門とする領域の精深な知識を習得し、科学的、創造的研究を目的とする。現代学芸課程では、専攻科目単位を一定数増加することによって、専門基礎教育の重視という姿勢を示し、さらに週複数回の授業の導入などによって、徹底的な基礎力の充実を図ることが狙われている。

③ 卒業研究

卒業研究は、学部における修業を集約し、また発展させた研究を行い、卒業論文、卒業制作等を提出する。

④ 自由科目

自由科目は自コースの専攻科目以外の科目をさらに取得して、自己の専門以外の勉学を副専攻的に組織化するのに役立つ。また、教育職員免許状の取得を希望する学生には、自由科目の単位数はすべて教育関連科目および教職に関する科目の履修に使うことができる。

以下では、各々のコース（履修モデル、専攻）からの教育成果と課題の報告を行う。また、そのあとに2009年度と本年度に行われたLA科目に関するアンケート調査の報告を行う。（なお、現代学芸課程の教育成果と課題の調査においては、2011年度に研究員であった内山弘美氏の提案を参考にした。）

国際文化コースの成果と課題

佐藤 豊

国際文化コースは、それまでの総合科学課程にあった国際文化コースと人間社会コース社会科学専修を合併し、2000 年度に学芸 4 課程の一つである国際理解教育課程国際文化コースに改組して今日に至っている。コース内には欧米文化履修モデル・アジア文化履修モデル・国際社会履修モデルの 3 つが学習の指針として用意されている。その教育方針は、世界各地の文化を総合的・学際的に研究し、諸文化相互の関係をも把握して、現代社会が直面する諸問題に対応できる、幅広い視野と深い学識を持つ人材の養成を目的としている。特に地域研究のみではなく、それらを通観する政治・経済等の社会科学的な教養を養成する履修モデル（国際社会履修モデル）を持ち、コース内共通科目（「社会科学の基礎」）にもそれが反映されているのが特徴である。その意味でもまさにリベラル・アーツ型の教育を実践しているコースであるといえる。

とりわけ 1 年次においていち早く「国際文化入門ゼミ」を設け、テーマを自ら発見し、様々な方法で自ら調べ、文献や資料を正確に、且つ批判的に読み、それを文章にまとめ、発表し、質問や批判に応答する能力を養成している。その他必修科目には「国際経済システム論」、「異文化コミュニケーション論」、「国際関係論」、「比較文化論」が並び、さらに全学生に今や国際語として定着しつつある英語のコミュニケーション能力を高める授業を外国人教師によって実施している。また選択科目にも欧米やアジアの歴史や文化の他に、「ジェンダーと社会」、「言語学史」、「国文学講義」といった科目まで並べられている。この事から見ても、いかに本コースが学際性に富んだ基本的教養を重視しているかが明瞭に示されているといえるであろう。

このように学際性に富んだ教育が行われている結果、卒業後は教員、公務員、旅行業、金融機関、メーカーといった幅広い分野で活躍する人材を送り出している。

しかし学生の関心が欧米圏に傾く傾向が顕著に見られ、日本をアジア地域内に設定して見つめる視点をより深めることが求められている。それにはアジアにもつばら関心を持つ学生を増やすと言うより、欧米圏に関心のある学生にもアジア地域内にある日本の立ち位置についての理解をより深めさせることが求められていると言える。

以下では、国際文化コースにおいて設けられている各履修モデル、すなわち「欧米文化履修モデル」「アジア文化履修モデル」「国際社会履修モデル」について、その成果と課題の報告を行う。原稿を寄せられた各履修モデルの代表には感謝いたします。

欧米文化履修モデルの成果と課題

大澤 秀介

欧米文化履修モデルの教育目標のひとつは、英仏独語のどれか、あるいは複数について、実用的な4技能を習得することである。高校までの6年間で履修済みの英語については、国際文化コースの共通部分（2学年）としてブラッシュアップしているが、その英語についても、欧米文化履修モデルでは、国際的な活躍が可能な程度にさらにブラッシュアップすることを目標としている。また高校までは未習の独仏語についても、実用的なレベルの技能を習得することを目標としている。

言語の習得のためにも、またそれ自体としても、その言語の背景をなす広い意味での文化を理解することは非常に重要であり、それを欧米履修モデルの第二の教育目標としている。文化とは総称すれば、その地域の言語を中心とした伝統的に受け継がれる人間行為の形態であり、その制作物である。それらをネイティブの感覚を通して、広く学ぶことを目標としている。

上記の目標を達成するために、本履修モデルには、ネイティブ・スピーカーによる豊富なコミュニケーション演習の授業がある。英仏独語について、「(言語) コミュニケーション演習」という演習科目がIからXまで設定されている。また欧米の歴史、思想、政治、経済、ポピュラー・カルチャーなどを学ぶ豊富な文化関係授業が設置されている。たとえば、「欧米史」、「哲学史概説」、「現代思想研究」、「現代ドイツの政治と社会」、「経済と社会」、「英文学概説」、「米文学概説」、「ヨーロッパ文学特論」、「アメリカ文化研究」、「イギリス文化演習」、「フランス文化演習」、「ドイツ文化講読」、「英米生活文化講読」などの授業がある。さらに、本履修モデルでは中学校、高校英語免許、中学校社会免許の取得が可能となっている。

言語及び文化の教育は、一朝一夕にその成果が現れるものではないが、本履修モデルでは、欧米の大学への正式な留学実績が豊富にある。一例を挙げれば、2007年入学生以後に、ボールドステイト大学（米国）、ニューマン大学（英国）、フライブルク教育大学（ドイツ）への派遣留学生として合計8名、その他の大学を含めて、休学による私費留学者が9名存在する。

欧米という異文化の理解は、自立的な人間を目指すリベラル・アーツ教育そのものであるが、特にリベラル・アーツ型教育として力を入れてきたのは、演習科目の教育内容である。英仏独の3カ国語のコミュニケーション演習では、週2回の授業を開講して、集中力を高め、多くの学生の外国語におけるコミュニケーション能力を高めてきた。それ以外の講義科目でも、ネイティブの教員のみならず、何人かの教員が週複数回の対話的授業を試みてきた。これは、教員数対学生数の比率が約4対1であり、リベラル・アーツ型教育としては理想的だからである。

アジア文化履修モデルの成果と課題

堂園 淑子

今日の日本は、中国・韓国をはじめとする近隣諸国との人的経済的交流が一層活発となる一方で、領土問題や歴史認識問題などでたびたび緊張関係が生じており、これらアジア隣国との相互理解はますます重要な問題となってきました。そこでアジア文化履修モデルでは、中国を中心とするアジアの国々の文化を思想・文学・社会など様々な角度から総合的に理解し探求するための科目を開いています。

新たにアジア文化履修モデルの所属となった二年生は、前後期で「中国語演習Ⅰ～Ⅳ」を履修し、中国語の基礎を固め、中国語のコミュニケーション能力と読解力を養います。他地域を深く理解するには、その言語を習得し生の資料に触れることが最も重要だと考えるからです。また選択科目として「アジア事情」や「アジア関係史概説」、「中国文学研究B」「中国思想史A」「中国芸術文化論」などを開講しており、多文化理解のための基本的な知識を身につけます。そして三年生になると、「中国文学史」「中国文化史」「中国思想研究」「中国近代政治思想史Ⅰ・Ⅱ」等の講義を行い、中国の文学・文化・思想・政治などの各分野についてより専門的な知識の習得を目指します。また「中国言語文化史Ⅰ・Ⅱ」「中国近現代文学講読Ⅰ・Ⅱ」「アジアの政治と社会Ⅰ・Ⅱ」「中国現代政治史」「アジア文化演習」など多くの演習が選択必修となっています。これらの演習は、中国語の資料を正しく読解する能力を身につけるとともに、中国を中心とするアジアの文化を言語・文学・政治・社会などあらゆる角度から考察するものです。また卒業論文の制作を念頭に置いて、問題を発見し調査分析する能力を涵養することにも力を入れています。

卒業論文は、学生が自由に課題を設定して制作します。四年生開講の「アジア文化論文演習」で論文作成にあたっての資料の扱い方と検索方法、章節の立て方などを確認し、学生それぞれの課題についてどのように考察を進めていけばよいかを個別に指導します。前期の最後には、アジア文化履修モデルの卒論制作に取り組む全学生と教員が集まって中間発表会を行います。各学生が構想を発表し、それについて教員がそれぞれの専門分野から助言を行います。アジア文化履修モデルでは、主査となる教員が中心となって論文指導を行います。基本的には集団指導体制を取っています。その方が、幅広い視野、多角的な視点の獲得に繋がるからです。

このようなアジア文化履修モデルの教育は、異文化理解を目指している点、そのための基礎的能力として中国語の習得に力を入れている点、そして一つの専門分野に集中的に取り組むのではなく、言語・文学・思想・政治・社会など多様な分野を総合的に学ぶことによって多角的に問題を考察する能力を育成し、自ら発見した課題に取り組む卒業論文につなげている点などにおいて、リベラル・アーツ型教育の方向性を持つものと言えます。

国際社会履修モデルの成果と課題

青嶋 敏

＜概要＞ 国際社会履修モデルは、法律学、政治学、経済学、社会学の社会科学の諸分野について幅広く学習することを通じて、リベラル・アーツ型教育の目指す多様な知識に基づいた教養の豊かな人材の育成を行っている。

そのような教育は専門学部を目指すスペシャリストとしての専門職の養成に対して、ゼネラリストとしての専門職の養成という新たな時代の人材ニーズにマッチしており、民間企業、公務員、さらには教員や研究者などの幅広い分野で活躍している。また、教養教育で欠如していると考えられている専門性についても、日銀グランプリでの優秀賞の受賞に示されるように専門学部よりも優れた成果をあげており、高く評価されている。

＜事例紹介＞ 経済学：リベラル・アーツ型の教育として、経済学を専門としない学生を対象に、わかりやすく、かつ興味を深められるような授業として経済学に関するアクティブラーニングを行っている。大学における経済学教育が理論中心であることが学生の興味関心を低くしている面があり、貿易ゲームや株式投資ゲームなどの経済ゲームや、トヨタ自動車、新日本製鉄、中部電力などの企業見学を行うことで現実の経済活動に対する関心を高め、それらを理論的に分析する能力の育成を図っている。

このような実践は、社会人基礎力として必要な経済的知識の教育に関するリベラル・アーツ型教育による展開として高く評価されている。また、経済学を専門としない多くの学部において実践が可能である。

＜リベラル・アーツ型教育の成果としてのポイント＞ 2011 年度前期の 1 年生の必修の国際経済システム論における実践が、経済理論とそれを踏まえたアクティブラーニングの授業として評価できる。

1. 経済学はリベラル・アーツの知識として欠かすことの出来ない分野であり、経済学に関して積極的な教育を展開している。
2. 経済については高等学校までで殆ど教えられていないため、経済学の理論とそれを踏まえたアクティブラーニングによる授業実践を行うことで興味関心を高め、理解を深めている。

＜参考＞ 本学における経済学に関するアクティブラーニングによる授業実践の詳細は、京都大学高等教育研究開発推進センターMOST <https://online-tl.org/portal> にて、「経済学教育におけるアクティブラーニングの活用」として紹介されています。

日本語教育コースの成果と課題

田村 建一

1. これまでの所属名称

総合科学課程 日本語教育コース

学芸4課程 国際理解教育課程 日本語教育コース

現代学芸課程 日本語教育コース

2. 日本語教育コースの教育の特徴と成果

当コースは日本語を母語としない人々に日本語を教えるための知識や技能を身に付け、海外、国内のさまざまな環境で日本語教育を実践できる人材の育成を目標にしている。日本語教師には、日本語学や日本語教授法以外に、言語学、第二言語習得、異文化理解教育などの知識が欠かせず、学内の留学生向けの授業を使う日本語教育実習も含め、文化庁の「日本語教育のための教員養成について」（平成12年）に沿ってカリキュラムを編成している。また、近隣の小学校での外国人児童に対する日本語支援や当地域在住の外国人のためのボランティア日本語教室など、学生が教室で身に付けた知識や技能を実践的に応用する機会を与えている。

学部段階での教育のため、卒業後すぐ海外の教育機関で日本語を教えるというケースは、創立初期の青年海外協力隊の場合をのぞき、かなり少ないが、本学あるいは名古屋大学をはじめ外部の大学院を修了した後、日本語教師として海外で活躍する卒業生は多い。毎年卒業生の2割程度が大学院に進学する。この数年は、中学・高校の教職に就く者が増加しており、3～4割を占めている。他は公務員、銀行、一般企業などである。

最近は外国人児童生徒への日本語支援に関わる学生が増えているが、この問題に本格的に取り組む人材を養成したいと思っても、当コースのカリキュラムでは小学校教員免許が取得できない点が課題として残されている。

3. リベラル・アーツ型教育との関連

外国人児童生徒に対する日本語支援にさいしては、教科学習の支援を通じて日本語を習得させる場合が多々ある。その意味では、日本語教師は小中学校の全教科に関して最低限の知識をもっていることが要求される。また、成人への日本語教育においては、学習者にとっては日本語教師が日本人の代表という側面があり、例えば「どうして日本には地震が多いのか」という学習者からの質問に答えられる、あるいは答えを見つけるための手段を知っていることが要求される。すなわち、幅広い一般教養を身に付けないと国際交流の第一線には立てないということである。

臨床福祉心理コースの成果と課題

佐野 真紀

1. 名称の変化

総合科学課程人間社会コース人間関係選修

学芸4課程生涯教育課程共生社会コース

現代学芸課程臨床福祉心理コース

2. 現代学芸課程臨床福祉心理コースの教育

・教育目標

臨床心理学と社会福祉学を共に理解できる人材を教育や臨床の分野に輩出していくことを目標とする。そのために、社会福祉学と臨床心理学を統合化させた形での教育・研究を進展させ、社会福祉学・臨床心理学の知見と臨床的実践の両面から学際的教育を行う。

・臨床福祉心理コースの教育の特徴

本コースの教育の特長は、臨床心理学と社会福祉学とのコラボレーションを通して「こころと身体」ととらえ、人に向き合う「臨床」の学を追求することにある。社会福祉学と臨床心理学を1つのコースで同時に学べるカリキュラムは、他の大学に類を見ない。1・2年次においては臨床心理学と社会福祉学の両分野の基礎を身につけることを目指してカリキュラムが組まれている。2年次から徐々に専門的学びが進められていき、それを基にして3年次では実習（社会福祉実習・精神保健福祉実習）が組み入れられ、臨床の学びに結びつけている。3年次から始まるゼミ（社会福祉研究、臨床心理学研究）は4年次まで続き、各自のテーマを研究することとなる。

本コースでは社会福祉士養成課程として認可を受けており、3分の2を超える学生が社会福祉士受験資格を得るための履修をしている。社会福祉士受験資格は、心理学を中心に研究する学生も福祉学を中心に研究する学生も、いずれも取得できるように配慮されている。社会福祉士国家試験の合格率は、平成23年度に100%を達成した。（全国の合格率平均は28%）

・卒業後の進路

本コースで心理学を中心に研究した者のうち、カウンセラー（臨床心理士）を目指す者は大学院に進学する必要がある。そのため、本コースでは大学院進学者が4年生のおよそ3分の1である。また、社会福祉分野を希望する者は、社会福祉士資格を取得する必要があるため、およそ2分の1の学生が国家試験を受験する。

具体的な進路は以下のようになっている。

公務員（国土交通省、愛知県、名古屋市、刈谷市、碧南市 他）、社会福祉協議会（名古屋市、安城市、刈谷市、幸田町 他）、社会福祉施設（浜松協働学舎 他）、病院（刈谷豊田総合病院 他）、一般企業（愛知銀行、八神製作所、他）、大学院（愛知教育大学 他）

・成果と課題

本コースの卒業生の進路は、大学院進学が3分の1、専門職としての就職が3分の1、一般企業・公務員等の就職が3分の1というのが例年の傾向である。このことは一つの教育成果として挙げることができるだろう。

課題としては、教員の減少により学生に対してきめ細かな配慮がしにくくなっていることが挙げられる。

3. まとめ リベラル・アーツ型教育との関連

本コースで学ぶ学生は、卒業後の自身のあり方の一つとしてソーシャルワーカーやカウンセラーを目指しているが、職業教育として本コースがあるのではなく、4年間を通して学ぶことは人間学であり、学際的である。学生たちは、心理学や福祉学をはじめ、臨床哲学・医学・法学などを学ぶことをとおして、生老病死を主題としてどのように「人」をとらえることができるかを考え、それを基に自らのあり方をも問うていくことになる。この点において、本コースはリベラル・アーツ型に近い教育実践をしていると考えられる。

造形文化コースの成果と課題

遠藤 透

現代学芸課程造形文化コースは、1988 年総合科学課程総合造形選修として発足して以来、本年で 21 回目の卒業生を送り出す。発足当時、総合造形選修の授業形式は東京藝術大学の工芸科を雛形とし金工、陶芸、染織、漆芸に国立大学では唯一のガラスと実技と並行して美術史を加えスタートした。ガラスはアメリカ人の教員、染織にはフィンランド出身の教員が担当することで国際的な造形感覚を身につけることを目標とした。総合科学課程として発足した後に生涯教育課程、現代学芸課程と変遷し今日に至る。コース名も総合造形選修から造形文化コースに変更した。

1 年次には、すべての実技を受講し、2 年次には 1 年次に選択した中から 2 つの実技を選択し受講する。3 年次には専門に分かれそれぞれの工芸技法を学び、4 年次後期には卒業制作作品を提出しなければならない。実技と同様に、1 年・2 年次には日本美術史と西洋美術史の授業を受講することは必修であり、3 年次には美術史を専攻し 4 年次後期には卒業論文を提出して卒業する学生もいる。この授業方式は総合造形発足当時から変わっていない。その後、実技にプロダクトデザインを加えたが、教員数の削減を理由に漆芸教室を削減することとなる。

造形文化コースの教育の特徴

1年 造形基礎Ⅰ・Ⅱ 絵画Ⅰ・Ⅱ

芸術概論 A・B

美術史現地指導Ⅰ

2年 造形基礎Ⅲ・Ⅳ 絵画Ⅲ 彫刻実技Ⅰ

西洋美術史概論Ⅰ・Ⅱ 日本美術史概論Ⅰ・Ⅱ

デザインⅠ・Ⅱ

工芸論 視聴覚教育 美術史現地指導Ⅱ 博物館学Ⅰ・Ⅱ

3年 (金工、陶芸、染織、ガラス) 実技Ⅰ・Ⅱ 造形材料学Ⅰ・Ⅱ 造形研究Ⅰ・Ⅱ

プロダクトデザインⅠ・Ⅱ プロダクト研究 デザイン論

美術史演習 AⅠ・Ⅱ 美術史演習 BⅠ・Ⅱ

美術史現地指導Ⅲ

4年（金工、陶芸、染織、ガラス）実技Ⅲ・Ⅳ 造形研究Ⅲ・Ⅳ 造形制作指導Ⅰ・Ⅱ

プロダクトデザインⅢ・Ⅳ

美術史演習 AⅢ・Ⅳ 美術史演習 BⅢ・Ⅳ

卒業制作・卒業論文

造形文化コースの教育の特徴は、「工芸」を軸とした手わざによるものづくりと、「美術史」という知識とを融合させる教育にある。土を練る、糸を織る、ガラスを吹く、金属を鋳込むなどそれぞれの素材に触れながら制作方法を学び、個々のイメージを作品に投影していく。自然や先人たちの偉業に影響受けながら作品を制作し、時には失敗し涙を流し形あるものにできた時には満足を得る。ものづくりでは、自分一人の力で作品を造ることができるとは限らず、仲間や教員の力を借りることで自分の理想とする造形作品を手にすることができる。学生たちは「ものづくり」を通して、仲間と競い合い協力し合って自らの作品の完成に向かって突き進んでいく。そうやって造形文化コースの学生は人間的にも成長してゆく。

入学時には弱々しかった学生が、卒業時には「ものづくり」とおして肉体や精神的にも成長し力強い顔になっていることに驚くこともある。また、毎年卒業式で「造形文化コースで学べたことがよかった」と話してくれる学生が多くいることで造形文化コースの存在価値を実感する。

学生は、作品制作の後には必ず作品を公表し、審査や講評を受けなければならない。私たちは講評会と呼ぶが、各教員が提示する課題に対し作品を制作し展示し、教員や他の学生に制作意図を説明したりや制作技法を解説したり、質問等に答えることで作品について見つめなおす機会を得る。積極的に公募展に出品したり、グループ展や個展などで自らの作品を発表する学生も多い。

卒業制作と卒業論文

造形文化コースでは、美術史を専攻して卒業論文を提出する学生と、実技を専攻して卒業制作作品を提出する学生と二通りに分かれる。美術史を専攻する学生は絵画から建築にいたる様々な領域から興味を抱く事柄を選択し研究を行う。実技を専攻する学生は、それぞれの素材を研究し時間と体力を費やし制作を行う。卒業制作は、これまで学んだことを結集し自らが「テーマ」を決め、方案やプレゼンテーションを行う。学内審査を受けるだけでなく、自らが企

画・運営して美術館などの公共の場で卒業制作展を催す。美術史を専攻する学生は、卒業論文提出後、美術史指導教員による質疑応答による試験も行われる。

また、造形文化コースでは、総合造形コースとして発足して以来提出された卒業制作作品と卒業論文の中から優秀な作品を選び出し「造形文化コース最優秀賞」として表彰し称えている。

卒業生の進路

造形文化コースでは、制作活動が続けている人の中に、造形作家として独立している人がいることは喜ばしいことである。その中には、国際的な公募展や国内の公募展に受賞したり、国内外で個展やグループ展を催すなど目覚ましい活躍を見せている人もいる。大学に教員として指導にあたりながら作家として作品を発表する人も多い。また、大学で習得した技術を生かし、それぞれの技術者として鋳金、染織、ガラス、陶芸などの指導者になったり、企業に勤め能力を発揮する学生もいる。岡崎市クリーンセンターにおけるガラス教室の指導指導員など地域社会における生涯教育施設の指導員や富山市ガラス研究所の指導員のような地域の専門教育機関など、地域や教育に関連する職場で活躍している。

卒業生の中には本学の大学院をはじめ国内、国外の美術系大学・美術系技術養成機関に進学する人の割合が高い。

平成8年度入学生からは美術（中学・高校）の教員免許を習得できるようになり、卒業後これらの分野で活躍する卒業生も増加している。

近年、大学院に進学しながら教員採用試験を受験する学生もいる。その他、学芸員の資格を習得し美術館等に学芸員として就職する人や、公務員や一般企業に就職する卒業生もいる。しかし、他の大学と同様に近年世界不況や日本国の先行き不安のために就職に苦悩する学生も多くなっている。

成果と課題

私たちの名称は、総合造形選修から造形文化コースに、総合科学課程から生涯教育課程を経て現代学芸課程へと移り変わっているが、造形文化コースの理念は一貫して、美術・工芸分野における知識や技術を身につけ、指導的役割を果たせるような人材を育成することである。20年余りが経過して、卒業後も制作活動が続け造形作家として独立する人や教員や技術指導員、デザイン等の美術の分野で卒業生が活躍していることは喜ばしいことである。しかし、近年世

界不況や日本の景気が危ぶまれている。景気が悪くなると、美術系の大学を受験する学生の人数が減少する傾向にあることは、他の美術系大学も避けることはできないことである。美術系大学において男子学生の割合が減少していることもそのことと関連しているといえよう。同様に、不況になればなるほど、学生は就職活動に追われ時間や神経を費やさなければならず、教育実習もあり他の学生との授業ペースが狂ってしまいがちである。造形文化コースでは、主要7分野に一人の専任教員しかおらず、実技分野においては個々の対応がより必要とされるため教員の負担がより多くなっている。

まとめ・リベラル・アーツ型教育との関連

造形文化コースの最大の魅力は「ものづくり・生活の豊かさ・素材との対話」にあります。教養や知識を得るだけでなく、見ること、聞くこと、触れること、嗅ぐこと、味わうことなどを「ものづくり」をとおして体験することができます。美術やデザイン、素材について知ることによって生活はより豊かになります。知識だけで学びと言えるでしょうか。造形文化にコースは、「金属、ガラス、織物、陶芸」といった素材の専門家と、それら過去から現在に伝わる芸術作品を伝える専門家がいます。美術史で関連する知識を身につけると共に、ものづくりという体験をとおして教養を身につけられるような授業をおこなっていきます。



美術史研究旅行



卒業制作講評会



鑄金工房風景



鑄造作品



鑄造作品



染織工房



染織作品



ガラス作品



陶芸作品



インダストリアルデザイン作品

情報科学コースの教育成果と課題

佐々木 守寿

1. 名称の変化

総合科学課程 情報科学コース

学芸4課程 情報教育課程

現代学芸課程 情報科学コース

2. 現代学芸課程情報科学コースの教育

・教育の特徴

本コースでは、情報科学の深い理解に基づく豊かな発想、高い表現力と問題解決能力を備え、新しい社会を創造していける人材の育成を目的にしている。

1、2年次には、情報科学の基礎理論に加え、論理的思考力とプレゼンテーションのスキルを身に付けさせる授業を用意している。3年次後半からは、各自の学究したいテーマにそって、ゼミ形式で研究の方法を学ばせるとともに、実践力を身に付けさせている。

・卒業生の進路

多くは、情報システムや情報通信ネットワークの技術者として一般企業へ就職している。また、情報メディア系の企業や大学院へ進む者もいる。

・成果と課題

本コースでは、プログラミングの実習を行う必修の授業を積み上げで3つ用意している。いずれの授業でも、作成に2～3週間かかる大きなプログラムを最終課題として課している。この最終課題の評価は、教員が学生とマンツーマンの面接によって行っている。面接を受けるためには、プログラムの仕様書が教員の事前審査に合格しなければならない。ここでいう仕様書は、どのようなデータを用い、どのような機能を備えたプログラムを作成しようとしているのかを、自然言語で記述したものである。仕様書審査も面接も1回で合格することはあまりなく、教員と学生のキャッチボールを繰り返す過程で、学生の表現力や論理的思考能力が磨かれている。そのような効果をあげているが、一回の面接に30分以上かかることもあり、効率的な面接を工夫することが課題のひとつとしてある。

3. まとめ リベラル・アーツ型教育との関連

レポートライティングやプログラミングの授業において、文章やプログラムを作成する過程を重視することにより、問題発見・認識と解決能力、論理的思考、発想力などの普遍的な能力の育成に力をいれている。

自然科学コース宇宙・物質科学専攻の教育成果と課題

児玉 康一

1. 総合科学課程から現代学芸課程までの名称の変化

総合科学課程 総合理学コース

学芸4課程 環境教育課程

現代学芸課程 自然科学コース 宇宙・物質科学専攻

2. 現代学芸課程の自然科学コース 宇宙・物質科学専攻の教育

本専攻は、物質の構造と性質を探究する「物性物理」分野、素粒子の性質から自然法則を探究する「素粒子物理」分野、宇宙のさまざまな現象を探究する「天文学」の分野を専門とする教員で構成されており、基礎となる「力学」「電磁気学」「量子力学」および「物理数学」を理論と実験の授業を中心に学ぶ。それらを基礎として、上記各分野から各自テーマを選び、より深く専門的に学び、卒業研究につなげる。

科学技術の基礎を十分に学んだ学生の卒業後の就職先として、電気・電子・化学・気象・エネルギー関連の企業などがある。また、公務員、中・高等学校教員の進路も多数いる。それらの学生の多くは、より高い専門性をもつ中・高等学校教員を目指して（あえて小学校の免許取得を含む教員養成課程を選択せずに）現代学芸課程に入学している。大学院進学の学生は、修了後には企業の研究職・学術研究機関、学校教員、学芸員などとして就職している。

1期生28名の進路状況は、大学院3名、公務員1名、企業8名、中学校教員8名、高校教員2名、講師3名、留年2名、退学1名であり、2期生30名の進路状況（現時点）は、大学院3名、公務員2名、企業4名、中学校教員9名、高校教員4名、講師2名、未定3名、留年3名である。宇宙・天文や物理学に興味を持ち、積極的に学ぼうとする姿勢を持つ学生を、比較的確保できているが、今後この傾向をどうやってより強化していくか（卒業生の進路先の実績作りも含めて）が課題であると考ええる。

3. まとめ・当該コースのリベラル・アーツ型教育との関連

学問体系としての物理学は巨大であるが、その根底にある考え方（実験事実を通して現実を明らかにし、その現実を説明し得る法則性を探る）は単純であり、これを様々なトピックスを通して伝える授業が、リベラル・アーツ型教育には適していると考ええる。しかしながら、講義の具体的な内容は受講者の基礎的学力や理解度（能力）に応じて適切なものを選ぶ必要があり、特に、いわゆる文系学生向けには、専攻としてのカリキュラムとは別に用意する必要があると考ええる。

自然科学コース分子機能・生命科学専攻の成果と課題

中野 博文

1. 総合科学課程 総合理学コース自然科学選修物質科学領域分子科学グループ及び生命科学領域から現代学芸課程の自然科学コース分子機能・生命科学専攻までの名称の変化

- ・2000年に総合科学課程総合理学コース自然科学選修物質科学領域分子科学グループが、環境教育課程物質環境履修モデルに改組した。
- ・2000年に総合科学課程総合理学コース自然科学選修生命科学領域が、環境教育課程生命環境履修モデルに改組した。
- ・2007年に環境教育課程物質環境履修モデルと生命環境履修モデルが現代学芸課程自然科学コース分子機能・生命科学専攻に改組した

2. 現代学芸課程自然科学コース分子機能・生命科学専攻の教育

- ・分子機能・生命科学専攻の教育の特徴：本専攻では、「化学と生命」、「分子と個体」をキーワードとして、複雑な生命現象やそれに関わる分子の性質・反応を化学と生物学が融合した新たな立場から学び研究する。そして生命現象を分子レベルで理解すると同時に、化学や分子生物学の個別分野における諸問題の解決とフラワーバイオなど個体レベルへの応用を目指す。また、現代的教養の重要な柱の一つである生命科学を基礎から応用まで系統的に学び、深い学識と応用力を備えた専門家として社会で活躍できる有為な人材を養成することを目指す。1年次では、科学全般、化学および生物学の基礎を学ぶ。分子機能科学と生命科学を身に付けていくために必要な理科系大学生の基礎的知識の習得を目標とする。2年次・3年次では、分子機能・生命科学の専門分野を重点的に学習する。専門知識の習得に加え、それぞれの分野で異なった考え方に接することにより、柔軟な発想力の獲得を目指す。4年次には、各自が探求したいテーマを選び卒業研究に取り組むことで、3年次までに習得した能力のさらなる向上を目指す。
- ・卒業生の進路：2010年度卒業生の場合、大学院への進学 7人（愛教大4人、他大学3人）、関連企業（総合化学、製薬、食品など）や園芸業界への就職 9人、中学校・高校教員（理科および化学、生物学）8人、公務員 2人（愛知県1人、市1人）であった。
- ・成果と課題：卒業生の進路見ると、大学院進学・企業就職・教員・公務員に希望通

りなっているので、本専攻は上手く機能していると思われる。

3. まとめ-当該コースのリベラル・アーツ型教育との関連

本専攻には、植物分子生理学、遺伝・育種学、細胞生物学、有機化学、生物有機化学、生物物理化学の専門家が在籍しており、その周辺分野のリベラル・アーツ型教育の担当は可能である。特に、自然科学的な常識を獲得する科学リテラシーは、「感染症の現代生物学」、「エントロピーと自発変化」、「自然環境と化学」、「生命の化学」、「農業の生物科学」などの担当が加納である。基本概念は、「現代化学の基礎」、「現代化学の基礎」等、現代的課題は、「生活環境と化学」、「遺伝子組み換え食品と私たちの生活」等の担当が可能である。

2009 年度実施 LA 科目に関するアンケート調査・分析と考察

大澤 秀介

本プロジェクトの母体とも言える現代学芸課程運営会議（各コース、専攻代表より構成される）では、2009 年度の前期において、いわゆる LA 科目（共通基礎専攻科目）に関して学生アンケート調査を行った。その実施理由は、2007 年度の課程開設当初より、LA 科目に関する誤解や不満が学生の間に多く見られたからである。課程では、入学当初に課程独自のガイダンスを開催して、現代学芸課程の目指すリベラル・アーツ型教育の趣旨や、その要である LA 科目の意義および履修方法について詳しく説明してきたが、それにもかかわらず、LA 科目に対する学生の誤解や不満は減る傾向になかった。

そこで、2009 年度の課程 2、3 年生に対して、以下に示す Q1 から Q11 までの項目からなる（自由記述を含む）アンケート調査を行った。その結果に対する分析と考察は、上記運営会議において口頭で報告されたのみで、これまで文章としてまとめる機会がなかった。それゆえ今回の教育成果報告の一環として、このアンケート結果の分析と考察を報告書の形にまとめ、現代学芸課程の成果と課題の明確化に役立てたい。

なお、2009 年度の現代学芸課程 2、3 年生の在学者数は全コース・専攻合計で 496 名、回答者数は合計で 398 名であり、回収率約 80 パーセント、極めて信頼性の高いデータであると判断している。

またグラフは、自由記述を除くすべての回答を質問ごとに、コース・専攻を基本としてクロス集計した結果であるが、一部分、科目の選択方法を基本としたクロス集計の結果も表示されている。

さらに、本年度は LA 科目に対する学生の意見を中心としたアンケート調査も実施された。後続の田村氏報告「2011 年度実施「現代学芸課程 共通基礎専攻科目」に関するアンケート」の集計結果とその分析」も参照されたい。

分析と考察

Q1：LA 科目は 3 科目 6 単位が必要です。今までにどのコース（専攻）の科目を受講しましたか？（複数回答可）

これに対する回答のパターンに特徴的なのは、国際文化コースを除く、文科系、理科系すべてのコースに渡って、文科系の LA 科目（国際文化、日本語教育、臨床福祉各コースの LA 科目）を履修する学生が半分以上を占め、国際文化コースではその 8 割が日本語教

育コースと臨床福祉心理コースの LA 科目を履修しているという事実である。文科系の学生が、理科系の LA を選択するというケースはまれで、全課程学生の履修が圧倒的に文科系 LA 科目に集中している。これは予想されたことではあるが、文理融合という理念からはほど遠い現実である。(グラフ 1 参照) どうしてこのような集中が起こるのかということの理由は重要であるが、本アンケート調査のレベルでは、自由記述からそれを推測できるのみである。

Q2： LA 科目の本来の趣旨は、他コース（専攻）の基礎的専門科目を学ぶことによって、専門レベルでも複眼的視野（副専攻）を持つことです。この趣旨を理解していましたか？

この問いに対する回答パターンに特徴的なのは、全体的にはおおそ理解されているものの、造形文化、情報科学、宇宙・物質科学では、「あまり理解していなかった」と答えた学生が多いことである。(グラフ 2 参照) 上記のガイダンスは新入生全員を一堂に集めて行なってきたにもかかわらず、コース、専攻によってなぜ違いが出てしまうのか。さらなる調査が必要である。

Q3： LA 科目の受講に関して、あなたは自分が興味を持てると思われる科目を選びましたか？それとも、みんなが受講する科目もしくは単位を取ることを優先しましたか？

この設問は、学生たちの科目選択の動機を分析するためであり、コース間の違いが見て取れる。基本的に興味優先で選択しているのは、国際文化、臨床福祉心理、造形文化、情報科学で、比較的専門性の高い日本語教育と自然科学コースの学生は、単位を取ることを優先して選択していることが分かる。(グラフ 3 参照) これには必修科目が多いというカリキュラム上、時間割上の制約も大きく関係していると思われる。

Q4： あなたの受講した LA 科目の難易度はどの程度でしたか。

この設問は学生が選択した科目に対して、その学生が感じた難易度を調査したものであるが、グラフでは、コース間での比較と上記 Q3 での選択方法を基にした比較をしている。(グラフ 4、グラフ 5 参照) 予測に反して、後者についてはそれほど割合の違いが見られないにもかかわらず、前者の比較では日本語教育で「少し難しかった」が相対的に多くなっている。しかし総じて、「難しい」と感じている学生が半数以上であるのは考慮しなければならない問題である。

Q5： あなたの受講した LA 科目は、あなたにとって有益でしたか？

この設問では学生の選択した科目に対して、その学生が感じた有益度を調査した。この調査でも、コース間の比較と、科目選択方法での比較が行なわれた。(グラフ 6、グラフ 7 参照) コースの比較を見ると、予測に反して、すべてのコースで有益だと感じている学生

が多数派である。また選択方法で比較した場合、「とにかく単位優先」と回答した学生でも、半数近くが有益だとしているし、当然ながら、「自分の興味優先」で選択できた学生は 80% 以上が有益だとしている。コース別比較で有益さを感じる比率が相対的に国際文化において高いのも、「自分の興味優先」で選択できる学生が多いからであると考えられる。(Q 3 参照) ここにも時間割の問題が大きく影響している。

Q 6 : 前問で 1、2 を選んだ人は、どのような点が有益でなかったと思いますか？また、3、4 を選んだ人はどのような点が有益だったと思いますか？(自由記述)

「有益でなかった」とする意見で、各コース・専攻共通に見られるものは以下である。

- ・自分のコース以外というのは、つまり自分の興味の対象外ということ。
- ・時間割の関係で自分が興味を持てるものを選べなかった。
- ・講師がその課程の人間のみを対象として授業を進めてしまい、理解不能の所も詳しい説明なしに授業を進めてしまう。

「有益だった」とする意見で、各コース・専攻共通に見られるものは以下である。

- ・自分の専攻でない分野を学ぶことができるので、興味の対象が広がった。
- ・今まで興味はあったが、なかなか自分では勉強できなかったことについての知識を学べたことが有益だった。
- ・違う見方ができるようになった点。

Q 7 : あなたは受講した LA 科目を休まずに出席しましたか？

この設問もコースごとの比較と、科目の選択方法での比較を行なったが、意外なことに科目の選択方法は出席率にはほとんど影響しないことが分かった。(グラフ 9 参照) 出席率の違いはむしろコースごとにあって、分子・生命科学や宇宙・物質科学という理科系のコースの出席率が高く、文科系のコースのほうが相対的に低いという結果が出た。(グラフ 8 参照) 興味のない授業でも出席だけはするという最近の学生の特性がよく表れており、必修授業の多い理科系の受講パターンも影響していると考えられる。

Q 8 : あなたは受講した LA 科目を積極的に受講しましたか。

この設問においては、Q 7 と対照的に、「全く予習をしない」という回答は、国際文化と日本語教育で一番少ない。臨床福祉心理では予習 1 時間以上の回答が最も多いが、「全く予習しない」という回答も前二者より多い。(グラフ 10 参照) 科目の選択方法による比較では、当然ながら、「自分の興味優先」組の予習時間が長く、「とにかく単位優先」組の予習時間が短い。(グラフ 11 参照) それにしても、前者でも半分近くの学生が「全く予習しない」であり、後者に至っては、7 割の学生が全く予習していない。

Q 9 : 受講の学年と開講学年は異なってもよいことを知っていましたか？(たとえば 1

年開講の LA 科目でも 2 年、3 年、4 年で受講できること)

この設問に関してはコースによってそれほど大きな差はないが、平均すれば 2 割近くの学生が、その規則を知らなかったというのは事実なわけで、1 回のガイダンスだけでは周知が徹底しないということである。(グラフ 12 参照)

Q10: 受講は希望どおりに受講できましたか。

この設問の回答をコースごとに比較すると、大ざっぱに言えば、二つのグループに分かれる。すなわち、国際文化、造形文化、情報科学のグループと日本語教育、臨床福祉心理、宇宙・物質科学、分子・生命科学のグループである。前者は希望通りに受講できるケースが相対的に多く、後者は希望通りに受講できないケースが相対的に多い。(グラフ 13 参照) これは Q 3 において言及したコース間の相違、すなわち科目選択方法の相違と非常に類似した結果である。ただし、臨床福祉心理だけが Q 3 の場合と異なって、希望通りに受講できないケースが多くなっている。このパターンの類似性は、基本的には因果関係に基づくものであろう。すなわち、必修科目が多く、時間割の窮屈なコースの学生は、希望通りには受講できないのであり、その結果として、自分の興味を優先させることができないのである。臨床福祉心理だけが Q 3 において、興味優先で選択するという回答が多いのは、彼らの学問に対する真面目さを表していると考えられる。

Q11: 前問で 2 を選んだ人は、どのような問題を感じましたか。(自由記述)

希望通りに受講できないと回答した学生の感じている問題も、Q 3、Q 10 に見られる相違に対応して、二種類に分かれているように思われる。すなわち、多少の選択の自由はあるが、受け入れ側に問題のある場合と、ほとんど選択の自由がないために起こる問題である。

前者では以下のような記述が典型である。

・LA とされていた科目でも、かなり専門的な科目で、担当教員に聞いても「他コースでは単位を取るのが難しい」と言われた。

- ・受講するのに条件がある授業があったので、早めに条件を知らせて欲しい。
- ・定員になり、受講できないことがあった。

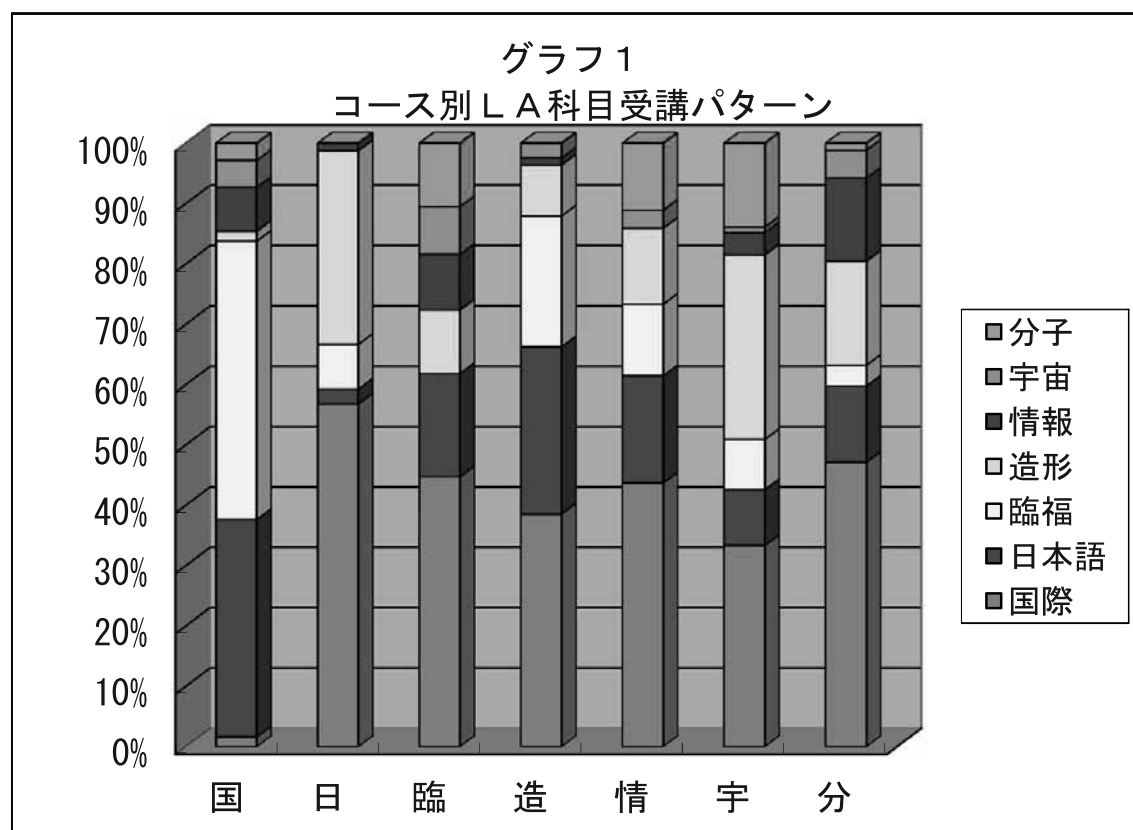
後者では以下のような記述が典型である。

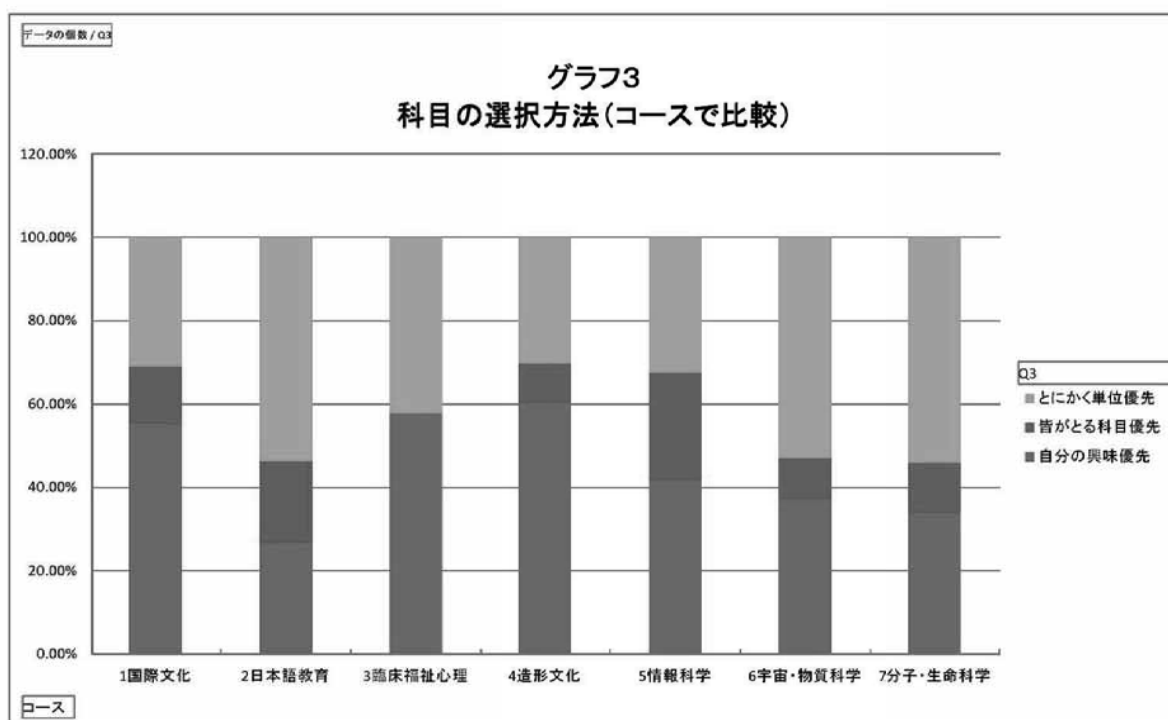
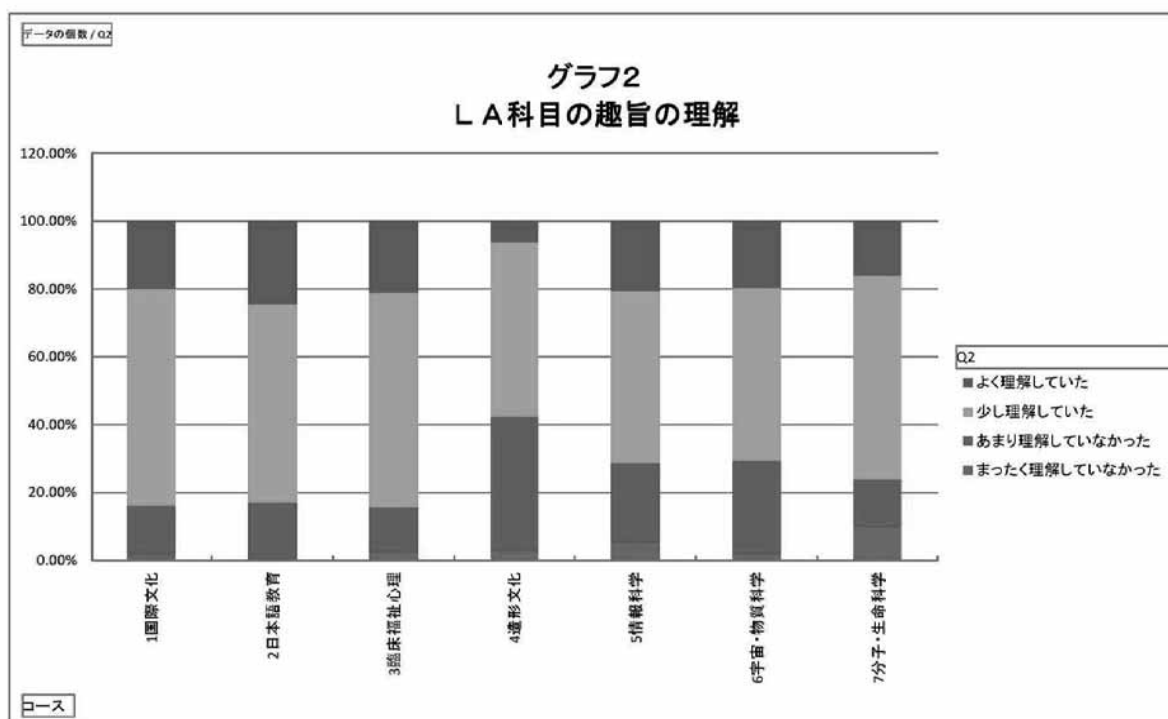
- ・必修科目とかぶってしまって、とれなかった。
- ・自分の興味のない科目しか選択できない学期があった。選択できる科目が少ない。
- ・MS の単位が多すぎて結局興味がある授業がとれなかったから。

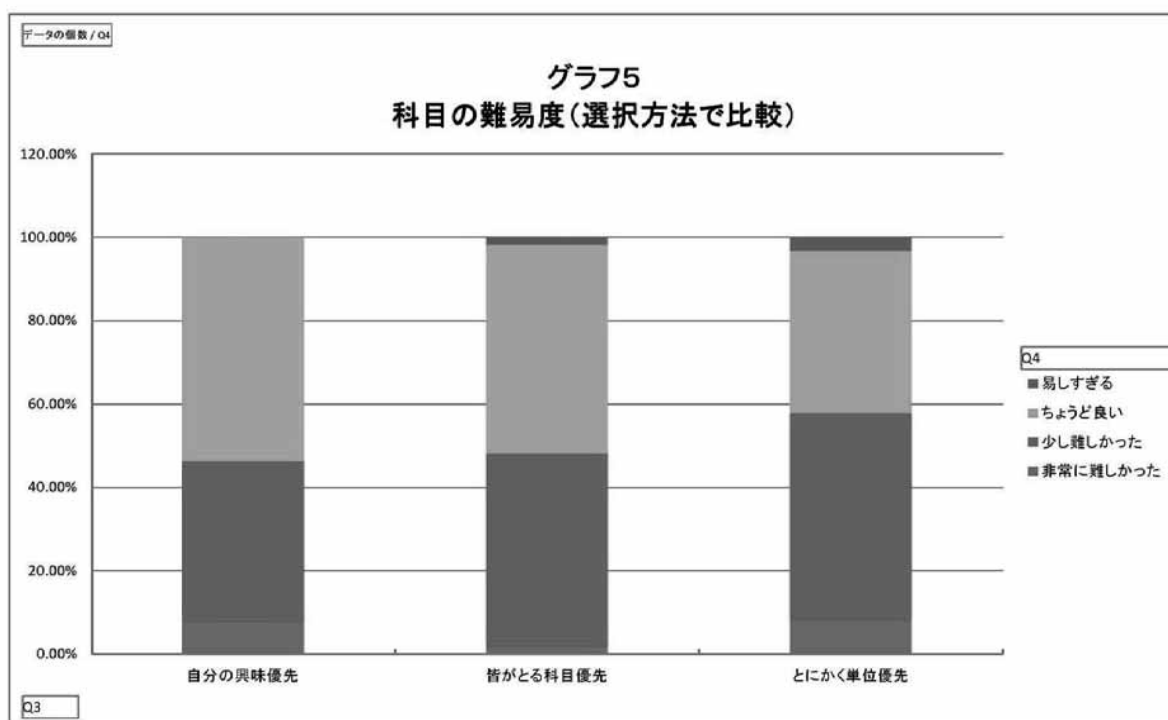
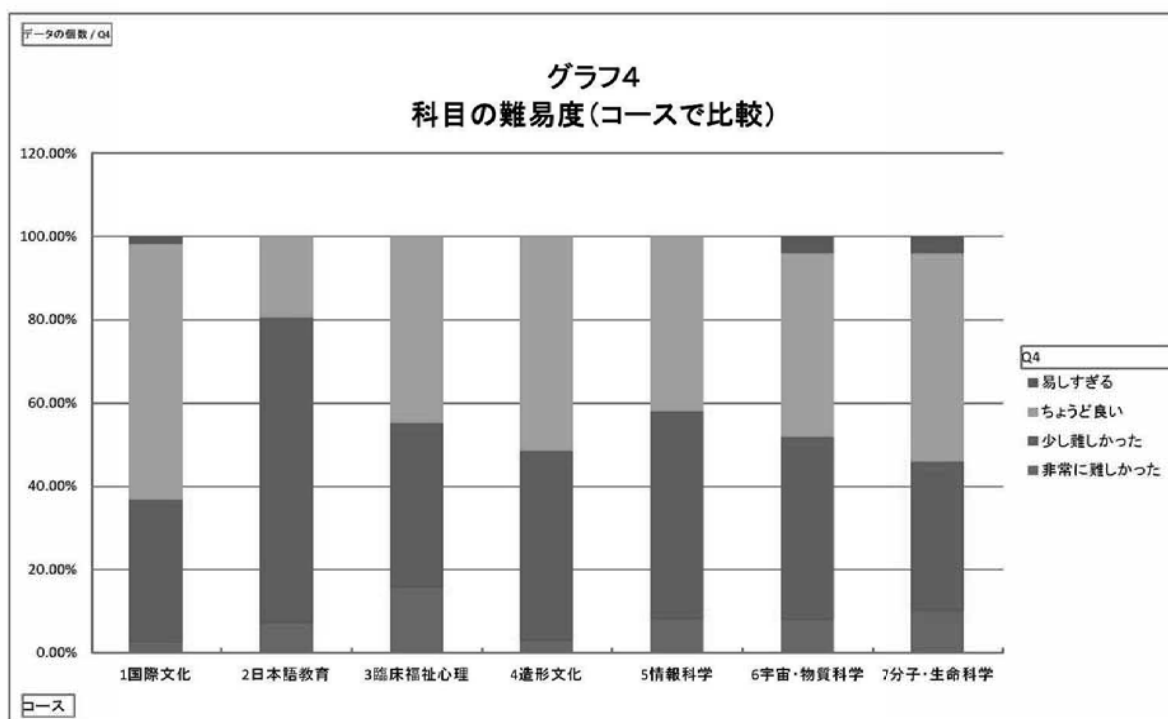
以上アンケートの設問ごとに分析と考察を行ってきたが、総括すれば、以下のように

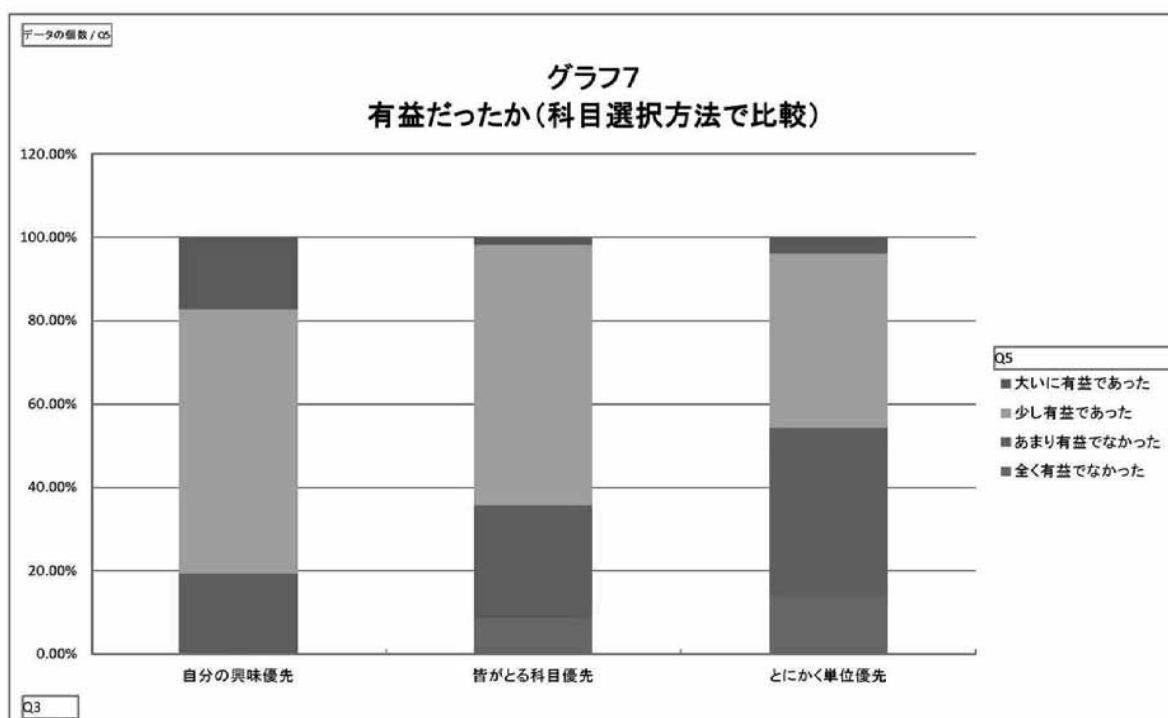
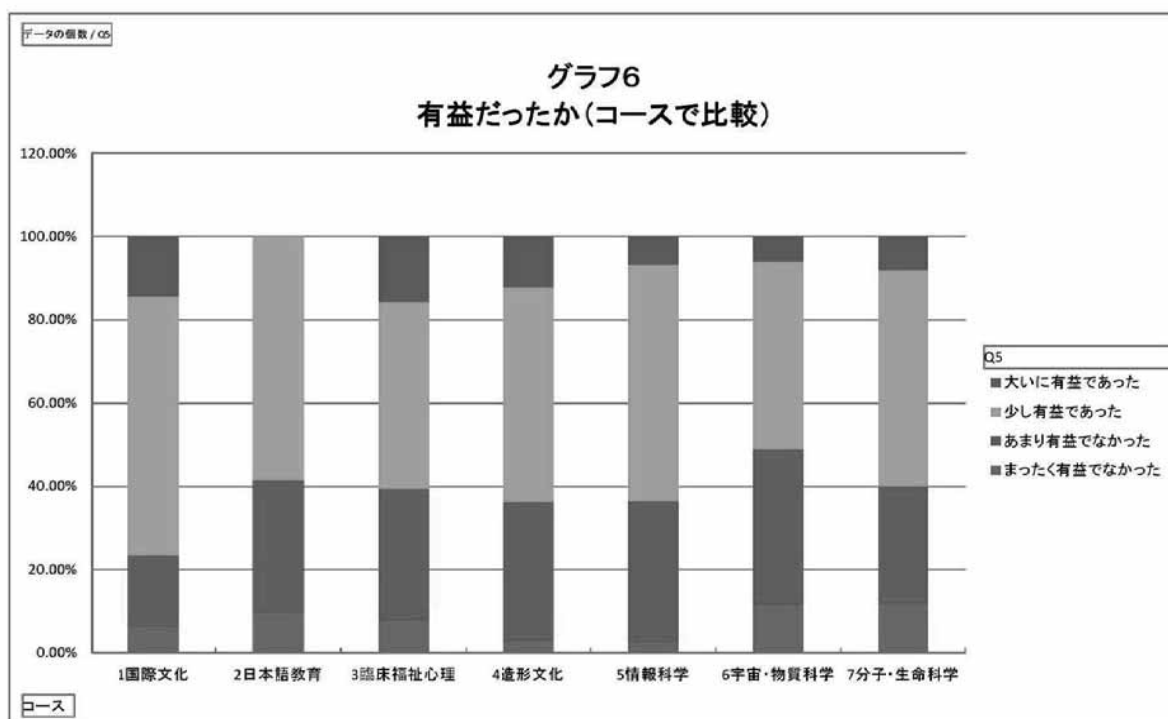
なろう。すなわち、LA 科目は当初の理念である「複眼的視野を得ることを可能にする」程度に成功しているわけではないが、全体としては、有益と感じている学生が課程の半数を超えている。学生の不満の原因はかなり明確であって、第一に、カリキュラムや時間割が非常に窮屈なために希望する科目を履修できないという問題であり、第二は LA 科目を担当している受け入れ側の教員に理解がないことである。これには、何種類かのパターンがあって、専門科目としてのレベルを維持するために、他コースの学生には難しすぎる場合と、そもそも LA 科目という制度を軽視して、他コースの学生の履修を嫌うというものがその代表である。（Q13 の自由記述参照）後者の場合は、一概に教員にのみ責任があるわけではなく、時間割上、一部の LA 科目に学生が集中して、授業が困難になっているというのも事実である。いずれにしても、この制度を維持するならば、相当大規模な改革が必要であると考えられる。

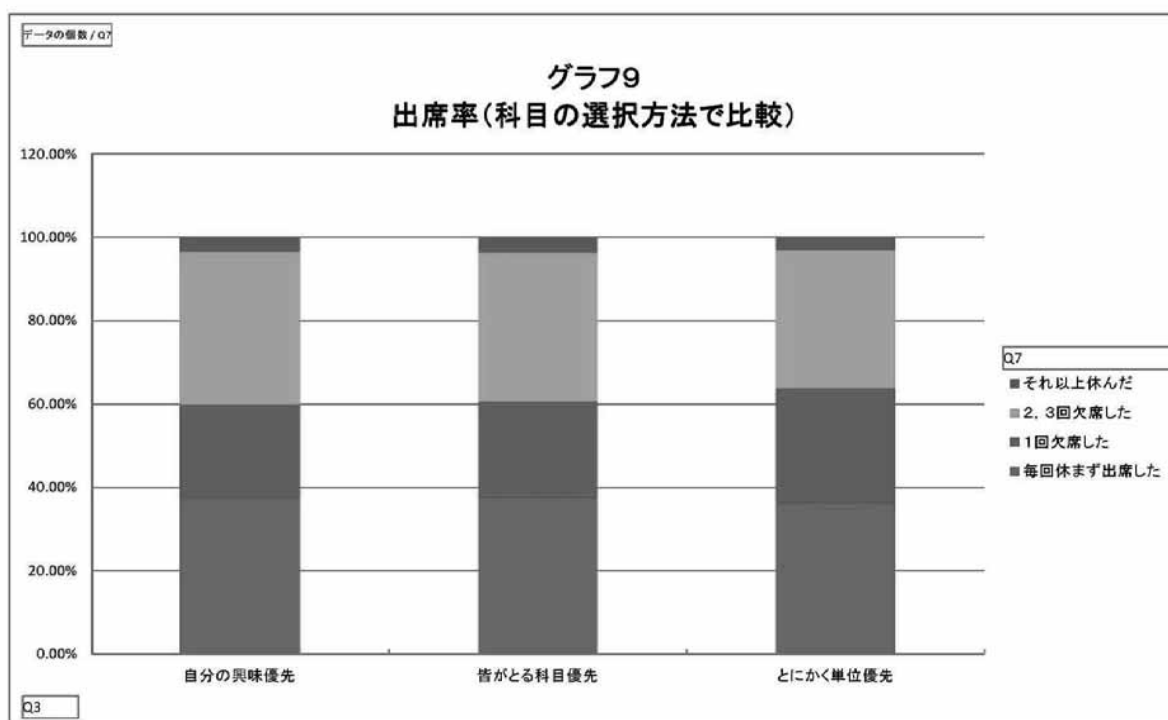
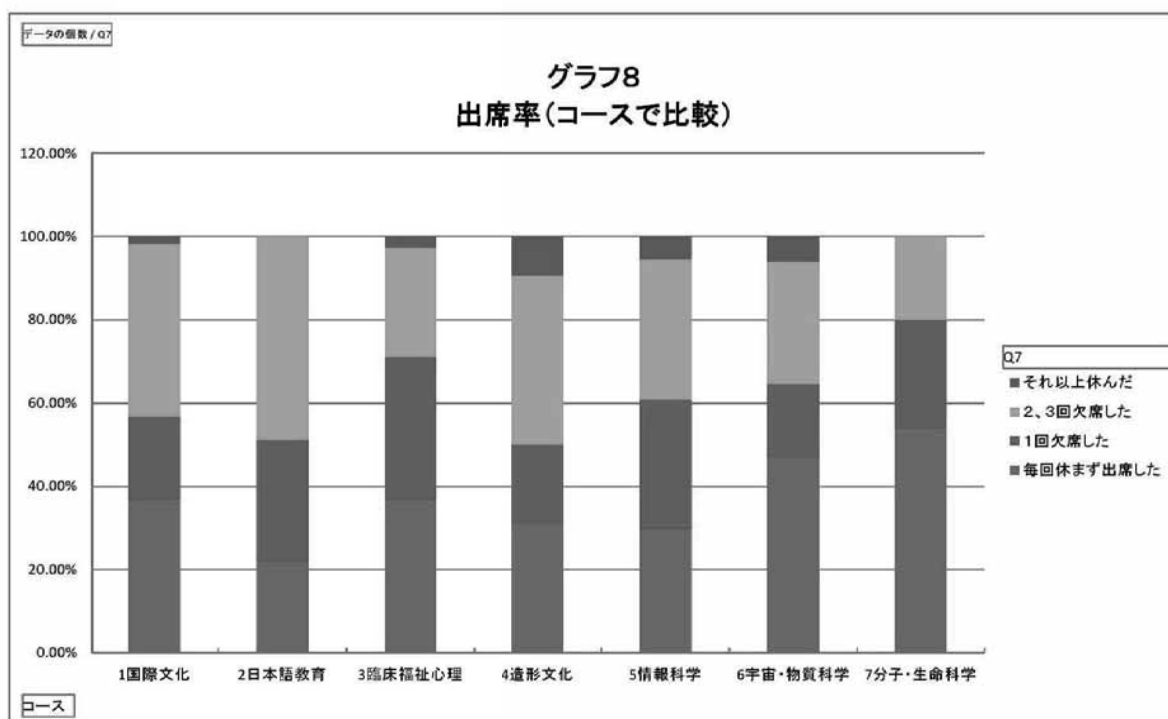
なお、当調査に当たって、2009 年度の現代学芸課程各コース、専攻の代表であった、近藤潤三、土岐留美江、浅野和生、増田樹郎、小川秀夫、伊藤良郎、加藤淳太郎の各先生方、および集計のお手伝いを頂いた自然科学コース分子・生命科学専攻 4 年（当時）福井聡子氏には大変にお世話になりました。記して感謝の意を表したいと思います。

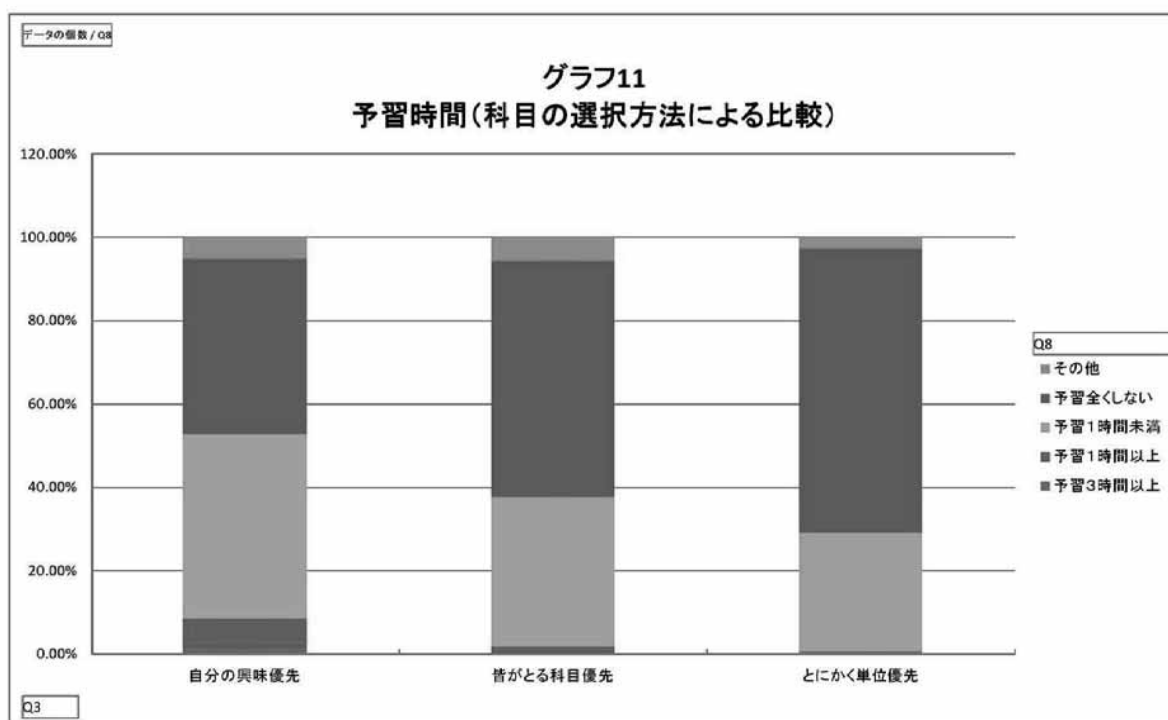
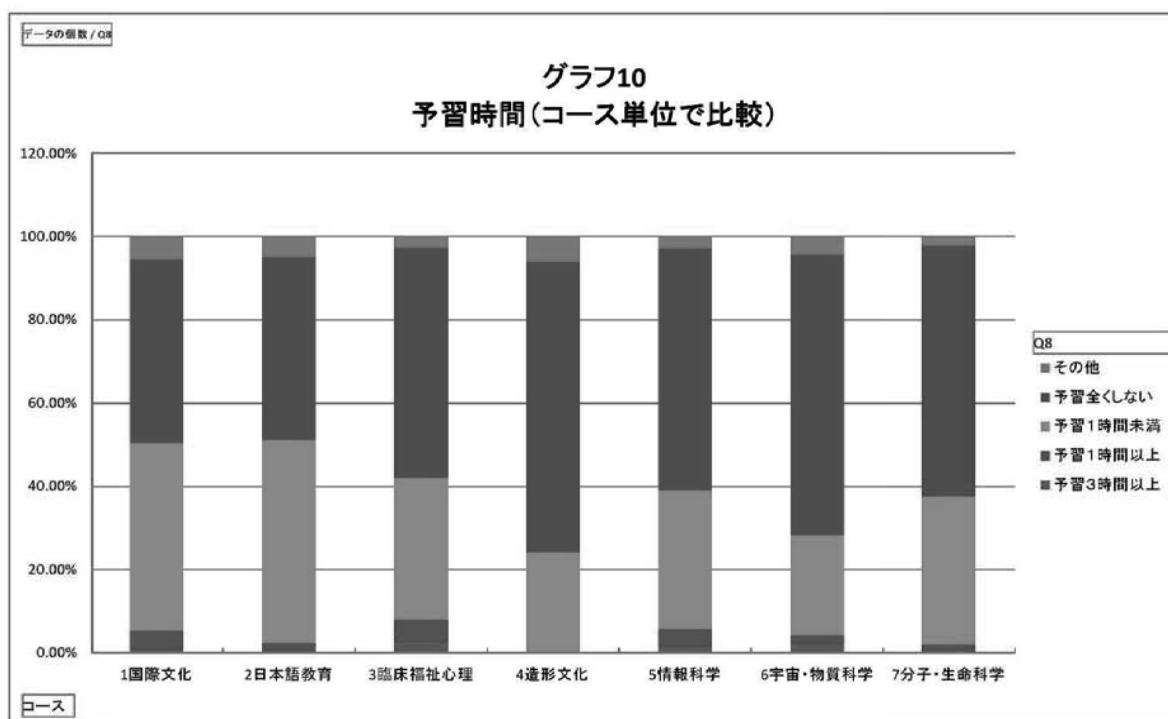


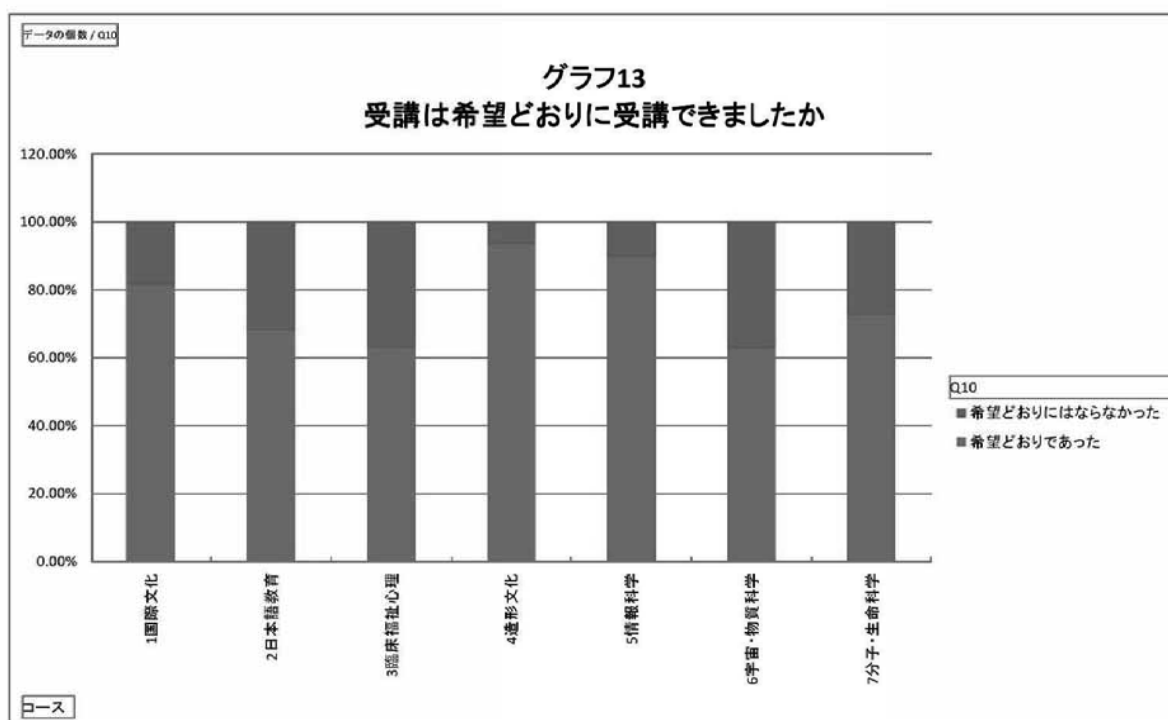
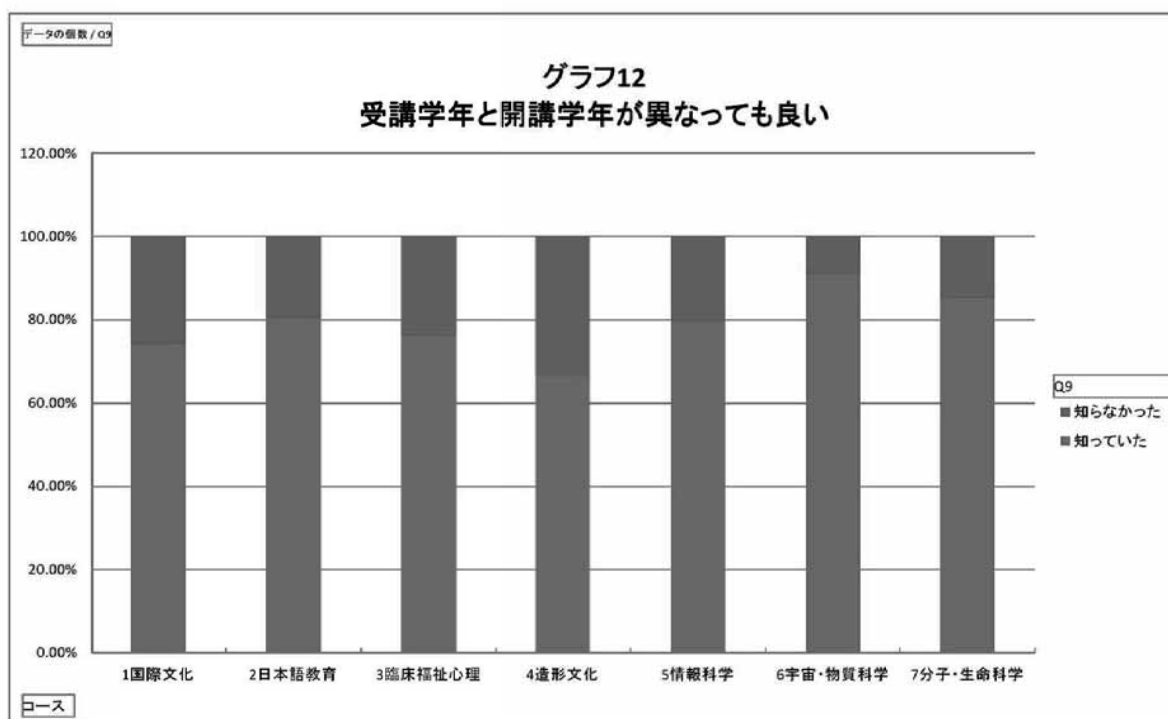












2011 年度実施「現代学芸課程 共通基礎専攻科目 に関するアンケート」の集計結果とその分析

田村 建一

1. アンケート調査の概要

現代学芸課程が発足して平成 23 (2011) 年度で 5 年目に入る。この課程では、自らの専攻以外の分野でも基礎知識を得ることが教育目標のひとつにされており、そのためのカリキュラムが共通基礎専攻科目（通称 LA 科目）であり、指定された科目群の中から自コース以外で開講されている科目を 3 つ（6 単位）履修することが義務付けられている。小規模ながらも、リベラル・アーツ型教育理念を実践しているわけであるが、時間割を組むさいに各コース間で調整を図ることがかなり難しいという問題や、文系の学生にとって理系の専攻科目がはたして履修可能かという問題などが当初から存在している。

そうした問題がじっさいに履修する学生にどのように受け取られているのか、また我々の教育理念がほんとうに理解されているのかを調べるために、2011 年 11 月から 2012 年 1 月にかけて現代学芸課程に所属する 2 年生と 3 年生を主たる対象としてアンケート調査を実施した。アンケートの説明文と質問項目は次頁に掲げる。

もともと網羅的な調査は企画していなかったが、各コースの専攻科目の授業の一部（説明も含めて約 10 分）を使わせていただく形でアンケートを取ったため、その授業が必修かどうかによって各コースにおいて収集できた割合がかなり異なっている。しかし、どのコースも資料としての有効性をもつのに十分な回答者数が得られたと考える。

回答者の総数とコース・学年ごとの回答者数は以下のとおりである。

回答者総数 276 名

- ・国際文化コース（定員 72 名）

回答者 47 名 （4 年生 2 名、3 年生 12 名、2 年生 33 名）

- ・日本語教育コース（定員 20 名）

回答者 25 名 （4 年生 2 名、3 年生 7 名、2 年生 16 名）

- ・臨床福祉心理コース（定員 20 名）

回答者 43 名 （3 年生 18 名、2 年生 25 名）

- ・造形文化コース（定員 30 名）

回答者 55 名 （3 年生 22 名、2 年生 24 名、学年不明 9 名）

- 回答者 62 名 (4 年生 4 名、3 年生 23 名、2 年生 29 名、学年不明 6 名)

- 回答者 44名 (4年生2名、3年生17名、2年生16名、学年不明9名)

※自然科学コースは、宇宙・物質科学専攻と分子機能・生命科学専攻に分けられるが、アンケートにおいては専攻名を要求しなかったため、コース全体でまとめる。

現代学芸課程 共通基礎専攻科目に関するアンケート

現在、本学では教養科目と共通基礎専攻（LA）科目の改革に取り組んでいます。学生側からの意見が必要ですので、ぜひご協力ください。

あなたの所属コース・学年をお知らせください。()

質問項目

1. 共通基礎専攻（LA）科目の履修にさいして改善すべき点があれば挙げてください（履修学年、時間割上の問題点など）。
2. これまで受講した共通基礎専攻（LA）科目の授業内容について、意見や感想を記してください（関心、授業方法、難易度、得られた点など）。
3. その他の意見があれば、記してください。
4. 差し支えなければ、これまで受講した共通基礎専攻（LA）科目の科目名と受講した学年学期を挙げてください。

2. 各コースの集計結果と分析

アンケートの回答を読んで、指摘される内容にはある程度コースによる偏りがあるように思えた。そこで、この節ではコースごとに集計結果をまとめ分析することにする。主として以下の点に焦点を当てて分析する。

質問項目1（共通基礎専攻科目の履修にさいして改善すべき点）については、質問の中に「履修学年、時間割上の問題点など」という形で内容を例示したこともあり、この2点に関する回答が多く、さらに履修者の人数制限の問題の指摘と開講数を増やしてほしいという要求（あるいは開講数が足りないという指摘）の2点を加え、4点を中心に分析する。一人の回答者が複数の問題点を挙げた場合、それぞれの点について回答数として計算する。

質問項目2（これまで受講した共通基礎専攻科目の授業内容についての意見や感想）については、質問の中で「関心、授業方法、難易度、得られた点」を記入内容として例示したが、回答でもっとも多かったのは、他コースの専攻科目を学ぶことに対する肯定的な評価である。また、教員がわかりやすく教えたという指摘もかなりあった。否定的評価としては、授業内容の難しさや授業による難易度のばらつきを挙げる回答が多かった。

以上の点を踏まえ、各コースの回答の集計においては以下の項目を立て、そのほかの指摘された内容に関してはその都度取り上げることにする。回答例においてはコース名を次のように略す。国際＝国際文化コース、日本語＝日本語教育コース、臨床＝臨床福祉心理コース、造形＝造形文化コース、情報＝情報科学コース、自然＝自然科学コース。

(A) 時間割上の問題

「興味のあるLA科目は、自分の専門科目と時間割がかぶってしまって、とれないことがあった」（臨床2年）、「時間割が合わないため、本当に興味のある科目が受けられない」（自然2年）、「時間割上、選択肢の幅が少ない。空きコマの時間に限ってLAが開講されていない」（自然2年）などの回答をこの項目に入れる。

(B) 履修学年枠の問題

「履修学年の限定はしなくても良いのではないかと思います」（造形2年）、「1年前期から空いているところで取ることができなかったのも、どの学年でも受講できるようにしてほしい」（日本語3年）などが該当する。

(C) 人数制限の問題

「人が多くなると（当たり前だが）必修の人優先で、LAだと受けたくても人数制限で

受けられなくなることがあった」(情報 2 年)、「定員を定められてしまい、危うく履修できなくなるところだった」(国際 2 年)などが該当する。

(D) 開講授業数の問題

「もうちょっと他の学科でも受けやすい授業がふえてほしい」(造形 2 年)、「履修できる科目が少ない。もっと自由に選べるとよい」(国際 2 年)などが該当する。

(E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価

「今まで知らなかったことが沢山知れて良かったです」(自然 4 年)、「違う学科の授業を受けることは興味深かったし、意欲的に参加できていたと思う」(臨床 3 年)、「他のコースの授業を受けるのは、いつもと違う勉強、関心を持つことができ、良かったです」(情報 4 年)などが該当する。

(F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価

「LA ということで授業方法や難易度は比較的分かりやすくなっていると思います」(国際 3 年)、「全体的にとっても内容が濃い授業だったが、既有知識がそこまでない人にとっても理解できる様に配慮されていたのが特によかった」(日本語 3 年)などが該当する。

(G) 授業内容が難しいという指摘

「専門科目なので難易度が高く、ついていくのに必死だった」(自然 2 年)、「時々専門的すぎてわからないことがある」(造形 3 年)などが該当する。「自分のコース以外の授業だから、難しくしないでほしい」(臨床 2 年)などの要求もここに含めた。

以上の項目を中心に、以下ではコースごとの集計結果を示し、また今後のカリキュラム改編にさいして参考になる、注目すべき回答例をいくつか選んでそのまま掲載する。なお、回答例を挙げるさいには、どの質問項目に対する回答であるかを省略する。

2. 1 国際文化コース (回答者：47 名)

各項目に関わる回答は以下のとおりである。

(A) 時間割上の問題：23 名

(B) 履修学年枠の問題：5 名

(C) 人数制限の問題：5 名

(D) 開講授業数の問題：7名

(E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価：18名

(F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価：6名

(G) 授業内容が難しいという指摘：6名

このほか「LA よりも自分の専門をもっと多くやりたい」という旨の意見が2名から、「理系の科目が取りにくい」という意見が2名から寄せられた。注目すべき回答として以下のものが挙げられる。

回答例1（国際4年）：

専攻と同じような分野を選択したので、あまり難しいとは感じたことはない。ただ、理系科目を選択していたら違っただろうと思う。負担は大きくなるが、理系は文系科目を、文系は理系科目を取った方がより見解が広がると思う。

回答例2（国際3年）：

難易度的には、専門の知識が必要ないくらいなので、問題ないと思う。でも、専門にしている人もいっしょに受けるので、その人にとってはもの足らないと覚えることもあるかもしれない。

回答例3（国際3年）：

私たちが専攻している科目とは別のことをするわけなので、基礎の部分をもう少ししっかりやってもらいたい。（宇宙・物質、分子・生命などのシラバスをみると、文系には辛そうなので）

回答例4（国際2年）：

LA科目だけは、学年を関係なしに、開講してほしい。そうすれば、1・2年で取りたい授業を早めに取り、3・4年で専門科目に集中できる。

回答例5（国際2年）：

取りたい授業が必修と重なっていて取れないことが多かった。現代学芸がまとまって、LAをとる時間を作ったほうがよいと思う。

回答例 6（国際 2 年）：

理系の授業が総じて文系にとって敷居の高いレベルとなっており、文系の学生が LA をとることを困難にしていると思います。入門系の内容にしてほしいです。

回答例 7（国際 2 年）：

4 限終了とせず、5 限までやってもいい。そうしないと改善されない。

2. 2 日本語教育コース（回答者：25 名）

各項目に関わる回答は以下のとおりである。

- (A) 時間割上の問題：11 名
- (B) 履修学年枠の問題：1 名
- (C) 人数制限の問題：3 名
- (D) 開講授業数の問題：3 名
- (E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価：6 名
- (F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価：7 名
- (G) 授業内容が難しいという指摘：7 名

注目すべき回答として以下のものが挙げられる。

回答例 8（日本語 4 年）：

他の講義に比べると、選択するときは授業内容に興味があるか、難易度が軽く授業負担（課題など）が少ないものにしようと考えた。全部で 3 つの講義を受けたが、どれも似た分野を選んだので、もう少し別の分野も勉強してみたかったと思う。

回答例 9（日本語 3 年）：

人数上、あまりに多すぎて先生方の声が聞きとり辛かったり、黒板が見えにくい等、困った点が少しあった。

回答例 10（日本語 3 年）：

そのコースの 1 年生のための授業として開講されている授業なら、入門として履修がしやすそうだが、2 年以上で開講されている授業はどうなのか。自分が専門授業で LA のためにレベルを下げて授業されてもいやだと思う。

回答例 11（日本語 2 年）：

LA といっても、国際文化コースの専門くらいしか、難易度を考えると取れない（特に、分子・生命など最初から専門知識が必要なもの）。LA の学生に対しての条件が厳しい。

回答例 12（日本語 2 年）：

同じ授業を LA として受ける人と MS として受ける人との受講意欲に差が出る。MS で受ける人にとっては今後のためにとっても大事な授業なのに、LA 用に易化した内容になってしまうと、MS の人には不満が出るかもしれない。

2. 3 臨床福祉心理コース（回答者：43 名）

各項目に関わる回答は以下のとおりである。

- (A) 時間割上の問題：27 名
- (B) 履修学年枠の問題：1 名
- (C) 人数制限の問題：3 名
- (D) 開講授業数の問題：5 名
- (E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価：10 名
- (F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価：9 名
- (G) 授業内容が難しいという指摘：7 名

このほか 5 名が受講者数が多すぎることを指摘し、また 4 名が文系の学生が理系の科目を履修するのが困難である旨の回答をした。注目すべき回答として以下のものが挙げられる。

回答例 13（臨床 3 年）：

LA だからといってあからさまにやる気のない生徒が目立って多かったように感じる。人数が多いからと教室を変更したこともあるのに、それでは・・・。

回答例 14（臨床 3 年）：

他の人と一緒に学べるので、意見交換の場などがあると新鮮だった。

回答例 15（臨床 3 年）：

まれに完全に専門に絞ったものがあり、一度受けたきりになってしまったものもある。
理系が文系の LA をとるのは簡単だが、文系コースが理系の LA をとるのは難しい。

回答例 16（臨床 3 年）：

LA だからといってあからさまにやる気のない生徒が目立って多かったように感じる。
人数が多いからと教室を変更したこともあるのに、それでは・・・。

回答例 17（臨床 3 年）：

専門以外の知識を身に付けることができました。LA として履修科目に含まれていなかったら、積極的に単位を取得しようとしたかどうか分からないので、よかったと思います。
教養として必要だと感じました。

回答例 18（臨床 2 年）：

LA は通常の専門の授業（MS）に比べて学生のマナーが悪い。適当に受講して単位を取ればいいや、と思っている人もいると思う。

回答例 19（臨床 2 年）：

授業によって難易度がちがいすぎて、簡単な科目に人があつまりすぎて授業のレベルが下がって困る。専門科目の必修は LA にしないでほしい。

回答例 20（臨床 2 年）：

文系にはやたらと人が多く集まり、理系にはほとんどいない。

回答例 21（臨床 2 年）：

定員オーバーのとき、先生によって MS を選択する学生を優先的に履修させる人と、LA も MS も平等にくじ引きをする先生がいた。MS を優先させた方がよい、などの方針は、共通の理解にしておくべきなのではないか。

回答例 22（臨床 2 年）：

卒業までに絶対に 3 科目取らなくてはいけないという決まりはいらないと思いました。
いろんな科目に興味のある人だけが自由にとれる方が全体としての意識も上がると思います。

2. 4 造形文化コース（回答者：55 名）

各項目に関わる回答は以下のとおりである。

- (A) 時間割上の問題：2 名
- (B) 履修学年枠の問題：4 名
- (C) 人数制限の問題：3 名
- (D) 開講授業数の問題：8 名
- (E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価：15 名
- (F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価：7 名
- (G) 授業内容が難しいという指摘：5 名

このほか 4 名が授業による難易度のばらつきを指摘し、また 3 名が受講者数の多さを指摘した。注目すべき回答として以下のものが挙げられる。

回答例 23（造形 3 年）：

時間割上あまり問題はないと思ったのだが、例えば宇宙分子などの数学を使うものなどは全く理解出来ない（高校でも習っていないものもあるので）。なので、必然的に受けるものはきまってくる。

回答例 24（造形 3 年）：

教員によっては LA 以外の先行授業からの延長で授業をしていることがあるため、他の専攻の学生がその授業を受けるに受けれなくなっていることがある。

回答例 25（造形 2 年）：

理数系以外の LA を増やしてほしい。

回答例 26（造形 2 年）：

すごく専門的な所からスタートするのはやめてほしい。

回答例 27（造形 2 年）：

違う学科の人にきびしい先生がいる。

回答例 28（造形 2 年）：

科目内容に関心の薄い他専攻の学生が受講する事によって、講義の質が落ちてしまっている。

回答例 29（造形 2 年）：

履修学年を 1 年に多くしてもらえると嬉しかったです。1 年生はまだ暇があるので、余裕があつて。

回答例 30（造形 2 年）：

レポートの内容が良かったのか、悪かったのかわからない。SABCD だけの評価では、せっかく書いたレポートなのにやる気が出ない、進歩しない。レポートを課題にするなら、しっかりと採点して感想、意見とともに返却してほしいです。

回答例 31（造形、学年不明）：

参加型のものが面白かった。基本的に専門分野外の授業を受講することになるので、理論で話されるよりも実際に何かしてみる方が身に付くし、理解しやすいように思う。

2. 5 情報科学コース（回答者：62 名）

各項目に関わる回答は以下のとおりである。

- (A) 時間割上の問題：21 名
- (B) 履修学年枠の問題：2 名
- (C) 人数制限の問題：4 名
- (D) 開講授業数の問題：8 名
- (E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価：9 名
- (F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価：5 名
- (G) 授業内容が難しいという指摘：18 名

このほか、LA 科目は時間の無駄である、なくてもよいとする意見が 3 名から出されている。 注目すべき回答として以下のものが挙げられる。

回答例 32（情報 3 年）：

美術系の勉強は絶対にもうやらないと思っていたので、新たな興味が湧いて良かった。

回答例 33（情報 3 年）：

LA の授業は吟味して LA にしてほしい。1 年生の内容を多くとり、Ⅱのような物は無くしてほしい。

回答例 34（情報 3 年）：

先生によっては「入門→展開」という流れでないと受講を認めないと言った先生がいて、展開しか時間の都合がつかないというようなことがあった。

回答例 35（情報 3 年）：

2・3 年生向けの授業では、それ以前の授業内容を踏まえてのものが多いため、難易度は高めでした。

回答例 36（情報 3 年）：

LA は担当教員から迫害されている気がします。差別よくない！

回答例 37（情報 3 年）：

文系のものを受けてきましたが、難しいです。理系のものを受けようと思い、最初の数回受けましたが、基礎が前の授業であって、LA は応用しか受けられないということもあり、理解が追いつけず、あきらめざるをえませんでした。もっと導入のものを増やすべきです。

回答例 38（情報 2 年）：

教室が小さいなどの理由で必修の人しか受けさせてもらえないものがある。

回答例 39（情報 2 年）：

難しい。LA を受ける人に対して易しくして欲しい。

回答例 40（情報 2 年）：

無理して取ったものばかりだったので、むだな感じがした。

回答例 41（情報 2 年）：

「生物を学んできた人」などの制限があるのは大変である。

回答例 42（情報 2 年）：

基礎知識が必要なものが多く、授業についていけない。

回答例 43（情報 2 年）：

LA と MS のテスト方法をわけてくれたので、よかった。

2. 6 自然科学コース（回答者：44 名）

各項目に関わる回答は以下のとおりである。

- (A) 時間割上の問題：9 名
- (B) 履修学年枠の問題：2 名
- (C) 人数制限の問題：4 名
- (D) 開講授業数の問題：14 名
- (E) 他コースの授業を履修することに対する肯定的評価：9 名
- (F) 教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価：3 名
- (G) 授業内容が難しいという指摘：7 名

このほか、5 名が授業による難易度のばらつきを指摘し、4 名が興味をもてるものがなかった旨回答している。注目すべき回答として以下のものが挙げられる。

回答例 44（自然 3 年）：

専門的すぎてついていけない授業や、出席さえすれば単位がもらえる授業など、難易度に差があり過ぎると思います。LA は自由に選ぶので、単位ほしさに人が集中すると、専攻の人の勉強の妨げになるのはいやですね。

回答例 45（自然 3 年）：

専門的すぎるから、どこかの必修科目を LA にしないで欲しい。

回答例 46（自然 3 年）：

開講されている授業が少なく、興味がある授業を受けようとしたが、LA としてではなく、自由科目として履修することになり、教員によっては「LA でないから」と拒否するものもいた。絶句した。・・・(中略)・・・1・2 年の MS はすべて LA 申請できるようにするべきだ。

回答例 47（自然、学年不明）：

LA として開講しているのはいいが、実際にはとらない。必修だけで定員いっぱいになるなど、配慮が足りないと思う。

回答例 48（自然、学年不明）：

愛知教育大学は、卒業するのが簡単すぎると思う。つまり、単位をとることが簡単すぎると思う。出席しているだけで単位がとれてしまったりする。本当に知識、技能を取得した者だけが卒業すれば、よりよい大学になると思う。

回答例 49（自然 2 年）

LA の難易度は基本的に易しめで良いと思うが、自然科学の LA は少し難しいと思う。

回答例 50（自然 2 年）：

MS と LA は別々とした方がよいと思う。

回答例 51（自然 2 年）：

学年・履修の時間割等によって、受講できる時期、科目に偏りがあるように思います。また、3 科目 6 単位では少ないように思いました。・・・(中略)・・・どの授業も、普段過ごしているだけでは手に入ることのない知識にふれることができ、とても有意義だったと思います。

回答例 52（自然 2 年）：

LA で生物について学びましたが、今まで全く習ったことがなかったため本当に大変でした。もう少し LA なので配慮してほしいです。

回答例 53（自然 2 年）：

情報や分子生命の授業は難しかったが、楽しかった。分子に興味持てた。

回答例 54（自然 2 年）：

もっと授業の専攻している人と LA の人がいっしょになって、仲よくなれるような感じのがいいと思います。

3. まとめ

以上の集計結果と回答例を踏まえて、問題の所在や今後の改革において留意すべき点について考察する。

質問項目 1（共通基礎専攻科目の履修にさいして改善すべき点）への回答としては、時間割上の問題を挙げた人が圧倒的に多く、回答者総数 276 名のうち 92 名がこの問題に言及した。学生がもっとも不満を感じている問題であるといえる。ただし、造形文化コースではこの問題への言及が少なかった。

回答例 5 が指摘するように、LA だけの時間帯を作って複数の LA 科目の中から好きなものを選べる形が理想的なのではあるが、各コースの専攻科目の時間割を調整することは至難の技である。「同じ科目を複数の時間帯に開いてほしい」という要望もあったが、教員の授業担当の問題が解決できれば一助となるであろう。また、回答例 7 にあるように、現在授業が行われていない 5 限（16：40～18：10）に授業を入れることは当然検討されるべきであろう。

「時間割の関係で取りたい授業が取れない」という問題は、履修学年の制限や受講者数の制限の問題とも深く関わる。そうした問題の帰結として、「開講授業数が少ない／増やしてほしい」、という指摘あるいは要求が出てくるのは当然である。全体で 45 名がこの問題に言及した。

また、「興味のある授業がなかなか取れない」という問題は、回答例 16 や 18 に示されているように、学習態度の悪さにもつながるであろう。

質問項目 2（これまで受講した共通基礎専攻科目の授業内容についての意見や感想）に対する回答としては、「他コースの授業を履修することに対する肯定的評価」がもっとも多く、回答者総数 276 名のうち 67 名がこうした肯定的評価を記している。およそ 4 分の 1 弱の学生が専攻以外の分野も学習することに意義を見出したといえるであろう。また、回答例 14 や 54 に示されるように、他専攻の学生といっしょに学び、意見を交換することを望む学生も現実に存在する。そうした声を真剣に受け止めるべきであろう。

他コースの専攻科目である LA 科目の授業内容が難しかったかどうかという点に関しては、概ね見解が二分されるものの、情報科学コースでは「難しい」という否定的評価が「わかりやすい」などの肯定的評価よりも圧倒的に多かった。自然科学にもその傾向がやや見られる。

「授業内容が難しいという指摘」は全体で 50 名が行っている。それに対し、「教員の教え方、授業の難易度に対する肯定的評価」は全体で 37 名が下した。文系のコースでは理

系の LA 科目の難しさを指摘する回答が多かったが、それとほぼ同じか、それ以上に「教え方に配慮があった」などの肯定的評価がなされている。

回答例 3、6、11 などに示されているように、文系の学生には理系の LA 科目が敬遠される傾向が見られるが、じっさいの履修状況はどうなのであろうか。本調査は全学生を対象にしたものではなく、また質問項目 4 では「さしつかえなければ」という前提で受講した科目を訊ねたためか、あるいは科目名をすぐには思い出せない学生もいるのか、この欄には何も記していない回答が数多く見られた。

そうした資料としての不足はあるものの、少なくともアンケートからは以下のことが言える。文系コース（情報科学コースと自然科学コース以外の 4 つのコース）の回答者の中で 1 科目でも理系の LA 科目を履修した学生数は次のとおりである。

国際文化コース：5 名（すべて情報科学コースの LA 科目履修者）

日本語教育コース：0 名

臨床福祉心理コース：17 名（情報科学コースの LA 科目履修者が 12 名、自然科学コースの LA 科目履修者が 5 名）

造形文化コース：5 名（情報科学コースの LA 科目履修者が 4 名、自然科学コースの LA 科目履修者が 1 名）

合 計：27 名（情報科学コースの LA 科目履修者が 21 名、自然科学コースの LA 科目履修者 6 名）

このデータから推測されるおおよその傾向は、理系の LA 科目を履修する学生は臨床福祉心理コースに多く、他は少ないということ、また理系科目といってもその中では圧倒的に情報科学コースの LA 科目が多く、自然科学コースの LA 科目履修者はかなり少ない、ということである。

文理融合の教育理念を推進するためには、理系の科目に関しては、回答例 50 に示されるように、専攻科目と LA 科目を別々に開くなどの対策が、少なくとも文系の学生には必要ではないかと思われる。

また、文系理系に関わりなく、LA 科目として指定されることで、その授業が専攻科目としての質を落とすのではないかという危惧も、回答例 28 や 44 などに示されている。

以上のことをまとめるならば、LA 科目は興味のある学生であれば誰でも履修可能な内容にすべきであるが、専攻科目としてのレベルも保たなければならず、またさまざまな専攻の学生が集まる意義も考慮したい、ということになる。専攻科目と LA 科目を分けるべ

きかどうかという問題は、一律に決めるのではなく、科目の内容に依存するのではないかとも思える。

本調査の実施にあたり以下の方々（敬称略）の協力を得ました。この場を借りて感謝の意を表します。高橋真聡（理科教育講座）、佐野真紀（障害児教育講座）、安田篤生（美術教育講座）、浅野和生（美術教育講座）、安本太一（情報教育委講座）、佐々木守寿（情報教育委講座）、オリバー・マイヤー（外国語教育講座）。

1. リベラル・アーツ教育とは本来何であったか

「リベラル・アーツ」という言葉（ラテン語では、artes liberales）は元来古典古代のギリシャ・ローマの伝統において、自由な市民の勉学にふさわしいと考えられた以下の七つの学問を示す言葉であった。すなわち、中心となる「文法」、「修辞学」、「論理学」に、中世において付け加えられた「数学」、「幾何学」、「音楽」、「天文学」の七つの学問からなる「自由七科」である。

しかしながら現代では、文学、語学、哲学、歴史学、数学、心理学や自然科学をも含むかなり広い分野の学問を意味する言葉となっており、総じて言えることは、職業的な必要あるいは特定の分野を学ぶための必要から学ばれる学問ではないということである。

この分野の教育を、高等学校以後の4年間の教育、すなわち学士課程教育において重視する伝統を創ったのはアメリカ合衆国である。合衆国の大学教育は、歴史的には「全人教育」「教養教育」を目指すことから始まり、リーダーを育成するための高等教育と考えられていた。リベラル・アーツの教育を通して、リーダーに必要な資質である「分析力」、「判断力」、「決断力」を徹底的に鍛えるカリキュラムが確立されていったのである。

リーダーシップを育てるためには、講義を聞くだけではなく、教授や他の学生と活発に議論をする過程が必要である。リベラル・アーツを学士課程のカリキュラムとする大学、すなわちリベラル・アーツ・カレッジでは、それゆえ比較的少人数の授業が主体であった。大学によって教育方法は異なるが、多くの大学では、一つの科目について週に2～3回の授業を実施して、そのうち最低1回は演習式の授業を設けて議論による教育を行ってきた。

またリベラル・アーツ教育では、広い視野をもつことが重要視されるため、複数の専攻を同時に学ぶことが奨励される。たとえば、物理学を主専攻（メジャー）とし、日本語を副専攻（マイナー）とすることができるカリキュラムと時間割が組んであるのである。代表的なリベラル・アーツ・カレッジである「アマーフト大学」では、36もの専攻の中からメジャーを選ぶことが可能で、二つのメジャーを選ぶこと（ダブル・メジャー）も、メジャーとマイナーを選ぶことも、さらには学生自ら独自のメジャーを設計して学ぶこともできるようになっている。いかに幅広い視野の獲得が重要視されているかがわかる。

またリベラル・アーツ教育の最近の傾向として、初年次教育の重視が広く見られるよう

になった。アマースト大学においても1年秋の新学期に初年次セミナーを履修することが義務づけられている。アマースト大学に特徴的なのは、それらのセミナーがテーマとして「幸福」から「物理学の発展に関する思考実験」に至るまでの、28もの異なるテーマを持っていて、学生たちはそれらから選べるようになっている点である。しかしテーマは異なっても、この授業の目指すところは共通で、教授や仲間の学生たちと共に一定の考えを追求し、未知のものに挑戦させるというものである。

2. リベラル・アーツ教育のエッセンスとしての一般教育

アマーストはその制度を取っていないが、ハーバード・カレッジ（ハーバード大学の学士課程）を含む多くのリベラル・アーツ・カレッジでは、一般教育（general education）と呼ばれる共通科目（コア科目）を一定数履修することが義務づけられている。これはリベラル・アーツ・カレッジに限らず、合衆国の多くの大学で行なわれている制度で、第二次大戦後の日本における新制大学の一般教育と専門教育の区別も、この制度をいわば直輸入したものであった。

ところが日本の大学における一般教育は、発足当時から常に問題視され続け、ついには大学設置基準大綱化以後、制度としては消滅してしまった。しかしながら、この制度は、少なくとも合衆国のリベラル・アーツ系の大学では、長年追求されてきた人間教育としてのリベラル・アーツ教育のエッセンスといっても良い制度なのである。

たとえば、ハーバード・カレッジでは、現在でも8分野にカテゴリー分けされた科目群の中から、1科目ずつ合計8科目履修することが義務づけられている。そして、これらの科目は1科目が「ハーフ・コース」（日本の単位制度に換算すれば4単位科目）とよばれる規模で行なわれ、卒業必要科目数の実に四分の一を占めているのである。

また内容的にも非常に力が入れられていて、アーツ&サイエンス学部（教員組織）の有力教授（たとえば、マイケル・サンデル氏など）の入門的授業が多く割り当てられている。これらはほとんど週3回クラスを開く授業であり、そのうちの1回は1時間の長さの、少人数での演習授業で、そのうえ1科目平均4冊程度＋プリントの読書課題など、有り余るほどの授業外学習が課せられている。

以上のように、リベラル・アーツ教育とは、4年間の学士課程全体の非職業的で幅広い専門教育を行なうカリキュラムを示す言葉であるが、リベラル・アーツ系の大学における一般教育とは、その中の共通部分を示す言葉であり、非職業的な科目の集合の中から、横断的に複数の入門的な科目を選んで丁寧に時間を掛けて学ぶ、いわばリベラル・アーツ教

育のエッセンス的なものなのである。そしてその目的としているところは、リーダーに必要な資質である「分析力」、「判断力」、「決断力」の基礎を鍛えるというものである。

3. 本学の目指すリベラル・アーツ型の教養教育

本学における現在の教養教育改革は、以上のようなリベラル・アーツ教育の価値を再確認し、それを形式的にはなく、実質的に実現しようとするものである。実質的に実現するとは、合衆国のリベラル・アーツ的な一般教育が真に目指しているもの、すなわち、「分析力」、「判断力」、「決断力」の基礎を鍛えることができるようなカリキュラムを創るということである。これはまた、平成20年度の中教審答申である「学士課程教育の構築に向けて」において提唱された、いわゆる「学士力」を身に付けることができるようなカリキュラムでもある。さらにまた、すでに平成9年度の答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」において提唱された「地球的視野に立って行動するための資質能力」および「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」という、「(教員が) 今後特に求められる資質能力」をも開発する教員養成のカリキュラムでもあるのである。

米国の4年制のリベラル・アーツ教育では、履修科目の範囲においてかなりの幅広さが求められるが、本学の目指すリベラル・アーツ型の教養教育では、いたずらな教養の幅を求めず、上で述べた一般教育として行われている、リベラル・アーツ型教育のエッセンスを実現することを目指している。本学の目指している教養教育全体の見取り図は以下のようであるが、1年後期から2年後期に掛けて3学期連続で履修する縦に並んだ科目カテゴリーLaで、リベラル・アーツ型の教養教育を実現しようと考えている。他の3つの科目カテゴリー、すなわちLb、Lc、Ldはそれぞれ、大学教育に必須となる「基本概念」「現代的課題」「感性創造」である。

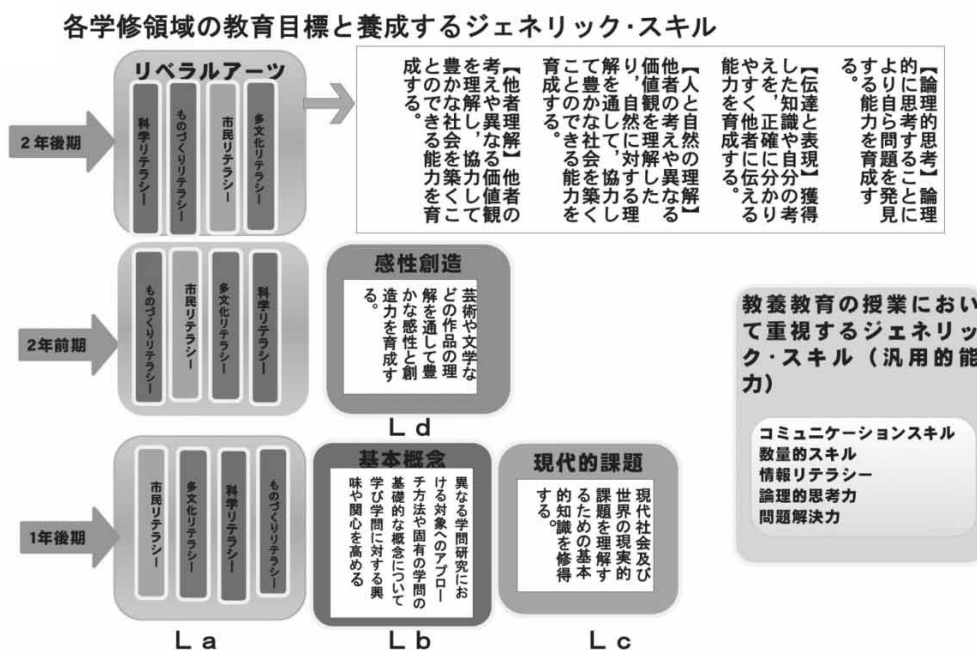


図1 教養科目の学修領域案

以上の La の図に示されているように、本学の目指すリベラル・アーツ的な教養教育は、さらに4分野に分けられ、その全体の覆う理念として、「ジェネリック・スキル」の教育が考えられている。すなわち、本学の教養教育におけるリベラル・アーツ型の教育は、「4つのリテラシーとジェネリック・スキルの教育」というように特徴付けられる。ここで言われる「4つのリテラシー」とは「科学リテラシー」「市民リテラシー」「多文化リテラシー」「ものづくりリテラシー」であると本学では定義しているが、そのうち3つのリテラシーを本学の全学生が履修することになる。

では、ここで言う「リテラシー」とは何であろうか。リテラシー (literacy) という言葉は、文字通りには読み書きの能力を表すが、現在ではさまざまに拡大解釈されて使われており、現代英語では「教養」という意味をも持つようになって来ている。筆者の理解では、上記のような領域ごとに使われる場合のリテラシーとは、突き詰めれば、一般市民が現代社会を正しく生き抜くために知っているべき、それぞれの分野の最も基本的な「表現（術語）」、「概念」、「技能」のことであり、それらに対する不自由のない運用能力のことである。ここで言う「技能」とは、いわゆる「ノウ・ハウ」のことであって、暗黙的に身に付けるものである。

確かに拡大解釈された意味での「リテラシー」とは、その分野での基本的な知識・能力

あるいは単に常識であると理解することもできるが、ここではあえて、現代社会を生き抜く一般市民がその分野で活動するために必須の「表現（術語）の知識と運用能力」であるという解釈にこだわりたい。社会で生きる人間の持つ知識とは、突き詰めれば、それらに、上記の暗黙知としてのノウ・ハウを加えたものだからである。この定義はかなり抽象的ではあるが、現段階でのプロジェクトの理解としては、あえて抽象的な定義にとどめ、具体は今後のプロジェクトの研究を待って提唱すべきものと考えている。

この抽象的な定義に従えば、それぞれのリテラシーは次のように説明できるであろう。

まず、「科学リテラシー」とは、科学技術に深く根ざす社会を市民が生き抜くために携わる、科学に関係するすべての社会的な行為において必要な、基本的な表現、概念、技能を知っており、その運用に不自由のないことである。この場合の表現とは、日常的に使用する（科学的表現を含む）自然言語のそれであるとともに、高度に発達した科学技術的な社会の営みに参加するための、多少数学的な表現をも含まなければならないだろう。

この定義を敷衍すれば「市民リテラシー」とは、法的、経済的、政治的に高度に発達した民主主義社会の市民として、正しく生き抜くために必要な、基本的な表現、概念、技能を知っており、その運用に不自由のないことである。この場合にもそこで必要な表現とは、その地域の伝統社会を形成する素朴な自然言語の表現であると共に、その地域の社会制度を（社会構築主義的な意味で）構築している法的、経済的、政治的な、社会科学的な言語の表現をも含むことになるだろう。

それでは「多文化リテラシー」とは何であろうか。それは現今現実化している多文化的な社会において、異文化を尊重し、市民として異文化の人々と平和に生きるために必要な、基本的な表現、概念、技能を知っており、その運用に不自由のないことを意味する。この場合の表現の知識と運用とは、自言語のそれであると共に、異文化の言語、すなわち外国語の知識と運用でもあり、異なる意味世界における異なる価値観を体得することを意味することになるだろう。

最後に「ものづくりリテラシー」とは何であろうか。この場合にも基本的には、技術的に高度に発達した社会において「ものをつくる」という伝統的な行為の価値を知り、それらの行為を遂行するために必要な、基本的な表現、概念、技能を知っており、その運用に不自由のないことである。しかし、ものづくりの場合に最も重要なのは、つくられる対象の性質を規定し、説明するための表現や概念の単なる知識や運用ではなく、それらの対象を自由に扱う、概ね言語化されない暗黙知としての技能を体得することである。

各領域の「リテラシー」とは、以上のように、「一般市民が現代社会を生き抜くために知っているべき、それぞれの分野の最も基本的な「表現（術語）」、「概念」、「技能」のこと」

と概括できるが、もう一方の「ジェネリック・スキル」とは何なのであろうか。

リテラシーの場合と同様に、現在のところの筆者の理解では、「ジェネリック・スキル」とは、「一般市民が現代社会を生き抜くために身に付けているべき、分野を超えた思考および表現の能力」と概括できるのではないかと考えている。

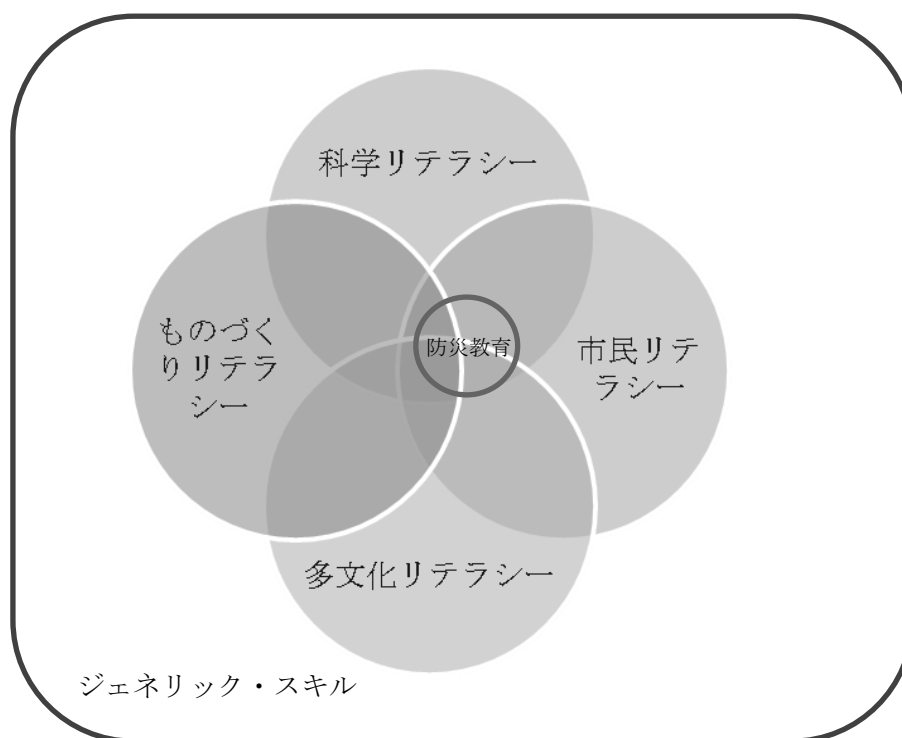
例えば、2008 年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」において定義されている以下の 5 つの能力、すなわち「コミュニケーション・スキル」「数量的スキル」「情報リテラシー」「論理的思考力」「問題解決力」は、単にアカデミックな能力でないのはもちろん、現代の産業社会の必要のみから求められている能力と考えるべきではなく、歴史的にも地域的にも、普遍的な人間の能力、すなわち、どのような社会においても人間が正しく生き抜くために必要な思考および表現の能力ではないかと考えられる。

合衆国のリベラル・アーツ教育が優れていると思われる点は、大学における教育が決して講義中心のものではなく、演習などの議論を中心としたものであり、上記のような豊かなリテラシーを身に付けると同時に、分野を超えた思考および表現の能力の訓練を徹底的に行なうことで成り立っているという点である。豊富な授業外学習における「読書課題」によって豊かなリテラシーを獲得し、さらに学生参加型の演習式授業において、それらを組み合わせてある論点を主張させ、論証させ、議論するという、豊かな思考および表現の能力の訓練を行なって、以上のような「ジェネリック・スキル」の獲得に貢献しているからなのである。

以上をまとめれば、本学の目指す「リベラル・アーツ型教育に特化した教養教育」とは、以上のような学生参加型の演習形式の授業を多用し、豊富な授業外学習を課す「4 つのリテラシーとジェネリック・スキル」の教育であるということができる。「科学」「市民」「多文化」「ものづくり」の領域で、十分に練られたシラバスと授業外学習における読書課題に基づいて、「リテラシー」を向上させ、15 回の授業のうち、3 回に 1 回ぐらいの割合で行なわれる学生参加型の授業において、さまざまな様式での思考および表現の能力の訓練を徹底して、豊かな「ジェネリック・スキル」の獲得を目指しているのである。

以上に説明された「リベラル・アーツ型教育に特化した教養教育」を図式的に表現すれば、以下ようになる。重なり合いの部分は、それぞれのリテラシーがその定義上オーバーラップしていることを表し、その重なり合いの部分に「防災教育」とあるのは、本プロジェクトが別に計画している「防災教育」の位置関係を示している。

図2 4つのリテラシーとジェネリック・スキル



防災教育の実施に向けて

高橋 真聡

リベラル・アーツプロジェクトでは、リベラル・アーツ型の教育カリキュラムによって、本学の教養教育および専門教育の改善を検討している。現段階では、まず教養教育における改革として、これから一般社会に出る人材、学校教員になる人材に対して、具体的にはどのような基礎的能力を獲得させて送り出すべきかを検討している。この獲得させるべき能力としては様々な内容のものが考えられるのだが、それらを各種リテラシーに分類し、体系化することで、そのようなカリキュラムとして構築できるか、また本学の限られた人的資産の中で、いかに効率よくそれらを実践するかが課題になっている。

このような枠組みにおいて、本プロジェクトでは、現状のカリキュラムを評価し、問題点を抽出する作業を行っている。優れたコンテンツ（講義や演習、実験）は既にあるものの、体系化されておらず、現行のカリキュラムで効果的に成果をあげてはいないものもあるようだ。それらの講義等を発掘し、そこで扱う学習内容に加えて、その学習によりそのような能力（スキル）が身に付くのかを再評価する。このような取り組みは、現状の講義等の内容や教授方法の改善にも繋がると考えている。

さて、本稿においては、上記の方向性を踏まえ「防災教育」という観点からのリベラル・アーツ型カリキュラム構築の可能性を探る。関連資料としては、「防災教育の学内実施状況」（資料1）、「東日本大震災 宮城県女川町視察報告」（資料2）、「防災教育構築のための現地調査」（資料3）を添付する。

1. 背景

2011年3月11日、東北地方を中心として、未曾有の大災害が発生した。地震による被害のみならず、津波被害や原子力発電所での事故など、いままでだれも想定していなかった事態が生じた事が被害を拡大させてしまった。

本学（愛知教育大学）は東海地区に位置し、今回の災害による直接的な被害は全体としては無かったものの、決して他人事とは思えない事情がある。我々の住んでいる東海地域においても同様の災害は起こりうる。この近い将来必ずや引き起こされるとされる東海地震・東南海地震に備えるべく、災害発生のおそれやその対処方法について学ぶことは（個人としても社会としても）緊急の課題なのである。とりわけ、本学のように地域のリーダー（教員、公務員など）を養成している大学としては重要である。

文部科学省においては、東日本大震災の経験を生きた教材とし、災害時に生き延びる力を養うための「防災教育」や、被災地の復興に貢献し未来志向で生きるための「復興教育」の取り組みを始めている。教員向けには地域防災のリーダーとするための研修を、また被災地で教育活動に取り組む NPO などへの支援を実施している。教育の現場を通じて、次の世代に震災を語り継ぎ、「生き抜く」ことの大切さを育むことを目指している。独立行政法人「教員研修センター」（茨城県つくば市）を通じて全国の教員 220 人を対象に、2011 年 12 月と 2012 年 1 月に実践的な防災教育の研修を実施し、研修を終えた教員は防災リーダーとして各学校や地域で伝授していく役割を担うという。これと並行して、このような防災教育に関わる試みは地域の教育行政単位でも実施すべきであろう。それぞれの地域の個々の事情を理解し、防災教育に活用するためには、全国区の防災リーダーだけでは不十分であろう。そのような人材養成の受け皿としての教員養成系大学は、大きな役割が果たせると考える。

2. 本学における防災教育の目標

災害を知り防災することは、自身の身を守るため、また地域コミュニティの一員として社会を維持する上で重要である。たしかに、2011 年 3 月の東日本大震災を契機に全国的に防災意識は高まっている。しかしながら、実際には、自分の身にも同様の災害が降りかかりうるという意識は弱く、一過性のもののようにも思える。自分の地域で起こりうる災害を理解し日常的に対策を練る、そのような危機管理意識は薄いようだ。本学学生を対象として、この危機管理意識を高め、さらに周囲に広げ啓蒙活動できる人材を養成するためには、どのような素養を伸ばすべきなのだろうか？

災害といっても「自然災害」や「人的災害」があり、実際にはそれらが複合的に発現する事がしばしばである。そのような中で、災害に備え如何にリスクを減らせるか、災害時にはどう行動すべきかを考えるとき、自然科学や社会科学、人文科学の諸分野の総合的な取り組みが不可欠になる。従来の教養教育では、断片的知識や価値観しか提供できなかった反省がある。一部の優秀な学生は自力で総合的能力を獲得していくが、多くの場合不完全であり、いざというときの判断ミスを招く恐れすらある。学生に総合的視点からの知識を享受する事、さらにそれらを結合し判断するための論理力を身につけさせる事、これはリベラル・アーツ型教育の格好のテーマであると考ええる。リベラル・アーツプロジェクトとしては、本学の教養教育カリキュラムにおいて実現させたいと考えている。

3. 防災教育に向けての取り組み

社会でリーダーシップをとるべき人材（教員、公務員、一般企業における管理職も含む）にとって、「防災（減災）教育」「危機管理」に関する知識、およびそこから導かれる判断力は、必要不可欠な能力といえる。「災害」（あるいは「危機」）とひとことで言っても、様々な状況で発生し、異なる対応が求められる。例えば、学校教育で一元的に「こうゆう時はああする」と教えても、実際には、地域の特殊性や災害発生時間帯などに応じ、ケースバイケースでの対応が求められる。本プロジェクトでは、近い将来に必ずやってくる東南海地震や近年増えて来た集中豪雨など自然災害の発生メカニズムを理解し、その対策のための行政の役割や、事後の対応（救援、復興など）についての過去の事例を学習させる。その上で、仮想的なテーマを与え、演習形式でのトレーニングを繰り返し実践する。これらの学習を通じて、いつやってくるかわからない災害を自ら想像し、その対策を自ら考える力を養う。

これらの学習は、講義と演習を取り混ぜた形式で実践する事を想定している。講義形式のみでは、受け身的な知識の理解に留まってしまうきらいがあるだろう。そのため、講義で理解した内容は演習で実践的に使ってみる。プレゼンテーション能力および、ディベートの能力が身に付くと期待している。そのためには講義において内容をしっかり理解しなければならないため、他者の意見を正確に聞き取る能力や、分析し判断する能力が伸ばせると期待している。

基礎的な防災教育として取り上げる内容としては、例えば以下のようなものを考えている。自然科学的観点、社会科学的観点、人文科学的側面などから系統的に分類したものを各々学習させ、後にそれらを融合させる試みを実践する：

＜講義内容は便宜的に5つのパートに分け、それぞれの学習分野の特性を踏まえた教育目標を設定する。また演習方式など実践についても独自の工夫を開発する。その上での統合・融合を試みる＞

PART I 地球の探求（自然科学の対象としての地球を理解）

- * 地球の外観
- * 地球の内部構造
- * 地球の活動（大陸移動と火山活動）
- * 地震：地球はなぜ震える？

- * 大気の循環と気候
- * 異常気象は異常なのか？

PART II 身の回りの自然環境（地学および地理の内容）

- * 日本列島の成り立ち
- * 愛知県の活断層
- * 濃尾平野の地形
- * 濃尾平野の気象

PART III 災害と防災（工学、社会科学の見地）

- * 震度とマグニチュード
- * 火山噴火の恐怖
- * 津波発生のしくみ
- * 集中豪雨のしくみ —あなたの住居は大丈夫？
- * 都市型災害：都市をどう守るか
- * どこに逃げる？

PART IV 地域の防災（人文科学・社会科学の側面から）

- * 災害時、人々がとる行動とは？（人間行動学）
- * 災害で人生観が変わった！（心理学）
- * 家族や財産を守るために普段からできること
- * 災害時における情報弱者の問題（視覚障害者、ろう者等）
- * 外国人への情報提供（外国語での対応、緊急時の日本語のあり方）
- * 全国の小中学校での防災教育の例

PART V 地球のなかの人間と社会（総合的考察）

これらの内容は、上記目標のためにはすべて必要不可欠と考える。しかしながら、実際のカリキュラム構築に際しては、実際に担当する事になる教授陣との綿密な打ち合わせ・調整が必要になる。この作業は今後とも発展的に進める予定であるが、現状では本学の教授陣を核として「LA 防災セミナー」を企画し実践する事で、防災教育の学習内容について検討していただいている。同時に、受講学生に向けての提言について整理していただいております。防災意識を高める活動の一助としている。

4. 今後の検討課題（来年度に向けて）

- ・ 本学（教員養成系大学）における防災教育コンテンツとして、上記に例示した項目で良いのか、担当者を交えての再検討。講義としての組み直し、連携を検討する。
- ・ この地域の防災教育として、何を教えたいのか？
- ・ この地域の事情として、防災上何が困難か、問題点となるのか？例えば、東海地区の断層分布を把握しておく事は重要との意見がある。
- ・ 知識のみならず、（知識に裏付けられた）判断力を養成するにはどうするか？カリキュラムに工夫はできるのか？
- ・ システムとして無理のない防災教育カリキュラム構築のために何ができるのか？（防災教育をスタンダードにするための方策）
- ・ 現実問題としては、大学教員の教育負担の問題がある。特定の方に負担が増えすぎないように、また担当者に変更があっても、必要不可欠な防災教育が実践できるような柔軟なカリキュラム構築が必要である。教務担当の方とも連携して検討する。
- ・ より多くの学生に防災危機意識をもってもらう事を目的に、防災セミナーのプレゼン内容を発展させ、小冊子の制作を検討。

【資料 1】

防災教育の学内実施状況

1. 講義の実施

(1) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 講義 (L 科目) 受講生約 150 人/年

実施年月 : 2009 年 4 月～8 月、2010 年 4 月～8 月

実施題目 : 身のまわりの地球科学

実施内容 :

(概要)

私たちは地球に生まれ、地球で育ち、地球で死んでいく。その「母なる地球」のことを君はどれほど知っているだろうか？

地球の平均気温は現在約 15℃だが、今後それが徐々に上昇していく可能性が指摘されている。いわゆる「地球温暖化」だ。温暖化が進行すると世界的に海面が上昇し、標高の低い土地が水没すると危惧されている。しかし、過去の気候変動を研究すると、地球気候は温暖期と寒冷期を繰り返してきたことがわかる。一体、地球はどのような気候変動を経てきたのだろうか。そしてそれは現在進行中の温暖化とどのように関係しているのだろうか。現在の地球気候だけでなく、過去の気候変動の概要を知ることは、これからの世界を生きる私たちにとって重要である。

日本は世界有数の地震国だ。毎年のように被害地震が発生する。東海地方では「東海地震」や「東南海地震」の発生可能性が指摘されている。これらの海溝型大地震は君が生きている間に発生する可能性がある。また、内陸直下で起こる地震もある。私たちは地震を抑制できない。しかし適切に準備することによって地震による被害を防ぐ(防災)、あるいは軽減させる(減災)ことはできるだろう。防災や減災に取り組むためには、地震について知ることはもちろんのこと、私たちが生活している東海地方の地理的/地学的性質(大地の成り立ちや地盤の性質等)について知っておくことも不可欠である。

この授業では、身のまわりの地球科学にかんするいくつかのトピックについて解説する(地震、火山、愛知の地盤、地球環境の変遷など)。諸君が地震や火山といった地学現象と地球環境に強い興味関心を抱き、それらの基礎知識を修得し、人類がこれから進むべき道について自ら深く考えるという意識を持つようになることが、この授業の大きな目標である。

(内容)

1. 地球科学における時間・空間スケール
2. 地球の成り立ちと内部構造
3. 地震
4. 火山
5. 東海地方の地盤
6. 地球環境の変遷と地球温暖化

(2) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 講義 (S 科目) 受講生約 90 人/年

実施年月 : 2009 年 10 月～2010 年 2 月、2010 年 10 月～2011 年 2 月、2011 年 10 月～2012 年 2 月

実施題目 : 基礎地球科学 A

実施内容 :

(概要)

現在の地球は、約 46 億年前の誕生から今後数十億年にわたって続くであろう、およそ 100 億年にもわたる長大な一生のスナップショットである。誕生した頃の地球は現在とはまるで違う姿だったと考えられている。地球の歴史は、誕生時に生じた熱とその後が発生した熱をゆっくりと宇宙空間に放出してゆく歴史であるといえる。その放熱過程で地球の内部や表層部、そして大気の様子は大きく変化してきた。変化の途中で生命も誕生・進化し、いまの私たちがいる。いまの地球や人類とはいったい何か、そして今後どうなるかといった問いに答えるためには、地球がこれまでどのように変化してきたかを調べ上げる必要があるのだ。世界の重大関心事である地球温暖化問題やエネルギー資源問題も、こうした長大なタイムスケールで見つめるとその本質が見えてくる。

地球で起こる、または過去に起こったさまざまな地学現象を理解するためには、物理学、化学、生物学の基礎的な知識が必要であるが、それに加えて「地学的な見方・考え方」も不可欠である。地学的な見方・考え方と言っても諸君はピンとこないであろう。これは地球の構造や地球の営みについて基本的な知識を修得し、実際にフィールド（野外）で地層や地形を観察したり長大なタイムスケールに思いを馳せたりしないとわからないものである。この授業の目標は、地球の構造や地球の営み、特にプレート運動とそれに関連する様々な地学現象について基本的な知識を修得することである。野外観察は「基礎地球科学フィールドワーク」(1 年前期) や「地学実験」「地学野外実習 I」(いずれも 2 年) などの実習

授業で行われるので、そうした授業もあわせて履修すべきである。今これを読んでいる時点ではピンとこなくても、半年後の履修終了時に「地球について少しわかりそうな気がする、ますます興味が出てきた」と思うことができれば、この授業の目標は達成できたことになる。

(内容)

1. 地球の大きさ、地質学的時間、地質現象の速さについて考える
2. エネルギーの視点で地球を考える
3. 地球内部を探る方法
4. 地球の内部構造
5. アイソスタシー
6. プレート・プレート境界
7. トランスフォーム断層
8. ホットスポット・マントルプルーム
9. プレートの運動（演習）
10. プレートテクトニクス
11. 地震
12. 火山

(3) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 高校模擬授業（岡崎北高校） 受講生約 30 人/年

実施年月 : 2009 年 8 月、2010 年 8 月

実施題目 : 火山噴火

実施内容 :

(概要)

日本は世界有数の火山国だ。愛知県には現在活動中の火山がないため、私たちは普段火山を意識することはない。しかし全国を見ると毎年どこかで火山が噴火している。噴火には、溶岩が少し出た程度の小さなものから地球環境を一変させてしまうような破滅的なものまで、さまざまな規模のものがある。小さな噴火は頻繁に起こる。規模の大きな噴火はめったに起こらないが、例えば 300 年前(宝永時代)、富士山が大噴火して江戸に大きな被害が出た。縄文時代には鹿児島沖の海底で巨大噴火が起こり、縄文人の生活に変化が生じた(その噴火の火山灰はなんと東北地方にまで達した!)。愛知県でも 1500 万年前というはるか昔に巨大噴火が起こり、現在の東三河や静岡県あたりが火山灰で厚く覆われてしまった。

噴火とはどういう現象だろう？ 噴火の原因がマグマであることは誰でも知っているが、マグマとは一体なんだろう？ マグマはどこで、どのようにできるのだろう？ マグマはなぜ上昇するのだろう？ 噴火には静かな噴火や激しい噴火、火山をすべて吹き飛ばしてしまうような巨大噴火などいろいろなタイプがあるが、そういう噴火のタイプを決定づけるのはなんだろう？ 噴火によって火砕流という恐ろしい現象が起こることがあるが、それはどういう現象で、どのようにして起こるのだろう？

この授業では、こうした噴火にかんする「なんだろう」「どうしてだろう」を実験によって探ってみよう。

(内容)

- ・噴火はどういう現象か？
- ・マグマの発生と上昇
- ・噴火の様式
- ・溶岩
- ・噴煙と火砕流
- ・まとめ

(4) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 高校模擬授業(岡崎北高校) 受講生約 30 人/年

実施年月 : 2011 年 8 月

実施題目 : ロックを探る！

実施内容 :

(概要)

ロック？ 不審に思ったかもしれない。

ロックンロール (rock' n' roll) のロックを探る授業は、きっと楽しいに違いない♪ 現に大学では、ロックを素材としたミュージックの授業が開講されている。しかし、残念ながら私はそのロックを学問として教えるほどの力を持っていない。聴くのは好きなのだが…

ロックには「揺らす」「揺れ」という意味もある。「A magnitude 9.0 earthquake rocked Japan」という感じ。しかし、残念ながらここではその意味でもない。

ここで言うロックとは、「岩、岩石」のことだ。「なんだ岩石かよ… 中学でやったけど、よくわからなかった」という文句が聞こえてきそう。確かに中学理科で扱われるロックの内容は味も素っ気もない。理科の先生がロックをよく知っていると楽しい授業にしてもらえるのだが、不幸にも先生がロックをよく知らない(または苦手と思っている)と、無

味乾燥とした暗記中心の授業で終わってしまう。そんなつまらない授業を受けたせいで諸君がロックを「つまらないもの」と思うようになってしまったら、たいへん不幸だし、そんなふうに思われてしまうロックもかわいそうだ。

そこでこの授業では、ロックの名誉を回復し、ロックに対する諸君の思いやイメージを少しでも良い方向に変えるために、がんばってみたいと思う。ロックがたいへん身近な存在で、実に美しく、一見単純に見えるが実は奥が深く、ロックの研究によって太陽系の形成や地球生命の歴史などが探求されているということを、少しでも知ってもらいたい。

(内容)

- ・ロック？
- ・たまってできたロック—堆積岩の観察
- ・マグマが冷えてできたロック—火成岩の観察
- ・変身したロック—変成岩の観察
- ・ロックの研究

(5) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 公開講座

実施年月 : 2009 年 8 月

実施題目 : 地学巡検 —さまざまな岩石、大地の変動(断層、噴火)—

実施内容 :

(概要)

この講座は地学巡検(野外観察旅行)です。地形や地層を注意深く観察すると、大地の成り立ちの歴史や過去の環境のようすを知ることができますが、本講座のねらいはそうした地学的な「観察眼」と「考え方」を習得していただくことです。日常の時間・空間スケールを超越した地学の世界を楽しみながら、自然から多くのことを学びましょう。教材開発や指導法についても議論したいと思います。

貸切バスを利用し、愛知県奥三河に産するさまざまな種類の岩石と、過去の激しい変動(断層運動や噴火)の痕跡を観察する予定です。小学校理科の「流水の働き」「土地のつくりと変化」、中学校理科(第二分野)の「大地の変化」「自然と人間」に関する内容を含みます。

対象は理科地学分野のブラッシュアップを目指す教員、および地学に関心のある一般の方です。巡検未経験の方も参加できます。

(6) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 公開講座

実施年月 : 2010 年 8 月

実施題目 : 地学巡検 一流水の働き、河川地形、地層の形成―

実施内容 :

(概要)

この講座は地学巡検(野外観察旅行)です。地形や地層を注意深く観察すると、大地の成り立ちの歴史や過去の環境のようすを知ることができますが、本講座のねらいはそうした地学的な「観察眼」と「考え方」を習得していただくことです。日常の時間・空間スケールを超越した地学の世界を楽しみながら、自然から多くのことを学びましょう。

貸切バスを利用し、岐阜県飛騨川沿いの河川地形と堆積岩の地層(露頭)を観察する予定です。学校教育の関連では、小学校理科の「流水の働き」「土地のつくりと変化」、中学校理科(第二分野)の「大地の変化」「自然と人間」に関する内容を含みます。教員の方とは教材開発や指導法についても議論したいと思います。

対象は地学に関心のある方です。理科地学分野のブラッシュアップを目指す教員の方も歓迎します。巡検未経験の方も参加できます。

(7) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : SPP 授業(常滑高校) 受講生約 20 名

実施年月 : 2009 年 10 月～11 月

実施題目 : 知多半島の地層から学ぶ

実施内容 : 地形と地層の形成(講義)、野外観察(実習)、室内実験など

(8) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 連携公開講座(市民対象、刈谷市) 受講者約 30 名

実施年月 : 2010 年 8 月

実施題目 : 「超」時間・空間スケールで地球と生命を考える

実施内容 :

(概要)

非日常的な「超」時間・空間スケールで、地球の営みや生命の進化、地球環境の変化について考えてみましょう。地球と生命に対する見方が少し変わると思います。

さまざまな時間・空間スケールで「地球の形と大きさ」「地球の大地形」「生命の進化と

人類」「地球温暖化」などについて考えてみます。ワークシートを利用して学習効果を高めます。

(9) 回答者：理科教育講座 星 博幸准教授

実施形式 : 知の探究講座(高校生、愛知県教育委員会) 受講者約 25 名

実施年月 : 2011 年 10 月

実施題目 : 身のまわりの大地の成り立ちを探る

実施内容 :

(概要)

私たちの多くは平地(平野)や丘陵地で生活しています。普段の生活では足下の大地の成り立ちを意識することはないと思います。しかし、大地の成り立ちを地形学や地質学の視点で考えてみると、普段の生活では想像のできない驚くべき事実がいくつも明らかになります。この実習では、愛教大周辺の地形と地質の観察をもとに、西三河地方さらには東海地方の大地の成り立ちについて考えてみます。西三河平野や濃尾平野、三河山地(三河高原)に隠された数々の驚くべき事実が明らかになります。雨天決行です(ただし暴風雨時は室内実習のみ)。

2. 『地震防災ハンドブック』の掲示

(1) 回答者：幼児教育講座 小川 英彦教授(講座代表)

実施形式 : 掲示

実施年月 : 2010 年 3 月発行

(概要)

本学発行の『地震防災ハンドブック』により本講座の避難経路を確認し、ハンドブックを講座掲示版に常に掲げている。

(2) 回答者：保健体育講座 高橋裕子教授

実施形式 : 掲示

実施年月 : 2010 年 3 月発行

(概要)

本学発行の『地震防災ハンドブック』により本講座の避難経路を確認し、ハンドブックを講座掲示版に常に掲げている。

【資料 2】

東日本大震災 宮城県女川町視察報告

高橋 真聡

2011 年 9 月下旬別件で仙台出張した際に、石巻や女川まで足を伸ばして災害現場を見てきた。以下はその時の写真（女川）である。各種報道により現地の詳細については報じられているものの、これから本学において防災教育を企画検討する上で、現場に足を運んでおく事は重要であると切に感じた。

（１）天気もよく海はとても静かなのに、ダンプカー以外はほとんど人けがない。いまだ、瓦礫があるかと思っていたが、きれいに片付けられている。ほとんど更地の状態になっている。



（２）湾を見渡せる高台の駐車場（病院の敷地）で見かけた。現場は復興に向けて整理されつつあるが、やはり大災害はあったのだと印象づけられた。被災者の悲しみが伝わってくる。



(3) 右手の奥の方(湾の奥の方)まで、津波でさらわれている。左手のビルも、屋上まで破壊されている。高台の駐車場からの撮影であるが、ここのフェンスも破壊されていて、鉄パイプを組んだもので柵が作られている。



(4) 横倒しになったビル。海は静か。誰もいなくて、なんだか不思議な光景である。津波の破壊力を連想させる



(5) 瓦礫置き場。湾の東側に集積所があった。この写真ではわかりにくいですが、もっと高く積み上げられている状態の箇所が延々と(数百メートル程度は)続いていた。この北側の地区には、仮設住宅がある。



石巻市街地の被害も、実際に行ってみると、かなり広範囲に渡るものであった。瓦礫の山も相当に高く、かつ広い敷地を占領していた。仙台の市街地は、半年経過後ということもあって一見すると無事だったようにも見えるのだが、補修しているビルなどもいくつかあった。

ジェネリック・スキル教育の実施に向けて
—ジェネリック・スキル教育ワーキンググループ活動報告—

久保田 祐歌

活動目標

- ・特に教員養成系大学においてジェネリック・スキルを学生に涵養する意義を明確化する。
- ・ジェネリック・スキル（クリティカルシンキング、論理的思考、問題解決型思考）を学生に育むための授業実践事例や教授法をとりまとめ冊子化する。

メンバー

- 大澤 秀介 （現代学芸課程国際文化コース/ 社会科教育講座教授、リベラル・アーツプロジェクト責任者）
高橋 真聡 （現代学芸課程宇宙・物質科学専攻/ 理科教育講座教授）
久保田 祐歌 （リベラル・アーツプロジェクト研究員）
満田 清恵 （教育創造開発機構運営課職員）

活動内容

- ・リベラル・アーツ Edu セミナー、ワークショップを開催し、ジェネリック・スキルを学生に涵養するための教育方法を検討した。※詳細については、本報告書のⅡ部「リベラル・アーツ Edu セミナー」「リベラル・アーツ Edu ワorkshop」の項目を参照。
- ・大学教育改革フォーラム in 東海 2012（2012年3月3日、於名古屋大学）にて、成果をポスター発表した。
 - （1）
発表者：久保田 祐歌・満田 清恵
タイトル：教員養成大学におけるジェネリック・スキルの養成
 - （2）
発表者：満田 清恵・久保田 祐歌
タイトル：主体的学びを促すジェネリック・スキル教育に向けて
- ・ジェネリック・スキルを涵養する授業実践例等を記した冊子『授業が育む学びの基礎力～ジェネリック・スキル教育の充実に向けて～』を発行した（資料1）。

授業が育む学びの基礎力

～ジェネリック・スキル教育の充実に向けて～



国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト

授業が育む 学びの基礎力

～ジェネリック・スキル教育の充実に向けて～



国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構
「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト

はじめに

本書は、平成23年度文科省特別経費（幅広い職業人の養成や教養教育機能の充実）によるプロジェクト「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」の成果の一つです。プロジェクトにおいては、リベラル・アーツ型教育を実施している現代学芸課程を持つという本学の特性を活かし、今日焦眉となっている教養教育に資するために、リベラル・アーツ型教育に特化した内容を教員養成課程のカリキュラムに組み込み、それを組織的に実施することによって教員養成の質保証を実現する教育体制を確立することを目指しています。

今日の大学におけるリベラル・アーツ型の教育では、多元的な視点から新しい状況や未知の問題に対応する柔軟な思考力を身につけ、異文化を理解すると同時に自己を確立することが重要視されており、全国の各大学がこの課題を多様に追究しています。本学では、現代学芸課程においてリベラル・アーツ型の教育が行われており、一定の成果を上げています。しかしながら、教育職員の免許法に規定されたカリキュラム編成の下でこの課題をどう追究するかに関しては、まだ十分な成果が得られているとは言えません。そのため、教員養成課程における質保証の大きな柱である教養教育の一部をリベラル・アーツ型教育に特化し、教育責任体制を組織する中でその典型を実現すべく調査・検討を行っています。

リベラル・アーツ教育とは、4年間の学士課程全体の非職業的で幅広い専門教育を行なうカリキュラムを示す言葉ですが、リベラル・アーツ系の大学における一般教育とは、その中の共通部分を示す言葉であり、非職業的な科目の集合の中から、横断的に複数の入門的な科目を選んで丁寧に時間を掛けて学ぶ、いわばリベラル・アーツ教育のエッセンス的なものです。そしてその目的としているところは、リーダーに必要な資質である「分析力」、「判断力」、「決断力」の基礎を鍛えるというものです。

本学における現在の教養教育改革では、リベラル・アーツ教育の理念を再確認し、それを形式的にはなく、実質的に実現しようとしています。実質的に実現するとは、合衆国のリベラル・アーツ的な一般教育が真に目指しているもの、すなわち、「分析力」、「判断力」、「決断力」の基礎を鍛えることができるようなカリキュラムを創るということです。これはまた、平成20年度の中教審答申である「学士課程教育の構築に向けて」において提唱された、いわゆる「学士力」

を身につけることができるようなカリキュラムでもあります。さらにまた、すでに平成9年度の答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」において提唱された「地球的視野に立って行動するための資質能力」および「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」という、「（教員が）今後特に求められる資質能力」を開発する教員養成のカリキュラムでもあります。

本書は、現在学生に求められるようになってきた資質能力を「ジェネリック・スキル（汎用的技能）」として捉え、この概念が大学教育に導入された背景の説明と共に、こうした資質能力を授業において学生が身につけるための教育の実践例を提示するものです。授業紹介に際しては、富山祥瑞氏（愛知教育大学美術教育講座教授）、土屋武志氏（愛知教育大学社会科学科教育講座教授）、高橋真聡氏（愛知教育大学理科教育講座教授）、河野哲也氏（立教大学文学部教育学科教授）のご協力をいただきました。この場をお借りしてみなさまに御礼申し上げますとともに、本書が教養教育の内容、方法、カリキュラムについて、全学的な議論を行っていくためのきっかけとなることを願っています。

リベラル・アーツプロジェクト責任者
大澤 秀介

目次

はじめに	3
目次	5
本書の目的・構成	6
1. 大学教育におけるジェネリック・スキル	7
1-1. ジェネリック・スキル（汎用的技能）とは何か	9
1-2. 愛教大生が修得すべきジェネリック・スキル	15
2. 授業を通して学生の「力」を育む	19
2-1. 土台力を育む：大学1年生の共通科目を受け持って	21
富山 祥瑞 教授担当「日本の社会と表現文化入門」	
2-2. 主体的思考力を育む：コミュニケーションを通して	35
土屋 武志 教授担当「平和と人権入門」	
2-3. 自然界のしくみを理解する：観察力を養い、客観的事実に	47
基づく論理的考察力を伸ばす	
高橋 真聡 教授担当「地学Ⅱ〈天文分野〉」	
3. リベラル・アーツ Edu ワークシヨップ「対話型授業の実践」	65
対話力を育む	67
河野 哲也 教授（立教大学文学部教育学学科）	
あとがき	81

本書の目的・構成

目 的

現在、学生のジェネリック・スキルを涵養する教育のさらなる充実を目指し、教養教育カリキュラムの改革に向けた教育内容や教育方法の調査検討が行われています。現行の共通教育カリキュラムの下で実施されている授業においても、各授業の教育目標に沿った特色ある教育が幅広く展開されており、学生の力を授業で育むためのヒントを得ることができます。本書は、学生のジェネリック・スキルを養うための、科目の特性に応じた教育内容や教育方法を教員間で共有し、担当授業を振り返るための素材を提供することを目的としています。専門科目一つを含む三つの授業を取り上げ、何を教育目標とし、どのような力を、どのような方法で学生のうちに涵養しているかについて、担当教員へのヒアリング調査に基づきまとめられています。

構 成

第1部「大学教育におけるジェネリック・スキル」では、大学教育の学習成果として「ジェネリック・スキル（汎用的技能）」が重視されるようになってきた背景を説明します。その上で、教員養成系大学である愛知教育大学の学生に特に涵養することが望ましい、軸となるスキル（力）を提示します。

第2部「授業を通して学生の『力』を育む」では、本学で実施されている授業を三つ紹介します。授業概要と共に、担当教員の教育理念や教育方法を提示します。担当教員へのヒアリング調査に基づき、どのような「力」をどのように学生のうちに育むのかという視点から編集・構成しています。

第3部「リベラル・アーツ Edu ワークシヨップ」では、「対話型授業の実践」をテーマに河野哲也教授（立教大学文学部教育学学科教授）を講師として実施した実体験授業の内容を提示します。ワークシヨップの記録に基づき、対話型教育の方法とポイントをまとめています。

大学教育におけるジェネリック・スキル

第1部では、大学教育の質保証という観点から重視されるようになってきた、ジェネリック・スキルの概念とその背景について説明します。その上で、愛知教育大学の学生にジェネリック・スキルを涵養する際の軸となる三つの力を提示します。

1-1. ジェネリック・スキル（汎用的技能）とは何か

昨今、大学教育の質保証という観点から、大学教育において何を教えるかではなく、何ができるようにするか、すなわち学生の学習成果に焦点をあてた教育内容や教育方法の検討・改善が行われるようになってきています。その中で、アカデミックな世界だけでなく、日常生活、社会生活を送る上でも必要とされる汎用性のある技能としての「ジェネリック・スキル（generic skills）」の養成が大学教育における課題とされるようになっていきます。

産業界や教育界からも、学問の場である大学でこうしたスキルを身につけた学生を育てて欲しいという要求が高まっています。21世紀の知識基盤社会においては、特定の専門領域に限定された知識だけでなく、広範な知識・情報に積極的かつ柔軟に対応していくことのできるスキルが求められていると言えます。こうした背景に伴って、大学教育の質保証としての学生の学習成果—学生が汎用性のある力を身につけた上で卒業しているのか—が問われるようになってきているのです。

大学生がジェネリック・スキルを身につけるためには、一つの授業の中でのような教育方法を行うかというミクロな視点と共に、学士課程のカリキュラムにおいて、どのような教育内容と教育方法で学生を導いていくかというマクロの視点が不可欠となります。しかし、ジェネリック・スキルには一つの決まった定義があるわけではありません。そのため、大学として、学生のジェネリック・スキルを涵養するカリキュラムを検討する場合には、まず「ジェネリック・スキル」の定義を大学として定めておく必要があります。昨今、各大学機関では、「ジェネリック・スキル」の定義・中身を明確にした上で、学士課程においてこれを涵養するカリキュラムを実施したり、教育方法の開発に向けた取り組みを行うようになってきています。

第1部の1節では、まず、「ジェネリック・スキル」という概念の一般的な意味と、この概念が大学教育において導入されるようになってきた背景について説明します。

「ジェネリック・スキル」概念導入の背景

〈社会的動向〉

経済産業省は、産業界から大学生に求められる力として「社会人基礎力」

(2006)を提起しています。「社会人基礎力」を「職業や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義し、3つの能力と12の能力要素を提示しています (図1)。3つの能力としては、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」という項目を立て、それぞれの力の要素を示しています。

能力	能力要素				
	主体性	働きかけ力	計画力	実行力	
前に踏み出す力	課題発見力	計画力	創造力		
考え抜く力	発信力	傾聴力	柔軟性		
チームで働く力	状況把握力	規律性	ストレスコントロール力		

（図1）3つの能力と12の能力要素

こうした能力は、企業や若者を取り巻く変化を背景として、「基礎学力」「専門知識」を上手に活用していくために必要な能力と捉えられています。経済産業省では、「社会人基礎力グランプリ」を開催し、各大学における授業での顕著な取り組みを表彰するだけでなく、「体系的な社会人基礎力育成・評価システム開発・実証事業」を展開し、「社会人基礎力」を大学生に身につけさせるための、大学機関としての組織的な取り組みを推進しています。

経済産業省「社会人基礎力」URL:
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>

〈大学教育改革における動向〉

2008年の中央教育審議会による答申、「学士課程の構築に向けて」において、ジェネリック・スキルは「汎用的技能」と表現され、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」として明確に定義されています。この汎用的技能としては、「コミュニケーションスキル」「数量的スキル」「情報リテラシー」「論理的思考力」「問題解決力」の5つが挙げられています。

コミュニケーションスキル⇒日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。

数量的スキル⇒自然や社会的現象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。

情報リテラシー⇒情報通信技術（ICT）を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに即って効果的に活用することができる。

論理的思考力⇒情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
問題解決力⇒問題を見出し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

中教審の答申においては、各大学での学位授与の方針（ディプロマポリシー）策定を推進するという趣旨で、学士課程で育成する21世紀型市民の持つべき能力の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する国としての参考指針を示しています。そのなかには、汎用的技能の他に、「知識・理解」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」が含まれています。

〈海外の動向〉

海外において、ジェネリック・スキルは、米国では「Basic skills」、英国では「Core skills」、豪州では「Key competencies」と呼ばれているように様々で、同じ国においても複数の名称で表されています（図2）。

イギリス	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
オーストラリア	Key competencies, employability skills, generic skills
カナダ	Employability skills
アメリカ	Basic skills, necessary skills, workplace know-how
シンガポール	Critical enabling skills
フランス	Transferable skills
ドイツ	Key qualifications
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process independent qualifications

（図2）各国において「ジェネリック・スキル」を表現する用語

出典：Australian National Training Authority (2003), *Defining Generic Skills: At a Glance*. National Centre for Vocational Education Research.p.2

海外の各国では、知識基盤社会において、グローバルな競争力をもった人材

ジェメントができるなどの個人としてのスキルと属性、イノベーションなどのビジネス界に関連するスキル、市民としての知識やスキルなどコミュニケーションに関連するスキルの6つが挙げられています。

まとめ

以上で確認したように、ジェネリック・スキルは、職場や地域社会の中で多様な人々と生活していくために必要なスキルであり、大学の中だけで通用するアカデミックな能力のみを指すわけではありません。大学生は、大学の中で学び培った力を、社会や職業生活の中で汎用的に活用することを期待されるようになっていきます。大学機関においては、自大学の理念に基づいて、学生が身につけるべき力を特定した上で、カリキュラムを構築し授業を展開し、その成果を測定し見直しを図るという取り組みも実施されるようになってきています。

各授業においては、もちろん科目の内容に応じた授業目標があり、特定の科目を除いて、スキルの修得そのものは授業目標にはなりません。しかし、授業の中で学生の役割が、知識の単なる受け取り手でないならば、それぞれの科目では知識の伝授と共に学生の何らかの力を涵養しているはずで、たとえば、学士課程教育を通して、学生が汎用的なスキルを身につけることが望ましいのだから、学生がどのような科目を選択したとしてもジェネリック・スキルが育めるようなカリキュラムを提供することが大学組織に求められるでしょう。

参考資料

濱名篤 (2010)『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』平成19～21年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 課題番号19330190 成果報告書 (研究代表者 濱名篤)。
飯吉弘子 (2008)『戦後日本産業界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論』東信堂。
川嶋太津夫 (2008)「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号、pp.173-191。
小島佐恵子 (2007)「初年次教育の意義と可能性 (2) 初年次教育とジェネリックスキル」『IDE』487、pp.64-69。
杉原真見 (2010)「第3章〈新しい能力〉と教養—高等教育の質保証の中で」、松下佳代編著 (2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (答申)」。

を育成するという視点から教育改革が実施されてきています。職業教育との関連でジェネリック・スキルが重視されるようになり、職場における雇用者が、被雇用者に対して専門的なスキルに加えて、ジェネリック・スキルを求めたり、また個人が対人関係を築き、コミュニティを形成して行く上でもこうしたスキルが必要であると認識されるようになっていきます。様々な仕事や人生への適用が可能なジェネリック・スキルは、必要不可欠なものとして重視されるようになっていきます。特に、雇用という観点から言及される場合には、「雇用されうるスキル (エンプロイアビリティ) employability skills」と呼ばれています。

ジェネリック・スキルの要素

ジェネリック・スキルを身につけた人というのは、具体的にどのようなことができるのか。Australian National Training Authority (2003) では、ジェネリック・スキルの共通要素をまとめています (図3)。

Basic/fundamental skills	literacy, using numbers, using technology
People-related skills	communication, interpersonal, teamwork, customer-service skills
Conceptual/thinking skills	collecting and organising information, problem-solving, planning and organising, learning-to-learn skills, thinking innovatively and creatively, systems thinking
Personal skills and attributes	being responsible, resourceful, flexible, able to manage own time, having self-esteem
Skills related to the business world	innovation skills, enterprise skills
Skills related to the community	civic or citizenship knowledge and skills

(図3) さまざまなジェネリック・スキルのリストの共通要素
出典：Australian National Training Authority (2003), *Defining Generic Skills: At a Glance*. National Centre for Vocational Education Research.p.8

図3においては、読み書き、計算、パソコン等を使用するなどの基礎的なスキル、コミュニケーション、チームワークなどの対人的なスキル、情報を集め構成したり、問題解決を行うなどの思考スキル、責任感、柔軟性がある、タイムマネー

吉原恵子 (2007) 「大学教育とジェネリックスキルの獲得—ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』12、pp.163-178。
 Australian National Training Authority (2003) *Defining Generic Skills: At a Glance*. National Centre for Vocational Education Research Ltd.

1-2. 愛教大生が修得すべきジェネリック・スキル

愛知教育大学は、教育学部のみからなる単科大学であり、教員を養成する「教員養成課程」と教員免許取得を卒業要件としない「現代学芸課程」により構成されています。いずれの課程においても学生の学びの基礎を形づくるのは共通教育科目であり、両課程に共通する教養教育のカリキュラムを充実させることで、「教員養成を主軸に教養教育を重視する大学」を目指しています。

愛知教育大学の大学憲章には、「平和で豊かな世界の実現に寄与しうる人間の教育をめざし」、「学部教育においては教養教育を重視し、教員養成諸課程では多様な教員養成プログラムを通して、平和な未来を築く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成をめざし、学芸諸課程では、社会の発展と文化の継承及び創造に貢献できる広い教養と深い専門的能力を持った多様な社会人の育成をめざす」ということが教育目標として掲げられています。こうした教育によって育まれた学生たちは、半数以上が教職に就いている他、企業、官公庁に就職したり、大学院へと進学しています。

教員養成系大学である愛知教育大学の授業において、学生はどのような力を身につけることを社会から期待されているのでしょうか。あるいは、学生はどのような力を身につけて社会に出ていられるのでしょうか。教員を目指す学生に求められる具体的な資質について、中央教育審議会等の答申は次のように示しています。

教員に特に求められる資質を、1997年の教育職員養成審議会の第一次答申等は、次のように示しています。

① いつの時代にも求められる資質能力

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等

② 今後特に求められる資質能力

地球的視野に立って行動するための資質能力（地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質

能力)、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力(課題探求能力等)に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術)、教員の職務から必然的に求められる資質能力(幼児・児童生徒や教育の在り方)に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度)

③ 得意分野を持つ個性豊かな教員

画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること

さらに、2005年中央教育審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、優れた教師の条件について、以下の3つの要素が重視されている。

- ① 教職に対する強い情熱
教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など
- ② 教育の専門家としての確かな力量
子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など
- ③ 総合的な人間力
豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと

2006年の中央教育審議会の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」は、1997年の教育職員養成審議会の第一次答申、2005年の答申の基本的考え方を踏襲していますが、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身につけていくことが重要であり、特に「学びの精神」が強く求められることが付言されています。

現場の教育実践ですぐに役立つスキルを身につけることが、たとえ現場で必要とされているとしても、大学の教養教育課程は、それを学ぶ場としては適切で

はないように思われます。教育現場で教員として学びながら育んでいく力と、大学の教養教育を軸に4年間で育んでいくべき力と、専門課程で特に育まれる力を区別する必要があります。これらの三つのうちで、大学の教養教育を軸とする4年間で、教員を目指す学生に育むべきスキルとはどのようなものでしょうか。もちろん、愛知教育大学には、教員を目指す学生に目指さない学生もありますが、教員を目指す学生にとって必要な資質は、企業や官公庁等への就職を目指す学生にとっても重要であると言えます。

愛教大生に育むべき三つの力

本書では、愛教大生の育むべき力の軸となりうるものとして、次の三つを提示します。

- 背景の異なる人と対話する力
- 問題を発見し、解決へと導く力
- 複眼的に状況を理解し、思考内容を論理的に表現する力

一つ目の背景の異なる人と対話する能力は、豊かな人間性を備えていることはもちろん、社会性や幅広い教養がなければなりません。また、自分の立場に固執し過ぎない柔軟性を備えていることも不可欠です。

二つ目の問題を発見し、解決へと導く力は、課題を自発的に見出す能動性や、解決へと導く思考力・判断力・行動力を備えていることを必要とします。また、チームとして問題を解決するための協同性を備えていることも不可欠です。

三つ目の複眼的に状況を理解し、思考内容を論理的に表現する力は、複数の多様な情報源から適切なものを取捨選択し、自分の主張を形成することができる能力を備えていることが必要とされます。また、論理的に話す、書くというスキルを身につけていることも不可欠です。

これら三つの力は、いわば例示であり、よりよい定義へと向けた全学的な議論を必要とするものです。本学のいくつかの授業においても、この三つの力を含む、多様な力が教員の創意によって学生のうちに育まれています。次の第2部では、各授業担当の教員が学生に身につけさせたい力を、教育目標に沿った形で、具体的にどのような授業展開、授業方法で育んでいるのかをご紹介します。

2

授業を通して学生の「力」を育む

第2部では、1年生を対象とする共通教育科目の「日本の社会と表現文化入門」（富山祥瑞教授担当）、「平和と人権入門」（土居武志教授担当）と2年生を対象とする教職科目「地学Ⅱ」（高橋真聡教授担当）の三つの授業をご紹介します。担当教員がそれぞれの授業において、どのような方法でどのような力を涵養しようとしているのかを授業の概要と共にまとめています。

2-1

土台力を育む

～大学1年生の共通科目を受け持って～



授業名：日本の社会と表現文化入門（共通科目：主題科目）
授業担当：富山 祥瑞教授（美術教育講座）
開講時期：後期・金曜1限
受講対象：1年生（約70人）

1. 授業の概要

カリキュラム上の位置づけ

本科目は、共通科目の教養科目のうちの主題科目です。主題科目には7つの柱があり、「日本の社会と表現文化」はその一つです。1年次にどの柱を学ぶのか、学生は必ず選択し、1年の後期に「入門」、2年の前期・後期で「展開1」「展開2」、3年の前期に「セミナー」を受講します。本授業は、「入門」にあたります。

「日本の社会と表現文化」の柱では、日本の社会と表現文化における諸問題に関する段階的学習を通して、幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養することを目標としています。

入門：教育学的、人文・社会的、芸術的な分野からアプローチし、基礎的な知識を理解するとともに幅広い教養を身につける。
展開 1・2: 「入門」で得た知識を基に、諸分野での研究方法や表現方法を学ぶ。

セミナー: 「入門」「展開」を通して学生が抱いた問題意識や関心に基づいて、論文作成や創作・演奏の実践へと発展させる。

授業目標（平成23年度シラバスから抜粋）

これを読む大学生生活が慣れてきた1年生後期のあなたにとって、授業の選択とは、とすると「（今のあなたにとって）面白いのか」「きつくないか」「単位が取りやすいか（楽勝科目）？」等に集約されるのかもしれませんが。

しかし、センター試験や入学試験の真剣勝負だった頃を思い出してください。その頃「大学生活」を単なる「レジャーランド」と捉えていたのでしょうか。社会人になるまでの一休み（「モラトリアム」：猶予期間）なののでしょうか。

社会のどのような分野に進むとしても、いかに問題を発見し、それをどのように解決していけるか、という「企画力」は、ますます重要度を増してきました。時代がどう変わろうとも普遍的、この「企画力」を身につけることは、教育の本来的姿であり、大きな目標です。

授業計画・方法（平成23年度シラバスから抜粋）

レポート（皆さんが前期に提出してきた「レポート」群は、おそらくレポートの体を成していないと思います）の作法については、大学生活の基礎として授業で解説していきます。

授業シラバス（実際に実施されたもの）

- オリエンテーション——学びの出发点について
 - 「論じる」って何? (1)——広告表現（バブル経済期）から時代背景を読み解く
 - 「論じる」って何? (2)——「調べ学習」「感想文」からの脱却を!
 - 「論じる」って何? (3)——ファクションから時代背景を読み解く
 - 「論じる」って何? (4)——広告表現（ジェンダー、人種差別）から時代背景を読み解く
 - 「論じる」って何? (5)——広告表現（日用品）から時代背景を読み解く
 - 多面的思考のトレーニング (1)——報道写真を読み解く（皇室、ベトナム戦争、スーダン内戦）
 - 多面的思考のトレーニング (2)——原発事故とマスメディア
 - 多面的思考のトレーニング (3)——受信側の複眼思考について（冤罪とメディア）
 - 多面的思考のトレーニング (4)——インターネット（技術の進歩とモラル）
 - 多面的思考のトレーニング (5)——デザインとは問題解決マネジメント
 - 多面的思考のトレーニング (6)——著作権を考える（オマージュ、パロディ、コピー）
 - レポートの書き方 (1)——何を書くか、どう書くか
 - レポートの書き方 (2)——着眼力、構成員、構築技術力
 - レポートの書き方 (3)——マンガ『ドラゴン桜』から学ぶ着眼力
- ※2011年度は、当初は30人規模での演習スタイルを交えた講義を予定していましたが、一授業の開講に留まったためすべて講義スタイルとなりました。

成績評価の方法

レポートの成果と出席状況で診ます。3回以上の欠席は原則的に不可とします。

2. 授業の構成

美術教員が社会科を講義する

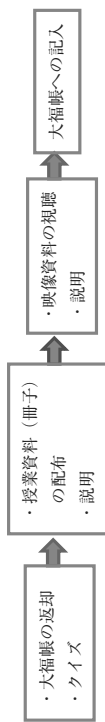
この半期間に、私が「日本の社会と表現文化（入門）」中で取り上げたテーマは「オウムサリン事件」「天皇とマッカーサー」「ベトナム戦争」「イムジン河」…など、主に社会科の内容です。

大学で美術教育の組織に属する教員が教養科目「日本の社会と表現文化」の中で、社会科の内容を講義していることに違和感を感じる人も多いと思います。なるほど、デザインは教育界での位置づけとしては美術科です。しかし、身の回りの「デザイン」概念を考えてください。デザインは表現の主体が「自己」ではなく「社会」にあります。デザインとは、社会生活のさまざまな場面での潜在的な問題を掘み、筋道を立てて課題を解決していく取り組みです。必要なのは Feeling なんかないでなく Thinking。マーケティング活動（市場観察）をベースとした一連のマネージメントです。私自身は美術表現というより、社会科学と考えています。

毎回の授業

教養科目は案外、教員にとっては自己の専門の外側と捉えがちですが、むしろ自分の守備範囲のストライクゾーンと考えています。私は、愛教大に来て早10年になろうとしています。それまでの20年間は広告代理店に勤めていました。授業前日の準備は、まさに企業のプレゼンテーション時のようにワクワクしながら講義ストーリーをつくっています。毎回の配付のプリントは「企画書」の様相で、冊子状にしています。おおよそ、この冊子に沿って、時に映像を用いながら毎回、プレゼンテーションをしています。そこには大きなエネルギー源がありますが、その燃料のモトは「大福帳」です。

〈授業の流れ〉



大福帳の使用

「大福帳」を毎回使用することで、学生の関心度や希望を把握するようになっています。「大福帳」とは、毎授業の終了直前に「授業に関する意見や感想」を受講生に記してもらったカードです。受講カードとの違いは、次週までに教員が全員に返事を書く双方向のコミュニケーションになっている点です。これは三重大学の高等教育創造開発センターで15年ほど前から啓蒙されているシステムを、そのまま借用しました。カードの様式も三重大学から教えていただいた形に準じています。

※実際に授業で使用されている大福帳は富山先生のウェブサイトからダウンロードできます。

URL: http://tomiyama-stationery.com/kyouzai/pdf/daifuku_zuga.pdf

大福帳を使用する上でのポイント

「大福帳」では返事を書きますので、受講生が多いほど教員にとってはたいへんなシステムです。一人のコメントにつき10分かかります。ところが、受講生からのお便りに励まれ、また返事を書く中から、次回の講義の工夫や、キーワードがひらめいて、次の冊子づくりの構想が湧き出てきます。これを利用するようになって、小さな授業改善も積み重ねてこられたと実感しています。愛教大では、ぎゅーっと真摯にコメントを寄せる学生がほとんどで、私の授業デザインの大きな指針となっています。



記入済み的大福帳（2011年度）

授業の導入にクイズを行う理由

大福帳を返却する際に、学生にクイズを解いてもらっています。ちょうど大福帳が配り終わる時間で、解答が終わるように問題をつくっています。学生一人一人に大福帳を手渡しで返却することで、学生全員の顔を覚えるようにしています。クイズの内容は、教員採用試験や入社試験に出るような時事問題です。その週、つまり金曜日から翌週の木曜日までの新聞から選んで出しています。特に点数をつけるものではないですが、答え合わせはしています。

最終レポート課題

最終レポート課題の内容は、最後から2回目の授業で学生に伝えます。A4判3枚の分量です。最終授業日に、フォーマット規定をプリントで配布しています。

〈設問〉

日本の〇〇〇〇について、レポートとして、論じなさい。

〇〇〇の選択肢：

「カメラ文化」「ファストフード文化」「スーパーマーケット文化」「住宅文化」

〈留意点〉

- ①只の「調べ学習」の披露は論外とする。
- ②受け売り（要はキリバリ）が主体のレポートも論外とする。
- ③個人の感想や所感（要はエッセイ）も論外とする。
- ④引用をする場合は、そのルールを守ること。
- ⑤大学生であるあるあなたの提起を大切にしつつ、客観的な裏付けのある論理の文章であること。受験生の小論文試験ではないし、逆に研究を積んだ学者の論文ではありません。
- ⑥あなたのプレゼンテーションとして「見た目」も大切です。

〈採点〉

絶対評価としますが、例年、相対分布の結果になっています。皆が「優」となるレポートの成果を期待しています。とくに優秀なレポートは100点を超えて採点します。欠席等の多い受講生（とくに3回を超える欠席者）は、この措置で挽回してください。

3. 授業理念と教育方法

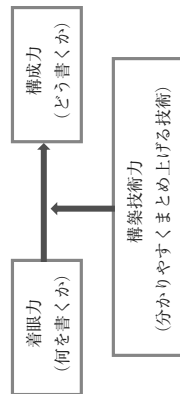
授業で身につけて欲しい力

学生には「土台力」を身につけて欲しいと思っています。「土台力」とは私の言葉で、これから物事を学び身につけていくための学びのスキル、昔で言う「読み・書き・そろばん」のような土台となる力のことです。こうした力を授業のなかで学生につけて欲しいと考えています。この力は、繰り返しではなく積み重ねによってつけることができます。

土台力の基礎となるのは、「着眼力」「構成力」「構築技術力」の三つです。その前提になるのが、多面的なものの見方です。多面的なものの見方ができないと着眼はできません。

土台力をどのように育むか

多面的なものの見方を伝えることが重要です。以下の図のように、着眼力をつけることから、構成力が身につきます。



「自己表現」が授業のテーマ

一番授業で伝えたいのは、自己表現をするということです。学生が表現することが最終的な到達目標です。そのためにはせつかくの大学生活の4年間で、日々のいろいろな着眼点を、いわゆる教養を身につけてくださいということです。授業の大きなテーマはこれです。

レポート課題では、学生が題目のなかから自分のテーマを発見して、その裏付けを得ることが大切です。裏付けデータというのは、テーマを発見したら割とすぐ見つかるはずです。「あなたなりの主張を誰にでもわかるように表現すること、つまり自己表現することがレポートなんです。ですから、レポートはコピペで一夜潰で適当にやらないでね」ということを毎回言っているつもりです。

授業構築のプロセスを示す

私の講義では、授業を構築するにあたってのプロセスを話しているつもりです。「実は今日の内容っていうのはね、こういう調べ方をして、この写真をこういうふうに紐解いてお話ししました」というように。自分で毎回テーマを決めて、過去のデータとか歴史の史実をベースに仮説を立てたり、検証したり、裏を取ったりしながら、授業を構築しています。学生にこのプロセスが見えてくれればいいなと思っていますが、1年生ですとそれが伝わったかどうかかわかりません。

着眼点を授業でプレゼンする

着眼点をどう構成するかということには、技術が要ります。大学のシラバス(平成23年度)には、こうした技術論のほうを書いてあります。受講する学生の人数が少ないか多いか、演習形式で技術について話そうかと思っていました。講義だったら技術は話せないもので、こういう着眼点、こういう技術で資料を集めたという舞台裏を話していったつもりです。毎回の授業は、私の着眼点から構成されています。こういう見方もあって、こういう立場で考えましたけれど、こういう考え方もありますというのが新聞記事や映像資料で示しながら、例えば、死刑制度の問題や原発の問題などで触れたと思います。授業もプレゼンであり、授業を構築するためのプロセスそのものを、学生に体験してほしいと思っています。

自分の着眼点を示す方法＝レポートの書き方

プレゼンテーションの仕方、レポートの書き方など、自分で着眼点を見つけてという話は、常にしてきました。私はこういう着眼点で、この資料についてお話ししますということをしてきました。ですから、レポートの課題を出すときには、レポートは、あなたの着眼点で資料を集めて書いてください、テーマのなぞりでは駄目ですよと伝えます。結局のところ、この授業ではずっとレポートの書き方を教えてきたわけです。

講義では毎回毎回、私が自分でテーマをつけて、自分でそのプレゼンテーションをしてきましたが、今度のプレゼンテーションのプレゼンターはあなたです、それをレポートで出してねということですよ。ですから、毎回の授業ではテーマを最初に言っているわけですが、「今日のテーマは、カメラ文化、ファストフード文化、

スーパーマーケット文化、住宅文化です。今日のテーマは、私はしゃべりません。これはレポートの課題です」と伝えます。

「調べ学習」を崩す

調べ学習をやってきた学生はレポートがまったく書けません。ネットの情報をもそのまま書いてきたりします。豊田市内の小学校の先生たちは、「調べ学習」という言葉をやめようという運動をやっています。調べ学習は、調べることが目的になっているのですが、そうではなく、「見つけ学習」と呼んでいます。調べて分かったことから何を見つけてどうしたいのかということが大切です。本来、調べたことは糸口でなければならぬのに、学校で行われているのは、単に「調べてきました」ということだけなのです。

「調べ学習」というと、小学校ではパソコン室に生徒を連れていくそうです。調べ学習の本来の意味が分かっている先生から習った学生は、そのようになりません。ですから、愛教大の学生だったら、その意味をわかって卒業してもらわないと困ります。「調べたね」で終わるような人が先生になったら、また、そうした学生を生み出してしまおうという繰り返しになります。この「日本の社会と表現文化入門」では、それを崩すことから始めています。

※「見つけ学習」については、次の図書を参照。

前田勝洋、実践同人たち(2007)『授業する力をきたえる：子どもをやる気にさせるワザと仕掛け』黎明書房

コピペ不可

最後のレポートも、検索結果をうまく日本語にしたところで、それは不可です。ただの調べ学習も、切り貼りも、エッセーも論外です。引用する場合は、きちんとルールを守ってねということを使うのですが、当たり前のことなんですけれど、しっかり言わないと、おそらく19歳の人たちは意味がわからないと思います。下手をすると、4年まで自己流を引きずることになります。

「繰り返し」ではなく「積み重ね」

学生には4年間、同じことを繰り返さないでねと言っています。「20年の蓄積がある」と言う人がいても、実際は1年の経験を20回繰り返しただけだよという

ことです。ですから、大学の4年間で、1年生を4回やっただけということにならないでねと言っています。

大切なのは「守・破・離」の「守」

1年生の学生の皆さんがすべきことは「守」ですと伝えています。「守・破・離」の「守」です。俺には俺のやり方があるということを言われることがあります。でもまず作法を身につけようということ。自分のやり方をするのはその次の段階です。まずは、基礎力を身につけることが必要です。

小学校で個性化教育を行うことに私は反対です。個性はまず型、基礎を身につけてからのことと考えます。基礎が身についていれば、いつでもその型を破ることができず。破ったあとに、今度は自分がその型をつくる「離」になればいいということです。

授業では、徹底的に「守」をやりましょうということです。1年生は「守」の時期で、即戦力をもった人というのは「離」です。大学生で即戦力をつけるということはありません。つまり、入社した途端にバリバリ働けるような学生はいません。ですので、企業は即戦力をもった学生ではなく、即戦力になり得る基礎力を持った学生を求めていると言えます。もし、学生で即戦力になるような人があるんだとったら、企業が大学に頭を下げてくれると思いますが、現実はそのようではありません。

企業人はどのような学生を探りたいか

大学教育レベルなりに、スキルを身につける習慣を持った人を企業は探りたいと言っています。今は特に私立大学などでは、3年生後半から4年生になったら、まったく学校へ来ないでずっと就職活動をしている学生がいます。それを我慢気に話す学生もいるらしいですが、企業の立場だとそんな学生は要りません。企業が求めているのは、学びのスキルを持っている学生です。きちんと時間を守る、きちんとタイムマネジメントができる、拙いなりにもきちんとプレゼンテーションができるということを評価します。専門性については、専門に対する学びの姿勢は期待しているけれども、専門知識は学生に期待していないと思います。

タイムマネジメントに関しては、1年生の最初の専門科目の「デザイン基礎」という授業のシラバスのなかに書いたスローガンは、「時間に負けない」です。学生に習得させたい目標が「時間に負けない」ということです。1年生

の最初ですから、もうどんなことがあっても時間内に終わらせろということ、できない理由は聞かないという姿勢でやっています。

レポート課題を出すときの留意点

レポート課題を出すときには、しっかり文章で伝えるよう注意しています。学生は都合のいいふうにはレポート課題を解釈したりします。自分の都合のいいふうにはテーマを受け止めてしまいうのです。ですから、しっかり文章に残しておかなければなりません。それで、だんだんと配布物が厚くなっていきます。また、レポート課題は試験問題ですので、口頭で課題を言うだけでは基準を示せないため文章化しています。最後の授業の日も学生が受講するように、2回に分けて課題の内容や形式を伝えています。

レポート評価の公開について

評価については、希望者にだけ知らせています。「レポートで講評が必要なのは申し出てください」といって、名乗り出てきた人にだけ返しています。レポートには朱書きを入れて、成績評価シートと共に返しています。講評を希望する学生は、たいがい成績がよいです。おそらく学生の心理として、よくできたものしか、怖くて要求できないのではないかと思います。授業では、よいレポートの例と悪いレポートの例をプロジェクトで映して説明しています。

レポートを採点する際、一人30分で見たとすると、一日に数人しか見ることができません。学生の全部が申し出たら、すぐには返却できなくなります。レポートの評価を請求しない学生も、ウェブ上から成績評価の内訳等の概念表は閲覧することができるようになっています。

成績評価の基準

成績評価の基準は、レポート課題を伝える際に学生にプリントとして配っています。授業では口頭で説明します。学生には「レポートとして論じなさい」と伝えています。その意味合いは、「11月21日の授業資料の2ページと、1月10日の授業資料の4ページでしっかり読んでください」ということです。論じるという意味は、「1月2日と12月2日の授業資料の何ページを読んでね」とすべて冊子の箇所を示しています。

特色として、優秀なレポートは100点超えをします。欠席等の多い受講生、特

に3回を超える受講生は、レポートで挽回してくださいと伝えていきます。欠席が多い人は、タイムマネジメント等が身についていないわけですので、得てして評価は低いです。ですが、たまたに例外的に良い評価を得る学生もいます。

富山先生からのメッセージ

ビジネスシーンでは、プレゼンテーションの結果が、すぐさま商品化計画のプロジェクに発展したり、広告展開されたりします。結果をすぐに見て確かめることができます。一方、教育では、その成果は未来社会にしか存在しません。受講生も、資格試験の講座でない限り「この目的のため」といったバイジョンは描きにくいと思います。一般教養科目では、とくにそうですね。

授業者としては、受講生に何らかの思考のきっかけが生まれるといいな！といった気持ちで、この教養科目に臨んでいます。「考え方」の多様性の在り方を伝えることが使命かな！と考えています。社会に出てすぐさま役に立つ、そんな学校教育なんて在り得ない！と元ビジネスマンは思っています。

■参考資料

～富山先生の授業実践～

富山祥瑞 Stationery Site URL: <http://tomiya-stationery.com/>

富山祥瑞 (2007) 「教育学部における「デザイン教育」の教育実践—問題解決型学習としてのデザイン教育を目指して—」、『愛知教育大学研究報告、芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編』第56巻、愛知教育大学、13～20頁。

富山祥瑞 (2008) 「図画工作・美術教育における開発教材の紹介」、『愛知教育大学教育実践センター紀要』第11号、169～172頁。

富山祥瑞 (2009) 「「デザイン教育」をデザインする—デザイン教育は教育学部から—」、『愛知教育大学研究報告、教育科学編』第58巻、209～215頁。

富山祥瑞 (2010) 「美術教育における数学からの教材展開——エッシャーに挑戦」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第13号、147～153頁。

富山祥瑞 (2010) 「教員と学生の授業交流カード『大福帳』」、『SCOPE II』No.13、愛知教育大学教育実践総合センター。

～富山先生の教育への取り組み～

富山祥瑞編・著 (2010) 『未来の先生へ向け—新開学習の基礎知識』愛知教育大学出版会。

～主観科目としての「日本の社会と表現文化」～

中川洋子 (2008) 「主観科目の自己点検「日本の社会と表現文化」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』愛知教育大学共通科目専門委員会。

～共通教育における取り組み～

佐藤洋一 (2001) 「教養の系譜—共通教育の展開に向けて—」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』創刊号、愛知教育大学共通科目専門委員会、1～15頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2002) 「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅱ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第2号、愛知教育大学共通科目専門委員会、111～177頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2003) 「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅲ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第3号、愛知教育大学共通科目専門委員会、71～149頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2004) 「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅳ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第4号、愛知教育大学共通科目専門委員会、137～201頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2005) 「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅴ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第4号、愛知教育大学共通科目専門委員会、101～181頁。

2-2

主体的思考力を育む ～コミュニケーションを通して～



授業名：平和と人権入門（共通科目：主題科目）
担当者：土屋 武志教授（「平和と人権」コーディネーター／社会科教育講座）
開講時期：後期・月曜4限、火曜3限、金曜1限（3クラス）
受講対象：1年生（1クラス約30人×3）

1. 授業の概要

主題科目「平和と人権」の構造

主題科目の7つの柱の一つである「平和と人権」は、講義によって行われるのではなく、学生が主体的に学べるように教員がサポートするという形で開講されています。これは、学生を、学問とともに学んでいく主体者、学習権行使する立場に位置づけるといふ発想に基づいています。

「平和と人権」というテーマは、多重的な市民権によって対立する葛藤の場面が生じる主題です。このテーマにおいて、学生はコミュニケーション能力を身につけることを課題とします。なぜなら、多様な「民族」や国籍の違い、文化の違いのある多様な人々が暮らすことを前提とした多重的な市民性を自覚し、そうした社会で多重に存在する人権が相互に保障されるうえで、他者とのコミュニケーション能力は不可欠だからです。

学生は、「入門」「展開」「セミナー」を通して、主体的に学ぶことを身につけていきます。

入門講座（1年次後期）：

「平和と人権」に関するグループ研究活動と特別授業の企画・運営

展開講座（2年次前期・後期）：

「平和と人権」に関する新しい情報提供と受講者の調査活動

セミナー（3年次前期）：

平和と人権に関する個人又はペアによる追究（研究）と討論（ゼミ）

「平和と人権入門」の授業方法と目標

複数の教員がチームで担当する授業です。10名以上の教員がアドバイザーとして受講者の研究のアドバイザーをするなどの支援を行います。学生は、5名を1グループとし、身近なことからグループ調査を通して問題にアプローチします。学外へも積極的に出かけ、問題に取り組んでいる人などさまざまな人々との対話を通してコミュニケーション能力を高めます。行った調査についてはグループで報告を行います。こうした活動を通して、他者と関わりつつ自身の平和と人権につ

いて考えを深めることを目標とします。

この授業は、2年次の「展開」、3年次の「セミナー」の基礎となるものです。「平和と人権」をめぐるさまざまな論議についての基礎的視点を得ることができます。

授業計画

私たち自身と教育と平和・人権問題との関わり、近・現代の歴史にみる平和・人権、近代科学と平和・人権問題、戦争体験・記憶の伝え方、国際化社会での平和・人権、差別やいじめなど、このような問題について、グループ研究をします。今年度は、2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震と、それにとともなう東日本大震災の原子力発電所問題をテーマにグループ研究を行いました。

2011年度スケジュール

- | | |
|-----|--|
| 10月 | グループ追究テーマの立案・確定・追究計画作成 |
| 11月 | 予備調査、第1回アドバイザー教員との打ち合わせ |
| 12月 | 本調査、第2回アドバイザー教員との打ち合わせ
特別授業（ホスピタルクラウンの大棟耕介氏による授業） |
| 1月 | 調査・研究のまとめと発表・報告書作成準備
第3回アドバイザー教員との打ち合わせ |
| 2月 | 報告書（レポート）提出、報告集作成、発表会 |

グループ研究の活動条件

- ① 研究テーマは、「平和と人権」に関わる内容であること。
- ② 学内・学外の専門家や実践者などそのテーマに関して豊富な情報をもつ人へのインタビューなど、単に本やインターネットで調べることのできない調査を実施すること。
- ③ 調査・研究の状況を記録し、グループ担当の教員（アドバイザー教員）に定期的に報告し、助言を受けること（最低3回）。

評価基準・方法

授業への参加状況（出席や発言等）及び研究発表とレポートによる。グループ研究発表の完成度30%、研究進行状況（アドバイザー教員への報告状況等）

30%、レポート（個人・グループ）の完成度30%、追究活動自体の独創性・波及効果10%。

レポートや活動状況の評価基準

- ・調査に計画的・積極的に取り組んでいるか
- ・議論や発表に積極的に取り組み考えを深めているか
- ・グループでリーダーシップを取ったり自分の役割を自覚して建設的に貢献しているか
- ・研究内容の独創性や深まりがみられるか

2. 授業実施の体制

① コーディネータ

コーディネータの役割として、まず授業担当者やアドバイザー教員の確保があります。「平和と人権」科目を実施する上では、教員、アドバイザー教員、グループリーダーとの連絡を保ち、学生の研究の進行を全体的に見守り、随時指示を出しながら進めていくのが役割です。

② アドバイザー教員

グループ研究をサポートするため、アドバイザー教員制度をとっています。1グループにつき、一人の専任教員または非常勤教員がつかます。学生がグループ研究を行う上での相談役として、学生の報告を聞き、研究の進行状況をチェックすることが主な役割です。調査に必要な機材や専門的な人材の紹介についても、学生の質問があれば随時答えることになっています。学生は、最低3回、進行状況をアドバイザー教員に報告します。アドバイザー教員は、担当グループのレポートにコメントをします。

③ グループリーダー

各グループは、グループリーダーを一人決めます。リーダーは、単なるぐじ、じゃんけんではなく、話し合いなどによる人物評価に基づき決定します。グループリーダーは、E-mail を使った連絡網により、コーディネータから必要な指示を受けたり、不明な点を質問したりします。その他、特別授業の運営委員となったり、発表会の実行委員やレポート集の編集委員となるなどの役割を果たします。

「特別授業」の実施について

12月に、水曜3、4限を使って、学外の講師を招いた特別授業を行っています。「平和と人権入門」の3クラスの学生が集まる合同授業です。2011年度は、昨年に続き、ホスピタルクラウンの大棟耕介氏を迎えて授業を行いました。大棟氏はババフォーマンスを交えて、「クラウン」の特性や魅力、コミュニケーションの方法についてお話をされました。また、東日本大震災の被災地への支援のお話もうかがいました。講義の後は、学生との質疑応答の時間が設けられました。

こうした特別授業は、主教科目の設置以来、毎年実施しています。特別講師との連絡、打ち合わせ、当日の司会進行等は、コーディネータと学生の実行委員で行っています。

グループレポート集の作成

学生が編集委員となり、グループレポート集『平和と人権』を作成しています。各グループは、自分たちで決めたテーマで調査・研究し、A4サイズで4枚程度のレポートを作成します。編集・製本されたレポート集は、報告会の際に学生に配布します。

グループレポート集のはじめには、コーディネータとして「平和と人権」を受講する学生に向けた文章を寄せています。そのなかには、「平和と人権」科目の説明の他、受講者を対象とした「考察活動に関する基本アドバイス」、「入門講座レポートに関する基本アドバイス」も掲載しています。今年度発行したレポート集は、来年度、「平和と人権入門」を受講する学生に配布され、手引きの役割を果たします。新たに受講する学生は「平和と人権入門」の授業内容や、グループ活動の方法や詳細を、レポート集を参照することで具体的に理解できます。

図書館でのポスター展示

附属図書館のアイスベースで2012年2月6日（月）から2月29日（水）まで開催された展示企画「東日本大震災と日本の転換をどう教えるか」に、グループ研究の内容をまとめたポスターを展示しました。2月14日に発表のコアタイムを設け、展示を見学する人々に内容の報告を行いました。発表の仕方については、1回の報告は7分程度にまとめ、その後で質疑応答を行うこと、これを時間内（1時間）に最低2回行うようにという指示を出しました。

レポート報告会の開催

2月15日（水）の3限の時間帯に、報告会を実施しました。二つの教室に分かれ、各グループが順番に発表していきます。司会を務めるのも学生の役割です。グループ発表は、1グループ7～8分で行います。原稿を読み上げたり、1問1答のクイズ形式の発表は不可としています。各グループには、役割演技やミニシンポジウムなど工夫をこらした発表を行うことを求めています。発表会ではベス

トグループを選んでいます。グループごとに、よいと感じた発表を行ったグループ二組に投票して決定します。報告会の最後には、2年生が受講する「平和と人権展開講座」を担当する教員が発表に対する全体的なコメントを述べて終了しました。



グループ発表の様子

3. 授業理念と教育方法

教育理念

学生が自分で考えていくためのチャンスを与えること。きっかけを与え、興味、関心を持たせること。それをどう活かすかは学生にかかっています。

授業理念

共通科目「平和と人権」のコンセプトは、平和と人権という未来社会の柱となる見方・考え方を、社会で実際に悩み考えている人たちとともに考える機会を与えるという点です。平和と人権について考えることは、教員にとっても、一般市民にとっても必要です。とくに教員になる学生は、平和、人権ということを大学時代に考えて、疑問をもち解決を考えることが大切です。それをグループやペア活動で主体的に学ぶ中で、科学的な手法を身につけるようサポートしています。学生は友人と、あるいは複数で集まると、一人では気づかなかった視点がでてきます。また、対立があるなかでそれを通して学ぶことができます。

授業で身につけて欲しい力

主体的思考力です。主体的に考える力を特に伸ばして欲しいと考えています。

主体的思考力をどのように育むか

その方法としてPBL（プロジェクト・ベースト・ラーニング）を用いています。企画を立て、運営をし、結果を出すということ、これをやりとげていく力を育みます。

授業を後期に開講することの利点

前期におこなってもよいのですが、モチベーションが下がってくる後期に開講している現在のやり方がよいと考えています。

グループ分けの方法

学生をグループに分ける際には、ゲームで決めたりするなど、親しい相手ばかりで集まらないようにしています。学籍番号順で分けると、どうしても親しい相手と集まることになってしまいます。意見は合いやすくなるのですが、視点が偏って

しまうということが生じてしまうのです。

「学外の方へのインタビュ」の狙い

授業では、グループごとに学外の方へのインタビュを行うことで、タコつぼ型ではない、開かれた学習を目指しています。学生は、学外の、苦勞、努力をして認められている人に出会うことで多くのことを学びます。学んだことを学問として表現するために、アドバイザーをつけて、大学の中との関係性をつけています。

特別授業を行う理由

授業期間の中頃に、特別授業を設けています。2011年12月21日（水）に、ホスピタル・クラウンの大棟耕介氏に講義をして頂きました。学生には、授業を通して、発表の方法を学び、発表する勇氣、発表への意欲をもってもらいたいと思います。過去には、劇団の人にワークショップをして頂いたこともあります。学問の場での自己表現を学ばせることを狙いとしています。

グループワークでのリーダーの役割

グループワークにおいては、役割分担の不等さがあります。グループリーダーの負担がとくに多くなりがちです。グループのリーダーになる学生は、これまでに何らかの形でリーダーを務めた経験をもっています。グループのメンバーは、リーダーの行動の仕方等と一緒にグループワークをすることで学ぶことができます。それによって、今後、リーダーの立場にたつことができるようになります。3年次の「平和と人権セミナー」ではペア学習を行いますので、養った力がそうしたときに生きてきます。

成績評価のポイント

今年度の評価は、グループレポート、震災に関する展示、アドバイザーの先生からの評価で決まります。グループレポートについては、日常とは異なる視点の人をいかに見つけるかが重要となってきました。よいテーマを見つけ、よい対象に出会えることが大切ですし、行動力も必要となります。もちろん、調査の質も評価の対象となります。アドバイザーの先生は、だいたい A か B の評価を学生に与えています。

教員を目指す学生の教育で重要なこと

まず子どもがいて、大人ではない人のために大学があると理解しています。子どもをどうするのか、ということを考えるときには、教員になる人を育てる立場として、子どもを育てている人をどうするのか、という話になります。

土屋先生からのメッセージ

私が最も重視する点は、学生の主体性です。決められた答えを受動的に学習するのではなく、正解のない問題にあきらめることなく立ち向かう姿こそ、大学の学びとして重視します。日本は、子どもの主体性を重視する教育風土があります。少なくとも小学校では、自分の考えを持つこと、それを友だちとの関わりの中で深めていく学習を重視しています。したがって、大学生もその基礎的な能力を持っています。あとは、そのチャンスを与えることです。ただし、愛知教育大学の学生構成は、県内出身者、しかも高校からの直進者が多く、ものの方・考え方が単一化しがちです。そこで、大学外の社会で活躍中の人に出会う機会をつくり、自分たちとは異なる見方・考え方に直接触れることを重視しています。

■参考資料

～「平和と人権」の授業実践～

土屋武志 (2002) 「主題科目「平和と人権」の授業実践」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第2号、愛知教育大学共通科目専門委員会、93～98頁。

土屋武志 (2007) 「市民性の変化と教養教育—教養観の転換のために—」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第7号、愛知教育大学共通科目専門委員会、87～93頁。

愛知教育大学共通科目「平和と人権」レポート編集委員会編 (2012) 「平成23年度「平和と人権」入門」。

～土屋先生の教育への取り組み～

土屋武志 (2011) 『解釈型歴史学習のすめ——対話を重視した社会科歴史』梓出版社。

土屋武志、下山忍編 (2011) 『学力を伸ばす日本史授業デザイン—思考力・判断力・表現力の育て方』明治図書出版。

土屋武志 (2011) 「教育セミナー基調講演：なぜ学校で新聞を活用するか？」中日本新聞社 NIE 事務局編 『新聞』でつくる授業 小学校編 中日本新聞社。

～主観科目としての「平和と人権」～

共通科目委員会 (2004)「特集1.『教養と教育シンポジウム』」、『教養と教育』：
共通科目研究交流誌』第4号、愛知教育大学共通科目専門委員会、113～136頁。

～共通教育における取り組み～

佐藤洋一 (2001)「教養の系譜—共通教育の展開に向けて—」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』創刊号、愛知教育大学共通科目専門委員会、1～15頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2002)「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅱ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第2号、愛知教育大学共通科目専門委員会、111～177頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2003)「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅲ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第3号、愛知教育大学共通科目専門委員会、71～149頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2004)「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅳ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第4号、愛知教育大学共通科目専門委員会、137～201頁。

共通科目委員会授業改善専門委員会 (2005)「共通科目の授業改善のための調査報告Ⅴ」、『教養と教育：共通科目研究交流誌』第4号、愛知教育大学共通科目専門委員会、101～181頁。

2-3

自然界のしくみを理解する

～観察力を養い客観的事実に基づく論理的考察力を伸ばす～



授業名：地学Ⅱ（専門科目：理科専攻用〈物・生〉）

担当者：高橋 真聡教授（理科教育講座）

開講時期：後期・火曜2限

受講対象：2年生（約60人）

1. 授業の概要

カリキュラム上の位置づけ

本科目は、中学校、高校の理科教員免許の修得に必要な教科専門科目で、必修科目です。理科専攻の中では、「物理学」「化学」「生物学」「地学」の4つの科目区分があり、それぞれは3つの授業科目を構成しています。「地学」の場合は、「地学Ⅰ」「地学Ⅱ」「地学実験」から成ります。

「地学Ⅱ」は、第2学年前期1科目、後期1科目、第3学年前期2科目のいずれかの枠で必ず履修が必要となります。授業内容としては、第1回から第8回まで、地質・古生物分野を学び（河村善也教授が担当）、第9回から第15回まで、天文分野を学びます（高橋真聡教授が担当）。

授業目標（平成23年度シラバスから抜粋）

地学Ⅰの学習に引き続き、地質・古生物および天文分野について、より深く学ぶ。

授業計画・方法〈天文分野〉（平成23年度シラバスから抜粋）

1年次の「地学Ⅰ」の天文分野を引き継ぐ形で、まず、ケプラーの法則など、天体力学に関する高等学校レベルの内容について復習する。次に、万有引力の法則や惑星の運動について、力学的な観点から学習する。これに必要な数式についても解説する。講義の進度によっては、宇宙に関するいくつかのトピックスを紹介する。

シラバス〈天文分野〉（平成23年度シラバスから抜粋）

第9回：太陽系のメンバーについて（惑星、準惑星、小惑星、彗星、エッジワース・カイパーベルト天体、オールの雲）

第10回：ケプラーの法則とニュートンの運動の法則

第11回：太陽系の起源と「系外惑星」の発見

第12回：星の進化と元素合成（水素からヘリウムの合成）

第13回：星の最後と超新星爆発（重い元素の合成）（中性子星、パルサー、ブラックホール）

第14回：遠方の天体と宇宙論（宇宙の大規模構造、活動銀河中心核、ビッグバン）

第15回：宇宙分野についてのまとめ

※高橋真聡教授担当の天文分野のみ記載。

教科書〈天文分野〉

特に指定しないが、高等学校「地学Ⅰ/Ⅱ」を用意しておく事が望ましい。必要に応じて参考書などを紹介する。その他、資料を配布する。

評価基準・方法〈天文分野〉

レポートを課す（「惑星形成について」「太陽系について」などを予定している）。さらに、試験を行なう。普段からしっかりと試験の準備をしておくこと（前年度は過半数のものが赤点であった、勉強していなかったという）。過去問題は公開しているので、対策を練っておくこと。

レポート課題例：名古屋市科学館でのリサーチ

〈設問〉

名古屋市科学館を訪問し、天文関連の展示室（天文館5階：宇宙のすがた）を見学せよ。以下の要領で天文に関する「展示」について調査せよ：

- ・恒星の進化に関するもの（星の誕生から星の死まで）
- ・宇宙の広がりに関するもの（天体までの距離測定）
- ・天体観測の方法（X線、赤外線、電波の観測機器）

上記から1つのテーマを選び、レポートにまとめなさい。

〈注意1〉

いくつかの展示物に着目して、それぞれについて（あるいは関連づけて）「表示の特徴や制作上の工夫」「教育上の目標」「あなたが学習した内容」などの項目に分けてまとめなさい。これ以外にも、自分なりに発展的に調査した事項についてもまとめなさい。

〈注意2〉

レポート提出に際しては、名古屋市科学館の半券をレポート用紙左上にホチキス止めすること。

〈注意3〉

科学館の学芸員（あるいはボランティア員）にインタビュー出来た場合には、了承を得て、氏名を控えてくる事。

2. 授業理念と教育方法

授業で学生に学んで欲しいこと

自然界のしくみを理解するということです。人類が普遍的に持ち備えている「知的好奇心」を満足させるために、また自然界（あるいは宇宙）における自己の存在を認識するために、自然界（宇宙）のありのままの姿を観察し素直に理解して欲しいと考えています。

学生の観察力を養い客観的事実に基づく論理的考察力を伸ばす

学生に自然界のしくみを理解してもらうために、「実験」「観察（観測）」という作業を経て、観察力を引き出したい。目で見たり（五感で感じた事）の意味を理解し、表現する、そして他者の意見や考え方に触れる事で、改めて自分の理解や論理展開を見直す。そして、それを再び表現し、議論し、再考する。このやり取りを経て、始めて学生は、自然界のしくみを理解するという目的に到達でき、それと同時に観察力、論理的考察力が身についてきます。こうした「力」の周辺には、「いわゆるリテラシー全般」がもれなく付随していると考えられます。実際、講義で実践するのは必ずしも容易ではなく、一通りの方法で成功するとは思えません。相手の学生の力、興味関心を観察し、ライブ的に講義内容をアレンジして対応しています。そのためには、教員自身の知的好奇心や教養が問われるのだと思います。

広い意味でのスキルと狭い意味でのスキル

読み・書きなどの狭い意味でのスキルを大学生にやらせなければならないという意味でスキルが見直されていると思います。大学生はそれでは楽しくありません。もう一段広いスキルの中で、そうした狭いスキルを伸ばすことが大切です。授業では地学を勉強しているつもりが、読み、書きのスキルが身についているという形をとっています。

目的と技術の違い

一つのスキルを教え込むことで固定観念に陥るということがあります。ハンマーは釘を打つためのものと思わず、ときとしてペーパーウェイトとして使ってもよいわ

けです。そのときの目的が達成できればよいわけですね。目標、目的はスキルとは違います。つまり、目的そのものとそのための技術は異なるということです。スキルは身につけるけれど、スキルにしばられてはいけな。自由な発想でこういうことを伝えたいということが重要です。

正しいことを言うといえれば教育をしているというわけでもなく、学生に道しるべさえ示せば、あとは勝手にうまくいきます。上手に教える先生は適格な方向に学生を導きます。

力（スキル）よりも中身（知識）

自然科学系の人間は、スキルよりも特に中身（サイエンス）を伝えたいと考える傾向にあると思います。今の学生は基礎力が落ちているのでスキルが重要視されていますが、力やスキルがつけば十分ということではありません。先を見通したうえでの力が必要です。力をつけることそのものは目的にはなりません。大がこれを目的とするのであれば、大学ではなく専門学校になります。

一世代前は、教員の授業が下手でも成り立っていましたが、今は、学生のスキル作りに無頓着な授業は通用しないので、力、スキルをつける授業を学生にしようということになります。とはいえ、スキルをつけるために授業があるわけではありません。教養の中身が先にあって、スキルは結果として（だましましたに）つけていくという感じだと思います。一般市民として必要な科学的知識やそれに付随する価値観を学んでいくそのなかで、いろいろな思考力が身につくということです。

学問の内容を通してスキルを伸ばす

科目の中身と共に、スキルをどのようににつけさせるかという点で、欠けているような部分を伸ばす工夫をしています。さらには、地学で身についたスキルがほかの分野でも使えるようになると思います。授業では、学問の中身を学ぶ中で、プレゼン、議論、ディスカッションをしていく過程で、特定のスキルが必要となつたときに、それを伸ばすような尻たたきをします。備えておくべきスキルのない人には参考となるスキル集をみせたりします。しかし、そのこと自体が目的ではありません。学生がパワーポイントで発表する予定もないのに、プレゼンの仕方は教えます。木下是雄さんの『理科系の作文技術』などに書かれているようなスキルは、大学で授業を受けるときには、必要に迫られて後付けでついて来るべき

ものなのです。つまり、学生に目的があるからそれを生かすスキルが必要になるわけですね。

学会発表の中身を仕上げるには、1年、2年はかかります。それに比べると、スキルはちょっとした努力で改善できます。スキルを身につけるための努力は研究のほんの数パーセント程度でもよいと思います。例えば国際会議で、まず伝えたいことがあるから、それを通じさせるように下手でも英語を話そうということになるわけですね。英語が下手でもこの研究は自分しか知らないとなれば確実に聞いでもらえます。しかし、通常はそうではないので、まずは内容、そして最低限のスキルは必要ということです。必要や目的があれば、スキルというのは伸びる方向に向かうのです。

スキル教育の是非

最近の高校までの教育は、しっかりと足腰をかためるといふことに手を抜いていないと思います。それで大学にきて足腰がたないということになります。昔ながらの教育ができなくなっている、スキルのためのスキル、○○力を別途にやらなければならなくなっています。これは、短期間でいかにレベルアップをすることという話ですが、本来は日常生活で身につけるものであって、無目的にやることではありません。価値観や目的意識もある大学生が、改めてスキルをゼロに近い状態から身につけなければならぬというのは、家庭や高校で何をやってきていたのかという点で問題です。実は、親にそうしたスキルがなく、親を変えなければ学生も変わらないのかもしれない。しかし、こうなっている以上、スキルのためのスキル教育をしなければならぬのではないかとも思います。

こうした形で学生にスキルを身につけさせることを、日々の講義で意識はしています。ただ、スキルアップのためのスキル教育をしているかといえば、そうではなく、特別な事はしていません。スキルを引き出すために、計算させる（数値計算や方程式の導出）、文章を書かせる（論文やレポート）ということを実践しています。スキルアップを目的とした工夫として、この計算をするよりスキルが上がるということはありません（計算ドリル、百ます計算、など）。

今の学生に失われたスキル

理科系の教員の中には、学生達に自然のありのままの姿を見せるために海や山（地層や地形を見せる）に出かける者がいます。あるいは、夜間、学生を

集めて星を見せると、学生たちは感動して大騒ぎします。望遠鏡で星を見せるといつまでも見えています。これらもスキルといってもよいのかもしれません。残念ながら、いまどきの子は身の周りのありのままの自然の姿から受ける感動が少ないうです。また、子供の頃、近所のおじさん、おばさんに怒られる経験もありませんし、友達と取組み合いのケンカをしたこともあります。こうしたことも子供の時期に（ある程度は）必要なのでしょうが、今は時代が移り変わり失われてしまった感があります（ケンカ自体がスキルに繋がるかわかりませんが）。スキルの今の若者が失ってしまったものがあるということです。しかし、代わりに、彼らなりに新しいツール、スキルがあるのかもしれません。われわれが必要と考え残したいスキルは、教育を通じて文化として学生に残すしかないでしょう。

一貫した教育理念の必要性

学生への対応の仕方は一人ひとり異なりますが、教育の理念は一貫している必要があります。自然界のしくみ、自然の法則を理解させること、長い人類の歴史としての文化を含めて彼らに気づかせるように授業をしています。理系の場合、実験や観察が不可欠で、これによって自分で気がつくことができます。どうしてそう考えるのかというように誘導するときに、大学教員の議論の力量が試されます。学生は教員や学生同士でのやりとりで頭をつかい、議論をし、論理的思考を身につけていきます。学生にホワイトボードを使わせて説明をさせることで、確実にスキルをあげていくことができます。

とくに自分が大学院生のときは、指導教員や先輩達と議論をする中で徹底的に指導されました。答えを聞いて必ずしも答えが得られなくとも、何か提案するとそれにとことん付き合って議論してくれます。教養教育で大勢の学生を相手にする場合には、同様の手法はもちろん使えませんが、一人ひとりに合う教材を提供できないかということをも考えます。一つの教材が向いている学生と向いていない学生、一つの誘導が向いている学生と向いていない学生がやはりいます。一貫した理念を貫きつつも、ケースバイケースの対応が求められると思います。

教養教育でスキルを身につける

教養教育でスキルを身につけると、教養（学問）を学びながらスキルを身につけると記しましたが、その先では専門性をも身につけさせないといけません。バランスのとれた教養教育をすると、学生は背伸びをする面白さを感じることが

できます。学生が本気で取り組める、研究の要素のある取り組みを専門教育の講義に取り入れるように思います。私が一番面白いのは、自然の法則、宇宙の法則が如何なるものかです。自然の法則には美しさがあります。知的好奇心を満たそうとすると、知識、スキルは自然に身につけてきます。授業では、知らずと結果的にスキルが身につくような工夫をしています。

日常生活で科学的思考を働かす

たとえば、料理を作る場合でも、その過程は理科の実験になります。例えば、お湯を沸かすと出るブツブツ音がだんだん変わる、泡が最初と最後で異なるということにも、観察力を働かせていれば気づきます。そして、それはなぜかを思考させます。学生にはこういうことに自発的に気づく力を身につけて欲しいと思っています。さらには、自身で解決して欲しいのです。

今の学生の傾向

今の学生は自分で考える力が落ちていて人にすぐに答えを求めます。「わたしはどうしたらよいのか」ということまでも聞いてきます。「それはあなたの問題だから自分で考えなさい」と答えても、方策が見つからないまま困った顔をしています。自己の分析が足りないとか、判断材料となる教養が足りないとか、周囲の人々との関わりが足りない、などなど責める事は簡単ですが、なぜ（今どきの学生の多くが）そんな風になってしまったかは、理解してあげないといけないでしょう。

解決の一步として、何か語らせる、誘導してみる、など試みますが、解決には遠いようです。「様々なジャンルの本を読みなさい」とか理系の啓蒙書など紹介しますが、相手に的確な何か特定の本を与えることなどできない相談で、学生は与えられたものではないものを自分でふくらます必要があります。大学教員は、学生のおしりをたたいて追い込むのがせいぜいで、それが仕事なのだと思います。

学生に厳しくすること

学生に気づきをあたえて、気づいた学生が伸びます。いくら言ってもやらない学生に対しては、「何しにきているの?」と言います。昔は「何が楽しいの?」と言っていましたが、今は、ここが君の居場所だろうか、君はここではない方がいいんじゃないの、もっと適格な場所に行った方がいいんじゃないのと、彼のためにあ

えて言っています。

学生には大学の授業に参加してもらいますが、そこが自分の居場所ではなかったと考えるのであれば他の生き方に切り替えてもよいのではないかと思います。しかしながら、そもそも彼らは自分の生き方に真剣に取り組んでいないという気がします。アルバイトで試験が受けられないと言ふのなら、「お金が大事なら早々に社会に出たら?」「他にやりたい事があればそちらに全力投入すれば?」という言い方をする場合もあります。貴重な若い時期をやりたくないこと（大学生生活）で過ごすことは無駄ではないかということです。

ここで、そういう学生は決して駄目な学生というわけではないことに注意しなければなりません。彼らには別の能力や才能があって、その能力を発揮してもらった方がよいのではないかと感じることがあります。実際、芸術系（アニメ系）に方向転換したり、ベンチャー企業に進み大学をやめていった学生もいます。自分の人生、生き方を考えるということもきちんと学生に伝えていきたいと思っています。可能であれば、一旦選んだ大学での専門教育を修めた上で社会に羽ばたいて欲しいのですが、大いに悩む事もこの若い時期には必要なのでしょう。教員として真剣に厳しく（ときには優しく）接する事が、彼らの自覚を促す一助になると考えます（親の仕事とも思えますが…）。

教員養成課程の学生に対して

地学の教員養成の学生の多くは、在籍していれば卒業できると思っていてまじめに取り組んでいないようです。試験で悪い点を取ってから慌てます。資格にこだわっていて、教員免許さえとればよいと思っている雰囲気です（思い過ごしだと良いのですが）。しかし中には、楽な授業で単位がとれればよいという考えで、免許をとって卒業していく学生もいます。そのような学生には、「そのレベルの成績で教員免許をとって、生徒に何を教えるの?」と問いかけます。このあいだまで生徒だった自分が近い将来教師になるという実感が学生にはありません。3年生になってから本気になるのでは遅いんです。自分が社会人になって、評価される側から評価する側になるところが分かっているし、そのためのスキルが足りないことに気がついていません。

教師になって何をしたいのか、そのイメージがまだ出来上がっていない事は当然ですが、もっと夢とか、理想のようなものはあって良いと思います。しかし、採用されれば良い先生になれると信じているような印象をうけるのです。他

人任せで、自身で何をすべきかを考えた事が無いようです。今の時期は、夢を抱いて、失敗もして、自分が何者か見極めるときと思うのですが、折角の大学生活を楽しもうとしない（負担と思っているらしい）。学生たちと話したり、講義などの課題を通じて彼らの意識を抽出しようとしています。どうやら上記の内容が実情のようです。社会においてはリーダー的存在と見なされる事もおおい教師という職業を目指す学生たちには、あるがままの自然に接して欲しいだけでなく、実物（本物）を見たり、芸術作品を鑑賞する、海外に研修に行ったりと、生で経験させるということが最良の教育だと思います。しかし、言うのは易し、これがなかなか難しいのです。

学生の指導の仕方

他の教員の指導のやり方は参考にはもちろんなりますが、学生は一人ひとりがうのでたい役には立ちません。学生への対応はケースバイケースです。Aくんには甘くしておだてながら指導するのがよくても、Bくんにはそれをするのはだめで、つきはなして宿題を与えて数をこなさせた方がよいということもあります。そうすると、学生が授業で手が動くようになり、話すようになります。授業の学生数が40人の場合、目立つ学生はよく状況がわかりますが、レスポンスがない大人しい、静かな学生については見落としが出てしまいます。教育は難しいですが、楽しくやるよう心がけています。

学生のレポート指導

レポートをどう書いたらいいのか聞いてくる学生がいます。学生には、まず書かないでささいと言ひ、実際に書いてきたもの見て、どこが良くてどこが駄目かを言います。指摘されたことを認めれば、学生は改善していきます。

今の学生は、スキルとしてのレポートの書き方を知りません。昔の学生はどんなにできない学生でもレポートはそれなりに書いてきていました。今はできる学生でも、レポートとしての体裁を知らず、レポートとしても満足できるものを書いていないということがあります。授業の態度もよく、テストでよい点数を取るのですが、自分の考えを書く記述問題のレベルが低いのです。

学生には新聞記者になったつもりで書きなさいと言っています。「そういうふう」に書く（表現すると）誤解されるのではないですか」と指摘します。自分に余裕があれば、学生の書いたレポートを添削して返却するのですが、今は縦を引

いて印をつけて返しています。レポートを書くために、本、新聞、啓蒙書、論文を読みなさいというのですが、中身以前の、鉛筆の持ち方から教えないといけないという学生もいたりします。

学生に本気で文章を書かせる

どうしたら学生が本気で文章を書くのか。調べて裏付けのある文章を学生に書かせるには、知識、資料を集めて、自分の意見を書かせること、つまり研究させることが重要です。まず、テーマを考えさせます。一週間経って学生に聞くと、どうやって調べたらよいかを尋ねてきます。そうしたら、学生にここに行けば資料があるということを伝えます。『パリティ』『日経サイエンス』の中から論文を一つ紹介してと言うと、学生は自分で理系を選択してきているので、ブランクホールをテーマに選んだりします。「論文何本かまづは拾ってみるといいんじゃない」と言うと、学生は「書いてある内容がわからない」と言ってきます。「何がわからないのか?」と聞き直します。意外とその答えは学生自身も受けていて、これをうまく引き出すと学生は「めちゃ面白い!」と言います。

そうした教育を高校までできておらず、餌付けするような教育しか受けてきていません。自分で答えを探してよいということを学生は知りません。したがって、大学教員の方が相応に教養のある存在でないといけません。多くの場合学生に意欲はあるので、学生の興味を広げてあげることが重要です。学生が書いてきたものを見てあげて、学生にロジックがとんでいるということを伝え、自分が面白いと思って書いているものに対するコメントなのでよく理解します。一度試りを指摘すると以後は言わなくてもやっつけていくことができます。特に3年生はよくやっつけて、教員よりもよくまとめてくれる学生もいます。

課題の出し方

相対論で光の速さは歴史的に様々な方法で測定されています。この光速度の測定の仕方についてレポートでまとめさせたりしています。星の内部構造はこういう方程式で、何をみてもよいから解いてごらんとやってやらせます。簡単なものは手で解けます。学生にヒントを与えるけれども解けないときは、図書館で調べたりすればわかると伝えます。あえて難しい問題を出して、調べさせるようにするのも効果的です。

学生のスキルを引出して鍛える

学生がすでにもっているスキルを使わせることが大事です。自分がスキルをもっているということに気づかせて、通用すると思ったりはほめる。そうすると、彼らのうちに眠っていたスキルが表にでてきます。自信を持たせるといふ事です。

スキルそのものの修得を目指したことも少しは行っています。理系なので学生に計算問題を出します。2年生は筆算で電卓持ち込みなしでやります。筆算から理解の程度がわかることもあるので、答案に書いた筆算は消さないようにしています。これはスキル教育をさせていると言えのかもしれない。また、レポートで記述をさせるのは、文章を書くスキルをつけさせているのかもしれない。ただし、3年生には電卓を使ってもよいとしています。その分、3年生にはレポートとログとかを含むやや難しい問題を出します。

レポート課題: 名古屋市科学館でのリサーチ

名古屋市科学館で展示物をみてレポートを書かせるということをしています。芸員のの人に、展示物についてインタビュしておいでと言うと、いろいろと聞きます。自由にやらせると結構学生はやります。あまり縛らない方がいろいろなことがやれていいようです。教員としてはその機会を与えるのが大切です。学生が科学館に行ったかどうかをチェックするために、レポートに科学館のチケットの半券をホチキスで止めて提出させています。

レポート課題: 宇宙の写真を集めて編集する

宇宙の大構造については、望遠鏡で撮られたきれいな映像があります。宇宙のいろいろな写真を集めて編集してごらんということが課題のレポートです。どれくらいの意欲があつて、どのくらい興味をひろげたかということを見ます。自己学習をして調べたものが多いほどよい評価になります。教員養成課程の学生は、画用紙にきれいに貼って作った人、パワーポイントできれいに作った学生もいます。この学生たちは、教員になったときにすぐに使えるような資料集を作ってみようということです。学生には、方法をあまり細かく言わず、目的をはっきり言う方がよいです。課題を提出するためには、自分でリサーチしてまとめるスキル、力がないといけません。型どおりのことしかやらない学生もいるけれども、面白いことをやる学生も必ずいます。

レポート課題でスキルを磨く

レポートは学生に自分から何かをやらせるためのきっかけづくりです。こういう答えでなければならぬということではありませんし、実際のところ細かいところまでは見ていません（というか、そこまで手がかけられない）。ただ、スキルを磨く場を与えているということです。自分の研究室の学生には、手間がかけられるのでもパワーポイントを作らせて指導しています。ただし、こうしないさい、ああしなさい、とは言いません。「時間とは何かを説明して」と言ったりするだけで、具体的な内容やスキルは言いません。ただし、指導としては、良い例、悪い例を示したりしています。教員が学会や研究会などで使用したものは目的も趣旨も異なるので、例としては合わない場合がありますので、書籍などで紹介されているスキル集（表現方法の本など）のようなものを上手に使うとよいと思います。学生が作成した課題の中に、学生自身が気づいていないことを指摘するのが教員の仕事です。

レポートの評価

最近の学生はレポートをきちんと出すけれども、やっつけ仕事の学生とききんとする学生がいて、意欲と態度に違いがあります。優秀な学生のレポートは体系だった体裁をしていて、レポートの作りから違います。評価してもらおうというスタイルと、出せばいいんでしょ、というレポートとは違います。中身については自分の言葉か、そうではないのかでわかります。上手すぎるレポートはカットアンドペーストをしていることも多々あって、よく見なくてもわかります。ひどいときには、学生同士で同じ図や解説を相互に貼っていたりします。元データの人は構成がしっかりできているのですが、それからつまみぐいした人は話がとんでいたりします。どこまできちんと見つけられているかは確証がありませんが、一目でわかっているレポートは結構な数あります。

レポートを出さないでだめだと脅して出させて、書く作業をしたということだけで評価、つまり基礎点ということと評価する事もあります。よいものには10点中10点を、標準的なものには7点、自分が今後の参考にしたいもの（時々あります）は12点でプラスアルファになります。こちらがどう評価したかが学生にわかるように、判子を押しその数で区別しています。ふつうは2個押す、非常にいいのは4個押すということです。全部にコメントするのは（労力的に）難しいので、コメントするのは特に気づいた点だけです。線を引いたり、OKと書いて返します。

試験問題の内容

表現するための用語、言葉の定義、それを使いこなすための知識、一般常識、基本的な知識を問う問題を試験では出しています。数学、数式を扱う問題は必ず入れています。数学という道具を使って物事を考えることが論理的思考方法を伸ばす最良の手段です。具体的には、上の方に数行書いて、微分積分の数式を展開するような問題を出しています。数学の問題を並べて数式で答えさせるだけではなく、文章で表現するようにさせています。学生は「これを代入する」「結論である」という論理を示す文章を入れます。数学を使った論理的思考および文章表現を問う問題を出すわけです。あとは簡単な筆算の問題や何々について説明しなさいという問題を出します。これは定義が決まっている、例えばケプラーの第一法則について、日本語で数式を使わずに答えさせるという問題を出したりしています。

試験で学生が問われるもの

文章を書くスキル、数式を使うスキル、与えられた課題から出発して自分の論理を導く演繹力や想像力がないと解けない問題を出しています。われわれは地球にいてけれども、月にいたらどう見えるか、火星にいたらどう見えるかということは、自分を客観視していないと答えられません。想像力がないと自然科学の奥義はわかりません。宇宙は11次元で、われわれには4次元しかわからないということを理解するのが抽象力です。この理解ができることは役に立つかわからないかということとは関係ありません。われわれが認識可能な範囲はどこまでなのかを知る必要があります。

自然科学は、再現可能で、実験可能な哲学の一部といってもよいです。あやしいな物理もあり、原理的に証明できないような話やきわどい人もいます。素粒子があるとならば、実験をやって検証しようということをやります。あやしいなことをいうのはけしからんというわけではなく、実験観察で検証することが大切ということとです。数学は検証しなくてもよいのですが、理科、自然科学は、検証できなければなりません。幽霊は検証できず本当にいないことが証明できないので物理学の対象にはならないのです。

過去問を公開

過去問は、配布しないけれども研究室の廊下に張ります。学生はそれを生協

にいつてコピーをして戻します。ただで簡単にもらったものでは学生はみません。自分が苦労して手に入れたものだからこそしっかり見ます。そして実際に問題を解いてきます。試験ではわざと半分は過去問を微妙にかえたものを出していますので、これには学生は答えられます。しかし、新しい問題には必ずしも答えられません（残念ですが）。過去問を深めれば解けるような問題なのに、学生は過去問のみしかやりません。自分で予想問題をつくり準備して備えるということをしません。与えられすぎて楽をしすぎているため、学生の力が落ちていきます。過去問はガイドとして配布しているのであって、新しい問題を出して力が身につけているかをみています。

テスト返却時の留意点

学生にウィークポイントを気づかせるように、必ず返却しています。点数を言いながら、その点数になった理由を聞きます。学生に「来年度もう一度受講する?」と言うと、「勉強しようとしたんだけどわからなかった」と言います。わからなかったということを学生に言わせることが大切です。できなかった問題を自分で分析させて、ここで微分の公式を忘れたとかそうしたこととを本人に振りかえらせる。そうして、どうしてできないんだということではなく、なにが足りなかったかを考えさせます。時には、「高校の教科書をおさらいしたら?」とアドバイスします。そうすると、学生が結構「やろうかな」という気になるようです。

高橋先生からのメッセージ

学生の観察力を養い客観的事実に基づく論理的考察力を伸ばすために、興味や関心が高まるような授業を目指しています。その授業の目標に至る過程において、ジェネリック・スキルを意識した、より基本的な、作文力、計算力、表現力の鍛錬を取り入れています。そこで身につけたスキルは、その分野“以外”においても広く適用できるスキルと信じます。いずれにしろ学生の能力を高める方法はいろいろあるのだと思います。

この意味で、学生にとって大学の授業で学ぶことは、社会に出るための、さらにはプロになるためのトレーニングでありゲームです。実践の前にいろいろな準備をするということです（子猫がじやれて狩りの訓練をするように）。数段上の高見から子供達を見守る立場である学校教育環境の位置づけは、ここにあるのだと思います。

教員としての自分に「教養」なるものがあると言えるのか？ 自身も日々精進しなければなりませんね。

■参考資料

～高橋先生の教育への取り組み～

高橋真聡 (2008) 『これならわかる理系の電磁気学』 ナツメ社。

高橋真聡 (2011) 『相対性理論がわかる』 技術評論社。

～高橋先生が学生に薦める本～

作文・プレゼンテーション向上のための参考文献：

藤沢晃治 (1999) 『「分かりやすい表現」の技術（ブルーバックス）』 講談社。

木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術（中公新書）』 中央公論新社。

ロバート・R・H・アンホルト著、鈴木炎、イイイン・サンディー・リー訳 (2008) 『理系のための口頭発表術（ブルーバックス）』 講談社。

高橋昭男 (1997) 『仕事文の書き方（岩波新書）』 岩波書店。

書く内容について考えさせてくれる参考文献：

佐藤文隆 (2002) 『湯川秀樹が考えたこと（岩波ジュニア新書）』 岩波書店。

佐藤文隆 (1981) 『アインシュタインが考えたこと（岩波ジュニア新書）』 岩波書店。

嶺重慎、小久保英一郎 (2004) 『宇宙と生命の起源ービッグバンから人類誕生まで（岩波ジュニア新書）』 岩波書店。

池内 了 (1996) 『科学の考え方・学び方（岩波ジュニア新書）』 岩波書店。

3

リベラル・アーツ Edu ワークショップ 「対話型授業の実践」

第3部では、「対話型授業の実践」をテーマとして開催したワークショップの内容をご紹介します。講師の河野哲也教授（立教大学文学部教育学科）が実践されている、学生の対話する力を伸ばす授業（「シンポジウム型授業」と「対話する哲学の授業」）の方法とポイントをまとめています。

対話力を育む ～哲学対話を通して～



リベラル・アーツ Edu ワークショップ「対話型教育の実践」
講師：河野 哲也教授（立教大学文学部教育学科教授）
開催日時：2011年12月28日（水）14:00～17:30
参加対象：愛知教育大学学部学生・大学院生
参加者：14名（学部1年生～大学院修士課程2年）

1. Edu ワークショップの概要

〈目的〉

授業においては、教員と学生あるいは学生間での対話を取り入れることで、学生の主体的な学びを促すことができると言われています。そこで、実験的な対話型授業をワークショップ形式で実施し、学生に有効性を体験してもらう場を設けました。さらに、ジェネリック・スキルとしての対話力を学生が身につけるための手法についての知見を得ること、教師を目指す学生が、教育現場で対話型授業を行う手がかりを得ることも本ワークショップの狙いとなりました。

〈開催概要〉

タイトル：対話型授業の実践
開催日時：2011年12月28日（水）14:00～17:30
場所：第一共通棟103教室
講師：河野 哲也氏（立教大学文学部教育学科教授）
参加対象：本学学生（定員15名）
協力：愛知教育大学学生・教職員参加型FD組織 あいこね

〈プログラム〉

第一部：シンポジウム型授業（90分）

- (0) 事前に30分程度で読了できる課題文（ステイブン・ロー著、中山元訳『フィロソフィー・ジム』の「第8の扉 デザイナー・ベビーの誕生」）を読んでおく

当日

- (1) 最初に教員が課題文の要約（教員が作成）と問題文を配布し、説明を行う（15分）
- (2) 学生各人が用紙に解答する（20分）
- (3) 学生4～5名を壇上にあげ、シンポジウム形式のディスカッションを行う（25分）
- (4) 学生同士でグループディスカッションを行う（15分）
- (5) 学生各人が二度目の筆記を行う（15分）

第二部：対話でする哲学の授業（90分）

オスカー・ブルニフィエ著、重松清監訳『子ども哲学』を題材につかった対話型授業

- (1) 教員が問いと解答を出し、学生がどれか好きな解答を選ぶ
- (2) 学生はなぜ自分がその解答を選んだのか理由を考える（10分）
- (3) 5～10名位のグループを作る（進行役1名は交代で行う）
- (4) 一人のひと（解答者）が自分の選んだ解答を告げ、それについてグループの皆から問を受ける。その際自分の立場を崩さない（10分）
- (5) 順番に解答者を代えて全員で行う

第一部：「シンボジウム型授業」で対話の力を育む

実践の方法（1）事前課題文の内容説明

皆さんがお読みになったことを前提として授業を始めます。まず課題文について簡単に説明します。ここで書かれているのは、デザイナー・ベビーについての問題です。「デザイナー」というのは、人間が完全にデザインする、つまり設計してつくるものという意味です。これはまだ現段階ではできません。もしかして、理論的にもこんなふうにはできないのではないかという話が遺伝子工学のほうから上がってきています。だから、これは何千年たってもSFのままで終わるかもしれません。けれども、こういうことがもしもできたらということで想定として考えていきましょう。

デザイナー・ベビーの問題というのは、遺伝子を操作するというこの問題です。皆さんご存じのように、遺伝子のDNAとRNAが組み合わさって人間の体の基本構造ができています。そういったところを人為的に操作していくことに対する基準の問い、遺伝子操作についての倫理学を考えていきます。

では、倫理学とは何か。倫理学というのは道徳についての哲学です。道徳というのは何かと言いますと、善悪についての判断や行動のことを指します。哲学というのは、根本的に考えるぐらいの捉え方で結構です。したがって、遺伝子操作することは善か悪か、いいのか悪いのか、これについて深く考えるという程度で結構です。これについての内容が課題文に書かれていたと思います。そこで、私はそれを【配布資料1】（71ページ）にまとめました。

内容説明の際のポイント

- ☐ 実際の授業では【配布資料1】を一つひとつ説明せず5分程度の説明で終わる。
- ☐ 内容について質問については、議論の途中でも受けつける。

河野先生からのコメント

この遺伝子操作の倫理学というテーマは、得意な人もいればあまり得意でない人もいます。一般教養の授業で一つのテーマに絞ってしまおうとついでにいけない学生も出るのでは？）エッセイを広げるとよいと思います。例えば、道徳の話だと

何も考えたくないような人も、宇宙の話ではがぜん盛り上がりたります。テーマを変えて10回くらい続けると、誰でも参加できると思います。一つのテーマを深めたいという場合は、似たようなテーマを検討するということです。繰り返していくと、学生の考えが深まっていきます。こうした感じで進めると、学生も飽きないと思います。

【配布資料1】

哲 学： 遺伝子操作の倫理 『フィロソフィー・ジム』 第8の扉		
デザイナー・ベビーの問題：遺伝子操作の倫理的な基準に関する問い→生命倫理・科学倫理の問題		
・ 倫理学とは何か：道徳についての哲学 ・ 道徳＝善悪についての判断や行動 ・ 遺伝子操作や遺伝子の選択はこれまで議論することが難しかった。 ・ 優生学（優秀な人類だけを残そうとする試み）、人種の純粋性の追及（ナチスが行ったこと）、フランケンシュタイン（人造の怪物の出現）の問題があったため。→これを冷静に論じてみよう。		
	反 対	賛 成
性の産み分け p.121	①男女差別 ②救がアンバランスになる ③所詮、親のエゴ、自己中心的	①差別的理由とは限らない ②バランスは取れる
知性・健康 pp.122-124		教育でもやっていること
リスク pp.125-127	新技術は結果が予測できない	十分な精度で分かるときもある 過剰な警戒もよくない
人 格 pp.127-130	人間を親の希望をかなえる手段としている	本人のためと言えるときもある ＝人格を手段としている
優生学 pp.130-131	ナチのような障害者差別	障害を持ってくつ子を減らそうとする 努力全てもが差別とは言えない
不 死 pp.131-133	人口過剰	防ぐ手立てはある（不妊治療と 引き換え）
階級の分裂 pp.134-135	金持ちばかりが有利になる	
設 問： 以上のような観点から考えて、あなたはデザイナー・ベビーを容認しますか。容認するしたら、それはどのような理由で、いかなる形のものを容認しますか。容認しないとしたら、その理由は何ですか。		

実践の方法（2）用紙に記入させる

「性の産み分け」「知性・健康」「リスク」「人格」「優生学」「不死」「階級分裂」の七項目を表（【配布資料1】）にしました。賛成、反対のそれぞれの説明、理由が書いてあります。これが課題文全体のまとめになっています。

そこで、もう一つ皆さんに今から設問をやっていたいだきたいと思っています。用紙にあるような説明、そして、皆さんのお読みになった事前課題文の一部を考慮しながら、あなたはデザイナー・ペビーを容認するかどうか、基本的にイエスカノーカ、こういったことについて、紙に書いてみてください。そして、もし「デザイナー・ペビーはオーケーだ」とすると、どのような理由でどういった形のもの、例えば性の産み分け、男か女かはいいいじゃないか、というような形で、どんなものを容認すいとか、不死になるのはいいじゃないか、というような形で、どんなものを容認するかといったことについての理由を書いてください。それから、容認しないとしたら、「いや、やっぱりデザイナー・ペビーは駄目だ」という気持ちをもったなら、それを自分で分析して、どういう理由なのかを書いてください。もちろん、表の中に記入してあるものと重なっても結構です。ここに書いてあるのと同じ理由で反対だとなっても結構です。それほどオリジナルの意見を言うのではなくて、自分の思ったとおりそのままで結構です。今から20分差し上げますので、なるべくたくさん書いてください。趣旨は分かりましたか？

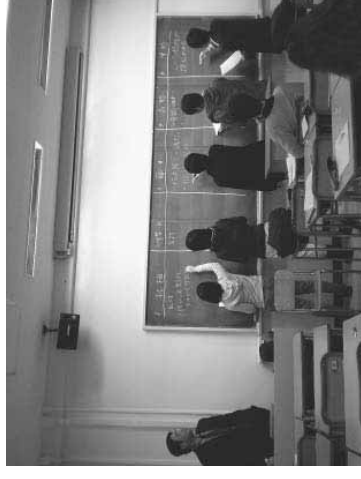
用紙に記入させる際のポイント

- ☐ 全然思いつかない場合には、隣の人と相談してもよいと伝える。
- ☐ まとまらなくてもよいので、思いついたことを全部書くように促す。

実践の方法（3）シンポジウム型ディスカッション

今から4名の方に前に出てきていただいて、黒板に自分の回答とその理由を文章ではなく箇条書きに書いていただきます。完成してなくてもいいので、3分ぐらいでお願いします。書いたらその場に残ってください（学部1年生の4名が板書）。

では、順番に自分の書いたものを1～2分で説明してください。みなさんは白いチョークで黒板に書きましたが、発表者の発言は黄色のチョークでまとめます。また、フロアからの発言は赤色のチョークでまとめいきます。



〈実践例：A さんとの対話〉

- 【河 野】 Aさんから自分の書いたものを1～2分でその場で説明してください。
- 【A さん】 私は、デザイナー・ペビーの容認に反対です。その理由は、障害者差別を生み出す可能性があるからです。障害を持つこと、それから障害が欠陥とか悪いという考え方はデザイナー・ペビーが普及することによって一般的になるのではないかと思うからです。人間の生き方や人生にいい悪いはつけられないと思うので反対です。
- 【河 野】 いい悪いは付けられない？
- 【A さん】 はい。
- 【河 野】 人間の生き方にですか？
- 【A さん】 それから、人生とか。
- 【河 野】 人生に？
- 【A さん】 はい。
- 【河 野】 皆さん、これまでのところで質問はありませんか。私から質問があります。なぜデザイナー・ペビーを認めると、障害者差別を生み出す可能性があるんでしょうか。
- 【A さん】 そのデザイナー・ペビーが一般的になったら、いろんな人が使えるようになったらという前提があると思うんですけど。
- 【河 野】 はい。そうしよう。
- 【A さん】 それがあると、私たちがいいお金がそんなにない人も使えるというこ

と、多くの人が遺伝子操作を使えるということになって、障害がないほうがいいという考え方が根付くから。

【河 野】 デザイナー・ベビーを望むと産み分けをするわけですね。そうすると、どうして障害者のほうが悪いとなるんでしょう？

【A さん】 健康な体で生まれてきたほうがいいという感じで、親もそういう考えで産み分けをするのかなと。

【河 野】 健康なほうがよいという親は、どうして健康のほうがよいのですか。

【A さん】 障害を持った子は、やっぱり何かしら苦労が生きていく中の中であると思うので。

【河 野】 苦労があると。

【A さん】 だから、子どもにそういう苦労をしてほしくないということを親が思っている。遺伝子操作を使うのかなと思います。

【河 野】 なるほど。はい、分かりました。皆さん、フロアのほうはどうですか。ご質問はありますか。シンブルな質問でもいいです。どうですか。ないですか？

シンポジウム型ディスカッションのポイント

- ☐ 学生の言葉を変えずに、発言した言葉を使って「これでいいんですね？」と必ず確認を取り、教員が自分の言葉でまとめないようにする。
- ☐ 発言の内容に対して、よい悪いという評価をしない。
- ☐ 「どういう意味？」「なぜ？」「証拠は、具体的には？」という三つの質問を使用する。
- ☐ 言葉がはつきりするまで、「どうして？」と問い続ける。

河野先生からのコメント

授業当日は、課題文のテキストも読んでは来ているのですが、なるべく早目に読んで忘れるようにしています。直前に読んで前日に準備をしたらすると、言いたいことが出てしまいます。そうしたことのないよう、早目に読み忘れるということが大切です。それで、当日は全然言うことなくぼかんとしています。授業の中で学生の発言を聞く中で思い出ししていきます。通常の授業のやり方とは逆になります。

実践の方法 (4) グループディスカッション

教室の前でのディスカッションはここまでにしたいと思います。あとは、全体で質問してもらいます。これから、4人ぐらいのグループに分かれてディスカッションしてもらいたいと思います。机は動かさず椅子だけ少し動かして10分間でディスカッションしてください。年長の方が司会をやりながら進めてください。誰かが話をしたら、必ずリアクションするようにしてください。

グループディスカッションのポイント

- ☐ 話下手な人も話しやすいよう、4人前後のグループで行う。
- ☐ もし学生が極度に緊張するなどで4人でのディスカッションが難しい場合は、まず2人からスタートさせる。

実践の方法 (5) まとめを書かせる

最初に用紙に自分の考えを書いてもらいましたが、その後に人の意見を書いてください。発言者の名前まで書く必要はないけれど、例えば誰々さんはこう書いていた、ディスカッションの中で誰かがこう言っていたということに対する自分の意見を付け加えてください。最初の自分の意見が変わった、やはり変わらなかった等を今から10分間でまとめてください。それで提出してください。意見は変えていいですし、話し合ってもいいです。全部書いてください。

まとめを書かせるポイント

- ☐ 「ちょっと腹が立つ」「認められない」ということに対しては、特に強調して書かせる。賛成の立場から、「これはいい」「目が開かれました」というのもよい。
- ☐ 結論を出させる必要はなく、学生が書きたいことを書くように促す。

河野先生からのコメント

通常の授業では、翌週までに学生が記入した用紙に赤でクエスチョンマークとか、あるいは短いコメントを入れて返却しています。学生数が15人程度でしたら、二、三行ずつはしっかりコメントできると思います。このタイプで、私に対応できる最大の学生数は、7、80人です。これくらいでも多分、翌週までにコメントを返せると思います。

第二部：「対話でする哲学の授業」で力を育む

実践の方法（1）授業の進め方

- ① グループ分けを行う。1と2の番号を各人に割り振り、学生を二つのグループに分けます。
- ② 一つのグループは、『子ども哲学』の「人にやさしくしようと思う？」を、他方のグループは「きみは、動物？」を指定します。
- ③ 「人にやさしくしようと思う？」と「きみは、動物？」をそれぞれ読み、自分が一番納得できるといふ立場を選択させ、かつ理由をよく考えさせる。（スライド1、2をそれぞれ参照）。

人にやさしくしようと思う？

1. はい。私にやさしくしてくれる人には。
2. うーん。やさしくしてもらえなくても、やさしくしなよ。
3. はい。そしたら、そのお返しがもらえるから。
4. いいえ。だって、私に悪いことをする人もいるから。
5. はい。機嫌がいいときはそうします。
6. しないと。でないと、旨に奪われてしまう。

【スライド1】

あなたは動物？

- ① 1. はい。私たちは馬、鳥をして、食事をして、子どもを作りますので、動物と一緒です。
- ② 2. そうです。人間の祖先はサルのようなものでしたから。
- ③ 3. いいえ。私には考える力がありますから。
- ④ 4. いいえ。私は話すことができます。
- ⑤ 5. いいえ。人間は世界のあちこちでいろいろな動物を作っています。
- ⑥ 6. ちがいます。私が動物は、お墓に入られてもらえるから。

【スライド2】

- ④ 一人ずつ自分の回答を述べ、残りのメンバーの質問を受けさせる（一人10分間）。
- ※ 回答者は、途中で自分の立場を変えず徹頭徹尾堅持して質問に答える。
- ※ 司会者を一人決め、タイムキーピングをさせる。

実践の方法（2）質問の出し方

例えば、「人にやさしくしようと思う？」の回答として「うん、僕に、やさしくしている子にはね」を選択したメンバーに対して、残り6人で10分間ずっと質問をしていきます。本には少しヒントがあります。「そうだね、でも」と横に質問が書いてありますね。思い付かない人は、このとおりに言ってもいいです。「どっちが最初にやさしくするの？ きみ？ それとも相手？」「やさしい人を見て、何だか、いらいらしゃう、ってことない？」「やさしそうなのに、やさしくないひとって、いい？」「ちっともやさしそうにみえないのに、実はやさしい人も、いるよね？」。こうした質問を出してください。思い付いたら、自分なりの質問を出してください。



学生に質問させる上でのポイント

- 質問する際は、相手に語らせることが目的なので自分で答えないようにし、自分の意見を言わないように注意する。
- うまく答えが出ない場合、質問のほうが悪い場合があるので、質問をよくして、なるべく答えられるように促す。
- 単純な質問を繰り返すことで思考が深くなっていくので、難しい質問を考えすぎないように注意する。

実践の方法 (3) ディスカッション型授業で大切なこと

〈Safety (安全・安心)〉

まず、ディスカッション型の授業を進める上で一番大切なことは、私たちの用語でよく言う Safety (安全・安心) ということです。どんな発言をしても受け入れられるという、温かい雰囲気です。ちょっとひねくれたことを言う人もいるし、破壊的なことを言う人もいたりします。それでも受け入れられると温かい授業ができるわけです。普通の小・中・高というのは、正解以外を言うてはいけない部分があるので、そうすると生徒はしゃべらなくなるのです。正解を知っている子以外は発言しないし、そういうことを繰り返している「先生、これは個人的な意見です」とまず言うてから発言する、ということになります。「個人的な意見って、どういうこと? 個人的な意見以外、聞いていないよ」と言うのですが、たぶんそれは、「先生が正解を持っていて、先生の意見と合わないかもしれないが」という前置きなのです。このような形になったら駄目です。学生が自分の意見をそのまま言うのを待ちます。「いつまで?」「あまり長く待っても」と思うかもしれませんが、5分、10分、待ってあげてください。あまり長くなるとプレッシャーが掛かってきますので、そうなる前に許してあげてもいいと思います。

〈失敗しても構わない〉

失敗しても構わない。発言する際に、つい心にもない言葉が出てしまったということもあるし、「最初に言ったのは間違っていたかな」と気づくときもあります。失敗しても構わない。ディスカッションがうまくいかなくても結構です。結果をすぐに求めないことが大事です。

〈教師が結論を決めない〉

結論は、教師が決めてはいけません。教師は、いかなる結論も持つてはいけません。絶対に主張しないようにしなければなりません。学生の発言をまとめる際には、別の言葉でまとめてもいいけれども、自分の言葉でまとめません。そうしてしまうと、その先生の言葉になってしまいます。

〈教師は何もしない〉

教師は、生徒の主張、あるいは学生の主張の確認と質問をします。先生から生徒にする質問は、「それは、どういう意味ですか?」「どうして?なぜ?」「証

拠は?具体例は?」くらいです。慣れてくれば、司会も生徒に任せたいほうがいいと思います。では、教師は何のためにいるのか。本当はいいと思います。生徒が自分で勝手に学ぶのがベストだと考えています。

ワークショップ参加者の感想 (一部抜粋)

- ・ 普段、ここまで何で?と聞かれることがないことに気がついた。しかし、このように何故?を繰り返すことで、自分の意見を明確にすることができののだと思う。
- ・ 当然だと考えていることをあらためて問い直してみる経験ができてよかった。
- ・ 少人数で話したり、質問せぬにあって話さざるを得ない状況をつくることで、自分が発言するのにならぬことを痛感した。
- ・ どうしても自分がしゃべりたい、意見を言いたがる方へのアプローチとしても有効なのかなと思いました。質問をするには、相手に対して興味をもたなければならぬ。そのため、自然に興味を自分から相手へと移るからです。「こども哲学」の本を買ってこようと思いました。
- ・ しっかりとものごとについて考えたかったんですけど、考える段になると何か固定観念にはまられて模範解答みたいなしか出てこなかった。しかし、口に出しての模範解答を言ってみるとやっぱりどこかぬぐいきれない違和感を感じた。自分の本当の考えを表現するのってむづかしいなと思いました。
- ・ 対話形式の授業の難しさを痛感した。質問を考え、それをつないでいくことは、常に考え続ける活動であつたので、疲れた。
- ・ この活動をとおして、相手に思いを伝えること、その思いを理解することの難しさを感じるとともに私自身、もつと能力をつけなければと思った。

【テキスト紹介】

『フィロソフィー・ジムー「考える脳」をつくる19の扉』

「シンボジウム型授業」では、事前課題文「第8の扉 デザイナー・ベビーの誕生」（ステイブン・ロー著、中山元訳『フィロソフィー・ジムー「考える脳」をつくる19の扉」ランダムハウス講談社、2003年）に基づき、遺伝子操作という生命倫理の問題についてディスカッションを行いました。『フィロソフィー・ジムー』は、19の「扉」から構成され、例えば「宇宙はどこから始まったか？（第10の扉）」「これでも芸術？（第12の扉）」「人は人を罰しうるか？（第16の扉）」など、哲学的なテーマを通して問いを深められるような作りになっています。それぞれの「扉」には、難易度の区別があり、初級、中級、上級のどのレベルであるかが示されています（「デザイナー・ベビーの誕生」は中級）。どの「扉」も、問いに対する複数の選択肢を対話形式により提示しており、一つの決まった結論に読者を導くことはしていません。分量も15ページ前後でまとめられており、授業でのディスカッションの素材として使いやすい形になっています。

『子ども哲学』シリーズ

「対話する哲学の授業」では、オスカー・ブルニフィエ著、西宮かおり訳、重松清監修の「子ども哲学」シリーズのうち、「ひとにやさしくしようとおもう?」（『よいこととわるいことって、なに?』）、「きみは、どうぶつ?」（『自分って、なに?』）に基づき、グループで質問をしました。「子ども哲学」シリーズは、ほかに「知る」「自由」「人生」「いっしょに生きる」「きもち」をテーマとした全7冊が発行されています。フランスの小学生を対象とした本書には、かわいらしいイラストと共に、「おとな」をも思考に引き込む質問がならんています。いずれをテーマとする本も、見開きで、一つの問いに対する一つの答えを載せ、その答えへの質問（反論）を3〜4つ付しています。相互に質問し、それに答えるという仕方では、根本的な事を考えさせながら対話の力を育むためのテキストとして、大学の授業で用いてはいかがでしょうか。

両テキストは、大学教育・教員養成センターで貸出をしていますので、ぜひご利用ください。

あとがき

本書の内容は、「教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト（リベラル・アーツプロジェクト）の中に組織されたジェネリック・スキル教育ワーキンググループのメンバーで検討してきました。

今年度の活動として、学生のジェネリック・スキルを涵養する教育の充実に向けて、セミナー、ワークショップの実施と共に、文献調査・ヒアリング調査に基づき検討を進めてきました。そのなかで、今後さらに検討されるべき以下のような課題も浮かび上がってきました。

一つ目としては、特定のジェネリック・スキルを涵養するためには、課題探究型授業やディベート、議論を取り入れた授業などが有効であると言われていますが、一つの方法がすべての科目に通用するわけではないことが挙げられます。科目の特性に応じた教育方法については、共通領域の教員同士で議論を深めていく必要があります。

二つ目としては、ジェネリック・スキルの涵養のために、特に1年生には読み、書き、話すなどの学びの基礎となるスキルを、授業内容を教える中で育んでいくことが必要であるという点が挙げられます。ジェネリック・スキルは、4年間の学士課程を通して育まれるものであり、これを育んでいくための基礎を初年次に置いて身につけることが重要です。

三つ目としては、特定の力を授業で育むカリキュラムを展開していく際には、授業をコアディネートし、担当教員にアドバイスを行う組織体制が必要であることが挙げられます。新しいカリキュラムを実質化していく上で、共通の科目を担当する教員間で検討する機会を設定したり、コアディネータ同士が共同で議論する機会を提供する体制は必須となってきます。

こうした点を含む課題については、今後もワーキングで議論・検討を重ねていきますので、本書の内容も含め、ご感想やご意見をいただけましたら幸いです。

最後に、本書の作成にあたりご協力いただきました、富山祥瑞先生、土屋武志先生、高橋真聡先生、河野哲也先生に心より御礼申し上げます。

リベラル・アーツプロジェクト研究員
久保田 祐歌

IV 今後の進展に向けて

2011 年度活動総括

大澤 秀介

本プロジェクトの今年度の計画のうち大きなものとしては、「リベラル・アーツ型の教育」とは何かを巡る概念的研究がある。

第3章でも書いたように、本来合衆国では学士課程全体4年間で行なわれていたリベラル・アーツ教育が、日本ではその一部分である「教養課程の教育」と同一視されてきた経緯があり、その誤解を明らかにすることは非常に重要である。しかしながら、「リベラル・アーツ＝いわゆる教養」の図式が、いまだに多くの人々の頭から消去されていない現実を前にすると、まだまだ概念的な研究が必要であり、明確な区別を定式化することを止めるわけにはいかない。

本年度のシンポジウムはこの概念的研究の一環として行なわれた。シンポジウムにおける桜美林大学大学院教授館昭氏の講演では、ある意味では極端に、学問の分類カテゴリーとしてのリベラル・アーツ概念の強調が行なわれ、日本における「リベラル・アーツ＝いわゆる教養」の図式の否定に役立ったと思われる。しかしながら、忘れてならないのは、本来我々が合衆国のリベラル・アーツ教育から学ぶべき点は、広い視野と自主的な探求心の養成、豊かな学問的リテラシーと対話における表現のスキル、そして慎重な論理的展開に現れる思慮深さの重視であることは明らかで、我々がリベラル・アーツ型の教養教育としているのは、そのような能力の涵養である。

そのために我々は、「4つのリテラシーとジェネリックスキル」の教育を新たな教養教育の基本構想としたわけで、その研究はまだ糸口についたばかりである。

以上の概念的研究の結果から明らかになったことであるが、日本の大学における「リベラル・アーツ教育」は、どうしても日本に古くからあるドイツ式の「教養」(Bildung) 概念と混同されがちで、国内のリベラル・アーツを標榜する大学の調査においても、その区別を重要視する必要があった。名称のどこかでリベラル・アーツを標榜していても、実質はいわゆる「教養」(Bildung) の教育でしかない大学は数多くある。

この概念的研究を共同で推進するために、専門家を講師として招聘したセミナーを5回開催したが、一部を除いて一般教員及び学生に開放されていたにもかかわらず、出席者は非常に限られていて、本学におけるリベラル・アーツへの関心度をもっと大幅に高める必要性を認識した。

上述の、本学における新たな教養教育の基本構想とした4つのリテラシーのうち、「科学リテラシー」は早くから我々の視野に入っていて、その追求の中から、「防災教育」の必要

性に気づいたことは、初年度における大きな成果だと言える（この気づきには内山弘美元研究員の貢献がある）。

いわゆる「リベラル・アーツ」というイメージから遠いように思われるが、科学リテラシーや市民リテラシーとしての「防災意識」は、これからの日本の市民として非常に重要であることは明らかで、とくに教員を目指す学生にとっては、必修科目と言っても良いくらいである。そこで、本プロジェクトでは、科学リテラシー教育の研究と平行して、「防災教育」の研究を始め、学内外の専門家や東日本大震災の体験者を招いての「LA 防災セミナー」を開催したが、これらもそれほど多くの一般教員や学生の参加を得られず、その開催方法、宣伝方法のさらなる改善が求められる。

我々のプロジェクトには知識主義ではない教養教育の新たな創造という課題がある。本プロジェクトがそのモデルとした合衆国のリベラル・アーツ教育の特徴が、単なる学問領域やカリキュラムの違いでないことは第三章で詳述したとおりであり、我々が学ぶべき点は、実質化した授業外学習時間における多くの読書課題による豊かなリテラシーの獲得と、そこで得られたリテラシーを運用する演習形式の授業での議論教育である。このような教育方法によって得られる領域汎通的な能力のことを、英語では「キー・コンピテンシー」、または「ジェネリック・スキル」と呼んでいる。平成20年度のいわゆる「学士力答申」において「汎用的技能」という言葉で表されているのがそれで、これは我々が模索している「一人ひとりの学生が自分の思考と言葉で普遍的価値を探る旺盛な知性と品性の調和的育成を目指す」教養教育の中心になることは明らかである。それゆえ、汎用的スキルの研究を一つの独立した研究分野として位置づけ、本プロジェクトの一つの柱として、探求を開始した。

次に、当初から予定されていた事業計画の総括に移る。

まず、「現代学芸課程において行っているリベラル・アーツ型教育の成果・問題点の分析」であるが、各コース共通で6単位3科目が必修となっている「共通基礎専攻科目」（LA科目）に関する以前に行なわれた学生アンケート結果の分析を行なった。LA科目は、2007年に従前の学芸4課程をリベラル・アーツ型の1課程に改組したときに開設した課程共通の科目であり、他コースおよび他専攻の入門的科目を自コースあるいは自専攻の学生と共に学ぶことによって、最先端の学問に対して視野を広げるというリベラル・アーツ教育の理念に基づいたものであった。しかしながら、理科系と文科系に完全に分かれているという日本の大学新入生の特性により、当初の目論み通りには機能していない。この問題点の分析を行なった。また、本年度新たにアンケートを実施して新たな問題点を探るとともに、各コース、各専攻に対して、教育成果に関する自己評価を提出していただいた。

以上が「成果・問題点」の分析であるが、「今日的課題を踏まえた内容に即するように改善を」はかり、また新たな教養教育の創造に寄与するためには、不十分である事実は否めない。次年度は今年度新たに始めた事業との有機的な連携を図りつつ、別の観点から「成果・問題点」の調査および分析を行なわなければならない。

次に、「国内のリベラル・アーツ教育を実践している大学の教育課程の分析及び調査」であるが、当初調査を予定していた大学のリストを再検討した結果、別の基準により調査対象大学をリストアップする必要性が生じ、それに従って本年度はその一部であるいくつかの大学の聞き取り調査を行なった。さらに4大学でリベラル・アーツ型の授業の参観及びビデオ撮影を行なった。

以上が本年度の当初から予定されていた事業の総括である。次に次年度計画を述べるが、本年度当初から予定されていた事業の継続に関しては上記に概略したので、次年度の新たな事業計画だけを以下に簡単に列挙する。

まず、「4つのリテラシー」のそれぞれの教育内容に関して、文献的研究および討議的研究によって、その具体を固めてゆく。その一つとして、たとえば各領域の術語集をつくることによって、各授業の共通内容を確保すると共に、学生の表現力を豊かにするような研究に着手する。また、教育方法のスタンダードの探求と評価方法に関する研究も行なう。

次に、「ジェネリック・スキル」に関して、その分類、理論、教育方法の科学的な基礎を探求する。たとえば、言語行為論やコミュニケーション論などの、哲学、言語学、心理学、社会学などに基づいた分類原理や理論の探求を通して、教育方法を研究し、また評価方法の手がかりをつかむ。

さらに、防災教育に関しては、地震や津波に関する科学リテラシー教育の準備をすると共に、教育現場に則した研究を推進して、東海地域で教員となる学生たちが、ほぼ確実に起こる問題として対処できるような教育内容、教育方法を、多くの協力者を得ることによって推進して行くべきだと考えている。

愛知教育大学教育創造開発機構

機 構 長：松田 正久 学長

副機構長：折出 健二 理事

教育担当：岩崎 公弥 理事

リベラル・アーツプロジェクト・メンバー（2012 年 5 月現在）

大澤 秀介 （現代学芸課程国際文化コース/社会科教育講座 教授、大学教育研究センター
センター長） ※プロジェクト責任者

高橋 真聡 （現代学芸課程宇宙・物質科学専攻/理科教育講座 教授、大学教育研究センタ
ー 兼任教員）

田村 建一 （現代学芸課程日本語教育コース/日本語教育講座 教授、大学教育研究センタ
ー 兼任教員）

久保田 祐歌（大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門 研究員）※編集担当

長谷川 詩織（大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門 研究員）

担当事務局

稲吉 隆 （教育創造開発機構運営課 課長）

近藤 修 （教育創造開発機構運営課 副課長）

井成 浩文 （教育創造開発機構運営課 係長）

知久 あさみ（教育創造開発機構運営課）

教員養成系大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開

2011 年度プロジェクト活動報告書

発行日 2012 年 5 月 31 日

制 作 大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門

発 行 国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構

(〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢 1)

電話 0566-26-2717

印刷製本 株式会社コムラ

住所 岐阜県岐阜市三輪ふりんとぴあ 3

電話番号 058-229-5858

2011 年度プロジェクト活動報告書執筆者一覧
(2012 年 3 月末時点)

教育担当：岩崎 公弥 理事

<2011 年度リベラル・アーツプロジェクト・メンバー>

大澤 秀介 (社会科教育講座 教授、大学教育・教育養成開発センター長)
佐々木 守寿 (情報教育講座 教授)
高橋 真聡 (理科教育講座 教授)
田村 建一 (日本語教育講座 教授)
内山 弘美 (プロジェクト研究員)
久保田 祐歌 (プロジェクト研究員)

<協力者>

坂井 昭宏 (桜美林大学リベラルアーツ学群 教授)
伊藤 憲二 (総合研究大学院大学先導科学研究科 准教授)
河野 哲也 (立教大学文学部教育学科 教授)
松井 範惇 (帝京大学経済学部経済学科 教授)
寺田 俊郎 (上智大学文学部哲学科 教授)
土屋 陽介 (日本大学文理学部人文科学研究所 研究員・茨城大学 非常勤講師)
佐藤 豊 (愛知教育大学国語教育講座 教授)
堂園 淑子 (愛知教育大学国語教育講座 講師)
土屋 武志 (愛知教育大学社会科教育講座 教授)
青嶋 敏 (愛知教育大学地域社会システム講座 教授)
水野 英雄 (愛知教育大学地域社会システム講座 准教授)
佐野 真紀 (愛知教育大学障害児教育講座 准教授)
遠藤 透 (愛知教育大学美術教育講座 教授)
富山 祥瑞 (愛知教育大学美術教育講座 教授)
佐々木 雅浩 (愛知教育大学美術教育講座 准教授)
児玉 康一 (愛知教育大学理科教育講座 教授)
中野 博文 (愛知教育大学理科教育講座 教授)
星 博幸 (愛知教育大学理科教育講座 准教授)

報告書 p120 の 13 行目で、本学教員の名前が「伊藤良郎」となっておりますが、正しくは「伊東正人」です。訂正致しますと共に、お詫び申し上げます。

