

大学授業の参加観察

藤 岡 完 治

はじめに

京都大学高等教育教授システム開発センターは、授業研究を中心にして大学の講義法の改善をはかるとともに、FD（ファカルティーデベロップメント）の活性化を目指していることを特徴としている。このコンセプトの基にこれまで主として2つのプロジェクトが機能してきた。一つは公開実験授業で、もう一つがKKJと呼んでいる京大・慶応大共同授業である。

公開実験授業はセンターのスタッフが行う「ライフサイクルと教育」というテーマの全学共通科目である。授業はビデオカメラで記録され、授業終了直後学内外の教員で授業の検討を行う。その様子もビデオ記録される。受講生は大学の授業研究の対象であることを承知の上受講している。

毎回の授業の終了後学生は「なんでも帳」に、自由記述で授業の感想を書く。公開実験授業は参観者を組み込んだ参加型の授業研究をどう進めるかの一つのモデルであるといえよう。しかしこの公開実験授業への教員の参加は必ずしも多くはない。授業の内容が異なり自分の授業とのつながりが見えない、自分の講義や演習があり時間を合わせるのが難しい、授業に直接役立つノウハウ（例えばプレゼンテーションスキル）ではなく、大学の授業とは何かと言った原理的な問題が取り扱われるので二の足を踏むなど、様々な理由が考えられる。

次にKKJであるが慶応藤沢キャンパスのIゼミと募集した京大の学生の共同授業である。これはインターネットを使った授業で、学生たちが自己紹介や意見交換をしていく中から課題を見つけ、協働で追求するという、学生中心の授業の実験的試みである。また途中に合宿を設定し対面でのディスカッションやボディワークが行われる。いわばオンラインとオフラインを組み合わせた実験授業である。

この実験的試みの中で、慶応側、京都側のスタッフの内部で、あるいは相互の間で、KKJの目的は何か、どこで介入するか、何に介入するか、どのように介入するか等、学生の学びを支援する教師の存在のし方についてメール上で議論が行なわれる。またフォーマル、インフォーマルに責任者同士、あるいはスタッフ全員の対面式の会合がもたれる。すなわちこちらもオンラインとオフラインを結合した一種のFDとも言える。

上記2つのプロジェクトは、大学の授業研究をどう進めるかについての具体的方法を提起し、授業研究の質の高さを明らかにした点で、画期的なものである。また、KKJは学生主体の授業をインターネット上で実現し、そこにおける教師の役割は何かを解明しつつある点で、これまた先進的な試みといえよう。

しかし、上記2つのプロジェクトは既にふれたように本学の教員の多数の参加のもとで、自らの授業の見直しとこれからの授業のあり方を探る、あるいは相互に連携・協力して自らが所属するファカルティの教育力を自覚的に高めるといふ点では、必ずしも有効に機能してこなかった。

授業参観プロジェクトは、高等教育教授システム開発センターのスタッフが本学の教員の授業（講義・演習等）に参加観察することで、教員が自らの授業を対象化するのを支援し、教員同士が授業研究を核とする連携を作り出し、結果として生成的なFDにつなげようとする一つの試みである。

I、授業参観プロジェクトの立ち上げ

授業参観プロジェクトは筆者（藤岡）が4月に本センターに着任したのを契機に始めた。筆者はこれまで初等・中等教育における授業研究と教師教育を専門としており、高等教育、特に大学の授業の改善には直接タッチしてこなかった。授業参観プロジェクトは「大学教育課程論」とか「FD方法論」を担当するに当たって、大学の授業においてどのようなことがなされているかを筆者自身の身体を介して探る試みであった。

1. 授業参観の依頼

授業参観の依頼は京大の知り得た限りでの授業担当の教員に配布した。約1800名である。配布された依頼状の文面は資料1にあるとおりである。筆者が初等中等の学校教育の授業研究で、あるいは看護教育の中で用いている参加観察法を、簡便なかたちで大学の授業で実施してみたいという内容である。

どれくらいの反応があるのか全く予想もつかなかったが、1、2名でもいいので大学の授業というものがどんなものであるかを肌で感じてみようというつもりであった。ところが「専門外の人が見てもわからないでしょう」「私の講義は今年度はありません」といった2通の回答を含め65人という予想外に多数の教員から回答を得た。

2. 参加観察の日程の調整

参加観察の許可を得た教員の授業について、開講の曜日と時限を聞き、学会等での休講を確かめ、全体の調整を行った。筆者の都合のつかない授業であっても、センターの教員の協力を得て参加観察を行った。とりわけ石村助教授にはプロジェクトのメンバーに加わってもらい、日程の調整と多くの授業の参加観察をお願いした。同じ曜日の同じ時間に重なることもあるし、筆者の授業や出張に重なる場合もある。そこで、最低1回参加観察を行うということで、日程の調整を行い、その旨許可いただいた教官にお知らせした。

3. 参加観察の方法

参加観察の日は学生と一緒に行動する。月曜日の1時間目は経済思想史、2限は農学部生物資源概説Iといったように、授業間を移動する。

参加観察をする位置は、講義形式であれば後方3分の2ぐらいのところに席を確保する。教員の行動と学生の行動ができるだけ視野に納められるようにするためである。二人の観察者がいる場合は一人は教室左前方3分の1くらい、もう一人は教室右後方3分の2くらいの位置に座る。

参加観察で観察者は参観記録を作る。記録の様式については資料1にあるようなものである。まず日時、時限、授業（講義）名、授業（講義）者名、出席学生数、登録学生数、記録者名など基本的情報を書いておく。次に時間にそって「授業の主な流れ」「学生の様子」「メモ」の欄を記入していく。「授業の主な流れ」とは、課題、教員の発話、教師の行動等を記録する。すなわち時間の経過にそってどういう課題が出されたか、教員はどう行動しているか、どんな発問をするのか、板書したら板書の内容、指名はどのようになされたか、私語の注意などの管理運営的な行動など、気づいたときに即座に記録する。「学生の様子」の欄には、やはり時間に沿って学生の様子をメモする。たとえば、顔あげ（机から目を離して前を向いているかどうか）、発言の内容、ノートを取っているかとっていないか、私語や、メールなどの行動をとっていないかなど、学生の様子を観察してメモする。「メモ」の欄はクラスの全体の雰囲気、教室環境などその他の印象、感想である。

参加観察の対象の授業はほとんどが筆者の専門外の授業である。専門科目の数学など文系に属する筆者にはほとんど理解できない。講義者が数式を黒板に板書していくのをノートするだけで精一杯である。しかしそんな中でも学生の様子を観察し、「みんな顔あげて見てるな」とか、遅刻者が入ってきたら「何時何分に遅刻1」と書くわけである。不思議なことにどの授業も記録用紙で6枚から8枚になる。

4. 授業リフレクションシート

「授業リフレクションシート」は授業の終了前の5分ほどをとって、学生に記入してもらう。記録用紙の実際が資料2として載せてある。書いてもらう内容の一つは「この授業でわかったことや発見したこと」である。たとえば「なるほどこうなんだな」とか「だからこうだったのか」とか「つまり、こういうことなんだな」というように授業の中で発見したこと感動したことを書く。二つは、「授業を終えて疑問に思ったり先生に確かめたいこと」である。「先生はこういうふうに言っていたけど、じゃあこれはどうなるんだろう」とか「しかしこの前の授業ではこういうふうに言っていたじゃないか」とかいった授業の中で疑問に思ったり確かめたいことが生まれてきたら書いてもらう。三は、「授業を終えて考えたいことや調べたいこと」である。

これは一つの講義（授業）評価である。大学の講義（授業）がどうしてもその学問の内容との関連が強いのは

当然である。問題はその内容が、学生における「知」の生成の経験の結果として獲得されているかどうかである。そこで、学生がどのように講義（授業）を経験していたのかという情報を得ることが大学の講義（授業）評価にとっては重要となる。具体的にはその授業で学生に発見があったか、知するという経験ができたか、問いが生まれたり確かめたいという欲求が生まれたか、そしてさらに調べる、聞く、読む、ふりかえる等の行動化がはかれたかが調査される必要があるのである。つまり学生の内部で情意や思考が動き探求への動機が高まっていく場として授業が機能していたかどうかを見るのである。今日学生による授業評価の必要が叫ばれているが、大学のカリキュラムの修正改善につながるためには単に講義における教員の教育技法を外部から判定するにとどまることなく、授業内容と授業方法が学習者の学習経験とどのように絡み合っていたのかの情報が必要だと考える。

授業リフレクションシートは短時間ではあるが、学生にとってこの一時間の学びがいかなるものであったかの省察（reflection）の機会となる。講義（授業）が自分の未知の暗部を照らし出してくれる経験の場であったのか、自分の知りたいことへの導きの場であったのか、自分はこの後何がしたいのか、といった自分の知的な経験や、欲求が確認されるのである。この意味で「授業リフレクションシート」は学習過程の一環なのである。

学生が「授業リフレクションシート」にどのようなことを書くのかといったサンプルが、資料3にある。これは全学共通科目の「運動科学」の例であるが、学生は「運動科学」という専門知識だけではなくて、運動科学を通して人間と環境との関わりとか人間における主観と客観の問題だとかそういうことを「わかったこと」や「発見したこと」として挙げている。また、「身体の特徴と先生の講義はどういうふうにつながるんだろうか」と疑問を書いている。さらに、授業中に数学者藤原氏の文を教材として配布したのであるが、「藤原さんの本を読みたいと思います。ものごとの二面性を（以下略）」と書いており、授業の経験が新しい学びへの動機になっていることが伺われる。この学生は「先生の授業は授業を受けようという意欲があればおもしろいと思うが、意欲のない学生には話が冗長に感じられる」と率直な授業の感想も書いている。少なくともこの学生の場合は、思考と情意が全体として動いているという感じする。

「授業リフレクションシート」に書かれる内容の多寡や質の高低にはばらつきがあるが、それ自体が授業の反映であると考えれば、重要な授業評価の情報であると考えられる。この「授業リフレクションシート」はそのままコピーをして、教員に返す。教員によってはこの内容に目を通し、次の講義でフィードバックする。

5. 「授業感想」によるフィードバック

前に見たように授業の参加観察に際しては「参観記録」をとる。この記録と、学生の「授業リフレクションシート」をもとに、学生の席に身をおいてみた筆者にどのようなメッセージがもたらされたか、学生の様子はどうかあったかをできるだけ忠実に再構成し、「授業感想」としてまとめた上で講義者にフィードバックする。A4サイズ1枚を原則にまとめたが2枚になる場合もある。

資料3-1から3-3は「授業感想」の例である。授業担当教員の承認を得て掲載している。

(1) 学生（私）がわからなくなるとき

学生の席に座ってみたとき届いてきたメッセージはどんなものであるかの例を挙げる。学生になって講義を聞いていると、「ここで急に難しくなったな」と感じることもある。特に工学部の授業など理科系の科目の場合がそうである。多くの講義者は、導入時にはとてもいいに授業の全体構造を説明する、あるいは前時の内容の復習をする。出しておいた課題について学生の回答をOHPに焼き付けて、解説を加えながら説明するという例も多い。メディアも活用されてわかりやすく導入される。しかしそれも授業の中盤の新しい内容を取り上げる段になると、突然難しくなる。数式が頻繁に出てきて、筆者にはほとんど理解できない。筆者だけかと思っていると、学生もわからないのではないと思われる。例えばノートをとっていた学生が一人また一人と目を閉じはじめる。机に伏せてしまう者も出てくる。

最初は復習とか既習の内容とテーマとの関わりということメディアを使っていいに導入する。積み上げが必要と言うことであろうか、絶対おちこぼれがないようにという教員の熱意が伝わってくる。ところが本時の新しい概念が入ってくるあたりが難しい。たとえば溶鉱炉のなかで起こっていることはどういうことかというと言って、教員は「 $f = \dots$ 」と数式で板書する。溶鉱炉のなかで起こっていることが動的なCGだとかビ

デオによって提示されれば、その動きがこういう数式で表されるんだとわかるのではないかと学生になった筆者には感じられる。そこで、「先生、あそこはそういう内部をモデル的に示したものと、実際に撮影したものではないのでしょうか。そういうのがあると私でもわかるんですけどね」と、その時の学生の気持ちで感想を書くのである。

(2) 考えさせられるとき

ある全学共通科目の思想史の授業では教員の表現力が、学生の学びの質に大きく影響するという経験をした。外国人の教員であるが、たとえばレヴィ・ストロースの思想を紹介するときに教卓の右の方に歩いて行き、そこから学生たちに、「文化を研究するとはどういうことか」と講義を始める。学生の席にいる筆者には「あれ、先生ちょっとトーンが変わったな」と感じる。どうもそれはレヴィ・ストロースの文化研究の立場をレヴィ・ストロースに成り代わって語っているのである。次に今度は教卓の左側に移動して「しかし、私はその立場に賛成できない」と講義をはじめる。それは、ちがう立場に立つ文化研究者の立場からの語りなのである。はじめに右側に立って話しているのを聞いているときは、この人はレヴィ・ストロースを全面的に賛成なんだなと思って聞いてしまう。するとこんどは反対から、「なぜ自分はそれに反対か」とやりはじめる。筆者の授業感想には「始まってまもなく先生はレヴィ・ストロースになって話されました。そのとき自分の中でどういうことが起こったかという、先生はまったくその立場の先生なんだと思いました」と感じたことを書いている。また「左側で演説されたときにとても混乱しました。その後の先生の問いで、ああ、これは自分で考えなければいけないんだなと思いました」と。教員の演技力は、深い教材の研究を背景に発揮されると、学生の思考に対して強いインパクトをもたらすということを経験したのである。

このように学生の席にいる筆者の経験したこと、届いたメッセージを、学生の「授業リフレクションシート」の記述も参考にしながら「授業感想」としてまとめ、講義者にフィードバックするのである。

II、授業の参加観察から見えてくるもの

学生の席に参加していてどういうメッセージが届いてきたかを授業感想として、講義者に返すわけであるが、その内容をさらに分析して整理したのが本稿の末尾に添付した資料である。

授業感想の内容を全体を通して何度も見、それぞれの授業感想の記述内容を、意味のある最小の単位に分割してカードに書き出す。そのカードをスクランブルして、一枚一枚取りだし、たとえば〈課題の明確な提示〉〈授業の構造を示す〉〈内容そのもので興味関心を高める〉というふうにカテゴライズしたのである。イニシャルは授業の担当者である。〈課題の明確化〉のあとに記されている数字は、このカテゴリーに該当する内容のコメントが専門科目では4個、全学共通科目では0個であることを意味する。

この結果を基に特徴的なものを見ていく。

1. 基本的な授業技術

最初の方にあがっているのは基本的な授業技術に関することである。〈課題の明確な提示〉を見てみると色々な提示の仕方をしていることがわかる。例えば「復習をふまえた課題の提示」は経済思想の授業で観察された。「近代日本の心情と経済学」というテーマの授業であるが、なぜ河上肇をとりあげたかについて、福沢諭吉、柳田国男の学説を簡単に紹介して、河上はそこでどういう位置を占めるのかということを説明してから授業に入っていく。また「東洋の法と思想」という授業科目では「今日やるのは『書写材料』」と板書されて、それを黒板にずっと残しておく。様々な専門的内容や、エピソードが取り上げられる中でこのことはあたりまえではあるが、とても大事なことである。

〈授業の構造を示す〉というのは、授業の構造を板書で示してから始めるとか、これからこういうことを話しますと説明するとか、OHPや図で授業の概略の構図を示した上で進めていくというもので、これは工学部の授業に多い。

2. 学生の学ぶ動機を高める

〈内容そのもので興味・関心を高める〉というのは、たとえば、「貧乏物語」という著書の構成はどうなっているのかを、貧乏の原因と対策とに分けて説明し、その内容に引きつけるということをやる。別の授業では、まったく自然な生理的現象と思っていた呼吸が実は技術的に制御されるということを説明する。それを聞いている学生になった筆者はとても驚くわけである。このように大学の専門的な学習においてはその内容自体が動機づける力をもっているのである。

次に〈問題意識を喚起する〉ということである。学問観を伝えることで動機づけることがある。たとえば運動科学の講義では、意識と反射、「ターンオーバー」と「真下を踏みつけること」という運動科学のテーマをもとにしながら、客観と主観が問題として浮かび上がってくる。講義者はさらに「君たちの先輩に西田幾多郎という哲学者がいたが、かれは、この主観と客観を徹底的に追究した人です」と運動科学と哲学を結びつけ、自分たちの先輩がそれとどんなふうに格闘したかを話すのである。

それから〈今日的な課題で動機づける〉である。たとえば話題が半導体のことに言及すると工学部の学生はみんなバーッと顔を上げる。今日のIT革命とこの講義が密接につながっているという構えをつくるのであろう。

〈既成のイメージを揺さぶる〉ことによる動機づけもある。たとえば法学の講義者は「石だとか紙だとか皮紙だとかいった書写材料が法とどういうふうに関係するのか」と言う問題を授業の最初に提出し、授業の終盤近くになって「もし紙がなかったらどうするんだ。君たちはフロッピーディスクで家屋の証明書を送ってきても信用するか」と問う。その場に学生として存在した筆者も一瞬「エッ」と思った。「フロッピーの証明書を信用できるか」そういうところから法とメディアの問題に関心を向けさせるのである。

3. 抽象と具体

今日の大学授業のキーポイントは抽象と具体の間の上り下りをいかに学生において実現するかだといっても過言ではない。

〈抽象と具体の橋渡しをする〉というカテゴリーに属するものには、説明による場合、日常の経験と比べて話す場合、身近な例をあげながら理解を促す場合、身近な出来事を教材にする場合、板書や模型実物といったメディアで抽象と具体を橋渡しする場合などがある。学生は抽象的な数式が入ってくるととたんに学習意欲が低下する。理科系の教員の悩みはそれをどのようにして乗り越えるかにあるように思える。

例えば生物資源学の授業で「スジコとイクラ。発生のステージからいうとどう違うのか」という問いを出す。確かにスジコとイクラは形態がちがう。しかしそれを「発生のステージのどこなのか」という目で見たことはない。学生の集中がぐっと高まったが、それは学生の中で抽象と具体の橋渡しをする役割をしたからであろう。

4. メディア

メディアについてみると、京大の先生方も黒板一辺倒ではなくなっているのがわかる。板書、OHP、ビデオ、PP、CG、模型など様々なメディアが使われている。実物に学生が非常に興味を示すというのは意外な経験であった。例えば薬学部の授業で薬のサンプルを実際に配ったら学生が強い興味を示し、なかなか次に廻そうとしない。また隣の学生と実物を介したコミュニケーションが起こる。ただ時間がないので教員は授業を進める。たしかに時間がかかるのであるが、学生の立場になってみると授業が並行して進むのはとても困る。実物を見ている学生に教員の話はほとんど聞こえない。

同様のことは法学部の授業で、本で写真を回覧したときにも、化学の授業で、模型を廻した時にも感じたことである。些細なことのようにであるが、実は重要なことである。

5. 身 体

大学の授業において講義者にとっても学生の学びにとっても身体が重要な位置を占めている。

〈教師の身体表現〉としては、先に思想史の授業で教員は教壇の右側に行ってレヴィ・ストロースになりきって話し、次に左側に移動して異なる立場の学説を話すという例を挙げたが、学生になっている筆者はその間で、

思考と感情を揺さぶられ続けるという経験であった。

学生の学びにおける身体という意味ではフランス語の講義がその例である。講義者は単語の発音を考えてから発音することを封じ、まず学生の身体をその状況におくように働きかける。「エーッ?」「なんだ!」「ちくしょう!」とかいうときの場面の自分の身体をつくってみる。そこで呼吸と共に声が出たときに、それが会話なんだと教える。まず正しい発音は何だったっけと多くの学生は考えようとする。教員は口先で発音を作ることを封じる。たとえば「君はどこファン?」。ある学生が「巨人です」っていったら、「関西で巨人ファン?」。そういうときにはフランス人はどう表現するかということを動作で示し、学生にその動作をさせる。その動作の中か声が出たときにそれがフランス語らしい表現なんだと教える。このことは単にフランス語の発音という以上に、フランス語で話す人々の文化を同時に学生に経験させているように思われる。

6. 相互性

学生の集中が見られる授業のほとんどは、教員と学生の相互性の感じられる授業である。例えば不思議なことに教員が学生の顔を見て話しをするほとんどの場合、学生も顔を上げて教員の方を見ている。教室に入ってくる時黒板の方を向いたまま入り、いきなりチョークをとって黒板に向かったまま説明をはじめ、黒板の方を向いたまま「えー、質問ないかな」と尋ねる。そしてまた学生の方に背中向けたまま、教室から出ていく。学生と一度も顔を合わせない。そこまで極端でなくても、学生と顔を合わせていない先生がとても多い。そういう授業ではやはり寝てしまう学生も多いようである。

「ノートを書かなくていいから私の方を見てください」という教員とか、前でみた教師の身体も〈相互性〉に関係してくる。教員の身体全体を用いた豊かな表現が活字メディアで伝えられる以上のメッセージを生み出しているのが感じられる。

もちろん学生と教員との相互性はいわゆる授業の「技術」だけから生成するとは言えない。ある数学の授業は、メディアを使っているかどうか、発問の工夫がなされているか等から見れば、確かにこれと言って特徴のない授業であった。しかし数学者としての自己表現と言おうか、猛烈な勢いで黒板に数式を書く。そして、今度は黒板から離れて学生の中に入ってそれを点検する。教員の方を見ると「ハア、ハアッ」と肩で息をしている。まさに数式と格闘しているんだなという感じである。専門科目の授業であるが、60人のクラスで、一人だけ遅れてきたが、それ以外は顔を上げて講義者と一緒に数式を追い、ノートを取り、質問をしている。例えば「先生、そこは i ではなくて j ではないですか」という具合である。講義者は「あっ、そうだ。ありがとう。」言いながら修正する。とりわけ目先を変えた工夫があるわけではないが、学生は寝ることもなく、一緒に数学の世界にいるという感じである。「それはカリスマ性だ」と言ってしまうればそれまでであるが、教員の学問に対する姿勢とか愛情が授業の根底にあることが相互性を生み出しているのかもしれない。

〈学生の反応をその場で教材化する〉ことで学生の参加が違うということも観察された。学生の学びに対してフィードバックがあるということである。「いい」とか「悪い」とか、学生の反応をすぐにとりあげる。つぶやきを拾う。「うん、いいこと言ってるね。そうなんだよ。」とか「いい質問だね。」と返ししながら説明をすると、学生の聞き方が変わってくる。たとえ自分以外の学生の質問であっても、それが講義の中に取り上げられることで、授業内容への興味関心が一段と深まるのである。

7. 学問の世界に誘う

全学共通科目、専門科目を通して、教員は学生を学問するということはどういうことかに誘うという努力をされている。それは反面高等学校までの教えられて、暗記して、答えるという思考の習慣からどう解放するかということでもある。

その前提として〈これまでの「学び」の相対化〉をはかっている。工学部の授業で「教科書の書き方では曖昧なのです」とか「教科書の記述はこのあたりを強調しすぎていて、現実離れしている」など、教科書を相対化して教科書を覚えればいいという学生の思考習慣を揺さぶっている。理学部の数学の授業では「高校でやる“はきだし法”は何のためにそうするのか今のうちにやっておこう」と高等学校の学習の意味を考えさせる。法学部の

授業では「蔡倫が紙を発明した」という記述に関わって高校の教科書を新旧十数冊示し、法とメディアという視点から、「事実」とは何かを考えさせる。いずれも学生のこれまでの学びを相対化し、学問的に考えることへの誘いと考えてよかろう。

ただこれまでの学びを相対化するだけでなく、〈学び方・考え方を教える〉ということがその上に行われる。工学部の授業では単に様々な解が出せることを数学的に証明するだけではダメで、対象に最もかなった方法で解くことが工学センスであることが強調されていた。農学部の授業では「学術用語」について「これは君たち大変かもしれないけれども、これはよく学問で使われるのでがんばって覚えようね」と意義を説明して学生を励ましている。さらにどうしても新しい概念の導入になると落ちこぼれそうな学生たちを、既習事項を想起すればできると励ますとか、根拠を挙げることの大切さを教えるという活動で支えている。

「どうしてプロゲストロンを入れたら減数分裂が進むのか」という当時の人の発想は単純だが、最初の発想が大切なのだとか、「自然科学には一番乗りしかない」という、自然科学の厳しき、「〇〇君の意見は本当に日本のIT革命の弱点をついていると思うが、表現が明確になっていないので伝わらない」とどんなアイデアも表現力がなければ認められないというレポート指導（経済学部）など、研究することの厳しさを教える場面もしばしば観察された。

教員自身の研究者としての立場を明確に述べる（運動科学、生物化学、経済思想史等）〈教師の自己開示〉や、自分の研究の試行錯誤や初めての学会での失敗談を交えた〈研究者としての自己形成〉、自分の具体的な経験をもとに勉強の仕方を教えるなどの、メッセージは研究の後輩としての学生を、研究の仲間に誘うものであった。

Ⅲ、授業の参加観察から得られた知見

今回参加観察を行ったすべての授業について分析整理しているわけではないが、分析できた範囲でどのような知見が得られたかを見してみる。

1. 京都大学で行われている授業においては、全体としてみれば、実に様々な教育技術を用いて、学生に対する教育的なメッセージを発信していることがわかる。今回の授業の参加観察からは22のカテゴリーが取り出せた。それは専門内容との関連、教員の授業観、学生の実態等に関連して様々であり、どのカテゴリーが重要で、どのカテゴリーは価値がないと言うことはできない。
2. 1に関連して22にカテゴリー化された教育的メッセージが、多様な教育技術によって具体的な表現を得ている。それらを列挙するならば、板書、説明、発問、指示といった伝統的な教育技術、プリント資料はもとより、OHP、音声テープ、CD、ビデオ、スライド、教材提示装置、コンピュータグラフィックス（CG）、パワーポイントといった視聴覚メディア、模型や実物、教師の語り、身体等である。
3. それぞれの授業は教員の個性的な表現である。資料編で同一の記号は同一の教員を示しているのであるが、その同じ記号の記述内容を辿ってみると、一人一人がある特徴を持って描かれてくる。それは授業内容や学年と関連することは当然であるが、それ以上に教員の学問観、教育観、学生観の反映であると考えられる。実際参加観察者として「聞こう」と思ってそこに座っている筆者に伝わってくる言語的非言語的メッセージは、一人一人の教員の個性としか言えないものである。「よい授業」「わるい授業」という分類は無意味であると感じた次第である。（資料6参照）

4. 専門科目の授業と全学共通科目の授業の特徴

資料5は専門科目の授業（文科系、理科系）と全学共通科目の授業を比較したものである。

理科系専門科目の授業に多いのは抽象と具体の橋渡し、メディアの活用問題意識を喚起する、学び方・考え方を教えるといったカテゴリーに属する内容である。系統性・順序性、形成的評価のカテゴリーが相対的に多いこ

とを合わせて考えると、理系の科目では「積み上げ」が重視されているのがわかる。

他方、文科系専門科目では、問題意識を喚起する、学問研究の面白さ・厳しさを教える、学問の方法を教えるといったカテゴリーが多い。すなわち、理科系専門科目では、教えるべき内容を確実に身につけることに焦点があたるのに対し、文科系専門科目では学問や学問研究への関心をいかに育てるかに焦点があたっているように思われる。

それに対して全学共通科目では自己と自己の文化の対象化、問題意識を喚起するというカテゴリーが多く、学生に対する教師の姿勢を伝える、教師の自己開示、研究者としての自己形成といったカテゴリーと合わせてみると、学生のこれまでの学びを相対化し、ともかく学問へ引き込もうという意図が感じられる。

IV、授業参観プロジェクトの意味

1. 教員が自らの授業を対象化する

「授業感想」や「授業リフレクションシート」を教員にフィードバックすることは、自らの授業実践を、自ら対象化して、自分なりに修正改善していく契機になる。授業の内容及び授業の展開が、学生の受講経験に照らしたとき自分の意図するところに一致しているのかどうか、自分の意図しない新たなものを生み出していないかを知る手だてである。

2. 教員が自分の授業の特徴を映す

授業感想およびその分析結果の表を手にするすることで、自分の授業が学生の位置にいる一人の参加者にどのようなメッセージをもたらしているのか、またカテゴリーの一覧に照らしたとき、自分の授業はどのような特徴を持っているのかを、他の教員との対比の中で鏡のように映しだしてくれる。「授業感想」を受けとった教員の一人は「普段意識していないが、自分はこんなことをしているのか」「たしかに言われてみると、それは自分の大切にしていることである」「こういう風に授業を見るのかと、授業の見方が参考になった」と、意見を返してくれた。

3. 自分の授業を豊かにしていくためのアイデアを得る。カテゴリー表を見ると、他の教員のしている教授活動について「あ、こういうことって大事ですね」と言う場合が出てくる。自分の意図はあっても具体的な表現方法が見えなかったということであろう。

4. 今回の参加観察においては結果的には、学生の活動を中心に組み立てる授業はとても少なかった。具体的には3つの授業のみである。もちろん、活動が多ければよい、少なければ悪いと一概には言えない。学生の活動が学生のどのような知的経験につながるのか、それをどこでどの程度取り入れることが必要なのかは、まさにファカルティが全体として決定すべき事柄であろう。ただ授業参観をしてみてそういう実態が浮き彫りになった。

5. 授業参観を契機にその後の授業に関するエピソードを送ってくれたり、ご自分の大学教育に関する所見を書いた文献を送ってくださる教員もいる。参加観察を契機に一人また一人と授業や、大学の改革への潜在していた思いが表面に浮き出してくる。

6. 参加観察のあと「時間がありましたら私の研究室で話しませんか」と誘ってくれる教員も出てくる。授業に関する話をしているうちに「ロウ・スクール化がすすんでいるんですが、私のような法学の基礎理論みたいな授業科目の講義をどう考えたらいいと思いますか。」と問われたりする。もちろん結論の出るものではないが、授業改革は単なる「指導法」の改革にとどまらず大学の改革、カリキュラムの再編成と直結していることがひしひしと感じられる。

7. 授業終了後の立ち話の中で、他の学部や学科の授業の様子を聞かれることも多い。機会があれば参観したいと

いう希望を表明する方もいる。専門科目を担当する教員から、全学共通科目での学生の様子を聞かれることもある。最近どうも受講する学生の質が変わったという印象を持っているようである。要するに同じ大学の教員ではあるが、他の授業で学生がどのような経験をしているのか、どのような学習体験の積み上げの中で、学部、大学院の教育を受けているのか、ほとんど知らないということである。

8. 複数回観察からカリキュラム開発へ

参加観察は一度限りと考えていたが、中には「また来てください」と言ってくれる教員も出てくる。「どんなふうに学生が変わるか見てください」ということで数回参加観察する授業もある。結局3回が2人、2回が2人となった。確かに授業は一年あるいは半年のスパンで組み立てられているので、複数回の観察をしなければ、教員の意図をくむことが難しいと言える。

9. ある学部の研究科長が学部のF Dのなかに、この授業参観を取り入れていきたいという意向を示された。とりあえず学部のF Dの一環として研修会がもたれ、筆者が「なぜF Dか」「授業参観から見えてきたものは何か」について話しをした。その後、5人の先生の授業の参加観察を行った。授業の参加観察ははじめからF Dのための方略として行われたわけではないが、学部のカリキュラム改革の一環としての授業の参加観察という新しい芽が生まれてきたと思う。

10. ネットワークの構築

授業の参加観察の中から上で述べたような様々な反応が派生し、お互いにそれぞれがどんな授業をしているのか知りたいと思っていること、授業改善のための情報があまりに乏しいこと、授業改善やF Dについての日常的意見交換の場が皆無に等しいことが明らかになってきた。前、後期合わせて70余の授業の参加観察は多いといえば多いが、しかし京大の全体からすればごく限られた数である。このような段階で、授業改善情報のネットワーク化に踏み切るのは時期尚早の観がないわけではなかったが、ともかく、メイリングリストを作って授業改善の意見の交換をしませんかという提案を行った。その内容は「メイリングリストを作って、お互いに意見交換しませんか。たとえば公開可能な授業のお知らせ、授業改善のためのアイディアの紹介、研究会や懇談会のF D関連の最新情報、メンバー間の意見交換が可能だと思いますが、どうでしょうか。あるいは、こちらのセンターからの文献だとか資料を、新しい研究会の報告などもできるかと思います」というものである。その結果今回参加観察に協力いただいたほとんどの教員が賛意を示した。そこで高等教育教授システム開発センターでは授業参観プロジェクト用にホームページを立ち上げ、メイリングリストの構築を行った。この費用は平成12年度教育改善推進費（学長裁量経費）の一部を当てた。

おわりに ― 授業の参加観察からF Dへ

1. 学生の「知の経験」を統合するF D

授業の参加観察プロジェクトは、授業参観を受け入れた教員とセンターとの関係で行われているので、ある意味では学部の壁を越えて行われている。そういう意味では特定のファカルティ（学部）の教育＝研究の共同体形成という厳密な意味でのF D（ファカルティ・ディベロップメント）ではない。

前に触れた学部の場合は、研究科長を中心に学部のカリキュラム改革の委員会があってそこにドッキングして進めようということであるので、まさにF Dの動きと言ってよい。このF Dは「学部の政策としてのF D」であるから望んでいる教員も望んでいない教員もいるであろう。しかし今の大学改革は長い間慣れ親しんでいた大学教育のシステムを根本的に改めていこうということであるから、全員一致の必然性に依拠して進めるということは考えにくく、どうしてもトップダウンの側面を持たざるを得ない。やりながら、その意味を確認し、修正をはかっていくという方向である。

しかし授業の参加観察から立ち上げるF Dは、授業を研究的に振り返っていく中で学生の学びに焦点をあて、

そこから教員集団が意見を交換し、カリキュラムの改善や教育システムの見直しをはかっていくという意味で、ボトムアップ型のFDということになろう。大学評価とか学生による評価がいわば「外圧」として意識されており、どうしても関心をもたざるを得ないという動きもある。しかしそれが行きすぎると「黒船が来た」ということになり、形はともかくその実質はFDとは呼べない。学びと教えの共同体としてのファカルティを自ら生成しているとは言えないからである。筆者はあくまでも講義（授業）の中で学生たちがどういう「知の経験」をしているかが大事であり、またそうした「知の経験」の場として講義（授業）がどう機能しているかを吟味することが必要なことであると考え。そういう「知の経験」の総体をファカルティとしてどう保証するかがファカルティデヴェロップメントの使命だと考えるからである。その重要な環が授業研究なのである。

「知の経験」が様々な科目や活動としてファカルティによって準備・提供され、それを学生がどのように統合していくのかの検討が本来のFDであろう。決して授業評価を学生にさせて人気があれば変えようというのがFDではない。学生が学部の中でどんな「知の経験」をしていくのか、その知の経験の総体をデザインしていくことがFDの最終的な目標である。すなわちFDは、広い意味でのカリキュラム開発なのである。授業の参加観察プロジェクトがその一助となることを願うものである。

〔参考文献〕

- 1 京都大学高等教育教授システム開発センター編「大学授業のフィールドワーク ― 京都大学公開実験授業」
玉川大学出版部 2001年3月
- 2 京都大学高等教育教授支援システム開発センター 京都大学高等教育叢書7「平成11年度 KKJ ― Kyoto-Keiou Joint Seminar ― で何が起きたか～授業・合宿・インターネットを通じた学び～」2000年3月

資料－１

授業の参加記録

授業名

年 月 日 限：授業者

記録者

受講学生数

(登録数)

時 間	授業の主な流れ 課題内容、教師の行動（発問、説明、 指名、管理行動等）	学生の様子 （顔上げ、発言、ノート） （私語、課題外行動等）	メモ 印象・感想

資料－ 2

授業リフレクションシート

◎この授業を終えてあなたの考えを聞かせてください。(できたら名前を書いて下さい)

月 日：授業名 番号 氏名

①この授業でわかったこと、発見したこと

(なるほど・・・か) (だから・・・なのだ) (・・・ということは・・・か) (つまり・・・なのだ) 等

②授業を終えて疑問に思ったこと、先生に確かめたいこと

(・・・がわからない) (・・・とすると・・・ではないか) (しかし・・・ではないか)
(・・・という場合はどうなるのか) (たしか・・・だったはずだが) 等

③授業を終えて考えてみたい、調べてみたいと思っていること

(・・・について考えてみたい) (・・・の場合について考えてみたい) (・・・を読んでみたい)
(・・・について復習しよう) 等

◎ご協力ありがとうございました。

高等教育教授システム開発センター 藤岡 完治

授業感想の例＝全学共通科目

2000/5/30

OD先生

高等教育教授システム開発センター

藤 岡 完 治

◎全学共通科目「運動科学」について

5月29日には見事なお授業に参加させていただきありがとうございました。学生よりも私自身が引きつけられて、学生の観察がおろそかになったくらいです。学生の席から参加して感じたことを申し上げます。

1. まずこの授業が「教養とは何か」を底流に構築されているということです。

「身体」をテーマに人間の科学や文化を問い直すという試みを、学生の身近な経験を対象化しながらなされていたと思います。

競馬の武豊の父の語る、彼の天才たる所以が「馬と話ができる」にあるというエピソード。それについて「科学者は何ができるか」という学問的な課題化。運動を「外から観た動作としてとらえること」と「自分の中で感じる運動としてとらえること」。物理的世界観と視覚情報。視覚の畏。これらのトピックスは今日の文化のパラダイムを意識化し、パラダイム転換をはかっていく重要な手がかりであり、先生はこの時間の中でしばしばその局面に学生を連れて行くという働きかけをなさっていたように思います。

2. 「学問とは何か」「研究者とはどのような存在なのか」を感じ取る場面がいくつもありました。

京大の学生対象だからという陰の声も聞こえてきそうですが、私は先生が研究者として自分をいかに形成してきたか、今どこにいるのかを、これからどこに行こうとしているのか、つまり学問とは何か、研究者とはいかなる存在かを、授業の内容を通して伝えていたと思います。

研究が決して一直線の発展の道をたどるのではなく、歴史的・文化的な影響の下で変遷するということを、ご自分がその影響下にあったことを示す具体例を挙げて、説明されました。特に我が国の文化受容の特徴と不可分であることを教えられました。例えば、ドイツのマック氏の指導による3要素を、達成すべき結果としてトレーニングしたという事例です。そしてこれは先生もおっしゃったように「私たちの人生によくあること」だということです。

こころとからだ、意識と反射等の関係を追求される中で、「運動科学は西田哲学とどこでつながるのか」が今日の先生のテーマになっていると説明されたことで、運動科学の奥の深さ、教養の広がりには驚き感動した学生も少なくなかったと思います。

また走ることを素材に「運動科学」「スポーツ科学」「コーチ学」の成立してくる領域の見取り図を示されたことも、学問領域がそれぞれの研究課題を担って生まれてくることを具体的に示されたと思います。

3. 学生とともに考えることを呼びかけている。

先生は「腿をあげる局面→あがってくる、膝の振り出し→振り出される、脚の後方へのスイング→後方に引くのではない」という3要素をあげ、「なぜなのか、みなさんに考えてほしい」と問いかけられました。これは、単に運動科学の問題だけではなく、日本人の身体観（身体とのかかわりの持ち方）、ひいては日本の文化のあり方への問いを孕むものです。ここに「教養」の教養たる所以があると思います。

「意識」と「反射」、「ターンオーバー」と「真下を踏みつけること」を元にした「客観」と「主観」の話。統合されているものはシンプルであること。シンプルであるとはたくさんの要素を含んだ全体であること。これらは今後学生たちが出会うであろう様々な問題を考える際の基本的問題意識となりうるのではないのでしょうか。

4. ビデオ視聴は15分がリミットか

学生は十分な問題意識を持っていたように見えましたし、ルイスと日本の選手はどこが違うのかを具体的にと

りあげたVTRはとても関心を引くものでした。しかし開始9分で5分の1ほどの学生が寝始めました（顔はあがっているが目を閉じているものも含め）。特に女子に多かったように思います。これは関心度の強さが関係するかもしれません。18分後先生は「ビデオはもうすぐ終わります」と声かけられましたが、学生の状況について何らかの判断をなさったのでしょうか。しかし、寝る学生の数が増えてきました。

内容的に優れたビデオ教材でも15分が限度かなと思いました。もちろん大多数の学生は視聴し続けていたわけですから、根気がない学生だと言ってしまうかもしれませんが。NHKの学校放送番組も20年ほど前は20分を基本に作られ、その後15分になったと聞いています。長いテレビ放送の経験からのノウハウかもしれません。

5. 身体文化は身体を通して探求するしかないのか

「真下の地面を踏む」「秒速10メートルで流れている地面におくように」等の指示はとても見事な表現だと思います。しかしその感覚は「身体を通してつかむ」ものだと思いますし、また是非そのような経験をさせてあげたいなと思いました。

椅子の腰掛けるということ、立つということ、歩くということ、さらにはドアの開け閉め、ものの移動の仕方等、「世界とともにある身体」の探求が「教養」であることを自分の身体を通して探求できたらなと思いました。これは願望としてです。

6. その他

昨日のダービーの話題を導入の教材に使われました。そして終わってみるとこの導入が単に学生の関心を引くというにとどまらず、上述のようなこの時間の本質的テーマを体現するものであることが明らかになりました。

「板書は書かなくていいですから、私の方を見てください」と指示され、教師と今ここでの学びを共有する姿勢を示されました。

教材提示装置、板書、配布資料、VTR教材、教師の実演といった多様なメディアが合わさって問題を多面的・総合的に考える学習刺激環境を構成していました。

◎我々と我々の文化を対象化しながら、人間であることの探求と学問の関係を問い続けること、これがこの授業をとおして学生である私に届いた深いメッセージでした。

*次回私を引っ張り出すとのお話でしたが、上記のような点について、先生にお尋ねし、先生の講義をふくらませる役割をとらせていただくのでよろしいでしょうか。

授業感想の例＝専門科目（理系）

TG先生

高等教育教授システム開発センター

藤岡 完治

5月22日の「海洋資源生物学Ⅰ」のお授業に参加観察させていただきありがとうございました。

私自身がすっかり学生になって聞いておりました。学生になったつもりの私を感じたことを感想として述べさせていただきます。

1. 「これからあなた達は学問をする人なのだ」というメッセージが伝わりました。

①この言葉はよくでてきます・・・卵母細胞

学生から「(学術用語の) 英字綴りが見えません」という反応がありましたが真剣に聞いていたのだと思います。

②「聞いたことがない言葉かもしれませんが、論文などによくでてくる言葉ですから、耐えてください」と励まします。

③『『二次卵母細胞』と書く人は、 $4n$ のときと $2n$ のときを区別している人だと思って論文を読んでください」。学者の立場が言葉とつながっているというメッセージと取りました。

2. 発想の広がり刺激する

①「ふぐの毒は卵巣にたまるといわれているのも（ビデロジニンのべたべたした性質と）関係あるのではないかと想像しています。科学的に確かめられていませんが。」

— 大胆に発想することの面白さを言われたのでしょうか。

②「表層胞は何をしているのか」についてまだ十分研究がされていない？

— 知的好奇心を刺激する。

3. 学習対象にコミットする表現

①「大きいパッケージにしておいて、それを取り込むということをしているのです。うまいことやってるなと思う」

②ビデロジニンは「何となくべたべたしたタンパク質」といっていい。

③（卵核胞の崩壊のところで）「ここがおもしろい時期です」

4. 日常生活の事象と結びつけて説明することで学生の理解を助ける

①図3は魚の養殖に大事な理論です。

②「筋子」と「いくら」のちがいがわかりますか。（発生のステージと結びつけて）

④肝臓のイメージはアルコールの分解ぐらいに思うでしょうが「メチャメチャに大量の蛋白質を作る大化学工場だ」というイメージを持ってほしい。

◎授業の構成について

①「卵がどうやってできて受精の準備をするのか」というテーマを授業開始時に示されたのは、学習への構えを作ったと思います。しかし言葉で伝えるだけでなく板書その他の方法で残るようにしておくことで学生の問題意識が通るのではないのでしょうか。

②全体のプロセスを大まかに説明して、それから各論にという方略を採られました。

・そのことを前もって宣言し、さらに終わった段階で、「これまでずっととばしましたが一つの筋を作りました」と再確認しているのがよかったと思います。

③以上のようにとても論理的に整理された展開でしたが、終了後私もお尋ねしましたように「魚」の話と「ほ乳類」の話の共通性と差異性がうまくつかめませんでした。この点については学生のNO1、NO4、NO8が触れています。

④魚の生殖腺刺激ホルモンの話は、時間的にも短く、メカニズムの説明が充分でなかったと思いました。ステージとホルモンの関連、その巧みさはとても興味を引く課題だと思います。学生のNO3、NO5、NO6、NO8、NO11は「疑問」あるいは「考えたいこと」としてその点に言及しているようです。

⑤全体のイメージをつかむビデオ、映画、あるいはCGなどはないのでしょうか。あるととてもイメージしやすいと思いました。

ただ、各ステージの説明は先生のやられたように板書で、学生の思考とあわせて進むのがよかったと思います。学術用語も先生が板書され、学生がノートに写すという作業が大事ななと思いました。

以上、つたない感想ですが、書かせていただきました。ありがとうございました。

授業感想の例＝専門科目（文系）

T T先生

高等教育教授システム開発センター

藤岡 完治

この度は授業の参加視察を許可していただき有難うございました。また思いがけなく大学の授業のあり方、大学・学部の改革の問題などについて、先生のお話を聞かせていただき、大変得るところが大有りございました。

学生の席から授業に参加させていただいた感想を述べさせていただきます。

まず私にとりましては全体がメリハリがあってわかりやすいという印象です。

<「課題」の明確化>

- ①本時の課題が明確に示されていました。

本時の課題「書写材料」を板書されたのがよかった。

- ②学生の持っているであろうイメージを揺さぶることで課題意識を持たせる。

「石、紙、皮紙といった書写材料と法がどう関係するのか」と問われ、もし紙でなかったらと反問され、本時の課題が強く意識されました。

- ③今日的テーマとつなげて課題化する発問

「今日徐々にコンピュータ、フロッピーが用いられるようになりだんだん変化していく」という説明で、今日における法とメディアという問題意識が強化されました。とくに「遺書がフロッピーになったら法的根拠はあるのか」という問いは、書写材料と、法習慣を結びつけて考えさせると共に、紙を前提に書写材料を考えていた、私（おそらくほとんどの学生）の思考に「揺さぶり」をかける鋭い発問だと思いました。

- ④本時のテーマが専門的内容と密接につながっていることが意識させられました。

法行為における「行為の証明」と「行為者の証明」における材料の変化が法習慣、法制度の変化と連動しているというメッセージです。「書写材料が木簡から紙に変わることで法習慣がどうなったのか」という発問がその典型です。

<これまでの学びの相対化と学問的思考を教える>

- ⑤教材に高等学校教科書を使い、大学で学ぶことが、これまでの学びと違うことを強く印象づけました。すなわち高校の教科書（学習）の対象化をはかることで、学問の世界の奥深さを示されました。

・「紙」と「蔡倫」の関連についての記述した複数の高校教科書を過去のものも含め提示されました。まず事実関係の記述に不統一があることを浮き彫りにし、その上で、「いつ」「誰が」を鍵にその曖昧さを批判的に解明するプロセスを見せました。

・高校の教科書の記述が断定から推測に変わる。

- ⑥経験に裏付けられた専門的知識の説得力を実感しました。

・「御自分の専門がシルクロードおよび木簡であること」を告げられた後の展開は、先生の専門に裏付けられた話で、とても説得力のある展開でした。

・都市国家ローランの話ーヘディンの発掘ーロブノール紙の発掘ー木簡と一緒にでてきたことー日中戦争とその行方ー覇稿紙（点が線になる）といった講義の流れは、研究の流れと対応していて「当事者」になったような印象を覚えました。

- ⑦学問的思考のモデルとなる。

・蔡倫が紙を発明あるいは改良と言うときの「紙」とは何を持って言うのかが学問的な謎解きのような筋道で話

されました。この部分は歴史学とはどのように思考する学問なのかのモデルを示しているように伺いました。

＜資料提示について＞

⑧資料は話題になっているその時その場で見たくなります。

「紙」とは何か、写真の載った本を廻されましたが、早くみたいと思いました。が、話は先に進むし、写真は廻ってこないでとてもいらいました。

私もよく資料回覧をするのですが、全体にそのとき提示する、興味を持ったものには実物の本の感触と一緒に味あわせるという工夫ができないでしょうか。

資料 4

大学の授業のカテゴリー

専門科目26 (文系 6, 理系20)、全学共通科目 6

授 業 過 程 の 構 成	<課題の明確な提示> 専 5 (3, 2) 養 1 ○復習をふまえた課題の提示 ○説明による課題の提示 ○板書による課題の提示 ○授業の目的の説明
	<授業の構造を示す> 専 8 (2, 6) 養 1 ○板書による ○説明による ○図、OHPによる ○プリントによる
	<系統性・順序性> 専 4 (0, 4) 養 3 ○系統性 ○復習
	<形成的評価> 専 8 (0, 8) 養 2
	<学生と教師のずれ、飛躍がある> 専 6 (0, 6) 養 0
思 考 過 程 の 支 援 と 拡 大	<抽象と具体の橋渡し> 専 25 (1, 24) 養 4 ○説明による ○数式のイメージ化 ○比喻 ○身近な事例 ○板書 (と説明) ○模型による ○実物を使って ○日常の言葉とつなげて ○現実社会の課題とつなげて
	<メディアの活用> 専 20 (2, 18) 養 3 ○プリント教材 ○学生のレディネスの配慮 ○板書 ○OHP ○ビデオ ○パワーポイント ○PC ○実物 ○メディアの活用 ○メディア利用で気をつけたいこと
身 体 性	<学習における身体性> 専 4 (1, 3) 養 8
	<教師の身体表現> 専 12 (2, 10) 養 3
相 互 性	<相互性の尊重> 専 9 (1, 8) 養 2
	<学生の反応をその場で教材化> 専 4 (0, 4) 養 2

の尊重	○学生の反応、つぶやき ○学生の疑問、質問 ○学生の答案、作品
対象化	<これまでの「学び」の対象化> 専 7 (1, 6) 養 1 ○教科書の相対化 ○これまでの「学び」を対象化し学問に導く <自己と、自己の文化の対象化> 専 4 (2, 2) 養 7
問題意識の喚起	<問題意識を喚起する＝動機づけ> 専 26 (11, 15) 養 5 ○専門的内容そのもので ○学問観を伝えることで ○興味ある学問上の課題を知らせる ○現代性、今日性に訴える ○「よさ」を知らせる ○既存の概念やイメージをゆさぶる ○人間を取り上げて課題を身近なものにする
学問研究への誘い	<学び方、考え方を教える> 専 7 (0, 7) 養 2 ○重要な点・ポイント ○学術用語 ○既習の想起 ○根拠を挙げる ○トレーニング <学問の方法を教える> 専 15 (4, 11) 養 1 ○説明で ○他の研究者の研究とつなげる ○未開拓の研究課題の所在を伝える。 ○研究史を辿ることで <学問研究の面白さと厳しさを教える> 専 8 (5, 3) 養 0 ○発想 ○競争 ○表現 ○批判的態度
教師の自己開示	<学生に対する教師の姿勢を伝える> 専 3 (0, 3) 養 6 ○学問の仲間として ○学生の視点を尊重した授業の進め方 ○学生に対する尊敬 <教師の自己開示> 専 5 (2, 3) 養 9 ○教師の体験を入れた授業内容 ○学問的立場 <研究者としての自己形成> 専 2 (1, 1) 養 3
その他	<マネジメント> 専 8 (0, 8) 養 0 ○学生の授業運営への参加 <その他> 養 1

[専：専門科目（ ）内の前は文系、後は理系、 養：全学共通科目、数字は記述の数]

資料 5

授業参観結果の構造化

専門科目（理系）の特徴

◎抽象と具体の橋渡し



- メディアの活用
- 教師の身体表現
- 相互性の尊重
- 学生の反応をその場で教材化

◎形成的評価



- 系統性・順序性

◎問題意識を喚起する



- 学問の方法を教える



◎学び方・考え方を教える

●教師と学生のずれ

専門科目（文系）の特徴

◎問題意識の喚起



- 教師の自己開示

◎学問研究の面白さ・難しさ



◎学問の方法

全学共通科目の特徴

◎自己と自己の文化の対象化



- 教師の自己開示
- 研究者としての自己形成



◎問題意識の喚起



◎学生に対する教師の姿勢を伝える

- 抽象と具体の橋渡し



- 学習における身体性
- 系統性・順序性
- メディアの活用

◎は特に顕著なカテゴリー

○は顕著なカテゴリー

↑は前提あるいは条件

資料 6

授業のカテゴリー（個人別）

カテゴリー \ 授業者	YG (経)	TT (法)	HD (薬)	TG (農)	TD (工)	OD (養)	BC (養)
<課題の明確な提示>							
○復習をふまえた課題の提示	○						
○説明による課題の提示				○			
○板書による課題の提示		○	○				
○授業の目的の説明							
<授業の構造を示す>							
○板書による							
○説明による				○			
○図、OHPによる			○				
○プリントによる							
<系統性・順序性>							
○系統性							
○復習			○				
<形成的評価>							○
<学生と教師のずれ、飛躍がある>				○	○		
<抽象と具体の橋渡し>							
○説明による				○		○	
○数式のイメージ化							
○比喻				○			
○身近な事例							
○板書（と説明）			○		○		
○模型による							
○実物を使って							
○日常の言葉とつなげて				○			
○現実社会の課題とつなげて			○		○		
<メディアの活用>							
○プリント教材			○				
○学生のレディネスの配慮							
○板書				○			
○OHP							
○ビデオ						○	
○パワーポイント							
○PC							
○実物			○				
○メディアの活用						○	
○メディア利用で気をつけたいこと	▲	▲	▲	▲		▲	
<学習における身体性>						○	
<教師の身体表現>			○		○		○
<相互性の尊重>					○	○	○
<学生の反応をその場で教材化する>							
○学生の反応、つぶやき							

○学生の疑問、質問 ○学生の答案、作品			
<これまでの「学び」の対象化> ○教科書の相対化 ○これまでの「学び」を対象化し学問に <自己と、自己の文化の対象化>	○ ○		○ ◎
<問題意識を喚起する＝動機づけ> ○専門的内容そのもので ○学問観を伝えることで ○興味ある学問上の課題を知らせる ○現代性、今日性に訴える ○「よさ」を知らせる ○既存の概念やイメージをゆさぶる ○人間を取り上げ課題を身近にする	○ ○ ○ ○ ○ ◎ ○	○ ○ ◎ ◎	◎ ○ ○
<学び方、考え方を教える> ○重要な点・ポイント ○学術用語 ○既習の想起 ○根拠を挙げる ○トレーニング <学問の方法を教える> ○説明で ○他の研究者の研究とつなげる ○未開拓の研究課題の所在を伝える ○研究史を辿ることで <学問研究の面白さと厳しさを教える> ○発想 ○競争 ○表現 ○批判的態度		◎ ○ ◎ ○ ◎	○ ○ ◎
<学生に対する教師の姿勢を伝える> ○学問の仲間として ○学生の視点を尊重した授業の進め方 ○学生に対する尊敬 <教師の自己開示> ○教師の体験を入れた授業内容の豊富化 ○学問的立場の表明 <研究者としての自己形成>	○ ○		○ ○
<マネジメント> ○学生の授業運営への参加 <その他>			○

[専：専門科目（ ）内の前は文系、後は理系、 養：全学共通科目、数字は記述の数]