

報告書

教員養成系大学における リベラル・アーツ

-教養教育の内容・方法・評価のあり方を考える-

A i c h i U n i v e r s i t y o f E d u c a t i o n



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

愛知教育大学（以下、本学）では、文部科学省による特別経費「幅広い職業人の養成や教養教育機能の充実」に採択されたことにより、2011年度から「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」プロジェクトの活動を行っておりますが、昨年度に引き続き本年度も公開シンポジウムを開催しました。本書はその内容を報告するものです。本学では大学改革の一環としてこの数年間、共通科目の改編を検討してきましたが、2013年度から始まる新しい共通科目の体制においては特に教養科目の枠組みが大きく変わります。これまで知の体系の三分類として広く使われてきた人文科学・社会科学・自然科学という分け方を廃止し、4つのリテラシー（市民・多文化・科学・ものづくり）に再編します。しかし、何よりもこの改革によって実践したいのは、教養教育を通じて、知識そのものではなく、クリティカルシンキング（批判的思考）やコミュニケーション能力、自律的学習能力などのジェネリック・スキルを学生に身に付けさせることです。この能力を身に着けることにより、学生は将来、既習の知識を未習の事項と結びつけ、さらには個別の問題を他の問題との関連性の中で捉えることができるようになると考えます。

今回のシンポジウムでは、前半の関西大学の安藤輝次先生による基調講演で、教養教育による学習成果をどのように評価するかという観点から、アメリカのアルバーノ大学の事例を紹介していただきました。そして後半では、新しい教養科目を担当いただく教員のうち、4つのリテラシーそれぞれから1名をパネリストに迎えて、どのような能力の獲得を目指しているのか、具体的な授業内容の紹介と共に、ご発表いただきました。そして、フロアの参加者とディスカッションを行いました。

私自身は1970年代に学部時代を過ごした世代に属しますが、当時の大学での教養教育を思い出してみると、教員が一方的に講義するだけの授業が圧倒的に多かったといえます。与えられる課題も（ほとんどが通年の授業でしたので）年に2回のレポート（400字詰め原稿用紙で10~15枚程度）あるいは筆記試験を課されるという形態の授業が一般的ではなかったかと思います。そうすると私の場合、ドイツ文学科の学生でしたので、低学年では月曜から土曜まで毎日一つずつあるドイツ語の授業の予習復習が授業外学習の中心で、それはそれだけ時間が取られましたが、普段はレポートに追いまくられるという経験をしたことがありません。アメリカの大学に留学した経験のある同級生が、「アメリカでは毎日100頁ずつ本を読まないと授業について行けない」と言っていたことを思うと、日本の特に講義中心の科目では受身の姿勢で授業に臨むのが一般的であった、あるいは良く言えば、どれだけ積極的に臨むかは学生に委ねられていたと言えるでしょう。

ジェネリック・スキルとの関連では、当時の日本の教養教育では、例えばレポートはどのように書くものであるかなどの指導は一切なく、提出したレポートも返却されることはありませんでしたので、学期を追うごとにレポートの書き方が少しづつ上達していくとい

う実感を持てませんでした。したがって、私をはじめ多くの学生は、卒業論文を書く段になって初めて、見よう見まねで論文らしい文章を書き始め、全体の構成を考えるに至ったわけです。当時は「論文・レポートの書き方」といった親切な本があるわけでもなく、授業でも卒論指導でも教えられることはなく、そうしたことは自分で試行錯誤して覚えるもの、という雰囲気がありました。現在の大学では、その点はかなり改善されており、私から見ると今の大学生が羨ましくもあります。

外国語の授業に関しても、現在は当時とは比べものにならないほど懇切丁寧な教え方になっていると思いますが、私が学生時代にたくさん受けた外国語の授業の中からそうした丁寧さとは正反対の極端な事例を一つ紹介します。全学開講の「ラテン語初級」は火曜日の夕方行われていましたが、先生は「みなさんも疲れているでしょうから」ということで文法の説明はほとんどなされず、毎回教科書一課分の練習問題の答え合わせしか行われませんでした。したがって授業はいつも30分ほどで終わりました。練習問題はそれなりに分量があり、和文ラテン語訳すらありました。各課の文法事項（およびどんどん増える既習の文法事項）を自分で読んで理解しないと解答できません。毎週この授業の予習に何時間も使いました。4月当初50人ほどいた受講者は徐々に減り、夏休みを過ぎると6~7人になるほど付いて行くのがたいへんでした。こうしたやり方は自由科目であるからこそ可能だったのであり、他の語学科目に当てはめることはもちろんできませんが、この授業を通して私は、文法説明文の読み解き方や文法知識をじっさいの読解や作文に応用する力を身に付けたと自負しています。こうした体験から、敢えて細かく教えたりせず、学生に自分でやらせることも必要であると実感しています。

受身ではなく主体的に学んだことだけが、本当の意味で身に付くわけです。そのような学びを実現するために必要な技法を、大学生に組織的・体系的に伝授することが、今の大に課せられています。知識それ自体よりもジェネリック・スキルに重点を移す新しい教育が本学でも開始されます。そこで、同様の試みをすでに実施している他大学の成果から多くを学び、また本学で得られた成果や問題点をできるだけ発信することで、日本の高等教育の向上に貢献したいと考えています。

平成24年12月13日

愛知教育大学 リベラル・アーツプロジェクト代表

日本語教育講座 教授

田村 建一

開催概要

「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2012 教員養成系大学におけるリベラル・アーツ ——教養教育の内容・方法・評価のあり方を考える——

司会 田村 建一（愛知教育大学 リベラル・アーツプロジェクト代表）
【開会挨拶】13:00-13:05 松田 正久（愛知教育大学 学長）
【趣旨説明】13:05-13:15 清田 雄治（愛知教育大学 学長補佐）

第一部 基調講演

【講演】13:15-14:15
「学習成果を重視した教養教育とその評価—アルバーノ大学の事例をもとに—」
講演者 安藤 輝次（関西大学文学部総合人文学科 教授）

第二部 パネルディスカッション

「新たな教養教育カリキュラム『4つのリテラシー』とジェネリック・スキルの検討」
司会 高橋 真聰（愛知教育大学理科教育講座 教授）

【パネルディスカッション趣旨説明】14:30-14:45
田村 建一（愛知教育大学 リベラル・アーツプロジェクト代表）
【ジェネリック・スキル教育アンケート調査報告】14:45-15:00
久保田 祐歌（愛知教育大学大学教育研究センター 研究員）
【パネリスト発表】15:00-15:55
①市民リテラシー 渡邊 英幸（愛知教育大学社会科教育講座 講師）
②多文化リテラシー 嶺崎 寛子（愛知教育大学社会科教育講座 講師）
③科学リテラシー 加藤 淳太郎（愛知教育大学理科教育講座 准教授）
④ものつくりリテラシー 佐々木 雅浩（愛知教育大学美術教育講座 准教授）
【ディスカッション】15:55-16:40
【総括コメント】16:40-16:50
【閉会挨拶】 16:50-17:00 折出 健二（愛知教育大学 副学長 総務担当理事）
終了

日時：2012年10月27日（土）13:00-17:00

場所：リンクあいち（愛知県産業労働センター）11階1103会議室

主催：国立大学法人 愛知教育大学 教育創造開発機構

目次

はじめに 田村 建一（愛知教育大学日本語教育講座 教授、リベラル・アーツプロジェクト代表）

開催概要

目次

開会挨拶

松田 正久（愛知教育大学 学長） 1

シンポジウム趣旨説明

清田 雄治（愛知教育大学 学長補佐） 4

第一部 基調講演

「学習成果を重視した教養教育とその評価－アルバーノ大学の事例をもとに－」

講演者 安藤 輝次（関西大学文学部総合人文学科 教授） 11

[配布資料] 25

第二部 パネルディスカッション（前半）

「新たな教養教育カリキュラム『4つのリテラシー』とジェネリック・スキルの検討」

パネルディスカッション趣旨説明

田村 建一（愛知教育大学日本語教育講座 教授） 33

[配布資料] 35

ジェネリック・スキル教育アンケート調査報告

久保田 祐歌（愛知教育大学大学教育研究センター 研究員） 40

[配布資料] 43

第二部 パネルディスカッション（後半）

パネリスト発表

①市民リテラシー 渡邊 英幸（愛知教育大学社会科教育講座 講師） 63

②多文化リテラシー 嶺崎 寛子（愛知教育大学社会科教育講座 講師） 67

③科学リテラシー 加藤 淳太郎（愛知教育大学理科教育講座 准教授） 72

④ものづくりリテラシー 佐々木 雅浩（愛知教育大学美術教育講座 准教授） 78

パネリスト発表に対するコメント 安藤 輝次（関西大学文学部総合人文学科 教授） 82

質疑応答（抜粋） 86

[配布資料] 94

閉会挨拶

折出 健二（愛知教育大学 副学長 総務担当理事） 108

開会挨拶

松田 正久（愛知教育大学 学長）

こんにちは。ただいまご紹介いただきました愛知教育大学の学長をしております松田と申します。よろしくお願ひいたします。今日は、本学関係者以外の外部の方々にもご参加いただきまして、大変ありがとうございます。

先ほどありましたように、愛知教育大学は教育創造開発機構を2010年度につくり、現在は6つのセンターを統括して横の連携をとりながら、愛教大らしい教育創造開発を目指して活動しております。この6センターのひとつが大学教育研究センターです。昨年から、文部科学省の特別経費による「教員養成大学の特徴を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」という事業を立ち上げ、本学の多様な教育創造開発に取り組んでいます。その一環となりますのが、本日開催の「リベラル・アーツ型教育の展開シンポジウム」です。昨年も開催しており、今年は2回目になります。

もともとリベラル・アーツ教育は、アメリカの学部教育にそのルーツがあると言われております。最近では、「教養」を名称とする学部あるいは大学が、日本でも数多くできてまいりました。愛知教育大学は、幼稚園・小学校・中学校・高校、それに今年度から博士課程を創設し、大学教員も含む教員を養成している機関です。

本学は、「教員養成を主軸に、教養教育を重視する大学」を目標としています。本学は、7割が教員を目指す学生が入学する教員養成課程、3割が幅広い教養教育の上に専門基礎教育を積み上げる現代学芸課程の学生です。そこで、この二つの特徴を活かした大学づくりを進めています。

25年前になりますが、いわゆる総合科学課程を教員養成大学につくりました。そこでは、基礎専門教育を中心に行いました。今は大学改革のなかで、教員にとって必要な教養教育あるいはリベラル・アーツ型教育とは何か、少し混同して使っております。しかし定義的には、リベラル・アーツ教育と教養教育が区別されるのだろうと思います。愛知教育大学の前身は愛知学芸大学です。日本では、その「学芸」が「リベラル・アーツ」と訳されており、そういう意味合いを持っています。



去年も言ったがどうかは忘れましたが、AINSHUTAINという学者をご存じだと思います。彼が言うことには「学校で学んだことを忘れたあとに残ったものが教育である」。つまり、忘れてもなお残るもの教養と言っていいのかもしれません。今、グローバル化が急激に進んでおります。これから世界は益々ボーダレス化していくでしょう。私は国際化とは、インターナショナル（international）ではなく、むしろトランクナル（transnational）であると思います。これから国を超えて進んでいかなければいけないと

き、何が大事なのでしょうか。今までの経験知だけでは対応できない力、その力こそが、教養力とでも呼ぶべきもので、将来教員になる方々こそ、こうした力を備えておくことが重要であると思っております。こうした認識に立って、大学ではリベラル・アーツ型教育を中心に据えた教養教育の改革を進めつつあります。いろいろな困難に遭遇したときに自らの力で解決する、あるいは解決しようと試みること、日常的に起こってくるさまざまな出来事に対して「なぜ？　どうして？」と問い合わせをして、自分でその答えを見つける努力をしていく、あるいは社会において、自分はどのような立ち位置にいるのか、どのようなことをやればいいのかを考える力、それを行動に移す力というものが、教養の力だらうと思います。そのような力を備えた教員を育てるために、本学には「現代学芸課程」という基礎専門教育、あるいは教養教育を中心に展開している課程があるのは先ほど述べました。現代学芸課程の先生方には、そうしたリベラル・アーツ型教育を推進していく母体を担って欲しいとお願いしております。そういうものを備えた次なる教育が展開できたらと思っております。

中世のヨーロッパの大学には、自由七科、つまり言語三学と数学四科というものがありました。ご存じの方もいらっしゃるかと思いますが、言語三学というのは文法・修辞学・弁証法、数学四科というのは算術・幾何学・天文学・音楽です。これを自由七科といい、大学では中世から、これらを中心に教えてきました。われわれの先輩にとって、漢詩が書ける、漢文が読めるということ、西洋の人々にとって、ラテン語が読める、ラテン語で話ができるということが、教養であったのではないかと思います。今は、英語で話ができる、英語で本が読めるというのが、そういうものなのでしょう。これはあるに越したことではないのですが、それとは違う、先ほど述べた「教養力」そのものをどのように身に付けさせるのかが大事になります。そこで本学は、来年度から新しい教養教育を始めるために、大学改革推進委員会を中心に検討を進めております。

今日の話は、「新たな教養教育カリキュラム『4つのリテラシー』とジェネリック・スキルの検討」というタイトルで、大学の教育を通じて学生が身に付けるべきジェネリック・スキルとは何かという問題を中心に、本学の若手の先生方にお話をさせていただくことにしております。また、「学習成果を重視した教養教育とその評価」というタイトルで、安藤輝次先生に基調講演をお願いをしております。安藤先生は現在、関西大学文学部総合人文学科の教授であります。この3月までは、奈良教育大学で教鞭を執っておられました。

国立大学改革が急速に進んでおります。そのなかで自ら教養を磨くことも大事であると感じております。私は理論物理学が専門分野ですが、名古屋大学に先輩で4年前にノーベル賞を受賞された益川さんという方がいらっしゃいます。益川さんを含め60歳から85歳くらいまでの名誉教授の先生方と、毎月1回、7～8人で集まって議論をしております。東京や地方の先生はスカイプを使って参加しております。物理の知見を活かして、これからのエネルギーはどうあるべきか、これから社会はどうあるべきかを、一緒に議論をしています。それが私の息抜き、といいますか、いい意味での刺激を受けながら、こうした

議論を通じて、研究者としての社会的責任を果たしていきたいと思っております。このような活動が、自らの教養を育てる事になると思っております。

今日は半日ではありますが、参加された皆さんには、本学の「リベラル・アーツ型教育の展開」をしっかりとご理解いただき、また本学の関係者におきましては、このシンポジウムをきっかけに、次のステップに進んでいただき、本学の教養教育のカリキュラム改革のなかで新たな展望を開いていただくことを期待しております。以上、開会にあたっての挨拶とさせていただきます。ありがとうございました。

趣旨説明

清田 雄治（愛知教育大学 学長補佐）

愛知教育大学で大学改革を担当しております学長補佐の清田です。時間がちょっと遅れ気味ですので、できるだけ手短に趣旨説明をしたいと思います。安藤先生のご講演につきましては、あとで司会から個別に紹介があると思いますので、どちらかと申しますと、後のパネルディスカッションに重点を置いた、多少問題提起的な趣旨説明をさせていただきます。本学は、教養教育につきましては、2000年度に従前の体制から、かなり大きな改革をしております。これが現在の教養教育を重視する本学のポリシーの起点になったかと思います。基本的な道筋は、前のスライドをご覧いただければわかると思いますので、先に進みます。

教養教育そのものについての内容的な共通認識が十分にあるのかという点は、おそらくまだ課題として残されています。今回の改革は、従前の「あらゆる学術分野に及ぶ、総合的・学術的特徴を有するのが教養教育だ」という定義づけを再検討することから始まりました。「あらゆる」ものを現状の本学の体制で実施するのは、マンパワーからしましてかなり難しいと思われます。そこで、リテラシーまたは近似的にはジェネリック・スキルに重点を置いて学習領域群を再編成し、教養教育を革新することを進めております。

もう1つの課題は、教育内容に関する、とりわけ授業教材等に関する共通認識です。現在は、いろいろなかたちで、学内でFD (Faculty Development) が開催されています。リベラル・アーツ部門主催のFDも、そのうちの1つです。本学でも最近は、他の国立大学法人と同様、上意下達だとか、あるいは根拠のない確信で、発言がなされることがままあります。本日は、この開かれた公共教育空間でのintersubjective (intersubjective) な議論なり対話なりを、活発にしていただきたいというのが基本的な趣旨です。



3つ目の課題として、依然として残されているのが、教員集団の組織編成です。本日のところは項目を挙げるだけでとどめたいと思います。リテラシー等の差し当たりの定義については、後半の趣旨説明で触れられますので、先に進めさせていただきます。

リテラシーについては、縦軸と横軸と両方を考えないといけないと考えております。早速ですが、縦軸について説明をいたします。来年度以降、教養科目の改革を、学年進行に応じて順次実施してまいります。まず入学時に、1年前期で初年次演習、これは必須です。これは、大学生活あるいは大学での学習のイニシャライズ (initialize) と言いますか、レール敷きです。それを前期で行います。もう1つは、情報リテラシー等を中心とする情報教育を、実際に来年度から、1年前期に必修で行う予定としております。来週の水曜日に、またFDを実施しますので、学内の先生はそちらにもご参加していただければと思い

ます。特に、初年次（大学入学時）の導入的な演習、本日ご議論いただきいわゆる4つのリテラシーと、3学習領域をどのようになかたちで連結するのか、あるいはその関係性をどのように考えるのか、31日に開催予定のFDでも、場合によっては本日も、ご議論いただけるかと思います。

ここでスライドに示しましたリテラシーおよび3学習領域については、1年後期から2年後期に、順次授業を実施していくことになります。初年次にリテラシーをベースにして、教員養成の場合は、教科専門、教科教育、それから、それを架橋する教科学をその上に積み上げる。先ほど学長が言われた現代学芸課程は、広い意味で、大文字のLA（リベラル・アーツ）、それから各専攻領域の専門科目のMSで成り立っています。

ところで、リテラシーの汎用性は、差し当たり専門教育、とりわけ教員養成等の職業教育と二律背反、あるいは対立関係にあります。もう少し一般化して申しますと、プロフェッショナルの養成とリテラシーの汎用性とは、ある種、対立するものなのです。この点については、昨年のシンポジウムで少し発言をしたつもりです。要するに、教員養成におけるリベラル・アーツとは、教員養成に特化したそれではないのです。教員養成に特化したリテラシーとは、そもそも実体として存在しないだろうと、去年も申し上げました。これをあらためて確認させていただきたいと思います。

なぜ、あえて教員養成に特化したリテラシーという捉え方を否定するのかということですが、その捉え方、つまり教員養成に特化したリベラル・アーツが存在すると考えますと、実践的には教員養成と相対的に独自のカリキュラムを担う教員集団の存在意義がなくなるということです。そうすると政策的にいえば、本学の現代学芸課程、あるいは将来の学部科を目指した改革の動きは理論上意味が無いということになります。これは、少なくともリベラル・アーツの汎用性を理由に、この教員養成に特化した捉え方は間違っていると考えます。現代学芸課程、将来の学部化をにらんだ相対的に独自のカリキュラム、あるいはそれを担う教員集団の存在意義は、依然としてあるのだろうと思います。あるいは「ある」ということを、本シンポジウムでも、ご発言、言及いただけるのではないかと思います。

今申しましたのは、リテラシーが汎用的な性格を有するが故に、特化したものを見下すという話です。時間が押しておりますので、もう1つだけ指摘します。プロフェッショナルの養成とリテラシーは、先に差し当たりは対立すると申しました。しかし、プロフェッショナルの養成とリテラシーは、本質的には矛盾するのか、あるいは対立するのかという話です。一例だけ簡単にお話します。スライドに書きましたように、「HLS」というのは、ハーバード・ロー・スクール（Harvard Law School）の略です。ハーバード・ロー・スクールは、正確には違いますが、日本流に言えば「ハーバード法科大学院」ということになるかと思います。その意味では、アメリカにおける法曹養成のメカと考へてもいいでしょうし、もう少し言えば、グローバルな規模でもメカの1つと考へてもいいと思います。そこで教育目標を紹介してみます。まず一つ目の教育目標です。私たち法律学を学んだものは「リーガル・マインド（legal mind）」という用語をよく使いますが、別の定式で言

いますと、「シンク・ライク・ア・ローヤー（think like a lawyer）」となります。法的問題の核心に迫るために、複雑な事実関係を分析してわずかな違いを識別する、「ディスティングウェイッシュ（distinguish）」という表現が使われています。適用されるべき法的原則を選び出すという能力を開発するのが、ここでの教育目標の一つです。「法的」というタームがいくつか出てまいりますが、この「法的問題の核心に迫るために、複雑な事実関係を分析してわずかな違いを識別する」という定式の「法的」を、「科学的」と置き換えることは間違っているでしょうか。この場合の科学は無論、自然科学的という趣旨からです。あるいは、それを、「科学的」ではなく、「教育的」というタームでも置き換え可能ではないかと思います。

2つ目の教育目標は、スライドに書きましたように、基本的法知識の習得です。この法知識も、科学的知識、教育的知識、社会的知識、歴史的知識に置き換えて差し支えありません。

3つ目の教育目標は、コミュニケーション能力です。

このような教育目標をご覧いただいたら分かりますように、少なくともリテラシーと、プロフェッショナル養成としての法曹養成の教育目標は、かなり部分が重複しています。これはおそらく、否定はできないかと思います。このように考えますと、差し当たりは対立するかに見えるプロフェッショナルの養成とリテラシーは、本質的には矛盾するものではない、あるいは二律背反の関係にはないと考えられるのではないでしょうか。もっとも、そう考えますと、リーガル・マインドに固有の内在的なロジックはないのかということになります。それは当然、法学なり法律学の専門性につながると、私自身は考えております。すわなち、各々の専門性を有するディシプリンから、教員養成に対してどのような貢献が可能なのかということです。差し当たり、法律学では、例えば対話的、弁証論的な推論など、いわゆる対話による問題解決という処理能力を養成することが、ひとつの貢献であるだろうと考えております。

次に横軸のほうです。今度は、学年進行ではなくて、水平的な、4リテラシー、学習領域の関係性の問題提起になるかと思います。この点につきましては、おそらく第2部のディスカッションで、それぞれの4リテラシーについて、今まで本学ではこういう試みをしたことがないのですが、どのような関係性があるのかを示すマッピングの試みを提案していただけると思います。

先ほどの専門性と横軸をどのように考えるのか。専門性は、縦軸とも重なってくる内容です。課題を言いつ放しにするのもどうかと思いますので、1つだけ例を考えてきました。それぞれのディシプリンに即したファクト（fact）の捉え方自体が、多様であると思います。ファクトを理解したり分析したりすることは、リテラシーの出発点です。そのため、ここを押さえずにリテラシーそのものは成り立たないだろうと考え、あえて例として引っ張りました。

例えば、歴史学における「事実」。私は歴史学の専門家ではありませんので、間違っているところもあるかもしれません。構造史上の事実と事件史上の事実、文化史上の事実というように、事実といつてもさまざまな次元で重層的に存在すると思います。また、事実そのものも、揺らぐ事実と揺らがない事実があるというのが、高名な歴史学者の渥塚（忠躬）さんの問題提起です。

私の専門である法律学の立場から一言申しますと、刑事手続上では実体的真実主義は排除されるべきだということになります。排除というのはやや強い言い方ですが、私の思いも入っています。この場合は、ファクト（fact）ではなくてトゥルース（truth）が問題となります。トゥルース自体も、実体的に考えることを排除するというのは、厳格な刑事手続を前提にした結論ということになります。冤罪を防ぐとか、人権保障というような、いろいろな視点からこのような結論が出てきます。その意味で、刑事手続においては厳格性を要請されるため、揺らぐような事実は、法律学では存在えないことになります。

それから自然科学です。やや乱暴な言い方ですけど、真実というのは、おそらく自然科学のほとんどの研究者は、相対的な真理であると考えていると思います。絶対的ではないかもしれませんのが、少なくとも相対的真理としてのトゥルースにつながるものとして、事実の探求あるいは発見、もっと言えば法則の探求をされているのではないかと思います。

そうしますと、それぞれ事実は、同じファクトにしても、どういう同異があるのか、それぞれのリテラシーによっても、もちろん授業科目によっても違ってくると思います。そのディシプリン間における異同を、リテラシーでどこまで処理するのか、もう1つは、その上の専門性をどのようにかたちで積み上げるのか、そのようなロジックになってくるだろうと思ってあえて指摘しました。

最後に結論です。理想のケース・メソッドというものは、こういうものです。この場合のケースというのは、それぞれのパネリストの報告であると、ご理解いただければいいと思います。要するに、始まったときよりも多くの疑問を心に残すのが、理想のケース・メソッドです。このようなケース・メソッドになることを期待して、私の趣旨説明にかえさせていただきます。ありがとうございました。

第一部 基調講演

「学習成果を重視した教養教育とその評価 —アルバーノ大学の事例をもとに—」

安藤輝次氏

(関西大学文学部総合人文学科 教授)

「学習成果を重視した教養教育とその評価－アルバーノ大学の事例をもとに－」 安藤 輝次（関西大学文学部総合人文学科 教授）

お手元にあるパワーポイントに沿って進めていきたいと思います。その前に、こういうお話をさせていただく機会というか依頼をいただいたときに、ちょっと考えたことをお話をさせていただきます。私は経験のところでも書いてありますように、これまで教職を中心にしてきました。したがって、教養教育について、自分にできることは、せいぜい副題にありますアルバーノ大学の事例についてお話することでおろしいですかと申し上げたところ、「それで結構です」ということでしたので、今日はアルバーノ大学の教養教育のお話をすることで、私の役目を果たしたいと思います。アルバーノ大学は、どのような実践をしているところなのか、その実践の背景にはどのような理論があるのか、それを紹介させていただきたいと思います。

アルバーノ大学については、ホームページでも詳しく見ることができます。これがアルバーノ大学のホームページです。カトリックの人たち、修道女の人たちが集まっています。もともとは Normal School (師範学校)、つまり Parochial School (教区の学校) の教員を養成する機関でした。これが主な校舎です。大きい大学ではありません。私立の女子大のカレッジです。学科が4つあります。このホームページの、「あなたは誰ですか (WHO ARE YOU?)」の「I am a(n) "Educator"」というのをクリックしていただくと、いろいろと資料や図書が載っています。

(スライド1) アルバーノ大学について、まずパワーポイントに沿ってお話しします。最後に10分ほど時間を取りますので質疑応答の時間にしたいと思います。

(スライド2) 最初に、スライドにも示しましたように、アルバーノ大学に関する紹介をさせていただきます。アルバーノ大学とは、卒業生の調査もかなりしっかりやっており、高等教育ではパフォーマンス学習と評価のパイオニアと言われています。アルバーノ大学の言い方では、パフォーマンス評価とは、知っているだけではなく、知っていることを応用できることです。そういうことをアメリカの大学でも先陣を切ってやってきたと言われています。そして、お話の進め方として、理論と実践の融合した理論的な学び、能力に基づくカリキュラムと評価としての学習、一般教育の理論と実践、専門課程、わが国の高等教育の示唆、と進めていきたいと思います。直近の4年間は、奈良教育大学の教職大学院で仕事をしていましたので、アルバーノ大学の考え方もそこにはある程度反映しています。そういうお話をできればと思います。

最初のところは何かと言うと、私とアルバーノ大学との関わりです。これは、ティーチ



ヤー・ポートフォリオ (Teacher Portfolio) です。アメリカのA S C D (Association for Supervision and Curriculum Development) という職能団体が出したV T Rです。これは15年前のものです。教育実習生の実習成果などを、ティーチャー・ポートフォリオとして収めています。学校の先生の能力は、ペーパーテストだけで測ることはできません。実際にどのような発言をして、子どもの予想外の反応があったときに、先生がどう対応したのか。そういうことも含めて、子どもの感想なども、全部ポートフォリオとして収めています。愛知教育大学でも、教職大学院で、紙のポートフォリオを作つておられるそうですが、そういうポートフォリオ実践をまとめたものをビデオにしたものです。それ以降、私自身は総合的な学習や評価に関わつてポートフォリオをやってきました。同時に、実習生用ポートフォリオもやってきました。ともかく私にとってアルバーノ大学との接点は、まず、このビデオということです。

(スライド3)私のアルバーノ大学の紹介ですが、2006年から2007年だったと思います。もう1本、「一般的ループリックの必要性」(奈良教育大学教育実践研究指導センター紀要, 2008年)というものに、アルバーノ大学のことを、全頁の2分の1ぐらい書いています。こういうものを通じて、結構、あちらこちらで知られるようになりました。神戸大学の川嶋(太津夫)先生が、「学士課程における学習成果の明確化」において、成功した例としてアルバーノ大学を紹介しておられます。そこで、ここ的一般教育のカリキュラムに載っている8つの能力をおこなつて、うまくいったということを紹介していただいています。ここでは「能力の移籍」と書かれています。ただし、1つのところで学んだことを他の場面でも適用したり応用したりするのですから、「転移 (transfer)」という言葉の方が適切ではないでしょうか。そのことはさておき、学部卒修了時点での雇用可能性 (employability) を視野に入れたジェネリック・スキル (generic skill) の成功例として紹介されています。

その次は、2008年に中央教育審議会答申の「学士課程教育の構築に向けて」の参考資料『『学習成果』を重視した大学改革の国際的動向』のなかで紹介をされています。一般教育の8つの能力のうちの1つに、ソーシャル・インタラクション (social interaction) というものがあります。これは、そのマニュアルです。この答申では、ソーシャル・インタラクションを「社交性」と訳していますが、「本当に?」って思いました。これはジョージ・ハーバード・ミード (George Herbert Mead) など、社会学で使われる社会的相互作用のよくなものを想定しています。ともかく、このようにアルバーノ大学で成果が出ていることが簡単に紹介されています。

5番目の先行研究は、京都大学の松下(佳代)先生ですが、2010年に出版された『<新しい能力>は教育を変えるのか』(ミネルヴァ書房)という図書です。この本ですが、私の1番目の論文も、そこで紹介していただいています。アルバーノ大学のこれらの能力について、O E C DのP I S A、コンピテンシー (competency)、リテラシー (literacy) の関連から紹介しています。デセコ (DeSeCo) というのは、The Definition and Selection of Competenciesで、その対比としてアルバーノ大学を見ています。これについての松下さん

の新しい能力の見方は微妙ですが、アルバーノ大学については、個人を対象にしているという位置づけでした。しかし、本当は単に個人だけを対象としているのではないです。あとで述べますが、女性の社会進出ということも強調しているように、個人のみを重点化しているのではありません。要素主義というような紹介の仕方もされていましたが、「それじゃあ、どうしたらいいの？」という反対論も唱えたいと思います。

(スライド4) アルバーノ大学については、この4年ぐらいはもう追いかけていません。ここにあるのは、これまで4回、ワークショップ1回と、それ以外に3回訪問して、そのときに手に入れたものです。2004年から2006年にかけてのものです。これが学部です。「Weekly」と書いています。ウイークリーというからには、ウイークエンドもあります。これは大学院の便覧です。ここが大学を象徴するホールです。

(スライド5) 基本情報としては、先ほど申しましたように、私立の単科女子大学です。学生数は約2400名で、院生は235名です。このGPAは、高校ではだいたい最低3で、州外から来るのは4%くらいで、そんなにめちゃくちゃ優秀な高校卒業生を集めているわけではないです。すごいのは何かと言えば、1983年度以来、27回、中西部においてトップレベルのリベラル・アーツ大学としてランキングされていることです。ほとんど毎年です。オバマ政権第一期のときに、ダンカン(Arne Duncan)教育長官(日本の文科大臣)が、アルバーノ大学の教員養成のことを「輝ける星」と呼んでいます。アルバーノ大学では、一般教育は必修で、専門では副専攻も課しています。看護学と教育学とビジネスとアーツから成り立っている単科大学です。アルバーノ大学についてですが、先ほど個人のemployabilityから能力概念を見出してきていました。そういうことも確かに言えるのですが、もともとは、次のような背景があります。

(スライド6) 1960年代後半に、学生数が増えて、宗教色が薄れるとともに、創建時の教育理念が揺らぐと同時に、女性解放運動がおこりました。女性が社会進出というか、社会で生きていくうえでどうするのか、という問題意識が強くありました。私が4回行ったうちの1回は、図書館でそういうような、ちょっとした催しをやっているときもありました。女性解放関係の図書もたくさん並べてありました。これがきっかけです。私立ですから、このままではちょっと成り立ちにくい。そこで大学改革を、当時のリード(Read)学長がリーダーシップを発揮してやり、その際にFDの研修所(Faculty Institute)を開設しました。

リード学長が問題提起をして、学生が学修成果をその後の生活にいかに活かすかということを、学生にも先生にも投げ掛けて大学改革をしました。さらに、ひとつの手立てとして、例えば英語の先生が英作文の授業をして、それは他の授業では、どのように関係しているのか、学科を超えて取り組みました。これが第1期です。第2期で登場したのは、生活の意思決定、ディシジョン・メイク(decision make)のために、情報を使用する8つの能力に絞り込むことです。知っているだけではなくてできることが大事だというものです。できるというのは、単にアルゴリズムみたいに手順を覚えるのではない。知って理解した

ことを、実際にデモストレーションできて、発揮できる。これが大事だという考え方です。学科単位の相互交流については、看護、教育、ビジネスやアーツの教員同士が、相互に交流をしていきます。評価センターも開設して、担当教員の授業負担も半減させていきます。アルバーノ大学の先生にお聞きしたところ、それぞれの教員は授業コマ数 6 コマ、そして毎週 2 回の委員会がある。しかも、こういう学科の相互交流もやると。そのため、非常に忙しく相互交流は難しいと、ほとんどの先生方が言っておられました。

先ほど最初に申しましたように、アルバーノ大学については、アメリカの大学の、教育学のほとんどの先生は、よく知っています。そして、「すごい」と言います。しかし「あれは、なかなか真似ができない」とも言います。とにかくアルバーノ大学では、評価センターをつくり、FDを盛んにやっています。

(スライド 7) 8つの能力とは、論文 1 のところでも書いていますが、学生が大学で学んだ結果を後の人生でどう関わらせるかという観点から抽出されました。先ほどの川嶋先生の場合には、「ジェネリック・スキル (generic skills)」と言われていたのですが、実は、アメリカではあまり「ジェネリック・スキル」という言い方はしません。アルバーノ大学のときは、「能力 (ability)」という用語を使います。イギリスやオーストラリアが、「ジェネリック・スキル」という表現を使います。アルバーノ大学によれば、能力というのは、動機づけであり、傾性というのは disposition、つまり傾向性、態度のようなもの、それと価値や方略、概念と手順の知識などを含む、より包括的なものです。ここで「より」と言うのは、コンピテンシーよりももっと広いからです。もともとアルバーノ大学は「コンピテンシー (competency)」という用語を使っていました。もっと広い意味で能力という用語を使うようになったのが 1970 年代です。

(スライド 8) 第 3 期のところでは、能力に基づくカリキュラム (ability-based curriculum) を、学生にどのように周知徹底させるかということが課題になってきます。相互責任というのは、学生に何を評価基準にするのか、つまりルーブリック (rublic) を共有することです。「立証可能な」と言うのは、ペーパーテストだけでは測れないからです。これは教員養成だけの問題ではありません。看護学にしても経営学にしても、そういうものもあります。経験中心の授業科目もたくさん出しています。そういうものの証明をどうするのか。そこでポートフォリオを使います。先ほど言いましたように、大学の先生だけではなくて、学生さんにもそういう責任をそれなりに持ってもらう相互責任が大事なのです。教師は教えたのに、それを学んでいないのは学生の責任というよりも、先生にとって学生が何を学んだのか、そういうところにまで目を向ける。非常に厳しいというか、レベルの高いことを求めていると。そういう時期が 1978 年ぐらいまでありました。

1978 年から 1985 年の間は、今度は専門教育のカリキュラム改革に着手していきます。向こうで私とよくコンタクトを取っていた、メアリー・ディーズ (Mary E. Diez) は、まだ学科長をやっていますが、この時期は、若手で活躍していました。ミシガン州立大学 (Michigan State University) を出て、Ph.D. (博士) を取得して、教員養成のこういう改革にも若い

人に関わっていくという時期でした。

意図したカリキュラム、これは先生が教えたいことです。実際の指導、これは実際に先生が教えたことです。これらを比較対照のモニタリングをして、カリキュラム改革につなげていくという手法でした。何を学んだか、そして、学んでいなかつたら、それは先生の指導の仕方が悪いか、あるいは、意図したレベルが高すぎるということです。そういう意味で先生も学ぶ人です。先生も、学習者とは違う意味で、授業改善の学習者という位置づけをするということです。しかも、このころから、教員向け全学研修が始まり、1月と8月は数日で、5月は1～2週間のFDが行われました。こういうようなFDをかなり盛んにやっています。

(スライド9) ここでは大学生の調査も行っています。スライドの写真に付いているのは、文献の番号です。これは大学後のキャリアとか、これは卒業5年後とか、かなり詳しく調査しています。そして、出版部がとても充実しています。ここに教育研究調査室というのがあって、確か5人ぐらいの教員を配置しています。全員が専任の人です。私の論文1や2に出てくるロジャース(Rogers)は、教育測定の専門家ですが、彼は授業を受け持っていない。わずか百何人のところです。そういう人を据えて、しかも改革を担当する人には、授業数も半減させるということをやっています。確か専任の人は1人か2人ですが、出版部も充実して、かなりいろいろな大学の実践を発表しているということです。

(スライド10) 卒業生は、かなりいい評価を得ています。私が2006年に行ったときの、教員の面接調査でも、同じようなことを言っていました。アメリカでは、学校の先生のステータスはあまり高くないですが、89%が6ヶ月以内の就職をしているし、5年間の教員の離職率は15%で非常に少ない。入ったときの難易度というのは、そんなにUniversity ofという大学ほど優秀な学生ではないけれども、出るときには非常に評判がいいということです。

(スライド11) アルバーノ大学には、理論と実践を融合した持続的な学びがあります。これについては論文2をご覧ください。

(スライド12) 教育に関する想定については、先ほど言いましたように、知っていることはできるという、アルゴリズムではありません。分かっていると思っていても、できない場合が多い。これが大事だと言います。これが学生に求めていることです。結果を明確にし、公表をして、学生と共有するということです。あるいは外部の評価者も作る。そういうものを公表して、学生は学びを利用できる、活用できるのです。能力は、現代生活が要求する事柄に関して、注意深く確認する。1960年代初期の大学改革のときでも、これから時代は女性が社会進出をする女性解放というようなものならば、そういう授業科目を立てて終わるのですが、アルバーノ大学は、ここから能力中心カリキュラムを見出していったのです。

最後に(d)は、評価は学習の統合に不可欠であるということです。教えて終わりといふのではありません。学習して、それでどうなのか。授業評価もですが、ここでは特に有

名なのは、学生自身の自己評価です。相互評価だけではなく自己評価をかなり一生懸命にやっていて、それが高く評価されています。スライドに示すような（a）～（d）の4つの原理で成り立っているということです。

（スライド 13）私は、教室も見せてもらったことがあるのですが、70%弱の授業科目は受講生が20人以下です。50人以上の授業科目はありません。かなり小規模の授業です。それこそインタラクション（interaction）です。先生と学生さんとの相互作用をかなり密にしながらやっているところです。そのような環境のなかで、能力に基づくカリキュラム、Student Assessment as Learning、つまり、学習としての学生の評価（assessment）が行われています。自己評価ということもアルバーノ大学はかなりやっています。

（スライド 14）その結果として、一番有名な、能力に基づく学習結果（Ability-Based Learning Outcomes）が行われています。（スライド 15：学生が学ぶようになるには…）伝統的に学生が学ぶようになる仕方は、在学中にリベラル・ラーニング（liberal learning）を行い、大学卒業後、キャリア（career）、プロフェッショナル（professional）というところに行くというのですが、他方アルバーノ大学は、リサーチ・ファインディング（Research finding）をやります。最初は、Career and Professional Valuesを押さえて、つまり、これから時代はどのような能力が必要かということを押さえて、そして、そこにリベラル・ラーニングを入れて、卒業後、Career and Professionalを持っていこうというのが、基本的な考え方です。

学びの契機としては、教員がどれだけいろいろな配慮をして、学生に共感してフィードバックをして、学生の自己評価を促すかということがあります。学習に対する責任について、わが国の学校教育でも、本当に少数派ですが、そういうことを言う人も出てきました。学校教育においても子どもに責任を負わせるとは何事か、それは先生がやるべきことだと、これまで言わされてきました。確かにそれは一理あるのですが、グループワークをさせたら、「君らはグループでやっているのだから、できない子がいないようにして、みんなでやろう」と、それが責任です。その意味で、あとはループリックなり、そういうところも学生さんに対して全部透明性を確保し、公表をしながら、学生自身にも責任を持たせることです。

経験による妥当化については、何かやってみてというような、インターンシップをかなりやっています。そういうものを踏まえて、さまざまな能力をその使用に関連づける。座学と実際の実践と関連づける。教師がコーチングをやって、さまざまな能力の統合をしていくというのがポイントです。実践、フィードバック（feedback）、モデリング（modeling）、ピア学習（Peer）。ピア（Peer）というのは、仲間で行う学習で、モデリングというのは、先生が見本を見せるというものです。フィードバックというのは、実際に実践することで、出来たこと出来ないこと、強いところ弱いところを確認しながら、それを評価情報に表すことです。そこでは異なる学習様式がとられます。単に説明をするだけではなく、発表会のような場をもうけ、何か提言をするとか、プレゼンテーションをする。あるいは、何か

のモデルをつくるとか、模型をつくるとか、そういうさまざまな多様な表現様式を使うということを言っています。

(スライド 16) 一般教育には8つの能力。レベルは6つあります。この8つの能力について、2年次までに、レベル4まで到達させる。次の3年次からは、主専攻と副専攻を選ばせて、レベル5またはレベル6まで到達させる。必ずしもレベル6まで到達させなければならぬとは限りません。レベル5か6までです。ところが、専攻ごとのループリックは、例えば教育学科では、5つの能力を設けています。ですから、8つと5つ、全部で13の能力を、4年間で達成させていくことになります。



(スライド 17) ところがアルバーノ大学が普通の大学と違うのは、A・B・Cとかではなくて合否しか出さないことです。さらに文章記述で進捗状況を説明するというやり方を採用しています。今、学校教育でもアメリカで言われているのは、例えば通知表で、5・4・3・2・1やA・B・Cとかだけだったら、次にどうしたらいいかが分かりません。ですから、これらの数字や記号に、文章記述を必ず添えるか、あるいは文章記述だけにするということをよくやっています。なぜかと言えば、次の学びを指し示すには、どこが弱い、どうしたらいいかということについて、文字や記号ではなくて、文章のほうがよく分かるからです。アルバーノ大学では、こういうものをずっとやってきました。教えて、学んで、これを掛け算したものと、アセスメントとフィードバックを掛け算したもの同士をプラスしたのが、学習結果ということです。そういう関係になるということです。ということで、すごく多様なフィードバックを行います。アセスメントも多様にしながら、実社会との関連づけた学習を強調しています。

(スライド 18) 次は、一般教育についてです。ジェネリック・スキルというよりも、日本語で「スキル(skill)」と言う場合には、「技能」と訳し、技法や技術と大して変わらない場合もありますが、英語の「スキル(skill)」は、かなり能力に近い意味合いを持っています。先ほど申しましたように、アルバーノ大学とか、だいたいアメリカの場合は、あまり「ジェネリック・スキル」とは言いません。「コンピテンシー(competency)」と言うことが今は多いです。アルバーノ大学は、1970年代から、「能力(ability)」という用語を使っています。

(スライド 19) 共通する一般的(generic)な能力、またはコンピテンスとは、発展的で全体的な能力がさまざまな状況や場面でも転移することだと、アルバーノ大学は、文献7のところで言っています。ジェネリックな能力とは、大学やアルバイト——アルバイトというのは、大学で学びながら、学内の図書館や生協などのアルバイトや、それ以外もありますが——における状況だけではなくて、卒業後の生活(市民、家族の一員、親として)

や職業のさまざまな状況で転移（transfer）することを期待するものです。これが先ほどの8つの能力という考え方です。

そこでは、発展的というのは、我々の考え方を分かり易く言えば、初級・中級・上級という式で発展的に記述できるもの。全体的でジェネリックな能力。例えば、学生が大学で学習者になって、学び方を学ぶ際に主体的になる。主体的にというのは、先生方が教えたことを学生が受け身で受け取ってそれを繰り返すとか、試験でそれを再生するということではない。主体的になるとは、自分なりの学ぶ目当てを持って、本年度の成績はこうだったから、来年度はこうやろうというようなことを考えてもらう。そのための手掛かりとなるのが、ループリックです。学ぶ基準のようなものです。

7年くらい前、奈良教育大学で勤務していたときに、アルバーノ大学の真似をして、試しにやったことがあります。例えば10月の最初の授業で、「成績は前期どうでしたか。後期の私の授業をとるにあたって、そのうちのどこを次に伸ばしたいですか」と、それを意識的に書かせるということをやらせる。私のものと違うのは、アルバーノ大学では、基準などがもっと明確であることです。基準が明確でないと、人によってレベルもいろいろ変わってきます。

（スライド20）これが8つの能力です。コミュニケーション（communication）と分析（analysis）、問題解決（problem solving）、価値判断（valuing in decision-making）、それから、社会的相互作用（social interaction）、グローバルなパースペクティブ（global perspectives）、有能な市民（effective citizenship）、美的な関わり（aesthetic responsiveness）の8つ。8つのうち、例えばコミュニケーションの場合は、自己評価、最初のレベル1です。1というのは、みんなの最初のレベルです。他の能力でも、自己評価を1にしているものが結構多いですね。問題解決や、ソーシャル・インタラクションや、グローバルなパースペクティブもそうです。有能な市民も。分析のレベル1は「観察する」です。価値判断については「自分の価値について確認する」ですが、これも自己評価みたいなものです。美的な関わりのレベル1は、「個人的な反応について明確にする」です。

レベル2以降は、いろいろです。それぞれの能力によって違う。コミュニケーションの場合、レベル2は「分析的な意識を持ってコミュニケーションをする」、レベル3は「コミュニケーション・テクニックをいろいろ使う」、レベル4は「コミュニケーションのいろいろな能力を統合する」となっています。ここまでが、一般教育でやることです。ソーシャル・インタラクション（social interaction）については、特に自分で自己評価をして、グループの分析をして、自分やグループの評価をして、グループ内でしっかりと活動できる、そして、そういうものを効果的にパフォーマンスできるというレベル4まで、全員を達成させる。ここから専門課程に行く場合、例えば教育学科のときには、専門課程において5つの能力を据えていますが、コミュニケーションという能力を新たに設定しています。

（スライド21）これらの能力を評価し、学びを伸ばす際に、電子ポートフォリオも使っています。電子ポートフォリオの使い方もいろいろありますが、アルバーノ大学では

Diagnostic Digital Portfolio（診断的デジタルポートフォリオ）を使います。学修の成果（各種の実習を含む）を電子ポートフォリオに収納していきますが、教育実習も3年ぐらい前から紙のポートフォリオではなくなりました。デジタルにして、学生だけでなく、先生もアクセスして学びを省察する。名前を入れて、パスワードを入れて、ログインしていくというものです。これは1999年度から実施して、もう4回ぐらいバージョンアップして、使いよいユーザーフレンドリーな道具になっています。

2006年に、近くのCardinal Stritch Universityの学生による、アルバーノ大学の電子ポートフォリオの教育効果についてまとめた博士論文がありますが、今は使いよい道具になったと結論づけています。私は6年ぐらい前だと思いますが、アルバーノ大学のワークショップに行きました。そのときお聞きした話では、この電子ポートフォリオは、無いよりはいいですが、ものすごく劇的な効果というところまではいってないということでした。どちらかといえば、学生よりも先生が見るのに役立っています。家にいても、どこからでもログインできますから。ワークショップの参加者のなかでも、賛否両論があつたりして、なかなか大学の導入は難しいと思っていましたが、4年ぐらい前にお聞きしたら、教育実習も電子ポートフォリオにしているということでした。

（スライド22）コミュニケーションの場合、これも論文1で書いていると思います。最初に自己評価を使って、それが初級レベルで、レベル1、レベル2があつて。中級レベルというのは、学問の概念と枠組みを使ったコミュニケーションをして理解を深めるのですが、そこでは、レベル3、4に分けています。そして専門領域に移ってから、このようになるのですが、教育学科の場合には、新たにコミュニケーション能力を設けているため、もっとこれを豊かにしていきます。一般教育では、6のレベルのうち、レベル4までを達成させようということです。

（スライド23）例えばレベル1の、自己評価するについては、評価センターにおいて、何か1つパフォーマンスをするということをやっています。ここで学生が、次のサンプルをつくって、例えば、プレゼンテーションをするというようなコミュニケーション能力。そこで質問を必ず1回はしてもらうと、コミュニケーション能力を見るすることができます。レベル2では、過程を意識して、分析して、コミュニケーションをする。レベル3では、コミュニケーションの書き方、話し方、メディアとか、いろいろあります。そして、レベル4では、だんだんとレベルを上げていく。先ほどの文献8のところで、テストすること（testing）とアセスメント（assessment）の違いについては、こういうような図で示してもいます。

テストというのは、ペーパーの部分だけです。この人全体を評価しているのではない。アセスメントというのは、全体を評価すること。ここだけというのは、論理的というか継続的というか、時系列的というか記号的というか、限られた能力しか測っていない。全部を測るために、コミュニケーションのいろいろな表現、コンピューターも使って、いろいろな活動（activity）をさせながら、そこで評価をしていく。これは教えるのと、評価

というアセスメントは、表裏一体です。そのような位置づけをしています。

(スライド 24) 専門課程では4つの学科があると言いました。アーツ (arts)、エデュケーション (education)、マネジメント (management)、ナーシング (nursing) です。先ほど申していました教育学科のメアリー・ディーツ (Mary E. Diez) という学科長ですが、この人は本当に若いときに、博士論文でもこのような能力に基づくカリキュラムについて書いて、母校のアルバーノ大学に戻ってきた人です。尼さんです。それで母校に戻ってきて、教育学科の3～4年生について、能力に基づくカリキュラムをつくっていったということです。

(スライド 25) 教育学科では、こういうような5つの育成する能力があります。その際に、初任、若手、一人前の教員のレベルに分けたループリックを示していますが、この初任者の、ここまで到達させようというのが、この学科の専門課程の目指すべき点です。何か概念をつくる概念化とか、コミュニケーションは、名称は一般教育と一緒にますが、教育学科の専門課程で改めて育成しようということです。

(スライド 26) 例えば、授業科目「古代世界史」は、一般教育の8つの能力目標と関係づけられていて、評価例も示されています。どれに関係しているかとあって、それをどのような評価をしているのかと。これも論文1のところで書いています。そういうものを、授業科目に位置づけているということです。

(スライド 27) ディーツによれば、アルバーノ大学の実践の特徴は、まず結果を明確にする。パフォーマンスというか、実際にデモストレーションをさせてみる。フィードバックして、自己評価を大事にして、いろいろな学びの場面を設定する。多様な学び、テストだけではない、いろいろな学びの表現の場面を入れる。ときには外部評価も入れて、先ほどの初任者、一人前や若手教員とか、その発達の段階も示して、それをポートフォリオみたいに累積させて、次の学びへと拡大していくということです。

(スライド 28) さて、これは何かといえば、前まで勤めていた大学で本年の3月に出した大学院のブックレットです。私は教職大学院にいたのですが、入学時のプレゼンテーション動画に、1分間スピーチというものをさせます。これは先ほどのコミュニケーションでいえば、入学時の自己評価です。1分間スピーチをさせて、どれだけ表現力があるか。プレテストみたいなものをやる。それから、年度ごとの計画をつくる場面があります。これは後で簡単にお見せします。こういうものがあって、さらに基準に照らして、学生は学びを進めています。

(スライド 29) 奈良教育大学の教職大学院では、この基準を本当はアルバーノ大学のように、もっとシンプルにしたかったのですが、なかなか先生方に分かってもらえない。カリキュラム・フレームワークのカテゴリーは4つありますが、さらに細分化しているので、結果的にこれの倍以上のカテゴリーになりました。各授業科目でやったので、ものすごく複雑になったのですが、ともかく評価をやるときには、このようなスタンダードというか、フレームワークというか、何かの基準で自分の授業科目はどうなっていて、次はどうした

らしいいかと学生は考える。しかも、最初のところの、こういうものを残しておいて、それと比べる。これが評価の基本でないかなと思います。

これは私が作った、教職大学院の電子ポートフォリオのサンプルです。ここに氏名と顔写真を入れます。そしてメディアプレーヤーを使って、1分間スピーチを入れるということです。この下に指導教員を記入して、入学直後の実績や今後の計画などを書いていき、身に付けた能力とか、根拠資料を付けて、さらにビデオも付けてあります。また、教育実習の授業動画を幾つか入れるということを、アルバーノ大学から学んで高等教育に取り入れたということです。

(スライド 30) 以上、ご清聴有難うございました。ご質問等ありましたら、よろしくお願い致します。

質疑応答

○土 屋 愛知教育大学の土屋でございます。非常に刺激的なお話で、今、頭が非常にパニック状態に少しあるのですけれども、2つ、ご質問をさせていただきたいと思います。

1つは、先生の今のお話ですと、やはりパフォーマンス評価というのが基本にありますので、当然、学生たちのアクティビティといいますか、学習活動といいますか、授業のなかで何らかのアクティビティが必要になってくるということですね。つまり、先生が講義をして、それを聞くだけの活動はあり得ないわけです。1つ目の質問ですが、よくある批判としては、大学の教員がサボっているのではないかと。大学の教員は、学生に任せるということに対して、それを大学の教員としてはやってはいけないというようなことを言われたら、先生はどうお答えになるのか、これが1つ目の質問です。

もう1つの質問は、アルバーノ大学のような、学生の主体的な活動に重きを置いた授業を、奈良教育大学や関西大学で行った事例があれば、ご紹介していただきたいと思います。もしあまりないのであれば、なぜ日本ではそのような教育方法が定着しないのか、実践されにくいのか、理由を教えてください。今の2点です。お願いいたします。

○安 藤 説明的な授業を全体の3分の1ぐらいに減らして、残りは、例えばビジュアルとか、何かをつくるとかいうようなアクティビティをするというのは、サボっていないのではないかということですね。それは、授業に対する捉え方の問題です。授業というのは、これはPISAのところでも言っていますが、教師と児童・生

徒との間の interaction (相互作用)、相互です。

相互作用というのは、先生と子どもが相互に作用し合い、先生が子供の学びを全て測っているわけではない。わかり方が違います。先生は、正確な知識を多く持っているので、教える内容や技能については明確ですが、教えられる側にとって、「あつ、学生はそう考えるか。アルバイトやメディアとのつながりが、そういうようなところから来るのか」、これが先生の学びです。そういう意味です。授業を相互作用として考えるかどうか、そこがポイントです。

もう1つは、説明的な授業であれば、本當により深く分かるかどうかということです。これは私も「3つの学び」ということを、ずっと言ってきたのですが、例としては、体育が分かり易いでしょう。例えば、水泳でもプールに子供を投げ込んで泳がせたら、ある程度泳げるようになると思うのです。しかし、より速く楽に泳ぐようにするには、今、自分の泳いでいる様子をビデオに撮ってもらって、ちょっと息継ぎとか、足とか見てみるとより分かります。それだけでなくて、もっと理論的な説明を学べば、いつそう理解ができます。

それでビジュアルとか、あるいは実際にやってみるとか、理論的な説明を受け、本を読むというように、それらを重ねるというのが、アメリカの言い方では deep understand (深くわかる) ということです。そういうような理解に対する捉え方ができるかどうかです。説明だけだったら浅いと。そこを分かってもらえるかどうかでしょう。

安藤はやっているのかと言われれば、教職大学院は授業の受講生数が少ないので、ちょっと別です。以前、福井大学にいたときは 150 人くらい、今いる関西大学では 85 人の授業でこのような授業をやっています。例えば、現在の関西大学の初等社会科教育法では、4回分はもう一斉授業です。社会科の歴史をざっとやりました。それから3回は、失敗事例のグループワークです。それが終わってから、模擬授業をります。80 何人の模擬授業をひとつの教室ではできません。それで3つの教室を使います。3グループに分けて、30 人弱を1つの教室に配置し、模擬授業をビデオに撮ってもらう。それを3回、グループに小分けして交代でやります。ちょっとやっぱり工夫が必要なのです。

だから、安藤がこのA教室を見ていたら、今B教室では、どういうふうにやっているか見られませんが、ビデオでチェックできるのと、先ほど基準のところで申しましたが、これとこれとこれは押さえておいて欲しいと、それは絶対に学生に言います。あとは学生の振り返りや相互評価を参考にしながら進めていく。だから、小学校、中学校でも、アメリカなんて、ミネソタ大学のジョンソン兄弟が開発して有名ですが、協同学習というのは大学の授業改革から始まります。ミネソタ大学から始まって、それこそ可動式の教室がいっぱいです。だから、大学でも、より深く分かる、実感を伴って分かるためには、教育方法の工夫を徹底しな

いと駄目だということです。アルバーノ大学などは、そういうものを絶えずFD研修で徹底しています。

○土 屋 ありがとうございました。私たちも何人かチームを組んで、チームの中のメンバーで、グループにアドバイスをするようなやり方を、10年ぐらいやってきてています。先生がおっしゃったように、教養教育のなかで、グループで3回か4回、教室でやりとりをすることで、学生にフィードバックしていく方法です。だから、教師のチームワークというのも、今後、必要だなと思いながら、今も先生のお話を聞きました。先生は1人でやられているため、やはり、大変な部分があるというのも私も分かります。ありがとうございました。

○安 藤 それに関わって、アルバーノ大学の一般教育の8つの能力のうちのひとつであるソーシャル・インタラクション（Social Interaction）を説明させていただきます。このソーシャル・インタラクションつまり社会的相互作用のマニュアル本を読んでみたら、FDの成果がすごく入っていることがよく分かります。

私も今まで勤めた大学のFDを見ていましたら、こんな統計があるというようなものがいっぱい出でますが、文字だけか、表だけ。しかし、このマニュアル本は、それらとは違うのです。もっとも特徴的な点は、評価で押さえるようにしていています。このソーシャル・インタラクションでは、押さえるところをたくさん書いてあります。もう一つは、これに関わる一般教育の授業科目のアクティビティです。例えば、グループワークをやったときに、「もうこんなグループワークはかなわん」と言う学生が出てきますが、そのときにどう答えるとか、そういうものが全部Q&A式に書いてあるのです。これはもともと、社会学の複数の先生で原型をつくって、あとは他のいろいろな分野の先生と、例えばソーシャル・インタラクションの委員会をつくります。そこでまとめていくて、広げていくという方式のなかから生み出されたものです。

さらには、わざと間違ったデータを示すこともあります。先生が言うことをとにかく写すというのではなくて、自分の頭でしっかり考えないといけないということに気付かせるのです。そして、学生が試行錯誤したあとに、なぜこのデータを出したのかという理由を説明します。「君ら、戸惑ったけれども、それは正しいばかりではなくて、違う方向から考えたからではないか」ということに気付かせます。そのようにして、新しく来た教員も、こういうマニュアルを手掛かりにして、授業法を共有していくのではないかと思います。

○嶺 崎 今、先生が、「社会学者が関わって……」とおっしゃいましたが、具体的にどういうふうに関わられたのか、お聞かせいただけたらと思います。

○安 藤 アルバーノ大学の社会的相互作用の能力育成については、2つモデルを示しています。グループ内でというのと、単に個々の1対1でのインタラクションのあり方というのと、2つモデルです。その出どころは、1つは、グループ内の個人は、古くはベールス (Bales, R. F.) からフィップル (Whipple, W. R.) の研究から導き出し、グループ内の相互作用は、イーガン (Egan, G.) から、最近では、ハワード・ガードナー (Howard Gardner) まで、いろいろ新しい研究成果を入れながらモデル化しています。それら2つを基本的なモデルとして、そこに到達させるというようにやっています。

一般教育と専門との違いを、ここにも書いてあるのですが、そこの吟味というところを、一般教育ではかなり力を入れてやっています。その後のところは、もう専門のところまで、スパッと流れるようにとか。多少、一般と専門でも違いはありますが、基本はもう最初の1970年代から、社会的相互作用の能力は大事だとされていました。最初のモデルを示しながら、会議ではその都度、1980年代ごろだったら、ハワード・ガードナーなど脳研究の人も入れながら、8つとか10の能力があるという考え方を入れながら書いている。ですから、絶えずバージョンアップしているということです。

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2012

学習成果を重視した 教養教育とその評価 —アルバーノ大学の事例をもとに—

安藤輝次
(関西大学文学部)

1

お話を進め方

1. わが国におけるアルバーノ大学に関する紹介
2. アルバーノ大学とは・・・
3. アルバーノ大学卒業生の調査も
4. 理論と実践の融合した持続的な学び
5. 能力に基づくカリキュラムと評価としての学習
6. 一般教育の理論と実践
7. 専門課程になると・・・
8. わが国の高等教育への示唆

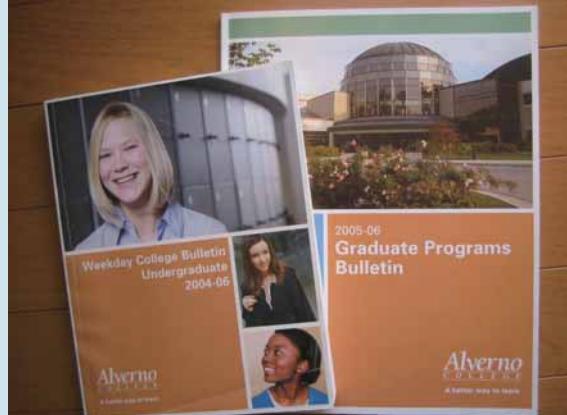
2

1. わが国における アルバーノ大学に関する紹介

- ① 安藤輝次「アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革」奈良教育大学紀要Vol.55.No.1、2006年。
- ② 安藤輝次「アルバーノ大学の教員養成カリキュラム」教育実践総合センター研究紀要Vol.16、2007。
- ③ 「学士課程における学習成果の明確化—神戸大学 川嶋太津夫教授に聞く—」Kei-Net, Guideline Number(河合塾) 2007, p.15。
⇒雇用可能性を視野に入れたジェンダースキルの成功例として紹介
- ④ 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」2008年、参考資料3。
⇒「学習成果」を重視した大学改革の国際的動向として
- ⑤ 松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか』ミネルヴァ書房、2010年、序章と第3章。
⇒OECD/PISAのDeSeCoとの対比として

3

2. アルバーノ大学とは・・・



4

アルバーノ大学の基本情報

- ミルウォーキー市 (WI) にある4年制カソリック、リベラルアーツの私立女子単科大学。
- 1887年設立。学生2480名 (院生235名を含む)。
- 高校でのGPA最低3。州外からは4%。セメスター制。
- 看護学・教育学の学科が人気。他にピザ・アーツなど。
- 一般教育は必修、専門教育では副専攻も課す。なお、週末の就学生向けのコースもある。
- 学部卒後の大学院入学者は16%。
- 教員225名(正規は107名)、学生との比率13:1。
- U.S. News & World Reportによれば、1983年度以来27回中西部地区トップレベルのリベラルアーツ大学にランキングされる。
- オバマ政権下のダンカン教育長官がアルバーノ大学の教員養成を“輝ける星”と呼ぶ。以上HPから

5

アルバーノ大学の改革の歩み 文献①pp.66-67

第1期：探求と機会：1969-71年

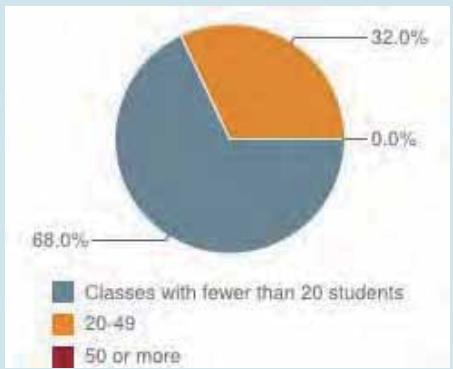
- 学生数が1500名を越え、カトリックの宗教色が薄れ、創立時の教育理念が揺らぐ。女性解放運動も。
- 1971年に教職員研修所 (Faculty Institute) 開設。
- 1970-71年度、リード学長の問題提起を契機に、「学生が学修成果をその後の生活にいかに生かすか」ということが重要に。
- 1969-70年度に作文の学科を越えた取り組み。インターフィールドの科目設置。

第2期：新しいカリキュラムアプローチ：1971-73年

- 自らの生活の意思決定のための情報使用の点から8つの能力を抽出する。「知っていることができる」。
- 学科単位の相互交流による強みと弱みの自覚。
- 評価センターの開設 (担当教員4名の授業負担半減)

6

70%弱の授業科目は、受講生が20人以下。
50人以上の授業科目はない HPより



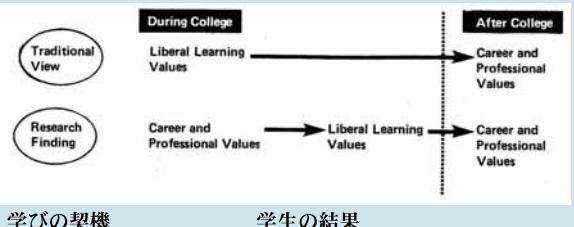
13

5. 能力に基づくカリキュラムと評価としての学習



14

学生が学ぶようになるには・・・



- 学びの契機**
- 教員の注意、共感 フィードバック、自己評価
 - 経験による妥当化 教員のコーチング
 - 様々な能力の統合
 - 実践、フィードバック モーリング、ピア学習
- 学生の結果**
- 学習に対する責任
 - 様々な能力とその使用を関連付けること
 - 異なる学習様式の使用
- 文献⑦p.109,p.112

15

(A)一般教育(最低履修条件38単位)をコアとして必修させ、8つの能力はレベル4まで達成させる

(B)専門教育では、主専攻と副専攻を選ばせ、8つの能力はレベル5～レベル6まで、又専攻毎のルーブリックも設けて達成させる

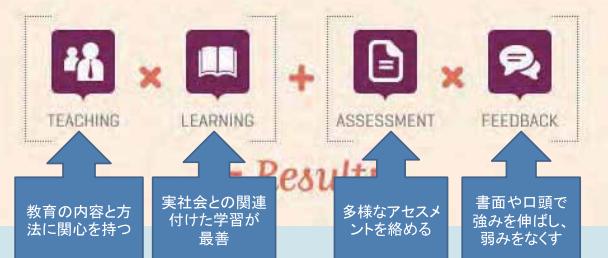


LEARN WHY

16

成績評価は
・合否しか出さない
・文章記述で進捗状況を説明する HPより

HOW IT WORKS



17

6. 一般教育の理論と実践



18

教育学科の場合

教育学科で育成する能力

- (1)概念化
- (2)診断
- (3)調整
- (4)コミュニケーション
- (5)統合的な相互作用

その際に、コミュニケーションのループリックで例示したように、初任・若手・一人前の教員のレベルに分けたループリックを示す。
文献②pp.93-94

アルバーノ大学の教育実践の特徴 Prof.Diezによれば・・・

- ・明示的な結果
- ・パフォーマンス
- ・フィードバック
- ・自己評価
- ・複数の学びの回数や様式や文脈
- ・外部評価
- ・発展段階の表示
- ・学びの累積
- ・学びの拡大

入学時のプレゼン動画

年一度毎の計画を
基準に照らして
進んでいます。

8. わが国の高等教育への示唆



ご清聴有難うございました。
それでは
ご質問等がございましたら
よろしくお願ひ致します。

安藤輝次



第二部 パネルディスカッション
「新たな教養教育カリキュラム
『4つのリテラシー』とジェネリック・スキルの検討」
(前半)

パネルディスカッション趣旨説明

田村建一氏（愛知教育大学日本語教育講座 教授）

ジェネリック・スキル教育アンケート調査報告

久保田祐歌氏（愛知教育大学大学教育研究センター 研究員）

パネルディスカッション趣旨説明

田村 建一（愛知教育大学日本語教育講座 教授）

ただいまからパネルディスカッションの趣旨説明をいたします。「新たな教養教育カリキュラム—『4つのリテラシー』とジェネリック・スキルの検討」というテーマで行います。本プロジェクトが追求するリベラル・アーツ型教育として、スライド2にアメリカのリベラル・アーツ教育が理想であるということが書かれておりますが、本学が抱える限られた条件のもとで、こうした理想的なカリキュラムの中から、どのようなものを取り入れることができなのかということを模索していきたいと思います。

リテラシー (literacy) とジェネリック・スキルについて、本プロジェクトではスライド3のように定義しました。リテラシーとは、基本的な知識、概念、思考方法であり、ジェネリック・スキルとは、思考および表現の能力、対人的なスキルです。これらは、2つに分けられるわけではなくて、重なる部分があるということを図で示しております。この重なりはもっと大きいかもしれません。

来年度から始まる新しい教養科目のカリキュラムで、学生は、4つのリテラシーの分野から3つを選択します。つまり、各リテラシーから、1科目ずつ履修することになります。スライド4は、それぞれのリテラシーが目指す分野の概要を、1行でまとめたものです。これらの科目は、どれにあっても、ジェネリック・スキルの能力を学生につけさせることを目的とします。4つのリテラシーとジェネリック・スキルの関係については、それぞれのリテラシーが重なる部分があることが想定され、また、ジェネリック・スキルが全てに関わるということを、スライド5の図で表しています。各リテラシーの内容ですが、時間の関係がありますので、スライド6からスライド9までの説明をご参照ください。

リテラシー・マッピングについてですが、スライド10の画像は文字が小さいので、後ろのほうにA3サイズの色刷りの紙をつけています。これについて説明いたします。それぞれ4つのリテラシーが、教育の内容として扱いうる個々の事象やテーマ、あるいはそれらの関係を示したのが、このマッピングです。これは本プロジェクトの長谷川研究員によって作成されたのですが、あくまでも現段階のものであって、今後検討を加えて修正していくつもりです。

ここに記した全ての事象が、授業で扱われるわけではありません。リベラル・アーツ科目を担当する教員は、当然のことながら、それぞれの専門分野に即した授業内容を構成します。また学生は4つの分野の中から3つを選び、各リテラシーから、1つずつ科目を選択するわけです。そのため、スライド11で示すように、教員にとっても学生にとっても、自分が担当する、あるいは履修する科目の内容がそれぞれのリテラシーの中で、どのように位置づけられているのかということや、自分の学んだことが他のどのような事象と関連があるのかということを把握することが重要になります。学生が日常生活のさまざまな体験を通して興味を持った事象やテーマを、すでに習得した知識と結びつけて有機的に学べ

るようになるということを、私たちの教養教育は目指します。そのために、ジェネリック・スキルの習得が大きな鍵になると考えます。

リテラシー・マッピングの作成の意図は、スライド 12 に記したとおりです。マッピングで示した知識の可能性のなかで、本学では何が提供できるのか。つまり、学生にどのような教養を身に付けさせることができるのかということを、授業を実際に担当する教員へのインタビューを通じて調査しているところです。最終的に、ここに書いてあるような活用（新教養科目を担当する教員の FD、新教養科目に関わる職員の参考資料、新教養科目を履修する学生への学習支援）を目指してマップを作成しております。

マッピングの分岐方法について、スライド 13 で解説しています。4 つのリテラシーそれぞれの中から、最初に 4 つの枝が分かれています。これは「分岐 1」というところで、知識の枠組み、グローバリズム (Globalism) やダイバーシティ (Diversity) などを指しています。そこから、例えばグローバリズムから、また 4 つの枝が分かれております。「分岐 2」というところに当たります。これは授業の分野に即したテーマ、例えば、権利、人種問題などが配置されます。そして、その先の枝分かれが、日常生活と接合しうる事象ということで、少し具体化されたテーマないしは事象を配置しています。

次のスライド 14 は、これも字が小さいため、先ほどの 4 つのリテラシーのマッピングの裏面に拡大コピーしたものがありますので、こちらをご覧ください。これは、それぞれのリテラシーが扱うテーマ、事象、授業内容が単に枝分かれをするだけではなく、また、上下関係、階層関係を示すというだけではなく、各リテラシーで扱われる内容や事象がどのようなつながりをもっているのかを示すためのマップです。ここでは、1 つの例として、「ダイバーシティ (Diversity)」をキーワードとする知識のつながりを示しています。詳しく説明が書いてありますので、あとでじっくり読んでいただければと思います。他にどのような知識のつながりが可能であるのかが、本プロジェクトの研究課題の 1 つとなります。

本日のパネリストは、スライド 15 にあがっている 4 名の先生です。実際にそれぞれのリテラシーで授業を担当する予定の方々です。本パネルディスカッションの狙いは、4 つのリテラシーの授業を担当する予定の方に、スライド 16 に記した問い合わせを中心に話題を提起いただき議論することで、全学的な共通理解の形成を目指すことにあります。以上をもって説明を終わります。

AUE Liberal Arts Project

パネルディスカッション趣旨説明

新たな教養教育カリキュラム —「4つのリテラシー」とジェネリック・スキルの検討

大学教育研究センター／リベラル・アーツ教育部門
「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」
2012年10月27日（土）

THE CENTER FOR LIBERAL ARTS EDUCATION

1

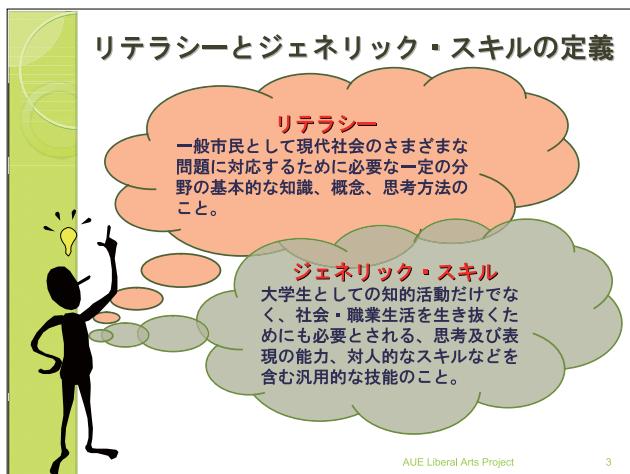
本プロジェクトが追求するリベラル・アーツ型教育

米国のリベラル・アーツ教育が真に目指す、リーダーに必要な資質（「分析力」「判断力」「決断力」）の基礎を鍛える教育カリキュラム

教育職員免許法に規定された教育大学のカリキュラム編成の下で、米国リベラル・アーツ教育のエッセンスを実現する、「『4つのリテラシー』とジェネリック・スキル」による新教養教育カリキュラムを提案

AUE Liberal Arts Project

2



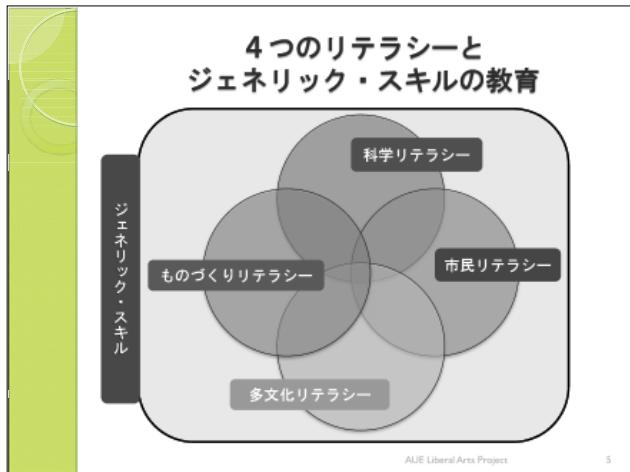
3

Laでは4つのリテラシーとジェネリック・スキルの教育に力を入れる

- **市民リテラシー**
→市民としての基本的な社会科学認識
 - **多文化リテラシー**
→異文化・多文化的状況の理解
 - **科学リテラシー**
→自然科学的知見や概念の獲得
 - **ものづくりリテラシー**
→ものの制作の材料知、道具知、手わざに関する認識
 - **ジェネリック・スキル（汎用的技能）**
→論理的思考力、問題発見力、問題解決力、コミュニケーション力
- 

AUE Liberal Arts Project

4



5

市民リテラシー

法的・経済的・政治的に高度に発達した民主主義社会の一員として生活していくために必要な基本的な情報・概念・技能を知っており、その運用に不自由のない能力の獲得を目指す。

AUE Liberal Arts Project

6

多文化リテラシー

国籍・地域・性・宗教などの相違に根差す「他者」の価値観とその背景にある歴史や文化を学びつつ、「自ら」の価値観の根底を問い合わせ直し客観的に捉えることのできる能力の獲得を目指す。

AUE Liberal Arts Project 7

科学リテラシー

実験や観察を通じて、自然界における法則性を理解する能力を養う。科学的知識に裏付けされた基本的原理（仮説）から出発し、論理的思考を重ね、結論にまで導く能力を養う。

自然科学の各分野のアプローチや発想の違いを理解する。

AUE Liberal Arts Project 8

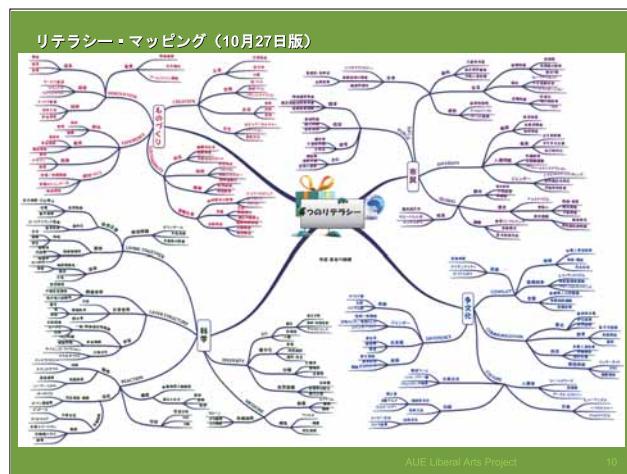
ものづくりリテラシー

ものをつくる技術や発想を通じ、多様化する社会の問題を自ら発見する。また、それを解決する能力を養う。

「もの」を、製品や作品など有形のものに限定しない。生活空間、サービス、自然環境など、あらゆるレベルのものを想定する。

ものをつくる喜びを知り、豊かな感性と科学的に裏付けられた知識の習得を目指す。

AUE Liberal Arts Project 9



リテラシー・マッピングの作成

- ◆ 担当教員がどのような知識を提供したいと思っているのか？
- ◆ 授業内容が、日常生活とどのように結びつき、応用できる可能性があるのか？
- ◆ 各リテラシーにどのような授業を配置できるのか？
- ◆ リテラシー間で、どのように「つながり」をもたせることができるのか？
- 実際の開講科目ではなく、日常生活で接する情報も含めた、「あらゆる可能性」をマップに配置。

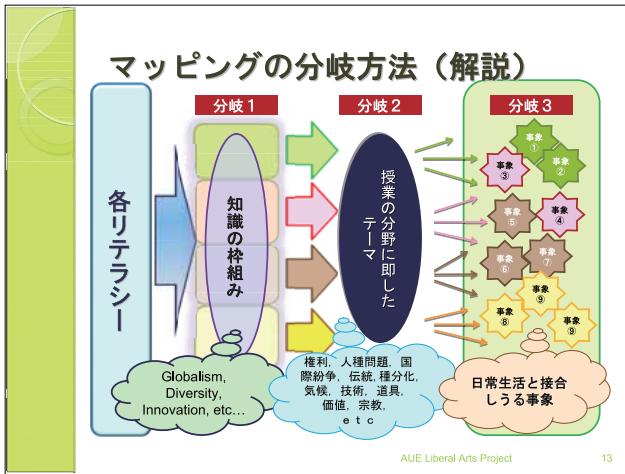
AUE Liberal Arts Project 11

愛教大の「知」を最大限に生かすカリキュラムの探求

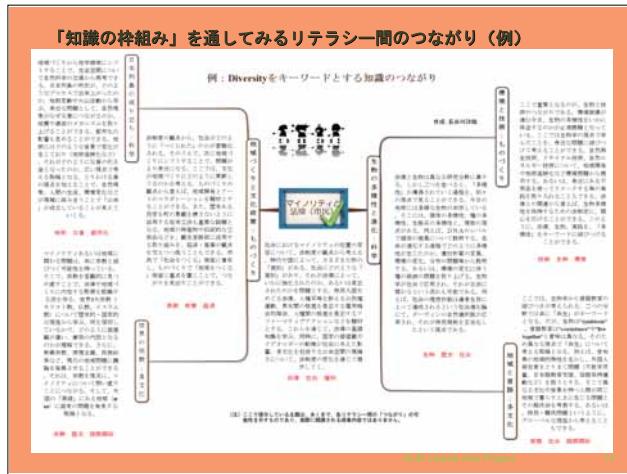
現在、新教養科目を担当する教員にインタビューを行い、各リテラシーでどのような教養を身につけることができるのか、その可能性を検討中。

新教養科目を担当する教員のFDにおける活用
新教養科目に関わる職員の参照資料としての活用
新教養科目を履修する学生の学習支援

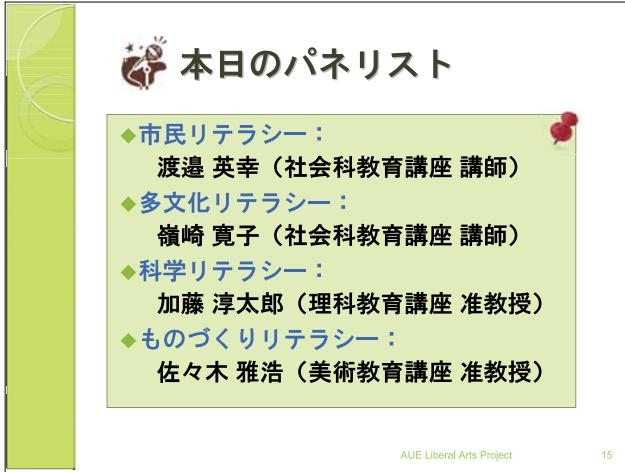
AUE Liberal Arts Project 12



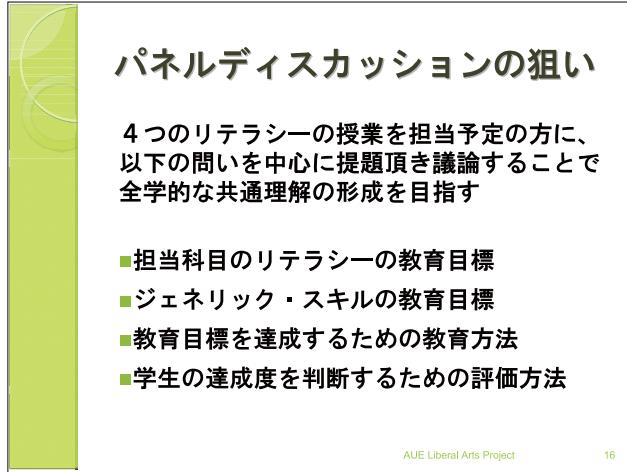
13



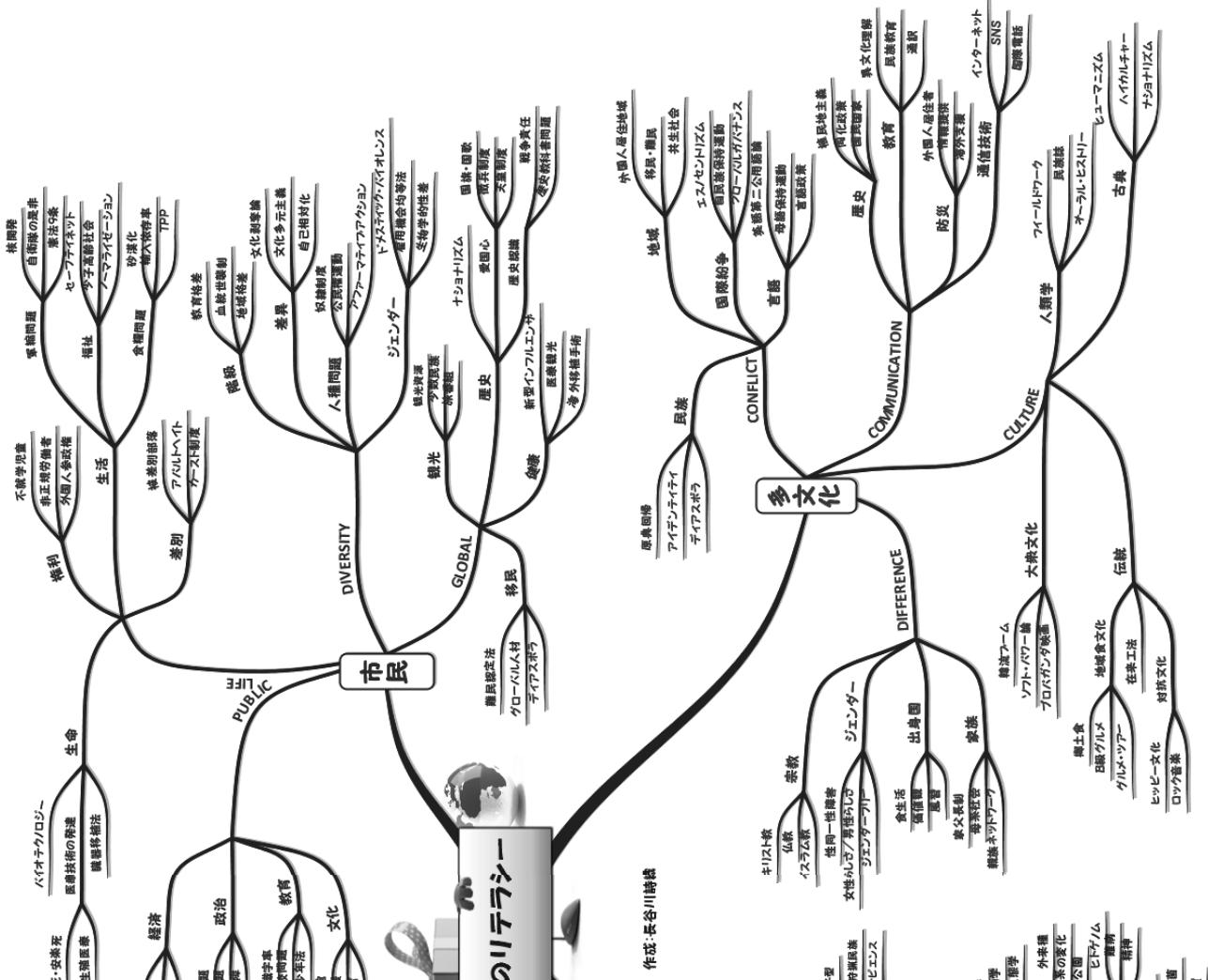
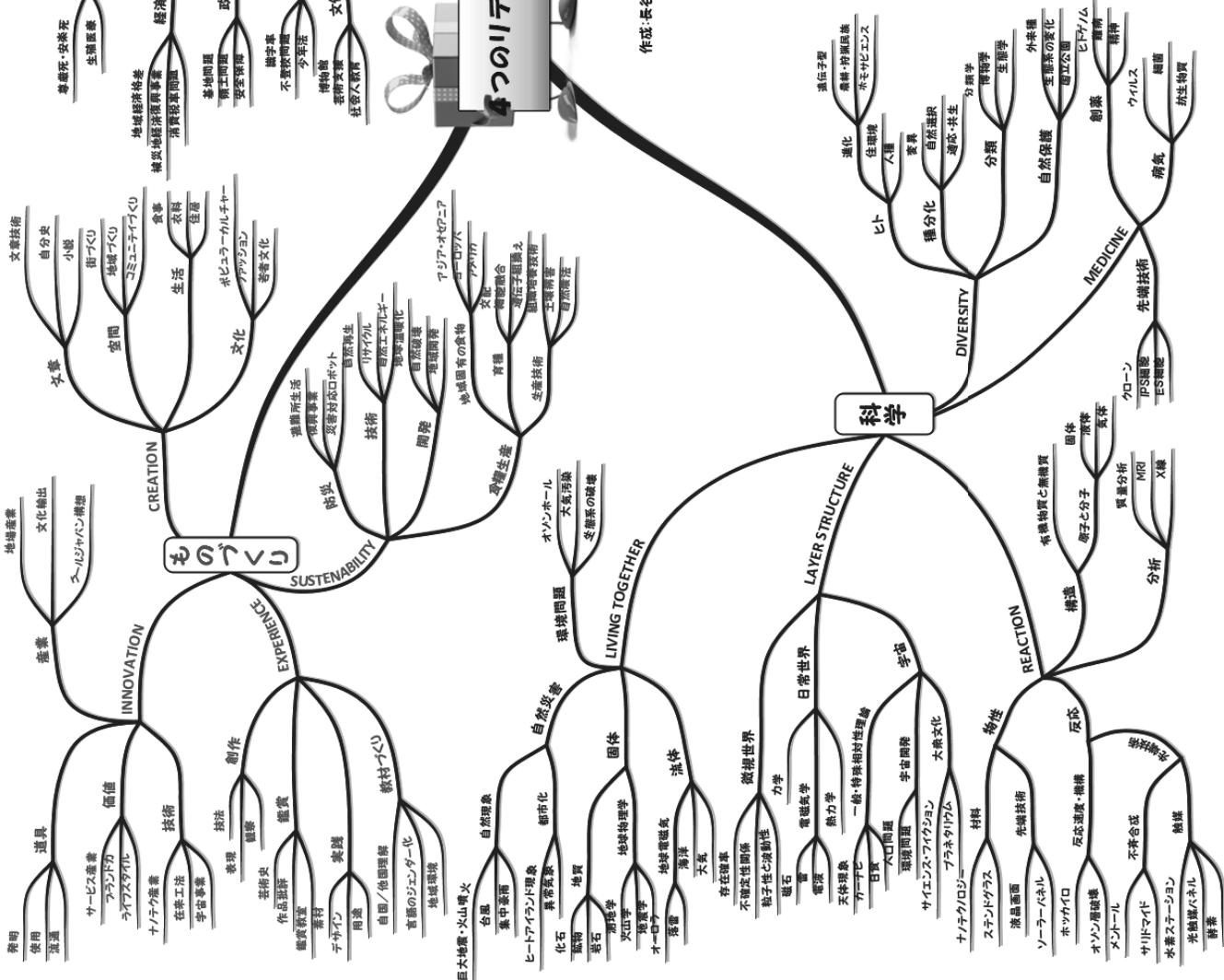
14



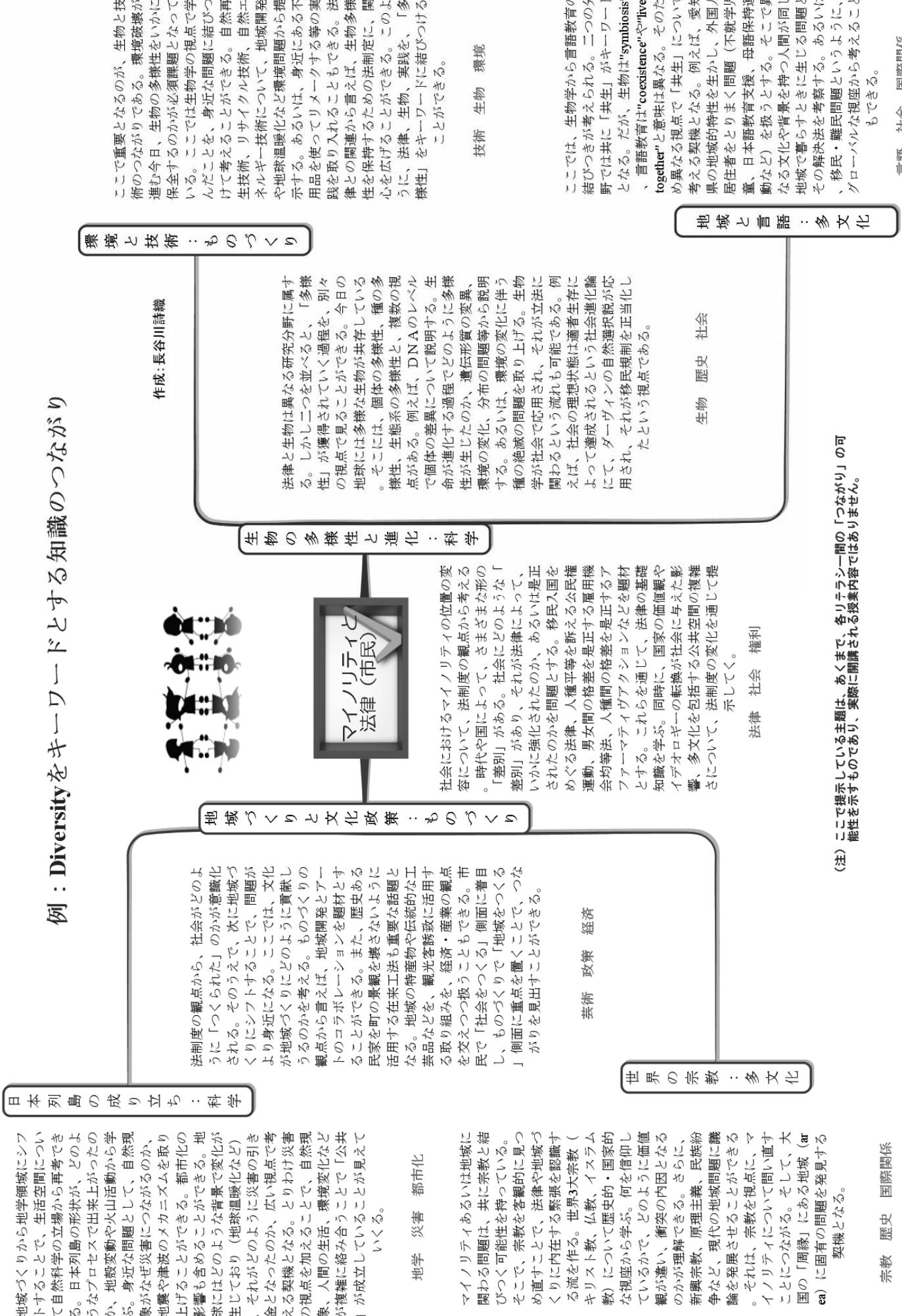
15



16



例 : Diversityをキーワードとする知識のつながり



ジェネリック・スキル教育アンケート調査報告

久保田 祐歌（愛知教育大学 大学教育研究センター 研究員）

よろしくお願ひいたします。報告をさせていただく前に、愛知教育大学でのジェネリック・スキル教育の検討の状況について簡単にご説明させていただきます。

(スライド2) リベラル・アーツプロジェクトではジェネリック・スキルを、「大学生としての知的活動だけでなく、社会・職業生活を生き抜くために必要とされる、思考および表現の能力、対人的なスキルなどを含む汎用的な技能」と定義しています。教員を目指す愛教大の学生は、ジェネリック・スキルを生徒に涵養する立場となりうるという意味合においてその育成は必須であると言えます。学生にジェネリック・スキルを育成する際の課題としましては、初年次から教養教育、専門教育までの学士課程を通して、学生にどのような授業を提供するのかというカリキュラムの問題があります。

(スライド3) ジェネリック・スキルの内容としては、8つを案として挙げています。この8つというのは、昨年度からのプロジェクトでの検討と2008年に出されました中央教育審議会の答申『学士課程教育の構築に向けて』を参考にしています。問題発見力、問題解決力、論理的思考、クリティカルシンキング（批判的思考）、自律的学習能力とコミュニケーション力、対話力、チームワークの8つを挙げています。この8つのジェネリック・スキルは、来年度から始まる新教養科目の教育目標の一つとなりうるものであるため、ジェネリック・スキルの教育方法に関する調査研究・開発を、大学教育研究センターのリベラル・アーツ教育部門で進めています。

(スライド4) 本学教員対象のアンケート調査の目標は、現行のカリキュラムにおいて、ジェネリック・スキルを育成する内容が授業においてどの程度含まれているのかを把握することです。本日の報告は、本学におけるジェネリック・スキル教育の課題をお示しすることにとどまります。結果の分析等は、今後の課題とさせていただきます。

(スライド5) アンケート調査は専任教員を対象とし、今年度の8月から9月にかけて実施しました。学期末ということもあり、回収率は20%とそれほど高くはありません。

(スライド6) 次にアンケートの各項目に移ります。スライド資料とは別に集計結果の資料があり、その一番最後に回答票を付けておりますのでご参照ください。回答票の項目Iとしましては「回答者の属性」、項目IIとしましては「ジェネリック・スキルの教育の実施状況」、項目IIIとしましては「今後の教養教育について」という内容となっております。お答えいただいた回答者の属性としましては、申し上げる時間がないので省略させていただきますので、スライド8をご覧ください。

(スライド7) ジェネリック・スキルという用語の認知度につきましては、ご存知の先生とそうでない先生が半々という結果になっております。教養教育科目と専門科目のそれぞれの授業のなかで、8つのうちどのジェネリック・スキルを教育目標としているか、及びその教育方法についてお尋ねしましたが、時間の関係で報告を割愛させていただきます。

(スライド8) 本日、主にお話ししたいのは今後の教養教育についてです。教育目標としたいジェネリック・スキル8つのうち上位三位として挙がったのは、コミュニケーション力、論理的思考、問題解決力、問題発見力でした。対人的なスキルと問題解決に役立つようなスキルが学生に必要と見なされているということです。

(スライド9) 次に実施可能な教育方法としては、書くことを促したり、口頭発表を促したりすること、対話型授業、ディスカッションを授業のなかで行うという方法が上位に挙がりました。ジェネリック・スキルの育成を授業で行っていくうえでの困難については、1クラスの学生数が多すぎること、授業準備の時間が足りないこと、自分の授業にとって効果的な方法、具体的な手法、工夫の仕方がわからないことが挙げられました。

(スライド10) こうした教育をどのような特徴や特色をもった学生に行うのかという対象が問題となります、「現在の学生像」について特に多かった意見は、真面目だが積極性、意欲、柔軟性に乏しいというものでした。いろいろと自由記述の項目に詳細が挙げられていますが、こうした特徴や特色をもった学生をどのように育てていきたいかということが、下の「養成したい学生像」ということになります。自立的になってほしいという意見や、勉学への姿勢の身についた学生になってほしいという意見とともに、教職への自覚のある学生を育てたいということも挙げられていました。

(スライド11) 今後の教養教育におけるジェネリック・スキルの育成に関するご意見をうかがう自由記述項目を最後に付けました。回答いただいた内容としては、ジェネリック・スキルの教育の是非に関するものが8件、その概念に関するものが1件、教育目標に関するものが3件、教育方法に関するものが2件、困難に関するものが2件、問題提起や要望が4件という結果になりました。

(スライド12) アンケート回答全体から読み取りうる課題としましては、学習内容あつてのジェネリック・スキルの育成であるということ、すなわち教育内容がジェネリック・スキルの教育に先立つということ、50人前後の学生数でジェネリック・スキルの教育を行うことは難しいということです。これは、新しい教養教育科目における学生数が50人前後であるということを踏まえてのご意見・課題です。また、少なくとも半分以上の授業で、ジェネリック・スキルを涵養する内容の授業を行う必要があるのではないかということも挙げられています。さらに、これが一番重要かもしれませんのが、どのようなスキルが必要であるかということに、学生自身が気づく必要があるという課題があります。アンケート内容につきましては以上です。

(スライド13) 今後の検討の方向性としましては、ジェネリック・スキルの教育に関する調査として、ヒアリング調査を実施・継続していく予定です。これは現在すでに進めておりまして、それを継続するということです。ヒアリング調査を行うなかで、専門内容に応じたジェネリック・スキルの教育目標及び教育方法の相違について明確にするとともに学生の現状を把握して、どのように学生に働きかけていったらよいか検討していきたいと思っています。もう一点としましては、カリキュラム・マップを作成していきたいと思っ

ています。教養科目の授業で、各先生がどのようなジェネリック・スキルを教育目標の一つにされているのかということを一覧できるようにし、その内容を先生方で共有するとともに学生に示すことによって、現在のスキル・力についての自覚やそれを向上させることへの意欲を学生のなかで高めていくことができるのではないかと考えております。私の報告としましては以上です。



7

アンケート項目の概要

Ⅲ今後の教養教育について

- 8つのジェネリック・スキルのうち、**愛教大の学生に特に身につけて欲しいスキル上位3つ**
- 愛知教育大学の学生像(現在の学生像及び養成したい学生像)について(自由記述)
- ジェネリック・スキルの**教育方法として実施可能なもののアセット・ラーニング型**(選択式で回答)
- ジェネリック・スキルの教育を本学で行う上での**困難**(選択式で回答)
- ジェネリック・スキルの教育に関する**お考え方**(自由記述)

8

ジェネリック・スキルの教育の実施状況

回答者の属性

- 教育科学系: 11名
- 人文社会科学系: 15名
- 自然科学系: 9名
- 創造科学系: 14名
- 計: 49名

用語「ジェネリック・スキル」の認知度

- 知っていた(49%)、知らなかった(51%)

教養教育科目(2科目まで)のジェネリック・スキル教育目標と方法

※報告書資料3頁から4頁(目標)、7頁から9頁(方法)を参照

専門科目(3科目まで)のジェネリック・スキル教育目標と方法

※報告書資料5頁から6頁(目標)、9頁から12頁(方法)を参照

9

今後の教養教育について(選択式回答)

愛教大の学生に特に身につけて欲しいスキル上位3つ

1位: コミュニケーション力(31%)、論理的思考(19%)、対話力(17%)
 2位: 問題解決力(26%)、問題発見力(19%)、論理的思考(17%)
 3位: 問題解決力(21%)
 論理的思考(17%)、自律的学習能力(17%)
 問題発見力(13%)
 コミュニケーション力(13%)

10

今後の教養教育について(選択式回答)

ジェネリック・スキルの教育方法として実施可能なもの

- レポートやコメント・カード等を学生に課し、書くことを促す(27%)
- プレゼンテーション等を学生に課し、口頭発表を促す(23%)
- 対話型(ディスカッション型)授業を実施する(18%)
- グループによる課題解決型学習(PBL)を行う(13%)

ジェネリック・スキルの教育を本学で行う上での困難

- 1クラスの学生数が多すぎる(31%)
- 授業準備の時間が足りない(23%)
- 自分の授業にとって効果的な方法・具体的な手法・工夫の仕方が不明(20%)

11

今後の教養教育について(自由記述)

愛知教育大学の学生像

- ポジティブな評価(3件)、優秀だが批判的思考、意欲等の面で課題あり(4件)、コミュニケーション力が優れているが批判的思考に乏しい(2件)、はじめだが積極性・意欲・柔軟性に乏しい(8件)、ネガティブな評価(6件)、勉学への姿勢・態度の観点(5件)、教職への意識(2件)、その他(1件)

養成したい学生像

- コミュニケーション力のある学生(2件)、他者への視点をもった学生(2件)、批判的思考、創造力のある学生(3件)、自立的な学生(4件)、問題発見・問題解決のできる学生(3件)、状況を踏まえて考え、仲間と協同して行動できる学生(4件)、勉学への姿勢の身についた学生(5件)、教職への自覚のある学生(4件)、その他(4件)

12

今後の教養教育について(自由記述)

ジェネリック・スキル教育に関するご意見

- ジェネリック・スキルを重視した教育の是非(8件)
- ジェネリック・スキルの概念について(1件)
- ジェネリック・スキルの教育目標について(3件)
- ジェネリック・スキルの教育方法について(2件)
- ジェネリック・スキルの教育における困難(2件)
- 問題提起・要望(4件)

ジェネリック・スキル教育の課題

- ◆ 学習内容あつてのジェネリック・スキルの教育である
- ◆ 50人前後の学生数でジェネリック・スキルの教育は難しい
- ◆ 少なくとも半分以上の授業で行う必要があるのでは？
- ◆ どのようなスキルが必要であるかに学生自身が気づく必要がある

今後の検討の方向性

ヒアリング調査の実施・継続

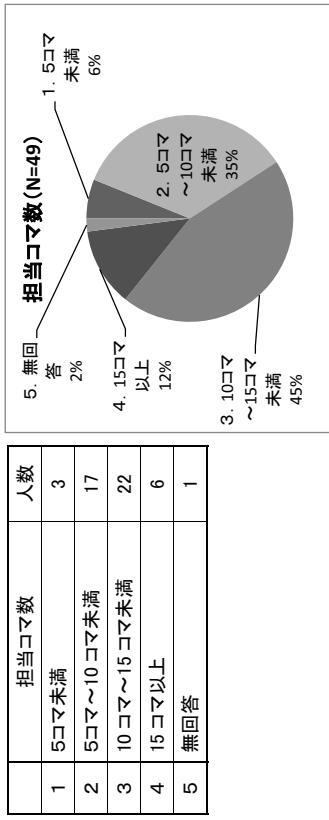
- ・科目によるジェネリック・スキルの教育目標・方法の相違
- ・ジェネリック・スキルを学生に育成する上での困難
→教育方法の研究開発に活かす

カリキュラム・マップの作成

- ・各新教養教育の授業でどのジェネリック・スキルを教育目標としているかを一覧できるようにする
- ・「4つのリテラシー」のコーディネーターと共にカリキュラム・マップを検討することで、ジェネリック・スキル教育目標の具体化を図ることができる。
 - ・科目ごとのジェネリック・スキル教育目標が視覚化されることで、学生の自覚・意欲を高めることができる。

2012年度「ジェネリック・スキル」教育に関する教員アンケート調査集計結果

表3：ご担当コマ数（前期と後期の合計数）



	担当コマ数	人数
1	5コマ未満	3
2	5コマ～10コマ未満	17
3	10コマ～15コマ未満	22
4	15コマ以上	6
5	無回答	1

1. 対象者と回収率
愛知教育大学に所属する専任教職員約250名を対象に実施
回答者数：49名（回収率：20パーセント）

表1：所属学系

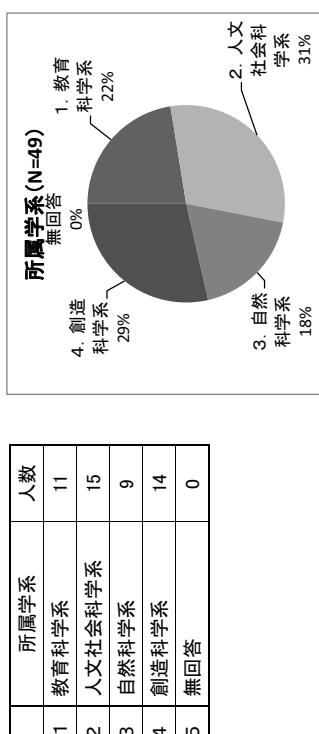
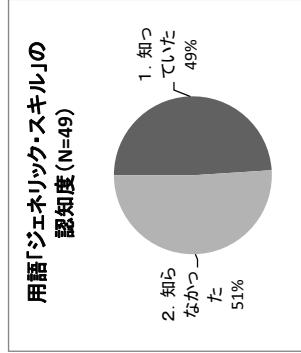
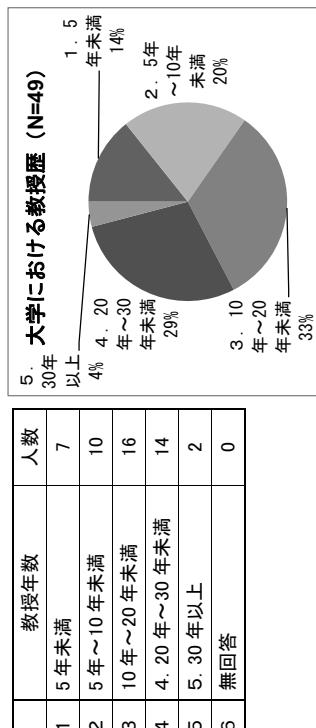


表2：大学における教授歴（非常勤も含む）



用語「ジェネリック・スキル」の認知度

担当授業でのジェネリック・スキル教育目標ー教養教育科目、専門科目

表2：教育科学系教員担当の教養教育科目（回答授業数=12 コマ中）

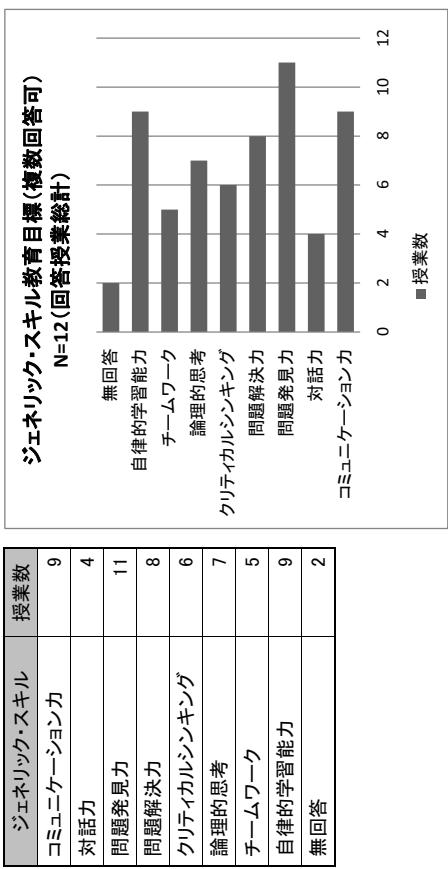


表3：人文科学系教員担当の教養教育科目（回答授業数=14 コマ中）

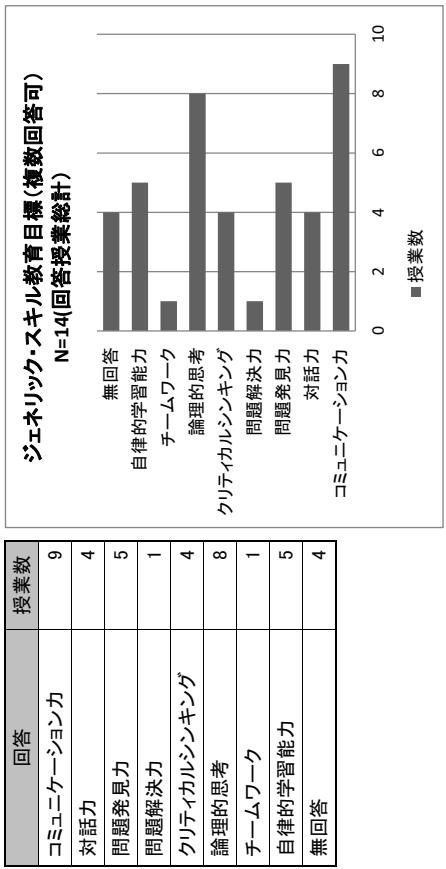


表4：自然科学系教員担当の教養教育科目（回答授業数=8 コマ中）

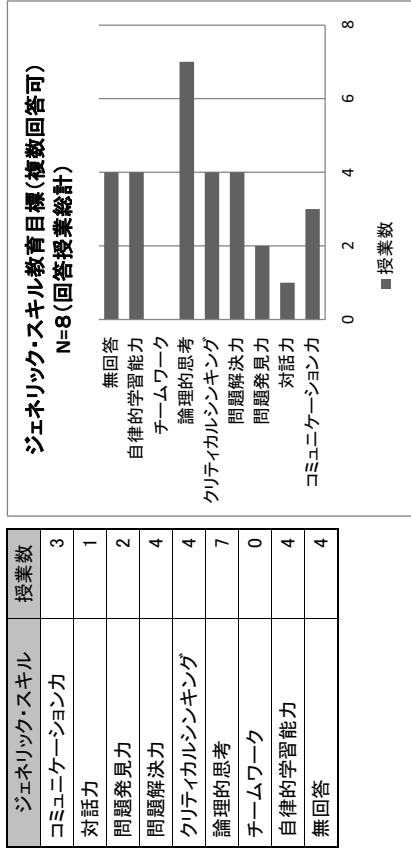


表5：創造科学系教員担当の教養教育科目（回答授業数=10 コマ中）

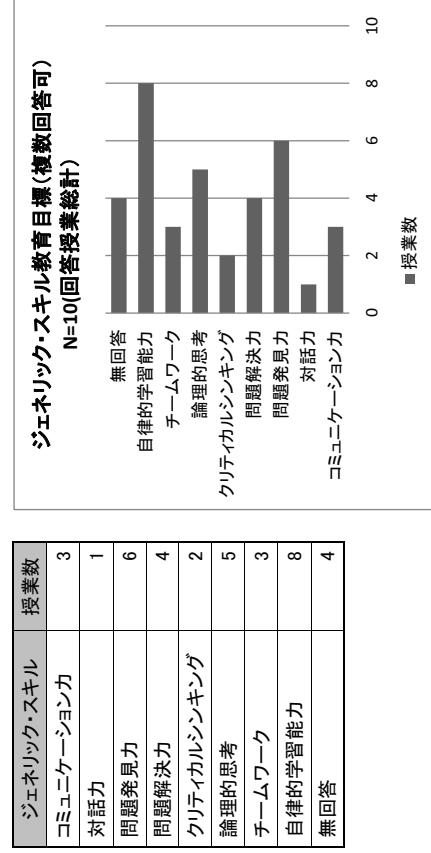


表6：教育科学系教員担当の専門科目（回答授業数=23コマ中）

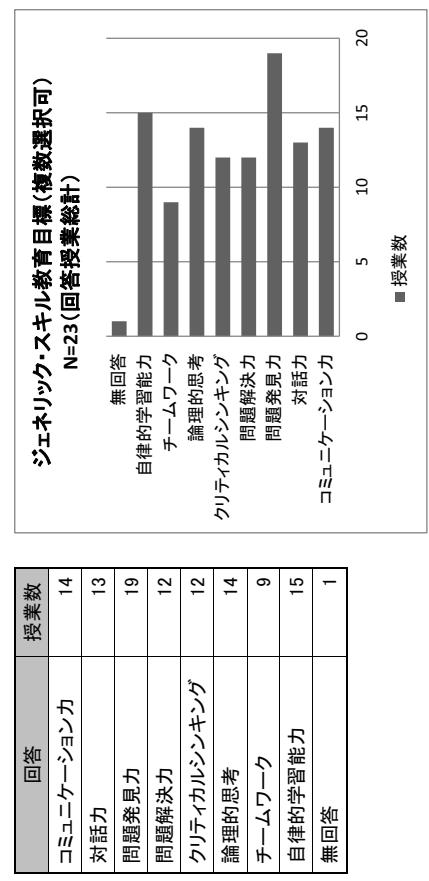


表8：自然科学系教員担当の専門科目（回答授業数=17コマ中）

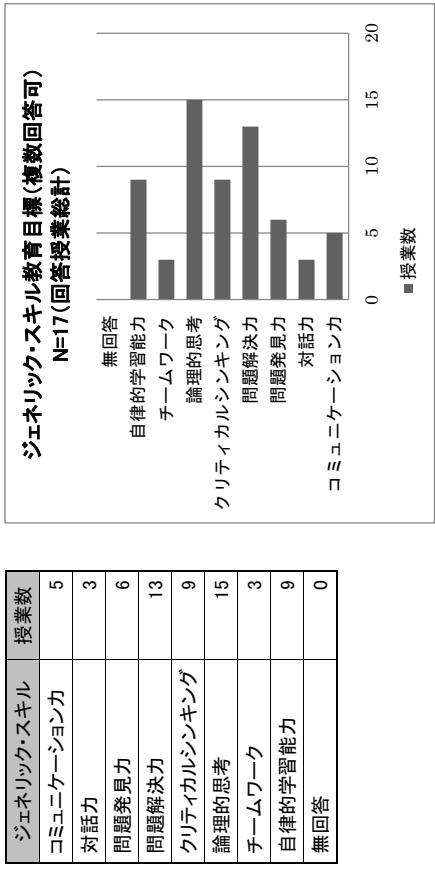


表7：人文社会科学系教員担当の専門科目（回答授業数=33コマ中）

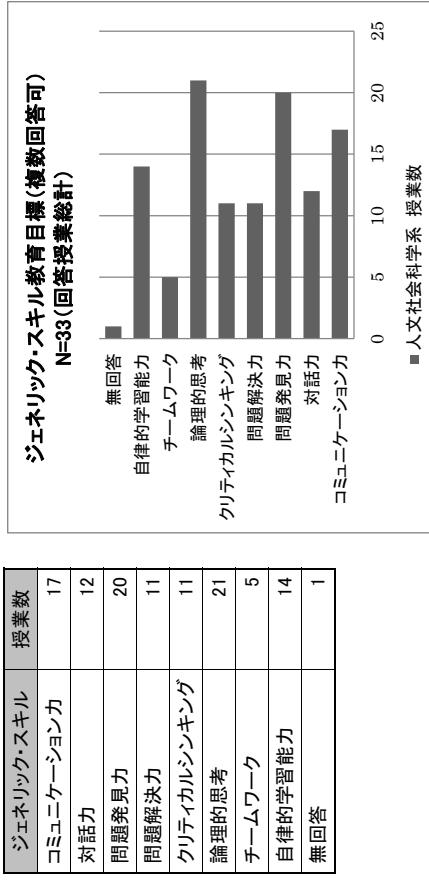
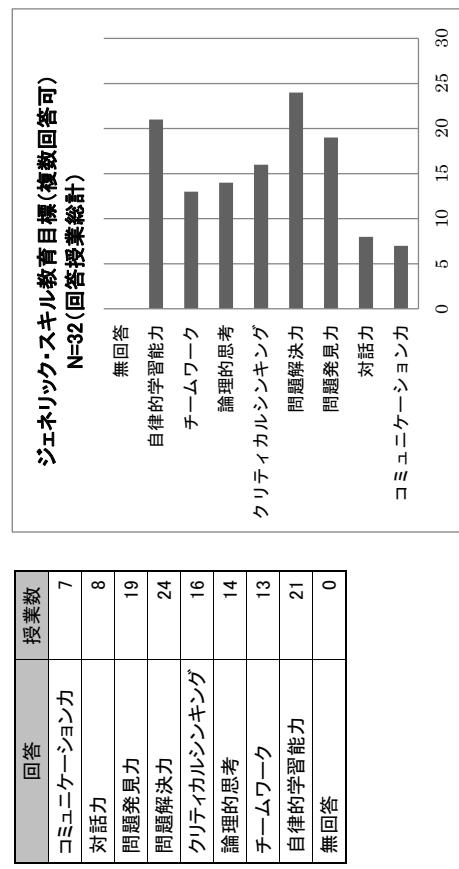


表9：創造科学系教員担当の専門科目（回答授業数=32コマ中）

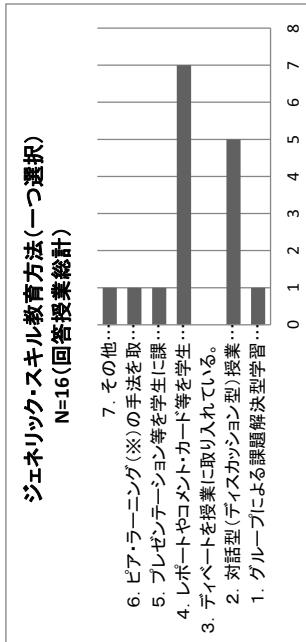


担当授業でのジェネリック・スキル教育方法—教養教育科目、専門科目

表：10 教育科学系教員担当の教養教育科目（回答授業数=16 コマ中）

教育方法		授業数
1 グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。	1	
2 対話型(ディスカッション型)授業を行っている。	5	
3 ディベートを授業に取り入れている。	0	
4 レポートやコメント・カード等を学生に課し、書くことを促している。	7	
5 プレゼンテーション等を学生に課し、口頭発表を促している。	1	
6 ピア・ラーニング(※)の手法を取り入れ、学生同士で学習をさせている。	1	
7 その他()	1	

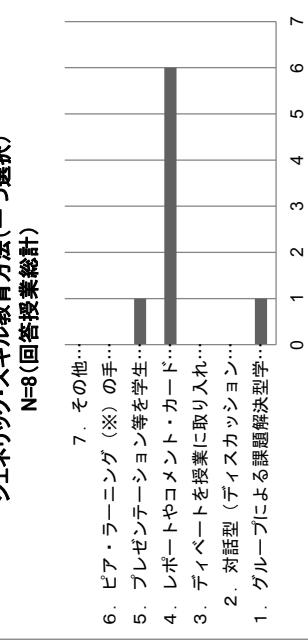
表：11 人文社会系教員担当の教養教育科目（回答授業数=13 コマ中）



ジェネリック・スキル教育方法(一つ選択)
N=13(回答授業総計)

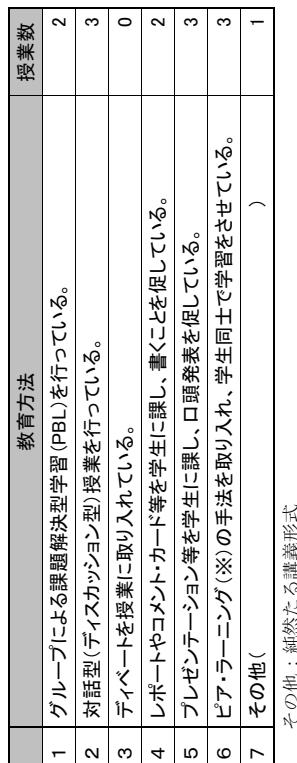
教育方法		授業数	授業数
1 グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。	7. その他()	1	
6. ピア・ラーニング(※)の手法を取り入れている。	5. プレゼンテーション等を学生に課し、書くことを促している。	4. レポートやコメント・カード等を学生に課し、口頭発表を促している。	3. ディベートを授業に取り入れている。
5. プレゼンテーション等を学生に課し、書くことを促している。	4. レポートやコメント・カード等を学生に課し、書くことを促している。	3. ディベートを授業に取り入れている。	2. 対話型(ディスカッション型)授業を行っている。
4. レポートやコメント・カード等を学生に課し、書くことを促している。	3. ディベートを授業に取り入れている。	2. 対話型(ディスカッション型)授業を行っている。	1. グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。
3. ディベートを授業に取り入れている。	2. 対話型(ディスカッション型)授業を行っている。	1. グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。	0
2. 対話型(ディスカッション型)授業を行っている。	1. グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。	0	
1. グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。	0	0	
7. その他()	1	0	

ジェネリック・スキル教育方法(一つ選択)
N=8(回答授業総計)

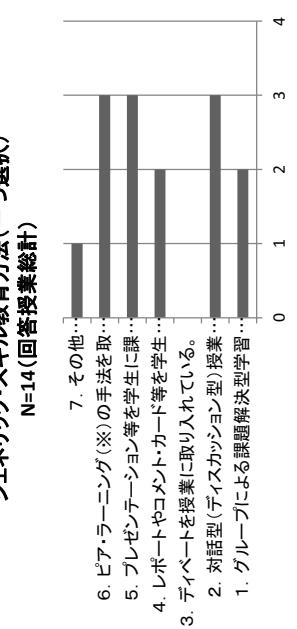


その他：自作の動画講座をネットで公開し活用

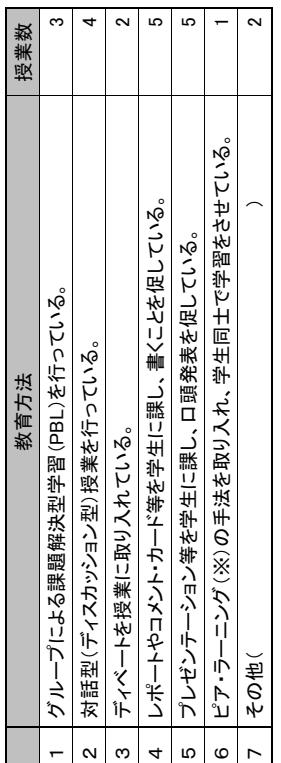
表：13 創造科学系教員担当の教養教育科目（回答授業数=14 コマ中）



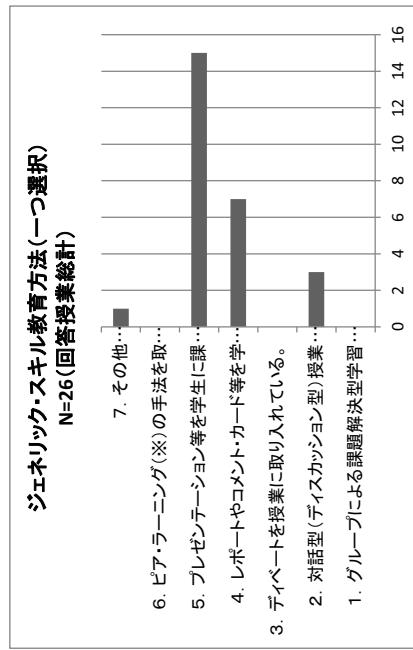
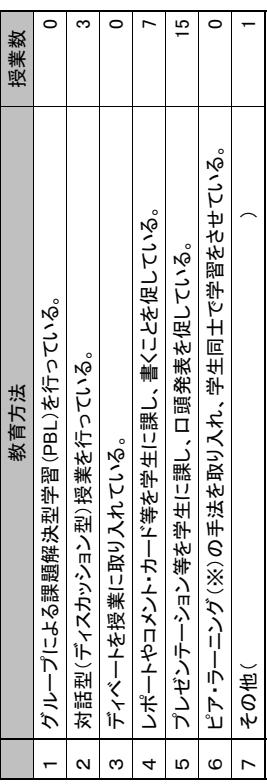
ジェネリック・スキル教育方法（一つ選択）



表：14 教育科学系教員担当の専門科目（回答授業数=22 コマ中）



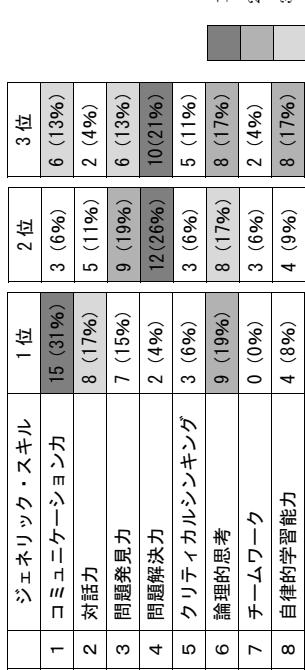
表：15 人文科学系教員担当の専門科目（回答授業数=26 コマ中）



表：16 自然科学系教員担当の専門科目（回答授業数=16 コマ中）

	教育方法	授業数
1	グループによる課題解決型学習(PBL)を行っている。	1
2	対話型(ディスカッション型)授業を行っている。	1
3	ディベートを授業に取り入れている。	0
4	レポートやコメント・カード等を学生に課し、書くことを促している。	9
5	プレゼンテーション等を学生に課し、口頭発表を促している。	4
6	ピア・ラーニング(※)の手法を取り入れ、学生同士で学習をさせている。	0
7	その他()	1

その他：解決方法を考えさせ、記述させる。

ジェネリック・スキル教育方法(一つ選択)
N=16(回答授業総計)表1：今後の教養教育について
1. 学生に身につけて欲しいジェネリック・スキル（3位までを回答）

※学生に身につけて欲しいジェネリック・スキルの上位3つを表として示し、さらに各順位において高い割合を占めるジェネリック・スキルの順番を色づけによって表した。
その他の：

- 実務としての制作指導を、1・2年生の授業のアシスタンントを通して体験し、指導方法の考察を行う
- ガラス工芸作品制作に伴う研究及び共同制作

表2：担当授業で実施可能なジェネリック・スキルの教育方法（複数回答可）

ジェネリック・スキルの教育方法		人数
1 グループによる課題解決型学習(PBL)を行う。		21(13%)
2 対話型(ディスカッション型)授業を実施する。		28(18%)
3 ディベートを授業に取り入れる。		13(8%)
4 レポートやコメット・カード等を学生に課し、書くことを促す。		42(27%)
5 プレゼンテーション等を学生に課し、口頭発表を促す。		37(23%)
6 ピア・ラーニングの手法を取り入れ、学生同士で学習をさせる。		13(8%)
7 クリッカーを導入し、多人数授業において学生とコミュニケーションする。		5(3%)
8 その他()		0

表3：ジェネリック・スキルの教育を本学で行う上での困難（複数回答可）

ジェネリック・スキル教育実施上の困難		人数
1 自分の授業にとって効果的な方法が何か分からない。		7(9%)
2 具体的な手法・工夫の仕方が分からない。		8(11%)
3 1クラスの学生数が多くすぎる。		23(31%)
4 授業準備の時間が足りない。		17(23%)
5 授業準備のための資金が足りない。		3(4%)
6 組織的な支援(FD等)が足りない。		2(3%)
7 その他()		14(19%)

その他：

- ・習得させるべき内容量に対し、授業時間が足りない。授業に余裕がない。
- ・ジェネリック・スキルの教育を意識すると、授業時間そのものが足りなくなる。
- ・講義スタイルの授業においては、ジェネリック・スキルの教育を行いう時間ががない。
- ・受講入数の問題
 - ・人數とスペースの問題
 - ・理系の専門科目で対話型を取り入れるには卒研の学生程度の人数が限界である。
- ・学生に關わる問題
 - ・学生のレベル（能力）が不足している（低すぎると）。
 - ・学生側のニーズや準備状況が不明
 - ・学生が履修可能な授業時間数が少なく、フォローアップできない。
- ・困難を感じない
 - ・特に困難はありません。教官の工夫次第で可能だと思います。
 - ・特に困難があるとは感じない。

・現在の手法で充分だと感じている。

その他

- ・大学の教育理念・コーディネーションや教員間の合意が全くない。
- ・基礎的な実技の知識・技量は修行によらなければならない。
- ・授業時間（一人あたり）が少ない。

5. 愛知教育大学の学生像（自由記述）

ボジティブな評面

- ・課題や対象となっている事項について、興味を持ち、意欲的に関わる学生
- ・素直で、よく勉強していると思われる。
- ・私の所属しているコース（臨床福祉心理コース）の学生は、学業への動機づけが高く、また取り組みもよいと常常感じております。全般的に「志が高い」という印象を受け、ヨン力も高く、積極的に質問などにも来ます。金子の、コミュニケーション力も高く、大変好ましく思っています。もう少し大学を離れて遊んで欲しいと感じることがあるほどです。他専攻の学生については、着任から日が浅く、まだよく存じませんが、全体の雰囲気からは、まじめであるという印象を受けています。

優秀だが批判的思考、意欲等の面で課題あり

- ・眞面目で優秀な学生が多いが、その多くが批判的思考や觀察學習能力の面で課題がある
- ・個人としては優秀な者が多い印象。しかし、集團に入ると力が發揮できない学生が多い。
- ・初めて学習意欲は高い方であるが、批判的思考、あるいは論理的思考についてはまだ未熟なものもみられるよう思う。また問題発見能力としては、幾分ステレオタイプ的な見方からなかなか自由になるのが難しい点もあるようであるが、一方で高い常識力や情緒的な安定が見出され、互いに協力して物事に取り組むことについては積極的に行える学生が多いと感じられる。
- ・与えられたことは行うことができるが、それ以上のことには思考を広げていくことが苦手。
- ・ボランティア活動をはじめ、さまざまな経験については、比較的貪欲に参加するが、継続性に欠ける。言語によるコミュニケーションが成立することを前提にした関係性を構築しようとすることから、言語によるコミュニケーションが成り立たない場合、立ち往生するか、相手の言語を学び使いしようと考へる。そのこと自体を否定しないが、コミュニケーションがどれほど上の上達を待つまでの間、どう対応するかということについては考へ特に持っていないように感じる。

コミュニケーション力が優れているが批判的思考に乏しい

- ・上記、ジェネリック・スキルの観点から述べれば、1, 2, 7に関しては、教員志望者という

- こともあるって、比較的高いものが多い；つまりコミュニケーション力は比較的優れ、様々な教員、学生に柔軟に対応する能力があり、チームにてグループワーク等をさせる非常に高い成果を生み出すこともある、という印象を受けています。しかしながら、5、3に次けているように思える時が少なからずある。
- コミュニケーション力や会話力は、もともと多い学生が多いと感じます。仲間と協力して何かをつくりあげる、といったことは非常に積極的ですし、つくりあげるだけの力も持っていると思います。しかし、自ら学ぶということになると、どこまでも、教えてもらうという意識から抜け出すことができず、指示してもらうのを待っている姿勢であると感じざるを得ません。ある意味、とてもよい子たちなのですが、放り出されたらどうするのだろうかと不安になります。

はじめてが積極性・意欲・柔軟性に乏しい

- 比較的おとなしくまじめな学生が多いが、主体的学びや行動力が乏しい気がする。また、様々な面で思考方法が画一的で、独創性に乏しい。
- 大人しく、受動的である。正解を率直に受け、単位の取得に利用することを最優先とする。仲間ばかりはするがその関係のことで何かを成し遂げようとする意欲には乏しい。目標を自ら定めるより、与えられることを望む。それが自分の関心に結びつけば熱心に活動をするが、客観的な評価規準を持たないので、自己満足に終わることが多い。規範意識は持つが、それ自体について考えることはない。その一方で、意に沿わない（本入にとつて無駄だと感じられる）事柄は極端にサポートジョイントする。
- 愛知教育大学は様々なまじめな学生が共存している。教員志望や就職志望、作家志望……。学生同士仲がよく、対立することはあまりない。しかし仲間同士お互いの作品や思考について強く批評し合うことがないのが残念に思う。
- 「まじめ」だといえるが、授業で学んだこと以上以外のことを、さらに自主的に学ぶ意欲がやや欠けているようと思われる。
- まじめであり、授業には参加するが自学自習、あるいは自ら読書をすることが極端に少ない。
- 自ら何かをやろうという積極性がない。
- 絶じて受け身、授業中の指示に対しては、正確に具体化する学生が多い印象。他方、応用的な内容、自由創作に関してはアイデアが出てこず悩む学生が多い。将来、教職を目指そとうとする自觉に乏しい学生が多い。
- たいへん素直で熱心で正面目。失敗することに大きな不安があり、に物事に眞面目に取り組むが、柔軟性に欠ける面が見られる。寒暄などの評価では、「記録がよく書いて、計画のきちんと立てられるが、実際の展開面でおもしろみがなく、柔軟さに欠ける限り」という評価が多い。本人たちはたいへん熱心に取り組んでいるが「もう少し積極的に子どもにかかわってほしい」とのコメントも見られる。

ネガティブな評価

- 自分の主義主張に合わせて物事を考える。
- 依存した子ども
- 大人としての社会的自立に乏しい。幼稚。
- コミュニケーション不全。相手の傾色を見て行動する。
- 非常にストレス（問題）に弱い（精神面が）
- 自分のしたいこと、なりたい将来像を明確に描けていない気がします。ただ学年によっても、個人によつてもいろいろ違いもあるので、一概に今の愛教生像を語ることはできないと思います。

勉学への姿勢・態度

- レポートや答察に誤字が多い。相手が小学生ということで、専門に取り組む意欲が乏しい。
- い、かつ、レベルが低い
- ペイトと部活が中心。勉強は5番目くらい。
- 下の文章（まともな文章）が書ける。主語、述語がきちんと書いてある、副詞が正しく用いられている、など。次に、論理的に文章が書け、その後必ず推論する。また、分からぬことはいろいろな方法で調べることが出来る。）の否定。
- 普段の学生同士のコンテキストが自明なコミュニケーションのスタイルを、そのまま教員との連絡にも当てはめる学生が結構いる。こうした特徴がレポートの書き方にも表れてくる場合もある。
- 教科書に記述が直接あるいは間接的に載っていないような課題を出すと、すぐギブアップして答えられない学生が多くなったよう思う。課題を出しても、間に合わせの答えを書いてしませまい、題意に添った答えを最後まで書いてくれる学生が少なくなったよう思う。授業の板書（ノート）やプリントは見るが、教科書をすみすみまで読まなくなつた学生が多いと思う。課題を出すと、インターネットの検索を利用して、自身で考える習慣が少なくなった学生が多い思う。本当はわかっていないくとも、分かったような気になつてしまう、学生が多いなつたよう思う。

教職への意識

- 教え方に興味があり、何故そのような結果が得られたのかという背景に興味を示さない学生が多い。
- 学部学生の様子は分かりませんが、初任者に見られる傾向として、自分が今何をするべきかを子どもを前にして判断できない人がいます。問題に気づいていないのかもしれませんのが、対応が遅れることでトラブルになることもあります。初任者ですので、先輩に聞くことから始めればいいのですが、それができないようです。チームといつても上下関係（経

験年数として）の中での立ち振る舞いがうまくできないようです。また、教師と児童生徒の一線が作れず友達化している初任者もいます。指導が入りにくくなるのはこのためでしょう。また、数年すると自分の形ができてきます。5年目ぐらいまでは謙虚でいらっしゃるが、指導が児童生徒に届くようになると、自らを高めることができるようになります。研究会などで学んだり、研修に積極的に参加する教師はつきります。また、生き方も部活を中心する人がたり、生徒指導を中心とする人がいたりします。それはそれでいいのですが、授業力を高める学びは不可欠です。愛教大と他大学の違いとして、本学卒の学生は、基礎的な力（学力）は高いように思いますが、思つた以上に使命感が少ないようになっています。大学出身を誇りにして立ち振る舞いができるといいのですが、そうではないのが現状のようです。

その他

- 学生の問題も重要なが、自分を含めた教員の資質の向上を先に考える必要があるのではと考えている。

6. 培成したい学生像（自由記述）

②コミュニケーション力のある学生

- 現在気になる点は、基本的なコミュニケーション力にばらつきが見られること、及び視野の狭さ・多角的視点の欠如がまま見られることがある。その点を重視して教育を行いたい。
- 自己責任。コミュニケーションを確立する力。対話力。説得力。

他者への視点をもった学生

- 決して今不足しているというわけではないが、多様な他者への寛容な態度が醸成され、そしあした他の者の視点を取り入れて問題に取り組むような姿勢がはぐくまれるとよいと思われる。
- 学問の成績の前に、自らの行動が取らずかしないものもあるからかを見極められる能力が身についてくるとよい。ゆくゆくは、良識ある行動が自制心からではなく自然なものとしてできるようになるなどよい。そのためには自己分析力を高めることは大事であると考えるが、ここで拝見したジェネリック・スキルの8項目はまさに社会生活の上での規範にも相当するものと思う。これら8つの要素が備わった学生を養成することは遠い理想であるかも知れないが、少なくとも学生には「注意力や予測する力が高く、寛容な姿勢をもつて他者への気遣いができる人」を目指してくれればと思う。さればおのづと学習における姿勢も良好なものとなるはずなのである。

批判的思考、創造力のある学生

- 既成概念にとらわれず、批判的精神をもつて物事を見ることができる。多角的思考ができること。
- 常識にとらわれず、様々な面で創造力を發揮できる学生。
- ものづくり（鉛筆作品制作）をとおして、図案や方案を自ら考え学生同士協力し合い作品を完成させることができるもの。創作作品制作には、多くの作業工程を必要とする。作品を制作する技術だけではなく、作品を発表することで自分の製作意図を思考し、作品が鑑賞され批評されることで次の作品を生み出していく学生。

自立的な学生

- 自立した市民（個人）
- 自分のしたいこと、そのためにならなくてはならないことを知っている学生
- こちらが示したことだけでなく、自立的に学習に取り組んでもらいたい。
- 最低限、自らの興味に対しては読書などを通して見分を広げること出来る人間

問題発見・問題解決のできる学生

- 現状を確認し、問題点を洗い出し、解決法を模索することを自律的に行える様な学生
- 自分の力で問題を見つけ出し、どんな回り道をしててもいいので、自分の力で自分なりの解決方法を探し出せるようになってもらいたいと思っています。そのためには教えてもらうのではなく、自ら学んでほしいと思います。
- 優先順位から言えば、上記の①他者との関わり、社交性に関する1, 2, 7, 及び②自身の知的好奇心に関する8, そして③学術的基本思考に関する6の3点が重要であろう。よって現在の学生達は、基本的に教員に必要とされる資質を十分に有す、または理解している印象を受けている。しかし、実際の教育現場では、社会動向や個人の振舞を様々な観点から考察し、問題点を見出し、如何に解決するかの能力に長けていないと、教員になったものの自分が「しつどい」と考える。具体的に書くことは容易ではないが、簡潔に言えば、ただ「素直」「実直」「誠実」で躊躇と仕事を行うものが、全ての状況において優れた教員とは言えないのであることは言うまでもないだろう。物事の考え方の様々な視点を与えることは、重要な思える。

状況を踏まえて考え、仲間と協同し行動できる学生

- 場面や状況、文脈と自分の主義主張を照らし合わせて行動を選択する。
- 自らをとりまく現在の社会的状況に広く関心を持ち、歴史的背景について学びながら、自分たちがこれから社会を作る側に立つという意識を強く持つ。そのためには必要な学習及び社会的体験が何であるかを自ら、もしくは仲間の間で議論し、考えを深めて実際にそれを

- 積極的に行い、総括できる。
 - 課題や対象となる事項について、深く思考し、仲間と真摯に考えを磨き合う学生
 - 対話の向上（聞きっぱなしはダメ）・問題解決力、チームで動ける人材
- 勉学への姿勢の身についた学生**
- まともな文章が書ける。主語、述語がきちんと書いてある、副詞が正しく用いられている、など。次に、論理的に文書が書け、その後必ず推敲する。また、分からぬことはいろんな方法で調べることが出来る。
 - 普段の勉強において、自分自身で（徹底的に）考える習慣をもつこと、課題（大学の宿題から働き出してからの課題を含む広義の課題の意味）に対して、答えが出るまでの過程が長くても、粘り強く考え方行動し、諂ひらず答えを出せること。
 - 勉強（広い意味でとにかく？）を第一にしたい。
 - 大学で学ぶ意味とは何かをもつと考へて行動して欲しい。
 - 自分の調べた内容を、聞き手や読み手の前提知識を考慮しながら、わかりやすく説明できる能力、また説明に当たって、情報源を明示し、それらを整理した上で、自分の考え方を述べることができる能力を身につけさせることが最も重要であると考える。
- 教職への自覚のある学生**
- 人間力溢れる教育者（保育者）。確實な理論に基づく実践力の育成（他の教員・保育者養成大学との差別化をめざして）
 - 愛知・名古屋の教育を支える大学であることは間違いません。もっと現場に入り、情熱と使命感を發揮できるといふと思います。また、同僚性を發揮し、困ったことがあってもチームで対応できる資質が必要です。特に、聞く耳が必要です。謙虚さを持つて人と接することができる学生を育てる必要があります。また、知を得ることに教師が喜ひを感じなければ、子どもに学習意欲を起こさせることはできません。授業中後ろの窓から授業の様子をのぞくと5～10名ほどの学生が居眠りをしている姿をよく見ます。中にはべたつと寝る気で寝ている学生もいます。机上のジャースやお菓子そもそもです。教育を目指す大學生としていかがなものかと思います。学びを大切にできる学生が育つといいなと思います。
 - しかし、これは授業を担当する教師の問題かもしれないが、…。他大学と比べれば、学級経営（道徳、特別活動、等）や学校経営（安全指導、危機管理等）まで踏み込んで授業をることができます。このような力を持った教師を育成したいものです。
 - 単に指導要領に沿って指導案を書き、分かりやすい（易しい）授業をする教師を育てるのではなく、どうしてこの様な結果が得られたのか、条件を変えてみるとどうなるのか、一般化は可能なのか、具体例はあるのかといった様に、自分で興味を持って考えを深めてゆく教師を育てたい。
 - 何よりも、将来、教職に就こうとする自覚を促し、そのための実践的、理論的なスキルを

身につけさせたい。

その他

- 知的好奇心があり、過度に実利的でない者
- ストレスに打ち勝つ、精神面の強い学生を養成したい。
- 私は、先にあげた「まじめである」やや大人しさはあるものの）という本学の学生の特徴は、大変すばらしい特徴だと思います。最近の教育分野における風潮では、自己主張ということが強調され過ぎて、「まじめである」ということは、かつてネガティブな印象さえもたれかねませんが、実際に接している感覚からいと、実社会にて有為な人材となるのは、彼らのように誠実で、また他者と円滑なコミュニケーションができます。かづ学業には積極的に、という姿勢をしっかりと学生たちであろうと感じます。したがって、養成したい学生像についても、本学の学生らしさを基本的には維持していくれば、それでよいと思います。そのためには、なぜ今の大學生が評価されるかということについて、大学側が意識的になり、かつそれを自信を持つてアピールしていけばよいと考えます。
- 教員養成では、生涯にわたって学び続ける意欲をもった学生。現代学芸では問題発見能力と解決能力を身につけた学生。そもそも目的の異なる学生に同じような授業をしている点には無理がある。

7. ジェネリック・スキル教育に関する考え方（自由記述）

- ジェネリック・スキルを重視した教育の是非**
- 「学習」に対する意欲・関心が薄いという、教員としては致命的な学生が多いなか、すべての授業がこうしたスキル向上の機会となるように構成され、実施されることが望ましいと考えている。
 - とても重要なスキルであると考えます。できるところから少しでも授業で取り入れていきたいと思います。
 - 1つか2つの授業で行つても意味がない。少なくとも半分以上の授業で行うようにしないと効果がないと思います。
 - 重要なものであると考えます。座学のパートと体験・発見型学習のパートをバランスよく授業に組み込む工夫が必要と考えます。
 - 必要なことではあるが、それだけを扱うのでは不十分であり、特に教員養成を視野に入れた時に、学校の文脈においてどのようなスキルが必要であるかを学生自身が気づき、それを習得する方法を摸索することが必要であると思います。そう考えると、「一方的に教える」

- ことには限界があり、学生生活、あるいは教育実習と関連付けて、どのような問題に対して、「どのように判断して」、どのような行動を選択したか、の、「判断」の部分を養う必要があると思います。 「行動」を重視していっては、新奇な場面には対応できなくなると思います。
- 教養科目と並んで重要な事項であるとは思うが、この教科の為に教員の負担が純増していることが気にかかっている。また、このアンケートは科目名を書かせる項目があるので、無記名アンケートとしては機能しない点で問題がある。
- 現実と乖離しているような気がしないでもありません。
- 本アンケートでいっている、ジェネリック・スキルのことを無理に意識して授業をすると、授業のやり方がひずむ可能性があると思います。 ジェネリック・スキルのことは、高校までの教育や世間に責任があるのであって、大学がフォローしないといけないのはおかしいと思います。 本アンケートは、マイクロソフト社のエクセル形式でアンケートの書式が配られましたが、これは著しく不適切な方法だと思います。なぜならば、大学の教員には、マイクロソフト社の製品を使わない教員もいるからです。 事実、科学研究費の申請は web 入力を採用し、マイクロソフト社の製品を使わなくとも、一切できるようになっています。今後のアンケートについては、この点に留意していただきたいです。

ジェネリック・スキルの概念について

- ジェネリック・スキルではなく、汎用的技能と呼んでほしいです。 別用的技能として 8 項目あげているが、問題発見力・解決力・批判的・論理的思考、自律的学習能力は教養・専門教育で育てなくてはいけないと思います、何故、汎用的技能という名にしてしまうのでしょうか。 また深い教養と専門から汎用性が得られるのだと思います。

ジェネリック・スキルの教育目標について

- 来年から初年次導入演習と言う授業が開講されるが、そのコマがジェネリック・スキルの教育を行いう良き機会であると捉え、実際に行う予定である。 ただ、我々教員から見て、学生に足りない能力が多すぎて、どこに目的を絞つて教育すればよいのかが現時点において見えない。
- このアンケートに答えさせていただいた結果、自身では意識していないかったものの、ジェネリックスキルは、自身の授業でも取り扱われている汎用的なスキルだとの認識を新たにしました。 一般的であるが故、何も書く必要はないのではないか、と述べる教員がいるかもしれません。 しかし、このように教育目標とする能力範囲を明示することは次の 2 点で有益かと思います。 ①大学教員間で共通理解を構築することで、共同意識、ラポートを構成できる。 ②各能力向上に関する教育効果の検証（自己、相互を含む）を行うことが可能となる（なかなか難しいとは思いますが、能力の柱が無い場合、どうにもなりませんので）。 ですので、大学としての明確な目標提示は重要であると考えています。

- 基本的に、学習内容あってのスキル育成ですから、カリキュラムでスキルが前面に出なくて、 「どのように判断して」、どのような行動を選択したか、の、「判断」の部分を養う必要があると思います。 このことはリテラシーでも同様で、概念的につながりのない一つ二つの科目が単に並べられているだけでリテラシー育成と言えないと考える。 履修科目群の組み合わせによってリテラシーができるのであって、 大学想定リテラシーからの科目選択ができるわけではないはずである。

ジェネリック・スキルの教育方法について

- ジェネリックスキルの教育については、その前提として、それに耐えうる知識、教養を身につける必要があります。一概に、教員が一方的に話すことが悪いのではないかと考えます。もちろん、テーマを与えて、自學させることも可能かと思いますが、そこから学ぶ者の量、質についても、それまでに身につけている知識、教養によって大きく影響が出ることが予想されます。
- 私自身を振り返ると、いわゆるジェネリックスキルがついたと感じたのは、4 年になつて卒業論文制作を通してでした。 少し遅いのかもしれません。 ただ、それは、スキルのための授業ではなく、先生に具体的な作業を通して指導を受け、またときに自分のアイデアをほめいただいたらだと思いません。 それから感じるのは、スキルのための授業だけは不十分であろうということ、かつ先生と一緒に受けたときに伸びるものではなく、もうか、ということです。 なぜなら、そのような状況の時に、もっとも「相手から吸収したい」「相手に恥ずかしくないように話したい」というこちらの構え>ができるからです。 ジェネリックスキルのための教養教育として、グループのディベートやレポートの提出という方法は、その意味では、方法の一部分に過ぎないのかもしれません。

ジェネリック・スキル教育における困難

- 特に専門の授業では、各教員が学生に対して最低限の知識の習得を想定していると考えています。一方で、限られた時間の中でのジェネリック・スキルの習得を考えた場合、授業で両者のバランスのとれた授業を進めるのは非常に難しいのではないかと考えている。
- 学生のレポートに対して、内容だけでなく、文の構成や用語も含め、きめ細かいコメントを付けて返却することが望ましいと考えているが、クラスの人数が多いと、充分な時間が、とれず、一回のレポートで終わってしまうこともあります。 プレゼンテーションをさせても学生によつては、声の大きさが充分でないこともあります。

問題提起・要望

- リベラルアーツの理念に照らしてみると、教員養成系大学のジェネリック・スキルの教育成果といえども、いま社会が教育現場に求めている「実用的・実際的、側面だから評価・判断されてはならないと考える。

「ジェネリック・スキル」教育に関するアンケート

2012年8月9日

- ジェネリック・スキルの重要性は自覚しており、本学としても組織的に取り組んでいく必要があると考えられるが、そのジェネリック・スキルを支えるメンタル面である教職への強い思いをどのように着けた支援できるかという点に関しても同時に進めていかなければ、ジェネリック・スキル 자체が表面的な世渡りスキルにならないとも限らないと感じています。
- 学部授業がないため、現場からの交流としてお答えしました。専門に沿わざ申し訳ありません。授業の中でこのようなスキルが身につく授業を学生が経験することで、学校現場に生かせることは間違いありません。ぜひ、取り入れていきたいと思います。とともに、学校で教える内容は大変広いです。研究者の思ひだけで一点に絞った大学の学びがどのように現場に生かせるのか、学生が理解している必要があります。スキル獲得のため時間を費やし、学習範囲が狭くならないようお願いいたします。
- ジェネリック・スキルという新語に戸惑いつ回答させていただきました。上記の回答は「強いて言えば」という意味合いのものが多く、恥ずかしながら、なぜすべての授業において8項目のジェネリック・スキルが意識されなければならないのかが自らのなかにまだ見出せていないのが現状です(それもあって間4はあえて「1」と回答しています)。とはいえ、授業によっては結果として8項目のいずれかに該当するような内容の授業になつてゐるものもありますが、とりわけジェネリック・スキルの向上を目的としたものではなかつたため、今後は徐々に上記8項目を視野に入れた授業内容の改善に努める必要があるのだろうと感じた次第です。振り返るに、これまでの講義授業では知識の涵養に努めさせることがあり、新たに得た知識をもつてあらためて専門分野への知見を広げてもらうことを主な目的としていました。それは、一歩進んだ学習をするための準備を整えさせることと換言してもよいですが、すなわち授業終了後に受講前に比してよい意味でなにがしかの変化があつたことを実感してもらうことになります。今回のアンケートに回答していくうちに、これからはそのような実感を授業のなかでもっとできるようになります。音楽のような実技系においては、音楽が必要ないかと思うようになりました。音楽のようないくつかの技術が個々の技量の伸びを大きく左右します。ときに授業で授業時間外における自主的な訓練が訓練のための技術を講じたりする内容に終始してしまうことは、その成果をうけて改善させるための助言を講じたりする内容に終始してしまうこともあります。そのため、音楽実技に関する授業へのジェネリック的な要素の持ち込み方には今後も試行錯誤が必要かと思いました。また、専門分野の前に一人の教員・一人の社会人となることへの意識も在学中に高めもらいたいと考えております。せっかく掲げられたジェネリック・スキルの8項目も、そもそもそれは学生にとって学習熱のためのみにしか機能せず、ある意味日常生活のための8箇条でもあるという考えに至らない可能性も少なく思ひます。ぜひ、ジェネリック・スキルの定義とするところの「汎用的に求められる能力、態度、職業生活や社会生活でも必要な技能」という点は特に強調していただいて、これらの考えが広く学生に浸透されることを願いたいと思います。

大学教育研究センター リベラル・アーツ教育 部門
大澤 秀介

現在、本学では、大学改革推進委員会第3専門委員会を中心にして、「新しい教養教育の実現に向け、「市民」「多文化」「科学」「もののづくり」の4つのリテラシー・ピジェネリック・スキルの教育に焦点を当てた普通科目改編の作業が進められています。大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門は、「ジェネリック・スキル」の教育方法に関する研究・開発を目的として、またその研究成果を本学の大学改革に活用できるよう、今後の授業内容の開発を目的としてアンケートを実施したいと考えました。現行カリキュラムにおいて「ジェネリック・スキル」の要素が授業内容にどれほど実現しているか、把握したいと思っております。アンケートにご記入いただきたい内容については、上述のセンターが責任を持つて対応いたしたいと思います。調査結果については、当センターが責任を持つて匿名化されたいと思います。

提出方法: 基本として、エクセルファイルにご記入頂き、メールにて添付してご回答下さい。発信者名の記録が気になる方は、学内便によるご提出をお願いいたします。でき

る限りメールによるご提出をお願いいたします。
提出期日: 2012年8月24日(金)
提出先: task-cue@mauecc.aichi-edu.ac.jp ※学内便の場合は下記担当者へ提出願います。

担当者 大学教育研究センター リベラル・アーツ教育 部門 久保田 井成

「ジェネリック・スキル」とは、特定の専門分野や職種に限らず、汎用的に求められる能力、スキル、態度のことです。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」として定義されています。なお、「リテラシー」という用語によつては、「市民」「多文化」「科学」「もののづくり」の4つの各分野において最も基本的な「情報」「概念」「技能」を表しています。これらは分野固有のものであるという点で、ジェネリック・スキルとは区別されます。

コミュニケーション力	日本語で読み、書き、聞き、話すことができる
対話力	背景の異なる人と対話することができる
問題発見力	問題、課題を自ら見出すことができる
問題解決力	自ら判断・行動し問題解決へと導くことができる
クリティカルシンキング (批判的思考)	物事を纏呑みにせず情報を十分に吟味し判断できる
論理的思考	筋道立てて考えることができます。
チームワーク	他者と協力してチームで活動することができる
自律的学習能力	必要に応じて自ら学ぶことができる

2012年度「ジェネリック・スキル」教育に関する教員アンケート調査

- I. あなた自身についておたずねします。
問1、問2については該当する□にチェック(■)してください。問3については空欄の中に数字をご記入ください。

問1. ご所属

- 1. 教育科学系
- 2. 人文社会科学系
- 3. 自然科学系
- 4. 創造科学系

問2. 大学における教授歴(非常勤も含む)

- 1. 5年未満
- 2. 5年～10年未満
- 3. 10年～20年未満
- 4. 20年～30年未満
- 5. 30年以上

問3. ご担当コマ数

前期と後期を合わせて コマ

- II. ジェネリック・スキルの教育の実施状況についておたずねします。
該当する□にチェック(■)してください。

- 問1. 「ジェネリック・スキル」という用語についてご存知でしたか。
 1. 知っていました。
 2. 知らなかった。

- 問2. 以下の8つのジェネリック・スキルのうち、現在ご担当の授業で教育目標としているもの(シラバスに記載がなくても可)はありますか。該当するものが(a)、(b)の各欄にご担当の教養科目名(2つまで)を記入し、該当するジェネリック・スキルにチェック(■)してください(複数回答可)。

ご担当の教養科目名	コミュニケーション力	対話力	問題発見力	問題解決力	クリティカルシンキング	論理的思考	チームワーク	自律的学習能力
(a)	<input type="checkbox"/>							
(b)	<input type="checkbox"/>							

同様に、ご担当の専門科目については(c)～(e)(3つまで)の欄にご記入ください。

ご担当の専門科目名	コミュニケーション力	対話力	問題発見力	問題解決力	クリティカルシンキング	論理的思考	チームワーク	自律的学習能力
(c)	<input type="checkbox"/>							
(d)	<input type="checkbox"/>							
(e)	<input type="checkbox"/>							

問3. 上記のご担当科目の授業において、どのような教育方法を用いていますか。
以下の選択肢から授業ごとに該当するものがあれば代表的なものを一つ選択し、空欄に選択肢番号を記入してください。「7.その他」を選択した場合は、丸カッコ内にその具体的方法をご記入ください。

1. グループによる課題解決型学習(FBL)を行っている。
 2. 対話型(ディスクッション型)授業を行っている。
 3. ディベートを授業に取り入れている。
 4. レポートやコメントカード等を学生に課し、書くことを促している。
 5. プレゼンテーション等を学生に課し、口頭発表を促している。
 6. ピア・ラーニング(※)の手法を取り入れ、学生同士で学習をさせている。
 7. その他()
- ※教室で学生同士に話し合い、教え合い等をさせ、協力して学習させること。

教養科目	(a) <input type="text"/>	(b) <input type="text"/>	専門科目	(c) <input type="text"/>	(d) <input type="text"/>	(e) <input type="text"/>

III. 今後の教養教育についておたずねします。

問1. 愛知教育大学の学生(特に教員を目指す学生)に身につけて欲しいジェネリック・スキルは何かですか。望ましい順に三つ選択して回答欄に番号を記入してください。

「9. その他」を選択した場合は、丸カッコ内にその具体的な内容をご記入ください。

1. コミュニケーション力
2. 対話力
3. 問題発見力
4. 問題解決力
5. クリティカルシンキング(批判的思考)
6. 論理的思考
7. チームワーク
8. 自律的学習能力
9. その他()

1	
2	
3	

問2. 愛知教育大学の学生像(現在の学生像及び養成したい学生像)をご記入ください。

現在の学生像
養成したい学生像

問3. ジェネリック・スキルの教育方法としては、教員が一方的に知識を伝達する授業ではなく、学生の能動的な学習を促すアクティブ・ラーニング型授業が有効であると言われています。以下のうち、ご担当の授業で実施可能なものをチェック(■)してください。
「9. その他」を選択した場合は、丸カッコ内にその具体的方法をご記入ください。

1. グループによる課題解決型学習(PBL)を行う。
2. 対話型(ディスカッション型)授業を実施する。
3. デイベートを取り入れる。
4. レポートやコメント・カード等を学生に課し、書くことを促す。
5. プレゼンテーション等を実施する。
6. ピア・ラーニングの手法を取り入れ、学生同士で学習をさせる。
7. クリッカー(※)を導入し、多人数授業において学生とコミュニケーションする。
8. その他()
- ※双方向コミュニケーションツール、学生にカード端末のボタンを押すことで問題・質問に回答せると、回答結果が瞬時に集計されバーション画面に表示されます。

問4. ジェネリック・スキルの教育を本学で行う上で、どのような困難があると考えますか。該当するものにチェック(■)してください(複数回答可)。「9. その他」を選択した場合は、丸カッコ内にその具体的な内容をご記入ください。

1. 自分の授業にとって効果的な方法が何か分からない。
2. 具体的な手法・工夫の仕方が分からない。
3. 1クラスの学生数が多い。
4. 授業準備の時間が足りない。
5. 授業準備のための資金が足りない。
6. 組織的な支援(FD等)が足りない。
7. その他()

問5. ジェネリック・スキルの教育に関するお考えを自由にお書きください。

第二部 パネルディスカッション 「新たな教養教育カリキュラム 『4つのリテラシー』とジェネリック・スキルの検討」 (後半)

パネリスト発表

- ①渡邊英幸氏（愛知教育大学社会科教育講座 講師）
- ②嶺崎寛子氏（愛知教育大学社会科教育講座 講師）
- ③加藤淳太郎氏（愛知教育大学理科教育講座 准教授）
- ④佐々木雅浩氏（愛知教育大学美術教育講座 准教授）

パネリスト発表に対するコメント

安藤輝次氏（関西大学文学部総合人文学科 教授）

パネリスト発表

1. 「市民リテラシー」

渡邊 英幸（愛知教育大学社会科教育講座 講師）

渡邊でございます。それでは発表させていただきたいと思います。「市民リテラシー」の事例ということで、私からお話しさせていただきます。私の専門は歴史学ですが、その立場から授業の狙いと課題というかたちでお話しさせていただきたいと思います。

（スライド2）最初に自己紹介を兼ねまして、私の専門について少しお話をさせていただきます。ここに書きましたように、私の専門は歴史学のなかでも東洋史です。さらに中国史のなかでも先秦史ということになります。特に紀元前11世紀ぐらいから紀元前3世紀末ぐらいまでの黄河・長江流域の歴史を中心にしております。研究テーマとしては、「中華」観念や「華夷思想」の形成と展開といったことを検討しています。「中国」というまとまりがどのように形作られたのか、また一般に「中華思想」などと呼ばれる世界観や文明観が、どのように生み出されたのかを追究しています。

実際に私がこれまで担当してきた講義題目としましては、例えば「中国古代文明の形成」、「謎の夏王朝」、「華夷思想の形成」、「秦漢時代の刑罰」、あるいは古典漢文の講読などです。つい先日、NHKでも似たようなテーマで番組を放送していましたが、そういう授業を主にやってきました。おそらく、こういう授業でいくとすれば「多文化リテラシー」の範疇に入るのかと思いますが、今回は「市民リテラシー」というかたちで授業を担当させていただくことになりました。



（スライド3）「市民リテラシー」とは、先ほどのお話にもありましたように「法的・経済的・政治的に高度に発達した民主主義社会の一員として生きていくために、必要な情報・概念・技能を理解し、運用する能力」のことであろうと思います。これを少しく言い換えるならば、一人の市民として自らを取り巻く社会環境とどのように向き合っていくのか、ということです。つまり、市民社会や国際社会に存在する諸問題をどのように認識し、理解し、またコミットメント（commitment）していくのか、そのための知識や技法を、それぞれが身に付けることだろうと考えます。そう考えた場合、「歴史」というのは過去から堆積して現在を規定するものですから、現代市民社会に生きる上で、「歴史」の読み解力を身に付けることは、必須の教養といえるだろうと思います。

（スライド4）講義課題としましては、「歴史学の現在とナショナリズム」という名前にいたしました。その念頭にありますのは、皆さんご承知のように、現代中国です。中国は、日本にとって不可避の巨大な隣人であります。私たちは現実に、いまこの中国で沸騰する

「中華民族」のナショナリズムに、さまざまな面で直面せざるを得ない。では、そのなかで彼らが帰属意識を抱いている「中華民族」とはいったいどういうものなのか、またナショナリズムとはそもそも何なのか、こうした問題です。いうなれば歴史的な「中華観念」から現代的な「中華民族」へ、こうした形で私の専門から「市民リテラシー」への繋がりを試みたいと考えております。

(スライド5) それからもう一つ関わってくるのが、中国に限らず現代のいろいろな国でおこなわれている、「国民の物語」としての歴史構築の問題です。これは 1980 年代の末以降のいわゆる「大きな物語」の終焉——「歴史の終わり」という言葉もありますが、それとともに各国で「国民の物語」への「歴史の再編」が行われている現状がある。特に旧社会主義圏の国々において、それは非常に顕著であるということです。これをどのように理解すべきなのかという、きわめて大きな問題が背景にあります。

このような「歴史」は、しばしば愛国心や民族主義の養成に利用される。歴史認識というのは、もちろんアイデンティティの核心であり愛国心の淵（えん）源です。そのなかでも東アジアにおいては、私たちがよく知っているように、各国の「国民の物語」としての歴史がしばしば衝突する、「歴史の相克」ともいべき事態が起こっているわけです。

勿論これは、とてつもなく大きく厄介な問題ですが、ここで注目してみたいのは、こうした「歴史」の構築でしばしば認められる、祖国や民族の過去への遡及という現象です。これは、例えば「祖國の歴史」とか「我が民族の歴史」のように、古代から現在まで連続する〈歴史の主体〉を指定する叙述のあり方です。こうした歴史叙述は、「国民の物語」としての歴史を描く以上、いわば当然のスタイルであるのですが、その範囲や帰属をめぐって、しばしば隣接国間で摩擦が生ずることになる。わかりやすい事例としては、近年中国と韓国の歴史学者の間で、高句麗はどちらの国の歴史に属するのかということで、激しい論争がおこなわれたりしているわけです。

(スライド6) こうした問題意識のなかで、テーマを 3 つほど紹介したいと思います。まずテーマ 1 としましては、現代中国とナショナリズム (nationalism) です。先ほども申しましたように「中華民族」とは何なのかということです。詳しい話は端折りますが、現代の中国でよく語られる「中華民族」論は、55 の少数民族とマジョリティ (majority) としての漢族とが、それぞれが 1 つの民族でありながら、同時に「中華民族」としてのまとまりをもっている、それが数千年間にわたって民族実体として続いてきたという、まさに「国民の物語」です。その代表的な論文の翻訳を読んでみて、その歴史観や民族論はどういうものなのか、きちんと理解する必要があるだろうと思います。それから、もう少し視線を引いてみて、ナショナリズム (nationalism) やネイション (nation) とは、一体どういうものなのだろうか。通常、ネイションとかナショナリズムとは「近代的」な産物であると論ぜられますが、こうした議論と中国的な民族論との違い、あるいは「中華民族」論の特質はどんなところにあるのだろうか。こうしたことを幾つか文献を読みながら考えていきたいと考えています。

(スライド7) それから、テーマの2つ目としましては、先ほども申しました〈歴史の主体〉の遡及という課題です。ここでいう〈歴史の主体〉とは、私たちが歴史を語るとき、「日本の歴史」や「中国の歴史」とかいった「○○の歴史」という語り方をするわけですが、この場合の「○○」に当たる部分です。人々はここに入る何らかのはっきりとしたまとまりが、上古から現代まで連続してきたかのように想定し、現在を過去に投影しがちです。しかし、「日本」や「中国」あるいは「ヨーロッパ」などといった枠組み自体が、歴史的産物であることに注意が必要です。そうしたものを読み直す試みとしては、少し前に網野善彦氏により「『日本』とは何か」という検討がなされておりまし、また西谷修氏による〈世界史〉の主体としての「ヨーロッパ」の分析などが試みられている。こうした著作を手がかりとして、〈歴史の主体〉の語りが持つ意味を少し考えてみたい。「国民の物語」に「国民の物語」で対抗するのではなく、〈歴史の主体〉を遡及させる語り自体を相対化するような、そういう視点に気づくような読書経験が必要ではないかと思うのです。

(スライド8) それから、テーマの3つ目は、それと関わって「物語」というところです。先ほど清田先生のお話にもちょっとありました、これは現代の歴史学が直面する非常に大きな難問、アポリア (Aporia) と言っていい課題です。かつての歴史学では、歴史と物語、客観的な事実と虚構との間に厳密な区別があるはずだ、区別しようとしてきたわけですが、現在、そういった考え方方が大きく揺らいでいる。テキストを離れた客観的な歴史的〈事実〉は、本当に存在するのか。私たちはそれを認識し、語ることができるのか。「歴史」と「物語」とは截然（せつぜん）と区別されるものではない。むしろ「歴史」とは、「物語る行為」の連鎖によって紡ぎだされる過去への想起・認識の体系であるという指摘です。

この考え方には、小田中直樹氏が指摘しておられますように、しばしば「国民の物語」の恣意（しい）性を正当化するような立論にも結びつけられている。しかし本当にそうなのか。例えば歴史の物語論を展開されている哲学者の野家啓一氏は、歴史的な〈事実〉とは「客観的事実」ではなく「解釈学的な事実」であるとしておりますが、同時に「間主観的」で「整合的」な解釈が希求されねばならないとも論じております。こうした議論を参考にすることによって、「歴史」とは何かという理解を深めていきたいということです。

(スライド9) ここからが授業の進め方です。学習方法としましては、講義形式とグループ学習の組み合わせでやれないかと考えております。テーマに即した文章講読です。前半で講義担当者によるレクチャーというか、講義をする。日本語で書かれた重要論文や翻訳論文を幾つか選択して、PDF化したファイルなどのかたちで配布し、それを私が要約・批評するというかたちで行う。もちろん受講生には配った論文は事前に読んでもらうし、発言もしてもらう。後半にかけては、受講者をいくつかのグループに分けて課題を割り振ってみたい。それぞれに課題著書か論文を指示して、共同で読解し代表者が発表するというかたちです。そして質疑応答を経て、発表内容をもとに受講生相互にも評価を行わせるというかたちでやれないかと考えています。ただし、後から申しますが、いろいろと問題はあります。

(スライド 10) ジェネリック・スキルとしては、まずは日本語の読解力、テキストをきちんと読解する力を重視したいと思います。これは、専門の歴史学の訓練とは、やや異なります。通常、日本の歴史学で重視されるのは原典主義です。私なども東洋史ですから、学部から大学院にかけて求められたのは、まず古典漢文が読めることです。それ以外の知識については、むしろ授業の外で、自分で読むのが当然であると教わってきたわけです。しかし、ここではそういう方向から離れて、日本語の読解や討論を重視してみようと考えています。

それから、問題発見能力です。〈歴史の主体〉の問題に代表されるように、将来の教員を目指す者として、自らが関わる歴史教育や歴史の語りに潜む問題を自覚化することです。それから、批判的思考です。これは歴史学における基本的な姿勢というべきですが、テキストの精読と討論を通じて、知識をただ受容するのではなく、対象を深く掘り下げて批判的に検討する力を身に付けるということです。

(スライド 11) 授業の課題はいろいろとありますが、まず適切な文献の選択と提供方法です。関連する文献は多いですから、それをどう選択して提供するかです。人数にもよります。全員分の本を図書館に入れることや、全部を受講生に買ってもらうことは無理ですから、どのようななかたちで提供するのか。それから多人数の受講生をどのようにグループ分けして動かすのかということです。例えば 10~20 人程度の少人数のゼミ形式ならば、課題の割り振りや発表・討論は比較的容易ですが、60 人を超えたときにどうするのか。これはかなり難しいことになるだろうと思います。それから、評価とコミュニケーションの方法です。受講生全員の毎回の取り組み姿勢や読解結果の詳細な検証はなかなか難しい。感想や相互評価のカードを評価に反映するなどをやっていくしかないのかなと考えています。

(スライド 12) それから先ほど言いました専門との違いです。本講義においては、歴史認識の枠組み、語り自体を相対化する、ちょっとメタなところを考えたい。ただ当然、個々の史実の検証には限界がありますので、そちらは別の授業でやって行くしかないのだろうと思います。歴史学の基本は、史料の読解と解釈、検証の積み重ねです。語りの根拠について、認識の底までおりていく作業を何度も繰り返す。より整合的な認識に向けて、解釈と討論を繰り返していくということですが、そういった実例の紹介や解釈の実践は、この授業ではなくて別の授業で、というかたちで考えざるを得ない。

(スライド 13) 教員養成系大学としてのリベラル・アーツ型教育の可能性としては、やはり、教養科目として目的意識を、学生と教員が共有することができるのではないか。学生たちは、将来、教育の現場に携わる。特にこの授業課題に即して言えば、歴史教育に必ず何らかのかたちで参与する責任があるわけですから、高い問題関心と幅広い知識、自ら学ぶ姿勢が、当然求められます。今できているかどうかは別として、求められる。であるが故に、教養への動機づけを与えることができます。それも、単に事項を覚えるのではなくて、むしろ思考を深めるような契機にしてもらえばと、考えています。

教員の方としては、教育系大学ということで、いろいろな専門の先生方がおられます。

それぞれの専門的知識を還元する必然性が、ある意味制度的に備わっているわけですが、同時に教養科目ということで、普遍化・一般化がより求められる。私の専門に引きつけて自戒を込めて言えば、現在の歴史学が陥っている、いわゆる問題意識の際限ない細分化という問題がある。非常に実証的だけれども、本人以外は誰も読まないような細かい論文が多く生産されている。こうした中で研究者が教養教育に携わることは、自己の問題関心を普遍化し、自己の専門の位置づけを見直す契機になるかもしれない。教養科目をめぐり、教員と学生との間に、こういう好循環が形成されることが理想だろうと思っています。

(スライド 14) 最後に、教員養成系大学としての、というよりは私にとっての課題ですが、授業内容についての厳密性と分かり易さ——あるいは専門性と一般性と言ってもいいかもしれません、両者の緊張関係がどうしてもある。教員養成系と言っても大学ですから、授業内容の厳密性、真実を追求するという姿勢がないことにはどうしようもない。先ほど、まず学習内容が大事だというお話がありましたが、私も全くそのとおりだと思います。教養科目であっても、分かり易さとか、為にする知識とかよりも、専門に基づく厳密さを希求すべきなのは、ある意味当然である。しかし、厳密さを追求すれば、内容はどんどん細分化していかざるを得ない。教員個々がカバーできる専門領域にはおのずから限界があるし、学生も各分野の個別的な知識を無限に吸収することはできないだろう。ということで、普遍的な問題関心、あるいは普遍的なスキルの習得と、専門的・個別的な研究課題との関係は、両者を分離したり、あるいは無理に一致させたりするのではなく、むしろ両者が繋がりを保ちつつ、共鳴関係になるようなあり方が理想なのだろうと思うわけです。

ちょっと時間が押してしまいましたが、私の報告は、以上で終わらせていただきます。やや早口になってしまって恐縮です。失礼しました。

2. 「多文化リテラシー」

嶺崎 寛子（愛知教育大学社会科教育講座 講師）

嶺崎です。よろしくお願ひいたします。多文化リテラシーを担当いたします。私の専門はイスラームとジェンダーでありまして、イスラーム関係の研究をしています。

(スライド 2) 多文化リテラシーの全体の意義についてですが、私の授業は多文化リテラシーのなかの「イスラーム文化と社会」という題だったと思います。その担当をする一人の個人的な意見として、多文化リテラシー全体の意義ということを考えますと、まず次の2つが言えると思います。1つ目は、自文化や自分が置かれている環境を相対化することです。自文化中心主義、これは「エスノセントリズム (ethnocentrism)」という英語で表されますが、これを自覚し、そこからの脱却を図ること。それはひいては、認識枠組み、自分が今世界を認識する方法を、それ自体を批判的に検証できる力をつくり

上げるということでもあります。これは先般説明がありましたジェネリック・スキルに当てはめますと、批判的な思考、論理的思考力をつくり上げることにあたります。

この2つをやることによって、認識の脱構築をおこなっていく。まず多文化リテラシーを学ぶ第一の意義は、この認識を脱構築していくことであると捉えています。脱構築することによって、今まで自分が片一方の視座からしか見ていなかったことを、複数の視座からいろいろな立場から見ていくことができるようになる。また、その視座を自由に移動するだけではなくて、全体を展望できるような視野の広さも同時に養成していくということが、多文化リテラシー全体の意義として、まず挙げられます。

それ以外の重要なスキルとしては、国や文化が違う相手にも考え方や知識を伝えられるような発信・交渉能力を身に付けることが挙げられます。これはジェネリック・スキルにおいては、コミュニケーション力や対話力にあたるものだと考えます。

(スライド3) 個人的に、担当する授業を通じて技術的に心がけたいと思っている点としては、ジェネリック・スキルでは、自律的学習能力とよばれている部分の重視とその養成です。要するに、教育を受けるための基礎体力の部分を、授業を使って強化していくことです。これは、こちらのリテラシーの授業が1年生後期から2年生後期までですので、1年生前期に受けているだろう初年次教育との連携を図りながら進めていきたいと思います。初年次教育で習ってきたことを、実際に実践してみるという場所としても位置づけられると思います。

また、これは去年のディスカッションのパネル発表でも話が出たと思うのですが、今の学生というのは非常に受け身になります。授業を工夫して面白くすると「ワー(拍手)」という感じで観客に徹してしまい、時にとても受け身になってしまいます。受けは良いのですが、身に付いたかどうかはちょっと謎というような授業になってしまふところがあります。受けが良い授業と、学生の身になる授業というのには違いがある。常にこの2つには緊張関係があるので、この緊張をどう扱うかという課題が出てきます。学生の受けがよくかつ身になる授業というのは、どのようであり得るか。やはり、学生の興味を引きつつ、かつ学生をお客さんにしない工夫が必要であると考えます。それは、当事者意識をいかに持たせるかということにつながると思います。

(スライド5) 自律的な学習能力の醸成に向けて、具体的にどのようなことが考えられるのか。以下の5つを考えました。1つ目が「無知の知」を自覚させ、自律的学習の動機を与えること。2つ目が、自律的学習の方法を具体的に身に付けさせることです。3つ目は、講義時間以外の学生の自律的学習を評価できるような仕組みを構築すること。4つ目は、授業のなかでコミュニケーション力や対話力の養成を図っていくこと。5つ目は、4ともつながるのですが、講義だけではなく参画すること、参加型の授業スタイルをつくり



上げることによって、受け身な学生、お客さんにしないような授業を作り上げていくということです。この5つについて、以後順番に説明していきます。

まず「無知の知」を自覚させ、自律的学習の動機を与えるというところです。私の専門はイスラームですが、お茶の水女子大学教授の三浦徹の論文によれば、高校生と大学生で新聞を読む層であればあるほど、イスラームに対する偏見を強く持っているという結果が出ております（三浦徹 2008 「研究フォーラム 高校生・大学生の中東・イスラーム理解と世界史教育（世界史の研究(215)」歴史と地理 (614), pp. 60-65）。結局、日本にある情報がそもそも偏っていて、眞面目に学習すればするほど偏見が強化されていくという状況にあります。このような状況下においてイスラーム関係の学習をさせるには、まず彼らの環境の偏りに気づかせるという作業が必要になってきます。

自分の置かれている環境における情報の偏りに気づくにはどうしたらいいかということを、まず考えてほしい。そのためには、やはり日本中東学会所収の論文で使われている質問用紙を用いたアンケートを実施したいと思っています（特集Ⅱ 「学校教育におけるイスラーム」『日本中東学会年報』21-2、2006, pp. 169-214.）。結果を集計して公表することで、いかに自分たちがイスラームに対して正しい知識を持っていなかつたかということを学生の白日の下にさらし、「あっ、これは勉強しなきや」というふうに動機を持つてもらうことが最初のステップです。ただ、イスラームというのは、もともと日本ではサブカルチャーなどでも頻度が低いので、そもそも興味がないという学生が一定数いることが考えられます。「あ、知らないよ。知らないから何？」というふうに言われないための工夫が、何らかの形で必要かも知れないとも感じます。

(スライド6) 次に自律律的な学習方法を身に付けさせるというところです。ここは学生が大学という組織、大学という場所を「使いこなす」ために必要なジェネリック・スキルであると考えます。方法の部分は本当に非常に重要で、学生はここが身に付いていないことが多いと感じています。図書館の使い方や文献の探し方、論文やレポートの書き方など、初年度教育でやったようなことを、もう一度実践的にやらせる。かつ課題の提出期限を守るということで、何日の授業までにレポートを出すには、いつまでに何をやつたらいいかというタイムマネジメントについても教えていきたいと思います。やはり、ここではそれに初年次教育と連携し、初年次教育のフォローアップとして位置づけていくことが重要ではないかと考えています。

(スライド7) 次に自律的学習を評価できる仕組みです。これは渡邊先生もおっしゃっていましたが、自己評価ならびに受講生同士の相互評価を成績評価に取り入れたいと考えています。この場合は、匿名制にして、どのような基準で評価をするのかということを明らかにするなど、評価基準の明確化が必要になってくると思います。1つの方法としては、ある課題を与えて過程を説明させ、相互に評価し合うという方法があります。こちらで皆さんにお配りしたところでは、「スカベンジャー・ハント (scavenger hunt : 肩拾い)」という言葉が参考までに入っています。これは少人数の場合は大変有効ですが、教養教育

の人数ではこういうやり方はできないのではないかと考えました。そちらではなく、次の「ビブリオバトル (bibliobattle : 知的書評合戦)」という方法であれば、人数が多くてもできるのではないかと考えて、本日はこちらを説明させていただきます。

(スライド8) ビブリオバトルは、立命館大学情報理工学部の谷口忠大准教授が、2007年に開発した方法です。本当のビブリオバトルですと、自分が読んだなかで素晴らしいと思う本のことを、何の資料も見ずに、個人が5分間のプレゼンテーションします。その様子は、ずっとビデオで撮ります。その5分間のプレゼンテーションだけを手掛かりに、どの本を一番読みたいと思ったかを基準にフロアの人々が点数を入れて、最も獲得点数が高かった本を「チャンプ本」に設定するというやり方です。これを授業で全部の人にやらせると授業が破たんしますので、グループに分けてやっていこうと思っています。

その際には、多文化リテラシーなのでそれにふさわしい枠付けを行い、例えば5人や6人のグループを設定し、各グループに私から多文化リテラシーに関連する、またイスラームに関連するような本を2~3冊ずつ重ならないように渡していきます。また、それプラスアルファで、グループで1冊、多文化リテラシーに関わる本を自分たちで選定もしてもらいます。そしてまずグループごとに、渡された本と各グループの選んだ1冊の本の中からプレゼンテーションで用いる本をまず決めていただきます。

これがチームワーク、グループワークをやる段階です。このチームワークはグループごとに、授業外で行います。その後、決めた本をプレゼンする準備をグループごとにやはり授業外で行い、授業内で各グループが授業の中で、資料などを配ることなく5分間でプレゼンテーションを行い、さらに授業の外でどのようにグループワークをしたかについて、レポートを提出してもらいます。例えば、4冊の本のなかで、この本を選ぶに至った理由、記録係は誰だったか、司会で議論をリードしたのが誰で、プレゼンテーションをした人は誰で、それはどういう理由で選定したか。そういう過程についての書き込みができるようなワークシートを事前に配布し、それを提出していただくという形です。そして、プレゼンテーションを受講者による投票によって評価し、「チャンプ本」を決定します。チャンプ本に限りませんが、出てきた本のなかから読みたいと思う本を各自1冊ずつ選び、それを読み、それについて個人でレポートを書くというかたちで進めていきたいと思います。この小レポートが各自の評価になる部分ということになります。

(スライド9) 評価方法は、匿名による相互評価と教員による評価を足して総合評価が初めて出るというかたちに設定したいと思います。ただ、この場合には、評価の割合の設定と、なぜそういう評価が有用かという評価基準の明確化が必須です。例えようまくプレゼンテーションができたら何点というかたちで、基準を明確化する必要があると思います。

(スライド10) この相互評価と教員による評価を行うことのメリットとデメリットについて、ご説明します。まず実務上の必要がございます。履修者数が絞れないということで、大規模での授業が想定されています。そうしますと、教員のみで行う評価だけでやると、比較的教員の負担が重いということがあります。また、レポート評価というのも単純に

はいかないという現在の事情がございます。レポートはインターネットの普及とともに、インターネットからのあらゆる情報を切り貼りして、剽窃（ひょうせつ）なり盗作なりして提出するような手続きが広くおこなわれるようになってきています。ただ学生は、それを盗作とは認識していないことが多いのです。ネットで調べて作って持ってきたのだから、自分の作品だと思ってしまう。それでは困りますので、レポートの評価以前に、本当に学生が書いたレポートなのかどうか確認をしなければいけないというのは、教員にとって結構な手間になってきます。ですから、レポート評価を以前のように無邪気に課せないというところがあります。

これについての少しイレギュラーな解決というか、対抗策としては、例えば学習院大学の文学部史学科で採っている方法としては、卒論が手書きです。全部手書きでないと許されないとということです。レポートもそんなに長いものではないので、いっそ手書きにしてしまう。そして、剽窃とかについては駄目だという説明をもちろんしておくと。手書きで何かを写しているというのは、もちろん物理的に身にもなるかもしれません、虚しくもなるのではないかという考え方で行っていることらしいです。そういうことも考えていくといいかなと思っています。

またメリットとしては、学生同士が評価し合うということ。自分のプレゼンテーションがどのように評価されるかということを、フィードバックする経験を持つということ。フィードバックによって、自分の学びが促進されるのが、まず1つと、それから自分が授業に参加しているという参画意識をつくり上げることができます。これがもう1つのメリットであるといえます。また、これは教員の負担ともちょっと関わってきますが、いかに長く持続可能な教養教育を進めていくかという、われわれの課題の一つの回答になるのではないかなと思っています。

（スライド 11）最後に、他のリテラシーとの関連性についてです。個人的には、リテラシーは重層的に重なり合うというイメージを持っております。ここに球形の丸を出しましたが、ちょっと時間がなくて色を変えることができなかつたのですけど、できればこれが4色のリテラシー、多文化リテラシー、市民リテラシーということが、それぞれあり、それぞれ端っこで連関している、つながっているというかたちのリテラシーとの関連性をイメージしております。相互補完的につながるものだと考えています。また、学生専門分野および他のリテラシーとの関連性を学生に考えさせるというのも、この関連性を考えるという上では悪くないのではないかと思っております。

また最後に、イスラーム関係のことで一言言わせていただきますと、実は今日はイスラームの二大祭「イードル・アドハー（犠牲祭）」というお祭りの日です。メッカ巡礼（ハッジ）はイスラーム歴12月（ズー・アル=ヒッジャ）8日から10日にかけて行われる必要がある、いつでもできるわけではありません。この期間以外の巡礼は「小巡礼（ウムラ）」と呼ばれてハッジと区別されます。今日はこのハッジ終了後のお祭りの日ですが、巡礼後のお祭りがあるということも、日本に普通に住んでいるとニュースにもならないし、新聞

にも載らないのです。お祭りとかハレの日のことは新聞には載らないけれども、テロについては欠かさず載るという状況にあります。そういうところでイスラームのことを教えていくことがリテラシーという、学生が情報を取捨選択する能力を育てるために寄与するのではないか、と思う次第です。以上で終了です。ありがとうございました。

3. 「科学リテラシー」

加藤 淳太郎（愛知教育大学理科教育講座 准教授）

（スライド1）まずリテラシーの話をしてくださいと言われましたので、「リテラシーって何？」という問題から始めてみたいと思います。たぶん、この疑問をかなり多くの先生方が持っているいらっしゃると思いますが、調べても良い回答がないのです。まず、「識字（文字の読み書きができること）」という言葉が出てくるのですが、そこから考えてみると、要するに昔の「読み」「書き」「そろばん」ではないかと思われるのです。それが近代日本では「生きるための常識」だったのではないかでしょうか。このことから、リテラシーと直接的に対応する日本語があるのだろうかという疑問があり、「リテラシーのいい日本語って何？」というところがまず私にとっての第一の問題でした。

（スライド2）昨年の教養科目改訂のために出されていた資料をもとに準備をしたため、今日の趣旨説明でなされた科学リテラシーの定義とは異なるのですが、昨年の資料に沿って考えてみたいと思います。昨年出されていた資料によると、「科学リテラシーとは、科学的思考や政策を批判的に思考する」とまずあり、「いきなり政策まで批判するのか？」という非常に高いハードルを持っているものようであると思いながら、さらに先を読みすすめていますと、「科学技術に深く根ざす今日の社会を生き抜く一般市民の学力を指す」と続きます。つまり、昨年の定義は、「読み」「書き」「そろばん」というレベルを超えた定義がなされていると言えます。

（スライド3）それでは、「似たようなことを言っている人は他にいないのか」ということを考えまして、探してみました。すると、2008年に『「科学的リテラシー」って何？』という論文を書かれている小倉康さんという方の定義が出てきましたので、引用してきました。『『科学と技術が関係するさまざまな状況で、市民は何を知っていて、何に価値を感じて、何ができることが重要か』という問い合わせを起点として、国際的に検討された結果、次のように定義された。つまり、科学的リテラシーとは、個人が疑問を認識し、新しい知識を獲得し、科学的な事象を説明し、科学が関連する諸問題について証拠に基づいた結論を導き出すための科学的知識とそれを活用する力』（小倉康（2008）「科学的リテラシー」って何？=PISAの国際学力調査を読み解く=（上）. Science Window March, pp. 21-22）。

この定義づけだと、私の考え方には、割とマッチすると思いました。ただし、この定

義は『科学的リテラシー』であって、愛教大での理系リテラシーは『科学リテラシー』です。その違いは、後でおそらくリベラル・アーツプロジェクトで修正をしてくださるのではと思っています。さらに、小倉さんの論文を読み進めますと、「人間の知識と探究の一形態として科学的な考え方を理解する力」、「科学と技術がわれわれの物質的、知的、文化的環境をいかに形づくっているかを認識する力」、「思慮深い一市民として、科学的な考える力を持ち」、「科学が関連する諸問題に、自ら進んでかかわる力」。この4項目が挙げられておりました。この4項目ですと、大げさなことを言っていないので、ちょっととすっきりするのではないかと思います。

(スライド4) さらに、この小倉さんの文章のなかに、「科学的リテラシーを持つ人」というものとして、PISAが想定している科学的リテラシーを持つ人の特徴を挙げている箇所があります。「科学と技術が関係するさまざまな『状況』で、物理学や生物学といったいわゆる『科学の知識』や実験計画や仮説の設定など、科学的な探究や説明に特徴的な『科学についての知識』を用いて、科学的な疑問を認識したり、現象を科学的に説明したり、科学的な証拠に基づいて推論するといった『科学的能力』を発揮でき、そのような行動に影響する良好な『態度』として、科学への興味を保ち、科学的な探究や問題の解決を支持し、環境や資源などに責任ある態度を示すことができる人」。(小倉康 (2008) 「科学的リテラシー」って何? =PISA の国際学力調査を読み解く= (上). Science Window March, pp. 21-22)。

(スライド5) それが図に表わされると、[状況][科学的能力][科学的知識][態度]に対して、[科学的能力]に全てを一度集約する矢印が向かっており、その後、[科学的能力]から逆向矢印で[状況][科学的知識][態度]へと双方向に戻ってくることにより科学リテラシーの度合いがあがってくるのではないかと考えています。

(スライド6) 本学の科学リテラシーの定義づけ案です。上の定義が以前の定義の文章ですが、それを私なりに書き直してみたのが2番目の文章です。「科学的事象を自ら思考し、根拠を持って述べることができる。そのため必要な知識があることに気がつき、自ら探索する力を保有する。科学の単語と科学の文法を使って、科学の事象を、矛盾なくもしくは矛盾を理解した上で語ることができる。もしくはそれが理解できていないことがわかる力」。これくらいの方が適切ではないかと考えます。

例えば、「心筋梗塞について説明しなさい」という何を書いても良い質問をした場合、最近の学生は語源を答える傾向があります。「心筋が梗塞を起こすこと」とかが非常に多い回答です。要するに、「(何を答えてよいか) わからない」のだそうです。そうなりますと、こちらも評価がしにくいので、困ってしまいます。しかし最近では、それは想定できていますから、「心筋梗塞を詳細に説明しなさい」というような問題を出しています。そうすると、学生たちは、適宜考えて、解答をしてきます。よく勉強してきた学生は書けるだけ書けますし、勉強をあまりしてこなかった学生も自分の知っていることを書こうとします。なぜかというと、結局、彼らは、オープンクエスチョンというものの、あいまいさが

受け止められないからです。そこに「詳細に」と加えることにより、この設問が、具体的に「心筋梗塞の発生、原因、症状、診断、検査、治療、予後についての大部分について説明せよ」と言うものであることを読み取るようです。最初から項目をあげるか、ヒントを加える、このようなことをしないと、学生が正しい解答をする力を持っているのかどうかも分からぬ状況になります。

(スライド7) 次に、専門のリテラシーと教養のリテラシーに差はあるのかという問題について考えてみます。私の個人的な立場としましては、科学リテラシーは、学問が縦軸にそって高度化するとして図は(スライドは)表しているのですが、科学の知識としてのまず高校までのリテラシーがあり、大学生としての知識を加えながら、リテラシーカがどんどん上がっていきます。教養は、その派生で出てくるもので、突き詰めていった先に専門があるのではないかと考えています。ですから、私は科学リテラシーのなかに、「教養の科学リテラシー」、「専門の科学リテラシー」は別々に存在せず、1つのリテラシーの延長する形のなかで、「教養」と「専門」が成立してくるのではないかと考えます。つまり科学リテラシーは、科学の疑問を「調べたり」、「考えたり」、「科学の物事を説明する力を身に付けたりすること」でいいのではないかと思います。

(スライド8) PISAの質問紙調査に、生徒の理科学習や科学技術に関する意識や学習状況科学的な態度という質問があるそうです。その質問事項に対する回答を見ていくと(小倉康(2008)科学的リテラシーをどう向上させるか=PISAの国際学力調査を読み解く=下) Science Window 2008 April pp18-pp19)、日本は意識が低いと言われていますが、その通りであることが分かります。例えば、「私は自分の役に立つとわかっているので、理科の勉強をしている」という質問を見ると、「そうだと思う」または「全くそうだと思う」という回答が、OECDの平均が67%であるのに対して、日本は42%です。「科学に関する雑誌や新聞の記事を読む」という質問の場合、「頻繁に」または「定期的に」という回答が、OECD平均20%ですが、日本はわずか8%です。これは、理科学習の目的意識がいかに低いのかを物語る数字です。

私たちが子どものころから高校生までは、学研の『科学』と『学習』とか、科学雑誌『日経サイエンス』や『ニュートン』などを好んで読んでいたような気がするのですが、ネット時代になってしまった結果、今の子たちは読まなくなつたのかなあと思います。つまり、文明が発達すると勉強をしなくなる、科学的に興味をもつ程度が薄くなるようになったのではと思うのです。ですから、大学に入ってきた子たちに「科学の雑誌を読みなさい」と言っても、何を読んでいいか分からぬという状況にあると考えています。

(スライド9)「科学についての本を読むのが好きだ」という質問に対して、「そうだと思う」または「全くそうだと思う」という回答が日本は36%、OECD平均50%。「科学の楽しさを感じている程度」ですが、この後の質問から見ると、本当かどうか疑わしくなり、もっと低くてもいい気がするのですが、科学物の本を読むのが好きだと言う頻度は思ったより高い数値になっています。実際にどのようなものが読まれているのか、個人的に

はすごく気になります。

次の質問が、ちょっと私の授業と関わりがあります。「病気の治療で使う抗生物質にはどのような働きがあるかを説明すること」という質問に対して、「簡単にできる」または「少し努力すればできる」という回答が、O E C D の平均が 59% で、日本は 33%。これはあくまで自己評価だと思いますが、この 33% のうち半分は間違った知識が含まれている可能性があります。なぜなら、「抗生物質が効くのは細菌だけでウイルス病には効かない」のですが、大学で学生と話しているとウイルスにも効くと思っている学生が非常に多いからです。

(スライド 10) 次に、教養科目についてです。教員の立場と学生の立場に分けて考えてみたイメージです。教員の立場としては、「教養を持った大学生として、知っておくべきことを身に着けて欲しい、興味を持って受講してほしい」と思うのです。一方、学生の立場から見ると、授業は「卒業するために取らなければいけない必要な単位である」、いわば「ノルマ」です。そのため、「単位が取りやすいものを受講したい」というふうになってきます。これは推測ですが、受講の希望は、「興味があつて通りやすい授業」 > 「興味がないが通りやすい授業」 > 「興味があつて難しい授業」 > 「興味がなくて難しい授業」の順番となっていて、学生は「興味が持ちやすそうな、そして簡単に単位がとれる授業にとりあえず殺到する」という感じのようです。そのため授業で、少しでも難しいことをすると逃げられることも少なくありません。理科のなかでは「物理的な授業」が、特に難しいと思われがちで、学生は行きたがらない傾向があるようです。しかし、そのような授業であっても、「興味があつて難しい」というふうに学生が感じてくれれば、「受講後の満足度は結果的に高いものになる」のではないかと思います。このことからも、学生に対して、「優しく優しく、手厚く手厚く、お客様扱いで受講させることが良い」とするやり方には疑問を感じます。「興味があるので、難しいけれども頑張れば、それなりに彼らにとっては充実感があるはずだ」と考えるべきではないかと思います。

(スライド 11) ジェネリック・スキルとして、問題発見・解決力、論理的・批判的思考、自律的学習能力、チームワークが挙げられています。私は新教養科目の授業をするにあたり、コミュニケーション力・対話力、論理的・批判的思考、自律的学習能力と 3 点を身に着けられる授業にできればと考えます。

(スライド 12) 私は、理系の学生を専門では教えていますが、文系の学生も一緒に受講する授業もあります。その時に、よくある質問があります。それは、最初の授業が終わつたあとに聞かれるのですが、「何を覚えたらいいですか？ 全部覚えなきゃいけませんか？」というものです。この質問に対して、「覚えるのではないよ、理解するのですよ」と答えます。しかし、「非常に漠然としているな」と思って、昨日改めて考えてみました。その結果、「単語とか科学の用語、必要な科学的言葉」というのは、何らかの現象を説明するための道具、すなわち知識であり、それを使って人に説明ができる、相手が「分かった」と言える説明ができれば、それが理解したことになる、という結論に達しました。必要な単語は、覚えるというものではなく、自然に身に付くものです。ですので、理解するため

に、説明を自分でしてみる努力をすれば、自分が使いこなせていない単語が自ずと分かつてきて、その結果として誰かが「分かった！」と思える説明ができるようになるのではないかでしょうか。

(スライド 13) これまで「自然科学入門」という授業を、全 15 回の半期の講義のうち、半分の 7 回を担当してきました。この授業では、私は身近な問題を扱っていますので、学生たちは非常に興味を持ってくれているように見えます。この授業では「薬」の話を中心にしていますが、理系の学生よりも、むしろ文系の学生のほうが、よく飛びついてくるというか、よく聴いてくれます。難しいことをやっているはずなのですが、テストではかなり上手に説明してくれます。ですから、専門と無関係な学生には、ある程度興味を持てる内容を「ちょっと難しくやること」で、がんばれるのではないかと思います。

今、やっている授業の流れは、「ガイダンス」と「サルファ剤と葉酸合成」、「アナログ」という物質」を説明し、「細菌と感染」、「抗生物質」、それから「多剤耐性菌の出現」、「新型インフルエンザのでき方」や「タミフルの効果」などを話すというものです。

(スライド 14) ここで、サルファ剤の授業を例にしてみます。サルファ剤は、「葉酸の合成系」に関与するものであり、人間の場合、その「葉酸合成系」はすでに必要なくなり、壊れてしまっていますので、自前で葉酸合成系は行えません。では、どのように葉酸を人間は摂取するのかと言うと、食べることで葉酸を取っています。一方、細菌類は単細胞で、生きるために自らの「葉酸合成」を行う必要があります。類縁化合物、アナログとも言われますが、葉酸合成で必要な「パラアミノ安息香酸（略称 PABA）」の代わりに、その類縁化合物（アナログ）である「スルファニルアミド」という物質を間違って取り込まれると、葉酸合成ができなくなることが原因で、細胞は増殖できなくなります。このスルファニルアミドから薬のサルファ剤が作られるのですが、ヒトにはない「葉酸合成系」を阻害することにより、細菌にだけ効果があるという話をしています。これは、今でも、ニキビの薬に使われているそうです。

(スライド 15) それから、「抗生物質」や「ペニシリン」の話をしています。「ペニシリソの化学構造式」などは、手書きで、全て板書でやっています。資料はほとんど配っていません。なぜ資料を配るのをやめたかというと、資料を配った瞬間に学生は安心してしまうみたいなのです。全部、板書で化学式を書いて、ノートに書かせるという緊張感がある状態で授業を進めています。書かないと消されてしまうという緊張感です。このペニシリソの構造式から「構造式のどこが耐性菌に攻撃されるのか」や「どこが変化すると胃で分解されなくなるのか」などの話をていきます。そのようなことが明らかになり、薬が開発されたという話をしています。このときウイルスの話もするのですが、「なぜウイルスには効かないのか？」ということで、学生は「？」ってことによくなります。

(スライド 16) 抗生物質の耐性菌がどのようにできてくるのかという話を続けてするのですが、種から種へ遺伝子が移動する現象が細菌にはあるためで、私自身も勉強したときに驚いた現象です。この現象により「バンコマイシン耐性腸球菌（VRE）」の保有する「バ

ンコマイシン耐性遺伝子」が「接合」という方法によって「メチシリン耐性の黄色ブドウ球菌（MRSA）」という抗生物質耐性菌に移動したことで、「多剤耐性菌の「パンコマイシン耐性黄色ブドウ球菌（VRSA）」ができたという歴史を説明しています。このようなメカニズムも、文系の学生でも上手く説明できるようになってきます。

(スライド 17) もう 1 つは「新型インフルエンザはどのようにできてくるか」という話をしたりしています。下手な絵ですが、左が「鳥インフルエンザ」で、右が「ヒトのインフルエンザ」とします。ブタの絵があり、これは「ブタの細胞」だと思ってください。「インフルエンザの RNA」という遺伝子は 8 個の分節に分かれています。この 8 つが、細胞のなかで、混ざり合って 1 番から 8 番をバラバラに取り合うことで、新しいものができるという話をします。

(スライド 18) 2009 年に大流行したインフルエンザが誕生したメカニズムです。鳥のインフルエンザの一部とヒトのインフルエンザの一部が、何回も混ざり合って新型のインフルエンザができたことを模式的に表しました。

(スライド 19) 1 番から 8 番までの RNA 分節が、1 回、2 回、3 回、4 回というように、少なくとも 4 回以上の混合が新型インフルエンザの発生で起きていることが分かっています。このようなプロセスを経て新型のインフルエンザが発生する、その過程を知ることが新型インフルエンザの理解につながると考えています。

(スライド 20) これから授業で考えていることです。「資料なしでの板書」、これは今的方法と一緒にです。これにより、「分からなければ聞く、相談する」などのコミュニケーション力が身に付いていくと思います。それから、「調べ学習の課題」による問題解決力の養成です。そして、7 回の授業が 15 回になり時間もありますので、「学生相互の理解度の確認」を何らかの形で取り入れてみたいと思っています。そして最後に「論述式の試験」を行います。これによりきちんと文章で説明できるかどうかが分かりますので、理解しているかどうかをテストの点数として評価できると思います。「何を覚えればよいですか?」と聞かれたときに、「覚えるのではなくて、そのメカニズム（理由）を理解して説明できるようになって欲しい」と答えることができるような授業を行いたいと思っています。

1 年生の後期を想定していますので、初年時教育の直後ですから、調べる方法なども、このときに勉強してくれればいいのではないかと思っています。結果として、例えば「インフルエンザに感染した鳥を殺処分するのはかわいそうだ」という人に対して、「かわいそうだけれども、鳥を殺処分しなければいけない理由」を説明できるようになります。あるいは、どのようなプロセスを経てパンデミックが起こるのかが分かれば、パンデミックを防ぐために市民としてするべき行動が分かるようになります。このように科学の疑問を理解し解決できる力をつける授業を考えています。以上です。

4. 「ものづくりリテラシー」

佐々木 雅浩（愛知教育大学美術教育講座 准教授）

よろしくお願ひいたします。私は現代学芸課程の造形文化コースで、ガラス工芸を専門に教えております。私は愛知教育大学の出身者でもあるのですが、愛知教育大学に勤める前は、いろいろな大学で非常勤講師をしながら、（スライド2にあります）こういった器物をつくって生計を立てておりました。愛知教育大学に勤めてからは、工芸的造形表現ということで、芸術的なところに視点を置いて制作をしております（スライド3）。

（スライド4が示すのは）当コース内で学ぶ、ガラス作品制作のプロセスです。学生たちにこういったかたちで、ものづくりを教えています。最初に、コンセプトです。なぜ自分がそれをつくるのか、ものをつくる上での動機（欲求や思想・哲学といったものを含めて）を考えながら、つくるものを決定します。次に、いろいろとテストを繰り返しながら、制作のための実験を繰り返して、その過程で知識や経験を得ます。その次に、技術を習得し、さまざまな知識を基にして新たな技法を生み出し、作品を制作します。そして、できたものに対して、表現もしくは美的・歴史的意義や価値などを、批判的思考を通じて考察し、また次の作品の動機づけに持っていきます。このような流れで、作品制作を繰り返すことを、私は授業で行っています。作品制作は、科学と密接に結びついた思考方法を持つていないと、良い作品ができないということを学生には伝えています。

実際に、私が教えているようなことを、「ものづくりリテラシー」として、どう教養科目の授業で応用できるのかということをいろいろ考えました。そもそも「ものづくりリテラシー」という言葉自体を、私は全然存じ上げおりませんでした。もちろん、「ものづくり」と「リテラシー」は、それぞれ分かれます。それでは、「ものづくりリテラシー」とは何だろうということを調べてみました。

最初に「ものづくりとは？」ということで、スライド5で示してみました。「ものづくり」という言葉は、もともとは大和言葉で、主に1990年代の後半ぐらいから、生産や製造を意味する言葉として、企業やマスメディアの間で盛んに使われるようになりました。日本の製造業と、その精神性や歴史を表す言葉として使われることが多いようです。また、日本の製造業は集約型単純労働ではなく、より高度で精神性の高い技術活動であるという認識が生まれ、特に職人などの手による高度な製造の場合に「ものづくり」という言葉を用いるようになりました。現在の日本の製造業の繁栄は、日本の伝統文化、固有文化に源を発するという歴史観があって、「ものづくり」ということが、一般的に使われるようになってきたようです。

「ものづくり」と「リテラシー」。「リテラシー」というと、先ほど加藤先生からお話をあつ



たとおり、「言語」「読み書き」「そろばん」というようなことですが、「ものづくり」という行為の歴史を見たときに、どちらかというと言語化するようなことではなく、「見て学べ」というような職人の世界観のもとにあるので、それを言語化して伝えていくというようなことには違和感があります。(スライド6) ものづくりの歴史で考えていきますと、旧石器時代から人は道具をつくって、そのときそのときのイノベーションを起こしてきたわけです。

その原動力になってきたのは、生きるために道具を作る行為です。衣食住など生活のため、もしくは武器を作つて身を守るため、もしくは祈りをささげるためなど、道具を作つて自分たちの生活をより快適で便利な暮らしに変えていくために「ものづくり」という行為が営まれました。歴史が脈々とつながって、現代においては建築や飛行機、自動車、家電製品、コンピューター、ロボット、ロケット、原子力発電というようなところにまで繋がっています。このような伝統と革新によるDNAが受け継がれ、現在のわれわれの生活のなかの全ての「もの」がつくられています。ここで大事なことは、伝統を引き継ぎながらも、常に革新、イノベーションを起こすという精神性を持つことではないかと思います。

現在は、イノベーションということで、「ものづくり」を「ことづくり」として考えることもできます。(スライド7には)「社会をつくる」と書いてありますが、実際に「もの」が「もの」として存在するだけではなくて、その「もの」から「こと」が起きたり、もしくは「こと」を実現するために「もの」をつくったりということが起きています。

IT革命が起きて、ITがより身近なものになっていくにつれて、さまざまな問題が出てきました。より快適で楽しい生活を実現するため、例えば、スティーブ・ジョブズ(Steve Jobs)がアップル(Apple)をつくったように、5年前には考えられなかつたようなものが開発されました。また、新たに開発されたコンピューターによって、ウィキリークス(WikiLeaks)のようなものが登場し、政治や社会、国さえも変えてしまうようなことが起きました。ものをつくるという行為の裏には、動機づけとして、市民リテラシーを持ち合わせなければいけないというようなことが起きてきています。原発の問題も同様で、さまざまな倫理や、その時代の必然性を熟慮していかないといけない時代になってきました。そうした観点から立脚しなければ、なかなか「ものづくり」の本質を語ることができないのではないかと考えています。

今回、「ものづくりリテラシー」の授業を担当すると言うことで、私なりにいろいろ考えてみました。ただ、このように相対的に見てみると、すごく広い分野になってしまふものですから、実際に私が授業を受け持つにあたっては、どういったことができるかという現実的な側面から考えてみました。

ものづくりリテラシーということですので、ものづくりの精神を土台にした経験、体験による学習をしたいという思いがあります。ただ、いかんせん、(スライド8にあるように)授業運営上の問題として、制作するための場所や設備もしくは時間、人数の問題等があります。ものをつくるためには、それなりの設備や道具、場所が必要です。そのため、実際に普通の教室で、ものづくりの授業を行うというのは、かなり制約があり大変困難です。

これらの制約を受けられたうえで、実際に何ができるのかということ考慮した結果が、配布資料として皆さんにお渡ししている「ものづくりリテラシー授業案」です。これは、私が考えました授業の内容を説明したものです。ガラスの花器をデザインし制作する。花を生ける行為を通して道具について考察し、ものがつくられる必然性について理解をしていく。このような学びを実現するために、この様な課題をつくりました（スライド9）。

その授業案のなかにある、最初の段階が『ステップ1』です（スライド10）。最初に花を生ける経験に基づいて、そこからいろいろな気づきを誘発してみたいと思っています。毎日、花を生けて、決まった場所で写真を撮って、その画像データを提出してもらい、みんなで鑑賞することを、延々と何週間も続けたいと考えています。そうすることで、花を生ける行為から、さまざまなことを学ぶことができる、気づくことができると思います。

当然、植物を扱うわけですから、植物に対する寿命の伸ばし方や取り扱い方、もしくは植物の生息状況について、学生に気づかせたいと思っています。もちろん、毎日、生けるための花を花屋さんでお金を出して買うとなると、学生にとっては非常に負担です。野の花、林の中には、枝もの、鳶（つた）ものなど、植物がたくさん生えています。愛知教育大学は、自然に恵まれた環境のなかにありますので、森のなかに入って行けば、さまざまな植物が生息しています。そこで、日常のなかに多様な植物があることを気づかせ、その植物に対する関心、自然に対する畏敬（いけい）を持つように誘導していきます。

そうすると学生は、植物は花が咲いたり、実がなったりと、季節によって状況が変化する点を実感しながら、自然に関心を持つように意識が変わっていくのではないかと思います。毎日毎日、花を生けるというルーティン・ワークをこなすことで、町を歩いていたら、無意識のうちに、周りのあぜ道に目を向けてしまう。そのような状況になっていけば、自然に対する学生の視点もおのずと変わってくるのではないかと期待しております。

次に、そういう観点を持ったうえで、植物の造形的な美しさに対する発見・気づきを促すように誘導します。（スライド11にありますように）花といつても、いろいろな花があり、枝を見ても同じ枝というものはありません。それぞれの花や枝のかたちのなかに、造形的な美しさというようなものを、日々発見できるのではないかでしょうか。

スライド12の写真は、カール・ブロスフェルト（Karl Blossfeldt）という有名な写真家のものです。彼は、写真家であると同時に、植物学者でもあり教師でもあります。彼の植物を撮影した写真は、非常に彫刻的なものであり、美しさを感じさせます。このような写真なども見せながら、植物の造形美を少しずつ意識させ、形の面白さなどを生活空間のなかに取り込ませるということを、日々繰り返していこうと思っています。

（スライド13に示すのは）空間との関係性についてです。花を飾る場所を決めるため、学生は、どこに花を置くのか、実際に考えなければなりません。このようなことを考えてみると、花の生け方や楽しみ方が変わってくると思います。また、他のリテラシーとのつながりも示せるかと思います。例えば（スライド14のように）、花のなかには宗教的な意味合いや文化的な意味合いがあって、仏様の前に供える花はどういう花が供えられている

のか、クリスマスツリーはどういう植物を使って作っているのか、このような側面に話を持っていくと、多少なりとも多文化リテラシーにも接続できるのではないかと考えています。また（スライド 15 で示すように）、実際に花を生けるとなると、お皿のなかに枝を立てるというように、構造的な問題を解決しなければなりません。構造的な問題点を、視覚的な美しさを保ったまま、どのように解決できるのかを実際に考えていくことで、徐々に論理的に思考する方法を学んでいけるのではないかと思います。

次に『ステップ2』で、「見立て」を学びます（スライド 16）。そこで創造的な行為に展開させます。独創的な生け花をつくるという課題で、身近な道具を使って、さまざまな植物を生けて、同じように写真を撮って提出してもらいます。植物といっても、枯れた枝だったり、果物や野菜だったり、あるいは廃材だったりと、さまざまな選択肢があります。このようなことを考える過程で、常識からの脱却、革新的な思考力、もしくは創意工夫ということが、培われていけるのではないかと期待しております。

続いて、さまざまなアーティストの例を少しずつ紹介しながら、花、もしくは花を生けるという行為に対する固定概念を変えていき、柔軟性を持たせていきます。

これ（スライド 17 の写真）は、川瀬敏郎さんという有名な華道家の作品です。（スライドの）左の写真にある、植物を実際に生けている花器は、鋳びたアルミの缶です。右の下のものは、花器ではなくて、オイルを差す為の古い道具です。このようなものを使って、侘び寂びのような美意識を持ち込んで、花を生けたりすることができます。さらには、自分たちが生活をする空間に、変化を与えることもできます。

また、芸術家中川幸夫さんのように、植物の形状のなかにある、ある種の「性」に対するエロティックでグロテスクな要素に着目し、生々しいまでの「生」を表現するアーティストもいます（スライド 18）。植物は単にきれい、素敵、かわいいということだけではなく、そこには「性＝生」があるということは、美術をやっている人たちのなかでは比較的オーソドックスな概念です。しかし、学生はそのような見方をあまりしないと思います。そこで、このような新しい視点も加えてあげられると、面白いと思います。

これ（スライド 19 の写真）は、アンディ・ゴールズワージー（Andy Goldsworthy）というイギリスの写真家の作品です。彼は、森の中に入って行き、その森の中にあるものだけを使って、造形表現をして、写真を撮って作品にするというアーティストです。このように、実際に森のなかに入って行けば、生けるという行為だけではなく、さまざまな植物を使って美しい造形表現ができるということを学ぶことができます。『見立て』は、お茶の考え方です。その『見立て』から出発して、様々な造形表現まで紹介できると、花を生けることだけではなく、植物を使った空間装飾にも、授業を広げていけると考えています。

そして次が、『ステップ3』の「サンドブラスト」になります（スライド 20）。実際にものをつくってみましょうということで、花を生けるためのデザインを考え、ガラス器にサンドブラストをし、花器をつくります。デザインをしてものづくりを体験する。ここで初めて、ものづくりらしい活動が入ってきます。この技法であれば、50 人ほどの人数でも、何

回かに分ければできます。そこで、サンドブラストを通じて、実際のものづくりを学んでもらいたいと思います。最後、作品を使って花を生けてみて、鑑賞し、講評してもらいます。そうすることで、批判的思考を身につけることができるようになります。

(スライド 21 にあるように) 教育目標としては、ものづくりに対する関心ということで、日常のなかの気づき、遊びのなかの学び、生活における美意識の構築、発想の転換を挙げました。こういったものを得ながら、さまざまな問題に関して、理論的思考力と問題解決力が、経験を通じて得られればいいのではないかと思っています。ただ、どのように評価をするのが問題点となります (スライド 22)。作品評価のための課題ではないため、作品の出来がいいか、美しいかということで評価ができません。ましてや、ものづくりについて考えたとき、正解などありません。何ができるようになったかということが分かりにくく、短期的な視点での評価になると、真意を誤解されてしまう危険性もありますので、なかなか評価が難しいです。そこで、この論理的思考と問題解決力にポイントを当て、課題ごとに何を考え、どんな問題意識を持って対処したのかをレポートしてもらえば、そこから評価ができるのではないかと思っています。

一応、このようななかたちで、ものづくりリテラシーの授業を考えています。以上です。
どうもありがとうございました。

※「ものづくりリテラシー」の報告に対応するスライドの写真は、報告書では著作権に配慮をして、一部を削除してありますのでご了承ください。

パネリスト発表に対するコメント

安藤 輝次（関西大学文学部総合人文学科 教授）

最初の渡邊先生のご発表について、市民リテラシーということですが、アメリカなら 1990 年代に『Historical Literacy (ヒストリカル・リテラシー)』という本が出ています。ここで言っていることは何かといえば、ドウイング・ヒストリー (Doing History) という意味です。要するに歴史学者がやるようにやるということ。それを思い出しました。今でもドウイング・ヒストリーとか、オーラル・ヒストリー (Oral History) がアメリカで流行っています。子どもたちの歴史教育でも、実際に地域に出て行って聞いてみることなどをやっています。

渡邊先生のご発表について、まず思ったのは「読んで学ぶ」というか、そういうことが特徴的です。ですから、文献をどれだけ読み込んで、というところが印象に残りました。その意味でドウイング・ヒストリー (Doing History)。でも、学習指導要領の高校でも、昭和 40 年代から歴史教育の目的は歴史的思考だと言っています。そういう意識をお持ちに

なって、歴史的な思考を鍛えていくのかなと思いました。他の4人の先生方、皆さん共通するのは、批判的に学ぶ、批判的思考ということですが、渡邊先生にもそれがあります。

嶺崎先生については、すごく詳しくて参加型の授業スタイルで、「すごいな」と本当に思いました。協働的な学びというものが、かなり効いているのではないかと思います。私も小集団を使っていて、最初、アメリカ流の、ジョンソン流のものでやってみて、名前を書かせて、さらに点数化して、その理由を言わせるという、アメリカ式をやったことがあります。

ただ、私は1年やってやめました。やっぱり、あれは日本の文化にはなじまないです。点数化して、10点満点の持ち点で、7点から15点とか幅を持たせて、7点の人はどうしてかという理由説明をしますが、それはやっぱり学生にはキツイみたいですね。今、やっているのは、名前を書かせて、でも、いい人だけ点数をアップするように言っています。記名式ですから言わない人は、「やっぱり何かあるんやろうな」と思ってもらい、自己評価をしてもらう。でも、嶺崎先生の匿名でという方法も有りかなと思いました。特に協働的に学ぶとか、見て学ぶというものを重視されていると思いました。嶺崎先生も批判的思考ということを言っておられました。

加藤先生の科学的リテラシーについても批判的思考と言っておられるけれど、これは理科というか科学について、読んで学ぶもあって、ビジュアルなところもあって、見て学んでというのもあります。ちょうど2週間前、アメリカ教育学会において、ニューヨーク州立大学バッファロー校で、全米理科ケースメソッドセンターの実践を発表しました。そこでは、特に、大学の導入教育に、ケースメソッド（Case Method）を取り入れています。今日のシンポジウムでは、法学のロースクールのケースメソッドが紹介されていましたが、やはりアメリカでも理科離れというか、ややこしい計算ができないという悩みがあります。ニュートンの運動法則（第三法則）で出てくる話のほとんどは、文系の学生と理系の学生が、遊園地の遊具の原理を、難しい数式を使わずに説明するというケースです。先生のご発表を聞いて、それを思い出しました。ここでも、批判的に、いろいろビジュアルな資料を使いながら行っており、印象深かったです。

佐々木先生のご発表は、基本的にはビジュアルがあって、最後はやって学ぶということですね。要するに、三人の先生方の授業の組み方は、いろいろな学び方があって、記号や言語で学ぶこと、ビジュアルで学ぶこと、やって学ぶことがあるって、それが基本的な学び方になっています。カリフォルニアでは、中等学校の年度初めに行うアンケートに、そのような項目があって、3種類の学びのどれが強いか弱いか、学習スタイルの強味を確認し、弱いところを補強していくことを意識化させます。そのようなことを思い浮かべながら、先生方の大学での実践を興味深く聴かせていただきました。

ところで、批判的思考というのはいったい何でしょう。今、私が勤めている大学でも、ちょっとそれが問題になっています。ちょうど今、卒論の指導の時期ですね。それで、11月になると、コピペは無理としても、学生から「結論を教えてちょうだい」というような

声も出でます。「結論の直前まで教えるけど、最後はあなたが考えてちょうだい」と言っているんですけど。何か先行研究をしっかり調べて、足らないところで、「何かこう自分の色をつけるぐらいは卒論でやってちょうだい」と言っているのですけど、それも批判的思考なのです。批判的思考というのは、クリティカル・シンキング (critical thinking) のことです。それは日本語に訳したら「批判的」となりますが、クリティカルという意味は何かというと、「中核的な」というような意味です。想定を見破るとか、関連づけるとか、視点を移して考えるとか、それはみんな批判的思考というか、クリティカル・シンキングです。

卒論でもそうです。何かを読んでいて、Aという人が書いていたら「そうやな」と思って、Bという人が書いたものを読めば「そうやな」と思って、「あなたはどっち?」って問いかけると、「AとBは違うけど」と言うような状況が生まれますが、そこから考える作業が始まりますね。そういうのがクリティカル・シンキングです。この分野の専門化として私が注目しているのが、琉球大学の教育心理学の道田泰司先生が今年も本を出して、2～3年前にも出しました。京都大学の教育心理学の楠見孝先生もクリティカル・シンキングの本を出しています。そこら辺を、もうちょっと整理されたらいいなという気がしました。批判をするのが批判的思考ではないのです。そこが一点です。

また、今日のアルバーノ大学の話でいえば、3種類のカリキュラムのお話をしましょう。1つは「意図したカリキュラム (Intended Curriculum)」です。「意図したカリキュラム」とは、学習指導要領や年間指導計画とか、学習指導案や、単元プランもそうです。その次に、実際に教えたという「実施したカリキュラム (Implemented Curriculum)」です。ここまででは、学校教育、小中学校・高校の先生方も結構やっています。しかし、まず数学教育から1990年代に唱えられたことですが、学び手が実際に「学んだカリキュラム (Learned Curriculum)」ということが重視されるようになってきており、アルバーノ大学でも学習結果の保証ということで、これを大切にしています。今は、そういう時代です。

日本でもここ10年ぐらい、特に指導要録改定がなされ、思考・判断、表現が学習指導要領の眼目になっているように、どれだけ学生が学んだかというところが勝負なのです。アルバーノ大学の話でも言いましたが、先生がこのように教えたというのは「教えたカリキュラム」です。それは当然大切だけれど、学生がどう学んだのか、そこがポイントです。学んだことはどうやってわかるのか。テストでしょうか。テストについては、(基調講演の)スライド23の絵を思い出してください。テストはこの紙のところだけ、学んだことはビジュアルにとか、ものをつくるとか、そういうのも表現できているはずです。そのような学習活動から生まれた表現の場面を、授業の中でつくらないと、本当に学んだ、多様な学びというのは生まれません。そういう意味です。

このことは、言うのは易しいですけれど、結構大変です。時間のマネジメントが大切になります。この学習活動は1時間ができると思っても、学生さんの学びを見たら、3時間とか2時間かかることがあります。その時間のやり繰りというか、読みというか、

そういうものは、本当はすごく大変なのですから、そういうところから有意義なカリキュラムが生まれます。アルバーノ大学がすごいのはそれをやっていること。もう1つ、さらに難しいのは基準を設定していることです。さらに次のステップとしても、まずは学んだところ、そこらへんに目線を持っていってもらって、自分はこう教えたつもりだけれども、学生はこれだけしか学んでいない。教え方をもう少し工夫したらいいのではないかとか、時間をもうちょっと工夫をしたほうがいいのではないかという反省が生まれる。そこに、教師の学びが生まれるということだと思います。

もう一点だけ言わせてください。松下佳代さん編著の『<新しい能力>は教育を変えるか』という本が出ました。松下さん以外の方も、この本のなかで、アルバーノ大学のことを引用して下さっていますが、そこで言っているのは何かといえば、OECD（経済協力開発機構）のPISAのテストは、コンピテンシー（competency）が3つありますが、そのなかの一つしか機能していないということです。コンピテンシーとは能力、アルバーノ大学ではアビリティ（ability）です。3つのコンピテンシーがあります。1つ目は、道具を相互作用的に用いるコンピテンシーです。道具といえば、学び方のこと。先ほどの「見て」「読んで」「つくって」とかという道具です。相互作用的にというのは、先生が教えたものプラス学生たちが学んだという相互作用（interaction）です。松下さんが言っているのは、3つあるコンピテンシーの一つがPISAのテストだということです。

でも、他に、さらに2つのコンピテンシーがあります。第2のコンピテンシーは、異質な集団同士で、相互に関わり合うというコンピテンシーです。先ほどのイスラームの実践は、そこに入るのではないでしょうか。ただし、それをどう学ばせて表現させるのかということがポイントです。PISAはペーパーテストです。ペーパーテストは、道具を相互作用的に用いる1つのやり方です。つまり、第1番目のコンピテンシーの準備をしているのです。そして、第3番目のコンピテンシーは、「自律的に行動する」というコンピテンシーです。

アルバーノ大学の実践から何を学ぶのかと言えば、何かの基準を設定して、自分で計画を立てて自己評価をすることではないでしょうか。リテラシーという用語は、PISAから広がっていったと思います。ここに述べたように、3つのコンピテンシーのうちのひとつであるという限定をしながら、4つのリテラシーをもう少し愛教大なりに理論づけてもらうと、さらに説得力が増すと思います。でも、先生方がいろいろ実践されていて本当に感銘を受けました。ありがとうございました。

質疑応答（抜粋）

○宮 本 中部大学の宮本と申します。先生と呼ばれるようになってから6ヶ月しか経っていないませんので、ちょっと場違いな質問かもしれませんが、このジェネリック・スキルという言葉は、社会にあまり迎合し過ぎているのではないかと思います。大学というのは、本当は、そういう場所ではないと思うのです。私は、渡邊先生と嶺崎先生の話を聞いて、ぜひ歴史の講義を受けたいと思ったらし、イスラムを勉強したいと思いました。ですので、教師が、自分がやっていることを面白いと言えば、生徒はついてくるのではないかと。まだ6ヶ月しか経っていませんので、何とも言えませんが。そこが一番肝心なところであって、無理やりに社会に役立つようなことをやろうというところが、ちょっと違うのではないかなど。

渡邊先生がおっしゃったことが、社会にどう役立つかと考えると、これからの中中国がどうなるか、授業を受けてもたぶんわからない。だけれども、中国人とお酒を飲みながら話したときに、そういう歴史の話をすると、すごくフレンドリーになってきて、「この人はよく知っているね」となり、いろいろとうまくいく。イスラム系の人の話題が出たときに、そういう話をしたら、「おお、すごいね」と、その人に対する見方が変わりますよね。そちらの方が、むしろ大事なのではないかと。

もう1つ思ったのは、学生さんは、そんなに馬鹿なのだろうかと。役に立たないと思うから聞かないのではないかと思うんです。この先生は熱意をもって、何かおかしなことをやっていると思ったら聞きたいと思うのではないか。そういう講義をすることがベースであって、無理やり社会のために役立つようなことをやったとしても、たぶん、それは違うと思いますね。いかがでしょうか。

ものづくりをやっておられる佐々木先生のお話は、また別だと思います。手と足を動かすことが重要だと思いますので。加藤先生のお話は難しくて、ちょっとわかりませんでしたので、ちょっと批評はできないのですが。

大学に来て驚いたのは、就職難であるとか、文部科学省から何か言われているとかで、すごく社会に迎合しようとしている。そんなことをしなくてもいいと思う。来たくないやつは来なければいいし、受けたくないやつは受けなければいい。俺はこうやるんだと、こう熱意を持って生きてきたんだと。それを教えることが、一番の教育ではないかなと思っているのですが、素人考えですかね。このあたりの意見を聞きたいのですが。

○松 田 われわれが育ってきた時代と今の時代の違いが大きいのではないか。団塊の世代は、自分のことは自分でやるものだという時代に育っています。だけど、今は少子化の時代で、子どもが1人、2人で、1人っ子同士が一緒になって

というふうな感じのなかで、われわれは子どもたちを育てていかなければならぬ。われわれの時代と比べて、子どもの数は3分の1になりますからね。そうしますと、今の子どもたちは、人間としての価値を3倍は高めないと、今の時代には対応できなくなっているように思うのです。

最初に言いましたように、日本に住んでいると、民族、宗教、国境と、この3つに関わる問題は、なかなか日本人には分からぬ。どこかの島で、何かが起こると、ワーッとなってしまう。あるいは、イスラムの宗教の問題にしても、われわれには、なかなか分からぬ。しかし、このような問題を乗り越えないと、次の時代はつくられないだろうと思うのです。これらの問題を、それぞれの立場で理解する力を身に着けるために、われわれはリテラシーを重視しているのです。

今的学生を教育するのは、経験知だけでは駄目だと思っています。最近の学生は、非常に打たれ弱く挫折を知りません。特に国立大学に来る学生さんは、真面目だけれども、なかなか自分から積極的に行動できないという背景があります。そのため、うちの大学でも、教員と学生との間の信頼関係がないままで、経験知でもって学生を怒ったり、何かを指摘したりすることで、問題が起きことがあります。教員と学生の間で信頼関係をつくっていかないと、なかなか叱咤激励ができなくなっています。そういう時代に、われわれは生きているということも、僕は先生方には知ってほしいのです。経験知だけでは、絶対に教育をしては駄目なのです。そこで、次の価値を、どのように作っていくのか、そこで教養教育あるいはリベラル・アーツ教育の展開があると考えています。ぜひまた共同して頑張りたいと思います。以上でございます。

○男性A 今の中部大学の先生のご意見を聞いて、頭のなかで結びついたのですが。中部大学のことを批判しているように聞こえてしまったら申し訳ないのですが、たぶん授業のときに最初にカードを入れて、終わりにカードを入れるみたいな学生の出欠管理をカードでやっておられたりしませんか。

○宮 本 そうですね。私の講義は、授業は出ようが出来まいが構わない、講義終了時に課す課題に沿ったかたちで、肉筆でレポートさえ出せば出席したものとみなすよと言っています。既定のレポート用紙の最終行まで書いてくれたら満点。たとえば、真ん中まで書いたら50点。レポートはすべて私が目を通します。ただし、ただしだすね、私が独断と偏見に基づいて面白いと思った項目があれば、110点、120点と加点、次回の講義の冒頭で学生に紹介をしています。たとえ間違っていても、面白いと思ったものには加点をしています。そして成績は、15回の講義の平均点で機械的に評価する。では、終わって100点を超えたたらどうなるのか？それは大学のルールで100点以上は与えられないので、申し訳ないが100点にしますと。

つまり出欠は関係ないと言い放っています。それなりに、みんな出てきており、加点対象の項目紹介が面白いと言ってくれる学生もいるので、それでいいのかなと思っています。このへんも素人なので、こんなのでいいのかどうかわかりませんけど。

○土 屋 いや、そこだと思います。だから、愛教大はそういうことをやらないですね。そこで、今のこのシンポジウムが生きてくるわけです。機械的に出席したかどうかを管理する授業を受けた人が、先生になったらおかしいと思いませんか。そこで、本当に受けたいと思うような授業になるように、いかにして質を高めていくか、それを考えるために、今日のようなシンポジウムがあると感じます。そこで、若い先生たちが努力をされていて、それを聞いて、なるほど、そのようなやり方もあるのだなと思いました。これは、迎合しているのではなく、学生がどういう必然性を持って授業に参画できるのか、その方法を考えているのだと思います。

○安 藤 嶺崎先生のレポートの話がありましたでしょう。私がやっているのは、同じテーマで、2回レポートを書かせています。これを10年はやっています。当然、中間レポートと最終レポートは、基本的には同じテーマです。でも、ときどきひどいのがあります。私はテキストも使って授業をやっているのですが、全く関係がないテーマで書いてくる学生がいます。これは当然0点。そのようなものは、授業を受けなくても通るのですから。

それから、ルーブリックの資料と考察についてという2つの評価規準で、レベルを6つまでたてて、最初は中間レポートで評価しますと学生に言っています。確かに、中間レポートの採点にかなり時間がかかります。奈良教育大学に勤務していたときは、一番多いときで学生は200人いました。採点には1週間ぐらいかかります。2回目のレポートは、それをバージョンアップしたものです。テーマは一緒です。当然、コピペは絶対に無理。同じテーマで同じものを書いていたのでは駄目です。さらには今の大学に移ってからは、念のために、コピペを見破るソフトを4万5千円で買いました、と学生に言っています。

同じテーマを2回出すと、最初のレポートとの違いもわかります。中間レポートのときは採点に1週間かかりますが、最終レポートは非常に早く終わります。基本的に同じテーマで、同じルーブリックでやります。どこが直ったのかを見るのです。

今、勤めている関西大学は、最近、ライティングセンター（卒論ラボ）をつくりました。アメリカでは、大きな大学ならどこでもライティングセンターがあります。関西大学のライティングセンターでは、卒業論文を中心にやっています。そこから、卒業論文のルーブリックをつくってほしい、協力してほしいと言われ

ています。ループリックというのは、基本的に、評価規準をグレード別に3つなり立てて、それを文章で説明した表を指します。なぜループリックを作るのかと言ったら、学生は卒論のときになつたら批判的思考がさっぱりできないからです。

○安 田 岐阜大学の安田（淳一郎）と申します。パネリストの方々にお聞きしたいのですが、端的にご質問をします。私は教養教育の課題の1つとして多様な学生に、どのように配慮するかという問題があると思っています。先生方は、実際に担当されている授業のなかで、どのような配慮をされているのでしょうか。特に文系の授業を担当されている方は、理系の学生に対してどのように対応されているのか、理系の先生は、文系の学生に対してどのように対応されているのかをお聞きしたいです。動機づけ、内容、評価、さまざまな観点があると思いますが、一言ずついただければと思います。

○渡 邉 渡邊でございます。多様な学生に対する配慮の問題である思うのですが、実際に、この授業をやるのは来年からで、このような授業をたくさんやってきているわけではありません。しかし、おっしゃることはよく分かります。

特に私が先ほど申し上げた専門的な話になりますと、歴史学的な思考を本当にやってもらおうと、解釈してもらおうと仮に考えた場合に、それはかなり困難だと思います。原典を読ませないとどうしようもない。ただ、専門が違う、ディシプリンが違う学生さんに対して、それを課すのは難しいと思います。

実際に、歴史資料を配って読んだだけでも、教室の空気が薄くなるような雰囲気があります。そのため、基本的に原典を読むことは課さないです。むしろ、論文をどう読むのかが問題となります。日本語の論文をどのように読むのかに特化する、あるいは史料を使う場合も、思い切って翻訳されたものを使うというやり方が、どうしても必要になるのではないかと考えています。

ただ、他大学で聞いた話では、理系の学生さんであっても、調べ方とかを教えた上で、原典史料を調べてきてレポートさせるという実践をされている先生もいるそうです。それも1つのやり方ではあるかと思いますが、今のところ僕はその方面では考えていません。

○嶺 崎 私は、文理の学生両方が同じように理解できるように、ジェネラルなレベルでの授業を心掛けたいと思っています。例えば、イスラームに対する偏見に関しては、文理を問わず、日本で高校生まで過ごしていたら、知らない間に内面化してしまうものなのですね。それを脱構築していく作業に、本来は、文系理系は関係がないはずなのです。文系理系に特化しないようななかたちで教育していくというのが、ひとつの解答ではないかと思っています。

また、先ほどイスラームとジェンダーの研究をしていると申し上げましたが、ジェンダー関連の授業をする上では、この多様性に対して、もう少し違う配慮をしております。例えば、デートDVや家庭内暴力などの話をするときには、学生がそれに巻き込まれていたり、家族や身近な人にそれに関わっている人がいたりする可能性が常にあります。同性愛についても同様です。または、当事者ではないけれども、感受性が強くて、そのような話を聞くことが困難な学生もあります。そのような学生に対して配慮をして、授業の初めに、「この授業は退席自由だから、いつでも退席してもいいですよ」と言うようにしています。

また、機械で学生の出欠を管理する場合には、授業に来る時にピッとやれば、それで出席と扱うと予め学生に伝え、途中で退席しても不利にならないように授業を設定しています。また、コメントを学生全体に公表するときには、公表の是非を学生本人が選べるようにしています。学生が公表されるのが嫌だと思ったら、「公表不可」とあらかじめ書いておけば、それは絶対に公表しないと伝えて授業を進めています。多文化リテラシーとは、少しずれますが、ご紹介させていただきました。

○加 藤 私の授業に関してですが、理系の学生が有利なのかと言われると、実はそうではありません。理系の学生が生物を履修している場合と、そうではない場合があるからです。逆に、文系の学生のほうが、生物をとっていることが多いこともあります。生物に関しては、理系と文系という分け目ではなくて、履修したかどうかという分け目だと思います。いま「自然科学入門」という別の授業をやっているのですが、彼らにとって非常に興味深い内容であれば、文系理系に関わらず、食いついてきます。そのため、あまり文系理系ということを考えなくても、問題がないというのが現状です。逆に、授業についていけなくなった場合に、友達の助けを借りているという感覚を受けます。今のところ、特別に配慮をしなくても、何とかなっているため、今後、そのような配慮が必要になるかもしれないなど、今の質問を受けて改めて考えました。

○佐々木 ものづくりリテラシーの授業は、まだやったことがなくて、今回、このカリキュラムの授業を担当するにあたり考えたやり方です。ただ、僕が専門としている美術に関する授業は、理系文系の区分を超えたところにあります。基本的に、美術の専攻以外の学生は、まず美術が嫌いというところから始まります。そのため、いかにして食いつかせるのか、関心を持たせるのかが非常に重要になってきます。特に小中学校の教育のどこかに、美術を毛嫌いさせてしまう要素があるのだと思います。でも、日常生活のなかで、我々は、さまざまところで美意識を發揮して、生活していると思うのです。

例えば、洋服を選ぶにしても、文房具を買うにしてもそうです。音楽でも、ジャケットの美しさで買う人もいるでしょう。日々の生活のなかで、いろいろなことを学んで、それがしみ込んだところで美意識が発揮されるという意味で、決して難しいことではないと思っています。アニメや漫画やゲームのように、美術とは違う次元にあるものが、逆に評価されることもあります。そのため、今までの美術教育を、ちょっと転換をさせていかなければいけないという思いもあります。今までの美術教育とは違う形で、日常のなかで美意識を発揮することから、きっかけを見つけていきたいと思っています。

○清 田 4人の先生方のご意見に特に異論があるというわけではないですが、お答えになった先生方は、理系なり文系なり、本学でいいますと、芸術系も含めた混合クラスを想定していると思います。私は、理系も芸術系も社会系も人文系も、みんな受けていいよという授業を2～3回やった経験があります。テーマは、平和に関連する問題で担当をしました。学習意欲などは、最終的にはレポート等で評価するものです。少なくとも、自分の経験からすれば、理系だからこう、社会系だからこうという、特に差異がないという印象を持ちました。それは、4人の先生方が言われたご意見とあまり違わないと思います。

少し違うケースで申しますと、本学は教員養成系大学ですので、日本国憲法はどの学生も必修です。そのため、社会なら社会、理科なら理科、美術なら美術と、それぞれの教育組織で人数を配置してクラス分けをします。そうすると、やっぱり差が出ます。例えば1年生の前期に、音楽・体育のクラス、国語のクラスを持って、1年後期で社会のクラスを担当します。もちろん、それぞれの個人差があります。体育のクラスでも、優秀な学生もいますし、興味関心が乏しい学生もいます。そのため、クラスのなかで個人差は出ます。でも、国語のクラスと体育・音楽の学生のクラスと比べると、国語のほうが上という傾向はあります。毎年、このような結果がでます。その意味では、むしろ混合したほうが、学習効果が上がるような気がします。本学では、その点の研究は、まだ具体的にはされていません。今後は、このような問題に立ち入ったことも、リベラル・アーツ教育部門と共同して考えてみたいと思います。次回、あるいは次々回くらいで、またそのようなことを提言していただければと思います。

それから、先ほど安藤先生がご指摘された、課題を出してそれを修正させる作業は、非常に大事なことだと思います。安藤先生に、もしご意見があれば伺いたいと思います。私も、まったく同じ課題ではないのですが、レポートを2回課すことがあります。1回目のレポートを総括して、例えば、こういうふうに直すといいよというような、かなり出来のいいサンプルを出します。そして2回目のときに、少しテーマを変えた課題を課します。サンプルを生かしてレポートを

書いてくる学生ばかりだといいのですけれど、結局、2回目になんでも何も変わっていないという学生諸君も残念ながらいます。もちろん授業としては、2回きりなら2回きりで成績をつけなければいけません。その場合、どのように工夫をしたり、評価基準を設けたりできるのか、どのようにモチベーションを上げさせることができるのか、広い意味でのスキルがあるのかもしれません、もしご意見がありましたらお聞かせください。

○安 藤 名古屋にある黎明書房から2004年に出版された『絶対評価と連動する発展的な学習』の147ページに、ループリックと言いますか、評価基準をグレード別に6つほど載せてあります。私はそれを、ちょっと変えて、その大学版をつくっています。それを使って、どのレポート課題でもできるというのを論文で報告しています。今日はここで資料を出しませんでしたが、それが「一般的ループリックの必要性」という論文です。私のレポートの課題は、もう簡単です。私のテキストと授業で、「これは確かだ」と思ったこと1つと、「これはおかしい」とか疑問を持ったこと1つを書かせるだけです。だから、みんなテーマは違うのです。疑問に思ったところを、学生に調べさせます。他の教職の科目を引っ張ってきたものでいいので、根拠をしっかりと持ったものを書かせるというレポートです

それを1週間後に返却するのですが、そのとき、A4用紙1枚か、ときには2枚弱になると思いますが、学生たちに見られる共通の思い違いについては説明します。項目をザーッと書いて、「こういう指摘があった。こんなことは言っていない。あなた方はわかってない」と、手直しをします。それから4週間後ぐらいに、もう1回書いてもらいます。そのときには、中間レポートと最終レポートを、一緒にホッチキスで留めて返します。ですので、中間レポートは何点で、どこの問題で、どこが強いとか、さらに評価規準以外に、ここを見てほしいということを、自由記述できるようにしています。

さらに、「あなたのレポートは非常に危ない。このままいけば、とても合格をやれない」というコメントを書いたりします。なので、200人近くになると、1週間もかかるのです。ところが、最終レポートは、もうポイントを見るだけですから、その3分の1ぐらいのエネルギーで、そんなに時間はかかりません。確かに、授業の最後にレポートを書かせて、評価基準も設げず授業科目を終えることができたら楽です。私たちが学生のときはそうでしたが、今はそういう時代ではありません。学生さんに評価基準を示して、押さえどころを示すのは、レポートの書き方の練習にもなるのです。

○高 橋 4名の方の講演を聴いて感じたのは、リテラシーを扱う上で、自分が中心ではなく、相手の立場に立って、相対的に物事を考えることが大切であるという問題

提起がみなさんから出されたということです。それから、学生に当事者意識を持たせて、もっと自主的に勉強させるにはどうすればいいのかという問題提起も出了しました。ここで我々は4つのリテラシーに区分しましたが、これらは相互補完的で重なりあっており、区切ることはできません。ただ、4つのリテラシーそれぞれに登場する知識や技能が違うので、いろいろな楽しみ方ができる、それがリテラシーではないかと感じました。

今日は非常によい議論ができたと思います。しかし、リベラル・アーツプロジェクトとしましては、このシンポジウムを終えて分かった気になんでも仕方があります。今後も、新しいカリキュラムをどのように構築するのか、そこでいかなる教育方法ができるのか、教員全体に問題提起をし、問題意識の共有を図るために働きかけていく必要があると感じました。

[配布資料（発表①）]

発表1：「市民リテラシー」の事例
歴史学（東洋史）の立場から
—ねらいと課題—

「リベラル・アーツ型教育の展開」
2012年度シンポジウム（2012・10・27）
愛知教育大学講師 渡邊英幸

1

発表者の専門領域

- 専門：歴史学—東洋史—中国史—先秦史
とくに紀元前11世紀～前3世紀頃の歴史
- テーマ：中華観念・華夷思想の形成と展開
古典漢語文献・出土文字資料・考古資料から、
中国世界の形成とその自己・他者意識の展開を追う
- 専門領域に即した講義として・・・
「中国文明の形成」、「謎の夏王朝」、「華夷思想の形成」、
「秦漢時代の刑罰」、「古典漢文の講読」など
⇒おそらく「多文化リテラシー」に相当

2

「市民リテラシー」として

- 「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一員として生きていくため、必要な情報・概念・技能を理解し、運用する能力（読み解き力・調査力・問題解決力）
⇒おもに社会科学および隣接諸分野に関連
- 自らを取り巻く社会環境とどう向き合うのか？
「歴史」は、過去から堆積して現在を規定するもの
⇒現代市民社会に生きる上で、歴史の読み解力を身につけることは、必須の教養といえる

3

講義課題の設定

歴史学の現在とナショナリズム

- 現代中国＝日本にとって不可避の巨大な隣人
沸騰する「中華民族」ナショナリズム
⇒「中華民族」とは何か。ナショナリズムとは何か。
- 現代の「国民の物語」としての歴史構築
しばしば愛国心・民族主義の養成に利用される
⇒歴史学は、これといかに向き合うべきなのか
また、それに際して直面する難問とは何か

4

背景となる問題意識

- 現代のナショナリズム隆盛と歴史の再編
いわゆる「大きな物語」の終焉（「歴史の終わり」）
⇒各国における「国民の物語」再編・強調 [岡洋樹2011]
* 歴史認識はアイデンティティの核心、愛国心の淵源
- 東アジアにおける歴史の相克
中国・韓国：愛国主義的な歴史教育と日本への批判
日本：愛国主義・民族主義の抑制とそれに対する反動
- 「祖国」や「民族」の過去への遡及
古代から現在まで連続する「歴史の主体」を肯定
その範囲や帰属をめぐり、しばしば隣接国間で摩擦
例）中国・韓国の間の「歴史の争奪」現象

5

テーマ(1)

現代中国とナショナリズム

- 中国の「中華民族」論：[費孝通1989]
古代の「華夏族」～凝聚の核としての漢族～
～55の少数民族が一体化した「中華民族」の統合
数千年にわたり連続する「民族実体」を想定
- ネイション・ナショナリズムのもつ時代性
*「民族（ネイション）」の近代説
出版・共通語・教育による「想像の共同体」創成
[ペネディクト・アンダーソン1983]
近代産業社会におけるネイションとナショナリズム
[アーネスト・ゲルナー1983]
- ⇒「民族」とはいかなる概念なのか
中国的な「民族」論のもつ特質とは？

6

5

テーマ(2)

「歴史の主体」の再検討

- 「歴史の主体」とは
私たちは歴史を語る時、往々にして「日本の歴史」や「中国の歴史」、「ヨーロッパの歴史」など、何らかのはっきりとしたまとまりが上古から現代まで連続してきたかのように想起し、現在を過去に投影しがち
→しかし「日本」や「中国」、「ヨーロッパ」といった枠組み自体が、歴史的産物であることに注意が必要
- 「主体」の歴史性を問い合わせ試み
網野善彦による「日本」の再検討 [網野2000]
西谷修による「ヨーロッパ」分析 [西谷2000] など
⇒「国民の物語」に「国民の物語」で対抗するのではなく、「歴史の主体」を遡及させる語り自体を相対化する必要

7

テーマ(3)

歴史と物語：歴史学が直面する難問

- テキストを離れた「客観的な歴史事実」は存在しない
歴史は「物語」から截然と区分されるものではなく、むしろ「物語る行為」の連鎖によって紡ぎ出される認識
⇒「国民の物語」の恣意性を正当化する立論にも結びつく
[小田中直樹2004] など

※「物語」性は、直ちに恣意性や虚構性を意味するのか？

歴史の物語論 [野家啓一1996]

- 歴史的事実は「客観的事実」ではなく「解釈学的事実」
⇒しかし、それは単なる虚構ではない。「間主観的」で「整合的」な解釈が希求されねばならない

8

講義の進め方

学習方法：テーマに即した文章講読

- 前半：講義担当者によるレクチャー
日本語で書かれた重要論文を幾つか選択し、PDF化した教材として事前に受講生に提供（サーバ／CD-Rなど）
⇒教員が幾つかの論文を要約・批評し、その内容を講義する受講生には、事前に通読の上で出席を求める
- 後半：受講者によるグループ学習
受講生を幾つかのグループに分け、課題を割り振る
例)「民族」とは何か／中国の歴史教科書／「日本」の誕生／ヨーロッパの「民族」起源論／歴史と物語との関係、など
関連論文や単著を共同で読解し、要約・討論
⇒その結果をグループで発表を行い、出席者からの質疑応答
発表内容をもとに、受講生相互にも評価を行わせる

9

ジェネリック・スキル習得

講義を通じて身につける力

- 日本語の読解力：
日本語で書かれたテキストをきちんと読解し、理解する「リテラシー」を養う
- 問題発見力：
従来の歴史教育や歴史の語りにひそむ問題を自覚化する
当たり前と思われていた概念や視座の時代性を認識する
- 批判的思考：
読解と討論を通じて、物事を深く掘り下げて批判的に検討する力を身につける

10

課題

- 適切な文献の選択と提供の方法
関連する研究や著作は膨大。その中で適切な教材をどう選択し、いかにして提供するか
- 多人数の受講生をどう動かすか
少人数のゼミ形式ならば発表・討論は比較的容易
60人を超える受講生に課題を割り振り、報告してもらうには、グループ分けや作業指定などの準備が必要
- 評価とコミュニケーションの方法
受講生全員の取組み姿勢や読解結果の検証は不可能
感想や相互評価のカードを評価に反映する試みも

11

専門科目への道

- 本講義の位置：歴史認識の枠組みの相対化
歴史を語る上で用いられる枠組みを所与の前提とするのではなく、それ自体のもつ歴史性を自覚する
⇒歴史を受容し、歴史教育に携わる者にとって重要な教養
※ただし、個々の「史実」の検証には限界
- 歴史学の基本：史料の読解と解釈・検証
語りの「根拠」について、認識の底まで降りてゆく作業
より整合的な認識に向け、解釈と討論の繰り返し
⇒個々の「史実」の検証には、史料に立脚した作業が必要
※概説や特論による補完、講読・演習による技法習得へ

12

教員養成系大学として—①

可能性：教養科目としての意識の共有

- ④ 学生：将来、歴史教育の現場に携わる自覚
高い問題関心と幅広い知識、自ら学ぶ姿勢が求められる
⇒単に事項を憶えるのではなく、思考を深める契機に

- ⑤ 教員：専門的知識を還元する必然性
同時に、教養科目としての普遍化・一般化が求められる
⇒歴史学の問題意識の際限ない細分化を見直す契機に

※両者の間で好循環が形成されることが理想

教員養成系大学として—②

課題：厳密性と解りやすさの緊張関係

- ⑥ 「大学」の講義として：
本来、史料に立脚しない歴史学や、厳密性（真実性）を追求しない講義はあり得ない
⇒教養科目でも、解りやすさや「為にする」知識よりも、専門に基づいた厳密さを希求すべきなのは当然

- ⑦ しかし厳密さを追求すれば、内容は細分化
教員がカバーできる専門領域には自ずから限界
学生も各分野の個別的な知識を無限に吸収はできない

※現代的・普遍的な問題関心と、専門的・個別的な研究課題との間の絶えざる共鳴が求められる

13

14

参考文献

- ① アーネスト・ゲルナー1983『民族とナショナリズム』（加藤節訳、岩波書店、2000）
- ② 織野善彦2000『「日本」とは何か』（講談社）
- ③ 岡洋樹2011『序論』、同編『歴史の再定義—旧ソ連圏アジア諸国における歴史認識と学術・教育—』（東北アジア研究センター）、所収
- ④ 小田中直樹2004『歴史学ってなんだ?』（PHP新書）
- ⑤ 押川信明2008『民族とネイション—ナショナリズムという難問』（岩波新書）
- ⑥ 西谷修2000『世界史の臨界』（岩波書店）
- ⑦ 野家啓一1996『物語の哲学』（岩波現代文庫）
- ⑧ パトリック・J・ギアリ2002『ネイションという神話—ヨーロッパ諸国家の中世的起源』（鈴木道也・小川和幸・長谷川宣之訳、白水社、2008）
- ⑨ 羽田正2011『新しい世界史へ—地球市民のための構想』（岩波新書）
- ⑩ 費孝通1989『中華民族の多元一体構造』、費等『中華民族の多元一体構造』（西澤治彦・塙田誠之・曾士才・菊池秀明・吉開将人共訳、風雲社、2008）所収
- ⑪ ベネディクト・アンダーソン1983『増補 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』（白石さや・白石隆訳、NTT出版、1997）

15

15

発表2：『4つのリテラシー』と ジェネリック・スキルの検討

多文化リテラシー

嶺崎寛子（社会科教育講座 講師
イスラーム研究）

1

「多文化リテラシー」全体の意義

- 自文化・環境の相対化。自文化中心主義を自覚し、そこからの脱却を図る。
- 認識枠組み自体を批判的に検証できる力の養成 G・S=批判的思考・論理的思考
認識の脱構築。
- 複数の視座の獲得。
- 全体を展望できる視野の広さの養成。
- 国や文化が違う相手にも考え方や知識を伝えられる発信・交渉能力を身につける。
G・S=コミュニケーション力／対話力

2

授業を通じて技術的に心掛けたい点

- **自律的学習能力（＝教育を受けるための基礎体力の部分）の養成**
⇒初年次教育との連携
 - 今の学生は受け身になりがち。学生の受けが良い授業と身になる授業は違う。この緊張をどう扱うか。
 - 学生の興味を引きつつ、学生をお客さんにならない工夫が必要
——当事者意識をいかに持たせるか。

3

自律的学習能力醸成に向けて

- 「無知の知」を自覚させ、自律的学習の動機を与える。
- 自律的学習の方法を身につけさせる。
- 講義時間以外の学生の自律的学習を評価できるしくみを構築。
- コミュニケーション力／対話力の養成。
- 講義だけではない、参加型の授業スタイル。

4

「無知の知」を自覚させ、自律的学習の動機を与える

- 新聞を読めば読むほどイスラームに対する偏見が強化されるという調査結果
- 自分の置かれている環境における情報の偏りに気付くにはどうしたらいいか？
- イスラーム・アンケートの実施
- 「知らないから何？」とならないための工夫が必要？（ここは皆さまのお知恵を拝借したいところ）

5

自律的学習の方法を身につけさせる。

- 学生が大学を「使いこなす」ために必要なジェネリック・スキル。
- 方法の部分は、意外に重要。図書館の使い方、文献の探し方、論文・レポートの書き方など。
- タイム・マネジメントの実践。
- 初年次教育と連携し、初年次教育のフォローアップとして教養教育を位置づける。

6

自律的学習を評価できるしくみ

- 自己評価と、受講生同士の相互評価。
・・・匿名、点数制。
- 課題を与えて「過程を」説明させ、相互に評価しあう。

cf. スカベンジャー・ハント（「屑拾い」。
アメリカの大学でメジャーな知的遊戯）
大学を使いこなすための知識、授業で扱うこと、日本について、等々。

7

コミュニケーション力／対話力の養成——ビブリオバトル

- ビブリオバトル <http://www.bibliobattle.jp/> 導入
- 枠づけを行い、2-3冊の本をグループ毎に選定
⇒チーム・ワークの必要。
- 各グループ、資料や準備なしで5分間でプレゼン。
⇒「過程」レポートの提出（ワークシート活用）
- 投票による評価「チャンプ本」決定。
- 各自で読書の後、小レポート提出。

参考文献：谷口忠大、川上浩司、片井修「ビブリオバトル：書評により媒介される社会の相互作用場の設計」ヒューマンインタフェース学会誌, Vol.12 (4), pp.93-104.(2010)、<http://tanichu.com/>



ビブリオバトル 審議会
10/21(土) 13:00-17:00

8

評価方法 「持続可能な教養教育」に向けて

匿名による
相互評価

教員に
による評価

総合
評価

評価の割合と評価基準の明確化が必要

9

相互評価と教員による評価

実務上の必要

- 履修者数の問題
- レポート評価の現代的困難（ネットの普及と
盗作・剽窃...いっそ手書きに？）
- 教員の負担軽減

メリット

- フィードバック経験による参画意識の養成
- 「持続可能な教養教育」

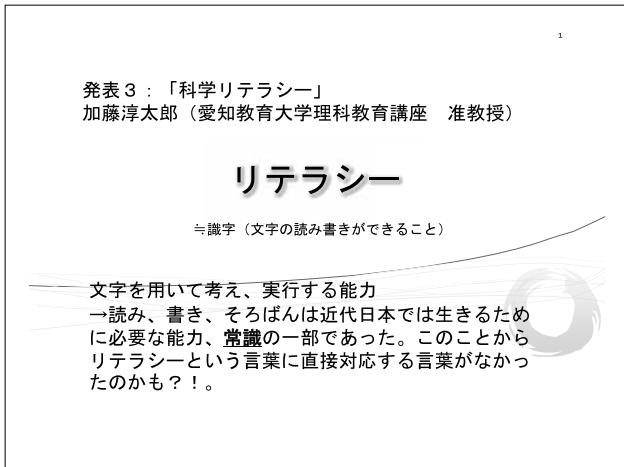
10

他のリテラシーとの関連性

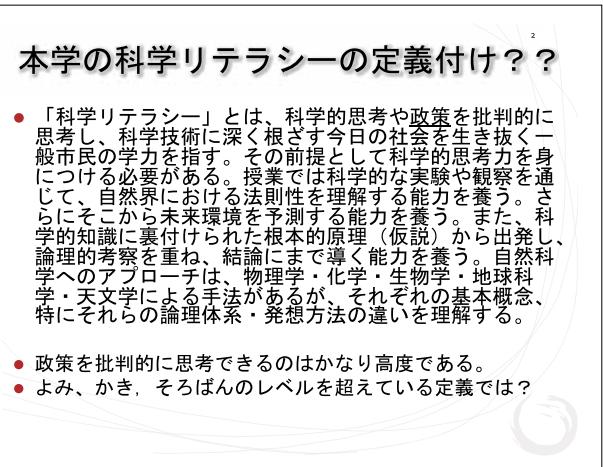
- 重層的に重なり合うイメージ
- 相互補完的に連なる
- 専門分野および他のリテラシーとの関連
を学生に考えさせる。



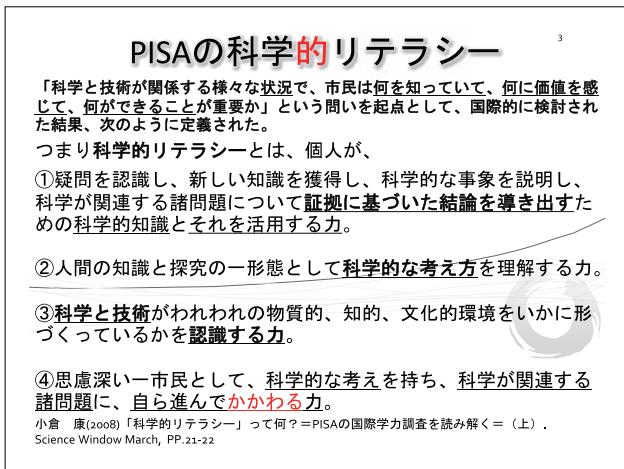
11



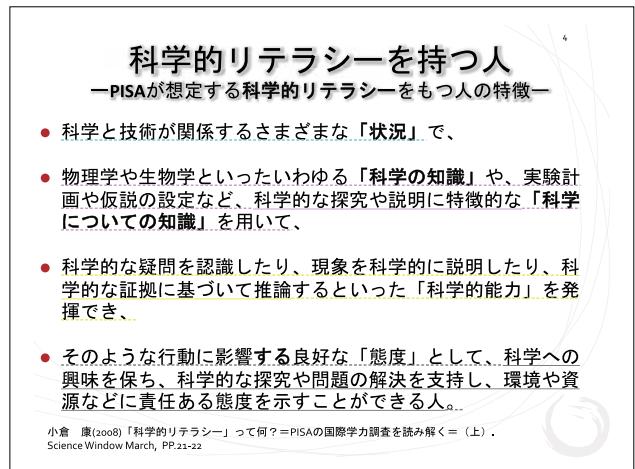
1



2



3



4

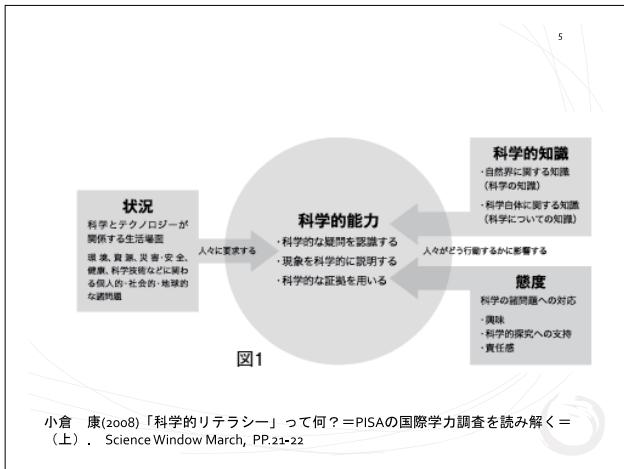
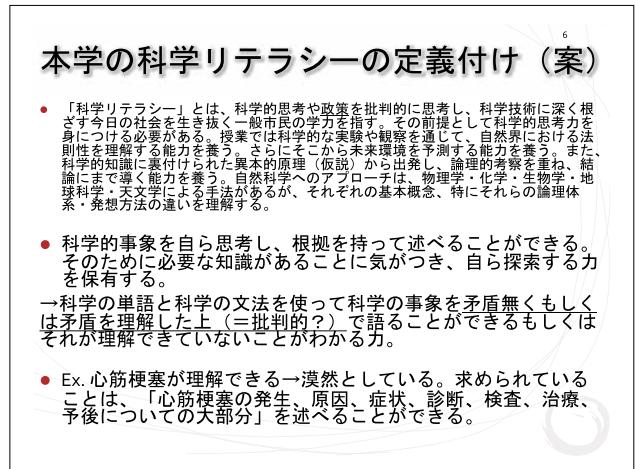


図1

小倉 康(2008)「科学的リテラシー」って何? =PISAの国際学力調査を読み解く = (上). Science Window March, PP.21-22

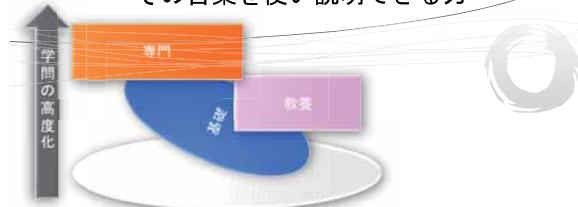
5



6

専門のリテラシーと教養のリテラシー？⁷

リテラシーは「読み、書き、そろばん」のようなものである。つまり、リテラシーを備えていないと活動（科学的に物事を理解する）ができない。科学の教養や専門の基礎を探索したり、その言葉を使い説明できる力



7

PISAの質問紙調査からみた、生徒の理科学習や科学技術に関する意識や学習状況科学的な態度⁸

—多くの観点で日本の生徒の意識の程度が国際的に低い水準—

- 質問「私は自分の役に立つとわかっているので、理科を勉強している」
- 「そうだと思う」または「全くそうだと思う」
- 日本が42%、OECD平均が67%

→理科学習の目的意識の強さ（「理科学習に対する道筋的な動機付け」）

- 質問「科学に関する雑誌や新聞の記事を読む」

- 「頻繁に」または「定期的に」

- 日本8%、OECD平均20%

→日常的な生活の中での「生徒の科学に関連する活動」の程度どの雑誌を読んでいいのかリテラシーが無ければわからない

8

PISAの質問紙調査からみた、生徒の理科学習や科学技術に関する意識や学習状況科学的な態度⁹

—多くの観点で日本の生徒の意識の程度が国際的に低い水準—

- 質問「科学についての本を読むのが好きだ」
- 「そうだと思う」または「全くそうだと思う」
- 日本36%、OECD平均50%。

→「科学の楽しさ」を感じている程度

- 質問「病気の治療で使う抗生物質にはどのような働きがあるかを説明すること」
- 「簡単にできる」または「少し努力すればできる」
- 日本33%、OECD平均59%

→科学的な行為を行うことへの自信の程度
(「生徒の科学に対する自己効力感」)

9

教養科目

● 教員の立場

- 教養をもった大学生として知っておいても良い事（常識的）
- 興味を持って受講して欲しい

● 学生の立場

- 取らなければいけない卒業に必要な単位
- ノルマ（取りやすいものを取りたい！）

【学生の受講時の希望（推測）】

興味があつて通りやすい > 興味がないけど通り安い
> **興味があるけど難しい** > 興味がなくて難しい

【学生の受講後の満足度（推測）】

興味があるけど難しい ≥ 興味があつて通りやすい
> 興味がないけど通り安い > 興味がなくて難しい

10

ジェネリックスキル

- コミュニケーション力・対話力
 - 読む、書く、聞く、話すを背景の異なる人と行える
- 問題発見・解決力
 - 問題・課題を自ら見出し、自ら判断行動し問題解決へ導く
- 論理的・批判的思考
 - 十分に吟味し、筋道を立て考えたり、情報の問題点に気付ける
 - 必要に応じて自ら学ぶことができる
- 自立的学習能力
 - 他社と協力してチームで活動できる
- チームワーク

11

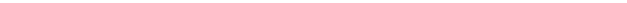
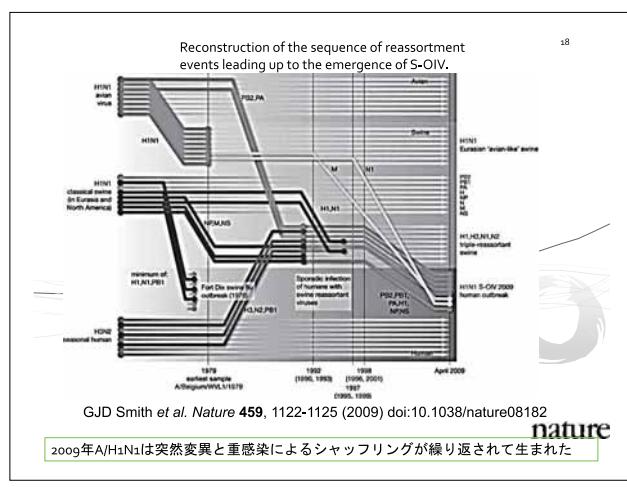
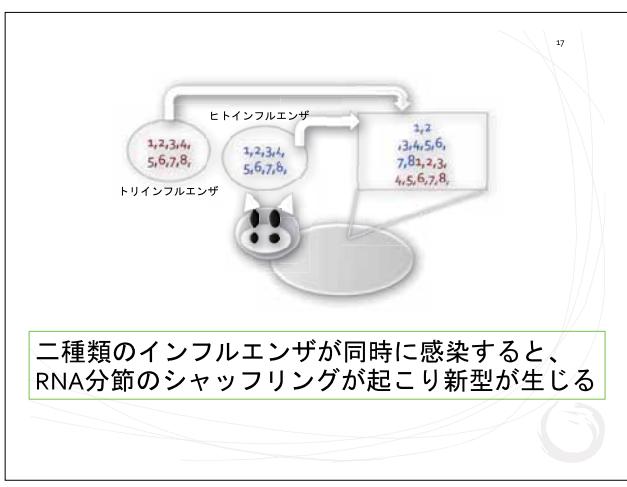
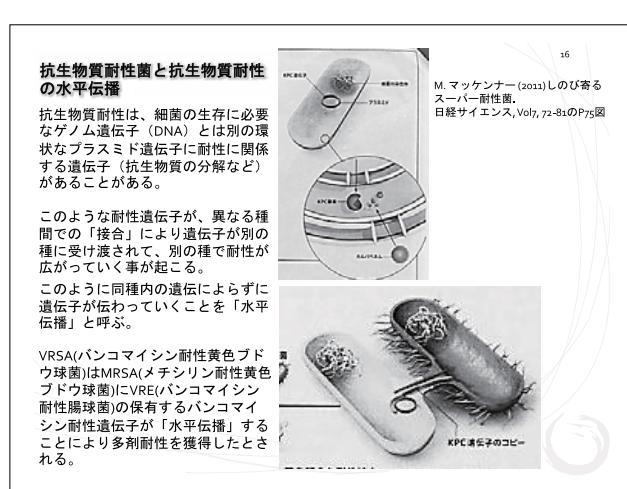
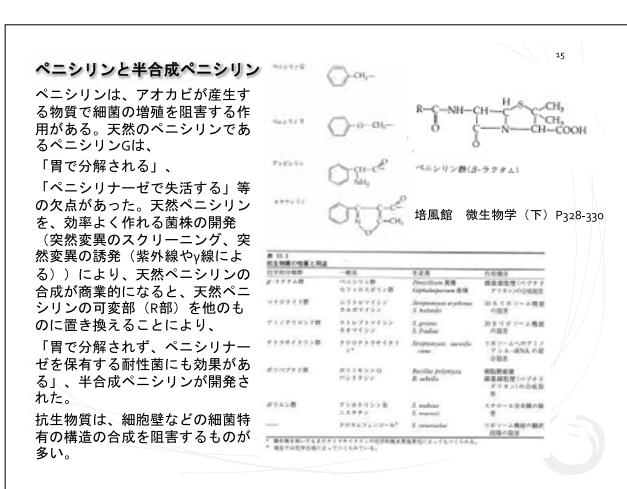
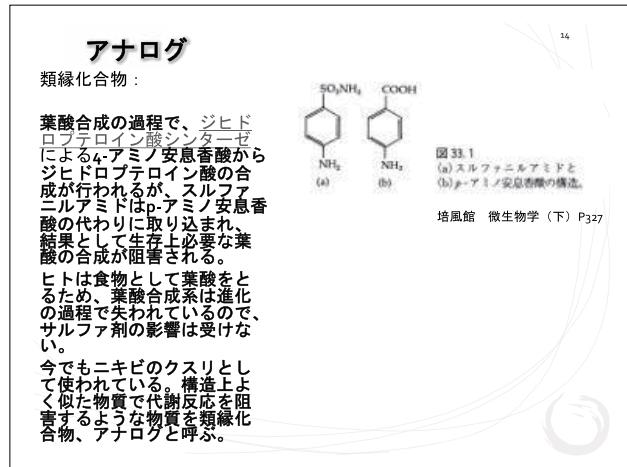
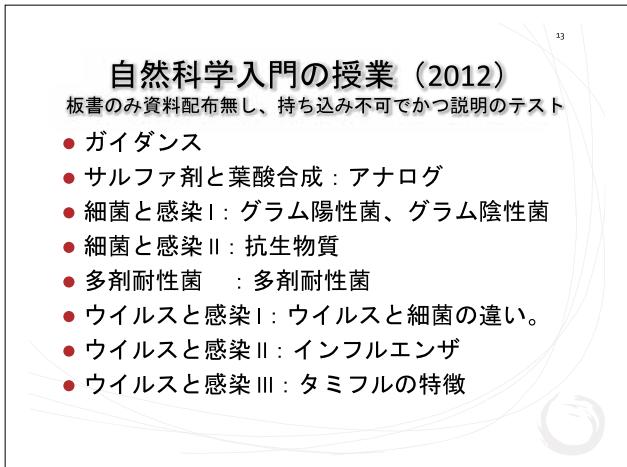
授業でよくある質問

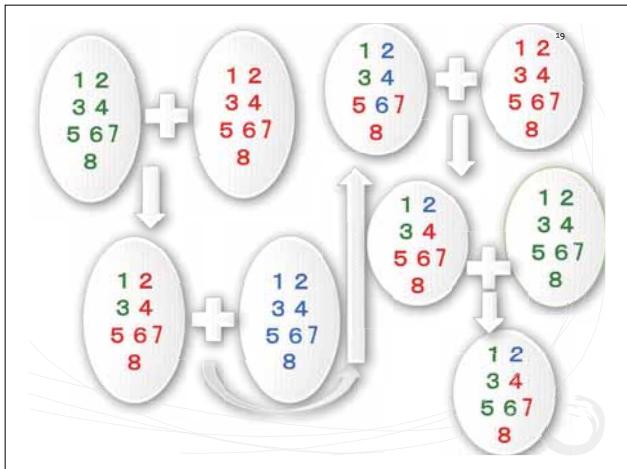
- 何を覚えれば良いですか？
- 全部覚えなければいけませんか？

● 解）必要な科学的言葉は、なんらかの現象を説明するための道具（知識）です。その知識（道具）を使って人に説明ができ、相手が「わかった！」と言える「説明」ができれば、それが理解したことつまり「説明」できる力が大事

● 知らないことを見つけるときには想像して「仮説」（可能性をあげる）を立てることが大事。

12





19

感染症の現代生物学

- 資料なし板書（コミュニケーション力）
- 調べ学習課題（問題解決力）
- 学生司会のディスカッションと互いの理解度の確認
- 論述式試験（論理的思考）

なにを覚えれば良いですか？

「覚える」のではなくそのメカニズム（理由）を理解して説明できるようになって欲しい（説明できるようになれば学修したことは少なくとも残ります。）

・なぜ、トリインフルエンザに感染ったトリを殺処分しなければいけないか（かわいそうだけど）、などの理由が理解でき説明できるようになる。

・どうゆう経過でパンデミックが起こるのかが分かれば、パンデミックを防ぐための市民としての行動が行えるようになる（かも）。

20



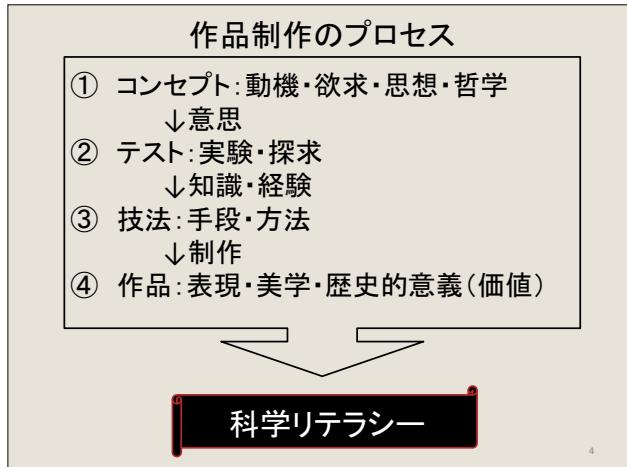
1



2



3



4

ものづくりとは？

●**大和言葉**
※1990年代後半から生産や製造を意味する言葉として企業やマスメディアの間で盛んに使われるようになった。

●**日本の製造業と、その精神性や歴史を表す言葉**
※日本の製造業が集約型単純労働ではなく、より高度で精神性の高い技術活動であるとの認識が生まれ、特に職人などの手による高度な製造の場合に用いられることが多い。

●**現在の日本の製造業の繁栄は、日本の伝統文化、固有文化に源を発するという史観**

5

ものづくりの歴史

旧石器時代: 木器・骨角器・皮革・織物・石器
縄文時代: 土器・土偶・漆・被服・竪穴式住居
弥生時代: 青銅器・鉄器・ガラス・綿織物・稻作・高床式倉庫
古墳時代: 古墳・須恵器・埴輪
飛鳥時代: 仏教伝来(寺院・仏像)など

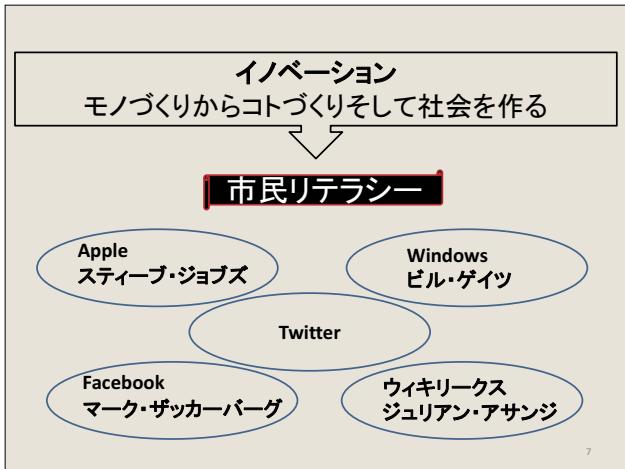
生きる為(生活・衣食住)・身を守る為(武器)・祈る為(神具・仏具等)

伝統と革新によるDNA

現代: 建築・飛行機・自動車・家電製品・コンピューターロボット・ロケット・原子力発電所等

便利で快適な暮らしの為

6



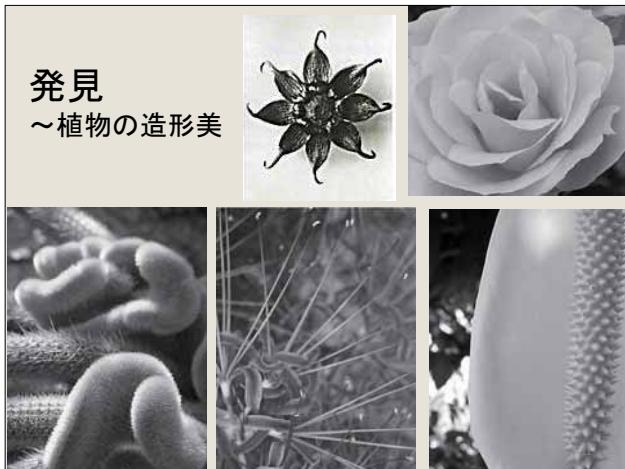
ものづくりリテラシー

授業運営上の問題点

- 場所
- 設備
- 時間
- 人数

ものづくりの精神を土台にした経験
(ものづくり体験)による学習をどう行うか?

8





13



14



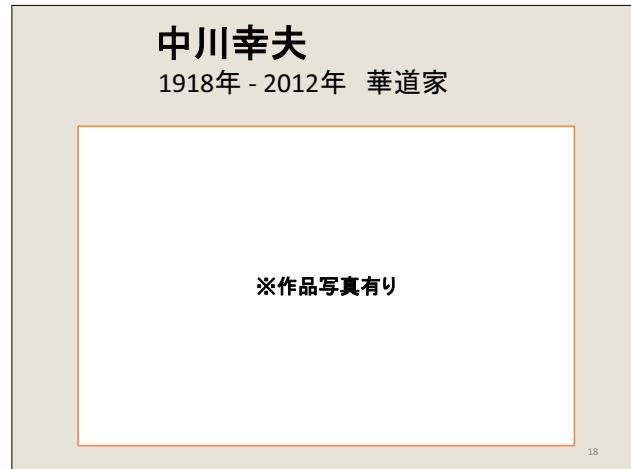
15



16



17



18

Andy Goldsworthy
1956年～英国人の芸術家で写真家

※作品写真有り

19

ステップ3～サンドブラスト



20

教育目標～ものづくりに対する関心

- ・日常の中の気づき
- ・遊びの中の学び
- ・生活における美意識の構築
- ・発想の転換



論理的思考と問題解決力

21

評価の問題点

- ・作品評価のための課題ではない。
- ・ものづくりには正解がない。
- ・何が出来るようになったかという事が、わかりにくい。
- ・短期的な視点での評価になると、真意を誤解される危険がある。

論理的思考
問題解決力

毎課題ごとに、何を考え、どんな問題意識を持ち、それをどう対処したかという事を、レポート形式で提出してもらい、それについて評価をする。

22

ものづくりリテラシー 授業案

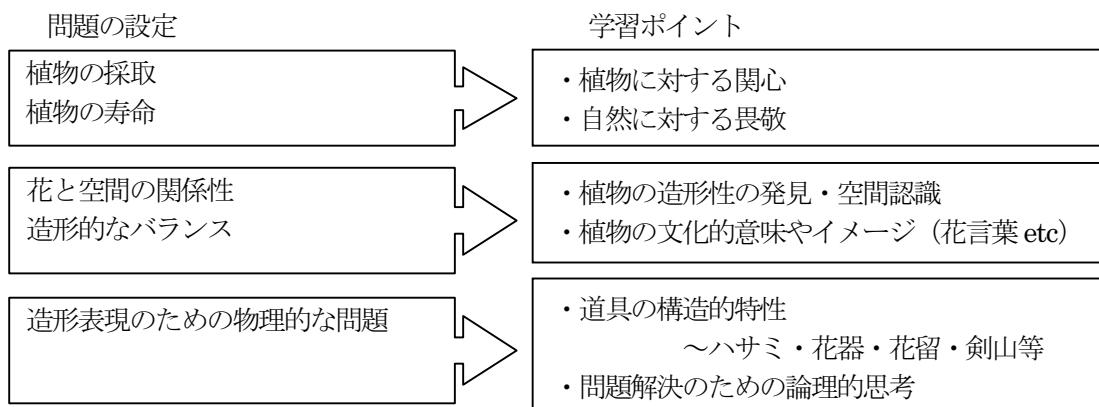
佐々木雅浩

ガラスの花器をデザインし制作する

～花を生ける行為を通して道具について考察し、ものが作られる為の必然性について理解する～

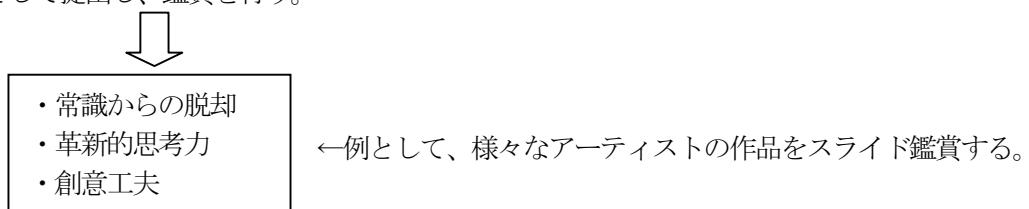
【ステップ1】 花を生ける経験による気づき

課題1：毎日、花（植物）を生け（花器は自由）決まった場所で写真を写し、その画像を撮りためてデータとして提出し、鑑賞を行う。



【ステップ2】『見立て』を学ぶ～創造性の展開

課題2：独創的な生け花—身近な道具を使い、様々な植物を生け、その画像を写真に撮ってデータとして提出し、鑑賞を行う。



【ステップ3】 花器を作る～デザイン・ものづくりの体験

課題3：花を生けることからデザインを考え、ガラス器にサンドブラストで装飾を行う。

【ステップ4】 道具を使ってみる～批判的思考

課題：制作した花器に花を生け、プレゼンテーションを行う。



閉会挨拶

折出 健二（愛知教育大学 副学長 総務担当理事）

それではご指名によりまして、一言申し上げさせていただきます。まず、安藤先生、お忙しいなかお越しいただき、大変刺激的なお話をいただきました。ありがとうございました。アルバーノ大学でのいろいろな取り組み、インターラクション（interaction）というキーワード、そして、クリティカル・シンキング（Critical Thinking）。われわれも「批判的思考」という日本語にとらわれて、物事を突き放して見ることが批判的思考であるかのように思いがちですが、ある意味で物事の関係性のなかにある本質をつかむにはどうしたらしいのか、本質に迫るような思考が本来のクリティカル・シンキングであるということをご示唆いただきました。それから、われわれ大学教員は何を教えたかにとらわれがちですが、そうではない、ラーンド・カリキュラム（Learned Curriculum）、つまり学生が何を学んだのかということこそが、大学のこれからカリキュラムのあり方の非常に重要な課題だということをご示唆いただきまして、大変ありがとうございました。

それから4名の若手・中堅の先生方、講義が始まってお忙しいなか、このシンポジウムのためにご準備いただきまして大変ありがとうございます。非常に興味深い内容をご示唆いただいたことと、このシンポジウムの趣旨であります、教養科目の改革、それからリベラル・アーツ型教育をベースに据えた愛知教育大学の新たな発展にふさわしいかたちで、それぞれ研究者としてリテラシーをどう受け止めたかという、主体的な問題提起があったことが大変よかったです。重ねてお礼を申し上げます。



それから、このシンポジウムを準備されたリベラル・アーツプロジェクトの皆様、メンバー的には本学の教育創造開発機構の大学教育研究センターのリベラル・アーツ教育部門と重なるわけですが、司会進行それから趣旨説明等をしていただいた先生を中心に、教員の方々、ご準備いただきありがとうございます。この取り組みは2011年度に始まりました特別経費を受けて、その成果をもとに今年度もシンポジウムの開催に至っております。2011年度は内山研究員と久保田研究員、それから2012年度は久保田研究員と長谷川研究員で支えていただいておりますことにも感謝を申し上げます。

最後ですが、こうした事業を陰で支えていただいている事務局の方々にも大変いろいろな意味で準備等にご苦労があったと思います。私たちが、さまざまなかたちでポジションを発揮しながら、これからの大学の発展を見据えてやっていきたいと思います。愛知教育大学という単科大学ではございますが、他の総合大学にはないリベラル・アーツ型教育を通して、総合性のある教員養成の大学を追究していく。今日それが非常によい契機となつたということを、皆さんとともに確認をさせていただいて、ご挨拶とさせていただきます。

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

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）※プロジェクト代表

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）

高橋 真聰（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（大学教育研究センター リベラル・アーツ教育部門 研究員）

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）※編集担当

担当事務局

稻吉 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 事務補佐員）

「リベラル・アーツ型教育の展開」シンポジウム 2012 報告書

教員養成系大学におけるリベラル・アーツ——教養教育の内容・方法・評価のあり方を考える——

発行日 2013年2月28日

制作 「教員養成系大学の特性を活かしたリベラル・アーツ型教育の展開」プロジェクト

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）

電話番号 0566-26-2717

印刷製本 株式会社 コームラ

住所 岐阜県岐阜市三輪ぶりんとぴあ3

電話番号 058-229-5858

