

教員養成教育の質保証と学修主体の育成： 質保証の共同責任者として学修者を位置づける 論文講読演習の授業実践とその結果報告

百合田 真樹人（島根大学）

1. はじめに

学士課程教育の質保証にむけた要求が社会的に高まっている。全国の大学では、カリキュラム改定、到達目標の明示化、さらに教育成果の可視化といったシステム的な教育改善による質保証の取り組みがすすめられている。教育をおこなう主体である大学・学部がその教育実践に責任を担うのは自明であり、その教育実践のシステムの改善による質保証は有意かつ不可欠である。

一方で、教育結果についての責任は、教育をおこなう側のみが担うものではない。教育をおこなう側に偏重した責任要求や責任意識は、教育が対象とする学生を、教育実践によって変化させられるべき客体として位置づけ、学生が個々にもつ主体意識の矮小化と同時的である。言い換えれば、教育をおこなう側に偏重して教育の質保証への責任を迫及することは、自らの学修に責任をもつ主体としての学生の存在とその必要性を看過させる怖れがある。こうした教育実践をおこなう主体によせられた強い期待に応答する教育改善の多くが、それらが企図した成果をもたらさなかったことは、アメリカにおける教育改善の取り組みを歴史的に考察した研究からもうかがえる⁽¹⁾。

教育が対象とする学生を、教育が変容させる客体ではなく、教育実践に参画し、自らが変容する主体として位置づけることは、質保証の具体化に不可欠である。大学教育に求められる質保証は、大学・学部組織、教員のみではなく、そこで学修する学生が、教育実践に参画する主

体としての責任を共有することで完成する。本稿は、学士課程教育の質保証を迫及するなかで、特に教員養成教育を取りあげ、自らが教育実践に参画する学修の主体として学生を導くことを目的とした取り組みの具体について報告する。さらに、本稿では、その取り組み成果の検証をおこなう。

2. これまでの教員養成教育の質保証と課題

「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」答申（平成13年11月）、日本教育大学協会内に設置された「モデル・コア・カリキュラム報告」（平成16年3月）、さらに中央教育審議会（中教審）答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月）など、教員養成教育の質保証が教員養成系大学・学部にも強く求められている。こうした流れを受けた教員養成カリキュラム改革の焦点は、「学生を教員として養成することに対する責任体制の構築⁽²⁾」にあり、「教員を養成する側」が担う責任として質保証を位置づけている⁽³⁾。

特に、中教審答申（平成18年7月）が提案した「教職実践演習」は、学部修了段階における教師としての知識・技能を確認する「出口管理」による質保証への傾斜を示唆する。こうした「出口管理」的な質保証の具体化は、教員養成カリキュラムの充実はもとより、その成果を質的・量的に評価するための学修成果を可視化する仕組みを必要とする。このため、従来の単位認定による定点的な評価に加え、入学から卒業までの学生の変化を流動的に評価するポートフォリオや履修カルテなどを活用した評価ツ-

ルの開発とその実践に関心がよせられている⁽⁴⁾。

一方で、教育実践をめぐるシステムの取り組みは、教員養成教育をはじめとした学士課程教育一般に求められる質を保証する責任のどこまでを大学・学部が担うのかという認識の妥当性・合理性の検証を必要とする。この検証が十分でない場合、教育をおこなう側に全ての教育実践とその結果の責任が委ねられ、社会的期待の全てを、教育をおこなう側が背負い込む危険性を誘う。この危険性は、システム的に質保証を追究する取り組みが、質保証の責任を専ら「教育をおこなう側」が担うと無条件に認識することによって増幅される。教員養成教育をめぐるのは、「教員として養成される側（個々の学生）」および「教員を求める側（任命権者および社会）」が、教員養成教育の質保証に共に責任を担う存在として認識されないことになる。このため、自らの学修についての責任をもつ主体的な学修者の存在とその必要性を看過するという誤謬を犯しがちである。

本稿は、教育の質保証をめぐる取り組みの多くが、質保証の責任を共有する主体についての検討を意図的または惰性的に看過している点を問題として位置づける。教育の対象をアプライオリに客体と位置づけるカリキュラム改定や授業改善の取り組みは、教育の実践対象が主体としてもつ能力や可能性についての検証の必要性を看過する。この結果、教育実践の対象者としての学修者は<客体>として管理される対象に成り下がり、教育をする主体の主務は<教育>ではなく、自らが品質に責任をもつ商品としての学修者を<管理>することに置き換えられる⁽⁵⁾。

本稿は、カリキュラム改善、ポートフォリオや履修カルテなどによる学修（者）管理といったシステムの質保証の取り組みの必要性和有意性を否定しない。しかし、システムの質保証の取り組みによる教育の質保証に限界があることを認識することが必要である。このため、教員養成課程に在籍する学生を学修の主体として育むこと目的に、課題論文を提示し、効果的に演習を展開する講義方法を検討し、平成21年

度に「論文講読演習」を新規開講した。本稿は、その実践の具体を示し、その成果を検証することを目的とする。

3. 論文講読演習の授業モデル

論文講読演習を開設するにあたり、アメリカの大規模州立大学の初年次教育およびエントリレベルの専門教育をモデルとして採用した。アメリカの大学教育をモデルにしたカリキュラム改善、シラバス活用やFDについての議論は従来からなされているが、それらの多くは組織的・システムの改善に集中している⁽⁶⁾。本稿はアメリカの大学教育の授業実践の方法を参考に、システムが運用されている現場である実際の授業をモデルとした。

日本とは異なる経緯から高等教育の大衆化が進んだアメリカでは、州立大学が大学教育の大衆化を担ってきた⁽⁷⁾。人種や民族、出自はもとより、学力的にも多様な学生を受け入れてきた大規模州立大学は、その初年次教育で大学が求める学修の質を実感させ、学びの習慣を獲得させる訓育的な教育実践をすすめている。特に一部の州立大学では、新入生に寮生活を義務づけ、そこでアカデミックアドバイザーやレジデンスアドバイザーなどの役割をもつ教職員や大学院生が、新入生の生活全般の指導をおこなうことで、大学生に求められる学修姿勢や習慣を育むなど、訓育的性格をもった指導実践、教育支援の仕組みが用意されている。論文講読演習は、こうした訓育的性格をもつアメリカの州立大学の初年次教育プログラムのなかでも特に初年次の学生を対象にした講義科目群をモデルにしたものである。

ミシガン州立大学を例にあげると、初年次教育として、アメリカの建国理念や、科学技術の限界と問題などのテーマをもった科目群が用意されている⁽⁸⁾。これらの科目群が取り上げるテーマは必ずしも高度なものではなく、大学入学までに高等学校や中学校などで既習の内容をもとに設定されている。アメリカの建国理念をテーマに開設された講義科目では、講義はテーマ

についての知識を陶冶的に付与することを目的とするのではなく、テーマをめぐる一次資料を精読し、その資料にもとづいた討議を重ねることで、批判的に考察する姿勢と技術の育成が意図されている。陶冶的に付与された知識を、資料を読むことで批判的に再考し、討議をとおして認識の再構築をおこなうことが講義の目的であり、陶冶的に改めて知識を付与することが目的として位置づけられていない。

エントリーレベルの専門科目についても同様に、専門知を陶冶的に教育することではなく、専門分野への関心を深め、問題意識を確立することが目的とされている。そのために、専門領域から選択された多くの文献を読み、授業時間でそれぞれの文献に検討を加えた結果を共有し、多様な読解にふれることで、専門分野におけるさまざまな課題についての関心と問題意識の深化を図ることに努めている。

事前学修として課題資料を読み、その課題をもとに議論を重ねるアプローチは、学生に（１）期待される学修とその質について認識させ、（２）学修の習慣を獲得することを系統的に支援し、（３）大学での学修に必要な主体的な関心と問題意識を育むことを企図している。このように、アメリカの大規模州立大学における初年次教育と専門段階における導入教育では、多様な社会背景と学力背景をもつ学生を、学修実践の主体として変革すると同時に、基盤となる資料の読解をとおして専門知の共通言語（ディスコース）を構築する訓育的な教育実践の手法がとられている。

アメリカの大学における初年次教育の特色を要約すると、すべての学生が予め期待される学力水準や学修習慣をもつという前提や、すべての学生がそれぞれに期待される専門教育における問題意識をもつという前提に否定的である。言い換えると、統一された学生像を否定し、学生集団がそれぞれに多様な社会背景や学力背景をもつことを前提に、初年次教育プログラムが生まれ、実践されている。

4. 論文講読演習の授業構成

論文講読演習では教職教養系科目を担当する4名の教員がそれぞれに10名程度の学生を担当した。講義の運営は、「予習（課題論文の読解・論点の確認・言語化）」→「講義（討議・ディスカッションによる省察）」→「復習（論点確認・再言語化）」の流れを設定し、シラバスに明示した。課題として設定した論文は、S.ボウルズ、P.ブルデュー、M.アップル、P.フレイレを始め、岩田正美の社会的排除を論じた書籍などがあり、講義科目のHPからシラバス及び課題論文リストをダウンロードできる⁹⁾。毎回の授業が学生に要求した学修の取り組みの詳細を以下に示す。

○ 予習について

学生は、事前学修（予習）として課題論文を読み、講義の2日前までにレポートを提出した。担当教員は講義開始時点で、添削・採点をしたレポートを返却した。

課題論文の要約はレポートとして認めず、学生がそれぞれの経験や学修をとおして、課題論文の示す論点をどのようにとらえ、その上で考察を加えたものを論理的に提示することを求めた。事前学修として課題論文に考察を加えたレポートを要求することは、学生がそれぞれに考察したものを予め言語化することに取り組みせることを企図したものである。これらのレポートは、担当教員が添削し、採点をしたうえで講義開始時にレポートを返却した。さらに、講義開始から5分程度を、添削されたレポートを学生が読み直し、書き込まれたコメントを理解するための時間として活用した。

レポート添削は、書式、用語、段落の的確な活用などの作文能力について添削指導することはもちろん、課題論文の論点を正確に把握していること、自らの視点をもとに課題論文について検討を加えていること、効果的に事例を用いて論じていることについても添削した。卒業研究に必要な能力を育成することを念頭に、提出

されたレポートに直接書き込む方法でおこなったほか、教師や社会人として要求される文章力を育成することも意識して添削指導をおこなった。

○ 講義について

レポート評価と添削を事前におこない、授業開始時点で返却をすることによって、レポートなどを学修結果ではなく、学修過程における生産物としてとらえる視点の育成をねらった。さらに、課題論文についての考察を予め言語化した材料を手元に置くことで、講義でおこなう討論への学生の参画を促した。

学修者の関心・能力に応じて講義をすすめるうえで、課題についてそれぞれの学生の視点や経験に基づいた考察の実際を教員が予め把握することは有効である。学生が課題となった論文の論点をどのように理解しているのかを予め確認することで、有意な討議（ディベートやディスカッション）をおこなうための授業実践を工夫するための素材としてレポートを活用した。

講義において、教員が課題論文について解説をおこなうことは論文講読演習の目的ではない。学生は既に課題論文を読み、課題論文の理解に努め、レポート作成をとおして自らの考察の主要な部分の言語化に取り組んだうえで講義に出席する。この場合の教員の役割は、事前学修で学生が示した理解について、不十分と考えられる点を補完することにもあるが、多様な視点からうまれる個々の学生の考察をファシリテートすることで、より深い思考へと学生を誘導することである。この目的意識についても担当教員間で共有するために、打ち合わせをもったうえで授業実践をおこなった。

○ 復習について

論文講読演習を受講している学生は、それぞれの責任において各課題論文と教室での討議で用いられた用語や概念についての復習をおこなった。また担当教員は、講義や討議を通して、各課題論文から派生する問題意識を示したほか、

他の研究や文献を紹介し、あらたな問題意識や視点の獲得とその追究をうながす主体的な学修への動機付けに努めた。

学期末には、学期中に毎週提出したレポートを3つ選択し、それらを統合するひとつのレポートを作成することを課した。この取り組みを通して、多様な課題論文をふりかえり、それぞれを結ぶ論点を発見し、その論点を論理的に示すことを要求した。総括としておこなうこの課題は、課題論文を統合するあたらしい論点を学生自身に発見させ、主体的に問題設定とその追究に取り組むように誘導することを意図したものである。

5. 調査の概要

本稿は、既存の講義科目に授業改善をおこない、改善前と改善後との変化を比較手法によって示すのではなく、特に新規開講された「論文講読演習」を実践・調査の対象とした。この事由として以下に3点をあげる。

第1に、開設準備段階から大学でおこなう教育の質保証を具体化することをねらった講義科目を調査の対象とすることで、既存の枠組みと切り離した質保証の取り組みを検討した。第2に、当該講義科目が、著者の勤務校において学生数（教育学部学生のほぼ半数が所属）、教員数（教育学部所属教員の15%）ともに最大である講座が開設する選択必修科目であることがあげられる。実際には、履修案内をとおして講座に所属するすべての学生が履修するように指導しており、平成21年度には履修生41名（うち35名が単位修得）、平成22年度にも履修生41名（うち40名が単位修得）があった。講座単位で実施している科目ではあるが、調査に十分なサンプル数を確保できている。最後に、本稿の著者が当該講義科目を開講している講座に所属しているため、学生のGPAおよび単位修得状況などの関連データを活用することが比較的容易であったことがあげられる。

調査は、当該講義科目を履修した学生を対象に、履修終了後7～8ヶ月後にオンラインでア

ンケート調査をおこない、講義が学びに与えた影響を調べた。履修修了から7～8ヶ月の時間をおいて調査を実施することで、講義をととした学修の定着と、自らの学修経験についての長期的な印象を明らかにすることをねらった。また、アンケートには自由記述回答の項目を多く用意し、回答の自由度を高めた。回答は単位修得の成否にかかわらず、講義科目を履修したすべての学生から回収した。

6. 学修習慣の構築について

大学設置基準（昭和31年10月22日文部省令第28号）は、大学の単位認定要件として、予習・復習・課題などの時間を含み、講義や演習の場合は1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって標準とするとしている。学外での自主学修が個々の学生の学力に影響を及ぼすことについてはいくつもの事例研究がある⁽¹⁰⁾。文部科学省大学審議会は既に平成10年の答申において、学生を主体的な学修へと導く取り組みが不十分であると指摘し、学生に事前事後学修の必要性を指示することを教員に求めるほか、自主学修のための学修環境の施設面における整備の必要性を訴えている。

論文講読演習は、毎回の講義に出席するための事前学修として、課題論文の読解とレポート作成を求めるなど、学外での学修を科している。履修学生を対象にした学外学修時間の調査（資

料A）は、毎回の講義につき3～4時間程度（数値平均3.7：SD1.72）の学修がされており、大学の単位認定要件の範囲内で事前学修がされていたことを示している。

一方で、論文講読演習以外の履修科目についての学外学修時間は1時間未満であることも明らかとなった。「大学生の学修・生活実態調査報告書」に示された同様の調査でも、大学生の半数弱が、事前事後学修及び課題学修に割く時間を1週間あたり1時間未満としており、結果の一致がある⁽¹¹⁾。

こうした結果は、大学教育及び教員養成教育がその学生に対して、講義外の学修の必要性を実感させていないことを示す。この結果はさらに、学修の主体である学生の学修への意識が低いなかでおこなうカリキュラム改定や、その他のシステムの質保証の取り組みが期待できる効果には限界があることを示している。

7. 講義履修についての満足度・達成感

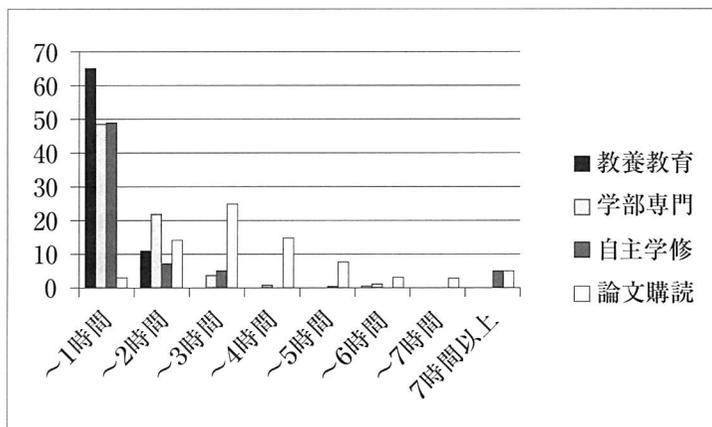
事前事後学修をほとんど必要としない他の講義科目と比べて、論文講読演習は学生に負担感を与える科目である。このため、論文講読演習を履修した学生が、その履修経験をどう評価しているのかについても調査した。

履修した学生が学修の成果を実感せず、負担感のみを感じているのであれば、従来の質保証に向けた外的な授業改善に過ぎない。この場合、

先に示した学修時間の伸びは、多くの学修量を要求した結果、学修量が増えたという単純な因果関係にとどまる。一方で、負担感にもかかわらず履修経験を有意なものとして認識していれば、事前事後学修が主体的な学修を育んだと考えられる。

論文講読演習の履修を後輩に勧めるかという設問について、履修を終えた学生の84.6%が「履修することをすすめる」と回答し、15.4%が「どちらとも

資料A：学外での学修時間（論文講読演習との対比）（n=82）



言えない」と回答した。また、「受講することをすすめない」と回答した学生は皆無であった。

「どちらとも言えない」とした回答者の絶対数は非常に少なかった。資料Bは、「どちらとも言えない」と回答した学生が、その理由として記入した自由記述回答をSPSS Text Analyticsを用いて整理したうえで分析し、図表化したも

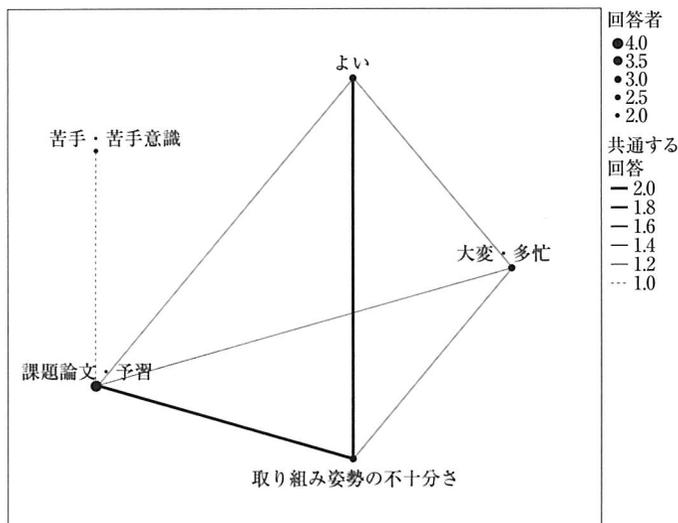
のである。資料Bは、「どちらとも言えない」というニュートラルな回答の背景に、事前学修への負担感の存在を示唆している。特に、科目が求める学修に取り組むうえで（1）自らの意志の脆弱性、（2）多忙感、そして（3）論文を読むことへの苦手意識が背景にあることがわかる。このうちの（1）は、学修者が自身で克服

することが求められる課題である。また（2）と（3）については、教育をおこなう側がその教育の質保証を具体化するうえで、教育の対象である学生についての実際的な学修支援の必要性を感じさせるものである。

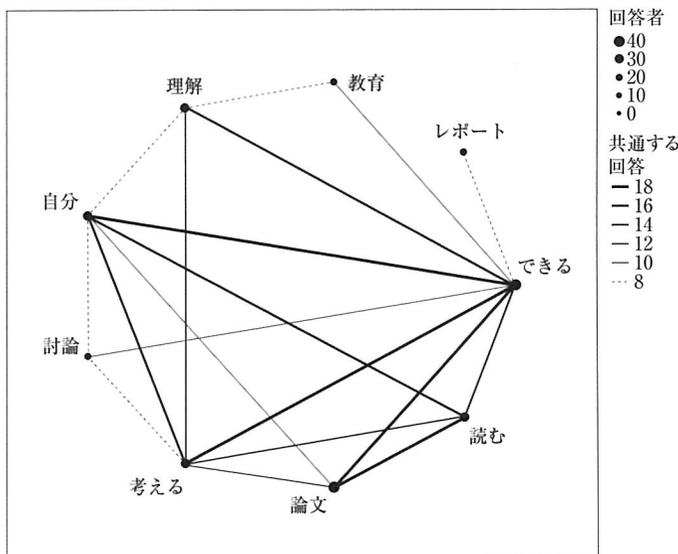
「どちらとも言えない」とした学生の自由記述回答のひとつには、「よい講義だとは思いますが、毎回の予習がたいへんだったため、自分では取り組みがいかげんになってしまった」とあった。こうした回答からも、論文講読演習の授業構成そのものに問題を感じているのではなく、この講義科目が要求する自主学修を継続して取り組む意志の強弱を学生自身が認識していることがうかがえる。こうした結果は、論文講読演習が学生に学修の主体として係わる責任についての認識を育くんでいることを示唆している。

一方で「履修することをすすめる」と回答した学生の自由記述回答からは、「理解」「考える」「読む」「論文」「討論」「教育」「レポート」といった論文講読演習のキーワードとなる言葉が、「できる」という能力とその獲得を示す言葉に関連づけられていた（資料C）。さらに、「学ぶことができた」「意欲になった」「貴重な経験になる」などの、充実感を示す言葉や、

資料B：「履修をすすめるか」という問いに中立的回答をした学生の自由記述回答の傾向



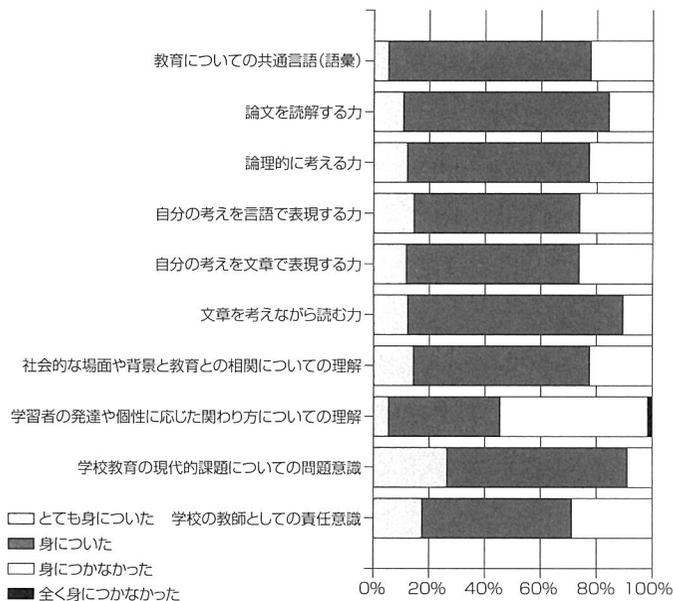
資料C：「履修をすすめる」と回答した学生の自由記述回答の傾向分析



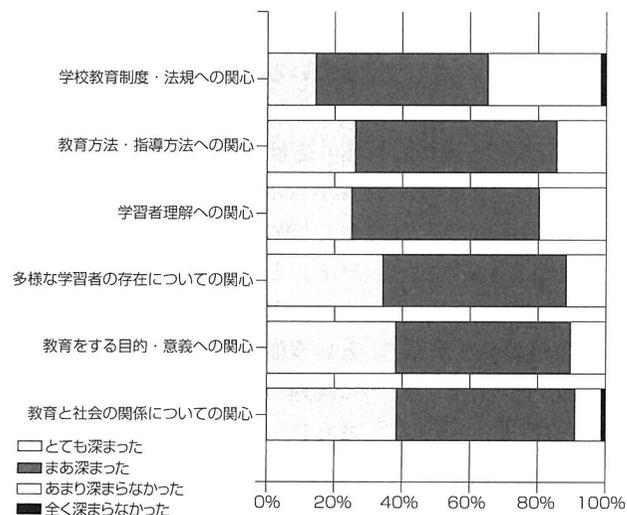
「添削してもらえ」「返却される」「～せざるを得ない」「書かなければならなかった」などの論文講読演習が導入した授業実践の方法が、結果的な充実感につながっていることを想起させる言葉が用いられていた。

これらの回答が論文講読演習の履修を終えてから7～8ヶ月後に回収された点は特筆すべき

資料D：論文講読演習によって修得したと思う能力



資料E：教育をめぐる諸課題や教育に関する研究についての関心の変化



である。履修修了から調査票に回答するまでの7～8ヶ月間に、学生は卒業研究をおこなうゼミへの配属があったほか、教育実習を経験している。ある学生は、「履修しているときは良さがわからないが、教育実習をとおして今感じるのは履修しておいてよかったと思う」と回答しており、教育実習を経て講義の有意性を確認していること、そして論文講読演習での学修をもって実習経験を省察するなど、学修の継続がみられる。

8. 学修の質的達成度

課題論文の選定は、社会再生産論を主要なテーマに学校教育の制度及び実践について批判的に検討することを目的におこなった。

履修後調査では、論文講読演習によって獲得した知識・能力についても設問を用意した。科目を開講するさいに、担当教員間の合議によって設定した到達目標を設問項目として、それぞれについての修得した程度について回答を得たものを示した(資料D)。

到達目標の全項目について、6割以上の学生が講義のねらった知識・能力を習得したと回答している。特に「学校教育の現代的課題についての問題意識」と「社会と教育についての相関」の項目では、9割を超える学生が知識・能力を身につけたと回答している。これらの回答結果からは、講義がテーマとして設定した学校教育の課題を社会再生産論の視点から批判的に検討を加えた課題論文を読み、レポートで自らの考察を言語化し、さらに討論を通して再検討を加える学修プロセスが、確実に学修につながっていることを示唆している。

資料Eは、選択肢に教員養成教育における教育学系の科目群が到達目標とする知識・能力をおいた回答結果である。特に社会的な課題を主要なテーマとしたさまざまな教育研究論文を読むことを通して、論文講読演習を履修した学生の多くが教育実践のみではなく、教育に関する研究や教育をめぐる課題について関心の深まりが見られる。

回答のうち、「教育制度・法規」については関心の深まりが他の項目に比べて低くなっているが、論文講読演習で課題として提示した論文に教育制度・法規について直接論じたものがなかったためと考えられる。しかし、社会再生産論によって批判的に検討した学校教育制度及び実践について検討するなかで、講義での討論を通して学校教育制度や法規について議論がおこなわれることもあった。この結果、6割以上の学生が「教育制度・法規」についても関心の深まりがあったと回答している。

ここまでみたように、予め論文を読み、自ら考えた上で講義に出席することを要求することで、討議の実践が可能になったほか、討議を通してのクラスメートとの意見交換からも多くの教育効果を得たことがわかる。さらに、教員の解説が学生の理解に与えた効用も大きく、多様な教育アプローチのすべてが複合的に学生の学びに貢献したことがうかがえる。

9. まとめと課題

本稿では、特に教員養成教育を取りあげ、教育をおこなう側である大学・学部が取り組むシステム的な質保証と同時並行的にすすめることが求められる、学生を学修する主体として位置づけ、育む授業実践の具体的方法とその成果の検証をおこなった。

教員養成教育に限らず、大学教育の質保証においては、学修主体である学生個々の学びを育むことが重要である。しかし全国的な傾向として、多くの大学生が主体的に学修に取り組んでおらず、本稿の調査でも学生が履修している科目について学外でおこなう学修時間はほぼゼロ

であった。教育の質保証に共同して責任を担う個々の学生の主体的な学修行動を育まない教育改善は、質保証の取り組みとして不十分である。このため、論文講読演習の開講にさいしては、学士課程教育、そのなかでも特に教員養成教育に求められる質保証の責任を、教員となることを志向して学修する個々の学生と共有することが必要であるという理念にもとづいて授業方法を検討した。

単位取得の成否にかかわらず全ての履修生を対象にした調査の結果、学生の学外での学修時間に大幅な伸びがあった。学修時間の伸びは必ずしも事前学修が要求される講義の仕組みによるものだけではないことも、履修後7～8ヶ月に回収した自由記述回答の分析から示された。さらに、学修時間の大幅な伸びは、単純な強制力によるものではなく、学生の主体的な学修を育むことに成功した結果であることは、教職教養系科目群が設定する到達目標の全てにおいて、論文講読演習を履修した学生が知識・能力の深まりを実感したと回答していることから示唆される。

教員養成課程の学生は、教師になるという学修の動機をもっていると考えられるが、その動機は必ずしも強固なものではない。このため論文講読演習では、学校教育をめぐる諸課題について批判的考察を加える論文を課題論文に設定することで、教育をめぐる課題についての学生の関心を育み、領域における問題意識の伝達・共有を図った。履修後の調査からは、反省的実践家として教育とその実践を批判的に検討し、すぐれた教育実践の在り方を追究する主体を育成することについて、期待した成果がみられた。

課題論文の提示の方法を工夫し、課題論文をもとに演習を展開した論文講読演習の授業手法は、他の教職課程授業をはじめとした大学教育の実践に活用することが十分可能である。今後の課題は、入学時から卒業までの全ての段階でそれぞれの学生が学修主体として学ぶことを奨励する教職課程をふくむ学士課程教育全体での授業実践改革がある。また学修主体としてそれ

ぞれが獲得した課題意識を追究することを支援する講義及び実習カリキュラムの構築が求められる。このため、他の教職教養科目においても同様の取り組みの展開をすすめているが、現時点では学修主体を育むことを目的に設定した授業実践は1年生、2年生の教職教養系科目に限られている。今後3年生以降に本格的に履修する専門科目群で、いかに学修主体としての学修行動を維持するか、また1・2年生で獲得した教育をめぐる課題意識と批判的思考の訓練を継続して育み、さらに深遠な問題追及へと導く専門教育の在り方を検討することが求められる。

注

(1) David Tyack and Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia*, Harvard University Press, 1995.

(2) 浅野信彦「教員養成カリキュラム改革の動向と課題」『教育研究所紀要』第19号、2010年、27ページ。

(3) 小川勤「学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組」『京都大学高等教育研究』第16号、2010年、13-24ページ。

(4) 笠原和彦・住野好久・上村弘子「教員養成の質を保証するための『教職実践ポートフォリオ(第2版)』の開発」『日本教育大学協会年報』第29号、2011年、91-105ページ。松田稔樹・石井奈津子「教授活動ゲームをベースとした教員資質評価システムの実現－教職実践演習の導入にともなう履修カルテへの対応策として(ICTを使ったインフォーマルラーニング支援)」『日本教育工学会研究報告集』第11巻、第2号、2011年、81-88ページ。関谷融「教職課程における学修理解を促す『構図』としての学習指導要領」『長崎県立大学国際情報学部研究紀要』第10巻、2009年、245-261ページ。

(5) Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, The Seabury Press, 1974.

(6) 松井範惇「アメリカの大学教育システムは日本の大学に有用か」『大学教育』第3号、2006年、1-22ページ。

(7) 江原武一「大学のアメリカ・モデル－アメリ

カの経験と日本」玉川大学出版部、1994年。山田礼子「アメリカの高等教育政策とコミュニティ・カレッジ」『高等教育ジャーナル』第2号、1997年、267-282ページ。松井範惇『リベラル教育とアメリカの大学』ふくろう出版、2004年。

(8) 大学教育を受講する前提としての基礎学力・知識を補完する目的でおこなわれるリメディアル教育に充当する数学基礎などの科目群や、語学などの科目群はこれに含まない。ここで事例として検討する対象は、わが国でいうところの教養教育に充当する科目群である。

(9) シラバス及び課題論文のダウンロードは下記のURLから可能である。http://www.ipc.shimane-u.ac.jp/yurita/02_univ/s.ronbun/

(10) 大本まさのり「学生の学力に影響を及ぼす自己学習」『北陸大学紀要』第31号、2007年、61-66ページ。

(11) 山田礼子・杉谷祐美子・望月由起・山田剛史、大学生の学習・生活に関する意識・実態調査、ベネッセ教育研究センター、2008年。

ABSTRACT

Assuring Quality of Teaching in University Courses through Constructing Learner's Agency: Instructional Design for Positioning Learners to Hold Concomitance for Quality Assurance

YURITA Makihito
(Shimane University)

In Japan, there have been growing demands for quality assurance for teacher education programs. Many universities and faculties responsible for teacher preparation have undergone major reform efforts to revise their curriculums and practices for preparing teachers. However, since education is a dialogical practice, institutionally driven systematic reforms have limits in assuring the quality. This study thus emphasizes the fact that education requires two wheels: those who are responsible for teaching carry one side of the wheel, and those who are responsible in pursuing their learning carry another side of the wheel. This study assumes that the major problems in the previous reforms for quality assurance of the teacher preparation programs in Japan is that there is an oblivion on the need for building the learner's agency. This study introduces the organization and delivery of the course that aims to build learner's agency in student teachers. This course takes a model of the ways major land-grant universities in the U.S. organize their introductory courses to situate their first year students to assume their agency in pursuit of advance level of studies. Major characteristics of the course structure is that it requires students to prepare, participate and reflect subject matters to foster critical thinking both curricular and extracurricular environments. Then, students having taken this course were asked to complete a survey in seven to eight months after completing their course work to measure the long-term impacts of this course. The survey result revealed that the students have gained a great sense of accomplishments from the course. Furthermore, students have spent a significant amount of time outside of the classroom to prepare for the class, and the students have shared their deeper understanding in the subject matters introduced in the course.

Keywords : Learner Agency; Instructional Design