

大正大学教育開発推進センター年報

創刊号

巻頭言 研究し、実践し、共有する	吉田俊弘	1
【特集】 大正大学の共通教育		
特集「大正大学の共通教育」に寄せて	吉田俊弘	2
初年次教育とキャリア教育の連携——基礎技法A-1・A-4の覚書——	小林伸二	6
初年次教育における社会と自己の把握——「学びの基礎技法A」の実践報告——	高橋若木・齋藤知明	11
大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法B」概要	由井恭子	16
「学びの基礎技法B」小論文詳細添削の結果とその分析	春日美穂	20
初年次教育における論証型レポート作成の課題——「学びの基礎技法B」実践報告——	近藤裕子	26
レポート評価システムの開発および運用		
——コミュニケーションとしてのルーブリックとフィードバック——	齋藤知明・高橋若木	33
ブレインテストにみる文章表現教育の課題	由井恭子・春日美穂・日下田岳史	39
「TSRセルフマネジメントセミナー」3年間の取り組み その成果と課題	吉田俊弘・近藤秀和・桜場江利子	45
「TSRセルフマネジメントセミナー」への提言		
“アクティブ・ラーニング”の基盤整備と“アクション・ラーニング”への進化を	鹿野和彦	65
大正大学におけるコンピューター教育——過去20年を振り返って——	米澤嘉康	72
外国語教育の歩み	西蔭浩子	78
大正大学国際教育（語学研修・協定留学）の今後を求めて	桜井俊道	79
Fundamental Data Related to the Design of Taisho University's Liberal Arts Education	Takeshi HIGETA	88
【研究論文】		
高等教育機関におけるプロジェクト型学習のデザインを支援する授業設計シートの開発	上田勇仁・合田美子	96
【研究ノート】		
くらしと数学のコラボレーション——基礎学力向上への数理科学的な一手法——	畠山仁男	107
【実践報告】		
大正大学におけるラーニングコモンズと利用者の学習に関する考察	上田勇仁・岩下明子	130
【TA実践報告】		
「教育する」という教育——TA自身の学びについて——	赤羽優子	136
情報共有による学生指導の充実——「学びの基礎技法B」TA実践報告——	生田慶穂	140
「学びの基礎技法B」TAにおける今後の課題について	大橋雄人	144
TAと学生間の信頼関係構築の取り組み——大正大学初年次教育におけるTA実践から——	河田純一	148
授業時間内に行う小テストの意義と活用方法についての一考察	塩竈千晶	153
「学びの基礎技法B」におけるTAの取り組み		
——2015年秋学期の漢字指導・小論文添削下読みを中心に——	竹内はるか	159
「学びの基礎技法B」における小論文指導について	三浦諒子	163
「学びの基礎技法B」におけるTA実践報告	山口一樹	166
【彙報】		
教育開発推進センターの歩み	高橋慈海	168
編集後記	畠山仁男	171
【執筆者一覧】		

研究し、実践し、共有する

教育開発推進センターは、セルフマネジメント教育の開発・推進、基礎学力の向上、学生の学習支援、共通教育の開発・推進、国際教育の推進、ファカルティ・デベロップメント（FD）の推進などを目的として掲げ、2014年に設置された組織である。

センターは、設立当初から高校教育と大学教育との接続問題を実践的な課題として掲げ、大学教育の土台となる基礎学力の向上と学生のセルフマネジメント能力の開発に取り組んできた。また、本学の共通教育の柱となる「学びの基礎技法A」「学びの基礎技法B」の授業内容とカリキュラムの開発に取り組んだことで、大学初年次レベルの教育から各学部の専門教育へのつながりをどのように構成するか、さらには大学教育と社会との接合をどのように構築するかなど、4年間を貫く大学教育の系統と教育内容・教育方法についても正面から向き合い、議論し、実践してきた。センター設置からの2年間の取り組みは、既存のルールの上を走り続けてきたものではなく、文字通り試行錯誤の連続であったとあって良いが、センターに結集した教職員の研究と実践的な取り組みによって、一定の教育的な成果をあげてきたことは、本「年報」に収められた諸論稿によって明らかにされるであろう。

さて、「年報」の創刊号の特集は、「大正大学の共通教育」である。「共通教育」の詳細は、各論稿に任せることとして、それぞれの執筆者に共通する問題意識としてあげられるのが、本学に入学してくる学生の学力をいかなるものととらえ、学力の質をいかに担保していくかという課題である。アドミッションポリシーや高大連携と学力保証に関わる課題、また、共通教育と学科・コースの専門的な学びをいかにつなぐかに関わる学士力・カリキュラムポリシーの確立をめぐる課題、入学から卒業までの学生のキャリアデザインをいかに形成し社会とつないでいくかというキャリア形成の課題、学生の自律的・自立的な学びを促し、意欲的な大学生活への取り組みをいかに進めるかというセルフマネジメントの促進に関わる課題がその典型的なものであろう。「年報」に寄せられた論稿の数々は、何らかの形でこれらの課題に応えようとする本学教職員の研究と実践の成果であることから、多くの皆様からご高覧いただくことによって、各論者が提起する実践の成果と課題を共有していただきたいと思う。「年報」が大正大学の教育を語る場として、まさにホームグラウンドのような役割を果たしていくことができるように、読者の皆様からはさまざまな御意見や御感想をお寄せいただければ幸いである。この「年報」に収められた研究と実践の成果を広く学内外で共有し、次のステップにつなげていくことは、本学の教育をさらに発展させていくうえできわめて重要なことのように思う。本「年報」が多くの読者を得て、本学の発展に寄与できることを期待してやまない。

吉田俊弘

特集「大正大学の共通教育」に寄せて

吉田俊弘

大正大学の授業科目は、第Ⅰ類科目（「学びの窓口」「学びの技法」からなる科目）、第Ⅱ類科目（各学科の専門科目）、第Ⅲ類科目（教職・資格等に関する科目）の三つの領域から構成されている。本特集は、これら三つの領域のうち、第Ⅰ類科目に焦点を絞り、その中でも、2013年度から2015年度にかけて取り組まれてきた全学共通科目（必修科目）——具体的には、「学びの技法」系の諸科目を中心に——取り上げることにした。本学の近年のカリキュラム改革と実践がこれらの科目を中心に行われてきた経緯があるからである。

本学の第Ⅰ類科目のねらいと カリキュラム上の位置づけ

本学の第Ⅰ類科目は、大学教育の基礎・教養、さらに社会人として生きていく力を養うことを目的として設置され、「学びの窓口」、「学びの技法」の二つの科目群から構成されている。

「学びの窓口」は、文化・社会・自然・地域の各分野から構成され、幅広く基礎を学び、専門分野への窓口として、学ぶ方法を身につけることを目的としている科目群である(1)。また、本特集の中心をなす「学びの技法」は、基礎科目と展開科目から構成され、大学での学びに必要とされる基礎学力と基礎的学習スキルを身につけることをめざす科目群である(2)。さらに付け加えるならば、「学びの窓口」は、文化・社会・自然に関わる教養的知識を身につけ、それらの知識を総合化させるとともに、地域・社会への貢献についての理解と実践を身につけることが期待されている科目群であり、「学びの技法」は、専門領域を学ぶにあたっての基本的かつ必要な学習の技法とともに、将来に向けたキャリアデザインや生活設計・日々の時間管理を進めるうえで必要な能力を身につけることが期待されている科目群であるといえよう。

本学の第Ⅰ類科目で提供される教育内容は、他大学においては初年次教育科目として位置づけられることが多いようである。しかし、本学の場合、必ずしもそのような形でカリキュラムが組まれているわけではない。実際に、「学びの技法」（基礎科目）については、1、

2年生を対象に設置されているが、「学びの窓口」や「学びの技法」（展開科目）は、1、2年生だけでなく、3年生以上の学生にも履修の門が開かれており、自身のキャリアデザインや興味・関心、学びの必要に応じて学習計画を組み立てられるように、4年間を通じた全学的な共通科目を包含する科目群として位置づけられているからである。

※大正大学・中期マスタープラン諮問委員会第二分科会「第Ⅰ類再編検討部会報告書」（2009年3月3日）によると、当時からⅠ類科目の学習年次を1年～4年までに拡大するような構想が立てられていたことが伺える。

本特集は、全学共通科目をおもな検討対象としていることから、「学びの技法」の科目群の中でも、「基礎技法A-1・2・3・4」（8単位）、「基礎技法B-1・2・3・4」（8単位）、「基礎技法C」（2単位）、「英語1・2・3・4」（4単位）に焦点を絞り、2014年度・2015年度の2年間の取り組みについて紹介を試みている。また、2013年度入学生を対象に、3年間に渡り実施した「TSRセルフマネジメントセミナーⅠ・Ⅱ・Ⅲ」（各1単位×3年）は、本学の教育のベースとなるセルフマネジメントに関する初めての系統的なセミナーとして位置づけられることから、その実践と成果について記録に残しておくことが必要であると考え、授業の展開と分析の結果をまとめることにした。この点、ご理解いただきたい。

※(1)「学びの窓口」履修方法

2014年度・2015年度の入学生については、文化・社会・自然の各分野より2単位以上、計12単位以上の選択

必修が、また、地域の分野では、「地域連携・貢献論」(2単位)の必修が義務づけられていた。なお、2016年度入学生からは、文化・社会・自然のそれぞれの分野から1科目2単位以上、合計6単位以上の履修へと変更されたが、「地域連携・貢献論」は引き続き1科目2単位以上の履修として位置づけられている。

※(2)「学びの技法」履修方法

2014年度・2015年度の入学生については、基礎技法科目のうち、以下の①～④13科目22単位の履修が義務付けられていた。

- ① 基礎技法 A-1・2・3・4 (8単位)
- ② 基礎技法 B-1・2・3・4 (8単位)
- ③ 基礎技法 C (2単位)
- ④ 英語 1・2・3・4 (4単位)

なお、2016年度の入学生からは、基礎技法 A-1・4 (1年春学期・2年秋学期各2単位 計4単位)、基礎技法 B-1・2 (1年春・秋学期各2単位 計4単位)が、それぞれ必修科目として位置づけられることになった。

2016年度のカリキュラム改訂の特徴を簡潔に整理すれば、I類における必修科目の単位削減と選択科目枠の拡大を同時に実現したことにより、学生の学びの幅が広がり、学生自らが自身の目的に応じて学びをデザインすることを可能にしたものといえよう。

「学びの技法」(基礎科目)について

I 「学びの基礎技法 A-1～A-4」について

本特集においては、全学共通必修科目(2015年度)としての「学びの技法」(基礎科目)のうち、「基礎技法 A」と「基礎技法 B」の各科目の実践に焦点があてられている。2014年度にスタートした「学びの基礎技法 A」は1年の春学期に A-1・秋学期に A-2、2年の春学期に A-3・秋学期に A-4を配置し、各2単位・計8単位からなる必修科目としてカリキュラム上位位置づけられた。簡潔に言えば、これらの科目は、大学生活への入門から始まり、社会に出るための準備までを視野に入れ、四学期を通して社会と自己の関係について学んでいく科目である。

このうち、A-1、A-2、A-4は、教員7名からなるI類コーディネーターのメンバーと教務部のスタッフが何度も企画会議を持ち、内容を確定させたものである。コーディネーターは、共通のテキストともいえる教員用「指導要領」と学生用「ワークシート」を冊子にまとめ、全学の授業担当者を対象とするFDを開催

し、共通理解を得て授業をスタートさせた。A-1の授業は、「大学生になる～自律と自立～」というタイトルのもと、大学生を送る上で前提となる知識やマナーを身につけ、自分自身・他者との関係・コミュニケーションの重要性などについて理解を深め、大学生活の過ごし方を考え、自分なりの答えを見つけていくことができるように構成されている。また、A-4は、「社会にエントリーする準備」というタイトルのもと、社会においても生きるマナーやスキル、社会で働くことの意義を考えるなど、社会生活を営むための実践的要素を取り入れながら、これまでの学業や生活を振り返り、自身が取り組んできたことやこれから挑戦したいことを整理し、社会に向けて自分を表現することを課題として実践を行った。これら基礎技法 A-1と A-4で展開された授業の試みは、本特集の小林伸二論文で指摘されるように、「初年次教育とキャリア教育の連携を模索する、理想を求めた大学教育の通過点」とも位置づけられるが、学科・コース制を採用する本学においては、入学当初から学科・コースの専門的な研究分野への関心を持つ学生が少なくないため、共通教育・キャリア教育と専門教育のバランスをいかにとるかは今後のさらなる教育課題であるといえることができる。小林論文での指摘を真摯に受け止め、共通教育の全学的な実践を積み重ねながら、今後ともこの難題に取り組んでいきたいと考えている。

続いて、A-2と A-3についても言及してみたい。A-2は、「社会を知って自分を知る」をタイトルに掲げ、大きく三つの内容から構成されている。一つは、少子化を中心とする現代社会の基本条件やマーケティングの基本的な考え方を学んでいくこと、二つは、グループごとに現代社会に発信すべき商品の企画立案に取り組み、最後にプレゼンテーションと相互評価を行うこと、三つは、大学入学までの自分を振り返るとともに、これから10年後を展望し、そこにたどり着くために自分が何をすべきか、セルフマネジメントの基礎を養うというものである。社会と自己の全体像を把握した上で、2年生以降の自身の学習計画や生活設計を具体的に立てていくことに本授業の大きな意義があるといえよう。

A-3は、「お金に関する経済の仕組みと将来設計」をテーマに掲げ、A-2で取り組んだ生活設計を経済生活という視点からより具体的に補完していくような内容となっている。この授業は、授業担当者6名が経済生活に関わる授業プランについて検討会を行い、内容と到達目標を決定している。具体的には、お金のし

くみ、税金、保険、労働など、自立した家計設計のために必要となる知識を主体的に身につけながら、将来予想されるライフイベントを時系列的に整理することやキャッシュフロー表を作成するまでを到達目標として掲げており、実践的な知識とスキルを統一的に学ぶための授業として位置づけたものである。先に述べたA-4への導入としても有意義な科目であるといえよう。

II 「学びの基礎技法 B-1~B-4」について

2014年度に開始された「学びの基礎技法 B-1~B-4」は、全学の1・2年生を対象とした文章表現の必修授業である。この科目は、文章表現や読解などに関する基礎的な国語力の向上をはかるため、5名の専任教員を新規に採用し、開講したものである。

授業の到達目標は、「学生自身で文献調査を実施し、日本語表記ルール、書き言葉、正しい引用の作法を用いた、序論・本論・結論のそなわった小論文を書くことができる」としており、そのレベルに到達するため、本授業では、基本的な漢字や語彙力、情報管理や情報収集の能力の育成、基礎的読解力や論理的思考力を身につけられるようなプログラムが作成されている。本学においては、まさに高校と大学との接続領域において、新入生の基礎的学力とスキルを養い、専門課程の学修へと無理なく導いていくための基幹科目として導入されたものといえよう。

そのために、本学では、入学後ただちにプレイスメントテストを実施し、レベル別のクラス分けを行うことや各クラスに大学院生を中心とするTAを配置し指導に当たるなどの教育環境の整備を行った。その成果と課題は、本特集に寄稿された各論文に詳細にまとめられているので、ぜひ参照していただきたい。

大正大学の「共通教育」—「学びの技法」—の特徴について

2014年度に導入された「学びの基礎技法 A/B」科目を概観することを通して、本学の「共通教育」の特徴がいくつか浮かび上がってきたように思う。

○大学生活への適応と人間関係の構築

A-1で実施された「大正大学生になる」というテーマでは、大学のミッションや教育目標について学ぶようなプログラムが組まれている。また、同テーマだけ

ではなく、多くの学習テーマは、大学初年次の早い段階から学生同士のグループディスカッションや共同作業を通して学ぶという方法が採られており、そのことが大学への適応や友人関係の形成に良い効果をもたらしていることがあげられる。

○セルフマネジメントの実践と自律的・自立的な学習態度への転換

A-2で取り組まれたセルフマネジメントの取り組みは、将来を見据えながら、大学での学びの意味を自覚し、行動に移していくうえで一定の役割を果たすことが期待されている。大学生活の方法やタイムマネジメントを生活の中に取り入れることで、学生生活を豊かにしていく取り組みである。本学の採用しているセルフマネジメントは、求めと応えの視点から、自身の夢の実現だけではなく、それがいかに社会につながるかを意識させる点——利他の精神に通じる——において特長がある。

○基礎的学力と学習スキルの養成

A-1/2/3/4では、現代社会や経済社会に対する社会認識や企業分析の方法、メディアリテラシーなどの能力を育むためのプログラムがつけられている。とくにA-3では、お金を通して経済社会のしくみを理解するようにテーマが設計されており、金融・税・会社・雇用契約・ワークルールの基礎が一通り理解できるように構成されている。教員の講義のほか、学生が自ら調べ、討論し、レジュメや資料の作成を試み、発表するなどの学習プログラムをもとに実践されているため、社会科学的な基礎知識のほか、学生自身の主体的な学習を通して、スタディスキルやコミュニケーション能力など、文字通り「学びの技法（スキル）」が身につけていくような構成になっていることが特徴の一つになっている。

そして、B-1/2/3/4は、まさに学部教育のベースとなる国語力、とりわけ文章表現力の育成のために採用された科目であり、基礎的学力や学習スキルの向上のために大きな役割を果たしているといえよう。

○自己理解とキャリアデザインの設計

A-1/2/3/4は、各プログラムの中に、学生自身が自分を見つめる機会を繰り返し置いている。現在の自分を分析すること、自分史を作成し自身の過去を振り返ること、10年後の将来を展望すること、キャッシュフロー表を作成し、お金の面から自身のライフプラン

を立てることなどは、まさに自己発見・自己理解につなげていく試みであるが、これらが各科目の学習要素として採り入れられているのである。また、社会で働くことに関しては、A-1で、保護者や先輩から「働くこと」について聞き取りを行い、A-4では、自身で企業や業界を調べるほか、社会人や就職活動を終えたばかりの先輩に話を聞く機会を設けることで、キャリアデザインを構築していく一歩としている。

カリキュラムの全体は、自己の理解を深めると同時に、学生自身が社会とのつながりを意識し、社会の一員として参加していくような編成が採られており、キャリアデザインも、このような視点から設計されていくような構成になっていることが理解できるであろう。大学4年間の教育において、高校教育と大学教育との接続をベースにおいて、大学初年次の教育と専門教育との関連性を探究したり、そこから大学教育と社会との接合までを視野に入れたいりできるような一貫したカリキュラムの系統性をつくりあげていくことが今後の課題となるであろう。

○教育開発推進センターと学部・教務・CECとのつながり

最後にあげるのは、本学の共通教育を進める上で教育開発推進センターの役割がきわめて大きいことである。基礎技法Aにおいては、I類コーディネーターの教員の学識と経験をふまえ、カリキュラムと教育内容について何回も企画会議を開き、指導要領とワークシートを作成できたこと、授業担当者のための全学FDを開催し、共通理解のもとで授業を展開できたことは大きな成果であった。また、キャリアデザインの作成に当たっては、本学のCECと連携し、授業の内容に必要な要素を取り入れることができた点も画期的なことであった。今後、センターを通して学部やCECとの連携を強化し、全学的なレベルで教育内容のさらなる向上に取り組んでいきたい。

今後の課題

2016年度のカリキュラム改革のねらい

さて、以上のように、本学では、第I類科目の改編を進め、基礎技法系科目を中心に、カリキュラム改革を進めてきたわけであるが、2016年度からは、新しいカリキュラムのもとで第I類科目の実践に取り組んでいる。新年度にスタートするカリキュラムの評価は、

後日に待ちたいが、本稿を閉じるにあたり、カリキュラム改編のねらいのみをまとめて整理しておきたい。

第一は、学生の学びの幅を広げ、学生自らが4年間の大学での学びをデザイン（学びのセルフマネジメント）できるようにすることである。2014年度の改編では、第I類科目の目的を明確にするため必修科目の増加という手法で対応したのであるが、そのことが、逆に、学生の履修の負担を増やし、彼らから学びをデザインする（選択する）余地を失わせ、かえって学びの幅を狭めてしまうという結果をもたらした。そこで、2016年度の改編においては、先に示したように、第I類科目の必修科目の単位数を削減し、その分、学生の興味や必要に応じて選択科目として履修することを奨励していくように指導態勢をつくることとしたのである。これにより、学生が、自身の興味・関心や進路・職業選択を意識しながら、第I類の必修科目以外の基礎科目や展開科目を履修していくことを大いに期待したいと思う。

第二は、「学びの基礎技法A」を学科教員が担当してきた実績をふまえ、2016年度の改編によりアカデミックスキルの要素を基礎ゼミ等に組み込むなど、カリキュラムの融合を図り、第I類科目と第II類科目、第III類科目のより強力な連携を促進することである。今後、I類科目は、学習の専門性をより深めるための教養と技能を身につける基礎科目として位置づけられるほか、将来の進路決定や職業選択のヒントとなるようなキャリア系科目としても、重要な役割を果たしていくことになるのではなかろうか。また、学生が自身のキャリアを考えるに際しては、自身の頭の中で自己完結するものではなく、広く社会の仕組みを理解したり、教養を身につけたりすることによって自身のめざす仕事の社会的な意味が認識できるようになるのであり、学生のキャリアデザインと本学のI類科目で展開される豊富な学習を統一的にとらえ実践していくことが必要になるであろう。そのためには、現在開講されている科目がどのような到達目標を掲げており、どのような能力を伸ばそうとしているかを全学的に周知できるようにカリキュラムマップを作成し活用するなど、学生が学びのセルフマネジメントを進めることができるようなサポート態勢を本学全体で構築していくことが求められているように思う。

初年次教育とキャリア教育の連携

——基礎技法 A - 1・A-4 の覚書——

小林伸二

<はじめに>

大学進学率の上昇にともなう大学の大量化は、大学教育に様々な課題をもたらした。そのなかで重要な問題が、初年次教育とキャリア教育であることは周知の事実である（吉澤剛士 2014・藤岡秀樹 2015）。大正大学では平成 27 年度、第 I 類科目の学びの技法として、1 年生対象の「基礎技法 A - 1」（春学期）、「基礎技法 A - 2」（秋学期）、2 年生対象の「基礎技法 A - 3」（春学期）、「基礎技法 A - 4」（秋学期）を開講した。A - 2 の「社会を知って自分を知る」、A - 3 の「お金に関する経済のしくみと将来設計」というテーマの前後に、A - 1 では「大学生になる～自律と自立～」として、初年次教育に関する面を持ちながら、早くからキャリアを意識づけるとともに、自己分析の要素を含み、A - 4 では「社会にエントリーする準備」として、就活をスムーズにスタートできるための実践的要素を取り入れた壮大な試みを反映したものである。初年次教育の定義をめぐっては、従来から専門への導入を基本とする導入教育、自分の個性や適性を自己分析し、将来の方向性を考えるという点ではキャリア教育の内容とも共通点があるという見解が存在する（山田礼子 2015）。したがって、基礎技法の A - 1・4 で展開された授業の試みは、初年次教育とキャリア教育の連携を模索する、理想を追い求めた大学教育の通過点ともいえよう。

本報告では、大学における初年次教育・キャリア教育の記録としての側面を多分に持つが、実際に講義を担当した立場から、基礎技法 A - 1・4 の内容を整理し、関連分野の動向を踏まえ、感想を交え改善点を示しながら、今後の課題と展望について指摘したい。同時に理想と現実に揺れるよい授業に向けた一教員の覚書でもある。

キーワード：初年次教育、キャリア教育、連携

1 基礎技法 A - 1 について

基礎技法 A - 1 は、次の授業概要を示している。

大学生活をどう過ごすか、それは難しい問題である。共通の答えがないからである。大学では、主体的に充実した学生生活を送ることが大事であることは言うまでもないが、時には、やることのない無味乾燥な日々が続くこともあるかもしれない。この授業では、ワークやディスカッションを通して、大学生活を送るうえで前提となる知識やマナーを身につけ、「自分自身」「他者との関係」「コミュニケーションの重要性」などについて理解を深め、自分としっかり向き合いながら、「大学生

活の過ごし方」を自ら考え、自分なりの答えを見つけていく。

到達目標としては、

- ・大正大学について自分の言葉で説明することができる。
- ・やりたいことを実行するためのステップが理解できる。
- ・自分の良さをひとつでも自信をもって言うことができる。
- ・プレゼンテーションの基本技能について理解できる。
- ・やるべきことを自分自身で決め、ひとつでも実行に移すことができる。

であり、次のような内容から構成されている。

- 第1回「オリエンテーション」
- 第2回「大学生としての礼儀・マナー」
- 第3回「大正大学生になる」
- 第4回「コミュニケーションとは何か」
- 第5回「コミュニケーションを体験する」
- 第6回「働くということ」
- 第7回「『自分』とはなにか」
- 第8回「学力チェックテスト」(SPI 対策)
- 第9回「目標を持つ喜び (PDCA)」
- 第10回「メディアリテラシー 新聞に慣れ親しむ」
- 第11回「失敗から学ぶことの重要性」
- 第12回「憧れの人の生き方に学ぶ」
- 第13回「自分を支えてくれた人たち」
- 第14回「自己分析テスト」(コンピテンシーテスト)
- 第15回「技法 A - 1」総括

第1回から第3回までは入学した学生が SNS、ハラスメントに関する理解を持って「大学生」として自覚し、建学の精神や新教育ビジョン、学科の「学び」を考えることを目的とした。大学生としての振る舞い、仏教精神、各学科・コースの到達目標から大正大学の学生である帰属意識を醸成する意味も含む。第4・5回は大学生生活、社会生活で欠くことのできないコミュニケーション能力を養成するものである。あいさつ・言葉づかいの大切さを通じて、社会人として企業が最も重視するコミュニケーションを初年次教育として意識させる。第6回では事前課題としたインタビューの結果をもとにデッスカッションし、社会に出て働くことの意義、仕事の種類や必要な能力について学ぶ。第7回は「ジョハリの窓」により、「自分から見た自分」「他人から見た自分」という客観的視点から、自分の再発見を目的とした。こうした問題意識は、社会に出るための基準ともいえる SPI 対策 (第8回)、コンピテンシーテスト (第14回) による基礎学力の確認につながるものである。さらに、自分と社会の関係性を課題として、第9回で PDCA サイクルから目標を持つことの重要性、第10回では社会とわたしたちをつなぐ新聞を読むコツをつかむことを取り入れている。第11回は失敗談を話し合うことにより、「課題→失敗→成功」の成長のらせんを PDCA サイクルと関連させ、第12回では偉人伝を読むことを通じて、憧れの存在をもつことで、大学での学び、人生の原動力の養成を目指した。第13回は多くの人々に支えられてきたことに対して感謝の気持ちを持ち、自分も「誰かの支えになり得る存在」として意識させることを主眼

としている。なお、各回では到達目標、今日の授業での自己評価、今日の自己の取り組んだ内容および感想、SPI を意識した非言語分野のチャレンジ問題を記したコミュニケーションシートの提出を学生に求めた。

高大接続の視点から初年次教育は、個別学生の理解と教員間での情報共有、アカデミックスキルにおける専門教育への道 (西村靖史 2015)、新入生のプロフィール・友人との交際など (山田礼子 2011) が指摘されてきた。ただ、基礎技法 A - 1 には、到達目標に明確に述べられてはいないが、こうした大学に慣れ親しむというより、むしろ大学生として自覚、コミュニケーション力、働くことの意義、新聞を読む、自己分析力といった、出口教育、キャリア教育の要素が多分に見られる。社会生活を意識させ、一人の人間として自己を持ち、どう生きるか、という大きな目標を掲げたものである。そうした点でわが国のキャリアの多様性 (藤岡秀樹 2015) を基礎技法 A - 1 では、初年次教育として具現化したものといえよう。新入生スタディスキルの必要性・高校までと異なる学習形態、聴く・読む・調べる・考察する・表現する・時間を管理する (佐藤浩章編 2010) とはやや異なる視点から、卒業という出口を意識させる、理想を追求した授業と考えられる。

2 基礎技法 A - 4 について

基礎技法 A - 4 は、次の授業概要を示している。

「社会」にエントリーするとはどういうことかについて考える。

社会人として身につけておくべきマナー、学力を理解し、社会で働くことの意義を考える。

これまでの学業や生活を振り返り、自身が取り組んできたことやこれから挑戦したいことを整理し、社会に向けて自分を表現する準備を行う。

到達目標としては、

- ・「社会」ですぐ活躍するために必要なマナーや力について考えることができる。
- ・自らの「強み」や「資質」を理解し、「自分を表現する」力を身につけることができる。
- ・働くことの意味や喜びについて考えることを通じて、「社会」に出る準備が整う。

であり、次のような内容から構成されている。

第1回「世の中に「エントリーする」ということ (オリエンテーション)」

- 第2回「基礎学力チェックテスト」
- 第3回「学科・コースの学びについて考える」
- 第4回「働く場について考える」
- 第5回「働く場でのマナーを考える」
- 第6回「働く素晴らしさを感じる・知る・読み取る」
- 第7回「企業を知る」
- 第8回「履歴書・エントリーシートを書いてみる」
- 第9回「企業に応募する①（グループでエントリーシートを書く）」
- 第10回「企業に応募する②（グループ代表者によるエントリーシートの発表）」
- 第11回「企業に応募する③（自分自身のエントリーシートを書く）」
- 第12回「基礎学力チェックテスト返却・学生調査」
- 第13回「先輩の話聞く」
- 第14回「就職活動を考える（CECより）」
- 第15回「総括」

就活を意識し第1回では「エントリーシート」に書くに値する「学生生活」として、「学生時代頑張ったこと」、「強み」について、あらためて考える機会を持ち、残りの学生生活の過ごし方を「卒業までにつけるべき力」の期間として考えさせる。第3回は大学での学習・研究成果としてだけでなく、エントリーシートにも必須な卒業論文・卒業制作に関して、各自の学科・コースの現在の学びの状況についてディスカッションを行う。第2回では基礎学力の再確認とそれに対応して、第12回は自己の問題点を知ることを目指す。第4回から第6回は働くことを意識させ、世の中にどのような職種があるか、やりたい職種、できる職種、仕事をもとに、何を実現したいのかを考える。さらに、社会にエントリーするための準備として、TPOに合わせたマナー、社会人として責任を持った行動などを、具体的に身だしなみ、言葉遣いから確認する。また、社会で働くことの意味と意義、働く素晴らしさを考え、将来の働き方を想像させる。第7回は企業側の視点で、働く意味と意義について考え、企業が組織として求める人材について理解する。「カンブリア宮殿」（テレビ東京）で放送されたハウス食品について知ること、企業の実態の具体的な把握を目指す。第8回から第11回では履歴書、エントリーシートの役割を通じて、自己PR、志望動機、職業観、思考力など企業へのエントリーを、ハウス食品を対象に個人、グループワークを通して行い、自分の「エントリーシート」をよりよく書き直すための手がかりを得る。第13回は内定を得た先輩（4年生）の話聴いて、ナマの就

活、さらには就活に向けた今後の大学生活の過ごし方を計画し、あらかじめ用意した質問を通じて、先輩とディスカッションしながらより実感としてのキャリアへの道を考えさせる。第14回では就職関係部署(CEC)の担当者から話を聞き、就活をより現実なものとして認識し、学生がスムーズに相談窓口に行けるよう筋道を立てる。なお、各回では到達目標、今日の授業での自己評価、今日の自己の取り組んだ内容および感想、SPIを意識した非言語分野のチャレンジ問題を記したコミュニケーションシートの提出を学生に求めた。

実質3年生からはじまる就活の一環としてのインターンシップ、SPI対策などを前提とした、いわゆる企業分析と働くこと・キャリアへの視点（高橋和幸・難波利光 2015）を中心としたものである。到達目標に見られる「社会」に出る準備を重視し、まず、大学生としてどう残りの時間を過ごし、エントリーシートや履歴書に書ける体験を積むか、あるいは卒業に向けた専門教育に進んで行くかなど、2年生後半の時期を意識した構成からなっている。確かに現在の大学教育では、初年次教育から教養教育への転換が必ずしもうまく進んでいるとはいえず、時間的な制約に苦しめられている（川村雄介 2016）。本学でも以前に、高校生と大学生の接続として教養を重視する立場で、教員による専門分野からの導入教育が試みられた（司馬春英・星川啓慈編 2010）。この度の「基礎技法A-4」は、同時に開講される教養教育としての「学びの窓口」関連科目と連動しながら、キャリア教育のなかに、専門教育の重要性を組み入れた形をとっている。キャリア・教養・専門を連結させる大きな理想の試みでもある。しかも、抽象論におわることなく、具体的な就活という意識を支えるため、仕事・職種、企業としてハウス食品を対象にグループワーク、デッスカッションにより、さらに疑似体験的要素を盛り込んだ理想を具現化した授業と考えられる。

3 課題と展望

高校から大学への学びの場の環境の変化は、教員が考えるほど容易なものではなく、接続性を考慮する必要がある。こうした高大接続の取り組むべき指針としてすでに、

「大学教育については、学生が、高等学校教育までに培った力を更に発展・向上させるため、個々の授業科目等を越えた大学教育全体としてのカリ

キュラム・マネジメントを確立する（ナンバリングの導入等）とともに、主体性を持って多様な人々と協力して学ぶことのできるアクティブ・ラーニングへと質的に転換する。」（中央教育審議会 2013）

と指摘されている。若者が抱く大学生活への期待と現実、ギャップも見られ、入学後の大学適応がさまざまな問題の根底にあることも事実である（千島雄太・水野雅之 2015）。ただ、本学の場合、コース制を敷いているため、明確な研究分野への関心を持つ学生にとって、共通教育と学部・学科・コースの学びの問題は、やや深刻なところがある。自己の専門的な学習計画と初年次教育・キャリア教育のバランスは、常に学生の期待と現実の意識と勘案しながら対処すべき課題であろう。

基礎技法 A-1・4 は原則として各学科の専任教員が担当し、学科の学びを考える回で学科の裁量の余地を残している。これは学生の意識と同様、教員の当該科目に関する視点の微妙な差異を生んでいるといわざるを得ない。学科の独自性、学科としてどういう学生を育てるか、DP に関わる論点を強調するあまり、共通教育としての理念の統一性を欠く傾向が懸念される。担当教員の多分野にわたる理解、社会性を踏まえた見識、FD 活動を通じた教科としての方向性を明確に共有すべきであろう。

専門性を重視した段階的な教育は教員として当然の責務であり、大学の質保障につながる根幹であるといえよう。しかし、学士力に望まれる能力として汎用的技能のコミュニケーション・スキル、問題解決力、態度・志向性のチームワーク、リーダーシップなどが求められる現実にあつて（中央教育審議会 2008）、専門教育はこうした点を前提として、あるいは関連しながら行うことで、はじめて効果が導かれると考えられる。教員の専門性に偏らない学士力を前提とした意識改革も、初年次教育、キャリア教育には必要不可欠である。

基礎技法 A-1 では前述のように、新入生スタディスキルの修得とはやや異なる方向を示しているが、結果的に初年次教育が状況対応型の技術習得一点張りになりがちであるとの警戒（絹川正吉 2006）に対応した形となっている。ただ、初年次教育におけるアカデミックスキルは、一方で避けて通ることのできない大学教育の要素である。したがって、アカデミックスキルとジェネリックスキルを同時に修得できるようプログラムの構築は重要で（井上史子 2017）、そのバラ

ンスをどう時間配当するか、本学の「基礎ゼミナール」での専門教育との関連性を踏まえた課題であるといえよう。また、A-1 では建学の精神について理解する回が用意されている。教育ビジョン「4つの人となる」すなわち慈悲、自灯明、中道、共生を理念とした大乘仏教の思想にもとづく帰属意識を醸成するものであるが、宗教系大学として独自のプログラムの強化は（安松幹展 2015）、私立大学にとってその特殊性とともにより重視すべきかもしれない。

基礎技法 A-4 はキャリア教育を意識したものであるが、文科系学科・コースを多くもつ本学にとっても、文系学生の就職先が事務職・販売職へ移行し、進路業種は多様化している現実にあつて（吉村大吾 2015）、企業を対象とした仕事・職種に関する内容の充実が求められよう。したがって、学生が自己の専門の学び、学科・コースの学びが卒業後の社会とどのように関係するかを考えさせることは改めて考慮すべき問題といえる。そのため教員の専門的分野を越えた対応が迫られるのは必至で、FD 活動の活発化のみならず、外部担当者の活用も重要である。なかでも、就職関係部署の担当者の授業への参加に見られるような、教員だけでなく、職員の積極的な参画は（上杉道世 2013）、キャリア教育の授業の場でも不可欠である。さらに、学生を対象にした地域の多様な知的財産との連携、産学連携活動など（星野浩司等 2014）、多くの課題が残されている。

須長一幸（2010）は

「主体性」と「当事者意識」は、学習者の動機付けに関わり、それぞれ内発的動機付け、外発的動機付けとして学習の駆動力となる。個々の授業というミクロ的な始点から、カリキュラム全体というマクロ的な領域へアクティブ・ラーニングをどう接続してゆくべきか、あるいは初年次の導入的なゼミから専門のゼミへ向けて、講義科目との連携という観点に照らしてどのような科目配置が望ましいのか、課題は山積している。

と指摘している。基礎技法 A-1・4 でも学習者としての学生の動機付けは最も重要であり、アクティブ・ラーニングとの接続効果のもと、カリキュラム全体のなかでの検討は常に行われるべきであろう。また、学問的知識や職務遂行に必要な基礎的学力のみならず、学生が自分自身に対して抱く「自信」という心理的要素が（高階利徳 2014）、やはり当該科目には欠くことのできないものである。「社会」への意識と表裏して自己の「自信」が 学生自身の能動的活動を生

み、学士力の本質に迫るものといえよう。

初年次教育とキャリア教育の連携を模索する立場からすれば、学生の満足度、達成感のみならず、確固たる成果への結びつきが求められ、基礎技法A-1・4は理想を現実化する授業でありたいと願っている。そのためには、ラーニングコモンズや学習サポーターの活用、リメディアル教育など、学内が一体化したバックアップ体制づくりも不可欠である。

おわりに

研究と教育を責務とする大学教員にとって、学生がどのように育つかは、最も評価されるべき視点と考えられる。ただ、専門分野の指導・教育が社会的貢献と連動し、多くの学生が学士力、質保証という名のもとに、企業に就職する現実にあって、その評価に関して教員自らが意識を変えなくてはならないであろう。初年次教育、キャリア教育に関わることは、そうした点を痛切に感じさせるものであった。自戒を込めていえば、評価は学生個人々の生き方の問題に、どう関わり、その責任の一端を持ち得るか、という厳しい課題と表裏している。基礎技法A-1・4は重い宿題を負っているといわざるを得ない。社会の変化、企業理念の変容と連動しながら、大学としてどうあるべきか、入口と出口の「教育」を通じた理想と現実揺れる一教員として、いささか感想を書き留めた。

最後に授業改革を一緒にさせていただいた教職員の方々にみなさんに謝意を表したい。

【参考文献】

- 井上史子 2016 「産業能率大学「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」
教育学術新聞平成 28 年 2 月 17 日
- 上杉道世 2013 「職員の力量を高めよ：京都産業大学の職員像の構築に向けて」『高等教育フォーラム 3』
- 川村雄介 2016 「文系不要論は「不要」」日本経済新聞 2 月 24 日朝刊「辛言直言」
- 絹川正吉 2006 「初年次・キャリア教育と学士課程」『大学教育学会誌』 28
- 佐藤浩章編 2010 『大学教育のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
- 司馬春英・星川啓慈編 2010 『教養のリメイク』大正大学まんだらライブラリー
- 須長一幸 (2010) 「アクティブ・ラーニングの諸理解

と授業実践への課題—・activeness 概念を中心に」『関西大学高等教育研究』 1

高階利徳 2014 「キャリア教育・支援プログラムが大学生の就職活動時の自己効力に与える影響」『商大論集』 66

高橋和幸・難波利光編著 2015 『大学教育とキャリア教育——社会人基礎力をキャリア形成に繋げるために——』五紘舎

千島雄太・水野雅之 2015 「入学前の大学生活への期待と入学後の現実が大学適応に及ぼす影響——文系学部の新入生を対象として——」『教育心理学研究』 63

中央教育審議会 2008 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」平成 20 年 12 月 24 日 中央教育審議会

中央教育審議会 2013 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」平成 26 年 12 月 22 日 中央教育審議会

西村靖史 2015 「大学における初年度教育について」『別府大学紀要』 56

藤岡秀樹 2015 「日本におけるキャリア教育の研究動向と課題」『教育実践研究紀要』 15

星野浩司・佐野彰・佐藤慈・栗田融・黒岩俊哉・満生慎二 2014 「企業と大学が連携したキャリア教育・専門教育を目的とする人材育成教育プログラムの開発」『九州産業大学芸術学会研究報告』 45

安松幹展 2015 「立教大学全学共通カリキュラムにおける初年次教育とは」『大学教育研究フォーラム』 20

山田礼子 2011 「大学からみた高校との接続——教育接続の課題——」『高等教育研究』 14

山田礼子 2015 「新時代の初年次教育を考える」『大学教育研究フォーラム』 20

吉澤剛士 2014 「大学における初年次教育の可能性について」『聖学院大学論叢』 27- 1

吉村大吾 2015 「キャリア教育の体系化と PBL の導入」『追手門学院一貫連携教育研究所紀要』 1

初年次教育における社会と自己の把握

——「学びの基礎技法 A」の実践報告——

高橋若木・齋藤知明

<要 旨>

本稿では、共通教育としての初年次教育の課題を、学びの基礎能力を習得させること、大学生活への浸透にヒントを提供すること、卒業後の進路に向かう助走を手助けすることの三点に分けたうえで、大正大学の初年次教育における基礎技法 A を、第三の視点に強調点を置く科目として特徴づけた。基礎技法 A は、大学生活への入門から就職活動への備えまで、四学期をとおして社会と自己の関係について学んでいく科目である。つぎに基礎技法 A のカリキュラムを概説したうえで、とくに前半と後半で異なる焦点をもつ基礎技法 A-2 と基礎技法 A-3 を、筆者二名の実践例にもとづいて論じた。最後に提示したのは、今後のカリキュラム向上のための基本的視座である。グループワークや自己分析においては、学生の自主性と、その自主性が空転してしまわないための課題設定のバランスが重要となる。具体的な社会経済の仕組みを教えるに際しては、科目の目的にふさわしく理論的というより主体的な関心を得られるように、自明視されている社会の仕組みの歴史的变化について伝え、驚きの感覚を与えながら授業を進めることが有益であると思われる。

キーワード：初年次教育、自律、ジェネラル・スキル、社会と自己

1 初年次教育の三つの意義

専門教育に比した初年次教育の特質のひとつは、前者が学生各人の関心によって細かく分岐していくのに対して、後者は入学する全学生が受講する共通科目であるという点である。専攻に関わらず共有される入学直後からの学習経験であるという条件は、初年次教育にいくつかの課題と使命を生み出す。第一に、初年次教育は学生に、様々な科目習得の前提となる基礎能力を習得する機会を提供する。第二に、初年次教育は大学在学中の生活を自律的に送るための情報や知恵を学生に提供する。このため、初年次教育は大学の個性や学生の「カラー」を醸成する場にもなる。第三に、卒業後の進路に向かう大学在学中の助走を始める手助けをすることも、初年次教育の中心的な課題である。すべての学生が早い段階で受講する初年次教育科目は、進路決定の最初の段階で学生に自己認識のヒントを与え、卒業までの準備プロセスの開始を可能にする。

さしあたり分類した以上三つの観点（学びの基礎

能力を習得させること、大学生活への浸透にヒントを提供すること、卒業後の進路に向かう助走を手助けすること）には、ある共通のめあてがある。一言で言えば、それは学生の「自律」を涵養することである。学生各人が自ら課題を設定し、その達成に向けて自らを律しながら様々な経験を吸収していくためには、大学生活のなかで直面する多様な課題に柔軟に対応するための基礎能力が欠かせない。読解、コミュニケーション、アカデミック・ライティング、情報リテラシー、社会的な自己認識などの基礎能力は、特定の専門分野に限られないジェネラル・スキルである。こうした基礎能力に関して学生が抱えている課題は、個別科目の学びのなかだけでは発見できないことがある。また、ともすれば学力以前の人格的かつ生得的な特性とみなされてしまうために、学生の視点からも学習の課題とみなされない場合がある。「自立」をはじめから前提すれば見えなくなってしまう基礎能力に関する課題を発見し、学生にも自ら取り組むべき事柄として意識させ、向上のきっかけを提供することは、初年次教育の

本質に属する。

2 基礎技法 A という科目の意義

以上の観点から、基礎技法 A という科目の意義も明確になってくる。他の初年次教育コースとの対比においては、情報リテラシーを学ぶ基礎技法 C や、論理的な思考力および正確なアカデミック・ライティングの技法を身につける基礎技法 B に対して、基礎技法 A は大学生活の開始から卒業後の社会進出までを繋ぐ役割を果たし、上述の三つの観点のうちとくに第三の観点（卒業後の進路に向かう助走を手助けすること）に強調点を置いている。基礎技法 A は、四学期にわたって、「社会と自己」の反省的認識を深める機会を学生に提供するのである。A-1 から A-4 までの四つの学期は、次のように組織されている。

まず基礎技法 A-1 で、学生はキャンパスライフや大学における学びの基本的条件、とくにメディアリテラシーの基本を身につけつつ、自分の来歴と将来への希望を照らし合わせる最初の作業を行う。本稿の主題である基礎技法 A-2 と A-3 は、これに続く二つの学期に行われ、一年次と二年時の学びの橋渡しをすることになる。基礎技法 A-2 では、現代社会の動向を戦後日本社会の歴史と現代の社会構造に即して概観したうえで、社会のなかで自分が何を達成すべきかを考えるための自己分析を行い、将来へのヴィジョンを具体的に思い描く。学生は、A-1 と A-2 という一年次の学びのなかで、いわゆる「勉強」の場面に限られない自分の人間的な強みや弱みを、社会的な文脈のなかで把握するための機会を得る。これを踏まえて基礎技法 A-3 では、より具体的な経済および労働の仕組みについて学び、各人の将来像に合わせた経済計画を実践的に試みる。これによって学生は、自分が思い描く夢の実現へのプロセスを、経済面でより具体的に理解することができる。こうした一連の作業が、基礎技法 A-4 で就職活動への備えにとりかかるうえで不可欠の背景を形成することとなる。基礎技法 A-4 では、各業界の特性やエントリーシート作成の技術まで、翌年（三年時）に控える就職活動において実際に使うことになる知恵を学ぶことになる。A-1 から A-4 まで、こうしたカリキュラムに具現されているのは、学生各人の広い社会的視野の獲得と自己形成のプロセスのなかで、卒業後までの道のりを自信をもって準備してほしいという願いである。次節では、この準備プロセスのなか

に置かれた基礎技法 A-2 と A-3 のカリキュラムについて確認する。

3 基礎技法 A-2 と A-3 のカリキュラム内容

基礎技法 A-2 と A-3 はそれぞれ、異なる視点に立つ前半と後半に分けられる。基礎技法 A-2 では、前半で社会についての学び、後半で自己についての学びに焦点を当てる。前半の学びは、少子化を中心とする現代社会の基本条件の紹介、現代社会に高度に適合した産業形態としてのコンビニエンスストアの分析、マーケティングの基本的な考え方の習得をへて、グループごとに現代社会に発信すべき商品を企画立案し、プレゼンテーションの相互評価を行う。後半では、大学入学までの自分史における主な出来事や出会いを図表にし、自分の強みや弱みを把握する。つづいて、10年後の自分について想像しながら文章を作成する作業を行う。ここで学生は、希望する将来像を的確な言葉にする機会を経験する。最後に、その10年後にたどり着くために自分が現在なにを求められ、どう応えていくべきなのかを考える。

基礎技法 A-2 が社会と自己の基本的な全体像の把握をめざすとすれば、基礎技法 A-3 は、より具体的な経済論に焦点を当てる。前半では、各人が A-2 までで描いた将来設計について、予想されるライフイベントイベントを時系列に並べたうえで、キャッシュフロー表を作成する。後半では、金融、税金、保険といった基本的な制度の仕組みから景気変動の意味までを学ぶ。さらに、会社と労働のルールなどについて基本的知識を得たうえで、浮動し続ける現代社会のなかでキャリアを形成するための各人なりの方針を考える。もっとも、基礎技法 A-3 は決して経済学の専門的な学びではなく、そのめあては、各学生の個別の人生像を具体化していくことにある。そのため、基礎技法 A-3 における経済の学習は、新聞の経済ニュースを正確に把握し、自立した家計設計のために必要となる知識を主体的に身につけられるように設計されている。すなわち、理論的な知識というより、主体的な視点と実践的なスキルの獲得をめざしているのである。

4 基礎技法 A-2 の実践例

以上に確認したカリキュラムの概要にもとづいて、

筆者二名のケースにもとづくより具体的な実践例を報告したい。基礎技法 A-2 では、現代の日本社会について理解するための基本的条件として高度成長後の少子化社会がもつ特徴を解説した。学生はそこで、戦後社会の消費水準指数、人口ピラミッド、労働力人口の変化などを学んだ。様々な数値の変化をグラフによって視覚的に捉えながら、学生は同時に、数値に大きな変化をもたらした社会的出来事についても知ることになる。すでに述べた基礎技法 A の性質のため、ここで重要なのは、すべての出来事や数値を学生に記憶させることではない。筆者二名のクラスでは、1964 年の東京オリンピック前後の街の変化を映像資料によって見せることで、学生が「社会の根本的な変化」というものに強い印象と関心を抱くよう促した。むしろ、印象だけが重要なのではない。消費税導入やリーマンショックといった巨大な変化について、この授業で始めて聞いたという学生も少なくなかったことは、基礎技法 A が学生に最低限の社会常識を伝える場にもなっていたことを示している。つづいて第 2 回授業では、現代社会において比較的成功裏に業績を伸ばし続けたコンビニエンスストア業界に焦点を当てるわけだが、そこで特に強調したのは、コンビニエンスストアが流通と販売のシステムをいかに変化させたか、また、商店街が中心となる社会とコンビニエンスストアの利用者が多い社会はどう違うかといった、できるだけ身近な側面であった。これにより、学生が自分たちの身近な生活環境をより広い社会と関係づけられるよう促した。第 3 回、第 4 回の授業では、社会的な「求め」とそれに対する「応え」の策定というマーケティングの基本的な発想を、それまでに教えた社会状況と具体例にもとづいて伝えた。第 4 回以降のグループワークは、以上で獲得した社会理解を前提に始められたが、同時に、前提知識にあまりこだわりすぎて自由な発想を委縮させないようにも励ました。このグループワークでは、どのような商品を企画するかを自分たちで決め、具体化のためのプロセスを調査してプレゼンテーションを準備するまでの一連の作業も自主的に行うことに意味があるからである。とはいえ、自主性を励ます一方で、企画内容が「興味のあること」という程度の恣意的な発想にとどまると、作業開始時点では自主的なように見えても、その後の長い作業過程が散漫になり、学生自身も何を学ぼうとしているのかが分からなくなってしまうことがある。これを防ぐために、この自主プロジェクトの全作業が学期の最初に学んだ現代社会論を背景にしていることを、適宜、思い出させ

る必要があった。学生のなかには、高校時代に何らかの自主的なグループプロジェクトを経験したことがある学生も少なくない。基礎技法 A-2 では、比較的高度な現代社会論を背景にして商品企画を考えるという一段上の作業を求めたのである。

学期後半では、現代社会論や商品企画のグループワークから一転して、学生各人が自分自身の特性を把握しながら将来展望を言葉にするための作業が続く。とはいえ、初年次教育に参加する学生のほとんどは 20 歳未満であり、まだ大きなライフイベントを経験していない。また、性格と能力の面における自分の強みと弱みを自覚できるような社会経験にも乏しい。このため、筆者たちのクラスでは、つぎのような工夫を行った。まず「自分史」作成に際しては、大事な友人や尊敬する人物との出会いがいつ起きたかという「パーソナルな意味」に注目させる。「たいしたことは経験していない」という自分への過小評価の偏見をとりのぞくためである。つぎに自己分析においても、友人に言われたことのある「よいところ」を「強み」として記述させた。そうすることで、「自分には強みなどとくにない」という思い込みや過度な謙虚さから自由に、自分をあらためて見つめることができる。すなわち、客観的な自己認識をすぐに求めるより、個人的な実感にもとづいて身近な他者との関係における自己像を捉えるよう促したのである。結果として、クラスでは各学生が作業に自己認識の愉しみを見だし、活発な授業風景が実現したように思われる。ところが、10 年後の自分の姿を想像させる授業では、さらに別の困難があった。それは、学生のあいだの個人差である。初年次教育の段階で、仕事、家庭、ライフスタイルなどについて 10 年後までの人生を具体的に想像することのできる学生は多くない。とくに、卒業後にどのような分野に進むかについて白紙に近い状態の学生にとっては、この作業はともすればただ自信を失わせることにもなりかねない。このような予想された問題を防ぐため、筆者たちのクラスでは、作業に困難を感じる学生には、自分ではなく尊敬する身の回りの年長者について、その人物が学生時代から歩んだと思われる 10 年間を記述させた。幸い、自分については控えめで暗中模索といった状態でも、尊敬する人物は明確である場合が多い。学生たちはこの作業のなかで、尊敬するその人物と自己を想像的に同一化しながら、自分の希望がどこにあるのかを確かめ始めることが出来たようである。基礎技法 A-2 では最後に、10 年後の希望の姿から逆算された「求め」と「応え」を生活

の各分野において設定する「TSR セルフマネジメントシート」を作成した。

5 基礎技法 A-3 の実践例

先に述べたとおり、二年の春学期に実施される基礎技法 A-3 は、マクロ経済的な大きな仕組みについて学ぶ部分と、個人の経済計画に関わるいわばミクロ経済的な部分に分けられる。

ミクロ経済のパートとなる第 1 回から第 7 回までの授業内容は次の通りである。まずは、半期展開する授業の理念（基礎技法 A 全体の理念に A-3 の内容がどう関係するか）と授業内容の説明を行った。さらに、具体的な到達目標として、「自分のこれまでの人生とこれからの人生を数字に置き換えることができる」ことを掲げ、先述したとおり、最終課題となるライフイベントに即した将来設計とキャッシュフロー表の提出に向けて授業を展開した。「数字に置き換える」と述べたが、ここでいう数字は金銭に限らずさまざまな指数や年齢なども含まれる。ミクロ経済のパートは齋藤が担当したが、主に教育開発推進センター・畠山仁男准教授が作成した指導要領、ワークブック、資料集の他、日本 FP 協会が発行する『学生生活マネー&キャリア お役立ちハンドブック!』に沿って、グループワークを中心に実施した。学部学科が混在したクラスであったが、グループはくじによって構成された（およそグループ 5 人、計最大 16 グループ）。第 1 回と第 2 回は、アイスブレイクを兼ねて、全国銀行協会が発行している「マネープランゲーム」をおこなった。これは、いわゆる「人生ゲーム」のカードゲーム版で、人生の 20 代から 60 代の老後までのライフイベントをシミュレーションすることが目的とされている。これにより、一人の人間が生まれてから死ぬまで、どれほどの費用が必要か肌を持って体験させた。特に三大資金（教育資金、住宅資金、老後資金）に加えて結婚資金に多額な費用がかかることを実感してもらった。これ以降は、結婚資金（第 3 回）、教育資金（第 4 回）、住宅資金（第 5 回）について、クリッカーによるアンケートやゲームなどを取り入れながら進めていった（老後資金については回数の都合上割愛した）。また、第 4 回の後に「日本の教育費は高いのか、安いのか」との問いを出して、グループ内で同じ国を調べてこないように注意しながら教育費の国際比較に関するレポートを課した。第 6 回では、グループでそ

れぞれが調べてきたことをもとに教育費の国際比較に関するポスターを作製してもらい、翌第 7 回でポスター発表をさせた。本来であれば、なぜ国によって教育費が異なるのか、日本はなぜ現在のような教育費であるのかまで深く考察が加わるような授業が展開できればよかったが、今回は表面的な検討にとどまった。また、第 7 回はキャッシュフロー表の作成もしてもらい、自身の人生に今後どれだけの費用が必要なのかを考えさせた。常に具体的な数字に置き換えて人生を考えることは学生にとって全く慣れていないことだったらしく、グループワークのディスカッションの盛り上がりには欠けた面も垣間見られた。一方で、専門的な知識はあまり問わなかったため、たとえば学力が低い学生がグループワークで活躍する場面も多くあった。

マクロ経済のパートとなる第 8 回から第 15 回までは高橋が担当し、学生たちが当然のこととして受け取っている近代社会の経済がどのような特質を持っているかという巨視的な視点に重点を置いた。授業ではまず、近代社会の条件である貨幣経済の意義について説明した。様々な商品を地域に関わらず交換する広域市場の成立や、賃労働の拡大による近代的な自由の浸透、それにとまらぬ貧困などの社会問題の登場は、学生にとって当たり前になっている経済体制の歴史的背景である。学生にとって、あまりにも当たり前になっていることの歴史的起源を知ることが、一種の驚きとなる。歴史的な変化を教えることで、基礎技法 A-2 の最初に教えた戦後日本社会論の場合と同じく、「自分たちがいかなる社会に住んでいるか」への新鮮な関心の目線を獲得してほしいと考えたのである。これを踏まえた翌週以降の授業では、毎回、経済に関わるニュース記事を配布しながら、記事のなかで前提されている概念の意味を解き明かしていく講義を行った。金融については、円高・円安と輸出入の関係から投資の仕組みまでを解説した。税制と保険については、そうした制度を成り立たせる前提としての社会的連帯の概念について教えたあと、国民負担率と政府の役割のバランスにかかわる諸問題を説明した。景気と成長について教える授業回では、昨年メディアをにぎわせたフランスの社会学者トマス・ピケティの研究から、20 世紀の高度経済成長期の例外性と資本主義の長期的な変動について、出来るだけ簡単な関数関係から説明した。学期終盤では、経済システムの巨大な変動から、より身近な場面にふたたび目を転じた。まず、企業の社会的責任について岩井克人の『会社はだれのものか』（平凡社、2005 年）に即して「法人」概念に注目しながら

ら説明した。つぎに、労働三法に記された労働者の権利について、近年話題となっているブラック企業に関するニュース解説を交えて具体的に伝えた。

6 今後の課題

最後に、コースをさらに改善していくために有益と思われる視点について述べておきたい。すでに示唆したとおり、基礎技法 A-2 では、学生が自分の将来像を形成するうえで、「自主性」と「導き」のバランスに細心の注意を払って授業を行うべきだと思われる。自主性を強調しすぎると、将来像の曖昧な学生の自信喪失に加担してしまう可能性がある。他方で課題設定の枠組みを限定しすぎると、自主性を引き出せなくなる場合もありうる。とくに配慮が必要なのは、自己認識や将来像に空漠とした自信のなさを抱えている学生である。精神科医の斎藤環が指摘するように、現代日本の若者のあいだにはある種の「運命論的」な感性が広がっている。斎藤は、「最近、30 歳くらいの若い友人から「努力は才能のうちです」と言われて驚いたことをきっかけに、「若者に広がる”新しい宿命観”」について考え始めたという。斎藤が驚くのは、努力は可塑的かつ後天的なものであるのに対して、才能は先天的で変えられないものであるという区別が、多くの若者の感性から失われているからである。同じ特集に寄稿した社会学者の土井隆義は、「努力しても報われない」と考えているにも関わらず現状に不満をもたない若者が増えていることを各種調査から示す。土井は、かつては努力によって変えられると思われていた成功や充実すら、「生れついた運のようなもの」「自分の力では変えられない宿命的なもの」としての「才能や資質」に決定されているという見方が広がっていると推論している。斎藤と土井のこうした見立ては、基礎技法 A という「社会と自己」に焦点をあてたクラスで学生と関わりながら得た筆者たちの実感とも大筋で符号する。「自己責任」といった標語が独り歩きする社会において、学生はしばしば、自己を覗き込んで自信をなくさせられるような重圧のもとに置かれているのではなかろうか。恐れなく闊達に自己を形成するためには、各人があらかじめ能力や特性を内蔵しており、そこに頼って生きていくしかないのだというような「運命論的」な諦めから解放される必要がある。基礎技法 A-2 のような科目では、自分の特性はあくまでも社会的な経験のなかで緩やかに形成されていくの

だという認識を繰り返し伝えることが、カリキュラムをうまく進めていくうえで必須であると思われる。重要なことは、学生が安心して大学時代にさまざまな他者とかかわり、社会経験に開かれた時間を重ねていくよう手助けすることなのである。

基礎技法 A-3 については、前半と後半のさらに高い統一性をつくりだすことが今後の課題であると思われる。キャッシュフロー表のような個人レベルの経済計画を学ぶ部分と、資本主義経済の仕組みについてその歴史から労働の現場までを学ぶ部分は、ともに学生が経済について主体的な関心を持ち、実践的な理解力と計画力を得ることを目指している。しかしこの両面の組み合わせは、「家計のはなし」と「むずかしい経済の話」といった印象に分岐してしまう可能性もある。齟齬の印象を防ぐためには、とくにマクロ経済的な仕組みの基本を学ぶ部分で、教え方にさらなる工夫が必要である。貨幣経済の仕組みから金融や投資、会社や労働のルールまでの話題については、できるかぎり実感的な解説を心がけ、個人規模の経済との連続性を学生に印象づけていくべきだろう。実際の授業経験からもっとも有効であると思われるのは、やはり「当たり前前のことが歴史的に始まった時点がある」とか「まったく知らなかった重要なルールがある」といった驚きの経験を作り出すことである。この観点は、本稿冒頭に初年次教育のめあてを整理して述べた「自律的な自己形成の手助け」とも関係している。初年次教育において、学生の多くは、すでに世の中に慣れているにもかかわらずその仕組みについて自分で考えたことがないという曖昧な状態にある。それは言い換えれば、社会と自己の関係について多くのことを自明視しながら漠然と不安に感じているような状態である。初年次教育において、各人が固定的に捉えてしまっている社会と自己の関係の隠れた前提を知ることが、こうした状態を揺るがし、学生が自信をもって社会に進み出るきっかけになるだろう。基礎技法 A の重要な役割のひとつはそこにあると思われる。

参考文献

- 斎藤環 (2015)『週刊金曜日 斎藤環特別編集 若者に広がる”新しい宿命観”』23 巻、株式会社金曜日、pp.17-19.
- 土井隆義 (2015)「希望を抱かない若者の人生観とは」『週刊金曜日 斎藤環特別編集 若者に広がる”新しい宿命観”』23 巻、株式会社金曜日、pp.24-25.

大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法 B」概要

由井 恭子

<論文要旨>

大学生の国語力低下が指摘される中、大正大学では 1997 年度から必修科目として文章表現科目を設置し、授業に取り組んできた。本稿では、大正大学における日本語文章表現科目の変遷と、2014 年度から教育開発推進センターが実施している「学びの基礎技法 B」の概要を中心に述べた。授業概要は、授業到達目標、授業内容、クラス分け、TA との連携等を中心に、その他アドバンスクラスの様子や再履修クラスの実施状況を報告した。今後の展望では、必修期間短縮により求められるセンターの役割について考察した。

キーワード：初年次教育、日本語文章表現

1 はじめに

近年、大学生の国語力低下が指摘されている。国語力は学問の基礎的部分であるため、その学力低下は大学生の学びの質に深く関わる問題である。大正大学では、1997 年度から文章表現科目を必修科目とし、授業を実践している。本稿では、時代とともに変遷していく文章表現科目の様子を報告するとともに、現在、本学で展開している文章表現科目（「学びの基礎技法 B」）の概要を中心に述べていきたい。

2 大正大学における文章表現科目の変遷

大正大学において、文章表現の授業が必修化されたのは 1997 年からである。授業名は「表現技術 A-1」、1 年生春学期 1 セメスター、2 単位の授業であった。授業内容は、日本語の構造、文章構成の基本、原稿用紙の使い方、思考の整理、要約、レポート作成、推敲などである。表現技術 A-2・3・4 は選択科目として、さらに文章力を磨きたい学生向けに開講された。本授業のテキストとして 1999 年に『大学生のための文章教室』（大正大学文章表現研究会）が発行され、2001 年、2003 年、2005 年、2007 年と版を重ね、計 5 回改訂がなされた。

2007 年度から「表現技術 A」から「大学入門 4」

に授業名が変更された。「大学入門 4」も 1 年生春学期 1 セメスター、2 単位の授業であった。2009 年度「大学入門 4」の授業内容の一部が変更された。大きな変更内容は、授業内容に文章表現だけでなくプレゼンテーションも扱うようになった点である。「大学入門 4」の授業は、2013 年度まで実施した。

3. 学びの基礎技法 B 概要

3-1 授業到達目標

2014 年度に教育開発推進センターが発足し、文章表現科目を担当する専任教員が 5 人（春日、近藤、齋藤、高橋、由井）採用され、「大学入門 4」をうけ、新たに「学びの基礎技法 B」（以後「技法 B」とする）の授業を開発し展開することとなった。

まず、「技法 B」の授業到達目標を確認しておきたい。授業到達目標は以下の 3 点である。

- ① 学生自身が文献調査を実施することができる。
- ② 序論、本論、結論の構成の整った 2000 字のレポート、小論文を書くことができる。
- ③ 書き言葉を使用し、日本語表記ルール、引用ルールを守った文章を書くことができる。

2014 年度、2015 年度入学の学生には「技法 B」1-4 が必修化されている。1 セメスターに 1 科目ずつ履修していくため、技法 B-4 終了は 2 年生秋学

期となるが、本授業は履修免除のシステムが用意されている¹⁾。たとえば、技法B-2終了時点で到達目標に達したと判断された学生は、技法B-34が履修免除となり、他分野の学びを深めていくことができるシステムである。

3-2 授業内容

次に「技法B」の授業内容を報告する。

技法B-1は1年生春学期の授業であるため、大学生として必要なアカデミックスキルを中心に授業展開している。主な授業内容は、ノートテイキング、文章読解、要約、情報管理・収集、話し言葉と書き言葉、日本語の表記ルール、引用ルール、レポート・小論文作成、推敲などである。また、漢字語彙力を養うため、毎回漢字テストなどの小テストを実施している。また、初年次教育ということもあり、大学に慣れるためのアイスブレイクや、グループワークをとおした仲間作りにも積極的に取り組んでいる。

技法B-2においては、学生たちが到達目標に到達するよう、各教員が工夫しながら授業を実施している。たとえば、プレゼンテーションを採用し、課題に向き合う時間を作り、2000字レポートの内容が深まるように工夫したり、グループワークを採用し、お互いの文章を推敲するようにしたりと、クラスの様子を見ながら授業案を構築している。また、引用ルールなどB-1において扱った内容であっても、学生が苦手とする分野については、再度復習する時間を設けている。

技法B-34においては、授業到達目標を達成できるように、各クラスの弱点などを考慮し、教員が授業カリキュラムを作成している。講義型授業の方がスムーズに授業が進むクラスもあれば、グループワークを取り入れた方が学生のモチベーションが高まるクラスもあるため、教員はクラスの様子を見ながら、授業を実施している。

3-3 クラス分け

2014年度、2015年度は大学からの要請により、「技法B」はレベル別クラスを展開することとなった。2年とも、入学式直後に実施した基礎学力調査(国語)に基づき、クラス分けを実施した²⁾。ただし、ほとんどのクラスが、同一曜日・同一時限に同学科の学生が受講するように時間割が組まれているため、同一時限を受講する学生内でクラス分けすることとなった。同一時限受講生の中で、上級・中上級・中級・初級と四

段階に分けた³⁾。

しかし、クラスをレベル別に分けたことにより、様々な問題が浮かび上がることとなった。初級クラスの中には、初級クラスにクラス分けされたことにショックを受け、授業に身が入らない学生や、元々国語に関して苦手意識があった学生の学習意識がさらに下がり、モチベーションが上がらないまま授業を受講し続ける場面も多く見受けられた。

また、基本的にクラスは学科ごとに分かれていたが、学科ごとに学生の特徴があることにも気づかされた。グループワークが得意な学生が多い学科、あるいは文章作成に熱心な学生が多い学科、男女の比率がどちらかに偏っている学科などさまざまな特徴が見られた。

このような状況を鑑み、教育開発推進センター内で討議を重ね、2016年度からはレベル別クラスを廃止し、学科混成クラスを実施することに決定した。その実施には学内全体の調整が必要であり、全学科、教務課などの協力を得ることにより、その実現が可能となった。同じ授業を受講することが少ない他学科の学生とともに必修科目を学ぶ経験は、学生にとってお互いに刺激になる可能性がある。また、文章作成が得意な学生も苦手とする学生も、グループワークが得意な学生も苦手とする学生も、共同で学び合うことにより、より力を伸ばしていく授業展開にしていきたいと考えている⁴⁾。

3-4 TAとの連携

「技法B」授業は、大学からの要請によりセンター設立当初から、TAと連携しながら授業運営することとなっていた。各学期、約20人のTAが在籍し、業務を行っている。TAの多くは、大学院生(大正大学院生と他大学大学院生を含む)であり、その専攻は様々である。また、本学総合佛教研究所研究員や、本学学部卒業生、本学大学院卒業生、本学研究生などその所属は多岐にわたっている。

このように、所属や経験などさまざまな人材がTA業務を担当しているため、教育開発推進センターでは、学期開始前にTA研修を実施している⁵⁾。学生への接し方、アクティブ・ラーニングにおいての問題点、授業中のトラブル対処方法、教員との連携の重要性などをグループワークを取り入れながら討議している。研修にグループワークを取り入れることにより、TA同士のコミュニケーションが生まれ、連帯感がでることもねらいである。ここでは、問題点や悩みを一人で抱え込まない雰囲気を作るのが大切であろう。

TAの業務時間は、授業1コマに対し作業1～2コマ、計2～3コマを1セットとしている。授業内の主な業務は、授業補助、学生サポート、漢字テストの解説である。また、「技法B」TAの大きな特徴は、授業外での作業を教員とともに実施することであろう。授業内での問題点を共有したり、ともに教材を開発したりと今後の授業展開にとって、非常に貴重な時間となっている。作業時間には、漢字テスト採点、レポート・小論文添削補助、学生のコメントシートへの返信などの業務にもあたっている。

学生へのきめ細かな指導を実施するために、TAとの連携は効果的であるが、残念ながら現在TAの人材不足が深刻な問題となっている。TA募集の工夫などが、今後の課題としてあげられる。

3-5 アドバンスクラスの設置

2015年春学期から、「技法B」履修免除者を対象にしたアドバンスクラス（表現技法A、B）を開講している。2015年度春学期は3クラス、秋学期は5クラス開講した。2015年度の授業担当者は、専任教員1名と非常勤講師3名であった。

アドバンスクラス設置には、「技法B」を履修免除になった2年生が、卒論ゼミに入るまでに、さらに文章表現力を養成するねらいがある。「技法B」においては2000字のレポート作成を目指したが、アドバンスクラスではさらに字数を伸ばし4000字レポートに挑戦している。

アドバンスクラスの授業内容は、各教員の裁量に任されている部分も多い。レポートのテーマ設定を学生に考えさせるクラスや、時事問題を中心に扱うクラス、また自分の身近な話題をテーマにするクラスなどがあり、学生自身が選択できるようにしている。

また、クラスによってはプレゼンテーションやディスカッションも取り入れており、より深くテーマに向き合う時間が設けられている。プレゼンテーションやディスカッションを経てレポート作成することにより、学生自身の思考が整理され、レポート作成がスムーズに進んでいるように見受けられる。

3-6 再履修クラス

「技法B」は必修科目であるため、再履修クラスの設定が求められる。2014年度はIP期間に「技法B-1」の再履修クラスを開講した。2015年度は春学期に「技法B-2」、IP期間に「技法B-123」、秋学期に「技法B-123」の再履修クラスをそれ

ぞれ開講した。2016年度の再履修クラスは、春学期B-2、4を各1クラス、秋学期B-1、3を各1クラス開講する予定である。

4 今後の展望

全学必修の文章表現科目を、教育開発推進センターが担当するようになってから2年間が経過した。到達目標の設定や教材の開発、TA育成など少しずつ軌道に乗ってきたといえる。

このような中、2014年度、2015年度入学生には2年間の必修科目であった「技法B」が、2016年度入学生から1年間の必修科目となると大学によって定められた。現在は2年生にも細かな指導が実施できているが、必修期間の減少により授業内で指導ができなくなるため、2年生以上の授業外でのサポート体制が必要になるであろう。授業外のサポートが必要となると、ライティングセンターのように、学生一人一人の相談に丁寧に応じることができる相談機関が必要とされるのではないかと考察する。また、センターと各学科と連携についても今後模索していく必要がある。

5 まとめ

大正大学における文章表現科目は1997年度から必修化され、その歴史は古い。本学の文章表現科目は約20年間、時代により授業名や授業内容、担当者を変えながら、現在に至っている状況である。

本稿では、2014年度から教育開発推進センターが実施している「学びの基礎技法B」の概要を中心に述べてきた。授業概要は、授業到達目標、授業内容、クラス分け、TAとの連携等を中心に、その他アドバンスクラスの様子や再履修クラスの実施状況を報告した。今後の展望では、必修期間短縮により求められるセンターの役割について考察した。

今後さらに、学生に対してのサポート体制が必要とされるであろう。学生の学力向上のために、よりよい授業カリキュラムの作成、教材開発が求められる。また、技法Bを終了した学生たちへのサポート体制も築いていきたいと考えている。

注

- 1) 2014年度、2015年度においては、B-1終了時点での履修免除はほとんど出していない状況である。
- 2) プレイスメントテストとクラス分けの実践については、本年報「プレイスメントテストにみる文章表現教育の課題」(由井、春日、日下田)を参照されたい。
- 3) 一部、上級・中級・初級の三段階にクラス分けした学科もあった。
- 4) 教育開発推進センターでは、2015年3月に東京大学付属中等教育学校の江頭双美子先生をお招きし、共同教育についてのFDを実施した。授業展開やクラス編成など参考にさせていただいたところが多い。
- 5) TA研修については、2014年度春学期、秋学期、2015年度春学期は専任教員が考案したプログラムを実施した。2015年度秋学期より教育開発推進センター上田勇人氏の協力を得、教員とともに実施している。

参考文献

- 由井恭子 近藤裕子 春日美穂 日下田岳史 (2015)
「大学生における日本語文章表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』第100輯

「学びの基礎技法 B」小論文詳細添削の結果とその分析

春日美穂

<要 旨>

平成 27 年度春学期での学びの基礎技法 B 春日クラスでは、学生に課した 4 回の小論文のうち、第 1 回と第 4 回のを、27 項目のチェックリストを使用して詳細に添削を行った。その結果、総合点は各クラスにおいて伸びていたが、項目ごとにも伸びた項目と点数が低くなった項目とがあった。

伸びた項目の分析からは、平成 27 年度春学期の授業の成果として、同じ表現を多用しなくなった、長い文章が減った、形式名詞が平仮名になった、引用を知った、という 4 点があることが明らかになった。一方で、接続詞の指導が不足していたことが明らかになった。

以上の結果をふまえ、今後の授業を行う必要がある。

キーワード：小論文、チェックリスト、添削

はじめに

大正大学学びの基礎技法 B では、大学生が学術的な文章を書けるようになるためのプロセスとして、前期（春学期）に小論文を課している。平成 27 年度春日クラスにおいては、4 回の小論文を実施した。1 回目の小論文は、高校卒業時までの執筆能力をはかるために、大学での授業をほとんど受けていない第 2 回の授業で執筆を行った。2 回目の小論文は、話し言葉書き言葉の区別と日本語表記ルールを学び、1 回目の小論文をグループ・自分自身での推敲を終えたうえで、第 7 回の授業で執筆を行った。3 回目の小論文は、引用と論構成を学び、論を深めるためにグループで資料調査やディスカッションを行ったうえで、第 12 回の授業で執筆を行った。4 回目の小論文は総合的な力の伸びをはかるために第 13 回の授業で執筆を行った。

1 回目、2 回目、4 回目の小論文はその場でリーディングテキストや資料を渡し、質問不可、資料やテキストの披見不可で執筆を行った。3 回目の小論文のみ事前にリーディングテキストを渡し、グループでの調査やディスカッションを行っている。

1 回目の小論文のテーマは「東京オリンピックの賛否」である。賛否両論を併記したリーディングテキストをもとに、800 字程度で述べるということだけを

指示した状態で書かせている。4 回目の小論文のテーマは「早期英語教育についての賛否」である。1 回目の小論文となるべく同じ条件を保つため、同じように賛否両論を併記したリーディングテキストをもとに、800 字程度で述べるということだけを指示している。4 回目については、それ以前の表記ルールや引用の方法、論構成について学んだことをどれだけ学生個人がいかして書くことができるかということが鍵になる。

平成 27 年度春学期は、1 回目の小論文と 4 回目の小論文は、授業を経た学生の伸びがどれほどであったかをはかるため、教員が作成したチェックリストを使用して添削を行い、点数化した。添削に関わったのは、春日と春学期春日クラスの TA であった大学院生以上の 8 名である。

本稿では、チェックリストを使用した 1 回目と 4 回目の小論文の結果をもとに、その分析を行う。

1. チェックリストについて

1 回目と 4 回目の小論文の添削に使用したチェックリストは 27 項目を 5 段階 20 点満点にリスト化したものである。以下にリストの内容を掲出する。

文・表現・語彙

- ①主語（主部）と述語（述部）は対応している（15点満点）
- ②文体は書き言葉（だ・である）に統一されている（10点満点）
- ③レポート・小論文にふさわしい書き言葉で書かれている
 - A 書き言葉・書き言葉的表現で書かれている（20点満点）
 - B 体言止め・倒置法は使われていない（5点満点）
- ④一文の長さは概ね3行以下で、読み手が理解しやすい分量である（15点満点）
- ⑤適切に接続詞を使用している（15点満点）
- ⑥修飾語句は内容理解に支障がないよう適切に書かれている（長すぎる・位置が離れている）（15点満点）
- ⑦同じ語や表現は必要以上に繰り返されていない
 - A 適切に指示詞を使用したり、省略したりしている（10点満点）
 - B 同じような表現を繰り返して使用したり、近接して使用したりしていない（20点満点）
- ⑧語や表現（慣用表現の呼応など）が正しく使用されている（15点満点）
- ⑨あいまいな表現がみられない（「というような、という、ような、など、くらい」など）（10点満点）
- ⑩文中に過不足がなく、文脈理解の妨げがない（10点満点）
- ⑪文法的な誤りがない（助詞、時制など）（15点満点）
- ⑫事実誤認がない（5点満点）

表記・原稿用紙の書き方

- ⑬誤字脱字はない（15点満点）
- ⑭漢字で書くべき箇所は漢字で書いてある（漢字熟語・常用漢字表内字）（15点満点）
- ⑮平仮名で書くべき箇所は平仮名で書いてある（主に、形式名詞・補助名詞。助動詞など）（15点満点）
- ⑯むやみにカタカナを使用していない（5点満点）
- ⑰適切に句読点を打っている
 - A 句読点の使用により、読み手に複数の解釈をさせ、混乱を与える（5点満点）
 - B 表記ルールに従って句読点を使用している（15点満点）
- ⑱記号を適切に用いている（「! ? ・」の使用）（5点満点） *使っていた場合に減点

- ⑲原稿用紙の使い方が適切である

- A 適切に段落を設けている（一字下げ・段落の設定）（15点満点）
- B 英数字は1マスに2字書いてある（例外あり）（5点満点）

意見文

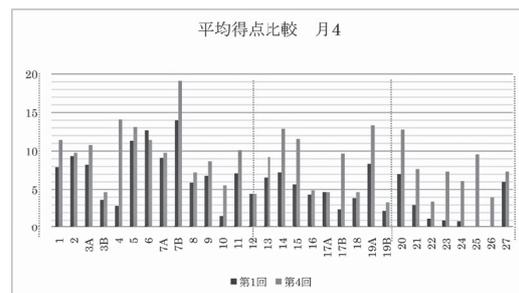
- ⑳テーマ設定が適切である（15点満点）
- ㉑構成（序論・本論・結論）が考えられており、なおかつ、そのバランスが適切である（15点満点）
- ㉒主語には適切な論拠がある。そして、それはかみあっている（10点満点）
- ㉓自分の主張と、事実や第三者の意見とを区別している（20点満点）
- ㉔引用形式が整っている（20点満点）
- ㉕引用の分量が適切である（15点満点）
- ㉖独自の論拠は新しい視点が提示されており、内容が深まっている（20点満点）
- ㉗規定の字数で課題を書き上げることができる（10点満点）

満点の点数の違いは、難易度による。学生は原稿用紙に、該当項目の番号を記入し、減点方式で点数化した。チェックリストとチェックが入った原稿用紙を学生に返却し、授業内ではクラス全体でミスが多かった項目や注意事項を解説するという形でフィードバックを行った。

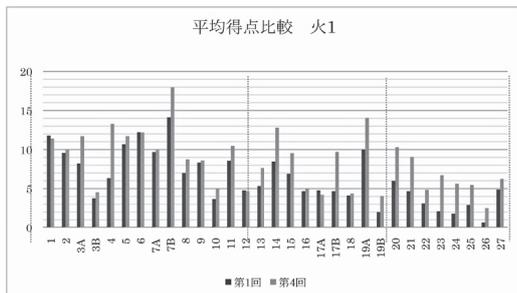
2. 各クラス比較

詳細添削の結果をグラフにしたものを以下に掲出する。グラフの縦軸は各項目の平均得点、横軸は各項目を表している。

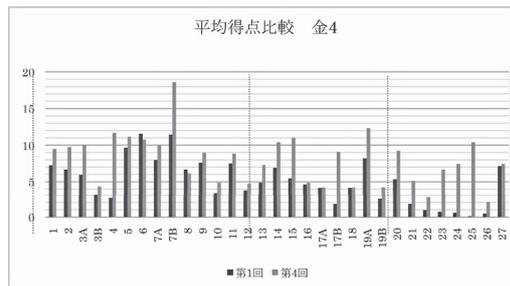
- ①月曜 4限 一人文学科・日本文学科上級



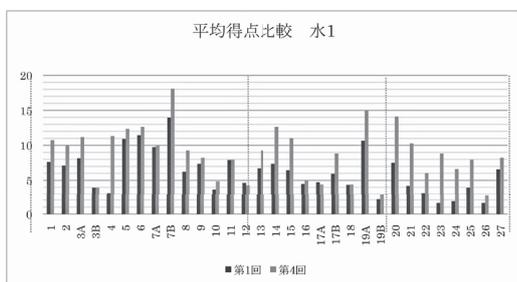
②火曜 1 限—仏教学科、歴史学科文化財・考古学コース上級



⑥金曜 4 限—臨床心理学科中級



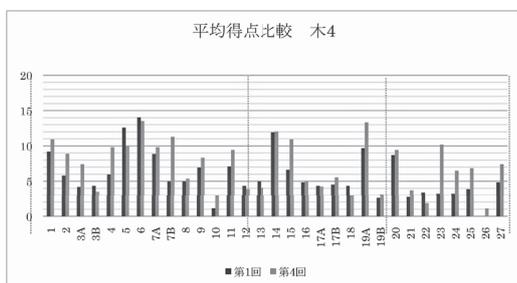
③水曜 1 限—歴史学科日本史コース、東洋史コース上級



各クラス総合点（平均）推移

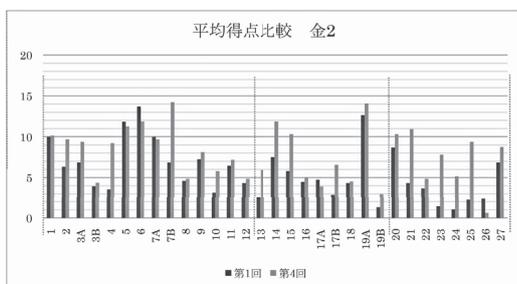
	第1回小論文	第2回小論文
月曜 4 限	167 点	273 点
火曜 1 限	196 点	255 点
水曜 1 限	189 点	265 点
木曜 4 限	172 点	215 点
金曜 2 限	176 点	236 点
金曜 4 限	153 点	248 点

④木曜 4 限—社会福祉学科、人間環境学科初級



6 クラスの様子をみると、第 1 回の小論文に比べ第 4 回の小論文の内容が整い、点数があがっていることがわかる。しかしこれは、学びの基礎技法 B の授業、そしてそれ以外にも大学生として多くの授業を受けたことを考えれば当然の結果である。特に第 1 回小論文では引用の知識がない場合が多いことも大きく影響している¹⁾。今回詳細な添削を行ったことで考えなくてはならないのは総体的な伸びの有無ではなく、細かい項目の検討である。次節において、特徴的な項目について検討したい。

⑤金曜 2 限—教育人間学科、表現文化学科放送映像表現コース初級



3, 伸びのみられる項目

第 1 回の小論文においても、比較的平均点が高く、第 4 回の段階でかなり改善されるのが「7B 同じような表現を繰り返して使用したり、近接して使用したりしていない」の項目である。この項目の減点として多くみられた例が「思う」の多用である。第 1 回小論文では、特に後半部分において「思う」を多用する学生が一定数いる。また、「～てしまう」を多用する学生も一定数いる。この 2 点は、推敲の際に気づきやすく、執筆する段階においても簡単に改善される

項目である。授業内でも、「思う」「～てしまう」などの感情が込められた表現は論理的な文章としてふさわしくないという指導を繰り返したことや、学生自身が論理的な文章とは何かということを考えていく中で減少しやすかったことも関係しているといえよう。しかし、このふたつの表現の減少は、それだけでも学生の書いた文章の印象が大きく改善される項目であるため、今後の授業でも重視すべき指導項目である。

第1回と第4回の小論文において伸びが著しいのが、「4 一文の長さは概ね3行以下で、読み手が理解しやすい分量である」の項目である。第1回の小論文では、原稿用紙の半分を1文で書く学生や、800字の小論文を4文で書く学生がいる。長文の文章が多いと、結果的に「1 主部（主語）と述部（述語）は対応している」の項目や、「5 適切に接続詞を使用している」「6 修飾語句は内容理解に支障がないように適切に書かれている」などの項目も同時に減点となっていくため、総合点も低くなる。一文の分量が短ければ、文のねじれが起きにくく、結果的に整った文章となる。また、一文を短くすると思考の整理がなされるようになり、全体の中身も整ってくる。そのため、文章を長くしない、長い文章はどこまで書けるかを考えるという訓練を、自分自身、グループで推敲する際に強調して行った。この項目は、学びの基礎技法Bだけではなく、大学生になって自覚的に文章を書く際に意識しやすい項目でもあったと考えられ、秋学期の授業で2000字の文章を書く際にも改善されている傾向がみられた。

「15 平仮名で書くべき箇所は平仮名で書いてある」の項目も、第4回の小論文での伸びが大きな項目である。第1回的小論文では、「こと・とおり・もの・ところ・という」などが漢字になっている学生が多い。また、これらの項目を平仮名で書くべきであるということを初めて習ったという学生も多い。これも意識しやすい項目なので、改善されやすかったと考えられる。しかし、この項目は上記2つの項目と違い、秋学期になってまた誤りを繰り返す事例が多かった。何を漢字にし、何を平仮名にするかは執筆者の個人的な嗜好とも関わる部分ではあるが、基本的な形式名詞は平仮名で書けること、そしてそれが定着することは今後も意識して指導すべき項目である。

ほかに第4回での伸びが顕著な箇所として、意見文項目の部分があげられる。一番大きな部分は引用についてである。高校生までに書いていた文章と大学で書く文章との大きな違いは、先行研究や他者の意見を

引用し、それを用いながら自分の意見を深めていくという作業である。学びの基礎技法Bでは、基本的な直接引用、間接引用の方法、出典明記の方法を指導している。もちろん専門領域によって引用や出典の方法は様々であるため、一元的な指導には危険も伴う。しかし、そもそも引用しない、引用したことや出典を明記しないことのほうが、より問題は重大であろう。それを防ぐために、基本の方法を指導し、専門的な方法については、学科の授業で学ぶよう指導している。第4回的小論文はそうした指導がなされたあとのため、引用項目が伸びるのは当然である。一方で、引用を学び、大学生として他の学びも促進された結果伸びたと考えられるのが、「26 独自の論拠や新しい視点が提示されており、内容が深まっている」の項目である。目に見えた大きな伸びであるとはいえないが、この少しの伸びの背景には、学生自身が考え、書くことの力を伸ばし、考え、書くことの楽しみを見いだした萌芽があるといえよう。学びの基礎技法Bの授業だけみても、秋学期はより深い思考のトレーニングをしながら2000字の執筆を行っていくため、この芽を秋学期により伸ばしていける授業を構築する必要がある。

以上をまとめると、「思う」「～てしまう」などの表現を多用しなくなった、長い文章が減った、形式名詞が平仮名になった、引用を知った、という4点が半期の大きな成果としてあげられる。一見すると非常に単純で簡単な項目である。しかし、この4点が整えば、内容の精査にはいることができる項目でもある。こうしたごく基本の指導こそが、学びの基礎技法Bのような初年次教育が担える重要なことであるため、今後もこの添削成果をいかし、基本の重点指導を行う必要がある。

4. 伸びのみられない項目

前節では第1回小論文から第4回小論文での伸びが著しかったものについて検討した。しかし、もちろん伸びのみられない項目、さがった項目も確認できるので、それらについても検討したい。

第4回になって下がっている項目として「5 適切に接続詞を使用している」「6 修飾語句は内容理解に支障がないように適切に書かれている」の2項目があげられる。この項目は前節で述べた長い文章の消滅と関係があると考えられる。特に接続詞については、文章が短くなったものの、細切れの短文が多くなりま

とまりに欠ける例がみられた。しかし、適切に接続詞を使用して書けるということは、論理的な文章には欠かせない条件である。この指導が圧倒的に足りなかったということの意味していよう。確かに、平成 27 年度春学期は文章を書くことが授業の中心となり、文章読解を行えなかったという反省が残った学期であった。書くだけでなく、適切に接続詞が使用され、論理的な構成となっている文章を読ませ、その文章の構造を説明することで、接続詞への意識を高める必要がある。そして重要なことはそれを実際に使うことを促すことであろう。その際に役立つのは文章の型の指導である²⁾。今後は春学期の段階でももう少し接続詞を意識できる授業展開を検討する必要がある。

6 番の項目については、なぜ減少したのかが明確ではなかったため、実際に 6 番の項目で採点されている学生の原稿を再確認した。第 4 回の小論文で 6 番にチェックされている具体的な文章として、「日本は世界的にも低水準な英語能力だ」という文章があった。これは、「日本の英語能力は、世界的にも低水準だ」と整理して言い換えることができるという観点からのチェックである。ほかに、「必要性を論じ、意識を変えるべきだ」という文章があった。これは意識が何なのかかわからず、それについての説明が必要だという観点からのチェックである。この 2 点に代表される 6 番のチェック項目であるが、第 1 回と第 4 回で明確な差ができたひとつの原因として採点者の問題があると考えられる。第 1 回の小論文は TA も含め多数で添削をしており、特に後者のような文章は、「10 文章に過不足がなく、文脈理解の妨げがない」の項目でチェックされた例も多かったと考えられる。第 4 回小論文は成績評価とも関わるため、春日がひとりで採点しており、このような修飾語がない例を 6 番としてとったため、結果的に 10 番の点数があがり、6 番の点数がさがったと考えられる。こうした添削のずれについては、そもそもこうした細かい項目をもったチェックリストを採用した経緯と深く関わっており、それについては既に論じたことがある³⁾。またひとりで採点したとしても、まったく同一の基準で 240 枚の小論文を添削するということが困難であり、特に第 1 回、第 4 回と時間を経過した場合、6 番と 10 番のような弁別の難しい項目についてはずれが生じる可能性を否定できない。6 番の減少は、学生の文章の変化というよりは、文章を添削するという作業の困難さを表す例となっているのではないかと考えられる。

興味深いのは「13 誤字脱字はない」の項目が減

少したクラスがあったことである。平成 27 年度春学期春日クラスでは、朝日新聞配信の天声人語を使用した漢字テストを 5 回、漢字検定準 2 級の問題を使用した漢字テストを 5 回行っている。授業内で次回範囲の解説を教員が行ったり、小テストの採点者である TA が間違いの多かったものや間違いやすいものを解説したりするなど、時間をかけて行った。しかし、小テストと実際の文章を書く際の漢字とは別のものであり、10 回漢字テストを行ったからといって漢字の力が伸びるわけでないということが、当然のことながら明らかになったといえる。小テストはあくまでもきっかけであり、それを使用して各自の学習を深めなければならぬことを学生に伝達する重要性が改めて確認された。

また、26 番の項目が減少したクラスが 1 クラスあったことも注意される。自由に書いた第 1 回のほうがむしろ考えが深まっており、様々な注意事項が発生した第 4 回のほうがのびのびと書けない例があるということは、指導する立場として認識しておかなければならない問題である。

以上をまとめると、接続詞の指導が足りなかったという反省点と、添削にずれが生じたのではないかとという問題点、漢字の力は一朝一夕には伸びないことが明らかになった。接続詞、漢字については授業内での改善と呼びかけを今後さらに行っていく必要がある。

おわりに

以上、学びの基礎技法 B 平成 27 年度春学期の詳細添削の結果とその分析を行ってきた。第 4 節で問題としたように、添削のずれの問題はあるものの、学生が半期で何ができるようになり、何が課題なのか、何を授業でもっと扱うべきなのかが明らかになった。詳細添削をすることで、このように学生の文章を細かく読むことの意義は大きい。また、学生からのコメントシートを読むと、チェックリストの項目で自分の課題をみつけ、それを意識したことや、詳細に自分の文章をチェックされることで、教員や TA への信頼を高める例があったことが確認された。自分の成果物が第三者によって評価され、それが確実にフィードバックされるということは、大学での学びの基本を作る初年次教育においては特に重要である。

一方で、詳細添削は基本的には減点法であるため、欠点ばかりを指摘されたという印象をもった学生がい

たこともまた、コメントシートから確認された。秋学期は文章の文字数が増えたこともあり、詳細添削の形をとらず、学生同士の相互添削をメインに行ったが、同じ学生の文章を読むことで刺激を受けたり、相互添削から発生するコミュニケーションに楽しみを見いだしたりする学生も多かった。来年度以降の授業は、今回の詳細添削の結果からみえてきた課題をいかに克服しながら、学生同士の学びを高めていくかが課題である。

注

- 1) 総合点の伸びは、プレイスメントテストによるクラス分けと相関関係があると考えられる。このことについては本年報、由井・春日・日下田論文を参照されたい。
- 2) この反省をふまえ、平成 27 年度秋学期は、井下千以子氏『思考を鍛えるレポート・論文作成法』第 2 版(慶應義塾大学出版会、2014 年)を使用し、文章の型とフォーマットの指導を行った。また、複数の大学院生の TA に、学生と同じテーマで執筆してもらい、それをモデルレポートとして配布した。TA は教員よりも学生に近い関係であると同時に、学術的な文章を書くことは学生よりも経験が豊富である。そのモデルレポートにより具体的な接続詞の使用法などを学んだ学生も多かったと考えられる。
- 3) 春日美穂「大学生の日本語表現技術におけるルーブリックの活用―詳細な項目のルーブリック使用の可能性―」(『國學院大學教育開発推進機構紀要』第 6 号、2015 年 3 月)。今回 TA を含めた添削を行ううえでずれを減らすために、添削の情報を共有するためのノートをつくり、どういう例を何番の項目でとったかを互いに記すようにした。それにより、ずれを減らすことにつながったと考えられるが、「減らす」ことができることの限界であることもあらためて痛感された。

付記 平成 27 年度春学期の詳細添削には春日クラスの TA、生田慶穂さん、氏家由希子さん、宇野和さん、北林茉莉代さん、座安浩文さん、塩竈千晶さん、三浦諒子さん、横須賀有希さん(五十音順)の協力を得た。また、データ処理は氏家由希子さんの協力を得た。記して謝辞とする。

初年次教育における論証型レポート作成の課題

——「学びの基礎技法 B」実践報告——

近藤裕子

<要 旨>

「学びの基礎技法 B」は、大正大学における初年次教育の一つであり、ライティング教育に特化した共通科目である。本稿では、到達目標である 2000 字の論証型レポートの作成過程を報告するとともに、学生は何が難しいと感じたのか、また、実際に完成したレポートにはどのような問題点が存在するのかを分析・考察し、効果的な指導方法や教材開発など今後の課題を整理する。さらに、レポート提出時に学生に対して行ったアンケート結果とポートフォリオ（学習の記録）により、学生の視点からも指導のあり方等の課題を明らかにし、そして、初年次教育におけるライティング教育の到達目標として「論証型レポート」を掲げることが適切であるかを考察する。

キーワード：初年次教育、ライティング教育、論証型レポート、ポートフォリオ

1. はじめに

大正大学では初年次教育の一つとして、ライティングに主眼を置いた「学びの基礎技法 B」（以下、「技法 B」）が 2014 年度より開講されている。1 年生の春学期に履修することになっている「技法 B-1」は、大学生に必要な国語力の涵養、およびアカデミックスキルの習得を目的に、漢字・語彙、ノートテイキング、文体・書き言葉、表記ルール、引用ルール、文章読解、要約、情報リテラシーといった大学生として必要な基礎的スキル習得を目的とした内容で構成されている。さらに、こうした基礎的なアカデミックスキルを活かした 800 字程度の「賛否型小論文」の作成を 2～3 回試みている。そして、1 年生秋学期で履修する「技法 B-2」では、それらの基礎的な学びを活かし、思考の整理、リーディングなど、大学生活で必要なレポート作成を念頭に置いた発展的な授業を展開しており、その到達目標として 2000 字のレポート作成を目指す。2000 字という字数以外の条件としては、構成の整った文章を書くことができる、書き言葉を使用し、日本語表記ルールや引用ルールを守った文章を書くことも挙げられる¹⁾。筆者担当クラスでは、「技法 B-2」（1

年次秋学期に履修)において 2000 字の「論証型レポート」を最終課題とした。この「論証型レポート」とは、自ら問題提起を行い、論拠を提示し、論証していくものである。

本稿では、筆者が 2015 年度秋学期に担当した「技法 B-2」の論証型レポート作成のプロセスと、そこで学生は何が難しいと感じたのか、また、実際に完成したレポートではどのような問題点が存在するのかを分析・報告するとともに、効果的な指導方法や教材作成など今後の課題を整理したい。また同時に、初年次教育におけるライティング教育の到達目標として「論証型レポート」を掲げることが適切であるかについても考察する。

2. 論証型レポート作成プロセスと問題点

1. 論証型レポート作成におけるプロセスと指導方法

論証型レポート作成にあたり、以下のようなプロセスを経た。それぞれの項目をおおよそ 90 分 1 コマの授業で扱った。

- 1) 意見・データ・データ解釈

- 2) 論構成、論証型レポートモデル¹⁾の提示と分析
- 3) 資料読解（内容理解）と資料を基にした思考の整理（マッピング）
- 4) 資料収集
- 5) 問題提起、アウトライン作成
- 6) 引用（復習）
- 7) 表現・体裁

つぎに、上記項目から、1) 2) 3) 5) 6) について、実際にクラスで行った取り組み、および留意点、問題点を述べる。

1) 意見・データ・データ解釈

ここでは、自分の意見に説得力を持たせるために、データ（事実）を自分の意見に引き寄せ解釈し、それを論拠とすることがポイントとなる。授業では、浜田ほか(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』(pp.29-31.)のタスクを用い、学生食堂にはセットメニュー方式とカフェテリア方式のいずれかのほうが適しているという立場で論じることを前提とした。各自立場を決め、その根拠を述べるために、データ（事実）を利用し、そこから解釈し得ることによって意見を補強する試みを行った。この際、資料と自分の意見を結ぶデータ解釈に重点を置くことをポイントとして提示した。そして、4～5人のグループを作り、同意見の者同士、さらに反対意見の者とディスカッションし、その内容を最後にクラス全体で共有した。同時に、意見を補強する論拠として、どの例に説得力が見られるか意見交換を行った。

ここでの留意点は、自分の意見にいかに関説得力を持たせるかは、資料と意見を結びつけるためのデータ解釈の重要性を認識させる点にあるということである。学生の中には、<資料を列挙すること>=<論拠を挙げること>であると捉えている者も少なくなかった。これは、レポートにおいても資料を列挙するのみの不適切な引用を行うことにつながる可能性を示唆しており、事前にこのようなデータ解釈トレーニングを行う必要があると考えられる。

2) 論構成、論証型レポートモデルの提示と分析

レポート・論文の論展開を知るとともに、盛り込まれるべき項目、表現等についてモデルレポートを用いて確認した。

筆者担当クラスでは、論構成を<序論><本論><結び>と提示した。一般的に、<結び>は「結論」

と称されることが多いが、レポートや論文では、結論は必ずしも「結論」の章にあるわけではない。<本論>において結論を述べるケースも多く存在する。しかしながら、これまで担当した学生の中には、結論はまさに「結論」の章に書くべきだという先入観から逃れられないケースも多く見受けられた。このことから、便宜的に<結論>という言葉避け、<結び>を採用し、そこにはレポートの成果（明らかになったこと）と今後の課題を記述することとした²⁾。

また、「論証型」レポートは初めて書く、目にすることがない、どうやって書いてよいかわからないという学生がほとんどであったため、レポートの書き方には専門分野や個人により、多くのバリエーションが存在するものの、まずは、今回提示したレポートモデルの「型」に則って書くことを試みた。

3) 資料読解（内容理解）と資料を基にした思考の整理（マッピング）

ここでは、資料の内容を理解し、自らが問いを立てることを目的とし、思考の整理、発想のトレーニングを行った。クラスの共通教材として、新聞記事（『給食停止』当然？やり過ぎ？』『朝日新聞』2015年7月4日朝刊）を用いた。個人からグループ、クラス全体の活動へと段階を踏み、最後に再度個人で思考をまとめる作業を行った。

この「給食費未納」に関する記事を共通教材に選んだ理由として、①学生にとって身近なトピックである、②意見が偏らず賛否が分かれている、③社会通念的な答えは見当たらない、④発想が多岐にわたる可能性を秘めている、ということが挙げられる。つまり、その場でのグループ活動に参加できる程度の知識は誰もが持っており、また、各自多様な意見を持ち得るトピックであることが相互に刺激し合い、円滑なグループ活動に結びつくものと考えられる。さらに、マッピングなどの思考の整理をする際、キーワードから発想する項目が多岐に渡ることも効果的であろう。ここで「給食費未納」をキーワードに学生から挙げた例は、「給食費納入システム」、「子どもの貧困」、「雇用問題」、「子育て支援」、「保護者のモラル低下」、「育児放棄」、「児童保護」、「いじめ」、「給食システム」、「食育」などである。

このように、給食費未納者に給食を提供するか否かという新聞記事から大きく問題意識の広がりを観察することができる。そして、これまで「技法B-1」で書いてきた賛否型小論文とは全く異なった視点で問題を

捉える必要が出てくることをここで意識化することが必要となる。

5) 問題提起、アウトライン作成

先述の資料読解、思考の整理から得られた最も自分が関心のある問題について取り上げ、アウトラインを作成する練習を行った。論証型レポートの問題提起は自らの主張が必須である。問題点を指摘し調査するといった調査報告型レポートはこれまでも書いた経験のある学生は多く見られたが、論証型レポートを作成するのは初めてだという学生がほとんどであった(資料1参照)。そのため、「自らの問いを立てることはどういうことなのか」が理解できていないという点と、「自らの主張がない・見つからない」という点が大きな問題となった。

毎授業の終わりに記録しているポートフォリオ(学習の記録)^{iv)}にも、学生から問題提起について「難しい」「わからない」といった戸惑いや嘆きなどが多く記録されていた。この問題を解決するには、マッピングなどを利用し、浮き上がってきた問題に対し、自分なりに考えたアイデアを挙げさせることが必要となる。この際に、ペアワークやグループワークにティーチングアシスタント(以下TA)や教員が関わりながら整理していくことが求められた。また、学生の理解度にもばらつきが見られ、何回かの授業に渡って、学生をサポートする必要が生じた。

6) 引用(復習)

引用については、「基礎技法B-1」においても扱ったが、直接引用・間接引用の仕方といった引用の形式や、剽窃を避けるための倫理教育などとどまっていた。実際のレポートにおいて引用文を用いながら論を展開させることは、学生にとっても経験が浅く、中には初めてだという者もいた。しかしながら、大学生としてレポートや卒業論文を作成する際には、引用が必須だという意識は非常に高く、分からないからこそ、今ここで理解し正しく使えるようになりたいという声や、一度習ったが忘れてしまったので、再度授業内で引用を扱ってほしいという要望も多く寄せられた。

学生からの質問の多くは、直接引用と間接引用はそれぞれどのような場合に使い分けるか、引用の分量はどの程度まで可能かといった実際にレポートの中で引用文を用いる際の素朴な疑問であった。それに応えるため、単に引用文作成の練習だけではなく、TAの協力を得てレポートモデルを作成し、レポート中にどの

ように引用文が盛り込まれ、その引用文がどのような効果をもたらすかを観察することも行った。

3. レポート作成過程における課題

1. 問題意識を持つこと、問いを立てることの難しさ

論証型レポート作成過程において、最も学生を悩ませたのがテーマの設定と問題提起だったと振り返る。テーマの設定では、問題意識が持てないと悩む学生も少なくなかった。レポートテーマは、基本的にリーディングで扱った「給食費未納問題」からテーマを見いだすことを推奨したが、自由にテーマを決定したいという学生の声も多く、クラスの話し合いにより「論証型レポート」の問題提起が可能となるテーマを設定することから始めるクラスもあった。テーマ設定は非常に難しい様子であったが、逆に「問題提起ができるテーマ」という条件付けを行ったことで、その先のレポート作成は比較的スムーズであったようだ。

上記のように、テーマ設定では多くの学生が困難を感じていた。資料を読んでも、そこで何が問題となるかが探せないというのだ。また、問題のありかが探せたとしても、それに対する自分の意見や主張がなかなか見いだせないという。このことは、これまでの学びの中で、自らが考え問題提起するといった経験が少なかったことや、問題提起に足る知識を持っていないためではないかと考える。このような場合、グループ活動をとおして同様の問題に取り組む周囲の学生からの意見を聞くことが大きなヒントとなったようである。対策として、グループで新聞記事などを教材として扱う情報をまとめ、そこから疑問を見つけ出し、問題提起を行う練習を繰り返すことが有効であろう。

さらに、論証型レポートにおける問題提起を示す表現にも注意を向ける必要もあった。問題提起を行う表現は、「～(の)ではないか」などを用いるのが一般的である。しかし、多くのつまずく学生は「なぜ～(の)だろうか」と、「なぜ」「どうして」といった疑問詞が入る場合が非常に多かった。このような疑問詞と共に起る疑問文は、後続に、「～からである」といった理由を述べる説明型になる。つまり、調べたことを報告するレポートの形式に陥りやすくなるといえる。これは、今回の授業内でも繰り返し注意喚起した点でもある。ポートフォリオからも意図せずに論証型ではなく説明型のレポートになってしまうという気づきが多く記されていた。

こういった点からも、いきなり指定形式のレポートを書き始めるのではなく、あらかじめさまざまなレポートの型を提示し、特徴や目的を考えることが必要だと考える。そして、課題に応じた型のレポートを選び、作成することを目指すべきだと言えるであろう。

2. 引用の問題

引用は、レポートや論文において、問題の背景、先行研究の紹介、言葉の定義、根拠の提示、他者の説に対する賛同や反論などの際に使われるが、これまでの指導においては、形式（直接引用・間接引用）の習得や剽窃を避けるための注意喚起などが中心となっていた。そのため、学生の論証型レポートに現れた引用の問題としては、形式の不備のほか、引用が主張や論拠を適切にサポートできていないことが挙げられる。例えば、引用の羅列や膨大な分量の引用提示などである。引用の目的や効果的な使い方を提示しなければ、適切な引用に結びつかないであろう。佐渡島（2014）はアカデミック・ライティング教育に必要なのは、「文章として表されている他者の考えを、そうであることが分かるように正確に取り込み、それら素材を解釈・評価・検討した上で自身の意見を記す——これら一連の手続きを学習させることにより、学生が自身の立場を明確にし、意見の構築を行う手助けをすること」としている。そして、情報のつなぎ合わせで文章を作成するのではなく、「情報を再定義」し、持論に位置づけることを提唱している。このように、引用は自分の主張や文章構造に深く結びつくものであり、その関連づけができるような練習が必要となるといえよう。指導方法・教材の開発を今後の課題としたい。

4. 学生の声

1. アンケート結果

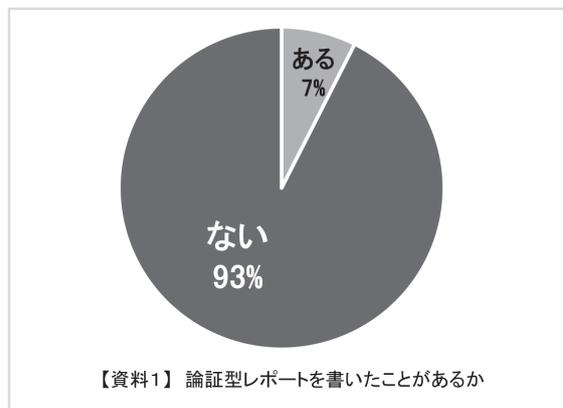
つぎに、論証型レポートを提出した際に行ったアンケート結果を分析する。「基礎技法 B-2」（1 年秋学期履修）筆者担当クラス履修者のうち 202 名の回答を得た。

アンケートの目的は、学生が論証型レポートのどのような点に難しさを感じ、また、それを改善するには何が必要かを明らかにすることである。ここで紹介するアンケート項目は以下のとおりである。なお、自由記述形式で行った。

①論証型レポートを書いたことがあるか。

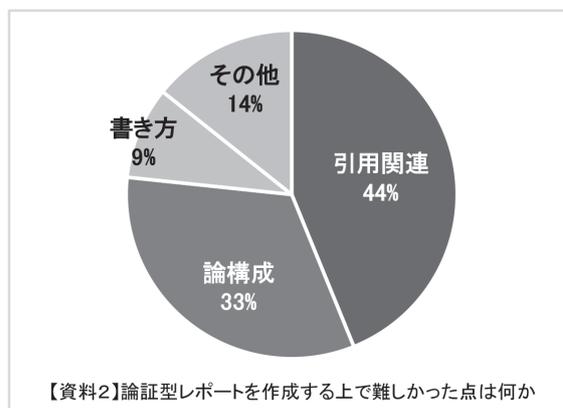
②論証型レポートを作成する上で難しかった点は何か。

③論証型レポートを作成する際、授業時に扱ってほしいことは何か。



論証型レポート作成の経験がある学生は、1 年生 202 名のうち、15 名のみであった。9 割以上の学生が初めて書いたことがわかる。このことから、論証型の定義や他の型のレポートの違いを確認しながら丁寧に指導することが必要だといえよう。

つぎに、論証型レポートを作成する上で難しかった点について取り上げる。



最も難しかった項目として、「引用関連」が 44% を占めているが、引用に関する全般のことのほか、具体的には、データ解釈、資料収集や利用の仕方、主張と文献資料の関連性を持たせること、主観的な文章を書いてはいけないことなどの回答があった。引用に関しては、先述のとおり、引用を主張や文章構造に結びつけることが課題となり、単なる形式の練習にとどまらず、論の展開も視野に入れた指導方法および教材の開

発が必要となる。

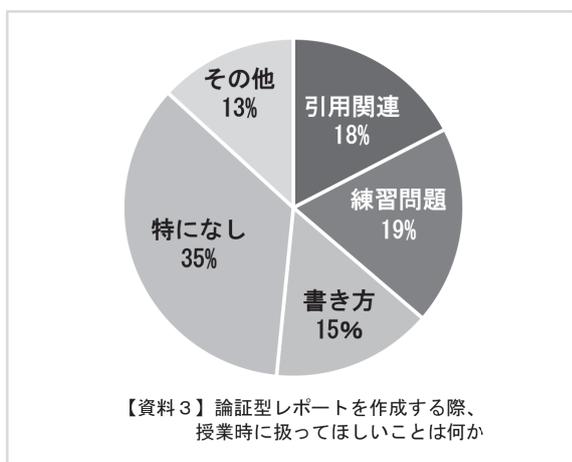
続いて、「論構成」が難しいと意識する学生が33%に上った。構成、論展開、アウトラインなどのほか、ほかの小論文やレポートの型（賛否型、調査報告型）の影響を受け、論証型が難しく感じたというコメントもあった。問題提起の難しさなども書かれていた。

そして、「書き方」の項目では、2000字という字数が多くて大変だった、というコメントとともに、逆に字数を抑えるのが大変だったという感想もあった。また細かいところでは、タイトルや見出しの付けかた、レポートで用いる表現、書き言葉なども挙げられている。

「その他」の項目には、主張がぶれないようにすること、わかりやすく表現すること、レポート作成に時間がかかったこと、やり方がわからなかったことなどが挙げられていた。これらのコメントから、いかにこの課題が学生にとって挑戦的なものであったかが推察できる。

アンケートのほか、授業時間ごとに記録したポートフォリオにも、2000字の文章を書いた経験がなく、書けるかどうか不安だというコメントが多く見られた。「技法B-1」では800字の賛否型小論文を主に書いていたため、2000字が途方もない字数だと感じているようであった。しかし、実際に提出されたレポートには、2000字に至らなかった事例は確認していない。作成の前や過程においては字数が大きな課題のように捉えられていたが、実際に書き始めてみると字数は難なく埋まっていき、むしろ大きく2000字を超えたものをいかに押さえるかが難しかったという。

それでは、学生は論証型レポートを作成する際に授業で扱ってほしいと考えることは何か。



学生の要望として、レポートを書く前にもっと練習問題で試してみたいという声が多くあった。実際には、授業内に扱いきれないほどの練習問題を用意していたが、それにもかかわらず、さらに練習問題がほしいと感じるのは、自信のないままにレポートを書くことへの不安の表れではないか。また、「その他」の項目には、レポートを書くことに慣れたいので文章を書く練習を増やしてほしい、レポートモデルを増やしてほしいという希望もあった。一方、「特になし」との解答は3割を越えたが、これは、学期中に扱った内容で十分であるといったコメントであった。

以上、学生のアンケートから、ほとんどの学生は論証型レポートを作成したことがなく、論証型レポートの要でもある問題提起が難しかったと感じていることがわかった。また、引用や論構成については、まだ練習が不足しており、十分でないと考えている学生もいることが明らかになった。今後の課題として、論展開と結びついた引用を行うための教材開発や、問題提起がスムーズにできるような指導方法の考案が挙げられる。

2. ポートフォリオ（学習の記録）

学生の授業内容の理解度、関心の高さなどを知るため、ポートフォリオを用い、授業時間ごとに学習記録をつけるようにした。内容は、授業で学んだこと、分かったこと、分からなかったこと、質問・疑問・気づき、コメントなどがベースとなる。また、授業内容に対する関心の強さやその日の学習意欲を可視化するため、モチベーションの高低を示す線を記入することとした。

次に挙げるポートフォリオ（資料4）は、全15回の授業におけるある学生の学習の記録である。その日のモチベーションが可視化されている。第5回目の授業から論証型レポートに取り組んできたが、その間は、小幅ながらもモチベーションを示す線に高低の動きが見られた。最もモチベーションが下がっている箇所には、提出日が迫っているにもかかわらず、テーマがはっきりと定まっていないことが記録されており、焦りと不安の心情が書かれている。後半3回は、レポートのフィードバックを行った。多くの学生はここで1～3回書き直しをし、再提出しているが、当該学生はすでにレポートを提出しており、自信がついた様子でこのレポートを作成した経験を今後活かしていきたいと意欲を示している。

このように、レポート作成過程において、学生のレポートの進捗状況や、理解度・関心度が教師にも把

学びの基礎技法B-2(履 修) 近藤クラス										学科 学籍番号:		名前		
第1回(9/27日)	第2回(10/4日)	第3回(10/11日)	第4回(10/18日)	第5回(10/25日)	第6回(11/1日)	第7回(11/8日)	第8回(11/15日)	第9回(11/22日)	第10回(11/29日)	第11回(12/6日)	第12回(12/13日)	第13回(12/20日)	第14回(12/27日)	第15回(1/3日)
<p>新年度月々 レポート作成 の準備を 進めよう</p> <p>レポートの 書き方について 説明しよう</p> <p>レポートの 書き方について 説明しよう</p> <p>レポートの 書き方について 説明しよう</p>	<p>レポートの 書き方について 説明しよう</p> <p>レポートの 書き方について 説明しよう</p> <p>レポートの 書き方について 説明しよう</p> <p>レポートの 書き方について 説明しよう</p>													
<p>コメント 追加</p>														

【資料4】学習の記録(ポートフォリオ)例

握でき、また、教師・TAが赤ペンで一言コメントや、線を引くなどすることで、学生とのコミュニケーションが取れる。1クラス40名前前後で編成されているため、授業中に個々の進捗状況、つまづきを把握することは非常に困難であるが、ポートフォリオ(学習の記録)を活用することで、円滑なクラス運営が可能となった。

「論証型レポート」は難しいという声が多く寄せられたが、学生はまじめに取り組んでいた。レポートの提出状況は、出席日数を満たすなど単位取得の条件を得た学生の中で、提出するつもりで取り組みながら、何らかの事情で最終的に提出できなかった者は各クラス0~1名にとどまった。また、提出後のアンケートやポートフォリオから、この学びは今後役に立つという学生からのコメントを多く得ることができた。これらのことから、初年次教育におけるライティング教育の到達目標として「論証型レポート」作成は、挑戦的な要素も含み、適しているのではないかと考える。

5. おわりに

以上、「技法B」における到達目標としての課題である「論証型レポート」の作成過程、および、その授業の実践報告、学生の声を紹介した。今回のレポート作成を通じて、学生は、自らの問いを立て、それを論証するために調べ考えることに真剣に取り組んできたことが、提出されたレポートやアンケート、ポートフォリオからわかった。

「技法B-1」では800字の賛否型小論文作成からスタートし、同時に書き言葉、表記ルール等の基礎的なスキルを学んだ。教員による詳細なチェックリストを用いた添削^{v)}も行われていた。そこから半年で、問い立て、引用、論構成の難しさに紛糾しながらも2000字の「論証型レポート」作成を行い完成に至った。挑戦的な要素も大きい、初年次教育のライティング教育の到達点としてふさわしいのではないかと考える。

一方で、「論証型レポート」を指導する際の課題も残る。書くべき内容の整理や気づきを促す役割が必要であったことから、授業内外を問わずTA・教員の積極的な関与が必要となった。ライティングセンターなど、ライティングに関する相談のできるシステム構築なども考えていくことが必要であろう。また、学生の中で難しいという声が上がった、問いを立てるための練習方法、形式の練習にとどまらない引用の仕方の指導方法や教材開発など今後進めていきたい。

注

- i) 詳細は、本年報、由井恭子『大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法B」概要』を参照されたい。
- ii) 井下千千子(2014)『思考を鍛えるレポート・論文作成法 第2版』慶應義塾大学出版会 pp.120-123。「付録1 論証型レポートの例」を取りあげた。
- iii) 浜田麻里(1997)『大学生と留学生のための論文

ワークブック』においても〈結論〉ではなく〈結び〉としている。

- iv) この授業では学習内容の記録と気づき、質問、コメントなどを記録した。市川洋子氏の提唱する「学習履歴図」（「10 実践方策②評価における具体的方法の検討」日本 PBL 研究所 PBL アドバイザー養成講座第 10 回資料 2014 年 8 月 10 日配布）を参考に、学習者のやる気が一目で確認できるよう、やる気度を表の高低で示している（資料 4 参照）。
- v) 由井恭子・近藤裕子・春日美穂・日下田岳史（2015）「大学生における日本語表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』100 輯に詳しい。

参考文献

- 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版
- 井下千以子（2014）『思考を鍛えるレポート・論文作成法 第 2 版』慶應義塾大学出版会
- 佐渡島沙織（2014）「アカデミック・ライティング教育と情報リテラシー——《情報を再定義》し意見を構築できる学生を育てる——」『情報の科学と技術』64 巻 1 号 pp.22-28
- 由井恭子・近藤裕子・春日美穂・日下田岳史（2015）「大学生における日本語表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』100 輯

レポート評価システムの開発および運用

——コミュニケーションとしてのルーブリックとフィードバック——

齋藤 知明・高橋 若木

<論文要旨>

2015年春学期より筆者らは、レポート評価の効率化および学生の自主的な学習行動・学習態度の涵養を目的としたレポート評価システムの運用を始めた。本システムは、2014年度の基礎技法Bの授業を通して浮上した課題に沿って構築され、主な特長として①ルーブリックを使用したことによる教員・学生両者の評価基準の共有、②採点・入力・管理の一体化を挙げることができる。これによって、レポート評価に費やす時間を大幅に短縮することができた。しかし、効率化が果たされた一方で、目的の後者である学生の自主的な学習行動・学習態度の涵養については、システムの運用を継続しながら、他の教材と組み合わせて検討することが今後の課題として浮上した。

キーワード：レポート評価の効率化、コミュニケーションツール、システム構築、ルーブリック、採点・入力・管理の一体化

はじめに

2014年4月から大正大学の共通教育の体制は大幅に改定された。それまでの必修の共通教育は外国語および情報系を除けば、1年生春学期に履修する大学入門I～IVのみであった。2014年度からは大学入門の一部は「基礎技法」と名称を変え、基礎技法Aがセルフマネジメントやキャリア教育を中心として、基礎技法Bがアカデミックライティングを中心として、どちらも1年春学期から2年秋学期までの必修科目として位置付けられている（単位数はそれぞれ2単位×4セメスターで計8単位）。

本稿では、筆者らが主に担当している基礎技法Bの授業の2年間の取り組みについて、レポート評価システムの開発および運用の視点から論じたい。アカデミックライティングの授業に関わらず、多人数の受講者がいる授業では、教員による課題評価の効率性が常に大きな問題として浮上する。いうまでもなく、多くの受講生によって提出されたレポートの誤字脱字のチェックはもちろんのこと、内容の精査、引用の正確さなどを逐一評価しなければならない。さらには学生

一人ひとりの提出・未提出の管理なども重要な業務の一つである。

この課題を解決するために、オンライン上で学生同士が相互に評価し合えるシステムの開発・実践が行われたり（野口他 2015）、コピー＆ペーストの防止のためにレポート作成過程までもが記録されるシステムの設計がされたり（松木他 2006）するなど、日本中の大学でさまざまなシステム開発・運用が実践されている。たとえば、青山学院大学では「教員が学生にレポートを課すのに際し、回収から評価に至るまでシームレスにストレスなく作業が行え、レポートにまつわる神経を遣う作業や作業的な問題点を大幅に軽減する」ことを目的として、受領・管理・評価が一体化のシステムが開発され、すでに活用が試みられている（中野他 2011）。

以上のように、レポート評価の効率性は大学教育において重要な論点であることは論を俟たない。そこで2015年5月に、筆者らは独自にレポート評価システム構築を試みた。以下、システムの概要と効果、そして今後の課題について述べたい。なお、2015年度はテスト運用のため、基礎技法B全授業での運用では

なかったことと、本稿ではシステムの紹介にとどまることをはじめに断っておく。

1. 基礎技法 B が持つ課題

2014 年度の基礎技法 B は、専任教員 5 人が一学年およそ 1,200 人、全 30 クラスを分割して担当した（一クラス 40 人程度×6 クラス）。2014 年度秋学期からは、学生のレポート評価の基準として筆者らは独自にルーブリックを作成し、学生に提示した。そして、その基準に沿ってレポート評価を実施した。

手順としては次の通りである（図 1）。学生は T-Po の課題提出機能を使ってレポートを提出する。それを教員および TA（以下、教員側）が各レポートをプリントアウトして、紙となったレポートに添削を施す【手順 1 レポート添削】。その後、教員側が添削の程度によって筆者らが開発したルーブリック（参考資料 1、後述）の該当する項目にチェックする【手順 2 ルーブリックでの採点】。そして、成績を表計算ソフト Microsoft Office の Excel で管理するために、ルーブリックにチェックした項目をフォーマットに入力していく【手順 3 点数の入力】。それらの手順が終わった後に、学生に添削済みのレポートを、点数が入力されたルーブリックを添えて返却する【手順 4 フィードバック】。

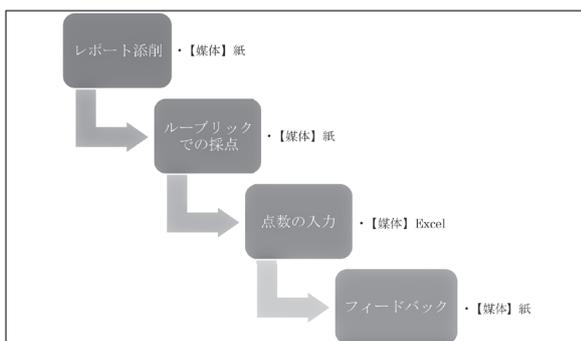


図 1 レポート添削から返却までの過程【2014 年度】

その際に生じた解決すべき主な課題として次の 2 点が挙げられる。

- ①手順が多いため、多人数の学生（が提出した同一の課題）のレポート管理が煩雑になる（期日通りに提出しなかった／評価の訂正が必要だった学生の点数管理の問題も含む）

- ②ルーブリックによる採点評価をし、結果を学生にフィードバックしているが、文章作成能力を評価項目ごとにどれくらい成長したのかを伝えることはできていないため、学生自身がどの項目が成長しどの項目が伸び悩んでいるかが理解しづらい状況である。

これらの課題を解決するために、①に対しては、手順を整理・統合するためのシステム構築を図った。また、②に対しては、課題を評価する際に、通年で学生の文章作成能力の伸長度を計測することで、さらにそれを学生に視覚的・直感的に理解させることができるシステム構築が求められた。

2. レポート評価システムの開発

システム開発に際して、教育心理学の分野で、論理的文章の批判的読解と説得的文章生成に関する研究を専門としている大正大学人間学部教育人間学科・犬塚美輪准教授に協力を仰いだ。犬塚氏はすでにレポート評価システム「Step-L」を開発している（犬塚他 2013）。当初は「Step-L」の借用を考えていたが、①評価基準・評価項目が仔細であること、②評価結果となるデータの簡易的な数値化の困難性を理由に、「Step-L」を基盤として基礎技法 B 専用の評価システムを改めて開発することになった。その際、評価項目、デザイン、操作性などの設計について、犬塚氏および株式会社シーズとともに新たに検討した。

評価項目については、これまで使用していたルーブリックを改良して、システムにも採用した。近年ではルーブリックの活用による学習成果の評価効率化が注目されている（スティーブンス他 2013）。基礎技法 B においても、先述したとおり、2014 年度からルーブリックの使用を試みている。2014 年度秋学期以降は、8 評価項目、3 評価尺度を設定していた。これは、紙媒体であるルーブリックでの採点および Excel への点数入力が増えるのを防ぐためであった。しかし、システムによって採点・点数入力・レポート管理を一括化することが図られたため、8 評価項目、5 評価尺度（一部は 3 段階のまま）が可能となり、レポート評価を詳細化することが可能となった（参考資料 2）。

なお評価項目については、2014 年度の授業を通して、基礎技法 B で学生に特に意識してほしい 8 項目を選抜した。次のとおりである。

①文法と文体・表記の作法

- 評価項目1 「文法・語法の正確さ」
- 評価項目2 「文体の統一と適切さ」
- 評価項目3 「日本語表記の正確さ」

②論構成

- 評価項目4 「テーマ理解と自他の区別（引用）」
- 評価項目5 「主張と論拠の明確さ（論構成）」
- 評価項目6 「解決方法の明示（具体的・実現可能性）」

③その他

- 評価項目7 「文章の分量と書式の適切さ」
- 評価項目8 「締め切り厳守」

各項目には、それぞれレポートを書く際に学生が注意すべき「基準」が具体的に設定されている。このループリックの評価項目をもとに、システム開発が進められた。

3. レポート評価システムの仕様

本システム（先述した犬塚氏が構築した「Step-L」と同名なことから、ここでは「システム」と呼ぶ）はMicrosoft office のAccess を使って構築され、図2で示す流れで運用される。データは、特定のネットワークでのみ接続できる独立したPCの共有フォルダ内に保管されている。したがって、使用する際は接続を許可されたPCを用いなければならない。

システムは「設定」「入力」「印刷」「集計」の4つのメインメニューから構成される。以下では、この4メニューについて説明する。

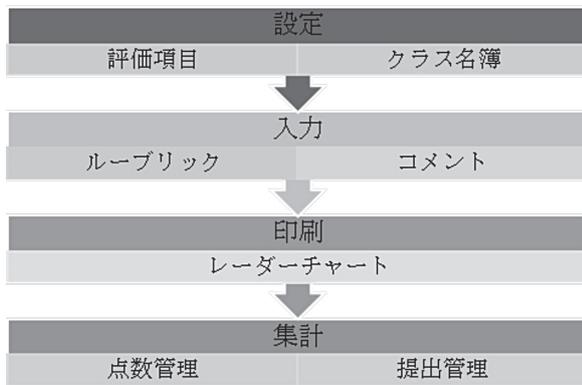


図2 システム運用の流れ

3.1. 設定

「設定」では評価項目を設定できる。また、管理者画面によってのみ、クラス名簿の入力、更新ができる。ここでは前者について説明したい。

評価項目の設定では、2015年度用ループリック（参考資料2）に沿って、8項目（複数の基準）、5尺度を入力できる（図3）。また、課題によって重点を置く項目を変更できるように、「重み」も「×1」から「×5」までの倍数を設定することができる。

たとえば、引用に関する授業後にレポート課題を出し、そのレポートで引用ができていないかどうかを重点的に評価したい場合は、「テーマ理解と自他の区別」に倍数をかけて評価することが可能である。

項目	評価項目1	評価項目2	評価項目3	評価項目4	評価項目5	評価項目6	評価項目7	評価項目8	
文法・語法の正確さ	文法・語法の正確さ 主語・述語の一致 動詞の活用 助詞の活用 敬語の活用 文脈に合った表現 文脈に合った表現	文法上の誤りがない 基本的な文法事項が正確である 文法上の誤りがない 基本的な文法事項が正確である							
文体の統一と適切さ	「です、ます」「だ、である」の統一 書き言葉・漢熟語の使用 適切な句読点 客観的な表現	文体の統一が保たれている 適切な句読点 客観的な表現							
日本語の正しい表記	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方	漢字・数字の正しい書き方 カタカナの正しい書き方 ローマ字の正しい書き方
テーマ理解と自他の区別	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	テーマに対する理解 自他の区別 引用の適切さ	
主張と論拠の明確さ	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	主張が明確 論拠が明確 論理が明確	
解決方法の明示	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	問題に対する解決方法が述べられている 解決方法の述べ方は明確である 解決方法が構文の内容と整合している	
文章の分量・書式	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	全文の文字数が80%～100%に達している 行数が44～48行 40×40マスに収まっている	
締め切り厳守	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	既定の日までに提出している	

図3 設定画面

3.2. 入力

「入力」では、ループリックの項目に沿って5尺度で点数を入力できる。また、コメント欄も設けられており、レポートの内容に関して、長所や改善点を記録することができる（図4）。このコメントは、学生に提示される。

まずは担当教員、曜日時限、レポート回数に沿ってクラスを選んだ後に、評価対象の学生を選択する。そして、添削したレポートをもとに点数入力をするが、その際マウスを使うことなく方向キーのみで入力が可能である。本システム設計では、「入力」における簡便性を特に重視した。

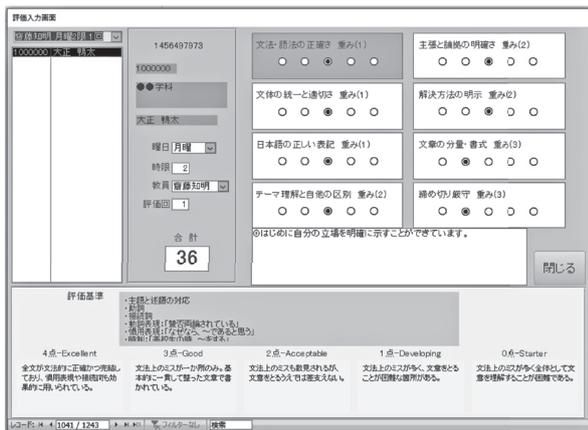


図4 入力画面

3.3. 印刷

「印刷」では、入力した点数をレーダーチャートで示すことができる。また、2つのレポートの結果について、レーダーチャートで比較することができる(図5)。

学生にフィードバックする際は、添削したレポートとレーダーチャート(裏面にはループリック)をプリントアウトし、両者を提示しながら教員側が口頭でコメントをつけて返却をする。レーダーチャートは「文章の分量・書式」と「締め切り厳守」を省いた6項目から構成される。添削評価を受けたレポートのレーダーは頂点に●がついていて、比較対象となるレポートのレーダーは頂点に何もついていない。また、点数やコメントも比較できるようになっている。

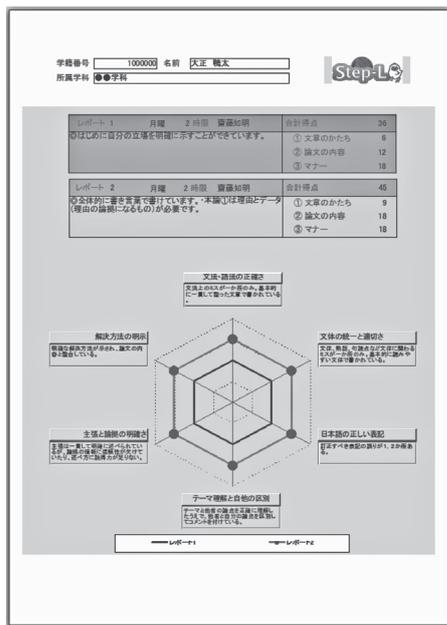


図5 レーダーチャート

3.4. データ出力

「データ出力」では、詳細と集計の2種類があり、詳細は入力した全てのデータがExcelに出力され、集計は大項目の小計点数と8項目の合計点数、コメントがExcelに出力される。これにより、多人数の授業、同内容かつ複数クラスの担当であったとしても、点数管理がExcelの1シートに一元化される。さらには学生のレポート提出/未提出(あるいは教員側の採点/未採点)についても同一のファイルで管理することができる。

4. 実施と効果

2015年度は本システムをテスト運用して評価・フィードバックを実施した。ここでは、教員側・学生双方におけるシステム運用の効果について考えたい。なお、犬塚他(2013)が実施したようなシステムの信頼性・妥当性の検討はおこなっていないため、ここではシステム運用における所感および感触を述べるとどめたい。

4.1. 教員側への効果

当初予想していたとおり、レポート添削・点数管理・フィードバックまでにかかる時間は、これまでと比較して大幅に縮小された。筆者らの体感では、2,000字のレポート20人分を従来通りのステップ(添削→採点→入力)でレポート評価した場合は3時間ほど費やしていたが、本システムを使った場合は2時間ほどに縮小できた。これは採点と入力が一体化したこと、名簿・データ管理もシステムで一元化できたこと、コメントをキーボード入力できることなどが要因と考えられる。つまり、データ採取の効率化および管理の一元化が可能になったこと、そして成績評価における紙媒体と電子情報の垣根を取り払うことで評価行程の効率が大幅に向上した(図6)。

また、フィードバックの際には、複数回の課題評価を項目ごとに比較できるレーダーチャートを提示しながら指導することができた。つまり、学生の学習進捗状況が視覚化されることによって、教員側が指導する際に具体的かつ個別に学生に伝達することが可能になった。

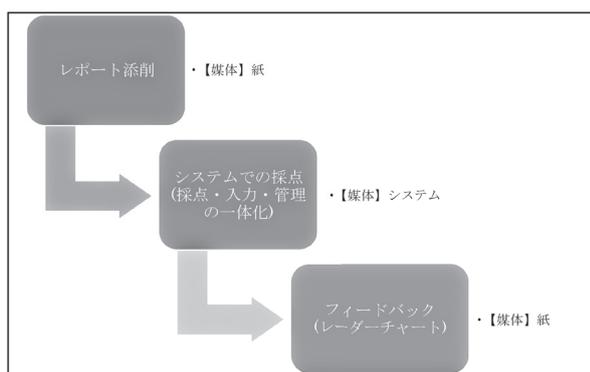


図6 レポート添削から返却までの過程【2015年度】

4.2. 学生への効果

それでは受け取った学生がどのような反応を示したのだろうか。ここでは、2015年度春学期末に実施した質問紙調査の自由記述欄をもとに検討してみたい。

学生の回答のパターンは次の通りである。

- ・自分の長所と短所を一目で理解することができた。
- ・レポートを書くときに、何に注意して執筆すればよいかわかりやすかった。
- ・レーダーが大きくなるごとに嬉しかった。

上記の意見から、レーダーチャートによって、学生も自身のレポート執筆関連の習熟度について視覚的・直感的に伸長度合いを理解することができているといえる。また、それを次回のレポート執筆につなげようとする意思や、短所となっている項目を克服する意思もみることができた。

一方で、次のような意見も垣間みられた。

- ・自身の欠点を克服するための方法も具体的に教えてほしかった。
- ・レーダーチャートの紙だけをもらっても次回までに遺失してしまう。

レーダーチャートはそれ自体を渡すことが目的ではなく、レポート指導の手段の一つである。したがって、欠点の克服する具体的な方法もフィードバックの際に、常に指摘できる体制が今後は望まれる。

また、遺失に関しては学生の自己責任に帰すこともできるが、筆者らは2015年度秋学期より、ポートフォリオを活用することによってその課題を解決しようと努めた。

具体的に述べると、筆者らの授業ではポートフォ

リオを冊子にして学期開始時に学生に配布している(「Learning Portfolio」)。このポートフォリオの一項目はレーダーチャートと連動するように作成されている。

たとえば、フィードバックをする際は、必ず学生にレーダーの結果をポートフォリオにも書き写すよう指示している。これによって、「印刷」における2回までのレーダーチャート提示限度を超えて、自身のレポート執筆に関する習熟度が記録されることになる。また、「フィードバックを受けて・レーダーチャートを見て・コメントを読んで」と「今後レポートを書くときに意識すること」の2つの記述欄があり、必ず振り返りと次回の目標を立てさせるようにしている。

ポートフォリオへの記録によって、学生の自主的な学習行動・学習態度の涵養まで達成できているかはここでは読み取ることができないが、今後もテスト運用を継続しながら検討していきたい(ポートフォリオには他にも記録が求められている項目が設定されているが、ここではその説明を割愛する)。

おわりに

ここまでシステムの概要と効果について説明してきた。本システムを使うことにより、レポート評価の際、大幅な効率向上に寄与することが確認できた。しかしながら、複数評価者による使用およびルーブリック項目の妥当性などの科学的検討が今後の必須課題であることも付言しておきたい。

一方で、前節で強調した通り、本システムは単なる教員側の作業効率化のみに焦点が当てられたわけではない。並行して掲げられる目的は、先述した学生の自主的な学習行動・学習態度の涵養である。

本システムの構築および運用は、それを達成するための手段でもある。評価項目を明確に示すルーブリックや、視覚的に習熟度を表すことができるレーダーチャートは、教員側と学生の両者が授業の到達目標に達成するために努力する道具として考えなければならない。要するに本システムは、論理的文章執筆の指導におけるコミュニケーションツールであることを、常に教員側が意識する必要があるだろう。

教育開発推進センターは、先駆的かつ効果的な教育方法を開発し、学内外に向けて推進していくという理念、および学生の自主的な学習行動・学習態度を涵養するという理念を持っている。それらの理念に沿って本取り組みを今後進めていくためには、基礎技法B

での継続的な運用と並行しながら、可能な限り学内他授業で試用されることが望ましい。本システムは決して基礎技法Bの授業のみで使用するために構築されたのではない。他の授業においても有効に運用できるよう、さらなる検討を試みていきたい。

参考文献

中野昌宏、大島正嗣、竹内孝宏、岸井悟 2011 「レポート受領・管理・評価システムの構築」『青山インフォメーション・サイエンス』第39号、第1巻

松木保浩、稲垣嘉信、坂本久、喜田弘司、垂水浩幸 2006 「レポート作成過程評価システム的设计」『情報処理学会研究報告コンピュータと教育 (CE)』

スティーブンス、ダネル、レビ、アントニア (著) 2013 佐藤浩章監訳、井上敏憲、俣野秀典訳 [2014] 『大学教員のためのルーブリック評価入門 第2版』玉川大学出版部

野口峻輔、藤村直美 2015 「オンラインレポート相互評価システムの開発と実践」『情報処理学会研究報告コンピュータと教育 (CE)』

犬塚美輪、大道一弘、川島一通 2013 「論理的コミュニケーションの評価枠組みと評価支援システムの開発」『日本教育工学会論文誌』

参考資料

学びの基礎技法B-ルーブリック (月 日 曜日 期 期 期 期)

学期番号 _____ 学期 _____ コース _____

教員 _____

① 文章の形式別・文種別・書体別評価

評価項目	基準	4点 Excellent 素晴らしい	3点 Good よくできている	2点 Acceptable 普通	1点 Developing 努力が必要	0点 Failure 一歩も進まず
1 文法・語法の正確性	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない
2 文体・文種・書体	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている
3 目録・索引の作成	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている

② 論文の内容別評価

評価項目	基準	4点 Excellent 素晴らしい	3点 Good よくできている	2点 Acceptable 普通	1点 Developing 努力が必要	0点 Failure 一歩も進まず
4 テーマ理解と自分の文章	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している
5 読者の理解	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している
6 論議の展開	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている

③ その他

評価項目	基準	4点 Excellent 素晴らしい	3点 Good よくできている	2点 Acceptable 普通	1点 Developing 努力が必要	0点 Failure 一歩も進まず
7 文章の長さ・形式	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている
8 締めくくりに注意	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている

参考資料 1 2014 年度秋学期ルーブリック

学びの基礎技法B-ルーブリック (月 日 曜日 期 期 期 期)

学期番号 _____ 学期 _____ コース _____

教員 _____

① 文章の形式別・文種別・書体別評価

評価項目	基準	4点 Excellent 素晴らしい	3点 Good よくできている	2点 Acceptable 普通	1点 Developing 努力が必要	0点 Failure 一歩も進まず
1 文法・語法の正確性	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない	文法・語法に誤りがない
2 文体・文種・書体	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている	適切な文体・文種・書体を用いている
3 目録・索引の作成	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている	目録・索引が作成されている

② 論文の内容別評価

評価項目	基準	4点 Excellent 素晴らしい	3点 Good よくできている	2点 Acceptable 普通	1点 Developing 努力が必要	0点 Failure 一歩も進まず
4 テーマ理解と自分の文章	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している	テーマを正確に理解し、自分の文章で表現している
5 読者の理解	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している	読者の理解を促している
6 論議の展開	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている	論議が展開されている

③ その他

評価項目	基準	4点 Excellent 素晴らしい	3点 Good よくできている	2点 Acceptable 普通	1点 Developing 努力が必要	0点 Failure 一歩も進まず
7 文章の長さ・形式	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている	規定の長さ・形式を守っている
8 締めくくりに注意	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている	締めくくりに注意を払っている

参考資料 2 2015 年度春学期・秋学期ルーブリック

プレイスメントテストにみる文章表現教育の課題

由井恭子・春日美穂・日下田岳史

<要 旨>

大正大学では、平成 26 年度より 1、2 年生を対象にした全学必修の文章表現科目「学びの基礎技法 B」を開始した。(以下、技法 B とする)

本稿では、技法 B 授業のクラス分けに使用したプレイスメントテストと、春学期に学生が作成した小論文結果との相関関係を分析、考察する。その分析結果は以下の通りである。

- 1) 大学入学時に基礎学力が高い学生ほど小論文の成長幅が大きい。しかし、非標準化係数が 0.06 であることを見ると、両者の関連に実質的意味があると言えるかどうか慎重に判断していく必要がある。
- 2) 1) 以上に大学入学以前の小論文執筆経験の有無が、小論文の結果と関連している。入学以前に執筆経験のない学生は、小論文得点の伸びが高く、大学入学以前に小論文執筆経験が多くある学生は小論文得点の伸びが低い結果となった。
- 3) 第 1 回小論文の結果が低い者ほど、その後得点の伸びが大きい。

以上のことから、技法 B の授業は小論文執筆に対する準備のできていない学生に対して、その準備を促す効果があったと言えよう。

授業運営の工夫として提案したことは、学生のモチベーション維持である。学生の優れた小論文の紹介や、グループワークをとおした学習も一つの方法といえる。さらに、伸び悩んでいる学生に対し、教員、TA ともにより丁寧な指導が求められるであろう。今後の課題としては、小論文結果に向上が見られない学生に対して、授業プログラムの開発が求められていることを指摘した。(由井恭子)

キーワード：文章表現、プレイスメントテスト、読解力と表現力

1. はじめに

大正大学では、平成 26 年度より 1～2 年生を対象にした全学必修の文章表現科目を開始した。授業名は「学びの基礎技法 B」、1 年生春学期・秋学期、2 年生春学期・秋学期、合計 4 セメスター、8 単位の授業である。平成 26 年度は 1 年生 1185 人(平成 26 年 4 月 1 日現在)に対し、5 人の専任教員が授業を実施した。本稿では技法 B 授業のクラス分けに使用したプレイスメントテストと、春学期に学生が作成した小論文結果との相関関係を中心に論じていきたい。1. はじめに、2. 授業概要、3. プレイスメントテスト、4. プレイスメントテストと小論文結果の相関関係、5. (1) 4. の分析、5. (2) データにはあられない諸問題、6. まとめとする。1.2.5 (2) .6 は由井、3.5 (1) は春日、4. は

日下田が担当した。

2. 大正大学における文章表現科目(技法 B) 授業概要

本章では、技法 B 授業概要を確認する。なお、技法 B の詳細については、由井・近藤・春日・日下田(2015) に詳述した。参照されたい。

当科目は、平成 26 年度から大正大学において開始された全学 1～2 年生を対象とした文章表現の必修授業である。授業のねらいは、学生が専門科目のレポートや卒業論文作成の際、論理的かつ客観的な文章を執筆できるようにすることにある。授業の到達目標は、「学生自身で文献調査を実施し、日本語表記ルール、

書き言葉、正しい引用の作法を用いた、序論・本論・結論のそなわった小論文を書くことができる」としている。これらの到達目標を達成した学生には、履修免除が認められている。

平成26年度は1年生1185人に対し、5人の専任教員が授業を担当した。4月2日にプレイスメントテストを実施し、その結果によりクラス分けを行った(プレイスメントテストについては、3に詳述した)。全31クラス、1クラス30人～47人であり、よりきめ細かな指導を可能とするため、各クラスにTAを1名配属させている。授業内容は、小論文作成(4回)、情報管理・情報収集、書き言葉と話し言葉、日本語の表記ルール、引用方法、誤用訂正など文章表現に必要な基本事項を中心に扱った。

秋学期はクラスごとに教材を変え、クラスに応じたきめ細かな授業展開を可能にした。秋学期の授業内容は、論構成、リーディング、要約、接続詞、小論文作成(3～4回)を骨子とし、授業展開や教材は各教員に一任した。

以上が技法Bの概要である。本学の特徴としては、レベル別クラスの設定¹⁾、各クラスへのTA導入、きめ細かな添削指導があげられよう。

3. プレイスメントテストの実施について

技法Bは授業設置当初から大学からの要請としてレベル別のクラス分けを行うことになっていたので、プレイスメントテストを行う必要があった。大正大学では入学後に基礎学力調査が行われているため、それを技法Bのプレイスメントテストとして使用することとした。また、その試験の最後に、アンケート形式で過去の小論文執筆経験の有無等、授業に関する項目について質問を行った。

4月の第1週に入学式、ガイダンス、履修登録を行ったうえで、第2週から授業が開始されるという日程は、多くの大学に共通している。特に技法Bに関しては学科単位の必修授業であるため、授業開始時以前にクラス分けを行い、それを学生に周知しなければならない。それを考えると、採点とクラス分けにかけられる時間は多くても2～3日であるため、マークシートでの試験を行った。また、マークシートでの解答を考えると、出題内容・方法は、リーディングを中心としたセンター試験など大学入試問題に準ずる形しか方法がないという結論にいたった。この選択には、リーディ

ングの問題を採用したプレイスメントテストで、技法Bのようなライティングに特化した授業のレベル別クラス分けが行えるのかという大きな課題がある。

結論を先に述べれば、仮にリーディングの問題の得点では書く力がはかれなかったとしても、実際に文章を書かせて採点し、そのうえでクラス分けを行うことは、物理的に不可能であり、リーディングの問題をマークシート方式で行うしか選択肢はない。クラス分けのプレイスメントテストとしては有効でなかったとしても、それしか方法がないということになる。このことをふまえ、ライティングに特化した授業におけるリーディングのプレイスメントテストとはいかなるものであるのか検証を行い、その結果をクラス分けや授業運営に反映させていく必要がある。

なお、プレイスメントテストについては、独立行政法人メディア教育開発センター(当時)開発の「日本語プレイスメントテスト」を導入した事例の報告として、橋本美香・山口恒夫・下田健治・大高正憲(2008)、渡辺誠治(2011)、速水香織・深津睦夫(2011)がある。外部試験導入のメリットとしては、学生に学力が可視化しやすい、教員の作問負担が減る、受験者が多いため、学生の全国的な位置を知る参考になる等がある。また、速水・深津(2011)の報告のように、外部試験のフォローを行っていくことで、学生を一定の基準まで引き上げていくメリットも大きい。一方で、授業の内容や学生の意識が外部試験の合格対策に終始し、本来の書く力を伸ばすという目的からはずれる恐れがあり、技法Bでは導入していないのが現状である。

ライティングに特化した授業におけるリーディングのプレイスメントテストとはいかなるものであることを検証するために、学生が実際に書いた小論文の点数をそのサンプルとすることにした。2014年度春学期は全学年統一の成績をつけることが指向されていたため、教員が作成した28項目5段階評価350点満点で構成されたチェックリストを使用して採点を行った。チェックリストの使用とその可能性については、春日(2015)に詳述した。

以下に、プレイスメントテストの得点と小論文の得点との分析について述べる。

4. プレイスメントテストと 小論文執筆力の伸びとの関連 ——潜在曲線モデルの推定——

本節では潜在曲線モデルを用いて学生の小論文執筆力の成長を測定し、どのような学生が相対的にみて高い成長を示したのか分析する。具体的には、大学入学時点の基礎学力および過去の小論文執筆経験が、大学入学後の小論文執筆力の成長にどの程度寄与しているのか明らかにする。このことを通じて、技法Bはどのような学生に影響力を持つ授業であったのかを検討する。

分析に利用する変数を説明する。学生は春学期に小論文を4回執筆した。そのうちデータが得られた3回分（小論文第1回、第2回および第4回）の成績を用いて、小論文執筆力の成長幅を計測する。なお、第3回小論文は、学生相互のピア添削を行っているため、採点を行っていない。当該3回分はそれぞれ、春学期の第2週、第7週、第13週に執筆したものである。大学入学時点の基礎学力は、入学直後の4月2日に実施されたプレイスメントテストの得点を以って計測する。さらに、プレイスメントテストと同時に実施された質問紙調査を用いて、過去の小論文執筆経験を4段階の順序尺度で尋ねている。この順序尺度変数は、値が大きくなるほど高い頻度で小論文を執筆したことがある旨を意味するものである。

これらの5つの変数に関する基礎的情報は、表1の通りである。

なお、プレイスメントテスト得点および小論文各回得点の分布の形状をヒストグラムで確認したところ、分布が上方または下方で切断されている様子はいずれもなかった。また、未受検者や退学者はデータに含まれていないが、関心のある母集団そのものからデータを得ることができたと思なしてよいだろう。

表1に示した各変数を用いて潜在曲線モデルの推

定を行ったところ、図1が得られた。

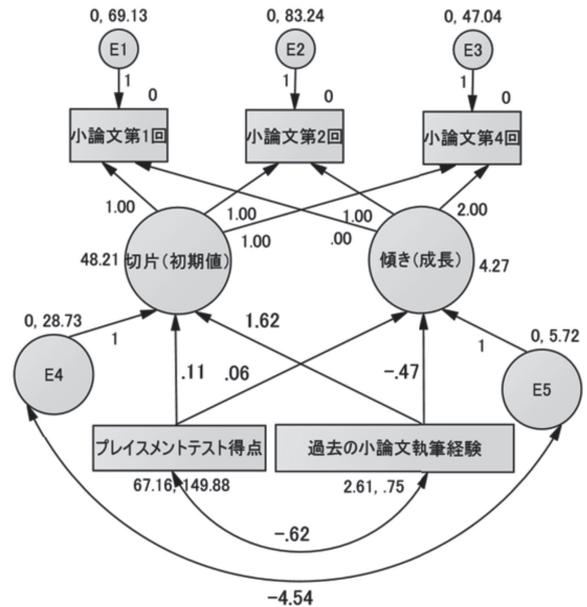


図1 潜在曲線モデルの推定結果 (n=1120, CFI=.916)

小論文執筆能力の成長幅を示す傾きには個人差があり、その分散は5.72 (E5参照)である。紙幅の都合上図示していないが、独立変数を含まない潜在曲線モデルの推定を行ったところ、傾きの分散は7.23であった。成長幅の個人差は、プレイスメント得点および過去の小論文執筆経験により部分的に説明されていると言えるだろう。

それでは、どのような学生が相対的にみて高い成長を示したのか。プレイスメントテストと傾きとの間には正の関連があり、大学入学時点の基礎学力が高い学生ほど、入学後の小論文執筆力の成長幅が大きい。ただし、その非標準化係数は0.06であることに留意する必要がある。プレイスメントテストの得点が10点増加すると、傾きは平均的にみて0.6だけ大きくなる

表1 1年生春学期「学びの基礎技法B-1」履修者の成績等 (n=1120)

相関行列	X1	X2	X3	X4	X5
プレイスメントテスト得点 (X1)	1				
過去の小論文執筆経験 (X2)	-.06	1			
小論文第1回 (X3)	.12	.14	1		
小論文第2回 (X4)	.22	.07	.27	1	
小論文第4回 (X5)	.30	.05	.25	.34	1
平均値	67.16	2.61	60.68	65.88	74.80
標準偏差	12.25	.87	10.06	10.64	9.41

と読める。両変数の関連の大きさがゼロではないとしても、それが実質的に有意なものとして判断しうるかどうか、今後の研究蓄積を経てから慎重に判断される必要があると思われる。

他方で、過去の小論文執筆経験と傾きとの間には負の関連がある (-0.47)。大学入学以前に小論文を書いた経験が乏しい学生ほど、入学後に、相対的にみて高い成長を示したと解釈できる。逆に言えば、大学入学以前の小論文執筆経験が豊富な者ほど、入学後の成長幅は小さくなっている。

また、傾きは切片と負の相関を示している (共分散 -4.54、相関係数 -0.35)。切片とは、小論文第1回の成績の推定値である。小論文第1回の成績が高い者ほどその後の成長幅が小さいこと、逆に言えば、小論文第1回の成績が低い者ほどその後の成長幅が大きいことが読み取れる。このような傾きと切片との関連は、プレースメントテスト得点および過去の小論文執筆経験だけでは説明されないものである。

これらの分析結果を通じて、技法Bは、小論文を執筆する構えができていない学生に対してその準備を促すという、いわば底上げ的な効果を持つ授業であったという解釈を引き出すことができるのではないだろうか。換言すれば、小論文を執筆するための構えができていない学生に対してどう授業を展開するかが問われていると推測される。

5. プレースメントテスト分析と授業展開における諸問題点

(1) プレースメントテストの分析と実際の授業展開

前節において、プレースメントテストよりも、過去の小論文執筆経験の有無のほうが学生の進捗に関係があることが確認された。由井・近藤・春日・日下田(2015)でも第1回小論文とプレースメントテストの結果との相関関係が低いことが明らかになっており、ライティングの授業におけるリーディングのプレースメントテストは、ライティングに特化した授業の運営には強い影響力はないことが確認されたといえよう。もちろんプレースメントテストの得点上位者によって構成される上位クラスと下位クラスとが、授業への姿勢や理解力、定着力に違いがあることは間違いないだろう。また、1年間の授業を行った体感としては、上位クラスの学生は小論文を執筆する力が比較的早く身につく、その力が維持できている場合が多い。しかし、

数値的に大きな影響力がないということは、一方ではプレースメントテストの結果に関係なく、ライティングの力を伸ばしていくことが可能であるということも示している。

それを受けて今後の効果的な授業方法についていくつか提示したい。

大学でのライティングの授業をほとんど受講していない状況で執筆された小論文第1回の内容が非常に整っている学生が、高校時代に小論文執筆の指導を多く受けたとコメントシートに記述してきた事例があった。前節の分析によると、小論文執筆経験者の伸びが少ないことが明らかとなっている。そのため、そうした学生の文章を学生の許可をとったうえで良いモデルとして授業内で紹介し、執筆経験者もそうでない者も相互にモチベーションを高める方法が考えられる。一方、そうした学生は、高校で受けた授業と大学で受ける授業との違いに悩み、伸び悩んでいくことも実際に目にした。それを見越し、第1回的小論文成績の上位者の得点推移に注意し、伸び悩みがみられたら早めに声をかけ対応していくことが重要である。

また、昨今多く取り入れられているのが、ペアワークやグループ学習を中心としたアクティブ・ラーニングである。テキストでは、大島・池田・大場・加納・高橋・岩田(2005→改訂版2014)などが発刊され、新井・板倉(2013)など、グループ学習に関する手引もなされている。

大正大学においても、2015年度より、グループ学習用に机が可動式であるなどの特徴を備えた教室(251、252教室)が整備され、2015年度の技法Bにおいては実際にこの教室を使用した授業が行われている。また、学生が相互添削できるルーブリックを教員それぞれが開発して使用している。学生同士が互いの文章を読み、指摘し、疑問に思うところや悩むところをそれぞれが解決しあう空気ができあがりつつあるといえよう。学生同士の相互添削の際、教員だけではなくTAも見回り、アドバイスすることで、より効果的な相互添削が行える環境になりつつある。

しかし、プレースメントテストで20～40点台の得点であった学生は、なかなかスムーズに伸びていくことは難しい。また、レベル別クラスにすることにより、下位クラスにはリードする学生も少ないため、グループ学習の進行は現在なお、試行錯誤の段階である。さらに、技法Bの全クラスにTAを全員配置するには多くのTAを要し、今後とも持続的にTAを配属したクラス運営ができるかはかなり難しい状況にある。

こうしたことをふまえて、プレイスメントテストで下位クラスとなったクラスにおける授業運営、そしてそもそもレベル別クラスを継続するかなどは、今後とも継続的に考えていく課題である²⁾。

(2) データに表れない諸問題

4では、プレイスメントテストと小論文結果の相関関係について考察した。プレイスメントテストと第1回小論文結果には、強い相関関係が見られなかったが、プレイスメントテストと第1回小論文から第4回小論文の成長幅には、相関関係がある可能性が見えてきている。教員により、これらの相関関係を強く感じている者もいれば、両者の関係には疑問を感じている者もいる。担当したクラスにより、所感が異なっているのが現状である。一般的には、読む力がある者は書く力もあると考えられがちであるが、今後もデータを取得・分析し、経年観察していく必要がある。

1年間授業を実施した体感としては、大部分の学生は春学期第1回小論文と比較して、順調に書く力を伸ばしていると感じる。もちろん、この成果は技法Bの授業だけではなく、大学での様々な学びが影響しているであろう。

しかし、小論文結果に成長が見られない学生が一部存在することも確かである。その中には、プレイスメントテストが高得点であった者もいる。この事象については、プレイスメントテストがマークシート形式のため、偶然高得点になってしまった、あるいはプレイスメントテストが簡単であったため高得点になってしまったとも考えられる。しかし、秋学期の期末試験においてもリーディングの試験を実施したところ、学年でも上位にあたる高得点を取得している。

これらのことから、文章読解能力はかなりあるにもかかわらず、文章表現を苦手とする学生の存在が確認できる。具体的に文章表現のどのような点が克服できていないかという点、書き言葉として適した表現を使用できない(体言止め、倒置法)、誤字脱字が多い、引用ルールの型が理解できていないなど、文章作法の問題でつまづいている箇所が多く見受けられる。これらは春学期・秋学期をとおして授業で扱った内容であり、授業中に練習問題や各自の小論文推敲において繰り返し指導しているものである。また、平成27年4月の2年生初回授業時に「文章を読むのは昔から得意だったが、書くとなるとうまくできない。どうしたらいいのか教えてほしい」とコメントシートで訴えてくる学生もいた。今後は、このような学生に対して、よ

り丁寧な指導が求められるであろう。

6. まとめ

多くの大学では、クラス分けを実施する場合、入学式から授業開始までの数日間で試験を実施し、その結果をもとにクラス分けをすることになる。日程的制約から試験はマークシート方式をとらざるを得ない状況が一般的であろう。しかし、ライティングを中心とした授業のクラス分けテストを、文章読解中心のマークシート試験で実施することが妥当かどうか今後とも経年観察していき、必要があれば新たな方法を模索する必要がある。

プレイスメントテストと小論文の結果としては、大学入学時の基礎学力が高い学生ほど小論文の成長幅が大きい、非標準化係数が0.06であることを見ると、両者の関連に実質的意味があると言えるかどうか慎重に判断していかなければならない。また、大学入学以前の小論文執筆経験の有無が、小論文の結果と関連していることが分かってきた。入学以前に執筆経験のない学生は、小論文得点の伸びが高く、大学入学以前に小論文執筆経験が多くある学生は小論文得点の伸びが低い結果となった。その他に、第1回小論文の結果が低い者ほど、その後得点が伸びていることが分かった。全体としては、技法Bの授業は小論文執筆に対する準備のできていない学生に対して、その準備を促す効果があったと言えよう。

このような状況の中、授業運営の工夫の1つとして考えられることは、学生のモチベーションを保つことである。高校時代に小論文執筆の経験がある者の小論文を、本人の許可を得てクラスで紹介するのも一つの方法であろう。また、グループワークをとおし小論文執筆経験のある者もない者も、ともに学び合うことも一つの方法といえる。グループワークの際は、教員だけでなくTAも学生を見回り、より丁寧に声をかけることで、学生の学びの向上につなげていきたいものである。また、伸び悩んでいる学生には早めに声をかけるなど、今後はより丁寧な指導も求められると考える。

また、由井・近藤・春日・日下田(2015)にも述べたとおり、大部分の学生は、技法B授業における小論文結果に向上が見られた。したがって、大正大学1年生にとっては効果的な授業を展開できたといえるだろう。一方で、小論文の結果が向上しない学生も存在する。小論文結果が向上しない学生には、読解力の

高い学生と低い学生どちらも存在している。読解力の低い学生には、読む力をつけながら文章表現能力をつけていく方法が考えられる。今後は読解力が非常に高いにもかかわらず、文章表現力が向上しない学生に向けての具体的授業プログラムを開発する必要があると考えている。

また、技法Bにおけるより効果的なクラス運営の方法、TAが学生に与える影響などについても、今後の課題として考察していきたい。

注

- 1) 2014年度は、上級、中上級、中級、初級クラスを設置した。
- 2) 本稿は2014年度の技法Bの授業をもとに執筆している。2015年度のクラス分けは、前半が全クラスレベル別編成、後半が一部クラスのみレベル別編成を撤廃している。以上のクラス分けの詳細については、本年報、由井「大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法B」概要」を参照されたい。

参考文献

- 由井恭子・近藤裕子・春日美穂・日下田岳史（2015）「大学生における日本語文章表現技術の授業展開とその結果」『大正大学研究紀要』、100、366-352.
- 橋本美香・山口恒夫・下田健治・大高正憲（2008）「川崎医療短期大学における「日本語プレースメントテスト」の実施結果」『川崎医療短期大学紀要』、28、19-25.
- 渡辺誠治（2011）「日本語プレースメントテスト活用の可能性」『リメディアル教育研究』、6（1）.16-20.
- 速水香織・深津睦夫（2011）「日本語プレースメントテストの結果の利用事例（進級条件に利用）」『リメディアル教育研究』、6（1）.21-25.
- 春日美穂（2015）「大学生の日本語表現技術におけるルーブリックの活用——詳細な項目のルーブリック使用の可能性——」『國學院大學教育開発推進機構紀要』.6.
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005→改訂版2014）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現・プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 新井和広・板倉杏介『アカデミック・スキルズ グルー

「TSRセルフマネジメントセミナー」3年間の取り組み

その成果と課題

吉田俊弘・近藤秀和・桜場江利子

<要 旨>

本稿は、2013年の学部入学者全員を対象に開始した「TSRセルフマネジメントセミナー」の3年間にわたる実践報告、及びその取り組みによって得られた運営上の成果と課題をまとめたものである。冒頭に、本学で実施したTSRセルフマネジメントの意義と方法を示し、3年間の「セミナー」の概要を説明している。続いて、3年生が記入したTSRシート（2015年5月）の分析を行い、「主体性」と「具体性」の二つのキーワードを基に定性分析を行った。その結果、シートに示された学生の言語表現とGPA（PROGテスト結果を含む）との間には一定の関係性があることが見出された。本分析から得られた知見は、今後、本学においてセルフマネジメント教育を実践していく上で一定の意義を持つように思われる。

キーワード：目標、求め、応え、主体性、具体性

はじめに

大正大学は、〈慈悲・自灯明・中道・共生〉という仏教精神に根ざした「4つの人となる」を教育ビジョンに掲げ、教育・研究活動を進めている。自らを頼りとして生きることができ、目標達成の努力ができる人となるためには、学生一人一人が自身の人生の目的を考え、目標を設定し、その目標達成のためにセルフマネジメントすることによって成長できるようにならないといけない。大正大学は、このようなセルフマネジメントの技法を身につける機会を学生に提供することを、大正大学の社会的責任（Taisho Social Responsibility）にとらえ、2013年度入学生の1年次から3年次までの必修科目（各1単位・合計3単位）として「TSRセルフマネジメントセミナー」（以下、セミナー）を開講した。

本稿は、このセミナーの3年間の実践と総括をまとめたものであり、全体の構成は、セミナーの意義と授業展開の説明、3年間の授業運営をふまえた成果の分析、総括的な評価から成り立っている。

【1】TSRセルフマネジメントの意義と方法

(1) TSRセルフマネジメントの意義：

学生が、自立・自律し、社会に貢献できるような人となるためには、自分の大学生活や学びを充実させ、自身の生活に自主的・自律的に取り組み、また、振り返りができるようになることが何より大切である。セミナーの担当者は、学生が主体的に学び、その学びについて何を、なぜ学んだのか、自身はどのように成長したのか、将来どうなりたいたいのかをシートに記入し、その記録をもとに振り返りを行う機会をつくることを重視した。学習の目的や到達目標、日々の取り組み状況や振り返りを自分の言葉でシートに表現し保存しておくことは、学生の達成感や自己効力感を高め、自身の次の行動を前に進めていくことにつながり、大学生活の総決算ともいえる進路の決定においても、就職活動を始めるにあたって、大いに役立つはずだからである。

TSRセルフマネジメントセミナーでは、次の6点に配慮しながら指導を行った。

- ① まず自身の目標を設定する。このことは、経営学におけるキャリア論の大御所とも言えるMITのエドガー・シャインの3つの問いの一つ、

「自分はいったいなにがやりたいのか」に当てはまる。動機・欲求についての自己イメージを照射している。※1

※1 金井壽宏著『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 新書 2002年 p.35-38 参照

- ② 将来目標を達成している自分が、他者や組織など外的要因から何を求められているかを考察し、その求めに対して自分はどのように応えていくのかを徹底して考えるよう指導する。これは、シャインの言うところの意味・価値についての自己イメージの側面となる。どのような自分なら、意味を感じ、社会に役立っていると実感できるのかをとらえることができる。
- ③ また、自分以外の他者の求めの視点を理解しようとするところから、社会の中で生きていることを認識しやすくなる。社会のしくみについて教えてもさほど興味を持たなかった学生が、自身の目標とつながっている社会の求め（ニーズ）や他者の求めについてもっと理解したいと思いはじめることにつながり、興味関心がひろがる可能性が大きくなる。
- ④ そして、他者の求めに応えることのできる自分と、現在の自分とのギャップを埋めるために具体的なアクションプランを設定し実行したならば、自らの行動が他者への貢献につながることに気づくことができるであろう。もし、目標達成までに生じる困難に直面しても、やみくもに努力するのではなく努力する理由を自ら確認しながら行動できる。これによって苦しい時でも前に進むことが可能になり、目標に近づいている自身の成長を実感できるであろう。
- ⑤ この一連のプロセスを記録に残すことによって、できたこと、できなかったこと、努力したこと、どのように社会に貢献できるのかを具体的に自信をもって自分の言葉で語るができるようになるであろう。
- ⑥ また、この成長から新たなチャレンジが生まれ、より主体的に充実した学生生活を送ることができるようになり、大学の学びおよび生活の充実につながるであろう。

(2) ツールとしての TSR シート：

TSR セルフマネジメントセミナーは、学生がセルフマネジメントしていくツールとして TSR シートを活用した。学生が、自身の目標や目標達成の取り組みを

心の中で整理できず、言語化できない状態のままでは、実際にアクションを起こすことは難しい。シートに記入することを通して、学生は自身の気持ちと向き合い、自分の考えを整理することができるようになる。目標達成のための取り組みやプロセスを言語化できるようになるレベルまで高め、記録に残していくことは、学生自身が目標を立てたり、目標に向けて PDCA サイクルを回したりしていくうえで効果的な方法であるといえよう。

TSR シート項目一覧

- ① 10年後の私：
大学卒業後どのような自分になりたいのか、社会にどのように貢献するのか、就きたい職業を出来る限り具体的にする。
- ② 私の強み：
自身の強みを自覚し、その強みを目標達成においての有力な手段とする。
さらにその強みを育てていくことを意識する。
- ③ 到達目標：
目標の達成にむけて、具体的に何ができていなければならないかを考える。
- ④ 求めの視点：
自身の目標が達成されるには、自分以外の外的要因から、どのような能力、知識、スキル、行動、態度が求められているかを考える。また、求められているものが、自身の強みや興味・関心事と適合しているかを考察する。
- ⑤ 応えの視点：
求めに対して自分はどのように応えるべきかを考える。
- ⑥ 目標値：
目標を数値化することによって目標と今の自分のギャップを具体的に量り、客観的に捉えられるようにする。
- ⑦ アクションプラン（応えの行動）：
具体的なアクションプラン（実行可能な計画）を立て、それにかかる期間、費用を認識することでアクションプランの実現がより現実のものになる。
目標に向かってどうするか⇒何をやるか、何を捨てるかを考えることにつながる。
- ⑧ 期間：
具体的にいつまでにアクションをとるのかを明確にする。振り返りが可能な具体的な期日を明記する。

- ⑨ 費用：
具体的にかかる費用を明記する。コスト意識を持ちつつ、実現の可能性を認識する。
- ⑩ チェック：
定期的にアクションプランをチェックし、修正・改善をする。

【II】TSRセルフマネジメントの授業展開

(1) TSRセルフマネジメントセミナー I

授業のテーマ：学びのスタート台に立つ——セルフマネジメントにチャレンジする。

概要：大学での学びを通して繋がりと関係性を実践する。主体的に自らをセルフマネジメントし、目標を達成していくことができるように取り組む。

授業の到達目標：

- ・自らの大学生活や大学での学びをTSRシートに記録し活用できる。
- ・TSRシートに記録を残すことによって、何ができたようになったのかを自覚することができる。
- ・目標達成に向けて必要なアクションを継続的に行うことによって良い習慣が身につく。
- ・コミュニケーションツールとしてのT-Poを最大限に活用することができる。

TSRセルフマネジメントセミナー I は、大学1年生の必修科目（1単位）として設定され、5月、6月、7月、10月、11月、12月、1月初旬、下旬の8回にわたり実施された。

第一に、TSRセルフマネジメントへの導入として、学生一人一人の学びに特化し、受講科目の中で興味・関心の高い授業を3つ選択し、それぞれの科目の到達目標を達成するために、自分はどのように学ぶのか（学びのアクションプラン）を記入した。その後、学生自身の目標となる「10年後の私」と「私の強み」「到達目標」について考え記入した。

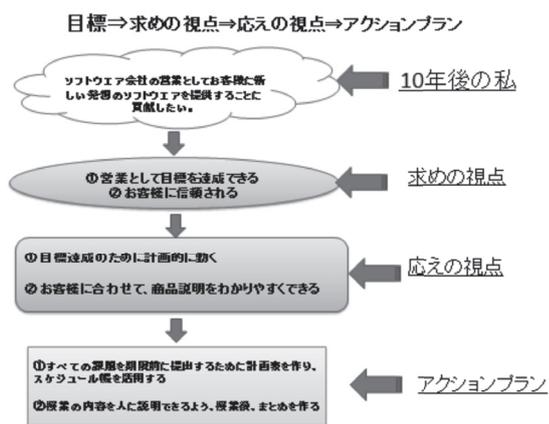
第二に、夏休みに取り組む具体的なアクションプランを作成し、夏休み中に実践した。休み明けに自身が実践した内容を振り返ることから、小さな変化が起り得ることを実感し、PDCAの大切さを認識した。日々のアクションプランの積み重ねが「良い習慣」を身につけるための一助となることを実感できた学生からは、このシートを今後も活用し続けたいとの声があった。

第三に、求めの視点、応えの視点を理解するために、

まずは現在までの人間関係の振り返りを行い、それぞれからどんなことを求められていたのかについて考えた。その後、いまの自分ができていること・できていないことを明記し、できていないことは、なぜできなくてはならないのかをグループで話し合った。その際、できる限りお互いに「なぜ」と複数回質問があった。「○×から言われたからできなくてはならない」「●○がそれを必要としているから」「△△に繋がっているから」との答えから自分以外の他者の求めに応えようとしていることに気付いた。このことから、自分以外の他者（外的要因）の視点に意識を向けることの大切さを実感した。また、10年後の私・強み・戦略目標・求めの視点・応えの視点・アクションプランには因果関係があることを認識した。

第四に、目標に到達するために必要なアクションプランについて教員が説明し、TSRシートを完成させた。（アクションプランは実行可能な内容であること、期間、費用、目標値が明確であるべきと説明した。）最後に1年を振り返って自身の変化と卒業までの大学生活の目標、2年生の目標とその求めと応えを意識して記入した。

この科目に取り組んだ学生からは、「他学科の学生とコミュニケーションが取れてよかった」「何をしなくてはいけないかを意識することができた」「他大学ではやっていない取り組みでここまでやってもらえてうれしい」「以前自分の書いていたことを振り返って、成長を認識した」「シラバスを意識するようになった」「到達目標を意識するようになった」「求めを意識することでやる気が出る」などの声が寄せられた。TSRシートの振り返りを通して、大学生としての学びや生活、自身の成長のプロセスを分析・点検できたことは、本授業のねらいが一定のレベルまで達成されたことを示すものといってよいであろう。他方、多くの学生からは、TSRセルフマネジメントセミナーの開講が、月に一度、それも6時限に設定されたことに対し、厳しい評価が寄せられていたことも事実である。このことは、1単位の必修科目をどのようにマネジメントするかという大学側への要求であり、今後、改善すべき検討課題として位置づける必要がある。



(2) TSR セルフマネジメントセミナー II

授業のテーマ：TSR シートをツールとして、人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力の向上を図る。

概要：社会の変化の中で自分の考えをもち、まわりにそれを受け入れてもらい、チームで成果を上げる能力が必要とされている。ここでは、現代社会の動向や組織のマネジメントを学ぶことによって、TSR シートの求めと応えの意味を理解し、具体的に新商品企画書の作成を通して TSR シートの利用方法を身につけていく。これらの学びの中から、1年次で作成した TSR シートを再構成することによって、自分の10年後の目標を達成するための取り組みを明らかにしていくことをめざす。

到達目標：

- ・現代社会の動向を分析し、将来の社会がどのように変化していくかを考察することができる。
- ・大学や社会との関係性から、求めと応えを見出すことができる。
- ・TSRシートを完成させることができ、それにしたがって具体的な実践ができる。
- ・社会と自分のつながりを考え、自分の言葉で述べることができる。
- ・グループワークを通してコミュニケーション能力を向上することができる。

授業形態：講義・演習（ワークシート）・アクティブラーニング（グループディスカッション・チームワーク）

の必修科目（1単位）として設定され、学生は、他の授業と同じように選択登録をするようにした。この時間設定は、セミナー I の問題点の改善策としてなされたものである。セミナー II は、セミナー I でセルフマネジメントの基礎を学んだ学生に対し、社会とのつながりを意識させ、実際に商品開発や業界研究のような取り組みを通して理解を深めてもらうことにねらいがおかれた。授業は、大きく三つの分野によって構成されている。

第一は、現代社会の動向を分析し、将来の社会変革について考察を加えることである。具体的には、戦後の消費経済の動向と人口動態の変化などを手掛かりに、少子高齢社会の特徴を分析するとともに、コンビニエンスストア業界のマーケティングの手法を教材として、少子高齢社会におけるコンビニ業界の成長要因を社会における求めと応えの視点から分析するものである。同時に、コンビニエンスストアのもたらした社会変革のインパクトとその課題も取り上げた。

第二は、大学の特色を活かした商品の企画書をチームで作成し、発表することである。学生は、大正大学の長や強みを活かした商品の企画書を作成し、チームごとにプレゼンテーションに取り組んだ。求めと応えの視点をもとにマーケティングの意義を考え、チーム内でアイデアを出し合うアクティブラーニング型の学習によって、大学の強みと社会との関係性を意識した多数の商品やイベントが開発されたことを付記しておく。

第三は、「自己と社会をつなぐ」というタイトルのもと、業界と企業研究を進めたことである。学生は、業界や組織の調査の仕方を学んだうえで組織団体研究シートに調査記録をまとめ、そのうえで、1年次と同様に、TSR シートの作成に取り組んだ。一連の学習を経たうえで進められたシートの記述を見ると、1年次より主体的かつ具体的な記述内容が増えてきたように思う。

TSR セルフマネジメントセミナー II は、大学2年生

(3) TSR セルフマネジメントセミナーⅢ

授業のテーマ：卒業後の目標を持ち、その目標に向かってセルフマネジメントを習慣として実行し社会に出る準備を行う。

概要：1,2年次にセルフマネジメントの基礎を学んだことをふまえ、セミナーⅢでは、自ら目標に向けて計画したアクションプランを実行し、実際にセルフマネジメントに取り組む。

到達目標：

- ・卒業後の自分を想像し、目標設定することができる。
- ・目標達成に向けて計画的に取り組むことができる。
- ・自らの取り組みを振り返り改善できる。
- ・自らの成果を報告できる。

TSR セミナーⅢ（必修科目、1単位）は、セルフマネジメントの実践編として位置づけられ、教員の指導のもと、学生が自ら課題を立て、目標に向けて計画的に取り組むことに取り組んだ。TSR シートのアクションプランには、インターンシップや課外活動等を具体的に記入し、各人が目標に向けて計画したアクションに取り組むことを課し、その後、その振り返り（成果報告）を行った。その期間は最大7か月に及んだ。

3年次に取り組んだ様々なアクション（経験）がシートに記入され、自身の取り組みの成果と課題が具体的に意識され言語化されることは、大学生として自らの成長を自覚する上できわめて有効であろう。またこのことは、同時に、就職活動で聞かれる「大学時代の頑張ったこと」や「自己PR」に活かされることにもなる。さらに、成果報告書とは別に、4年次のPlanをTSRシートⅣに記入したことは、まさにPDCAのAの役割を果たすことになり、学生の中では、これまでのTSRセルフマネジメントセミナーⅠ・Ⅱ・Ⅲの取り組みとこれから始まる4年生の取り組みが繋がることになるように思う。

なお、TSRシートⅣには、就職や進学するにあたり具体的に何を準備するのかについて記入する必要があるため、就職部が配付している「SCHEDULE DIARY」を参考にして記入するようにした。今後、このシートを大学全体として活用することができるようになれば、就職活動への学生の準備状況などを教員、就職部と共有することができ、学生一人一人の支援に役立てていくことができるようになるであろう。

受講した学生からは、3年間の取り組みを通して「今回はより具体的に将来について考えられる良い機会であったし、社会というものを現実的に考えることができた有意義な時間であった。」「授業内容は、将来に活かせる内容だったので満足しています。グループワークも大変でしたが、達成感がありましたし、他のグループの発表をきいて参考にもなったのでよかったです。」「授業と関連付けて話していただいた社会情勢、経済のことなどとてもためになり、聞いていたのしかったです。ありがとうございました！」などの声が寄せられた。他方、自分はセルフマネジメントできていると自負がある学生や、関心がないため意味を見いだせない学生も一定数いた。

このように、授業に寄せられた学生の声は、概ね好評ではあったが、先に示したような授業への不満の声や本セミナーのカリキュラム及び授業時間帯の位置づけからくる限界、担当者の制約などの点で課題が残ったのも事実であり、TSRセルフマネジメントセミナーを発展・改組して成立した、現在の必修科目である「学びの基礎技法A」の実施に際しては、これらの課題を解消できるように取り組みを進めていく必要がある。

3年間のセミナーの取り組みによって得られた運営上の成果は、次の通りである。

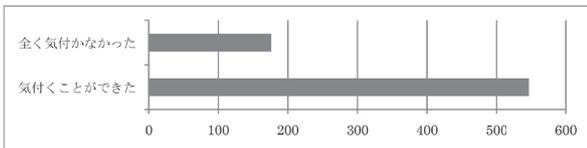
- ・3年間のセミナーの取り組みを基礎に、TSRセルフマネジメントの要素を取り入れたガイドブックを作成できたこと。
- ・セミナーにて学生が記入したTSRシート（成果物）をCEC（キャリアエデュケーションセンター）および、学科に提供することができたこと。
- ・学生がTSRセミナーとPROGテストとのリンクによって、自身の強みを主観的なレベルだけでなく客観的なレベルにおいてもとらえることができるようになったこと。
- ・TSRセルフマネジメントセミナーの先行的な取り組みをふまえ、学科の教員が、現行の必修科目である「基礎技法A」などの科目においてセルフマネジメントの授業を担当できるようなくみが整えられたこと。

(4) TSR セルフマネジメントセミナー・

受講者アンケートの結果（各設問と回答結果）

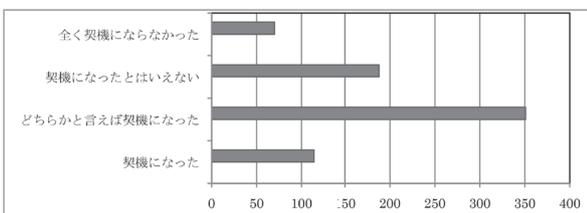
- 【1】**TSRセルフマネジメントの狙いは、以下の2点です。第1に将来の自分を想像して見ることによって、将来の自分と現在の自分との間にあるギャップを認識し、適切なアクションをとること

ができるようになること。第2に自らの目標の社会的意義について理解を深め、頑張る理由を明確にできるようになることです。3年間の取り組みを通して、このことに気づくことができましたか。



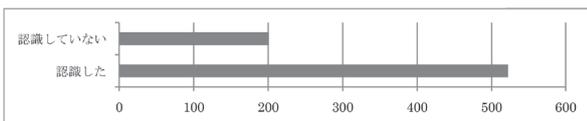
※気づくことができました 75% (548人)

【2】TSRシート（10年後の私や2020年の私）を記入したことは、自分の将来を考える契機になりましたか。



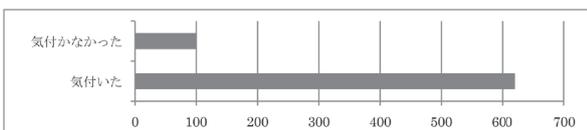
※契機になった（「どちらかといえば」を含む）65% (465人)

【3】自らの目標の社会的意義について理解を深めるためには、『求めの視点』『応えの視点』と視点を変えて考えることが有意義であると認識しましたか。



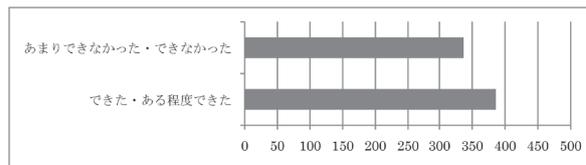
※認識した 72% (524人)

【4】目標を達成するためには『計画的な取り組み』が有効であることに気づきましたか。

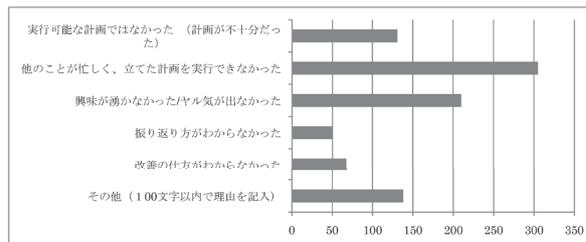


※気付いた 86% (622人)

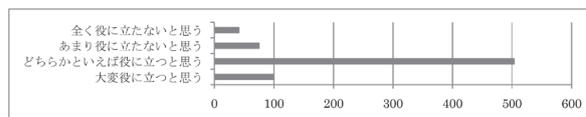
【5】自らの取り組みを振り返り（Check）、改善（Action）することができましたか。



※できた・ある程度できた 53% (386人)
あまりできなかった・できなかったと答えた方 (47% 337人) は、何が原因でそうになりましたか。

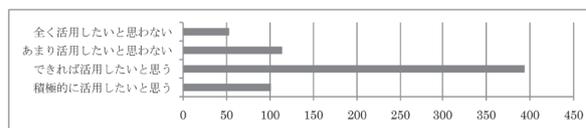


【6】自らをセルフマネジメントした経験やその結果は、これからの就職活動や進学に際して役に立つと思いますか。



※役に立つと思う（「どちらかといえば」を含む）84% (605人)

【7】就職希望の方に質問です。TSRシートは、「活動の成果」「自身で取り組んできたこと」「自分の強み」等をまとめられるものです。就職活動に必要なエントリーシートや履歴書を作成する際に、TSRシートの内容を活用してみようと思いますか。



※活用したい（「できれば」を含む）75% (495人)

■アンケートは、「TSRセルフマネジメントセミナーⅢ」の受講生を対象に実施した。
アンケート実施期間：2015年11/5～12/5
アンケート対象人数：1,088人
アンケート回答人数：726人（回答率：66.7%）

3年間の「TSRセルフマネジメントセミナー」の取り組みを学生アンケートから分析してみると、次のようなことがわかる。

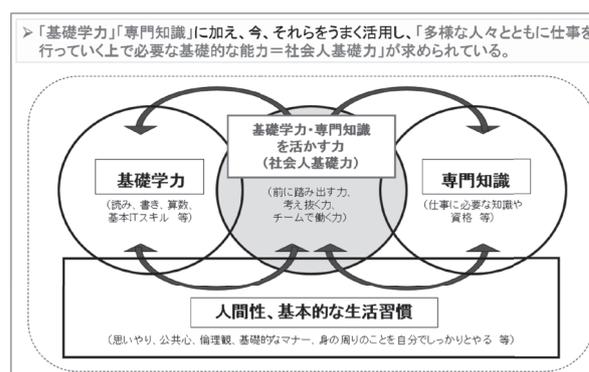
TSRセルフマネジメントのねらいについては、75%の学生が理解しており、シートに記入することが、65%の学生にとって将来を考える契機となっていたことがわかる。また、求めの視点と応えの視点の観点から、自分の目標の社会的意義について理解を深めた学生が72%、目標達成のための計画的な取り組みの重要性に気付いた学生が86%いたことも重視したい。このことから、セルフマネジメントの意義やその実践の重要性については、概ね理解がされているように思う。他方、自らの取り組みを振り返り、改善まで達成できた学生は、53%しかおらず、実践につなげ、さらに振り返りを行うところまでは到達していないことがわかる。

計画を立て実行することの重要性は認識できても、さらに振り返り改善する段階にまで到達できていないところに現在の本学の学生の課題が見えてくる。学生自身は、自分の記録を書きとめたシートが就職や進学などの取り組みに有用であることは認識しているので、実践に向けてもう一步踏み出すことができるような指導のあり方を考えていくことで、今後のセルフマネジメントの実践につなげていきたい。

【Ⅲ】 TSRシートから見る大正大学生の現状分析

(1) TSRマネジメントシートの定性分析を行うにあたって

経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」は、「前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）」「考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）」「チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレス・コントロール力）」の3つの能力（12の能力要素）から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義されている。



・経済産業省「能力の全体像」

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/aboutNouryokunozenzaizou.pdf>
(2016年3月1日閲覧)

学生が3年生春に記入したTSRマネジメントシートの定性分析を行うにあたり実社会で求められている能力（社会人基礎力）と、大正大学生の特性を考慮し、「主体性」と「具体性」を最重要事項として学生240人分を分析することにした。「主体性」と「具体性」を最重要と考えた理由を以下に記す。

過去の階層構造（ヒエラルキー）型会社組織に属する労働者は、上長から与えられた業務を正確に行うこと（マニュアル化された業務）が求められ、想定外の事態発生時には、正しい現状報告を上長に行い、その指示を待ち、迅速に指示通りの業務を遂行することが会社への最大の貢献であり、故に忍耐力、従順性、協調性等が、労働者として最高の資質といわれる能力であった。しかし、今後社会は、ボーダーレス化、スピード化がますます進んでいき、会社組織も階層が薄く部門や部署の垣根、場合によっては国や業種、企業の垣根を越えて、プロジェクトを遂行していくネットワーク型組織に移行していくことが必然である。何故ならば、一企業が持つノウハウや人材では対応できない業務が増え、上長の判断や決裁を待っている間もなく現場の判断が要求されるからである。コールセンターのオペレーターが顧客からのクレームに返答するために上長に相談していた数時間の間に、業を煮やした顧客がSNSにその対応を掲載し数万の消費者にその事実を知られ大炎上する、等といったケースは枚挙に暇がない。このような社会で活躍できる人材とは、自ら考え判断し行動する能力を持った人間である。過去に大学教育で評価されてきた、「大学教授が話す内容を全て暗記し理解している真面目な学生」は社会で存在意

義を見出すことは難しくなる可能性がある。上記のような学生が大学講義により社会で活躍できる人材に育つためには、極論を言えば、

- ・大学教授が、教えていることを常に実社会に照らして話すようにする
- ・学生自身が、学んでいることを常に実社会に照らして聴くようにする

の2つしかないのではないか。

しかし、高等教育機関である大学により提供される専門知識が、その内容を実社会に照らした説明、冒頭の社会人基礎力を意識した説明に置換することは必ずしも良いことであるとは言えないため、学生が如何に「主体性」を持って大学教授の話聴くか、が重要であると考えた。「主体性」と同様に、「具体性」も今回TSR マネジメントシートの定性分析を行うにあたり重要と考えた。

現在はまだ辛うじて続いている「国民総中流意識」「横並び意識」も、少子高齢化や年功序列定年制の終焉による社会構造の変化、価値観の多様化等、大きく変わっていくものと考えられる。何となく存在していた社会基準がなくなり、「安定」と思える状況が少なくなり、自分自身で生き方を形成していかなければ前進できない環境になった時、教えてくれる先生、指示してくれる上長、基準になる同僚が誰もいない状況で、目標を持ちそれを達成するためには、「主体性」だけではなく、漠然とした想いを具体的に考え、細分化しPDCA サイクルを自分自身で回せる能力も必須である。この部分を「具体性」と捉え、分析を行うことにした。

「主体性」と「具体性」を両方備えた学生は、インターネットを暇つぶしのメディアとして利用するだけではなく、例えば自分の理想を実現するために教養動画を積極的に見て学業以上の知識を得たり、大学やバイト先とは異なった新しい友人関係を構築したりといった自身を成長させる道具として利用することになるのではないか。その後の社会人生活でも、如何なる外部環境の変化にも対応できるように成長していくのではないか。このように考え、大正大学生の現状分析として、GPA との関係を見てみることにした。また、参考までに（株）リアセックの PROG テスト結果との関係についてもデータを掲載した。分析にあたっては、授業の担当者による指導方法の差異を避けるため、筆者（近藤）の担当したクラスを中心に、シートの読み込みを行った。（計 240 人）

内訳は次のとおりである。

- ・ GPAが1.50以下の学生 19人
- ・ GPAが2.00～2.49の学生 109人
- ・ GPAが3.00以上の学生 112人

(2) 『主体性』の確認 ①

- ① 主に、「問 2. どのような自分」「問 3. できなければならないこと」の回答結果を見て、2020 年の自分の目標設定が
- (ア)理想の自分を起点に考えて述べている
 - (イ)現在の自分を起点に考えて述べている
 - (ウ)どちらともいえない
- ※単語だけを記している場合、ア、イのどちらとも判別がつかない場合等を（ウ）と判断した。

●検証の意図

- (ア)は、将来の自分をイメージできており、より主体性を持って日々の学生生活に臨んでいると言えるのではないか。
- (イ)のような書き方をする学生は、
 - ・業務内容や社会の理解が少ないため、社会に出た自分のイメージができていない
 - ・自分の能力をネガティブに捉えており、不足する能力を克服することが目標になっている
- (ウ)は、適切な目標とは言えない。

●結果

GPA ～ 1.50		
ア	イ	ウ
14	4	1
73.7%	21.1%	5.3%

GPA 2.00 ～ 2.49		
ア	イ	ウ
62	46	1
56.9%	42.2%	0.9%

GPA 3.00 ～		
ア	イ	ウ
70	39	3
62.5%	34.8%	2.7%

GPA が低い学生のほうが理想の自分を起点に考えている割合が高い。

GPA が中程度の学生は、現在の自分を起点に考えている割合が高い。

(ア)の具体例 (「理想」起点)

◆地元の公務員(できれば〇〇職)として働きたい。理由は2つある。1つ目は、地元の活性化に貢献したいと考えているからである。地元では上京による若者離れが進み、少子高齢化が進んでいる。青春時代を過ごしてきた地元を廃れさせたくないと考えているので公務員として地元を支えていきたい。2つ目は、大学で学んだことを活かしたいと思ったからである。〇〇系のことを学んできたので、〇〇職で活かしていきたい。

◆塾や子供用学習教材を扱う一般企業に就職し、障がいを持つ子供も視野に入れた新たな教育事業を開拓する。現在は障がいを持つ子供の学習施設がニーズに対して少ないため、このような事業を進めていきたいと考えた。

◆商品の知識を持ったうえで、接客(対人関係)の仕事に就いて大学で取得した資格を活かしながらコミュニケーションの場面や接客の場面で使うことができるようになっていく。商品を販売していくことでやりがいを感じることができるようになっていく。雑貨や化粧品が好きで人と関わることに興味があるため、この職種に就いているのが理想である。また、お客様に商品を直接提供していき、その中で毎日の変化を勉強していきたい。

◆好感がもてて、生徒に慕われている社会科教師になっている

◆どのような職業についているのかは、分からないが、どんな形であれ人を支えられるようになっていきたい。また、今は図書館司書の資格をとっている途中なので、その資格を活かして、本の面白さを伝え、また、新しい何かを知るきっかけを提示することができたらいいと思う。もともと、知識を蓄えるのは好きなので、今度は自分の持っているものをアウトプットして行きたいと思ったから。

(イ)の具体例 (「現在」起点)

◆自分の行動に責任を持ち、自己管理ができるようになる。理由は、2020年は25歳になり、現在よりも行動や言動に責任が伴う場面が増えてくると考えたからである。

◆感情をコントロールできるようになる。理由は、普段から感情の浮き沈みが激しいと、職務や生活をする上で支障をきたすと考えたからである。

◆ほかのだれかではなく自分で時間配分を決めて、自分のペースでできる仕事についている。何種類かのアルバイトをしてきたが、自分のキャパシティを超えた仕事や整理できていない仕事をしようとするとミスが多かったから。

◆仕事をしっかりとこなしつつプライベートもちゃんと休めるような人になりたい。働き過ぎも良くないし、だらけるのも良くない、自分は片方に偏る傾向があるから上手くバランスを取りたい

◆性格上、協調性がよく出してしまうので、自信を持って自分の意見を伝えられるようにしたいです。

◆パソコンが苦手なので、パソコンを自在に使えるようになりたい。

(3)『主体性』の確認 ②

② 主に、「問3. できなければならないこと」「問5. ステークホルダーからの求め」の回答結果を見て、以下のような「上長がいること」「指示されること」が前提となっている言葉の使用の有無。

- ・与えられた仕事をこなす
- ・言われたことをやり遂げる
- ・指示されたことはミスなく行う
- ・知識を身に付ける以上の言及がない場合

●検証の意図

自分自身がリーダーになる可能性に言及せずに、就職した企業の推進力になって欲しいという企業からの求めに応えられない回答だと、就活時に苦勞するのではないかと考えた。また、自発的に動かない限り物事は進まないケースが増える今後の社会の有り様に適応できないのではないかと。

●結果

GPA ~ 1.50		
ある	ない	どちらともいえない
4	13	2
21.1%	68.4%	10.5%

GPA 2.00 ~ 2.49		
ある	ない	どちらともいえない
37	67	5
33.9%	61.5%	4.6%

GPA 3.00～		
ある	ない	どちらともいえない
10	99	3
8.9%	88.4%	2.7%

GPAの高い学生は、指示されないことを前提としている割合が高い。

GPAが中程度の学生は、こういった言葉を使用している学生が33.9%と割合が高い。

「ある」場合の具体例（上長、指示あり前提）

◆就職していること、与えられた業務に対して、しっかりとこなせるようになってきていること

◆自分の希望している音楽を広めることのできる会社に入社している。入社した最初の頃よりもきちんと仕事を一通り覚えてこなすことができている。会社の仲間と毎日心から楽しいと思いつながりながら働いているような自分になりたい。

◆自分の希望したおもちゃ企業に就職し、毎日の業務をこなしていることが理想。自分は就職希望で、おもちゃ企業に就きたいと思っています。

◆仕事の面では、基礎をしっかりと身に付けることが重要だと考えます。生活面では第一にお金の管理。

◆教えられたことを吸収し、指示通りに行動する。組織の一員だと言う自覚を持つ。

(4) 『主体性』の確認 ③

- ③ 主に、「問2. どのような自分」「問5. ステークホルダーからの求め」の回答結果を見て、語尾の表現
- (ア)「～したい」等、より自分の意志を表現している
- (イ)「～しなくてはならない」「～である必要がある」「～しなければならない」等の表現で、理想が外圧や先入観で形成されている
- (ウ)どちらともいえない
- ※単語だけを記している場合、ア、イのどちらとも判別がつかない場合等を(ウ)と判断した。

● 検証の意図

(ア)は自発的で、より主体性の高い表現である。

(イ)は内発というより外発的動機であり、効果の持

続に疑問がある。

(ウ)は、内発でも外発でもなく、動機としては著しく弱い可能性が高い。

● 結果

GPA ～ 1.50		
ア	イ	ウ
12	3	4
63.2%	15.8%	21.1%

GPA 2.00～ 2.49		
ア	イ	ウ
63	28	17
58.3%	25.9%	15.7%

GPA 3.00～		
ア	イ	ウ
73	20	19
65.2%	17.9%	17.0%

GPAが高い学生は主体性の高い割合が多い。また、GPAの低い学生も主体性は高い。

GPAが真ん中の学生は外発的動機の割合が25.9%と高く、学業が自主的なものではなく、中学～高校の流れで言われたことを行うだけ、という学生が多いのかもしれない。

(ア)の具体例（「～したい」 内発的動機）

◆6年後私は公共図書館の司書として働いていたい。なぜなら、本が好きで、私のまだ知らないさまざまな本のことをより深く知りたいからである。そして、公共図書館は地域の人々との連携が必要なため、地域との関わりが深く館で働き、地域貢献のできる司書になりたい。

◆趣味へのモチベーションを高く保てている自分でありたい。何故なら趣味に没頭する時間や気力があるということはやるべき事（仕事等）をしながらでも金銭的、時間的に余裕があるということだと思う。また、趣味で息抜きが出来ればそれを楽しみに仕事へのモチベーションも保つことが出来ると考えられるから。

◆私は考えたことを自ら企画運営し、周りを巻き込みながら目標に向かって突き進むことのできる人間にな

りたいと考えました。なぜなら、私大ネット 36 という活動を通して自ら動くことの大切さが必要であり、自ら動くことが出来るようになることが今後の自分の課題だと感じたからです。

◆2020年の私は、夢であった芸術作品に携わる仕事に就いていたい。可能ならば自分の現在住んでいる地域の美術館で学芸員として働き、地域の人々に美術館の素晴らしさ、楽しさを伝えたい。近年、博物館や美術館に足を運ぶ人が減ってきているという事実を残念に思う。美術作品に触れることは心を豊かにし、教養としても役立つことなのに知らないのはもったいないと私は思うので、魅力を伝える仕事をしたいと思うようになった。

(イ)の具体例 (「～しなくてはならない」「～である必要がある」「～しなければならない」等 外発的動機)

◆将来の目標を達成するためには、資格を取得するための勉強をする。〇〇館関係の職業に就く人はほんの一握りなので、必要な知識をつけ就職できるように努力する。

◆就きたい会社に入る為に、資格を取っておいたり自分の強みを持って自己PRをきちんとできるようにならなければならない。コミュニケーション力を身につける為にその時々に出会った人との関係を大切にす。趣味を常に持っていられるように日々様々なものに関心を持つ。

◆情報収集をはじめ、自分の適性を知りそのうえで自分を表現する力を身につけなければいけない。

◆様々な世代の方と通してコミュニケーションを取り、コミュニケーション力を高める。パソコンのエクセルやパワーポイントを使いこなせるようにする。

◆接客業に就いていたいと考えているので、何か仕事を任せてもらえているようになりたい。仕事に対してのモチベーションが上がり、自分にも自信が持てると思うので、仕事を充実させていたい。なぜなら、若い内から充実させていないと、年を重ねるたびに将来への不安が残ると思うからだ。そのためには、楽しいと思える仕事を見つけなければいけないと思う。

(5)『具体性』の確認 ①

- ① 主に、「問 2. どのような自分」「問 6. 強み」の回答結果を見て、
2020年の将来、「資格取得」「入社する」「結婚する」といった肩書の記述に留まらず、その職やそういった状況になった以上の働きようや理想像についての姿を
(ア)想像できている(理想像を持っている)
(イ)肩書きを目的としていて、それ以上の理想に言及がない
(ウ)どちらともいえない、全く想像できていない、将来に言及がない

●検証の意図

例えば「いい先生」と一言で記しても、ステークホルダーそれぞれの立場によっては解釈が全く異なる。できるだけ具体的に「いい先生とは？」を自分の言葉で表現し、それを実現するためのステップを自らが踏んでいかなければ決して「いい先生」にはなれないだろう。

また、さまざまな障害を克服していくことはできないだろう、と考えた。

●結果

GPA ~ 1.50		
ア	イ	ウ
9	7	3
47.4%	36.8%	15.8%

GPA 2.00 ~ 2.49		
ア	イ	ウ
57	34	17
52.8%	31.5%	15.7%

GPA 3.00 ~		
ア	イ	ウ
74	17	21
66.1%	15.2%	18.8%

GPAが高くなるほど、具体的な理想像をもって表現している割合が高くなっていく。

同様に、肩書きを目的とする表現も、GPA が高くなるほど割合として減っていく。

(イ) になっている学生を見ると、司書、学芸員、社会福祉士志望が多いように思えた。

(ア)の具体例 (理想像あり)

◆大学院で自らの研究をする傍ら、自坊での仕事をこなして檀家さんのためになれるような寺づくりを促進していきたい。具体的には僧侶による心のケアなどに参加するなど。理由は宗教についてより深く学びたいということと、僧侶として悩んでいる人のためになりたいと思ったから。加えて中学校・高校で宗教科を教えて、教壇に立ちたい。理由は子供の将来に感化を与えられるような仕事をしたいと思ったから。

◆出版関係の仕事、主にマスコミ関係の仕事に就いて少しでも多くの情報を世の中に伝えている。以前は出版関係の仕事なら何でもいいと思っていたがニュースやネットの情報を見てもっと世間に伝わるべきことがあるのではないかと考えた。それに今は視聴者をいかに集めるか、ということが先行して何を世の中に伝えたいかというのがわからないこの状況を変えたいと思ったから。

◆加行を受けて、〇〇宗僧侶としての資格を取り、また、〇〇宗の歴史や教えについても話せる人間になる。他宗の教えや仏教の教えについて質問された場合にも、きちんと説明できる人間になる。

◆漫画家になり誌面で活躍していきたいと思います。創作を通して自分を表現し、またそこに込めたメッセージが読者を勇気づけることができれば素敵だなと思います。

◆福祉、主に〇〇のことについて日本の制度と海外の制度を理解するために、海外で学び、その上で、〇〇に関わる企業や団体に活動したいと考えている。〇〇に興味をもったのは、中学校や高校の授業で、「赤ちゃんポスト」や「出生前診断」に関する映像を見て、子どもと、子どもに関わる人、主に女性の生活について知りたいと感じたからである。

◆アルバイトでアパレル業に勤めていて、その中で社員の店舗経営のやりくりなどを間近で見て私も店舗経営やマネジメント、マーケティングに興味があるため将来はショッピングの店長やエリアマネージャー、ショッピングモールの販促業務の仕事に就いていきたい。

(イ)の具体例 (理想像なし、肩書き目的)

◆ちゃんと公務員試験に合格して、働いていること。

◆〇〇の専門知識を得て、一社会人としてのスキルを身につけていること。

◆事務系もしくはサービス系の職業に就職して、自分の今後の未来(結婚や老後)のために働く。様々な世代の方々とコミュニケーションを取る。

◆鉄道会社に就職するために必要な知識や教養を身につける。本やネットなどを通して、鉄道会社に就職するために必要な情報を収集する。

◆2020年の私は、何処かの行政公務員になっている。その理由は、この20数年の不況で民間企業に恐怖したから。

◆〇〇士になって一人暮らしをはじめて自立したい。

◆2020年の私は、人に頼り過ぎない自立した26歳になっていきたいです。仮に新卒で就職できたとして、社会人3年目。職場にも慣れてきているころだと思っているので、安心して仕事を任せられるような人材になっていきたいです。私は仕事ができるタイプではないが、最低限人並みの働きができるようにしたいです。生活面では、自己管理のできた生活をしたいです。現在も一人暮らしをしているが、親に心配をかけてしまっているからです。

他、資格名のみを書いている学生多数。

(6)『具体性』の確認 ②

② 全体の回答結果を見て、自分の理想が、第三者から見て理解しづらい言葉がある。例えば、以下のような「具体的ではない修飾語」を使用している。

- ・充実した〇〇
- ・立派な〇〇
- ・幸せな〇〇
- ・しっかりした〇〇
- ・自立した〇〇

●検証の意図

理想が具体的でなければ、実現することはできない。また、書いている学生本人も何となく書いているだけで自覚していないのではないかと考えた。

●結果

GPA ~ 1.50		
ある	ない	どちらともいえない
9	9	1
47.4%	47.4%	5.3%

GPA 2.00 ~ 2.49		
ある	ない	どちらともいえない
29	78	1
26.9%	72.2%	0.9%

GPA 3.00 ~		
ある	ない	どちらともいえない
22	85	5
19.6%	75.9%	4.5%

GPAが高くなるほど、漠然とした表現をする割合は低くなっていく。

GPAが低い学生ほど、こういった曖昧な表現をする割合が高く、理想を具体的に表現できていない。

(ア)の具体例(具体的ではない修飾語を使用している)

◆接客業に就いていたいと考えているので、何か仕事を任せてもらえているようになりたい。仕事に対してのモチベーションが上がり、自分にも自信が持てると思うので、仕事を充実させていきたい。なぜなら、若い内から充実させていないと、年を重ねるたびに将来への不安が残ると思うからだ。そのためには、楽しいと思える仕事を見つけなければいけないと思う。

◆ちゃんとした企業に就職し、家庭を支えていきたい。支えるというのは、一家族として手伝うというのはもちろんのこと、金銭面的にも支えていくことも考えている。安定した職を見つけ、少しでも家族の不安を取り除きたい。そして自立のためにも、一人暮らしをしていきたい

◆立派な〇〇宗の僧侶。実家がお寺で 僧侶に興味があったから。

◆地元でまったり過ごしている。仕事は無理なく自分にあったものをしている。

仕事と家庭を両立できる人になりたい。

(7)『具体性』の確認 ③

③ アクションプラン(問7)の期限、目標値が適切であるかどうか。
 期限は自分自身で顧みるだろうタイミングとして適切かどうか。
 目標値は第三者でも判断可能である数値を設定しているか。

※「資格試験等への合格」をアクションプランに設定している場合は、判断が難しいため「どちらともいえない」にしている。
 ただし、具体的に「問題集を1日3ページ」等の記載は「適切」とした。

●検証の意図

アクションプランが適切でないということは、PDCAのうち、PlanもCheckもできる可能性は著しく低い、ということ。

つまり、PDCAは完結しない。

PDCAが完結しなければ、自分自身で持続的な成長を促すことができないということであろうと考えた。

●結果

GPA ~ 1.50		
適切	不適切	どちらともいえない
2	16	1
10.5%	84.2%	5.3%

GPA 2.00 ~ 2.49		
適切	不適切	どちらともいえない
46	58	4
42.6%	53.7%	3.7%

GPA 3.00 ~		
適切	不適切	どちらともいえない
63	26	23
56.3%	23.2%	20.5%

GPAが高くなるほど、適切なアクションプランを設定している割合は高い。

GPA が低い学生は高い割合で不適切なアクションプラン設定となっている。

(8) 『具体性』の確認 ④

④ 秋に実施した講義内の「アクションプラン進捗状況」のところで、Check を自身できちんとできるかどうか。
 例えば、
 「ネットで調べた」「資料請求した」「本を購入した」「試験日を確認した」といった、準備段階でしかないことをもって、進捗状況を 10%、20%としている学生の有無。

● 検証の意図

Check が適切にできない学生は PDCA ができない。
 準備段階でしかないことを Do にカウントしているというのは、Do の見積具合がかなり甘い。
 第三者に Check して貰わなければならないというのでは、自立した大人とは言えない。

● 結果

GPA ~ 1.50		GPA 2.00 ~ 2.49	
ない	ある	ない	ある
11	4	82	16
73.3%	26.7%	83.7%	16.3%

GPA 3.00 ~	
ない	ある
100	6
94.3%	5.7%

GPA の低い学生は Check ができない割合が高い (26.7%)。

(9) まとめ

GPA が高い学生は「主体性」が必ずしも高いとは言えないが、「具体性」は高い。学業の中で、課題に取り組む方法や作業項目を適切に考えたり、工数を見積もったりということはきちんとできる割合が高いのだろう。主体的に考えさせる指導ができれば、より良くなるのではないかな。

GPA が中程度の学生は「主体性」が低い割合が最

も高いが、「具体性」は中程度。先生に言われたからやる、周りがやっているからやる、といった他者依存の割合が最も高い。「何故大学に通っているのか」といった問いに自分の答えを持っていないまま、学生生活を続けているのかもしれない。自分の理想を考えさせる時間を増やし、「何故この課題に取り組むのか」「自分にとってどういう意義があるのか」といった指導を加え、主体的に考える癖をつけさせると、より良くなるのではないかな。

GPA が低い学生は「主体性」が必ずしも高いとは言えないが、「具体性」は低い。漠然とした理想を持っているだけで、それを具体化する能力がない。大学講義と自身の理想がマッチしておらず、やる気を出す環境にないという可能性もある。PDCA を自分で回すことができるようになると、GPA も上がっていくのではないだろうか。なお、PROG 結果を見る限り、「主体性」「具体性」が高い割合と PROG 点数とは比例している。「主体性」「具体性」を持つ学生を増やしていくことが、社会に適應できる学生を増やすこととイコールなのかもしれない。

【参考】 PROG 結果と TSR マネジメントシートとの関係

※ PROG コンピテンシーテストは、人と自分にベストな状態をもたらそうとするチカラを意味し、対人基礎力、対自己基礎力、対課題基礎力から成り立つ。評価は、レベル 1～7 の数値で示され、数値が大きいほど社会に出て活躍する力が発達していることが示されている。

総合評価：1～4 段階＝学士課程修了レベル、
 5～6 段階＝社会人 1～3 年目に期待されるレベル
 7 段階＝若手リーダーレベル

1 『主体性』の確認

① 主に、「問 2. どのような自分」「問 3. できなければならないこと」の回答結果を見て、2020 年の自分の目標設定が
 (ア)理想の自分を起点に考えて述べている
 (イ)現在の自分を起点に考えて述べている
 (ウ)どちらともいえない
 ※単語だけを記している場合、ア、イのどちらとも判別がつかない場合等を、判断した。

●結果

PROG 1		
ア	イ	ウ
24	33	4
39.3%	54.1%	6.6%

PROG 2		
ア	イ	ウ
25	15	0
62.5%	37.5%	0.0%

PROG 3		
ア	イ	ウ
18	12	0
60.0%	40.0%	0.0%

PROG 4		
ア	イ	ウ
18	5	1
75.0%	20.8%	4.2%

PROG 5,6,7		
ア	イ	ウ
28	4	0
87.5%	12.5%	0.0%

PROG 3		
ある	ない	どちらともいえない
5	25	0
16.7%	83.3%	0.0%

PROG 4		
ある	ない	どちらともいえない
1	21	2
4.2%	87.5%	8.3%

PROG 5,6,7		
ある	ない	どちらともいえない
2	30	0
6.3%	93.8%	0.0%

- ② 主に、「問3. できなければならないこと」「問5. ステークホルダーからの求め」の回答結果を見て、以下のような『上長がいること』『指示されること』が前提の言葉の使用の有無。
- ・与えられた仕事をこなす
 - ・言われたことをやり遂げる
 - ・指示されたことはミスなく行う
 - ・知識を身に付ける（以上の言及がない場合）

- ③ 主に、「問2. どのような自分」「問5. ステークホルダーからの求め」の回答結果を見て、語尾の表現
- (ア)「～したい」等、より自分の意志を表現している
- (イ)「～しなくてはならない」「～である必要がある」「～しなければならない」等の表現で、理想が外圧や先入観で形成されている
- (ウ)どちらともいえない

●結果

PROG 1		
ある	ない	どちらともいえない
24	34	3
39.3%	55.7%	4.9%

PROG 2		
ある	ない	どちらともいえない
11	27	2
27.5%	67.5%	5.0%

●結果

PROG 1			PROG 2		
ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
27	17	6	26	10	4
45.0%	28.3%	26.7%	65.0%	25.0%	10.0%

PROG 3			PROG 4		
ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
16	7	7	19	3	2
53.3%	23.3%	23.3%	79.2%	12.5%	8.3%

PROG 5,6,7		
ア	イ	ウ
26	4	2
81.3%	12.5%	6.3%

2 『具体性』の確認

- ① 主に、「問 2. どのような自分」「問 6. 強み」の回答結果を見て、
2020年の将来、「資格取得」「入社する」「結婚する」といった肩書の記述に留まらず、その職やそういった状況になった以上の働き方や理想像についての姿を
(ア)想像できている(理想像を持っている)
(イ)肩書きを目的としていて、それ以上の理想に言及がない
(ウ)どちらともいえない、全く想像できていない、将来に言及がない

●結果

PROG 1			PROG 2		
ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
24	24	14	22	10	8
40.0%	36.7%	23.3%	55.0%	25.0%	20.0%

PROG 3			PROG 4		
ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
18	7	5	16	6	2
60.0%	23.3%	16.7%	66.7%	25.0%	8.3%

PROG 5,6,7		
ア	イ	ウ
29	1	2
90.6%	3.1%	6.3%

- ② 全体の回答結果を見て、自分の理想が、第三者から見て理解しづらい言葉がある。
例えば、以下のような「具体的ではない修飾語」を使用している。
- ・充実した○○
 - ・立派な○○
 - ・幸せな○○
 - ・しっかりした○○
 - ・自立した○○

●結果

PROG 1		
ある	ない	どちらともいえない
14	42	4
23.3%	70.0%	6.7%

PROG 2		
ある	ない	どちらともいえない
13	27	0
32.5%	67.5%	0.0%

PROG 3		
ある	ない	どちらともいえない
7	22	1
23.3%	73.3%	3.3%

PROG 4		
ある	ない	どちらともいえない
5	18	1
20.8%	75.0%	4.2%

PROG 5,6,7		
ある	ない	どちらともいえない
3	29	0
9.4%	90.6%	0.0%

- ③ アクションプラン（問 7）の期限、目標値が適切であるかどうか。
 期限は自分自身で顧みるだろうタイミングとして適切かどうか。
 目標値は第三者でも判断可能である数値を設定しているか。
- ※「資格試験等への合格」をアクションプランに設定している場合は、判断が難しいため「どちらともいえない」にしている。
 ただし、具体的に「問題集を 1 日 3 ページ」等の記載は「適切」とした。

●結果

PROG 1		
適切	不適切	どちらともいえない
30	23	7
50.0%	38.3%	11.7%

PROG 2		
適切	不適切	どちらともいえない
19	17	4
47.5%	42.5%	10.0%

PROG 3		
適切	不適切	どちらともいえない
13	13	4
43.3%	43.3%	13.3%

PROG 4		
適切	不適切	どちらともいえない
10	10	4
41.7%	41.7%	16.7%

PROG 5,6,7		
適切	不適切	どちらともいえない
21	8	3
65.6%	25.0%	9.4%

- ④ 秋に実施した講義内の「アクションプラン進捗状況」のところで、Check を自身できちんとできるかどうか。
 例えば、
 「ネットで調べた」「資料請求した」「本を購入した」「試験日を確認した」といった、準備段階でしかないことをもって、進捗状況を 10%、20%としている学生の有無。

●結果

PROG 1		PROG 2	
ない	ある	ない	ある
48	10	32	5
82.8%	17.2%	86.5%	13.5%

PROG 3		PROG 4	
ない	ある	ない	ある
23	5	22	1
82.1%	17.9%	95.7%	4.3%

PROG 5,6,7	
ない	ある
27	0
100.0%	0.0%

【IV】TSR シートの分析から見える教育の課題

(1) TSR シート分析から見える大正大学生の特性

TSR セルフマネジメントセミナーの 3 年間の取り組みは、私たちにいくつかの示唆を与えてくれるものとなった。学生が自身の人生設計において何に価値を見出すのか、価値実現のために何をすればよいのかを TSR セルフマネジメントシートに記入することによって、学生生活が改善されたり、目標が達成されたりできるかどうかは、このセミナーを受講した学生が残り 1 年の学生生活をどのように過ごし、卒業後にどのような価値を達成できるかをさらに見届ける必要がある、まさに今後の課題になるものと思われる。

私たち教員は、シートを通して学生の思いや考えを理解することになる。その際、ポイントとなるのがシー

トに言語化された学生の考えである。3年間のセミナーの実践を通して、私たちは、多数のシートを読む中で、シートの言語表現の中にある一定の特徴に気づくことができた。それは、自身の思いや実現すべき価値、社会生活や将来の仕事に対する自身の関わり方などを具体的に言語で表現できないようでは、実際にアクションを起こすことは困難であるという点である。その点で、学生の作成した TSR セルフマネジメントシートを分析対象に取り上げ、「主体性」と「具体性」の二つのキーワードから大正大学生の実像と教育の課題を描いて見せた近藤秀和の研究は今後の本学の教育において、大いに参考となるものであった。

「主体性」をキーワードとした分析の視角は、

- 2020 年の自分の目標設定が、
 - ア) 理想の自分を起点に考えているか、
 - イ) 現在の自分を起点に考えているか、
- 「できなければならないこと」「ステークホルダーからの求め」の回答の前提として、「上長がいること」「指示されること」という趣旨の言葉が使われているかどうか、
- 「どのような自分」「ステークホルダーからの求め」の回答結果において、
 - ア) 「～したい」など、より自分の意志を表現しているか、
 - イ) 「～しなくてはならない」など、理想が外圧や先入観で形成されているかどうか、

という観点で示されている。

近藤による TSR セルフマネジメントシートの分析結果は、次の通りであった。

「主体性」が著しく高いとはいえないまでも、理想の自分を起点に考えており、上司らの指示によって行動しようとするよりも自発的に行動しようとする意欲のある者の割合が、GPA の高い学生の中に一定程度存在すること、また、「～したい」という表記に見られるように、外圧ではなく、自分の主体的な意志が表明されている割合の学生が3分の2程度は存在することが示されていた。また、GPA が中程度の学生には、現在の自分を起点に考える割合や上長の指示などを前提に行動しようとする者の割合が、GPA の高い学生と低い学生のいずれよりも多く、自身の理想が外圧によって形成されている者の割合が少なくないことが伺えるものであった。意外なのは、GPA の低い学生である。彼らは、理想の自分を起点に考えている割合が最も高く、他の二つの視角から見ても、GPA が中程度の学生よりも主体的な意思は強く見られるものであった。

次に「具体性」をキーワードとした分析結果を見てみよう。「具体性」の分析視角は、

- 2020 年の将来において、彼らが就いているであろう職業イメージが、資格取得や入社・結婚など、資格や肩書きの取得だけが目的のような記述にとどまっているか、それとも自身が就くであろう職業や資格などの社会的意義や理想像が語られているかどうか、
- 自身の理想に対する表現が、第三者から見て理解しづらい抽象的な形容詞（「充実した～」「立派な～」「幸せな～」など）によって記述されているかどうか、
- アクションプランの期限や目標値が、適切に設定されており、第三者でも判断可能である数値を設定しているかどうか、
- アクションプランの進捗状況が、自身できちんとできるかどうか、という観点で示されている。

近藤による4つの観点にもとづく分析結果によると、GPA の高い学生の中に職業に対する社会的意義や自身がその仕事に関わっていくイメージが一定程度形成されており、そのことが理想像と共に記述されている割合が高いことが示されている。これらの学生の場合、自分の理想に対して「立派な」とか「幸せな」といった抽象的な形容詞でくくってしまい、それで満足しているような記述の割合が低いことも付け加えて良いであろう。また、アクションプランの期限や目標数値の設定が適切に行われている者の割合が相対的に高く、進捗状況を自身でチェックできる可能性が高いことをうかがわせるものであった。

「主体性」の記述分析と異なる点は、GPA の低い学生の中に「具体性」の指標が低く出ていることである。彼らは、自身の理想などを抽象的に捉えることはできているが、その社会的な意義や役割と結びつけて捉えることができず、目標達成のためのアクションを具体的なプランにまで落とし込み、実行することについては弱点があることが見てきたのである。とはいえ、GPA の高い学生においても、アクションプランの期限や目標値の適切さは、56.3%というレベルにとどまり、決して高い水準とはいえないということも付言しておく必要がある。

(2) 教育への提言

これらの分析の結果、近藤が指摘するように、本学においては「先生に言われたからやる」「周りがやっ

ているからやる」といった他者依存型の学生が少なくないことから、学生の「主体性」をより高めるための教育実践が求められていることがわかる。一例をあげるなら、「先生から課題を出されたからやらなければならない」と考える学生に対しては、「なぜこの課題に取り組むのか」、「この課題に取り組むことは、自分にとってどのような意義があるか」などと、課題に取り組む意義まで主体的に考えられるような機会をつくり指導することが大切である。また、大学としては、学生生活を送る上で学生が主体的に参加する機会を増やし、学びの機会や学びの場を確保するとともに、学生同士が学習することの喜びや経験を共有できるように取り組むことも必要であろう。そして何よりも、学生の意識が、教員や社会福祉士などの資格を取るという一点だけに向けられるのではなく、そのような資格を取得することによって、自身がどのように社会と関わることができるのか、自身の社会参加はどのような意義があるのかというレベルにまで向けられていく必要がある。資格取得を一例として取り上げてみたが、資格や職業の社会的意義の理解と結びつき、さらには自身の社会参加のイメージにまで広がることによって、学生のキャリアデザインも、より主体的に取り組まれるものになっていくように思われる。

また、「具体性」という点では、漠然とした理想を持っているが、それを現実のものにするための能力に欠けるという本学の学生の弱点がみられる。目標設定と共に、「何を」「どこまで」「いつまでに」実行するか、またその取り組みを通して「成果」を検証していくための自己点検などの取り組みを適切に行う能力を育てる必要がある。このような能力は、文字通りセルフマネジメントという言葉で示すことができるが、日々の教育活動の中で、ものごとの課題を見つけ、課題解決のための見通しを立てること、誰と、いつまでに、どのように、どこまで取り組むかを明確に言語化して計画を立て、実行することを積み重ねていくことが大切である。そのような意味で、課題解決型の学習などを教育課程に取り組み、継続的に実践していくことが本学学生のスキルアップを図るという点で有意義であろう。

※就職活動を前にして、多くの学生が「自分には長所がない」「就職できる気がしない」「学生時代ががんばったことがない」「とくに何もしてこなかった」「何をしたいのかわからない」と足踏みをしている現実がある。彼らの多くは、就職活動を始めてからあわてて過去を振り返り、使えそうな題材を膨らませ、エントリーシートの作成や面接に

挑む。残念ながら無理やり題材を見つけ中身を膨らませているだけなので、彼らの作成するシートや面接の中身は希薄である。だから、やればやるほど自信を失うという悪循環に陥る。セルフマネジメントを実施することは、就職活動を前にして、ためらい、躊躇している学生に対しても有益であろう。セルフマネジメントを学んだ学生は、日々の取り組みをシートに記録として残しているため、大学での学びや生活、自身の成長の軌跡、将来へのビジョンについて空疎で取り繕った言葉ではなく、自分の言葉で表現できるとともに、主体的に考え、具体的に行動できるようになることが期待されるからである。

注意すべきは、主体性に欠け、具体的な目標達成ビジョンを持たない学生に対し、大学側が手取り足取り教えてしまえば、結局、何も育てないことになってしまうという点である。このような学生には、日常の社会生活や将来の仕事が現在の学びと結びつかないなど、修学上の弱点を見出すことができるのであり、別の取り組みが必要であろう。この点、池上彰、上田紀行、桑子敏雄による「大学で教養を学んで実社会で何の意味があるの？」というテーマでの対談※2が示唆的であるので、紹介してみたい。

上田は、この問いに対し、次のように述べている。

「なかなか答えるのが難しい質問ですね。でも、なんやかんや言っても、社会にはプラグマティックに出ていかないといけないわけです。それまでに、自分にとってのツボというか、自分はどのようなときに輝いて幸せだと思えるかを考えておかないと、バネのないまま、他者による評価の枠組みの中に入っていきなことになって、それではただの労働ロボットになってしまう。大学時代に、ここを押すと痛い、ここを押すと気持ちいいと、若い自分なりのツボを見つける。自分の可能性を確かめてから社会へ出て行ってほしいです。」

また、池上は次のように応答している。

「私の答えは、『自分の存在が社会の中でどんな意味を持つのか、客観視できる力を身につけること』です。そうでないと、ただ闇雲に働いたり生きたりすることになります。そこで少し客観的にになれるかどうか。視野が広げられるかどうか。枠の外側から眺められるかどうか。そういう力をつけることが、大学で教養を学ぶということではないかと思います。」

※2 東京工業大学リベラルアーツセンター編『池上彰の教養のススメ』日経BP社2014年p.88-89

大学で身につける教養と社会とのつながりに対して

述べている二人の言葉は、セルフマネジメントの視点から見ても有益な指摘であるように思われる。本セミナーで進めてきたセルフマネジメントは、求めと応えの視点からアクションプランを立て、実行することを勧めるものであるが、自身の主体性を欠いたまま、他者の求めにいかに応えるかという点に収斂するような考えを続けている限り、「他者による評価の枠組み」の中でしか自己を評価することができなくなってしまう恐れがある。また、自身の将来像を資格や肩書の取得という一点でしか語ることでできない学生にとっては、資格の取得という目的のみが先行し、資格をとることによって得られる労働の社会的意義や自身が社会で果たす役割などに洞察が及ばないという点で、やはり大きな弱点を持つことになってしまうのではないだろうか。このままでは、「ただの労働ロボット」(上田)、「闇雲に働いたり生きたりする」(池上) ことになってしまうからである。

これらの見解に関連づけて言うことができるならば、本学のセルフマネジメント教育においても、この取り組みが他の教育から切り離され、独自に進められたとしても効果は薄く、むしろ自己や社会に対する深い洞察力と主体的な思考力、そして豊かな教養(その中には社会認識に裏付けられた職業理解を含む)に裏付けられたものの見方や価値観を育成することと一体となって進められなければならないことを示唆するものと思われる。学生が自身の将来を考えるにあたっては、教員や社会福祉士という資格や会社員という肩書きの取得のみに目が向けられることがないように、職業・仕事の社会的意味や自身がそのような仕事に就くことの意義や価値を広い視野で深く掘り下げ、考える必要がある。そのためには、教育や福祉に関わる知識と教養を身につけることを含む学部の専門的な学びを充実させると共に、学部の学びと社会生活や将来の仕事に対するレリバンスを組み込んだカリキュラムを構築していくことも本学の大きな課題になるように思われる。そのような取り組みを進めることによって、学生の主体性を育て、さらには自身の希望を実現するための具体的な手立てを言語化できるレベルにまで引き上げることがセルフマネジメント教育の当面の課題になるのではないだろうか。

「TSR セルフマネジメントセミナー」への提言

“アクティブ・ラーニング”の基盤整備と “アクション・ラーニング”への進化を

鹿野和彦

<要 旨>

“アクティブ・ラーニング”とは、「思考を活性化する」学習形態であり、大正大学では、「TSR セルフマネジメントセミナー」等で展開されている。同セミナーのポイントは、自己分析と将来ビジョンをベースに目標および目標達成のためのアクション・プランを立案すること。アクション・プランを立案するにあたってツールを提供し、KPI を具体的に設定させることも特徴である。学生は、これらのカリキュラムを通して主体的に自分づくりができるという点で画期的なプログラムだが、真に学生の思考を活性化し、具体的な行動につなげるためには、次のような課題が存在する。

ア. 「何を」に学ぶかは明確だが、「どのように」学ばせるかの視点が弱い

イ. “アクティブ・ラーニング”を展開する環境・仕組みが不十分

本論では、これらの課題を解決するための具体的な方策を述べるとともに、“アクション・ラーニング”にも言及。これからの「TSR セルフマネジメント」の進化について考察している。

キーワード：受動的な教育から能動的な教育へ、自己分析+将来ビジョン=アクション・プラン、
ツールの活用とKPIの設定、教える技術の向上と環境整備が課題、
“アクション・ラーニング”への進化

1. “TSR セルフマネジメントセミナー”の 社会的意義

(1) 受動的な教育から能動的な教育へ

“アクティブ・ラーニング”が学校教育のなかで注目を集めるきっかけになったのは、2012年8月に中央教育審議会が出した「質的転換答申」である。答申では、次のような指摘がなされ、大学教育の現場でも、“アクティブ・ラーニング”を具体化した教育カリキュラムを導入する大学が相次ぐことになった。

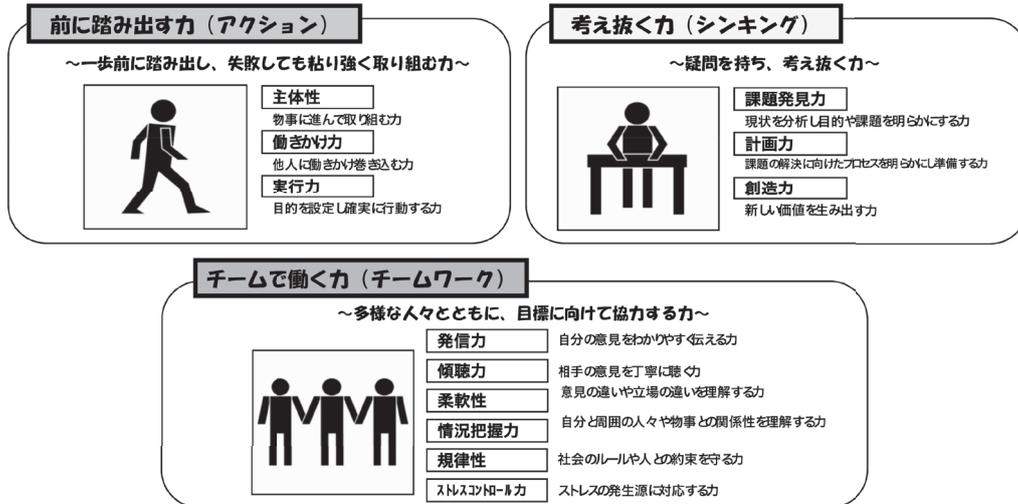
「生涯に恒って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思

疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」（中央審議会）

“アクティブ・ラーニング”とは、「思考を活性化する」学習形態を意味する。たんに先生の話聞くだけでなく、自ら考える、仲間同士で意見を出し合う、実践的な課題に取り組むことで思考を活性化し、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材を育成しようとするのが“アクティブ・ラーニング”だ。

“アクティブ・ラーニング”が新たな教育手法として注目された背景には、さまざまな事情がある。大学生に入学する学生の質の低下が低下し、従来のような

<3つの能力 / 12の能力要素>



出典：経済産業省 (http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf)

座学中心の講義にはついていけないため、学生個々に学習意欲を喚起する教育手法が求められるようになったこと。また、情報社会が加速し、講義する側の知識体系を伝えるだけでは不十分な時代になったこと。また、大学生を受け入れる企業側から、「最低限社会人として通用する基礎的な力を身につけて卒業させてほしい」という強い要望が出されていたことも、“アクティブ・ラーニング”導入を後押しする力になったといえるだろう。

たとえば、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」は、「職業や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」のことを意味しており、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力(12の能力要素)を育成していくことの重要性を指摘している。大学も社会を構成する一員である以上、そうした社会のニーズに応じていくことは「USR (University Social Responsibility)」を果たす観点からも重要であり、これからの大学教育は、従来の「教養科目」「専門科目」に加えて、「社会人基礎力」を高めるための教育カリキュラムを構築していくことが求められる。

ただし、「社会人基礎力」が想定する3つの能力・12ノ能力要素は、知識伝達型の教育手法で身につくはずはない。そこで新たな教育手法の導入が必要を増し、いわゆる“アクティブ・ラーニング”を導入する大学が相次ぐことになったのだ。

(2) 大正大学における“アクティブ・ラーニング”

大正大学における“アクティブ・ラーニング”に対応した教育カリキュラムは、「TSRセルフマネジメントセミナー」「基礎技法A」といった授業が該当する。その代表的な授業である「TSRセルフマネジメントセミナー」は、まさに大正大学の社会的責任(TSR)を果たす観点から展開されているもので、1年次から3年次までの学生を対象にカリキュラムを構築。ここ数年間にわたって、試行錯誤を重ねながら、“アクティブ・ラーニング”の具体化と実践に充てられてきた。

「TSRセルフマネジメントセミナー」のポイントは、自己分析(自らの強み・弱みの整理)と将来ビジョン(10年後のなりたい自分)をベースに目標を設定し、その目標を達成するためのアクション・プランを立案することにある。また、アクション・プランを立案するツールとして「TSRセルフマネジメント・シート」を提供し、学生は、そのシートに自己分析、将来ビジョン、アクション・プランを記入。あわせて、各アクション・プランが達成できたかを図る指標(KPI)を具体的に設定することで、立案した計画を実行し、検証する仕組みを整えている。「セルフマネジメント」という言葉が充てられているように、学生が自ら計画したアクション・プランを、いわゆる「PDCAサイクル」を回すように実現していくプロセスを支援する教育プログラムが、「TSRセルフマネジメントセミナー」なのである。

TSRセルフマネジメント

1年次 TSRシート	学部		コース		氏名	年 月 作成
	学科		学籍番号			
10年後の私	私の強み		到達目標			

項目	求めの視点 あなたは目的に対して以下を行うことを求められています。		応えの視点		応えの行動(やってみよう)			
	[求め]	目標値	[応え]	目標値	アクションプラン (どのように)	期間	費用	Check
正課授業								
課外活動								
生活スタイル								
人間関係								

TSR マネジメント・シート

2. “TSR セルフマネジメントセミナー”の課題

(1) 実践を通して浮かび上がったもの

私は、「TSR セルフマネジメントセミナー」の講義を2年間半にわたって行ってきた。

また、自分の講義だけでなく、「TSR セルフマネジメントセミナー」に関するテキスト（学生向け）をつくるために、他の先生方の講義を見学させていただいたり、複数の先生と共同で講義にあたるという経験もさせていただいた。その意味で、「TSR セルフマネジメントセミナー」、および「TSR セルフマネジメントセミナー」に具現化されている“アクティブ・ラーニング”の現状を客観的に見てきた人間の一人だと自負している。

以下、「TSR セルフマネジメントセミナー」をさまざまな角度から見てきた人間として感じた、現状の問題点、課題を整理してみたいと思う。

ア. 「何を」に比べて「どのように」という視点が弱い

TSR セルフマネジメントセミナーの講義を受け持つにあたって、当該年度におけるカリキュラムとシラバスが提示された。また、シラバスの中には、どのように授業を進めるかという流れも記載されており、それぞれの講義や実習にかかる時間の目安についても記載されていたため、講義をする上での5W1H（いつ・どこで・誰が・誰に、何を、なぜ、どのように）につ

いてはひと通り理解することができた。

また、担当の先生方を集めたミーティング等も開かれ、講義内容についての議論が活発に行われていたことも、大正大学として当該授業にかける意気込みを示すものだったといえるだろう。

ただし、“アクティブ・ラーニング”において最も重要なのは、教える側の“アクティブ・ラーニング”に関する知識やスキル、ノウハウである。“何を”教えるかと同様に（あるいはそれ以上に），“どのように”教えるかという点について入念な準備と仕組みを構築しておかないと、所期の目的を達成することは難しい。“アクティブ・ラーニング”を成功させるための手法については、次の「企業が実施する“アクティブ・ラーニング”に学ぶ」の項に委ねるが、今回見たり、聞いたりした範囲だけでも、次のような問題点を抽出することができる。

□ チームビルディングがなされないまま授業がスタートする

・“アクティブ・ラーニング”は、学生の主体的な参画のもとに進められる授業である。そのため、グループワークを主体にした授業が行われるケースが多いが、グループワークを有効に機能させるためには、グループがチームとして構築されていることが前提条件となる。しかし実際の授業では、チームビルディングの工程がなく、結果として、その後のグループワークの質

が向上しないことがあった。

□「グループワーク」を効果的に実践するための技法が確立されていない

- ・グループワークを有効に進めるためには、「話すルール」「聞くルール」「質問するルール」「ミーティングの進め方のルール」を身につけることが前提となる。

しかし、実際にはそうしたレクチャーがないままグループワークが進められているケースが少なくなかった。

□物事を調べるノウハウ、調査結果（討論結果）を発表するノウハウの提示がない

- ・学生が「自ら考える、仲間同士で意見を出し合う、実践的な課題に取り組むことで」、「思考を活性化し、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材を育成しようとする」のが“アクティブ・ラーニング”の主旨にも関わらず、「自ら調べ、考える」という行動そのものが学生任せになっている。そのため、「ただ調べた」「ただワークブックを埋めた」という行為に留まっている学生も一定程度の割合で存在している。

- ・学生の思考を活性化し、生涯にわたって学ぼうとする主体性、能動性を育むためには「成功体験」が重要である。“アクティブ・ラーニング”においては、調査結果やグループワークで討論した結果を全体の前で発表し、評価（拍手を含めて）をもらう体験が重要になる。当該授業では、発表そのものの機会はあったが、プレゼン力を育む授業、また、発表した内容を評価する授業機会がなく、結果として、訴求力のない発表内容になっているところが散見された。

イ.“アクティブ・ラーニング”を展開する環境・仕組みが不十分

□教員の学生のコンタクトについての仕組み、ルールが不十分

- ・“アクティブ・ラーニング”を成功させるには、「教員と学生のコンタクト」をいかに行うか、また、個々の課題提出があった場合の「迅速なフィードバック」体制を構築しておくことがポイントになる。しかし、教員と学生とのコンタ

クトに関しては教育任せになっており、“アクティブ・ラーニング”と「教員と学生のコンタクト」の連動性を意識した仕組みが構築できていなかったように思う。

- ・とくに、「TSRセルフマネジメント・シート」については、シートを作成する時間を確保するのではなく、シートそのものをどのように作成するかの指導が重要で、本来は個別面談を行って作成していただくことが望ましい。また、作成時に個別面談ができなくても、毎週数人ずつでもいいから、個別面談を行い、シートの完成度を高めていく作業を展開すべきだろう。

□グループワークを評価する仕組み、ルールが不十分

- ・前述したように、“アクティブ・ラーニング”においてはグループワークが主要な教育技法となり、授業に占める割合も多い。しかし同時に、グループを構成するメンバーの差（発言する人・しない人、議事運営にすぐれた人・阻害する人等）が大きく現れるという特性がある。しかし、実際の成績評価にグループワークに関する評価軸が存在せず、教員側にもグループワーク中の活動を評価するための尺度が存在しないように感じられた。

- ・何のための“アクティブ・ラーニング”なのか“アクティブ・ラーニング”では何を評価すべきなのかについての共通認識、共通の尺度が求められるだろう。

□“アクティブ・ラーニング”を行う教室・設備が不十分

- ・“アクティブ・ラーニング”を効果的、効率的に展開しようと思ったら、教室や設備の面でも工夫が必要になる。しかし、授業が固定式の机がある教室で開催されるケースも少なくなく、グループワークの実施が難しいケースが散見された。

※可動式の机であるにも関わらず、机を並べ変えることなくグループワークを実施しているケースもあった。これは、設備の問題ではなく、教え方の範疇に入るもので、グループワークのファシリテーター役を担う教員に対するノウハウの提供が求められる。

(2) 企業が実施する“アクティブ・ラーニング”に学ぶ
私は、企業や団体のリーダー教育、組織活性化のための研修に従事してきた。企業教育・研修の場で“アクティブ・ラーニング”は至極当然の教育プログラムであり、“アクティブ・ラーニング”こそが「集合教育」の基本スタイル。単純に知識を吸収するなら、通信教育（テキスト、演習問題、添削指導で構成）かeラーニングを活用するのが一般的になっている。

大正大学が実施する“アクティブ・ラーニング”をより充実したものにするためには、そうした企業が実施する“アクティブ・ラーニング”の実情に学び、(1)であげた問題点を解決・補強するための方策を実施していくことが望まれる。

以下、(1)であげた課題ごとに解決策・補強策を述べてみたい。

ア。「何を」に比べて「どのように」という視点が弱い

□ チームビルディングがなされないまま授業がスタートする

・ チームビルディングは、チームを構成するメンバーのコミュニケーションの土台をつくるものである。企業研修においては、研修そのものが1日単位、2日単位で実施されるため、チームビルディングにかけられる時間は限定されるが、下記のような手法を用いることで、短時間でもチームの構築に役立てることができる。

☆紙の塔ゲーム

・ 一定の時間（5分でも10分でもよい）内にA4の紙をできるだけ高く積み上げる作業を競うゲーム。シンプルだがチーム全員が参画でき、コミュニケーションの下地を作れるなどのメリットがある。

☆インタビューゲーム

・ チームの中でペアを組み、互いにインタビューし合うゲーム。時間を許せば、チーム内の全ての人をインタビューする形が望ましい。

※カリキュラムによっては、「仲間を知る」というテーマで1日中、チームビルディングに充てることも検討。

※チームの編成は、5～6人が望ましい。

□ 「グループワーク」を効果的に実践するための技法が確立されていない

・ グループワーク（ミーティング）を成功させるためには、いくつかのポイントがある。「何をテーマに話し合いをするのか」「到達点（ゴール）はどこか」を明示した上で、次のようなルールを設けて話し合いをさせていくことが望ましい。

☆話すときのポイント

・ 情報は5W1Hでできていることを伝えた上で、What－Why－Howの連動が意思疎通の善し悪しを決めることを訴求する。発言するときは、自分の意見の根拠（Why）を示すことで納得性が得られ、具体的な事例・イメージ（How）を伝えることで、経験の浅い人、造詣が深くない人でも議論についていけるようになることを伝える。

☆聞くときのポイント

・ 聞くときは最後まで話を聞くことをルールとする。日本語の場合、結論が最後にくるため、話の最後まで聞かないと相手の意見を理解できないことを強調する。

☆質問するときのポイント

・ 質問には、「オープンな質問」（自由回答）と「クローズドな質問」（YES/NOや固有名詞、数字で回答できる質問）があることを示した上で、基本はオープンな質問で相手の思いを広く聞き出すことが大事であることを伝える。ただし、「なぜ・なぜ」を繰り返すと圧迫感が強くなること。また、話が苦手な人には最初にクローズドな質問を投げかけ、コミュニケーションが成り立ったことを実感させてからオープンな質問を投げると効果的なことを伝える。

☆相手の意見に対して意見を言うときのポイント

・ 相手の意見を頭ごなしに否定しないことをルールとする。否定した場合は、対案を出すか、疑問に思うところを質問の形で提示するように指導する。

☆議長の役割を明確にする。

・ 議長は、メンバーの意見を引き出し、論点を

整理しながら、結論を導くファシリテーターであることを伝える。

- ・メンバーの意見を公平に引き出す際には、フセンやカードを用意してメンバーに自分の意見を書き込んでもらってから発言を求めるなど、話すことが苦手な人に配慮した手法をとることが大事であることを伝える。
- ・ミーティングに活用できる技法を紹介する。
例) KJ法、マインドマップ、フィッシュボーンチャートなどの情報整理技法ロジックツリーやSWOT分析、重要度×影響度分析などの思考技術

□物事を調べるノウハウ、調査結果（討論結果）を発表するノウハウの提示がない

- ・学生にとって不慣れな発表をすることはストレスがたまる行為である。事前に、どのようにプレゼンテーションを行うと効果的なのかについてレクチャーしておくことが望ましい。

☆調査&発表の基本

- ・調査も発表も情報の受信・発信に関する行為の1つであり、5W1Hを網羅することが基本。その上で、What - Why - Howの連動を図ることがポイントになることを伝える。
- ・あれもこれも話が拡散すると印象が薄れる。伝えたいことを絞る（メインを1つに設定して、後は補足でも可）ことが大事であることを教える。
- ・先に結論を言って補足するスタイルが基本。「ポイントは次の3点」など、相手に話を聞く（この場合なら3つのポイントを聞き逃さないようにする）という受け入れ体制をとらせると効果的であることを、事例を示して指導する。
- ・声の大きさ、スピードに注意する他、姿勢や視線などの留意点にもふれる。

☆資料の活用

- ・資料は参考資料であり、資料の棒読みはNG

であることを伝える。

- ・資料作成のポイントはわかりやすさ。大事な部分がめだつようにレイアウトや見出しに工夫を凝らすことを訴求する。

□教員用の「TSRセルフマネジメント」ガイドを制作する

- ・上記に記載した内容を含む、教員用のガイドブック、指導書を作成し、“アクティブ・ラーニング”の指導教員のレベルの底上げを図ることも検討する。

イ.“アクティブ・ラーニング”を展開する環境・仕組みが不十分

- ・「教員と学生のコンタクト」「グループワークの評価」等に関する仕組み、ルール についての有用性を大学全体で共有することが前提となる。また、教室・設備等については、教育カリキュラムの編成とともに並行的に整備していく課題である。

- ・あらためて、“アクティブ・ラーニング”を実践するためには、授業内容や教育技法だけでなく、学びの仕組み、設備面までも含めたトータルな対応が求められることを認識する必要がある。

3. “アクティブ・ラーニング”から “アクション・ラーニング”へ

“アクティブ・ラーニング”と類似した言葉に“アクション・ラーニング”という言葉がある。これは、現実の問題に対処し、その解決法をチームで立案・実施するなかで生まれる学びの形態で、実際の行動とリフレクション（振り返り）を通して、個人は内省力と問題解決能力を向上させ、チームは、チームとしての学習機能の向上とチーム力を図ることができる。もちろん、現実には発生している問題解決に寄与できることはいままでもなく、多くの企業が新たな学びのスタイルとして導入している。

冒頭に、「TSRセルフマネジメント」の基本は、「自己分析」+「将来ビジョン」+「アクジン・プラン」の立

案と実践にあると指摘した。学生が自ら計画したアクション・プランを、いわゆる「PDCA サイクル」を回しながら実現していくプロセスを支援する教育プログラムが「TSR セルフマネジメント」であり、その本質を考えれば、単に教室という空間で自己完結するプログラムを想定しているわけではないことが読み取れる。

つまり、「TSR セルフマネジメント」を大学というステージで、本格的に実践しようと思うなら、「教室（授業）」と「実空間（実際に学生のキャリアが形成される場～サークルやアルバイト、留学、就職活動など）」をつなぐ教育プログラムを構築することが重要であり、“アクティブ・ラーニング”から“アクション・ラーニング”への転換・進化が期待される。

具体的には、授業で「TSR セルフマネジメント」に関する基本的な知識、スキルを学び、実空間（実体験）のなかでさまざまな問題を発見させ、その問題解決に授業で学んだ技法を応用して、より実践的なスキルを身につける教育プログラムが必要である。

当然、そうした教育プログラムを組めば、教員と学生のコンタクトはより緊密なものになるだろうし、教室の中で展開されるグループワークも、より実感を持ったものに変化する。さらに、実際の問題解決に向けたプログラムであるため、作成する「TSR マネジメントシート」もより中身の濃いものになり、グループワークや教室外での活動の成果が色濃く反映されるものになるだろう。

つまり、先にあげた現行の教育プログラムの課題が、多くの点で改善される可能性を持っているのが“アクション・ラーニング”であり、現行の“アクティブ・ラーニング”の進化形として、導入を検討すべきだと考える。

☆教育プログラム例

- 1 年次：授業（大学生生活のセルフマネジメント）
＋実践（サークル、一人暮らし等）
- 2 年次：授業（社会生活のセルフマネジメント）
＋実践（アルバイト、留学等）
- 3 年次：授業（就職活動のセルフマネジメント）
＋実践（就職活動、進学活動）
- 4 年次：授業（ビジネスパーソンとしてのセルフマネジメント）
＋実践（就職活動、進学活動の継続。活動後の就職準備、進学準備）

大正大学におけるコンピューター教育

——過去 20 年を振り返って——

米澤 嘉康

<要 旨>

大正大学では、「基礎技法 C」という科目において、コンピューターを利用し、その基本的なスキルならびにリテラシーを習得することを必修としている。さらに、「情報処理」A, B, C, D と、それぞれ、マイクロソフト社の製品 (Microsoft® software) であるワード (Word®), エクセル (Excel®), パワーポイント (PowerPoint®), アクセス (Access®) を実習する選択科目が用意されている。これらの科目は、第 I 類科目に位置づけられ、大正大学における情報教育の一端を担っている。

本稿は、「基礎技法 C」の講義内容を紹介し、大正大学における情報教育が、どのような経緯を経てきたかを簡単に振り返るものである。大正大学において、コンピューターの操作を内容とする正規の講義は、「表現技術 B」と称された科目群として、1997 年度に開講した。「基礎技法 C」の講義内容は、当時の「表現技術 B-1」の内容をほぼ踏襲してきている。その後、2007 年度に、「表現技術 B-1」は「情報基礎 (基本 PC 技法)」と改称した。そして、2014 年度より「基礎技法 C」という名称となり、同年度入学生より必修科目となった。そのあいだ、講義環境はさまざまに変遷してきている。そうした環境の変化を振り返ることによって、この科目が、将来、どのように展開していくべきかを模索する上で、資料となることが本稿の目的である。

Taisho University provides several classes in a framework of computer education. In order to grope for the further development, this essay briefly summarizes a history of computer education at Taisho University for about two decades, focusing on the class nowadays called “Kisogihō C,” which has been required of all students since the academic year 2014. It would not be useless to survey how the environment surrounding this class has been changed.

キーワード：コンピューター教育, ICT, 基礎技法 C, 講義環境, 過去 20 年史

Keyword: computer education, ICT, Kisogihō C, lecture environment, a history in the last two decades

0. はじめに

情報化社会と呼ばれるようになってどのくらいになるであろうか？ 現在、パーソナル・コンピューター¹⁾ (パソコン, PC: Personal Computer) はもちろんのこと、IT (Information Technology) あるいは ICT (Information and Communication Technology) という語²⁾ なども現代社会において、普通に使われるようになってきている。それはインターネットが普及し、それを活用するのがさまざまな場面で前提となってい

るためともいえよう。

大正大学においても、そうした情報化社会に対応するための講義が開講されている。本稿では、まず、そのなかで必修科目とされている「基礎技法 C」の講義内容について確認したい。そして、その講義がどのような経緯を経てきたかについて、簡単に振り返ることとしたい。本稿の筆者は、「基礎技法 C」の内容を有する講義が正規に開講された 2 年後より約 20 年にわたって担当してきたが、PC や ICT, ならびに、その教育の専門家とはいえない。しかし、本稿のような雑文が、今後、どのよ

うに情報教育を展開していくべきかについて模索する上で、一資料となることができれば望外の喜びである。

1. 「基礎技法 C」の講義内容

現在の「基礎技法 C」という講義における主項目は、以下のとおりである。

- ・コンピューターの構成
- ・コンピューターの基本操作
- ・ネットワークとインターネット
- ・情報倫理とセキュリティー

「コンピューターの構成」では、ハードウェアとソフトウェアとの相違などを取り扱い、実際に使用している OS (オペレーティング・システム)³⁾ などを確認している。「コンピューターの基本操作」では、ファイルとフォルダーとの相違を理解し、実際にそれぞれの作成、名前の変更等の操作を実習している。最近の OS では、ファイルを整理・管理するためのディレクトリーと呼ばれる階層構造を、ユーザー (使用者) に意識させない設計になっているが、実際の操作ではその理解は不可欠といえる。データ保存のために、受講生に USB メモリーを活用することを義務付けている。日本語入力では、ウィンドウズに標準で装備されている「メモ帳」を使用している。それは、ワードなどのソフトウェアでは、文書のスタイルを考慮しなければならず、文字入力以外の操作が求められるからである。「ネットワークとインターネット」では、ブラウザやウェブメールの使用方法を取り扱っている。現在、大正大学生は、学生のあいだ使用できるメールアドレスが配布されているが、そのアカウントを有効化するという内容も含まれている。「情報倫理とセキュリティー」では、コンピューターウィルスの脅威、SNS 使用における注意点など、IPA (独立行政法人情報処理推進機構)⁴⁾ で配布されている動画資料などを活用して、受講生の意識向上に努めている。

上記の講義内容は、2003 年より後期中等教育の課程に取り入れられた「情報」という教科における目的と合致するものといえる⁵⁾。すなわち、高度情報化社会に対応した人材を育成するために、情報の収集・分析から発信までを総合的に学ぶというものである。

2. 大正大学における情報教育小史

さまざまな意見があろうが、少なくとも、1995 年に発売されたウィンドウズ 95 (Windows®) という OS を、現在のような情報化社会の端緒と考えることが可能であろう。大正大学では、その OS を搭載した PC を使用する授業が 1997 年度に開講された⁶⁾。その担当講師陣は、大正大学情報教育研究会のメンバーとなり、一連の講義は「表現技術 B」と称せられ、B-1、B-2、B-3 とカテゴリ分けされていた。B-1 がコンピューター操作の基礎、B-2 が表計算ソフト (Excel)、そして、B-3 がインターネット (ウェブページ作成)、データ処理 (SPSS、アクセス) 等、という講座内容であった。その後、2007 年度、2014 年度に講座名が変更されることになるが、その講義内容に大きな変更はなかった。そこで、以下、「表現技術 B-1」を中心にどのように変遷してきたかについて、履修要件、マイクロソフト社の OS・オフィス (Office®) のバージョン、教科書、講義環境などを中心に、記述していくこととしたい。

2.1 「表現技術 B-1」時代 (1997～2006)

2.1.1 履修要件

「表現技術」という科目群は、1 講座 2 単位、計 8 単位が卒業に必須であり、A と B とに分かれて、「レポート・論文などの文章力の養成」と「コンピュータの基本操作ができる」という 2 つのテーマが設定されていた⁷⁾。その計 8 単位取得のために、表現技術 A のみを受講するならば、最低 4 学期を要した。しかし、表現技術 B-1、B-2 を表現技術 A-1、A-2 と並行して受講するならば、最低 2 学期、すなわち、1 年生次に、卒業に必要な「表現技術」の単位を取得することが可能であった。ただし、B-2、B-3 を受講するためには B-1 の単位習得が前提となるという、段階的な履修が義務付けられていた。

2.1.2 OS・オフィスのバージョン

1998 年にウィンドウズ 98 (Microsoft® Windows® 98)、2000 年にウィンドウズ Me (Microsoft® Windows® Millennium Edition)、2001 年にウィンドウズ XP (Windows® XP) がリリースされた。なお、2000 年にウィンドウズ NT4.0 (Microsoft® Windows NT®) の後継であるウィンドウズ 2000 (Microsoft® Windows® 2000) もリリースされたが、学生用 OS としては採用されなかった。

オフィスというマイクロソフト社の統合アプリケーションは、ワード、エクセル、パワーポイント、アクセスなどの複数のソフトウェアがセットになった状態で発売されたものである。1995年に、オフィス 95 (Office® for Windows 95) が発売され、「表現技術 B」開講当時は、1996年に発売されたオフィス 97 (Office® 97) にもとづいていた。その後、1999年に発売されたオフィス 2000 (Office® 2000)、2001年に発売されたオフィス XP (Office® XP, Version 2002)、2003年に発売されたオフィス 2003 (Microsoft® Office® System 2003) とバージョンが変遷していった。

2.1.3 教科書

講座開講にあわせて、教科書が作成された⁸⁾。その内容は、ウィンドウズ 95 ならびにオフィス 97 のワード・エクセルの基本的な内容まで網羅していた。その後、OS のアップデートとともに、改訂版も出版された⁹⁾。しかしながら、ウィンドウズ XP のリリースにあわせて作成された教科書は、出版物という形式をとらず、A4 の用紙に印刷して、バインダーとともに配布するという事になった¹⁰⁾。ところが、2006 年度に大正大学出版会から、さらに、改訂版が出版された¹¹⁾。それは、「表現技術 B-1」、「表現技術 B-2」用のワード、エクセルという 3 部構成となっていた。

なお、中級クラスとして位置づけられる B-2、ならびに、上級クラスとして位置づけられる B-3 では、担当講師が独自に教材を作成、もしくは、指定していた¹²⁾。

2.1.4 講義環境

設備として学内 LAN (Local Area Network) が設置され、開講当時から、有線でインターネットに接続できる環境にあった。1999 年度までは、受講生は教務課から貸与されたノート PC を使用していた。ちなみに、サーバー室、教室は 1 号館 2 階に位置していた。

2000 年に現在の図書館棟が完成し、その 4F にサーバー室ならびに PC ルームが移設された。その際、PC ルームに PC を設置せず、受講する学生は自前でノートパソコンを購入することになった。すなわち、LAN の端子と電源コンセントを備えた机が並んでいるという状況であった。講師は、プロジェクターを持参し、スクリーンで自らの PC 画面を表示して講義を進めていた。受講生がさまざまな機種を学内の有線 LAN に接続するために、LAN カードのインストール、ブラウザの設定についての指導も講義内で行われた。な

お、それと同時にウイルス対策のプログラムを学生に購入・インストール・更新するように指導を行っていた点は特筆すべきであろう。

2.2 「情報基礎(基本 PC 技法)」時代(2007 ~ 2013)

2.2.1 履修要件

2007 年度より、「表現技術 B-1」が「情報基礎(基本 PC 技法)」、「表現技術 B-2」が「ワード講座(初級)」、「エクセル講座(初級)」、「P P プレゼンテーション入門」、「表現技術 B-3」が「ワード講座(上級)」、「エクセル講座(上級)」、「データベース入門」など、具体的な科目名となり、「社会接合科目群」というカテゴリーに属することとなった¹³⁾。この変更にともない、「情報基礎(基本 PC 技法)」からの段階的履修は義務付けられなくなった。また、P 検¹⁴⁾、MOS¹⁵⁾ などの検定対策の講座も設けられた。

2.2.2 OS とオフィス

2006 年にウィンドウズ Vista (Windows Vista®)、2009 年にウィンドウズ 7 (Windows® 7) がリリースされた。2007 年度のみ、「情報基礎(基本 PC 技法)」にウィンドウズ Vista を扱うクラスと、それ以前の OS を扱うクラスが設けられた。

オフィスは、2006 年度はオフィス 2003 であったが、オフィス 2007 (the 2007 Microsoft Office system) が 2007 年 1 月 30 日に発売され、2007 年度よりバージョンが変わった。その後、2010 年 6 月 17 日にオフィス 2010 (Office® 2010) が発売され、2011 年度よりそのバージョンを採用することとなった。

2.2.3 教科書

2007 年度は、その前年に出版された教科書を採用したが、その後は、もはや紙ベースでの配布は行わず、PDF データを学内ネットワーク上の、所定のフォルダーに置くようになった。「ワード講座(初級)」、「エクセル講座(初級)」、「P P プレゼンテーション入門」といった講義では、市販の書籍を採用することとなった¹⁶⁾。そして、2011 年度よりオフィスのバージョンアップにともない、それらの教科書も変更となった¹⁷⁾。

2.2.4 講義環境

科目名称変更のみならず、PC ルームに PC が設置されるようになった。それまで、受講する学生は PC を持参しなければならなかったが、この時期よりその必要がなくなった。データを保存するメディアも、フ

ロッピーディスクからUSBメモリに移行するようになった。なお、OSは当初ウィンドウズVistaであったが、ウィンドウズ7のリリースにあわせて、OSならびにオフィスの入れ替えが行われた。このように、受講生は最新のOSならびにオフィスを扱うことができる環境であった。

2.3 「基礎技法C」時代(2014～)

2.3.1 履修要件

2014年度より、「情報基礎(基本PC技法)」が「基礎技法C」という名称に変更となり必修科目となった¹⁸⁾。そして、オフィスの個別アプリケーションソフトを扱う講義は、「情報処理A(ワード)」、「情報処理B(エクセル)」、「情報処理C(プレゼンテーション)」、「情報処理D(データベース)」などとなった¹⁹⁾。なお、「情報処理A(ワード)」、「情報処理B(エクセル)」について、「情報処理A-1」「情報処理A-2」、あるいは、「情報処理B-1」「情報処理B-2」と初級・上級の区別がなされている。「情報処理」の科目については、段階的な履修をガイダンスで推奨している。

2.3.2 OSの変遷

2012年にウィンドウズ8(Windows® 8)、さらに、2015年にウィンドウズ10(Windows® 10)が発売された。また、オフィスも2013年にオフィス2013(Office® 2013)、2015年にオフィス2016(Office® 2016)が登場した。しかし、以下に述べるように、講義環境に反映されていない。

2.3.3 教科書

「基礎技法C」では、2014年度は、前年度まで使用したPDFデータを使用した。しかし、2015年度からは市販の書籍を教科書として採用することとなった²⁰⁾。しかし、この教材は、ウィンドウズ8にもとづいて記述されており、教室におけるPC環境と、インターフェースの相違を指摘しながら、講義を進めていかなければならない。

なお、「情報処理A-1」、「情報処理B-1」、「情報処理C」は、富士通エフ・オー・エム2010a, b, cを踏襲しているが、一般書店での入手が難しくなっている。

2.3.4 講義環境

図書館棟4FのPC教室において、OSならびにオフィスとも「情報基礎(基本PC技法)」時代とまったく変更されていない。PC・モニターといった機械の耐

用年数も限界に近づいている。ハードウェア・ソフトウェア両面にわたって、受講生は不利な状況にあると言わざるをえない。

3. まとめにかえて

「基礎技法C」の具体的な内容は、コンピュータやネットワーク・インターネットのしくみについての概説、コンピュータの基本操作、情報倫理・セキュリティなど、多岐にわたっている。

大正大学の情報教育はその開講当時から、マイクロソフト社の製品とともに歩んできたという事実は否定できない。しかし、現在、その絶対的なシェアは揺るぎつつあるといえる。インターネットに接続する情報端末は、PCよりも、スマートフォンやタブレット、さらに腕時計等、さまざまに多様化してきている。そして、さまざまなデータをクラウド化していく最近の傾向をふまえ、さまざまな情報端末に対応するということが今後は必要となるであろう²¹⁾。

※ 本稿作成にあたって、大正大学で、情報系の講義を担当していらっしゃる霜村叡真先生、藤井佐和子先生、近内久美子先生、山下裕一朗先生に、貴重なご助言・ご指摘をいただきました。また、教育開発センターの中村公子氏には、過去の履修要項やシラバスをご提供いただきました。ここに、謝意を表します。なお、文責は筆者が負うことを明記しておきます。

注

- 1) 従来、工業界において、外来語カタカナ表記ルールは、JIS規格の表記ガイドライン(JIS Z 8301ウェブ情報1)に準拠し、JISに規定されていないものは「2音の用語は長音符号を付け、3音以上は省く」ことを原則としていたため、「コンピュータ」「プリンタ」等という表記が一般的であった。ところが、マイクロソフト社では、2008年7月25日より、国語審議会の報告をもとに告示された内閣告示第二号(1991年ウェブ情報2.)にしたがい、「er」「or」「ar」などで終わる単語は原則、末尾の長音符号を表記するように変更した。その結果、「コンピュータ」「プ

- リントー「エクスプローラー」と表記されるようになった。本稿でも、現在のマイクロソフト社の表記（ウェブ情報3）に従うものとする。
- 2) 1990年代後半から情報通信技術が急速に普及し、ITということばが一般化した。2004年より、総務省が「IT政策大綱」を「ICT政策大綱」に改称し、ICTということばにシフトしたようである。（ウェブ情報4を見よ。）
 - 3) 大正大学における情報教育は、マイクロソフト社のウィンドウズというOSにもとづいて、すすめられている。その歴史については、ウェブ情報5を見よ。
 - 4) ウェブ情報6を見よ。
 - 5) ウェブ情報7を見よ。
 - 6) それ以前は、TAP講座としてPCの講座が開講されていたらしい。
 - 7) 1998年度版大正大学『履修要項』:14.
 - 8) 教科書1.
 - 9) 教科書2.
 - 10) 教科書3.
 - 11) 教科書4. この出版以降、情報教育研究会は機能していないといえる。
 - 12) その詳細については、割愛する。
 - 13) 2007年度版大正大学『履修要項』:3, 24.
 - 14) ウェブ情報8を見よ。
 - 15) ウェブ情報9を見よ。
 - 16) 教科書5, 6, 7.
 - 17) 教科書8, 9, 10.
 - 18) 2014年度版大正大学『履修要項』:3, 24.
 - 19) 同上:25.
 - 20) 教科書11.
 - 21) 網羅的ではないが、ウェブ情報10～13も参照されたい。

参考文献

教科書

1. 大正大学情報教育研究会編 1999『大学生のための情報リテラシー』みち書房
2. ————2000『———』改訂版, みち書房
3. ————2003『———』バインダー私家版
4. ————2006『———』2006年度版, 大正大学出版会
5. 富士通エフ・オー・エム 2007a『よくわかる Microsoft Office Word2007 (基礎)』FOM出版

6. ————2007b『よくわかる Microsoft Office Excel 2007 (基礎)』FOM出版
7. ————2007c『よくわかる Microsoft Office PowerPoint 2007 (基礎)』FOM出版
8. ————2010a『よくわかる Microsoft Office Word 2010 (基礎)』FOM出版
9. ————2010b『よくわかる Microsoft Office Excel 2010 (基礎)』FOM出版
10. ————2010c『よくわかる Microsoft Office PowerPoint 2010 (基礎)』FOM出版
11. NTTコミュニケーションズ 2013『NTTコミュニケーションズ インターネット検定 .com Master BASIC 公式テキスト』エヌティティ出版

履修要項

1. 大正大学教務課編『1997年度入学者用履修要項』1997
2. ————『1998年度入学者用履修要項』1998
3. ————『2007年度入学者用履修要項』2007
4. ————『2014年度入学者用履修要項』2014

ウェブ情報

1. JIS Z 8301 <http://kikakurui.com/z8/Z8301-2011-01.html> 2016年2月16日閲覧
2. 内閣告示第二号 1991年 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k19910628002/k19910628002.html 2016年2月16日閲覧
3. 「マイクロソフト製品ならびにサービスにおける外来語カタカナ用語末尾の長音表記の変更について」
<https://www.microsoft.com/ja-jp/presspass/detail.aspx?newsid=3491> 2016年2月16日閲覧
4. 「u-Japanの胎動」 <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h17/pdf/index.html> 2016年2月16日閲覧
5. 「Windowsの歴史」 <http://windows.microsoft.com/ja-jp/windows/history#T1=era0> ~ <http://windows.microsoft.com/ja-jp/windows/history-T1=era11> 2016年2月16日閲覧
6. IPA 情報処理推進機構ウェブサイトトップページ <https://www.ipa.go.jp/> 2016年2月16日閲覧
7. 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成11年3月告示、14年5月、15年4月、15年12月一部改正）>第2章 普通教育に関する各教科第10節 情報」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/

- cs/1320338.htm 2016年2月16日閲覧
8. ICTプロフィシエンシー検定協会(P検協会)ウェブサイトトップページ <http://www.pken.com/>
2016年2月16日閲覧
 9. マイクロソフト オフィス スペシャリスト (MOS) 公式サイトトップページ <http://mos.odyssey-com.co.jp/index.html> 2016年2月16日閲覧
 10. 飯嶋香織・井内善臣・山本誠次郎「文系大学生の情報リテラシーの現状と課題」 <http://gakkai.univcoop.or.jp/pcc/2013/papers/pdf/pcc042.pdf> 2016年2月17日閲覧
 11. 森夏節「コンピュータ・リテラシーの変遷」 J. Rakuno Gauen Univ., 24 (1) : 101-109, 1999. <http://clover.rakuno.ac.jp/dspace/bitstream/10659/690/3/J-24-1-101.pdf>
2016年2月17日閲覧
 12. 石川千温, 渡邊慎哉, 中村永友, 皆川雅章, 小池英勝, 梅田充「大学における新しいコンピュータリテラシー教育プログラムの展開」『情報科学』= INFORMATION SCIENCE (33) : 47-58 <http://sgulrep.sgu.ac.jp/dspace/bitstream/10742/1706/1/JK-33-047.pdf>
2016年2月17日閲覧
 13. 竹之内禎「情報リテラシー概念の分析：情報教育の基本的な在り方について」 http://digital-narcis.org/information_society/vol4/takenouchi.htm 2016年2月17日閲覧

外国語教育の歩み

西蔭 浩子

(1) 「英語」の全員必修化

平成 27 年度の外国語教育で特筆すべきことは、1 年生全員に「英語」が必修となったことである。昨年までは「世界の言語」として「英語」「ドイツ語」「フランス語」「スペイン語」「中国語」「韓国語」「ヒンディー語」の 7 言語の中から希望する言語を 1 つ選ぶことができたが、今年度からは「国際共通語としての英語」を全員が必修しなければならなくなった。

(2) 履修者数の変化

英語必修化に伴い、履修者数に大きな変化が起きた。昨年までは、英語の履修者が一番多く、中国語が次に続いていたが、新体制になって中国語を履修する学生数が激減した。他の言語も同じで、第一外国語として履修していた学生が減ったが、真剣にその外国語を学びたいと希望する学生が第二外国語としてその言語を履修することになったことは注目される。

今後第二外国語を履修する学生をいかに増やしていくかが課題である。

(3) TOEIC テストの導入

教育内容にも大きな変更が求められた。1 年生が入学したときのプレースメントテストにより、「上級」「中級」「初級」の 3 レベルにレベル分けされたことは今までと同じであるが、教育の中に各レベルに合わせた TOEIC のテスト対策が新たに加えられた。TOEIC とは Test of English for International Communication の略称で、英語によるコミュニケーション能力を幅広く評価する世界共通のテストで、就職活動でスコアによって、英語実力を提示する方法として広く利用されている。

一般的な Reading 用のテキストに加え、TOEIC テスト対策のテキストを採用し、Listening のレベル毎

の指導体制を敷いた。授業時間の 90 分の最初の 30 分を TOEIC テスト指導に当て、残り 60 分を一般的な Reading とした。

TOEIC テストは学年末の 1 月に、2 年生全員を対象に実施された。テストの平均スコアから、次年度へのいくつかの課題が見えてきたことは大きな成果であった。

(4) 「世界の言語」の再編成

「世界の言語」は未習言語の「ドイツ語」「フランス語」「スペイン語」「中国語」「韓国語」「ヒンディー語」の 6 か国語となり、Reading や文法の学習を主とした。

「英語」「ドイツ語」「中国語」の 3 言語には「会話尾授業」が用意されている。理由としては、この 3 つの言語の目標として、ハワイ大学・ミュンヘン大学・北京大学の協定留学が挙げられる。希望する学生がそれぞれの条件を満たすことができれば 1 年間の留学が可能となる。

(5) 平成 28 年度への課題

- ・「英語」のレベルについては、「初級」「中級」「上級」の見直し
- ・TOEIC テストの受験時期の見直し
- ・「世界の言語」履修者の増加対策
- ・教科書の見直し

大正大学国際教育（語学研修・協定留学）の今後を求めて

桜井俊道

<はじめに>

大正大学で実施されている国際交流のメインストリームは、各国との協定における受入れ業務と派遣業務の二つに重心が置かれている。昨年度は、学术交流として金剛大学校との共同学术交流の成果を刊行物として発行できたことも特筆しておく必要がある。今回、この報告書では、大正生の語学研修、協定留学への参加報告を過去のデータと共に洗い出し、更なる国際交流の発展が望まれるようにグローバル戦略に対する考察も試みる事とした。

1. 大正大学における国際交流

1.1. 組織

各学部より選出された教員と事務部門担当者 12 名により構成されている。学生交流・学术交流を中心に検討が行われる国際交流委員会が組織化され、随時、委員会が開催されている。事務部門として、教務部学修支援課が担当し国際交流の窓口は、教育開発センターに移管されている。

1.2. 大正大学語学研修推移と推察（受入れ）

語学研修には、「受入れ」と「派遣」があり、その分類は以下のようになっている。

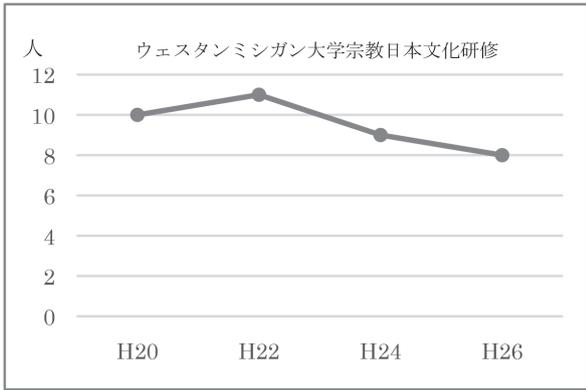
語学研修受入れ	語学研修派遣
東西大学校日本文化研修 (4ヶ月)	ミュンヘン大学語学研修 (3週間)
ウェスタンミシガン大学 宗教日本文化研修 (1ヶ月間)	東西大学校語学研修 (2週間)
ミュンヘン大学日本文化研修 (1ヶ月間)	ハワイ大学語学研修 (3週間)

「東西大学校日本文化研修」は、日本語の学習と日本での文化体験が基軸で毎年、15名前後の学生が本校を訪れている。日本文化研修では、鎌倉歴史文化散策、歌舞伎鑑賞教室、博物館研修を通じて日本の文化に触れていただいている。「ウェスタンミシガン大学

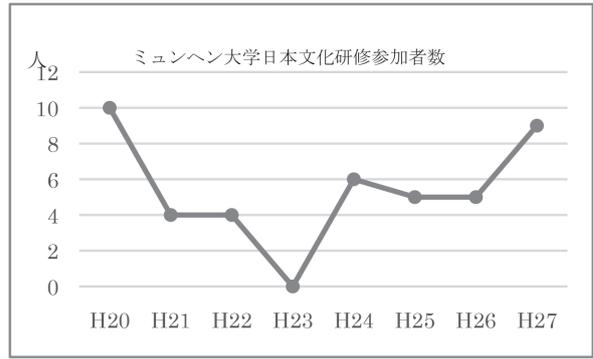
宗教日本文化研修」は、隔年で実施され宗教学を中心に、講義、教団訪問、鎌倉歴史文化散策、高尾山仏教道場研修、京都散策などを中心に約1ヶ月間、大正大学を基点に研修が実施される。「ミュンヘン大学日本文化研修」は、テンプルスティにて日本文化、宗教学を学び、高尾山での仏教道場研修も WMU と同様に実施されている。この3つの研修で共通に実施されているのが、大正生との国際交流である。同年代の学生がサポーターとなり、留学生と共に交流を図りながら友好関係を築くものであり、ここ数年、成果を上げている。また、大正大学留学生交流会が自然発生していることから、大正生にとっても大きなメリットになっていることが分かる。



東西大学校日本文化研修参加者数推移 (図1)



ウェスタンミシガン大学宗教日本文化研修参加者数推移 (図 2)



ミュンヘン大学日本文化研修参加者数推移 (図 3)

研修に参加する学生数の変動はあまり大きくないと思われる。韓国における政治不安や反日抗議デモなどが続いた要因があった年や東日本大震災があった年は、研修生の参加は減少した。米国の参加者数の変動は、アメリカ政府からの奨学金交付に左右されている。

研修費についても記載をしておきたい。それぞれの研修には、実習費として大学として徴収。「東西大学校日本文化研修生」4ヶ月間の授業料として15万円、「ウェスタンミシガン大学宗教日本文化研修生」実習費として5.5万円、「ミュンヘン大学日本文化研修」実習費として6万円の徴収を行っているが、そのほとんどが実験実習費として使われているのが現状で、学校側の援助も大きくなっていることを付け加えておきたい。

1.3. 大正大学語学研修参加数の推移と推察 (派遣)

以下の表は、例年実施されてきた語学研修の参加人数表である。年度を追うように減少し、平成23年度

参加者合計は全体で14名に留まった。北京大学における研修は、過去4年間参加者数無しという結果も追い風になり、その後、研修全体への参加者数に不安を抱くことになった。

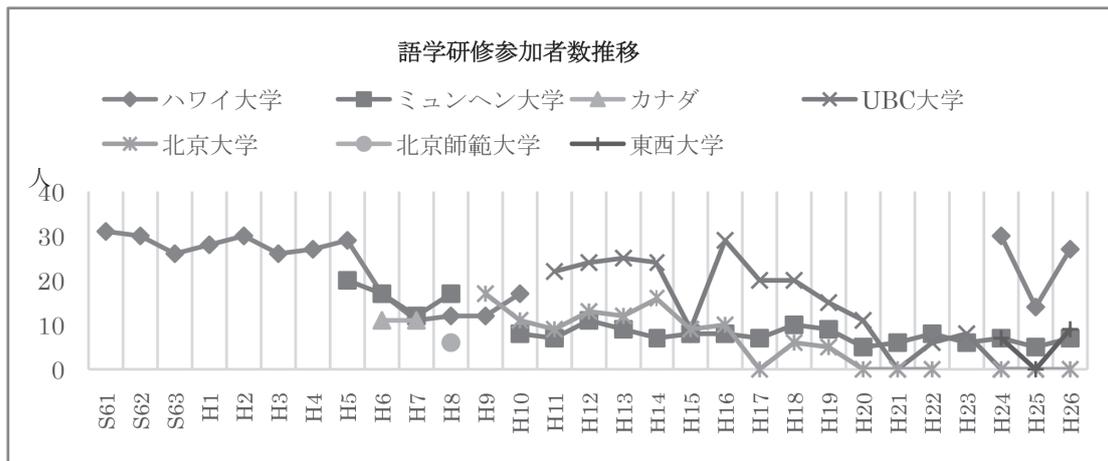
1.4. 協定留学生 (派遣) の育成

内向化する学生の育成を計り、現在、大正大学として受入れの学生は協定書に沿い、毎年確実な人数を送り込んで来ている。しかしながら受入れと派遣学生のバランスが崩れている。これは、協定生のみではなく、語学研修への参加数に関しても同じ事が言える。このことは、冒頭でも述べさせていただいたが、今日の学生にとって海外に出る事、その価値や必要性を感じていない上に社会で言われる程、海外への魅力は無くなっていると言える。しかし、学内でのアンケート調査を進め、読み込んで行くと、条件さえクリアさえすれば、海外に関心がない訳ではなく69パーセントの学生が関心は十分に有ると回答している。

大学名	S61	S62	S63	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26
ハワイ大学	31	30	26	28	30	26	27	29	17	11	12	12	17														29	13	27
ミュンヘン大学								20	17	12	17		8	7	11	9	7	8	8	7	10	9	5	6	8	6	7	5	7
UBC 大学														22	24	25	24	9	29	20	20	15	11	-	6	8	中止	-	
北京大学												17	11	9	13	12	16	9	10	-	6	5	-	-	-		0	0	0
北京師範大学											6																		
東西大学																											7	0	9

年度	S61	S62	S63	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26
人数	31	30	26	28	30	26	27	49	34	23	35	29	36	38	48	46	47	26	47	27	36	29	16	6	14	14	43	18	43

語学研修参加者数推移 (表 1)



語学研修参加者数推移 (図4)

以下は、ハワイ大学語学研修を再開するにあたり行った T-po による「留学に関する意識調査」の集計結果からデータを拾った結果である。学生は、「留学に行きたい」と高い関心を示しているが、

留学を阻害する要因として—

第1位に上がってくるのは、語学への不安が全体の23パーセントであった。英語圏であれば、TOEFL iBT テストに対するスコアの取得が必須になり、TOEFL テストの対策は、中等教育ではなされてきていない。また、高等教育の中で対策授業を実施している学校は多くない。また、コミュニケーションに対する不安要素も大きいと察する。語学研修に参加希望をする学生においても語学に不安を持ち参加を断念する学生がいることも事実である。ドイツ語、中国語、韓国語においても、協定留学あるいは、語学研修に参加希望を持ちながら「不安要素」から取り止める学生がいる。語学力を急激にアップする方策はなく本人の努力と目標達成力が成功の鍵である。また、大学としての取り組みも検討する必要がある。

第2位は、海外生活への不安が全体の21パーセントを占めた。渡航先の政治的な不安要因や情報収集不足によるものが大きかと思われる。本校の場合は、語学研修に参加した学生が、現地の情勢や環境を見聞きし、その後、協定留学に参加希望をする学生が多い。実際、ハワイ大学に協定留学をしている学生も語学研修に参加し、現地における学習環境やハワイ大学の国際センター担当者との事前面談などを経て、TOEFL iBT 対策後、協定生としてハワイ大学に留学をしている。ミュンヘン大学で協定生として学んでいる学生も、

語学研修後、協定生として派遣を果たしている。海外生活の不安は、国際担当者と情報力を引き上げることで解決できるのでないかと思っている。

第3位は、全体の19パーセントである滞在費と渡航費の面である。語学研修の募集活動で最も、印象に残るのが参加費の高騰により参加を断念する学生が多いことである。確かに、大学生が投資をするには勇気がある。参加する事で得るものは大きい、大学としても何らかの援助できるシステムを構築出来るようにしたい。

協定留学で窓口に来る学生の最近の傾向で、第4位にも上げられる「就活が不安」が同じように、留学を希望するが、行かない、行けない学生の後押しをしている。協定留学後、帰国してから就活に間に合うかという質問を受け、担当者としては、留学の時期と履修計画を立てて行けば難しいことではないと回答する。このことから、学生の29パーセント近くが、3ヶ月以内の短期留学を希望している。1年間長期留学をすることへの不安からの回答であり3ヶ月以内の短期留学に留まっている。

内向化する学生をより多く海外に進出させ、世界で活躍できる学生を育成すること。日本の将来を開拓できる学生を育てることが大事になってきている。そのためにも、一人でも多くの学生が外の世界へ飛び出し活躍する場を広げてほしい。

大正大学から協定留学として派遣してきた学生数と国別は以下の通りである。派遣数では、ミュンヘン大学が最も多く、学科の枠に拘れず多くの学生が協定留学を果たしている。ハワイ大学への協定申請条件は

協定留学（派遣）

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	合計
ハワイ大学	2	1	1			1	1		1						1	8
ミュンヘン大学		3	2	2		1	1		1	2	2	1			1	16
北京大学	1	1		1	1	1		1	1							7
上海大学	1	2				1	1	1	1		1					8
河南大学				1												1
東國大学校												1				1
東西大学校																0
金剛大学校																0
EWU 大学																0
タマサート大学																0
認定留学	1		1													2
合計	5	7	4	4	1	4	3	2	4	2	3	2	0	0	2	43

協定留学生派遣者数推移（表2）

TOEFL iBT71 のスコアが乗り越える大きな壁になっている。ミュンヘン大への協定申請条件は、ドイツ語検定3級となっている。中国語検定、韓国語検定試験は共に中級が申請条件になっている。

表2から出せる回答は、本年の協定留学（派遣）生数は0.04パーセントに留まる事になる。今後、

協定留学生を応援していくには、語学と情報の提供をすることが大切になると推察できる。次に、学内でできる幾つかの対策と戦略を考えてみたい。

1.5. 対策と戦略

協定留学という枠に捉われずに、私費留学あるいは認定留学など選択の幅はあるものの、留学への不安は、情報不足にあるのではないと思われる。正しい情報を通して不安の解消を図れるようにしたい。

- 1) 学科科目あるいは、I類科目学びの手法、TAP講座に「海外留学研修」を取り入れ、官公庁／大使館（広報部）／旅行会社／観光局／外資系企業／などからゲストスピーカーを招き、海外に出る為の準備授業を実践の場から学習する機会を作る。（タイトルは更に検討）
- 2) 一昨年実施したTSRショートプログラムでは本校に留学中の学生と大正生の繋がりが拡大した。大正生と留学生の距離を縮め理解を深め、より多く

の派遣学生の育成を計る。（本年も実際に学びの手法の授業で行なわれている）

- 3) 各大使館等で行なわれる留学フェアや説明会に、留学希望登録と共に学生をワークショップで参加。
- 4) 近隣の語学専門学校との交流を図り、留学に対する不安の解消を図る。共同作業の中から留学に対する障壁を取り除く。（学内、国際交流メンバーとのコラボ企画を計画）

1.6. 協定留学生（受入れ）の育成

次に、本校における「協定留学生（受入れ）」の人数推移を見てみる。東西大学校からの受入れ人数が多いのは、前述した「日本文化研修生」であり、協定生は、9月からの受入れになっている。

年間を通して、協定留学生の受入れは、30名前後の留学生が本校で学習している。来校した最初の半年間は、日本語の授業に特化して受講、半年後には、学科科目を履修できるようにしている。協定留学生の多くは、日本語能力検定試験1級を取得してから来日するものの、会話能力は高いが読解力や文法力、さらには語彙数が少ないために、最初から学科の科目（オープン科目）を履修することは厳しい。留学生が多い年には、日本語のクラスを3分割し到達度別授業を展開していたが、近頃は、一クラスで授業が行われてい

協定留学（派遣）

	2009(H21)		2010(H22)		2011(H23)		2012-2013(H24)		2013-2014(H25)		2014-2015(H26)		2015-2016(H27)		合計
	4月	9月	4月	9月	4月	9月	4月	9月	4月	9月	4月	9月	4月	9月	
ハワイ大学	1	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6
ミュンヘン大学	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
北京大学	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0	8
上海大学	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	27
河南大学	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	67
東國大学校	5	0	5	5	3	3	3	2	2	0	3		3	3	37
東西大学校	18	2	23	2	1	13	19	0	1	2	12	2	18	0	123
金剛大学校	2	2	2	1	0	0	0	0	1	2	2	2	2	0	15
EWU 大学	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
タマサート大学	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
認定留学	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	34	12	40	19	12	25	31	11	22	12	25	12	31	10	296

協定留学生受入れ者数推移（表 3）

る。その理由としては、来日した協定生との履修面談を行いながら学科科目の履修が可能と判断した場合には、学科担当教員に相談を行い履修の可否を問い、なるべく大正生と一緒に授業履修をさせる方向性を持ち、東西大学校日本文化研修生のように、日本語の習得が本来の目的であることが明らかである場合は、日本語の授業に力点を置くように展開を図っている。

協定留学生（受入れ）には、「日本文化研修」科目があり、ワークショップ型の授業で2単位付与される。

ここ数年は、鎌倉歴史研修を実施している。鎌倉を訪問する前に事前授業で歴史的背景や、文化、伝統を学び発表を行うものである。その他に、歌舞伎鑑賞教室への参加、博物館研修など、日本文化伝統を学ぶ科目と位置付けている。

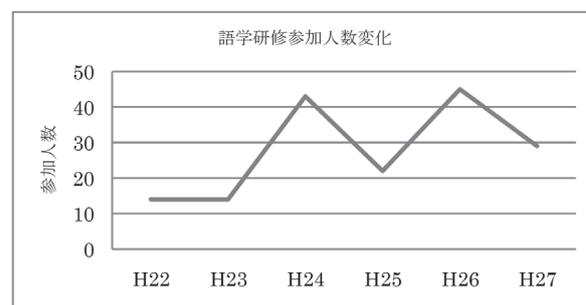
協定留学生と大正生の接点は、学科科目の他に、前述したように大正生が自主的に集まった留学生交流会があり、留学、語学、交流に関心の高い学生が集まっている。彼らは、協定留学生が本校を訪れるとサポーターとなり、留学生が抱える学習面でのサポートも行っている。

協定留学生によるランゲージ・サポートも行われている。大正生で韓国語を学びたい学生がいると協定留学で来日している韓国の学生と一緒に学ぶ仕組みである。協定生も大正生と接点を持つことが出来、友達作りの役割を果たしている。このように、協定生も大正大学へ貢献を果たしている。ここ数年、ドイツ語、中

国語、韓国語のサポートが開催され友好関係の構築に貢献している。

ここまでの語学研修における受入れ、派遣 協定留学における派遣、受入れの現状を報告させて戴いたが今後、更に受入れや派遣が前進するにはどのような、方策や戦略が必要か考察をしてみたい。

2. 前進のための戦略



近年の語学研修参加者推移（図 5）

語学研修における改善策の一手として、「ハワイ大学語学研修」の再募集、韓国、東西大学校との繋ぎ教育として「東西大学校語学研修」の開始。それによって、平成 24 年度の、語学研修全体参加数は、43 名となり、過去参加者数の 3 倍を得ることになった。しかし、平

	ミュンヘン大学	UBC	ハワイ大学	東西大校	合計
平成 22 年度	8	6	—	—	14
平成 23 年度	6	8	—	—	14
平成 24 年度	7	—	29	7	43
平成 25 年度	5	—	13	(3)*	22(19)
平成 26 年度	8	—	27	9	45
平成 27 年度	4	—	16	9	29

※東西大学研修には希望者は3名いたが、最少催行人数に達しなかった為、中止となった

近年の語学研修参加者数（表4）

成25年は、全体の参加数が22名へと減少する事になった。もっとも、考えられる原因は、①円安を受け参加費の高騰 ②政治的不安（韓国・中国） ③参加国の安全性が上げられる。また、昨年は、日本学生支援機構からの支援があったことも参加者数増加のカギであった。学生参加人数の増減は、語学への不安要素も大きくなり、経済的な負担も大きな要因になっている。

平成25年度の参加者数は結果的には下げているが、改善をする前に比べれば、2倍の学生を外の世界に送り出していることになる。平成26年には、人数は取り戻している。更に、平成27年度は、調整はあるものの、語学研修に参加したい学生は上昇傾向にある。

これらを踏まえ内向化する学生の増加を踏まえ、更に語学研修・協定留学へと導く改善策を提案してみたい。

戦略としては、大正大学のPDACサイクルのCをE（期待値）に変えてチェックしてみることとする。

2.1. 教育目標（PLAN）

- ア) グローバル人材育成化に力を注ぎ、国際社会で貢献できる人材を育成。
- イ) 仏教学部の強みを生かし世界的な視野で学術・研究を行い、国際社会に貢献できる人材を育成。
- ウ) 各国の青少年との交流を活発に行い、更に派遣学生の育成。
- エ) 学術交流を通して学問・学術・研究の普及に貢献できる人材育成。

2.2. 実行すべき計画（DO）

- ア) 協定校同士における学生交流の環境整備を行い拡大化を図る。
- イ) 受入れ留学生への生活環境整備とし国際寮の完備を行い大正生と共同生活を図る。
- ウ) グローバルキャンパス目指し、留学生サポーターの育成を図る。

- エ) 教員の学術・研究における教員交換留学制度の取り入れを図る。
- オ) 第二外国語教育の充実を図り、履修選択の幅を広げる。
- カ) 習熟度別日本語授業のクラス編成を図る。
- キ) 世界中から語学研修生の受入れ体制が出来る環境作りを図る。

2.3. 展望（ACTION）

- ア) 協定校、或は、姉妹校、教育提携校の拡大をはかり、学生のニーズに合った地域や言語の設定を再編成する。
- イ) ハワイ大学に国際教養コースの学生の受入れと仏教学部の学術交流の拠点を作る。更には、淑徳大、佛教大学との大学コンソーシアムの構築を図る
- ウ) 留学生に対するサポーターを育成し学内に国際交流の環境を作る。
- エ) 協定校との教員派遣と受入れ制度を確立し学問・学術の面で交流を盛んにする。
- オ) 第二言語の選択幅を広げ、学びたい言語を自由に学習できる環境を作る。
- カ) 日本語の授業を2分割し、学生が学び易い環境を作る。
- キ) 隣国から日本語学習生或いは正規留学生を受入れ、国際交流の環境の整備を行う。

2.4. 期待（EXPECTATION）

派遣、受入れの留学生が増えることで学内での国際交流が活発化する。大正生にとっても大きな影響を与えることは間違えない。学内に国際交流の場や授業で留学生を巻き込んだ環境を作ることは更なる相乗効果を齎す。また、学術交流を盛んにすることは、大学として国際社会に貢献を果たすことになる。

大正大学として、国際的に開かれた教育の場を作ることは TSR シップに沿うものであると確信する。

おわりに

多くの大学でグローバル化現象はおきているが、果たして海外に学生を送り出すことや、海外から学生を受入れることがグローバルであろうか。見誤ると「外に学生を送り出す」イコール国際化、或いはグローバル化と理解されがちで危険である。個人の解釈でもあるが教育上のグローバル（地域）化は、世界中の国や地域が国境や言語を超えて、より密接に繋がっていくものである。文科省では、これに経済発展を齎すものであり国際競争力を高めるものとしてしている。しかしながら、大学生が語学のため、あるいは体験のための理由で研修に参加することは難しい。語学に対する不安、政治的不安、経済的不安など多くの障害がある。高等教育の中で出来る支援にも限界がある。最後は、本人の意思と目的が明らかでないと実現できない。

大正大学の国際教育を推し進めていくには、2つの方策がある。一つは、国際交流委員会主体型による国際化戦略化、もう一つは、国際センター組織による国際戦略化の構築である。

あらゆるものに挑戦していこうという学生がいる限り、学修支援課、あるいは教育センターとして、学生の後押しをしなければ、ならないと思っている。今後とも、学生の背中を押し続けていく所存でいる。

<資料>

*具体的な語学研修の実施状況の例として「ハワイ大学語学研修」を以下のページにまとめることとする。また、学生による状況アンケート結果からその一部を抜粋し掲載する。

2015年 ハワイ大学語学研修総括

語学研修がどのような教育的な目標を持って運営がなされているか、概要から目的までをまとめてみた。ハワイ大学研修の場合には、ハワイ浄土宗別院、天台宗ハワイ別院を参拝、ハワイ大学宗教学部の教授による特別講義などが実施される。また、大正大学名誉教授 一島正真先生による事前学習では「ハワイ日系移民の歴史と宗教」をテーマした授業が展開されている。

1) ハワイ大学語学研修プログラムの概要

ハワイ大学セミナーでは、運用的なオーラルコミュニケーション能力を構築すること、本大学の仏教学を中心にハワイにおける日系移民の歴史と宗教を通じて学ぶ事に重点が置かれている。現地担当者と大正大担当者がプログラムの内容と授業の内容を精査していく。授業の中には、ハワイ大学宗教学部教授による特別授業も実施された。英語は3週間で60時間のコミュニケーションを中心に、文化交流、異文化理解、ハワイ文化などを学び、プログラムの中で、同年代の学生と、考え方の違いや文化・習慣、生活様式などの違いを学ぶ機会を得ることが出来た。また、天台宗ハワイ別院、ハワイ浄土宗別院への訪問も実施された。日本ハワイ文化センター訪問では、日系移民の歴史を通じて移民の人々の苦悩を学ぶことが出来た。国外に出ない学生たちを如何に、外の世界に目を向けさせるかは大きな課題になっているが、ハワイ日系移民の観点から学ぶハワイ大学での研修は大きな意味を持った。

2) プログラムの目標

ハワイ大学の同年代の学生と話す機会を増やすことで英語を苦手としていた学生の中に意欲のきっかけづくりの裾野を広めることに成功した。学生は、このプログラムを通じて話すことの難しさよりも、自分の意思を言葉にして伝えなければ相手に通じないことに気づき始めていた。海外に出ない学生に外の世界の空気に触れさせる機会をあたえることで少しでも現代の若者を刺激しグローバル化に対応できる人材を育成することがプログラムの目標になっていた。プログラムの内容は、オーラルコミュニケーション能力の運用にあり、双方向の目的が効果となり、少しでも学生に外向的なキャリア教育が出来ればと考えていた。そしてその背骨にあたるのが、日系移民の歴史を通して、生活、宗教の変転などを学ぶことであった。当時の人々の生活と苦悩を考察し、宗教と日系移民の人々の生活を学ぶ機会を作ったことで、プログラム目標を達成できていたと思われる。ハワイ浄土宗別院での日曜礼拝への参列、えひめ丸の追悼式に参列するなど多くのプログラムを通して学びの場を作った。

3) 養成しようとするグローバル人材

コミュニケーション能力を上げることではグローバル人材の育成にはつながっていないと思われた。プログラムでは、同年代の学生と意見を交換する機会を多く持ったことが学生から支持された。この面から推察

すれば、当初の英語コミュニケーション能力の向上は計れた。プログラムの中に縦に貫いた日系移民の宗教に関する事項は、本学との関係である、ハワイ浄土宗別院や天台宗ハワイ別院あるいは、日本ハワイ文化センター等を訪問することで、広い視野を持つ学生の育成も計れたものと思う。今後とも、グローバルな視野を持ち、学識の高い学生を育てることが大事である。その観点からすれば、まだ質の高い学生を育成出来るまでのプログラムには成り得ていないので更なる実施の計画の見直しをしたい。

4) プログラムの達成目標

より多くの学生に広い視野に立ち、世界を見つめ、グローバル人材育成の観点からみれば、まだまだ目標の達成は出来ていないと思う。しかし、このプログラムの特性や、目標の観点から見れば、十分にその目的を果たせたと思っている。プログラムとして大きな柱を持っていることは、何度か書いてきたことだが、英語コミュニケーション力をつけること、また、ハワイ移民史から日系移民の人々の苦悩を学びながら、宗教と人々の心の動きを、講義と法話、実践を通して達成が出来た。この面からみれば、目標は達成できている。実際に、学生の目を通して見たものが、どのような成果、効果、影響、学習欲を含めてどの程度引き出すことができたのか知りたい。

5) 派遣先における現地学生との交流計画

ハワイ大学の学生との交流をはかるインターチェンジを通して学生は、同年代の学生の意見や考え方などを共有することが出来た。また、大学が授業期間中であり、他の留学生やUHの学生と交流する機会を持つことが出来た。更には、ハワイ浄土宗別院の日曜礼拝に参列するなどし、現地の人々と交流をする機会を得た。今回は、さらに、ハワイ大学の国際センターの有志学生たちが国際交流会を開催し、その会合に参加した。この会合を通して様々な国の人々と交流をはかることが出来き、友人を作ることが出来たことは大きな収穫であった。

6) 参加学生の派遣前、派遣後の効果測定や意識の変化の把握状況

今回、このプログラムの参加していただいた学生には、プログラム計画から終了まで一貫して完成度の高いプログラムにするために意見やクレームまで戴いたが、その分だけ密度の濃いプログラムが作られたもの

と信じている。今後は、更なる協定留学者の輩出を目指して、TOEFL 試験に挑む学生の育成に励んでいきたい。更には、ランゲージ・サポートで再教育を支えるサポーターにも成れるように学生をフォローアップして行きたいと思う。このプログラムを通して学んだ事を学校生活の中で活かさなければ意味がない。チャンスを活かす場を提供する必要もある。さらには、次年度実施する同プログラムに参加する学生にファシリテート出来る学生になれるよう育てたいと思っている。

7) 危機管理体制

大正大学における危機管理マニュアルの作成と出発前における危機管理ガイダンスを実施し安全配慮を行ってきた。また、研修先では、旅行会社、日本領事館、ハワイ浄土宗別院、天台宗ハワイ別院、クワキニ病院、ハワイ大学宗教学部の教員との密なる連絡を取れる情報網を張っていた。緊急時に備え、24時間体制の病院の確保、連絡体制なども確立していた。

大正大学危機管理マニュアルには、突発的な事故の発生やテロなどの発生を想定し、本校を本部として旅行会社並びに保護者への連絡などの体制を網羅してある。現地における情報の収集にも十分に力を注げるようにネット網を張り巡らせた。

次ページでは、ハワイ大学語学研修に参加した学生のアンケートまとめた一部を抜粋した。この中で、実際に今回このプログラムに参加して「さらに留学をしたい」と答えた学生は9割に及んでいる。また、「プログラムに参加して今後の学業に役立っているか」に対する回答も9割に及ぶ。

今回の語学研修は内向化する学生を少しでも、外の世界に目を向かせることに役立っていることは確かである。

2014年度 ハワイ大学語学研修アンケート(抜粋)	
ハワイ大学語学研修に参加して満足しましたか	左欄の項目を選択した理由(記述)
②概ね達成(満足)できた	語学勉強は勿論、自由時間も楽しく過ごすことが出来た
②概ね達成(満足)できた	英語力を伸ばせたから
②概ね達成(満足)できた	英語を話したい気持ちが出来た
①達成(満足)できた	そう思うから
①達成(満足)できた	授業は勿論、授業外でも非常に多くのことを学んだ
②概ね達成(満足)できた	自分で語学を勉強する時間があまりなかった
②概ね達成(満足)できた	現地の方と交流できたから
②概ね達成(満足)できた	日本との違いを肌で感じ直に感じる事が出来たが語学不足で十分な意思疎通が出来なかったため
②概ね達成(満足)できた	十分に勉強に励む場を得たから
②概ね達成(満足)できた	もう少し授業以外でも英語を話せばよかった
②概ね達成(満足)できた	英語の能力等かなり向上したと思われるから
②概ね達成(満足)できた	多くの知識を得ることが出来たから
②概ね達成(満足)できた	現在の力を知り世界に出て「競」を広く持つ第一歩を踏み出すことが目的だったので、それを達成できた
②概ね達成(満足)できた	語学の向上にはまだ今後練習する必要があると感じたから
②概ね達成(満足)できた	もう少し期間が長ければ更によくなるのではないかと
②概ね達成(満足)できた	文法が変わって話そうと努力して現地の人達の声を聞けるようになった
②概ね達成(満足)できた	現地の人と交流や英語力が向上したから
①達成(満足)できた	目標を果たすために努力したため
②概ね達成(満足)できた	モチベーションの向上が目標だったので、達成できたから
②概ね達成(満足)できた	満足しているが、語学力の伸びは肯定しがたい
②概ね達成(満足)できた	海外の学生と会話することが出来た
①達成(満足)できた	派遣先で人生について考えたり、何を大切にしていたのかわかったから
語学研修の経験が、学業、就職活動等に役立っているか	左欄の項目を選択した理由(記述)
①非常に役立っている	映画も字幕なしで見ようなど英語に対する意識が上がった
②役立っている	授業で英語力を伸ばせると思ったから
①非常に役立っている	帰国後、学業に励む源になった
①非常に役立っている	語学を専攻し学んでいるから、他文化について学べるから
②役立っている	現地の人と日本人との違いなどたくさん学べる
①非常に役立っている	就職する場を日本だけにする必要がないという考え方を持つ事が出来た
①非常に役立っている	今後の英語の対する意欲が変わった
②役立っている	日本との違いや現地の文化を直接学ぶことが出来、とても良い刺激になった
②役立っている	留学先で学び身に付けた能力を生かすことができたから
①非常に役立っている	研修を終えて、もっと海外の大学で勉強したいと思った為
②役立っている	学業においては多大な影響を与えたと思うから
②役立っている	目標の語学力の向上が達成できたから
②役立っている	伝わらないもどかしさや語量不足があり返答が出来なかった経験から帰国後の語学学習意欲が高まった。
①非常に役立っている	職業選択肢が増えた。もう一度留学してみたい。
①非常に役立っている	就活をするのに重要な経験になりうると思うため
⑤どちらともいえない	英文法を復習したり、英語に触れようと思わせてくれたから
②役立っている	色々なことを体験し、自分に足りないものがみつかったから
①非常に役立っている	自分の目標を達成できたから
②役立っている	就活に留学経験のことが書けるから
②役立っている	自分に自信がついた
②役立っている	とても良い経験になり考え方が変わったから
①非常に役立っている	人生について考えたり将来の方向性もつかみ始めることができた
語学研修を経て、より長期の留学をしたいと思うか?	左欄の項目を選択した理由(記述)
②思う	留学したいと思うが長期になると色々厳しい部分がある
②思う	半年という制度なら行ってみたい
①非常に思う	もっと語学を学びたい
①非常に思う	今回のプログラムが充実していたから
②思う	英語力向上の為には長期で留学した方が良いと思うから
③あまり思わない	就職のことを考えると長期留学は難しい
②思う	もっと深く現地の人と関わりたい
②思う	日本の名目で見る視点とは異なった視点や考えを更に深めたいと感じたため
②思う	今回は3週間だったため、よりハワイで勉強に励みたいと考えるから
①非常に思う	日本の大学では出来ないことをたくさん学べる
⑤どちらともいえない	現時点では3週間が適当である
②思う	少し興味が出て来た
①非常に思う	語学学習意欲が高まったことから長期留学したいと思った。
①非常に思う	3週間は短かった。他の国で学んでみたい
①非常に思う	文化や宗教を学ぶためには少し期間が短いように思えた
③あまり思わない	
①非常に思う	機会があれば、さらに現地の人々と交流したり英語力を向上できると思った
②思う	海外での生活・文化、学びにより深い興味を持ったため
②思う	語学力向上のために必要であつと感じたから
②思う	過ごした3週間が短いと感じたから
⑤どちらともいえない	部活に所属
②思う	何を勉強したらよいか今は考えられないので非常に思うとは言い切れない

Fundamental Data

Related to the Design of Taisho University's Liberal Arts Education

Takeshi Higeta

Keywords: liberal arts, curriculum, learning outcomes, GPA, institutional research

1. Introduction

Taisho University's curriculum is composed of three parts: Curricula I, II, and III. According to the *Taisho University Curriculum Guide 2015*, Curriculum I consists of courses that offer "a wide range of liberal arts and knowledge." Curriculum II consists of "specialized courses in the departments¹⁾." Curriculum III consists of "courses related to occupation and qualification."

In Curriculum I, students learn about both the foundation of Taisho University and the basic skills of college-level study. Curriculum I is designed so that students can tailor their studies to their interests. The objective of the Curriculum I courses is to encourage students to acquire basic academic

skills and develop into productive members of society (*Curriculum Guide 2015*, p.19).

Curriculum II is composed of specialized courses offered by the departments. Students must obtain a minimum of 124 credits to graduate. Furthermore, of this total, they must earn at least 70 credits from courses in Curriculum II, which is an essential part of university education (*Curriculum Guide 2015*, p.30). Curriculum I is seemingly positioned as a preparatory step to "the essential part of university education," even if Curriculum I has its own inherent purpose.

Generally, Taisho University students register for the following courses. First- and second-year students register for courses in Curriculum I and a few courses in Curriculum II. For example, freshmen

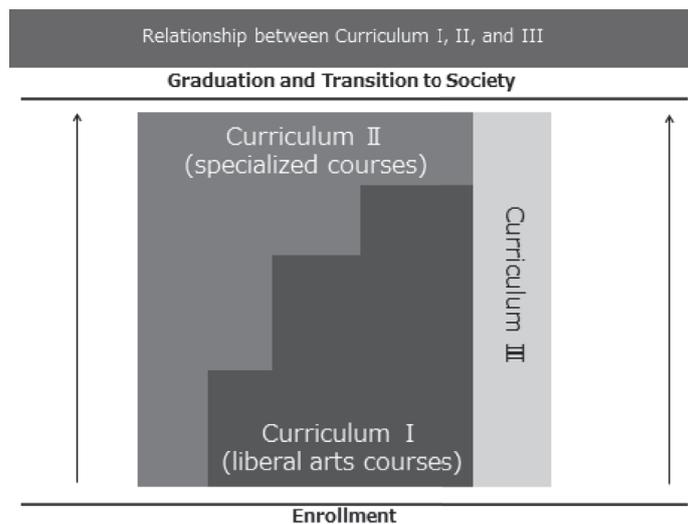


Figure 1 Taisho University Curricula
(Educational Development Center of Taisho University 2016, p.27)

courses, basic writing, computer literacy, and foreign languages are compulsory subjects in Curriculum I. First- and second-year students take several courses in the humanities and social and natural sciences, which are part of Curriculum I. Furthermore, they are required to take a few courses in Curriculum II in order to gain the basic knowledge and skills that they will need when they start to take specialized courses as third- or fourth-year students.

Third-year students register for specialized courses in Curriculum II to start studying their major and prepare for writing their graduation thesis or conducting graduation research. Fourth-year students must complete their thesis or research to graduate.

Later in their studies, students have a greater number of specialized courses, offered by Curriculum II, to choose from. Given such a curriculum design, learning outcomes of first-year students are seemingly positioned so as to predict, to some extent, whether students succeed academically or not. In this sense, the role of Curriculum I is essential to overall university education (Figure 1).

However, Taisho University has tried to reform Curriculum I many times for short periods of time. It is now that empirical data, which can act as a useful reference, are required. In this sense, this essay is considered institutional research at Taisho University.

This essay tries to measure correlations between the learning outcomes in the spring semester of first-year students and those in their fall semester as third-year students. In other words, this essay tries to estimate to what extent the learning outcomes of first-year students can predict the same students' own learning outcomes 2 1/2 years later. Thus, this series of analyses aims to produce data that contribute toward improving the curriculum. Furthermore, the author anticipates that those who are interested in curriculum reform or those who are in charge of institutional research at universities will conduct a confirmatory study on the relation between two variables using their own data.

2. Data and Methods

Focusing on five cohorts, namely Taisho University's students who entered in spring 2008, 2009, 2010, 2011, and 2012, this essay investigates correlations between grade point average (GPA) in the spring semester for first-year students and cumulative GPA in the fall semester for the same students 2 1/2 years later²⁾. GPA is one of the measurements of overall learning outcomes of all courses that a student registers for. Accordingly, the GPA reflects students' learning outcomes of courses in Curriculums I, II, and III. As already mentioned, the number of specialized courses in Curriculum II gradually increases, as students move through their university years. Conversely, this means that first-year students mainly register for courses in Curriculum I. The analyses of this essay are based upon such a premise.

3. Results

Figure 2 is a series of scatter plots produced by the data of the five cohorts. The scatter plots show correlation coefficients, coefficient of determinations, regression equations, and regression lines. These scatter plots and correlation coefficients prove that there are obvious correlations between the two GPAs in each cohort. That is to say, there is a clear tendency that the higher the GPA first-year students obtain during the spring semester, the higher their cumulative GPA as third-year students. Correlation values are between 0.75 and 0.80, which means that the connection between two variables is stable for 5 years. These results seem to be astonishing.

However, there is an exception. For first-year students whose GPA is less than 1.0 in the spring semester, there is a greater dispersion of the cumulative GPA in the third-year fall semester. Some of those students may have special circumstances. This exception should be explained carefully. Conversely, for first-year students whose GPA in the spring semester is greater than 1.0, the learning outcomes they achieve in the first semester of university can predict, within a certain degree of

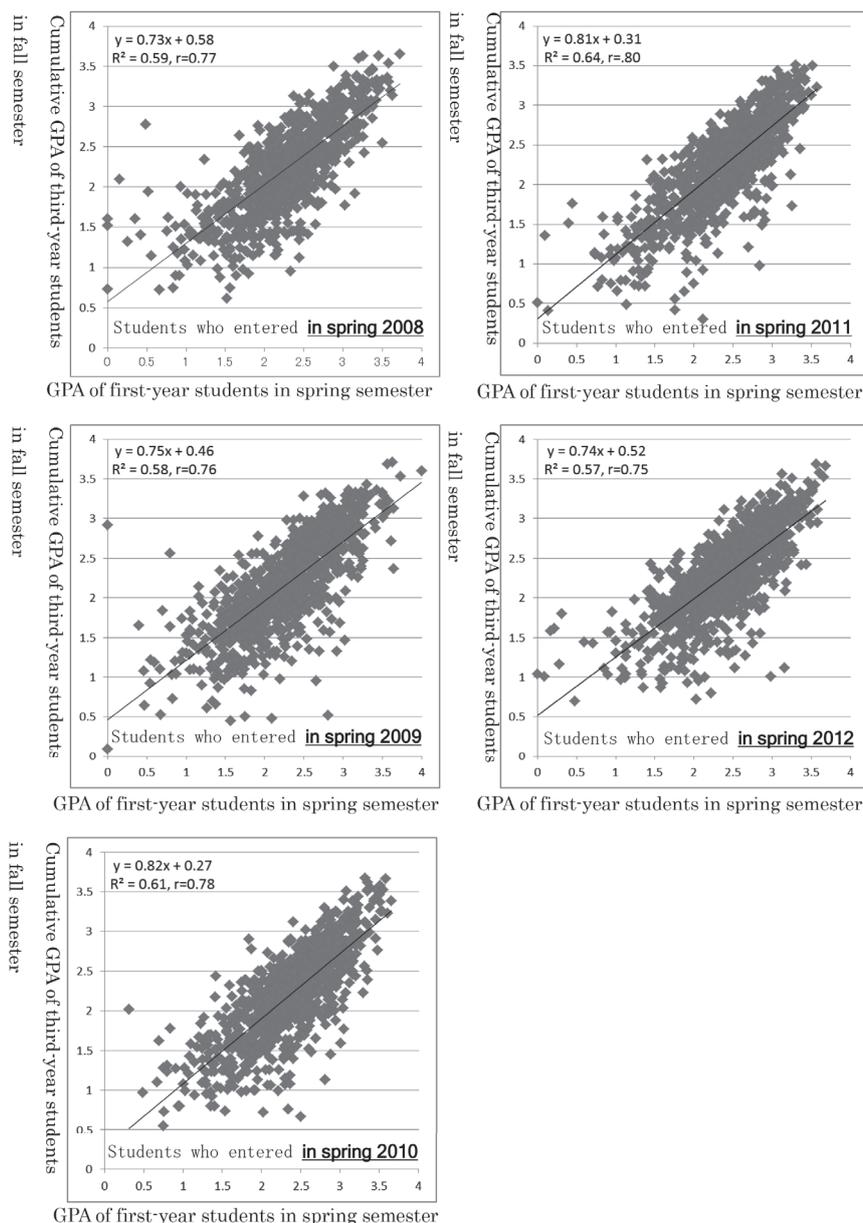


Figure 2 Correlations between GPA in spring semester for first-year students and their cumulative GPA as third-year students

accuracy, later success at university.

4. Discussion

Japan's universities have scarcely considered systematically what Japanese-style liberal arts should be. The issue that remains is how Japan's universities reconstruct liberal arts education. The effort for reconstruction should not result in ad

hoc rearrangement of the already existing courses of so-called liberal arts. The effort should involve a systematic redefinition of the curriculum so that all specialized courses can embody the function of a liberal arts education (Kaneko 2007, pp.148-150) .

If we presume that this is the case, the findings that the GPA of freshmen can predict, within a certain degree of accuracy, their own future GPA is still important. The more smoothly first-year students adapt themselves to the learning environment

at university, the more successful they will be as students. This finding implies that it is perfunctory, from the viewpoint of students, to categorize the curriculum into parts such as liberal arts courses, specialized courses, and so on. Given that the students' viewpoint is true, universities should teach and support students so that they can adapt themselves to the university learning environment as soon as possible.

What universities can implement immediately, for example, is identification of freshmen who need support. Additionally, universities can identify outstanding freshmen and offer them special programs, such as a leadership training seminar. One of the long-term challenges is how to create liberal arts curricula that are intertwined in all courses, which Kaneko (2007, p.150) implicates. In either case, universities must support students so that they can develop good learning habits.

References

- [1] Benesse Educational Research and Development Institute, 2015, "Creating a Mechanism of Institutional Research to Utilize PDCA Cycle (IR-no-Shikumi-o-Kochiku-shi-PDCA-o-Mawasu in Japanese) ," *VIEWS 21*, Vol.2, pp.7-10.
- [2] Educational Development Center of Taisho University, 2016, handout of the second all-campus seminar of Faculty Development Program in Academic year 2015, p.27 (unpublished).
- [3] Kaneko, Motohisa, 2007, *The Influence of University in the Educational Process—What should be taught? What should be learnt? (Daigaku-no-Kyoikuryoku—Nani-o-Oshie-Nani-o-Manabu-ka in Japanese)*, Chikuma Shinsho.
- [4] Taisho University, *Taisho University Curriculum Guide 2015 (Taisho-Daigaku-Risyu-Yoko 2015 in Japanese)*.

1) Department of Japanese Literature, Department of Humanities, Department of History, Department of Communication and Culture, Department of Human Sciences, Department of

Education and Human Studies, Department of Social Welfare, Department of Human Life and Environment Studies, Department of Clinical Psychology, and Department of Buddhist Studies.
2) This essay consults the method suggested by the case study of Osaka Prefecture University in reference [1].

大正大学の共通教育の設計に資する基礎的データについて

日下田岳史

<要 旨>

大学入学直後の学生の学習成果（1年生春学期のGPA）と、その2年半後の学習成果（3年生秋学期の累積GPA）との相関関係を測定した。測定対象者は本学学生（4月入学者）で、測定期間は2008年度から2012年度にかけての5年間である。この方法は、ベネッセ教育総合研究所（2015）に紹介された大阪府立大学のIRの事例を参考にしたものである。

測定の結果、2変数の間に、 $r=0.75 \sim 0.80$ という強い相関が5年間に渡り安定的に確認された。大学入学直後の学習成果が、その後の学習成果をある程度の精度で説明しうると言える（ただし、1年生春学期のGPAが1未満の学生の測定結果に関する限り、その解釈には慎重を期すべきである）。共通教育（いわゆる教養教育）や専門教育といったカリキュラムの分類のあり方に関する問題はともかく、大学は、学生が学習習慣を身に付けることができるような支援を行っていく必要があると考えられる。

キーワード：共通教育、カリキュラム、学習成果、GPA、IR

1. 目的

大正大学で開講されている授業科目は、第Ⅰ類科目、第Ⅱ類科目、第Ⅲ類科目の3つに分類されている。『大正大学履修要項2015』（以下、『履修要項』）によれば、「幅広い教養と知識に関する科目」が第Ⅰ類科目、「各学科¹⁾の専門教育科目」が第Ⅱ類科目、そして「就職・資格等に関する科目」が第Ⅲ類科目である。

第Ⅰ類科目は、「大正大学の建学の精神と大学での学びとは何かを知り、学びたいことを学びやすい形で学ぶためのカリキュラム」であり、「これからの大学教育の基礎、さらに社会人として生きていく力を養うことが目的で構成された科目」とされている（『履修要項』p.19）。他方、第Ⅱ類科目は、「各自が所属する学科の専門教育科目」であり、「履修すべき総単位（124単位）のうち、各学科平均70単位を要することになっており、大学教育の根幹をなす科目群」とされている（『履修要項』p.30）。第Ⅰ類科目は、これを通じて「大学での学び」を学び、「大学教育の根幹をなす科目群」とされる第Ⅱ類科目の学びに備えるという性格を有していると考えて良いだろう。

学生は、次のような形で各科目を履修することが

一般的である。1～2年生は第Ⅰ類科目を主に履修し（初年次教育、文章教育、コンピュータ・リテラシー教育、外国語教育は必修である）、第Ⅱ類科目である基礎ゼミナールおよび学科基礎分野をいくつか履修する。3年生になると、第Ⅱ類科目である専門ゼミナール・専門研究等が始まり、卒業論文の執筆または卒業研究に備える。そして4年生になると、卒業論文または卒業研究に取り組むことになる。初年次は第Ⅰ類科目に置かれた重点が、学年進行に伴い、「大学教育の根幹をなす」第Ⅱ類科目に漸次移行していくことが想定されていると言える。この想定に従う限り、特に1年生春学期の学びの成果は、その学生が4年間を通じて学習上の成功を収めるか否かに、少なからぬ影響を与えるものと予想される。その意味で、第Ⅰ類科目のあり方は、大学教育全体に対して重要である（図1）。大正大学では、第Ⅰ類科目の再編が短期間に繰り返され、そのあり方を熟慮するための実証的データが今ほど必要とされている時はない。

そこで、本稿では、1年生春学期の学びの成果と、3年生秋学期の学びの成果との関連を探索し、後者に対する前者の影響（予測力）を実証的に計測する。このことを通じて、カリキュラム設計に資する基礎的

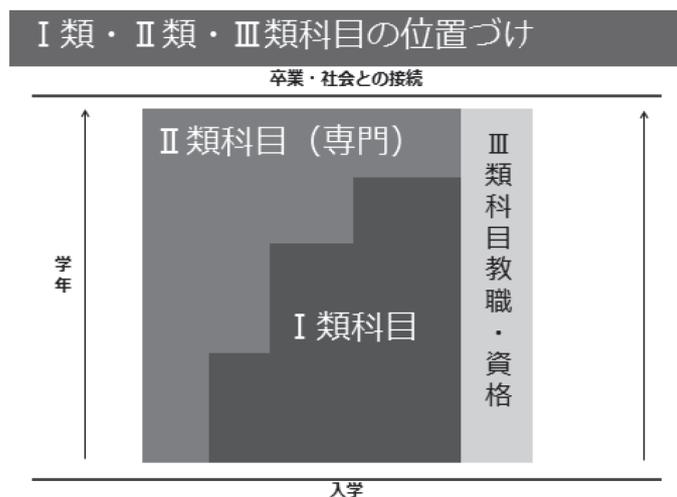


図1 大正大学のカリキュラム
(大正大学教育開発推進センター 2016, p.27)

なデータを導出することが、本稿のねらいである。さらに、カリキュラム改革に関心を持つ人や、大学でIRに従事する人が各自のデータを用いて追試を重ねていくことが大切だと考えられる。

2. データと方法

2008～2012年度入学者のそれぞれについて、1年生春学期のGPAと3年生秋学期の累積GPAとの散布図を作成し、両変数の相関関係を把握する。これらのGPAは、第I類科目から第III類科目までの全科目の成績を反映するものである。例えば、1年生春学期のGPAには、第II類科目の成績も含まれている。第I類科目は主に低学年（特に1年生）での履修が想定されているとの仮定に基づいて、分析を行うものとする。

3. 分析結果

過去5か年度の入学者について散布図（図2）を作成すると、視覚的にも、相関係数の値からも、次のことが明らかである。すなわち、いずれの年度についても、1年生春学期にGPAが高い学生ほど、3年生秋学期の累積GPAが高いという傾向が、顕著である。r=0.75～0.80という強い相関が、過去5年間について安定的に確認されている。この2変数の相関に変化

がほとんどみられないことには、非常に驚かせられる。

ただし、1年生春学期のGPAが1未満の学生に限って言えば、3年生秋学期の累積GPAのバラつきが大きい様子がうかがわれる。そのような学生は特別な事情を抱えている場合もあり、そのバラつきの大きさから解釈を導くには慎重を期すべきである。逆に言えば、1年生春学期のGPAが1以上の学生に関する限り、1年生春学期という大学入学直後のGPAは、その後の累積GPAをある程度の精度で予測しうると考えられる。

4. 結論

これまでの日本の大学はそもそも、日本的な教養のあり方について体系的に関わることは少なく、現在、大学教育における教養教育をどのように再構築するかが問われている。問われているのは、ただカリキュラム上の科目の配列において「教養科目」をどのように構成するのかという問題ではなく、これまでの専門科目全体を通じて、「教養」の形成機能を持たせること（金子2007, pp.148-150。強調部は引用者による）ではないだろうか。

そうだとすれば、第I類科目が少なからぬウェイトを占める1年生春学期のGPAが、その後の累積GPAを相当程度規定しているという知見は、やはり重要である。1年生春学期に大学での学びに円滑に移行できた学生ほど、その後の学びに成功しやすい。このことは、第I類科目、第II類科目という区分は、学生から

見ればあくまでも便宜的な区分であるに過ぎないことを示唆している。求められているのは、多様な学力の学生が入学してくる現状を所与としながら、大学で期待される学びへの構えが早期に身に付くよう学生を指導・支援するための取り組みである。

比較的すぐに着手しうる対応として、例えば、1年生春学期を終えた時点で、集中的な支援が必要な学生をある程度発見することは、必ずしも難しいことではないだろう。逆に、1年生春学期を終えた時点で、さ

らに高度な教育機会を提供する対象となりうる学生を抜擢することも可能かもしれない。長期的な課題の一つとしては、金子(2007, p.150)が示唆するところの、専門科目全体を通じた教養教育をいかに構築するかという点が挙げられる。いずれにしても、大学は、学生が学習習慣を身に付けることができるよう支援を行っていく必要がある。

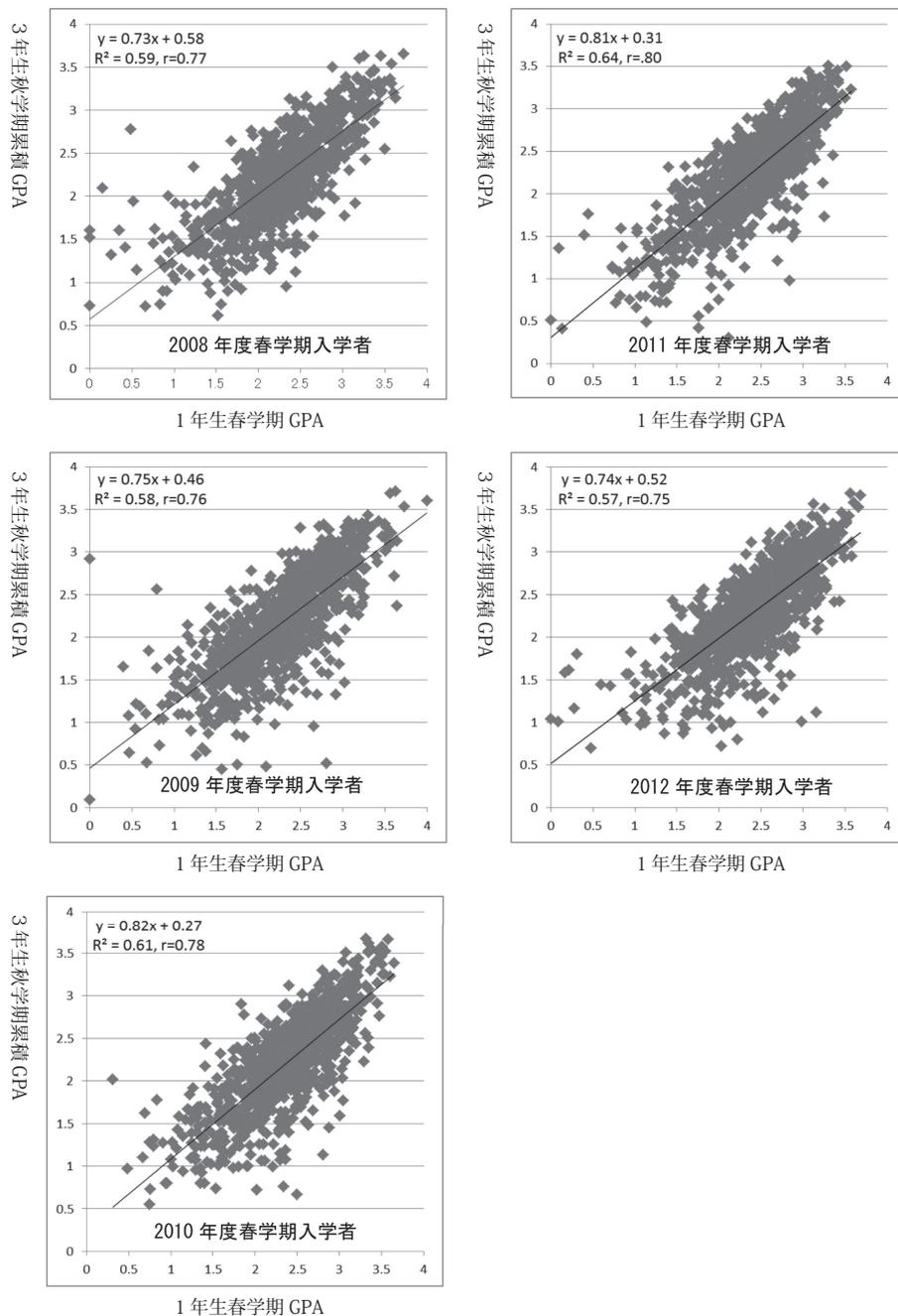


図2 入学年度別・1年生春学期 GPA と3年生秋学期累積 GPA との相関

引用文献

- [1] ベネッセ教育総合研究所, 2015, 「IR の仕組みを構築し PDCA を回す」『VIEW21』 Vol.2, pp.7-10。
- [2] 金子元久, 2007, 『大学の教育力一何を教え、学ぶか』ちくま新書。
- [3] 大正大学, 2015, 『大正大学履修要項 2015』。
- [4] 大正大学教育開発推進センター, 2016, 『2015年度第2回全学FDセミナー』(未公開)。

注

- 1) 日本文学科、人文学科、歴史学科、表現文化学科、人間科学科、教育人間学科、社会福祉学科、人間環境学科、臨床心理学科、仏教学科。
- 2) この方法は、大阪府立大学の IR (引用文献 [1]) から得られた知見を参考にしている。

※和文は副読として、編集委員会より日下田先生にご依頼申し上げ、掲載させていただきました。

高等教育機関におけるプロジェクト型学習の デザインを支援する授業設計シートの開発

上田 勇仁・合田 美子

In recent years, focus of higher education has been shifting to active learning such as project-based learning (PBL) in Japanese. Previous research reported the effectiveness of PBL on students' problem-solving skills. However, there are various problems reported in order for teachers to employ PBL. One of largest problems is the lack of support for teachers of systematic PBL designing.

The purpose of this study was to develop and formatively evaluate a PBL design support sheet in higher education. The procedures of the support sheet development were reported first, which was based on the previous research in instructional design and PBL. A pilot study for formative evaluation of the support sheet was conducted to examine its effectiveness. One university teacher designed and implemented PBL with the support sheet in her service-learning course. Her reflections during the semester and responses for the hearing after the course were analyzed. The results showed that the sheet might be helpful for teachers even without previous design and implementation experiences of PBL. However, improvements of the sheet should be required to consider students' reactions and responses during the course.

キーワード：プロジェクト型学習，インストラクショナルデザイン，高等教育，授業設計

1. はじめに

(1) 高等教育機関における主体的学習の取組

近年、高等教育機関において、能動的な学びを促進する授業は多岐にわたっている（河合塾 2012）。大学生の課題解決力を育成させるための教授法が注目されており、なかでも Project Based Learning（以下プロジェクト型学習）といった演習形式の授業で、大学生が成果物を創造する実践が多数存在することが報告されている（溝上 2007）。

中央教育審議会においても、学修者の主体的な学修への参加を取り入れた教授・学修法の導入が推奨されている（中央教育審議会 2012）。こうした、能動的な学びを促進する授業を求める声を受け、高等教育機関では、工学教育、初年次教育を中心にプロジェクト型学習が多く実践されてきた（美馬 2009）。一方で、最終的な成果物が評価の対象となり個人ごとの学習評

価が曖昧になったりする問題（松澤ほか 2007）や、設定した成果物に対する学習時間の確保が難しい（佐藤ほか 2008）などのプロジェクト型学習を授業に導入するさいの課題がいくつか存在する。

(2) プロジェクト型学習研究の課題

授業の効果・効率・魅力を高めるためにインストラクショナルデザインといった授業設計の手法があるが（鈴木 2002）プロジェクト型学習においても、授業設計に関する研究が行われており、これまでのプロジェクト型学習の実践より「学生に Driving questions（課題へと導くような質問）を投げかけ、社会的文脈に関係すること学習内容を扱い、教師はファシリテータとして学習内容を促す役割を担う」といった授業を設計するうえでの特徴が指摘されている（Hmelo-Silver 2004）。高等教育機関でプロジェクト型学習を実践する場合においても、こうした、設計要素を踏ま

えつつ、授業を実践していくことで、学習の質を高め、実践のなかでその効果を検証する事例はまだ少なく、プロジェクト型学習を担当する教員の経験や勘に頼らざるを得ないのが現状である。

高等教育機関における、プロジェクト型学習に関する研究を見てみると、学生の探索型学習を支援するシステム開発に関する研究（西森ほか 2005）や、プロジェクト型学習における社会的手抜きを分析し、学生が自発的に行動するための指針を提案するものがある（奥本ほか 2012）。一方で、プロジェクト型学習における包括的な授業設計に関する論文は少ない。湯浅ほか（2011）は、プロジェクト型学習と問題解決型学習（Problem Based Learning）の授業設計を比較しつつ、プロジェクト型学習のデザインの指針を検討しているが、プロジェクト型学習の特徴にそった授業設計が授業実践のなかでどのような効果があったのかまだ明らかになっていない。

(3) 本研究の目的

そこで、本研究では、高等教育機関におけるプロジェクト型学習において効果的な授業設計を支援するための授業設計シートの開発を目指す。これまでに、初等中等教育を対象としたプロジェクト型学習設計支援事例がいくつか存在しているが（鈴木 2012）（Buck Institute for Education 2014）、日本の高等教育機関の教員が利用するためには、高等教育機関の文脈にそったツールにアレンジしていく必要がある。プロジェクト型学習のデザインに関する先行研究を参考にしつつ日本の高等教育機関の授業に則した形に改変したものを開発した。開発した授業設計シートの開発プロセスと実際、また授業設計シートを活用した授業実践の結果について考察を行う。

2. 授業設計シートの開発

(1) 背景理論の検討

国内の初等中等教育を対象に取入れられている、プロジェクト型学習の授業計画表（鈴木 2012）や米国のプロジェクト型学習の授業デザインを普及している Buck Institute for Education が出版している、プロジェクト型学習の事前準備ツールなどを参考に、授業設計シートに必要な様式を検討した。また、授業設計シ

ートの記入項目として必要だと思われる設計要素の検討をおこない、「授業全体の情報」「プロジェクト型学習導入の理由」「授業の入り口」「プロジェクト型学習デザインの原則」の4つの要素を取り入れることにした。

高等教育で広く導入されているシラバス（佐藤ほか 2010）を参考に、「授業全体の情報を記述する項目」を設計要素にとり入れた。高等教育機関で導入されているシラバスに記述する項目を整理することで、授業を実施するうえで必要最低限の情報を網羅できると判断した。

既存の授業設計シート Buck Institute for Education を参考に、「プロジェクト型学習導入の理由」を設計要素にとり入れた。プロジェクト型学習を導入する理由や背景情報を書きだすことで、プロジェクト型学習を導入する目的を整理することができると判断した。

教材の出入口を明確にする（鈴木 2002）や Buck Institute for Education を参考に「授業の入り口」を設計要素にとり入れた。プロジェクト型学習を受講する前提条件や授業を通じて到達すべき学習目標を整理し、能力が身に付いているかどうか確認する評価方法を定める必要があると判断した。

プロジェクト型学習、Problem-Based Learning、アンカードインストラクションを整理した研究（Hmelo-Silver 2004）を参考に「プロジェクト型学習のデザイン原則を記述する項目」を設計要素にとり入れた。プロジェクト型学習の特徴を踏まえながら授業全体を設計していく必要があると判断した。

(2) 全体の授業設計シート

前節の4つの要素を踏まえプロジェクト型学習の授業を具体的に設計するために、各設計要素を具体的に記述するための設計項目を設けた。さらに、設計項目ごとに、設計の意図を踏まえ、プロジェクト型学習を設計できるように、各設計項目に関する解説文（以下設計ガイド）を用意した（表1）。プロジェクト型学習を導入する授業を設計するための全体の授業設計シートは3つシートに構成される。シート1には、授業内容や、学習目標など授業全体に関する情報を整理する。シート2には、シート1に記述した学習目標をどのように評価していくのか計画していくための項目を設けた。シート3には、授業全体を「準備」「創作」「発表・リフレクション」のフェーズに区切り、シート1、2で記述した内容をフェーズごとにどのように実施していくのか記述する項目を設けた（表2）。また、

表1 プロジェクト型学習設計要素と設計項目

設計要素	設計項目	設計項目の意図を踏まえ記述するための解説（一部）
授業全体の情報	授業のタイトル	学生に授業の内容がわかるようなタイトルを決めてもらい、その上で、プロジェクトを実施することがわかるようなタイトルを記述する
	教員名	授業を担当する教員の氏名を記述する
	キーワード	授業内容に関連したキーワードを設定し、その上でプロジェクトに関連するキーワードを記述する
	授業の目的	授業を通じて達成すべき目的を記述する
	全体の授業回数	授業全体を通じてどのような時間配分になっているのか記述する
	授業内容	網羅的に学習内容を記述し、プロジェクトに関連した内容についても記述する
プロジェクト型学習導入の理由	導入の背景となる情報を整理し、その上で、学生の育成したい能力を記述する	
授業の出入口	学習目標	具体的な行動指針を学習目標として記述したうえで、プロジェクト型学習に関連した学習目標と授業内容に関連した学習目標に分けて学習目標を記述する。学習目標を2つに分けることで、プロジェクト型学習を導入する狙いを具体的に示す
	評価対象	学習目標にあわせた評価対象を決め、評価対象と学生の成果物を結びつけるように記述する
	評価方法	学習目標にあわせ評価方法を記述したうえで、評価の方法の中に、チームへの貢献度を問う評価方法を記述する
	評価計画	学習目標とその評価方法にあわせ評価時期を決め、授業開始前に必要な能力とその能力を評価する計画を記述する
プロジェクト型学習のデザインの原則	授業全体のプロセス	授業全体を計画、創作、発表・リフレクションのフェーズにわけて授業を計画していく
	学生の活動	計画、創作、発表・リフレクションのフェーズにわけて学生の活動を記述していく
	教員の活動	計画、創作、発表・リフレクションのフェーズにわけて教員の活動を記述する。また、教員はファシリテータとして学生の活動に介入する
	チームの形態	プロジェクトを実施する、グループの数、グループの内の人数を決め、グループの内の役割を記述する
	使用する道具	学習に必要な道具を決めたうえで、道具を利用する際の条件を記述する
	問題	学習目標に関連した成果物を生み出すような問題を記述する
	成果物	学習目標に関連した問題を通じて生み出される成果物を記述する

全体の授業設計シートが解説通り記述できたかどうか確認するために、設計を評価するルーブリック（設計チェックリスト）を用意した。設計の解説内容を全て満たしていれば3点、解説内容の一部や授業内容が分かる内容が記入していれば2点、内容に関わらず記入されていれば1点、無記入であれば0点として、4段階で評価する。

全ての設計項目が満たされていれば、57点となる。全体の授業設計シート、設計ガイド、設計チェックリストを対象に形成的評価を実施した。インストラクショナルデザインなどの有識者を対象にヒアリング調査を実施した。

教員が1人でも設計ができるように、設計ガイドに設計項目にかんする解説文だけでなく、記述を支援

する事例などを加筆した（上田ほか 2011）。さらに、高等教育機関に所属する3名の教員を対象に、全体の授業設計シートに記述をおこなってもらい全体の授業設計シートを活用してプロジェクト型学習を設計できることを確認し、

教員から設計をすることで、プロジェクト型学習を実施する動機付けにつながったという意見が得られた（上田ほか 2013）。

(3) 各回の授業設計シート

形成的評価のなかで得た意見やプロジェクト型学習の実施を想定し、プロジェクト型学習の設計を支援するだけでなく、授業実施中にも活用できる「各回の授業設計シート」を開発した(表2)。全体の授業設計シ

表2 授業設計シートの概要

種類	記述項目	利用方法
全体の授業設計シート	<ul style="list-style-type: none"> ・シート1：授業全体に関する情報を整理 ・シート2：授業評価に関する情報を整理 ・シート3：授業内容・教員の活動 学生の活動を整理 	利用対象者 ：教員 活用時期 ：授業開始前、 利用方法 ：設計支援要素にそってシート1－3に記述を行う。全体の授業設計シートの記述例や設計要素に関する解説文書として設計ガイドを用意した。また、正確に設計ができたか確認するための設計チェックリストを用意した。
各回の授業設計シート	<ul style="list-style-type: none"> ・各回の授業実施日 ・各回の学習活動 ・授業を通じての気づき ・全体の授業終了後授業に関する気づき、 課題、改善案 	利用対象者 ：教員 活用時期 ：授業開始前、授業期間中、授業終了後 利用方法 ：全体の授業設計シート記述後、各授業で実施する学習内容を記述。毎回の授業終了後、授業のなかでの気づきを記述。全体の授業終了後に、授業に関する気づき、課題を整理

トにプロジェクト型学習の全体像を記述した後に、各回の授業にどのような学習活動を行うか計画する必要があると判断し、授業回数に合わせて、各回の授業でどのような学習活動を行うのか記述するためのシートを開発した。また、計画した学習活動に対して教員の気づきを記述する項目も設けた。

開発した授業設計シートの特徴をまとめると以下の2点を挙げることができる。

- ① 各設計項目に対して、設計の意図を解説する設計ガイドや設計の内容を確認する設計チェックリストを活用し、プロジェクト型学習設計要素を踏まえたデザインが可能である。
- ② 全体の授業設計シートに記入した後に、各回の授業設計シートを使って授業の詳細を計画することで、プロジェクト型学習の特徴を踏まえつつ、各回の具体的な学習活動を計画することが可能である。

これらの特徴が授業を実施するうえで、どのような支援に繋がっているのか検証を行う。

3. 対象授業

(1) 授業概要

対象となる授業は、地方にある私立大学において、開講された授業であり、2013年11月～2014年3月に実施した。学生は、人文学部 英語英文学科、社会学科に在籍する1～2年生11名であった。なお、2014年度の正課授業のプレ授業のため、非単位の授業である。授業内容は、リーダーシップと異文化適応力のスキルと態度を身につけるために、学生はハワイの初等中等教育で日本文化を紹介する模擬授業を行う。また、ハワイでの模擬授業を準備するために事前

に日本国内で、ハワイに関する歴史文化を学び、模擬授業の練習を重ね、プレゼンテーション能力と語学力を養うことになっている(表3)。授業を担当する教員Aは大学での教員歴が5年で、他の教員のアシスタントとしてプロジェクト型学習に参加した経験があるが、授業の設計から実施まで主として担当するのは対象の授業が最初となる。

(2) 授業計設計

教員Aが設計した授業内容を授業全体の流れを設計項目、「授業全体のプロセス」のなかで記している。計画、創造、発表・リフレクションのプロセスごとに整理した。

【計画】第1回～第3回：教員は授業全体の計画を示しながらリーダーシップに関する講義を実施する。学生は、模擬授業を実施するためのグループやテーマを決めていく。

【創造】第4回～第9回：教員はハワイの社会・文化に関する講義やプレゼンテーションの基礎講義を実施する。学生は、プレゼンテーションの準備(授業時間外も含む)、や授業のなかで、プレゼンテーションを実施し、教員や他の学生からのコメントを踏まえ模擬授業の内容を改善していく。

【発表・リフレクション】第10回～20回：ハワイに移動し、学生はサービスマーケティングに関する講義を受け、現地の高校生を対象にした、模擬授業を実施する。教員は学生の活動を観察しながら、必要に応じて質問やファシリテーションを行う。

(3) 授業設計に対する評価

設計後、第1筆者が、全体の授業設計シートの意図を踏まえて設計できているかどうか、全体の授業設計シートと合わせて開発した設計チェックリスト使っ

表3 教員が記述した全体の授業設計（一部）

設計項目	記述内容
授業のタイトル	ハワイ・サービス・ラーニング・プログラム
キーワード	リーダーシップ, 異文化適応力, 社会奉仕, ハワイ文化・社会, プレゼンテーション, プロジェクト型学習
授業内容	事前研修（ハワイの背景的学習と言語研修）と2週間のハワイ研修（大学での講義, 地域での奉仕活動, 交流活動）を通してハワイの生活・文化・社会と英語コミュニケーションを学ぶ
学習目標	<p><授業で得られるもの></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ハワイの言語や文化について授業と実践から学んだことについてまとめることができる 2. ハワイ社会の課題について授業と実践を通して学び, 課題をとりまく背景について自分なりの意見をまとめることができる <p><プロジェクトで得られるもの></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 協同活動を通して, リーダーシップ力に関わる自己の伸ばすべき強みと, 開発すべき弱みについて整理することができる 4. 目的や計画を参照しながら日々の行動を自己評価することができる 5. 英語を活用し, 現地での協同活動を行うことができる 6. ハワイの文化についてまとめて他者に伝えることができる
評価対象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 報告書（模擬授業を作り上げるなかで学んだこと, 模擬授業での成果物を整理し, 成果物ごとに個人ごとに貢献した箇所を記述） 2. 面談評価（授業実施前と授業実施後に英語での面談を実施） 3. リフレクションシート（各回の授業終了後に授業の感想などを記述） 4. 模擬授業（授業評価シートを使った評価）
問題	現地の子どもや高校生が日本に魅力を感じ, もっと知りたいと思わせるプレゼンテーションはどのようなものか.
成果物	ハワイについてのプレゼンテーション, 現地小学生と高校生に対する模擬授業, 報告書, 異文化適応力診断結果に対する振り返りレポート.
チームの形態	3人一組で事前プレゼンテーションと現地活動を準備する.

て評価を行い, 第2筆者が再度確認を行った. 設計チェックリストの0点から3点の4段階評価にそって評価した結果, 56点(57点満点)だった. 「授業のタイトル」には, プロジェクトを実施することが分かるようなタイトルを記述するように解説していたが, 大学のカリキュラムの構成上「ハワイ・サービス・ラーニング・プログラム」となったため, 1点減点とした.

4. 授業設計シートの評価

プロジェクト型学習設計要素と2つの授業設計シートが授業のなかでどのように機能し, 授業の支援に繋がったのか検証を行った. データとして用いたのは, 教員が設計した全体の授業設計シート, 各回の授業設計シート, ならびに, 教員が各回の授業設計シートに記述した振り返りの記述内容. それに加え, 授業終了後に教員Aを対象に授業設計シートの使い勝手や, 設計項目ごとにどのような授業を実践したかヒアリングを実施した. また, 学生に対しても設計項目ごとにど

のような授業が行われたかヒアリングを実施した. これらのデータを検証の対象とする.

(1) 授業実践からみた設計要素の効果

プロジェクト型学習設計項目の意図を踏まえた授業が実施できたか検証をおこなうために, 教員Aが記述した各回の設計シートの実施内容と振り返りの記述を分析した(表4). 教員Aが各回の設計シートに記述された授業内容と, 各授業終了後の振り返りの記述から, 実施した授業に対して, 設計した内容が上手く実行できた記述を「肯定的な記述」として, 設計した内容がうまく実行できなかった記述を「改善点に関する記述」として, 第1筆者が抽出しを行い, 授業のプロセスごとに並び替えた. また, 教員の記述と第1筆者が整理したデータに整合性があるか第2筆者が検証を行った. 教員や学生を対象に実施したヒアリング内容も交えながら, 授業のプロセスごとにプロジェクト型学習の設計要素と設計項目がどのように機能したのか検証を行う.

1) 計画(1回-3回)

教員はブレインストーミングの手法を活用して授業

表4 各回の授業設計シートに教員が記述した内容

プロセス回数 (期間)	授業内容	【授業回数】 肯定的な記述	【授業回数】 改善点に関する記述
計画 1回-3回 (2013年11月-12月)	アイスブレイク, スキット練習, リーダーシップ講義, グループ分け, プレゼンテーマ決定	【1回】ブレインストームを行う(こと)でこの授業が何を学ぶ場なのかを印象づけることができたと思う。 【2回】自分たちだけで、バランス良いグループづくりを行うことができたのはよかった。	【1回】最後まで終始固い空気のまま進んでしまった。 【3回】プレゼンテーションについて、班によって内容量や準備状況の温度差がある。
創作 4回-9回 (2013年12月-2014年3月)	ハワイ文化講義 英語プレゼンテーション基礎講義, プレゼンテーション準備, プレゼンテーションのブラッシュアップ, 事前研修振り返り	【6回】小さなグループごとの発表だったため、表情も豊かに話すことができた学生が多かった。 【7回】英語を喋るという行為には慣れて来たような印象がある。 【7回】今日は全体のリーダーを決めた。最初は誰も手を挙げてくれなかったが、最後に1年生の女子が名乗り出てくれてとても嬉しかった。 【8回】日本文化紹介授業のリハーサルでは、各班、授業の内容・進行ともに詳細まで打合せされている印象だった。全体的に明るさが増しており、ボディランゲージを意識して行っている様子も伺えた。	【4回】本来なら、英語の歌やスキットに授業で取り組まなければならないが、その時間がとれていない。 【5回】ほとんどのグループが調べたものを読むという感じだった。発表者と聴衆の間に距離があり、これではハワイで、高校生や子ども達に情報や思いを届けることは困難。 【6回】本音をさらけ出せない空気がいまだにただよっていると感じる。「間違っても良い」という雰囲気をつくっておくことが必要だと感じた。 【7回】日本文化紹介活動は、詳細まで考えられているところもあるが、おおまかなイメージしか持っていない班もあり、当日どれだけ学生のアテンションを得られるか不安な部分もある。 【8回】発表後の聴衆からのコメントは少なく、まだまだみんな自分の発表のことで手がいっぱいという印象。
発表・ リフレクション 10回-20回 (2014年3月)	サービス・ ラーニング講義, ハワイ文化ツアー高校での日本文化紹介活動	【12回】高校での文化紹介は、ひとまず先方に喜んでいただけるものになった 【13回】(高校のプレゼン後の)全体振り返りでは、これまでの活動で心に残ったことを共有し、その後活動評価シートを記述後他のメンバーに渡してもらった。振り返りをふまえた学びと明日からの目標を共有してもらった。 【15回】事前研修からずっと同じシートを用いて振り返りを行っている学生は、自分自身の変化に気づくことができると思う。 【18回】将来の夢に気づいた学生、自分の好きなことに気づいた学生が複数いる。振り返りシートには、本当にいい言葉が綴られ始めた。	【10回】自分たちの行っていることと、授業目的を結びつけながらこれまで活動できていたのだろうか。 【11回】これまでの3日間で、質問をする力を学生に養うことの必要性を感じた。 【12回】またこれから多様な文化の中で活躍するリーダーに求められる本質的な部分を学ぶプログラムなのだと思う。それがどれだけ学生に伝わっているかは疑問に感じる。 【12回】他の参加学生に頼り過ぎている部分も観られた。 【13回】2名の参加者により、参加者間の意識の違いの問題が共有された。研修などの集団経験の多い学生は、少ない学生に対して違和感を抱えているようである。

動機付けをおこないつつも、学生同士のコミュニケーションが活性しないことを課題に感じていた。グループ分けを実施する際には、学生達にグループ分けを任せ、できるだけ知り合い同士が同じグループにならないようにグループが分けをおこなった。

(教員A) 仲いい同士とか学部が同じ同士はまあ基本自分たちで考えてもらって離れてもらうようにしました。(学生A) (模擬授業のテーマについて) 自分の意見を言って、その後に、他の方の意見を聞いてから決めました。

【チームの形態】

プロジェクトを進めていくためのグループの形態を事前に決めていたが、グループを決めていくプロセスにおいて、教員は学生の所属学部や学年を考慮しつつグループを決めるよう学生に促し、学生はそれを踏まえ、自身で取組みたいテーマを出しながら、できるだけ同じ学部の学生同士にならないように配慮していた。また、教員は学生同士の会話や、授業に対する意欲を観察しながら授業内容を検討していることが推測される。

グループの形態については、事前にグループの人数や役割を決めておくだけでなく、グループで取り組む課題に対して、どのような構成員で実施すべきなのか、教員の意見を整理したうえで、グループ分けを実施するプロセスを計画していくことが必要になると考えられる。

2) 創作 (4回-9回)

教員は、模擬授業の本番で実施する内容を発表させる前に、ハワイ文化を調べさせ、その結果を発表させ、学生のプレゼンテーションスキルや英語のスキルを確認していた。模擬授業の内容についても複数回リハーサルを実施させながら、ハワイの高校生が聞いてもわかるかどうか検証していた。

(教員 A) パワーポイントの文字ばかりだと伝わらないよとか、っていうのは細かくアドバイスをしたんです。

(学生 C) 先生から英語で発表するときにはこうした言い方があるよっていう書いた紙をみて、原稿を作りました。

(学生 E) 人前にたったときに、原稿をみたりとかするので、なるべく相手を見たりして、話したりとか、目でアイコンタクトをとる練習をしました。

【授業全体のプロセス】【教員の活動】【学生の活動】

教員は、計画、創作、発表・リフレクションというフェーズごとに授業内容、教員の活動、学生の活動を事前に計画し、各回の授業設計シートに1回ごとの授業内容を記述していたが、創作のフェーズにおいても、発表と教員からのリフレクションを実施していた。発表・リフレクションのフェーズで実施する模擬授業を実施する前に、何度か練習をする機会を設けることで、学生の能力を確認しつつ、英語での表現やプレゼンテーションのスキルを育成していったと考えられる。また、学生は教員からのコメントを参考にしつつ、ハワイでの模擬授業を実施するために必要な英語表現や、プレゼンテーションの技術を習得していったと推測される。

授業全体のプロセスについては、計画、創作、発表・リフレクションという一連の流れを想定して授業を組み立てるように、推奨していたが、発表に至るまでに、複数回発表の練習を設けることで、学生のスキルを確認しつつ、本番に必要なプレゼンテーションのスキルを効果的に指導することができると考えられる。成果物や授業回数に合わせて、練習する機会を事前に計画しておくことが必要になると考えられる。

3) 発表・リフレクション (10回-20回)

高校生への模擬授業実施修了後に、学生は模擬授業

を評価するための授業評価シートを使って、他のグループの発表内容を評価し、その結果を学生同士でコメントしあった。また、模擬授業終了後、学生に授業の感想などを記述するリフレクションシートを使って個々人の感想を記述させ、教員は一人ひとりの感想を確認していた。

(教員 A) (学生同士が授業評価シートを記述した後) 自分がどんなふうに評価されているのかを読んで、それでグループ分けをして、でそれを読んで何を感じたのかをグループで共有しました。

(学生 D) (授業評価シートに) 他の班よりも詳しく調べられていて、知らないこともあったというコメントもいただきました。

【評価対象】【評価計画】

教員は、計画どおり学生が実施した模擬授業に対して、授業評価シートを使って評価していたが、学生たちにも同じ授業評価シートを配布して、学生同士で模擬授業の評価活動を実施していた。教員からだけでなく、複数の学生からも評価を受けることで、多様な意見を踏まえ、自身の発表内容について、内省することができるかと推測される。

全体の授業設計シートにおいて、成績評価に関する評価計画のみを設計していたが、実際には成績評価に関わらない、学生同士の評価活動が、学生の内省を促していると考えられる。授業評価以外の評価活動についても設計の段階で計画する必要がある。

各回の授業設計シートに記述された教員の記述内容にそって教員・学生へのヒアリングを踏まえながら、プロジェクト型学習設計要素がどのように効果があったのか検証をおこなった。設計項目の意図を踏まえて、授業を実施できている一方で、教員は学生同士の雰囲気や到達度にあわせて、事前に設計した内容から、さらに授業の効果を高めるための工夫をしていることが分かった。今回得られた結果を踏まえて、設計項目ごとの意図や設計ガイドを修正していく必要がある。また、全ての設計要素にどのような効果があったのか検証に至っていない。ヒアリングからえた内容をさらに検証し、設計項目が授業にどのような影響があったのか確認する必要がある。

(2) 授業設計シートの効果

教員が全体の授業設計シートと各回の授業設計シートを活用することで、授業の設計から実施においてどのような支援につながったか確認するために、2つの授業設計シートに関するヒアリングを実施した。

1) 全体の授業設計シート

(教員 A)「プロジェクト型学習を実施するうえでの、意識付けにつながりました。自分はなにをしようとしているのか、自分の好きなやり方でやっていたが、ちゃんと整理するという意味でよかった。それにそって、授業をプランしている。(設計シートを使って設計していなければ)気の向くままに時間を使って行ったかもしれない。」(下線は第1筆者が記述)。

全体の授業設計シートを使って、授業を実施することで、事前に設計した内容にそって企画的に運営が行われていることが推測される。

2) 各回の授業設計シート

(教員 A) 授業が終わって書くとなると、その時にどんな表情をしていたとか、どんな反応をしたかとか、リアルに思い出しながら、本当は不安でしょうがなかったんじゃないかとか、ちょっと飛躍しすぎちゃったのかなって、っていうのを反省することができた。次の段階では全体で発表する予定だったけど、まずはグループでやってみようかなとか。(下線は第1筆者が記述)。

各回の授業設計シートに、授業ごとの進捗を含めた感想を記述している。また、教員は授業中の学生の表情などから、授業内容を振り返りながら授業の進め方を検証していることが伺える。

5. 結論と今後の課題

今回開発した全体の授業設計シートと各回の授業設計シートの適用により、プロジェクト型学習の設計要素を踏まえた授業設計が実現できた。2つの授業設計シートを活用して、設計要素を細分化した設計項目の意図を踏まえた授業を実践されていることが確認できた。しかし、「チームの形態」「授業全体のプロセス」「教員の活動」「学生の活動」「評価対象」「評価計画」の設計項目について、各回の授業終了後の記述やヒアリング内容をもとに検証をおこなった結果、事前に計画した内容に留まらない教員の工夫や、学生の反応に合わせた授業運営がおこなわれていた。事前に設計項目の意図を踏まえて授業設計しても、実施段階には学生の反応などを確認しつつ授業の進め方を修正していくことが必要であることが明らかになった。

全体の授業設計シート、各回の授業設計シートを使うことで、計画的な授業運営に寄与していることが考えられる。また、授業ごとに振り返りを行うことで、授業の

進め方を修正する機会に繋がっていると推測される。

今後の課題としては、今回の検証で対象とならなかった設計項目について、教員や学生のヒアリング内容から、授業実践のなかでどのような効果があったのか検証をおこない、本研究の結果と合わせて、設計項目の加筆・修正や、設計項目を具体的に記述していく際の設計ガイドなどを追加していく必要がある。これらの作業を踏まえ、全体の授業設計シート、各回の授業設計シートについても変更を加えていきつつ、設計の支援だけでなく、評価活動やグループ活動の支援など、設計項目ごとに、授業実施中に支援する仕組みについても検討していくことが必要であると考えられる。

参考文献

- 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申)」
- Buck Institute for Education (2014) PROJECT BASED LEARNING FOR THE 21st CENTURY <http://www.bie.org/> (参照日 2014年7月28日)
- 河合塾 (2012) 「2012年度大学のアクティブラーニング調査報告書(質問紙調査報告)」 http://kawaijuku.jp/research/file/2012_houkokusyo.pdf (参照日 2014年7月28日)
- 西森年寿・加藤浩・望月俊男・八重樫文・久松慎一・尾澤重知 (2006) 「高等教育におけるグループ課題探究型学習活動を支援するシステムの開発と実践(＜特集＞実践段階のeラーニング)」『日本教育工学会論文誌』29(3) pp.289-297
- 松澤芳昭・大岩元 (2007) 「産学協同のProject-based Learningによるソフトウェア技術者教育の試みと成果」『情報処理学会論文誌』(48) 8, pp.2767-2780.
- 美馬のゆり (2009) 「大学における新しい学習観に基づいたプロジェクト型学習のデザイン」『工学教育』57- (1) pp.45-50.
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』(7) , pp.269-287.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004) Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3) , pp.235-266.
- 奥本素子・岩瀬峰代 (2012) 「プロジェクトベースドラーニングにおける自発的行動分析」『日本教育工学会論文誌』36(3) pp.205-215

- 佐藤浩章（編）（2010）『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
- 佐藤和彦・工藤康生・倉重健太郎・蓮井洋志・島田浩次・佐賀聡人（2008）「OpenGL を用いた PBL 型ソフトウェア開発演習の実践と課題」『情報処理学会研究報告． 情報システムと社会環境研究報告』（81） pp. 1-6.
- 鈴木克明（2002）『教材設計マニュアル——独学を支援するために——』北大路書房.
- 鈴木敏恵（2012）『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版 .pp.123-169
- 上田勇仁・根本淳子・鈴木克明・合田美子（2013）「高等教育機関におけるプロジェクト型学習設計支援ツールの開発と形成的評価の試み」『日本教育工学会研究報告集』13（3） pp.7-14
- 上田勇仁（2011）「高等教育機関における Project Based Learning 設計支援ツールの開発」『熊本大学大学院社会文化科学研究科 教授システム学専攻 2011 年度修士論文』
- 湯浅且敏・大島純・大島律子（2010）「PBL デザインの特徴とその効果の検討」『静岡大学情報学研究』（16） pp.15-22

資料 1-1: 全体の授業設計シート（シート 1）

授業のタイトル	映像メディアを使ったキャンパス活性化プロジェクト	教員名	西濱
キーワード	映像制作・企画立案・プロジェクト型学習	授業時間	15コマ
導入の理由	メディア機器の発達に伴い、メディアを活用した自己表現をする力が求められ始めた。本科目では映像制作を通じて、映像表現をする力を身につけると同時に、企画立案する力やチームで作業する力などの社会人基礎力の向上を目的とする		
授業内容	<p>本学を希望する高校を対象にした映像を制作をおこなう</p> <p>映像のテーマは「〇〇大学の魅力！！」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・チームでテーマの中身を企画し、魅力的な映像を作成する ・映像を撮影するための機材や編集ソフトの利用方法に関するレクチャーをおこない、実際に映像制作をおこなってもらう ・制作した映像は授業の最後に試写会を開き、視聴する。 ・優秀な作品は夏休み期間中に実施するオープンキャンパスにて上映する 		
学習目標	<ul style="list-style-type: none"> ・自身が所属する大学に関する情報を整理し映像として表現することができる ・映像制作に必要な企画立案・撮影技術・編集方法に関する知識・技術を身につける 		
問題	高校生たちに大学を魅力的に紹介する映像とはどんな映像でしょうか？		
成果物	映像作成に必要な企画書/映像作品		
教員の役割	(前半)映像制作に必要な知識や技術の提供 (後半)映像制作実施中に、よりよい作品を生み出すためのファシリテーションをおこなう		
協調学習の形態	3人1グループでプロジェクトを実施します。グループが決定した後にグループごとに映像の企画を策定します。		
使用する道具	<ul style="list-style-type: none"> ・映像機材 ・映像編集ソフト(プレミア) 		

資料 1-2: 全体の授業設計シート (シート 2)

学習目標の種類	学習目標(大項目)	評価基準 (学習目標の低位目標)	成果物	評価方法	授業実施前	授業実施中	授業終了後	
前提条件	他の学習者とスケジュール調整することができる	共同作業を実施した際に、どのような予定をたて実行に移したか記述できる		レポートの記述内容を確認	○			
	情報基礎の授業を受講している(PCのスキルがある。)	情報基礎の授業の単位を取得している		履修状況を確認	○			
授業内容に関連した学習目標	自身が所属する大学に関する情報を調査し、映像として表現することができる	大学の情報を整理し企画書を作成することができる	企画書制作した映像	成果物を使った評価		○		
		企画書にもとづき大学の魅力を映像作品として完成することができる					○	
プロジェクトに関する学習目標	映像制作に必要な企画立案・撮影技術・編集方法に関する知識・技術を身につける	企画書に基づき、撮影を実施し、撮影した映像を編集することができる	企画書制作した映像				○	
		プロジェクトに必要な時間と役割を決めプロジェクトの工程表を作成することができる					○	
		チーム内での役割を意識し、チームに貢献することができる		自己評価 相互評価		○		

資料 1-3: 全体の授業設計シート (シート 3)

授業の展開	計画	創作	発表・リフレクション
授業回数	3	10	2
授業全体	【映像制作の企画に関する説明】 これまで作成してきた事例の紹介/映像制作を実施するさいの企画の基礎 【映像制作に関する説明】 ビデオカメラの使い方・映像編集の方法など	【プロジェクトの実施】 各チームのプロジェクトの準備点実施 映像制作の企画書の提出	【プロジェクトの成果報告】 各チームが作成した映像を視聴し、相互コメントをおこなう。
学生の活動	講義内容の確認 役割を決める	企画書の準備・決定・提出/制作する 映像の準備/映像制作	プロジェクトの振り返り 報告書の提出
教員の活動	講義 チームを決める	ファシリテーション/企画書の確認/ 映像制作を促すためのファシリテーション	各チームが制作した映像の 総評
評価計画	【前提条件に関する確認】 「これまでグループでイベントを実施したときの手順とあなたの役割を教えてください」というレポートを提出 情報基礎の履修状況を確認	【プロジェクト実施中の評価】 映像制作の企画に関する評価項目を準備し採点する チーム内で相互評価・自己評価を実施する	【プロジェクト終了後の評価】 映像に関する評価項目を準備し採点する リフレクションペーパーを提出させ採点する

映像メディアを使ったキャンパス活性化プロジェクト 各回の授業設計シート

【名前】

【作成日】

1. 各回の学習活動事前に記入し、授業終了後気づいたことを記述

月/日	学習活動・気づき	備考
1 日付	【学習活動】アイスブレイク、自己紹介、参加理由共有、目標設定、振り返りシートの説明、課題の説明 【気づき】	
2 日付	【学習活動】アイスブレイク、グループ分け 【気づき】	

くらしと数学のコラボレーション

—基礎学力向上への数理科学的な一手法—

畠山仁男

<要約>

『分数ができない大学生』（岡部・戸瀬・西村,1999）が叫ばれてから幾久しいが、「20世紀後半の世界に活動する日本人に必要な数学として、微分方程式まで」（遠山,1959）と述べている。筆者が学んだ昭和40年代の数学Iでは、三角関数・指数関数・対数関数といった超越関数まで学習している。また、「役に立つかどうかといったけちな効用論を超えて」（足立,2007）と数学の重要性を述べている。現在まで数学が多くの人々に嫌われている中、大正大学で新生に数学の基礎学力調査を実施している。数学の調査は昨年度から始められたが、数学アンケート調査では、驚くことに数学が社会にとって必要であると回答した学生が70%近くもあった。ただし、そういう授業を受けると回答したのは、5%程度にしか過ぎなかった。必要性は感じているが苦手意識が強く腰が引けてしまう状態にあることが予想される。

東日本大震災を契機に、想定外を想定内とする予知・予測・予見などの考え方の重要性が叫ばれる中、将来を託す若者たちにセルフマネジメントできる力を身につけさせ、社会に貢献できる人材の育成を実践することは喫緊の課題である。

本稿の目的は、本学の学生が将来設計を立てることによって「働くこと」への意識の醸成をねらい、まずは、数理科学的に身近な生活設計を考え、それらにともなう金銭感覚の重要性・大切さと、今後の自分に必要な学びとは何かを考える機会を得ることによって、基礎学力としての基本的な数学概念を身につけてもらうことである。いくつかの授業を通じて得られた知見を含め、まとめてみることにした。その際、演繹ではなく帰納的に数理科学的なものを示すことができれば、今後の授業に役立てていきたいと考えている。

Key words : Financial Planning, compound interest calculation, Napier number

はじめに

就職筆記試験のSPI（Synthetic Personality Inventory：総合適性検査）非言語では、「代金の精算・料金の割引」などの損益算は必須であり割合も重要項目になっている。とくに割合については授業の中でも確認するが、やはり苦手意識が強いようである。

たとえば、歩合・百分率では1割＝0.1、1%＝0.01として

$$2\text{割}5\text{分} = 0.25 = \frac{25}{100} = \frac{1}{4}, \quad 37.5\% = 0.375 = \frac{375}{1000} = \frac{3}{8}$$

原価の2割5分増は、原価×（1＋0.25）、定価の5%引きは、定価×（1－0.05）などが苦手である。とくに、

この1の意味が難しい。

つまり、原価+原価×0.25=原価×(1+0.25)、定価-定価×0.05=定価×(1-0.05)という共通因数でくくると出てくる1という意味である。

したがって、貯蓄の利息やローンの利子などは以ての外である。単利・複利のしくみぐらいは21世紀に活躍する社会人として知っておいてほしいものである。すなわち、最も身近にある「お金」であるが、その扱いがうまく機能していない状況と思われる。また、生まれてから大学生までにかかった自分への費用などもあまりわかっていないのが現実である。

このような状況を鑑み、学生たちに将来の夢を語らせ、生活設計を描かせることによって、そのときどきのイベント・アクシデントにかかる費用を調べさせ、「お金とくらし」の重要性を実感させる方法を模索し、併せて20年後ぐらいまでの自分を創造できるようになってほしいと考えた次第である。そして、その際に必要な知識・技能など学び直しておきたい学習を見出し、各自の学問を通じて大正大学が掲げる「4つの人となる」に近づくことができ、社会に羽ばたいてほしいと願うばかりである。

1. 連続複利とネイピア数

さて、ここで複利計算として「連続複利」について触れておく。

たとえば、100万円を利率5%で預けた場合の10年後の元利合計はいくらか。

- ① 1年複利の場合 $1000000 \times (1 + 0.05)^{1 \times 10} \doteq 1,628,895$ 円
- ② 半年複利の場合 $1000000 \times \left(1 + \frac{0.05}{2}\right)^{2 \times 10} \doteq 1,638,616$ 円
- ③ 1ヵ月複利の場合 $1000000 \times \left(1 + \frac{0.05}{12}\right)^{12 \times 10} \doteq 1,647,009$ 円
- ④ 1日複利の場合 $1000000 \times \left(1 + \frac{0.05}{365}\right)^{365 \times 10} \doteq 1,648,665$ 円
- ⑤ 1時間複利の場合 $1000000 \times \left(1 + \frac{0.05}{365 \times 24}\right)^{365 \times 24 \times 10} \doteq 1,648,719$ 円
- ⑥ 1分複利の場合 $1000000 \times \left(1 + \frac{0.05}{365 \times 24 \times 60}\right)^{365 \times 24 \times 60 \times 10} \doteq 1,648,721$ 円
- ⑦ 1秒複利の場合 $1000000 \times \left(1 + \frac{0.05}{365 \times 24 \times 60 \times 60}\right)^{365 \times 24 \times 60 \times 60 \times 10} \doteq 1,648,721$ 円

⑧ 瞬間複利の場合、つまり $n \rightarrow \infty$ のとき、

$$1000000 \times \left\{ \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{0.05}{n}\right)^{\frac{n}{0.05}} \right\}^{0.05 \times 10} = 1000000 \times e^{0.05 \times 10}$$

$= 1,648,721.271 \dots$ 円 となることが知られている。

実は、 $1.0510 \cdot 1.02520 \cdot \dots$ などの指数計算は非常に厄介であるので、一つは対数を用いるという考え方がある。もちろん、関数電卓や表計算ソフト、VBAなどで簡単に可能であろう。しかし、その仕組みを知らなければやはり厳しい。

では、次の定理を確認しておく。

〔定理〕 数列 $\{e_n\}$ において、 $e_n = \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$ になるとき $\{e_n\}$ は収束する。

[proof] $n \geq 2$ のとき、二項定理より

$$\begin{aligned} e_n &= \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = \sum_{r=0}^n {}_n C_r 1^{n-r} \left(\frac{1}{n}\right)^r \\ &= {}_n C_0 \left(\frac{1}{n}\right)^0 + {}_n C_1 \left(\frac{1}{n}\right)^1 + {}_n C_2 \left(\frac{1}{n}\right)^2 + \cdots + {}_n C_n \left(\frac{1}{n}\right)^n \\ &= 1 + n \left(\frac{1}{n}\right)^1 + \frac{n(n-1)}{2!} \left(\frac{1}{n}\right)^2 + \cdots + \left(\frac{1}{n}\right)^n \\ &= 1 + \frac{1}{1!} + \frac{1}{2!} \left(1 - \frac{1}{n}\right) + \frac{1}{3!} \left(1 - \frac{1}{n}\right) \left(1 - \frac{2}{n}\right) + \cdots + \frac{1}{n!} \left(1 - \frac{1}{n}\right) \left(1 - \frac{2}{n}\right) \cdots \left(1 - \frac{n-1}{n}\right) \end{aligned}$$

同様に

$$\begin{aligned} e_{n+1} &= \left(1 + \frac{1}{n+1}\right)^{n+1} = \sum_{r=0}^{n+1} {}_{n+1} C_r 1^{n+1-r} \left(\frac{1}{n+1}\right)^r \\ &= {}_{n+1} C_0 \left(\frac{1}{n+1}\right)^0 + {}_{n+1} C_1 \left(\frac{1}{n+1}\right)^1 + {}_{n+1} C_2 \left(\frac{1}{n+1}\right)^2 + \cdots + {}_{n+1} C_n \left(\frac{1}{n+1}\right)^n \\ &\quad + {}_{n+1} C_{n+1} \left(\frac{1}{n+1}\right)^{n+1} \\ &= 1 + \frac{1}{1!} + \frac{1}{2!} \left(1 - \frac{1}{n+1}\right) + \frac{1}{3!} \left(1 - \frac{1}{n+1}\right) \left(1 - \frac{2}{n+1}\right) + \cdots \\ &\quad + \frac{1}{n!} \left(1 - \frac{1}{n+1}\right) \left(1 - \frac{2}{n+1}\right) \cdots \left(1 - \frac{n-1}{n+1}\right) \\ &\quad + \frac{1}{(n+1)!} \left(1 - \frac{1}{n+1}\right) \left(1 - \frac{2}{n+1}\right) \cdots \left(1 - \frac{n}{n+1}\right) \end{aligned}$$

この e_n, e_{n+1} を比較すると、対応する項目は $\frac{i}{n} > \frac{i}{n+1}$ であることにより e_{n+1} の項の方が小さくなく、さらに項数が e_{n+1} の方が一つ多い。 $\therefore e_n \leq e_{n+1}$ 。

すなわち、数列 $\{e_n\}$ は単調増加数列である。また、 $1 - \frac{i}{n} < 1$ より

$$e_n < 1 + \frac{1}{1!} + \frac{1}{2!} + \frac{1}{3!} + \cdots + \frac{1}{n!}$$

ところで、 $k! = 1 \cdot 2 \cdots k > 2^{k-1}$ ($k = 3, 4, \dots, n$) であるから

$$\begin{aligned} e_n &< 1 + \frac{1}{1!} + \frac{1}{2!} + \frac{1}{3!} + \cdots + \frac{1}{n!} < 1 + \frac{1}{2^0} + \frac{1}{2^1} + \frac{1}{2^2} + \cdots + \frac{1}{2^{n-1}} \\ &= 1 + \frac{1 - \left(\frac{1}{2}\right)^n}{1 - \frac{1}{2}} = 3 - \left(\frac{1}{2}\right)^{n-1} < 3 \end{aligned}$$

ゆえに、 $\{e_n\}$ は上に有界。したがって $\{e_n\}$ は収束する。

(q.e.d.)

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$$

を通常 e で表し、自然対数の底といわれ、 $e = 2.7182818284 \dots$ となる無理数であることが知られている（ネイピア数という）。

本学の学生たちがこのような内容を学ぶことは、それに触れた瞬間に拒否反応を起こされて二度と数学を思い出してもらえなくなってしまう到底無理である。ただ、二項定理・単調増加・有界・収束・複利計算などは別にしても、預金したりローンを組んだりしたときに利息や利子がどのくらいつくのかといった程度のことは、生きていくために必要不可欠であり、具体的なイメージを持つことはとても大切である。

2. 現在価値と将来価値

現在価値と将来価値をお金で考えると、複利計算が大いに役立つことがわかる。

$$\text{将来価値} = \text{現在価値} \times (1 + \text{金利})^{\text{期間}}$$

たとえば、次の複利係数は以下の例のような場合として将来大いに役に立つと考える。

<終価係数> 現時点で持っている資金を、所定の期間、一定の利率で複利運用した場合に将来に受け取ることが出来る金額を求める際に使用する係数。給与収入や物価が一定利率で上昇するとした場合に、将来の金額を求める場合にも使える。

<現価係数> 将来の必要資金を得るために、必要な現在いくらあればよいのかを計算する時に使用する係数。教育資金や、住宅取得資金の頭金などを準備するときに、今いくら必要なかがわかる。この金額のことを現在価値と言ひ、終価係数の逆と考えるとわかりやすい。

<減債基金係数> 一定の利率で複利運用しながら、将来の目標金額を得るために、毎年どれくらい積み立てる必要があるのかを求める係数。現価係数は一定の利率で、ある一定の期間複利運用した場合の、将来の目標金額を得るための、現時点の元本を求めるものだったが、減債基金係数は、そうではなく、毎年の積み立て額を求めるものである。

<年金終価係数> 減債基金係数の逆。一定の利率である一定の期間複利運用しながら、毎年積立をした場合、将来の積立合計額を求めることが出来る係数。この計算をすると、複利のすごさを実感することができる。

<資本回収係数> 現在の資金を一定の利率で複利運用しながら、一定の期間内に、毎年、いくら受け取ることが出来るかを求める係数。

<年金現価係数> 一定の期間、一定の利率で複利運用しながら、一定の年金額を受け取るためには、現在いくら必要なかを求めることが出来る係数。

■ ライフプランの作成に必要な複利係数を用いた例

	積立プラン	運用プラン	年金プラン
しゅう→	年金 終 価係数	終 価係数	資本回 収 係数
	① 毎年 100 万円を年利 6% の複利運用で 5 年間積立後の元利合計は？	③ 100 万円の元本を年利 6% の複利運用した場合の 5 年後の元利合計は？	⑤ 100 万円を年利 6% で複利運用した場合の 5 年間で毎年いくら？
← げん	減 債基金係数	現 価係数	年金 現 価係数
	② 5 年後の目標積立額 100 万円の場合、年利 6% の複利運用で毎年の積立は？	④ 5 年後の目標金額 100 万円の場合、年利 6% の複利運用での元本は？	⑥ 毎年 100 万円を 5 年間受け取るには、年利 6% の複利運用での元本は？

- ① $100 \text{万円} \times (1.06^5 - 1) \div 0.06 = 100 \text{万円} \times 5.637 = 5,637,000 \text{円}$
- ② $100 \text{万円} \times 0.06 \div (1.06^5 - 1) = 100 \text{万円} \times 0.17740 = 177,400 \text{円}$
- ③ $100 \text{万円} \times (1+0.06)^5 = 100 \text{万円} \times 1.338 = 1,338,000 \text{円}$
- ④ $100 \text{万円} \times 1 \div (1+0.06)^5 = 100 \text{万円} \times 0.7473 = 747,300 \text{円}$
- ⑤ $100 \text{万円} \times \{0.06 \div (1.06^5 - 1) + 0.06\} = 100 \text{万円} \times 0.23740 = 237,400 \text{円}$
- ⑥ $100 \text{万円} \times (1.06^5 - 1) \div (0.06 \times 1.06^5) = 100 \text{万円} \times 4.212 = 4,212,000 \text{円}$

■ [年利率 6% の場合の複利係数一覧表] (現実には、スーパー定期：0.025%、フラット 35：1.680%)

年	終価係数	現価係数	年金終価係数
1	$(1+0.06)^1$	$1 \div (1+0.06)^1$	$(1.06^1 - 1) \div 0.06$
2	$(1+0.06)^2$	$1 \div (1+0.06)^2$	$(1.06^2 - 1) \div 0.06$
3	$(1+0.06)^3$	$1 \div (1+0.06)^3$	$(1.06^3 - 1) \div 0.06$
4	$(1+0.06)^4$	$1 \div (1+0.06)^4$	$(1.06^4 - 1) \div 0.06$
5	$(1+0.06)^5$	$1 \div (1+0.06)^5$	$(1.06^5 - 1) \div 0.06$
10	$(1+0.06)^{10}$	$1 \div (1+0.06)^{10}$	$(1.06^{10} - 1) \div 0.06$
15	$(1+0.06)^{15}$	$1 \div (1+0.06)^{15}$	$(1.06^{15} - 1) \div 0.06$
20	$(1+0.06)^{20}$	$1 \div (1+0.06)^{20}$	$(1.06^{20} - 1) \div 0.06$
年	減債基金係数	資本回収係数	年金現価係数
1	$0.06 \div (1.06^1 - 1)$	$0.06 \div (1.06^1 - 1) + 0.06$	$(1.06^1 - 1) \div (0.06 \times 1.06^1)$
2	$0.06 \div (1.06^2 - 1)$	$0.06 \div (1.06^2 - 1) + 0.06$	$(1.06^2 - 1) \div (0.06 \times 1.06^2)$
3	$0.06 \div (1.06^3 - 1)$	$0.06 \div (1.06^3 - 1) + 0.06$	$(1.06^3 - 1) \div (0.06 \times 1.06^3)$
4	$0.06 \div (1.06^4 - 1)$	$0.06 \div (1.06^4 - 1) + 0.06$	$(1.06^4 - 1) \div (0.06 \times 1.06^4)$
5	$0.06 \div (1.06^5 - 1)$	$0.06 \div (1.06^5 - 1) + 0.06$	$(1.06^5 - 1) \div (0.06 \times 1.06^5)$
10	$0.06 \div (1.06^{10} - 1)$	$0.06 \div (1.06^{10} - 1) + 0.06$	$(1.06^{10} - 1) \div (0.06 \times 1.06^{10})$
15	$0.06 \div (1.06^{15} - 1)$	$0.06 \div (1.06^{15} - 1) + 0.06$	$(1.06^{15} - 1) \div (0.06 \times 1.06^{15})$
20	$0.06 \div (1.06^{20} - 1)$	$0.06 \div (1.06^{20} - 1) + 0.06$	$(1.06^{20} - 1) \div (0.06 \times 1.06^{20})$

複雑な計算をしなくても以下のような早見表などがあれば、求めたい金額は電卓でいとも簡単に計算できてしまう。上記の表の計算式を計算した結果の数値を以下に示す。(関数電卓を使用)

■ [年利率 6% の場合の早見表]

年	終価係数	現価係数	年金終価係数	減債基金係数	資本回収係数	年金現価係数
1	1.060	0.9434	1.000	1.00000	1.06000	0.943
2	1.124	0.8900	2.060	0.48544	0.54544	1.833
3	1.191	0.8396	3.184	0.31411	0.37411	2.673
4	1.262	0.7921	4.375	0.22859	0.28859	3.465
5	1.338	0.7473	5.637	0.17740	0.23740	4.212
10	1.791	0.5584	13.181	0.07587	0.13587	7.360
15	2.397	0.4173	23.276	0.04296	0.10296	9.712
20	3.207	0.3118	36.786	0.02718	0.08718	11.470

学生たちは、電卓もなかなか使用する機会がないようである。もちろん、携帯の電卓機能があることは誰も知っているが、関数電卓に切り替えた途端にお手上げ状態である。ただ、「習うより慣れる」であり、練習機会があれば習得できることは間違いない。普通の電卓での演算順序を考えた例を挙げておく。実際に具体的な数値を押してみると面白い。

■電卓の押す順序①～⑫（利付債の利回り）

$$\text{応募者利回り}(\%) = \frac{\text{額面金額①} - \text{発行価格③}}{\text{年利子⑦} + \text{⑥}} \times \frac{\text{④}}{\text{債務期間⑤}} \times \text{⑩} 100 \text{ ⑪}$$

$$\text{⑧} \times \frac{\text{発行価格⑨}}{\text{④}}$$

たとえば、額面金額 100 円、利率 4.0%、償還期限 5 年の債券を発行価格 98 円で購入した。この債権の応募者利回りを求めよ。ただし、小数点以下第 2 位未満を切り捨てること。

$$\text{応募者利回り} = \frac{4 + \frac{100 - 98}{5}}{98} \times 100 = 4.48\% \text{ となる。}$$

3. 指数と対数

ここで、練習問題を見ておく。対数の使い方を覚えておくと便利である。

【練習問題】

- (1) 年利率 5%、1 年ごとの複利で 10 万円を預金したとき、 x 年後の元利合計は $10 \times (1 + 0.05)^x$ 万円となる。元利合計が初めて 15 万円を超えるのは何年後か。
ただし、 $\log_{10} 2 = 0.3010$ 、 $\log_{10} 3 = 0.4771$ 、 $\log_{10} 7 = 0.8451$ とする。
- (2) 1 枚で 70% の花粉を除去できるフィルターがある。99.99% より多くの花粉を一度に除去するには、このフィルターは最低何枚必要か。ただし、 $\log_{10} 3 = 0.4771$ とする。
- (3) A 町の人口は近年減少傾向にある。現在のこの町の人口は前年同時期の人口と比べて 4% 減少したという。毎年この比率と同じ比率で減少すると仮定した場合、初めて人口が現在の半分以下になるのはおよそ何年後か。ただし、 $\log_{10} 2 = 0.3010$ 、 $\log_{10} 3 = 0.4771$ とする。
- (4) ある国ではこの数年間に石油の消費量が 1 年に 25% ずつ増加している。このままの状態では石油の消費量が増加し続けると、3 年後には現在の消費量の約何倍になるか。また、石油の消費量が初めて現在の 10 倍以上になるのは何年後か。ただし、 $\log_{10} 2 = 0.3010$ とする。
- (5) 3300 万円の住宅を購入するため、頭金 300 万円・諸経費 200 万円の合計 500 万円の手持ち資金を使い、3000 万円の住宅ローンを組むことにした。あなたがこれからしなければならないローン手続きのお金・諸経費に関することを、すべて書き出してみてください。

[解答例] 両辺を常用対数 \log_{10} に置き換えて対数の性質を用いて解く

(底が 1 より大きい対数関数は単調増加であり、不等号の向きは変わらない)

$$(1) x \text{ 年後とする。} \quad 10 \times (1 + 0.05)^x > 15 \quad \left(\frac{21}{20}\right)^x > \frac{3}{2} \quad x \log \frac{21}{20} > \log \frac{3}{2}$$

$$x(\log 21 - \log 20) > \log 3 - \log 2$$

$$x > \frac{\log 3 - \log 2}{\log 21 - \log 20}$$

$$x > \frac{\log 3 - \log 2}{\log 7 + \log 3 - \log 2 - \log 10}$$

$$x > \frac{0.4771 - 0.3010}{0.8451 + 0.4771 - 0.3010 - 1}$$

$$x > \frac{0.1761}{0.0212} = 8.30660 \dots$$

∴ 9年後

(2) x 枚とする。1枚につき30%になっていくので、

$$\left(\frac{3}{10}\right)^x < \frac{1}{10000} \quad x \log \frac{3}{10} < \log \frac{1}{10000}$$

$$x > \frac{\log 1 - \log 10000}{\log 3 - \log 10}$$

$$x > \frac{0 - 4}{0.4771 - 1} = 7.64964 \dots$$

∴ 最低8枚必要

(3) a 人が $\frac{1}{2}a$ 人以下になるのを、 x 年後とする。 $a\left(\frac{96}{100}\right)^x \leq \frac{1}{2}a$ $\left(\frac{96}{100}\right)^x \leq \frac{1}{2}$

$$x \log \frac{96}{100} \leq \log \frac{1}{2}$$

$$x \geq \frac{\log 1 - \log 2}{\log 96 - \log 100}$$

$$x \geq \frac{\log 1 - \log 2}{5 \log 2 + \log 3 - 2 \log 10}$$

$$x \geq \frac{0 - 0.3010}{5 \times 0.3010 + 0.4771 - 2} = 16.81564 \dots$$

∴ 17年後

(4) x 年後とする。3年では、 $(1 + 0.25)^3 = 1.953125$ より、およそ2倍

$$\left(\frac{125}{100}\right)^x \geq 10 \quad x \log \frac{125}{100} \geq \log 10$$

$$x \geq \frac{\log 10}{\log 125 - \log 100}$$

$$x \geq \frac{1}{3(\log 10 - \log 2) - 2} = \frac{1}{3 \times (1 - 0.3010) - 2} = 10.30927 \dots$$

∴ 11年後

(5) 不動産取得税、登録免許税、印紙税(請負契約書・売買契約書・金銭消費貸借契約書等)、登記時の土地家屋調査士・司法書士への報酬、ローン保証料、ローンの事務手数料、団体信用生命保険料、火災保険料、固定資産税・都市計画税、修繕積立基金、引越費用、家具購入費など

以上をまとめると、等比数列やその和、指数・対数の性質などの重要性がわかるはずである。それらを確認しておく。

○等比数列

等比数列とは、最初の数(初項)に次々と一定の数(公比)をかけて得られる数列である。たとえば、初項2、

公比 3 の等比数列は、

$$2, 6, 18, 54, 162, 486, \dots$$

$\xrightarrow{\times 3} \xrightarrow{\times 3} \xrightarrow{\times 3} \xrightarrow{\times 3} \xrightarrow{\times 3} \xrightarrow{\times 3}$

一般に、初項 a 、公比 r ($r \neq 1$) の等比数列の一般項は、 $a_n = ar^{n-1}$ となる。

○等比数列の和 S_n (初項 a 、公比 r ($r \neq 1$)、項数 n)

$$S_n = a + ar + ar^2 + ar^3 + \dots + ar^{n-1}$$

両辺に r をかけて $rS_n = ar + ar^2 + ar^3 + \dots + ar^{n-1} + ar^n$

辺々ひくと、 $S_n - rS_n = a - ar^n$

$$(1 - r)S_n = a(1 - r^n)$$

$$S_n = \frac{a(1-r^n)}{1-r} = \frac{a(r^n-1)}{r-1} \quad (r \neq 1)$$

○対数

対数とは、 $a^x = y$ のとき、 $x = \log_a y$ と表す。つまり、 $1.06^{20} = y$ のとき $20 = \log_{1.06} y$ 。

また、対数の性質 (底の変換公式) より、 $\log_a b = \frac{\log_{10} b}{\log_{10} a}$ となる。(底 10 の対数：常用対数)

すなわち、 $20 = \log_{1.06} y = \frac{\log_{10} y}{\log_{10} 1.06}$ から、 $\log_{10} y = 20 \times \log_{10} 1.06$

常用対数表 (省略) を見れば、 $\log_{10} 1.06 = 0.025$ より、 $\log_{10} y = 20 \times 0.025 = 0.5 \quad \therefore y = 3.16$

ただし、誤差は想定内とする。

ここでは、単利と複利の大きな違いを見ておくことにする。決して忘れてはならない。

たとえば、100 万円を年利率 6% で、20 年間運用した場合、単利と複利の違いを計算すると、20 年後の元利合計 S は次のようになる。

[単利] 元利合計 = 元本 \times (1 + 年利率 \times 年数)

$$S = 100 \text{ 万円} + 100 \text{ 万円} \times 0.06 + 100 \text{ 万円} \times 0.06 + 100 \text{ 万円} \times 0.06 + \dots + 100 \text{ 万円} \times 0.06$$

$$= 100 \text{ 万円} + 100 \text{ 万円} \times 0.06 \times 20 = 100 \text{ 万円} (1 + 0.06 \times 20) = \underline{220 \text{ 万円}} \dots 1)$$

[複利] 元利合計 = 元本 \times (1 + 年利率)^{年数}

$$S = 100 \text{ 万円} (1 + 0.06) \times (1 + 0.06) \times \dots \times (1 + 0.06) = 100 \text{ 万円} (1 + 0.06)^{20} \quad (*)$$

しかし、 $(1 + 0.06)^{20}$ の計算をどのようにするかである。

カシオの電卓によれば、 $1.06 \boxed{\times} \boxed{\times}$ で、 $\boxed{=}$ を 19 回押すと、 $(1 + 0.06)^{20} = 3.2071341\dots$

以下は省略するが、ここでも威力を発揮するのが、対数計算である。

結局 (*) は、 $S = 100 \text{ 万円} \times 1.06^{20} = 100 \text{ 万円} \times 3.20 = \underline{320 \text{ 万円}} \dots 2)$

$\therefore 1), 2)$ より、単利と複利では、20 年後の差は $320 \text{ 万円} - 220 \text{ 万円} = 100 \text{ 万円}$ となる。恐ろしいほどの違いである。

4. 基礎学力向上への数理科学的な一手法

日本学術会議では、2013 年に数理科学分野における参照基準を報告している。『数理科学の定義として、数理科学は数学と関連する学問分野の名称であり、大きく分けると、数学、統計学、応用数理の三分野と、数学史や数学教育などの他分野との境界分野からなっている。ただし、既に独立した学問分野として確立している情報科学は対象からは除く。数理科学は、数学に由来する客観性と普遍性という特性を継承しつつ現実社会の現象と向き合うという特性を有し、その結果、数学理論を発展させるという役割にとどまらず、科学や技術における現象を明確に

記述し、社会における問題に解答を与える源となる。』

さて、「基礎数学」は選択科目のため、授業を履修した学生は何とか克服しようと日々の努力を続けている。ただし、多くの学生は数学が苦手であるために高等学校と同じような指導では、ただただ深い眠りにつくだけである。一工夫も二工夫も必要な日々が続く。初回の授業は最も緊張する場面である。この回が成功するかしないかによって、その後の授業への参加度合いが異なってくる。

たとえば、論理的思考力の醸成——集合・命題の演繹法と帰納法——では、

(帰納法：様々な事例をあげて、そこから結論をいう論理展開の方法。演繹法：一般的・普遍的な前提から、結論を得る論理展開の方法)

○集合：はっきりとしたものの集まり

[例]「二十歳以下の人の集まり」「身長 170cm 以上の人の集まり」

(反例)「若い人の集まり」「背の高い人の集まり」

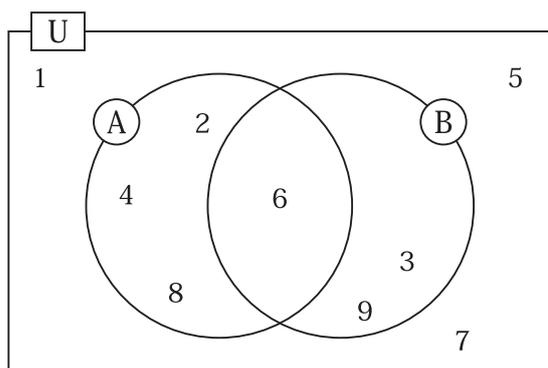
たとえば、全体集合 U ：一桁の自然数 $U = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$

部分集合 A ：2 の倍数、部分集合 B ：3 の倍数 $A = \{2, 4, 6, 8\}$ $B = \{3, 6, 9\}$

A と B の和集合 $A \cup B$ ：2 の倍数または 3 の倍数 $A \cup B = \{2, 3, 4, 6, 8, 9\}$

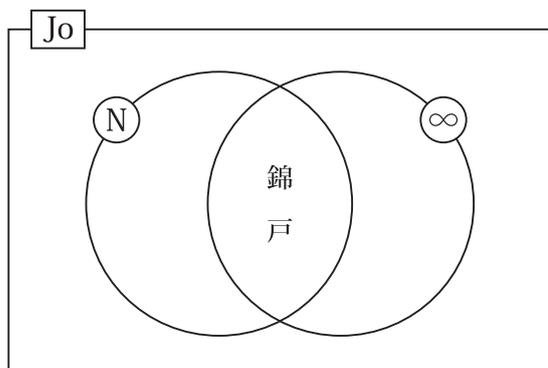
A と B の積集合 $A \cap B$ (共通部分)：2 の倍数で、かつ 3 の倍数 $A \cap B = \{6\}$

A の補集合 A^c ：2 の倍数でない $A^c = \{1, 3, 5, 7, 9\}$



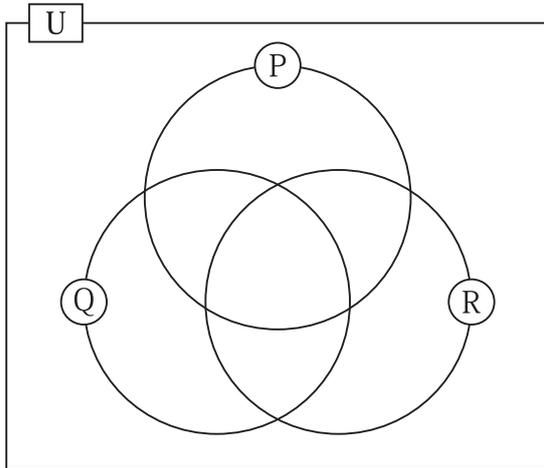
以上のような説明をすると、ほとんど寝てしまう。しかし、たとえば、以下のような例としてジャニーズの例で説明した場合には、目を輝かせながら興味を持って聞いてくれる。

昔、Johnny's メンバー 20 人の中で、NEWS のメンバー 6 人・関ジャニ∞のメンバー 8 人がいた。そのとき、和集合の人数・積集合の人数などは学生にとってよく理解できる。



全体集合 U : Johnny's $n(U) = 20$ 人
 部分集合 A : NEWS $n(A) = 6$ 人、部分集合 B : 関ジャニ∞ $n(B) = 8$ 人
 A と B の和集合 $A \cup B$: NEWS と関ジャニ∞ $n(A \cup B) = 14 - 1 = 13$ 人
 A と B の積集合 $A \cap B$: NEWS と関ジャニ∞ $n(A \cap B) = 1$ 人 (錦戸君)

以上のように、なんとか興味を引きつけた上で、数学的内容に突き進んでいくようにしている。興味を持ってもらえれば、以下のように集合が3つになって、イメージが極端につきにくくなっても、集中力がある程度持続できる状態になる。



○命題：真偽がはっきりとした事柄「 P ならば Q 」($P \Rightarrow Q$)

【例】「人間は動物である。」「生物は植物である。」

(反例) 文学作品書き出し『木曾路はすべて山の中である。』

『国境の長いトンネルを抜けるとそこは雪国であった。』

逆：「 Q であるならば P である」($Q \Rightarrow P$)

裏：「 P でないならば Q でない」($\bar{P} \Rightarrow \bar{Q}$)

対偶：「 Q でないならば P でない」($\bar{Q} \Rightarrow \bar{P}$)

三段論法：「ソクラテスは人間である。」「人間は死ぬものである。」「だからソクラテスは死ぬ。」

これも、辛いものがあり、

命題：「NEWS である」ならば「Johnny's である」(真)

逆 「Johnny's である」ならば「NEWS である」(偽) 「嵐」などもいる。

裏 「NEWS でない」ならば「Johnny's でない」(偽) 「Sexy Zone」もいる。

対偶 「Johnny's でない」ならば「NEWS でない」(真)

と説明するとイメージが湧くようである。

学生に興味関心を起こさせ、心に向かせる努力が必要であり、そのためには日頃から学生と触れ合いながらの動向を探っていかなければならないことがわかる。

5. ライフイベントの取り組み

今年度初めての必修授業科目「基礎技法 A-3」(大学2年生)である。昨年度の準備段階では、受け持つ担当者がいなくて専任二人で1200名の学生を受け持つ危機的状況にあった。のちに声を上げてくださった先生方がい

らっしゃったので、最終的には 1200 名のうち 749 名を二人で半期ずつ受け持つことになった。週 5 コマの受け持ちである。

コマ	火曜 4 限	火曜 5 限	水曜 1 限	金曜 2 限	金曜 4 限	合計
人数	178	87	163	190	131	749

TSR セルフマネジメントセミナー I・II・IIIでの苦い苦しみの経験を活かし、まずは楽しい授業展開を創造した。ちなみにセミナー I では、毎回第 6 時限目で全 8 回のうち初回には 1200 人を 3 日間に分け 400 人ずつの講義を礼拝堂で実施。2 回目は 400 人を 200 人ずつに分け講義・アクティブラーニング。最終的には約 100 人ずつの授業展開であった。「10 年後の私、私の強み、戦略目標、求めと応え、アクションプラン」等の TSR セルフマネジメントシートを作成するための授業を実施。学生からのコミュニケーションシート(感想)では、「意味のない授業」、「必修にする意味がわからない」等の意見が多く見受けられた。授業内容からの展開では、10 年後の自分が想像しにくかったのではないだろうか。

そのような状況の中でも「基礎技法 A-3」については新しい試みを実践できた。授業展開としては、初回到 6 人一組のグループをつくり「マネープランゲーム」(全国銀行協会発行)を実施。初任給を決めて非消費支出などを差し引き手取額からスタート。結婚・出産・子育て・教育・自動車購入・住宅購入・保険加入・退職金・老後の資金。さまざまなイベント・アクシデント。予想を遥かに超えて学生たちはたいへん燃え上がっていた。

第 2 回では、恋愛観調査を実施。ターニングポイントのソフトを使いレスポンスカードによるリアルタイムでの集計結果で、学生たちは非常に感動していた。中には「今までの授業の中で一番楽しかった」などのコメントもあったが、データ結果から個人個人のそれぞれの考え方があることに対して関心を寄せていた。

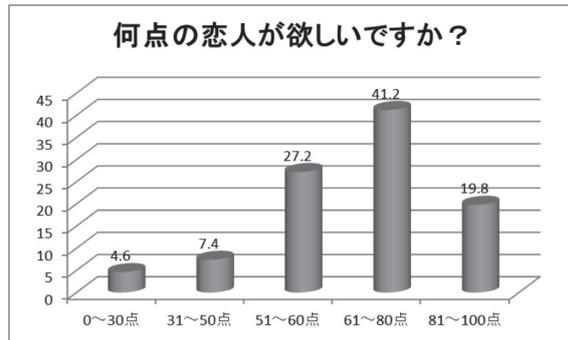
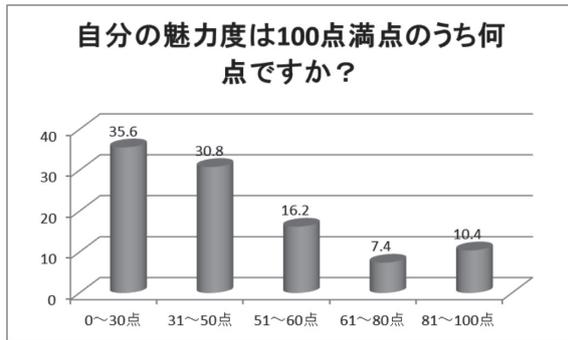
学生たちの協力がたいへん大きかったが、学生の興味・関心事に触れることができたことは、大きな成果であった。その後の授業についても、積極的に取り組んでくれたものと考えている。

以下に第 2 回の集計結果の一部を、表とグラフにまとめておく。

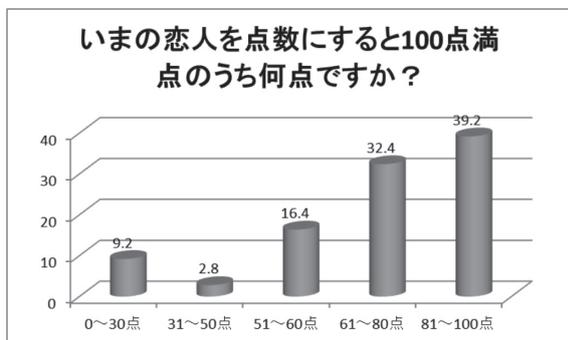
質問項目	回答	火 4 限	火 5 限	水 1 限	金 2 限	金 4 限	全体平均
現在恋人がいる	はい	30	22	23	14	30	23.8
	いいえ	70	78	77	86	70	76.2
失恋から立ち直った日数	一週間	31	42	50	49	45	43.4
	一年前後	15	18	12	13	13	14.2
恋人がいない人への質問 百点中自分魅力度	0～50	67	69	68	70	58	66.4
何点の恋人欲しい	0～50	15	11	15	6	13	12.0
	51～80	61	76	67	68	70	68.4
恋人がいる人への質問 百点中恋人魅力度	61～100	70	89	71	53	75	71.6
何年好きでいられる	0～5年	25	29	26	42	25	29.4
	一生涯	46	41	59	31	39	43.2
相手の親から別れてくれ の手切れ金	一千万	9	17	5	9	11	10.2
	応じない	56	61	59	56	52	56.8
全く知らない人ともう会 わない手切れ金	十万	20	31	25	24	25	25.0
	応じない	26	19	17	25	20	21.4
男性：結婚相手としてどちら フリーター年収 100 万のカワイイ人		58	74	64	45	48	57.8
弁護士年収二千万のカワイクナイ人		42	26	36	55	52	42.2
女性：結婚相手としてどちら フリーター年収 100 万のカッコイイ人		46	53	50	52	35	47.2
弁護士年収二千万のカッコワルイ人		54	47	50	48	65	52.8

(グラフデータは全体平均の百分率：%)

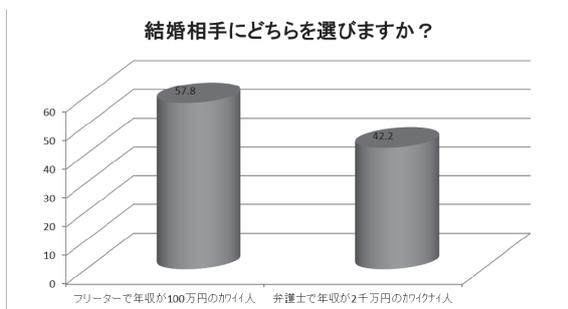
◇恋人がいない人への質問



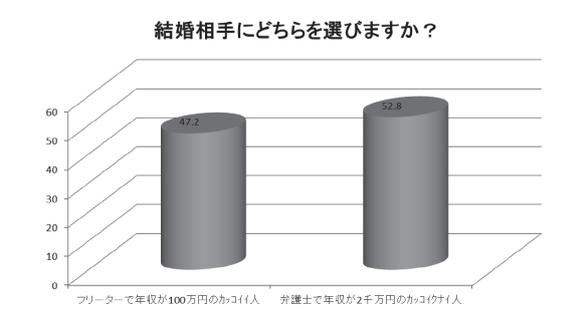
◇恋人がいる人への質問



◇男性への質問

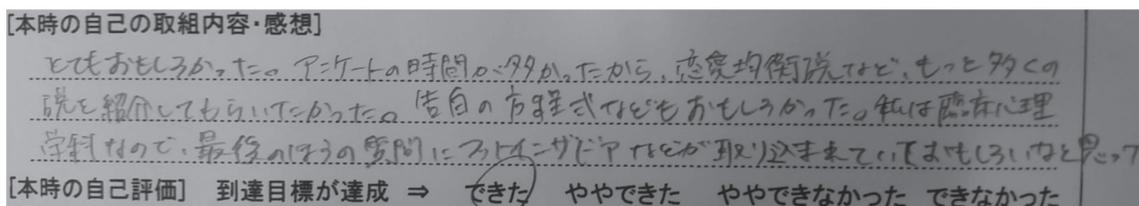


◇女性への質問



恋人がいない人への魅力度についての質問では、自分は低い相手は高い方が良い傾向にあった。また、「結婚相手としてどちらを選ぶか」では、男女の差が表れている。このことは、日本経済新聞掲載記事（2014.10.25）の一般の人に対する婚活事情で、「結婚相手の何を重視するか」の結果、男女とも第1位は性格や人柄であったが、第2位は女性が収入・男性が容姿となっており、そのことが本学生に対してもやや反映されているようである。

【学生のコミュニケーションシートの一部紹介】



【本時の自己の取組内容・感想】
 先週と今週のテーマで「マウリですか」、シミュレーションできるとよかったです。思い
 ながら勉強する機会はないので、面白いです。東園も楽しかったです。

【本時の自己評価】 到達目標が達成 ⇒ できた ややできた ややできなかった できなかった

【本時の自己の取組内容・感想】
 多岐にわたる内容だったが、男の子に多いから、やりくりが難しかった。
 何も不自由なく、生活させてくれる両親に改めて感謝したい！

【本時の自己評価】 到達目標が達成 ⇒ できた ややできた ややできなかった できなかった

【本時の自己の取組内容・感想】
 具体的に金額や出来事があることで、わかりやすくイメージできたので
 良かった。具体的な話に耳を傾け、自分の将来に向けて考える材料になる
 から良かった。あと、おもしろいと思いました。

【本時の自己評価】 到達目標が達成 ⇒ できた ややできた ややできなかった できなかった

第3回では、お金の話についてであった。我が国で発行されたお札の中で最も大きなものは、明治24（1891）年11月15日に発行された改造百円券だそうで、大きさは縦130ミリ、横210ミリ。一方、最も小さなお札は、昭和23（1948）年5月25日に発行されたA5銭券。大きさは縦48ミリ、横94ミリ。これは、もうボロボロになってしまっている祖父・父から引き継いだ筆者の所蔵品の中にあつた（写真左）。また、別に兌換券もあり、お札には「此券引換に金貨拾圓相渡可申候」としてある（写真右）。



（所蔵：筆者）

以下、三大資金・初任給・可処分所得・保険などのテーマに沿って授業展開してきた。結果、最終的には未熟ではあるが学生たちの20年間のキャッシュフロー表までを完成することができた。TSRセルフマネジメントシート「10年後の私」で四苦八苦していたものと、大きな違いが実感できる。一つの手法として、このキャッシュフロー表を学んでからのTSRセルフマネジメントシート作成にあれば、さらによりよいシートが完成できるのではないかと考える。

6. FP（ファイナンシャル・プランニング）学習への挑戦

もともと社会人の立場で学生とともに学んでいこうとした「基礎技法 A-3」授業ではあったが、お金とくらしの授業計画を進める中で、次第に知識の未熟さを感じるようになった。結婚・出産・子育て・教育・保険・年金・介護・税金・不動産・相続などは私生活の中で十分に経験してきたつもりであったが、そのような状況でもまだまだ知らないことがたくさんあることに気がつき始めたのである。

昨年度から始まった個人研究費Ⅱでは、自己の教育力向上と教育の活性化を目的としたもので、ちょうど良い機会と捉え『資格の大原・東京水道橋校』に通学することになった。月・木の午後 6 時 30 分から午後 9 時 30 分までの 1 回 3 時間の社会人通学 FP 講座（時間延長する回が多数あり）で、全 24 回を一度も休むことなく完結した。ただ、それだけでは全くと言ってよいほど記憶に残らずとても辛い日々であった。夏期休業中には、地域の図書館や学習施設に毎日のように通って講座の復習に明け暮れていた。おそらく学習施設の職員の方の目には、朝から晩まで働かずに何をやっているのだらうと思われていたのかもしれないが、いつも温かく見守ってくれたことを深く感謝している。結果的に、国家検定 2 級 FP 技能士および AFP 認定者を取得、努力が報われた瞬間であった。さらに、AFP 会員になったおかげで「基礎数学」や「基礎技法 A-3」の授業展開に関心を持たれて、筆者個人のことではあるが日本 FP 協会発行の月刊誌「FP ジャーナル」4 月号の裏表紙に紹介する旨の取材に来られた。

さて、ファイナンシャル・プランニングでは、ライフプランニングと資金計画、リスク管理、金融資産運用、タックスプランニング、不動産、相続・事業承継の 6 項目をテーマとして学んできた。

たとえば、「リスク管理」の中で、以下の掛捨て型の傷害保険の違いの理由は何か。

国内旅行傷害保険	<ul style="list-style-type: none"> ・国内旅行中（住居を出発して帰宅するまで）の傷害を補償 ・細菌性食中毒による傷害を補償
海外旅行傷害保険	<ul style="list-style-type: none"> ・海外旅行中（住居を出発して帰宅するまで）の傷害、<u>疾病</u>を補償 ・細菌性食中毒、<u>地震・津波・噴火</u>による傷害を補償

つまり、疾病、地震・津波・噴火については国内では補償しない理由である。講座では、あとで質問すればキッチンと回答してくれているが、講座の中では、そういうもので、検定に合格することを目的にしているので、覚えることが先決になっている感があった。説明はなくてもテキストに記載されているとよい。

6 項目の中でも「タックスプランニング」は非常に難しいと痛感した。ただ、身近な税については社会人として知っておくべき項目であり、とくに所得税は自分のこととして理解しておくべきである。その分類を確認しておく、次の表のように課税所得を 10 種類の所得に分類している。

所得の種類			
1	利子所得	6	雑所得
2	配当所得	7	一時所得
3	事業所得	8	譲渡所得
4	不動産所得	9	山林所得
5	給与所得	10	退職所得

ここでは深入りはしないが、1 は源泉分離課税、2～8 の一部は総合課税、8 の残り～10 は申告分離課税である。課税前には、損益通算できるもの（不・事・山・譲）を含めたり、とても大変であることは間違いない。一般的な給与所得と退職所得については、押さえておきたいものである。ただ、このタックスプランニングでは、割合での四則計算が必須であり、数理工学的な題材としては適しているものとする。電卓の使いこなしにも役立つものである。また、税の重複を避けることや公平なあり方などを念頭に考えていかなければならず、論理的思考力の向上にもつながる教材になり得るものである。

7. 数学とFPのコラボレーション

ファイナンシャル・プランニングの学習を通して、意外と数学的な内容を含んでいたことに気がついた。複利計算をはじめ、年金計算、所得税・相続税・贈与税、控除金額、建ぺい率・容積率、債券、投資指標など割合・比率に関する数学的な内容が多く含まれ、計算なくして生活が成り立たない状況にあることを、改めて思い知らされたことである。

さて、数の拡張の考え方は、実に見事である。0の発見には相当の時間を要したが、ものの個数を数える自然数から始まって、 $5 + x = 3$ の解があるように整数、 $9 \times x = 7$ の解があるように有理数、 $x^2 - 2x - 5 = 0$ の解があるように無理数、 $x^2 + 3x + 1 = 0$ の解があるように複素数まで拡張。ただし、数学ではやたらに数字を変えると解けなくなってしまうものがある。アーベル(1802～1829)は、5次以上の代数方程式にはベキ乗根 $\sqrt[n]{\quad}$ と四則演算だけで書けるような一般的な解の公式が存在しないことを証明した。

ここでは、純粋数学ではなく生活設計のためのFPに必要な人文系での数学例を順不同に羅列してみることにする。(DATA:2015年12月25日まで)

■連続する10個の整数の和： $34 + 35 + 36 + 37 + \boxed{38} + 39 + 40 + 41 + 42 + 43 = 385$

$$5 \text{ 倍する} : 2 \text{ で割って } 10 \text{ 倍} \quad 246 \times 5 = 246 \div 2 \times 10 = 1230$$

$$5 \text{ で割る} : 2 \text{ 倍して } 10 \text{ で割る} \quad 765 \div 5 = 765 \times 2 \div 10 = 153$$

■金利

$$\text{普通預金 年 } 0.02\% \quad 100 \text{ 万円} \times 0.02 \div 100 = 200 \text{ 円}$$

$$\text{スーパー定期 年 } 0.025\% \quad 100 \text{ 万円} \times 0.025 \div 100 = 250 \text{ 円}$$

$$\text{アコム } 4.7 \sim 18.0\% \quad 100 \text{ 万円} \times 4.7 \div 100 = 47,000 \text{ 円}$$

$$\text{レイク } 9.0 \sim 18.0\% \quad 100 \text{ 万円} \times 9.0 \div 100 = 90,000 \text{ 円}$$

$$\text{モビット } 4.8 \sim 18.0\%$$

■日経平均株価 18,724.12円・1ドル120.78円

■光熱費 基本料金(東京)

$$\text{水道 } 13 \rightarrow 860 \text{ 円} \quad 20 \rightarrow 1,170 \text{ 円} \quad 25 \rightarrow 1,460 \text{ 円}$$

$$\text{ガス } 110.9 \text{ 円}$$

$$\text{電気 } 10 \rightarrow 273 \text{ 円} \quad 15 \rightarrow 409.5 \text{ 円} \quad 20 \rightarrow 546 \text{ 円} \quad 30 \rightarrow 819 \text{ 円}$$

$$40 \rightarrow 1,092 \text{ 円} \quad 50 \rightarrow 1,365 \text{ 円} \quad 60 \rightarrow 1,638 \text{ 円}$$

■商品

○こどもゆかた

$$\text{西松屋 定価 } 6,000 \text{ 円の } 2 \text{ 割 } 5 \text{ 分引き} \quad 4,500 \text{ 円}$$

$$\text{しまむら 定価 } 5,500 \text{ 円の } 18\% \text{ オフ} \quad 4,510 \text{ 円}$$

○液晶テレビ

$$\text{ヨドバシ } 64,000 \text{ 円で、ポイント } 12\% \quad 56,320 \text{ 円}$$

$$\text{コジマ } 61,000 \text{ 円で、現金値引き } 8\% \quad 56,120 \text{ 円}$$

○ジュース 1.5リットル

$$\text{イトーヨーカ堂 } 158 \text{ 円で、 } 8 \text{ の日 } 5\% \text{ オフ} \quad 150 \text{ 円}$$

$$\text{カズン} \quad 148 \text{ 円}$$

第3法則（作用・反作用の法則）

二つの質点 1,2 の間に働く力には一方の質点に作用する力だけでなく、他方への反作用の力がある。
これらの力は大きさが等しく、方向が逆である。

・ニュートン力学の万有引力の法則

距離 r だけ離れた二つの質点（質量 m_1, m_2 ）の間に働く引力は $F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}$ で与えられる。

ここの比例定数 G を「万有引力定数」または「重力定数」といい、その値は、
 6.6720×10^{-28} (dyne \cdot cm²/g²) = 6.6720×10^{-11} (Nm²/kg²) である。

◆回転

左回転	右回転
地球の自転 北半球の台風 トラック競技 ・陸上 ・競輪 ・スケートリンク 砲丸投げ・ハンマー投げ アイススケートスピン 野球ベース 土俵入り 麻雀の進み方 花札の配り方 ヘリコプター・飛行機 * ジューサーミキサー 風車 * メリーゴーランド 流れるプール スペースシャトル打ち上げ 半回転傾き	時計 回転すし レコード・CD ろくろ 扇風機 * 鉛筆削り 仏教の行道 トランプの配り方 電子レンジ 船のプロペラ * 観覧車 ミシン糸と手縫い糸 ソフトクリーム
野球、トラック競技、幕内の土俵入り、身体 のスピンの（円盤投げ、砲丸投げ、フィギュア スケート）、麻雀の進み方、花札の配り方、石臼、 ジューサーミキサーの回転、ヘリコプターの ローター、北半球の低気圧や渦 イスラム教 の祈り（カーパ）、メリーゴーランドの多く、 風車、飛行機のプロペラの多く、プロペラ型風 速計、コンクリートミキサー車、数学における 回転の基準（ガウス平面）	* どちらか反対？ 時計の針、北半球の日時計の影、トランプの 配り方、回転寿司、電子レンジの皿 スピードメーター、秤などアナログ指示器の 目盛り、レコード、CD、ろくろ 扇風機、回転式電気かみそり、船のプロペラ の多く（後ろから見たとき）、銃弾のスピンの 銃の旋腔（rifling）の方向、指で回す電話のダ イヤル、缶切り、鉛筆削り、廊下の板の張り 方（日本）、仏教の行道ネジ、ドリルの刃閉鎖 方向（水道やガスのコック、ネジを切っている 瓶の蓋など）、増加方向（エレクトロニクス 機器などの調節つまみ）

【左右】競馬場（動物の正面とは、頭が左になるときの状態） 海外では左（馬と人間が一体）

（左回り） 東京・新潟・中京

（右回り） 札幌・函館・福島・中山・京都・阪神・小倉

数学は、自然科学の一分野であり左回りを正の回転としている。

左回りと右回りの違いは何か ⇒ 結論：自然のものと人間が作ったもの???

[スーパー]

くだもの、野菜、魚類、お惣菜、肉類、乾き物、冷凍食品、…レジへと進む？

◆ 3つの条件 三大～

【数学ができる条件】

- ①家から学校まで一人で来ることができる
- ②自分の下駄箱に履物をきちんと揃えて入れることができる
- ③辞書を引くことができる（辞書式配列）

『見出しの配列』

- (1) 五十音順による。同一の「かな」の中では、清音・濁音・半濁音、また促音・拗音→直音の順序に従った。
- (2) 「一」をもって表わす外来語の長音は、直前の母音がア・イ・ウ・エ・オのいずれであるかによって、それぞれの音を表わす「かな」に置きかえた位置に配列した。
- (3) 同音語のオーダーは次の順位で配列した、
 - ①記号→造語成分→接辞（接頭語・接尾語）→単純語→複合語
 - ②助詞→助動詞→感動詞→接統詞→副詞→連帯詞→用言（動詞・形容詞）→名詞
 - ③「カナ」→ 漢字
 - ④外来語→字音語 [内部を上]の漢字でそろえ、さらに画数順。同画数のものは、康熙字典の順。右に見えない字体は、同画の最初]→和語
 - ⑤上位の音節数の少ないものから多いものへと配列した。

※この配列は、『新明解国語辞典』第五版（三省堂）より抜粋したものである。

- ・かおり かおる
- ・ハイシャ 歯医者→拝謝 配車 敗者 廃車
- ・バウンド パウンド （濁音 半濁音）
- ・ヒース ビーズ ピース ビーチ ピーチ
- ・プードル 夫婦（ふうふ）フープ
- ・代える 変える 返る 帰る 蛙

【三大】

- 三角形の合同条件3つ：3辺・2辺とはさむ角・1辺と両端角
- ①三大美林：青森ヒバ・秋田スギ・木曾ヒノキ
- ②三大名園：岡山後楽園・金沢兼六園・水戸偕楽園
- ③三大宗教：仏教・キリスト教・イスラム教 ？

◆ 「考えること」

(1) 四則計算

- ① $7 + 8$ をどのようにして 15 を導き出したか？
- ② 12×25 をどのようにして 300 を導き出したか？
- ③ 41×39 をどのようにして 1599 を導き出したか？
- ④ $3 + 7 + 11 + 15 + 19 + 23 + 27 + 31$ をどのようにして 136 を導き出したか？

(2) 数える [有限と無限の違い]

- ① 正の整数（自然数） $1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, \dots$
- ② 整数 $\dots - 3, - 2, - 1, 0, 1, 2, 3, \dots$
- ③ 有理数（分数） $\dots, -\frac{3}{3}, -\frac{2}{3}, -\frac{1}{3}, \frac{0}{3}, \frac{1}{3}, \frac{2}{3}, \frac{3}{3}, \dots$
- ④ 無理数：数えられない

◆ 百ます計算

数学では2つ以上のことを考えながら展開するので、たとえば「 $x > 0$ のとき、 $x^2 = 9$ 」したがって、5を頭に置いておいて別の数を次々に計算することは有効。

◆『数学の樹』

土（水分）：算数・基礎数学等

根：代数・幾何・解析

幹：微分積分 半径 r の球の体積 V ・表面積 S の関係 $V = 4/3\pi r^3$, $S = 4\pi r^2$

枝：インターネット、GPS、コンピュータ、等々

◆日常生活と数学との関係を通して学びの技法を養成（例）

【話題提供】

1. 指で数を数える \Rightarrow 6以上の九九
2. カニとタコの関係 \Rightarrow カタストロフィ理論
3. 酔っ払い \Rightarrow ランダムウォーク（中間子の運動）
4. モノ：リンゴ2つでみかんにならない \Rightarrow 水素電子1 \rightarrow ヘリウム電子2
5. 結石破碎装置 \Rightarrow 楕円
6. パラボラアンテナ (parabola) \Rightarrow 放物線
7. 全地球測位システム GPS (Global Positioning System) \Rightarrow ビュラヌの定理
8. 高速道路インターチェンジ \Rightarrow クロソイド曲線
9. 生け花 \Rightarrow 七五三（素数）
10. 俳句、短歌 \Rightarrow 五七五、五七五七七（素数）
11. 曲尺、コピー用紙 \Rightarrow 白銀比 ($1:\sqrt{2}$)
12. 音楽 \Rightarrow 長三和音（ドミソ・ファラド・ソシレ）周波数比 4:5:6
13. 美術 \Rightarrow パルテノン神殿（黄金比）、岩窟の聖母（円・三角定規）
14. 40人学級の生徒の誕生日 \Rightarrow 少なくとも一組は同じ誕生日である確率
15. 宇宙の真理 \Rightarrow 左回り（正の回転）？
16. 「12」のミステリー \Rightarrow ダース、星座、時計、十二因縁
17. 3つの条件 \Rightarrow 合同条件、余弦定理、三大美林、三大名園
18. 日常の五心 \Rightarrow 三角形の五心、「感謝・反省・素直・謙讓・奉仕」
19. 風呂の温度の時間変化 \Rightarrow ネイピア数 $T=T_0e^{-kt}$
20. 『博士の愛した数式』 \Rightarrow 完全数 (6, 28, 496)、親和数 (220・284)
21. 人の肺 \Rightarrow 右：3つ、左：2つ
22. AMラジオの周波数 kHz \Rightarrow 9の倍数（文化放送 1134・日本放送 1242）
23. 百分率 % (percent) \Rightarrow 千分率‰ (パーミル)
24. 利子、利息（単利・複利） \Rightarrow 数列、対数
25. 漢字の筆順 \Rightarrow 凹凸、左右、辞書の配列

【再度、金利の話】

1. 消費者金融の金利

アコム・レイク・プロミス・モビット： 7.7%～18.0%（限度300万円）

三菱東京UFJ銀行・三井住友銀行・みずほ銀行カードローン：4.6%～14.6%（限度500万円）

2. 銀行の金利

(1) スーパー定期 0.025% 住宅ローン変動金利 2.475%

(2) 単利法 元金だけに金利がつく 元金 \times (1 + 年数 \times 年利)

100万円を8年間預ける：100万円 $(1 + 8 \times 0.025 \div 100) = 1,002,000$ 2千円

100万円を8年間借りる：100万円 $(1 + 8 \times 2.475 \div 100) = 1,198,000$ 19万8千円

(3) 複利法 元金+利息に金利がつく 元金×(1+年利)^{年数}

100万円を8年間預ける：100万円(1+0.025÷100)⁸ ≒ 1,002,001.75 2千1円

100万円を8年間借りる：100万円(1+2.475÷100)⁸ ≒ 1,216,000 21万6千円

貯めるのと借りるのでは雲泥の差である。

3. 数列

(1) 等差数列

①一般項：初項 a、公差 d、項数 n $a_n = a + (n - 1)d$

1, 3, 5, 7, 9, …………… $a_n = 1 + (n - 1) \times 2 = 2n - 1$

②和：初項 a、公差 d、末項 l、項数 n $S_n = 1/2 \cdot n \{2a + (n - 1)d\} = 1/2 \cdot n(a + l)$

1 + 4 + 7 + 10 + 13 + …………… = $1/2 \times n \{2 \times 1 + (n - 1) \times 3\} = 1/2 \cdot n(3n - 1)$

(2) 等比数列

①一般項：初項 a、公比 r、項数 n $a_n = ar^{n-1}$

3, 6, 12, 24, 48, …………… $a_n = 3 \times 2^{n-1}$

②和：初項 a、公比 r、項数 n $S_n = \{a(r^n - 1)\} \div (r - 1) \quad r \neq 1$

2 + 6 + 18 + 54 + 162 + …………… = $\{2 \times (3^n - 1)\} \div (3 - 1) = 3^n - 1$

4. 対数

(1) 定義 $b = a^r \Leftrightarrow r = \log_a b \quad 8 = 2^3 \Leftrightarrow 3 = \log_2 8$

(2) 性質 $a > 0 (a \neq 1), b > 0, c > 0 (c \neq 1), M > 0, N > 0$ (底、真数に注意)

① $\log_a (M \times N) = \log_a M + \log_a N \quad \log_3 (9 \times 27) = \log_3 9 + \log_3 27$

② $\log_a (M \div N) = \log_a M - \log_a N \quad \log_2 (34 \div 12) = \log_2 34 - \log_2 12$

③ $\log_a M^p = p \log_a M \quad \log_6 24^3 = 3 \log_6 24$

④ $\log_a b = \log_c b / \log_c a \quad \log_8 16 = \log_2 16 / \log_2 8$

⑤ $\log_a a = 1, \log_a 1 = 0 \quad \log_7 7 = 1, \log_7 1 = 0$

(3) 対数表の見方 [省略]

5. ローンの返済

○住宅ローン 2,000万円を年利 3.5%の 30年返済で組んだときの毎年の返済額 (同額 x円)

1年後の残金 $2,000 \text{万円} \times (1 + 3.5/100) - x = 2,000 \text{万円} \times 1.035 - x$

2年後の残金 $(2,000 \text{万円} \times 1.035 - x) \times 1.035 - x = 2,000 \text{万円} \times 1.035^2 - 1.035x - x$

3年後の残金 $(2,000 \text{万円} \times 1.035^2 - 1.035x - x) \times 1.035 - x$

$= 2,000 \text{万円} \times 1.035^3 - 1.035^2 x - 1.035x - x$

……………

30年後の残金 $(2,000 \text{万円} \times 1.035^{29} - 1.035^{28} x - \dots - x) \times 1.035 - x$

$= 2,000 \text{万円} \times 1.035^{30} - 1.035^{29} x - \dots - 1.035x - x = 0$

$\therefore 1.035^{29} x + \dots + 1.035x + x = 2,000 \text{万円} \times 1.035^{30}$

$(1.035^{29} + \dots + 1.035 + 1)x = 2,000 \text{万円} \times 1.035^{30}$

ここで、 $1.035^{29} + \dots + 1.035 + 1$ は、初項 1、公比 1.035、項数 30 の等比数列の和

すなわち、 $1.035^{29} + \dots + 1.035 + 1 = \{1 \times (1.035^{30} - 1)\} \div (1.035 - 1)$

したがって、 $x = 2,000 \text{万円} \times 1.035^{30} \times (1.035 - 1) \div \{1 \times (1.035^{30} - 1)\}$

$x \doteq 2,000 \text{万円} \times 2.806 \times 0.035 \div 1.806$

$\doteq 2,000 \text{万円} \times 0.0543$

$\doteq 1,086,000 \text{円 (毎月 90,500円)}$

返済総額は、 $1,086,000 \text{円} \times 30 \text{年} = 32,580,000 \text{円}$ となり、2,000万円の 30年間の利子が 1,258万円になっ

ていることは驚くべきことである。

ちなみに、 $1258 \div 2000 = 0.629 = 62.9\%$ に当たることになる。

○住宅ローン 4,000 万円を年利 2.475% の 30 年返済で組んだときの毎年の返済額 (同額 x 円)

$$1.02475^{29}x + \dots + 1.02475x + x = 4,000 \text{ 万円} \times 1.02475^{30}$$

$$(1.02475^{29} + \dots + 1.02475 + 1)x = 4,000 \text{ 万円} \times 1.02475^{30}$$

$1.02475^{29} + \dots + 1.02475 + 1$ は、初項 1, 公比 1.02475, 項数 30 の等比数列の和

$$\text{すなわち、} 1.02475^{29} + \dots + 1.02475 + 1 = \{1 \times (1.02475^{30} - 1)\} \div (1.02475 - 1)$$

$$\text{したがって、} x = 4,000 \text{ 万円} \times 1.02475^{30} \times (1.02475 - 1) \div \{1 \times (1.02475^{30} - 1)\}$$

$$x \doteq 4,000 \text{ 万円} \times 2.08227 \times 0.02475 \div 1.08227$$

$$\doteq 4,000 \text{ 万円} \times 0.04762$$

$$\doteq 1,904,800 \text{ 円 (毎月 158,700 円)}$$

返済総額は、 $1,904,800 \text{ 円} \times 30 \text{ 年} = 57,144,000 \text{ 円}$ となり、4,000 万円の 30 年間の利子が 1,714.4 万円になっていることは驚くべきことである。

ちなみに、 $1714.4 \div 4000 = 0.4286 = 42.86\%$ に当たることになる。

(利子 1,714.4 万円だけの毎月の返済額は、 $1,714.4 \text{ 万円} \div 30 \div 12 = 47,622 \text{ 円} \cdot \text{年 57 万円}$)

■最善の相手を得るための確率

多くの方とお付き合いして、最善のパートナーを見つけるためには、4 人目以降の方から選びなさいというのが、「36.8%の法則」。面白いことにここでもネイピア数が関係している。

早稲田大学・森川友義教授によれば、『「真の No.1 が j 番目に現れるとして、お見合いの最大数を n とする。($s-1$) 人目までは、データ収集のみを行い、 s 人目からは、データと比較し高い方を選ぶ。1 位の人を確実に選ぶためには、データ収集中の ($s-1$) 人までに 2 位の人が入っている必要がある。($s-1$) 人までを見送り、 s 人目から本番としたとき、1 位の人をゲットできる確率は……。』

$$P_{s, n} = \frac{1}{n} \left\{ \sum_{j=1}^{s-1} 0 + \sum_{j=s}^n \frac{s-1}{j-1} \right\}$$

$$P = \frac{s-1}{n} \sum_{j=s}^n \frac{1}{j-1}$$

$$n \rightarrow \infty, \quad \frac{j}{n} \rightarrow t, \quad \frac{1}{n} \rightarrow dt, \quad \frac{s}{n} \rightarrow x,$$

$$P = x \int_x^1 \frac{1}{t} dt = -x \log_e x \quad \text{となる。』}$$

ここで、 $y = -x \log x$ とおけば、 $y' = -\log x + \left(-x \times \frac{1}{x}\right) = -\log x - 1$

$$-\log x - 1 = 0 \quad \text{とおいて、} \log x = -1, \quad x = e^{-1} = \frac{1}{e}, \quad P = -\frac{1}{e} \log e^{-1} = \frac{1}{e}$$

つまり、 $1 \div e = 0.3678794412\dots$ で、36.8%となる。

[増減表]

x	$x=0$	$0 < x < \frac{1}{e}$	$x = \frac{1}{e}$	$x > \frac{1}{e}$
y'	/	+	0	-
y	/	↗	$\frac{1}{e}$	↘

重複も含め、生活設計のためのFPに必要な人文系での数学例をランダムに挙げてみたが、生活設計ではなく一般常識的なものも多く含んでしまった。しかし、これらのことは無駄ではないだろう。自然対数の底（ネイピア数）が隠されている部分も垣間見ることができた。

8. 数理科学的な手法による「読み・書き・そろばん」の『そろばん』

数理科学を学ぶことの本質的意義では、『数や図形についての認識能力は、人間が持つ最も根源的な抽象的認識能力であり、数の計算技術は人間社会の誕生と共に生まれ、日常生活において不可欠のものとなっている。したがってそれを一定レベルまで習得することは、「読み・書き・そろばん」の表現で知られるように、すべての人々にとって必要な技能（スキル）である。』。とくに脳科学の観点から近年「そろばん」の有用性が謳われているという。前頭前野の働きによる右脳の活性化、認知症予防にも有効であると聞くところである。筆者が小学生のころに習った「そろばん」は、現在まで常に頭に置いて計算していて、今で言う珠算式暗算が非常に役立っている。指を使い右脳を活性化させるこの「そろばん」を、学生たちに利用させないのはもったいない話である。初歩的な内容を今後大いに活用してみたいと考える。もちろん、「そろばん」の上達を図るものではないが、それを通していろいろな脳力が発揮されることを期待したいし、今後の研究テーマとしても興味深い。とくに脳科学の観点から数学教育を探究することも考えられ研究心がそそられる。その上で、メタ認知能力は、「現在進行中の自分の思考や行動そのものを対象化して認識することにより、自分自身の認知行動を把握することができる能力」のこと。つまり、自分の中のもう一人の自分が、自分の行動や思考を対象として客観的に把握して、自分のことを監視・コントロールする力といえる。セルフマネジメントにおけるメタ認知能力を向上させることで、「自覚」→「考え」→「行動する」というプロセスを成熟させることができる。これも「そろばん」から生まれる脳力により向上できればとも考える。メタ認知能力を向上させる4つのメタ認知（知識・能力・実行・評価）とは、以下のように言われているものである。

- 知識についてのメタ認知

自分は何を知っていて何を知らないかを知るといった情報の区別を行うこと。

- 能力についてのメタ認知

自分は何ができて何ができないかを知るといった能力の区別を行うこと。

- 実行についてのメタ認知

自分は何をしたくて何をしたくないかを知るといった行動（欲求）の区別を行うこと。

- 評価についてのメタ認知

自分の行動が正しいか正しくないかを知るといった評価（反省）の区別を行うこと。

今後の課題は、「そろばん」の導入による成果を検証していきたいと考える。

さいごに

近年では、金融経済教育の推進ということで、金融庁をはじめ金融広報中央委員会・日本銀行・全国銀行協会・日本FP協会など、数多くの教育教材を制作して学校などに無償で配布している。今年度の授業でも、全国銀行協会と日本FP協会の教材を使用させていただき、学生たちに大きな影響を与え、大いに役立ったものと考えている。ここで、両協会に厚く感謝の意を表する次第である。

本稿を執筆中に、大学教育学会会長による所感「次世代のリベラルアーツとしての理工系科目（STEM）の開発と教育実践に向けて」（2015.11.21）があり、その中の4つのプロジェクトを約一年かけて準備することを広く会員に呼びかけたいとのことがあった。数理科学分野における共通教育の質保証での課題研究報告の影響が大であったのだろうか。それはさておき、筆者も大いに賛同できるものと思っている。機会があれば、どのような形になるかはわからないが、その中の1つで「文系学生を想定した現代人に必須の数学リテラシー科目の開発」プロジェクトチームに関わって、少しでも貢献できればよいと考えている。

さて、所用で中国東方航空機を利用し羽田空港から浦東空港への中国上海市を訪問した。時差は1時間である。高層ビル群が立ち並ぶ上海ビジネス街に圧倒された。新宿副都心どころではない。ハイウェイは無料、道路は右側通行で信号が赤でも右折は可能のようだ。バイクイエローレーンがあり、バイク搭乗者のヘルメット着用なし。車と歩行者は対等の様子で、歩行者信号が赤でも歩く場面が多々あり、歩行者信号が青でも車が進入してくる。車同士ひっきりなしにクラクションを鳴らして注意を促していた。おそらく我先の道路事情のようである。信号機には信号が点滅するのではなく変わる数字タイム表示があり、これはとてもわかりやすかった。タクシーは初乗り14元または16元（1元およそ18円：252円・288円）、多くはワーゲン社製でほとんどがボロボロ、自分でドアを開閉する。ある意味、文化の違いを見せつけられた。異文化の余韻が抜けきれない状態ではあるが、2016.2.26～2.27にG20が上海で開催予定。6月には総面積が東京ディズニーリゾートの約2倍である上海ディズニーリゾートがオープンするとのこと。日本との比較で、至る所のスケールに非常に大きな違いをはっきりと見いだすことができた。

ところで、米国の格差社会をつくっている一因となっているクレジットスコアが、社会的信用にも影響する重要な指標となっているらしい。その人が信用できる人なのか、そうではないのかが数値で一目瞭然になるため、クレジットカード登録やローン申請のときだけではなく、就職面接や入居・転居審査にも影響してしまうそうだ。良し悪しは別としても、今後もカード社会の進展が益々広がっていく中で、金融経済教育の重要性も増していくことは間違いない。そのような状況の中で、あえてここで学ぶことの意義は十分にあることは言うまでもない。これからは学生の興味関心を横に見ながらも、ファイナンシャル・プランニングを通じて「働くこと」への醸成を図っていくことは至上命題と考え、数学とのコラボレーションを実践しつつ、今後も更なる研究を積み重ねていかなければならないと痛感しているものである。

【引用・参考文献】

- [01] 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 編『分数ができない大学生』（東洋経済新報社 1999.6）
- [02] 岡部恒治 著『数学オンチ版 微分と積分 なるほどゼミナール』（日本実業出版社 1982.10）
- [03] 岡本和夫、ピーター・フランクル 著『脳のビタミン もう一度数学を』（実教出版 2010.8）
- [04] 松尾吉知・川端逸典・宮原靖 共著『微分積分学』（昭晃堂 1974.4）
- [05] 遠山啓 著『数学入門』上・下（岩波新書 1959.11・1960.10）
- [06] 足立恒雄 著『 $\sqrt{2}$ の不思議』（ちくま学芸文庫 2007.2）
- [07] 小川洋子 著『博士の愛した数式』（新潮文庫 2005.11）
- [08] 池谷裕二 著『単純な脳、「複雑な私」』（講談社ブルーバックス 2013.9）
- [09] 森川友義 著『大学4年間で絶対やっておくべきこと』（中経の文庫 2014.2）
- [10] 森川友義 著『結婚は4人目以降で決めよ』（新潮文庫 2013.12）
- [11] 森川友義 著『早稲田の恋愛学入門』（東京書店 2012.7）
- [12] FPテキスト『パーソナルファイナンス』（日本FP協会 2015.8）
- [13] トモエ算盤株式会社『トモエそろばんの大人のそろばん塾』（日東書院 2013.8）
- [14] 日本経済新聞記事「働く女性の婚活事情は」（2014.10.25 掲載）
- [15] リクルートプライダル総研『恋愛観調査 2014』・『ゼクシィ結婚トレンド調査 2015』
- [16] 全国銀行協会『生活設計・マネープランゲーム』
- [17] 日本FP協会『学生生活マネー&キャリア お役立ちハンドブック！』
- [18] 岡本真彦『算数文章題の解決におけるメタ認知の検討』（教育心理学研究 40 巻 1 号 p.81～88,1992）
- [19] 報告『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準：数理科学分野』（日本学術会議・数理科学委員会数理科学分野の参照基準検討分科会 2013.9）

大正大学におけるラーニングコモンズと 利用者の学習に関する考察

上田 勇仁・岩下 明子

<要 旨>

本稿では、大正大学において設置されているラーニングコモンズの学習支援機能と運用状況について整理する。また、ラーニングコモンズの利用者を対象にしたアンケート調査を実施し、利用者の学習習慣やラーニングコモンズの利用目的を調査した。調査の結果、大正大学における学生の学習習慣の実態やラーニングコモンズに対する要望が示された。

1. はじめに

ここ数年、国内の大学において、ラーニングコモンズと呼ばれる施設が多数設置されている。図書館の一部にラーニングコモンズを設置する大学や建物の全体をラーニングコモンズとして運用している大学などその形態は多岐に渡る。米澤（2008）はラーニングコモンズは、学習者の自主的な学びの場、教育のオープン化に伴う新たな教育の場、大学における生活の場と意義づけている。今後、大学教育において従来の図書館からラーニングコモンズという学習環境の構築をつうじて、幅広い学習支援を目指していく必要がある。

本稿においては、(1) 大正大学におけるラーニングコモンズにおける学習支援機能とその活用利用実態の把握 (2) 2015年10月から12月に実施したラーニングコモンズを利用する利用者を対象にした質問紙調査の結果から、ラーニングコモンズを利用する利用者の学習、ラーニングコモンズに対する利用ニーズについて検討を行う。これから大正大学におけるラーニングコモンズの成果と課題について考察する。

2. ラーニングコモンズ概要

大正大学ラーニングコモンズは、大正大学教育ビジョン「4つの人となる」の実現のため、利用者の自律的な学習を支援することを目的として7号館2階に設置された（写真-1）。ラーニングコモンズは2010年に、7号館2階に開設された。2015年12月において、面積は484.18㎡で、座席数は164席である。

図-1にラーニングコモンズのフロアマップを記した。エリアごとに学習支援の機能が分かれている。

a. 書架においては、資格関連の書籍や教員が推薦する書籍が置かれており、1部の書籍については貸出も行っている。b. パソコンエリアにおいては、14台のデスクトップ型のパソコンが設置されている。c. パーソナルエリアにおいては、丸テーブルが設置されており個人学習や2～4名のグループ学習を行うことができる。d. コンシェルジュデスクにおいては、ラーニングコモンズの利用に関する質問や運営を担うコンシェルジュ（職員及び学習サポーター）が在席している。コンシェルジュは利用者に対して個人学習・協同学習に対する助言・指導、PC及びソフトウェアの操作方法等に関する助言・指導、無線LANの設定、デジタルコンテンツ・電子ジャーナル等の利用に関する助言・



写真-1 大正大学 巣鴨キャンパス7号館

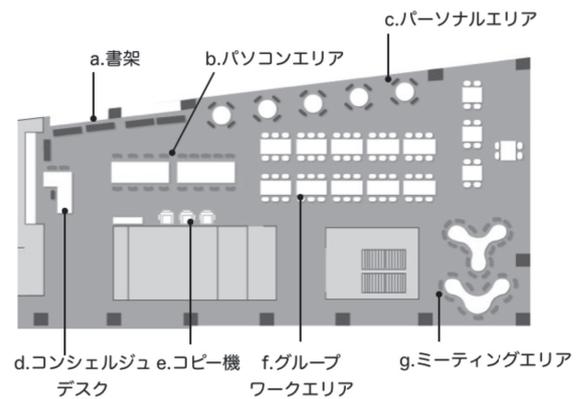


図-1 ラーニングcommons フロアマップ



写真-2 ミーティングエリア



写真-3 パソコンエリア

指導、機器・備品の貸出し、講習会の実施などの業務を担っている。e. コピー機のエリアにおいては、3台のコピー機（有料）が設置されている。f. グループワークエリアにおいては、数人で利用できるテーブルが設置されており、複数人で議論や協調学習を実施することができる。g. ミーティングエリアにおいては、学習に関するイベントや可動式のホワイトボードを利用してゼミなどのミーティングを実施することができる。

3. ラーニングcommons運用

表-1 に 2010 年度から 2015 年度におけるラーニングcommonsの月別利用者数を記した。平日の11時・13時・15時・17時の時間帯に各エリアで利用している利用者の数をカウントし、集計を行なった。2010年度は10月から利用者をカウントしたため20,000人を満たないが、2011年以降は毎年、延べ24,000人以上の利用者がラーニングcommonsを利用している。

表-2 に 2010 年度から 2015 年度におけるラーニングcommonsで実施したイベントについて記した。ラーニングcommonsでは、学習支援だけでなく就職や留学に関するイベントなど様々な取組が行われている。2012年以降は、附属図書館・ラーニングcommonsが主催する「知的書評合戦ビブリオバトル」が複数回開催されている。

ラーニングcommonsにおけるこれらの取組については、次の媒体を通じて利用者に情報提供している。

大正大学ラーニングcommons

(http://www.tais.ac.jp/library_labo/learning_commons/)

大正大学ラーニングcommonsのブログ

(http://www.tais.ac.jp/library_labo/learning_commons/blog/)

大正大学ラーニングcommonsの Facebook

(<https://www.facebook.com/TaishoUniversity.LC>)

上田ほか（2008）の国内のラーニングcommonsの

事例研究において、ラーニングコモンズの運用を成功させる要因として、図書館だけでなく大学全体の連携のなかでラーニングコモンズをどのように位置づけるか検討するプロセスが必要であると指摘している。表-2にあるように大正大学のラーニングコモンズにお

いても、様々な部局がイベントや学習支援の取組を実施することで、ラーニングコモンズの利用が促されていると考えられる。

表-1 ラーニングコモンズ月別利用者数

年度	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	年度合計
2010	-	-	-	-	-	-	2392	3412	4542	2987	-	-	13333
2011	331	3446	4692	4361	-	1854	3833	3180	2863	4505	-	-	29065
2012	2347	3187	3502	3599	-	674	3438	2750	2039	2565	-	-	24101
2013	2611	3790	4395	4091	-	834	3441	3763	2867	2815	-	-	28607
2014	3029	3625	4526	4158	-	1135	3413	2770	2954	3192	72	-	28874
2015	2891	3462	4077	1156	-	-	2945	3869	3374	2895	-	-	24669

表-2 ラーニングコモンズでのイベント

年度	イベント名	主催者	開催数
2010年	CEC ガイダンス (映像)	CEC	2
	留学相談イベント	教学支援部	7
	図書館レファレンス	附属図書館	3
	就職カフェ	CEC	7
	映像コースゼミ	CEC	1
	入試相談会	アドミッションセンター	1
	PC の使い方 (学内印刷)	ラーニングコモンズ	2
2011年	TAP 講座ガイダンス	キャリア教育研究所	8
	ミニ TAP 講座	キャリア教育研究所	10
	ラーニングコモンズレファレンス	附属図書館・ラーニングコモンズ	17
	ランゲージ・サポート・センター	教学支援部	120
	夏期語学研修事前発表会	教学支援部	1
	図書館ガイダンス	附属図書館	4
	留学利用者ホームルーム	教学支援部	15
	留学相談会	教学支援部	21
2012年	知的書評合戦ビブリオバトル	附属図書館・ラーニングコモンズ	3
2013年	ラーニングコモンズレファレンス	附属図書館・ラーニングコモンズ	45
	知的書評合戦ビブリオバトル	附属図書館・ラーニングコモンズ	10
2014年	ラーニングコモンズレファレンス	附属図書館・ラーニングコモンズ	21
	ショートプログラム	附属図書館・ラーニングコモンズ	27
	知的書評合戦ビブリオバトル	附属図書館・ラーニングコモンズ	10
2015年	知的書評合戦ビブリオバトル	附属図書館・ラーニングコモンズ	10

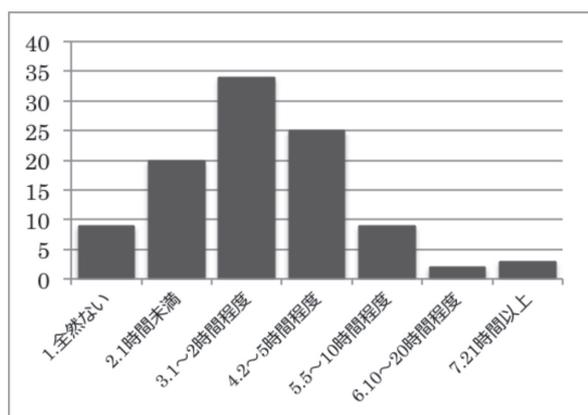


図-2 1週間のうち予習・復習など授業外学習をする時間
(n = 102)

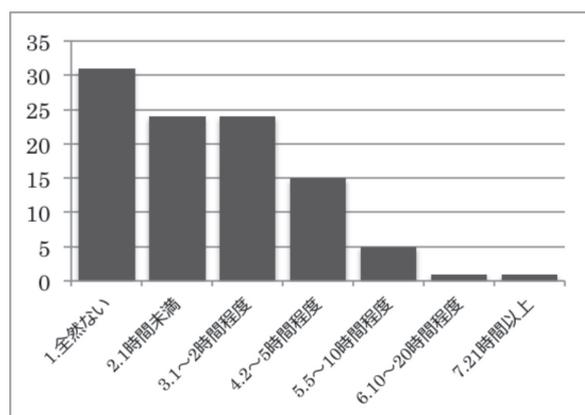


図-3 1週間のうち授業とは別に自主的に学習
(資格・進学・就職に関連した)をする時間 (n = 101)

4. 利用者の学習習慣と ラーニングコモンズの利用目的

前章まで、大正大学におけるラーニングコモンズがどのような学習支援の機能があるか、どのような学習支援活動を行ってきたか概観した。ここからは、質問紙調査を通じて、ラーニングコモンズを利用する利用者が、日頃どのように学習に取り組んでいるのか、ラーニングコモンズをどのような目的で利用しているのか検証していく。

2015年10月から12月にかけて、ラーニングコモンズの利用者を対象に学習習慣やラーニングコモンズの利用に関する質問紙調査を実施した。調査の結果、103名の利用者から回答を得た。

「1週間のうち予習・復習など授業外学習をする時間」という質問においては、全然ないと回答した利用者が9名、1時間未満と回答した利用者が20名、1～2時間程度と回答した利用者が34名、2～5時間程度と回答した利用者が25名、5～10時間程度と回答した利用者が9名、10～20時間程度と回答した利用者が2名、21時間以上と回答した利用者が3名という結果となった(図-2)。大学設置基準第21条には1単位あたり45時間の学習が必要とされており、2単位授業の場合90時間の学習時間が必要となり、そのうち60時間を予習・復習として学習する必要がある。半期、10単位を習得する場合、1週間あたり20時間程度の授業時間外学習に取り組むこととなる。調査の結果では、8割以上の学生が5時間未満の授業時間外学習に留まっており、授業時間外学習を大学全体で伸ばしていくための方策についてより検討していく必要がある。

「1週間のうち授業とは別に自主的に学習(資格・進学・就職に関連した)をする時間」という質問においては、全然ないと回答した利用者が31名、1時間未満と回答した利用者が24名、1～2時間程度と回答した利用者が24名、2～5時間程度と回答した利用者が15名、5～10時間程度と回答した利用者が5名、10～20時間程度と回答した利用者が1名、21時間以上と回答した利用者が1名という結果となった。(図-3) 授業以外の学習については7割以上の学生が2時間程度の学習に留まっており、予習・復習と合わせて授業時間外の学習時間をどのように確保していくべきか検討する必要がある。

「1週間のうちラーニングコモンズを利用する頻度」という質問においては、初回利用と回答した利用者が9名、1回と回答した利用者が24名、2回と回答した利用者が18名、3回と回答した利用者が16名、4回と回答した利用者が13名、5回と回答した利用者が10名、6回と回答した利用者が3名、7回以上と回答した利用者が6名という結果になった(図-4)。「ラーニングコモンズの利用目的(複数選択可)」という質問においては、自学自習と回答した割合が23%、グループでの学習と回答した割合が21%、ラーニングコモンズのPCを利用した学習と回答した割合が18%、持ち込みのパソコンを利用した学習と回答した割合が8%、娯楽や趣味を楽しむためと回答した割合が9%、空き時間に、他に居場所がないためと回答した割合が20%という結果になった(図-5)。6割程度の利用者が1週間のうち、ラーニングコモンズを2回以上利用すると答えた一方で、その利用目的を見てみると、3割近い学生が「空き時間に、他に居場所がないため」「娯楽や趣味を楽しむため」と回答しており、

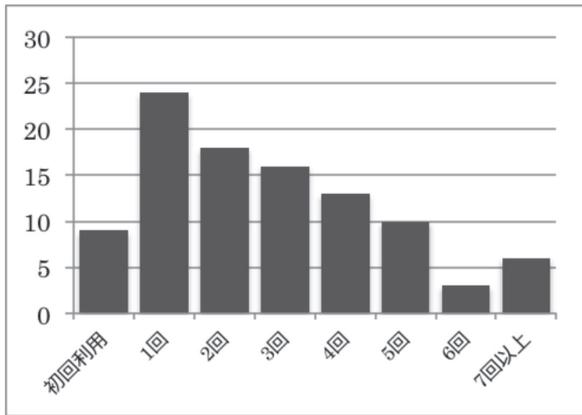


図-4 1週間のうちラーニングコモンズを利用する頻度 (n = 99)

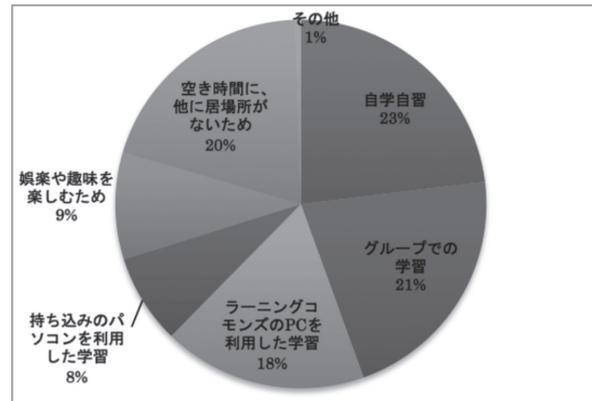


図-5 ラーニングコモンズの利用目的 (複数選択可) (n = 191)

学習とは別の目的でラーニングコモンズを利用していることが推測できる。

質問紙調査から利用者の学習習慣やラーニングコモンズの利用目的が明らかになった。授業時間外学習の向上については、正課授業のなかで、授業時間外学習を促すような学習課題を設けるなど全学的な授業設計のあり方について検討していく必要がある。ラーニングコモンズ利用目的については、娯楽や趣味を目的にした利用者が、学習を目的にした利用者の妨げにならないような運用上の工夫が必要となる。また、「空き時間に、他に居場所がないため」という意見が多かったのは、学生の活動スペースをどのように確保していくべきかという、大正大学巣鴨キャンパスにおける課題と密接に関連する。今後、キャンパス全体の学習・活動スペースを検討していく際には、利用者の視点に立った設計と運用方針を検討していく必要がある。

5. 総括

山内 (2011) は、日米におけるラーニングコモンズ比較研究のなかで、日本型のラーニングコモンズや学習支援のありかたについて4つの視点で提案している。4つの視点にそって本稿の総括とする。

1) 学習コミュニティの構成

大正大学のラーニングコモンズにおいてコンシェルジュが利用者の質問や学習相談に対応してきた。2015年10月から学習サポーター制度を開始した。学習サポーターとして採用された学生とコンシェルジュが協力して、ラーニングコモンズにおける学習支

援担っていく。これまで、教職員で担ってきた学習支援を学生の視点を含め検討していく。学習サポーター制度の取組と成果については、今後社会に対して発信していく必要がある。

2) キャリアや社会との接続

第3章で述べたが、大正大学のラーニングコモンズにおいてキャリアや留学生を対象にしたイベントを実施してきた。引き続きイベントを開催しつつ、社会で活躍する卒業生と学生が繋がるイベントを開催し、自身のキャリアについて考える機会を構築していく必要がある。

3) 教員との連携と学内プロジェクト化

これまで学部にも所属する教員が推薦する図書を配架してきたが、大学のカリキュラムや授業と連動した学習支援の仕組み作りには至っていない。大正大学では教育開発推進センターが中心に共通教育科目 (I 類科目) のなかで、基礎技法 A、基礎技法 B、基礎数学、基礎社会などに取組んでいる。こうした授業の授業時間外学習を支援するための学習支援の充実を図っていく必要がある。

4) 学習支援に関する情報交換の場

学内の学習支援に関する情報交換については、教職員を対象に FD セミナーや研修などを通じて実施されてきたが、ラーニングコモンズの運営や学習支援のあり方について議論する機会はあまり設けられていない。今後は、教職員だけでなく学生の視点も交えラーニングコモンズ、キャンパス全体の学習支援の方針について検討していく必要がある。

本稿では、大正大学におけるラーニングコモンズの学習支援機能とその活用利用実態の把握し、ラーニングコモンズの利用者を対象に質問紙調査を実施し、利用者の学習習慣とラーニングコモンズに対する利用ニーズについて検討してきた。今後は、ラーニングコモンズでの学習支援が学習者にとってどのような支援に繋がっているのか詳細に検証していく。

参考文献

- 上田直人 長谷川豊祐 (2008) わが国の図書館におけるラーニングコモンズの事例研究. 名古屋大学附属図書館研究年報, 7: 47-62
- 山内祐平 (2011) ラーニングコモンズと学習支援. 情報の科学と技術, 61 巻 12 号: 478-482
- 米澤誠 (2008) ラーニング・コモンズの本質: ICT 時代における情報リテラシー / オープン教台を実現する基盤施設としての図書館. 名古屋大学附属図書館研究年報, 7: 35-46

「教育する」という教育

——TA 自身の学びについて——

赤羽優子

<要 旨>

学びの基礎技法 B では、TA 募集要項、研修会などで「教員を目指す院生を支援する」ことをその制度の特色のひとつにあげている。設立から二年、B-1 から 4 までのひとつのカリキュラムが終了した。この二年間を通して TA にはどんな成長があったのか、磯崎尚子・西谷真美「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」を参考に自身の経験を踏まえて振り返る。

イギリスの教員実習期間は約一年にわたる。磯崎・西谷の両氏はその期間中の教育実習生の成長に関する研究をモデルに、「教師としての自分を自覚する」「教師として振る舞う」「教師として考える」「反省的实践家」の四つの段階を日本の教育実習にあてはめて学生の成長過程をまとめている。本報告ではこれらの結果をもとに、モデルとなったイギリスの教育実習期間により近い TA の期間では、教員志望者により顕著な成長段階を見いだせるのではと考えた。

だが現在、教育開発推進センターには教員希望者以外にもさまざまな目的を持った TA が混在しており、制度自体もその成長段階に必要な指導が計画されているとは言いがたい。自身の経験を振り返ってみても、「教員を目指す院生の支援」という方向性は当初に比べてずいぶん見えづらくなったと感じる。二年のカリキュラムを終えたいま、TA 自身がどんな成長をしていけるのか、その支援制度の面からも振り返る時期がきているのではないだろうか。

キーワード：TA の成長段階とその支援、TA

1. はじめに

教育開発推進センター設立から二年目、初年度の新入生はこの秋学期で学びの基礎技法 B の履修が終了する。同講義の設立当初からのティーチングアシスト（以下、TA）は、ここでひとつの教育カリキュラムの完結までに携わったこととなる。

学びの基礎技法 B の TA は「TA 自身の成長」を大きな目的とし、その特色として「高等教育における授業実践の一連の流れを経験することができる」ことがあげられている。特に教員を目指す院生にとって TA 業務は、添削や試験監督など個々の授業補佐のみにとど

まらない総合的な「授業づくり」を学ぶ機会でもある。

一方で、学生の指導を通じて TA が学ぶことは指導方法や授業展開といった教授法のみに限らない。TA の経験を通して、TA 自身はどのような成長ができるのだろうか。ここでは設立当初からの学びの基礎技法 B の TA 制度を振り返り、TA 自身の学びと成長について、その課題とともに考えていきたい。

2. 「教える側の成長」の段階

教えることで教えられる、というのは一般的にもよ

く言われることだが、教育の現場においても同じことが言える。「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」では、教育実習生の意識の成長について、イギリスの長期教育実習におけるメンター（指導教員）によるメンタリングと教育実習生の教育段階に関する研究¹⁾をモデルに、以下のように述べられている。

教育実習生は、まず「教師としての自分を自覚する」(me-as-teacher)することから教育実習が始まり、次第に「教師として振る舞う」(acting like a teacher)ことに集中し、やがては「教師として考える」(thinking like a teacher)の段階に移行し、最後は「反省的実践家」として教育実習生が成長することが目指される²⁾。

教育実習生として教壇に立った学生は、まず自分が教師になったという自覚を持つところから出発し、「どう振る舞えば教師らしく見えるか」を心配する。それから次第に「教師である自分」を受け入れ、最終的に「どうすれば生徒のためになるか」というところまで考えられるようになる。

その際の指導教員の役割は、第1段階では「教師モデル」であり、第2段階では「コーチ、養成者」であり、第3段階では「批判的友人」(評価者)であるとされている³⁾。つまり、教育実習生の「教師」としての成長には段階があり、それぞれの段階で導き手となる指導者が必要なのだ。

これらのモデルとなった4つの発達段階が提示されたイギリスでは、教育実習の期間は1年以上に及ぶ。学生は3週間の教育実習でもこれと似た成長実感を得るのだから、半期、もしくは1年間の授業に継続して携わるTA業務でもこのような段階を経て、教育者としての訓練を積むことが可能だろう。特に教員職を目指すTAの採用を推進している学びの基礎技法Bでは、教員としての成長の支援を特徴としている。次節以降、それらの特徴から、学びの基礎技法BのTAとしての経験がどのような成長につながるのかを整理する。

3. 学びの基礎技法BのTAの特徴

TAとは「大学教育の充実と大学院学生のトレーニングの機会提供を図る」「手当ての支給により、大学

院学生の処遇の改善の一助とする」⁴⁾ことを目的とした制度だが、その詳細な定義は各大学がそれぞれに定め、HPなどで公開している。

大正大学ではいくつかの授業でTA制度が採用されているが、なかでも学びの基礎技法BのTAは大学院生以外の採用が多いことも特徴のひとつといえるだろう⁵⁾。また、募集要項には求める人物像として「教職を目指している方」などがあげられている。過去には実際にTA経験を経て教員採用試験に合格したケースもあり、現在のTAの中にも現役の教員やその経験者もいる。

「授業の補助、手助け」が主体になりがちなTAという制度の中で、学びの基礎技法Bには、年間カリキュラムを通じた授業の組み立て方や採点配分などを教員と一緒に作りあげていくという達成感がある。また、ほかのTAと不足を補いあったり、わからないことは教員に相談できたりと、一人で責任を負わなくてよいという安心感もある。教員職を目指す院生にとって、これは非常によい環境だといえるだろう。

一回一回の授業ではなく、年間カリキュラム全体を通じての構成を考えられるかどうかで授業の質は大きく変わる。その時間に身につけたことが、どこで役に立つのかを提示することができるようになるからだ。その意味でも、授業の全体像に触れる機会があることは、学びの基礎技法BのTAの大きなメリットである。

4. TAの業務内容と学生との距離

基礎技法Bでは各教員にTAが付き、それぞれがチームを組むような形で業務に携わっている。業務内容に関しても多少の違いがあるようだが、主な作業は以下のようなものだ。

- 授業準備
資料の印刷や確認など。また、回収した提出物の確認、コメントつけなどを行う。
- 授業補助
プリントの配布、机間巡視、学生の質問対応など。
- 採点
漢字テスト、小論文などの添削。
- 窓口での学生対応
提出物の受け取り、再テストなどの施行など。

そのほか、授業の進行や内容に関しての教員との打ち合わせや、必要に応じて資料集めなども行う。また、授業中に漢字テストや小論文の講評を行うこともある。

学生の多くはTAを「先生」と呼ぶが、質問などを

気軽にできる存在とも感じているようだ。授業に関する内容以外でも「大学生だった時の話をしてくれて、自分が知らなかったことを知ることができた」⁶⁾という学生もいる。大正大学は教員との距離が近いのが特色のひとつだが、学生にとって、TAはより身近な存在であるといえるだろう⁷⁾。

5. TAの成長と課題

学びの基礎技法Bにおいては担当教員だけではなく、ほかのTAや職員もメンターの役割を担っているとと言えるだろう。担当の教員や授業の枠を超えて、TAが悩みや疑問を尋ねあう様子は日常的にみられる。また、TAの授業をほかのTAが見学し、意見を交換することもある。TAが同じ机で顔を合わせ、互いに声をかけやすい環境にあることが大きな利点となっている。

また、学びの基礎技法BのTAにおいては教育開発推進センターの職員が研修会にも同席し、TAが抱える課題などを共有している。教育開発センターでの窓口の対応などにTAが関わることも多く、職員とTAとの職務上の関わりも密接である。TA自身の学びを考えたとき、学びの基礎技法Bにおいてはその運営や職務の面でも、職員の役割が大きいといえるだろう。

教員や他のTA、職員など、多くのメンターがそろっていることは、それだけTAの成長環境が整っているということでもある。

さて、これまで述べてきた学びの基礎技法BのTAの特徴や業務を前述した4段階の成長モデルで考えると、その大部分は第3段階「教師として考える(thinkinglikeateacher)」の段階にあたる。漢字テストの講評などで学生の前に立つ場合、一部は第4段階「反省的実践家になる(reflectiveteaching)」へと進むことも考えられる⁸⁾。

では、それらの前段階である第1段階「教師としての自分を自覚する(me-as-teacher)」第2段階「教師として振る舞う(actinglikeateacher)」はどうだろうか。学びの基礎技法BのTAは、年に数回の研修会がある。「教員としての自覚」「教師として振る舞う」ことの心構えは、この研修で補われていると考えられる。

研修会では身だしなみや言葉遣い、成績や学生のプライバシーに関する情報管理などの注意点が示される。これらの注意点は設立当初から大きな変更はないが、いくつか緩和された部分がある。たとえば、設立

当初はセンター内での飲食は禁止だったが、蓋つきの飲料のみ可となり、現在では特に規制は明記されていない。服装も設立当初はスーツに準ずるとされていたが、現在では「清楚で誠実さを示す服装」⁹⁾となった。これらの変更によって、TAにとっては働きやすい環境になった。

一方でTA全体の雰囲気は、設立当初と比べて「アルバイト」の感覚に近くなったようにも感じる。勤務に関する規制の緩和やTA自身の慣れにともない、「教育者の一員として」よりも「学生に身近な存在」としてのTA像が強くなっている。

TAの中には教員職を目標としていない者も多く、そうしたTAの中には、自分には「教員としての自覚」は不要である、と考える者もいるだろう。最低限の礼儀があり、学生と円滑にコミュニケーションが取れているのであれば、あとは個々人の勤務態度の問題であり、TA全体の問題ではないと考えることもできるのかもしれない。

前節にて提示したとおり、学生にとって身近な存在であることがTAの大きな要素であるのは確かである。だが「教職員としての成長」をうたい、今後も教育開発推進センターがTA制度をその成果の一つとして考えていくのであれば、現状ではその意識が十分に周知されているとはいいがたい。制度の目的と現状とのずれが、今後の課題となっていこう。

また、教員を目指して成長を望むTAにとっても年に1回の研修会だけで「教師としての自分を自覚する」「教師として振る舞う」の二つの段階を踏むのは難しい。第1、第2段階を飛び越えて第3段階に進むことはできない以上、教育実習や自身の経験の中で意識的に成長の段階を踏んでいる者とそうでない者として、TAで得られる学びの質は大きく変わることになる。こうした初期段階の意識の成長過程を補う場も、今後は必要となるのかもしれない。

6. 結び

二年に及ぶカリキュラムが終了したことで、学生たちの達成程度や成長を知ることができた。それらは「成長を身近で感じられてうれしい」という程度から「どうすればもっと学生が成長できるか」「そのためにTAにはなにができるか」という視点に変わってきた。自分自身が教壇に立っていたころできなかったことが、少しずつできるようになったという実感でもある。だ

が自分自身、そしてまわりの TA の成長を感じてくると、この先に必要な課題も見えてくる。

院生である以上、いずれは研究職に就きたいと希望する TA も多いだろう。これまで述べてきたように、学びの基礎技法 B は、TA が「教育される側 = 学生」から「教育する側 = 教員」へ成長していくために必要な環境が整っている。だが環境だけでは効果に結びつかない。TA 自身の学ぶ意欲は当然だが、それを支援する制度や仕組み、段階などを意識的に構築していかなければ、「教員を目指す院生を支援」という目標は達成されえない。制度として、また、仕組みとしてなにを目指しているのが周知されなければ、環境を有効に使うことはできない。

一方で、現実としては基礎技法 B の TA は教員を目指す院生だけというわけではなく、目的もさまざまある。彼らのすべてに「教員を目指す」ための成長を望むのはその趣旨に反する。すべての TA に、というわけではなく、少なくとも教員職を目指す TA には、彼ら自身の段階と希望に沿った経験を積めるような仕組みを考えていく必要がある。彼らの成長を支援する制度として、TA 制度にはまだまだ改善の余地があるだろう。

学びの基礎技法 B の TA 制度は「教える」ことによる成長を実感しやすい場である。だがその成長は自動的に促されるものではない。きちんとした目的意識と、成長段階にみあった支援が必要である¹⁰⁾。それは TA 自身、そして教育開発推進センター全体としての TA 制度のとらえ方やその目的と関わる問題である。教員を目指す TA にとっても、そうでない TA にとっても、それぞれの成長を実感できる仕組みづくりを考える時期が来ているのではないだろうか。

参考資料

文 部 科 学 省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gjjiroku/07011713/001/002.html (2016 年 1 月 8 日閲覧)

2015 年度 大正大学 TA 研修会資料 (2015 年 9 月 17 日)

学びの基礎技法 B、TA 募集要項 (2014 年 12 月 16 日)

磯崎尚子・西谷真美「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」

『富山大学人間発達科学部紀要』第 9 巻第 1 号 (2014 年)

注

- 1) Furlong and Maynard, 1995, Wilkin, Furlong and Maynard, 1997
- 2) 磯崎尚子・西谷真美「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」(『富山大学人間発達科学部紀要』第 9 巻第 1 号、2014 年、52 頁)
- 3) 同上 (57 頁)。なお、同論文では第 4 段階でのメンターの役割については省略されている。
- 4) 文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gjjiroku/07011713/001/002.htm、2016 年 1 月 8 日閲覧)
- 5) 募集要項は「大学院生」を対象としている。だが、結果として大学院生以外の採用が多くなったことは、多様な生き方に触れることができるという意味で、学生にとってメリットになったのではないだろうか。
- 6) 「平成 26 年度基礎技法 B 受講者から TA へのメッセージ」(学びの基礎技法 B、TA 募集要項、2014 年 12 月 16 日)
- 7) 学生との距離感に関しては、学びの基礎技法 B に限定した特色というわけではない。当然のことながら他授業の TA、もしくは他大学で実施されている TA 制度にも期待されるだろう特色として、基礎技法 B の TA も例外ではないという意図で記載した。
- 8) その頻度によっては当然、第 1 段階「教師としての自分を自覚する (me-as-teacher)」第 2 段階「教師として振る舞う (acting like a teacher)」にも抵触することは考えられる。また、教育実習等ですでにこれらの段階を経ている TA もいるだろう。これらの段階をどの程度踏めるかは授業・教員・TA 自身の経験によって大きく差があることが予想されるが、ここではできる限り、平均的な TA 業務で経験するであろう成長のみを想定している。
- 9) 学びの基礎技法 B、TA 募集要項、2014 年 12 月 16 日
- 10) こうした支援には、たとえば去年行われていた TA に対する個別のヒアリングや、前述した他の TA の授業見学による研修などがあげられる。

情報共有による学生指導の充実

——「学びの基礎技法 B」TA 実践報告——

生田 慶穂

<要 旨>

本稿は、大正大学においてティーチング・アシスタント (TA) を努めた筆者が、学生指導の充実を目的として、現場での工夫・発見を記す実践報告である。2015 年度「学びの基礎技法 B」における業務状況・成果・課題をまとめ、情報共有の有効性と方法を報告し、さらに情報共有の強化に向けた取り組みを提案している。

「学びの基礎技法 B」の TA は、授業補助、漢字小テストの採点・解説、小論文の添削下読み、グループワーク・小論文執筆に関する助言等を行った。学生アンケート・TA アンケートの結果からは、一部の学生は TA の補助指導を実感しておらず、また TA 側は十分な学生対応をできていないと反省していることが明らかになった。TA の教育技術を向上させる仕組みを整え、学生対応の時間と機会を増やすことが求められる。そのためには、TA・担当教員・受講生の間での情報共有が有効であり、問題の把握・解決には欠かせないプロセスといえる。しかし、口頭・紙面による報告を中心とした既存の方法は、時間的制約からノウハウの蓄積が難しく、利便性も低かった。改善方法としてルーティーン業務と一体化した補助指導案の共有、オンライン・メディアの利用が考えられる。情報共有を効果的に行い、学生指導に確実に結びつけることが肝要である。

キーワード：ティーチング・アシスタント、教育実践、学生指導、情報共有、初年次教育

1. はじめに

近年、大学教育におけるティーチング・アシスタント (以下、TA) への需要が高まっている。大学経営・政策研究センターが 2007 年に実施した全国大学生調査によれば、TA などの補助的な指導が「ある程度必要」または「非常に必要」と回答した学生は 7 割を超える。北野 (2006) 及び上野・丸山 (2010) らは、本格的な研修制度を導入して TA の教育技術を向上させる必要があると指摘するが、こうした取り組みには相当の費用がかかる。

そこで、情報共有による学生指導の充実を提案する。本稿は、大正大学において TA を努めた筆者が、教育改善を目的に、現場での工夫・発見を記す実践報告である。2015 年度「学びの基礎技法 B」における TA 業務の状況・成果・課題をまとめた上で、情報共有の有効性を報告し、改善方法について述べる。

2. 「学びの基礎技法 B」における TA 業務の状況

「学びの基礎技法 B」は、基礎的な文章表現の獲得を目指した科目である。学部 1・2 年生を対象に 2014 年度春学期から開講された。受講生は、小論文の構成・書式、文献調査の方法等を学び、実際に小論文を作成する。

由井・近藤・春日・日下田 (2015) によると、本科目の 2014 年度 TA の主な業務は、授業補助、漢字小テスト採点、漢字小テストの解説、小論文添削下読み、学生のコメントシートへの返信等で、授業 1 コマ (90 分) と作業 2 コマの計 3 コマを 1 セットとした。

2015 年度についても、業務内容はほぼ同様であった。ただし、担当教員ごとに教材が異なり、進度に応じて授業内容が調整されるため、TA 業務にも多少のばらつきが生じる。

筆者は、春学期・秋学期ともに週 1 回 1 セットを

勤め、春学期は2年生のクラスを、秋学期は1年生のクラスを担当した。授業時間中は、出席確認、教材の配布・回収、学生の質問対応、机間巡視を補助し、さらに漢字小テストの解説、グループワーク・小論文執筆に対する助言を行った。作業時間中の業務は、漢字小テストの採点、小論文添削下読みの他、教材作成と成績評価の補助、小論文見本の作成、学生の窓口対応等であった。

3. 成果と課題

—学生アンケート・TAアンケートの結果から—

2015年度「学びの基礎技法B」におけるTA業務の成果と課題を、学生アンケートとTAアンケートの結果から総括する。

(1) 学生アンケート結果の考察

学生アンケートは、2016年1月22日、秋学期担当クラスの最終授業において担当教員が実施したものである。自由記述式で、秋学期の受講者41名中39名が回答した。「授業内外のTAさんの授業への関わりについて、感想を教えてください」との問いに対し、35名が回答し、空欄は4名であった。35名中、関わりがなかった、または少なかったと述べた者は4名、具体的な関わりを述べた者は31名だった。31名のうち、14名は授業内での助言が役立ったことを、12名は漢字小テストの解説内容を、8名はTAに対する接しやすさを肯定的に評価し、1名はTAの教育技術の不足を指摘した。

約8割の学生がTAの関わりを評価した一方、約1割の学生はTAの関わりを実感していない。TAの補助指導を受ける機会に、学生間で格差が生じている可能性がある。

(2) TAアンケート結果の考察

TAアンケートは、2016年1月下旬、秋学期最終授業が行われる週に、担当教員が実施したものである。自由記述式で、同一担当教員に秋学期従事したTA7名が回答した。

まず、漢字小テストの解説については、7名全員が自身の学習にもつながる業務であったと評価した。解説内容が不十分であったとする反省も見られたが、補足説明を行ったり身近な具体例を示したりと、各自解説方法を改善したことが窺えた。

これに対し、学生対応に関して何らかの反省を述べているときには、解決策が記されていないケースが目立った。的確な助言ができたか自信がない、やる気のない学生をどう指導すべきか悩んだ、十分な時間を設けて学生に接したかった等の声があった。

TAが学生指導をする際、教育経験の不足と時間的な制約が課題となっている。TAの教育技術を向上させる仕組みを整え、学生対応の時間と機会を増やすことが求められる。

4. 情報共有の有効性

ここまで、一部の学生はTAの補助指導を実感しておらず、またTA側は十分な学生対応をできていないと反省している現状が明らかになった。学生指導を充実させるためには、TA・担当教員・受講生の間の情報共有が有効と考えられる。三者の情報共有は、TAの教育技術と業務効率を高め、結果的に学生指導の質をも高めることを報告する。

(1) 担当教員・TA間

担当教員とTAの情報共有は、次の四点において受講生の利益につながる。

第一に、指導内容と採点基準のゆれを最小限にとどめ、受講生の学習効率と評価の妥当性を高める。小論文添削では、チェックリストとルーブリックにより採点基準が示された。

第二に、担当教員は複数のクラスの状況を把握しているため、各クラスの個性や状況に応じた対応をTAに指示できる。例えば、専攻や進度に合わせて、漢字小テストの解説内容や長さを調整することがあった。

第三に、担当教員は成果を上げたTAの取り組みを他のTAに伝えることで、TAの教育技術の向上を促すことができる。実際に、学生の反応が大きかった漢字解説の内容を事前に聞いたときは、それを参考的に絞った解説を用意することができた。

第四に、TAは担当教員の気づいていない受講生の問題を指摘し、担当教員に授業の補足を提案できる。基本的な字形に問題を抱えた学生が多いことを複数のTAが指摘した結果、読みやすい字を書くポイントをまとめた教材が配布されたことがある。

(2) 受講生・TA間

受講生とTAの情報共有は、互いが予測していなかつ

た問題の発見に役立つ。筆者の経験では、小論文作成の際、行数と文字数が所定のものとは異なるケースが多発し、授業で教えられた通りに設定してもその通りにならない、との声が学生から寄せられた。学生のPCを確認したところ、書式設定後に文字ポイントが変更されたことが原因であった。添削では書式の誤りを指摘するにとどまるが、このように受講生と直接やりとりすることで、問題が迅速に且つ根本的に解決されることがある。

(3) TA 間

TA 間の情報共有は、業務を円滑化し、相互学習の機会を生む。TA の中には他大学院出身・在籍者（筆者も相当）も含まれ、学内の設備やカリキュラムに通じた大正大学出身・在籍者や前年度 TA 経験者との情報交換は非常に役立った。また、漢字小テストの解説内容や小論文の問題点を教え合うことで、指導方法の改善を図ることができた。

5. 情報共有の方法

TA・担当教員・受講生の間での情報共有は、学生指導における問題の所在を把握し、その解決を図る上で有効な手段である。2015 年度中核をなしたのは、担当教員・TA 間の口頭での報告であるが、その他の方法も実践された。主要なチャンネルを掲げる。

(1) TA 研修会

春学期と秋学期の始めに計 2 回実施された。TA の主旨と業務内容について説明を受ける。教育開発推進センター職員との顔合わせ、担当教員との打ち合わせも行われる。

(2) 隣り合ったワークスペース

TA の作業時間用ワークスペースは、教育開発推進センター内にあり、事務職員・教職員のワークスペースと隣り合っている。問題が生じた場合は職員にすぐ相談できる。

(3) 連絡ノート

筆者の担当教員は、TA との連絡用に大学ノートを用意していた。教員不在時の指示が明確になり、出勤日が異なる TA 間の引き継ぎにも便利であった。各クラスの進度や小テストで目立った誤答等、学生指導に

役立つ情報も書き込まれた。記入に手間がかかる点が大きな短所で、業務が立て込むと記入ができず、有用な情報を共有できないことが度々あった。

(4) 文献調査ファイル

学生が執筆する小論文のテーマについて、TA が協力して文献調査に当たり、プリントアウトしたものを共有した。ファイルは担当教員のキャビネットに保管され、作業時間中は自由に閲覧でき、小論文見本の執筆に使用された。文献調査の時間は各自で行うよりも短縮された。多くの文献に目を通したことは、学生対応の準備にもなった。

(5) 学生アンケートと TA アンケート

筆者の担当教員は、秋学期に独自の学生アンケートと TA アンケートを実施し、その回答は TA も閲覧した。学生の TA に対する評価、TA 自身の問題意識を知ることができ、継続すべき取り組みや今後の改善点を見いだす上で大きな意味をもった。

(6) 授業時間内の質問対応

筆者は、積極的に学生に声をかけ、助言・提案をした。学生アンケートでは TA との関わりを実感していない学生が約 1 割いた。機会を均等にする配慮が必要である。

(7) 授業時間外の窓口対応

教育開発推進センターの学生窓口を利用して、TA は作業時間中も学生対応を行った。課題提出の受付、小テスト再試の実施が大半であった。小論文執筆の相談も受け付けており、担当教員が受講生に利用を促したが、筆者の担当クラスの利用者は皆無であった。連絡ノートによると、他のクラスの利用者も数名にとどまった。TA の作業時間が他の授業と重なる受講者や、次週の授業で確認すればよいと考える受講者が多かったと想定される。現状では、受講者は課題解決を後回しにしやすい。

6. 情報共有強化のために

情報共有の方法には、まだ改善の余地が残されている。

ひとつの課題は、TA 各自の得た学生指導に資する情報を、TA 全員が共有可能な形で保存することである。情報共有のために多大な労力を割いては本末転倒

になるため、報告という形をとらず、業務をこなしながら自然に情報共有が達成される仕組みが求められる。例えば、漢字小テストの解説内容を、TAが持ち回りで記録し、回覧してはどうか。毎回の解説準備の負担が軽減され、さらに他のTAの着眼点を学べる。次年度TAの参考資料にもなる。現場のノウハウをこのような形で蓄積すれば、TAの教育技術向上と業務効率改善の双方を見込める。

もうひとつの課題は、情報共有の利便性を高めることである。メール・ウェブページ等を使った学生対応が効果的と考えられる。授業時間に集中する問い合わせを授業時間外に分散させれば、TAは余裕をもって指導に臨める。時間割の都合でセンター窓口を利用できない学生のためにも講じるべき措置である。また、オンラインシステム上では、重要な質問に対する回答を受講者全体で共有するのも容易である。次週の授業時間を圧迫することなく、学習の補足が行える。

7. おわりに

2015年度「学びの基礎技法B」におけるTA実践活動をふまえ、学生指導の充実を目指して、情報共有の強化を提案した。TA・担当教員・受講生の情報共有は、TAが適切に問題を把握・解決するプロセスに欠かせない。現状の口頭・紙面による報告は、時間的制約からノウハウの蓄積が難しかった。改善方法としてルーティーン業務と一体化した補助指導案の共有、オンライン・メディアの利用が考えられる。情報共有を効果的に行い、学生指導に確実に結びつけることが肝要である。

TA制度をめぐっては業務範囲の拡大や待遇改善等の議論があるが、実践報告という主旨から本稿では現場に焦点を絞った。科目を問わず、TA運用の参考になれば幸いである。

参考文献

- 上野哲・丸山恭司(2010)「ティーチング・アシスタント制度を活用した「大学教師」教育の可能性」, 『学校教育実践学研究』16, pp. 127-136
- 北野秋男編(2006)『日本のティーチング・アシスタント制度 大学教育の改善と人的資源の活用』, 東信堂
- 大学経営・政策研究センター「全国大学生調査」,

<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html> (2016年2月12日閲覧)

由井恭子・近藤裕子・春日美穂・日下田岳史(2015)「大学生における日本語文章表現技術の授業展開とその成果」, 『大正大学研究紀要』100, pp. 360-374

「学びの基礎技法 B」 TA における今後の課題について

大橋 雄人

<要 旨>

筆者が2年間「学びの基礎技法 B」の TA の業務に携わってきた所感と問題点および今後の展望について、TA の視点から考察を試みた。現在、大正大学においては学生や教職員の自主学習の場としてラーニングコモンズが設置され、コンシェルジュが配属され、学習サポート・自主学習の場を提供している。このような場にも文章指導が可能な TA を配属することで、授業外で学部生のレポート・論文の文章を指導するライティングセンターのような機能を持たせることが可能である。また院生が TA を務めることによって文章能力・指導力向上が図られ、将来の研究に大きく寄与することが指摘されている。さらに授業外で文章の指導を行うセンターが設置されることは、教員にとっても負担の軽減につながり、より深い研究指導が可能になる。

キーワード：ティーチングアシスタント (TA)、ラーニングコモンズ、ライティングセンター

はじめに

大正大学では2014年度より文章表現の授業である「学びの基礎技法 B」(以下「技法 B」)が開始された。同授業の開講に際して5名の専任教員が採用され、あわせてティーチングアシスタント(以下「TA」)が採用されることとなった。

筆者は2014年度の開講当初より TA として業務にあたってきた。本稿においては、筆者が2年間 TA の業務に携わってきたの所感と問題点および今後の展望について、TA の視点から考察を試みたい。

一、「技法 B」TA の業務内容

大正大学における文章表現の授業の展開については、由井恭子ほか「大学生における文章表現技術の授業展開とその成果」¹⁾に報告されている。大正大学においては以前より文章表現の授業は開講されていたが、そのような授業に対して TA が採用されたことは初の試みである。

「技法 B」TA の勤務体系としては、授業1コマ(=1クラス)に対し、作業コマが2コマ付属する。つまり1クラスにつき勤務時間が270分(4.5時間)となる²⁾。

TA の主な業務内容は、授業補助(資料配付、学生指導補助など)、漢字テストの採点および解説、小論文添削、コメントシート返信などである。このうち、授業時間の業務は授業補助および漢字テストの解説となり、作業コマの授業は漢字テストの採点、小論文添削、コメントシート返信となる。1クラス(1年生の場合、約40名前後)につき、小論文添削以外の業務にかかる時間の内訳としては、漢字テストの採点(点数入力含む)に約20分、コメントシート返信には約40分ほどであるとみられる。

TA 業務のなかでもっとも時間がかかるのが小論文の添削であり、授業の進捗や学生の文章表現の習熟度および TA 自身の添削作業の慣れによっても異なるが、学生1人の小論文についておそらく10分前後はかかっているとおもわれる³⁾。1回の小論文添削作業にかかる時間を単純に計算すれば、1クラスにつき概算400分 \div 6.5時間 \div 4.5コマ以上である。さらにチェックリスト⁴⁾への転記、エクセルへの得点入力を加味するとそれ以上の時間がかかるものであり、これに添削以外の業務も加わる。したがって、現状の場合、小論文を返却し、学生自身に校正・推敲作業をさせるためには早くても3週間以上を要することになる。一方、1クラス30名だった場合を試算してみると、概算300分 \div 5時間 \div 3.5コマとなり、3週間以内には学

生に小論文を返却することが可能であり、もしくは1人の小論文にかかる時間が増え、細かい添削指導を行える可能性が指摘できる。

二、「技法B」のクラス数およびTAの人数について

「技法B」はI類科目であり、「技法B-1」から「同B-4」まで必修とされているが、習熟度・成績によっては「B-3」「B-4」が免除される場合がある。

2014年度春学期「技法B」開講当初は、1年生1185名、31クラス、1クラス40名前後で授業が展開されていた。それらを専任教員5名で受け持ち、19名のTAが在籍した⁵⁾。したがって教員は1人6クラス、TAは1人につき1～2クラスを担当することとなる。

2015年度春学期は「技法B-1」が30クラス、「技法B-3」が17クラス、あわせて47クラスが開講され、29名のTAが在籍した。受け持ちは前年度同様1～2クラスが基本だが、場合によっては3クラス以上担当するTAもあった。さらにはそれでもTAの都合がつかない空白の時間のクラスも存在した。「技法B-1」は前年度同様1クラス40名前後、「技法B-3」は1クラス約20人前後の編成となっているものの、「B-1」「B-3」あわせて、クラス数が前年度春学期の約1.5倍となっており、教員・TAともに授業数の負担は拡大している⁶⁾。

TAの受け持ち授業数は、院生（大正大学、他大学含む）が2コマ以内、院生以外は4コマ以内と規程が定められており、院生には特に大きな負担とならないよう配慮されている。しかしながら、TAが受け持つクラスが3クラス以上になると、120人の学生＝120の小論文を添削することになり、作業効率への影響は大きくなると考えられる⁷⁾。もちろん教員が差配して受け持ちのクラス以外の小論文添削を別のクラス担当のTAに依頼することもあり、TA同士のフォローのうえ流動的に作業が行われている。いずれにせよ、TA1人あたりの添削数が100名分を超えることは、学生への指導密度を考えるうえでも好ましい状況ではないと考えられる。

三、TAの勤務継続と確保の問題について

2014年度春学期に在籍したTAは、先述したように19名である。その所属身分の内訳は、大学院生14名（内、大正大学11名、他大学3名）、大正大学総合佛教研究所研究員1名、大正大学学部卒業生2名、同大学院卒業生1名、同研究生1名である⁸⁾。

TAの雇用契約は1セメスターごとであり、都度、勤務継続の可否が問われる。開講からの2年間4セメスターのTA在籍状況の変遷は以下のとおりである。

【TA在籍状況の変遷】

	2014年度		2015年度	
	春学期	秋学期	春学期	秋学期
大学院生	14名	15名	20名	16名
大正大学	11名	11名	9名	11名
他大学	3名	4名	11名	5名
大正大学学部卒業生	2名	2名	3名	4名
大正大学大学院卒業生	1名	2名	2名	2名
大正大学大学院研究生	1名	1名	0名	0名
その他（正大綜佛など）	1名	2名	4名	2名
合計	19名	22名	29名	24名

2014年度から2015年度は先述したように授業数の増加のため、TAの増員が図られたが、年度変わりということもあり、勤務を継続するTAは2015年度の29名のうち13名でほぼ半分となった。なお、開設当初より2015年度秋学期までの4セメスターを継続で勤務しているTAは7名である。

TAは当初より院生がもっとも人数の比重が大きく、大きな戦力となっている。院生をTAとして採用するメリットについては、春日美穂氏が院生の文章能力向上にも効果があるであり、研究生活に大きく寄与するであろうことを指摘している⁹⁾。この点については、文章表現を得意としない者はもちろん、すでにいくつもの研究論文を発表している者についても、学生の文章指導に携わることによって院生自身の文章能力向上に一定の成果があると考えられる。

しかしながら、院生自身にそれらのメリットが理解されているとは言い難く、また自分が学生に指導することに対して一歩引いてしまう傾向があるようにも思われる。さらに自分の研究以外に時間が割かれることについてデメリットを大きく感じている場合もある。

平成 27 年度現在、大正大学大学院には 171 名が在籍しているが¹⁰⁾、大正大学大学院在籍の TA が 10 名前後を推移している現状はそれを物語っているのではないだろうか。

また、年度変わりには進路によって TA を辞めざるを得ないことがある。そのため、ある程度の指導経験を重ねた TA と新規人材の確保は周知の問題である。この点については各学科、研究科の専任教員に働きかけ、人材育成の場として、さらには学部・院生双方の文章能力向上の場とすることが可能であることをアピールして、人材を確保していくべきと考える。

まとめ

以上、筆者が 2 年間 TA として業務に携わってきた所感と問題点を述べてきた。最後に今後の展望について、TA の視点から述べてみたい。

現在、大正大学においては学生や教職員の自主学习の場としてラーニングコモンズが設置され、コンシェルジュが配属されている。コンシェルジュの業務内容については大正大学 H P¹¹⁾によると、

- ・ラーニングコモンズの使用方法について
- ・ラーニングコモンズ内の機器の使用方法について
- ・パソコン(アプリケーション)の使用方法について
- ・図書の貸出
- ・その他の質問事項への対応

となっており、あくまでも学習サポートがメインの業務となっている。

春日氏は TA との協働を行っていくなかで、技法 B の授業外において院生が学部生のレポート・論文の文章を指導するライティングセンターの設立を視野に入れているが、このようなセンターが設立、もしくはラーニングコモンズに文章指導が可能な TA が配属されれば、学生の文章能力の向上はもちろん、院生 (TA) の文章能力・指導力向上が図られ、将来の研究に大きく寄与することが期待される¹²⁾。また教員にとっても、院生に基礎的な文章表現の指導を任せることによって負担が軽減され、専門分野においてより深い研究指導が可能になると考えられる。

現状においても、各研究室内で院生同士が互いの論文の文章をチェックしたり、先輩が後輩の論文を指導したりする姿を見るが、組織的な部署を設立することで、学部生の早いうちから院生と接する機会を多くなり、「研究」という大学生に必要な視点が養われ、意

識の向上にも寄与するのではないだろうか。

注

- 1) 由井恭子、近藤裕子、春日美穂、日下田岳志「大学生における文章表現技術の授業展開とその成果」(『大正大学研究紀要』100、2015 年)。
- 2) 1 クラスにおける勤務時間 3 コマであるが、作業コマの作業内容は TA の担当クラスに限らず進められ、教員の受け持ちクラス内で流動的に小論文の添削などを行うこともある。
- 3) 小論文の分量は、初め 800 字を基本として、授業の進度によって 2000 字の小論文執筆が目標とされる。
- 4) 「基礎技法 B」においては、担当教員間で評価基準の共通性を図るためチェックリストが作成された。近藤裕子「5. 評価方法について」(由井恭子ほか「大学生における文章表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』100、2015 年) P366-362 参照。
- 5) 由井恭子「3. 学びの基礎技法 B」(由井恭子ほか「大学生における文章表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』100、2015 年) P373-371。
- 6) 2015 年度までは専任教員が授業を担当していたが、2016 年度より数人の非常勤講師もいくつかのクラスを担当することになった。今後、「技法 B」の授業を展開するにあたって密な連携が必要となると考えられる。
- 7) 例えば、作業の初めは細かく添削を行っているが、作業が進むにつれて慣れとともに以前は指摘していた点に気付かず、前半と後半では指導の密度が異なってしまうことなどが考えられる。
- 8) 由井恭子「3. 学びの基礎技法 B」(由井恭子ほか「大学生における文章表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』100、2015 年) P373-371。
- 9) 春日美穂「大学生の日本語表現技術におけるルーブリックの活用——詳細な項目のルーブリック使用の可能性——」(『國學院大学教育開発推進機構紀要』6、2015 年) P105。
- 10) 大正大学 H P (<http://www.tais.ac.jp/>)「大学紹介」→基本情報→2. 修学上の情報等「入学定員・収容定員と在学生数」参照(平成 28 年 3 月 5 日閲覧)。
- 11) 大正大学 H P (<http://www.tais.ac.jp/>)、ラーニ

ングコモンズ（平成 28 年 3 月 5 日閲覧）。

- 12) 相談者と指導者が同じ研究分野の場合は、研究内容について若干の助言をすることも可能であると考えられるが、ライティングセンターのような場で指導すべき内容は、あくまで文章表現・日本語表現に関する内容に留めるべきであるとする。

TA と学生間の信頼関係構築の取り組み

——大正大学初年次教育における TA 実践から——

河田 純一

<要 旨>

ティーチング・アシスタント（以下「TA」と略す）は教授を補佐して学部学生の授業や学習指導の手伝いをする者である（宇田川 2006：13）。本稿では、大正大学の初年次教育に当たる「基礎技法 B」の科目における、TA の授業実践について TA の立場から報告をする。そのなかで、TA と学生との適切な関係性について考察し、両者の間での信頼関係の構築についての分析を試みた。学生にとって TA が、親しみを感じると同時に学習面で頼れる関係を構築するには、当然のことながら、授業を通じたコミュニケーションが最も重要である。特に、グループワークでの親しみやすさの形成と、教室での教授による学習面での信頼の獲得が、両者の信頼関係の構築に寄与していた。

キーワード：ティーチング・アシスタント（TA）、ラーニング/ティーチング、信頼関係

はじめに

ティーチング・アシスタント（以下「TA」と略す）は教授を補佐して学部学生の授業や学習指導の手伝いをする者である（宇田川 2006：13）。本稿では、2015 年度の前期および後期の「基礎技法 B」の科目における、TA の授業実践について TA の立場から報告をする。そして、TA と学生との適切な関係性について考察し、両者の間での信頼関係の構築について分析を試みる。

1. TA の業務の概要

1-1. 筆者の役割

筆者は、大正大学人間学研究科人間科学専攻修士課程の学生であり、2015 年度、大正大学の初年次教育にあたる「基礎技法 B」の TA を担当した。大正大学における「基礎技法 B」は、初年次教育の必修科目に位置づけられている。「基礎技法 B」では、「大学生に必要なとされる基礎的な表現力・語彙漢字力・読解力・思考力を養う」ことをテーマに、担当教員による講義

や、時事問題を絡めた小テストの実施、小論文の指導などが行われた¹⁾。

1-2. TA の授業への参画方法

TA と学生とのかかわりを明確にするために、まず TA の授業への具体的な参画方法についてまとめる。

大正大学における TA の役割は、前述したように「教授を補佐して学部学生の授業や学習指導の手伝いをする」ことである。より具体的には、TA の業務は大きく以下の三つの役割に分けることができる。第一に、授業中の補助教員的な役割、第二に、授業中に使う資料の作成や課題の採点・添削といった裏方的な業務、加えて第三に、学生からの質問や相談への対応である。

第一の役割は、授業運営のサポートと学生への教室での指導にあたることである。まず担当教員のサポートとして、授業開始前の教室のセッティングや、出欠の確認、資料やテストの配布および回収などを行う。授業内容をあらかじめ黒板に板書することや、課題や提出物の確認も行う。次に、補助教員として、小テストや漢字テストの回答の解説、小論文の講評を行った。また、個別の学習サポートや、後述するグループワークのサポートも担当する。

第二の役割は、授業準備にあたることである。担当教員と授業の内容や進行について打ち合わせをし、必要となる資料や配布プリントを準備する。こうした資料やプリントは、授業内容に合わせてTAが作成することもある。さらに、授業後には、授業中に行ったテストや課題の管理や採点、小論文の添削などを行う。

TAの役割として、通常の教員 - 学生関係と異なるのが第三の役割である。学生からの質問や相談への対応は、授業中に限るものではない。前述した授業準備の時間に、課題の提出や、教員やTAへの質問・相談にオフィスを訪れる学生も多い²⁾。多くの学生にとって、TAの立場が教員と学生との間に位置づけられているため、先輩感覚で相談できるようだ。TAにとっても学生とのこうしたコミュニケーションは、授業に対する高いモチベーションの維持につながっている。

こうしたTAと学生との関係を作り出すためには、TAと学生との間に信頼関係を構築することが不可欠である。当然ながら、TAが学生にとって気軽に、かつ頼れる相談相手になるためには、それ相応の努力が必要になる。

2. TA - 学生間の信頼関係の構築

2-1. TAと学生のコミュニケーション

「TAは年齢的に生徒に近い場合が多く、他の教員よりも生徒から相談を受けやすい傾向がある」ことが指摘されている(瀬名波 2006:71)。たしかに、授業回数が増えるにつれて、授業中だけではなく、オフィスアワーにおいても学生がTAに質問や相談をもちかけることが増えてきた。その相談内容も、課題の進捗に関することや、出欠や提出物の確認だけではなく、学生生活を送るうえでの悩みにまでいたる場合があった。しかし、こうした信頼関係が最初から存在していたわけではない。むしろ、学期当初は多くの学生にとっては、高等学校までの教師 - 生徒関係をそのまま当てはめることができる担当教員のほうが相談しやすいように感じられた。TA制度に初めて触れる多くの学生にとっては、教室内のTAはどこか得体のしれない者に映ったのだろう。実際に、入学して間もない学期当初の新入生の講義では、学生たちの態度から、「どう接したらよいのだろうか」といった戸惑いを感じるが多かった。筆者も初めてTAとして学生と向かい合ったときには、同様の戸惑いを感じたものである。

もちろん、学生のもつTAへの戸惑いは、初回講

義でのオリエンテーションのなかで、TA制度をレクチャーすることによってある程度は解消できるだろう。担当教員やTA自身から、TAが授業にどのように関与し、学生がTAに何を期待できるのかを明確に示すことは必須である。また、これにより教員、学生、TAの三者間でTAの位置づけが明確になり、TAが授業に参加しやすくなる。しかし、TA - 学生間の信頼関係の構築においてより重要なのは、学生との継続的なコミュニケーションのあり方であった。

TA - 学生間のコミュニケーションといっても、実際には教員 - 学生間同様いくつもの種類がある。授業中の個別の学習サポートだけではなく、プリント配布や教室全体を対象にしたテストの解説、教室や廊下でのあいさつやちょっとした日常会話、さらには課題の採点や小論文の添削といった業務も、それらが学生に返却されることを通じて、TAと学生のコミュニケーションと言えるだろう。

授業回数を重ね、こうしたコミュニケーションを積み重ねるにつれ、学生から積極的に声をかけられることや、質問や相談を受ける機会が増えた。その内容も、当初は、配布プリントの不足や課題の提出方法といったものであった。しかし、徐々に、授業内容の確認や小論文の書き方、他の講義の履修方法の相談などをされるようになった。

2-2. TAと学生の距離感

TA - 学生間の信頼関係は、ともすれば、友人関係のような親密感を生じさせてしまい、かえって教育上適切な信頼関係に支障をきたす場合もあるだろう(瀬名波 2006:71)。では、学生が親しみをもって接すると同時に、適切な距離感を維持するにはどうしたらよいのだろうか。このような適切な距離感を構築するために、筆者がTAをするなかで重要と感じたコミュニケーションの形が二つある。第一に、共に学ぶ先輩の立場で積極的にグループワークに参加すること。第二に、テストの解説や小論文の添削指導などを通じた補助教員としての役割を果たすことである。

3. グループワークを通じた信頼関係の構築

3-1. グループワークの実施と問題点

グループワークにTAが参加することで、学生との距離感が縮まることが多い。「基礎技法B」の授業では、グループワークが積極的に取り入れられている。

具体的には、授業内容の理解を深めるためのグループディスカッションに加え、少人数グループでのプレゼンテーションが行われた。特に、グループでのプレゼンテーションに向けての作業は、テーマの選定からリサーチ、発表資料の作成等、準備から発表まで数回の授業にわたった。

グループワーク中は、担当教員と筆者が、それぞれのグループをサポートした。筆者も教員の指示のもとで、各グループの進捗状況を確認しつつアドバイスをを行った。ほとんどの学生は、グループワークに熱心に取り組むが、なかには参加しようとしないう学生もいた。こうした場合、筆者は教員の指示のもとで、より積極的にグループワークに参加をした。TAが学生間の調整役や潤滑油的な役割を積極的に担い、学生たちがグループワークに参加しやすい環境を作ることが狙いである。

学生がグループワークに参加しようとしないう理由には、以下のようなことが考えられる。グループワークを用いた授業に対する理解不足や、授業や活動内容に興味自体が無い、あるいはグループワークのような共同作業が苦手だという個人の性格などである。そのため、グループワークに参加しにくそうな学生に対しては積極的に声をかけ、苦手意識を聞くことも必要だった。また、前述した要因が重なり合って、グループで集まっても顔を見合わせるばかりで、話し合いが進まないことも少なくなかった。こうしたグループの場合、筆者もグループの話し合いに加わり、いわゆるファシリテーター役を担うことが求められた。

3-2. ファシリテーターとしての役割

ファシリテーターは一般的に、段取り、進行、プログラムといった、活動の目的を達成するためのプロセスを担う。そのために、メンバーの意見を引き出し、グループ活動全体の考え方や筋道を立てることを促す。同時に、メンバー同士の関係性を変化させていくことが求められる(堀 2004: 21-22)。

話し合いが進まないグループでは、多くの場合、メンバー同士がお互いに距離をとってしまい、顔を合わせようとしないう。そのため、まずは、話し合いがしやすいように近くの席に座りなおすように促すことが必要になる。そして、このグループで何をするかを確認し、それぞれの意見を出してもらう。その際、筆者は自分が学部生の頃に同様の授業で、どのように取り組んだかということをお話することもあった。

ある程度、グループ内で役割が決まり、自発的に話

し合いが行われるようになってきた時点で、筆者はグループを離れる。以降は、定期的にそのグループの進捗を確認しながら、質問に答えるかたちをとった。しかし、こうしたサポートを、ひとつのグループだけに集中して行うことはできない。各グループへのサポート時間の配分や、的確で具体的なアドバイスの方法にはまだまだ課題が残る。

それでも、こうしたグループワークのサポートを何度か行ううちに、学生から筆者への質問や相談が増えた。また、筆者もグループワークのサポートを通じて個々の学生の人となりや学習上の特性を知ることによって、きめ細かい指導につなげることができたのではないかと感じる。

4. 学習指導を通じた信頼関係の構築

4-1. 学習面での信頼

学生とTAとの間で信頼関係が構築されるためには、TAが、学生にとって学習面で「頼れる」存在になる必要もあるだろう。たとえば、学生にとって親しみを持てる存在であったとしても、学習面でのサポートを期待できなければ、単なる先輩 - 後輩関係と受け取られてしまうかもしれない。そのため、TAが学習指導面で頼れる存在と見なされるために、テストの採点や小論文の添削、授業中の教授が重要だったと考えられる。

4-2. 小テストの解説

担当する「基礎技法B」の授業では、毎回、時事・社会問題をテーマにした小テストを行った³⁾。学期当初、担当教員が、その時事・社会問題についての講義をし、筆者は、主にテストの採点や成績管理を行っていた。その際、担当教員と、正答率や特に筆記問題での回答の傾向についての情報を共有し、授業準備にあたりながら進めていた。

春学期の中盤からは、筆者が授業中に小テストの答え合わせを担当し、取り上げられている問題の概説を任されることもあった。これまで学生の回答の傾向を整理してきたが、それを学生に伝えるという応答が、学生の学びを深めるということを実感できた。さらに、教授を担当することで、学生が筆者に対しても質問することが多くなった。

4-3. 小論文指導

また、「基礎技法B」では、各学期3~4回の小論文(1,000~2,000字程度)を実施した。小論文は、

ほぼ毎回、担当教員と TA とで評価と添削を行い、学生に返却を行っていた。筆者も、担当する授業の全員の小論文を添削した。添削した小論文には、それぞれにコメントを添え、返却時には筆者が全体的な講評を行った。小論文の評価には、「接続詞の使い方」や「文末の統一」「文章の構成」といったポイントを整理したポートフォリオを用いられていた。こうしたツールにより問題点を整理できたことで、講評する場合にも個別に指導する場合にも、具体的なアドバイスを行うことができた。

小論文のライティング指導の場合も、小テスト同様に、教室での講評を担当した後に、学生から質問を受けることが増えた。特に小論文の場合、主題の選び方や文章の構成といったことから、「適切な接続詞の使い方」や「参考文献や註の書き方」、「書き始めの文章が分からない」といった、ライティング技術に関する相談を受けることが多かった。

以上のように、TA が授業中に教授することを通じて、学生からの学習面での一定の信頼を得ることができる。学生は、TA から指導を受けることで、TA が教員や学生の手伝いをするだけの者ではなく、自分たちの学習にとって有益な援助をもたらす存在だと認識したのではないだろうか。

おわりに

「基礎技法 B」の科目における、TA の授業実践を通して、TA と学生との適切な関係性について考察してきた。学生にとって TA が、親しみを感じると同時に学習面で頼れる関係を構築するには、当然のことながら、授業を通じたコミュニケーションが最も重要であった。特に、グループワークでの親しみやすさの形成と、教室での教授による学習面での信頼の獲得が、両者の信頼関係の構築に寄与していた。

最後に、TA の立場から、TA 実践の成果と課題をまとめておきたい。まず、成果としては、次の三点があげられる。

第一に、先述したような信頼関係の構築が、学生にとってより深い学びのきっかけになり得たことである。学習内容について積極的に質問する窓口が教員だけでなく TA にも開かれることで、学生により広く学習の機会を提供できたのではないか。また、学生から質問や相談を受けることは、筆者の授業に対するモチベーションの維持・向上にもつながっていた。

第二に、筆者にとって担当教員とともに授業づくりをすることが大きな経験となった。担当教員と TA との間での情報共有は、授業の内容に直接影響する。学生により良い学習を提供するためにも必須である。また、筆者としても、担当教員がこれまで培ってきたノウハウを吸収し、その意義を実感することができた。

第三に、筆者が TA の業務を通して、教員としての魅力や教育方法について学ぶことができたことである。学部生を指導する立場を体験できたことで、教育に携わる喜びを知るとともに、人に教えることの難しさを痛感した。しかし、分かりやすく伝える方法や、予期せぬトラブルが発生したときの対処法など、臨機応変に効率的な対応を考えることは、貴重な経験でもあった。

次に、課題として、筆者の TA としての能力不足が挙げられる。グループワークのサポートについても、改善する余地が多々ある。時事問題の概説を行う場合には、自分のその問題に対する知識不足を痛感させられることがあった。

京都大学教育開発推進センターの田口らは、TA 制度を大学教員の職務のうち、「教育」面での能力開発実践の場と位置付けている（田口ら 2010：95）。TA 制度は、TA にとっても貴重な学ぶ機会である。筆者も TA での実践を、担当教員や学生とともに学ぶことのできる場と捉え、これからの授業に臨みたい。

参考文献

- 宇田川拓雄, (2006)「大学教授と TA 教育——大学院生はなぜ教えなければならないのか」小笠原正明, 西森敏之, 瀬名波栄潤編『TA 実践ガイドブック』玉川大学出版部, p13.
- 関東学院大学経済経営研究所 FD 研究プロジェクト編, (2012)『大学生の教科書——初年次からのスタディ・スキル』関東学院大学出版部.
- 北野秋男編, (2006)『日本のティーチング・アシスタント制度：大学教育の改善と人的資源の活用』東信堂.
- 世界思想社編集部編, (2015)『大学生学びのハンドブック——勉強法がよくわかる!』世界思想社.
- 瀬名波栄潤 (2006)「TA の心得」小笠原正明, 西森敏之, 瀬名波栄潤編『TA 実践ガイドブック』玉川大学出版部, p71.
- 田口真奈, 出口康夫, 赤嶺宏介, 半澤礼之, 松下佳代, (2010)「未来のファカルティをどう育てるか—

—京都大学文学研究科プレFDプロジェクトの
試みを通じて」『京都大学高等教育研究』（16）
p95.

堀公俊，（2004）『ファシリテーション入門』日本経
済新聞社．

註

- 1) 大正大学 2015「基礎技法B－1 シラバス」
- 2) 大正大学では、「教育開発推進センター」のオフィ
スに、「基礎技法B」の担当教員のデスクおよび
TAの作業スペースが設けられている。
- 3) 小テストには、朝日新聞社が提供する「朝日新聞・
時事ワークシート「まなあさ」」を用いた。この
小テストの実施については、学期末の学生からの
アンケートで、「世の中のことを知ることができ
た」「社会についてもっと知りたい」といった感
想が寄せられていた。「時事ワークシート」につ
いて詳しくは、「まなあさ - 朝日新聞 時事ワー
クシート」、<http://manabu.asahi.com/worksheet/>
(2016年3月アクセス)。

授業時間内に行う小テストの意義と活用方法についての一考察

塩竈千晶

1. はじめに

本稿では、筆者が高校2年生¹⁾を対象に実施した古文単語及び古典文法テスト、「学びの基礎技法B」²⁾において実施された漢字テストの二つの小テストから、小テストのコミュニケーションツールとしての利用方法について述べる。

筆者は、大正大学の「学びの基礎技法B」において3ターム間TA業務に就き³⁾、毎時実施する記述式漢字テストの採点、講義内外の学習補助、小論文の添削業務を行った。漢字テストでは、朝日新聞の「天声人語」、「漢字検定」準2級相当の、日本語使用者⁴⁾なら自由に扱える程度を出題範囲としている。したがって、講義全体に占めるこの試験に費やす時間や重要度が、他の講義内容と比較して上位であるとはいえない。しかし、学生の今後の社会生活においても、重要な言語活動の基礎となるという視点から真摯に取り組むよう指導してきたものである。

高校生対象の古文単語及び古典文法テストは、高校2年生の「古典B(3単位)」の授業内で実施したもので、この試験で問うのは、大学受験を前提として、長文を理解するための基礎となる知識である。単語、文法のどちらが欠けても精読は成立しないため、このテストを単なる成績資料としてではなく、むしろ演習的性格を持つ授業の一環として位置づけた。恒常的に学習する姿勢を身に付けさせるため、少なくともそれぞれのテストが週に一度は行われるように機会を設けた。

対象と内容の異なる二つのテストには、基礎的な知識を身につけさせるために継続的に行われるという共通点がある。継続して実施することを利用し、これらのテストをより有効に活用する方法として、コミュニケーションツールとして活用することを提案する。

まずは高校生の古文単語及び古典文法テスト(以下「古典テスト」とする)の実践について概要と結果考察を述べ、それらを大学の講義の場で行われるテストに活かす実践について報告する。

2. 「古典B」古文単語及び古典文法テストの実践

古典テストの対象者は、全国模試での偏差値が50程度の高校2年生である。クラス分けによりレベルは上下に分かれており、そのため「古典B」に関するシラバスも多少異なるが、小テストは共通であり、ほぼ同一の解説を行っている。ただし、解説に用いる例文のレベルは、クラスにより変化させることがあった。出題や解説に用いる例文には授業内で扱った文章も汎用し、より授業との関連性が密になるよう試みた。

また、半数のクラスでは年度当初より自己採点を行い、そこへ解説を加えていたが、残りの半数は授業担当者の交代により、二学期以降にこの方法を用いることとなった⁵⁾。一学期に実施した小テストも全クラス共通のものではあるが、その採点方法は授業担当者が回収して行う形式であった。この経緯により、自己採点と解説、コミュニケーションツールとしての効果について、この方法を用いない場合との比較が可能である。

今年度、試験範囲として指定した教材は、『古文単語 FORMULA 600』(東進ブックス)、『古文上達 基礎編 読解と演習 45』(Z会)、『必携新明説漢文一句法と語彙を一緒に学ぶ』(尚文出版)の三冊で、出題範囲は事前に周知している。週に単語テスト、文法テストが各1回実施されるため、生徒はそれぞれを一週間かけて自習する。しかし、実際の出題はこの参考書に載っているものに限らず、授業で扱った文章、昨年度までに扱われた文章、または有名な文章、関連のある文章から例文を抽出し、根本的に文法、単語を理解しないと解けないものとなっている。そのため、実施の直前に出題範囲を暗記するだけでは、好成績は残せない。初期の出題の多くは上記の参考書からの引用であったが、徐々に学習の方法が身についた後半には、8割が類題となった。

テストに対して期待することの一つは、到達度をはかることを主目的とせず、学習した内容を能動的に利用できるようにさせることである。そのために、参考書の例題と試験の出題を同一にしていらないが、その具

体的な理由を五つ示す。

第一に、実施の直前に暗記するだけの学習態度を許さないため、第二に、自分で出題意図を判断する応用力をつけるため、第三に、単語や文法の用法をより臨場的に捉えさせるため、第四に、これまでの総合的な復習をするためである。総合的な復習とは、解説時に出題意図の文法・単語以外にも、その文章の背景や文学史について総括的に触れ、これまでの授業を振り返ることである。

そして、第五に、自身の解答に自信を持たせ、納得するまで考えさせるためだ。短い例文だけでは意味の判然としない単語や、文法的意味の判別が困難な多義の助動詞が多く、部分的な解説をしても納得を得られないことが予想された。参考書上では、訳文の記載によって模範解答がひとつに限定されてしまうが、初見の文章で、前後関係も不明の一文から出題された問いにおいては、生徒自身が多義の中から正答を選択することになる。こうして生徒自身が根拠をもって選択した答えは、本人にとって珠玉の答えであるため、自己採点の際には不正解の生徒からの質問が頻繁に挙がる。正答にならない理由をクラスに発問として投げかけることによって、誤答をした本人以外も理由を考えることができ、また検討し合うことによって、お互いの読解の方法も共有することができる。このように、発言の活発なクラスであれば、生徒が能動的に学習するアクティブラーニングの機能も期待できるのだ。

けれども、実際には、質問は多く挙がるものの、それに声を上げて答える生徒は少ないのが現状である。小声で答えることはできても、全体での討論となると羞恥心が勝るようだ。和気藹々とした討論が可能なクラスもいくつか存在する⁶⁾ので、これは普通の学級経営や個人の性格にも影響されるといえる。そこで、声を上げられない生徒には、テスト用紙に質問を書くか、該当の場所に疑問符を付けるよう指示している。これによって、毎回生徒の様々な疑問を確認することが可能となる。その結果、解答に自分なりの確かな根拠が含まれていると、「不正解」という十把一絡げの判定では納得できず、自発的な思考を止めることもないということが明らかになった。また、誰かの質問に対して発言の形で返答しなくとも、異なる答えとその理由を書き留め、反省を共有していることもわかった。十分に能動的に思考しており、小テストの先にある長文読解に向けても有効な思考力を身に付けていると判断できる。発言し、討論することだけが「アクティブ」な活動ではない。

書かれた質問や感想、コメントには、その一つひとつに手書きで回答しているが、それによって1対35の講義形式でも⁷⁾個人とコミュニケーションを図ることが可能となる。小テストの実施頻度が高い理由は、コメントシートの役割も果たしているためでもある。

また、自己採点を行った背景には、各自で答えを確認しながら採点することにより、その場で不明点や疑問点を解決する意図があるが、その他に、もう一つ重要な意図を含む。それは、解説を聞きながら、自分の言葉でメモをとる力をつけることである。提出されたノートやその他の提出物から、聴覚情報を文字にする能力が低いように感じる。そこで、聞き書きする技能を育むため、あえて解答は紙面等で開示せず、自分のテスト用紙に自己責任で模範解答と解説を書き込ませている(図1から4)。もちろん、後ほど全て回収し、再度、筆者が添削したりメモ内容の確認をしたりすることによって採点ミスや誤解に対応しているが、実際には年度後半になるにしたがい、そのようなミスも減っていった。

古典テストで得た知識が日常生活でそのまま役に立つことは滅多にないため、生徒にとっては、ただ定期試験や受験のために学習しているという感覚が否めないのも事実である。しかし、「古典B」のねらいは、古典をとおして先人の知恵を学び、人生を豊かにする態度を育成することであると学習指導要領には定められている。知識を活用することの重要性が増すこれからの社会では、伝統や経験、知識などの「知」を継承しつつ、新たな創造や工夫を生むことが必要とされる。そのため古典の読解力だけでなく、その「知」を通して思考力、感性、情緒を育む必要がある。また、古典の価値や文化の特質などについて考えることで、感じ方や考え方を広げ、言語生活に活かせる部分を見いだすことも学習の目標としている⁸⁾。人生を豊かにし、新たな創意工夫を生むことで現代社会を生きるためには、まずは古典に興味を持たせ、その「知」に気づかせなければならない。理解できないもの、読めないものに興味を持たせることは難しい。まして、現代語でも完璧に操れない高校生が、彼らの言語生活に古典を活かすためには、古典の言葉の用法について、平易に、明瞭に説明する必要がある。そのなかで、その言葉や知識が現代語へ移行する過程に、自ら気づかせることが理想である。

そこで、高校生にとっての平易な言葉とはどのようなものか、それを知るために再びこのテストのコメントシートの性格を利用する。用紙の余白には、前述の

ようなメモに加え、時折落書きや、内容とはあまり関係のないコメントを見かけることがある。しかし、その内容は、今興味のあるものや、日常生活で関わっていることに基づいている⁹⁾ため、高校生の関心事をこちらが知る手がかりとなる。高校生の言葉の使い方や、流行している物事から古典に関連づけることができれば、言語の移行過程の例として解説に含ませることもでき、それは個人的経験や出来事として、その時の感情と共により強く記憶に印象づく¹⁰⁾。また、毎回のコメントのやりとりによって、意欲の変化にも気づくことができ、次回の指導や普段の声かけの参考になる。褒める際も叱る際も、小テストの継続性を利用してコミュニケーションを取ることによって、学習意欲を向上させることが可能となった。

小テストの最終回には、これまでの取り組みを反省する意味で自己評価と反省、感想を記述させている。その結果、自ら真剣に取り組んだと考える生徒より、真剣に取り組むべきと理解していながらできていなかった、と反省する回答が多くみられた。また、多くの生徒が解説には意義を感じており、懸命にメモを取り、今後の学習につなげたいと考えている。解説があることによって、これまでなおざりにしていた基礎を見直すきっかけになったようだ。これは成績にも顕著に現れており、小テストの点数だけを見ると、この試験方式を取り入れる以前の一学期と、解説を始めて半年が過ぎた三学期では、平均点が倍以上に向上している。そして、参考書にない出題に対しては、「いつも答えられなくて悔しかったので、春休みにしっかり基礎からやり直したいと思います。」「『古文』の世界観や常識を知る機会となり、とても充実していました。」等、意欲的に取り組んでいたことを伺わせる回答がみられ、筆者の意図が伝わっていることがわかった。このように筆者の意図を的確に捉えられた者は、コメントを活発に交わした生徒に多くみられ、また、成績が向上した生徒も、その多くが筆者と積極的に関わろうとしていた。小テストというコミュニケーションシートを通して、生徒と授業者の信頼関係が築かれた結果であるといえるだろう。

3. 大学生の漢字テストの二次的活用

「学びの基礎技法 B」は、大学生の論文執筆能力の向上を目的としているが、執筆に限らず、Microsoft word の操作方法や論文作成のための資料収集方法、

プレゼンテーションの構築方法なども扱ってきた。広い意味で、リテラシーに関する入門的講義として位置づけることができるだろう。

この講義では、各ターム 10 回の漢字テストを、(1) 提出後の TA による採点、(2) 講義中の相互採点という二つの方式で実施し、常用漢字¹¹⁾の習得を促した。前期には(1)の方法をとり、返却時に TA が採点基準やその漢字の背景に関する解説を加えた。後期は(2)のように、TA による解説を聞き、それを元に相互採点を行った。

(1)の方式では、採点の際、文字の崩れ、毛筆と硬筆の筆運びの相違、終筆の形状等にも着目し、厳密な採点を目指した¹²⁾。同等の講座間で基準を一定にする必要があるが、その上で、筆者個人の姿勢として二つの前提条件を挙げる。第一に、成績に関わる提出物として、公的な文書であると理解した解答であること、第二に、採点者を意識し、見る人のために丁寧な記述をしていることである。(2)では、(1)と採点の厳密さにおいては比較にならない。しかし、先に述べたとおり、他者に見せる文書としての丁寧な記述を前提に据える上では、TA よりもさらに身近な同級生に判定されることで、その必要に気付く一助となることが期待できる。また、漢字の字画に関する厳密さについては、一般の社会生活において文字をより適切に、積極的に運用できるようにするための指針である文化審議会国語分科会『『手書き文字の字形』と『印刷文字の字形』に関する指針(中間報告)』(2015年10月)によって、その文字が備えるべき骨組みを過不足なく持つと読み取れるように書かれていれば、誤った文字であると判断すべきものではないとされている。そのため、(2)の採点の厳密さはここでは重要としない。

さて、実際に(1)で細部まで指摘を繰り返した結果、講義の終盤には一画を疎かにしない態度が見られるようになった。(2)でも同様に、他者に見られることを意識できるようになった。成績が振るわないとき、相手を意識した羞恥心が生じたことや、乱れた文字では採点されない、言い換えると他者に認識されないことを理解した後は、減点する機会も減った。解答を書き込んだ答案の減点が減ったのであって、未解答が減ったということではないが、自分の書いたものに対して、誰かが僅かでも感想を抱くと意識することは、こうした試験を通して受講者の能力を伸ばす発端となるといえる。

今日では、いつでも求める情報を検索できる環境下であり、自ら記憶しなければならぬ状況は、以前と

比べて圧倒的に減少した。特に、言語をアウトプットすることに関しては、携帯電話やタブレット端末、電子辞書の普及により電子化が進み、さらに手軽で容易になった。知識がなければ検索し、書き留めなくともプリントアウト、または電子情報として保存ができる。ここで漢字に限っていえば、このまま、正確な字形を暗記する必要性と共に、手書きする必要も薄れていくかのように見える。

ここにおいて、あえて記述式テストを実施したことにより、受講者は自分の手で書いたものが他者に読まれ、審査されるという体験をした。加えて、甚だ成績不良のものや、文字が乱れているもの、同じ誤りを繰り返しているものには筆者が手書きでコメントを挿入した。このような添削は、小中学校では繰り返し行われていたはずであるが、成長してから体験することで、改めてその意味を考えることになる。他者の感想が目に見える形になり、またコメントされた文字から感情が伝わることで、文字に対する意識や学習態度が改善した受講者が実際に存在した¹³⁾ことは、小テストにおいて解答者と採点者のコミュニケーションを取ることの有用性を語る根拠としたい。特記しておきたいのは、このコメントのやりとりが一度で終わってしまわないということである。直るまで何度も添削し、コメントを残すことで、採点者がその場だけの採点者でないことを伝え、信頼関係を築くことが可能になる。

人間が全く文字を書かなくなることはあり得ないが、むしろ、電子化が進んだことによって手書きの稀少性が増し、一層手書き文字の持つ感情的な一面が強調される結果となっているのではないかと推察する。そして、それが強調されることにより、また更に直筆することの意義も強まると考える。

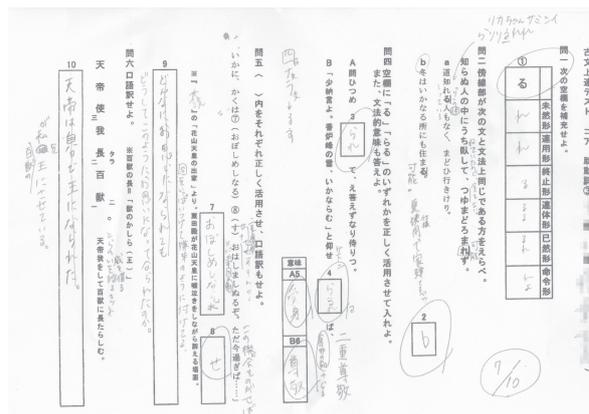
4. まとめ

「学びの基礎技法 B」は、自分の答案や小論文が添削されて返却されるという講義形式自体が、一般的な大学の講義とは異なっている。そのため 3 のような試みが可能となったのであるが、「古典 B」のような学習効果が期待できるとすれば、小テストのコミュニケーションシートとしての利用は、大学の講義においても十分取り入れる価値があるのではないかと推察する。

「学びの基礎技法 B」の期末授業アンケートには、細かく添削されること、時折コメントが存在することを好意的に捉え、他者に見られていることを意識する

ことで意欲的になれたという意見がみられた。受講者の基礎力が伸びたかどうかは、実際に彼らがどのような成績で大学を卒業し、将来どのような業績を残すかによって判断する必要があり、現段階では査定できない。しかし、少なくとも、その場に留ってでも学びに対して意欲的になったと自覚していることは、このテストの成果といえるだろう。自分の記述について、「感情を持って見ている相手」の存在を意識したことにより、解答の質が上がるということがここに見出された。授業者、採点者のコメントによってさらに成績を向上させる意欲につながることは、古典テストの例に明らかである。大学生が対象であっても、古典テストと同様、積極的にコメントを残してコミュニケーションを取ることによって、解答者と授業者、採点者の関係性がより細やかになれば、さらに意欲を伸ばすことができるのではないかと考える。

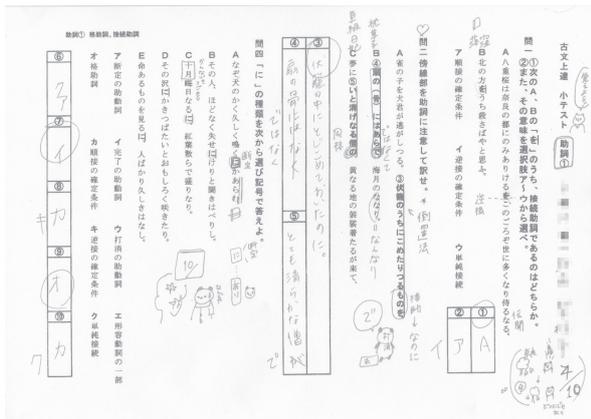
図 1) 文法テスト 答案例 1



文法テストでは、古文だけではなく漢文からも引用し出題した。

書き込みは生徒自身のもので、点数につけられた丸は筆者が添削済みであることを示す。

図2) 文法テスト 答案例2



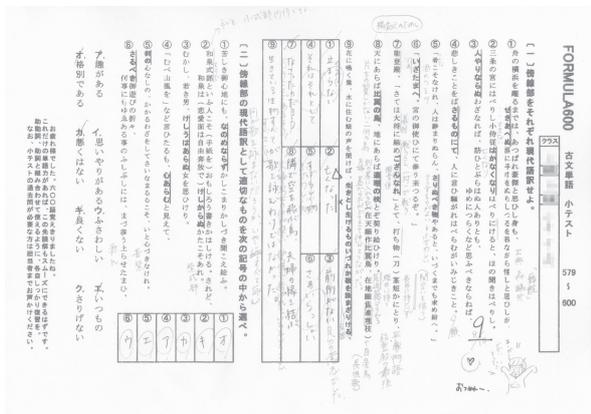
シンプルなイラストを用いて解説を記録している。この記録を元によく復習をしてほしい。

図3) 単語テスト 答案例1



イラストの上手な生徒の例。出題の「平家物語」で、能登殿が勇猛に戦う場面を挿絵にしたもの。

図4) 単語テスト 答案例2



出典など詳しく記録している。また、彼女が小式部内侍を特に気に入っているということが、この答案以外にも同様のコメントを残していることからわ

かった。

右下のイラストは、現在流行している漫画のキャラクター¹⁴⁾である。

謝辞

この実践報告作成にあたり、ご協力いただいた方々には深く感謝いたします。TAとして講義に出席することを許可いただいた、大正大学教育開発推進センターの春日美穂先生、快く執筆の許可をくださった、大妻中野中学校高等学校校長の宮澤雅子先生、私の拙い授業を懸命に聴き、答案用紙の使用にもご協力いただいた同高等学校の生徒の皆様は御礼を申し上げ、謝辞といたします。

参考文献

- 皆川雅章 (2014) 「大学初年次における 90 分の学びの方法についての 1 考察」『札幌学院大学総合研究所紀要 第 1 巻』2014 年 3 月
- 仲光雄『古文上達 基礎編 読解と演習 45』Z 会 2006 年
- 全国高等学校国語教育連合会『必携新明説漢文一句法と語彙と一緒に学ぶ』尚文出版 2007 年
- 富井健二、PROJECT FORMULA『古文単語 FORMULA 600』ナガセ (出版事業部 東進ブックス) 2005 年
- 小林昭文『アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える』産業能率大学出版部 2015 年
- 足立章子『英単語 ほのぼのエピソード記憶術』パレード 2008 年

注

- 1) 筆者の勤務する私立大妻中野中学高等学校 (中野区) の高校二年生を対象とする。筆者は全 7 クラス中、6 クラスの「古典 B」を担当していた。ただし、年度当初は 3 クラスの担当であった。
- 2) 大正大学で 1 年次必修科目とされている講義。筆者が TA として参加した講義は、同大学教育開発推進センターの春日美穂専任講師によるものである。
- 3) 2015 年度秋学期、2016 年度春学期、秋学期の 3 ターン間を指す。

- 4) ここでは帰国子女、留学生を含め、日本語を日常的に用いる必要性のある人間を指す。
- 5) 成績上位のクラスを新年度から一年間担当し、二学期より他クラスも担当となった。
- 6) 学級目標として上位クラスに負けないことを掲げているクラスと、帰国子女も多く在籍する英語特化型のクラスでは、非常に活発な討論ができた。
- 7) 対象は1クラス35～39名の6クラスである。
- 8) 「高等学校学習指導要領」平成21年3月 文部科学省 11-17
特に、「国語総合」、「古典A」、「古典B」における学習のねらいと目標を参照した。
- 9) これらは、概ね黒以外のペンを用いて書き込まれているため、テスト終了後に書き込んでいると判断し特に禁止していない。しかし、用紙を汚すような落書きはこの限りでない。
- 10) カナダの心理学者 Tulving が、個人的に体験された出来事についての記憶について「エピソード記憶」と名付け、「意味記憶」の概念と対比的に説明している。(1972)
- 11) 平成22年内閣告示第2号として告示された現行のものを指す。
- 12) 「小学校学習指導要領」第3項「指導計画の作成と内容の取扱い」において、「漢字の指導においては、学年別漢字配当表に示す漢字の字体を標準とすること。」とされていることに依拠する。
- 13) 叱咤のコメントを書き込んで返却した後の試験で、今後努力したい旨を用紙の端に書き込んできた学生は、少なからず点数が伸びた。また、TAのコメントによって改善する意志を持ったと期末アンケートに回答した学生も存在する。どちらも、書き込みがあることに対して好意的に捉えている。
- 14) 2016年2月現在、学校全体において「おそ松さん」というテレビアニメーションが流行している。赤塚不二夫による漫画『おそ松くん』を原作としたもので、原作者の生誕80周年を記念して2015年10月5日に放映が開始された。「おそ松くん」に登場する六つ子が無職の大人になった姿を描く。筆者はこの作品を、彼らの落書きから知った。他に、ディズニー映画の登場人物（ある一時期には「ベイマックス」が流行していた）や、オリジナルのイラスト（サインのようなものか）も見られることがある。

「学びの基礎技法 B」における TA の取り組み

——2015 年秋学期の漢字指導・小論文添削下読みを中心に——

竹内はるか

<要 旨>

本稿では、大正大学の授業「学びの基礎技法 B」における TA（ティーチングアシスタント）の主な業務の中でも特に、漢字指導と小論文添削の 2 点に関して、2015 年秋学期、筆者自身がどのような点に留意しながら業務に取り組んだかについて報告を行う。

漢字指導においては漢字が書けるということから発展させ、そこに出てくる語彙の習得を促し、将来的な表現力の広がりにつながるような指導を心がけた。小論文においては、覚えなくてはいけないところの指摘は繰り返し説明をすると同時に、文脈のねじれなど表現に関わる部分ではなぜその箇所が指摘されるのか、学生が実感を持って納得できるように、読んだときにどう受け取ったかなどを交え詳しい説明を行った。漢字指導、小論文添削の双方において、学生の意欲に結びつく働きかけを第一に心がけて業務を行った。ただし、これまで自身の実践をふりかえって、特に教員と学生との間のような存在である TA という立場の強みを生かせるかについては課題が多い。学生との交流機会が少ないがゆえの指導の難しさ、距離感のほかり方の難しさも感じる。教員と学生の間であるという TA の強みを生かすような実践をより深く考えて、業務に取り組むことが今後の課題である。

キーワード：TA（ティーチングアシスタント）・漢字指導・小論文添削・実践報告・文章表現の授業

1. はじめに

大正大学の授業「学びの基礎技法 B」における TA（ティーチングアシスタント）の主な業務内容は、由井他（2015）にあるように「授業補助、漢字小テスト採点、授業での漢字テストの解説、小論文添削下読み、学生のコメントシートへの返信など」である。

筆者は大正大学の TA として 2014 年秋学期、2015 年春学期・秋学期と授業に関わった。本稿では、TA として携わった主な業務の中でも特に、漢字小テスト採点・漢字テスト解説（以後、合わせて「漢字指導」とする）と小論文添削下読みの 2 点に関して、2015 年秋学期、自身がどのような点に留意しながら業務に取り組んだかについて報告を行う。

2. 漢字指導

2.1. 漢字小テスト・解説の流れ

漢字の小テストは、担当教員が作成、秋学期においては第 2 回～第 10 回の授業の初め、計 9 回行った。出題は偶数回は天声人語から、奇数回は漢字検定 2 級・準 2 級の問題集から、それぞれ交互に行った。

2.2. 採点において留意した点

採点に際して、間違いがないか最も厳しく確認した点は「正しい形」で漢字が書けているかどうかである。「とめ」や「はね」ができていないか、線の長さは正しいか、漢字全体はバランスよく書けているかなどに特に注意した。

現在、携帯やコンピュータでメールを書く機会は多い。その際は、漢字の形を「なんとなく」覚えているだけで、使用する漢字は間違いなく選択できる。しか

し、手書するとなると「なんとなく」では問題が生じる。メールを書く機会も多いが、自筆で書く場面も少なくない。執筆者自身「正しく書けること」で相手に与える印象がよくなったことがある。それをふまえ、細かい部分に気をつけて採点するよう心がけた。

漢字テストには赤ペンで点数以外に、コメントをつけるよう心がけた。よくできている学生には「頑張っているから、この調子で」、惜しかったものには「もうひとがんばり」、点数がふるわなかったものについては「まずは読みからしっかりと」などといった内容のコメントを、他業務との兼ね合いで時間の許す限り、添えるようにした。漢字テストに関しては個別にやり取りする機会はほぼない。そのため、少しでも学生にやる気につながればと考え、コメントをつけるようにしたのである。コメントがある場合とない場合で厳密に比較していないため明確にはわからないが、多少なりともコメントがやる気につながっていると感じている。

2.3. 解説において留意した点

解説は、板書をしながら行った。解説を行う漢字は、担当教員と相談し、覚えるのに無理がないように、間違いが多かったものから順に最大三つとした。以下、漢字の解説において留意した点を、板書においてと内容においての2点に分けて述べる。

板書においては、以下の2点に留意した。

第一は、どのような点で間違いやすいのか、どこを間違えたかに注目させる指導をすることである。そのために、間違いのとおりに漢字を板書し、正しい漢字と並べて示すようにした。その際、学生が混乱しないように、間違っている方についてはバツ印などをつけ、間違っていることが見てすぐわかるようにした。多かった間違いは2.2.でも述べたように「なんとなく」では見落としてしまいがちな細かい部分である。そこを板書などで時間を使い示すことは、とても有効であると考えた。

第二は、TAに聞いてきちんと正しい答えが返ってくると学生が信頼できるような指導を行うことである。その一歩として、漢字の書き順も正しいものを示すように心がけた。執筆者は一度学生に間違った書き順を指摘されたことがある。TAの間違いが多くては、質問してよいか学生が不安にさせてしまう。どのようなものについての質問であっても、きちんとした答えが返ってくると学生に信頼される第一歩として、書き順を事前に調べておいてそのとおりに板書するようにした。

解説においては、以下の2点に留意した。

第一は、学生の語彙力の向上につながる指導をすることである。そのために、漢字熟語の意味の解説もできる限り加えた。漢字テストに出題される漢字が単に書ければいいというわけではない。学生の間違い頻度が多かったものとして四字熟語があげられるが、学生が四字熟語の意味を知らないことも大きく関係していると考えた。意味を知ること、漢字テストに出題された漢字を、実際の生活場面で使用することができるようになる。意味の解説も含めたのは、上記のように学生の表現の幅が広がることにつながると考えたからである。正確な意味を伝えるため、辞書の意味記述をそのまま引用するよう努めた。辞書は電子辞書にある『明鏡国語辞典』第二版を用いた。

第二は、漢字自体に興味をもってもらう指導をすることである。そのために、漢字に関わる自身の経験を話すよう心がけた。今学期の実践ではないが、例えば自身の「漢字が読めてよかった」という経験をした「抽斗」という漢字を板書し、学生に読めるかを尋ねた。「抽斗」は漢字テストにない漢字であるがそれを使用し漢字解説の導入を行った。難読であることと、テストから離れているということもあり、学生の興味を引く方法としては有効であったと感じる。ただし、その後の授業計画の関係や、自身の経験によって、毎回このような導入が行えたわけではない。有効であると感じる部分も多いこの実践を今後より有意義に活用する方法を考えたい。

2.4. 漢字テスト全体をとおして

漢字テストは、正しい漢字を覚えると同時に、使用できる語彙を増やす機会でもあると考える。その機会を生かす指導をと考えて解説を行ったが、成果としてはまだまだであると感じられた。

採点の結果としては、天声人語はどの回も比較的よくできていた。漢字検定から出題した回の漢字テストは天声人語の回に比べ、平均点は低かった。その中でも特に正解が少なく気になったものは、四字熟語、「遊山」など特別な読みをするものであった。これらの間違いが多かった理由は語彙力の不足が考えられる。上記のように意味の解説もできる限り加え解説を行ったが、今後は、自分で辞書を使って、語彙力を増やす姿勢を促す指導をできればと考えている。

3. 小論文添削

3.1. 小論文添削の流れ

添削はルーブリックを使用した。秋学期のルーブリックの項目は、1. 書式は整っているか、2. 構成は整っているか、3. 引用ルールにのっとっているか、4. 書き言葉で書かれているか、5. 誤字脱字はないか、6. 日本語表記ルールにのっとっているか、7. 論証型になっているか、8. その他の計8項目からなる。ルーブリックにあるチェック項目にはそれぞれ番号がついており、その番号を小論文の該当箇所に記入するという形で行った。ただし、番号のみの記入では何が不自然かわかりにくいと考えられる場合は、コメントも記入した。

学期初めに提出された小論文に対しては、不自然に感じられる部分に細かくコメントを入れた。ただし、担当教員の指導もあり、学期後半の添削については、学生が自分で考えることを促すために、不自然な箇所がどこか、どのように不自然かだけに言及し、どのように修正すればいいかの具体例は出さないようにした。

3.2. 小論文添削において留意した点

添削において、特に自身がコメントを入れる際に留意した点は2点ある。それについて以下に述べる。

最も留意したのは、全体としてポジティブに感じられるコメントにすることである。否定の言葉ばかりでは、コメントを読む際にもあまりよい気がしないであろう。それは自ら学ぶ意欲の低下につながると考えられる。指摘箇所があった場合、できている点についてのコメントも入れ、「これはとてもよくできている。もう少しこうしたらどうか。」というコメントをいれるようにした。

第二に留意したことは、引用の仕方など、覚えこまなくてはいけない点に関しては、常に細かく「この場合はこう書く」といったコメントもいれることである。細かいコメントは徐々に省くようにしたと上に記したが、覚えることが必要なことに関しては、具体例を示すことが有効であると考えたため、このようなコメントの入れ方を心がけた。

3.3. 添削論文返却の質問時間に留意した点

添削返却後の質問時間において留意したのは、学生が自ら考え納得するように、「すべきだ」ではなく「これはどうか」といった働きかけを行うことである。たとえば、文にねじれがあって文意が取りにくいとした

箇所については「こう書いてあったときに、私はこういう意味でとらえてしまうから、違う書き方のほうが良いと思ったんだけど。」というように、なぜその箇所を修正したほうがよいのか、学生が納得できるよう心がけた。修正案については、学生自らこういうやり方でよいですか、というまでこちらからは具体案は出さないようにした。コメント記入の際同様、直接やり取りする場合も「こうすべきだ」ではなく「これはどうかな」と相手に考えを促すやり方を心がけた。この方法は有効であったと感じる。学生から「なるほど」と納得した返答が返ってくる場合が多かった。

3.4. 添削の際気になった点

添削の際、特に執筆者が今後の指導の重要性を感じたこと2点について、以下に詳述する。

第一は、前後の文脈のつながりがぶつ切りになっていることに対する指導についてである。一文の短文化傾向が叫ばれて久しいが、一文の文字数だけみると、そのような傾向は今回指導した学生にはみられなかった。むしろ、一文に主語らしきものがいくつもあらわれる論文もあった。ただし、接続詞、助詞が適切に使われていないため、文章にねじれがみられる部分が多かった。

一文を短く区切るというチェック項目の番号を記入し、それらの指摘を行うことで、文章は短くなり、文意が通りやすい論文を書く学生が増えたと感じる。ただし、指導の後期においても、接続詞が使用されないなど、前後の文脈の流れが途切れている学生が多くみられた。その点では短文化という指摘がそこにあらわれているといえる。文脈の流れが途切れているため、何が言いたいがわからないわけではないが、わかりにくくなっている論文も多くみられた。それでは今後自分の意見を言う場面で不利になることもあると考えられる。今後の指導の重要性を感じる。

第二に重要性を感じたことは「論文らしい」序論と結論の書き方の指導についてである。添削にあたって、章立ての構成はきちんとできており、序論、本論、結論と組み立てられている学生は多かった。とくに本論の箇所は引用を巧みに使っている小論文も多くみられた。ただし、「論文らしい」序論と結論の書き方については、もう少し詳しく学ぶ必要があるように感じる。例えば、序論では、この論文で自分が一体何について述べるのかがかかれていないものが多くみられた。代わりに、取り上げる事例について世間ではこう言われているといった、論文テーマについての枕のようなも

のが書かれているものが多い。そして、結論部ではその話題についての感想のようなものを記述している学生もみられた。そのようにどちらかというと、小説のはじまりと終わりのように読める論文も指導後期においていくらかみられた。

また、特に結論部分に関しては、簡潔に書きすぎている学生も多くみられることも気になった。それは結論自体が自分の意見でなく「借り物」であるためと感じられた。授業時に出た学生の質問を聞いていると、小論文では自分で考えた結論を述べているのではなく、なんとなくこういった結論に向かわなければいけないという意識が大きく働いているように感じた。したがって、結論部分の論も膨らまない。それらのことから小論文とはいったいどういったものなのかを改めて学生と確認する場が必要であると考えた。小論文は、論拠は必要であるが、それを示しつつ、自分の考えを述べるものであって、世間一般が落ち着く結論を必ずしも出さなくてよいということを改めて伝える必要があるように感じた。

4. おわりに

本稿では漢字指導と小論文添削においてどのような点に留意しながら TA 業務を行ったかについて詳述した。漢字指導においては漢字が書けるということから発展させ、そこに出てくる語彙の習得を促し、将来的な表現力の広がりにつながるような指導を心がけた。小論文においては、覚えなくてはいけないところの指摘は繰り返し説明をすると同時に、文脈のねじれなど表現に関わる部分ではなぜその箇所が指摘されるのか、学生が実感を持って納得できるように、読んだときにどう受け取ったかなどを交え詳しい説明を行った。

漢字指導においても、小論文の添削においても、学生の意欲に結びつく働きかけをすることを第一に心がけて業務を行った。しかし、改善の余地は多分にある。特に教員と学生との間のような存在である TA という立場の強みを生かすことについては課題が多い。

業務のある日以外は他大学にいる執筆者にとって、大学の様子、学生の普段の様子を垣間見る機会は少ない。学生との交流機会が少ないがゆえの指導の難しさ、距離感のはかり方の難しさを感じる。それら大学ならではの難しさもふまえながら、教員と学生の間であるという TA の強みをどのようにすれば生かせるのかを考えて、業務に取り組むことが今後の課題である。

参考文献

由井恭子・近藤裕子・春日美穂・日下田岳史 (2015) 「大学生における日本語文章表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』第 100 輯 大正大学

「学びの基礎技法 B」における小論文指導について

三浦 諒子

<要 旨>

基礎技法 B の授業では、学術的な文章の正しい書き方を学び、与えられた題材について小論文を執筆することが重要な課題の 1 つである。その小論文の題材を TA から提案する機会があり、その際に提案した「星野リゾートの喫煙者不採用問題について」という題材を基に授業が進められることとなった。星野リゾートでは、社員の喫煙者をゼロにする取り組みを進めており、新卒採用においても非喫煙者、もしくは入社までに禁煙を約束することが採用の条件となっている。喫煙者不採用の問題は、就職差別や喫煙者と非喫煙者の共存、日本の観光業等、様々な面で今後社会的な課題となる要素を含んでいる。初年次の小論文指導においては、文章の表記ルールを正確に身につけさせることが最も重要な点である。しかし、適切な書式を使用して文章を書くことよりも、それぞれの問題意識に基づいて内容を深めた論を述べるの方が学生にとっては大きな課題となっている。そのため、「星野リゾートの喫煙者不採用問題」について、広い視野をもって考察することで、学生それぞれが問題意識をもって学習することのきっかけになるのではないかと考え、この題材を提案した。グループ活動を中心として授業を進めることで、複数の人数で意見を出し合い、協力して資料を集めるという経験から、自然と幅広い視野をもって文章を書くという点を身につけている学生が多くみられた。

キーワード：初年次教育、小論文、小論文指導

1. はじめに

今年度春学期の授業終了後、基礎技法 B において学生が執筆する小論文の題材をティーチングアシスタント（以下 TA）からいくつか提案した。そして、秋学期の授業では、筆者が提案した「星野リゾートの喫煙者不採用問題について」の題材が選ばれ、このテーマを中心として授業が進められることとなった。本稿では、この題材を提案した理由や授業の進め方、今後の課題について述べる。

2. 題材の提案理由

筆者は、平成 23 年まで早稲田大学文化構想学部在籍しており、そこで受講した観光業に関する授業において、ある VTR を視聴したことをきっかけに星野リゾート¹⁾に関心を持った。それは、NHK「プロフェッショナル仕事の流儀」第一回（2006 年 1 月 10 日）

にて放送された、星野リゾート社長星野佳路氏の密着取材である²⁾。その VTR では、喫煙者不採用の件については触れられていないが、当時としては独創的なフラット型の会社組織を創り上げ、経営方針に関する重要な会議においても、全社員の意見を重視している点を取り上げられていた。トップの決定を社員に押し付けるのではなく、各社員が意見を出し、それぞれに仕事を任せることで、社員が自主性を身につけ、活発に働き始める様子がみられた。この取材は、約 10 年前のものであるが、現在も社員 1 人 1 人が対等な立場にあり、フラットな組織のなかで企業全体が一丸となって発展、成長を続けている。そのような先進的な企業である星野リゾートが、より一層注目を浴びることとなったのが喫煙者不採用の問題である。この問題は、就職差別や喫煙者と非喫煙者の共存、日本の観光業等、様々な面で今後社会的な課題となる要素を含んでいる。そこで、1 つの問題を起点として、広い視野をもって考察することをとおして、学生それぞれが問題意識をもって学習することのきっかけになるのでは

ないかと考え、この題材を提案した。

3. 授業の進め方

まず、前年度（平成 26 年度）は、教員が用意した東京オリンピック、女性の雇用問題等に関する課題論文を読み、小論文を複数回執筆することを中心として、授業が進められた。学生は、半期で 4、5 回小論文を執筆し、毎回 TA と教員が添削し、学生に返却を行なった。回数を重ねることで、基本的な文章の書き方や表記ルールを守って書くことについては改善がみられたが、課題論文の要約、書き写しが中心となる学生が多く、それぞれの問題意識に基づいて内容を深めた小論文を書くことに関しては課題が残った。

そして、今年度（平成 27 年度）は、春学期に基本的な文章の書き方を学び、秋学期には先に記した「星野リゾートの喫煙者不採用問題について」というテーマに基づいて授業が進められた。適切な書式を使用して文章を書くことを身につけるために、まず初めに、教員の執筆した他テーマのモデル論文が手本として学生に提示された。学生は、この手本に基づいて、章立てや脚注を利用して文章を組み立てる方法や、正しい引用の仕方を学ぶことができた。また、授業にグループ活動を取り入れ、グループごとに資料収集をし、意見を共有したうえで、パワーポイントを用いたプレゼンテーションを行なった。そして、それらのグループ活動を経て、各自学んだことや収集した資料をもとに学生 1 人 1 人が小論文を執筆するという順序で授業が進められた。なお、学生自身が小論文を執筆した後、同じ論題で TA が執筆した小論文が配布されたり、他クラスのプレゼンテーションの中で特に内容が良かったものを視聴したりする機会が設けられた。

4. 成果と課題

上記のように、前年度と今年度を比較すると、同じ小論文指導でも、学生に対するアプローチの仕方が大きく変化した。前年度の課題であった、それぞれの問題意識に基づいて内容を深めた小論文を書くことに関しては、グループ活動を中心として 1 つの問題について深く考え、自ら資料を集めるという経験をとおして、自然と幅広い視野をもって文章を書くという点を身につけている学生が多くみられた。特に、学生自身

が図書館や CiNii を利用して、グループ活動で必要となる資料を収集するという経験は、今後のレポートや卒業論文執筆時に必要不可欠なことであり、1 年生の頃から、その手段をきちんと身につける点で非常に重要な作業であったと考える。また、一部の学生はハイパーリンクの削除ができていなかったり、脚注の位置に誤りがあったりしたものの、多くの学生が教員のモデル論文に倣って段落構成や脚注を使うことができていた。

また、星野リゾートの採用問題から様々な問題を考察することで、就職制限や、喫煙者に対する制限と権利に興味を持つ学生が多く、なかには就職活動について考えたり、親の職業について知ったりするきっかけになったと述べる学生もみられた。直接的に観光業やたばこ産業に興味や関心がない学生も、今回の授業で星野リゾートについて知り、自分自身で調査した経験は、大学生活で得た知識の 1 つとして活かせる機会があるのではないだろうか。

TA として授業に参加して感じた課題は、学生と TA とのコミュニケーションの取り方である。秋学期には、TA の出勤時間を予め学生に提示し、自由に質問に来られるように説明をした。しかし、実際に質問に来た学生はごく少数に限られた。確かに 1 年生は基礎技法 B 以外の必修授業も多く受講しており、授業外の時間を割いて質問に来ることが難しい学生もいるだろう。そのため、極力授業内に疑問点を解消することを手助けするために、TA としてより一層 1 人 1 人の理解度や進度に目を配り、積極的に声掛けをしなければならぬだろうと考える。

5. おわりに

TA として基礎技法 B の授業に参加して 2 年が経ち、今後の授業自体の課題と TA の自身の課題のどちらも多く残るものの、今回筆者自身が提案した題材に基づいて授業が進められたことで、多くの学生と問題を共有することができ、達成感を得ることができた。大学生活 1 年目という大切な時期に、正しい文章の書き方を学ぶだけでなく、専門に捉われず幅広い視野を持って考察することの大切さを、今後も学生と共に考え、学んでいきたい。

注

- 1) 星野リゾートは、軽井沢の老舗旅館を起源とし、2014年に100周年を迎えている。その土地の個性や旅の嗜好に合わせ、「星のや」、「界」、「リゾナーレ」という3つの宿泊ブランドを中心にリゾートを運営している。星野リゾートでは、2004年にベテラン社員の1人が肺炎により、若くして亡くなったことをきっかけに、社員の喫煙者をゼロにするUプロジェクトという取り組みが始まった。社員の健康維持のためという他に、禁煙を通じた作業効率の向上が大きな目的となっている。
星野リゾート公式サイト
<http://www.hoshinoresort.com/> (2016年2月22日閲覧)
- 2) NHK プロフェッショナル仕事の流儀
<http://www.nhk.or.jp/professional/2006/0110/>
(2016年2月22日閲覧)

「学びの基礎技法 B」における TA 実践報告

山口一樹

本稿は、2015 年度「学びの基礎技法 B」において TA として取り組んだ内容について報告をおこなうものである。授業内の個別指導においては、論文の書き出しや参考文献の引用について指導を行うことが多かった。反省点として、一人ひとりの指導に時間をかけすぎたことが挙げられる。一学年の学生がどのような点につまづきやすいかあらかじめ想定したうえで授業に臨むべきであると考えた。授業後の小論文添削においては、他の TA や教員と意見を交わしながら作業を行うことで、適切な添削を目指した。一方で、TA 間における添削基準の齟齬もみられた。あらかじめ TA 間で意思の統一を図ったり、チェックリストに添削のための例文を加えたりすることが必要であると思われる。学生の混乱を招かないよう統一した基準に則って添削を行うことを目指したい。

キーワード：初年度教育、TA、個別指導、添削指導、添削基準

(一) はじめに

本稿は、2015 年度「学びの基礎技法 B」において稿者が TA として取り組んだ内容について報告をおこなうものである。一年間、TA として教員の授業運営を補助し、学級全体の理解度を向上させることを目指した。以下、具体的な活動内容について反省を加えながら記す。なお、担当した学級は、前期が一年生の文学部歴史学科に所属する学生と仏教学部仏教学科に所属する学生の混合クラスであり、後期が一学年の文学部歴史学科に所属する学生のクラスである。

(二) 活動内容

授業中は、授業内に実施される小テストの講評と採点を行うほか学生の個別指導を行った。机間巡視をしながら学生の質問に答えたり自分から学生に声かけを行ったりした。

授業で小論文の執筆に取り組んでいる際には、学生から、論文の書き出しをどのようにすればよいのか、という質問を度々受けた。小論文の執筆をおこなった経験の少ない一学年の学生は、論文の内容の大まかな構想ができていても文章にすることが苦手であるようだ。質問をしてきた学生には、まず小論文が基本的に序論、本論、結論の順に構成されることを伝え、序論

にあたる書き出しでは論の見通しを述べたり問題提起を行ったりすればよいことを伝えた。そのうえで具体的な書き出しの文章は学生に考えさせ、不適切な言い回しである場合は適宜指導をおこなった。質問をした学生も、論文の執筆を繰り返し、学期末には書き出しでつまづくことはなくなっていたように思う。

稿者から学生に声かけをする場合には参考文献の引用について指導を行うことが多かった。学生の中には、教員の指示に反して参考文献の引用を一度も行わずに小論文を書き終える者もいる。引用を行う場合でも、参考文献の刊行年月日を記さないなど不適切な形式で引用を行っている学生や論の文脈と関わりなく引用を行う学生もいた。論文中に参考文献の引用が行われていない学生には、論の客観性を確保したり研究史上の位置づけを明らかにしたりするため参考文献の引用を行うべきことを伝えた。不適切な形式で引用を行っている場合には修正点を指摘し、文脈と関わりなく引用を行う学生には、論文中における引用文の位置づけを意識するよう指導した。指導を行うなかで、参考文献の引用を行わない学生はみられなくなっていったが、適切な形式、文脈で引用を行うことのできない学生は学期末まで若干名みられた。参考文献の引用は、多くの学生が大学に入学してから初めて教わる行為であると思う。卒業論文に至る初年度以後の研究活動に備え、「学びの基礎技法 B」でとくに指導すべき内容であると感じた。

授業中の個別指導における反省点として、一人ひとりの指導に時間をかけすぎたことが挙げられる。個別に指導を行おうとする意識を持つあまり一人の学生に付きっきりになってしまうことがあった。学生からどのような質問が出て来るか予想したうえで、対応する指導をあらかじめ準備しておき、効率よく指導をおこなうことも必要であると感じた。

なお、授業中は学生の授業態度についての指導も行った。学生の中には、頻繁に遅刻をしてくる者や、居眠りをする者、私語をする者がいた。遅刻をしてくる者には、遅刻理由を確認したうえで、遅刻を繰り返せば単位取得に影響が出ることを、教員に学生自身の欠席状況について確認しておくべきことを伝えた。居眠りをする者や私語をする者には随時指導を行った。また、授業中、漢字テストの採点の間には、机間巡視を行い学生の様子に目を配るよう心掛けた。TAから注意を受け不快に思う学生もいたかもしれないが、教員の集団指導を補助することが肝要であると考え指導を行った。

授業後は、小論文の添削を行うことが主であった。添削はチェックリストに従って行われたが、判断に迷う場面も多くあった¹⁾。とくにどのように添削すべきか迷ったのは、文章中の語句や言い回しが書き言葉として適切であるか否か、についてであった。判断に迷う場合には、他のTAや教員と相談したうえで添削を行った。意見を交わしながら作業を行うことで、不適切な言い回しや表現のために意図する内容が解しづらい小論文に対しても適切に添削を行うことができていたように思う。

ただ一方で、TA間における添削基準の相違もみられた。今後小論文の添削を行っていくうえで注意すべきかと思われる点である。とくに齟齬がみられたのは、小論文が論証型であるか否か、の項目をめぐる添削であった。担当外のTAが添削を行った小論文の返却を行った際、添削結果について学生から質問を受け発覚した。評価の立場として、序論で立てた問に結論で応えられているか、という観点と、調査内容に対する自分なりの見解が述べられているか、という観点の二つが存在していた。つまり小論文が論証型であるか否かの判断をめぐる、構成に評価軸を置くか、内容に評価軸を置くか、TA間で異なっていた。チェックリストに従って添削を行ううえで、あらかじめTA間で意思統一を行う必要があったように思う。またチェックリストのうち判断の分かれやすい項目には適切である例文や誤りである例文が付されていると、齟齬が生

じるのを防ぐことにつながるように思われる。複数のTAが添削を行うため評価に差異が生じるのはある程度避けがたいことであろうが、学生の混乱を招かないよう統一した基準に則って添削を行うことを目指したい。

(三) おわりに

以上、2015年度「学びの基礎技法B」においてTAとして取り組んできた内容について報告を行ってきた。実践内容の報告を通して、授業中の個別指導においては一学年の学生がどのような点につまずきやすいかあらかじめ想定したうえで授業に臨むべきことを、授業後の添削作業においてはTA間において評価基準が共有できているか注意しながら添削を行うべきことを考えた。今後よりよい指導を行ううえで注意していきたいと思う。

注

1) 小論文の添削はチェックリストに従って行われ、チェックリストの項目は小論文ごとに教員が設定した。秋学期のチェックリスト項目の具体例は以下の通りである。

- 1 書式は整っているか。
- 2 構成は整っているか。
- 3 引用ルールにのっとっているか。
- 4 書き言葉で書かれているか。
- 5 誤字脱字はないか。
- 6 日本語表記ルールにのっとっているか。
- 7 論証型になっているか。
- 8 その他

教育開発推進センターの歩み

高橋 慈海

【平成 22・23 年度】TSR マネジメントの萌芽期

平成 21 年度末に策定された「中期マスタープラン」により TSR（大正大学の社会的責任）を実行するため、PDCA による TSR マネジメントを基本とし、「首都圏文系大学において、期待、信頼、満足度 No. 1」をめざし、さまざまな取り組みを開始した。

その中心となる TSR マネジメント研究所（のちの TSR マネジメント研究機構）の設置に向け TSR 研究会を立ち上げ、定期的に TSR マネジメントについての勉強会を実施した。その後、職員のみ参加から教員へも展開し、全学的な土曜ワークショップへと発展した（平成 24 年度まで）。

【平成 24 年度】TSR マネジメントの黎明期

「中期マスタープラン」を具現化するために、基礎学力向上と学生・教員・職員三者協働による教育を開始した。基礎学力向上の取組にあたっては、新たに数学と社会分野の専任教員を各 1 名採用した。また、学生同士・学生と教員・学生と職員といった繋がりを意識し、その関係性を強化するための新たな協働教育を開始した。さらに、地域連携や復興支援の重点化のため、地域連携・地域貢献分野の専任教員を 2 名採用した。

教育面では、初年次教育である大学入門 1～4 の内容の再考を開始し、加えて新たに TSR マネジメントの要素を教育に取り込むための検討を開始した。

【平成 25 年度】TSR マネジメント研究機構スタート

平成 25 年 4 月より学長を機構長とし、専任の教員 4 名、職員 2 名の体制で TSR マネジメント研究機構がスタートした。

教育面では、学生が自己実現するための支援となる TSR マネジメント科目「TSR セルフマネジメントセミナー I・II・III」を設置し、あわせて大学入門 3 の内容を改編した。

また、基礎学力科目（基礎数学、基礎社会）を設置した。

【平成 26 年度】教育開発推進センターの設置

平成 26 年度 4 月より新たに TSR マネジメント教育研究機構のもとに教育開発推進センター、就職総合支援センター、鴨台プロジェクトセンターの 3 センターが設置された。

教育開発推進センターは、学修支援室と総合 IR 室の 2 つの部門から構成され、セルフマネジメント教育の開発・推進、基礎学力の向上、学生の学習支援の中心的な役割を担うセンターとして再スタートした。

教育面では、第 I 類科目の大幅な改革を行い、従来の「大学入門 1～4」および「TSR セルフマネジメントセミナー I～III」を「学びの基礎技法 A（初年次教育・セルフマネジメント・キャリア教育）」、「学びの基礎技法 B（文章表現）」、「学びの基礎技法 C（情報リテラシー）」とした。そして、一般教育科目であった「人間探究」を「学びの窓口」に、「社会探究」を「学びの技法」と改編した。

また、改編の柱でもある「学びの基礎技法 B」は、文章表現能力を養成する科目として設置され、新たに 5 名の専任教員を採用した。

さらに、学びの場を発展させるために既に設置されていたラーニングコモンズについて、教育開発推進センター

主導で、基礎学力向上や学生・教職員の協働教育の実践の場として活用していくこととなった。

【平成 27 年度】基礎学力定着と新たな教育手法の開発へ

平成 27 年度 4 月に総合 IR 室が分離（質保証推進室 IR・EM センターへ）された。

7 月からは共通教育の開発・推進、ファカルティ・ディベロップメント（FD）の推進も担う部門となり、教育支援室長を廃止し、新たに副センター長を置いた。そして、共通教育である第 I 類科目の運用を担っていた第 I 類コーディネーターの教員も全員が教育開発推進センターの兼任教員となった。

そして、10 月からは顧問として大阪大学准教授である佐藤浩章客員教授を迎えて、センターの役割として新たに追加された FD への取り組みを強化した。

【編集後記】

阪神・淡路大震災（1995.1.17:午前5時46分M7.3発生）から21年が経ち、東日本大震災（2011.3.11:午後2時46分M9.0発生）から5年が経ちました。また、鬼怒川では茨城県常総市三坂町付近東側の堤防が（2015.9.10:午後0時50分）延長200mにわたって決壊しました。未だに癒されない心の傷を持ちながらも懸命に生きているお姿を拝見すると頭が下がる思いです。大正大学は震災直後から復興支援ボランティア活動および募金活動を開始、今日では地域に戻って貢献できる学生の育成ということで、準備期間を費やしていち早く地域創生学部を創設、2016年4月より始動。まさに建学の精神である『智慧と慈悲の実践』を遂行しております。教育改革も待たなしであり、本センターも昨年度に立ち上がり、授業開発や学生支援開発などに取り組んでいます。それらを記録に残し、次のステップにバージョンアップしてまいる所存です。そのための今回の年次報告書をまとめさせていただきました。ご寄稿を賜りました先生方をはじめ、関係職員のみなさまやTA・学生など多くの方々に深く感謝申し上げます。厚くお礼申し上げます。

（文責：畠山）

*今号の原稿の体裁は執筆者の判断に拠っています。

年報編集委員
畠山仁男（編集長）
由井恭子
近藤裕子
春日美穂（庶務）
上田勇仁

大正大学教育開発推進センター年報 創刊号

平成28年6月30日 発行

編集兼 大正大学教育開発推進センター

発行人 吉田 俊弘

印刷 大正大学事業法人（株）ティー・マップ
東京都豊島区西巢鴨3丁目20番1番

発行 大正大学教育開発推進センター
東京都豊島区西巢鴨3丁目20番1番
電話 03(3918)7311(代)

執筆者一覧（掲載順）

吉田 俊弘	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター長・教授 学長補佐
小林 伸二	大正大学文学部長・歴史学科教授
高橋 若木	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター専任講師
齋藤 知明	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター専任講師
由井 恭子	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター専任講師
春日 美穂	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター専任講師
近藤 裕子	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター専任講師
日下田 岳史	大正大学質保証推進室 IR・EM センター助教
近藤 秀和	大正大学非常勤講師
桜場 江利子	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター GCDF-Japan キャリアカウンセラー
鹿野 和彦	大正大学非常勤講師 株式会社アプレ コミュニケーションズ/仕事と暮らしの研究所 代表
米澤 嘉康	大正大学仏教学部仏教学科専任講師
西蔭 浩子	大正大学表現学部長・表現文化学科教授
桜井 俊道	大正大学教務部学修支援課
上田 勇仁	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター
合田 美子	熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻准教授
畠山 仁男	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター准教授
岩下 明子	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター 大正大学ラーニングコモンズコンシェルジュ JCDA 認定 CDA (キャリア・デベロップメント・アドバイザー)
赤羽 優子	比較思想学会事務局 大正大学大学院文学研究科博士課程前期宗教学専攻修了
生田 慶穂	お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻博士後期課程
大橋 雄人	大正大学総合佛教研究所研究員
河田 純一	大正大学大学院人間学研究科修士課程人間科学専攻
塩竈 千晶	大妻中野中学校高等学校講師
竹内 はるか	國學院大學大学院文学研究科文学専攻博士課程後期
三浦 諒子	大正大学大学院仏教学研究科修士課程仏教学専攻修士
山口 一樹	東京大学大学院人文社会系研究科日本文化研究専攻修士課程
高橋 慈海	大正大学教務部部長補佐

(2016年3月末日現在)

Annual Report, the Center for Educational Development

No.1 June 2016

Table of Contents Promotion

Preface	Toshihiro YOSHIDA	1
Featured Research Articles		
Overview	Toshihiro YOSHIDA	2
Coordination of First-Year Education and Career Education: —Memorandum of Core Academic Program -A-1 and A-4 —	Shinji KOBAYASHI	6
Envisioning Society and Self within the Framework of General Education —A Practical Report of Basic Technique for Core Academic Program- A —	Wakagi TAKAHASHI, Tomoaki SAITO	11
Overview of Expressive Writing Courses at Taisho University: Core Academic Program -B	Kyoko YUI	16
Core Academic Program- B—Comprehensive Short Essay Editing: Result and Analysis	Miho KASUGA	20
Core Academic Program- B—Practical Report: Issues of Essay Writing in First-Year Education	Hiroko KONDO	26
Development and Operation of the Evaluation System for Student Papers	Tomoaki SAITO, Wakagi TAKAHASHI	33
Issues in text representation education as seen in the effectiveness of placement test	Kyoko YUI, Miho KASUGA, Takeshi HIGETA	39
TSR Self-Management Seminar: Endeavors over the Last Three Years-the Achievements and Challenges	Toshihiro YOSHIDA, Hidekazu KONDO, Eriko SAKURABA	45
Recommendations to TSR Self-Management Seminar: “Infrastructure Maintenance of “Active Learning” and Shifting toward “Action Learning ”	Kazuhiko KANO	65
Computer Education at Taisho University—Its Brief History in the Last Two Decades—	Yoshiyasu YONEZAWA	72
The History of Foreign Language Education at Taisho University	Hiroko NISHIKAGE	78
In Search of Taisho University Future International Education Programs —Language Training and Study-Abroad Programs at Affiliated Higher Education Institutions Abroad	Toshimichi SAKURAI	79
Fundamental Data Related to the Design of Taisho University’s Liberal Arts Education	Takeshi HIGETA	88
Reserch Paper		
Development of Design Support Sheet for Project Based Learning in Higher Education	Hayato UEDA, Yoshiko GODA	96
Research Notes		
Life and Mathematics of collaboration —mathematical scientific one approach to basic academic skills improvement—	Yoshio HATAKEYAMA	107
Practical Report		
Learning Commons at Taisho University and Observations of the Users’ Learning	Hayato UEDA, Akiko IWASHITA	130
Practical Report on Teaching Assistants		
“To Educate”for Learning Sake — Learning as a Teaching Assistant	Yuko AKABANE	136
Enhancement of Student Guidance by Information Sharing —A Practical Report of Core Academic Program- B as a TA—	Yoshiho IKUTA	140
Future Issues and Problems of TA Teaching Core Academic Program- B	Yuto OHASHI	144
Building Trusting Relationships between a TA and Students —Practical Teaching Assistance in First-Year Education at Taisho University	Junichi KAWADA	148
An Observation of the Use and Benefits of In-Class Quizzes	Chiaki SHIOGAMA	153
Tasks and Work of a Teaching Assistant in Core Academic Program- B —Teaching Chinese Characters and Pre-Proofreading Student Essays in Fall Term, 2016.	Haruka TAKEUCHI	159
Core Academic Program- B—Teaching Essay Writing	Ryoko MIURA	163
TA Practical Report on Core Academic Program- B	Kazuki YAMAGUCHI	166
Announcements		
History of the Center for Educational Development Promotion	Jikai TAKAHASHI	168
Editor’s Note	Yoshio HATAKEYAMA	171