

組織としての 教学改革事例

FAQ

定期刊行化に合わせて、大学の教職員が最も関心を寄せている
教学改革の事例を取り上げる連載をスタート。

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

今回は、ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに反映した信州大学の事例と、
学生の現状に視点を置いてカリキュラム・授業を構築した神奈川工科大学の事例を取り上げます。

事例 1

信州大学農学部森林科学科

ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに 反映させるには何に留意すればよいか？

2度にわたるカリキュラム改訂により、
教育内容の充実化、科目数の大幅精選を実現。
ディプロマ・ポリシーの見直しから始めた合意形成の道のりを追う。

▶ P. 32

事例 2

神奈川工科大学創造工学部ロボット・メカトロニクス学科

目の前の学生の現状から発想して、 カリキュラムや教育方法を見直すとは？

学生の変化からディプロマ・ポリシーを見直し、
目の前の学生が主体的に学習に取り組めるようなカリキュラムに改訂した。
理論と実践を結び付けた「ユニットプログラム」の内容を紹介する。

▶ P. 36

信州大学農学部森林科学科

ディプロマ・ポリシーをカリキュラムに反映させるには何に留意すればよいか？

信州大学農学部森林科学科は、2004年度および2008年度と、2度にわたってカリキュラム改訂を実施した。特に、2008年度はディプロマ・ポリシーの見直しからの検討となった。一見、ディプロマ・ポリシーを容易に策定できそうな専門性の高い学問でも、学生の卒業後の実態に合わせたディプロマ・ポリシーの改訂が求められている。

概要 2度のカリキュラム改訂で、バランスのとれた教育内容を実現

◎伝統的に「現場主義」を掲げる

信州大学農学部森林科学科は、森林や田園といった環境の保護・保全、有効利用などについて総合的に学習する学科だ。専門的な職業人となるために、多種多様な要素によって形成される森林や田園について研究し、直面した問題に的確に向き合い、正しく捉えて解決する能力を有する人材の育成を目指している。

学生数は1学年約60人。近年は、自然保護や環境保全、生物多様性などに関心を持って入学する学生が多い。1年生は松本キャンパスで全学共通教育を受け、2年生以降は広大な演習林を有する南箕輪キャンパスに移る。

同学科は、1949年の農学部発足時に「林学科」として設立され、1988年に「林学科」と「森林工学科」を改組して設置された。伝統的に重視するのが、「現場主義」の教育だ。山林や農村地域での体験学習を通し、専門性の高い知識・技術とともに、現場感覚を併せ持つ人材を育成している。卒業生の進路は、林業・農業関連団体職員、土木・造園コンサルタント、住宅・木材関連商社社員などのほか、ここ数年は、公務員（環境省、林野庁、都道府県、市町村など）が増加する傾向にある。

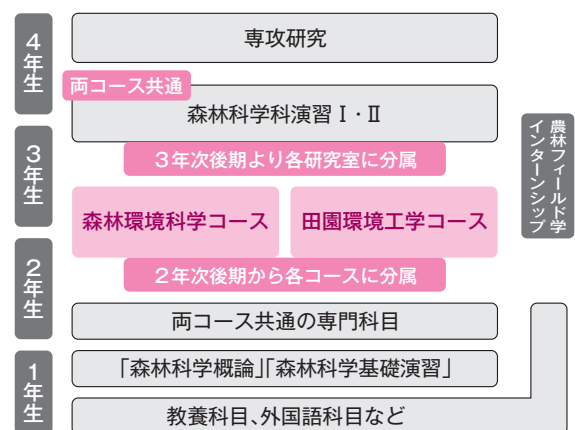
◎「広さ」と「深さ」を両立する教育へ

同学科はこの10年で2度の大きなカリキュラム改訂を行った。1度目の2004年度には、それまで学習範囲が広がり過ぎていたという課題意識を踏まえ、2コース制を導入し、学習内容を大きく二つに分けた。また、学生が個々の計画に沿って自由に履修する方針を転換し、必修科目の増加などで学びの体系化を図った。

こうした改訂により、自分が選択したコースの専門領域をじっくりと深く学べるようになったが、一方で、学科全体を見通す幅広い知識・技術が育てにくいという課題が生じた。また、教員の人員削減により、科目数を調整する必要が出てきた。そのため、2008年度に再びカリキュラムを改訂。学科共通の専門科目の設置やコース間の交流の充実化などを進めた（図1）。さらに、科目を厳選し、科目数を大幅に削減したことも大きな改革だった。同時に、学生の学習意欲を高めるために、1年生に専門科目を配置するなどの工夫をした。

このように、1度目は「広がっていた内容を分ける」、2度目は「分かれていた内容を広げる」という反対の考え方による改訂を経て、よりバランスのとれた教育内容を実現した。こうした取り組みが学生の声に基づいていることにも注目したい。

図1 森林科学科の履修チャート



*取材を基に編集部で作成

学生の声に立脚した ディプロマ・ポリシーの見直し

村山 本日はよろしくお願ひします。2008年度のカリキュラム改訂はディプロマ・ポリシーの見直しからスタートされたということですが、そのきっかけをお話してください。

安江准教授（以下、安江） 卒業生の就職環境の変化が発端でした。かつて本学科の卒業生は、それほど就職に苦労しませんでした。ところが、いわゆる就職氷河期を境に、本学科も例外ではなくなってきました。以前は林業や農業の関連団体、企業に加えて、農林業と関係のない企業への就職も多かったのですが、近年は公務員も増加してきています。従来のカリキュラムでこうした変化に対応できるのかという問題意識が改訂を検討する出発点となりました。

岡野教授（以下、岡野） 2004年度のカリキュラム改訂では、「森林環境科学コース」「田園環境工学コース」の2コース制を導入し、それまでの学習範囲を大きく二つに分けました。これにより専門領域を体系的に学びやすくなりましたが、半面、コースごとの専門性が高すぎて、知識が一方に偏るといふ課題が生じました。それまで本学科の卒業生は、森林環境と田園環境に関する知識・技術を幅広くカバーしていることが特徴でした。現場でも、森林と田園はつながっている場合が多く、両方の知識・技能を兼ね備えていることによって対応できる範囲は広がります。そのように幅広い分野をカバーしながら、いかに技術者としての専門性を高めるかということが、改訂の視点となりました。いわば「広さ」と「深さ」を両立する教育を目指したのです。

安江 学生からは「2年生進級時に

コースを選ぶのが難しい」という声が上がっていました。旧カリキュラムでは、1年生は専門科目がほとんどなかったため、コース選びの情報が不足していたのです。

岡野 旧カリキュラムの時に、学生から「別のコースの学生を知らない」と聞いて、問題だと感じました。以前は学科全体の学生のつながりが、卒業後の大きな財産となっていたからです。

村山 学生の声から課題に気付いたということですね。その結果、ディプロマ・ポリシーをどのように見直したのでしょうか。

安江 「地域を担うリーダーを育てる」といふ本学科の目的を再確認しました。そのためには、一つの分野に精通しているだけでは不十分ですので、「学びの総合化」をキーワードにカリキュラムをつくり直そうといふ話になりました。ディプロマ・ポリシー見直しの検討自体は、普段から学生と密にコミュニケーションをとる中で実態を把握していたため、それほど困難はありませんでした。

教える内容単位で シラバスを見直す

村山 ディプロマ・ポリシー決定後、どのような流れでカリキュラムの検討が進んだのでしょうか。

岡野 まず、2コースのコース長がそれぞれ学生の声を踏まえた課題意識を基に、学科長にカリキュラム改訂を提案しました。そして、学科長も加わり、若手教員を中心としたワーキング・グループ（以下、WG）を設置して検討が進められました。WGは2007年4月から約8か月間、月2回ほどのペースで実施しました。後述するシラバスの見直しも、WG



農学部森林科学科教授
岡野 哲郎

おかの・てつお

◎九州大学農学研究科博士後期課程中退。専門は森林生態学、造林学。九州大学助手、助教授などを経て、2004年から現職。



農学部森林科学科准教授
安江 恒

やすえ・こう

◎北海道大学農学研究科博士課程修了。専門は木材組織学。科学技術振興事業団特別研究員、信州大学助手などを経て、2004年から現職。



Interviewer

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室
コンサルタント

村山和生

むらやま・かずお

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

が中心となって議論を進めました。

村山 最初にWGの中で検討課題となったのは、どのようなことでしょうか。

安江 「学びの総合化」を実現するためには、それまでの早期からのコース制を2年生後半に遅らせて、コース分け以前・以後にかかわらず、学生が交流する場面を増やす必要があると考えました。そして、コース間のバランスや内容の重複を見直し、科目を精選していきました。「コースの卒業生」ではなく、「森林科学科の卒業生」として身に付けるべき力を常に念頭に置き、シラバスの全面的な見直しを行いました。

村山 シラバスの見直しでは、どの

ようなことを工夫されましたか。

安江 科目名ではなく、「教える内容」に注目したことです。五つの科目群に分類して、重複する内容は統合・精選しましたが、その際、科目名や教員名で議論すると、どうしても概念論になりがちです。そこで、すべての科目のシラバスに書いてある15コマの授業内容を列挙し、一つひとつ見直していきました。例えば、一つの科目を三つに分解し、それぞれを関係の深い別の科目と統合するといった手順です(図2)。

岡野 統計演習などの基礎的な科目の充実も図りました。学部卒業後、大学院で研究を続けるとしても、企業に就職するにしても、統計は不可欠な知識です。これまでは研究室に所属後、自分の卒業研究に必要な部部のみを体得するという傾向がありました。新カリキュラムでは2年生から全体的に学び、その後の専門学習の下地にしたいと考えました。

安江 こうした議論に教員全員で取り組んだことによって、ほかの教員の指導内容を把握し、そこから自分は何を教えなければならないかという認識が深まったと思います。また、それまではどの科目も一人の教員が

教えていましたが、改訂後は、3割ほどの科目で複数の教員が担当しています。

岡野 確かに、長時間の議論を経て2度のカリキュラム改訂をしたことによって、教員間、科目間の溝はなくなりました。全体として、長く利用できる持続可能なカリキュラムが出来上がったと思います。

村山 結果的に精選されたのは、どのような科目だったのでしょうか。

岡野 ほとんどが講義形式の科目です。現場主義の伝統に則り、「実習の数は減らさない」というのが基本方針でした。

安江 教員は授業に対して強い思いを持っていますから、慎重な議論が必要でした。しかし、最初にディプロマ・ポリシーに関して合意を得て、シラバスの内容も共有していましたので、教員間の対立はありませんでした。

村山 改訂までに、予想外に苦労したことはありましたか。

安江 時間割の作成が大変で、完成に2か月を要しました。移行期間として3年分の時間割をつくりましたが、新旧のカリキュラムが同時に進行するため非常に複雑で、体が二つ

必要な教員がいたり、玉突きで連鎖で取まりがつかず、調整に駆け回りました。また、科目精選の影響により、旧カリキュラムで「この学年でこの科目を落とすと卒業できない」という状況が新たに発生したため、学生を集めて丁寧に説明しました。

ディプロマ・ポリシーに照らし合わせ抜け漏れを確認

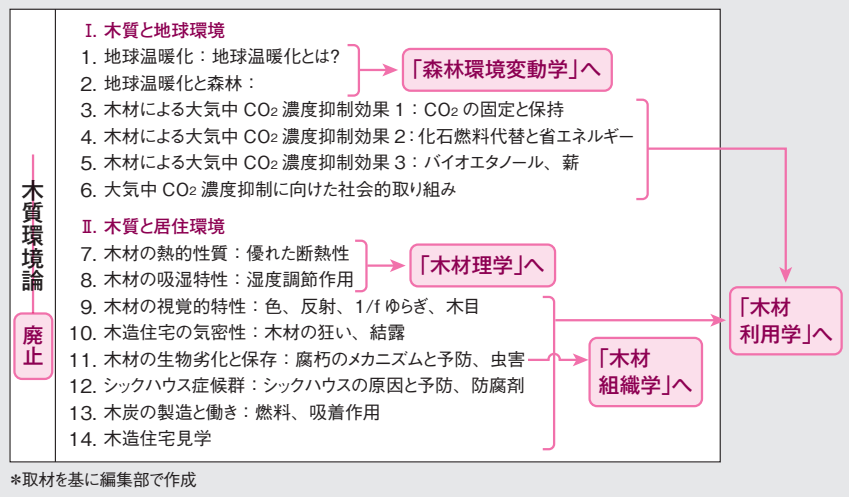
村山 カリキュラム改訂の結果、学生の学びはどのように変化したのでしょうか。

安江 どちらのコースに所属しても、森林科学について広い視野が獲得でき、学部卒業後、研究の道を選ぶにしても就職するにしても、汎用的な力が身に付くようになりました。また、コース分けを2年生後期に行うようにしたため、自分の進みたい道を入学後によく考えて選択できるようになりました。改訂では、1年生に森林科学の基礎を幅広く学習する「森林科学概論」と、夏季休業中に演習林で宿泊合宿を行う「森林科学基礎演習」という専門必修科目を配置しました。それまで1年生には専門科目がなく、入学時のモチベーションが下がりがちでしたが、専門科目を入れたことで学習意欲が維持される効果が見られました。最近では人間関係をなかなか築けない学生が多いのですが、野外で一緒に作業をする合宿は学生同士が交流するよい機会となっています。

岡野 以前の学生と比べ、子どもの頃からの自然体験は少なくなっています。1年生の早い段階で宿泊合宿を実施し、自然の中で活動することで、その後の学習がイメージしやすくなっています。

村山 科目の大幅な精選にあたって

図2 科目精選の検討例



気になるのが教育内容の質保証です。

安江 科目精選の目的は内容重複の解消で、根底から教育内容を変えたわけではありません。それでも、確実に教育内容を質保証するために、最初に育てたい人材像や進路状況を改めて明確にしてから旧カリキュラムの課題を改善していきました。

岡野 WGの検討では、全科目のシラバスを詳細に確認して整理しました。その中で最も注意したのは、「抜け」や「漏れ」がないようにすることです。教育内容の質保証についての議論は、2004年度改訂の時点で行ったものが下地となり、今回は全体的にスムーズに進んだと思います。

安江 本学科には、測量士補免許、樹木医補、自然再生士補など、単位取得や卒業によって認定・登録される資格・免許が多くあります。それ

らを漏らさずにカリキュラムを構成することが、教育内容の質保証につながっている面もあります。また、公務員試験の出題範囲をきちんとカバーすることも念頭に置きました。

学生目線での改革を 継続させていく

村山 新カリキュラムは順調に展開されているとお聞きしています。さらに力を入れたいことなどがございましたらお聞かせください。

岡野 本学科は、1年生は松本キャンパスという事情もあり、目標を見失ってしまう学生がいました。2008年度の改訂で1年生に専門科目も配置したことで学習意欲の向上が見られたこととお話ししましたが、今後、さらなるてこ入れが必要だと感じて

います。全ての学生が目を輝かせて2年生に進級するような教育を目指したいと思います。

安江 本学科は、野外実習で教員と学生と一緒に作業をするなど日頃から近い距離にいるため、定性的な評価が入りやすいというよさがあります。そうした特徴を生かし、これからも学生の声を教育内容に反映させることを大切にしたいと思います。授業評価に力を入れるとともに、少人数の実習における教員と学生の交流、また、2012年度に始めた日常生活の相談を含めたカウンセリングを通し、要望などを聞き逃さないようにしたいと思います。

村山 学生の視点を大切にして教育改善を行っていることが伝わってくるお話でした。本日はありがとうございました。

FDer が読み解くポイント

授業科目名ではなく授業内容にまで踏み込んだ学習内容の精選が鍵

カリキュラム再構築の課題は、限りある資源（教職員、施設・設備、時間、予算）をいかに活用して、効率的・効果的に質の高い学びを提供できるかという点にあります。本事例は、学生の進路動向の変化をきっかけに、「広さと深さを両立する」カリキュラムの再構築に取り組んだものです。矛盾するように思われるこの二つのコンセプトを共存させた、この取り組みには、他大学が参考にすべきポイントがいくつもあります。

第一に、カリキュラムの中心にいつも学生が存在しています。少人数教育体制の利点を生かして、教員が学生の声を丁寧に聞き取り、ニーズ把握とカリキュラム評価を日常的に行っていました。そのために絶え間ない迅速な改善活動が常時進行しているのです。

第二に、目指すべき人材像とDP（学科卒業生に求

められている能力）を教員が共有しています。この二つを共有することによって、科目を見直す際のコンフリクトを事前に回避できます。

第三に、授業科目名ではなく、授業内容にまで踏み込んで学習内容を精選しています。DPと照らし合わせ抜けや漏れがないMECE*なカリキュラムになるよう、全てのシラバスを並べて確認しています。その結果、学科の伝統を継承する実習科目の数は減らさずに、複数の講義科目が統合されました。これは目標の共有と教員間の信頼関係が存在しなければなし得ません。

第四に、一つの授業に複数の教育機能を持たせています。例えば、低学年次に配置された「森林科学概論」と「森林科学基礎演習」は、専門知識の学習、学習意欲の向上、チームワークやコミュニケーション能力といった汎用的能力の育成、コース選択の円滑化という複数の役割を持ちます。教員・学生ともに負荷が高い授業ですが、このような高集約度の授業を初期に配置することは、長期的に見れば効率がよいといえます。

日本高等教育開発協会理事、愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室副室長・准教授 **佐藤浩章**

* Mutually Exclusive Collectively Exhaustive の略。漏れなく、重複なくという意味

神奈川工科大学創造工学部ロボット・メカトロニクス学科

目の前の学生の現状から発想して、カリキュラムや教育方法を見直すとは？

神奈川工科大学では 2012 年にカリキュラムを改訂し、アクティブラーニングを中心に据えた教育を実践している。ロボット・メカトロニクス学科では、異なる領域の教員がチームで教育にあたり、学生の特性や問題意識の喚起の状況を踏まえながら気づきを助け、学生の自発性の涵養と教員の指導力向上を図っている。

概要 カリキュラム改訂で課題発見・解決型科目「ユニットプログラム」を導入

◎現場の課題に端を発したプロジェクトに取り組む

ロボット・メカトロニクス学科は、2006 年度に福祉システム工学科を改組し、工学部に設置された学科だ。2008 年度に工学部から創造工学部に改組した際には、ロボット制御・組み込み技術に精通したエンジニアの育成を目指す「ロボット開発コース」と、スポーツ科学や障がい者・高齢者福祉を工学の面から追究する「スポーツ・健康生活科学コース」の 2 コースを設置した。

2012 年度にカリキュラムを改訂し、学生の課題に応じた学びの体系を整備した。新カリキュラムでは 1 年生での興味喚起に始まり、2 年生の課題発見・解決法の実践、3・4 年生は課題解決と評価という流れの中で、低学年から刺激を与え、学生が学習に対するやりがいを見つけられるようにすることを重視している。

学生の意欲を刺激し、協調性や課題解決のスキルを身に付けさせるために導入したのが「ユニットプログラム（プロジェクト授業）」だ。学生がグループを組み、役割分担をし、課題の発見から解決までを目指す体験型学習だ。スポーツ・健康生活科学コースを例にすると、この科目の 1～4 年生の流れは以下のとおり。

1 年生の前期は、障がいがあることで普通の生活がどのように不便になるのかを学び、後期に特定の障がいをモデルとしたテーマを設定し、生活の質の向上を目指した自助具を自ら製作する。

2・3 年生では、4 人 1 組のグループをつくり、プロジェクトに取り組む。地域の高齢者施設や障がい者支援施設などを訪れ、高齢者や障がい者が感じる課題を基に自立・介護の機器・用具を開発し、ポスター・セッ

ションやプレゼンテーションなどで成果を発表する。

2・3 年生のユニットプログラムは、毎週金曜日の 2～4 時限に配置した（半期で 67.5 時間）。担当教員は専門分野が異なる 5 人で、全員がスポーツ・健康生活科学コースの科目を受け持つ。講義で学んだ知識を、プロジェクトに応用するためのアドバイスがしやすく、学生にとっては講義の知識とプロジェクトにおける実践を結び付けることが容易になる（図 1）。教員 1 人あたりの学生数は約 20 人。グループには、毎週、進捗状況のレポート提出を義務付け、内容の不足や進捗の遅れなどを教員が確認し、適宜アドバイスする。

図 1 スポーツ・健康生活科学コースのカリキュラム体系

		<input type="checkbox"/> 前期科目	<input type="checkbox"/> 後期科目
1 年生	2 年生	3 年生	
キャンパスライフ実践論	計測の基礎	ユニバーサルデザイン	
力学の基礎	設計製図	材料科学	
基礎電気回路	基礎設計		
	基礎プログラミング		
	計測プログラミング	コンピュータ計測技術	
	計測データ解析法		
	人間工学		
健康福祉実習	人間計測実験	生体機能計測評価法	
	認知行動科学論	動作計測評価法	
生体の構造と機能 I		運動とコンディショニング	
生体の構造と機能 II	身体の動作学	トレーニング科学論	
運動の生理学	運動機能の加齢学	健康と運動処方	
現代福祉論	人間と住まい	福祉機器	
障害者の機能と生活支援		感覚障害者と生活支援	
高齢者の機能と生活支援	体の障害と疾患	生活支援工学	
		福祉機器設計法	
ロボメカ基礎ユニット I	スポーツ・健康生活科学ユニット I	スポーツ・健康生活科学ユニット III	
ロボメカ基礎ユニット II	スポーツ・健康生活科学ユニット II	スポーツ・健康生活科学ユニット IV	
	健康・運動支援実践 I・II / 障害者支援実践 I・II / 生活支援機器開発実践 I・II		

色文字の科目は、ユニットプログラム（ で囲った科目）を担当する教員が受け持つ。同時期に講義で学ぶ内容の応用・演習を、ユニットプログラムで出来る。

*同大学の資料と取材を基に編集部で作成

学生の実態を見て、理論と実践の連携に配慮したカリキュラムに

橋本 よろしくお願ひします。ロボット・メカトロニクス学科では、2012年度のカリキュラム改訂でアクティブラーニングを学びの中心に据えるなど、より学生理解に努めた教育を実践されています。どのような課題認識に基づき改訂されたのでしょうか。

小川学科長（以下、小川） 本学科の学生は、明確な目的意識や将来の希望進路があつて選択したというよりも、何となくロボットや福祉に興味があつた、高校の進路指導の先生に勧められたといった漠然とした理由で入学する例が少なくありません。特に、2006年度に福祉システム工学科から現学科に改組し、名称に「福祉」という冠がなくなつてからは、目的意識がやや漠然とした学生が目立つようになりまし。学力・意欲の両面で課題の多い学生の学習意欲を喚起するとともに、学力を維持・向上していく方策が必要だと考えました。

橋本 学生の変化は教育目標にどのような影響を与えたのでしょうか。

小川 学生は入学後、学びながら進路を考えていきます。ですから、ロボット工学や人間工学の技術者の育成にとらわれず、多くの学生がより幅広い分野の進路を選択していくことを踏まえまし。社会との接点を持ち、問題解決に広くかかわることが出来る人材育成が、本学科のディプロマ・ポリシーだと捉えまし。

橋本 ディプロマ・ポリシーの再考を受けて、カリキュラム改訂では何に留意されたのでしょうか。

小川 学生を見ていると、各科目で学んだ知識を自分なりに結び付けて実践に生かすという力が弱いよう。また、カリキュラムツリーがき

れいに出来ていても、学生がその通りに力を積み上げてくれるとは限りません。そこで、実学での学生の気付きを座学で確認したり深めたり出来るように、座学と実学の関係性を見直すとともに、これを結び付ける科目として「ユニットプログラム」を設置まし。

橋本 目の前の学生と向かい合つたカリキュラムにされたということですね。教員の目線合わせはどのように行われたのでしょうか。

小川 本学科では学科会議が月2回あり、そこで気になる学生についての情報共有を、短い時間でも行うようにしてまし。学生の学力や性格、疾患などの把握はもちろん、大学生生活で元気がない、孤立している、成績が振るわないということ学科の教員全員で共有し、改善に向けて何が出来かを話し合ひまし。学生の変化の把握と支援は、学生相談室や健康管理室、キャリア就職課など、学科外や職員とも情報交換を行い、支援を受けながら実施してまし。

また、スポーツ・健康生活科学コースを例に説明すると、本コースの教員は、電気・電子、情報、福祉などさまざまな専門分野から集まっていますので、一つの教育体系を実践するためには密なコミュニケーションが欠かせません。教員一人ひとりがコースの目的、課題などを見つめなければうまくいくはずがないという意識が結束を強めまし、目の前の学生に向き合うためにコースの全教員がチームとして教育にあたる姿勢が必要だということ強く持っています。

科目の関係性や意義を伝え、学びを動機づけるユニットプログラム

橋本 ユニットプログラムの進め方



創造工学部ロボット・メカトロニクス学科長
小川喜道

おがわ・よしみち

◎慶應義塾大学法学部卒業、Postgraduate Diploma, University of London. 神奈川県総合リハビリテーション事業団福祉部訓練課長などを経て現職。



Interviewer

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室
シニアコンサルタント

橋本博喜

はしもと・ひろき

◎1991年野村総合研究所入社。地域計画、経営コンサルティングに従事。2004年ベネッセコーポレーションに移籍、キャリア教育事業開発の後、ベネッセホールディングスを経て現職。

を教えていただけますか。

小川 ユニットプログラムは週1回行ひまし。2・3年生の場合は、同じ教室に約60人が集まり、4人1組のグループでプロジェクトを進めまし。グループごとに「マネージャー」を決め、活動の進行管理、意見や疑問を集約して担当教員に報告・相談する役割を担当まし。前期・後期にはそれぞれ経過や成果をポスターセッションで発表まし、そこには1年生も参加し、発表内容はコース全体で共有してまし。

橋本 教員はどのようにかかわっているのでしょうか。

小川 医用工学、人間工学、社会福祉、運動生理学、スポーツ・バイオメカニクスの各専門領域の教員が分担して、学生の指導にあたりまし。担当教員は、毎週木曜日に各グループが電子メールで提出する週間進捗報告書を見て、その1週間に行つた授業外活動の進捗状況や問題点などを確認して、アドバイスまし。また、授業中は5人の教員が一つの教室に

いて、グループの質問に答え、発表に対する講評を行います(図2)。

橋本 教員が毎週同じ時間に同じ教室にいて指導するというスタイルは大きな特徴です。どのような利点があるのでしょうか。

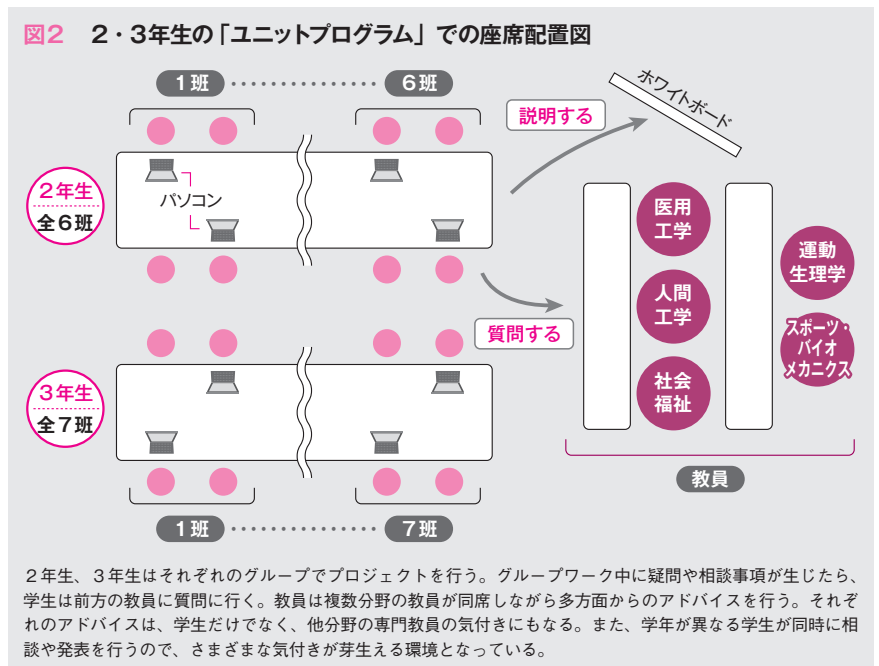
小川 5人の教員はそれぞれ、コースの専門科目を担当しています。これらの教員が同じ教室にそろっていますから、学生は授業中に生じた疑問や相談事項について、関連する科目の担当教員に、しかも複数の領域の質問を一度にまとめてたずねることが出来ます。また、質問を受けた教員は、過去の講義で説明したことや今後の講義でふれる予定であることを学生に伝えます。こうすることで、専門科目の学習内容を、今、進めているプロジェクトに生かしてもらい、学生の中で理論と実践を統合させることを狙っています。

また、教員のFDの観点からも重要だと捉えています。同じ教室で指導するので、ほかの教員がどのように学生と接しているのかを間近に見ることが出来ます。教員間で力量が分かるので、緊張感が生まれ、個々の指導改善に生かされます。同じ教室で指導することは、教員のスキルミックスの観点からも意義があるのです。

カリキュラムを実行し、学生の自発性を引き出す教師の役割

橋本 カリキュラム体系を整え、学ぶ場を与えるだけでは、学生の意欲は高まらないと思います。意欲向上のためにどのような工夫をされていますか。

小川 1年生のユニットプログラムには、例えば、地域の高齢者や障がい者と一緒に料理を作るなど、学外の人たちとふれあう機会を設けてい



ます。うまく座れない、切る動作が難しいなど、福祉機器や自助具を使っている人が、どのようなことに困っているのかを体験的に学び、実際に自助具などを製作します。

その時、教員は、自分の考えを述べるのではなく、学生の考えを引き出すように気付きを言語にしていくコミュニケーションに努めます。学生の気付きに、教員が寄り添うようにするのはです。そうした過程を繰り返すことによって、学生は課題を探す目を養い、そして、自分たちの学びや研究に対する使命感を育てていけるだろうと考えました。課題やニーズの把握と実践を結び付けていく過程の中で、主体的に学ぶ姿勢が培われると期待しています。

橋本 学生の気付きを意欲や主体性にまで高めるために留意されていることはありますか。

小川 学生のモチベーションには積極的なものと消極的なものがあります。消極的なモチベーションは単位を取らなければならないといった外的要因によるものであり、積極的

なモチベーションは自分からやってみたいという内発的な動機によって生まれるものです。本来、学びに向かう上で欠かせないのは後者ですが、こうした姿勢は教員が一方的に指示したり、課題を与えたりするだけでは生まれません。特に本学の学生は、それまで教員に引っ張られて仕方なく学習したという経験はあっても、自分から新しいことや難しいことに挑戦した経験はそれほど多くありません。学ぶ面白さや喜びを、自ら感じられるような仕掛けが必要です。

橋本 学生の意欲や自発性を引き出すために、教員の役割はどのように変化しているとお考えですか。

小川 ユニットプログラムを進める際、学生は無難に終わらせようとする傾向があります。グループで物事を進めるのは何とか出来ていても、メンバーと意見が異なった時に自分の意見やアイデアをぶつけていくことは苦手なようです。新しい何かは、そうした摩擦や葛藤を乗り越えていくダイナミックな動きの中から生まれてくるものですが、学生は自分の

意見を言う前にまず周りを見てしまいます。ですから、教員は、学生が自分なりの考えを引き出すような側面からの支援をし、学生が考えをまとめるのを待ち、目標を達成するために何が出来るかを考えさせる声掛けを行うことが必要です。

また、2・3年生のプレゼンテーションのセッションの際は、ほかのグループや下級生に感想を出してもらいますが、1年生からも「プレゼンテーションソフトによる説明だけでは分かりづかった」など厳しい意見が出てきます。こうした意見に対して、それぞれのグループがどのように向き合い、改善につなげていくのかも、プロジェクトをさらに深めるポイントになります。「教える」「教わる」という教員と学生の縦の関係だけではなく、学生同士の横のつ

ながりの中で刺激を与え合う仕掛けも組み込んでいます。

カリキュラムの効果を踏まえた継続的な仕掛けづくり

橋本 カリキュラム改訂の手応えと今後について教えてください。

小川 ユニットプログラムを経験した学生が、大学の学びとは別に地域活動に取り組む姿が見られるようになりました。卒業論文で地域貢献の内容を設定する学生も増えています。本学科の理念が浸透し、学生が主体的に自分のなすべきことを考えている結果だと思います。

今後は、1年生を中心に今行っている企業や施設見学とユニットプログラムを連動させるなど、社会をより身近に感じながら、2・3年生と

合同でプロジェクトに取り組める仕組みも整備していく予定です。1年生での働き掛けが重要だと考えているので、これを踏まえて、積極的にモチベーションを高める仕掛けをつくり、主体的な学びにつなげていきたいと考えています。

大学は学生にとって社会に出る前の最後の教育機関です。一人ひとりの学生は高い潜在能力を持っています。学生が本当に自分がしたいことを見つけ、力を発揮する教育というのは、表面的なカリキュラムには乗りにくいものです。しかし、私たちの教育は、専門知識の伝授だけではなく、それを目指しています。

橋本 目の前の学生が主体的になれるようなカリキュラム体系と、教員の接し方の工夫がよく分かりました。本日はありがとうございました。

FDer が読み解くポイント

カリキュラム改革や授業改善の出発点は学生の実態を把握することから

大学教育の質が問われる時代にあって、各大学は、教育目的や学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）に示された教育成果を達成するために、学習の系統性や順次性に配慮した体系的なカリキュラムを編成するだけでなく、その有効性、妥当性について継続的に検証する作業が求められています。近年、アクティブラーニングと呼ばれる学生の能動的な参加を基本とする授業を柱としたカリキュラムが盛んとなる中、「座学と実学のバランス」「学生の学習成果の評価」「授業を担当する教員の教育力」が共通の問題として挙げられます。

本事例は、入学してくる学生の目的意識の希薄化や学習意欲の低下といった現状を受け、「ユニットプログラム」と呼ばれるプロジェクト型の授業を開発・導入したのですが、その取り組みからは、前述したよう

な問題に対する多くのヒントを得ることが出来ます。

一つは、講義で得た知識を実際の問題解決に生かす場として「ユニット」と呼ばれる授業が配置されている点です。これは、各科目での学習を学生自身で体系づけていくことが現実には難しいとする当該大学の学生の実態から発したアイデアですが、特に低学年に多い「講義で学んだことを現実の問題にどのように結び付けてよいか分からない」といった学生の声にも対応するものといえるでしょう。

二つめに、講義を担当する専門分野の異なる教員が、チームを組んでプロジェクト指導を行う点です。学生は講義での学習をより深められるとともに、関心に応じてほかの教員からも広く学ぶことが可能になります。また、複数の教員の目で学生を見ることは、多様な視点からの評価にもつながります。

興味深いのは、ピア・レビューの文化に乏しいといわれる日本の大学にあって、チームでの指導がそのまま実質的なFD活動につながっていることです。

日本高等教育開発協会正会員、帝京大学高等教育開発センター主任・准教授 **井上史子**