

大正大学教育開発推進センター年報

第 2 号

巻頭言 ともに学び合う空間をつくる	吉田俊弘	001
【特集】大正大学の基礎学力の向上		
文章表現を得意としない学生に対する授業におけるアプローチ法-「学びの基礎技法B-3,4」を終えて-	由井恭子	002
学生のレポートに見られる「引用」の問題点-スキル教育を考える教育へ-	近藤裕子	005
古典文学作品関連番組の授業利用と基礎学力向上-『まんがで読む古典』シリーズを中心に-	春日美穂	009
グループプレゼンテーションを中心とした授業実践報告-「TED紹介」から「レポート執筆」まで-	北林茉莉代	016
数学教育におけるプロスペクト理論の存在 - 顧客満足度に対応した仕組みの創出 -	島山仁男	023
憲法教育と高大接続-立憲主義と憲法尊重擁護義務を中心に-	吉田俊弘	034
大学入学前準備学習における基礎学力向上の取り組み- 英語「和訳先渡し」の効果とその期待感 -	桜井俊道	047
【自由投稿】		
共感的な他者理解を育む初年次教育プログラムの一例-コミュニケーションスキルを向上させる表情模倣トレーニングの開発-	谷田林士・内藤千明・石井麻莉・内田萌・三村安純・山屋奏美	057
1960年代の学生急増と、その後の施設整備に関する財務計画との関係	日下田岳史	063
アドバイザーとしてのTAの役割-PBLを取り入れた初年次ライティング授業の実践から-	近藤裕子・八瀬広美・棚瀬久子	073
大学生の文章力と口語文法-中学校国語教科書の人称代名詞の取り扱いを例として-	本間美奈子	079
【年次報告】		
平成28年度「学びの基礎技法B」年次報告	由井恭子	088
【学事報告】		
「学びの基礎技法B-1,2」「文化の探究 平家物語と日本文化」	由井恭子	091
「学びの基礎技法B-1,2」「日本語教育実習」	近藤裕子	092
「学びの基礎技法B-1,2」「文化の探究 文化と生活から読む平安文学」	春日美穂	093
「学びの基礎技法B-1,B-2」「学びの基礎技法B-3,B-4」「学びの基礎技法B-アドバンス」	北林茉莉代	094
2016年度「基礎数学」	島山仁男	095
【TA 実践報告】		
学びの基礎技法BにおけるTAによる漢字指導	宇野 和	096
漢字小テストにおけるTAの取り組み-学生が学習しやすい環境作りのために-	竹内はるか	100
「学びの基礎技法B」におけるTA実践報告	田中沙也加	103
TA業務に携わる意義-TA業務経験の多岐にわたる有効性-	藤田 藍	105
コミュニケーションの観点から捉えたティーチングアシスタント業務の意義 - 「学びの基礎技法B」におけるTAの意識変容を中心に -	八瀬広美	107
「学びの基礎技法B」TA実践報告-B-4クラスにおける取り組みについて-	山口一樹	111
平成28年度 教育開発推進センター事業報告	君島菜菜	114
編集後記	島山仁男	120

ともに学び合う空間をつくる

教育開発推進センターは、大学生生活の基礎となる初年次教育の企画・運営、なかでも基礎学力と教養を身につけ、大学生の自律と自立、社会へとつながる力を育成する「共通科目」の運営のほか、教育環境を整備して学生の「学修支援」を行っている。本年度は、学生の英語力や文章表現力を育成するため、基本から応用まで学ぶことができるようにカリキュラムの整備に取り組んだほか、ラーニングコモンズなどの学習環境を整え、学習支援の取り組みをこれまで以上に進めていく予定である。

このような活動を支えているのは、本学の教職員であることはいままでもないが、今回はとくに、現役の学生諸君が学習サポーターとしてラーニングコモンズをはじめとする施設の運営や授業外の学習活動への支援活動を行っていることをとくに紹介しておきたい。ラーニングコモンズは、毎年、延べ24,000～29,000人の学生が利用しており、本学の学生にとって自学自習やグループ学習を進めるうえで不可欠な存在となっている。そのような環境の中で、学習サポーターがラーニングコモンズの運営にアイデアを出したり、新入生の学習をサポートしたりするような光景が少しずつ見られるようになってきたことは、大変好ましいことであるといえよう。学生同士が教え合い・学び合う文化を育てていくことは本学の学風の醸成にとっても欠かせないことであり、学生のさらなる成長に大いに期待したいと思う。

さて、本号の特集は、本学の「基礎学力の向上」がテーマである。各論稿には、センターに関わる教職員による研究と実践の成果が反映されており、多くの読者から御感想や御意見を頂戴したいと願っている。私自身も、昨年度担当した「学びの窓口」科目において、学生の成長の様子を直に感じることができたこともあり、本号にささやかな実践記録を寄稿させていただいた。この授業では、約100名の受講生に対し、前半は講義式で、後半は論争問題を中心に学生の発表による意見交換を行うというスタイルで授業を進めてみたところ、回を重ねるうちに学生はよく発言するようになり、授業終了後においてさえも、学生が私の周りに集まり、質問をしたり、意見を述べたりする機会が増えてきたという経験をさせていただいた。やはり学生は、教員の講義だけでなく、周りの学生からも刺激を受けることで成長していくことを痛感した次第である。授業後に提出される学生のコメントシートの内容が質的にも向上してきたことも付記しておきたい。

本学学生の実直な人柄を礎に、学生と教師、学生同士がともに学び合う空間をつくり出していくうえで、センターの果たす役割は決して小さくはないと考えている。

吉田俊弘

<特集>

文章表現を得意としない学生に対する授業におけるアプローチ法

- 「学びの基礎技法B-3,4」を終えて-

由井恭子
(大正大学)

Teaching Approaches for Students with Poor Writing Skills:

Upon Completion of Core Academic Program-B-3,4

Kyoko Yui

(Taisho University)

大正大学文章表現科目「学びの基礎技法B」は、平成26年度から開始されたカリキュラムである。平成26,27年度入学生は、「学びの基礎技法B-1~4」が必修科目であった。しかし、平成28年度入学生からは、必修期間が減少し、B-1,2のみが必修科目となった。本稿では、今年度が最後となった「学びの基礎技法B-3,4」の取り組みについて述べる。文章作成が苦手な学生には、講義型やアクティブラーニング型授業より、個人指導の方が効果的であることを報告する。

〔キーワード:文章表現, アカデミックライティング, 個別指導, 漢字指導, TA共同授業〕

はじめに

大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法B」が開始され、3年が経過した。本稿では、平成28年度に担当した「学びの基礎技法B-3,4」について報告していきたい。

1 「学びの基礎技法B」履修免除概要

「学びの基礎技法B」(以下、「基礎技法B」とする)は、平成26年から開始された、大正大学における文章表現科目である。平成26,27年度入学生は、2年間の必修科目であった。(平成28年入学生からは、必修期間が1年となった。)平成26,27年度入学生に関しては、履修免除システムを採用した。この履修免除システムは、大学が用意したもので、教員はその基準を設定した。基本的に、学生は「基礎技法B-1,2」までは、ほぼ全員が受講した。「基礎技法B-2」終了時点で、一定の基準に達した学生は、その後の「基礎技法B-3,4」を履修免除される仕組みとした。

履修免除の基準は、教育開発推進センター教員で設定し、

- 1)2000字以上の論証型レポートを書くことができる。
- 2)序論、本論、結論の構成の整ったレポート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、引用ルールにのっとった文章を書くことができる。

と規定した。「基礎技法B-2」の提出課題が、この基準に達していたと教員に判断された学生は、「基礎技法B-3,4」を履修免除となった。

2 「基礎技法B-3」授業実践

1で概要を述べたが、「基礎技法B」は履修免除システムが用意された科目であった。では、履修免除されなかった学生たちが、どのように「基礎技法B-3,4」の授業を学んでいたのかを報告していきたい。「基礎技法B-3,4」の到達目標は、「基礎技法B-2」と同じ目標を設定した。これらの目標を達成すれば、「基礎技法B-3」の段階で、履修免除になることもあった。

「基礎技法B-3」は、2年生向けに春学期に開講された。1クラスの人数は、30人程度であった。「基礎技法B-1,2」が、1クラス40人前後で展開していたことを考えると、1クラスの人数が、10人前後少なくなったことになる。

授業運営は、2000字の論証型レポート作成を目標とし、その指導方法は各教員にゆだねられた。

私は、春学期に「基礎技法B-3」を3クラス担当した。3クラスとも、1クラス30名程度であったが、学生の実力に大きな差があった。引用ルール以外は問題なくレポート作成できている者もいれば、短文であっても他人に分かる文章を書くことが苦手な者もいた。3クラス担

当したが、授業に対してのモチベーションもクラスによりさまざまであったのが印象的であった、

「基礎技法B-3」は、1年時よりは少人数クラスになったとはいえ、30人程度のクラスであった。1年生は、アクティブラーニングを採用し、授業展開しているクラスも多いが、2年生授業に関しては、アクティブラーニングを苦手とする学生も多くいるため、別の方法を採用し、授業を実施した。授業手法としては、主に、講義や演習(個別指導)を採用した。アクティブラーニングも時々授業に取り入れたが、意見交換を実施する程度に留めた。講義は、演習で作成した学生のレポートに多く見られる間違いの指摘、推敲方法などを中心とした。演習では、授業中に課題としてレポートを作成させ、それをTAとともに時間があるかぎり、個別に添削指導して回った。授業中に、添削指導ができた学生と、できない学生が出ないように、配慮した。

この指導方法は、学生に直接指導ができ、学生の疑問もその場で解決できるため、非常に効果的ではあるが、授業内で実施するには、時間的に困難な場合も多く、今後授業で取り入れる際には、検討が必要であろう。しかし、個別指導をくり返した結果、「基礎技法B-3」では、引用の作法や構成に問題のある学生がかなり減少し、履修免除となった学生も多くいた。したがって、この個別指導は、一定の成果があったと考えられる。

3 「基礎技法B-4」授業実践

さて、秋学期は「基礎技法B-4」を1クラス担当した。春学期と同じ学科であったため、ほとんどが顔見知りの学生であった。

「基礎技法B-4」は、1クラス15人であった。「基礎技法B-3」と比較しても、クラス人数が、約半分となり減少したため、1人1人の学生としっかり向き合うことができた。

まず、授業初回から2回にかけて、学生1人1人と面談を実施した。「読解力、文章作成力、プレゼン能力」など授業に関わる項目について、まず学生に自分の状況を分析させ、それを基に面談を実施した。読解力に関しては、新聞程度なら読めると自己分析している学生が多かった。なかには、新書は読めると自己分析している学生もいた。文章作成力の自己分析では、「短い文章は書けるが、長くなるにつれて、何を書いているのか自分で分からなくなる」「長い文章を書くことはできるが、内容が全くともなわないので困っている」など、構成や内容に関わる悩みが多いのが特徴であった。プレゼン能力に関しては、「レポートは書けないが、プレゼンは得意である」という学生も

いれば、「資料を作成するまではなんとかできるが、人前で話すことは本当に苦手でどうしようもない」と訴える者もいた。

これらの面談の結果、たった15名の学生の抱える苦手意識が、多種多様であると分かってきた。そこで、1人1人のカルテを作成し、学生と一緒に、授業前半のカリキュラムを作成した。ここでは、教員がいくつかの授業プランを提示し、学生と共に、より効果的に学習できる方法を考え、最終的には学生がどのように学習していくかを選択した。選択肢はもちろん多くはないが、学生自身が自分で選んだカリキュラムであると認識させることにより、春学期より学生のモチベーションはあがったように見受けられた。

読解の苦手な学生には、新聞記事よりも少し難易度の高い評論文、論説文を教材とし、読解練習、要約練習を実施した。要約はなるべく個人指導し、リーディングテキストの内容が理解できているか確認した。テキストの内容が理解できていない学生には、語彙の確認や話題の基礎事項などの指導を実施した。プレゼンテーションが苦手であると訴えていた学生は、この授業で苦手を克服したいとプレゼンを選択する者が多かった。教員とTAはその補助を行った。プレゼンテーションを選択した学生は、最終的に分かりやすいパワーポイントやレジюмеを作成することができた。また、あたたかいクラスの雰囲気も助けになったのか、プレゼンテーション自体も落ち着いて1人1人実施し、苦手意識を克服していった。

これらの基礎力養成をふまえ、授業後半では、「基礎技法B」到達目標である、2000字レポートに取り組んだ、

レポート作成においても、個別指導を心がけた。なかでも、文献調査を苦手としている学生が多く、かなり時間を割いて実施した。授業中に教員やTAが、学生を引率して図書館に出向き、調査が終了するまで見守った。文献読解、アウトライン作成においても、アクティブラーニングは採用しなかった。これらの作業も、学生個人が実施し、それを教員とTAで確認し、必要があれば補足部分を指導した。レポート作成においても、教員、TAによる添削指導を中心とした。添削指導を実施していると、文章作成を苦手としている学生の多くは、自分のレポートでおかしい表現などを指摘されれば、訂正することができた。しかし、引用ルールの基本事項を理解しておらず、自分の意見と、事実や他人の意見を分けて書くことができない者も多くいた。引用ルールに関しては、教員TAの指摘だけでは訂正が困難であった。そのため、個別に書き方の指導や、練習を複数回実施した。これらの個別指導を経て、レポートは完成していった。

授業最終回で、「基礎技法B-4」の総括をすべく、個人面談を実施した。面談の結果、学生たちは、「努力をすれば、正しくレポートを書くことができる」と実感したようである。「今までで一番良いレポートを書くことができた」と自信をつけた者もいた。

授業終了後、改めて提出課題のレポートを分析すると、「基礎技法B-3」終了時点と比較して、かなりレポートの質があがっていた。「基礎技法B-4」を受講した学生は、「基礎技法B-3」提出レポートにおいては、引用ルールを守れている者はいなかった。また、字数や見出しなど、レポートの体裁が整っていない者が複数名、構成が整っていない者が半数程度いた。しかし、「基礎技法B-4」提出レポートでは、引用ルール、構成、体裁ともに問題点は少なくなっていた。

4 文章表現を得意としない学生に対するアプローチ法

「基礎技法B」では、学生が大学生としてレポート作成ができるようにと、さまざまな方法で、学生にアプローチしている。

1年生で受講する「基礎技法B-1, 2」においては、さまざまな学科の学生、さまざまな学力の学生が1クラスに混在し、アクティブラーニングを中心とした授業実践を試みているクラスも多い。この共同学習は、多くの学生には効果的である。たとえば、リーディングテキストのポイント、レポートのアウトライン、レポート推敲などについて、学生たちは、グループによるアクティブラーニングの中で、多くの課題を解決している。しかし、その一方で、アクティブラーニングに難色を示す学生、グループディスカッションについていけない学生、講義が分からなくなっている学生も存在することは事実である。

文章表現を得意としない学生たちについては、なぜ得意でないか、その原因が1人1人異なることが分かってきた(第3章参照)。原因が多岐にわたっているため、集団で講義やアクティブラーニングを実施することよりも、1人1人の弱点を丁寧に補強していく方が、成果がでることが「基礎技法B-3, 4」により、実証できた。現に、「基礎技法B-3」と「基礎技法B-4」では、ほぼ同じ学生を担当したクラスがあったが、講義と添削指導を中心に実施した「基礎技法B-3」より、個人指導を主に実施した「基礎技法B-4」の方が、学生のレポートの質は格段に向上していたといえる。

このように、「基礎技法B-1~4」を担当し、さまざまな学生にふれることにより、文章表現を得意としない学生に対しては、個人指導のアプローチが最も効果を発揮したといえる。なかでも、学生1人1人に学習計画を立

てさせ、この授業は受け身ではないと分かせたことも成果の一因であると考えられる。

おわりに

本稿では、大正大学「基礎技法B」の授業実践から、文章表現の苦手な学生に対する、授業でのアプローチ法について、報告した。講義型やアクティブラーニング型授業では、細かな疑問を解決できない学生や、そもそも文章を書くことが苦手な学生には、個別に対応することにより、学生の弱点克服が可能となった、学生の抱えている苦手意識や弱点は、1人1人異なる状況であることも分かってきた。したがって、このような学生には、大人数での授業より、少人数で個別指導をする方が効果的であるといえる。大学のカリキュラムの関係などで、少人数クラスの実現は難しい場合もある、しかし、本当に文章表現を苦手とする学生の力を養成する必要があると判断するならば、少人数クラスで丁寧に指導することにより、かなりの成果が期待できるであろう。学生1人1人と向き合うことにより、学生の学力が向上する可能性は、講義型大人数のクラスに比べはるかに高いといえる。

参考文献

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』第6号 101-108

春日美穂(2016)「『学びの基礎技法B』小論文詳細添削と結果とその分析」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 20-25

近藤裕子(2016)「初年次教育における論証型レポートの作成の課題—『学びの基礎技法B』実践報告—」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 26-32

由井恭子,春日美穂,日下田岳史(2015)「プレースメントテストに見る文章表現教育の課題」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 39-44

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 360-374

由井恭子(2016)「大正大学における文章表現科目『学びの基礎技法B』概要」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 16-19

由井恭子(2017)「平成28年度『学びの基礎技法B』年次報告』概要」、『大正大学教育開発推進センター年報』第2号

学生のレポートに見られる「引用」の問題点

—スキル教育を考える教育へ—

近藤 裕子

(大正大学)

Students' Problems with Reference Citation in Their Papers : Seeking Skill-Oriented Education .

Hiroko Kondo

(Taisho University)

大学生のレポートにおける「引用」の問題は、引用形式の不適切さや論展開に即した引用ができないなど様々ある。本稿では、大正大学「学びの基礎技法B」の課題である論証型レポートに現れた問題のある引用について、中村他(2016)が示す引用の7つの問題点 ①必要性、②データの質、③引用形態、④要約、⑤引用形式、⑥量、⑦解釈 から評価し、その結果を考察した。問題のある引用は、引用と書き手の文章の区別が不十分なものが多く、また「構成」「論の展開」「引用の目的」との関連づけが弱いことを確認した。指導の際にはスキル教育として完結するのではなく、レポート全体像を想定したうえで「考え、書く」プロセスで学ぶことが引用理解と実践的な使用に結びつく結論づけた。

〔キーワード：初年次教育，ライティング教育，引用，アカデミック・ライティング，ライティングスキル〕

はじめに

大学生の書くレポートにおいて「引用」はしばしば問題となる。これは、引用形式の不適切さが要因となって剽窃や盗用に結びつくもの、論展開に即した引用ができずに矛盾をきたすものなど様々である。そして、それらを防ぐためにレポートや論文執筆を扱うテキスト等では、剽窃・盗用とならないための倫理的な呼びかけや引用方法の解説に多く紙面を割いているのが現状である。

大正大学における初年次教育の1つである「学びの基礎技法B」(以下、「技法B」)は、ライティング教育を扱う科目として開講されている。2016年度春学期に開講された「技法B-1」では調査報告型レポートを、秋学期に開講された「技法B-2」では論証型レポートをというように異なるタイプのレポート作成を到達目標とし、必要なライティングスキルの習得や協働学習でのレポート作成プロセスを経て課題を完成させている。

そして、そこで必須となる引用についても入学後まもなくして指導しているが、学生の引用に対する苦手意識

は解消されにくく、また、実際に学生のレポートに現れた引用には先述のとおり様々な問題が含まれていた。

そこで、本稿では、2016年度秋学期「基礎技法B-2」のレポート課題に現れた学生の引用の問題点を整理し、その傾向を明らかにし、指導方法の可能性を探っていききたい。

1. アカデミック・ライティングにおける引用の問題

(1) 不適切な引用が産出される背景

論証型レポートでは、自ら問い立てをし、それに対する自分の主張を客観的な論拠を示しながら論じていくことが求められる。そこで客観的な論拠を提示する際、資料・文献等の引用が必須となる。このような自説を補強するための引用は、単純に事実や定義を示す引用とは異なり、自説の展開に合わせたものでなければならない。この時点で、引用は単なる引用形式の習得を目的としたライティングスキルの教育では全てを補えないといえよう。むしろ、主張と根拠の関連付けといった思考力との関わりが大きいといえるのではないか。

こういった論の展開、思考力にもかかわる引用においては、「技法B-2」の論証型レポートでも不適切な引用

が多く確認されている。山本(2016)は不適切な引用が産出される背景として「『そもそも引用とは何か、なぜ引用するのか、引用にはどのような思考・表現が必要なのか』といった基礎的レベルにおける教育・研究が不足していた」ことを挙げている。このように、引用指導では、ともすれば直接引用・間接引用のやり方といった引用形式の提示、剽窃・盗用を避けるための倫理教育ばかりが注目され、引用する目的や引用を用いることで得られる効果、論を展開する上での思考の教育が不十分であったといえるであろう。

(2) 不適切な引用とは

それでは、不適切な引用とはいったい何か。

中村他(2016)では、大学生のレポートに現れた不適切な引用について以下の7点の問題があると指摘している。

- ①必要性：必要のないところに引用を用いている
- ②データの質：三次的な資料の利用になっている
- ③引用形態：特にその記述が重要でない箇所が直接引用されている
- ④要約：引用される文脈に沿った要約の仕方がされていない
- ⑤引用形式：自他の区別がわからない形式を用いている
- ⑥量：必要以上の範囲を引用している
- ⑦解釈：引用文についての解釈がないため、なぜその引用があるのかわからない

さらに、「論文の構成」「論の展開」「引用の目的」を論文作成における中核の3要素とし、引用はそれら3要素との関連づけが必要だとしている。そして、その関連性が欠如している場合に不適切な引用が産出されると結論づけている。このことは引用指導においても考慮しなければならない事項であろう。

2. 「技法B」論証型レポートで現れた引用の傾向

それでは、学生のレポートに現れた引用にどのような傾向があるのだろうか。「技法B-2」論証型レポートに現れた実際の不適切な引用について、上記の中村他(2016)の7つの問題点から見ていく。

(1) 評価の基準と結果

「技法B-2」最終課題である論証型レポートの引用評価項目には、中村他(2016)の不適切な引用の7つの問題

点を用いた。ただし、7項目のうち集計から「要約」は除いた。これは資料をまとめて引用する形態を取らなかった学生もおり、数値の有効性が確認できないからである。

論証型レポートの評価対象となった222名の学生のレポートにおける引用の評価の結果を次の表1で示した。

なお、評価の基準は以下のとおりである。

- ◎…(引用の)形式が適切であり、なおかつ「論の展開」「構成」「引用の目的」との関連が認められる。
- …(引用の)形式が適切である。
- △…(引用を)試みているが、形式やそのほかの点で改善すべき箇所がある。
- ×…(引用が)あるべき箇所がない。または、(引用は)あるが非常に問題を含んでいる。

表1 「学びの技法B-2」引用に関する評価

(単位/人)

	必要性	データの質	形態	形式	量	解釈
◎	9	35	8	6	8	4
○	107	107	98	53	75	84
△	86	65	66	86	105	104
×	20	15	50	77	34	30

(評価対象者:222人)

表1において、学生の産出物の中で確認できた引用の不適切さにおいて最も大きな割合を占めたのは「引用形式」であった。「(引用を)試みているが、形式やそのほかの点で改善すべき箇所がある」「(引用が)あるべき箇所がない、または、(引用は)あるが、非常に問題を含んでいる」に相当する学生は全体の73%にも及んでいた。続いて、「量」が63%、「解釈」が60%、「引用形態」が52%、「必要性」が48%、「質」が40%という結果であった。

ここから、学生の大半が、引用形式、つまり、引用部分と自身の書いた部分との区別を十分につけていないことが明らかになった。

(3) 引用評価項目ごとの考察

以下に、評価項目ごとの考察を行う。

①必要性…必要性は、レポートの論展開を考えるうえで、非常に大きな関わりを持つといえる。“何のために引用するか”を書き手が理解していない場合、必要な箇所のみならず、その前後の不要な範囲まで引用するケースがしばしば見受けられる。また、資料読解が不十分な

どの理由で、要点が絞り切れないといったことも原因だと考えられる。不必要な範囲を含むという点で、「量」の問題にもつながるといえよう。主張したいことに説得力を持たせるためには、何をどのように引用したらよいかを考える必要がある。そうすることによって、引用すべき箇所が明確となるであろう。引用の目的を意識させる必要がある。また、同時に提示されるべき資料が提示されない場合もこの項目に含めた。

②データの質・評価項目の中で、最も学生が基準を満たしていた項目である。インターネット情報が手軽に入手できる状況下で、信頼性のある情報を選択する力は、現代を生きる者にとって必須事項でもある。これは、指導の際に注意事項として信頼性の高い資料を用いるように繰り返し伝えたこと、アウトライン作成や確認で、何を論拠にするかということ強く意識させてきたことが結果に結びついたと考える。レポート作成のプロセスでティーチングアシスタント（以下、TA）や教員が働きかけることで解決できる項目だと考えられる。

③引用形態…これは、引用する形態、つまり、直接引用か間接引用かの選択を指す。市古(2014)によれば、直接引用は「もともとの表現そのものに意味があり、そのまま伝えることが重要な場合に用いられ」という。また、直接引用を使用することの弊害として、中村他(2017)は、「重要でない表現を『括弧』でくくることにより、用いられている表現そのものに特別な意味があるかのように見える」とし、また、「内容を追っていくとき、引用部分の口語体が論の流れを中断してしまう」と指摘している。しかしながら、直接引用と間接引用の使い分けについて言及しているテキストは皆無に等しい(近藤他2016)。単なる形式の習得だけではなく、引用資料を“何のために、どのように使うか”を意識させることが必要である。

⑤引用形式…引用は自分の文章と他者の文章や資料とを厳密に区別して示す必要がある。そのうえで必要となるのは、引用部分をはっきりと読み手に分かるように「(出典)によれば、…という/とある」「(出典)は、…と述べている/示している」などの表現を用いることである。このような表現の指導は、引用指導の初期段階で扱っており、また繰り返し指導を行っているが、表1の結果からも約半数の学生に問題があることが明らかになった。自他の区別は守らなければならない基本的ルールであり、引用の要でもあるため、どのように意識化させ、定着させるかが今後の指導の課題となる。

⑥量…引用の量が必要以上に多く、結局何を言いたかったのかといった引用の目的が見失われ、論点がぼやけ

てしまうことがしばしば見受けられる。特に、直接引用の場合、原文に忠実に記すことが求められるため、引用として用いたい箇所を含む広い範囲をそのまま引用するケースが多くある。60%もの学生にこの問題を含むことが確認されているが、これは、必要性や引用形態なども絡む問題であり、単に引用箇所を短くするというような指導だけでは不十分である。この対処法としては、全体像を把握したうえで、引用が必要な個所のポイントをまとめる、言い換える、抜き出すなどの工夫が必要となる。形式だけではなく、目的や論展開に合わせた引用の練習を行うことで習得効果が期待できよう。

⑦解釈…同一の資料を用いても書き手の主張や立場によってその資料に対する視点が異なる。引用部分をどのように解釈し、論を展開するかを示すためにも解釈は重要である。解釈が示されないと、引用の羅列となり、引用で語らせる事態に陥る。表1からは、解釈が全く「あるべき箇所にない、非常に問題を含んでいる」に相当する学生は全体の14%であり、一見ほかの問題点と比較して問題が小さいように受け取れるが、「改善点がある」に該当する数は47%にも上る。これは、解釈の必要性は学生も認知していながら、資料を実際にレポートに取り込む段階で、その方法に対する手法が曖昧であることが考えられる。多くの引用の問題と同様に、論展開、引用の目的、論構成などと照らし合わせていく過程を再確認する必要があるであろう。

なお、資料1の集計には含めなかったが、「要約」についても以下に記しておく。

④要約…引用には、資料をそのまま用いるタイプと、資料の内容を書き手がまとめて記すタイプの引用がある。引用を説明する教材には、間接引用とは、資料を要約して用いる引用だと定義するものも少なくない。また、先行研究や背景説明などを簡潔に示す際には、内容をまとめて示す方が便宜的な場合が多い。しかし、ここで問題となるのが、資料の指し示す内容と書き手がまとめた内容に相違がある場合である。これは、書き手である学生の読解力不足が起因となる場合や書き手によって都合よく恣意的に書き換えられる場合が確認されている。筆者の担当するクラスでは、引用元の資料をレポートと共に提出することを義務づけており、こういった問題も資料に立ち戻って確認する機会を設けている。他者の著作物を尊重して扱う姿勢を十分に提示し、資料改ざんなどの予防にも注意を払う必要があると考える。

以上、学生の産出した不適切な引用について、評価項目ごとに確認した。学生の産出する問題のある引用は、上記項目が複雑に絡み合ったものも少なくない。以下に

その例を示す。

2. 歩きスマホをしている人の割合

しらべえ「歩きスマホをやめられない人の割合」(sirabee.com/2016/11/17/137627)によると、全国20代～60代の男女1,358名に対し「電車のホームで歩きスマホをしたことがある」人の割合を調査。すると、全体では18.1%が該当したが、年代別で大きく差が開いた。60代の歩きスマホ率が1割以下なのは、スマホを持っている割合も関係しているだろう。その他の世代で比較すると、20代では約3割の人がホームで歩きスマホをしているのだ。とくに、20代女性は34.6%と圧倒的に多い結果となった。

つまり、このことは、調査した歩きスマホをする年代は20代が多く、全体の3割を占めているといえる。

資料1 学生の産出した問題のある引用例

資料1の学生のレポートで問題となるのは、1) 引用元が「しらべえ」というインターネット上のサイトを用いており、信頼性に欠ける(データの質)。2) 「(出典)によると～」の形式をとっているが、それに対応する引用部分の終わりを示す述語部分がない。それにより、引用部分がどこまでなのかが不明瞭となっている。直接引用のようであるが「」で括っていない。そして、「だろう」「～なのだ」と執筆者の分析だと思われる表現に続いて、「とくに、20代女性は34.6%と圧倒的に多い結果となった。」とあり、調査の主体があたかも書き手であるかのような表現を用いている。これにより自他の区別が不明瞭となっている(引用形式)。3) グラフから読み取ったデータを記しているが、その基となるグラフを提示していないため、読み取りデータの信頼性や意図が読み手に伝わりにくい(必要性)。4) データ解釈では、「とくに、20代女性は34.6%と圧倒的に多い」と強調しているが、その後続く「つまり」以下の文では、「調査した歩きスマホをする年代は20代が多く、全体の3割を占めている」と前後のつながりが弱い文で終わっている。何のための強調であったかが分かりにくい(解釈)。

このように、引用部分と解釈の中に複雑に問題が絡み合っている。学生に対しこれらを全てを指摘するのではなく、優先的に改善すべき項目のみを指摘するよう心掛けている。ここでは、自他の区別をつけることとグラフの提示の必要性を指摘した。

資料1の例でも「引用形式」が大きく問題となっている。引用では自他を区別して示す必要があるといったスキル教育の徹底が必要な項目である。しかし、問題の多

くは、総じてスキル習得後に実際にどのように自分の文章に組み込むかという段階におけるものだといえるのではないだろうか。

3. 引用の指導方法の可能性

前項では、学生の引用についての問題点を整理し、各項目について考察した。中村他(2016)の指摘するように、引用は「論文の構成」(ここでは、レポートの構成)、「論の展開」、「引用の目的」との関連付けが必要であるが、問題のある引用は、それらが不十分であることによると考えられる。つまり、「引用」はスキル教育の一環として完結するのではなく、むしろ、レポート全体像を想定したうえで、「何のために引用するか」「どのようにして効果的に引用するか」という目的意識を持つことが重要なポイントとなるであろう。このように引用は書き手である学生自身が「考え、書く」ことのプロセスでの指導を要するものであり、そうしたプロセスの中で引用の真の役割を体感し習得していくのではないだろうか。

おわりに

「技法B」の到達目標である論証型レポートを書き上げた段階においても学生からの引用が難しいという声は尽きない。これは、引用をスキル教育として位置づけ、引用の目的を語らずに必要性ばかりを強調してきたこと、「考え、書く」行為と切り離して指導を行ってきたことが原因ではないかと振り返る。具体的な引用の指導方法の考案を今後の課題としたい。

参考文献

- 市古みどり(編著)(2014)『アカデミック・スキルズ 資料検索入門-レポート・論文を書くために』慶應義塾大学出版会, p.27
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子(2016)「アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題」『日本語教育方法研究会誌』23(1), pp.8-9, 2016-9-24
- 中村かおり・近藤裕子・向井留実子(2016)「アカデミックライティングにおける不適切な引用文の分析と課題」『2016年日本語教育国際研究大会予稿集』(電子版)
- 中村かおり・近藤裕子・向井留実子(2017)「大学初年次のレポート作成で引用をどう扱うか」『日本語教育方法研究会誌』
- 山本富美子(2016)「論文の『意図的ではない剽窃』の問題」『Global communication』6 pp.117-132

古典文学作品関連番組の授業利用と基礎学力向上

- 『まんがで読む古典』シリーズを中心に-

春日 美穂

(大正大学)

Use of TV Programs Based on Classical Literature Works in Class for Improving Basic Academic Skills with *Manga de Yomu Koten*

Miho Kasuga

(Taisho University)

高等学校の「古典」や、大学の古典文学作品に関する教養科目における、テレビ番組の有効性について検討する。そのなかでも、『まんがで読む古典』シリーズは、特に古典にそれほど親しみがない視聴者にとって、非常にわかりやすい内容であると考えられる。そのため、高等学校「古典」における古典文学作品採録箇所と、番組との共通性を確認し、現在よりもっと視聴しやすい環境を整える必要があることを述べた。また、同シリーズは大学の教養科目で利用することもできることをあわせて述べた。さらに、大学の専門の学びの導入に利用できる番組もあり、そうした番組がより視聴しやすい環境となり、授業のなかで積極的に利用されることで、学生の基礎学力の向上につながることを検討した。

[キーワード：古典，教養科目，テレビ番組]

1. はじめに

高等学校に入り、本格的な「古典」の学習が始まる。しかし、大学入試科目に古典がある以上、いわゆる進学校といわれる学校になるほどに、内容の味読ではなく、古典文法と現代語訳に授業の主眼がおかれる傾向にあるといえよう。それに比例するように、古典に対する苦手意識もまた強くなっている¹。

高等学校学習指導要領には、古典Aについては、「古典としての古文と漢文，古典に関連する文章を読むことによって、我が国の伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたって古典に楽しむ態度を育てる」、古典Bについては、「古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる」と目標が設定されている²。古典を学ぶことの意義として、生涯学習の足がかりにすること、

そして古典の世界を知って人生を豊かにすることが目指されている。高校の間だけではなく、その後にもつながることが期待された目標となっているといえよう。しかし、上記のように入試と関わり、古典文法と現代語訳に重きがおかれている状況は、なかなか作品そのものを味読し、その後につながるまでの興味を持続させるのは難しい³。

また、古典文法と現代語訳ができるようになったとしても、その時代の文化や生活についての知識がなければ、なかなか物語世界を深めて味読するということには到達しにくい。特に古典の授業の教材として多く選択される平安時代については、テレビの時代劇などで扱われることもまれであり、視覚的にイメージし、当時の生活を情景とともに読み取るとは困難である。しかし、当時の生活を視覚的にイメージできるような基本知識を持てば、作品理解はより進み、その作品がうまれた時代への理解も進むといえよう。

そうした作品理解に役立つものとして、1988年から1991年にNHKで放映された『まんがで読む古典』シリ

ーズがあるのではないか。『まんがで読む古典』シリーズとは、「若者向け古典講座番組。親しみやすいマンガと現代的な話し言葉を駆使したディスクジョッキーという斬新な演出で、徒然草や更級日記など古典の名作を分かりやすく描いた」⁴作品である。扱われた作品は、『枕草子』（番組名は『まんがで読む枕草子』。『まんがで読む古典』シリーズの一部として扱う）、『徒然草』（以後『まんがで読む古典』としてシリーズ化）、『更級日記』、『蜻蛉日記』、『伊勢物語』、『雨月物語』（以後『まんがで読む古典スペシャル』）、『源氏物語』と、教科書に多く採録され、授業でも扱う作品が対象であった。古典文学作品をアニメ化するとともに、俳優が扮する作者（作品の登場人物）とディスクジョッキー（清水ミチコ）とがその作品について語り合いながら理解を深める内容となっている。このシリーズは現代においても、高校生の古典への距離を近づけるためには大変有効なものではないだろうか。

その可能性は高校の授業だけではない。大学の授業においても、教養科目として古典文学を扱う際に、大変有効な手段であると考えられる。

本稿は、以上の視点から「NHK 番組アーカイブス学術利用トライアル」2016 年度第 1 回に「テレビにおける古典文学作品関連番組と高等学校「古典」との連携—教科書採録場面に関する番組を授業に還元するために—」として応募・採択され、『まんがで読む古典』（『まんがで読む枕草子』含む）を視聴した内容を報告するとともに、こうした番組を授業に取り入れることが、学生の古典への理解をうながし、教養を深め、基礎学力向上につながるということを述べる⁵。

2. 『まんがで読む』古典シリーズについて

『まんがで読む古典』は以下の内容で放映されている。すべてにおいてDJをつとめ、現代的な視点から作者（登場人物）と対話し、視聴者の理解を促していくのは清水ミチコである。

①『枕草子』

原作：橋本治

キャラクターデザイン：赤星たみこ

作者役：鳥越マリ

解説：なし

放送時期：1988 年 10 月～1989 年 3 月

②『徒然草』

原作：橋本治

キャラクターデザイン：内田春菊

作者役：立川志の輔

解説：嵐山光三郎

放送時期：1989 年 4 月～8 月

③『更級日記』

原作：林真理子

キャラクターデザイン：桜沢エリカ

作者役：藤谷美紀

解説：高橋いづみ

放送時期：1989 年 9 月～10 月

④『蜻蛉日記』

原作：林真理子

キャラクターデザイン：桜沢エリカ

作者役：萩谷みどり

解説：高橋いづみ

放送時期：1989 年 11 月～12 月

⑤『伊勢物語』

原作：中沢新一

キャラクターデザイン：松苗あけみ

キャラクター役：中野みゆき（在原業平役）

解説：中沢新一

放送時期：1990 年 1 月～3 月

⑥『雨月物語』

原作：記載なし

キャラクターデザイン：木原敏江

作者役：天本英世

解説：なし

放送時期：1990 年 8 月

⑦『源氏物語』

原作：中沢けい

キャラクターデザイン：浦沢直樹

作者役：岸田今日子

解説：なし

放送時期：1991 年 3 月

『徒然草』～『伊勢物語』は、番組の途中に解説者が出演し、作品理解を促すための情報や、当時の文化、習俗、生活、古典文法などについて解説を行った。また、ゲストが作者（登場人物）役の人物と対談するこ

ともある。

注目すべきは、脚本（原案）やアニメ（キャラクターデザイン）に関わる人々である。『桃尻語訳枕草子』（河出書房新社 1998 年）の作者である橋本治をはじめ、現在でも活躍する人々が原作（原案）となっている。キャラクターデザインについても、『20 世紀少年』（小学館 1999～2006 年）などの作者である浦沢直樹をはじめ、現在でも活躍し、高校生や大学生が目にする可能性のある作品を手がける人々が担当している。



図 1：『更級日記』より。キャラクターデザインの桜沢エリカによる菅原孝標女。作品内では「サラちゃん」と呼ばれ、親しみやすい造型となっている。



図 2：『源氏物語』より。キャラクターデザインの浦沢直樹による光源氏。

作者（登場人物）役の俳優と清水ミチコによる、その日扱う本文に関わる対話からはじまり、原文の朗読、その原文の部分、及びそこから派生する場面がアニメで紹介される。その後、再び作者（登場人物）と清水ミチコとの対話により場面が深められていく。また、解説者による解説では、都のこと、装束のこと、文法的に重要なこと、当時の恋愛事情など、古典を読むための基本的な知識の解説がなされている。



図 3：『源氏物語』「夕顔」より。「随身=ボディガード」とわかりやすい語で説明されている。



図 4：『源氏物語』「六条御息所」より。当時の装束の着付けが再現されている⁶。

以上のように、古典を読むうえでの基本的なことが網羅されており、特にアニメと、現代的な視点を持つ清水ミチコの対話から、非常に理解しやすい内容となっていることが特徴であるといえよう。番組自体の成立はおおよそ 25 年前までさかのぼり、時代を感じさせる部分もちろんあるが、古典の理解には、現在なお大変有効な番組である⁷。

3. 授業との関係

それでは実際に『まんがで読む古典』と実際の古典の教科書とはどのような関係になっているのだろうか。最後に別表として掲げる。

別表のように、『まんがで読む古典』シリーズと教科書の掲出場面とは親和性が高い。また、『枕草子』や『徒然草』は、教科書以外の部分を番組で補うことも可能であろう。

大学での教養科目として古典文学を扱う場合、時間の都合上、作品の有名な場面をダイジェストとして紹介する場合も多い。教養科目を受講する学生は文学部の学生であるとは限らず、さらにいえば文系の学生であるとは限らない。そうした際に、『まんがで読む古典』のような番組で、作品のエッセンスを紹介できるのは、大変有

効な手段であるといえよう。

また、筆者が大正大学において実際に行った、教養科目として古典文学を学ぶ科目では、当時は和歌への返歌は早ければ早いほどよかったという講義内容を受け、コメントシートに、「現代における LINE を想起した」と書く学生が複数いた。きっかけさえあれば、学生は柔軟に古典文学を現代につなげて自分のものとして考えることができることを実感した。こうした学生の思考をうながす教養科目のあり方は、学生の基礎学力向上に寄与し、学生自身の学びの裾野を広げることにも貢献するはずである。学生自身の学びを促す一助としても、テレビ番組は大きく寄与する。

4. おわりに

現在『まんがで読む古典』は、NHK 公式 HP 内の、「NHK 名作選 みのがしなつかし」で、『更級日記』第一話のダイジェスト版を見ることができる⁸。また、近年では 2015 年 2 月 21 日に、『源氏物語』「夕顔」「朧月夜」の回のみ、視聴者の再放送を要望する声に応える Eテレ「お願い！編集長」での枠として放映されている⁹。『まんがで読む古典』を再度見たいという視聴者が一定数いることの証である。『更級日記』については全回分、東京都港区にある NHK 放送博物館をはじめ、全国 58 カ所の施設で視聴可能である¹⁰。しかし、実際に現地に足を運んで視聴するということは高校生や大学生には難しく、授業の一環として利用しやすい環境であるとはいえない。

以上のことを考えても、『まんがで読む古典』の DVD 化がなされることが望まれる。DVD 化することで、高等学校はもちろん、大学でも教養科目での古典などの導入としては大変有効なツールとなる。

そしてそれは『まんがで読む古典』だけではない。たとえば、『歴史にドッキリ 紫式部・清少納言』の回は、紫式部がタブレットで電子書籍を読んでいるなどの親しみやすさがありつつ、平安時代の人々の生活、ひらがな、カタカナの誕生、遣唐使の廃止などが説明されており、古典の導入としては最適である。『歴史にドッキリ』シリーズは、現在 NHK for School のサイト内で自由に見ることができ、授業に使用するには最適な形態になっている¹¹。

また、『BS 歴史館“源氏物語”誕生の秘話～千年の物語はスキャンダルから始まった～』（2012 年 3 月 1 日放送）¹²のような、実際の研究者が討論する番組は、大学の専門科目の導入としても使用することが

できるだろう。

以上のように、テレビにおける古典文学関連作品は、授業の導入の役割を果たし、その時代や作品、作者に対する理解をすすめるのに大変有効である。また、そうしたアプローチが、学生の思考を促し、基礎学力の向上に寄与することができる。もちろん『あさきゆめみし』¹³などの漫画も大きな役割を果たしている。しかし、テレビ番組は視覚的に訴えるものが強く、比較的短時間で多くの情報を手に入れることができるという特徴がある。

1000 年の時を経ても変わらない人々の心の動きを感じ、より深い内容理解のために、映像作品を授業で扱いやすい方法で公開し、授業の中での利用が進むことが望まれる。そして、そうしたコンテンツを授業のなかで積極的に利用できる環境が整うことは、学生の古典に対する苦手意識をなくし、知識、教養を深めるという点において、基礎学力向上に寄与するものとなるはずである。

1 野田千裕, 若杉祥太, 林徳治(2014)「高校生の国語に対する苦手意識に関する調査研究」(『年会論文集』30)により、1 年生の段階で、78.5%の学生が古典に苦手意識を抱いている調査があることが報告されている。

2 文部科学省高等学校学習指導要領「国語」(東山書房, 2009 年)

3 荒木海氏は、現行の科目である「古典 A」が古典の世界を鑑賞する「自分で読まない古典」で、「古典 B」が文法などに重点がおかれた「自分で読む古典」であるとされたうえで、本来的には「自分で読まない古典」の段階で古典の世界に親しませ、「自分で読む古典」へとつなげていく必要があると述べられる(荒木海(2012)「高等学校における古典教育と学習指導要領」『学芸古典文学』5)。こうした面からも、映像作品は重要な機能を果たすと考えられる。

4 NHK 公式ホームページ内 NHK アーカイブス「NHK 名作選みのがしなつかし」

http://cgi2.nhk.or.jp/archives/tv60bin/detail/index.cgi?das_id=D0009010356_00000 (2016 年 9 月 5 日閲覧)

5 NHK 番組アーカイブス学術トライアルについては、公式ホームページを参照されたい。

<http://www.nhk.or.jp/archives/academic/index.html> (2016 年 9 月 5 日閲覧)

6 キャプチャ画像は NHK 番組アーカイブス学術トライアルの一環として提供を受けた。

				徒然草	あだし野の露消ゆるときなく 家原のつきづきしく これもに和幸の法師 ある者、字を法師にして まある家には				
三省堂	精選古典B	中瀬正典・岩崎昇一	平成26年3月30日	伊勢物語	初冠 月やあらぬ 狩りの夜ひ 小野の雪 ついにゆく道 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 大納言殿参り給ひて				
				枕草子	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 大納言殿参り給ひて				
				源氏物語	光源氏の誕生(「桐壺」の巻) 藤条の入内(「桐壺」の巻) 藤原の御内侍(「桐壺」の巻) 心づくしの秋風(「須磨」の巻) 明石の君の苦惱(「須磨」の巻) 秋の上臈(「御法」の巻)				
				更級日記	あこがれ 源氏の五十余巻				
				徒然草	あだし野の露消ゆる時なく 意回原の秀蓮上人は 家原のつきづきしく 五月五日、真夜中の縁へ馬を 世に語り伝ふる人				
				雨月物語	浅茅が宿				
三省堂	高等学校古典B 古文編	中瀬正典・岩崎昇一	2014年3月30日	伊勢物語	初冠 月やあらぬ 狩りの夜ひ 小野の雪 ついにゆく道 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 九月ばかり 頭弁の、龍に参り給ひて 殿などのおはしまさでち 村上前帝の御時に 宮に初めて参りたるころ 大納言殿参り給ひて この皇子、目に見え心に思ふことを				
				源氏物語	光源氏の誕生 藤条の入内 北山の御内侍 高麗人の寝相 藤原の御下がり 車争ひ 心づくしの秋風 明石の君の苦惱 明石の姫君の入内 女三の宮の降嫁 秋の上臈 形見の文 小野の里訪問 夢の浮橋				
				更級日記	あこがれ 源氏の五十余巻				
				徒然草	あだし野の露消ゆる時なく 相模守持麿の母は 家原のつきづきしく 世に語り伝ふる人 世に語り伝ふる人				
教研出版	古典B 古文編	木下資一	平成26年1月10日	伊勢物語	初冠 通ひ路の関守 津の院 父の離音 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 九月ばかり 頭弁の、龍に参り給ひて 殿などのおはしまさでち 村上前帝の御時に 宮に初めて参りたるころ 大納言殿参り給ひて この皇子、目に見え心に思ふことを				
				源氏物語	光源氏の誕生 藤条の入内 小笠原のもと 須磨 明石の姫君の入内 紫の上の苦惱 紫の上の死 浮舟				
				更級日記	藤原の御下がり 物語				
				徒然草	あだし野の露 九月二十日のころ 平家時、最明寺入道を語る				
				雨月物語	浅茅が宿				
第一学習社	標準古典A 物語選	伊井春樹	平成26年2月10日	伊勢物語	初冠 月やあらぬ 藤原の御下がり 目隠れせぬ雪 ついにゆく道				
				枕草子	二月つごもり頃に 殿などのおはしまさで後 中納言参り給ひて この皇子、目に見え心に思ふことを				

				源氏物語	光源氏の誕生 若紫との出会い 二条院に引取られた若紫 光源氏、須磨への退去 紫の上の嫉妬 養母兼の上 六条院の女君 紫の上の死 退廃の日々 夢成の離れ				
第一学習社	標準古典B	伊井春樹	平成26年2月10日	伊勢物語	初冠 通ひ路の関守 小野の雪 ついにゆく道 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 大納言殿参り給ひて				
				枕草子	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 大納言殿参り給ひて				
				源氏物語	光源氏の誕生(「桐壺」の巻) 藤条の入内(「桐壺」の巻) 藤原の御内侍(「桐壺」の巻) 心づくしの秋風(「須磨」の巻) 明石の君の苦惱(「須磨」の巻) 秋の上臈(「御法」の巻)				
				更級日記	あこがれ 源氏の五十余巻				
				徒然草	あだし野の露消ゆる時なく 意回原の秀蓮上人は 家原のつきづきしく 五月五日、真夜中の縁へ馬を 世に語り伝ふる人				
				雨月物語	浅茅が宿				
第一学習社	古典B	伊井春樹	平成27年2月10日	伊勢物語	初冠 通ひ路の関守 小野の雪 ついにゆく道 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 九月ばかり 頭弁の、龍に参り給ひて 殿などのおはしまさでち 村上前帝の御時に 宮に初めて参りたるころ 大納言殿参り給ひて この皇子、目に見え心に思ふことを				
				源氏物語	光源氏の誕生 藤条の入内 北山の御内侍 高麗人の寝相 藤原の御下がり 車争ひ 心づくしの秋風 明石の君の苦惱 明石の姫君の入内 女三の宮の降嫁 秋の上臈 形見の文 小野の里訪問 夢の浮橋				
				更級日記	あこがれ 源氏の五十余巻				
				徒然草	あだし野の露消ゆる時なく 相模守持麿の母は 家原のつきづきしく 世に語り伝ふる人 世に語り伝ふる人				
				雨月物語	浅茅が宿				
大修館	古典A 物語選	北原保雄	平成27年4月1日	伊勢物語	初冠 月やあらぬ 関守 ついにゆく道 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 九月ばかり 頭弁の、龍に参り給ひて 殿などのおはしまさでち 村上前帝の御時に 宮に初めて参りたるころ 大納言殿参り給ひて この皇子、目に見え心に思ふことを				
				源氏物語	光源氏の誕生 藤条の入内 小笠原のもと 須磨 明石の姫君の入内 紫の上の苦惱 紫の上の死 浮舟				
				更級日記	藤原の御下がり 物語				
				徒然草	あだし野の露 九月二十日のころ 平家時、最明寺入道を語る				
				雨月物語	浅茅が宿				
大修館	精選古典B	北原保雄	平成26年4月1日	伊勢物語	初冠 月やあらぬ 関守 ついにゆく道 うつろひたる菊 鷹を放つ				
				蜻蛉日記	春はあけぼの すまじきもの 中納言参り給ひて 雪のいと高う降りたるを ありがたきもの 木の花は 二月のつごもりごろに 九月ばかり 頭弁の、龍に参り給ひて 殿などのおはしまさでち 村上前帝の御時に 宮に初めて参りたるころ 大納言殿参り給ひて この皇子、目に見え心に思ふことを				
				源氏物語	光源氏の誕生 藤条の入内 小笠原のもと 須磨 明石の姫君の入内 紫の上の苦惱 紫の上の死 浮舟				
				更級日記	藤原の御下がり 物語				
				徒然草	あだし野の露 九月二十日のころ 平家時、最明寺入道を語る				
				雨月物語	浅茅が宿				

大塚館	新編古典B	北原保雄	平成26年4月1日	伊勢物語	初冠	○
				あづま下り	○	
				蜻蛉日記	町の小路の女	○
				枕草子	中納言参りたまひて	○
					野分のまたの日記こそ	○
					大蔵卿ばかり	○
					雪のいと高う降りたるを	○
				源氏物語	桐壺	○
					若紫	○
				更級日記	あこがれ	○
					源氏の五十余巻	○
				徒然草	今日はそのことをなさんと思へど	○
					丹波に出雲といふ所あり	○
				雨月物語	浅茅が宿	○
				大塚館	古典B 古文編	北原保雄
月やあらぬ	○					
藤子	○					
狩りの様ひ	○					
流の院	○					
つひにゆく道	○					
蜻蛉日記	町の小路の女	○				
枕草子	すさまじきもの	○				
	木の花は	○				
	中納言参りたまひて	○				
	二月のつごもりごろに	○				
	九月ばかり	○				
	えれしきもの	○				
	五月ばかりなど山重にありく	○				
	上にさかふる御願は	○				
	顔の舟の、顔に参りたまひて	○				
	この草子、目に見え心に思ふことを	○				
源氏物語	桐壺(一)	○				
	桐壺(二)	○				
	桐壺(三)	○				
	若紫	○				
	葵	○				
	須磨	○				
	薄雲	○				
	若葉上(一)	○				
	若葉上(二)	○				
	御法	○				
	権威	○				
更級日記	あこがれ	○				
	源氏の五十余巻	○				
	備	○				
徒然草	家原のつきつきしく	○				
	心長のこと、伊勢の国より	○				
	名を聞(よ)	○				
	世に語り伝ふること	○				
	今日はそのことをなさんと思へど	○				
	丹波に出雲といふ所あり	○				
雨月物語	浅茅が宿	○				
筑摩書房	古典B 古文編	井島正博・木村博	平成26年1月20日	伊勢物語	初冠	○
				月やあらぬ	○	
				行く處	○	
				狩りの様ひ	○	
				流の院	○	
				小野の雪	○	
				つひにゆく	○	
				蜻蛉日記	藤まつ	○
					道標を放つ	○
				枕草子	春は、あけぼの	○
					野分のまたの日記こそ	○
					五月ばかりなど	○
					世の中になほいと心憂きものは	○
					すさまじきもの	○
					返つて遠きもの・遠くつぎの	○
	降るものは	○				
	中納言参りたまひて	○				
	二月つごもりに	○				
	大蔵生員が家に	○				
	上にさかふる御願は	○				
源氏物語	光源氏の誕生	○				
	鹿かぬ別れ	○				
	若紫の君	○				
	心づくしの秋	○				
	母子の別離	○				
	秋の雪	○				
	秋のうは雲	○				
	織母との別れ	○				
	源氏の五十余巻	○				
雨月物語	浅茅が宿	○				
東京書籍	古典A	三角洋一	平成26年2月10日	伊勢物語	月やあらぬ	○
				狩りの様ひ	○	
				源氏物語	小野の雪	○
					なにがしの院	○
					野宮の別れ	○
					新香の六条院	○
					嵐火	○
					唐摺の纏	○
					黒の御五十日	○
					宇治の短書たち	○
					橋の小島	○
					むなしき御文	○
				伊勢物語	初冠	○
					けける物思ひ	○
					流の院	○
	つひにゆく道	○				
蜻蛉日記	なげきつつひり寝る夜	○				
	あまぐもにぞる風	○				
枕草子	九月ばかり	○				
	すさまじきもの	○				
	中納言参り給ひて	○				
	宮に初めて参りたるころ	○				
	雪のいと高う降りたるを	○				
	又ことばめき人こそ	○				
源氏物語	光源氏の誕生	○				
	若紫	○				
	車争ひ	○				
	須磨の秋	○				
	母と子の別れ	○				
	夜選き籠の聲	○				
	秋の上雲	○				

東京書籍	新編古典B	三角洋一	平成26年2月10日	更級日記	門出	○
				物語	○	
				徒然草	家原のつきつきしく	○
					惠田院の養蓮上人は	○
					世に寝はん人は	○
					花は盛り	○
				雨月物語	浅茅が宿	○
				伊勢物語	初冠	○
					裏下り	○
				枕草子	ありがたきもの	○
					野分のまたの日記こそ	○
					中納言参り給ひて	○
					雪のいと高う降りたるを	○
				源氏物語	光源氏の誕生	○
					若紫	○
更級日記	門出	○				
	物語	○				
徒然草	神無月のころ	○				
	丹波に出雲といふ所あり	○				
	九月二十日のころ	○				
	久しく隔たりあひたる人の	○				
明治書院	精選古典B	久保田淳	平成26年1月20日	伊勢物語	初冠	○
				狩りの様ひ	○	
				小野の雪	○	
				つひにゆく道	○	
				蜻蛉日記	町の小路の女	○
					泪環の水	○
				枕草子	春はあけぼの	○
					木の花は	○
					中納言参り給ひて	○
					雪のいと高う降りたるを	○
					九月ばかり	○
					つづしきもの	○
					かたはらいきもの	○
					二月つごもりに	○
					宮に初めて参りたる頃	○
	御前にて人々とも	○				
源氏物語	光源氏の誕生	○				
	小乗理のもと	○				
	車争ひ	○				
	心づくしの秋風	○				
	野分の理間見	○				
	三日がほど	○				
更級日記	門出	○				
	源氏物語を讀む	○				
徒然草	世に語り伝ふること	○				
	これも仁和寺の法師	○				
	雪のおもしろう降りたりし朝	○				
	あだ野の露野の露消ゆるときなく	○				
	折節の移り家はこそ	○				
	世に寝はん人は	○				
雨月物語	浅茅が宿	○				
明治書院	高等学校古典B	久保田淳	平成26年1月20日	伊勢物語	通ひ道の鬮守	○
				持貞	○	
				小野の雪	○	
				蜻蛉日記	町の小路の女	○
					風を放つ	○
				枕草子	春はあけぼの	○
					つづしきもの	○
					はしたなきもの	○
					雪のいと高う降りたるを	○
					九月ばかり	○
				源氏物語	光源氏の誕生	○
					小乗理のもと	○
					物の縁の出現	○
					野分の理間見	○
				更級日記	門出	○
	源氏物語を讀む	○				
徒然草	世に語り伝ふること	○				
	これも仁和寺の法師	○				
	雪のおもしろう降りたりし朝	○				
	寂庵奥守墨屋は	○				
雨月物語	浅茅が宿	○				
石文書院	新編古典	安斎久美子・中村幸弘	平成26年4月1日	伊勢物語	初冠	○
				流の院	○	
				小野の雪	○	
				蜻蛉日記	嘆きつつ	○
				枕草子	上に寝る御願は	○
					すさまじきもの	○
					過ぎにしかた哀しきもの	○
					ありがたきもの	○
					中納言参りたまひて	○
					九月ばかり、夜一夜	○
					雪のいと高う降りたるを	○
					この草子	○
				源氏物語	桐壺	○
					夕籠	○
					若紫	○
	葵	○				
	須磨	○				
	御法	○				
更級日記	あづま路の道の果て	○				
	源氏の五十余巻	○				
	虹の葉	○				
徒然草	あだ野の雪	○				
	家原のつきつきしく	○				
	雪のおもしろう降りたりし朝	○				
	これも仁和寺の法師	○				
	つれづれわふる人は	○				
	惠田院の養蓮上人は	○				
	世に寝はん人は	○				
	福徳守持の母は	○				
	よき職工は	○				
雨月物語	浅茅が宿	○				

* 出版社は五十音順に掲載した。
* 編集者は代表編集者のみ掲載した。
* 教科書は「古典」の総合的な教科書と見做している。作品に特化したものは対象から除外した。
* 第一学習社「高等学校古典A」、筑摩書房「古典A」は、内容が物語選として「源氏物語」「大鏡」に特化されているため除外した。
* 三省堂「古典A」は「まんが」で読む古典シリーズと異なる作品が掲載されていないため除外した。
* 作品は時代順に並べ直したため、実際の教科書の目次の順番とはならない。
* 章段の順番は教科書に準拠しているため、実際の作品内の順番とはならない箇所がある。
* 教科書の調査は、公益財団法人教科書研究センター附属教科書図書館で行った。

<特集>

グループプレゼンテーションを中心とした授業実践報告

- 「TED紹介」から「レポート執筆」まで-

北林 茉莉代
(大正大学)

Practical report of group presentation

Mariyo Kitabayashi
(Taisho University)

本稿では、「学びの基礎技法 B-2」の到達目標である「2000 字の論証型小論文作成」に至るまでの授業内の取り組みとして、(1)TED 紹介、(2)グループワーク、(3)グループプレゼンテーション、(4)レポート執筆と、段階的に実践した内容を報告するものである。同時に、授業時に行ったアンケートから(1)~(3)に対する学生の反応を紹介し、授業評価を行うとともに、グループプレゼンテーションの実例を紹介した。さらに、各段階における学生のコメントを分析すると、他班・自班を問わず、プレゼンテーションに対する要求水準が高いこと、各々の課題を認識していることが確認できる。今後の課題として、事前学習・事後学習の定着、問いを立てる際の問題意識の向上、高い要求水準への対応が挙げられる。

〔キーワード:初年度教育,アカデミックライティング,文章表現,グループプレゼンテーション,実践報告〕

はじめに

「学びの基礎技法 B-2」の到達目標は、「2000 字の論証型小論文作成」である。「論証型」について、井下(2014)は「信頼性のある証拠資料を提示し、仮説が正しいことを論証によって主張」するものと定義している。しかし、レポート執筆経験の浅い学部 1 年生には、論証型の理解が困難であることが多いようであった。そこで、レポート作成の前段階にプレゼンテーションを配置することで、資料収集と思考の整理を効率的に行わせた。その際、グループで作業させることで、学生同士で視点や資料を共有させた。具体的な授業構成は、全 15 回中、第 1 回~第 3 回に(1)TED 紹介、第 5 回~第 8 回に(2)グループワーク、第 9 回~第 10 回に(3)グループプレゼンテーション、第 11 回以降に(4)レポート執筆を課すという構成である。なお、上記に記載のない回は、調査型レポートの執筆や推敲など、他の講義を行っている。この(1)~(4)の段階を踏ませることによって、クラス全員が(1)適切な問いを立て、(2)必要な資料を用いて、(3)問いと正対した答えのある論証型レポートが執筆できるよう工夫した。

また、事前の意識調査によってアクティブラーニング

を苦手とする学生が多数在籍していることが判明したため、プレゼンテーションまでに難易度の低い学習を配することで学生の苦手意識を緩和させた。同時に、グループ学習を行うことで学生の視野を広げ、適宜感想を記述させることで自己や他者の発表を客観的に捉える機会を設けている。

1. 計画と実践

(1) TED 紹介

本稿における「TED」とは、スピーカーがステージ上で 18 分以下の講演・プレゼンテーションを行う「TED Conference」を指すものとする。講演は「TED.com」(<https://www.ted.com/>) に日本語字幕付ビデオとして公開されており、授業に際してはこれを利用した。

まず、第 1 回の講義では、プレゼンテーションの有用性を簡単に説明したうえで、教員から TED の概略を説明し、デレク・シヴァーズ「社会運動はどうやって起こすか」の解説をしながらビデオ学習を行った。つぎに、翌週以降 1 人ずつ口頭発表として TED を紹介させると予告した。発表時間は 1 分~2 分程度を目安とし、課題プリントは下記のとおり指定した。

「TED」から興味のあるプレゼンテーションを一つ選び、視聴しなさい。その後、人に紹介することを

想定し、①講演者、②タイトル、③分野・内容、④選んだ理由、⑤視聴後の感想を書きなさい。

この課題の意図は、第一に、良質なプレゼンテーションを視聴することで学生のなかにプレゼンテーションのモデルを作ること、第二に、18分以下のプレゼンテーションを要約する訓練を行うこと、第三に、全員に発言させることで個人発表が苦手な学生の意識を緩和させることである。その後、第2回、第3回と2週にわたって口頭発表を行い、1クラス約25種のプレゼンテーションについて情報を共有することができた。

(2) グループワーク

第5回の講義では、グループ分けを行った。このグループ分けは、教員が提示したテーマと学生が申請したテーマを総合し、以下の10種から自由に選択させた。

- ①次世代ロボット・人工知能
- ②男女共同参画社会
- ③循環型社会
- ④小学生からの早期英語教育
- ⑤日本語の乱れ
- ⑥日本と諸外国のマナーの違い
- ⑦TPPと食料自給率
- ⑧いじめ
- ⑨SNSの危険性
- ⑩待機児童問題・保育士不足

この結果、班員2~7名からなる9グループが作られた。なお、希望人数の関係上、③④は廃案となり、⑧は2グループに分割した。

第5回~第8回までの段階では、講義時間内でグループ学習の時間を確保し、(1)問いの策定、(2)資料の持ち寄り、(3)資料の選定、(4)レジュメの作成を行った。(1)は、はじめ個人作業で意見を記述させ、つぎにグループ内で意見交換を行った。(1)の意図は、同じテーマで集まったメンバーであっても興味・関心が異なると認識させること、複数の問いを知り新たな視点を得ること、問いを一つに絞り込む作業のなかで協調性を育むことが挙げられる。(2)(3)に関して、毎回各人が「テーマに関する記事を3つ以上調査し、次回グループ学習時にメンバーへ報告すること」を課した。(2)では、調べ学習を課すことで班員数×数回分の資料が容易に集まり、要約力と情報収集力が磨かれること、(3)では、その資料群から確実性の高い資料や視覚に訴えるデータを選ぶ目を養うことを意図している。(4)のレジュメ作成では、2種の見本を配布したうえで、Wordファイルを用いてA4用紙2枚程度のレジュメを作成させた。レジュメには問題提起か

ら結論までの流れや、使用する図表、出典を明記するよう指示した。(4)では、規定時間内に収まる情報を取捨選択し、要約する能力を育むことを目的とする。

(3) グループプレゼンテーション

第9回および第10回には、各班5分の持ち時間でグループプレゼンテーションを行った。事前に昨年度のプレゼンテーション動画を視聴させ、「仮説」「根拠」「結論」を盛り込むよう教授した。さらに、(1)PowerPointファイルでスライドを作成すること、(2)グループ内で役割分担すること、(3)1500字程度の発表原稿を作成すること、(4)各班でリハーサルを行うことを指示した。(2)については、司会、スライド係、タイムキーパー係などの役割を例示したうえで、分担は各班の裁量に任せた。

班員は教室前方に集まり、教壇横のプロジェクターとマイクを使用して、プレゼンテーションを行った。

聴衆側には聞く姿勢として、(1)メモ・領き・アイコンタクトなどを心がけること、(2)コメントシートに「良かったところ」、「さらに良くするためのアドバイス」を記入することを課した。この記入されたコメントシートは、発表後に各班代表者へ渡し、フィードバックした。

最終的なテーマタイトルは、以下のとおりである。なお、タイトルは学生の提出した原文どおりに引用した。

- ①「人工知能-発展に伴う問題-」
- ②「男女共同参画社会について~女性専用車両の必要性と課題~」
- ③④なし
- ⑤「『ヤバい』の使用傾向」
- ⑥「なぜ入れ墨のイメージは日本と海外で違いがあるのか？」
- ⑦「TPP加入による日本の食料自給率の変化」
- ⑧-1「中学校におけるいじめの現状」
- ⑧-2「いじめと自殺~食い止める方法はあるのか~」
- ⑨「サイバーストーカーはどのように個人を特定するのか」
- ⑩「待機児童問題~保育所の数は増えているのになぜ待機児童は減らないのか~」

(4) レポート執筆

第11回からは、個人でレポート作成作業を行った。条件は、(1)序論・本論・結論で構成する2000字論証型レポートを執筆すること、(2)テーマはグループプレゼンテーションと同じテーマを選択すること、(3)同一テーマであれば、問いやタイトルは変更できること、(4)資料は適宜変更あるいは追加することである。(3)は、グループ

ワークの際、本来興味のある問いとは別の仮説で発表した学生が一定数存在したことから、変更を推奨したものである。プレゼンテーションと同じ問いでレポートを作成することも許可しているが、さらに詳しい資料と考察を加えていることを条件とした。また、問いに応じて根拠となる資料も変更する必要があるため、(4)と指示した。事後学習では、個人レポートのアウトライン作成を課しスムーズに個人作業に移行できるようにした。グループプレゼンテーションによって論証型の作成プロセスを経験しているため、以後は基本的に個人作業としたが、授業内で個別に助言を行った。

2. 学生の反応と評価

ここでは各段階における学生の反応を挙げ、そこから授業における狙いと学生の反応が合致した点を「うまくいった点」として、合致しなかった点を「うまくいかなかった点」として分析し、授業の評価を行う。

(1) TED 紹介

以下に、学生が紹介した TED の講演者名とタイトルを挙げる（講演者五十音順）。なお、講演者とタイトルの表記は、TED の動画タイトルに拠った。

- ・アンソニー・ゴールドブルーム「機械に奪われる仕事 - そして残る仕事」
- ・アンドリュー・ペリング「リンゴから耳を作るマッドサイエンティスト」
- ・ウィリアム・カムクアンバ「私がやってみせた風力発電」
- ・カン・リー「子どもの嘘は見抜けるか？」
- ・キオ・スターク「知らない人と話すべき理由」
- ・キャメロン・ラッセル「ルックスだけが全てじゃない。モデルの私が言うんだから信じて」
- ・クリス・エムディン「教師に魔法を教えよう」
- ・ケリー・マクゴニガル「ストレスと友達になる方法」
- ・サラ・パーキャック「ペルーの失われた文明を衛星で探す」
- ・サルマン・カーン「点数ではなく身に付けることを目指す教育」
- ・ジュリア・ゲレフ「間違っているのに正しいと感じるのはなぜなのか」
- ・ジュリアン・トレジャー「人を惹きつける話し方」
- ・ショーン・エイカー「幸福と成功の意外な関係」
- ・ジョニー・リー「ジョニー・リーが披露する Wii リモコン Hack」
- ・ジョン・ロンズン「サイコパス・テストへの奇妙な答

え」

- ・ジル・ヒックス「テロ攻撃を生き延びて私が学んだこと」
- ・セレステ・ヘッドリー「上手に会話する 10 の方法」
- ・ダニエル・フェインバーグ「ピクサー映画に命を吹き込む魔法の成分」
- ・デレク・シヴァーズ「目標は人に言わずにおこう」
- ・ネリー・マッケイ「犬の歌」
- ・パメラ・メイヤー「嘘の見抜き方」
- ・ブライアン・リトル「自分はいったい何者なのか—性格の謎を解き明かす」
- ・プロサンタ・チャクラバーティ「盲目の洞窟魚に見る先史時代へのヒント」
- ・マット・カツ「マット・カツの 30 日間チャレンジ」
- ・ヨシ・バーディ「小さな温暖化対策」

選んだ理由は「タイトルに興味をひかれたから」、「目についたから」という感覚的なものが多かったが、「中学3年生のとき、英語の教科書に載っていたから」、「昔聞いた記憶があるから」という過去の経験から興味を持ったものや、現在の専攻に関わる「子ども関係のことに興味があったから」、「教職を目指しているから」などの理由も挙げられていた。

同一のプレゼンテーションを複数人が紹介する場合もあり、「点数ではなく身に付けることを目指す教育」と「ペルーの失われた文明を衛星で探す」は2名ずつ、「知らない人と話すべき理由」はクラス中6人が紹介した。いずれも要約の切り口が異なっていたため、問題は生じなかった。なお、クラスの1/4が「話し方」や「嘘」などコミュニケーションに関する講演を選択していることは、クラスの特性を考えるうえで興味深いことであろう。

TED 紹介でうまくいった点として、以下2点が挙げられる。第一に、発表が苦手な学生の負担を減らす工夫である。TED 紹介は発表に慣れることが主目的であり、成否や時間制限は特に気にしないよう呼びかけた。発表の際はクラスメイトの視線が集中しないよう座席にマイクを回し、着席・起立も学生の意思に任せた。また、一人ずつに拍手を送り、合間に教員から一言コメントを述べることで学生の心理的負担を減らした。聴衆の学生も中盤には拍手に慣れ、教員より先に拍手を送るようになった。このような雰囲気づくりをした結果、発表に苦手意識のある学生の抵抗感を薄れさせることができたようである。第二に、TED 紹介は課題でありつつも、レクリエーションとして位置づけたことである。一流のプレゼンテーションを、個々の興味に応じて選ぶよう指示したこ

とで、楽しく学ぶことができたのではないだろうか。同時に、興味深い事柄について紹介することで、TED 紹介の間、和やかな雰囲気が生じるようになった。

うまくいかなかった点として、以下1点が挙げられる。全員に発表を課しており、第4回以降も時間を確保して発表を促したが、事前学習が未学習であった4名に発表させることはできなかった。いかにして事前学習・事後学習習慣のない学生に準備をさせるかが今後の課題となる。改善策としてペア発表を予告するなど個人の責任感に訴える方法が考えられる。

(2) グループ学習

グループ学習では、(1)問いの策定、(2)資料の持ち寄り、(3)資料の選定、(4)レジュメの作成の段階を踏んだが、特に、(1)問いの策定が難航する傾向にあった。それは概ね、具体例が多く挙がり選定に時間がかかる班 (⑤日本語の乱れ、⑥日本と諸外国のマナーの違い) と、広範なテーマゆえ問題を絞り込めない班 (⑧いじめ、⑩待機児童問題・保育士不足) の2パターンに分かれていた。後者の班は資料に統一性がなく、雑多な情報の集まりである傾向が見受けられた。グループワーク中、教員は机間巡視を行い、議論が膠着している班には適宜ヒントを出して個別具体的な問いになるよう助言した。(1)でうまくいった点は、班員の資料や教員の発言からテーマが定まった班は、スムーズに次の段階へ移行したことである。個人作業の段階から問いを「5W1H」で絞り込むよう促し、その後グループで意見交換したことが奏功したのではないかと。うまくいかなかった点は、レジュメ作成の段階でも「なぜいじめはなくなるか」といった漠然とした問いを立てたり、「〇〇とは何か」という調査報告型の問いを立てたりしていた班があったことである。原因として、教員1人で9グループを同時に監督するのは難しいこと、学生の問題意識が低い場合には時間内に話が進展しないことが考えられる。

(2)資料の持ち寄り、(3)資料の選定では、グループによって情報量や進度に差異が生じた。うまくいった点は、個人作業とグループ作業を織り交ぜることで、当事者意識を持たせ続けたことである。これは、おおよそ8割の班で機能していたようである。うまくいかなかった点は、いくつかのグループには資料を持参しない学生がいたことである。前回欠席者で指示が伝わっていない場合や、単に課題忘れの場合もあるが、学習意欲が低く毎回課題を持参しない学生も確認できている。事前学習の必要性や、班員への影響を説いて指導したが、改善が見られない場合もあった。他の班員も、人間関係に配慮して問題

視しない傾向が見受けられた。

また、(4)レジュメ作成でうまくいった点は、プレゼンテーションファイル作成前にレジュメを提出することで、学生も教員も全体を概観することができたことである。具体的には、レジュメにおいて定義が不十分なもの、問いの提示がないもの、問いと結論が対応していないもの、明らかな事実誤認のあるもの、出典の不明記などを事前に指摘し、修正を促した。うまくいかなかった点は、図表の挿入を指示したにもかかわらず全スライドを文章で説明したレジュメが提出されたこと、レジュメ段階にあっても問いに問題のある班が残ったことの2点が挙げられる。前者は、再度視覚資料の重要性を説くことで解決した。後者は、プレゼンテーションまでに再考するよう指示したが、劇的な改善は見られなかった。

(3) グループプレゼンテーション

1) プレゼンテーション

各班のプレゼンテーションのスライド数は6~16スライドで、平均10スライドであった。1スライドあたりの文字数や使用した資料に若干課題の残る班もあったが、概ね読みやすく作成されていた。図表も、いじめ件数の推移グラフや刺青の写真など、効果的に挿入されていた。

役割分担は、一項目ずつ担当者にマイクを回していく班や、スライド係と発表係に分かれた班など様々である。班によってはスライドの切り替えと原稿のタイミングが合わない場合や、発表原稿作成係と読み上げ係に分かれており、読み上げ係が原稿の内容や難読文字を理解していない場合が見られた。なお、意欲のある学生は、発表原稿の暗記を試みていた。

発表時間は、最低で2分、最高で6分、平均4分と、規定時間よりやや短くなる傾向にあった。なかには一定の速度を維持しながら5分0秒で発表を終えた班もある。

グループプレゼンテーションでうまくいった点は2点ある。第一に、プレゼンテーションファイルの事前提出、発表原稿の字数指定、役割分担を指示していたことである。これらがほぼ全ての班で守られたことで、規定時間内でのスムーズな発表が可能となった。第二に、レジュメ段階で修正箇所を指摘したことである。結果として、図表や箇条書きを使用し、データや事例を分かりやすく伝えた班がほとんどであった。

うまくいかなかった点は、役割交代の際スムーズに交代できない点や、全体的に発表時間が短くなった点である。これは緊張で早口になったこと、練習量の不足が考えられるが、いずれも訓練によって容易に調整可能である。授業時間外のリハーサルを指示していたが、班員の

スケジュールが合わず行われなかった班もあった。今後、講義時間内にリハーサルを行うことも検討したい。

2) グループプレゼンテーション実例

ここでは、プレゼンテーションの実例をスライドと共に紹介する。③男女共同参画社会を選んだグループは、「男女平等意識が高まった昨今において、女性専用車両は差別にあたらないのか」という問いを立てた。そこで、痴漢被害と痴漢冤罪のグラフを読み解き、車両を分けることは男女双方にメリットがあること、女性専用車両には法的根拠はなく任意で成立していること、JRの規則では女性以外にも「小学生以下の子どもやお身体の不自由な方とその介助者の男性もご利用いただけます」と規定されていることを紹介した。むしろ、問題となっているのは「女性専用車両」「Woman Only」という名称ではないかとの仮説を提示し、サッカー観戦において「JAPANESE ONLY」の横断幕が人種差別に当たるとされた例を紹介した。このように、「専用車両」という名称が誤解を与える要因であると指摘したうえで、「女性専用車両は差別にあたらないが、誤解を招く恐れがあるため、名称の変更が望ましい」と結論付けた。

【PowerPoint 実例紹介】



1 はじめに

～男女共同参画社会とは～
「男女が、社会の構成員として、自らの意志によって社会のあらゆる分野における活動に参画する機会が確保され、もって男女が均等に政治的、経済的、社会的及び文化的利益を享受することができ、かつ、ともに責任を担う社会」



男女共同参画社会基本法の制定

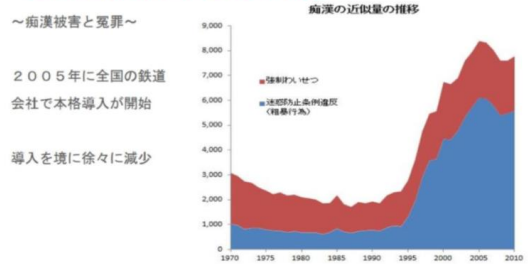


男女平等の意識が高まる



女性専用車両は男性差別にならないのか？

2 女性専用車両の必要性



女性専用車両の導入



痴漢被害と冤罪被害の問題が解消



女性専用車両は男女ともにメリットがある

3 女性専用車両の課題

～女性以外も利用は可能～



「小学生以下の子どもやお身体の不自由な方とその介助者の男性もご利用いただけます。」

国土交通省は…

「女性専用車両はあくまでも男性利用者のご協力」
「男性を強制的に降車させる行為は不適切」

「女性以外お断り？」

～女性専用という表記～



4 おわりに

- ・女性専用車両は男女双方にメリットがある



男性差別ではない

- ・「〇〇専用車両」という名称は相応しくない



名称の変更が望ましい

3) コメント

聴衆側は、熱心に聞き取り、メモも盛んであった。以下は、各班に対するコメントシートからの引用である(原文ママ)。

【各班に対するコメント】

- ・少し早口であった
- ・マイクを使っても少し声が小さかった
- ・スライドが早い
- ・パワーポイントと話すスピードがかみ合っていない
- ・分担ができていなかった
- ・グループ内でもう少し情報を共有すべき
- ・文章の差が人によって激しい
- ・文字がもう少し大きいともっと良かった
- ・問題提起だけでなく主張が欲しい
- ・要点だけ書いた方が良い
- ・数値をよみあげられてもわかりにくい
- ・グラフを入れた方がより分かりやすくなる
- ・どこからがまとめなのか、分かりづらかった
- ・まとめのスライドがあるといい
- ・単調だったためもう少しふうしたほうが良い
- ・もっと内容を具体的にしたほうが良い
- ・前を見てほしい
- ・もっと聴衆を意識した方が良い
- ・ジェスチャーなどがあればさらによくなる
- ・語りかける話し方の方がより良い

このように指摘は多岐にわたっている。これらが「さらに良くするためのアドバイス」の引用であることを差し引いても、評価はやや厳しい傾向にあると言えよう。

以下は、第9回、第10回のプレゼンテーション後に記述させた、クラス全体への感想(聴衆側)と、自班の発表を終えての感想(発表者側)である(原文ママ)。

【すべての発表を聞いて】

- ・根拠と主張が明示されており、スライドも箇条書きにしてあってとても見やすく、理解できた。ただ、話す

スピードが全体的に速く、聴衆の方に目を向けているグループが少なかった

- ・発表原稿を見てはなすので、つまらないものになってしまっていたと思う
- ・5分びつたりに終わった班がすごいと思いました。全員がそういう訳ではないけど、読むスピードが少し早いだけで聞き取りにくくなってしまっただなと感じました
- ・どの班も、わかりやすくまとめられていて良かった。全体を通して、ジェスチャーなどをしている班が自分を含めなかったの、そこを改善していけば、より良いプレゼンテーションができると思った

【自班の発表を終えて】

- ・他の班の発表を聞いていて、聞き手のほうを見ていない班が多いなと思って、私は気をつけようと思っていたのですが、前に出て発表となると緊張してしまい、前を向くことがあまりできませんでした
 - ・短い発表時間の中で伝えたいことをうまくまとめるとするのは難しいなと感じました。5分より短くなってしまったので、もう少し内容を入れてもよかったなと思いました
 - ・仕事を分担したものの発表台本とパワーポイントの内容にズレが生じてしまった
 - ・準備不足が目立ってしまった、パワポ、原稿がうまくとれなかったのが原因
 - ・ずっと発表原稿を見ていて、聴衆を意識することができなかつたことと、班のみんなとの分担決めなどができず苦労した点があったので改善していきたい
- このように、コメントからはプレゼンテーションに対する要求水準が高いことが確認できる。具体的には、スピードや目線、ジェスチャーや役割分担を課題として認識している。

今回、発表に関するコメントでうまくいった点は、全体や自分の発表について振り返る機会を提供できた点である。どの学生も冷静に自己分析しており、今後の訓練次第で反省点を活かせるようになるだろう。

うまくいかなかった点は、2点ある。第一に、TEDや講義で触れたことが原因であるのか、教員が意図した以上に要求水準が高くなってしまったこと、第二に、発表からインターバルを置かずにはアドバイスを記入させたために、やや辛口の評価が目立ったことである。フィードバックの際に口頭でフォローしたが、学生に苦手意識を植え付けたくないためにも、厳しい評価を控えるよう呼びかけることも検討しなければならない。

(4) レポート執筆

第11回以降、授業内でレポート執筆の時間を取ったほか、冬期休業期間の個人作業も指示した。その結果、第13回までに受講者のほぼ全員が提出することができた。

うまくいった点として、以下2点が挙げられる。第一に、プレゼンテーションの内容に修正と補足を加えることで論証型レポートが執筆できるため、論証型レポートのハードルを下げることができた点である。第二に、別の問いに変えた場合も、一度論証型の流れを掴んでいるため、スムーズにレポートが作成できた点である。

うまくいかなかった点として、以下2点が挙げられる。第一に、問いの変更時に躓く学生が複数確認できたことである。そうした学生は多くの場合、調査報告型レポートのような定義を問う問いを作る傾向にある。これは、「論証型の問い」のイメージが定まっていないために生じた問題だと考えられる。そのため、「論証型の問いと答え」を複数例示し、「論証型の問い」のイメージを形成させることが解決策になるだろう。第二に、プレゼンテーションと同じ構成でレポートを作成する学生が非常に多く、半数以上に上ったことである。ところが、プレゼンテーションから内容が深められているかという点、必ずしもそうではない。これは、再度の調査や考察を敬遠した結果だと予想される。各学生の意思に任せたとはいえ、新たなテーマに挑戦した学生からすると、グループ発表を文章化しただけの学生に不満が生じるであろう。今後、一律に問いを変更させるか否か、検討する必要がある。

おわりに

ここまで、全15回の講義で行った(1)第1～3回のTED紹介、(2)第5～8回のグループワーク、(3)第9～10回のグループプレゼンテーション、(4)第11～13回までのレポート執筆という段階別に、計画と実践、学生の反応とそれに対する評価を行った。その結果、いくつかの課題が見えてきた。特に、大きな割合を占める課題として、(1)事前学習・事後学習の定着、(2)問いを設定するための問題意識の向上、(3)プレゼンテーションに対する高い要求水準への対応が考えられる。

まず、TED紹介や資料調査が行われず、クラスやグループに影響を与えることになった原因は、事前学習・事後学習の差であった。これまでも「大学設置基準(昭和31年文部省令第28号)」第21条を引いて事前学習・事後学習の必要性を再三説明してきたが、さらに平常点と直結する課題を出すことで事前学習・事後学習の習慣化

を促したい。

つぎに、グループワークの際の話合いの膠着や、問題設定時に難航する学生が多かったことから浮かび上がったのは、問題意識の低さという課題であった。論証型レポートを執筆する際には、問いや仮説を立てる必要がある。それをすべて教員が提示することは現実的でないため、学生個人の疑問点や興味を伸ばす方策を考える必要がある。その一つとして『朝日新聞』「天声人語」の書き写しを行わせ、気づきや感想を記入するよう指導しているが、各学生のこれまでの蓄積に左右されるところが大きいようである。今後とも継続的な指導が必要となる。

さらに、プレゼンテーションに対するコメントから導き出されたのは、プレゼンテーションに対する高い要求水準である。原因は不明だが、大学生として日常的に多くの講義を受けており、また、TEDのようなインターネット配信動画やテレビ番組など、質の高いパフォーマンスに触れる機会の多い年代である。授業でプレゼンテーションの要件を教えることで、さらに目標が高くなる可能性もある。そうであるならば、この傾向は翌年以降も続くものと予想される。むしろ、要求水準が高いことは悪いことではないが、それが学生の過重な負担になってはならない。要求水準を満たす工夫や、要求水準に達しない場合にも多大なストレスにならないような雰囲気づくりが必要なのではないだろうか。

以上3点が今後の課題となった。引き続き、よりスムーズにレポート執筆まで指導できるよう模索していく。

井下千以子(2014)『思考を鍛えるレポート・論文作成法 第2版』慶応義塾大学出版会(2013年2月初版, 2014年3月第2版)

数学教育におけるプロスペクト理論の存在

- 顧客満足度に対応した仕組みの創出 -

畠山 仁男

(大正大学)

Existence of Prospect Theory in Mathematics Education:

Creating a Mechanism that Responds to Customer Satisfaction

Yoshio Hatakeyama

(Taisho University)

学生に好奇心を抱かせるような数学教育ができないものか。就職筆記試験の中の SPI 非言語問題では、確率なども出題されることが多い。理論的には、大数の法則から多くの試行を繰り返せば、ある値に限りなく近づいていく。しかし、不合理である普通の人間が不確実性の下で考える場合には、その時々で感情で動くという。小数の法則といったギャンブラーの誤りとして代表されるように、確率が低くても期待を込めて勝負に出る場面が数多くある。賭け事は奨励しないが、学生が考える思考の中に数学教育で合致できる事柄というものがあるはずである。とくに人文系である本大学の学生にとって、とても大切な数学的素養というものがなくてはならないと考える。

ここでは、そろばん体験や百ます計算、さらにターニングポイントでのクリッカーの威力を示し、行動経済学的に数学教育(授業)の中で学生たちの心の動きを考察し、それらを通しての感情の動きを探究することによって、学生たちの基礎的数学力向上のためのきっかけを見い出したい。また、それらの中で生じる多くの課題も見つけて、今後の更なる研究を深めることとする。

〔キーワード：価値関数，確率加重関数，ヒューリスティクス，フレーミング効果，そろばん，クリッカー，SPI〕

はじめに

就職筆記試験の中の SPI [Synthetic Personality Inventory (総合適性検査)の略] 非言語問題では、確率なども出題されることが多い。新古典派経済学では、合理的に計算された結果を基礎に研究される。しかし、不合理である普通の人間が考える場合には、その時々で感情で動くという。

数学は、私立人文系の学生たちにとっては高校一年生以来縁のないものになっている傾向がある。入学試験で数学が課されなければ、現代では至って当然のことである。しかし、学生たちにアンケートをとってみると、多くの学生は「苦手だが社会で数学は必要である」と回答している。学生が持っているこの感覚を大事にして、数学が面白いとか理解できて楽しいなどの体験が得られれば、おそらくさらに必要性が増してくるだろう。

本稿では、不確実な事象が起きる可能性を判断したうえで下されている多くの意思決定の中で、現在の学生の心理状態を考慮した数学教育を展開するためには、行動経済学における不合理下での意思決定をどのように考えていけばよいかということ考察する。つまり顧客に対する満足度を如何に押し上げていくかということである。

本稿の目的は、2002年ノーベル経済学賞を受賞したダニエル・カーネマン氏(Daniel Kahneman, プリンストン大学教授)が、親友の故エイモス・トヴェルスキー氏(Amos Tversky)とともに研究された行動経済学と、数学教育(授業)で学生たちが問題を解く過程での心の動きを考察し、正解と違う解答をする感情の動きを探究することによって、学生たちの基礎的数学力向上のきっかけを見出すことである。その際、「そろばん脳」を組み込んだ算数・数学問題にも触れてみたい。また、今年度も昨年度に引き続いて同内容での「基礎技法 A-3」を担当し、とくに恋愛観調査でのクリッカーの威力を目の当たりにした状況を伝えたいと考えた次第である。

数学教育の中で、行動経済学が示す学問的理論の一部

でも生かされていることが発見できれば、今後の研究活動に役立てていきたいと強く考えている。

1. 行動経済学って、おもしろい?!

「行動経済学の一番の魅力は、それを学ぶことで、私たちの日々の生活を改善でき、仕事に応用できることである。では、行動経済学とは一体どのようなものであるか。新古典派の経済学では、人々は非常に合理的で、完全な情報と計算能力をもって、常に自分の満足度を最大にするように行動しているといった、いわゆる合理的な人間が前提になっている。ところが現実の人間は、情報を十分に利用しなかったり、冷静な計算ができなかったりして、非合理的に直感的な意思決定をすることが多い。また、一度決めたことを先延ばしにしたり、誘惑に負けてしまったりする。行動経済学とは、こうした現実の人間の行動特性を前提とした経済学である。」(大竹, 2013)。

さて、筆者が FP 研修会で初めて出会った行動経済学との対面での感動を伝えてみたい。日本 FP 協会が公認している SG(サークルグループ)の中で、東京ブロックにある SG の研修会に可能な限り参加している。その中の一コマで、FP のための行動経済学の講義に偶然にも参加した。それまでお恥ずかしい話であるが、「行動経済学」というものを全く知らなかった。合理的な経済人と不合理的な普通人、経済学を新古典的経済学という、など新鮮なことばかりであった。ファイナンシャルプランナーとして顧客の相談を受ける際、より良い相談対応するためには、顧客の心理状態を考慮した対応が必要である。その時に必要な心構えが行動経済学の理論であるという強い衝撃を受けた。2002 年ノーベル経済学賞を受賞された心理学者でありプリンストン大学教授のダニエル・カーネマン氏とともに、氏の親友であった故エイモス・トヴェルスキー氏が研究なされた『プロスペクト理論』。数学教育の中に存在するであろうか。

たとえば、雨の降る確率で、どの場合に傘を持っていくか満足度を数値化して期待値を考える。

i) 雨の降る確率 50% のとき、(数値は、よかった度)

	雨が降る	雨が降らない
A 傘を持っていく	+10	-12
B 傘を持っていかない	-20	+14

$$A \text{ の期待値 : } (+10) \times \frac{1}{2} + (-12) \times \frac{1}{2} = -1$$

$$B \text{ の期待値 : } (-20) \times \frac{1}{2} + (+14) \times \frac{1}{2} = -3$$

期待値は A の方が高いので、傘を持っていく。

ii) 雨の降る確率 30% のとき、同様に

$$A \text{ の期待値 : } (+10) \times \frac{3}{10} + (-12) \times \frac{7}{10} = -5.4$$

$$B \text{ の期待値 : } (-20) \times \frac{3}{10} + (+14) \times \frac{7}{10} = +3.8$$

期待値は B の方が高いので、傘を持っていかない。

当然のことながら、満足度の数値が変化すればそれに伴って期待値も変化することになる。つまり、ここには人間の感情である満足度の強弱によって合理的な意思決定がなされることになり、確率としての正解も変わざるを得なくなるのである。

2. プロスペクト理論って、なに?

行動経済学で打ち出したプロスペクト理論とは何か。専門家ではない筆者が詳細に述べることはできない。しかし、社会人ならびに数学教育に携わる者として押さえておきたい項目について触れることにする。

一つは、たとえば同じ 100 円でも 100 円の利益よりも 100 円の損失のほうが強い印象を持つという損失回避性である。

■ 価値関数 (損失回避性)

$value(x) = x^\alpha (x \geq 0)$, $value(x) = -\lambda(-x)^\beta (x < 0)$ で、中央値 $\alpha = \beta = 0.88$, $\lambda = 2.25$ のときのグラフは図 1 である。

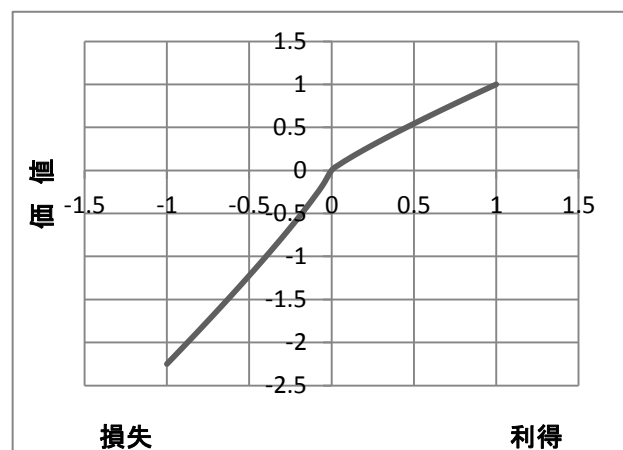


図 1 価値関数

数学教育では、問題を解いたとき正解した場合と不正解であった場合の感情の大きさは如何ようであろうか。もし、数学が苦手以前から不得意になっている意識状態であれば、正解したときの喜びが非常に強いことが予想できる。また、逆に数学が以前から得意であれば間違

ったときの悔しさが非常に強く表れるに違いない。この場合の前提は、数学が得意か不得意かの違いによるものである。ここでは、数学が不得意ではあるが社会にとって必要であると考えている学生に対して、満足度をえられる手法を検討する。全く必要がないと思っている学生に対しては、接する機会がなかなかない(筆者の授業を履修していない)ので別なときに論じることにする。

さて、もう一つは、たとえば同じ1万円でも1万円が2万円になったときの喜びと100万円が101万円になったときの喜びの方が半減してしまうという感応度逓減性である。

■確率加重関数 (感応度逓減性)

$$weight(p) = \frac{p^r}{\{p^r + (1-p)^r\}^{\frac{1}{r}}}$$

利得局面 $r = 0.61$, 損失局面 $r = 0.69$ のときのグラフは図2である。(点線は客観的確率で、0.35で一致)

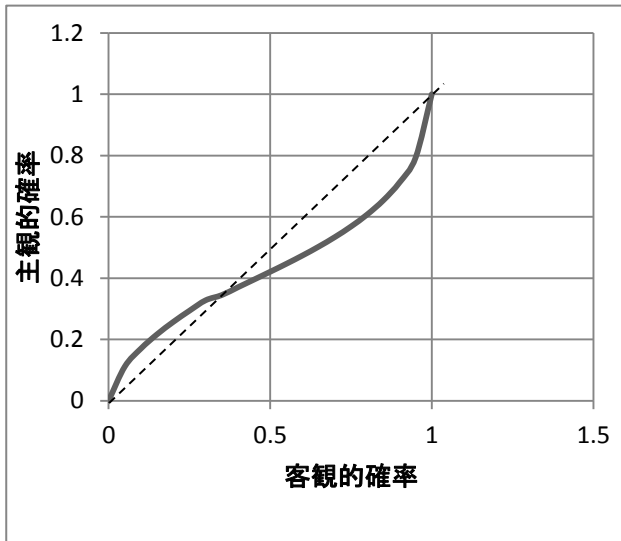


図2 確率加重関数

数学が苦手な学生たちが問題を解くことに奮闘しているが、正解に辿り着かない状況が続く。それでもなんとか頑張ろうと歯を食いしばって思考を繰り返している。そんな彼らに一筋の明かりが見えれば、苦手意識も若干和らぐであろうし、努力をし続けた甲斐もあることになる。そういう明かりを見させることを、教育担当者側には必要である。では、明かりとはいったいどういうものであろうか。実はこのことはそう簡単ではなく、永年の経験が必要な部分がある。学生や生徒の興味関心を引く話題性や時代には関係なく子どもの純粋な心意気を汲みとることができる担当者側の懐の深さといったものがなければならない。また、常に真剣勝負で臨みお互いの信頼関係を構築することが重要である。たとえば、教員は

授業開始時間に遅れない、はじめとおわりにはきちんとあいさつをする、学生と約束したことには責任を持つなどである。しかし、そのような中であっても次第に慣れてくると、感応度逓減性とでもいうのであろうか、不思議なもので緊張感が薄れてくるものである。心して日々を送ることを心掛けておかなければならない。

ところで、秋学期実施の基礎数学の授業では「論理的な思考力を高めよう！」をテーマに数多くの演習問題に取り組んできた。その中で、確率の代表例として「10本のくじの中に当たりくじが2本あり、A,B,Cの3人がこの順番にくじを1本ずつ引く。ただし、引いたくじは元に戻さないとする。このとき、A,B,Cの3人の当たる確率をそれぞれ求めよ。」について考えさせた。直感では、先にくじを引いた方が有利なのではないかと思いがちである。これって行動経済学のジャンルではないだろうか。いわゆるヒューリスティックである。落ち着いて考えるとうなるであろうか。

【解答例】

1. Aが当たる

Aは最初にくじを引くので、当たる確率は、

$${}_2C_1 \div {}_{10}C_1 = \frac{2}{10}$$

2. Bが当たる

BはAが引いたあとに引くので、2通りあり、

A : ○ → B : ○ の場合で、

$${}_2C_1 \div {}_{10}C_1 \times {}_1C_1 \div {}_9C_1 = \frac{2}{90}$$

または A : × → B : ○ の場合で、

$${}_8C_1 \div {}_{10}C_1 \times {}_2C_1 \div {}_9C_1 = \frac{16}{90}$$

したがって、排反であることから和事象の確率より

$$\frac{2}{90} + \frac{16}{90} = \frac{18}{90} = \frac{2}{10}$$

3. Cが当たる

CはAとBが引いたあとに引くので、次の4通りあり、

A : ○ → B : ○ → C : ○ の場合で、

$${}_2C_1 \div {}_{10}C_1 \times {}_1C_1 \div {}_9C_1 \times {}_0C_1 \div {}_8C_1 = \frac{0}{720}$$

A : ○ → B : × → C : ○ の場合で、

$${}_2C_1 \div {}_{10}C_1 \times {}_8C_1 \div {}_9C_1 \times {}_1C_1 \div {}_8C_1 = \frac{16}{720}$$

A : × → B : ○ → C : ○ の場合で、

$${}_8C_1 \div {}_{10}C_1 \times {}_2C_1 \div {}_9C_1 \times {}_1C_1 \div {}_8C_1 = \frac{16}{720}$$

A : × → B : × → C : ○ の場合で、

$${}_8C_1 \div {}_{10}C_1 \times {}_7C_1 \div {}_9C_1 \times {}_2C_1 \div {}_8C_1 = \frac{112}{720}$$

したがって、同様に和事象の確率から

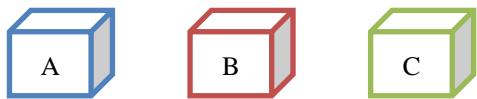
$$0 + \frac{16}{720} + \frac{16}{720} + \frac{112}{720} = \frac{144}{720} = \frac{2}{10}$$

以上より、引く順番に関係なく 3 人の当たる確率は同じで、 $\frac{2}{10} = \frac{1}{5}$ である。

ここで、 $\frac{2}{10}$ の分子 2 と分母 10 は、当たりくじとくじ全体の本数になっている。だとすれば、100 本のくじの中に 2 本の当たりくじがある場合には、それぞれの当たる確率は $\frac{2}{100}$ となるか。

また、行動経済学ヒューリスティクスの代表例として、3 つの箱の中の 1 つだけに当たりがあるとき、回答者が 1 つ選んだ後すぐに出题者がハズレの箱を開け、選択した箱を変更することが出来ることを回答者に告げる。そのとき、回答者は選んだ箱を変えるかどうか、といった問題である。当たる確率が $\frac{1}{3}$ とか $\frac{1}{2}$ とする勘違いである。

[解答例]



回答者が「A」を選んだとする。A の箱を開ける前に出题者が A の箱以外のハズレの箱を 1 つ開けたとすれば、表 1 から変更した場合の方が当たる確率が高くなる。

表 1 場合分け

	A	B	C	変更しない	変更する
①	○	×	×	当たり	ハズレ
②	×	○	×	ハズレ	当たり
③	×	×	○	ハズレ	当たり
当たる確率				$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{3}$

○ : アタリ × : ハズレ

このように、実際に学生たちに行わせることによって (アクティブ・ラーニング?)、発見的解答につなげていくといった満足感はどうだろうか。

3. そろばんって、たのしい?!

そろばん体験では、珠算 10 級から 7 級までの見取り暗算問題を、読み上げてそろばんで計算させているものである。もちろん、基本的には一桁 3~5 個の足し算(一部、二桁数字 1 個を含む)で毎回 50 題読み上げて実施した。読み上げのスピードも徐々にアップしていく方法を取った。

さて、以上のようなことで今年度に初めて「そろばん体験」を基礎数学の授業に導入することにした。当初、そろばんの予算の関係や発注・納期の遅れがあり、6 月中旬に納入され、備品処理などで春学期に実施できたのは 5 回程度であった。秋学期には 14 回実施であったが、学生たちの協力・そろばんに対する真剣さで「そろばん体験」を実施できたことは嬉しいかぎりである。次年度以降も履修者の増加を期待しているところであるが、本大学の学生の中で計算や数的処理・数学が苦手な人の意識が、少しでも変化してくれば、この上ない喜びである。今後もさらに学生とともに学習していきたいと考えている。

以下、そろばん体験実施後のアンケートを取ってみた。

■そろばん体験アンケート質問項目

- (1) 以前にそろばんを習ったことがありますか。
1.ある 2.ない 3.記憶にない 4.その他
- (2) そろばんは少しずつ上達していますか。
1.している 2.していない 3.元々得意 4.その他
- (3) そろばんでの計算のしくみは理解できましたか。
1.できた 2.できていない 3.元々知っている 4.その他
- (4) そろばん体験はたのしいですか。
1.たのしい 2.つまらない 3.普通 4.その他
- (5) 普段での計算が少しずつでもスムーズになってきていると感じていますか。
1.なっている 2.なっていない 3.元々なっている 4.その他
- (6) お気づきの点をお教えてください。
- (7) 感想をお聞かせください。

集計結果は、表 2・図 3 の通りである。

表 2 集計結果 (回答者数 258 名)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	70	189	184	117	120
2	170	50	41	17	105
3	15	16	23	122	22
4	3	3	8	1	11

(回答もれがあり一部合計が合わない部分有)

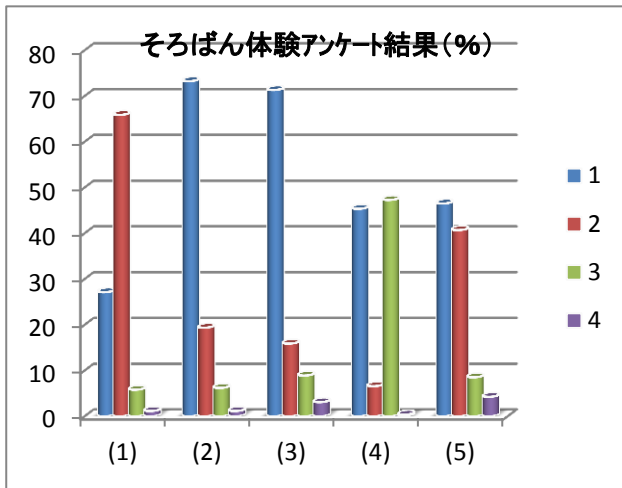


図3 そろばん体験アンケート集計グラフ(%)

[考察]

トモエ算盤監修『トモエそろばんの大人のそろばん塾』(日東書院, 2013)によれば, 北海道大学医学研究科実証研究資料から「そろばん」では左右脳の前頭連合野と頭頂連合野が活動して活性化する。その結果, 一般知能(gF)が高まり学力向上や社会的成功に結びつく可能性があるとのこと。基礎数学の授業での「そろばん体験」の目的は, 脳科学の観点および計算のしくみを理解することによる, 普段での計算がよりスムーズにできることである。そろばん自体の向上を目的としてはいない。しかし, 学生の感想では, 「そろばんが初めてで楽しい」などの意見を想像以上に多くいただき, 表3のように回を重ねるごとに正答数もわずかながら向上しており, 結果的にはそろばん自体の向上にもつながったことになった。

表3 【正答概数】(秋学期)

授業回	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
平均	40.0	35.5	39.1	37.8	39.0	41.0	41.0	40.9	42.9	43.4	42.8
(50問)	40	36	39	38	39	41	41	41	43	43	43

(学生が暗算で行ってしまったものを含む)

(アンケート1) 小学校の学習指導要領では, 『[算数] 第3学年: 数の計算・内容(7) そろばんによる数の表し方』について知り, そろばんを用いて簡単な加法及び減法の計算ができるようにする。

ア そろばんによる数の表し方について知ること。

イ 加法及び減法の計算の仕方について知ること。

第4学年: 数の計算・内容(7) そろばんを用いて, 加法及び減法の計算ができるようにする。』

基本的には, 全員が何らかの形で「そろばん」を使うことになっているが, 現場の状況によっては厳しいところもあるかもしれない。65%ほどの学生は初めてであるとのことであった。

(アンケート2) そろばん自体の向上は意図していなかったが, 予想以上に上達が見られた。学生の努力の成果がうかがえる。

(アンケート3) 全体の7割が足し算の仕組みを理解できたと考える。

(アンケート4) 「普通である」を加えれば9割以上は抵抗感なく取り組めたように考える。今後, 「つまらない」と回答した学生に対するケア方法を見出すことが課題である。

(アンケート5) 4割近くが, 計算感覚がスムーズになっていない。本来の目的達成には回数不足と考える。

(アンケート6) 多くの貴重なコメントをいただいた。今後の取組みに生かしていきたい。

(アンケート7) (6)と同様に, 大変貴重なコメントをいただいた。[プラス]と[マイナス]の面を考慮しながら, 今後の改善・推進に役立てていきたい。

ここで, 普段授業評価アンケートではあまりコメントをいただけないが, このそろばん体験アンケートでは, たくさんの貴重なコメントをいただくことができたので, 学生が記入した文章そのままを羅列して紹介する。

(6) お気づきの点をお教えてください。

- ・そろばんの指使いがだんだんとスムーズになっていった。
- ・暗算より計算が楽になった。
- ・普段暗算を行う際にスピードと正確性が増した様に感じる。
- ・たのしい・週に1回でもうまくなるもんだなあ・以前よりもそろばんが上達した。
- ・そろばんたのしかったです。
- ・少しずつ上達しました。
- ・読むのをもっと早くしてほしいです。
- ・だんだん正解率があがってきている。
- ・普段の計算より脳が鍛えられる。
- ・そろばんの計算のしくみを知ることができた。
- ・そろばんは(5の玉)+(1の玉×4)でできているので, 5という数を基準に数えるようになる。10を基準に考えて計算すると混乱することがあるが, 5が基準だと数が小さいのでわかりやすい。
- ・暗算が得意になった。
- ・週に1回でもやっていくと, だんだんできるようになっていくのが, たっせい感かんじた。
- ・音の良さ・そろばんの仕組みが分かりました!これはこれで, あると便利ですね!
- ・かけ算や割り算も習いたい。
- ・2桁連発してもいいと思います。
- ・日常生活における計算か思考の速度が早くなった気がする
- ・暗算が以前よりも早くなった。

-
- ・普段暗算とそろばんでの計算が頭の中で結びつかないのでわかりにくい。
 - ・1週間に1時間だけでは, なかなか上達は難しいと感じました。
 - ・1,2回目を欠席していた友達がしくみを理解できず, そろばんが嫌で来なくなってしまった。
 - ・読み上げてから書くのに時間があるので, ペー

スが早すぎるとおいつけない。・繰り上がりの説明が不十分であった。・先生のお読みあげが少しはやい。・難しい・そろばんの計算はできるよ
になってきたが、それを頭の中でできるほどにはなっていないと思う。
・週一くらいではあまり効果はないと思える。・二ケタの足し算でスピー
ードを上げるより、一ケタの方で早くしてほしい。・慣れると早いと問題
を読み上げるペースが早いと混乱する。・早いと計算がおいつかない。
・小学校で学んだがわすれていた。・暗算の方が早い。・そろばん
も得意、不得意があるとわかった。たのしいと感じたが、暗算の方が好
き。・そろばん2ケタが増えると分からないです。・持ちはこぶのがか
さばる。・暗算の方が後にいいのでは？・もう少しやり方を教えてほし
かったです。・ミミミ・そろばんのふくろがすぐボロボロになる。・最
近、ねている人のいびきが気になっていたので注意して下さってあり
がとうございました。・そろばん使ったほうが点数低くなった。使いな
れていないからだと思いますが…。・そろばんよりも普通に計算した方
が早いので、授業中は手計算にしてしまっています…すみません。・普
通に難しいです。・元々暗算のクセがあるため、サポートとしてしかつ
かわなかった。・読み上げのスピードが早い。・できないし、いらな
い…。・暗算の方が早く、使うのをやめてしまった。・習っていない人には、
なかなか厳しいと思った。

(7) 感想をお聞かせください。

・そろばんを習っていたのはだいぶ前なので、徐々に体験できて、また
触れる機会があつてよかったです。・あたまが良くなっている気がして
楽しい。・回数を重ねるごとに正解数が増えていくのは、上達できている
のが目に見えて分かるのでとても楽しい。・そろばんでの学習ができて
良かった。・ふれることが少ない物なので良い経験になった。・暗算を
する事で計算や頭の回転が良くなった。・やる前は苦手意識があつたが、
始めて見たのとしかつかわなかった。・どんなに練習しても、その日のコンディ
ションで大きく結果が変わることがあると思った。・最初は苦手でやり
たくないと思いましたが、できてくると楽しいです。・大学でそろばん
は、体けんがした人にはきちょうに思えた。・もっとむずかしくていい
小学生の頃ならついていたために、もう1度久しぶりにそろばんをす
ることが出来てうれしいです。・貴重な体験ができた。・いい経験になった。
・普段で、暗算しなくてはならないところで早くできるようになりました。
とても楽しいです。・そろばんできるようになってうれしい。・初めてち
ゃんとそろばんしました楽しかったです。・親におしえてもらったので、
少しはできるようになってきたと思う。・そろばんを使つたのは、この
授業が初めてで、最初はなかなか難しくついでいけませんでしたが、
少しずつできるようになって楽しかったです。・初めは大変でしたが慣
れる為の時間がある事で実践的に使える様になり嬉しい。・そろばんむ
ずかしいですが、よくできるようになりました！・そろばんは周りの人
がやつていて自分もやることができ良かった。・いい体験になった。
・毎回自分の能力をためすゲームみたいで楽しい。・できなかったことが
できるようになったのしかつかわなかった。・時々、わからなくなつてしまつてい
ることがあるが、毎回少しずつはできるようになっていると思う。・前
よりスムーズにできているのでやりがいを感じる。・そろばん出来るよう

になりたい。・久しぶりにそろばんができて、楽しかった。・最初は5
から3ひくのも難しかったのですが、数をこなすうちに楽しくなつてき
てそろばんを習つてよかつたと思います。・最初はそろばんをうまく使
うことができませんでしたが、第10回目の頃から急にうまく扱えるよ
うになりました。この授業で、そろばんにふれたのは良い体験になつた
と思つました。・桁を増やしてほしい。・上手になつていつてたのしいで
す。・ちゃんと習つたのは初めてでしたが、とてもたのしいです。・楽
しいです。・そろばんを使う機会が今まで少ししかなかつたので、良い
経験になつた。・そろばんのおもしろみを知ることができてよかつた。
・後半はむずかしくてあまりできません。以前よりできてきてはいるので
うれしい。・以前より苦手意識がなくなつた。・3ケタになる時をもつ
と教えてほしかつた。・わりと楽しかったです。・まさか大学生でそろ
ばんをやると思わなかつたのでなんだかんだたのしい。・そろばんがで
きるようになってうれしいです！！・初めはできなかつたけど、できる
ようになってきてたのしい！・多分一生触れる機会はないが、こうい
うのも楽しい。・後半に早く読み上げられるのは、すごくやりがいがあ
つて楽しい。だんだん正解数も増えてうれしい。・楽しい。・これからも
がんばりたい。・そろばんを使つたら楽だと思つました。・今まで知ら
なかつたことを知つてよかつた。・大学で初めてそろばんをやりました。
徐々にできるようになり、計算も早くなつたと思うのでやつてよかつた
と思つました！・そろばんをやることによって、計算の過程が見て分
かるので、おもしろくてしくみをつかひできた気がします。・脳を使
つていて感じがしていいと思つました。・計算速度が上がつたような気が
します。・だんだん良くなつてきているから、いい感じですよ！・そろ
ばんをやる機会なんて全くないので、貴重な機会をもらつて良かったと思
つています。・そろばんは楽しい。・小学生ぶりにやつたので、なつか
しなかつたです。・そろばんがあると何も考えずにできました。・まだ後
半のスピードになれられません。10問ごとの小休止をもう少し長くほ
しいです。ただ少しずつ正答数は上がつているので達成感があります。
・百ますが早くなつてる気がする。・少しではあるが、そろばんが
できるようになってよかつた。・少しずつでもスムーズに計算できるよう
になつてきたので楽しいです。・暗算が少しできるようになりました。
できるようになると楽しかったです。・少しずつ正答率が上がつてい
てうれしい。・久しぶりにそろばんをやつたので楽しかったです。・そ
ろばんを使うと計算が楽しくできる気がします。・難しいけど頑張りた
いです。・最初は上達しないとついでいたが回を重ねるごとに上達して
いくような感じがした。受けられて良かったと思う。・最初は慣れずつら
なかつたが、今では楽しいです。・計算はもともと苦手でしたが、この授
業のおかげで計算がはやくできるようになりました。・良い経験にな
つた。・暗算のしかたが変わつた。・以前に習つたことがあるので久し
ぶりにふれることができたのは楽しかったです。・少しずつなつてきて
たのしい！まだ手をとめて考へてしまつたりするのでもう少し続けてみ
たい。・よくTVで子供が何ケタもある数字をフラッシュ計算している
が、頭の中がどうなつているか知りたい。フラッシュ計算やつてみた
い。・続けていきたい。・暗算と合せて計算すると、やりやすいと感

じた。・良い経験にはなった。・だんだん正解数が伸びてきてうれしい。・脳で考え、体に作業をさせつつ答えを出すことの難しさを知った。そろばんを使っていた時代の人々の頭の良さや若さ、鍛えられようがうかがい知られる。・普通は使わない物であるけど、こういった授業の一貫としてそろばんにふれて学べることはいいことだと思います。・そろばんが上達するにつれてそろばんの楽しさを知ることができた。・小学生ぶりで全く覚えていなかったが、回数を重ねるうちに、正解数が増えて楽しかった。・一度頭が真っ白になると計算がごっちゃになることが多いが、数が見えるのは非常に計算がしやすい。・足し算と一緒に引き算もやってみよう。(×も÷もやりたいです。)・そろばんの音が心地よい。・この授業をうけて計算がはやくなった。・難しいかと思っただけでさえ数学が嫌いなので苦手意識があったが、思ったよりたのしかった。・中々やる機会がないので、経験できてよかったです!・2ケタの計算がスムーズになりました。・あまり日常生活ではつかわないので楽しい。・現在はそろばんの計算のやり方がわかった。・頭の中にそろばんを作れば良いと思いました。・そろばんは初めて触ったが、おもしろかった。もっときちんと練習したら、普段の生活でも暗算が得意になるのだろうか。・楽しかった。・全く触ったこともなかったので体験できてよかった。・普段、暗算することが多いのでそろばんの時間は新鮮でした。・頭を使うので良いと思います。・答えが100を越えると指も頭もパニックになる。使いこなすにはまだ時間がかかりそうです。・そろばんを覚える機会になって良かった。・コツをつかむと少しだけ楽しかったです。・小学校のとき授業ではやっていたが、それからやらなくなっていたので、1から教えていただけて良かったし、だんだんできるようになって楽しかったです。家でも読みあげそろばんやりたかったのですができないので週1回の楽しみです。・弾くのは楽しかった。・秋学期に入り、初めてそろばんを使いましたが、計算がとても楽しいです。・使えるようになりたいと考えていたので、良い経験ができました。・ありがとうございます。残りもよろしく願います。・数年ぶりにそろばんを使ったけど意外と覚えていて楽しくできました。・小学校の授業でほんの少しふれたくらいで、全くできなかったもので少しでもできるようになってよかったです。はじめは理解が大変だったけど重ねてくたびに楽しく感じます!!・小学校ぶりにそろばんをしましたが、楽しいです。だんだんできてくると達成感も得られるので、もっと頑張りたいと思います。・そろばんは初めてだったのでとても面白い。・そろばんに取り組む機会がなかったので、これをきっかけに触れることができおもしろいです。・くりあがりの仕組みがわかるのがうれしいです。・習って損はない知識だと思うので、これからも少しずつ覚えていきたい。・(6)だから、たのしい!!!・音が良い・いつもしっかり計算しています。・だんだん珠算の点が上がっていてとても嬉しくなりました。もともと暗算が苦手だったので、そろばんも不安でしたが、今ではなくてはならないものになりました(笑)暗算も鍛えたいと思います。・いつも分かりやすいです。ありがとうございます。・そろばんは小学校ぐらいのときに触ったことがある程度であったが、やってみるとなかなか楽しめた。・一応そろばん3級をもっているので楽

しかったです。

・そろばんを少しかじっている人ならとてもいいが、やったことない人に対しては、少しの説明だけじゃできないとおもいました。できる人とできない人の差が大きい。・2ケタを含む計算はまだ不慣れなので読むスピードが早いときびしいです。・暗算、筆算のほうが早く計算できる。出来た最初は楽しかったが、すこし難しくなるとつらくなる。・久々に使うと大変難しいです。・脳トレにはなっています。周りの人の多くが結局暗算でやっています。・軽いしルールがわからないため、1ケタの数字3つでしか難しく、楽しめない。・くりこして計算しなければならぬとき、わからなくなってしまいます。・2ケタの数がでてくると分からなくなってしまいます。・暗算のままが良い。慣れないとそろばんの計算をさらに暗算で確認してしまうので頭がつかれた。・結構難しいです。・もともと暗算が得意だったが、そろばんでの計算の仕方が私個人がしていた暗算のやり方が異なるので少しとまどう。・そろばん中々なれなくて大変。もう少しゆっくり読みあげてもらえば、もっと個人的には練習になると思った。ついていけず、あきらめる問題が減る。・そろばんの計算のしくみに関し、まだよく分かっていない部分もあるため、そこをなんとかしたい。・珠が小さいと感じた。・もう少しで全問正解できそうなので頑張りたい。普段の計算では慣れている暗算を使ってしまうので、そろばんの意味はないかも…。・普通に計算したほうが速く感じました…。すいません。・そろばんが難しい。・カチャカチャうるさくて集中できませんでした。・むしろそろばんが計算の妨害をする気がします。・ディ・モールト、ベネ・じょじょにそろばんの読みが早くなってきたので、また分からなくなってきました。・そろばん使い方がよくわからない。暗算でやった方が早く計算できる。・そろばんを使って暗算がやりやすかったですが、そろばんをうまく使えずまるまる暗算でおわらせてしまっていたので、残念でした。・計算などはまだわかっていない。・そろばんより暗算のほうが良かった。・そろばんを動かす前に頭の中で暗算してしまう。・暗算のほうが断然早かった。・2ケタむずい・50問→30問にへらし、演習問題のじかんをとってほしい・10→11になるときに間が長くて集中が切れてしまうので短めにしてもらえたらと思います。・最後の段の読み上げスピードを少しだけ落として頂きたいです。・時々計算がよくわからなくなる。

以上、全部で207コメントである。重複的な内容や意味不明も含んでいるが、プラス面あるいはマイナス面のように思われるものを分けて記載している。いずれにしても生の声としてすべてが大変貴重なコメントである。さて、いままでは暗算で計算できるであろうという予想のもとで授業を進めてきた。しかし、実際に学生たちはどのように計算しているのだろうか。たとえば、読み上げ暗算 $7+8+5+9+6$ を行うのに、そろばんでの計算方法を知らない学生に聞いたところ、頭の中で次のように計算しているようだ。

音から 4 : 5 : 6 の整数比というのも然りである。

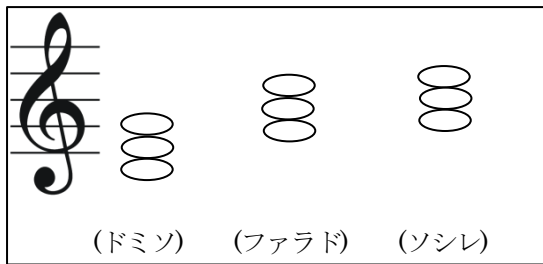


図5 長三和音

さらに、無理数であるネイピア数の特徴として：

18 世紀の数学者レオンハルト・オイラー(Leonhard Euler)は、数多くの業績を残していることはご存知のとおりである。

たとえば、

$$\text{オイラーの公式: } e^{i\theta} = \cos \theta + i \sin \theta$$

$$\theta = \pi \text{ のときのオイラーの等式: } e^{i\pi} = -1$$

指数関数と三角関数との関係、無理数 e 、 π と虚数 i が結合すると整数 -1 となる。

微分では、任意の $a > 0$ に対して、指数関数 $y = a^x$ を微分すると $y' = a^x \log_e a$ となるが、指数関数 $y = e^x$ を微分すると $y' = e^x$ となり変わらない。

[proof]

ここでは、敢えて導関数の定義にしたがって計算してみると、

$$f'(x) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{a^{x+h} - a^x}{h} = a^x \lim_{h \rightarrow 0} \frac{a^h - 1}{h}$$

ここで、 $a^h = e^{\log_e a^h}$ (両辺に対数をとると等号成立がわかる)とおけば、

$$\text{与式} = a^x \cdot \lim_{h \rightarrow 0} \frac{e^{\log_e a^h} - 1}{\log_e a^h} \cdot \frac{\log_e a^h}{h}$$

また、 $y = e^t$ は $t = 0$ で連続なので、

$$\lim_{t \rightarrow 0} \frac{e^t - 1}{t} = \lim_{t \rightarrow 0} \frac{e^t - e^0}{t} = 1$$

なぜなら、 $e^t - 1 = u$ とおくと、

$$e^t = 1 + u, \quad t = \log(1 + u) \\ t \rightarrow 0 \text{ のとき, } u \rightarrow 0$$

$$\lim_{t \rightarrow 0} \frac{e^t - 1}{t} = \lim_{u \rightarrow 0} \frac{u}{\log(1 + u)} = \lim_{u \rightarrow 0} \frac{1}{\frac{1}{u} \log(1 + u)}$$

$$= \lim_{u \rightarrow 0} \frac{1}{\log(1 + u)^{\frac{1}{u}}} = \frac{1}{\log e} = 1 \quad \left\{ \lim_{u \rightarrow 0} (1 + u)^{\frac{1}{u}} = e \right\}$$

よって、

$$\text{与式} = a^x \cdot 1 \cdot \log_e a = a^x \log_e a$$

したがって、

$a = e$ のとき、 $e^x \log_e e = e^x$ となる。

(q.e.d.)

さて、以上の例のような宇宙の真理としての数学の完璧ともいべき理論の中に、果たして不確実性の下での行動経済学の理論を持ち込んでもよいものであろうか。あるいは、持ち込めるような余地があるだろうか。当然のことながら、ここでは数学での教育の中における行動経済学ということで、学生と教員との間に成り立つ信頼関係の中での「教育する」ことに関するものである。

確率の例のように、たとえば「製造過程で不良品ができる確率が 1/10 である」といった解答で、日常生活の中で考えた場合に、わたしたちは次のどちらを選択するか。

- A 不良品が常に 10% 出してしまう会社
- B 常に 90% は良品ができる会社

といったものである。問題を解く必要性は、限定合理性を持った不合理である人間が日常生活や社会に必要なかどうかのときである。A と B では、多くの人間が B を選択すること。同じことを言うにしても言い方によって変わってしまうというフレーミング効果である。最近では、「あたりまえポエム」といった話題が流行っていると聞く。当たり前なのに少しの感動と爆笑！。たとえば、「目を閉じると、何も見えない！」。なんとなく、フレーミング効果に似ているような気がするのである。

数学教育の中に引き込むための行動経済学の理論を導入することによって、学生たちに興味関心を抱かせることができるならば、基礎学力の向上に大いにつながるのではないだろうか。

おわりに

働くことへの意識の醸成を目的に、生活設計の中におけるお金にまつわる授業を展開する中で、非消費支出・可処分所得、預金・ローン、生命保険・損害保険、建ぺい率・敷地面積、贈与・相続などパーソナル・ファイナンスに関する事項が飛び交うようになった。これらに関して、筆者自身の未熟さを知らされることになってしまった結果、慌ててファイナンシャル・プランニング(FP)の勉強を始めることになったのである。毎年のように法律改正がある民事的部分を含めて、FP に関しては学習すべきことが継続していくことになった。そのお蔭で行動経済学という学問にも出会うことができ、行動経済学会なるものの存在も知って、2016 年度の第 10 回全国大会にも参加してみた。そこでは、「幸福度」

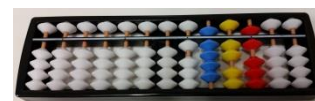
に関する研究発表を中心に聴講し、新鮮さを味わうことはできたが難解な部分が多々あった。

さて、基礎学力向上への探究を通して学生に対する顧客満足度の仕組みについて、その創出が図られることを研究しているが、未だ答えに辿り着くことができないでいる。元々数学を必要としない私立人文系大学の学生にとっては、苦手意識が特に強い。しかし、本学においては、選択科目ではあるが実際に授業を開講してみると、表4に示したように結構多くの学生が履修している。ただ、男女の比を見てみると、1:2から1:3の割合で圧倒的に女子の履修者が多いことがある。数学は、女子の中に苦手意識の強い傾向があるのは事実だが、それを少しでも解消しようとする意識も女子に多いと言えそう。生活設計のお金の概念も然り、そろばんに対する真剣な眼差しも然りである。苦手にもかかわらず、学生が数学を学ぼうとする意識は、ある意味では自然のように思われるが、そこには葛藤の末の強い意志が働いているはずである。その期待には自ずと応えなければならない責任があると考え。

前述したように、クリッカーの活用やそろばん体験・百ます計算については、多くの学生から賛同をいただけたものと考えている。とくに大学の授業の中でそろばんや百ます計算を行うことについては、非常に大きなリスク感があった。しかし、そのような学習体験を通じて顧客満足度を上げることができたのは大きな成果であった。学生の興味関心を含めた授業展開の中で、基礎学力の向上が図られる仕組みを構築していくことが、とても大切なことである。学生の心の動きを模索しつつ、更なる工夫を今後も探究していかなければならない。

引用・参考文献

- ダニエル・カーネマン(2014)『ファスト&スロー上・下』早川書房。
- ダン・アリエリー(2013)『予想どおりに不合理』早川書房
- ダン・アリエリー(2014)『不合理だからうまくいく』早川書房
- ダン・アリエリー(2014)『ずる』早川書房
- ハワード・S・ダンフォード(2016)『不合理な地球人』筑摩書房
- 平川淳康(1978)『教育幾何学 1 新初等幾何学』内田老鶴圃
- KEEPAD JAPAN 株式会社(<http://www.keepad.com/jp/>)(2017年2月8日)
- 真壁昭夫(2010)『行動経済学入門』ダイヤモンド社
- 松尾吉知・川端逸典・宮原靖(1974)『微分積分学』昭晃堂
- 大竹文雄(2013)「なぜ私たちは行動経済学を学ぶべきなのか」ダン・アリエリー『予想どおりに不合理』早川書房, pp.465-475
- リチャード・セイラー(2016)『行動経済学の逆襲』早川書房
- 多田洋介(2014)『行動経済学入門』日本経済新聞出版社
- トモエ算盤(2013)『トモエそろばんの大人のそろばん塾』日東書院
- 友野典男(2006)『行動経済学』光文社
- 依田高典(2016)『「ココロ」の経済学』筑摩書房



(宝島社カラーそろばん：筆者所蔵)

憲法教育と高大接続

—立憲主義と憲法尊重擁護義務を中心に—

吉田 俊弘

(大正大学)

An Observation on Articulation between High School and University about Constitutional Law Education

—constitutionalism / the obligation to respect and uphold the constitution—

YOSHIDA Toshihiro

(Taisho University)

大学に入学したばかりの学生は、高校までの憲法学習を通して、何を、どのように学んできたのであろうか。本稿では、大正大学生の憲法認識の現状と高校までの憲法学習の実態を分析することを通して、高大接続時代の憲法教育の課題を明らかにすることにしたい。その際、立憲主義や憲法尊重擁護義務に対する学生の認識と憲法研究者との認識が乖離している可能性があることをふまえ、大学の初年次教育における憲法教育のあり方についても言及する。

〔キーワード 立憲主義、憲法尊重擁護義務、高大接続〕

はじめに

筆者は、2016年度において、大正大学におけるI類科目である「学びの窓口—社会の探究 主権者のための憲法と政治」を担当する機会に恵まれた。I類科目は、「人間としての生きる力を身につけ、かつ教養人として社会に貢献できる人材を育成することを目的とする」(履修要項)科目群であり、「主権者のための憲法と政治」と名づけた本講座は、「いま身につけておきたい主権者としての政治的教養」をテーマに、現代の政治や経済に関わる認識を深め、論争的問題に対する知識と判断力を身につけることを目的に開講されたものである。このタイトルからわかるように、本科目は、18歳選挙権の時代を意識して開講されたもので、18歳になったばかりの大学生が論争問題にチャレンジし、現代的課題を解き明かしていくことを企図している。

本科目の第2回～第8回は、憲法と政治に関わる基本的な知識や考え方の修得に充てられ、第9回～第14回は、憲法や関連諸法を軸にしながらか論争問題の分析・考察に取り組むことができるように、プログラムすることにした。具体的には、本科目の前半に相当する第8回までは、筆者による講義を中心に解説を行い、後半の各回は、授業時間の最初の30分を筆者による論点の提示と解説、40～50分を学生からの意見表明と意見交換に充てた。最後の10～20分は、意見交換で出された論点整理と発展学習

に向けた課題の提起などに利用することにした。

論争テーマを扱うにあたり、積極的な意見交換を行うことができるように、受講生には、テーマ別に担当者を決め、各自が事前学習を進めておくことを義務付けた。その際、予習のための参考文献や関連HPを紹介したほか、学生による自主的な調査学習を積極的に推奨した。なお、本講座の受講生は、まだ十代の一年生だけでなく、上級生を含む102名が選択履修したことを付記しておく。

- 第1回 ガイダンス
- 第2回 国家と権力
- 第3回 立憲主義と人権
- 第4回 国民代表の政治過程
- 第5回 利益代表の政治過程
- 第6回 司法と政治過程
- 第7回 マス・メディアと政治
- 第8回 日本外交と政治
- 第9回 論争① 集団的自衛権
- 第10回 論争② 規制緩和
- 第11回 論争③ 経済格差
- 第12回 論争④ 消費税
- 第13回 論争⑤ 人権と介入
- 第14回 論争⑥ 憲法改正
- 第15回 テスト

憲法改正問題を考えるための共通枠組み

本科目では、論争テーマの一つとして憲法改正問題を

取り上げてみた。周知のように、憲法改正問題は、過去何十年も「護憲」と「改憲」との間で激しい議論が繰り返されてきた。高度経済成長期に学生時代を過ごしてきた世代にとっては何とも古めかしいテーマに見えるかもしれない。しかし、集団的自衛権の行使を容認する閣議決定に対し、若い学生たちが声をあげたように、改憲問題は、十代の学生にとって、もっと新しい論争的課題として受け止められている余地もある。そこでは、憲法改正問題が、「護憲か改憲か」という古くて新しいテーマを超えて、「そもそも憲法とは何か」という問題として問い直されているように思われる。しかし、現状は、「憲法とは何か」という基本的な理解を抜きにして、護憲か改憲かを論じている可能性がある。「憲法とは何か」という共通の枠組みを抜きにして、私たちは、憲法改正を語ることはできるのだろうか。この問題を追究することは、十代の本学学生にとっての問題だけではなく、国民一般、さらにいえば憲法審査会に結集し、憲法について議論を続けている国会議員にとっても共通の課題であるように思われる。

大正大学生の憲法認識調査

そこで、「憲法とは何か」を考察する前提として、受講学生に対し、憲法に関する知識や概念を学んできたのかどうか、アンケートを実施して回答してもらった(2016年10月4日実施)。

一つ目のアンケート項目は、「憲法は国民が守るべきルールであると思いますか」という設問である。回答は、「はい・いいえ」の二者択一式で答えるだけでなく、その理由を考えてもらうことで、学生の憲法に対する意識が浮かび上がるようにいくつかの選択肢を用意した。

理由に関わる選択肢としては、次の6つを用意し、複数回答も「可」とした。

- ア 憲法をつくったのは国民であり、守るのは当然であるから。
- イ 憲法の定める人権は、国民がまず率先して守らなければならないから。
- ウ 憲法は最高法規であり、守るのは当然であるから。
- エ 憲法は国民の義務を定めており、国民が義務を果たさなければならないから。
- オ 憲法は権力を持つ者に対して向けられたルールであり、国民が守る必要はないから。
- カ 憲法の定める人権は、国家や政府がまず率先して守らなければならないから。
- キ その他(自由に記述してください)

学生の回答は、次のように示された。(各項目のいずれも数字が回答数となる。)

Q1. 憲法は、国民が守るべきルールであると思いますか。

はい 73 ・ いいえ 5 ・ 無回答 1

〈選択理由〉(複数回答可)

- ア 憲法をつくったのは国民であり、守るのは当然であるから。 18
- イ 憲法の定める人権は、国民がまず率先して守らなければならないから。 14
- ウ 憲法は最高法規であり、守るのは当然であるから。 48
- エ 憲法は国民の義務を定めており、国民が義務を果たさなければならないから。 25
- オ 憲法は権力を持つ者に対して向けられたルールであり、国民が守る必要はないから。 8
- カ 憲法の定める人権は、国家や政府がまず率先して守らなければならないから。 12

回答結果に示されたように、「はい」と回答した学生(73人)の選択理由は、ア～オまで満遍なく選ばれているが、「いいえ」と回答した学生(5人)の選択理由は、オとカに集中しており、オを選択した8人のうち、4人が「いいえ」と回答した学生であり、カを選択した12人のうち、3人が「いいえ」と回答した学生であることを付記しておく。

他方、「はい」と回答した学生の場合、ウとエを選択した学生が多く、国民が憲法を制定したことや人権の尊重という観点から「憲法を守るべき」と考えるよりも、憲法の最高法規性や憲法の義務規定を根拠に国民の憲法擁護義務を導いていることが理解された。「はい」と回答しながらオやカを選択している学生もいるが、カを選択した学生にとっては、国家や政府が率先して憲法を守らなければならないが、国民も守らなければならないと考えているらしいこと、オを選択した学生は、オの選択肢の持つ意味が必ずしも十分に理解されていないことが考えられる。

次に、二つ目のアンケート設問とその結果を紹介しておきたい。

アンケート項目は、「憲法を尊重し、擁護する義務を負うのは()である。()に入れるのに適切な語句を次の中から選んでください。(複数回答可)」というものである。

〈選択肢〉（複数回答可）

ア 国会議員 イ 内閣総理大臣・国務大臣
ウ 裁判官 エ 天皇 オ 国民

Q2. 憲法を尊重し、擁護する義務を負うのは()である。()に入れるのに適切な語句を次の中から選んでください。(複数回答可)

学生の回答結果は、次のように示された。(各項目のいずれも数字が回答数となる。)

ア 国会議員 37 イ 内閣総理大臣・国務大臣 41
ウ 裁判官 31 エ 天皇 22 オ 国民 49

回答結果に示されたように、最も多数の学生が、オの国民を選択している。Q1.「憲法は、国民が守るべきルールであると思いますか」という設問に対して「はい」と答えた学生が73人であったが、こちらの問いでは、49人と減少している。しかし、それでも国会議員をはじめとする公権力の担当者を選択する学生数よりも、国民を選択した学生がずっと多いことに注目しておきたい。なお、Q1.で「いいえ」と回答した学生5人は、全員ア～エのいずれかを選択していたことを付記しておきたい。また、〈選択理由を自由に記述してください〉という問いに対して寄せられたおもな意見としては、次のようなものがある。

○ア～エを選択した学生のおもな意見

- ・憲法をもとに政治を運営しなくてはならないから。
- ・一番権力を持っていて憲法を最も尊重すべき立場にあるから。
- ・裁判官は法の番人であり、強者・弱者に関わらず、公正に法の名の下で裁く義務があるから。
- ・国民を導く立場にある人たちには憲法の重要性をわかって欲しいから。
- ・憲法が最高法規であれば国に属する限りそれに従うべきだと考える。
- ・憲法をもとに法律を作り、それを執行する側であるから。

○オを選択した学生のおもな意見

- ・憲法は国が守るべきものであり、国民が率先して守っていくものだと考えられるから。
- ・日本の憲法は国民の基盤であり、国民一人ひとりが守るべきであるから。
- ・国民を選択すれば全てカバーできるから。
- ・人が法を守るものであるので、その際たるものは国民だと思うから。

・立場は関係なく、日本国民であれば擁護する義務があると考えます。

ア～エを選択した学生の意見は、権力の担い手であることに着目した回答が比較的多く見られたが、オを選択した学生は、国民一般であろうと、公権力の担い手であろうと、立場に関係なく、国民一人ひとりが憲法を守らなければならないと考えている点に特徴がみられた。

次に、先のアンケート(Q1・Q2)に加え、学生の憲法認識の実態をさらに調査するため、高校までの教育において、憲法について「何を学んできたのか」を調査してみた。本調査は、先行研究である、岩切大地・岡田順太・大林啓吾・横大道聡・手塚崇聡「大学入学時における憲法学習状況の実態調査—高大接続の憲法教育に向けて—」立正大学法制研究所研究年報第19号2014年(1)の調査を参照し、高校の教科書に掲載されている学習要素だけでなく、大学での憲法学習に必要な項目も考慮しながら34項目を選択し、それぞれの項目について「詳しく習った」「習った」「あまり習っていない」「まったく習っていない」「テレビや新聞で知った」「わからない」という6段階の選択肢を示すことにした。このような調査は、学生の授業記憶に依拠するものであり、必ずしも授業内容をそのまま鏡のように映し出すものではないかもしれないが、記憶の中にある高校までの学習経験を一定程度は反映している点で、大学生の憲法認識の現状を把握できると考え、実施したものである。

本調査の結果を、次のような表に整理すると、高校までの憲法学習の傾向を観察することができる。具体的には、日本国憲法の三大原理を構成する国民主権・平和主義・基本的人権(なかでも平等権・表現の自由・プライバシーの権利・教育を受ける権利)に関連する項目のほか、三権分立、国民の三大義務が学習率の上位を占めている点に特徴があらわれている。それに対し、基本的人権の中でも、人身の自由や刑事手続きなどに関連する項目の認知度が低い傾向もみられた。また、参政権や国会、内閣など民主主義に関連した学習項目に比べ、司法について学ぶ機会が相対的に少ないことも伺える結果となった。

本調査は、大正大学の当該科目の履修者に限定されたものにすぎないが、得られたデータは、岩切らの調査結果とほぼ同様の傾向を読み取ることができ、全国の高校の憲法学習の実態が一定程度反映されているのではないかと推察される結果となったことを記しておきたい。

【「憲法」学習履歴調査】2016年10月4日実施

Q. 次の語句について、項目ごとに○をつけてください。

※表内の数字は、当該項目に対する学生の回答数である。

	詳しく習った	習った	あまり習っていない	まったく習っていない	テレビや新聞で知った	わからない
法の支配	16	53	8	1		3
立憲主義	14	56	7			3
公共の福祉	18	46	8	4	2	2
憲法の私人間効力	1	19	20	19	8	9
知る権利	17	52	4	3	2	1
プライバシーの権利	27	50	1	2	2	
法の下での平等	23	54	2		2	
信教の自由	11	58	6	3	2	1
政教分離	12	46	15	4	3	3
表現の自由	25	51	2		1	
生存権	26	48	7	2	1	
教育を受ける権利	25	47	6			1
労働基本権	27	48	5			
国民の三大義務	34	41	5			1
適正手続の保障	2	17	25	16		15
黙秘権	14	39	16	8	3	2
死刑制度	12	41	19	5	4	
令状主義	6	16	27	13	5	7

参政権	25	45	8	1		
議員定数不均衡問題	4	16	19	10	7	9
国民主権	30	42	5	1		
憲法9条・平和主義	31	42	4	2	1	
集団的自衛権	18	38	7	2	12	1
三権分立	32	42	4			
国会の組織と役割	15	53	7	1	1	1
内閣の組織と役割	15	54	8	1	1	2
裁判所の組織と役割	17	48	7	2	2	2
違憲立法審査権	15	38	17	4	2	3
裁判員制度	18	51	5	3	2	
財政民主主義	4	19	26	15	2	12
地方自治	17	40	11	3	3	
憲法尊重擁護義務	3	20	18	17	5	15
憲法改正	8	49	12	3	6	
憲法の制定経過	8	28	16	11	2	12

※「詳しく習った」に当てはまる項目の上位4つは、次の通りである。(回答数30以上のもの)

- 1位 国民の三大義務
- 2位 三権分立
- 3位 憲法9条・平和主義
- 4位 国民主権

学生の調査から明らかになったのは、「詳しく習った」の第一位が、基本的人権、国民主権、平和主義などの項目ではなく、国民の三大義務であることである。高校生にとって憲法教育において最も記憶に残っているのが義務であることに高校以下の憲法教育の特徴がよく現れているといえる。

そこで、「詳しく習った」に「習った」を加えてみると、大正大学生が学んできた憲法関係の学習項目は、次のように整理することができた。以下は、「詳しく習った」・「習った」に当てはまる項目を上位順に並べたものである。(※数字の%は、学生の既習率である)

95%	法の下での平等 表現の自由 教育を受ける権利 三権分立
94%	プライバシーの権利 労働基本権
93%	国民の三大義務
92%	国民主権
91%	憲法9条・平和主義
89%	参政権
88%	立憲主義 生存権
87%	知る権利 裁判員制度
86%	国会の組織と役割
85%	内閣の組織と役割 法の支配 信教の自由
80%	公共の福祉
77%	地方自治
73%	憲法改正
72%	集団的自衛権
70%	政教分離 裁判所の組織と役割
67%	違憲立法審査権
65%	黙秘権 死刑制度
47%	憲法の制定経過
31%	議員定数不均衡問題
30%	令状主義
29%	憲法尊重擁護義務 財政民主主義
26%	憲法の私人間効力
25%	適正手続の保障

以上の調査結果からわかる特徴としては、日本国憲法の三大原理を構成する国民主権・平和主義・基本的人権(平等権・表現の自由・プライバシーの権利・教育を受ける権利)のほか、立憲主義の要素に関わる三権分立の学習率が比較的高いものの、近代立憲主義の要素とは位相の異なる国民の三大義務の学習定着率が非常に高いことがあげられる。また、裁判員制度については学習が行われているのに、人身の自由や刑事手続きなどに関連する項目の学習率が低いことに象徴されるように、裁判員制度などの「しくみ」は教えられるが、人身の自由や手続的正義などの「人権」学習がセットで扱われていないなど

の問題も明らかとなった。関連して、選挙や国会のしくみなど民主主義に関する学習が比較的熱心に行われているのに対し、裁判所や違憲立法審査権などの司法について学ぶ機会が相対的に少ないことも伺える結果となった。このことは、後に述べるように、立憲主義に対する学生の認識がどのように形成されるかという問題と関わってくるように思われる。

なお、この調査結果を分析する際に注意しておきたいことは、学生の記憶に残っている学習項目と印象に残っている学習内容は微妙に異なっているという点である。筆者が別の授業科目において実施した調査によると、学校で習った憲法関連学習の内容として特に強く記憶に残っている事柄は、冤罪・裁判員制度・黙秘権・三審制など、刑事手続きと人身の自由に関連する事項が上位を占めていた。これらの項目を深く学んだことのある学生は決して多数であるとはいえないが、冤罪など刑事手続きや人身の自由に関する学習は、彼らの記憶の中に印象深く残る傾向があることを伺わせる結果となった。

憲法の名宛人は誰か？ 立憲民主主義下の憲法教育

先ほどの憲法認識アンケートの結果をふまえ、憲法改正問題を考えるための共通枠組みが形成されているかどうか、憲法研究者と学生との間の憲法認識を分析することを通して検討してみよう。例えば、憲法研究者、南野森はその著書において「国民は憲法を守らなくていい」⁽²⁾と述べている。他方、教室にいる多くの学生は、「国民が率先して憲法を守っていくもの」であると認識しているので、南野の「国民は憲法を守らなくていい」というメッセージとの間に大きなギャップを感じるようになってしまう。この両者の認識の違いこそ、「憲法とは何か」という問いに対する認識の違いであり、大学の初年次教育で行われる教養としての憲法教育においては、このギャップにどのように向き合うかが問われることになるはずである。本稿における筆者の問題意識はここに集約されているといつてよい。

もともと、冒頭に掲げた「国民は憲法を守らなくていい」という近年の憲法学の通説的見解に対しては、国民が憲法を尊重し擁護する義務を負うのは「当然のこと」であると解釈する学説も散見されるため、このあたりの学説状況とその理解をめぐっては、後に本稿においても少し丁寧に分析し整理しておく必要がある。しかし、いずれにしても、高校と大学の憲法教育の接続をめぐるとして、「憲法とは何か」に関わる近年の憲法学の通説的見解と学生の憲法認識がなぜ異なるのか、という点はその原因を含め究明すべき課題となるであろう。

また、憲法研究者と学生の憲法認識の違いをふまえ、どのような憲法教育がなされるべきかについて探究することも憲法教育の重要な課題となるように思われる。

まず、第一の課題について検討してみよう。筆者は、当初、高等学校の教育内容に着目し、憲法研究者と学生との間の憲法認識の相違点がなぜ生まれるのかを考察してみた。筆者の仮説は、次のようなものである。

多くの高校で行われる憲法教育の現場では、憲法を学ぶことは、「日本国憲法を学ぶ」と同一視され、小学校以来、憲法の学習要素として国民主権・基本的人権・平和主義の「三大原理」が繰り返り取り上げられてきた。このことから、中等教育までの憲法学習は日本国憲法の三大原理を学ぶことに集約されてきたといってもよいであろう。そして、日本国憲法については、この三大原理に加え「最高法規」であることも教えられており、学生にとっては、最高法規に支えられた、この三大原理こそ私たち一人ひとりの国民に向けられた規範であると受け止められているように思われる。このような点から、学生の多くは、いつのまにか私たち国民こそ「憲法を守らなければならない」というメッセージを受容していったのではないかと推察されるのである。

しかし、多くの学生が日本国憲法の三大原理や最高法規性を十分に教えられていたとしても、憲法学習の基礎に相当する「憲法とは何か」(立憲主義)という学習要素については学んでこなかった可能性がある。日本国憲法の三大原理が日本国憲法の内容をなす基本原理であるのに対し、「憲法とは何か」(立憲主義)を問うことは、「日本国憲法の存在を意味づける制度理念」(3)に対する問いであり、憲法により、国の統治権者である政府にその権力の根源を与えたり制約したりする制度理念の意義を認識し、問い直すことに通ずるものである。日本国憲法の内容をなす基本原理と、それを意味づける制度理念を学ぶことは車の両輪のように不可欠なものであるのに、中等教育までの憲法学習では後者を学ぶ機会が十分には確保されてこなかったのではないかと。換言すれば、「立憲主義」を学ぶことが学校教育の中で十分に位置づけられてこなかったことが、結果として学生と憲法研究者との間の憲法認識上のギャップを形成している可能性があるというのが筆者の見立てであったのである。

ところが、本学学生に対して行った憲法に関する学習履歴の調査を分析してみると、日本国憲法の国民主権・平和主義・基本的人権に関わる学習要素と並んで、立憲主義についても学んできたと回答する学生が多数存在することが明らかとなった。実に、回答者の88%が立憲主義について「習った」と回答している。この数字

は、「大学生が高校までの教育において立憲主義を学んでこなかったのではないかと」という筆者の推察を覆すものであった。その訳は何か。ヒントは、高校の公民科「現代社会」の教科書にあった。調べてみると、その理由を裏付けるように、2000年代にはほとんど記載のなかった立憲主義という語句が2010年代に入ると多くの教科書において記述されるようになっていたのである。

そこで、学校で立憲主義を学んできたはずの学生が、それにもかかわらず、「国民が率先して憲法を守っていくべきである」と答えている理由を調べてみたいと考え、アンケートにおいて、先のような類似の二つの問いを出し、その回答内容を分析することにした。

大正大学生の憲法認識の基礎にあるもの

アンケートの結果、「憲法は、国民が守るべきルールであると思いますか」という問いに対し、90%を超える学生が「はい」と回答しており、「憲法を尊重し、擁護する義務を負う」のは、「国民」であると回答する学生が最も多いことが確認された。この回答結果を持って、学生の憲法認識は誤っていると断定することができるであろうか。実は、このように速断するのは危険であることを示唆するデータを私たちは見ることができる。先の「国民は憲法を守らなくてよい」とする南野森のような学説に対し、日本国憲法制定当初から今日に至るまで、国民が憲法尊重擁護義務を有することは「当然のこと」とであると説いている憲法研究者も一定数存在していることも事実であるからである。同時に、学習指導要領においても同様の記述がみられた(4)こともある。

たとえば、戦後の憲法学をリードしてきた清宮四郎は、その著書において「国の最高法規である憲法を尊重し、擁護することは、単に公務員たる者ばかりでなく、日本国を構成するすべての者の義務でなければならない。ことに、日本国憲法は、日本国民が、その代表者を通じて、みずから制定したものとみなされるものであるから、制定者たる国民がそれを尊重し、擁護すべき義務があることは、特別の規定をまつまでもないことである。憲法が公務員の義務のみを規定し、国民の義務を謳わないのは、おそらく、当然のことと考えたからであろう」(5)と述べている。また、清宮の次の世代に属する憲法研究者、岩間昭道は、「憲法12条、97条の趣旨(97条により、国民自身は基本的人権を永久に守り続けていくべき責務を課せられている)と合わせて、国民の憲法制定権力も、また、国民自身もこうした基本的人権に絶対的に拘束されており、そうした意味で、倫理的・道徳的性質のものであるにせよ、国民も憲法尊重擁護の義務を負っていると解

すべきなのではないだろうか」(6)とも述べている。すると、学生の憲法認識と清宮説・岩間説は、結論において、「国民も憲法尊重擁護義務を課せられている」という点で同じものとなり、研究者と学生の憲法認識のギャップを追求する必要もなくなるように見えてくるわけである。

しかしそれでも、筆者からすれば、やはり清宮説・岩間説と学生の憲法認識との間には看過してはならない違いがあるように思われる。それは、国民の憲法尊重擁護義務を肯定するか否定するかに関わらず、国民の憲法尊重擁護義務の導きだし方、とくに結論に至る論拠の違いが両者の間にみられるからである。すなわち、清宮や岩間ら憲法研究者が国民の憲法尊重擁護義務を「当然」のことと考えるのは、国民が憲法制定権者であり、国民自身が「基本的人権に絶対的に拘束されて」いることから導きだしているのに対し、多くの学生は、憲法の「最高法規」性や「義務」規定から伺えるようなイメージや印象に引きずられ、国民の憲法尊重擁護義務をとらえていくような傾向がみられるのである。「憲法が最高法規であるのは、その内容が、人間の権利・自由をあらゆる国家権力から不可侵のものとして保障する」(7)という点が重要であり、このことが憲法の最高法規性の実質的根拠となるというのが通説的理解であるが、学生の認識における「憲法の最高法規性」とは、形式的効力の点で憲法が国法秩序において最上位にあること(形式的最高法規性)を意味しており、人権保障などの実質を伴った裏づけとは切り離されている点に特徴がある。このような憲法意識は、政治権力を制限して国民の権利を保障するのが憲法の役割であると捉える立憲主義論とは相当に位相がずれているように思われる。

このように、権力拘束の側面よりも義務規定の持つイメージに引きずられて国民の憲法遵守義務を導出するような思考法が浸透すれば、権力の側から国民に対して「憲法忠誠」を要求していくような方向にいく可能性はないとはいえず(8)、立憲主義の理解にとっては本末転倒ということになる。これでは、実際、多くの学生が高校において「立憲主義について学んできた」と回答していたとしても、立憲主義の本質的な理解には到達しておらず、立憲主義の内実はまだまだ十分には認識されていない(9)ということになるように思うのである。

学生の認識と立憲主義の教え方

このように、アンケートの結果を手掛かりに、学生の憲法認識の実態を分析してみると、学生の多くは、「国民は率先して憲法を守らなければならない」との認識を示しているが、その認識を支えているのは、憲法の最高

法規性の形式的理解や憲法の義務規定の尊重にみられる遵法意識などが背景にあることが明らかとなった。また、Q2の設問に対する学生の自由記述を読んでも、学生の意識の中では、最高法規である日本国憲法のもとにおいては、公権力の担い手も国民一般も、同じ国民であるという点で、同一平面上で捉えられており、両者の間にある違いが必ずしも認識できていないことも明らかとなった。受講生の自由記述にみられたように、(国民一般であろうと、内閣総理大臣であろうと、)「立場は関係なく、日本国民であれば擁護する義務があると考えます」という回答に対して、憲法教育はどのように向き合っていけばよいであろうか。

一つの向き合い方は、「国民は憲法を守らなくてよい」という結論を正面から教え込むことである。しかし、このような向き合い方では、「国民が率先して憲法を守る」ことを当然視する見方を乗り越えていくことはできないであろう。最高法規である憲法を「国民が守る」ことは当然であると理解している学生に対し、「国民は憲法を守らなくてよい」と伝えたとしても、学生が立憲主義の意義を十分に理解できなくては、結果としてこの結論を丸暗記し、試験で吐き出して終わりということになりかねないからである。これらの問題を解決していくためには、多くの学生が有している「憲法的常識」と「立憲主義の本質」とが切り結ぶ場を教育の場においてどのように確保し、教育内容や教育方法を位置づけ直すかを考えていかなければならないであろう。

そこでは、何よりも学生にとっての「憲法的常識」＝「国民は率先して憲法を守らなければならない」という意識の内実をより深く分析し、捉え直すことが必要となるのである。すでに示したように、「国民は率先して憲法を守らなければならない」という意識には、憲法が最高法規であるから当然国民は憲法に従わなくてはならないというような認識が背後にある。そこには、憲法に定められた義務規定のイメージに引きずられ、国民はとにかく憲法に従わなくてはならないという認識も反映している。それに加え、国会議員や内閣総理大臣・国務大臣も、同じ国民なのだから憲法に従わなくてはならないという公権力の担い手と国民一般が同一視されているという事情も見られるところである。いずれにしても、国民の憲法尊重擁護義務を憲法規定からストレートに導き出す感覚(学生にとっての「憲法的常識」)は、きわめて形式的な憲法観のうえに形成されているように思われる。

そこで、学生の憲法認識を深めていくために、立憲主義と憲法尊重擁護義務に関わる教育内容と教育方法を整理していかなければならない。

立憲主義に関わる教育内容

高校における教科書において立憲主義という語句が広く登場してくるのは、比較的最近のことである。最も多くの高校で採択されている東京書籍版の「現代社会」教科書を参照すると、2006年の検定時には記載のなかった立憲主義が、2012年の検定時には明記されるに至っている。この時期に、立憲主義は、公民科の教科書においてようやく市民権をえるようになったように思われる。

2014年に発行された東京書籍版「現代社会」において、立憲主義は、次のように記述されている。「立憲主義とは、政治はあらかじめ定められた憲法の枠のなかで行わなければならないというものである。さまざまな法のなかでも憲法は、ほかの法がつけられる際の原則や手続きなどを定める点で、法のなかの法という性格を持つ**（最高法規）**。国家権力は憲法によって権限をさづけられ、国家権力の行使は憲法により制限される。憲法は**個人の尊重**が目的とされ、人間らしい生活を保障するものであり、政治権力がそうした目的に違反することは、憲法によって禁止される。そして、国民の権利が国家によって侵害された場合には、司法などによって法的救済がなされることになる。」(93ページ)

教科書には、立憲主義を理解するのに必要な学習要素が一通り含まれているようにも見えるが、なぜ「国家権力の行使が憲法により制限されなければならないのか」といった学習上の疑問にもよりの確に答えられる記述が求められているともいえる。

まず、国家権力の行使を制限するという点に関しては、日本国憲法第99条が「天皇又は摂政及び国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員は、この憲法を尊重し擁護する義務を負ふ」と定め、あらためてこの規定から「国民」が外れていることの意味を考えさせたい。

この点については、清宮説や岩間説を克服する形で合理的に説明する学説が有力に唱えられており、参考になる。たとえば、高橋和之は、「日本国憲法99条は国民を意識的に擁護義務者から除いている。立憲主義の論理からは、国民は憲法を定めて権力担当者に課す立場にあり、その立場で自らが定めた憲法を守るべき義務を負うのは当然であるが、しかし、この義務は、国民により憲法を課された権力担当者が負う擁護義務とは質を異にする。いうなれば、国民の負うのは、権力担当者が憲法を守るよう監視する義務である。このように、日本国憲法99条が国民を除いたのはそれなりの理由がある」(10)と述べ、憲法尊重擁護義務には質の異なる二つの意味が含まれていると説いている。その一つは、憲法第99条が課している、統治権力の担当者に対する憲法尊重擁護義務

であり、もう一つは、憲法制定権力の保持者としての国民が、権力担当者に対して憲法を守るよう監視する義務ということである。憲法教育を進める上で、このように、国民の憲法尊重擁護義務には質的に異なる二つの要素があることが押さえられるべきであろう。

また、同様に、渋谷秀樹は、憲法研究者の教師と学生との「対話で学ぶ憲法」をコンセプトにして出版された『日本国憲法の論じ方』において、憲法第99条の「憲法尊重擁護義務」について、次のように学生役に発言させている。

「立憲主義の原理の中核には、『法の支配』の思想があります。つまり、統治権力の担当者を拘束する法があるというのが、この思想であり、この思想を実定化したのが憲法ですから、この規定が立憲主義の精神の嫡流に属する日本国憲法の諸条項のうち実質の規定である第10章の末尾の総括りの位置に置かれるのは当然だと思います。」(11)

この発言からは、「法の支配」の思想を実定化した日本国憲法が「憲法尊重擁護義務」を規定するのは当然である、ということになる。では、この義務は「誰の義務」になるのであろうか。渋谷は、この問いに対し、「国民の遵守義務は当然の前提であるとする考え方もあります」と宮沢俊義、清宮四郎らの学説を紹介する一方で、教師役の言葉として、次のように続けさせている。

「なるほど、憲法12条は、憲法上の権利について『国民の不断の努力によって』保持することを義務づけています。しかし、これは、人権が公権力によって常に侵害されるおそれさらされていることに注意を喚起する条文であって、憲法上の権利を守るべきことを要求しているではありません」(12)と述べ、憲法第12条と第99条の異同について注意を促している。その上で、「立憲主義の理念からいうと、主権者たる国民が憲法という最高法規を作って統治権の担当者が守るべき義務を課したということになります。ですから、憲法から国民に課される義務を引き出すのは、純粋な立憲主義の精神に反するということとなります」(13)という教師役の言葉を引き出したうえで、「憲法を守る」という言葉の意味には質の異なる二つの意義があることに注意を促していく。すなわち、「国民が負うのは、権力担当者が憲法を守るよう監視する義務であり、国民により憲法で課された、権力担当者が負う義務とは質を異にするという考え方」(14)なのである。渋谷の説明は、基本的に高橋和之の指摘と同様のものであるということができよう。

憲法尊重擁護義務をどのように理解するかをめぐっては、憲法がたんに「形式的に最高法規であるからそれに

従うのだ」というように捉えるべきではなく、主権者である国民が、個人の尊重の考え方を軸とする人権を確保するために、憲法という最高法規を作り、国家権力に一定の権限を与えたり、その行使を制限したりしていることが理解されなくてはならないのである。

高橋説や渋谷説から憲法尊重擁護義務を捉えなおしてみると、冒頭の学生へのアンケートの設問(「憲法は国民が守るべきルールであると思いますか」)は、必ずしも適切な問いであるとはいえないのかもしれない。本アンケートの設問は、田村理の実施したインターネットによるアンケートの問い(15)を基にして実施したものであるが、高橋説や渋谷説によれば、その「守る」という言葉に関わって質の異なる二つの意味があることになり、学生がどちらの意味でそれを捉えるかによって回答が変わってくるのが考えられるからである。しかし、それにもかかわらず、あえてこのようなアンケートを学生に課したのは、国民の憲法尊重擁護義務の肯定・否定という結果を知るだけでなく、その論拠に何が挙げられているかを考察することを通して、「憲法と何か」、換言すれば「憲法が何を名宛て人としているか」に関わる学生の憲法認識の実相を認識できるのではないかと考えたからである。

関連して、法学の研究者の立場から社会科教員の養成に携わる上田理恵子が、小学校の憲法教育の実践を紹介する文脈の中で、「『国家権力を縛る』という視点から捉えた憲法尊重擁護義務に限定するからこそ『国民』が外れるのであって、私たちが『憲法を大事にする』からこそ、憲法は力を持ちうることも、児童の皆さんと今一度確認し合ってほしい」(16)と述べていることも憲法教育上重要なポイントとなるであろう。高橋説や渋谷説は、憲法教育上の課題として提起された、国民が「『憲法を大事にする』からこそ、憲法は力を持ちうる」という上田の指摘に対し、質の異なる二つの義務を説くことによって応えるものになっているからである。

憲法の名宛人は国家権力—国家権力の創造と立憲的統制という問題

次に、憲法の名宛人となる国家権力の創造と統制というテーマについて言及してみたい。上田理恵子は、大学の教員養成課程における憲法教育に関わって、「内閣総理大臣をはじめ、『国に関わる仕事』をする人たちが『専横な権力者』のように見えないのに、敢て『縛らなければいけない』という論理を実感させることができるか」(17)と問題を提起している。上田の問題意識は、本学の学生の憲法意識—国民も内閣総理大臣も国会議員も、憲法の下では同じであるのだから、皆で憲法を守ればよい

のではないかというもの—に通ずるものであり、国家権力の形成とその統制に関わるものの見方をどのように育成するか、という重要な案件に関わるテーマであるといえる。

それでは、高校から入学してきた学生に対し、どのように憲法教育を進めるべきであろうか。

一つの考え方は、主権者である国民によって形成された権力の役割を学ぶとともに、その権力をなぜ統制する必要があるか、そして、どのように統制するかを学ぶことである。現代の民主政治は、国民主権を採用した憲法の下で運営され、議会が多数決によって法律を作り、内閣がそれを執行することによって担われている。その意味で、民主制は、「国民のなかの多数者の意思を効率的に統治に反映させる制度」(18)であるということができ、国民は、立法権を行使する国会議員を選出する選挙を通して、より良い社会の形成に参加することができる。この民主政治のプロセスを学ぶことは、現在の主権者教育の重要なテーマとなることはいうまでもない。

しかし、民主主義による政治は、国家権力を抑制し、国民個人の基本的な人権を保障することを目的とする立憲主義とは原理的に鋭く対立する面もあることに注意を払う必要がある。民主主義の理念のもと、国民が主権者として創出した公権力の担い手が多数決で決定した法律であったとしても、「個人の尊重」という社会の基本価値を侵害する恐れが十分に考えられるからである。国家権力がいつでも国民個人の権利を守ってくれるわけではなく、むしろ人権の侵害者となりうることを認識できるかどうか、憲法教育の成否のカギが潜んでいるように思われるのである。

その意味において、憲法教育においては、権力をどのように構成するか(民主主義)、そして、いったん構成された統治権力をどのようにコントロールするか(立憲主義)という二つの視点から学習が行われる必要がある。「多数決によって統一的に決定されるべきでない事項だが、政治的に決定されないよう歯止めを置くことが、硬性憲法を制定する意味」(19)であることが理解されなくてはならない。そのためには、「憲法が法律の親玉である」というような形式的な理解を脱し、憲法に他の法律とは異なる「固有の役割」があることや「国家権力の危険性」(20)をどれだけ実感を持って認識できるかが大切なのである。先にあげた上田理恵子の言葉にひきつけていえば、国民が選挙によって選出した国家権力の担い手は、とても「専横な権力者」のように見えないかもしれない。しかしそれでもなお敢て憲法によってその権限を「縛らなければいけない」という論理構造を理解

するために学習の枠組みが設定される必要がある。

玉蟲由樹によれば、憲法とは、「①国家という組織体を創り出し、②その構成を定め、③そこに権限を与え、そして④権限行使のプロセスを定める基本的な秩序」(21)である。ここに国家権力の限界を画し、国民個人の人権を保障するという憲法の「固有の役割」があることになる。憲法が、国内法秩序において最も強い効力を持ち(最高法規)、権力相互の抑制と均衡をはかることを通して国家権力の濫用を防止するしくみ(権力分立)を採用していること、また、アメリカをはじめ、各国の憲法が、憲法保障と人権の確保の実効性を高めるため、憲法に違反する法律や命令等を無効とすることができるしくみ(違憲審査制)を採用していることなどは、立憲的意味の憲法の主要な特質であり、「憲法とは何か」を学ぶときには、これらの特質が系統的に理解される必要がある。

「憲法は、国家権力を構成する法であるから、人権保障のためのさまざまな役割のうち、国家権力が引き起こす人権問題を引き受けるわけである。国家権力ではない、隣人や宗教団体や労働組合や会社やメディアが引き起こす人権問題は、もともと憲法が引き受けた役割分担には該当しないものなのである」(22)という南野森の言葉は、憲法の「固有の役割」を理解するうえで試金石となるものであろう。あらためて、憲法は、国家権力に対し様々な権限を与える一方で、侵してはならないものとして国民個人の人権や自由を定めていることを確認しておきたい。

ところが、先に紹介した本学学生に対する学習履歴調査の結果をみると、立憲主義に関する学習要素のうち、「三権分立」などの項目に関する学習率は95%に達しているものの、「裁判所の組織」に関わる項目は70%、「違憲立法審査権」は67%に低下し、「憲法尊重擁護義務」「私人間効力」の学習に至っては20%台の学習率にとどまっているのである。また、国民個人の人権と自由に関わっていえば、法の下での平等、表現の自由などの学習率が高いのに対し、令状主義や適正手続主義などの人身の自由や手続的権利に関する学習が十分に行われていないことが明らかとなった。「国民主権」(92%)・「参政権」(89%)・「国会」(86%)・「内閣」(85%)など民主主義に関わる項目の学習率が85%を超えていることに比べると、立憲主義的要素の学習率が低いことは、今後の憲法教育の内容をどのように構成するかをめぐって大いに検討すべき課題となるはずである。高校における憲法教育の実態をふまえれば、民主主義関連の学習要素に加え、基本的人権の保障、多数決型民主主義に対する少数者の権利保障、司法による人権救済、権力分立、違憲立法審

査権、憲法尊重擁護義務などの学習要素がそれぞれ相互に関連を持ちながら立憲主義を実質的に支えていることの意義を学んでいくことが重要であろう。

I 類科目「主権者のための憲法と政治」の実践から見えてきたもの

筆者が大正大学で行ったI類科目(教養科目に相当する)「学びの窓口 社会の探究 主権者のための憲法と政治」では、二つの視点から憲法学習を行った。一つは、憲法については、民主主義と立憲主義の両面から迫り、その意義を考察することである。こちらは、理論的に憲法の意義を明らかにするために行ったものである。もう一つは、自分の生き方とも照らし合わせながら、国民・個人が幸福に生きる社会とはどのようなものかを考察することである。具体的には、規制緩和、経済格差、消費税増税などの現代的課題を取り上げ、政治・経済的視点だけでなく、憲法の視点からもその意味を理解していくような学習である。規制緩和や経済格差の実態を理解し、人々の幸福を実現するにはどのような政策が必要かを考える際に、経済的自由に対する規制、生存権・教育を受ける権利・労働権の保障の意義なども交えながら学習を進めることで、国家(政府)の役割とその統制まで検討することが可能になったように思う。子どもの貧困、就学機会の保証、タクシーや貸し切りバスの規制緩和、解雇規制緩和など、学生の生活と密接に関わるこのような生活現実から憲法学習を展開したことで、学生からは、「権力=イメージが悪いと思っていましたが、使い方を見極めることで良くもなると思いました。もっと日常的に考えてみたいです」(NZさん)という意見が寄せられるようになっていった。自身とは遠い世界にあるように見えた権力の役割やその統制という課題が、生活の現実と結びつくことで、さらに深く考察が及んだことは意義深いことであったと考える。

また、「論争⑥ 憲法改正」というテーマを授業の仕上げとして位置づけ、立憲主義と民主主義の二つの視点から、憲法認識を深めていくような構成をとった。具体的な教材としては現行憲法と自民党改憲案(2012年版)を取り上げ、両者の比較検討を通して立憲主義の意味を探求することにした。

憲法の名宛て人が権力の担い手に向けられていることを学んだ学生からは、「憲法は国民が守るべきものと考えていたが、実際には国民のうちでも権力を持つ人たちを縛るものだと知って今まで思っていたことが違っていたことに衝撃を受けている」(NGさん)とか、「自分たち国民がすべきことは憲法を守ることではなく、憲法の

内容を理解した上で国家権力がそれを守っているかどうかを監視することだと理解した」(SM さん)という声があがった。NG さんのように、「衝撃」という言葉を用いてこの学習の印象を語った学生が少なからず存在したことを付記しておきたい。また、「憲法は権力を持つ者を縛るものだ」と聞いたが、巨大企業の社長など、官民の分野でいえば民の分野で権力を持つ者は、憲法で縛られず、法律によって縛られる国民側であるのかが気になった」(SB さん)というように、国家権力だけでなく、巨大企業のような存在を憲法上どのようにとらえるかというテーマを新たに提起する学生が現れたことは、憲法学習を発展的に展開する上で心強いことであった。

学習の中では、自民党改憲案に関連づけ、<日本国憲法の人権規定について、「公共の福祉」から「公益及び公の秩序」と改正することについて、どのように評価するか>や<日本国憲法に新たに緊急事態条項を追加することを、どのように評価するか>などの問題を出し、コメントの発表やシートへの記入を促すような授業を行った。いずれの問いも、賛成か反対かという「結論の正しさ」を求めるよりも、民主主義や立憲主義の観点から分析・評価ができていくかどうかを求める問題として考察を進めた。

前者についていえば、「公益及び公の秩序」による表現の自由の規制などをテーマに、学生同士の意見交換を行った。「改正することにより今よりも政治が不透明化するのではないかと述べているのはMT さんである。MT さんは、表現の自由を行使することで「公益や秩序を乱したならば、(事後的に)裁判所に訴え裁判所に判断を仰ぐことができると思う。わざわざ公益や公の秩序を書くということまでしなくてもよいと思う」と述べている。また、KG さんは、「表現の自由がなくなった場合、政府からの情報のみを信じなくてはならなくなってしまうかもしれない。ひとつの情報だけでは何が正しくて間違っているのかがわからなくなってしまう」と述べていた。二人の意見は、言論の自由市場を確保することが多様な情報に触れる機会を保障することにつながるということ意識して述べており、表現の自由という民主主義の根幹を支える人権の確保と政府による規制の問題をきちんと憲法上の問題として焦点化できている点で優れているように思われる。また、改正賛成意見として「公共の福祉と見たときに、どんな意味なんだろうと思うことがあった。公益及び公の秩序という表現の方がわかりやすい」(MK さん)という意見もあった。「公益及び公の秩序」という概念が「公共の福祉」よりも明確な意味を持っているかどうかはなお検討する余地があるが、立憲

的統制の明確性を意識して述べている意見であるとすれば、評価することができるであろう。これに対し、少数ではあるが、「自由とともに責任を伴わなければ公のルールやマナーの意味や必要性が成り立たない」(NN さん)という意見も出されていた。ただし、この意見は、権利の行使に伴う倫理的な心構えに焦点がシフトされており、立憲主義による権力の統制とは次元の異なるレベルでの意見ということができるかもしれない。なお、本テーマを検討する中で、本学表現学部在籍する少なくない学生が表現者の立場から表現の自由の規制問題を捉えていたのが印象に残った。SI さんは、表現の自由の制約に対して反対の立場から、「表現に関して制約してしまうのは、自由の可能性を狭めてしまうことに繋がるからです。特に、私は小説を書く立場として、制約されてしまうことによって伝えたいことを言語で表す場合に狭めてしまうと、ありきたりな表現になってしまうので反対です」と述べていた。このような意見は、表現内容を規制する側の立場に立って見るだけでなく、自らの表現内容も規制される可能性があるという気付きによって生まれたものであり、その意義はきわめて大きいといえる。自由や権利を規制する側の論理と規制される側の論理をそれぞれ吟味しながら、「立場の交代可能性」をふまえた認識が形成されていくことは、今後の憲法教育にとっても重要な課題になっていくように思われる。

後者(緊急事態条項の追加)についていえば、緊急事態の宣言において、内閣が法律と同一の効力を有する政令を制定したり、内閣総理大臣に権限を集中したりすることを認めていることをどのように評価するかが問題となった。「歴史を振り返ってみても一人または少数に権力を集中させることは最悪の事態になってしまうことが多くあったと思う。日本は内閣総理大臣を直接決めることはできない。つまり、あまり国民の意見が反映されていないと思う。そのような人に権力を集めてはいけないと思う」(MT さん)という意見は、内閣総理大臣の民主的基盤と立憲的統制の両面から意見を形成しているものである。これに対し、改正賛成の立場からは、同様の視点から「内閣総理大臣への権力がより集中しても、憲法に記述されている以上の行動はできません。内閣総理大臣は民主主義に基づいて選出されているので、国民の民意を反映しています。なので、民意で選ばれた権力者が緊急時に法令を施行するのもいいと思います」(YZ さん)という意見が出され、議論が伯仲した。また、緊急事態条項の追加に反対する意見からは、「本来立法権のない内閣に立法ができてしまうようになったり、国民が絶対に従わなければならない状況になったら、緊急事態かど

うかの判断も内閣次第だし、何でもありになってしまうのではないか」(OSさん)という論点が提出された。これは、権力行使の濫用を危惧する意見であるが、この点は、賛成意見からも同様の問題点が指摘されていたことに注目したい。例えば、「緊急事態条項を追加することは賛成だが、三権分立を大原則として、内閣にのみ力を与えるのではなく、国会や裁判所も同様に力を持つような場合の条件なども記載する必要があると思う」(AKさん)という意見がそれである。AKさんは、緊急事態条項は認めつつも、内閣に権限が集中しすぎないように、権力分立の観点を組み込むべきだという提言をしているが、賛成・反対のいずれの意見も、立憲主義という共通の枠組みの中で意見交換ができるようになったことを授業者として評価したいと思う。

なお、論争的課題を学習するに際しては、たんに対立する意見の紹介に終始するのではなく、対立意見の根底にある共通のベース（憲法改正問題でいえば立憲主義・民主主義がそれにあたる）を探究し、その共通の枠組みが成立してきた意義を十分に掘り起こしながら、課題解決に向けて取り組んでいくような学習が組織される必要がある。さらに、現代的貧困や格差社会についての学習においても、現状の分析や富の再分配に関わる政府の経済活動などの学習と重ね合わせながら、生存権や教育を受ける権利の実現のために、政府がいかなる活動を行うかといった規範的意味を探究していかなければならないであろう。規制緩和や消費税増税の問題は、それらを考えるための良い教材になるはずである。

さて、ここまで、高校までの政治や経済の学習において、立憲主義という単語くらいは知っているという学生に対し、その言葉の意味をより深く掘り下げ、論争問題を考えるベースをつくりながら、自身の生活と照らし合わせながら意見を述べ合い、討論していこうという本授業の概要を紹介してきた。授業の全体を通して、立憲主義は難しい、教えることはもっと難しいということを感じさせられた15時間であった。しかし、そのような経験を通して、立憲主義をどのように理解すればよいか、どのように指導すればよいかなどに関わって、大学初年次レベルの憲法教育を進めていくうえで貴重な手が見出すこともできたように思う。

では、本稿の全体を整理し、大学初年次における憲法教育の課題をまとめてみよう。

第一は、現在の高校教育において、立憲主義と民主主義の学習内容に関連してアンバランスが見られることもあり、立憲主義の実質的な意義を理解するための教育内容を系統的に整理し、選挙や国会、多数決を中心とする

民主主義に関連する学習要素に加え、司法や違憲立法審査権、少数者の権利保障などの学習をカリキュラムに正當に位置づけることである。第二に、多数者支配型民主主義と立憲主義の調和对立などの側面にも目を向け、その緊張関係を具体的な事例などを通してダイナミックに理解していくことである。そこから国民が自ら創り出した権力であっても、憲法によってその行使は制限され、それによって人権が確保されるというきわどい関係についても学んでいきたい。第三に、立憲主義という言葉の頭の中で覚えるだけでなく、現実社会の中で立憲主義が生きて働く場面を教材として提示することを通して、憲法認識を深めていくことである。冤罪や監視カメラなどは良い教材となるであろう。第四に、本稿では十分に触れられなかった歴史教育と憲法教育との連携の必要性があげられよう。一般に、公民科の教科書には、基本的人権の一覧と並んで義務規定も同列に扱われているが、近代立憲主義の成立のプロセスを歴史の中に位置づけ学ぶことで、人権と義務とが同列に扱われ記憶されていくという弊害は除かれる可能性が高くなるからである。

以上、高校までの憲法教育の実態や傾向をふまえ、大学初年次における憲法教育の内容と方法を提示してきた。今後とも、学生と学び合いながら「憲法とは何か」を探究するとともに、その探究のプロセスの中から民主主義と立憲主義の担い手を育てていきたいと思う。

最後に、「学びの窓口 社会の探究 主権者のための憲法と政治」を実践する中で、授業終了後、教壇にいる私の周りに学生が集まり、論争テーマに対する自身の意見を述べるような機会が幾度となく実現したことを付記しておきたい。これは、授業において、意識的に学生に発言を求めた結果、学生同士が相互に刺激し合うような関係が作られてきたからだと思われる。学生は、ただ私とおしゃべりし、質問をしたり自説を述べたりしているだけであり、このことが学生同士の活発な意見交換にまで発展したり、そこから自主的な学習グループが誕生したりするまでには至らなかったが、それでも授業担当者に「自分の意見を聞いてほしい」「疑問をぶつきたい」という気持ちを行動に表してくれたことを大いに評価したいと思うのである。このような学生の学習への目覚めを励まし支援することを通して、初年次教育における憲法教育の意義と役割を追究していきたいと考えている。

【註】

(1)本調査の先行研究としては、岩切大地・岡田順太・大林啓吾・横大道聡・手塚崇聡「大学入学時における憲法学習状況の実態調査—高大接続の憲法教育に向けて

- 一」立正大学法制研究所研究年報第 19 号 2014 年 3 ページ以下がある。従来、高校における憲法学習の実態調査としては、教科書の記述内容の分析という手法がしばしば用いられてきた。しかし、教科書の記述と実際に高校で行われる教育内容とは必ずしも一致しているわけではなく、別の角度からの調査が求められていたところであった。その点、岩切らの調査データは、12 大学 1481 名の学生の回答をもとに、75 の質問項目ごとに「詳しく習った」「習った」「あまり習っていない」「まったく習っていない」「習ったことはないが自分で勉強した」「わからない(聞いたことが無い)」という 6 段階で学習経験を示すものとなっており、大学入学時の学生の憲法学習状況を把握する上できわめて貴重な研究成果を示すものであったと評価することができよう。
- (2) 内山奈月・南野森『憲法主義』PHP 研究所 2014 年 88 ページ。
- (3) 戸松秀典『プレップ 憲法 〔第 4 版〕』弘文堂 2016 年 37 ページ。
- (4) 1969 年版の中学校学習指導要領社会とその解説書に当たる 1970 年版中学校社会科学学習指導要領指導書(とくに 336~338 ページ)を参照されたい。そこには、「天皇、国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員は憲法を尊重擁護しなければならないこと、国民もまた自分たちの自由や権利を守り、民主政治の発展を図るために憲法を尊重擁護しなければならないことを理解させる」との記述がみられる(336 ページ)。
- (5) 清宮四郎『憲法 I 〔第 3 版〕』有斐閣 1979 年 27 ページ。
- (6) 岩間昭道「第 99 条・憲法尊重擁護義務」・佐藤幸治編著『要説コンメンタール 日本国憲法』三省堂 1991 年 395 ページ。
- (7) 芦部信喜『憲法』岩波書店 1993 年 12 ページ。
- (8) 自民党憲法改正案(2012 年版)がその 102 条に「全て国民は、この憲法を尊重しなければならない」と明記していることと無関係ではないように思われる。なお、渋谷秀樹『日本国憲法の論じ方』有斐閣 2002 年 278 ページが、「国民は、憲法制定権力の保持者として、憲法に体现された価値を守る義務を信義則的に負う」のであって、憲法の下で活動すべき「政府に対し無条件に忠誠義務を負うことは、…ありえない」と述べている点にも注意すべきである。関連して、佐藤幸治『憲法 第 3 版』青林書院 1995 年 47 ページが、憲法第 99 条に国民を含めなかったことに関連して、日本国憲法が徹底した自由主義・相対主義の立場に立っているのは、「憲法に対する忠誠の要求の名の下に国民の自由が侵害されることを恐れた結果である」と述べていることも重要な指摘である。
- (9) 法教育に取り組む研究者グループ(代表・橋本康弘・福井大学教授)の実施した調査をふまえ、朝日新聞(2017 年 4 月 9 日付)が「憲法で権力を制限するという『立憲主義』への理解が 8 割の高校生に浸透する一方、差し迫った重大犯罪を防ぐためには自白を強要してもよいと考える高校生が 7 割近くに上ることが…わかった」と報じていたが、このような事例からも、高校生が立憲主義という語句の意味を学んでいたとしても、必ずしも本質的な理解には到達していないことを見出すことができるように思われる。
- (10) 野中俊彦・中村睦男・高橋和之・高見勝利『憲法 II (第 5 版)』有斐閣 2012 年 400 ページ。
- (11)~(14) 渋谷秀樹『日本国憲法の論じ方』有斐閣 2002 年 277-278 ページ。
- (15) 田村理『僕らの憲法学 「使い方」 教えます』筑摩書房 2008 年 21 ページ。
- (16)~(17) 上田理恵子「教員養成課程における日本国憲法教育を考える：憲法尊重擁護義務をめぐる授業実践例より」熊本大学教育実践研究 33 号 2016 年 159 ページ。
- (18) 平地秀哉「憲法はどこから来たのか」西原博史・斎藤一久編著『教職課程のための憲法入門』弘文堂 2016 年 199 ページ。国家の設立や国家権力について考えるとなると、ホブズやロックの政治思想を手掛かりに、人々が生まれながらに持つ生命・自由・財産等の自然権を安定的に確保するために、お互いに契約を結んで国家を創設すること、そして、その国家に人々を強制することのできる権力を与えて秩序を確保し、自然権の確保の役割をもたせていくという社会契約説の論理を学ぶことが近代憲法の役割を理解する上で不可欠となる。この論理を押さえておくことが、憲法を理解するための思考の枠組みになるからである。
- (19) 長谷部恭男「立憲主義」大石眞・石川健治編『憲法の争点』有斐閣 2008 年 7 ページ。
- (20) 田村理『僕らの憲法学 「使い方」 教えます』筑摩書房 2008 年 22 ページ。
- (21) 玉蟲由樹「憲法の意義—『あたりまえ』を守る」法学セミナー 735 号 2016 年日本評論社 14 ページ。
- (22) 南野森「憲法学と人権」法学セミナー 641 号 2008 年日本評論社 17 ページ。

大学入学前準備学習における基礎学力向上の取り組み

－ 英語「和訳先渡し」の効果とその期待感 －

桜井俊道

(大正大学教務部)

(要旨)

本稿は大学入学前準備学習で英語における基礎学力向上のために「和訳先渡し」の手法を用いた。「躓きから再学習」をする習慣を身に付けさせることが出来るように教材作成から実証を試みた。現行の訳読を中心とする教授法から英語に触れる量を多くし理解を図り大学入学前準備学習課題として与え基礎学力の向上を期待するものである。

1. はじめに

中等教育で英語学習の楽しさを学習者に伝えてきた立場から見ても、まだ日本の英語教育は和訳を中心とする教授法に傾いているように思われる。近年では、音読を中心に授業を展開される若い先生の活躍が著しく、嬉しい限りである。中等教育前半においてはオール・イントロダクションの導入も盛んに実施され、効果をあげている。しかしながら中等教育後半の高校1年次以降では、英語IからオーラルイングリッシュIに科目名変更が行われ、現在では「コミュニケーション英語」と科目名を変えている。しかし、コミュニケーションスキル向上よりも、教科書訳読中心の授業が展開されているのが現状であろう。このような経緯を経てきた学習者の大半は「英語」は苦手教科の仲間入りをすることになる。中等教育の英語はこのままでよいのだろうか。少しでも英語が嫌い(苦手)な学習者が大学に入る前に何らかの手立てがないものか考察した。

5年前にAO入試あるいは推薦入試合格者が自ら学習するなかで英語の面白さを感じられ、大学生になる前に英語学習への興味を高める教材の作成を試みた。

基本は、自分自身の手で学習し、結果が得られ、達成感が得られることを目標に「和訳先渡し」の手法を教材の中心に置いた。

この教材は加筆、削除を何度も変えながらも5年間、入学準備学習教材として活用され、今回でその役目を終えることになった。

今回提出されてきた回答が作成者の期待した効果との間にどの程度の差が生まれたか検証することにした。

この教材が昨年度で、棺に収められる前に、果たして教材としての目的を果たし得たのか検証をしてから葬りたいと思い寄稿させて戴くこととした。

2. 和訳先渡し授業

和訳をすることが授業に中心になっている授業を変えるべき提案された教授法で和訳をさせる時間にも重きをおくものでなく、英語に触れる量を多くすることで理解

の定着をはかるものである。金谷他(2004)。

高等学校学習指導要領外国語編ではコミュニケーション英語、英語表現、英会話において4技能をフルに活用するように求められているが、授業時間数から全てを取り入れられないのが現状である。多くの学習者にとっては受験に必要な長文読解力や文法力が求められる。呼応するように教員も文法や訳読をすることに大半の授業時間を費やしている。

科目	標準単位数
コミュニケーション英語基礎	2
コミュニケーション英語I	3
コミュニケーション英語II	4
コミュニケーション英語III	4
英語表現I	2
英語表現II	4
英会話	2

表1 高等学校学習指導要領外国語編

授業の大半で求めるものが和訳に集中し、学習者の和訳を教員が訂正し、和訳の一例を示す。また一連の授業の中で文法事項を解説することにとどまる。教員が示す和訳が模範であり、その一語一句を書きとることが授業の展開になっている。この教え方では、学習への自主性が望まれない。訳読中心の授業ではインプットされるものは英語でも、アウトプットされるものは日本語で理解が進む。よって、本文における要約を英語で書かせることや、口頭で内容を表現するなどの作業は展開しにくい。

これらの改善に英語指導教授法として、オーディオ・リンガルメソッドなどがある。しかし、母語である日本語がブラックボックスの介在により、避けられないのであれば、せめてインプットは日本語でもよいのではないかと考える。最終的には、教材の内容を英語で話せるだけの英語力が備えられれば良いと思う。

こういった高校の現場を省みながら、高校3年生が

入学後、英語を大学という場で更に学習をしていくために基礎力と英語への興味づけを再構築するための「和訳先渡し」の課題作成に取り掛かった。

3. 和訳先渡しの学習法と課題

和訳先渡し学習は英文読解をする時の手段で、メソッドの柱は日本語で本文の内容を理解し音声と繰り返し英文にたくさん触れることである。更には聴いた英文を口頭で繰り返すことで英文の構造を自然に身につけようとするものである。

和訳を先に読むことで学習者が難解と思われる英文の内容を日本語で読み下し英文へ興味を先に持たせることが出来る。和訳する作業への負荷を減らすことができる。このことから期待される効果は、

- ①和訳を先に渡すことにより、英文を読む準備ができ英文読解の作業の負荷を減少させる。
- ②英文読解作業の負荷が軽減され、英文を読みこなすことへの抵抗が減少される。
- ③英文と音声媒体で理解を学習者に日本語の介在なしで浸透させる。

図1が今回教材として作成した理解の流れである。

- ① 和訳先渡しで日本語での理解を浸透
- ② 新出語句の確認と辞書引き指導
- ③ 英文の空欄埋めから英文理解と語彙の習得
- ④ 日本語と英語の両面から音声による理解
- ⑤ 英語で英文内容の理解

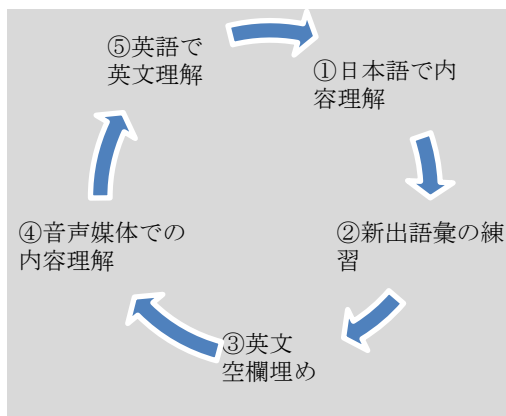


図1

英文を音として聴き理解し語彙習得をする。次に英文を耳で聴き、母語への転換速度を与えることでバイリンガル学習を体得でき、アウトプットを英語にすることが可能になると仮定した。

教材づくりでもっとも重視したのは平易な英文を何度も興味を持って繰り返し聴けるかであった。実際のところ、それぞれのユニットでは、最低 5 回同じ英文を聴

かない限り穴埋め問題の解答に結びつかないように工夫した。最初は、音声教材の速度が速いと思いながらも 5 回目になると日本語を介せず、そのまま聴き取れ、理解できるようになる事を期待した。聴く量(回数)の多さが、英文の内容への理解に結びつくように試みた。

今回の学習方法はあくまでも「学習者が自らの意欲で学習する」という理解に立って作成をしたもので、学習者が興味を持って学習ができるように英文の内容にも工夫をした。更に和訳から英語を読み込んでいく「和訳先渡し」の学習方法に切り替えた。この和訳先渡しにより、いままでよりも英語に触れる量を増やし、英文の理解からさらに幅を持たせる課題での展開が期待された。

和訳を先に渡すことで英文を和訳する力が見つからないのではないかという疑問が出るのだが、和訳に対する学習力は低下していないという検証結果が研究会でも発表されている。

4. 自主教材における学習展開

【1日目】日本語で内容をしっかり把握、これから読まれる英文内容を理解する。その後、音声媒体を用いて新出単語を2度繰り返し聴く。次に、辞書を用いて単語の意味を調べさせる。ここまでが1日目の準備である。

【2日目】昨日調べた新出語句の意味が記憶に留まっているうちに、音声媒体を通して英文を聴く。自然な流れの速度で録音された英文を聴く。音声媒体を聴きながら英文中の括弧内に聴き取った英単語を書き入れる作業を行わせる。英文を聴き、英単語を書かせることはレベルが高い様に思われるが、1日目の下調べ学習で定着した語彙習得の効果が発揮させる。

【3日目】昨日聞いた英単語を、音声媒体の英文を聴きながら日本語にさせる。聞こえた英単語を反射的に括弧内に日本語にして書き入れる。この、繰り返しでヒアリング力と語彙力を確実に定着させる。

【4日目】音声媒体を聴き音読練習を3回行う。読み方は、スラッシュリーディングとシャドーイングの二通りを提示した。次に、ディクテーションテストを行う。

【5日目】最後は、和訳先渡しとバイリンガル学習で内容の把握は可能であると仮定し英問英答と和訳の両面から検証する。

5. 和訳先渡し課題における仮定

以下に、「和訳先渡し学習」による入学準備学習者における期待を述べる。第1日目から第5日目まで、自主的に課題に取り組むことにより以下の流れの中で英語を体系的に取り組む事が出来ると仮定した。

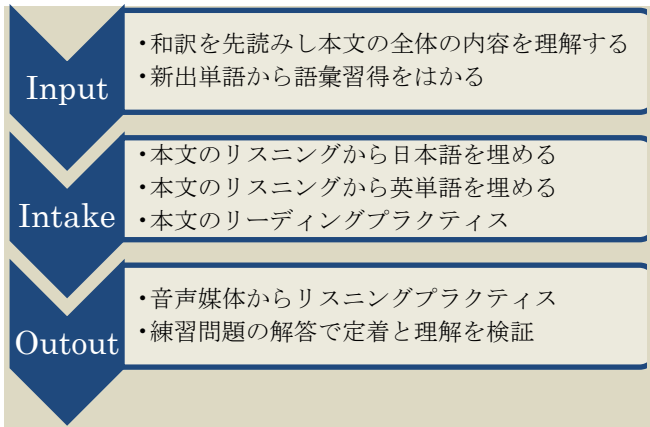


図2

より多くの英文を学習者が読み下せるかで、英語の定着に差が出てくる。第5目の練習問題においては繰り返し音声教材を耳にした学習者は、正確な解答を引き出すと仮定した。できる限り自然に正確な解答を引き出せるように導けるように流れを作り上げた。これにより、英語が苦手な学習者も、解答を引き出せたという達成感が得られる。また、習得できたことで次のステップに踏み出せ、英語学習の動機が引き上げられるのではないかと仮定した。

今回は、どの程度、英語に関する関心、興味が引き上げられるか調査してみることにした。最初に、作成教材の構成を見てみたい。

6. 各 Unit における構成

Day1: 1日目は和訳先渡しになるページであり、学習者がこれから学習材料の内容をあらかじめ日本語で読むことで内容の理解の定着が行われる。日本語の言い回しと英語の表現の違いを知ると共に未知語の学習の助けにもなりうる。

英語を日本語に置き換える作業がなくなるので学習者への負担は少ない。英文の内容を日本語で理解できることが興味・関心へ結びつく。

新出語彙については、学習者が調べることが目的として、辞書から本文に合った日本語訳を見出す学習としても使用できる。(図3)

また、音声による補完もできるよう構成し、読めない単

語においても間違った発音をしないように音声媒体を補った。

Unit 14 THE ALIEN
Day 1

1) 最初に、これから読まれる英文の内容を日本語で理解していきます。熟読してください。

ある夜、オサムは寮に歩いて帰って行くところでした。急に物体が陰から現れ、オサムの名前を呼びました。物体が明るいところに出てきた際に、オサムはそれがエイリアンであると気付きました。パニックに陥りました。オサムは、殺さないで、実験にしないでと懇願しました。エイリアンは首を振り、くすくす笑いしました。

エイリアン：私たちがエイリアンは人間を実験台とする必要はない。地球上の生物についてすべて理解している。

オサム：そうなんですか。あなたに傷つけられないと知り安心しました。なぜ、僕と話をしたいのですか？

エイリアン：あなたのように、私は文化の違いを経験し、視野を広げるためにいます。唯一の違いは、あなたは他国のことを学びに来ています。私はこの宇宙のことをもっと知りたいのです。ひょっとして、お互いから学べるかもしれません。

オサム：あなたは他の感度からきているので科学技術はあなたの方が進んでいるのではないですか。僕から何が学べますか？

エイリアン：私たちの科学技術の方があなたたちのものよりかなり優れています。しかし、科学技術には限界があります。生き物の心を分析したり、理解したりすることはできません。

オサム：まあ、僕たち人間はあなたたちから色々学べるでしょう。どこから始めますか。

エイリアン：この分野は長年研究しています。どうです、一緒にドライブでも。

オサム：いったい何をたくらんでいるのですか？

エイリアン：宇宙船に乗ってください。あなたの感度を一緒に探検しましょう。

2) CDを聴いて繰り返しましょう。そして単語の意味を辞書を使って調べてみましょう。 B-7

1. dorm ()	11. hurt ()
2. figure ()	12. broaden ()
3. appear ()	13. perspective ()
4. shadow ()	14. universe ()
5. realize ()	15. technology ()
6. panic ()	16. advanced ()
7. plead ()	17. superior ()
8. experiment ()	18. analyze ()
9. biology ()	19. living being ()
10. relieve ()	20. human ()



118 TAISHO UNIVERSITY


図3

Day2: 2日目は、前日に学習した語彙を使うと共に、英文全体を聴くことから理解を深める。

1) 本文の英語を聴きながら前日に学習した単語が抜け落ちている箇所を補っていく。学習者には集中して聴こうとする姿勢が生まれ「アクティブリスニング」が身につく。本文の内容はすでに「和訳先渡し」で理解が出来ているので「英語→日本語→理解」の流れは、「英語→理解」と日本語を介さずに理解が進む。学習者は日本語への転換作業の負荷が減少する。


2) ここでは、英文を聴きながら空欄補充をする形式で、解答の空欄に入る単語は前日に学習した単語を再学習するようにした。学習者は英語を聴き「英語→日本語」を即時に変換して埋めていくことから英文全体を英英プラス日本語の補充をする形式で学習が運用されるように構成した。(図4)

Day 2  

1) これからCDを聴いて、以下の()内に適切な語を入れましょう。  B-12

() () について話し合った後、オサムとエイリアンは文化について話し始めました。エイリアンはオサムの音楽、芸術、() に対する()に()いました。彼は、彼の星でお気に入りの曲を演奏してくれました。そのメロディーはいままでオサムが一度も聞いたことのないもので、とても()をうたれました。オサムは目に涙をため始め、エイリアンは()しまいました。

エイリアン：オサム大丈夫？ どうしたの？
 オサム：いや、なんでもないよ。今日は、僕にとって驚きの日だった。その曲のせいで僕は()のだと思う。
 エイリアン：私もそう思います。そう言ってくれてうれしいです。私は、()の色々なところを回り様々な() ()を研究してきました。私たちはみんな同じ感情をいだきます。
 オサム：本当に？あなたたちも()を抱えている同じような()がありますか？
 エイリアン：そうでした。グローバルコミュニケーションの技術のない星はよく同じような問題があると気付きました。何千年も昔、私たちの星でも同じように国同士の戦争がありました。国内でさえ戦争を行いました。それは地球上の内戦のようなものです。
 オサム：しかし、最近では地球上のほとんどの人がお互いにコミュニケーションがとれるようになりました。それにもかかわらず、いまだに()や、()、()や()があります。
 エイリアン：あなたたちのインターネット技術はまだ始まったばかりです。あなたたち()がどれだけ似ているか理解するには時間がかかりそうですね。お互いのもっと理解し合えたとき、これは変わるかもしれません。

2) もう一度、CDを聴きながら以下の()内の空欄を埋めましょう。  B-12

After discussing () (), Osamu and the alien began talking about culture. The alien was () at Osamu's () for music, art, and (). He played one of his favorite songs from his home planet for Osamu. It was a () Osamu had never heard, and he was deeply moved. Osamu felt his eyes begin to water, and the alien became ().

Alien : Are you alright, Osamu? Is there something wrong?
 Osamu : No, not at all. It's been a big day for me. I guess the song has made me a little ().
 Alien : I thought so. I'm glad to hear you say that. I have been all over the () and studied many kinds of () (). We all seem to share the same kinds of feelings.
 Osamu : Really? Do you also have the same () as we do on earth?
 Alien : We did. We found that planets without technology for () communication often had problems. Thousands of years ago, my own planet had many () between (). We even had wars within our own nation, similar to the () wars on earth.
 Osamu : But nowadays, most people on earth can communicate with each other. But we still have wars, food (), (), and ().
 Alien : Your technology, the internet, has really only begun. It will take time for you humans to () how similar you all really are. Maybe when you get to know each other better, things will change.



140 TAISHO UNIVERSITY 

図4

Day 3 今日、CDを聴いて3回声を出してしっかり読んでいきましょう。  B-10

Osamu has agreed to board the spaceship and fly around the world with the alien. They soar through the clouds, glide over the oceans, and hover above the highest mountains. Needless to say, Osamu is quite impressed. He gasps in amazement at every beautiful thing they encounter. The alien enjoys watching Osamu's reactions, and smiles at his new friend.

Alien : I see that you really love this planet. I hear that people sometimes refer to it as mother earth. Is that true?
 Osamu : That's right. The earth provides us with food to eat, water to drink and air to breathe. It protects us the same way a mother protects her children.
 Alien : I see. However, the air has become smoggy, the forest are being cut down, and the oceans are being filled with chemicals from factories. Is this the way a child treats his mother? I don't understand.
 Osamu : I guess you've got a point. But what can we do?
 Alien : Well, your technology is still quite primitive. Perhaps you should try using renewable energy.
 Osamu : Actually, we've already begun. In America, the state of Texas has the largest wind farm in the world. In California, you can find the world's largest solar energy facility.
 Alien : Yes, yes. I see that you also use hydroelectricity. China has built the largest hydroelectric power station in the world.

<便利な表現>

- agree to 「(人)がすることに同意する」
- board 「搭乗する」
- spaceship 「宇宙船」
- fly around 「飛び回る」
- soar 「空高く舞い上がる」
- glide over 「すうっと飛ぶ」
- hover above 「空中でとどまる」
- Needless to say 「言うまでもなく」
- Needless to say, I am going to keep learning English.
- gasp 「ハッと息の飲む」
- encounter 「出会い、遭遇、接触」
- refer to A as B 「AをB言う」
- provide 「供給する」
- smoggy 「スモッグの多い」
- be filled with 「〜で満たす」
- primitive 「原始的な」
- renewable energy 「再生可能エネルギー」
- wind farm 「風力発電基地」
- solar energy facility 「太陽光発電設備」
- hydroelectricity 「水力電気」


130 TAISHO UNIVERSITY 

図5

Day3:リーディングプラクティス

3日目は、英文による内容把握がされた上でのリーディングを実施する。音声媒体によるイントネーション、ピッチ、リエゾン、発音に注意を払いリーディングをする。本文の意味が理解されていない英文を読む際には気づいていなかった、英文の構成要素にも自然に気付く。大事な点は、内容を理解してから読ませることである。内容が理解されず字面を読む訓練をさせるのは学習者に負担が大きくなり、字面を読んでしまい「英文解釈」への効果が期待できない。内容理解を先に行う「和訳先渡し」で学習する方法では内容理解と英文が一致し、英文解釈の幅が広がる。

音読には、チャンクリーディングとシャドーイングの2つを推奨した。その効果は、今回のような自主教材では検証できないが、学習者の取り組み一つで大きな変化をもたらせることができると期待する。(図5)

Day4:英文の内容はすでに学習者に「和訳先渡し」で定着しているものと仮定し音声媒体を聴きながら単語が抜け落ちている箇所にはスラッシュを入れさせる。

集中して聴き逃さないようにさせることは、更に英文の構造や語法を理解する上で役立つ。このユニットでは、「動詞」を聴き取り、スラッシュを入れ再度、音声教材を聴き取り、抜けた単語を書き入れる練習をさせる。聞き取れない語を何度も耳にすることで、文章の中で動詞の置かれる位置などを自然に身につけることができる。この練習方法は、前置詞、名詞、形容詞などを聴きとらせるにも有効で、ユニットを進める中でも同様に実施した。(図6)ただし、今回の課題では、学習者が自宅で学習する関係上、検証が出来ていない。実際の教室での授業では、ワード・ハント(語彙スキニング活動)など取り入れている実施例も多くある。また、2001年11月全英連高知大会にて山田憲昭(高知西高校)が和訳先渡し実践のビデオ発表を行っている。

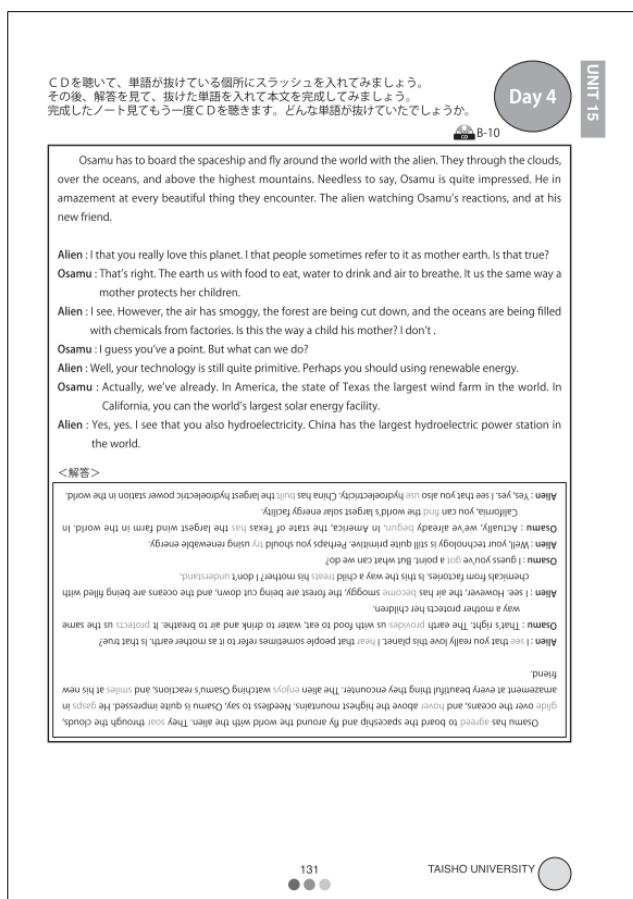


図 6

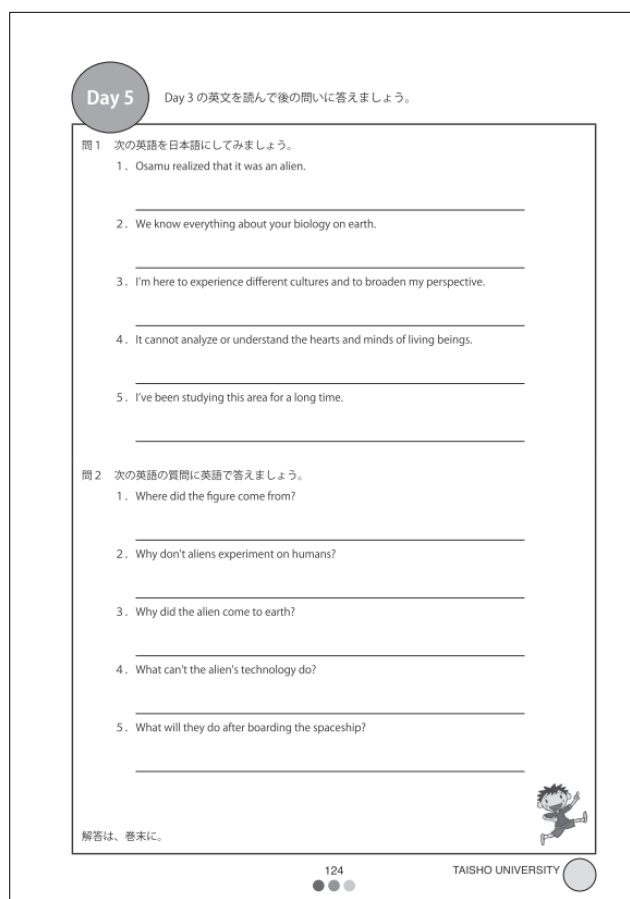


図 7

Day5: 5日目は本文のまとめのページである。本文和訳問題と英問英答である。

和訳先渡しで本文の内容を理解している学習者は英文和訳に関しては、英文を瞬間的に見ただけで日本語のスイッチが入るため難しい問題ではない。いままで、英文和訳を苦手としていた学習者も取り組みが容易にできる。英文のイメージを絵として捉え日本語を絵として引き出す作業は、今後の英文和訳の解法スキルにヒントとなる。

また英問英答は、本文をどのくらい理解しているかを知る上でのバロメータになっている。解答を本文から引き出すには、本文の内容を日本語で理解するのではなく、英語で理解しておく必要がある。解法としては、単語で解答するのではなく、的確な文章として解答できるように導くために、本文そのものが解答になるように作問をした。これにより、和文から英文への英作の訓練をすることを可能にした。この訓練は、広範囲に渡り応用が可能で自己表現力も身に付けさせることができる。(図7)

ここまでの一連の学習方法は英語が苦手な学習者への克服手段として「和訳先渡し学習」を一つ的手段として提供したもので、全ての学習者に万能な訳ではない。英語力が飛躍的にのびるというわけでもないが、英語が苦手な学生に共通する「わからない」を「わかってから」英語に触れるという考え方である。

学習者が自らオーラル・イントロダクションが出来るようになることで自信がついてくる。そのことで英語が少しでも苦手科目から挑戦科目になっていくものと思っている。

以上の一連の流れの中で、5ユニット毎に「まとめ」として3回の到達度問題を作成し提出させた。到達度問題は、以下のとおりである。(図8)

① 次の英文を読んで後の問いに答えなさい。

Osamu saw a flier for a U.F.O. Sunshine live show ア posted up on the recreation center wall. He remembered the clerk from the convenience store and that this was his band. Even though the guy was ①奇妙な, Osamu wanted to see some live music. After arriving at the bar, Osamu started up a ②会話 with the bartender.

Osamu: So, what kind of music do you like?
Bartender: I like all kinds of music...rock, classical, jazz. Recently イ I'm into hip hop. How about you?
Osamu: I'm mainly into rock, but I like pop and reggae, too. What do you do when you're not working?
Bartender: I'm an ③天文学 major at the university, so I usually study. What do you do in your free time?
Osamu: Well, I like to play the guitar and hang out with friends.
Bartender: You play the guitar? What do you think of tonight's band?
Osamu: U.F.O Sunshine? Yeah, they're not bad. Most of their songs are about aliens, though. It's a little strange, don't you think?
Bartender: It's pretty ④おかしい, isn't it? That guy says that he was abducted by an alien. After that day, that's all he talks about.
Clerk on stage: Thank you! I'd like to ⑤捧げる this next song to that friendly alien I met. 1-2-3-4!
Bartender: ⑥Ah, not again!

問1. 下線部①～④までの日本語をこれまでの Unit の英文中の英語にしなさい。

問2. 下線部ア、イの意味を英文の内容に合うように書きなさい。

問3. 下線部⑥でお店の人はなぜ、こう言ったのでしょうか。下から選びなさい。

- ア. 二度と聞けないから イ. うんざりしたから
ウ. 2回目だから エ. 応援しているから

問4. 次の質問に日本語で答えなさい。

- 1. オサムは、レクリエーション・センターで何をみましたか?
2. オサムが、暇な時にすることを2つあげなさい。

問5. 次の質問に英語で答えなさい。答は文章の形にしなさい。

- 1. What kind of music does Osamu like?
2. What does the bartender study?

③ 次の英文を読んで後の問いに答えなさい。

Osamu was walking back to his dorm one night. Suddenly, a figure appeared from the shadows and called out Osamu's name. When the figure came (①) the light, Osamu realized that it was an alien. Panicked, Osamu pleaded not to be killed or used for experimentation. The alien just shook his head and chuckled.

Alien: We aliens don't need to experiment (②) humans. We know everything about your biology (③) earth.

Osamu: I see. Well, I'm relieved to know you're not going to hurt me. Why do you want to talk (④) me?

Alien: ア Like you, I'm here to experience different cultures and to broaden my perspective. The only difference is that you want to learn about another country, whereas I would like to know more about the universe. Perhaps we can learn from each other.

Osamu: Since you're from another planet, I imagine your technology is pretty advanced. What could you possibly learn from me?

Alien: Yes, our technology is quite superior to yours, but technology only goes so far. It cannot analyze or understand the hearts and minds (⑤) living beings.

Osamu: Well, I'm sure we humans could learn much from you. Where shall we begin?

Alien: I've been studying this area for a long time, so why don't we go for a ride?

Osamu: What did you have (⑥) mind?

Alien: Come aboard my spaceship. Together, we can explore this planet of yours.

問1. 下線部①～⑥に入る適切な語を入れなさい。

問2. 下線部アでエイリアンが「あなたのように」と言った内容を日本語で説明しなさい。

問3. エイリアンの科学技術にはどのような限界があると言っていますか。日本語で答えなさい。

問4. 次の内容が本文の内容と合っていれば T、合っていないれば F を書きなさい。

- 1. エイリアンは地球の生物については何も知らない。
2. エイリアンは広い視野を持ち異文化の体験をしたい。
3. エイリアンの科学技術は優れているので人間の心さえもわかる。
4. 人類は、エイリアンから多くのことを学べる。
5. エイリアンはオサムを宇宙船に乗るように誘った。

② 次の英文を読んで後の問いに答えなさい。

Osamu has an assignment due next week, so he has come to the library to do some research. He has never actually checked out books, but he often comes to study or just relax. It took some time for Osamu to find the section he was looking for, but ① he's / finish / just the right books / him / his assignment / help / to / found. With an armful of books, he makes his way towards the checkout counter.

Librarian: OK, I just need to see your student ID and I'll get you checked out.

Osamu: Here you go. By the way, how many books may I check out?

Librarian: You can have a total of 6 books checked out at any time.

Osamu: Perfect. I'll take these 6 then. How long can I keep them?

Librarian: You can keep them for up to two weeks. After that, you'll be charged a late fee. Other students might need them, so please bring them back in time.

Osamu: Gotcha.

Librarian: Ah! I'm sorry. ② You (out of / this book / take / the library / can't).

Osamu: Really? Why not?

Librarian: This one is a volume of an encyclopedia. Reference books, like encyclopedias and dictionaries, can't be checked out by students. If you want to use this book for your research, you'll have to do it in the library.

Osamu: Sorry, I didn't know that. Shall I put this one back?

Librarian: No, we will put it back for you. Here are your books. Have a nice day.

Osamu: Thanks! You, too.

問1. 次の質問に対して日本語で答えなさい。

- 1. オサムはなぜ、図書館に行きましたか?
2. 図書館で借りる本はどのくらいの期間借りられますか。
3. もし返却に遅れるとどうなりますか?

問2. 次の質問に英語で答えなさい。

- 1. Why does Osamu often come to the library?
2. What does the librarian need to see?
3. How many books can students check out?
4. Which books can't be checked out?

問3. 英文中の下線①、②の () 内を並べ替えて日本文に合う英文を完成しなさい。答えは () 内のみ書きなさい。

- 1. 彼は、宿題を終わらせるのにちょうどよい参考書を見つけました。
2. あなたは、この本を図書館の外に持ち出すことはできません。

④ 次の英文を読んで後の問いに答えなさい。

Osamu has agreed to board the spaceship and fly around the world with the alien. They soar through the clouds, glide over the oceans, and hover above the highest mountains. Needless to say, Osamu is quite impressed. He gasps in amazement at every beautiful thing they encounter. ① The alien enjoys watching Osamu's reactions, and smiles at his new friend.

Alien: I see that you really love this planet. I hear that people sometimes refer to it as mother earth. Is that true?

Osamu: That's right. The earth provides us with food to eat, water to drink and air to breathe. It protects us the same way a mother protects her children.

Alien: I see. However, the air has become smoggy, the forest are being cut down, and the oceans are being filled with chemicals from factories. Is this the way a child treats his mother? I don't understand.

Osamu: I guess you've got a good point. But what can we do?

Alien: Well, your technology is still quite primitive. ② Perhaps you should try using renewable energy.

Osamu: Actually, we've already begun. In America, the state of Texas has the largest wind farm in the world. In California, you can find the world's largest solar energy facility.

Alien: Yes, yes. I see that you also use hydroelectricity. China has built the largest hydroelectric power station in the world.

問1. 本文中で宇宙船が飛び回らなかった場所の一つを選びなさい。

- ア. 雲の間 イ. 海の上 ウ. 高い山脈の上 エ. 中国の水力発電所の上

問2. 本文中で地球が私たちに与えてくれるものは何でしょうか。日本語で書きなさい。

問3. 本文中で私たち人類が地球にしていることを三つ選びなさい。

- ア. 空気を汚染している イ. 飲み水を守っている ウ. 森を伐採している
エ. 絶滅種を大事にしている オ. 海を汚染している

問4. 下線部1と2の日本語の意味として正しいものをそれぞれ一つ選び、記号で答えなさい。

- 1. ア. エイリアンはオサムと宇宙船の旅を楽しみ、オサムにほほえみました。
イ. エイリアンはオサムが反応するのを見て、新しい友達だと思った。
ウ. エイリアンはオサムの反応を見て楽しみ、新しい友人にほほえみかけています。
2. ア. おそらく、あなた方は新しいエネルギーを開発すべきだ。
イ. おそらく、あなた方は再生可能なエネルギーを使うべきだ。
ウ. おそらく、あなた方はエネルギーを見直すべきだ。

問5. 次の質問に英語で答えなさい。答は文章の形にしなさい。

- 1. What do people sometimes call the planet?
2. What can we find in California?

これらの問題を通して、学習者に対して「和訳先渡し学習法」が賛同を得ているか否かの検証を行うこととした。

検証の方法としては以下のアンケートを実施し統計化をすることとした。

このAO入試合格者事前学習者の最後には「テレフォン・インタビュー」が付加されている。その内容と目的は、学生が指示通りに学習に取り組み、大学での授業の基盤を築くことであるが、それ以外にも、学生と教員との連携を図ることも大切な目標である。その目的からも、AO入試学習準備課題を与えただけでなく、その成果を精査する必要がある。

学習者と教員が学習済みの課題についてインタビューを行ない大正大学への帰属意識を高めることも大切であると考えている。表1は、インタビューに用いたシートである。インタビューを教員が行う中で、イントネーション、反応など、いくつかの質問を行うことで得点化していく。

表3は、今回実施のAO入試合格者入学準備学習者に対するアンケートである。

学習者に対して「和訳先渡し学習法」がどのように受け取られ学習効果に反映されたかを知る手掛かりとした。また、テキスト内で使用した言語活動が適切であったかを知ること、音声教材が的確に使用されたかを知ること、学習者の学習方法や家庭学習の進捗状況を計ることを目的とした。

氏名 _____

[A]物語に関するもの

Question 1: Did you enjoy reading this story?	1) 5・4・3・2・1
Question 2: Where did the alien take Osamu?	2) 5・4・3・2・1
Question 3: Has Osamu been to the U.S.A. before?	3) 5・4・3・2・1
Question 4: What did Osamu and the bartender talk about during the live show?	4) 5・4・3・2・1
Question 5: Tell me a few things that we can do to help the environment.	5) 5・4・3・2・1
Question 6: What are some of the benefits of studying overseas?	6) 5・4・3・2・1
Question 7: In your opinion, what kind of person is Osamu?	7) 5・4・3・2・1
Question 8: Why should Osamu not walk alone at night?	8) 5・4・3・2・1
Question 9: Why does Dr. Susan recommend the werewolf costume?	9) 5・4・3・2・1
Question 10: If the alien took you for a ride in the spaceship, where would you want to go?	10) 5・4・3・2・1

[B]学生自身に関する問題

Question 1: Do you have any brothers or sisters?	1) 5・4・3・2・1
Question 2: What do you do in your free time?	2) 5・4・3・2・1
Question 3: What do you want to do in the future?	3) 5・4・3・2・1
Question 4: Where were you born?	4) 5・4・3・2・1
Question 5: How do you get to school every day?	5) 5・4・3・2・1
Question 6: If you had a chance to travel, where would you go?	6) 5・4・3・2・1
Question 7: What is your major at Taisho University?	7) 5・4・3・2・1
Question 8: About how many clubs are at Taisho University?	8) 5・4・3・2・1
Question 9: Are you in a club? Which one are you in? Why did you choose this club?	9) 5・4・3・2・1
Question 10: What places in Japan would you recommend foreign visitors to go to?	10) 5・4・3・2・1

Telephone Interview

Hello. This is Professor Taisho of Taisho University speaking. I would like to ask you ten questions about the story of Osamu.

May I have your name, please? OK, Ms. Ikeda. Let's begin!

点	5	4	3	2	1
数					
小計					
合計					

表 1

受講の感想	学習のテンポ	日程どおり	・ ほぼ日程どおり	・ まとめて処理	
	難	テキスト	・ かなり難しい	・ やや難しい	・ ちょうどよい
	易		・ やや易しい	・ かなり易しい	
	度	CD(Listening)	・ かなり難しい	・ やや難しい	・ ちょうどよい
			・ やや易しい	・ かなり易しい	
	和訳先渡し	・ 楽しかった	・ ふう	・ 楽しくなかった	
	満足度	・ 楽しかった	・ ふう	・ 楽しくなかった	
	有効性	・ 役に立つ	・ ふう	・ わからない	

表 2

AO入試合格者入学準備学習【英語表現】に関するアンケート 大正大学

それぞれに関する以下の項目について、あなたの考えをお聞かせください。

選択式の回答は、該当箇所のマーク①を塗りつぶしてご回答ください。②：空白マーク ③：正しい塗りつぶし ④：不正な塗りつぶし

記述式の回答は、回答欄からはみ出さないように記入してください。この所轄は機械で処理します。回答欄以外に書き込みをしたり、消線を付したり、折り目を付たりしないように注意してください。

(1) AO入試合格者入学準備英語表現テキストは面白かったですか？

① とても面白かった ② やや面白かった ③ ふう ④ あまり面白くなかった

(2) テキストの中で使われている英語は難しかったですか？

① とても難しかった ② やや難しかった ③ ふう ④ あまり難しくなかった

(3) テキストの難易度としてはいかがでしたか？

① とても多い ② やや多い ③ ふう ④ あまり多くなかった

(4) テキスト付属のCDは何回も聴きましたか？

① 何回も聴いた ② やや聴いた ③ ふう ④ あまり聴かなかった

(5) テキストのCDを聴きながら英単語や文法を覚えるようになりましたか？

① とても覚えるようになった ② やや覚えるようになった ③ ふう ④ あまり覚えなかった

(6) あなたは「和訳先渡し学習」を気に入りましたか？

① とても気に入った ② やや気に入った ③ ふう ④ あまり気に入らなかった

(7) テキストを進めるにあたり「和訳先渡し学習」は役に立ちましたか？

① とても役立った ② やや役立った ③ ふう ④ あまり役立たなかった

(8) あなたは辞書を使って意味調べをしましたか？

① たくさん調べた ② やや調べた ③ ふう ④ あまり調べなかった

(9) テキスト内の「第1回～3回提出用ステップアップ読解課題」は難しかったですか？

① とても難しかった ② やや難しかった ③ ふう ④ あまり難しくなかった

(10) テキスト「オサムのお母さん」の続きを読みたいと思いませんか？

① とても読みたい ② やや読みたい ③ ふう ④ あまり読みたくなかった

(11) テキスト・和訳先渡し学習に関してご意見・ご感想がございましたら、ご記入ください

表 3

■ A O入試合格者事前学習[英語表現]調査

1) 調査の目標

- ・「和訳先渡し学習」の学習効果を知る
- ・ A O入試合格者への教材としての的確であったか。

2) 調査の概略

調査票による自記入式調査方式として全無記名で行った。

3) 調査期間 2010年2月15日から3月10日

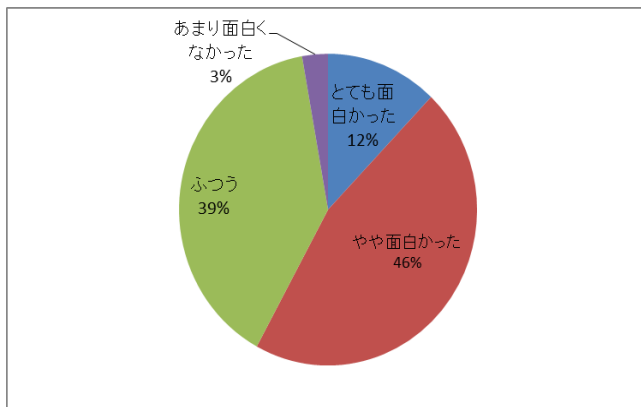
4) 有効回答数 回収数117票

有効回収率 78%

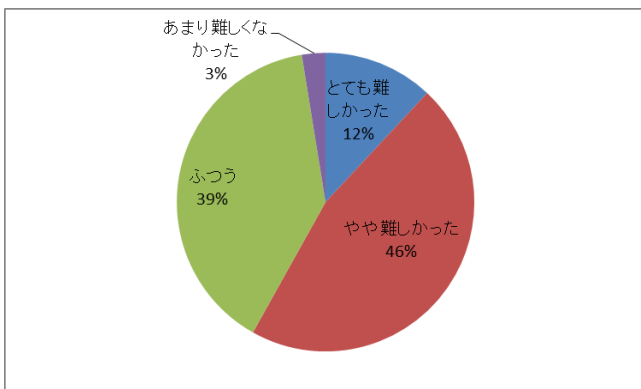
(配布数：150票)

■ 質問事項

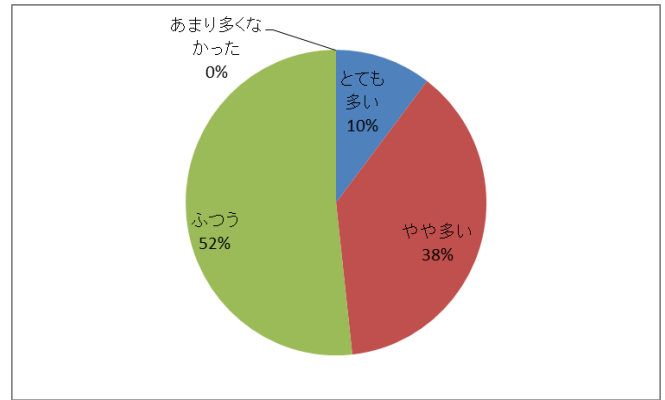
(1) A O入試合格者準備学習英語表現テキストは面白かったですか？



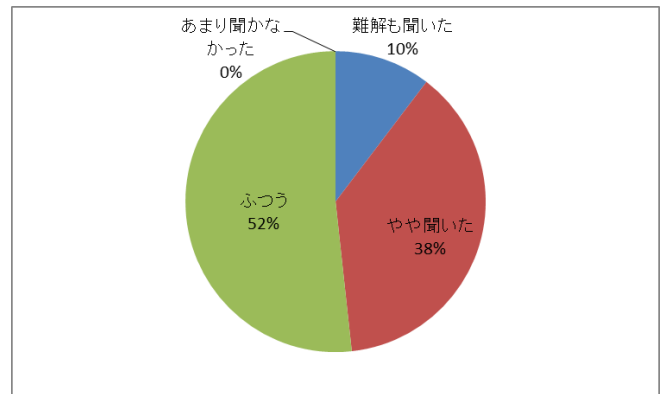
(2) テキストの中で使われている英語は難しかったですか？



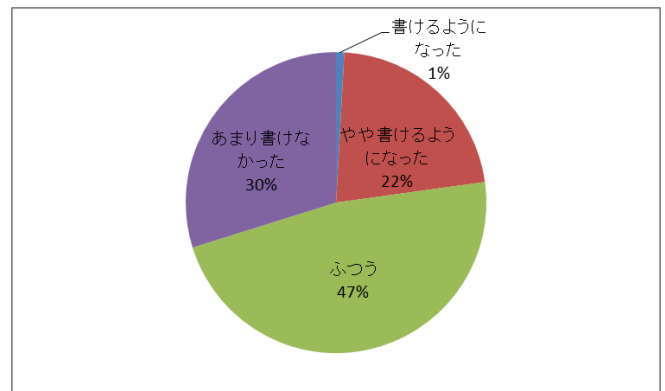
(3) テキストの課題量はいかがでしたか？



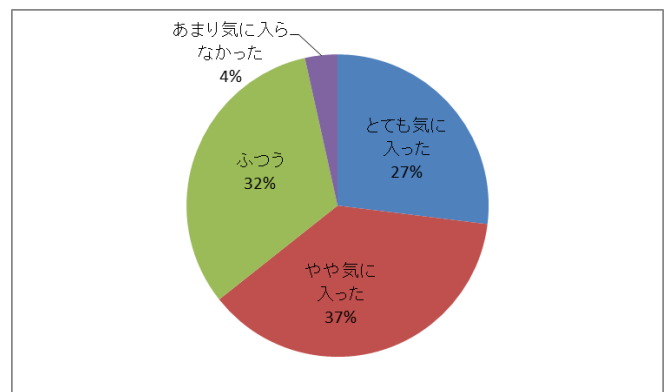
(4) テキスト付属のCDは何回も聴き直しましたか？



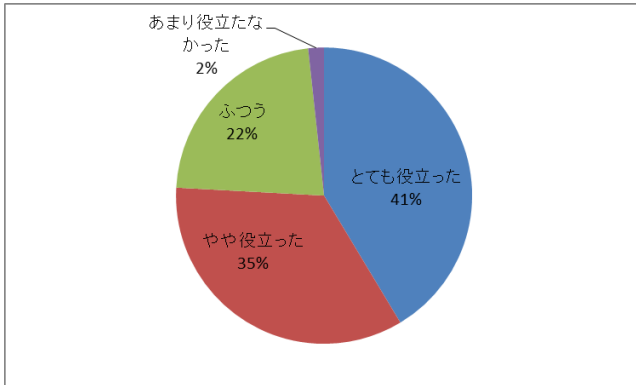
(5) テキストのCDを聴きながら英単語や文章を書けるようになりましたか？



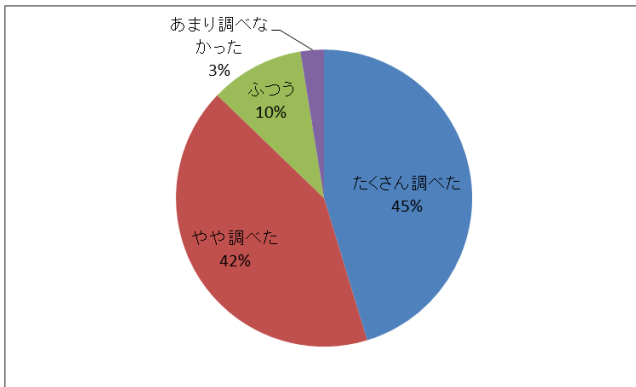
(6) あなたは「和訳先渡し学習」を気に入りましたか？



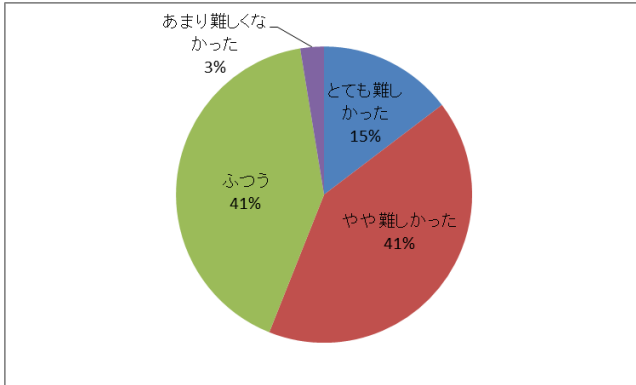
(7) テキストを進めるにあたり「和訳先渡し学習」は役立ちましたか？



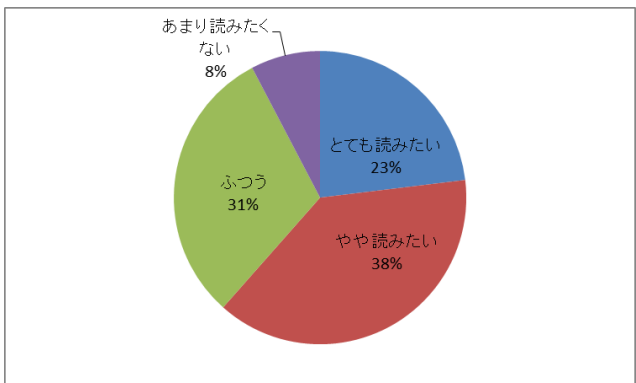
(8) あなたは辞書を使って意味を調べましたか？



(9) テキスト内の「ステップ・アップ到達度課題」(全3回)は難しかったですか？



(10) テキスト「オサムの留学」の続きを読みたいと思いますか？



(11) テキスト・和訳先渡し学習に関してご意見・ご感想がありましたご記入ください。

＜和訳先渡しに関する感想のみ抽出＞

- ・英語は好きだけどどうやって勉強していけばいいのか分からなかったけど、テキストも楽しかった。
- ・こういう勉強法もあるのだなあと参考になりました。英語の苦手意識を取り除くための勉強法の紹介もすごく参考になりました。今は、映画のアテレコ？方法を友達と楽しみながら行っています。
- ・和訳先渡し学習はとても良かったです。
- ・和訳を先にもらえると、辞書などで調べてもわからなかった場所をすぐに確認できて良かったです。訳と英文が裏と表になっていて自分で探す気になりました。
- ・テキスト内容はとても面白かったです。オサムの生活内容が面白く、苦手な英語もちょっと好きになりました。和訳先渡し学習は初めてでした。この方法だと日本語の内容がなんとなく頭の中に入っているから英語の文章を読んで、分からないときも日本語の内容を思い出しながら出来ました。
- ・話の内容を理解した上で、英文を読むとすんなり話が入ってきて勉強しやすかったです。
- ・和訳先渡し学習はとても勉強になりました。
- ・和訳先渡しのおかげで単語の意味が広く分かるようになりました。
- ・和訳先渡し学習について、最初は新たなスタイルに驚いてしまいましたが、だんだん取り組んでいるうちに単語を覚えるのがとても楽しいということに気が付き、このスタイルを今後の学習にも取り組んでいきたいと思いました。
- ・和訳先渡し学習は今回が初めてだったので初めは上手くいきませんでしたでしたがやっていくうちに段々と慣れてきて英文を理解するのが速くなるような気がしました。
- ・学校の授業では、英文を読んでから訳していくので和訳を先に読むというのはとても新鮮でした。内容を理解してから英文を読むので分かりやすく、私には合っているように感じました。

7. まとめ

本来、授業を通して「和訳先渡し学習」を実施、授業の冒頭でオーラル・イントロダクションを通じて理解することで、英語を通じて理解させることが目的でもある。しかし、今回は、自宅課題教材として使用するものであり、「英語苦手」を少しでも解消できないものかと思い、

この学習方式を導入させていただいた。

結果的には、教材の面白さと相まって、日本語から入る学習は、それ程抵抗なく受け入れられ、それなりの効果をもたらせたように思われた。

英語の音と日本語を織り込ませることで、英語に対する「英語嫌い」を少しでも取り除くことが出来ればとおもっている。

大学に入学してからも学習者は英語を継続的に学習する、その手助けになれたならば幸いである。

今回、5年間、訂正に訂正を重ねてようやく、この教材の役目を終えることになる。これからは、オンラインを使って大学入学前事前学習が行われる方向にあると聞く。私自身も、様々なデバイスを使い英語学習することには抵抗がないが、音声のない教材作りは避けてほしい。英語は音声があって生きてくるものだ。

英語の働きは、英米文学であれ、アカデミック・イングリッシュであれ、人と人を繋げる役目を持ち「相互理解」「異文化理解」としての繋ぎをはたす。そして「英語コミュニケーション」には「知識と教養」が必要になってくる。そのためにも学習者には沢山の英文に触れる機会を作り英文を読む楽しむ技を身に付けてほしい。

参考文献

- 1)金谷 憲他 (2004)『和訳先渡し授業の試み』三省堂
- 2)藤村 和道 (2009)『和訳先渡し授業の実践とその教育的効果』津山高専紀要代 51号
- 3)上西 幸治 (2006)『和訳先渡し授業による英語授業改善の実践研究』中国地区英語教育学会研究紀要

共感的な他者理解を育む初年次教育プログラムの一例 ーコミュニケーションスキルを向上させる表情模倣トレーニングの開発ー

谷田 林士¹・内藤 千明²・石井 麻莉³・内田 萌³・三村 安純³・山屋 奏美³
(¹大正大学 ²(株)ワークスアプリケーションズ³無所属)

An example of the First-Year Experience program that fosters empathic understanding of others:

Development of facial mimicry training to improve communication skills.

Shigehito Tanida¹, Chiaki Naito², Mari Ishii, Moe Uchida⁴, Asumi Mimura,
Kanami, Yamaya

(¹Taisho University, ²Works Applications Co., Ltd., ⁴Mutou Co., Ltd.)

本研究の目的は、相手の表情を模倣する技術を向上させるトレーニング法を開発し、他者の情動を共有することで他者理解を可能とする共感性を高めることにある。具体的には、対人場面における自分自身の表情模倣を動画で撮影し、それらのデータを自ら分析しながら表情模倣の改善を図り、対人的なコミュニケーションスキルを向上させるというトレーニング法である。近年、初年次教育では、学生自身が主体的に課題を発見し、その答えを探し求めていく能動的学修を取り入れることが求められている。この能動的学修の成果を効果的に上げるためには、学生の協調性やコミュニケーションスキルといった資質に着目し、その養成を併せて実施することが重要となる。本研究では、初年次科目の授業の一環として実施可能な簡易版のトレーニング法を解説し、その課題を議論するが、トレーニングを経ることで表情模倣が上達することを示唆する実証的な実験研究を先に紹介する。

〔キーワード：共感性，初年次教育，表情模倣〕

はじめに

2008年12月に文部科学省中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」が公表されて以降、各大学は、答申の中で例示された、学士課程教育を充実させるための具体的な改善方策を踏まえながら、「各専攻分野を通じて培う学士力」（以下、学士力）を保証するための教育制度・システムの改善や構築を進めてきた。この学士力とは、分野横断的に学士課程教育が共通して目指す学習成果のことであり、学位授与の方針の参考指針として位置付けられている。具体的には、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの内容から構成されている（文部科学省中央教育審議会，2008）。また、この答申では、

いわゆる大学全入時代を背景とした、入学生の「学習意欲の低下や目的意識が希薄化」への対応として、体系的な初年次教育を導入していく重要性が指摘されている。初年次教育とは、学習の動機付けや学習の習慣形成のみならず、全般的な学生生活への適応を念頭に置いた「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」のことである。

さらに、2012年8月に中央教育審議会は答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」を公表した。この答申の中では、これまでの知識伝達型の授業に加え、学生自身が主体的に課題を発見し、その答えを探し求めていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）を大学が取り入れ、その事前準備や事後展開のための学修時間を確保する必要性が示されている（文部科学省中央教育審議会，2012）。この能動的学修によって、「認

知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成」を図るとされ、授業内では、グループ・ディスカッションやディベート、グループワークなどが有効な能動的学修の方法として紹介されている。これらの学修を通じて「人間としての自らの責任を果たし、他者に配慮しつつ協調性を発揮できるための倫理的、社会的能力を身に付ける」ことを目標の一つとして掲げている。

上述のように学士過程教育の質を保証するため、各大学では第三者評価を受けながら教育制度の策定や改善を行っている。一方、教育のソフト面の一つである能動的学修についても、様々な方法やその効果が報告されている（例えば、中川・亀倉・成田・須藤・川島, 2014）。しかも、アクティブラーニングの影の部分に焦点を当て、失敗事例の分析とその構造化を試み、学生の「やる気」を引き出す方法に言及する研究（亀倉, 2015）も存在する。亀倉はアクティブラーニングが失敗する背景に、授業の構成だけではなく、学生の学力不足や汎用能力の不足を挙げており、その能力の中でも「対人技能不良」として学生の基本的コミュニケーションスキルの欠落を指摘している。それに加え、2008年度の答申でも指摘されたように、近年の大学生の一部の特徴として、学習意欲が低く、目的意識も希薄であることから、そのような学生に対して能動的学修を効率的に実施するためには、初年次教育の中で学生のやる気を引き出し、他者と協調的に課題を行うための能力を養成し、対人的なコミュニケーション能力や資質を高める取り組みが求められると考えられる。

以上を研究の背景とし、本研究では初年次教育の中で、協調性やコミュニケーションスキルを高めるプログラムを構築することを目的としている。具体的には、学士力の「態度・志向性」を構成するチームワークや協調性、あるいは倫理観や社会的責任といった向社会的な資質の基盤にある共感性を取り上げ、他者の情動や感情を共有しながら相手を共感的に理解できるようになるためのトレーニング法を開発することを目的としている。協調課題型のアクティブラーニングを実施するにあたり、自分自身の考えや思いを相手に伝えるだけでなく、相手の主張やメッセージを理解し受け止めることも重要であり、これらの双方向的なコミュニケーションは、言語のやり取りだけでなく、表情やしぐさといった多様なチャンネルが用いられる。本研究では、相手を理解する一つの共感性の過程である情動伝染（Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994）に着目し、相手の表情を模倣することで相手の情動や感情を理解可能となるようなトレーニング

方法を開発する。それに加えて、自身の情動・感情を相手に伝えるための表情筋の活性を高めることへの意図を促進し、共感的理解に関する双方向的なコミュニケーション能力の養成を目指すものである。この研究についての実証的な研究の紹介を先に行い、引き続いて、初年次ゼミナールや新入生オリエンテーションプログラムの一環として実施可能な汎用版の共感性トレーニング法についてその詳細を解説し、参加者の分析の結果から示唆された今後の改善点について議論していく。

1. 表情模倣の可視化による共感性トレーニング法についての実証的な先行研究の紹介

(1) 表情模倣を介した他者理解

古くはアダム・スミスが『道徳感情論』の中で、人の「同情」という感情が社会を成立させるために不可欠な人間の本性であると論じたように（Smith, 1759: 高訳）、他者と円滑なコミュニケーションを遂行する上で、互いに感情を共有しあうことは重要な要素である。近年、共感性への学際的な関心が高まりを見せており、他者の情動を共有する共感性の神経基盤も明らかにされつつある（e.g., Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996）。

心理学においても共感性の多次元性を概念的に整理し、その機能を詳細に説明するという記述的な研究が進められてきた（e.g., Davis, 1983）。Davis (1983)によると、共感性は他者の情動を共有するという情動的な側面と他者を理解するという認知的な側面に区分され、また、2つの側面はそれぞれに下位の概念を含む多義的な概念である。情動的な側面に関しては、共有のプロセスの解明も進んでおり、具体的なそのプロセスの一つは、情動伝染と呼ばれる2者間の情動・感情の同期プロセスである。情動伝染が成立するためには、まず原始的プロセスとして表情模倣（Dimberg, 1982）が生起するとされる。表情模倣とは、他者の表情を認知した際、反射的に同様の表情を表出する現象のことであり、この表出された表情に基づいて感情が生起すると考えられる。この生起に関しては、顔面フィードバック仮説の関与が示唆される

（Tomkins, 1962）。これは、相手と同じ表情を表出することによって、その表情に対応した感情がフィードバックされるという仮説である。例えば、口角を引き上げ、大頬骨筋を活性化したという事実によって、自己の中に幸福の感情がフィードバックされ、嬉しいという感情が喚起されるという脳機序的なメカニズムである。この例のように、感情と表情筋との対応関係が明確な表情筋は大頬骨筋のみではなく、眉頭上に位置した眉皺筋もその

一つであり、悲しみや怒りの情動の際に活性化することが知られている (Hess & Fischer, 2013) . 本研究では、他者の表情を模倣することで他者理解を深める共感性に焦点をあて、共感性トレーニング法を開発することを目的としている。次節ではその方法について解説する。

(2) 共感性向上を促進する可視化システム

これまで表情模倣に関する先行研究では、顔面筋電図検査 (facial electromyography, 以下 EMG と称する) を用いて、実験参加者に喜び表情やネガティブ表情を表出した刺激写真を PC モニター上で呈示し、それぞれの表情に対応した表情筋の活動が生起するかどうかを実証されてきた (e.g. Sato & Yoshikawa, 2007) . しかし、情動伝染のプロセスは 2 者間の相互作用によって生起するものであり、協調的なコミュニケーションスキルの養成という研究目的を達成するためには、実際の対人コミュニケーション場面における表情模倣を研究の対象とし、相手の表情を模倣した自身の表情がその相手に伝わるという双方向的な状況での検討が必要である。そこで本研究では、著者らの対人場面における表情模倣研究を紹介する。これらの結果の一部は学会発表 (谷田・石井・内藤, 2016) や卒業論文研究 (石井, 2015; 内藤, 2015; 内田, 2016) として発表されており、現在研究雑誌での公刊に向けて論文を準備している段階である。

これらの著者らの研究の特徴は、表情模倣という 2 者の認知プロセスを眼球運動装置と表情筋測定 (EMG) を同時に用いて測定し、被測定本人の表情模倣の結果を容易な形で参加者に可視化することにある。この可視化とは、対人場面における表情に対する注視や表情筋の変化についての生理指標データ及び 2 者の表情を撮影した動画を分析ソフトで同期させ、それらの統合的なデータを参加者に手渡すことを指すが、分析ソフトの操作方法を伝授することも含む。この可視化に基づき、参加者が自身の表情模倣の現状を把握し、また改善を図ることを通じて、協調的で円滑なコミュニケーションを形成・維持していく上で共感的な他者理解が重要な役割を担っていることへの気づきが促進される。

詳細には、実験参加者は 2 人 1 組のペアになって表情模倣過程が測定される。実験では対人課題が行われる。この課題では話し手と聞き手に分かれ、話し手はこれまでに最も幸せな嬉しかった話および悲しい話を相手に伝える。聞き手は、直面に座る話し手の嬉しかった話および悲しい話を傾聴し、相手の気持ちをできる限り理解することが求められる。この測定実験では聞き手役の参加者に眼球運動測定装置と EMG が装着され、話し手の表

情に対する注視や聞き手自身の大頬骨筋・皺眉筋が測定される。表情模倣過程の生起に関しては、話し手が情動を想起するエピソードを語っている際に、大頬骨筋や皺眉筋などの情動経験と深くつながりのある表情筋が活発となり、聞き手はその変化を注視しているかを眼球運動測定装置で確かめ、さらに変化直後に表情模倣が生じているかどうかを聞き手の表情筋を測定することで検討する。

測定実験の翌週に参加者は再度集合し、表情模倣に関する統合的なデータが手渡され、分析ソフトの使用方法などがレクチャーされる。ここでは他の実験参加者のデータも配布されるため、自他の比較のみならず、熟練者の表情模倣の方法を取り入れることも可能となる。ただし、ここで配布されるのは事前に了承が得られた参加者のデータである。参加者が分析するソフトの画面例を Figure1. に示す。左上段に相手の表情動画、下段に自身の表情動画、右側に眉皺筋、大頬骨筋の活性化の程度が示されており、これらのデータは音声も含め、全て同期されている。参加者はこの分析ソフトを用いながら、相手の表出に対して表情模倣が生じているかを客観的かつ視覚的に把握できることになる。

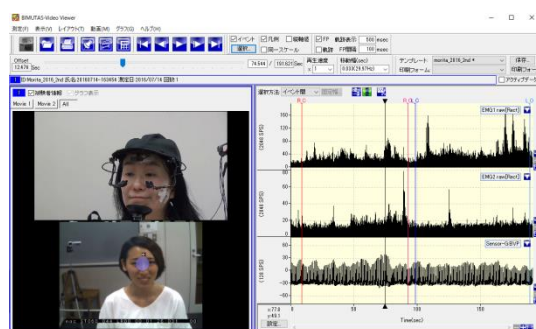


Figure1. 参加者自身が分析するソフトの画面例

(3) 可視化による共感性トレーニング法の成果

対人場面における表情模倣に関して、これまでの先行研究の結果が示唆することは、表情模倣が熟達している参加者ほど認知的共感性が高いことである (石井, 2015) . そしてもう一点は、対人場面における表情模倣測定実験に参加し、可視化システムに基づいて、自身の表情模倣過程の分析を行えば、参加者自身の表情模倣が熟達し、共感的な他者理解が促進されることである (内藤, 2015, 内田, 2016) .

本研究では、この測定実験と可視化に基づくデータ分析の組み合わせを共感性トレーニングと名付ける。さらに、この組み合わせを何度か繰り返し行うことで、表情模倣を意識して他者の話を聞くことができるようになり、

さらに自身が話し手の際には、感情に対応する表情表出や表情筋の活性を意識して他者に話をすることが可能となる。これら2点の効果を実証した内田（2016）の研究を簡単に紹介する。

内田（2016）は、2者間の対人課題を実施し、聞き手のEMGを測定した。話し手はこれまでに最も幸せな話および悲しい話を相手に伝えた。内田が計画した共感性トレーニング法は5段階に分かれており、1回目は事前測定として、参加者の表情模倣の測定実験が実施された。2回目は統合されたデータが参加者に手渡され、可視化システムを用いて表情模倣の分析を行うことが求められた。この共感性トレーニング効果を検証するために、3回目に再び対人課題及び表情模倣の測定実験が実施された。この3回目の実験では、上記に加え、参加者が話し手の際の表情表出に関する表情筋の測定と動画の録画が行われた。そこで4回目では、聞き手としての表情模倣に関する統合データと、話し手の表出に関する統合データの両方が手渡され、分析と改善が求められた。最後の5回目は、最終測定として測定実験が実施された。内田の共感性トレーニング法をまとめると、表情模倣の測定は1回目（事前測定）、3回目（訓練後測定）、5回目（最終測定）の計3回に当たり、第2回目と4回目は、可視化システムを用いて、自他の分析を実施し、表情模倣の向上に努めた。この一連の結果、最終測定において大幅に対人場面での表情筋が活性化されることが示されている。共感性トレーニング法を経ることで表情模倣が熟達することに関しては、統計検定による有意差も得られている。表情筋の活性の程度を従属変数、3回の測定と2種類の表情筋を独立変数とした2要因対応ありの反復測定分散分析を行った結果、測定に対する主効果がみられた($F(2,22) = 14.15, p < .01$)。内田（2015）の共感性トレーニング法における表情模倣の活性の程度をFigure 2に示す。

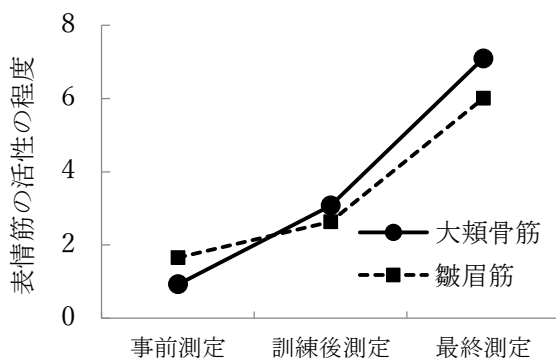


Figure2. 表情模倣測定ごとの表情模倣の生起

2. 初年次教育の一環で実施される簡易版共感性トレーニング法の開発

(1) 共感性トレーニング法に要するコスト

前章にて紹介した、対人場面における表情模倣を用いた共感性トレーニング法では、その実験的検討を行うにあたり、眼球運動や表情筋を測定する実験機材の設備費用に加え、測定された各種の生理指標のデータに対してクリーニングを行った後でデータの同期を行うなどの人的費用も重なり、多大な費用を要する。本研究の目的は、能動的学修の効率的運用を目指して、初年次学生の協動的なコミュニケーション能力の養成することにあるため、より汎用的で、人的費用も含めコストの抑制された簡易版の共感性トレーニング法を開発する必要がある。そこで次節からは、初年次ゼミナールや新入生オリエンテーションプログラムの一環として実施可能な汎用版の共感性トレーニング法についてその方法を解説する。共感的なコミュニケーション能力の向上を目指す授業の一例の紹介である。

(2) 簡易版共感性トレーニング

この簡易版トレーニング法は、授業・ゼミナールなどでの実施を念頭に置き、専門的機材を使用せずに、表情模倣の測定と自身のデータ分析を実施する。準備物は、2色のタックラベルという直径1cm程度の丸形のシールのみである。ただし、トレーニング参加者となる受講生のスマートフォンを使用するため、スマートフォンを持たない学生に対する貸与用の録画機などを準備する必要もある。トレーニングにおいて、十数秒の録画を行うため、録画可能な空き容量の確保なども、学生に事前に伝えることも必要となる。

実験的検討と同様に、簡易版共感性トレーニング法においても参加者は2人1組になり、嬉しかった話と悲しかった話を話す対人課題を実施する。さらに課題では、話し手と聞き手の役割に分かれるが、話し手が2つの話を終わると、両者の役割を交代する。先行研究の実験では、課題の聞き手に対して、表情筋と眼球運動の測定を実施したが、簡易版トレーニング法では、互いに相手をスマートフォンでの撮影した動画を用いて表情模倣の生起を検討することになる。具体的には、嬉しい話での大頬骨筋、悲しい話での皺眉筋の活性を視覚的に理解しやすくするために、話し手も聞き手も両頬の大頬骨筋に赤のシール、両眉上の皺眉筋に青のシールを貼付する。そして、各自のスマートフォンを交換し、表情に重ならないように胸元にスマートフォンを構え、話し手が話して

いる際も、聞き手がそれを聞いている際も互いの表情を動画で録画しあう。話し手が2つの話を終えたら役割を交代するが、課題が継続している際は、相手にスマートフォンを託すため、自身の対人課題中の表情が動画で録画されることになる。

課題を終えると、それぞれのスマートフォンを持ち主である相手に返却する。対人場面における表情模倣の可視化システムとは、この録画された自身の動画を確認し、聞き手の際にシールで強調された表情筋が動いているか、または、話し手の際に自身の話内容に対応する表情筋を活性化させながら相手に話を伝えているかどうかを確認し、自身の表情模倣の熟達度を把握することになる。

(3) 初年次科目での簡易版共感性トレーニングの実施

最後に、平成28年度大正大学心理社会学部で開講された初年次学生向けの専門科目「コミュニケーションの心理学」の授業で実施された簡易版共感性トレーニング法と参加者の事後質問紙に對する回答結果を報告する。

この授業で実施された簡易版共感性トレーニング法は2週にわたり連続で実施された。1週目は対人場面における表情模倣の事前測定に該当する。受講生をランダムにペアにするため、浅い面識の相手に対して突如に嬉しかった話や悲しい話をするのは難解である。そこで1週目の対人課題においては、嬉しい(悲しい)話が実験者によって事前に準備されており、受講生の参加者はその内容を記憶し、自身の話として相手に伝えることが求められた。この事前に準備された話には、会話中のどの箇所で大頬骨筋や皺眉筋を大きく活性化させるか等の指示が書き込まれている。参加者は、準備された2つの話を記憶し、シールやスマートフォンに関する測定上の準備を行った。それら実験の準備がすべて完了した後、ペアの相手と対人課題を開始した。課題を終えると、可視化システムによるフィードバックとして、自身の録画された動画を視聴し、表情模倣の熟達の程度などの項目が記載された事後質問に回答することが求められた。最後に、翌週の授業までに、自身の嬉しかった話、悲しい話を作成し、相手に表情筋を活性化させながら話せるように準備することを事後学習として伝えた。

2週目には、前週とは異なるペアの相手に対し、スマートフォンを用いた対人課題を実施した。その直後に、対人場面における表情模倣に関する可視化に基づき、自身の動画録画からその熟練程度を把握した。最後に事後質問への回答が求められた。一回目の参加者は37人(男性21人、女性16人)、二回目の実験は30人(男性17人、女性13人)であった。

(4) 簡易版共感性トレーニング法の改善点

事後質問紙に對する回答を分析し、簡易版共感性トレーニング法の効果を検討したところ、簡易版の可視化を経ることで表情模倣が熟達したことを示唆する結果は得られなかった。具体的には、2週目の事後質問紙で測定した自己評価を用いた。2週目の聞き手の役割で相手が嬉しい話をしている際、自身の大頬骨筋が活性化し表情模倣がうまくできたという自己評価を7件法で求めたところ、その平均値は4.78($SD=1.44$)であった。一方、日常生活で表情模倣を行っているという自己評価が5.14($SD=1.51$)であり、簡易版のトレーニング法を重ねることで表情模倣が熟達するという認識を参加者は抱かなかったことを示唆している。皺眉筋に関しても同様の結果であった。

そこで、今後の課題を抽出するために、質問紙の自由回答の記述のいくつかを参考とした。その自由回答は以下である。「自分の動画だけではなく他の人の動画も見たい。そうすると他の人と自分を比べられると思った」、「顔にシールを貼ったのは良かったが、異性の前でシールを貼ることに抵抗があった」、「動画で撮影されているためニヤニヤしてしまったので、共感して表情筋が動いているかは判別し難い」である。

一つ目の自由記述に関しては、仲の良い受講生同士で了承が得られたら動画を見せ合うなどの対応策が考えられる。次に関しては、受講生のペアの性別の希望を事前に把握することや、ペアの相手を同性で統一するなどの改善が挙げられる。最後にに関しては、共感性トレーニング法を開始する前に自撮りの動画撮影を何度も行うなどの対策が必要となる。

今後の課題として、上述の改善を図りながら、他者理解を深めるための簡易版の共感性トレーニングの方法の確立を目指す。実験的検討と同程度のコミュニケーション向上の効果を持つために、授業内でどのように実施すべきか、そのマニュアルも含め詳細の検討を重ねていきたい。

引用文献

- 中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて(答申)』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (2017年3月31日)
- 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)』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)

- yo0/toushin/1325047.htm) (2017年3月31日)
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126.
- Dimberg, U. (1982). Facial reactions to facial expressions. *Psychophysiology, 19*, 643-647.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hess, U. & Fischer, A. (2013). Emotional Mimicry as Social Regulation. *Personality and Social Psychology Review, 17*, 142-157.
- 石井麻莉 (2016). 共感性を基盤としたコミュニケーション能力の可視化—表情模倣と表情認知の同期解析—大正大学人間学部 平成26年度卒業論文.
- 亀倉正彦 (2015)「失敗マンダラを活用したアクティブラーニング授業の失敗事例分析とその知識化—学生の『やる気』を引き出す観点から—」『NUCB Journal of Economics and Information Science』59(2), 123-143.
- 内藤千明 (2016). 情動伝染の能動的制御 ～表情模倣トレーニングに基づく共感性向上プログラムの構築～大正大学人間学部 平成26年度卒業論文.
- 中川正・亀倉正彦・成田暢彦・須藤智・川島一晃 (2014)「失敗学から学ぶ大学教育改革—中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力への強化—」『大学教育学会誌』36(2), 30-33.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Brain Research. Cognitive Brain Research, 3*, 131-141.
- Sato, W. & Yoshikawa, S. (2007). Spontaneous facial mimicry in response to dynamic facial expressions. *Cognition, 104*, 1-18.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments. Economic Classic*. Gutenberg Publishers. (高哲男訳) (2013) 『道徳感情論』 講談社.
- 谷田林士・石井麻莉・内藤千明 (2016). 対人場面における表情模倣と共感性の関連. 日本社会心理学会第57回大会発表論文集, 102.
- Tomkins, S. S. (1962). The primary site of the affects: The face. *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 1. The positive affects*. NY: Springer. pp.204-242.
- 内田萌 (2016). 対人コミュニケーション能力の向上に資する情動伝染トレーニング—表情表出と模倣を促進する可視化システムの開発—大正大学人間学部 平成27年度卒業論文.

1960年代の学生急増と、その後の施設整備に関する財務計画との関係

日下田 岳史

(大正大学)

A Study on Financial Planning and Facilities Development after the Rapid Increase of the Number of Students in 1960s

HIGETA Takeshi

(Taisho University)

概要：本稿は、1960年代に生じた学生急増後の、施設整備に関する財務計画策定を巡る日本の対応を概括するものである。そのねらいは、日本の大学で行われてきた活動の中からIRを見出し、IRを担う組織の設計時に必要な基礎的知識を得ることにある。その他、施設整備に関する財務計画の策定を巡るアメリカの動きを、当該計画策定に資する専門的能力の開発に焦点を当てて紹介する。

[キーワード：IR, 財務計画, 学校法人会計基準, 日本私学振興財団(日本私立学校振興・共済事業団), SCUP]

1. 目的

1960年代、日本は学生急増に直面した。その後、学生急増対策はどのように展開されたのか。学生急増を受けて必要となる重要な課題の一つに、施設整備が挙げられる。本稿は大学を巡る諸問題が噴出した1960年代の学生急増に着目し、その後の施設整備に関する財務計画策定を巡る対応を整理する。こうした整理を通じて、日本の大学内の既存組織で行われてきた活動からIRと呼ぶものを顕在化させるための基礎資料を得ることにしたい。このようなねらいを踏まえて、本稿はIRの定義について、調査データの収集分析や報告といった活動に留まらない、全学レベル

の財務計画や戦略計画(Strategic Plan)の策定まで含む、広義の定義(小林・山田編, 2016, p.8)を採用する。

本稿のねらいが持つ意義は、日本の各大学においてIRを担う組織を設置する必要性が、少なくとも短期的には高まり続けるとの予測から引き出される。

日本の大学では、IRを担当する全学レベルの組織を持つ大学が4分の1にのぼる(東京大学, 2014, p.110)。そういった全学レベルの組織を持たない大学のうち、「IRの必要性は認識しているが、予算等の制約で設置困難」と回答しているところは、国立33.3%、公立44.7%、私立55.3%である(前掲書, p.64)。この結果に、文部科学省の財政的誘導施策を重ねると、IRを担う全学レベルの組織の設置を検討する大学が、一定数存在し続けるという示唆が導かれる。IRを担う組織を新設する時に問われるのは、その組織を大学

全体の中に如何に位置付けるかという問題である。

その時、大学内の既存組織の活動を IR として見なすことができる、あるいはできないという知識があれば、IR を担う組織の設計時に役立つ。

例えば、IR と見なしうる活動が大学内の既存組織に分散的に存在しているという知識があれば、新たに必要とされる組織のあり方の一つとして、各組織に分散した IR の取り組みを連携・統合させるという選択肢を確保できるようになるかもしれない。あるいは、既存組織の活動が IR に相当しうるにも関わらず、その知識を欠いたまま、IR を担う組織を新設するということがあるでしょう。そうすると、組織間の役割に重複が生じるおそれがあり、組織のガバナンス（組織の権限と責任の関係）に問題が惹起しかねない。日本の大学内の既存組織で行われてきた活動から IR と呼びうるものを顕在化させるという本稿のねらいは、IR を担う組織の設計時に必要とされる基礎的な知識を得るという意義を持つものと言える。

なお、参考のため、IR が発展を始めた 1960 年代のアメリカ（小林・山田編，2016，p.3）と今日の様相について、特に施設整備に関する財務計画の策定に資する専門的能力の開発を巡る動きに限定して、紹介しておきたい。

2. 学生急増期の日本

(1) 政府の高等教育政策の影響

大学に関することは中央政府が所管する日本の場合、1960 年代に経験した学生急増への対策には、政府が構築した制度が一定の役割を果たした。

ベビーブーム世代の就学に対応した各学校段階の収容力確保を目的とする条件整備施策が、初等中等高等教育の各段階において、また、施設整備や教員配置のための財源手当、教員養成など多くの行政分野において、総合的に展開された（徳永，2012，p.251）。国立大学は、「理工系人材の

育成という要請も踏まえて、国立大学の入学定員を大幅に増員することとし、その施設整備財源を確保する観点から昭和 39 年に国立学校特別会計が創設された。これにより昭和 40～43 年度に累計で 1 万 3400 人を超える国立大学の入学定員の増員が実現した」（前掲書，p.251）。ベビーブーム世代が大学に押し寄せ、また、高度経済成長に伴う教育需要の増加を受けて学生が急増する中、施設整備や財源確保の主導的な役割を担ったのは、個別の国立大学ではなく、国であった。各国立大学が独自の財務計画に基づき資金を留保すること自体が、制度上、不可能だったのである。他方、私立大学は後述の通り、学校法人会計基準のもと、各大学が独自に資金を計画的に積み上げて学生急増に対応することが可能であった。あるいは、それが要求されていた。

その後、「昭和五十七年以降、国の厳しい財政事情の下で国立学校の教育研究施設が老朽化・狭隘化し、その解消が重要な課題」（文部省，1992）とされた。これを受け、文部省は、「国立学校の移転整備等に伴い不要となった跡地の処分により一時的に多額の処分収入が生じる場合に、これを単年度で費消することなく資金として保有し、この資金を活用して計画的に事業」を実施することを可能にする「特別施設整備資金」を国立学校特別会計に設け、関連業務を行う機関として国立学校財務センターを設置した（文部省，1992）。国立大学の施設整備は、1960 年代の学生急増期を経た後も、国の法整備による充実が企図され続けた。法人化前の各国立大学が施設整備に関する財務計画を策定する余地は、制度上、無かったのである¹。参考のため、政府の高等教育政策の変遷を示しておきたい（表 1）。

一方、日本の私立大学は、国立大学の影響を受けながらも、次のような道を歩んだ。

そもそも日本の私立大学は、戦後直後の新制大学発足当時から、厳しい経営状況に置かれていた。大学進学率が急増した 1960 年代、中澤（2014，p.239）によれば、授業料収入に依存する多くの私立大学は定員外収容によってその運営をかる

表 1. 日本の高等教育政策の推移

戦後教育の再建	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1949 新制大学発足→結果的に教育条件が整わない大学が出現. ・ 1949 私立学校法 ・ 1950 短大の暫定的発足 ・ 私立学校振興法制定 <p>→私学経営のための資金貸付開始.</p>
戦後教育政策からの転換	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1949 教育公務員特例法→教員人事は評議会, 教授会の議に基づくものに. ・ 1951 大学管理法案提出, 不成立
教育の量的拡大	<ul style="list-style-type: none"> ・ 高度経済成長期 ・ 1956 大学設置基準 (文部省令) ・ ベビーブーム世代の大学進学志向, スプートニクショックを受けた理工系人材需要拡大→国立大入学定員急増, 県立医大を国立に. ・ 1962 高等専門学校制度創設 ・ 1964 国立学校特別会計→国立大定員急増を受け, 大学設置基準に基づき計画的に校舎を整備するため創設. ・ 1964 短期大学の恒久化
教育の質の改善	<ul style="list-style-type: none"> ・ 私大は経営切迫, 定員外収容 (水増し入学), 教育環境の劣悪化 (中澤 2014 p.239) →私大における授業料値上げ反対運動が激化. ・ 1970 日本私学振興財団による私立大学等経常費補助金の交付と私学経営上の調査相談事業が始まる. ・ 1971 学校法人会計基準 (文部省令) ・ 1975 私立学校振興助成法→国は私学の教育研究経費の 1/2 以内を補助可 (4 条), 政府の補助金を受ける私学は学校法人会計基準の適用を受ける (14 条). ・ 1976~1986 高等教育計画→大学進学率の増加がいったん停止.
従来の教育路線の見直し	<ul style="list-style-type: none"> ・ 受験生の負担軽減→1979 共通第 1 次学力試験 ・ 大学院の拡大と多様化 ・ 大学設置認可に係る弾力化 ・ 2004 国立大学の法人化 ・ 2004 認証評価制度の導入

【出典】 徳永 (2012) および中澤 (2014) を参考に作成. 強調と加筆は筆者による.

うじて保っており, 全員の学生が出席すれば実験もできなければ席にも着けないという劣悪な教育環境にあったという. 日本の私立大学は規模拡

大開始時点で既に資金不足状態にあり, 私立学校振興会 (現在の日本私立学校振興・共済事業団) は理工系学生増募施設や大学生増員施設費の融

資を本格的に開始していたが、私立学校振興会の資金供給能力が私立大学の資金需要に追いつかなかった（川崎，2011，p.233）。

そして、競争相手である国立大学の教員給与のベースアップに合わせた人件費問題を背景に、私立大学は1964年末頃から、授業料値上げを打ち出した（中澤，2014，p.239）。大規模投資を重ねながらも授業料値上げに踏み切る私立大学は学生に不信感を与え、学生運動の原因にもなった

（前掲書，p.239）。この時期は日本の私立大学にとって、長期資金獲得と短期の資金繰りに悩んだ時期（川崎，2011，p.243）と重なる。私立大学はその後、「自らの経営努力と振興会・財団融資のバックアップを得ながら、金融面の状況を改善させ、徐々に資産を充実させてきた苦難のプロセス」（前掲書）を歩んだ。その詳細は川崎（2011）に譲ることにして、本稿が着目するのは、私立大学がその財務を改善させつつ、財務計画を策定するのに寄与した、二つの契機である。それは第一に、特に施設整備に関する財務計画の策定に大きく寄与したと考えられる、文部省令・学校法人会計基準（1971年）である。第二に、私立学校振興会を引き継ぐ形で設置された日本私学振興財団（1970年）である。財務計画の策定にあたっては、自大学の姿を知るための基礎資料が必要とされる。日本私学振興財団は、その基礎資料を収集・提供する役割を担うことになった。

（2）財務計画策定の手順書としての文部省令・学校法人会計基準

そもそも日本の私立学校法では、学校法人が大学を設置する場合、施設設備は自己所有が原則であり、教育に必要な資産を自己資金によって取得し、かつ、継続的に保持するものとされている（浦田，2004，p.2）。現時点で学生が確保され、当年度の収支が黒字であるとしても、私立大学の財務が安定しているとは限らないのであって、将来の学部学科の新增設や既存の校舎等を再取得するための資金が計画的に準備されていなければ、私立大学は発展できない（田中，2001，p.153）。

こうした私学の発展に資する資金を計画的に積み上げる独特の仕組みが、学校法人会計基準における基本金制度である（田中，2001；浦田，2004）。つまり、私立大学に求められる持続性に財務的な裏付けを与える仕組みが、学校会計基準の基本金制度だと言える。この基本金は、四つの種類（第1号～第4号基本金）に分かれる²。その概要を端的にまとめれば次のようになる。

資産の価額と第1号基本金の額が一致していれば、その資産は学校法人が自ら所有していることを示している。また、学校法人の将来計画が財政的裏づけを持っているかどうかは、第2号基本金が計画的に組み入れられているか否かを確認すればよい。学生に対する大学独自の奨学金などの原資となるのは、第3号基本金である。

【出典】浦田，2004，p.3

第4号基本金としては消費的支出の1カ月分に相当する額、すなわち学校法人の当面の運転資金1カ月分を預貯金をはじめとする流動的資産で保有することが定められている。

【出典】前掲書，p.3

巨額の支出が見込まれる施設の再取得を含む財務計画を策定しようとする時、第2号基本金制度化されていることの意味は、重要である。私立大学が施設を再取得するための資金を留保する仕組みとして減価償却があるが、減価償却費の計算は、当該施設取得時の価額で再取得できると仮定されている（田中，2001，p.156）。しかし、この仮定は必ずしも現実的ではない。そこで、当該施設の再取得のための自己資金を確保することが要請され、その必要に資するものとして制度化されたのが、第2号基本金だと言える。つまり第2号基本金は、私立大学内部からは二重負担のように見えるかもしれないが（浦田，2004，p.7），

新たな施設整備のための蓄えであると同時に、減価償却だけでは賅えない資産の再取得のための蓄えだと考えられる(田中, 2001; 浦田, 2004). この第2号基本金の組入れには、学校法人会計基準上、「組入れ計画表」を作成し、理事会が決議する必要がある。これは、将来の継続的予算措置に関連する事項であるため、理事会の決議に先立ち、評議員会からあらかじめ意見を徴取することが望ましい(文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/001/002/004/001.htm)とされている。

このように、日本では、学部を増設や施設の再取得、そのための資金調達の方法といった、施設整備に関する財務計画策定の手順が、文部省令・学校法人会計基準に基づく基本金制度という形により、定められていた。このことはまさに、学校法人会計基準が、将来に渡る継続的な予算措置を伴う財務計画策定のための手順書としての役割を果たしたことを意味している。

1971年に学校法人会計基準が、そして1975年に私立学校振興助成法がそれぞれ制定されて以降、大学抑制・地方分散へという文部省施策の転換、進学需要が供給力を超過する状態の継続、そして学校法人会計基準に基づく業務の定着が、それぞれ同時に進行した。施設整備に関する財務計画を策定して資金調達を行い、私立大学の永続性を裏付ける資産を形成するといった諸業務は、学校法人会計基準によって促されたものであった。

(3) 日本私学振興財団(日本私立学校振興・共済事業団)が果たした役割

表1に示したように、1970年に、私立大学等経常費補助金(人件費を含む)制度が設けられた。文部省令・学校法人会計基準(1971年)、私立学校振興助成法(1975年)が次々と制定されたことは、先述の通りである。国は私学の教育研究経費の1/2以内を補助することが可能とされ、また、政府から補助金を受ける私学は学校法人会計基準の適用を受けることとされた。つまり学校法人

会計基準は、私立大学から見れば、教育研究経費の1/2以内の補助を政府から受ける場合に従うべき会計基準ということになる。その補助金の交付を担うのが、日本私学振興財団(現在の日本私立学校振興・共済事業団)である。

こうした日本私学振興財団が担う重要な事業が、私学経営上の調査相談である。この事業は、学校法人会計基準という全国共通の様式に則って報告される財務情報(「学校法人基礎調査」)を集約して各私立大学に補助金を交付するという役割を担い、全国の私立大学の財務の現状を俯瞰しうる立場にある日本私学振興財団ならではの取り組みだと考えられる。

調査相談事業の成果とみなしうる資料の一つに、『今日の私学財政』がある。そこには、学校法人会計基準に基づき作成された財務諸表の全国集計値(法人種別・規模別・学部系統別・地域ブロック別)や、財務諸表から算出される財務比率の全国集計値(法人種別・規模別・地域ブロック別)が収められている。これらの各種指標は、私立大学が財務計画を策定するにあたり、自大学の現状を把握するためのベンチマーク指標として、位置付けることができるものである。そのベンチマーク指標は、例えば、私立大学を設置する学校法人の事業報告書において、当該法人の財務情報との比較材料として、現に活用されている。その他、私立大学は必要に応じて、『今日の私学財政』に含まれないオーダー・メイドのデータの提供を、日本私立学校振興・共済事業団に依頼することもできる。さらには、経営改善計画の作成支援を求めることも可能である(日本私立学校振興・共済事業団 <http://www.shigaku.go.jp/files/centersurvicenogoannnai.pdf>)。

2000年代に入ってから、学生調査を大学間で共同実施して結果を共有し、教育の質保証のためのベンチマーク指標の作成を目指す取り組みが行われている(大学IRコンソーシアム <http://www.irnw.jp/>)。このような取り組みに比べて、私立大学の財務計画の策定に資するデータの整備、ベンチマーク指標の作成は、かなり先行している

と見ることができるだろう。

3. 学生急増期のアメリカ

日本で参照されるアメリカの大学の IR は、1950年代後半から1960年代末にかけて自発的に生じてきた“大学の自己研究”の中に見出される（喜多村，1973，p.24）。“大学の自己研究”は、高等教育に関連する諸問題を学問的に究明する営みとしての「大学研究」の胎動を促した条件（前掲書，p.20）でもあった。1950年代後半のアメリカで顕在化した、学生数の増加、教育経費の高騰、学生の要求の多様化、知識の爆発的拡大といった高等教育を巡る全体的環境の急速な変化は、大学の管理者層や教授団、高等教育連合体や職能団体等に対して、大学全体の運営に変革を導入する必要性を迫るものであった（前掲書，p.24）。1950～1960年代という高等教育の成長と拡大の時代における大学の経営上の課題は、機関の（institutional）方向性や目的を明らかにし、そして、増大する消費資源に関する説明責任を果たすことにあった（Peterson，1999，pp.85-86；Peterson，2007，p.154）という。日本でもよく知られる専門職団体・IR協会（AIR；Association of Institutional Research）が設立されたのは、1964年のことである。他方、スタンフォード、ハーバード、カリフォルニア等の各大学に、キャンパス・プランナーが設けられるようになった。しかし彼らには、他大学の関係者はもちろん、学術、経営、財務の諸計画がほとんどアド・ホックに行われる自大学内の関係者と連携する機会が、ほとんどなかった（SCUP <https://www.scup.org/page/index>）。

学生急増期には、教室や、さらには後述する通り学生寮の確保が喫緊の課題となる。もちろんそれだけではない。キャンパス全体の環境整備も重要な問題である。例えば、学生が自由に学習できる図書館や、課外活動のための施設の整備も当然、必要である。

このような施設整備は一朝一夕に可能となる

訳ではない。施設整備費は巨額に上ることから、計画的な資金調達が必要となる。そして、建設した施設は、やがて老朽化する。将来の建て替えを見越して、さらなる資金準備が求められる。問題をいっそう複雑化させるのは、当該施設の建て替えに係る将来計画を、大学全体の計画の中に如何に統合的に位置付けるかという議論である。例えば、既存の一施設の建て替えに係る将来計画は、当該大学において学部の増設が検討されているとすれば、その再編に係る大学全体の計画と連動させながら策定することが求められるかもしれない。学生急増期は、施設整備の必要性に端を発した財務計画の統合的な策定に資するスキルを持つ人材を大いに求める契機となった。この求めに応えるものが、大学関係者の手による SCUP（Society for College and University Planning）の設立であった。

今日のアメリカでも、各大学において、収容定員管理と施設整備が課題とされ続ける以上、施設整備を視野に入れた財務計画、さらには戦略計画（Strategic Plan）³を統合的に策定するためのスキルを持つ人材（この人材は、IR担当者と重なるであろう）は、依然として必要とされていると考えられる。AIRをはじめとするアメリカのIR専門職団体やIR担当者の能力開発を行う団体は、今日では日本でもいくつか知られており（高野，2012，p.147）、SCUPはそのような団体の一つとして数えられている。SCUPは、今日、表2に示すような研修プログラムを提供している。

アメリカの大学に、日本のような意味での収容定員や入学定員はない。しかし、「その年に採用する学生数のだいたいの目安は決めてある」（渡部，2000，p.103）。私立一流大学では全学生が寮に入居することを規定しているところが多い（前掲書，p.103；ボック訳書，2015，p.30）。そのうえ、「規定がなくても大多数が入寮している状況だから、収容人員は自ずと決まってくる。州立でもたいてい新生は入寮を原則としている。逆に宿舎は全員収容するだけ備えるという州の法令

表 2. Society for College and University Planning (SCUP) の概要

<p>設立年・会員</p>	<p>1965 年設立。会員数 5,200 (個人または団体の数。2016 年 7 月時点)。会員は高等教育における統合的な計画 (Integrated Planning) の責任者と、責任者を支援する専門職。高等教育機関の関係者が 60%を占める。計画策定を支援する諸組織 (コンサルティング・ファーム等) の関係者が 38%, 財団や政府を含む非営利組織の関係者が 2%である。会員が関わる統合的な計画のタイプは、学術や学生支援といった領域から施設や予算, IR, さらには施策・ガバナンス (Policy and Governance) に至るまで、幅広いものとなっている。</p>
<p>主な会員特典</p>	<p>【横との連携】 SNS や地区別会議, 年次国際会議等を通じて会員や高等教育各界のリーダーと連携し, 知見を共有できる。【専門性の向上】 後述の計画策定講座を通じて統合的な計画 (Integrated Planning) モデルの適用方法を学べる。SCUP が提供するほとんどの研修機会やオンラインプログラムでは CEU (Continuing Education Units (継続教育^{ユニット}単位)) を取得でき, プログラムによっては他団体からの単位取得が可能。【刊行物】 各種刊行物入手への便宜を受けられる。Higher Education Institutional Plans を閲覧できる。【オンラインアクセス】 Campus Heritage Plan の探索, RFP (提案依頼書) や RFQ (見積依頼書), 求人情報の閲覧が可能。</p>
<p>主な研修 (1)</p>	<p>計画策定講座 1 戦略計画 (Strategic Planning) のための基礎【学修成果】 ①変化に対する組織の準備状況の評価。②ステークホルダーの特定と分析。ステークホルダーの説得。透明かつ包括的な計画プロセスを確保するコミュニケーションプランの構築。③組織内外の環境分析。④組織に固有な状況に合わせた統合的な計画 (Integrated Planning) の適用。【参加要件】 事前課題有。【日程】 1 日【CEU (継続教育^{ユニット}単位)】 7.0 単位【費用】 300 米ドル (会員), 390 米ドル (非会員)。</p> <p>計画策定講座 2 戦略計画 (Strategic Planning) の開発と実行【学修成果】 ①組織の資源と文化の評価。②取り組むべき戦略上の課題の特定。戦略・方策の計画。③ゴールに向けた諸計画の調整。④計画の推進とよくある課題への準備。【参加要件】 計画策定講座 1 の受講。事前課題有。【日程】 2 日【CEU (継続教育^{ユニット}単位)】 12.0 単位【費用】 1,250 米ドル (会員), 1,625 米ドル (非会員)。</p> <p>計画策定講座 3 戦略計画文化 (Strategic Planning Culture) の構築と維持【学修成果】 ①計画の管理, 伝達, 修正方法が概説された実施計画の準備。②ステークホルダーの同意の取り付けと維持。計画の進行管理と, 不具合を起こしている箇所や要修正点を明らかにするプロセスの策定。③組織の文化は如何に変化をサポート (あるいは阻害) するか。④障害となりうる分野に対処し, サポートとなりうる分野を踏まえた戦略の選択。⑤演習を通じて予期しない変化に組織的に備える。【参加要件】 計画策定講座 1,2 の受講。事前課題有。【日程】 2 日【CEU (継続教育^{ユニット}単位)】 15.0 単位【費用】 1,075 米ドル (会員), 1,400 米ドル (非会員)。</p>
<p>主な研修 (2)</p>	<p>SCUP フェロー・プログラム【概要】 アニュアルファンドの支援を受けた, 次世代の大学プランナー育成プログラム。審査を経て毎年 2 名が選出される。期間は 1 年間。【機会】 ①1 年間に渡る SCUP 会員資格。②年次国際会議 2 回分 (プログラム開始時と終了時) 参加。その都度 500 米ドルの奨学金有。③前述の計画策定講座 1 または 2 への参加。【応募資格】 学生または教職員。</p>

【出典】 SCUP <https://www.scup.org/page/index> (最終閲覧日: 2016 年 9 月 13 日) より作成。

があつて、今年採用数を例年の倍に決めたため、その宿舍探しに苦勞している州立大学もある」(渡部, 2000, pp.103-104). アメリカの大学には一般に入学定員がないとしても、寮の収容人数を踏まえて、受入学生数は大学ごとにあらかじめ概ね決められている(谷, 2006, p.104). 受け入れる学生数を確保し、それに見合う施設を計画的に整備するためには当然、財務計画が必要となってくる。

SCUPは50年間に渡り、大学の財務計画、さらには戦略計画(Strategic Plan)の策定に関わりうるIR担当者の能力開発の場であり続けていると考えられる。カリフォルニア大学総長室IR担当ディレクターの近年の発言によれば、SCUPは、Enrollment Managementに注目する限り、予算と入学計画と施設を一手に扱う優れた機関であるという(サンフランシスコ・ベイエリア大学間連携ネットワーク

<https://www.junba.org/docs/JUNBA2012-final.pdf>).

4. まとめ

本稿は、大学に関する諸問題が噴出した1960年代の学生急増に着目し、その後の施設整備に関する財務計画の策定を巡る日本の対応を整理した。そのねらいは、日本の大学内の既存組織で行われてきた活動からIRと呼ぶうるものを顕在化させ、以ってIRを担う組織の設計時に求められる基礎的な知識を獲得しようとするにある。このようなねらいを踏まえて、本稿はIRを、データの収集・分析・報告といった狭義の定義ではなく、全学レベルの財務計画や戦略計画(Strategic Plan)の策定も含む広義の定義(小林・山田編, 2016, p.8)を採用した。また、参考の為、1960年代以降のアメリカの動きを、施設整備に関する財務計画を担う専門能力の開発に限定して、確認した。

日本では、国立大学の場合、学生急増を受けた施設整備に関する財務計画は、設置者たる国が主導して策定した。法人化前の国立大学には、各大学が個別に策定した財務計画に基づき資金を留保して施設整備を図るなどといった独自の発展を遂げる余地が、制度上、存在しなかった。私立大学の場合、施設整備のために継続的な予算措置を伴う財務計画を各大学が策定するための実質的な

手順書としての役割を担ったのが、文部省令・学校法人会計基準であった。そして、私立大学の財務計画の策定に資するベンチマーク指標などの必要資料は、私学助成と調査相談業務を担う日本私学振興財団(現在の日本私立学校振興・共済事業団)により整備され、私立大学はその成果を活用できる環境にあつた。国立大学にせよ、私立大学にせよ、学生急増を受けた施設整備に関する財務計画は、政府の直接的な(国立大学の場合)、あるいは間接的な(私立大学の場合)影響を受けながら策定されたと考えることができる。

他方アメリカでは、学生急増を背景に施設整備をはじめとする諸問題が生じ、スタンフォード、ハーバード、カリフォルニア等の各大学ではキャンパス・プランナーが措置されるようになりながらも、彼らには、学術、経営、財務といった諸計画がほとんどアド・ホックに行われる自らの所属機関の関係者と連携する機会がほとんどなかった(SCUP <https://www.scup.org/page/index>)。このような状況のもとで、施設整備に関する財務計画をはじめとする統合的な計画(Integrated Planning)の立案に資する能力開発を行う専門職団体SCUPが、大学関係者により設立された。

5. 日本の大学でIRを担う組織のあり方に関する議論

最後に、これまで紹介したアメリカの動きを参考にしながら日本のIRを担う組織のあり方について議論を試みる。

1950~1960年代の学生急増を受けた後、アメリカでは、施設整備に関する財務計画をはじめとする統合的な計画(Integrated Planning)の立案能力を開発するSCUPのような専門職団体が大学関係者の手で設立されたのに対して、日本でそのような経緯を辿ることはなかった。だからといって、日本の大学では、施設整備に関する財務計画の策定に必要な能力や知識を育成する機会が欠如したままであったということにはならない。

特に私立大学の場合、文部省令・学校法人会計基準が、施設整備に関する財務計画策定のための手順書としての役割を果たしていた。施設整備に関する財務計画の策定が、広義のIRに含まれるならば、私立大学における広義のIRは、大学内の財務部門において学校法人会計基

準という手順書を参考にしながら行われてきた活動の中に、見出すことができる。また、日本私学振興財団（日本私立学校振興・共済事業団）は、私立大学の財務計画の策定に資するようなデータの整備、ベンチマーク指標の作成、経営相談などの事業を推進してきた。日本私立学校振興・共済事業団は、私立大学における広義の IR に必要な条件の整備を担ってきた組織として、やや踏み込んで解釈すれば、私立大学における広義の IR に必要な能力や知識の開発組織として、新たに捉え直すことも可能かもしれない。日本私立学校振興・共済事業団は、ベンチマーク指標等を介して私立大学同士を間接的に連携させる中間組織としての性格を持つと見なすこともできよう。他方、国立大学が、自大学の施設整備に関する財務計画を個別に策定することは、制度上、難しい。

日本の大学で IR を担う全学レベルの組織は、その活動が、評価や教学、あるいは学生調査に重点が置かれているという特徴がある（東京大学，2014，p.110）と言われていた。このような特徴は、私立大学の立場から見れば、施設整備に関する財務計画をはじめとする広義の IR が早くから取り組まれてきたことの裏返しとして、解釈できる。また、その特徴は、国立大学の立場から見れば、大学が独自に意思決定できる対象が制度上制限されていることを示唆するものでもある。

今後、日本の大学が IR を担う組織の設置を目指して、その組織のあり方を検討する時、狭義・広義の IR と見なせる活動が他の学内組織にも含まれていないか確認するための機関調査は、一般に有用だと思われる。ただし、これまでの議論を踏まえれば、そのような機関調査を行う際に、少なくとも私立大学の場合、財務部門の活動に広義の IR が含まれることを、あらかじめ念頭に置いておくべきである。もちろん、機関調査自体が IR の一部でもある⁴。

そういった機関調査の結果、ある大学では、教学部門の関係課において IR と見なしうる何らかの活動が行われていることが分かったとしよう。すると、当該大学において必要な IR 組織の形態として、次のような選択肢を構想できる可能性がある。すなわち、教学部門と、施設整備に関する財務計画を所管する財務部門の両部門における IR 活動の成果を連携・統合して、大学の意思決定に資する新しい情報を生み出すような、言わば既存の

各組織を貫く横串のような形態である。本稿が取り上げたテーマに則した例を挙げれば、教室増設などの施設整備に関する財務計画を担う財務部門と、教室の割り当てを担当し教室の稼働状況⁵を把握しうる教学部門とを連携させ、施設整備の可否を巡る意思決定に資する新しい情報を創出することが、横串型 IR 組織の活動の姿であろう。あるいは、同様な機関調査の結果、財務部門以外の既存組織では狭義・広義の IR が行われていないと判断した大学には、IR を担う組織を新たに立ち上げた上で、当該組織と財務部門との連携を図るという選択肢があるだろう。

他方、国立大学において IR を担う組織を新たに設計しようとする時、制度上、個別の大学の裁量が及ぶ範囲が私立大学と異なることに、留意が必要である。

- (1) ちなみに、国立大学は法人化に際して土地や施設が国から用意されたが、施設の更新費用は国が措置することとされた（青木，2015，p.44）。
- (2) 学校法人会計基準は、制定当初から基本金を四種類に分けていた訳ではない。1987年の制度改正時に第1号～第4号基本金という形に種別化された（山口，1988）。「またこの改正時に、基本金組入れの計画性を重視し、固定資産の取得や基金の設定を計画にしたがって行う規定が盛り込まれた」（両角，2007）。
- (3) 戦略計画（Strategic Plan）に関することは、片山・小林・劉・服部（2009）を参照のこと。
- (4) 加藤・鶴川（2010，p.246）は、「ユビキタス IR」（日本の大学に偏在しているはずの萌芽段階にある IR 活動）の発掘と支援が、大学の発展のためには必要だと述べている。日本の大学がこれまで取り組んできた活動の中に IR と見なしうるものが含まれているはずだという考え方は、本稿の知見と重なり合うものだと考えられる。
- (5) 例えば、教室の需要と供給の関係が曜日・時間帯により大きく異なるといった状況を想定すればよいだろう。

文献

- 青木志帆（2015）『制度とおカネのよもやま話～国立大学法人会計入門～』学校経理研究会。
- Bok, D. (2013). HIGHER EDUCATION IN AMERICA, Princeton University Press. D・ボック（宮田由紀夫

- 訳) (2015) 『アメリカの高等教育』玉川大学出版部。
- 片山英治・小林雅之・劉文君・服部英明 (2009) 「大学の戦略的計画(1)—インテグリティとダイバーシティ実現のためのツール—」東大—野村 大学経営ディスカッションペーパーNo.12.
- 加藤毅・鶴川健也 (2010) 「大学経営の基盤となる日本型インスティテューショナル・リサーチの可能性」『大学論集』第41集, 235-250.
- 川崎成一 (2011) 「私立大学の財務構造と資金調達行動—1970年代を中心に—」『高等教育研究』第14集, 229-247.
- 喜多村和之 (1973) 「アメリカにおける『大学研究』の展開—序説」『大学論集』第1集, 20-31.
- 小林雅之・山田礼子編著 (2016) 『大学のIR』慶應義塾大学出版会。
- 文部科学省 ウェブサイト
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/001/002/004/001.htm) (最終閲覧日: 2016年12月15日)
- 文部省 (1992) 『学制百二十年史』ぎょうせい。
- 両角亜希子 (2007) 「私立大学における施設整備と資金調達—制度的特徴とその実態—」国立大学財務・経営センター『国立大学法人化後の財務・経営に関する研究』国立大学・財務・経営センター研究報告第10号, pp.366-383.
- 中澤渉 (2014) 『なぜ日本の公教育費は少ないのか 教育の公的役割を問いなおす』勁草書房。
- 日本私立学校振興・共済事業団 ウェブサイト
(http://www.shigaku.go.jp/files/centersurvicenogoa_mnai.pdf) (最終閲覧日: 2016年12月21日)
- Peterson, M. W. (1999). The Role of Institutional Research: From Improvement to Redesign. *New Directions for Institutional Research*, (104), 85-103.
- (2007) “The Study of College and University as Organizations” In P. J. Gumport(Eds.), *Sociology of Higher Education* (pp.147-184). Johns Hopkins University Press
- サンフランシスコ・ベイエリア大学間連携ネットワーク 『JUNBA2012 国際化に向けた大学経営 Institutional Research and Enrollment Management』報告書
<https://www.junba.org/docs/JUNBA2012-final.pdf>
(最終閲覧日: 2016年12月16日)
- Society for College and University Planning
<https://www.scup.org/page/index> (最終閲覧日: 2016年9月13日)
- 高野篤子 (2012) 『アメリカ大学管理運営職の養成』東信堂。
- 田中敬文 (2001) 「私立大学経営と基本金」矢野眞和研究代表『高等教育政策と費用負担—政府・私学・家計』科学研究費補助金最終報告書, pp.153-167.
- 谷聖美 (2006) 『アメリカの大学 ガバナンスから教育現場まで』ミネルヴァ書房。
- 徳永保 (2012) 『我が国の学校教育制度と教育政策の変遷』について』『国立教育政策研究所紀要』第141集, 247-269.
- 東京大学 (2014) 『大学におけるIR (インスティテューショナル・リサーチ) の現状と在り方に関する調査研究』文部科学省先導的の大学改革推進委託事業調査研究報告書
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347631.htm) (最終閲覧日: 2016年12月12日)
- 浦田広朗 (2004) 「私立大学財務の脆弱性と安定性」麗澤大学経済社会総合研究センターWorking Paper No.14, 1-12.
- 渡部哲光 (2000) 『アメリカの大学事情』東海大学出版会。
- 山口善久 (1988) 『詳解 基本金』学校法人経理研究会。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP15K04376「大学の教学部門を支える専門職に関する調査研究」(研究代表者 高野篤子) の助成を受けたものです。

本論説の執筆にあたって、大正大学人間学部教育人間学科教育・学校経営マネジメントコースの山本雅淑教授から、有益な示唆を頂きました。

さらに、本論説の加筆・修正にあたって、河原秀行氏から有益な示唆を頂きました。

以上について記して謝意を表します。

アドバイザーとしてのTAの役割

—PBLを取り入れた初年次ライティング授業の実践から—

近藤 裕子・八瀬 広美・棚瀬 久子

(大正大学・早稲田大学大学院・大正大学)

Formatting Japanese Manuscript for Journals

Hiroko Kondo · Hiromi Yase · Hisako Tanase

(Taisho University · Waseda University · Taisho University)

本稿では、PBLを取り入れた初年次ライティング教育の授業において、ティーチングアシスタント (TA) がアドバイザーとして行った学習支援を振り返り、「思考整理のサポート」と「協働学習のサポート」の2つの視点から考察した。「思考整理のサポート」では、学生の考えを汲み取る役割と思考の選択肢を与える役割があり、それは、問題解決能力を伸ばす途上にある学生がスキルを磨き、自信を身に付けていくためにあるとした。また、「協働学習のサポート」では、授業内の机間巡回とポートフォリオの活用を述べ、そのサポートは、「主体性を持って他者へ働きかけ」、「他者と共に問題解決にあたる」、社会人に必要なスキルを身に付けていくためにあるとした。そして、それらの学習支援は、学生だけでなくTAと教員にとっても「学生が自ら考え、書くという目標に向けたプロジェクト」であり、TA自身も多くの学びを得られたことを述べた。

[キーワード: アドバイザー, ティーチングアシスタント (TA), 学習支援, PBL, 協働学習, ライティング教育, 思考の整理]

はじめに

大正大学における初年次教育の1つである「学びの基礎技法 B」は、教員とティーチングアシスタント(以下,TA)が授業に携わっている。TAの業務は、授業の事前準備に始まり、授業内での学生・教員に対するサポート、授業後の試験採点やポートフォリオなどのチェック、レポート添削、学生の質問等の対応、授業の振り返りと多岐に渡る。また、1クラス約40名で編成されているため、ライティング教育に必要な思考の整理や推敲、添削などは、教員1人では個々の対応が難しく、TAの役割は大きい。

本稿では、筆者らが担当する2016年度秋学期「学びの基礎技法 B-2」で展開した「PBLを取り入れたライティング教育」の授業の概要を紹介し、そこでTAがアド

バイザーとしてどのように実践したかを振り返り、改めてTAのアドバイザーとしての役割を考察していきたい。なお、この取り組みは、担当教員(近藤裕子)のもと、TAとして、八瀬広美が3クラス、棚瀬久子が2クラス、藤田藍が1クラスを担当した。

本稿の執筆については、「はじめに」、第1章「授業の展開 (PBLを取り入れたライティング授業)」, 「おわりに」を近藤裕子, 第2章「思考の整理とサポート」を八瀬広美, 第3章「協働学習のサポート」を棚瀬久子が担当執筆した。(近藤裕子)

1. 授業の展開 (PBLを取り入れたライティング授業)

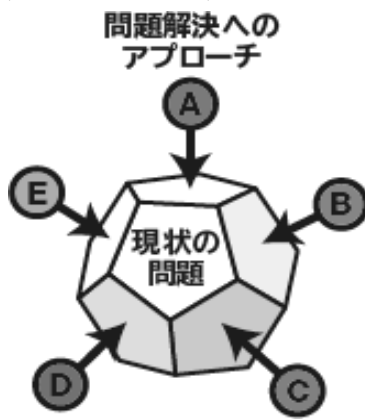
2016年度秋学期開講の「学びの基礎技法 B-2」では、論証型レポート(2000字)の作成を到達目標とした。筆者らの前年度クラスの振り返りから、論証型レポート指導の問題点として、モデルレポートの提示、レポートの型を習得といったスキル先行型指導ではレポートの体裁は一見して整ってはいるものの、内容に多くの課題が残

っていたことが挙げられる。この解決に向けて、学生が「主体的に考え、書く」ことに繋げるために PBL (project-based learning) を取り入れた授業の展開を試みた。

(1) 授業概要

論証型レポート作成にあたり、テーマを「社会、あるいは身近な問題について、その問題解決に向けたアイデアを論証する」とした。まず、テーマごとにグループ（基本は 3~5 人）を作り、問題解決に向けて多角的なアプローチを試みる。これは、個人の取り組みでは偏りがちな視点を広げることを狙いとしている。以下に提示した図 1 は学生 A,B,C,D,E が問題解決へ向けて、異なる視点からアプローチをするイメージを示す。

つぎに、グループの話し合いにより、全体の構成として誰がどの視点で論証していくかの役割を決める。その後、問題背景となる情報を共有する。レポート作成は個々で行うが、アウトラインの構想段階ではグループで



【図1 問題解決へのアプローチ】

チェックを行い、同時に、アドバイザーからの助言を受け、修正を重ねる。

書き終えたレポートをグループ内でレビューを行い、ルーブリックを用いたレポート評価を行う。

さらに、グループでプレゼンテーションを行うために、メンバーのレポートを統合、その構成を考え、スライド・原稿を作成する。これは、レポートで得た知識の再構造化を意味する。最後にグループで1つのプレゼンテーションを行い、クラス全体でルーブリックを用いた振り返りを行う。

毎回授業の終わりには、ポートフォリオ(学習の記録)に授業内容とコメント、モチベーションの度合いを記入する。

なお、「学びの基礎技法 B-2」の 15 回の授業展開を 3 つのステップで示したものを第 3 章の資料 1 で示した。

以上が、筆者らの担当した「学びの基礎技法 B-2」の授業概要である。

PBL では、学習者に寄り添い、目的達成まで導く指導者をアドバイザーと呼ぶことがある。筆者らの担当した授業では、教員と共に TA がアドバイザーとして役割を

担った。次章以降に、TA がアドバイザーとして学生にどのようにかわり、思考し、行動したかを「思考の整理のサポート」と「協働学習のサポート」の視点から述べていく。(近藤裕子)

2. 思考整理のサポート

TA のアドバイザーとしての役割の一つに、「思考整理のサポート」が挙げられる。その役割をさらに細分化すると、①学生の考えを汲み取るという「引き出す」役割、②思考の選択肢を与えるという「生み出す」役割があると考えられる。これらは授業開始当初から TA に課されていたものではなく、よりよい支援方法を模索しながら取り組む中で見出されたものであった。それらの役割はアウトライン指導時に顕著に現れたため、以下の項ではその場面を取り上げ、詳細を記述する。

(1) アウトラインとは

アウトラインとは、論文やレポート等を執筆する前に文章の骨組み、つまり序論・本論・結論という文章の全体的な構成を決め、論旨の明確化を図るために記述するものである。

2016 年度秋学期「学びの基礎技法 B-2」においては、「はじめに」、「本論」、「むすび」という論構成で論証型レポートを執筆するよう、予め学生に求めていた。具体的には、「はじめに」には問題の背景、問題提起、レポートの目的、「本論」には 3 点のデータとその解釈及び結論、「むすび」には文章全体のまとめと今後の課題を配置するという形式を提示し、アウトラインもその流れで書くように指示していた。

(2) TA としての活動概要

アウトライン作成段階における主な TA 業務は、アウトラインが論理的な構成になっており、情報の過不足がないかの確認と説得力のある論展開を構築できるようになるまでの相談対応であった。「学びの基礎技法 B-2」の講義は全 15 回あるが、第 3 回目にアウトラインについて説明し、第 4 回目に一度提出をさせた。そして、提出されたアウトラインの中で、調査報告型になっているものや、自分の意見がないもの、問題提起と結論が一致していないもの、その他考えを深めた方がよい点があるもの場合は修正するようコメントを記入し、学生に返却した。指摘を受けた学生には、授業内の作業時間や授業後に相談に来るよう声掛けをし、来た学生への対応を行った。



【写真1 センターでの学生対応】

(3) 学生の考えを汲み取る「引き出す」役割

思考整理のサポートとして初めに挙げられるのは、学生の考えを汲み取ることである。アウトライン作成でまず学生が苦勞していた箇所は、「問題提起」であった。問題提起は、レポートの軸となる自分の意見が含まれるそのレポート全体のテーマである。「宗教」や「憲法」といったレポートの題材は、第1回目の講義で各自が関心のあるものを選択し、同じ題材を選んだ学生でグループを形成した。個人がその中のどの範囲を扱うかは、グループでの話し合いによって決定した。範囲を定めるまではグループ活動が軸であったが、その範囲における何を問題として取り上げ、何を解決策として提唱するか、すなわち何をテーマにするかは各個人に委ねられていた。D・R・ウッズ(Woods, D.R.)(2001)によると、認知科学では次のような考えが明らかにされているという。解決する問題は、その人の内面にある、その問題の精神的イメージであり、人はその人自身が見た問題の捉え方に基づき、問題を解こうと試みるということである。つまり、自分自身しか自分の問題提起は知り得ないのである。

しかしながら、学生によってはその問題に対する自分自身の精神的イメージが曖昧であり、自分独自の意見を見出せないために、「～について知る」などの調査報告型になっていたり、テレビや本などから仕入れた第三者の意見をそのまま採用していたりする者もいた。筆者はTAとして、上記のような学生から問題提起をどのように設定すればよいか質問を受けた際、その答えは学生が自身のテーマを選択した理由にあると考えた。なぜなら、その動機には学生の価値観が深く関わっており、そこにオリジナリティが生まれると推測したからである。そこで、なぜ学生がそのテーマに興味を持ったのかという

ところから一つ一つ紐解き、明らかにしていく方法を用いた。その際に気を付けたことは、学生の考えを受け止め、筆者の意見を押し付けないようにしたことであった。あくまでも学生が主体であり、問題の解決方法を提案する当事者は学生であることを常に意識するよう心掛けた。

このように、TAは学生のアウトライン作成時において学生独自の意見を導き出すために、学生自身の主張を引き出す役割を担当した。

(4) 思考の選択肢を与える「生み出す」役割

前項の通り、学生が自らの力でテーマを設定できるようなアプローチを試みていたが、学生から聴き出すだけでは論展開が未熟で、不十分なこともあった。その場合は、思考整理のサポートとして引き出す役割の他、学生にヒントや考える筋道を与える役目も担った。

論理的に意見を述べる際には、現実には起きている問題への背景知識があり、その問題を多角的に検証した上で自身の意見を提言することが必要となる。そのためには、自身の意見を裏付ける検証材料が不可欠であるが、学生の中には「適当な資料がなかった」と自身で判断し、根拠なしに憶測で論を展開している人も少なくなかった。学生が「資料がなかった」と判定した理由として一番多かったのは、自分の主張と同一のものがなかったというものである。

そのような考えに至った原因は、学生のテーマに関する知識の欠如だけでなく、問題解決スキルの未熟さであると考えられる。文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2012)は、論理的思考力や問題解決力を有したグローバル人材の育成が急務であり、大学には将来を担う人材を養成する期待が寄せられていると述べている。それは裏を返せば、そのような人材が未だ少数であることを意味しているともいえるのではないだろうか。また、D・R・ウッズ(2001)は、P・P・ヘプナー(Heppner, P.P.)(1986)等の調査データを基に、アメリカの多くの大学生は「大学4年間での経験では問題解決の自信がほとんどあるいは全く得られない」と感じていると指摘している。この結果はアメリカに留まらず、日本においても問題解決能力に自信を持つ学生は少ないと推定する。「資料がない」と言った学生の多くは、問題解決の思考プロセスを経た経験が少ないために、別の観点から探すことを想定しておらず、自分のテーマに関する資料がなかったときに前へ進むことができなくなっていたといえる。そのような学生の場合は、テーマは異なっても問題解決方法は応用できるというアドバイスをしたり、テーマとは直接関係がないが参考になりそうな情報を提供し

たりした。

上述のように、学生が自力で思考を整理するのが難しい場合、思考の新たな方向性を導く支援も行っていった。

(5) まとめ

以上、第2章ではTAのアドバイザーとしての役割の一つとして「思考整理のサポート」を取り上げ、その具体的な役割として、学生の考えを汲み取る役割と思考の選択肢を与える役割があると述べた。そのサポートは、問題解決能力を伸ばす途上にある学生がスキルを磨き、自信を身に付けていくためにある。それがひいては、自ら考え、決断し、行動できる人間の涵養に繋がると考える。

(八瀬 広美)

3. 協働学習のサポート

PBLを取り入れた「学びの基礎技法B-2」においては、「協働学習のサポート」もTAのアドバイザーとしての役割の一つである。坂本(2008)は、「協働学習」には本来の「学習」以外に、「協働」するための能力や学習者間の「協働」関係の形成を志向する学習も含んでいると指摘している。協働学習を共にするメンバーとの関係性の如何が、少なからず論証型レポートの出来に影響を及ぼすということである。協働学習を充実させるには、主体性を持って他者に働きかけることが肝要となる。学生の中には、学習到達目標である論証型レポートの執筆よりも、他者との協働に負担を感じる者がいた。多種多様な背景を持つ「他者」が存在する中で、TAにはグループそれぞれに合わせた柔軟な対応が求められた。以下の項では、協働学習の場面で学生が直面した問題と、TAのアドバイザーとしての活動内容を記述する。

(1) 「学びの基礎技法B-2」における協働学習

「学びの基礎技法B-2」は、15回の授業が3つのステップで構成された(資料1参照)。このうち、協働学習が行われたのはSTEP1およびSTEP3である。協働学習のグループは、テーマごとに3~5名程度で作られた。このほか、ステップに先立ち、各グループ内で自己紹介を行っている。その際、「司会」や「書記」「連絡係」など、自グループに必要な役割を洗い出し、役割分担も行った。

(2) TAとしての活動概要

協働学習時におけるTAの主な業務は、学生からの相

談応対、各グループの進捗状況の把握である。学生からの質問・相談は、学習テーマに関するものからグループメンバーに対する不満まで、内容は多岐に渡った。

机間巡回の際、議論が白熱しすぎて脱線したり紛糾したりしているグループには、中立な第三者として論点を整理し、議論が活発化していないグループには、一時的にファシリテーター役を担いメンバーの発言を促した。しかし、プロジェクトの進め方はグループ毎に委ねられたものであり、TAの関わりは、あくまでも伴走者としての域を超えぬよう留意した。

ポートフォリオからは、個々の学生が抱える協働学習への不安や不満、疑問などを吸い上げた。ポートフォリオはグループ毎にファイリングし、まとめて読むことで、グループ内での見解の相違、温度差等の把握に努めた。ポートフォリオから得た情報は机間巡回の際に活かし、アドバイザーとしてより良い支援が行えるよう取り組んだ。また、授業内で気になる学生やグループがあった際には、授業後のポートフォリオを確認し様子を窺った。

STEP 1 ①テーマ設定

②問題背景の理解

(資料収集・問題の整理および分析)

③問題提起

④問題解決へのアイディア

⑤アプローチの決定

(視点の振り分け)

STEP 2 ⑥論証型レポート作成

⑦レポート作成に伴うライティングスキルの復習

⑧振り返り

STEP 3 ⑨知識の共有

(論証型レポートのグループ内共有)

⑩プレゼンテーションへ向けた知識の再構造化

⑪論構成の構築

⑫プレゼンテーション

⑬振り返り

【資料1 授業の流れ】

(3) 問題を抱えた学生へのアプローチ

学科混成のクラスでは、グループメンバー全員が初顔

合わせという例も少なくない。学生によってはグループ活動に苦手意識を持っている者もいる。協働学習初回後のポートフォリオには、グループ活動への期待をのぞかせる者、あからさまな嫌悪を表す者、不安を抱く者など、様々な反応が見られた。協働学習へ否定的な反応を示す要因には、個々の性格・環境に起因するもの、協働学習の経験がない、または少ないことから生じる不安などがあつた。中には、学習意識の高い学生が、同グループに属する学習意識の低い学生を憂い悲観的になるケースもあつた。ポートフォリオに記された言葉が、額面どおりでないこともある。前向きな言葉を記していながら、グループ内で存在感を発揮できずにいる学生もいた。これらは、ポートフォリオに記された内容と授業内での言動とを合わせ見ることで見づくことができた事象である。教室内で発言のない学生がポートフォリオで饒舌に語っていることがある。反対に、ポートフォリオへの記述は乏しい一方で、教室内での活動に積極的な学生もいた。それぞれのケースを見極め、対面あるいはポートフォリオでの一言コメントで対応した。ポートフォリオへ記すのは、学生の不安解消への足掛かりとなるよう、肯定と励ましのコメントとするべく留意した。対面での対応では、知識と経験の不足から視野が狭まりがちな学生の選択肢が増えるようなアドバイスを心掛けた。

教員・TA 以外の他者に読まれることのないポートフォリオに寄せられる否定的な反応（悩み・不安・不満）には、グループメンバーとは共有できない（したくない）個人的な内容が多い。それに対し、机間巡回の際に寄せられる内容は、他者に聞かれてもよい、あるいは、教員・TA への質問・相談を通して「他者と共有しておきたい」内容のものが多い。ここには、他者を気遣いつつ、中心者にはなりたくないという心情が垣間見える。また、教員・TA に対する関わりには授業回が進むにつれ、その様相にも変化が見られた。協働学習開始当初は、教員・TA から声掛けをし、発言を促す、問題を聞きだすことの方が多くあつたが、レポートの執筆を終え、プレゼンテーションの準備にかかる頃には、教室内で呼び止められることが多くなつた。授業内・ポートフォリオでのコミュニケーションを重ねることで、教員・TA への親密感が増したことが変化の大きな要因の一つとして考えられるが、これらを、PBL における数々のステップを進むうちに得られた「成長」と捉えることもできるのではないだろうか。授業回を重ね、ステップが進むにつれ、ポートフォリオに、協働学習への手応えを感じさせるコメントが寄せられこともあつた。レポート執筆、プレゼンテーションと達成させるうちに、学生自身、協働学習

への効果を実感していたことがうかがえる（資料 2）。



【写真 2 協働学習の様子】

- 自分では思いつきもしない発想が多く出て、メンバーの考えが参考になった。
- 自分の担当に対する責任感が生まれた。
- 刺激を受けた。
- メンバーのレポートがすばらしい！自分もがんばりたい。
- 偶然にも同じ資料を使っていた。
- 同じことをいうために、全然違う資料を使っていておもしろかつた。
- メンバーと都合を調整して、授業時間外も準備する。次も頑張る。
- 指摘したことがブーメランのように自分に戻ってきた。
- ディスカッションが盛り上がり、充実した授業だった！
- いろいろ言ってもらえて、よかつた。
- 人のレポートを指摘するには自分がしっかりわかつていないといけなないので時間をかけて丁寧に読んだ。
- 休まれると困ることがわかつた。私は絶対に休まない。
- 自由にできないのがもどかしい。
- グループだと制約があり、その調整が難しかつた。
- 意見が出なくて困つた。
- 休みがちな人のレポートは、やはりそれなりで、毎回しっかり授業を受けている人のレポートはすばらしかつた。休んでいる人と組みたくない。

【資料 2 ポートフォリオによる学生のコメント】

(4) まとめ

以上、第 3 章では TA のアドバイザーとしての役割の一つとして「協働学習のサポート」を取り上げ、その活動内容として、授業内の机間巡回とポートフォリオの活用を述べた。そのサポートは、「主体性を持って他者へ働きかけ」、「他者と共に問題解決にあたる」、社会人

に必要なスキルを身に付けていくためにある。これらは経済産業省が提唱する「社会人基礎力」として、大学生が獲得すべき能力であると考え。 (棚瀬久子)

おわりに

以上、「思考整理のサポート」「協働学習のサポート」という2つの視点から、TAのアドバイザーとしての役割とその活動について述べた。通常の授業であれば、教員と学生の間に入り、学生に指示を与える、アドバイスする、学生からの質問に答えるなどの関わり方が中心となったであろう。しかし、今回のPBLを取り入れた授業では、「教える」「指導する」という概念を取り払い、学生が何に迷い戸惑っているか、また、問題解決には何が必要となるかを捉え、学生自身が主体的に考えるに至るようヒントを与え、時に励まし、共感し、共に考えるといった「伴走者」としての役割に徹していた。授業が進むにつれ、授業外でもTAや教員を訪ねる学生は増え、昼休みや作業時間も対応に追われた。その対応は、TAのバックグラウンドや個性の違いからも様々であったが、TA自らも学生の課題について考え、どういった方法があるか、それをどのように気づかせるか等、学生一人ひとりに向き合っていたという点では共通していたといえよう。そして、学生のみならず、TA自身もまた成長を遂げていたのではないか。これは、「学びの基礎技法B-2」を担当する3名のTAと教員が情報共有および課題解決のため行ったミーティングでも実感できるものであった。TAは教員の指示ではなく、自らの役割をしっかりと認識し、考え行動していたのである。そして、自身の成功や失敗などの振り返りをミーティングで共有し、再度メンバーで振り返ることを繰り返してきた。こういった活動を通じてTA自身の成長と自信にも繋がったと推察できる。さらに言えば、この授業の取り組みは、TAと教員にとっても「学生が自ら考え、書くといった目標に向けたプロジェクト」であったといえる。TAと教員が一丸となって取り組むことで成果が得られたのではないか。

最後に、授業終了時に行ったアンケートの結果について触れたい。「レポート作成過程においてPBLを取り入れた授業は(春学期に行った個人でのレポート作成に比べ)、深い学びにつながったか」という問いに対し、「とてもそう思う」と答えた学生が40%、「そう思う」が44%、「どちらかと言えばそう思う」14%と、肯定的な回答が98%にも及んだ。この結果はアドバイザーとしてのTAの貢献も大きいと考える。(近藤裕子)

参考文献

- 上杉賢士(2010)『プロジェクト・ベース学習の実践ガイド～「総合的な学習」を支援する教師のスキル～』明治図書
- 経済産業省 HP「社会人基礎力」(<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>)(2017年4月15日)
- 近藤裕子(2016)「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」『大正大学教育開発推進センター年報 創刊号』pp26-32
- 近藤裕子(2017)「PBLを取り入れた初年次ライティング教育の実践と成果」『大学教育学会第39回大会発表予稿集』
- 坂本旬(2008)「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』5,49-57
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2012)『大学教育部会の審議状況と課題について(骨子案)』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1317024.htm)(2017年4月12日)
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2012)『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(まとめ)』(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/05/29/1319974_01_1.pdf)(2017年4月15日)
- 由井恭子(2016)「大正大学における文章表現科目『学びの基礎技法B』概要」,『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号16-19
- Heppner, P. P. (1986). *The PSI Manual*. 210 *McAlester Hall, University of Missouri-Columbia, MO.*
- Woods, D. R. (1994). *PBL Problem-based Learning: How to gain the most from PBL*. Woods publishing, Waterdown, ON. D・R・ウッズ(新道幸恵訳)(2001)『PBL Problem-based Learning 判断能力を高める主体的学習』医学書院

大学生の文章力と口語文法

—中学校国語教科書の人称代名詞の取り扱いを例として—

本間 美奈子

(大正大学・國學院大學 非常勤講師)

On Japanese Grammar in Junior High School Japanese Language Textbooks

Minako Homma

(Taisho University・Kokugakuin University)

大正大学の文章表現科目「学びの基礎技法B」に携わり、学生にとって文章の推敲が容易ならぬタスクであることが明らかになった。とくに文法に関わる推敲が難しく、文の一部を手直ししたものの他の文法項目との関連が図れず、立ち往生する学生が見られた。これは個人の問題ではなく、学生全体の傾向のように思われる。推敲が困難である原因の一端は、口語文法（現代語文法）を基盤とするメタ言語能力にあると考えられる。口語文法は「話す・聞く・書く・読む」という言語活動を支える事項でありながら、現行の中学校国語科においては、体系的な口語文法教育が実施されない状態となっている。そこで、文章表現において有効な指導の仕方を検討するために、学生の口語文法学習の状況を把握しておきたいと考えた。本稿では、より良い言語活動の実践のために体系的な口語文法教育が必要であるとの立場から、人称代名詞の記述を例として中学校国語教科書の文法の取り扱いを考察する。

[キーワード: 大学生の文章力, 口語文法, 人称代名詞, 検定教科書, メタ言語能力育成]

はじめに

「学びの基礎技法B」に携わり、学生にとって文章の推敲が容易ならぬタスクであることが明らかになった。とくに文法に関わる推敲が難しく、手がかりとなるよう文法用語を挙げて改善を促しても、用語を糸口に検討することができず、答えを求めたり場当たりの対処したりする学生が見られた。また、文の一部を手直ししたものの他の文法項目との関連が図れず、立ち往生する学生も見られた。一文の構成を自律的に検討できない状態が散見されるが、これは個人の問題ではなく、学生全体の傾向のように思われる。

推敲が困難である原因の一端は、口語文法を基盤とするメタ言語能力にあると考えられる。松崎正治(1991)は、メタ言語能力を「言語の性質と機能を検討し、熟考する能力(ability)」であり、「その時点で脳に内蔵し

ている文法という知識をいわば客体化して利用することができる」能力」としている。また、メタ言語能力は「モニターする際に使う知識が構造化されているほど、モニタリングが活発になる」という。文章表現科目において有効な指導の仕方を検討するために、学生の口語文法学習の状況を把握しておきたい。

口語文法は「話す・聞く・書く・読む」という言語活動を支える事項でありながら、現行の中学校国語科においては体系的な口語文法教育が実施されない状態が続いている。山室和也(2005)は、文法教育を否定する議論の背後に、「子ども達は日本語のきまりはすでに獲得されているのだから、敢えてそれを学ぶ(教える)必要はない」という認識があることを指摘している。しかし「すでに獲得されている」としても、言語感覚は個人的に、またその年齢なりに無自覚に獲得されたものであり、個人差がある。文法用語や概念を導入し、知識として使いやすい状態に整理する機会が必要であろう。また「話す・書く」といった発信型の言語活動の場合は、文法項目を統合して一文とする必要があり、文の正否を判断するフ

フィルターとして口語文法が活用されていると考えられる。フィルターの役割は、公的な場面になるほど重要となる。したがって、発信型の言語活動において口語文法教育は有用性があるといえる。

本稿で文法学習の例として取りあげる日本語の人称代名詞は、他言語と同じ文法用語を使用しているが、他言語の人称代名詞とは異なる特質をもっている。人称代名詞は待遇表現の一端を担う名詞であり、その場の位相に基づいて使い分けが行われている。また、鈴木孝夫(1973)が「現代の日本語には、目上の人に対して使える人称代名詞は存在しないと言っても言いすぎではない」「一人称、二人称の代名詞は、実際には余り用いられず、むしろできるだけ避けて、何か別のことばで会話を進めようとする傾向が明瞭である」と指摘しているように、運用上の制限がある。文章の推敲においても、自称、他称の運用の仕方はしばしば問題となっている。

筆者は人称代名詞の運用の仕方を明らかにする目的で、2008年から大学生を中心とした若年層話者を対象に使用認識の調査を行ってきた。他称「彼・彼女」の使用実態を考察した本間美奈子(2009)では全ての調査項目において「彼・彼女」のみを選択した被調査者はおらず、位相によって使い分けが行われていることが確認できた。

しかし、2016年9月に大学生91人に実施した第7回調査^{注1}において、調査の最終項目として「日本語の人称代名詞は英語の人称代名詞と使い方の点で違いがあるでしょうか」という項目を設定したところ、被調査者の認識は次のような結果となった。

- 全く違う 21人
- 違うところがある 36人
- わからない 32人
- 同じ 2人

「わからない」が被調査者全体の3割以上を占めており、改めて問われた場合にそれまでに獲得してきた言語感覚をもとに回答するのが難しいことが明らかになった。人称代名詞の使い分けを行っている被調査者であっても、判断の根拠や基準、確信となる知識がなければ運用の相違を明言しにくいと考えられる。

本稿では、より良い言語活動の実践のために体系的な口語文法教育が必要であるとの立場から、人称代名詞の記述を例として、中学校国語教科書の文法の取り扱いを考察する。調査対象は平成16年、平成22年、平成26年検定の中学校国語教科書とする。以下の節でまず国語教育の現状、次に人称代名詞に関する議論を確認し、その後教科書の調査結果を概観する。

なお、本稿の「口語」とは、現代の話しことばと書き

ことばを合わせた現代語とする。

1. 国語科における口語文法教育の現状

まず、中学校国語科の現状を確認しておきたい。現行の『中学校学習指導要領』(平成20年)における国語科の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」とこれまでと変わらないものの、『中学校指導要領解説国語編』の国語科改定の趣旨によれば、「言語の教育としての立場を一層重視する」と基本方針の改善がなされている。

しかし口語文法は、「我が国の言語文化に親しむ態度を育てたり、国語の役割や特質についての理解を深めたり、豊かな言語感覚を養ったりするための内容を示す」事項である〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の一部として位置付けられており、「文法教育」として体系的に実施されない状態が続いている。前述の山室和也(2005)が指摘したように、文法教育を否定する議論の背後には口語文法は言語感覚として獲得済みとの認識がみられる。矢澤真人(2010)は、文法教育の意義の変化を「口語文法は当初こそ、標準語を適確に使うという役割を担っていたが、マスコミの発展により、その必要がなくなった」と述べている。また、「問題になるのは、中学校における口語文法教育のように、ある程度メタ言語能力のついた対象に母語の文法を教えることに、どのような意義を認めるかである」と意義付けの難しさを指摘している。

その一方で、『国語教育総合事典』の「文法」には、「現代語文法の学習は、古典文法学習の導入のためという意味合いが強くなってしまい、必然的に古典文法の理解に必要な語論が中心となってきてしまった」との解説が見られる。「メタ言語能力」の重要性が取り上げられる以前から、国語科では古典文法学習の基盤として口語文法を捉え、文法学習を通じてメタ言語能力の育成を図ってきたことがうかがえる。

メタ言語能力は母語だけでなく、第二言語の学習にも影響を及ぼすという。森内悠佳子(2016)は、外国語教育に携わる立場から子どもたちが「基本的な品詞の概念や機能を理解していないことが多い」と指摘し、「外国語の習得には、母語の能力が作用するということである。母語の運用能力の基礎となるのは、このメタ言語能力である」と述べている。斉藤兆史・他(2012)は、日本語を複数の言語のなかの1つとして相対化して捉え、教科

を横断する文法教育が提案されていることに言及している。国語科の学習に有効な文法事項だけでなく、メタ言語能力の育成を念頭に口語文法教育を広く捉え直す議論が行われている。

現在のところ、口語文法を第二言語学習の基盤とすることや教科を横断する取り組みは、『中学校学習指導要領』の国語科の目標に組み込まれていないが、「言語感覚は獲得済み」という前提が成り立たない状況が次のように生じつつある。

日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について、平成26年1月14日付けで学校教育法施行規則の一部を改正する省令が交付され、同年4月1日より学校において日本語を理解し、使用する能力に応じた特別の指導「特別の教育課程」の編成・実施が行われることとなった。留意事項では、特別の教育課程の指導内容等について次のように示されている。

当該児童生徒の日本語の能力を高める指導のみならず、当該児童生徒の日本語の能力に応じて行う各教科等の指導も含むものであること。

これにより、学校教育の一環として日本語教育を行うこととなった。日本語指導が必要な生徒の中には、日本語が母語であるものの外国育ちであるため言語感覚が十分獲得されていない生徒も含まれる。国語科の授業においても「言語感覚は獲得済み」という前提によらない口語文法教育のあり方を検討する要因が生じたと言える。

2. 人称代名詞に関する研究と議論

教科書の品詞分類は統一されておらず、出版社が採用する学説によって異なりがある。とくに代名詞の定義と品詞分類、人称代名詞の範疇および機能には議論があるため、先行研究の流れを概観しておきたい。

明治期には欧米語の文法書に倣った日本語の文法書が数多く出版された。代名詞は名詞や動詞に並ぶ品詞のひとつとして立てられ、文字通り「名詞を代用するもの」と定義されている。しかし、他言語の文法に日本語を当てはめようとしたことから、言語的事実との間に矛盾を生じることとなった。文法用語が他言語と同じであるため、現在でも日本語の代名詞、人称代名詞の概念は誤認されやすい状態にあるといえる。

大槻文彦は、『語法指南』で代名詞を次のように定義し、名詞の下位分類とした。

名詞ノ一種ニシテ、人、事、物、等ノ名ニ代ヘテイフ語ニテ、且多クハ、同一ノ名詞ノ連出スル時ニ、其煩ヲ省カムガ為ニ用キルモノナリ。

しかし、機能は「人、事、物、等ノ名ニ代ヘテイフ」としている。

松下大三郎は口語文法書の嚆矢である『日本俗語文典』で、次のように代名詞には指示機能があると指摘している。

代名詞は名詞の代用をなすにはあらず、唯間接に事物を指示するものなり。

山田孝雄は『日本文法論』で代名詞を次のように定義している。

體言の一種にして實體其の者を直接にあらずして、ただ其を間接に指示せるものなり。

学校文法は、橋本進吉の学説をもとに岩淵悦太郎が執筆した『中等文法』に基づいている。橋本進吉は『新文典別記上級用』の序言では「必ずしも全部私の主張する説でなく、妥協するところも少なくありません」と断ったうえで、代名詞を1品詞としている。近藤政美(2005)によれば、『中等文法』では橋本進吉の説を取り入れて「品詞では(名詞)(代名詞)(数詞)を合わせて名詞(一つの名詞)とした」ということである。

時枝誠記は『中等国文法別記 口語編』で、代名詞は使用される状況によって具体的な指示物が決まるとして代名詞を品詞のひとつとして立てている。

一般の名詞と異なるところは、話し手と聞き手との関係において事柄を表わす語であるということである。(略)従って、同じ事柄でも、話し手がちがえば、言い方がちがってくるのは当然である。

このように、文法論によって品詞分類、代名詞の定義には相違がある。

一方、人称代名詞には日本語の特質に関する次のような研究がある。

鈴木孝夫(1973)は、日本語の言語的事実と他言語の「人称代名詞」の範疇は一致しないと批判している。

日本語の「わたくし」「あなた」や「ぼく」「きみ」などを人称代名詞とすることは、日本語と多くの点で構造の違う諸言語の研究から導かれた説明原理を、無批判に鵜呑みして取入れた結果であって、日本語に見られる言語的事実とは相容れない誤りである。

田窪行則(1997)は「人称代名詞」の範疇について次のように指摘している。

人称代名詞という範疇は基本的に性数格の一致のある言語において、その一致特性のみを担う範疇である。

また、田窪行則(1997)は日本語においては代名詞を立てる必要がないとしている。

人称による一致が存在しない日本語では、文法的に

代名詞として別にたてる理由はない。

中村幸弘・他(2004)は現行の学校文法における代名詞の下位分類について次のように述べている。なお、本稿では引用文中の「右表」を表1として提示する。

代名詞は普通、人代名詞と指示代名詞とに分け、そ

れを右表のようにさらに細かく分けるのであるが、いずれも、指示性という特質に限れば、人代名詞と指示代名詞という区別をする必要はないようにも思われる。

表1:代名詞一覧表 中村幸弘・他(2004)を簡略化して引用

	自称 (一人称)	対称 (二人称)	他称(三人称)			不定称
			近称	中称	遠称	
人代名詞	わたし わたし ぼく (おれ)	あなた (そなた) きみ (おまえ)	このかた (こなた) (こいつ)	そのかた (そいつ)	あのかた かれ (あいつ)	どなた だれ (どいつ)
指示代名詞	事物	/	これ	それ	あれ	どれ なに
	場所		ここ	そこ	あそこ	どこ
	方向		こちら こっち	そちら そっち	あちら (あなた かなた) あっち	どちら どっち

先行研究によって日本語の代名詞、人称代名詞の特質が明らかになった。しかし、研究成果の取り入れ方は教科書の編纂方針によって異なりがある。

3. 教科書の人称代名詞の取り扱い

中学校国語教科書における人称代名詞の取り扱いを明らかにするために、検定年ごとに東京書籍、学校図書、三省堂、教育出版、光村図書出版、合計5社の教科書を3学年分調査し、以下の項目を収集した。

- ①代名詞の定義
- ②代名詞の下位分類
- ③人称代名詞の定義
- ④人称代名詞の下位分類
- ⑤提示語：自称
- ⑥提示語：対称
- ⑦提示語：他称
- ⑧提示語：不定称
- ⑨その他の記載事項(備考とする)

収集した結果を検定年ごとに一覧表にして取り扱いを考察する。なお、本稿では紙幅の都合により一覧表を考察の後に置くこととする。

表中の出版社名の下には、「代名詞」の学習学年をカッコに入れて示した。なお、表中の記号「N」は、教科書で扱われていないことを示す。また、「連体詞型他称」

とは「あの方」のように連体詞と名詞とで構成される他称をさす。

(1) 平成16年検定教科書

調査結果を概観すると、5社の教科書の傾向は大きくふたつに分かれている。東京書籍、三省堂、光村図書出版のように語の提示に止まる教科書と、学校図書、教育出版のように詳細に説明を行う教科書とがある。最も提示項目が少ない教科書は光村図書出版で、人称代名詞という用語を提示せず、指示代名詞も含めて代名詞として一括し語を提示している。三省堂は定義を提示していない。

東京書籍、三省堂は、代名詞を品詞のひとつとする学説があることに触れている。平成16年検定教科書では全ての教科書が10品詞となっているが、近藤政美(2005)の調査により三省堂は平成10年度版『現代の国語』、光村図書出版は平成14年度版『国語』までは品詞を11としていたことが明らかになっている。東京書籍は教科書間で品詞数の相違があることを念頭に、学説の相違を説明に加えたものと推測される。

人称代名詞の下位分類を挙げているのは、学校図書、教育出版の2社であった。学校図書は文法用語として自称・対称・他称を挙げて意味を説明し、さらに他称を近称・中称・遠称に分けている。教育出版は文法用語を使用せずに下位分類を説明している。これは生徒の負担を考慮したものと推測される。なお、全ての検定教科書で、

一人称・二人称・三人称という用語は使用されていない。

他称として連体詞型他称を挙げる教科書は、学校図書1社であった。教育出版は、指示語（こそあど言葉）の中の「人を指示する代名詞」として連体詞型他称を挙げている。代名詞は欧米語のように単純語であるべきとする

説をとると、連体詞型他称は人称代名詞から除かれることになる。その場合「彼女」の扱いが問題になるが、東京書籍は「彼女」を提示せず「彼」のみを提示している。

人称代名詞は位相によって異なることを説明しているのは、学校図書のみであった。

表2:平成16年検定教科書の一覧表

出版社	代名詞の定義	代名詞の 下位分類	人称代名詞の 定義	人称代名詞の 下位分類	自称	対称	他称	不定称	備考
東京書籍 (中2)	人や物事を指し示すのに用いられる	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す	N	わたし	あなた 君	彼	だれ	カッコ書きで「代名詞は一品詞に数えられることもある」との説明あり。 「だれ」は例文中にあり。
学校図書 (中2)	物事の名前を言う代わりに、人・事物・場所・方向などを指して言う	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す	自称 対称 他称	私(わたくし) 私 僕 おれ	あなた 君 お前	このかた そのかた あのかた 彼 彼女	どのかた どなた 誰	「代名詞の特色と種類」には、「代名詞には、話し手と指し示す物事（人・事物・場所・方向）がどのような関係にあるかによって、違った単語が用いられるという特色があります」との説明あり。 人称代名詞の一覧あり。 他称を近称・中称・遠称に分け、連体詞型他称を提示している。 自称・対称は使い分けとして、公的で改まった関係や場面、私的でくだけた関係や場面の例を挙げている。
三省堂 (中1)	N	人称代名詞 指示代名詞	N	N	わたし	きみ	彼女 彼女	だれ	「代名詞を品詞のひとつとする考え方もあります」との説明あり。 「だれ」は練習文中にあり。
教育出版 (中2)	人や物・事柄を指し示す	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す語	話し手・書き手が自分自身を指し示す 聞き手・読み手を指し示す それ以外の人を指し示す	わたし ぼく おれ	あなた きみ	彼女 彼女 あいつ	N	「話し手・書き手のそばの人・物・場所・方向などを指し示す」指示代名詞として連体詞型他称「このかた」「そのかた」「あのかた」の提示あり。 指示語（こそあど言葉）の一覧表に名詞（代名詞）があり、その下位分類に「人」の代名詞として近称・中称・遠称の連体詞型他称「このかた」「そのかた」「あのかた」、不定称「どのかた」「どなた」「だれ」あり。 「だれ」は指示語一覧表中にあり。
光村図書 (中2)	物事（人・物・場所・方向）を指し示す	N	N	N	わたし	N	彼女 彼	N	「彼」は例文中にあり。

(2) 平成22年検定教科書

平成22年検定教科書は、中学校学習指導要領（平成20年文部省告示）に伴う改訂の全面実施となった教科書にあたる。

平成16年検定教科書の傾向と同様に、5社の教科書は語の提示に止まる教科書と詳細に説明を行う教科書とに大きくふたつに分かれている。三省堂、光村図書出版は提示内容を絞る傾向が強くなっている。三省堂は不定称の語例を削除し、光村図書出版は平成16年検定教科書の代名詞の定義をより簡便にしている。

平成16年検定教科書では、学校図書を除き4社の検定教科書がひらがな書きの「わたし」を提示していたが、平成22年検定からは5社全ての教科書で漢字の「私」を提示するようになった。

また、教育出版は、平成16年度検定教科書に提示していた「おれ」を削除している。

東京書籍は、言語の教材「文法の窓」の内容が変更され代名詞の定義が提示されるようになった。しかし、教材と文法解説とで定義が一致しない状態となっている。

「文法の窓」では代名詞の定義を「名前の代わりとして使われる名詞」としている。

平成16年検定教科書で代名詞を品詞のひとつとする学説を挙げていた東京書籍は、この検定から説明を削っている。しかし、新たに教育出版が学説の相違を挙げている。全ての検定教科書で品詞が10品詞になってから10年が経過しており、学説の相違を新たに提示する意図がつかめなかった。三省堂は引き続き学説の相違を挙げている。

学校図書は「代名詞の特色と種類」で、「代名詞には、話し手の立場を基準に、話し手と指し示す物事（人・事物・場所・方向）がどのような関係にあるかによって、違った単語が用いられるという特色があります」と説明

している。「話し手の立場を基準に」を加えている点が平成16年検定教科書と異なる。一定の代名詞が使用されるのではなく、話者が基準となって語が選択されることを、より明確に示したものと考えられる。

表3: 平成22年検定教科書の一覧表

出版社	代名詞の定義	代名詞の 下位分類	人称代名詞の 定義	人称代名詞の 下位分類	自称	対称	他称	不定称	備考
東京書籍 (中1)	人や場所や物などの名前の代わりとして使われる名詞（「文法の窓」） 人や場所や物を指し示すのに用いられる名詞（「文法解説」）	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す	N	私	あなた 君	彼	誰	代名詞の定義に相違あり。 「文法の窓」：名前の代わりとして使われる。 「文法解説」：指し示すのに用いられる。 「誰」は例文中にあり。
学校図書 (中1)	物事の名前を言う代わりに、人・事物・場所・方向などを指し示して言う	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す	自称 対称 他称	私（わたくし） 私 僕 俺	あなた 君 お前	このかた そのかた あのかた 彼 彼女	どのかた どなた 誰	「代名詞の特色と種類」には「代名詞には、話し手の立場を基準に、話し手と指し示す物事（人・事物・場所・方向）がどのような関係にあるかによって、違った単語が用いられるという特色があります」との説明あり。 人称代名詞の一覧あり。 他称を近称・中称・遠称に分け、連体詞型他称を提示している。 自称・対称の使い分けとして、公的で改まった関係や場面、私的でくだけた関係や場面の例を挙げている。
三省堂 (中1)	N	人称代名詞 指示代名詞	N	N	私	きみ	彼 彼女	N	「代名詞を名詞の中に入れて、一つの品詞とする考え方もある」との説明あり。
教育出版 (中2)	人や物・事柄を指し示す	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す語	話し手（書き手）が自分自身を指し示す 相手（聞き手・読み手）を指し示す それ以外の人を指し示す	私 ぼく	あなた きみ	彼 彼女 あいつ	N	指示語（こそあど言葉）の一覧表に名詞（代名詞）があり、その下位分類に、「人」の代名詞として近称・中称・遠称の連体詞型他称「このかた」「そのかた」「あのかた」、不定称「どのかた」「どなた」「だれ」あり。 「代名詞は、指し示すはたらきをもつところが他の名詞と異なるので、名詞の中にくみせず、独立した品詞として考えることもある」との説明あり。
光村図書 (中2)	人・物・場所・方向などを指し示す	N	N	N	私	N	彼女 彼	N	「彼」は例文中にあり。

(3) 平成 26 年検定教科書

教科書の傾向はふたつに分かれるが、教育出版が方針を転換した結果、詳細に説明する教科書は学校図書のみとなった。学校の実態に即した教科書採択が行われるよう教科書には異なりがあるべきだが、全体的に人称代名詞の取り扱いが後退しており、定義や説明を行わずに語のみを提示する教科書が主流となっている。学校図書にも変化があり、人称代名詞の一覧表を削除している。さらに、これまで中1で提示していた連体詞型他称を削除した結果、連体詞型他称は中3の「一・二年生の文法のまとめ」のみの提示となった。

自称の取り扱いにおいて、東京書籍と学校図書とで異なりがみられた。東京書籍が「僕」を加えているのに対し、学校図書は「僕」を削っている。

平成16年度、平成22年度検定教科書で他称に「彼女」を提示していなかった東京書籍は、この検定教科書から

「彼」に加えて「彼女」を提示している。これにより、全ての教科書で他称に両性が提示されるようになった。

また、東京書籍は、平成22年検定教科書で「文法解説」と異なっていた教材「文法の窓」の代名詞の定義を「名前の代わりに、人や物や場所などを指し示す」と改めている。

教育出版が人称代名詞の下位分類を削除したため、下位分類を挙げているのは学校図書のみとなった。

教育出版はこれまで行ってきた説明を削っただけでなく、練習問題「こそあど」の一覧表でも「人の代名詞」のような代名詞の下位分類を削っている。

平成26年検定教科書の特徴は全体的に提示内容を絞り、説明を簡便にしていることである。出版社が想定する指導の仕方の一例として光村図書出版の『中学校国語 学習指導書1下』『単語の分類』の教材の解説を挙げると、「品詞分類は決して暗記の学習ではないことに留意され

たい。「この単語の品詞は何ですか。」に答えられることは、どのような手続きで品詞が分けられているかを理解してこそ、意味があるのである」とある。指導者に対し品詞分類は従来行われてきたような暗記型学習でなく、理論理解を中心とするよう促している。光村図書

出版に限らず、時間をかけて品詞分類の観点を導入し、認知的経験を与えて知識の定着を図る指導を行うため、各社提示内容を絞っているとみられる。教科書の記述は代名詞で止まっており、下位分類となる人称代名詞には至っていない。

表4:平成26年検定教科書の一覧表

出版社	代名詞の定義	代名詞の下位分類	人称代名詞の定義	人称代名詞の下位分類	自称	対称	他称	不定称	備考
東京書籍 (中1)	名前の代わりに、人や物や場所などを指し示すのに使う言葉（「文法の窓」） 人や物や場所などを指し示すのに用いられる名詞（「文法解説」）	人称代名詞 指示代名詞	人を指し示す	N	私 僕	あなた 君	彼女 彼女	誰	代名詞の定義に相違あり。 「文法の窓」：名前の代わりに、人や物や場所などを指し示す。 「文法解説」：人を指し示す。 「誰」は例文中にあり。
学校図書 (中1) (中3)	物事の名前を言う代わりに、人・事物・場所・方向などを指して言う	人称代名詞 指示代名詞	N	自称 対称 他称	私（わたくし） 私 俺	あなた お前	(提示中3) このかた そのかた あのかた	誰 (提示中3) どのかた	中1：「代名詞の種類」に自称・対称・他称の特徴説明あり。 「自称と対称の使い分け」として「自称と対称は、話し手と聞き手の関係、二人の置かれた場面などによって、いろいろに使い分けられる」と注があり、公的で改まった場面と私的でくだけた場面に分けて語を提示している。 中3：「一・二年生の文法のまとめ」に、中1では提示がなかった連体詞型他称、連体詞型不定称が提示されている。
三省堂 (中1) (中3)	N	人称代名詞 指示代名詞	N	N	私	きみ	彼女 彼女	(提示中3) 誰	中3：「三年間の文法の総まとめ」に「誰」の提示あり。
教育出版 (中2)	人や物・事柄・場所などを指し示す	N	N	N	私	N	N	N	練習問題にこそあどの一覧表の穴埋めがあり、名詞（代名詞）として近称・中称・遠称の連体詞型他称「このかた」「そのかた」「あのかた」、不定称「どのかた」「どなた」の提示あり。
光村図書 (中2)	人・物・場所・方向などを指し示す	N	N	N	私	N	彼女 彼	N	「彼」は例文中にあり。

おわりに

本稿では、文章表現の授業において有効な指導の仕方を検討するために学生の口語文法学習の状況を把握する必要があると考え、人称代名詞の記述を例として中学校国語教科書の文法の取り扱いを考察した。その結果、人称代名詞の取り扱いは減省傾向にあることが明らかになった。

教科書の提示内容は出版社の編纂方針によって異なるがある。しかし、平成16年、平成22年、平成26年検定教科書を対照してみると、検定年が進むにつれて人称代名詞に関わる提示内容が全体的に絞られ、説明を簡便にしていることが明らかになった。中には代名詞の定義の提示に止まり、「人称代名詞」のような下位分類の用語を示さないまま語のみを提示する教科書もあった。と

くに平成22年度検定教科書は、出版社間で提示内容の差異が大きくなっている。

学習内容は薄くなる傾向にあるが、出版社の指導書では品詞分類の導入に時間をかけ、生徒に認知的経験を与えて理論理解を図る指導が想定されている。しかし、このような指導の仕方は効果的であっても、現行の授業時間の枠内では文法事項を部分的にしか取りあげることができない。代名詞、人称代名詞は他言語と同じ文法用語を使用しているため品詞分類や運用のうえで誤解が生じやすい側面をもっている。日本語の特質が把握できるよう口語文法学習において指導が行われるべき文法項目ではあるが、実施は難しい状況である。

これらのことから口語文法全体の学習状況を考察すると、中学校国語科において品詞分類の学習を行っているものの体系的な文法学習は行われておらず、品詞の概念

と下位分類, 具体的な語との関連付けは十分ではないといえる. また, 機能や運用の仕方を整理する時間的余裕もないようである. したがって学生は, 発信型の言語活動に必要なメタ言語能力, つまり文法項目を統合して一文の正否を検討する能力が十分育っていない状態にあるとみられる. 文法の副教材を使用して学習する場合もあろうが, 授業時間との兼ね合いから暗記学習に止まり, 知識が定着していない虞がある.

文章表現の授業において推敲が難しい学生の中には, 基本的な文法事項を学習する機会がなかった者も含まれる. このような学生に対しては文法用語の使用をひかえ, 個別に改善点を説明すべきであろうか. 効率の良い指導を考えるうえで, 文法的な概念や文法用語の未習から生じる問題は小さくないといえる.

学生の現状に合わせた推敲の指導の仕方については, 今後の課題としたい.

注1: 2016年9月に大正大学大学生61名, 國學院大學大学生30名, 合計91名に対して実施した調査である.

文献

[引用教科書]

<平成16年検定>

東京書籍(2007)『新編新しい国語』2

学校図書(2009)『中学校国語』2

三省堂(2009)『現代の国語』1

教育出版(2009)『伝え合う言葉中学国語』2

光村図書出版(2009)『国語』2

<平成22年検定>

東京書籍(2012)『新しい国語』1

学校図書(2012)『中学校国語』1

三省堂(2012)『中学生の国語』1

教育出版(2012)『伝え合う言葉中学国語』2

光村図書出版(2012)『国語』2

<平成26年検定>

東京書籍(2016)『新編新しい国語』1

学校図書(2016)『中学校国語』1, 3

三省堂(2016)『現代の国語』1, 3

教育出版(2016)『伝え合う言葉中学国語』2

光村図書出版(2016)『国語』2

[参考文献]

大槻文彦(1889)『語法指南』小林新兵衛

大津由紀雄(1989)「メタ言語能力の発達と言語教育一言語心理学からみたことばの教育」『言語』18(10), 26-34

加藤久雄(1997)「品詞論をどう見直すか」『日本語学』16(4), 28-38

神崎高明(1994)『日英語代名詞の研究』研究社出版

菊沢季夫(1933)『国語科学講座Ⅲ 国語位相論』明治書院

金水敏・田窪行則(1992)『日本語研究資料集 指示詞』ひつじ書房

近藤政美(2005)「学校文法における日本語の品詞分類に関する考察—中学校の国語教科書における代名詞の位置づけを中心に—」『岐阜聖徳学園大学教育学部 教育実践科学研究センター紀要』5, 137-158

斉藤兆史・濱田秀行・征木貴之ほか(2012)「メタ文法能力の育成から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52, 467-478

佐久間鼎(1936)『現代日本語の表現と語法』厚生閣

佐久間鼎(1951)『現代日本語の表現と語法』恒星社厚生閣

山東功(2007)「学校国文法成立史研究序説」『言語文化学研究 日本語日本文学編』2, 17-44

杉戸清樹・尾崎喜光(1997)「待遇表現の広がりとその意識」『言語』26(6), 32-39

鈴木一彦(1981)『時枝誠記 日本文法・同別記 口語編』東宛社

鈴木孝夫(1973)『ことばと文化』岩波書店

鈴木孝夫(2009)『日本語教のすすめ』新潮新書

田窪行則(1997)『視点と言語行動』くろしお出版

田近海一・井上尚美(2009)『国語教育指導用語辞典』第四版 教育出版

田中章夫(1999)『日本語の位相と位相差』明治書院

時枝誠記(1950)『中等国文法別記 口語編』中教出版

永野賢(1970)「「学校文法」の成立」『伝達論にもとづく日本語文法の研究』東京堂出版, pp.407-420

中村幸弘・会田貞夫・中野博之(2004)『学校で教えてきている現代日本語の文法』右文書院, pp.84-92

仁田義雄(1991)『日本語のモダリティと人称』ひつじ書房

日本国語教育学会(2011)『国語教育総合事典』朝倉書店

橋本進吉(1935)『新文典別記上級用』富山房

馬場良二(2007)「英文和訳における人称代名詞と取り立て助詞の「ハ」」『熊本県立大学文学部紀要』13, 85-104

古田東朔(2010)「文法研究の歴史」『近現代日本語生成

- 史コレクション第4巻 日本語 近代への歩み—国語学史2』くろしお出版
- 本間美奈子(2009)「現代日本語の他称「彼・彼女」の使用実態について」『首都圏方言の研究—平成20年度國學院大學特色ある研究—成果刊行報告書』, 22-37
- 本間美奈子(2010)「現代日本語の一般的な他称として認識される語とその使用実態について」『首都圏方言の研究』1, 15-21
- 本間美奈子(2011)「首都圏方言における他称の使用—規範意識と使用実態の乖離について—」『首都圏方言の研究』2, 61-65
- 本間美奈子(2012)「明治後期の口語文典の他称詞」『国語研究』75, 28-39
- 本間美奈子(2014)「首都圏方言若年層話者の他称の学習認識」『首都圏方言の研究』5, 11-19
- 松下大三郎(1901)『日本俗語文典』誠之堂書店
- 松下大三郎(1924)『標準日本文法』紀元社
- 松崎正治(1991)「《メタ言語能力》を育てる教材の開発」『国語科研究』38, 27-34
- 三浦陽一(2012)「英語の人称代名詞について」『南山大学国際教育センター紀要』12, 33-47
- 光村図書出版(2016)『中学校国語 学習指導書』1下
- 森内悠佳子(2016)「外国語学習者のメタ言語能力についての考察」『フランス語フランス文化研究』22, 1-9
- 森山卓郎・矢澤真人・安部朋世(2011)「国語科の学校文法における「品詞」について」『京都教育大学紀要』118, 91-106
- 文部科学省(2008)『中学校学校指導要領解説 国語編』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304424.htm (2016年12月1日)
- 文部科学省初等中等教育局・日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議 (2013)
『日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/05/_icsFiles/afieldfile/2013/07/02/1335783_1_1.pdf
(2016年12月1日)
- 文部省(1943)『中等文法』1 中等学校教科書
- 矢澤真人(2010)「国語教育の文法と日本語教育の文法」『日本語教育研究への招待』くろしお出版, pp.141-157
- 山田孝雄(1908)『日本文法論』寶文館
- 山室和也(2005)「国語教育における「文法教育」観の転換～メタ言語能力の一つとしての文法意識の発達と確率～」『全国大学国語教育学会発表要旨集』108, 31-34

<年次報告>

平成28年度「学びの基礎技法B」 年次報告

由井恭子

(大正大学)

Annual Report 2016: Core Academic Program-B

Kyoko Yui

(Taisho University)

「学びの基礎技法B」は、アカデミックライティングを中心とする、大正大学における初年次教育科目である。本授業は、平成26年度から開始し、平成28年度で3年が経過したことになる。本稿では、主に平成28年度の取り組みである、クラス編成方法の変更や非常勤講師との連携方法などを報告した。

[キーワード: アカデミックライティング, 初年次教育, クラス編成, FD]

はじめに

大正大学では、平成26年に教育開発推進センターが設立された。設立以後、センターは、初年次教育や教養教育を中心に、大学教育の一端を担ってきた。「学びの基礎技法B」では、初年次教育におけるアカデミックライティングの授業を展開している。

本授業も3年が経過したことにより、カリキュラムが成熟し、一定の成果が得られたと考えられる。その一方で、平成28年度は、授業担当者が変わり、クラス編成方法も従来実施していた、グレード制クラスからの変更を試みた。本稿では、これらの事項を中心に、平成28年度の取り組みについて報告する。

1 平成28年度「学びの基礎技法B」概要

「学びの基礎技法B」は、平成26年度から実施している全学必修の初年次教育である。平成26年度、27年度入学生は、4セメスター（2年間）の必修科目であったが、平成28年度入学生からは、2セメスター（1年間）の必修科目となった。なお、大正大学では、平成28年度から地域創生学部が設立されたが、地域創生学部はクォーター制を導入しているため、「学びの基礎技法B」の授業は展開されていない。したがって、平成28年度からは、地域創生学部を除く学

部の必修科目となった。

まず、「基礎技法B-2」授業到達目標を確認する。到達目標は、以下3点を掲げている。

1. 2000字の論証型レポートを作成することができる。
2. 序論、本論、結論の構成の整ったレポートを作成することができる。
3. 書き言葉を使用し、日本語表記ルール、引用ルールを守りレポートを書くことができる。

この到達目標は、3年間変更していない。また、授業内容については、3年間をとおして少し改変した部分はあるが、大幅に変更することはなかった。平成28年度春学期のカリキュラムは、情報収集・情報管理、書き言葉、日本語表記ルール、引用ルール、論構成、賛否型レポート作成、調査報告型レポート作成を中心とした。秋学期は、2000字論証型レポート作成を中心とした。

2 平成28年度「学びの基礎技法B」 クラス編成

平成26年度、27年度の「学びの基礎技法B」のクラス編成は、大学からの要請でグレード制を採用していた。大学入学直後に国語のプレイスメントテストを実施し、その結果をもとに、クラス分けを実施した。また、1クラスに複数の学科の学生が在籍する学科混成クラスは、ほとんど実現していなかった。

これらの授業を展開していく過程において、アクティブラーニングが得意な学生、ライティングが得意な学生、授

業に積極的に関わる学生、講義型授業が得意な学生と、学科により学生像に特徴があることが分かってきた。それと同時に、初級クラスの学生のモチベーションがあがらないという問題が発生した。これらの状況をうけ、「学びの基礎技法B」FDで討議した結果、教員側は、グレード制クラス編成を廃止し、1クラスに複数の学科の学生が混在する、学科混成クラスの編成を大学に求めた。大学のさまざまな部署の協力を得ることができ、平成28年度は大きくクラス編成が変わることとなった。

学科編成のグループは、以下の3グループとした。

- ① 人間科学科、人間環境学科、歴史学科
 - ② 仏教学科、社会福祉学科、表現文化学科
 - ③ 臨床心理学科、教育人間学科、日本文学科、人文学科
- グループ①を10クラス、グループ②を11クラス、グループ③を9クラス、全30クラスを開講した。

クラス分けは、それぞれのグループごとに、学力、学科が均等になるように配分し、実施した。したがって、1クラスのなかには、3～4学科の学生が在籍することとなった。さらに、国語のプレイスメントテストが高得点な者も、あまり得点がふるわなかった者も、ともに学ぶことにもなった。

大正大学は、入試の段階からコース制をしいているため、学生は自分のコース以外の学生と、授業をとおして知り合いになる機会が非常に少ない状況である。学科混成クラスの利点として、学生たちが、初年次教育において、他学科、他コースの学生たちと、ともに学ぶ機会を得たといえる。

そして、学科、学力混成クラスにより、1クラスのなかに、さまざまな個性の学生が集まった。ディベートやアクティブラーニングを得意とする学生もいれば、静かに講義を聞くことが得意な学生もいる。また、自分の意見を書くことが得意な学生もいれば、プレゼンテーションを得意とする学生もいる。学生各自の得意分野を授業でいかしながら、学生同士がともに学ぶ共同学習を、無理なく実施することができた。

平成27年度まではグレード制をとっていたため、初級クラスの一部で授業運営が困難になったが、平成28年度は、授業運営に支障がでるクラスは、1クラスもなかったことを報告しておきたい。

3 平成28年度「学びの基礎技法B」授業担当者との連携

平成26年度から開始した本プログラムであるが、平成26年度、27年度は、教育開発推進センター5人の専任教員（春日美穂、近藤裕子、齋藤知明、高橋若木、由井恭子、五十音順敬称略）が、すべての授業を担当した。しかし、平成28年度に、教育開発推進センター専任教員（高橋）が、学内で地

域創生学部にも異動となった。それにともない、「学びの基礎技法B」を担当する非常勤講師を、4名採用することとなった。採用された非常勤講師は、大橋雄人、北林茉莉代、榎田良道、本間美奈子（五十音順、敬称略）である。このなかで、大橋、北林、本間は、「学びの基礎技法B」のTA経験者である。TA養成は教育開発推進センターに課せられた使命の一つであるが、TA経験者3名を非常勤講師として採用できたことは、センターのTA養成成果のあらわれといえる。

平成28年度から、非常勤講師が授業を担当することとなり、専任教員と非常勤教員とのFDが必要となった。

元々、教育開発推進センター内では、「学びの基礎技法B」担当教員は、週に1コマ、FDの時間をとり、授業での問題点や解決方法など討議する場を設けてきた。平成28年度は、毎週実施していた専任教員によるFDだけでなく、非常勤講師との合同FDを4回開催した。すべてのFDに、担当非常勤講師は全員参加している。

平成28年3月16日13時～15時、第1回FDを開催した。ここでは、担当教員の顔合わせ、春学期授業内容の確認、授業教材の確認を実施した。「学びの基礎技法B」は共通教育であるため、成績評価方法を含め、大学として共通で実施する項目、教員の裁量で自由に工夫できる項目を確認した。

第2回FDは、6月1日15時30分～16時30分に実施した。このFDでは、主に春学期の中間報告を行った。授業運営の際の工夫や困難な事例を共有し、よりよい授業運営のための話し合いとなった。1年生クラスは問題なく運営されていたが、2年生クラスでは、モチベーションの低い学生が一定程度在籍し、その学生たちに対する指導方法など意見交換がなされた。また、春学期後半に向けて授業運営、試験の確認、成績の付け方について再確認した。

第3回FDは、7月20日15時～17時に実施した。春学期の振り返りと、秋学期の授業内容確認を実施した。秋学期の授業到達目標は、2000字の論証型レポート作成であるため、そのプロセスなどを確認した。

第4回FDは平成29年3月3日13時～14時30分に実施した。FD内容は、平成28年度の振り返りと、平成29年度春学期授業内容の確認が中心であった。

FDの他にも、非常勤講師と授業コーディネーター（由井）は授業における問題など、コミュニケーションをはかるように努力した。コーディネーター1人では、判断しかねる事例については、教育開発推進センター専任教員と実施しているFDにおいて問題を共有し、解決していった。

初年次教育など共通教育において、教員同士の連携は欠かせないものである。1年間に複数回のFDを実施する他、

次回授業の確認や注意事項などメールや口頭でのコミュニケーションの重要性を改めて認識した。

おわりに

平成28年度「学びの基礎技法B」年次報告を実施した。平成28年度、変更となった、クラス編成と非常勤講師との連携を中心に述べてきた。平成29年度は、教育開発推進センター専任教員であった齋藤知明氏が異動となり、新たに非常勤講師として鈴木治子氏に授業を依頼することとなる。また、必修期間減少により、平成28年度まで開講されていた、2年生向けクラス、「学びの基礎技法B-3,4」が閉講となる。これらの変化のなかで、学生たちにとって、いかに有益な教育ができるか、センター教員一丸となって検討していく所存である。

参考文献

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』第6号 101-108

春日美穂(2016)「『学びの基礎技法B』小論文詳細添削と結果とその分析」, 『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 20-25

近藤裕子(2016)「初年次教育における論証型レポートの作成の課題—『学びの基礎技法B』実践報告—」, 『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 26-32

由井恭子,春日美穂,日下田岳史(2015)「プレイスメントテストに見る文章表現教育の課題」, 『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 39-44

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 360-374

由井恭子(2016)「大正大学における文章表現科目『学びの基礎技法B』概要」, 『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 16-19

由井恭子(2017)「文章表現を特異としない学生に対する授業におけるアプローチ法 —『学びの基礎技法B』を終えて—」, 『大正大学教育開発推進センター年報』第2号

<学事報告>

「学びの基礎技法 B-1,2」

「文化の探究 平家物語と日本文化」

由井恭子

1 はじめに

平成 28 年度に担当した授業のなかで、「学びの基礎技法 B1,2」と「文化の探究 平家物語と日本文化」について、その取り組みを報告する。

2 学びの基礎技法 B-1,2

「学びの基礎技法 B」は、平成 26 年度から開始された大正大学の全学必修の初年次教育科目である。主にアカデミックライティングの習得をめざす科目として設定されている。(平成 28 年度設立の地域創生学部を除く)平成 28 年度は、春学期秋学期ともに、6 クラスを担当した。

平成 28 年度の、由井クラスの取り組みとしては、「読む力」にも重点を置き、授業を展開した。1 年間にわたり、授業開始後、漢字テスト実施の後に、5 分間の読書の時間を設けた。「読む力」は学問のすべてにわたる基礎的な学力であるとともに、社会情勢など大学生として知っておくべき基礎知識を得るための大切な力である。B-1 の授業カリキュラムはレポート作成の技法に関しては専門科目との連携、レポートの内容に関しては、社会との接合を意識したものである。したがって、5 分間読書の取り組みは、基礎技法 B 授業内容とも関連性が深いと考えられる教育内容である。

平成 28 年度「基礎技法 B-2」最終授業で、学生アンケートを実施した。その中で、「基礎技法 B の授業をとおして、読書に興味を持ちましたか」という質問項目を設けた。それに対する回答として、「1 元々興味があり、さらに興味をもった。2 元々興味はなかったが授業をとおして興味をもった。」と回答した学生が、83%~94%(各クラス集計結果による)であったことから、一定の教育効果があったと考えてよいであろう。なお、アンケートの集計は、基礎技法 B 由井クラス担当 TA(伊藤真弘、大場あや、竹内はるか、里見奎周、山口一樹 五十音順)の協力を得た。ここに改めてお礼申し上げる。なお、本アンケートの詳細な報告は別稿でおこなう予定である。

3 文化の探究 平家物語と日本文化

「平家物語と日本文化」は、大正大学 I 類、学びの窓口科目である。学びの窓口は、文化、社会、自然、地域の 4 分野に分けられ、4 分野ともに選択必修科目である。本授業は、文化の探究の 1 科目である。I 類科目であるため、文学や

歴史に関連する学部の学生だけではなく、さまざまな学科の学生が受講した。

平成 28 年度、秋学期金曜日の 1 限に、本授業を担当した。本授業の到達目標は、以下の 3 点とした。

- ①『平家物語』の思想世界を理解することができる。
- ②『平家物語』の主要登場人物について、史実と物語における虚構を説明することができる。
- ③『平家物語』をもとに描かれた能、歌舞伎の世界を理解することができる。

授業では、まず物語の主要登場人物である、平清盛、源義仲、源義経について扱った。本授業受講者のなかには、高校時代、日本史や古典の授業をいっさい受講していない学生もいたため、歴史的事実の基礎的確認から授業内容に組みこんだ。高等学校では、日本史の授業を受講しなかった者も、中学校で習う歴史の授業を思い出すきっかけにはなったようである。また、源義仲の項目では、「中学校、高校の国語の授業で扱った」とコメントシートにコメントを書いてくる学生が多く見受けられた。たしかに、「木曾最期」は、東京書籍『新編国語総合』や、三省堂『精選国語総合』などをはじめとする、多くの高等学校国語教科書にも採用され、大学生にとってはなじみのある人物だといえる。このように、授業の工夫としては、大学生になるまでに得た知識と、本授業の関連事項をなるべく見つけるように促した。

4 まとめ

2 では、「基礎技法 B-1,2」における読書の取り組みについて紹介した。読書はあらゆる学問の第一歩であるため、読むことが苦手な学生を 1 人でも減らし、読書好きな学生を育てることは、初年次教育に課せられた課題ともいえる。今後も引き続きこれらの取り組みを実施していきたいと考えている。

3 では「学びの窓口」の 1 科目、「平家物語と日本文化」における指導時の留意点を述べた。日本の古典文学など、一般的に難易度が高いと学生が感じる科目に関しては、これまでの学生の学びと、どのように結びつくかを導き、学生に気づかせる必要があることを指摘した。今後はさらに学生の心に残るような授業展開になるよう努力していきたい。

〈学事報告〉

「学びの基礎技法 B-1,2」

「日本語教育実習」

近藤 裕子

報告者は、平成 28 年度に「学びの基礎技法 B-1, 2」および、「日本語教育実習」を担当した。以下それらの授業概要について述べる。

1 「学びの基礎技法 B」

2016 年度「学びの基礎技法 B」（以下、「技法 B」）は、春学期に「技法 B-1」、秋学期に「技法 B-2」が開講されている。

「技法 B-1」では、まずは、高大接続を意識し、アカデミック・ライティングにおけるスキル習得を主たる目的とし、授業を展開した。それに対し、「技法 B-2」では、ライティングスキルよりも「思考を鍛える」ことに重きを置き、PBL (project-based learning) を取り入れ、共働学習を試みた。

そのほか「技法 B-1, 2」共通で行った授業内容としては、『朝日新聞』の「天声人語」を用いてのグループ活動および漢字・語彙小テストが挙げられる。グループごとの読み合わせ（読み方の確認、語彙の確認、内容の確認）を行い、漢字だけではなく、語彙がどのような文脈で使われているのかを観察し、実際の例文を作るなどして漢字語彙力の養成に努めた。

(1) 「技法 B-1」—大学で必要とされる文章へのアプローチ—

まず、大学初年次の学生にとって、大学で求められる文章とこれまで書いた経験のある文章がどのように異なるかを知ることは重要である。作文・感想文とレポート・論文との異なる点を客観性や論理性をキーワードとし、それにふさわしい表現・文体・論展開や引用を確認した。そして、レポートの型を提示し、モデルレポートを読解、分析することによりその構成や論の展開への理解を深めた。春学期の到達目標として、調査報告型レポート 1200～1600 字の作成を行った。

(2) 「技法 B-2」—「考え、書く」ために必要な思考のトレーニング—

報告者の担当する 2015 年度クラスでは、レポートの型を学ぶことにより、「技法 B」の到達目標である 2000 字の論証型レポートも形式的には問題なく書けている学生が多くいた。しかし、その一方で、論展開や内容の薄

さなど、思考に関わる問題が確認された。これを受け、2016 年度は、「考え、書く」ことを最大の目標とし、主体的に学ぶために PBL を導入した。授業展開の詳細については、本年報掲載の自由論文「アドバイザーとしての TA の役割—PBL を取り入れたライティング授業の実践から—」をご参照いただきたい。以下に PBL を取り入れた授業展開により、確認できた効果を記す。（学生のポートフォリオおよびアンケートの回答を報告者がまとめた。）

- ①視野の広がり→自分とは違う視点の発見、表現方法の多様性の発見
- ②理解の深まり→他者への説明や他者からの説明を通じて理解しようとする意欲の向上
- ③思考の深まり→ディスカッションによる疑問・矛盾解決へのアプローチ
- ④社会性・協調性の向上→他者との関わりにおけるコミュニケーションや役割の実践
- ⑤人間力の向上→協働学習の成功と失敗の経験による自信・責任感の向上
- ⑥授業の活性化→主体的な学びの実感

このように、PBL を取り入れたことで、学生の「考える」行為にも結びついたと考えられる。レポートの内容もより論理的に展開されていることが確認できた。

今後も書くことと考えることを結びつけた授業の展開を目指したい。

2. 「日本語教育実習」

2016 年度は、集中講義期間の 9 月 2, 15, 16, 20, 21 日に受講生 16 名を対象に日本語教育実習を行った。

実習先として、「亜細亜友之会外語学院」（東京都北区）にご協力いただき、授業見学や学生交流、教壇実習等を日本語学校で行った。

受講生の多くは、日常的に留学生と接触を持っているわけではなく、日本語学習者がどのように日本語を発するかも未知であり、さらには日本語学校とはどのようなところか、どのようにして日本語を教えているのかを実際に現場を訪れることにより、実感した様子であった。

「日本語教員養成」に関わる講座の中では、教案を作成し、模擬授業を行う機会はあったようであるが、実習を経験することにより、日本語学習者とコミュニケーションを図ることの難しさも実感したという。その上で、日本語教師という職業に非常にやりがいを感じ、さらに日本語教師への関心を膨らませた受講者も多い。教壇実習の体験は受講者にとって非常に有意義であるといえる。

¹ 第2言語としての日本語教員を目指す学生を対象。

〈学事報告〉

「学びの基礎技法 B-1,2」

「文化の探究 文化と生活から読む平安文学」

春日美穂

2016年度に授業を担当した「学びの基礎技法B-1,2」,
「文化の探究 文化と生活から読む平安文学」について
の取り組みを報告する。

1 「学びの基礎技法B-1,2」

「学びの基礎技法B-1,2」について、春学期秋学期と
もに6クラスを担当した。クラス替えがなかったため、
通年で学生を担当し、TAの変更もなかったため、安定し
た授業運営を行うことができた。「学びの基礎技法B-1,2」
については、主にTAとの取り組みについて報告する。

1-1 モデルレポート

2016年度の「学びの基礎技法B-1」では、TAによるモ
デルレポートの執筆を重視した。TAは学生と同テーマで
モデルレポートを執筆し、それを学生に還元した。TAに
よるモデルレポートについては以下のメリットがある。

- ①学生にとって、教員より身近な存在であるTAに
よるモデルレポートを読むことが、学習意欲の向
上につながる。
- ②同テーマのもと執筆された複数のモデルレポート
を読むことで、思考を深めると同時に、表現の
多様性についても学ぶことができる。
- ③TA自身がレポート執筆の基礎を見直すことで、TA
の論文執筆力の向上につながる。

TA自身も学生と同じレポートで執筆を行うため、学生
の悩みを理解し、指導にいかすことができる。学生もモ
デルを参考にしながら自身の執筆にいかすことができる。
以上の点で有効な取り組みであった。

1-2 ポートフォリオ

2016年度より、学生の活動記録としてポートフォリオ
を導入している。ポートフォリオにはTAによるコメント
欄があり、学生に対して基本的に励ますコメントを付す。
そのため、学生とTAとの距離が縮まり、以前よりTAに
声をかける学生が増えた。また、学生は小さな質問はポ
ートフォリオをとおして即時に解決することができ、教
員・TAともにポートフォリオを読むことで学生の状況を

把握することができた。

TAは学生のポートフォリオにコメントをすることで、
学生との接し方を学び、それを授業のなかでの学生対応
にいかすことができる。

学生のコメントからもポートフォリオは好評であった
ため、今後も継続して運用していく予定である。

1-3 TA相談日の設定

秋学期の「学びの基礎技法B-2」については、授業内
で一斉に課すレポートのほか、自由提出のレポート課
題を学生に告知した。学生は自由提出課題に取り組むか
を自身で選ぶことができ、テーマについても6個の課題
の中から自身で選ぶことができる。

筆者の担当TAは6個の課題について、それぞれの課題
につき1~2人が担当するという形で、資料調査や思考の
整理を行った。学生には、それぞれの課題の担当TA、及
びそのTAが課題について相談にのる日にちを告知した。
自由提出課題に取り組む学生は、自身の選んだ課題を担
当するTAの相談日に相談に来ることができる。

自由提出課題については、各クラス10%から15%程
度の学生が取り組んだ。そのうちの50%程度の学生がTA
相談日を利用して、TAに相談したり、TAからのレビュー
を受け取ったりした後に教員に提出した。

学生にとってのテーマの取り組みやすさがあったため
か、一定のTAに相談が集中する傾向にあったが、学生の
自主的な学びを促し、それを受け止めるシステムとして
は成功したと考えられる。

2 「文化の探究 文化と生活から読む平安文学」

今期初めて文化の探究の科目を担当した。履修人数が
150人を超える大規模授業であったが、レポートピアレ
ビューを行ったのが大きな取り組みであった。

レポートのピアレビューを行う旨は、授業初回から告
知した。また10月には詳細なレポートの書式について記
した紙を配布し、課題の周知につとめた。ピアレビュー
は1月第1回の授業で行い、1週間の訂正期間を経て、1
月第2回の授業で回収を行った。

筆者の想定より多くの学生が1月第1回の授業にレポ
ートを仕上げきており、積極的にピアレビューを行っ
ていた。コメントシートを見ても、ピアレビューが最も
ためになったと書く学生もおり、大教室授業でのアクテ
ィブラーニングの可能性を開くことができた意義深い活
動となった。

〈学事報告〉

「学びの基礎技法 B-1,B-2」

「学びの基礎技法 B-3,B-4」

「学びの基礎技法 B-アドバンス」

北林茉莉代

1 はじめに

平成 28 年度には学部 1 年生を対象とした「学びの基礎技法 B-1, B-2」, 学部 2 年生を対象とした「学びの基礎技法 B-3, B-4」, これらを履修後にステップアップしたい学生のために開講される「学びの基礎技法 B-アドバンス」を担当した。以下に、授業の取り組みを報告する。

2 「学びの基礎技法 B-1, B-2」

学部 1 年生を対象とした 2000 字の小論文執筆を目標とするライティングの授業で、春学期には「学びの基礎技法 B-1」が、秋学期には「学びの基礎技法 B-2」が開講されている。報告者は、1 クラスを通年で担当した。

初回授業から文献調査の重要性を説き、NDL-OPAC や本学の検索システム、各種データベースの利用方法を実演した。それらの調査方法をプリントにチャート形式で書き込ませ、4 年間参照できる資料を作成させた。

3 「学びの基礎技法 B-3, B-4」

学部 2 年生を対象とした 2000 字の小論文執筆を目標とするライティングの授業で、春学期には「学びの基礎技法 B-3」が、秋学期には「学びの基礎技法 B-4」が開講されている。秋にはクラス替えが行われた。

レポート執筆を苦手とする学生が多いクラスで、傾向として、(1)仮説や疑問を文章として表現することはできるが、引用方法や資料の選択に問題がある学生、(2)自分の考えを口頭で表現することはできるが、語彙が少なくレポートに相応しくない文章の学生、(3)口頭での表現が苦手な語彙も少ないため文章表現が困難な学生、の 3 パターンに分けられた。そこで、語彙の確認や書き言葉の原則、引用のルールなど基礎事項を繰り返し確認することで個々のレベルに応じた能力の向上を図った。

4 「学びの基礎技法 B-アドバンス」

学部 2 年生を対象とした 4000 字の論証型小論文執筆を目標とするライティングの授業で、秋学期に 1 クラスを担当した。少人数かつ受講者の学習意欲が高かったことから、学生の興味や進度に配慮した授業構成にした。

授業内で細かく個人指導を行った結果、教員が提示した主題や資料をもとに、学生が調査や考察を進め、論証

型レポートで仮説を検証することができた。

5 共通の取り組み

いずれの講義でも、以下の取り組みを行った。

5-1 「天声人語」書き写し

基礎技法 B では、学年共通の取り組みとして各学期 9 回の漢字小テストを課す。そのうち 5 回は『朝日新聞』の「天声人語」から出題しており、語彙獲得と漢字習得を目的としている。報告者の担当クラスでは、『天声人語』書き写しノート」として、書き写しを行わせた。この狙いは、(1)語句や筆順を予習させること、(2)定期的に課題を提出させることで学習習慣のない学生に習慣化を促すこと、(3)新聞記事を書写することで的確な文章と多様な視点を学び取らせること、(4)気づきや感想を記述させ学生の思考力を伸ばすこと、以上の 4 点である。毎回添削を行った結果、原稿用紙の誤った使い方や疑問点について、学生個人あるいはクラス全体にフィードバックすることができた。さらに、感想欄や練習欄では個人の視点や努力の跡がうかがえ、学生の問題意識の把握にも役立った。また、「添削コメントが嬉しい」という意見も見受けられ、学習意欲の促進に繋がったようである。

5-2 漢字指導

漢字指導では、(1)偏と旁に分けて説明する、(2)象形文字を板書して視覚的理解を促す、(3)酷似した文字を判別するポイントを解説する、(4)同じ意味の語の紹介と、似た意味の語の使い分けを教授することで語彙の拡充を目指す、という 4 点を心がけた。その結果、学期末には「ネ (しめすへん)」と「ネ (ころもへん)」を混同する学生が減り、「超」と「越」の使い分けもできるようになった。

5-3 事前学習・事後学習プリント

毎回プリントを配布し、課題によっては提出を求めた。これにより、(1)毎週の課題が可視化され、(2)課題に取り組む習慣を作られ、(3)授業内で発言する準備が整うようになった。また、提出されたプリントの記述内容から、各学生の学習状況の把握が容易となった。

5-4 クラス毎のルーブリック

添削では、各クラスの傾向を把握し、クラス毎にルーブリックまたはチェックリストを作成した。その結果、クラスの状況に応じたワークが可能となった。そのうえで、添削コメントで個人的な指導をするよう心がけた。

<学事報告>

2016年度「基礎数学」

担当：畠山仁男

1. 履修者数・皆勤者数

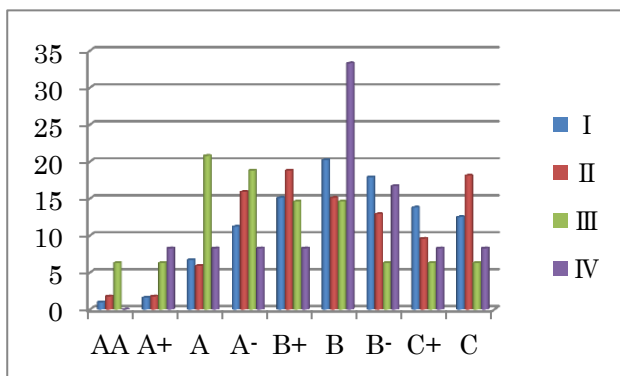
履修者数	I	II	III	IV
春学期	368名	—	62名	—
秋学期	—	305名	—	14名

皆勤者数	I	II	III	IV
春学期	101名	—	15名	—
秋学期	—	80名	—	3名

(皆勤：公欠を含む15回出席で遅刻早退なし)

2. 修得者成績概評 (百分率%：小数点以下第2位四捨五入)

	AA	A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C
I	1.0	1.6	6.7	11.2	15.1	20.2	17.9	13.8	12.5
II	1.8	1.8	5.9	15.9	18.8	15.1	12.9	9.6	18.1
III	6.3	6.3	20.8	18.8	14.6	14.6	6.3	6.3	6.3
IV	0.0	8.3	8.3	8.3	8.3	33.3	16.7	8.3	8.3



3. 修得者出席百分率 (%：小数点以下第2位四捨五入)

基礎数学	I	II	III	IV
春学期	90.4	—	87.2	—
秋学期	—	88.3	—	86.7

4. テーマ

- I：計算感覚を克服する
- II：論理的な思考力を身につける
- III：数理科学的な手法による生活設計概論
- IV：数理科学的な手法による生活設計特論

5. テキスト

- I・II：『SPI3 非言語能力検査こんだけ!』(一ツ橋書店)
- III：『大学生のための 人生とお金の知恵』(金融広報中央委員会)，『これであなたもひとり立ち(自立のための WORKBOOK)』(金融広報中央委員会)
- IV：『学生生活マネー&キャリア お役立ちハンドブック!』(日本FP協会)，『くらしとお金のワークブック ～FPと考える生活設計～』(日本FP協会)

6. 到達目標

- I・II：
 - 今までと異なるやり方が身につく、計算がスムーズで正確にできる。
 - 問題解決に辿り着くためのプロセス方法を考えることができる。
 - SPI非言語の基本的な問題を解くことができる。
- III・IV：
 - 生活設計を描くことができる。
 - 必要なお金を把握することができる。
 - SPI非言語のお金に関する標準的な問題を解くことができる。

7. 評価方法

- I・II：演習問題 50%，小テスト 20%，課題 20%，関心・意欲・態度などの普段点 10%を基準とし、総合判断したうえで一定基準に達した者を相対評価する。
- III・IV：ワークブック 50%，小テスト 20%，課題 20%，関心・意欲・態度などの普段点 10%を基準とし、総合判断したうえで一定基準に達した者を相対評価する。

8. 考察

基礎数学の履修者は、少しでも苦手意識を和らげて基礎学力の向上を目指している学生たちであった。学期ごと15回だけの授業では、なかなか実力は発揮できなかったが、繰り返し学習していけば必ず身につけることができるので、日々の精進を忘れずに実践していくことが肝心である。とくに、就職総合支援センターの活用も重要であり、今後は連携を密に図っていくことを通して学生によりよい効果をもたらすことになるようにしていく必要がある。

以上

学びの基礎技法 B における TA による漢字指導

宇野 和

(お茶の水女子大学)

Guidance of a kanji by a TA in Core Academic Program-B

Nagomi Uno

(Ochanomizu University)

<要旨>

大正大学の「学びの基礎技法 B」では、授業内に漢字の小テストが行われている。筆者は TA として、その採点および必要事項の解説を、業務の一部として行ってきた。

本稿は、大学生の漢字能力をふまえ、筆者がティーチングアシスタントとして行った漢字の指導を、実例を挙げて報告し、学生の漢字の学習意欲にどの程度影響を与えたかを考察するものである。

[キーワード：ティーチングアシスタント (TA)、漢字指導、初年次教育、実践報告]

はじめに

筆者がティーチングアシスタント (以下：TA) をしている「学びの基礎技法 B」の授業内では、漢字の小テストが行われている。TA は、この漢字テストの採点、および必要事項の解説を行っている。本稿では、この漢字テストに関する業務における平成 28 年度の春学期、秋学期をとおした 1 年間の取り組みを、実例を挙げて報告するものである。

1. 大学生の漢字能力の現状と能力向上のための方策

まず、大学生の漢字能力の現状について、先行研究をふまえ、ここで述べていく。

野々村 (2011) は、広島文化学園大学の学生を対象にして、漢字検定の結果から学生の漢字能力について考察している。結果は、「読み」、「同音・同訓異義語」の領域は全国平均を上回っているものの、そのほかの項目については平均を下回っており、特に正答率の低い領域は「誤字訂正」、「漢字送り仮名」、「四字熟語」、「対義語・類義語」であった。野々村は、「当大学の学生においては、漢字の意味を理解し、文中で語を適切に使用するという能力や、動詞の活用などの基本的な文法の理解において、低い傾向にあることがわかる」と述べている。

上村 (2016) は、関西国際大学を中心に、三大学の学生を対象として独自の『読解力診断テスト』を行い、漢字の読み書き能力の実態を示している。このテストにおいて、全体の平均は読みが 76%、書きが 47%と、書き

の能力が読み比べてかなり低い結果となっている。このことについて上村は、「レポートは手書きよりもワープロ使用率が高くなり、メールや SNS でも漢字を変換する機会が圧倒的に多いため、漢字を書く機会が減っていることと関係していると考えられる」と述べている。

以上の先行研究の結果により、大学生は漢字の読みの能力は高いものの、書きの能力や、漢字を適切に運用する能力については低いという現状にあることがわかる。この現状を解決するために、授業内での漢字の学習をとおして、漢字能力の向上を図ったのが皆川 (2015) である。

皆川 (2015) は、近畿大学九州短期大学の学生を対象に、授業内で漢字の学習・テストを行い、学習によってどれほど漢字能力が向上するのかを調査している。テストの項目は漢字の読み書き、類義語や対義語についての問題であり、授業の第 1 回目で行ったテストと、学習後に再び行われたテストの結果を比較している。これを見ると、読みの一部を除くどの項目も 2 回目のテストの方が 20%ほど正答率を上げており、授業内学習の効果を示す結果となっている。皆川は、個人の学習意欲の如何によって、結果に差が多少はあるものの、授業中に学習することで漢字能力が上がるという結論を出している。皆川は、学生の自尊心を傷つけずに意欲を引き出すために、学生が努力した分満足感・達成感を得ることができるような授業を行うことが課題であるとしている。授業内の学習によって自信をつけさせ、学習意欲を高めることで、漢字能力が上がるのである。

2. 学びの基礎技法Bにおける漢字テストとその指導

学びの基礎技法Bでは、授業内に漢字テストを行っている。平成28年度は、春学期10回、秋学期8回の漢字テストを行い、各学期末に行われる総合テストにおいても、漢字の読み書きの問題が出題された。テストは、朝日新聞のコラム『天声人語』をもとにした、書き10問、読み10問の20問構成のもの、そして漢字検定準2級の問題をもとに、読み、書き、部首、熟語構成、四字熟語、対義語・類義語、同音・同訓異字、誤字訂正、送り仮名の問題を組み合わせた20問構成のもの2種類となっている。

(1) 漢字テストの流れ

筆者は、TAとして、各回の漢字テストにおいて漢字の解説を行ってきた。ここでは、具体的な指導の内容について述べていく。

漢字テストは授業の冒頭に行われる。そして、テスト終了後にその回の内容についての解説を、口頭と板書により10分程度行う。この解説中には、必要があればメモを取るように学生に指導した。解説の後、学生同士の相互採点が行われ、採点された状態のものを一度回収する。授業後に回収したテストを確認し、採点ミスや個別に指導が必要な箇所にチェックを入れるのが、TAが毎回行う業務である。回収したテストは、翌週に学生へと返却される。

(2) 事前準備における留意点

漢字テストの解説は、テスト後すぐに行うという性質から、その回の問題の中で特に解説が必要であると考えられる漢字を予測し、事前に用意しておかなければならない。事前準備では、いくつかの間違えやすい漢字をピックアップし、漢字辞典や国語辞典を参照しつつ、意味や成り立ち、使い分けについての解説を用意した。筆者は、平成27年度からTAとしてこの漢字テストの解説を行っているため、解説する漢字の選定においては、27年度の結果をふまえることができた。たとえば、「薄」という漢字は、13画目の点を打つのを忘れる傾向にあることが27年度のテストでわかっていたため、「薄」の字が出題されたときには、どのような字のときに点を打ち、どのような字のときに点を打たないのか、詳しく解説することができた¹。

また、28年度は、解説において、同義語や類義語、同音・同訓異字の使い分けをできるだけ詳しく、わかりやすく指導することを心掛け、解説する漢字を選定した。先行研究で示されているように、大学生は漢字を適切に

運用する能力が低いと言える。文脈によって適切な漢字を選択することは、レポートや論文を書く上で必要な能力であると考えられる。この能力が向上することで、国語力や文章力の向上にもつながるのではないかと考えた。具体的には、たとえば「かえる」と読む漢字「変」「代」「替」「換」の使い分けを、それぞれの漢字の中心的な意味と代表的な熟語を挙げ、PC上で変換する際に有用となる知識を提示した。また、偏や旁などの同じ部分を持つ漢字についても、漢字の成り立ちや意味を、共通部分から導いて説明した。この同じ部分を持つ漢字は、たとえば「遇」「隅」「寓」「偶」のようなものである。この、一部分が同じ漢字の使い分けは、PC上では間違えにくいですが、実際に書く場面で選択に迷いやすく、正確な知識が必要となるものである。

以上のような内容を事前に準備し、学生の漢字能力の底上げを図った。次節では、実際に解説を行う上での留意点について述べる。

(3) 授業内での解説における留意点

授業内の解説では、解説を始める前に、前の回のテストの平均点と満点者数を述べるようにした。このことによって、学生が、自分のテストの出来がクラス内でどの程度であったのかを自覚することができると考えられる。また、学生のテストへのモチベーションを向上させるために、平均点が高かったときにはクラス全体の取り組みを褒め、低かったときには次回はいい結果となるよう鼓舞するコメントを述べるようにした。

解説を行う上では、最初に書きの問題で注意すべき点、たとえばハネやトメのような字形についての解説を行った。このとき、自分だけが読めればよい字ではなく、他人に見られることを前提とした丁寧な字を書くように指導するようにした。板書するにあたっては、学生の手本となるような丁寧な字で、大きく書くことに留意し、書き順も事前に調べた²。

28年度は、先述したように類語や同音・同訓異字の使い分けに重点を置いて指導したため、解説中に、学生に任意の軽いクイズを数回出題した。具体的には、秋学期では、間違いやすい「暫時」と「漸次」の読みと使い分けについて説明を行った後、「学校改革は（ ）進められた。」「犯人は死体を（ ）放置していた。」の2文を板書して提示した。そして、問題用紙にメモを残すにあたって、この文の括弧にどちらかを入れてメモをするように呼びかけた。後で回収した問題用紙を確認すると、ほぼ全員がクイズに取り組んでいた。回収後の指導については次節で詳しく述べていく。

(4) 授業後のチェックと指導における留意点

授業後は、作業時間として回収した漢字テストに採点ミスがないかチェックし、必要であれば指導のコメントを残した。相互採点であっても見落としは少なからずあり、たとえば「龍」の14画目以降の3本が2本になっているのに正解としているような例が見られた。これらの見落とされたミスについては個別にコメントを書き残し、減点して正しく記述するように指導した。「龍」のミスは多くの学生で見られたため、翌週に補足として解説を行った。

前節で述べたクイズについては、答えをメモしていた学生には取り組みを褒めるコメントを残し、採点を行った。解説の後すぐに行ったクイズであったため、正答率はかなり高く、このことは学生の自信にもつながると考えられる。このクイズにより、再度問題に触れることができるため、学生の知識の定着をより進めることができたのではないだろうか。

また、漢字テストへのモチベーションを多少なりとも高めるために、満点の学生には毎回スタンプを押し、「すごい！」や「excellent！」など一言コメントをつけるようにした。19点だった学生にも、スタンプと「おいしい！」のコメントを残した。それに対して、点数の振るわない学生に対しては、次回以降意欲的に自主学習を進められるように、「次はがんばって！」などの励ましのコメントを残した。このように個別にコメントをすることで、学生の学習意欲を向上させるように努めた³⁾。

以上のような指導を行うことによって、学生の漢字能力や漢字学習の意欲を向上させるよう取り組んできたが、実際に学生はTAによる漢字テストの解説、指導をどのように捉えているのかを、次章で述べる。

3. 授業アンケートによるフィードバック

ここでは、年度末に行った学生へのアンケートのうち、TAの漢字解説に対する学生からのコメントを抜粋して、筆者の取り組みがどの程度学生の学習意欲に影響を与えているのかを考察していく。クラスの学生41名のうち、アンケートに回答したのは35名で、TAの漢字解説への何らかのコメントを記述したのは25名であった。

アンケートでは、多くの学生が「漢字の解説がわかりやすかった」と記述しており、筆者は前述のようにわかりやすい解説を心掛けていたため、筆者の指導が学生にとって有効であったことが示された。また、「楽しかった」「おもしろかった」というコメントも散見した。クラスの学生は学科やコースが多岐にわたっており、必ずしも漢字に興味を持っているとは限らない。その学生たちに

対して、「おもしろい」という感想を持たれるような解説が行えたことは、学生が漢字を学習する意義を認識するためのひとつのきっかけとなったのではないだろうか。漢字への興味は、学習意欲を高める一因となりえ、学生が主体的に学習を行うことにつながるだろう。

また、「類義語の区別を説明してくれるのは嬉しかったです。小論を書くときに迷うことがよくあったので、助かりました」というコメントがあった。ほかにも「役に立った」というコメントが複数あり、使い分けの指導も有効であったことが伺える。

以上のようなコメントにより、授業内での指導には、ある程度学生の学習意欲を高め、漢字能力を向上させる効果があったと考えられる。しかし、このアンケートの回答では、回収した問題用紙に個別に残したコメントへの感想が見られなかった。この取り組みがどの程度学生に影響を与えたかを測ることはできなかったが、次年度も継続して行っていきたい。

多くの学生は、春学期から漢字テストについて肯定的な感想を抱いていた。秋学期と同様に行われた春学期末の授業アンケートには「世の中にてたら漢字も使用するので大事」という記述があり、学生自身も、漢字能力は必要であると感じていることがわかる。必要であるとわかっていても、大学生活ではなかなか漢字を学習する機会がないことから、「自からは挑戦しないので授業でやれてよかった」という、授業であえて漢字テストの時間を設ける意義を感じていると捉えられる記述も見られた。個々人で学習しているよりも、授業内で漢字のテストがあることで自主的に学習をすることができる。また、TAによる解説によって知識の定着を図ることもできる。これらの取り組みによって、春学期のアンケートでは「漢字検定準二級を受けて合格できたのもこの時間があつたからだなと思う」というような、学生自身の漢字能力の向上を伺わせる意見が見られた。

おわりに

ここまで、学生の漢字学習の意欲を高めるために筆者が実際に行った取り組みを記述し、授業アンケートからフィードバックを行った。漢字を手書きすることがほとんどなくなった現代において、あえて授業内で漢字テストの時間を設け、TAがその漢字の解説を行うことは、学生に対してかなり有効なものであったと考えられる。当初から漢字学習に意欲的だった学生が多かったものの、漢字に対する興味を抱くことによって、授業を修了した後も継続して学習を行うことができるのではないだろうか。

学びの基礎技法 B では、各学期末に総合テストという授業の理解度を確認するテストが行われている。ここでは漢字の問題も数問出題されるが、秋学期は漢字テストで一度学習したものから出題された。この問題には、筆者が授業内で解説を加えたものも含まれていたが、難度の高いもの、たとえば「遵守」の読みの問題などは正答率が低く、未定着であることがわかった。これらの、難度が高く定着しにくい漢字について、定着を高めるためのアプローチを考えていくことが、今後の課題である。

注

1 実際に回収したものを見ると、28年度においても27年度の学生と同様に「薄」の13画目は忘れがちであったため、この解説は有効であったと考えられる。

2 しかし、筆者自身、普段からそれほど書き順を意識していなかったため、無意識に間違った書き順で板書していた可能性もあることが反省点である。授業内では書き順の指導はしていないが、学生を指導する立場にあるため、今後も正しい書き順を心掛ける必要がある。

3 このような学生に対する個別の働きかけは、学習のモチベーションを高めるために有効であると考えられる。速水(1997)は「先生をポジティブにとらえられることが一つの基本的な動機づけになる。その意味で「承認」や「親密さ」は最も基本的な働きかけといえるであろう」と述べるが、個別にコメントを残すことで、学生はTAへ親しみやすさを感じることができるようになると考えられ、肯定的に捉えることができるのではないだろうか。

参考文献

速水敏彦(1997)「動機づけの内面化過程の促進に関する研究」『科学研究費補助金報告書：基盤研究(C)』2

皆川晶(2015)「短期大学生の漢字能力に関する一考察：漢字学習の取り組みを通して」『近畿大学九州短期大学研究紀要』45, 19-42

野々村憲(2011)「大学生の国語力に関する実態の分析と考察(2)日本漢字能力検定結果の分析データに基づく漢字能力の実態とその考察」『広島文化学園大学学芸学部紀要』1, 121-126

上村和美(2016)『読解力診断テスト』の結果からみた学生の傾向『教育総合研究叢書 = Studies on education』9, 145-153

漢字小テストにおけるTAの取り組み

-学生が学習しやすい環境作りのために-

竹内 はるか
(國學院大學大学院)

TA's efforts in Kanji quiz formatting

-For creating an environment that students can easily learn-

Haruka Takeuchi
(Kokugakuin University)

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)として、質問などをしやすい雰囲気作りをすすめるために、漢字指導で行った取り組みについて報告を行う。

漢字テストに、個々に寄り添ったコメントをいれることは、アンケート調査において学生の90%以上が意欲に結びついたと回答しているように、学生とTAの関係性をきずくためのコミュニケーションの第一歩めとしては有意義であったと考えられる。TA側としても、学生個人により深く注目することができたなど利点も多かった。ただし、コメントが実際の意欲や点数に結びついているか、十分な雰囲気作りができたかという点には課題が残る。(294字)

[キーワード: TA (ティーチングアシスタント), 漢字指導, 実践報告, アンケート]

はじめに

TAとして、学生が質問しやすい環境作りをすることは重要であると考えられる。質問しやすい環境作りのためには学生が身近と感じる存在であることが欠かせない。しかし、講義や活発なグループワークが行われる授業内では、学生と交流する機会は限られる。

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)として、学生との限られた交流機会の中で、学生の身近な存在となり、質問などをしやすい雰囲気作りをすすめるために、執筆者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。

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。その中で特に漢字テストについては、採点から解説まで全面的にTAが

主体になり携われる業務である。

漢字テストの選定は、担当教員が行った。2016年春学期9回、秋学期9回で奇数回が天声人語から、偶数回が漢字検定2級・準2級からの出題であった。天声人語の出題については、朝日新聞の時事ワークシート¹の「天声人語 漢字」という教材を使用している。

1. 漢字小テストの採点について

(1) 漢字テストにおける学生とのコミュニケーション

執筆者は大正大学のTAとして2015年秋学期から2017年秋学期まで授業に携わった。

昨年度までの取り組みとして、漢字テストには赤ペンで点数以外に、コメントを行っていた。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、添えるようにしていた。しかし、それらは点数に応じてつけていたコメントであり、各学生の前回のテストはどうであったかなどを加味したものではなかった。

昨年度は授業外の時間にわからない箇所を質問にくる

学生も少なかった。これは学生にとって TA が身近と感じにくい、質問をしやすい雰囲気がたりないからではないかと考えた。そこで、特に全面的に TA が作業に携わる漢字テストを、より学生が TA に親しみをもてる関係をきずくための手段として利用できないかと考え、本年度は漢字テストに付けるコメントをできる限り個人個人に応じたものにするよう努めた。

(2) 漢字テストのコメントにおける TA からの働きかけ

40 人前後の講義も含まれる授業の TA として、受講している学生全員と関わる機会を持つことは難しい。しかし、学生がわからないことを躊躇せず質問できる雰囲気作りのためには、答える側が、学生と少しでも多く接し、親しみをもてる存在になる必要がある。漢字テストの解説をする機会はあるが、それは、そのクラス全体が間違いやすい部分について板書を用いて解説を行うなど、どちらかという担当教員が講義をするような、全体へ向けた働きかけである。

しかし、教員と学生の間という TA の強みを生かして、学生が質問をしやすい環境を作るためには、教員のような働きかけのみではなく、より学生が身近に感じることのできるような働きかけが必要である。そのために必要なことは、学生が、TA からの発言を自分以外の誰かに向けられたものではなく、それぞれの学生が自分自身に向けられたものと認識することが必要であると考えた。そのために、全体的ではなく個人個人に向けた働きかけをする必要があると考えた。しかし、授業時間に各学生とコミュニケーションをとることは困難である。そこで、学生が TA に親しみをもてる関係をきずくための手段として、毎回の漢字テストを採点する際、点数の他にコメントを入れるということを徹底して行った。その際、留意した点は 3 点ある。

1 点めは、コメントをできる限り個人個人に応じたものになるように努めたことである。たとえば、点数が低い学生であっても、前回の漢字テストより努力がみられる場合、「今回いい調子！〇〇の分野が苦手のようなのでそこをもうひとふんばり！」などと入れるようにした。遅刻などで途中までしかテストができなかった場合は「遅刻だから今回はしょうがない！」などとした。このように、たくさんいる学生の中の誰かではなく、それぞれの学生が、どのように授業を受けているかを把握した上で、一個人の学生に対してのコメントが入れられるよう努めた。

2 点めは、毎回満点をとるなど、漢字テストができていない学生の意欲持続に少しでもつなげるため、コメントを単調なものにならないように心がけたことである。満

点が続く学生には「good！この調子で」とその漢字テストについてコメントする他に、「いつもがんばっているね」など、普段も気にかけていることが伝わるコメントをするよう心がけた。

漢字テストにかかわらず、授業内の机間巡視においても、そのときの課題が難しいと感じている学生に目が向いてしまいがちになる。できている学生と授業中にやりとりすることは少ない。しかし、執筆者の学生時の経験から、見られている、見てもらえることは課題へ取り組む姿勢や授業に対する意欲に結びつくと考えた。そこで、特に直接的なやりとりが少ない、できている学生に対しても、普段からしっかり取り組んでいることをしっかりみていると伝わるコメントの入れ方になるよう心がけた。

3 点めは、コメント内容は異なるが、コメントの分量は皆同等になるようにした点である。学生には機会均等に接する必要があるという観点からの留意点である。

上記のようなコメントを入れることは、TA 自身が授業時間に、教室全体をより注意深く観察することにもつながった。執筆者の感想としては、このような取り組みを行ったことにより、前年度より学生の名前を覚えるのが早くなったと感じている。

(3) 漢字テストのコメントに対する学生の反応

漢字テストのコメントに対して学生がどう考えるのかを知るために、学生アンケートをする機会を担当教員にいただいた。受講生が TA 制度に対して回答したアンケート結果が示されている先行研究には秋野(2006)などがある。

「漢字テストの解答用紙に、点数のほかにコメントがあると次のテストに対する意欲は増しますか」という設問に対し「1 大変増す／2 少し増す／3 どちらでもない／4 意欲がなくなる」という 4 つの選択肢を設けたアンケート調査を行った。執筆者の担当した 40 名程度の 2 クラスにおける結果はそれぞれ、意欲が「大変増す」としたのは 66%、49%、「少し増す」としたのは 26%、42%、「どちらでもない」としたのは 8%、9%であった。両クラスとも 90%以上の学生が漢字のコメントが次回テストへの意欲に結びついていると回答しているように、多くの学生が漢字のコメントを好意的に受け止めていることがわかる。また受けたサポートについての自由記述欄において「漢字のコメントをくれるのは嬉しいです。」「前に 1 度回答がずれてしまったことがあってそれに気付いてくれて「あ、気づいてくれたんだ」と温かい気持ちになれました。」「漢字テストへのコメントが嬉しいので、続けていただけたらうれしいです。」などというコメントもあり、学生との関係性をきずくのに個人それ

それぞれに応じた漢字のコメントは有意義であったと考えられる。

(4) 漢字テストのコメントの問題点

上記のとおり学生と TA の関係性をきずくために、漢字テストにコメントをいれることは、学生とのコミュニケーションとして役立っていると考えられる。しかし、コメントが次回の漢字テストの実際の点数に結びついていないかという点には課題が残る。採点していて、漢字の書き取り、読みの双方があまりできていない学生に「まずは読みをマスター！」と書いた後の回であっても、読みだけはできるよう努力したと感じられる結果になっていないことが多かった。学生の漢字を学ぶ意欲に結びつけるために、全体への漢字解説の仕方を工夫する必要があると考える。具体的には、漢字を覚えることの意義や楽しみについて全体に発信できるような機会を設けたいと考えるが、それは今後の課題である。

また、授業外に質問にくる学生は前年度より多いと感じたものの、支援を必要としながらも質問には来ない学生も少なくないと感じた。当初考えた TA に質問しやすい雰囲気作りをすすめるという目的にいたるためには、まだ不十分な点が多いと考えられる。この点についてさらに工夫をしていく必要があると考える。

おわりに

本稿では、学生の授業理解を深めるために、質問しやすい雰囲気作りを TA という立場を生かして提供するにはどうすればよいか、特に漢字指導をとおした実践について詳述を行った。

漢字テストに、個々に寄り添ったコメントをいれることは、学生と TA の関係性をきずくためのコミュニケーションの第一歩めとしては有意義であったと考えられる。アンケート調査の結果をみても、学生の 90%以上が意欲に結びついたと回答しているように、一定の効果はあると考えられる。TA 側としても、学生個人により深く注目することができたなど利点も多かった。ただし、コメントが実際の意欲や点数に結びついているか、十分な雰囲気作りができたかという点には課題が残る。また、漢字の意欲については、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など漢字のみにとどまらない学びに通じる指導を工夫する必要がある。

また、漢字テストだけではなく、他の TA 業務も合わせて、TA という立場を利用して学生にとって学習しやすい環境作りをすすめることが今後の課題である。

注

1 朝日新聞時事ワークシート

<http://manabu.asahi.com/worksheet/material.html>
(2017年3月21日閲覧)

文献

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, pp 155-158.

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TA実践報告

田中 沙也加
(大正大学大学院)

TA Practical Report on Core Academic Program-B

Sayaka Tanaka
(Taisho University)

<要 旨>

本稿は、平成 28 年度春学期開講の「学びの基礎技法 B-3」、同年度秋学期開講の「学びの基礎技法 B-4」を担当したティーチングアシスタントとしての取り組みを報告するものである。両授業は二年次以上の履修科目であり、一年次の授業に比べて学生の学術的文章表現への苦手意識が顕著であったため、学生のモチベーション向上を意識しながら小論文の添削指導等を行った。今後の課題として、全体の指導に加え、個々人の指導が可能であるピアレビューを強化することで学生の理解度を高め、知識を定着させていく必要があると考える。

〔キーワード：TA（ティーチングアシスタント）、小論文、学生指導、文章表現の授業〕

1. はじめに

本稿は、平成 28 年度春学期開講の「学びの基礎技法 B-3」（以下 B-3）、同年度秋学期開講の「学びの基礎技法 B-4」（以下 B-4）を担当したティーチングアシスタント（以下 TA）としての取り組みを報告するものである。「学びの基礎技法 B-1」「学びの基礎技法 B-2」が一年次の履修科目であるのに対して、B-3・B-4 は二年次以上の履修科目であり、学生の意識や授業の進め方も異なる。この B-3・B-4 における TA 業務実践の際に留意した点を報告するとともに、今後の課題を述べたい。

2. B-3・B-4 の特徴

大正大学における「学びの基礎技法 B」は、学術的な小論文・レポートの執筆ができるようになることを目標とした文章表現科目である。本授業には履修免除のシステムが存在し、到達目標に達したと判断されれば、以後

の授業は履修免除される¹⁾。すなわち、B-3・B-4 の授業を履修する学生は、学術的文章表現に対する苦手意識を自覚している場合が多い。さらに、大学生活に慣れてきた二年次以上という学年の影響もあってか、特に B-4 ともなれば、全体的な出席率の低下が著しかった²⁾。このような状況の中、教員と学生の間立つ TA の立場として、学生のモチベーションを上げていくことを強く意識して業務に取り組んだ。各業務に共通する基本姿勢として、厳しい指摘は行わず、学生が接しやすく相談しやすい TA でいられるように言動に留意した。

3. B-3・B-4 における TA 実践報告

平成 28 年度の授業の進め方は、両授業で異なる。B-3 では、B-1・B-2 と同様にグループワークを行ったため、学生間のコミュニケーションが難しそうな場合は積極的に声かけをするなどのフォローに努めた。B-4 は、出席率等の問題もあり講義形式で行われることがほとんどであったため、机間巡視の機会はあまり多くなかった。

そのほか、授業内では漢字テストの解説や教員の補佐、授業外ではポートフォリオのコメント記入や漢字テストのデータ入力、小論文の添削、教育開発推進センター窓

口での学生対応が主な業務であった。

漢字テストに関して、B-4の授業では、天声人語・漢字検定のほか、電話・手紙、Eメール、企画書・報告書で使用する言葉から出題される回がそれぞれあった。学生からも「勉強になった」という感想が多く、好評であった。解説の準備として、とめはねはらいや書き順には十分留意し、語源や間違いやすい漢字等を紹介した。

ポートフォリオは、今年度から始まった取り組みである。学生が各回ごとに授業内容・感想を記入し、その内容に対してTAがコメントを記入するものである。学生自身で授業の目的や内容を視覚化できるだけでなく、TAとしても学生の率直な感想や理解度をある程度把握できるため、指導の参考になった。毎回の授業でクラス全員とコミュニケーションをとることは難しいが、文字でのやり取りを直接行うことで、僅かばかりでもTAを身近に感じてもらえたのではないかと思う。

両授業では、二度の小論文提出が課題となった。本提出の前週に、学生同士で各自の小論文を交換して添削し合ったり、教員やTAが簡単に添削を行ったりするピアレビューの時間が設けられた。TAとしては、ピアレビュー・提出後の添削のどちらにおいても、全体の構成や引用の仕方を指導することが多かった。とりわけ注の書き方に関しては、一度目のピアレビューの際には多くの学生が誤った表記をしており、理解度の低さを実感した。今後も注意して指導すべき重要な点である。ピアレビューを行うことで訂正しなければならないところを理解できると学生にも好評であったが、実際に訂正する箇所が多く、文章表現に苦手意識を持つ学生が多いクラスであるからこそ、個人個人に対して指導ができる有意義な時間であったと感じる。

4. 今後の課題と一提案

前述したように、二年次以上の履修科目であるB-3・B-4においては授業に対する学生の意欲が高いとはいえない現状があり、そのことは出席率に著しい。欠席数が多い分、授業についていけなくなる学生も多く、そのフォローが十分にできなかったことは反省点である。

また、特にB-4の授業では、本提出の締め切りに合わせて小論文を仕上げてくる学生が大半であり、本提出前週に実施したピアレビューに参加できた学生が少なかった。前述したように、小論文の完成度・学生の理解度を高める上で、個々人に指導する機会であるピアレビューは、B-3・B-4の授業を受講する学生にとって、とりわけ

重要視すべきものであると考える。平成28年度の両授業は、ピアレビューを参考に小論文を修正し、翌週に本提出という流れであった。本来であればそのような順序が望ましいと思うが、現状を鑑みて、本提出日にその場でピアレビューを行い、必要であれば翌週に再提出という順序に変更することを提案したい。学生がピアレビューに必ず参加することで、理解度の向上や知識の定着が望めるのではないだろうか。

5. おわりに

一年間TAの業務に携わり、学生の学術的文章への苦手意識を実感した。手のつけ方がわからない学生も少なくないため、ピアレビュー等を通し、全体だけではなく個々人に対する指導も必要であると思う。また、二度目の小論文提出時に、一度目の小論文提出の際の経験が活かされたという学生からの声もあった。学生の成長を間近で見ることができ、TA業務のやり甲斐を感じられた。

注

- 1) 「学びの基礎技法B-1」は一年次春学期、「学びの基礎技法B-2」は一年次秋学期に開講した授業である。
- 2) 各回の出席者は、総合テストの日を除き、履修登録者のおよそ45～65%の出席率であった。

TA 業務に携わる意義

—TA 業務経験の多岐にわたる有効性—

藤田 藍

(大正大学仏教学研究科仏教学専攻)

Importance of TA Experience: Diverse Benefits

Ai Fujita (Taisho University)

(要旨)

筆者は、大正大学仏教学研究科修士課程に在籍しながら、2016年度「学びの基礎技法B」のティーチングアシスタント(以下、「TA」とする。)業務に携わった。赤羽(2016)は、昨今のTAは「教育者の一員として」よりも「学生の身近な存在」というイメージが先行していると指摘している¹。TAとは授業補助や教員のサポートを担う「教育者の一員」である。しかし、その他に教員とは異なった立場で学生とのコミュニケーションを円滑にするという重要な役割を果たすものであり、「学生の身近な存在」という要素を持っていなければならないのではないかと。

TA業務に携わったことでTAは「教育者の一員」であり、なおかつ「学生の身近な存在」であることにこそ意義があるということを実感した。そのために必要な教員・TA間での情報共有方法や、ポートフォリオを通じたTA・学生間のコミュニケーションのとり方を報告したい。また、このような業務が「教育者」を志す者のみに有効な経験でなく、多岐にわたる分野においても利益をもたらす経験であるということにも留意して述べたい。

キーワード: ティーチングアシスタント(TA), 大学院生, 文章能力, 情報共有, コミュニケーション

欲的に授業に取り組める環境を作り上げることが可能である。

1. はじめに

「基礎技法B」の授業の到達目標は「基礎的読解力」、「論理的思考力」を身につけるとともに、「小論文・レポートを書くための作法」を身につけることである²。これらの到達目標を掲げる科目のTAとして授業補助やレポート添削を行うためには、文章能力や語彙能力が求められる。

また、各教員が「基礎技法B」を複数コマ担当するにあたり授業の進行や、学生に対する伝達事項や指示が各授業の進捗により異なることがある。それらに必要に応じ、対応していくのもTAの重要な業務内容であると考えられる。これらの問題を解消するためには、同じ科目を担当するTA同士や教員の情報共有が必須ではないか。教員を中心としたチームワークを強めることにより、担当教員の授業進行が円滑になる。それによりさらに教員・TAと学生間のコミュニケーションもはかりやすくなる。このようなTA業務の円滑化により、本来の目的である学生が到達目標に対し、より一層意

2. TA間の情報共有の実践

2-1. 授業準備・添削

「基礎技法B」は同様の内容のものが複数コマ存在し、一人の教員が受け持つ学生数は数百名にも及ぶ。その全てを担当教員が管理することは困難である。それゆえにTAが存在するのは言うまでもない。しかし、個々が自身の担当コマのみ管理・把握をしていないと、他授業を受講する学生への対応が困難になってしまう。

例えば、担当TAが不在中に学生が指導を求めた際に対応できない、提出物の受け取りがスムーズにいかないなどの問題が生じてしまう。これらを解消する取り組みがTA間の情報共有であるのではないだろうか。

各授業の内容の共有や、作業コマでの作業内容、授業準備の分担など、細かい情報共有をTA間で行うことにより、TAの中での業務の負担のばらつきなどが解消され、より円滑に業務が行える。

また、担当教員が同じTA同士が添削・採点をする際

に、お互いに評価にあたっての疑問点の共有をすることで、授業が異なる学生に対する評価がより平等なものになる。さらに、必要に応じ担当教員に評価方法を確認することで、授業が異なる学生に対し各担当TAが平等なレポート添削・評価を行うことができた。

2-2. 定期的なミーティング

TA業務において、担当する教員とそのTA間のチームワークが科目を受講する学生の達成度を大きく左右すると言えよう。先述したとおり、教員・TA間のチームワークがないと学生への対応や評価に差異が生じてしまう。

詳細な情報共有のために、教員を中心とした教員・TA間での定期的なミーティングの機会を設けた。ミーティングの内容は①学期を通した授業の取り組み方や授業内容の設定、②授業に使用する資料内容の擦り合わせ、③レポート評価基準の設定などである。これら以外にも必要に応じ、授業内容や提出課題に必要な情報共有を細かく行うことで、センターに学生が来た際にどのTAでも同様の指示や指導を行うことができた。

このように、同じ教員に付くTA間で授業内容や進捗状況を日常的に共有することにより授業を担当しているTA以外でも、適切な指示や指導ができ、学生が到達目標に向かいより適切に取り組む環境を提供することが可能となる。

3. TAと学生間のコミュニケーション

授業中の指導以外にも、学生が授業に対しどのように取り組んでいるのかをポートフォリオを用いて把握するようにした。基本的には自由記述としたが、必要に応じてテーマを決め、授業の理解度を図った。これにより、直接的には学生が伝えづらい授業やレポートに対する疑問点の把握ができた。TAがポートフォリオにより明らかになった学生に共通する疑問点を教員に報告することで、教員が授業中に臨時で指導や解説をしたことにより、学生の科目の目的に対する理解度が高まった。

実際に、学生にポートフォリオの必要性を訊ねたところ、ほぼ全員が必要であると回答している。また、通年担当した授業の学生とは授業外でも挨拶を交わすようになり、TAとして学生がコミュニケーションをはかりやすい「教育者」として業務に就くことができたと感じた。このように、TAが「学生の身近な存在」として業務に携わることによって、学生がより積極的に受講する環境づくりになるのではないだろう

か。

4. 大学院生としてのTA業務の意義

「基礎技法B」では春学期は「調査報告型」(1200字)、秋学期には「論証型」(2000字)のレポートを最終的な提出課題とした。それらを各TAが担当コマ分の添削・採点を行うのだが、ここでレポート添削・評価をするという「教育者」としての「責任」が生じる。この「責任」によりTAは、レポートを添削するにあたり適切な文章能力を求められるのだ。

先述したとおり、筆者は同大学の修士課程に在籍している。TA業務に就くとともに、自身の研究論文を執筆していた。添削に対し、「責任」を持って取り組むことで必然的に自身の文章能力向上へ繋がり、自身の研究論文も「基礎技法B」の到達目標の一つである「論理的思考力」をより備えたものになったといえる。

5. 結び

これまで述べてきたように、TA業務は自身の文章・語彙能力の向上にもつながった。さらに、業務として教員・TA間での情報共有の重要性を感じた。また、学生とのポートフォリオでのやり取りなどにより、学生にとって「身近な」「教育者」として、より積極的に授業に取り組むことができる環境づくりに貢献することができたのではないだろうか。

情報共有やコミュニケーション能力、また文章能力などは、「教育者」のみに必要なものでなく、どのような分野においても必要不可欠である。それらを「教育者の一員」として「責任」を持ち、TA業務に携わることで身につけることが可能であるのではないだろうか。

TAとして相談しやすい、親しみやすいといった存在であることは必要なことである。しかし、どこまで学生との関係を近づけてよいのかという基準のあいまいさに注意をしなければならない。そのような問題の解決策として、TAが「教育者」と「身近な存在」のバランスがとれるように学期前のTA研修や、他TAの授業見学などを充実させることが今後の課題であると考えられる。

注

1 赤羽優子「教育する」という教育-TA-自身の学びについて」『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号 大正大学教育開発センター 2016 p. 38

2 大正大学平成28年度シラバス照会

<https://t-po.tais.ac.jp/up/km/Kms00802Asm.jsp>

コミュニケーションの観点から捉えたティーチングアシスタント業務の意義

—「学びの基礎技法 B」における TA の意識変容を中心に—

八瀬 広美

(早稲田大学大学院)

The Significances of working as a Teaching Assistant from an Aspect of Communication

—Focusing on Consciousness Change of TA in Core Academic Program-B—

Hiromi YASE

(Waseda University)

本稿は、筆者が大正大学の「学びの基礎技法 B」科目におけるティーチングアシスタント (TA) として何を学んだかを記述し、TA 業務の意義を明らかにすることを目的とするものである。本稿の背景としては、自身の TA 経験を振り返りたいという極めて個人的な契機¹の他、TA の人材確保が緊要であることが挙げられる。このことから、筆者は TA を行うことの意味を教育的見地以外の観点から捉え直す必要があると考えた。本稿では、まずその足掛かりとして筆者の意識変容に着目し、TA 業務の意義は学生とのコミュニケーションを通じた学びであると結論付けた。

[キーワード：ティーチングアシスタント (TA) ，
学習観，コミュニケーション，意識変容]

はじめに

筆者は、2015 年 4 月から 2015 年 7 月までの 4 ヶ月間並びに 2016 年 9 月から 2017 年 1 月までの 4 ヶ月間、計 8 ヶ月間大正大学教育開発推進センターにて「学びの基礎技法 B」のティーチングアシスタント(以下、TA とする)として従事した。

早稲田大学大学院日本語教育研究科に所属し、将来は日本語教師になりたいと考えていた筆者は、日本語を教える経験を積む方法を模索していた。それまで日本語教授経験があまりなく、学部時代は日本語教育専攻ではなかった筆者が応募できる実習の場は限られていた。かつ、経験の少ない自分が教えることで他の教員や学生に迷惑をかけるのではないかと思い、いきなり一人で教えることには強い抵抗があった。そのため、TA として補助業務を遂行しながら教員の授業を見ることで、自分の中に「どのように教えるか」というストックを貯めることができれば、自信を獲得することができるのではないかと

考えた。そのような折に早稲田大学の先生からのご紹介があり、大正大学で TA を行うことに至った。

本稿では、大正大学での TA 業務によって筆者がどのように変容したかを検証し、TA として従事することの意義を明らかにすることを目的とする。

1. TA 業務の概要

筆者は、2015 年 4 月から 2015 年 7 月までは「学びの基礎技法 B-1」1 クラス¹と「学びの基礎技法 B-3」1 クラスの計 2 クラス、2016 年 9 月から 2017 年 1 月までは「学びの基礎技法 B-2」3 クラスを TA として受け持った。

主な活動としては、授業使用機器の準備、出席管理補助、プリント印刷及び配布、課題の回収及び返却、データ入力、成績処理補助の他、漢字小テスト作成及び採点、授業内における漢字小テストの解説、読解教材選定及び

¹ 「学びの基礎技法 B-1」クラスを担当していた TA が学期中に退職したため、5 月頃より筆者がそのクラスも合わせて担当した。

作成補助²、小論文指導及び添削、学生のコメントシート³への返信、学生対応等多岐に亘る。つまり、単なる事務作業に留まらず、TA が自分自身の頭で考え、行動することが求められているといえる。

2. TA 開始時の意識

TA 業務を開始した当初、筆者は自分自身の役割を「教員の補佐役」だと認識していた。そして、TA は授業の主担当である教員の考えを尊重し、授業が円滑に進むようにサポートするべきであると捉えていた。授業の進め方や、TA としての授業への参与方法、学生対応といった点で疑問が生まれた際は、まず担当教員に相談するようにはしていた。

また、平等性や公平性を重視し、学生間で差異が生まれないように注意していた。そのような意識が働いたために、漢字小テストの解説では漢字の成り立ちや身近なことを織り交ぜて説明したり、漢字小テストや提出課題に励ましのコメントを記入したりするなど、学生のモチベーションが上がるように工夫はしていたものの、学生一人一人の個別性に対する視点はあまりなかった。

「はじめに」でも述べたように、筆者は「どのように教えるか」という知識を習得するために TA に応募した。TA 開始時そのことを念頭に置いていたため、自分自身を教員側として捉え、教員の一人として自分に何ができるかということに意識が向いていたのだろう。

3. TA 実施時の意識変容

前章でも記述した通り、TA としての業務を始めた当初は、担当教員の意見を汲み取り、その実践のサポートをすることが TA としての自分の任務であると理解していた。そして、教員側として学生には平等・公平に接することが重要であると認識していた。本章では、そのように考えていた筆者が 3 クラスを担当することになり、葛藤の中でコミュニケーションの実践を積んだ経緯について記載する。なお、ここでは蒲谷(2013)を援用し、「コミュニケーション」を行為として捉える。そして、「コミュニケーション」とは、表現する側と理解する側が相互に自身の役割を交代すること、すなわち表現行為と理解行為のやりとりであると定義する。

² 2015 年度の TA 募集要項には TA の業務内容として記載されていたが、2016 年度には外されている。

³ 学生が授業終了 10 分前にその日の授業内容や理解したこと、疑問点等を記述する用紙。

(1) 学生からの不満による気づき

筆者は、2015 年度春学期には 2 クラス、2016 年度秋学期には 3 クラスで TA を行った。前者は 1 年生のクラスと 2 年生のクラスであったため、授業内容自体に相違があった。一方、後者は全て 1 年生クラスであり、担当教員も同じであったため、授業内容も一致していた。その 3 クラスを担当していた際にも、学生に対し平等に接すること、クラス間で授業内容が一律になるようにすることを意識していた。

あるとき、主担当教員が「来週の授業で扱うので、このページをやってきてください」という指示を出したことがあった。教員が「来週の授業」と言った授業回は、引用の目的やルールを理解し、実際に効果的な引用ができるようにするための大変重要な回であった。「このページ」とは、引用を練習するための問題が記載されているページのことを指す。時間の制約上、授業内にその練習問題を解く時間を設けることは不可能であったため、教員側としては学生が事前に取り組んでくることを望んでいた。教員は、その授業回の前週に全てのクラスに対して同様に、上述の指示の通り翌週に練習問題を扱うこと、授業内で時間をあまり割けないことを説明した。筆者は、その教員の指示からほとんどの学生が問題を解いてくだろうと想定していた。

しかしながら、1 つのクラスは 3 分の 1 にも満たない学生しか予習をしてきていなかった。一方、筆者の担当する他の 2 つのクラスでは半数以上の学生が問題に取り組んできていた。その原因は、学生による指示の受け止め方の違いに起因すると推測する。前者のクラスでは、教員の言う「やってくること」を「眺めてくること」だと考え、後者の 2 つのクラスでは、教員の指示を「解いてくること」だと捉えていたようであった。学生の専攻によってもクラスの雰囲気は全く異なり、クラス単位はもちろんのこと、一人一人の学習観(学習に対する信念)も異なっていると考えられる。教員の意図を読み取り、自律的に学習するべきだと考える学生もいれば、教員が明確な指示を出すべきであるという学習観が強い学生もいる。例え、教員側の指示が一言一句同じであったとしても、聞き手側の学生が異なることによって、受け止め方も異なるだろう。少しのニュアンスの違いでも、前述の例のように教員の指示を実際の意図とは違う意味として受け取る可能性もある。

そのような出来事から、学生一人一人を本当の意味で見えていなかったのではないかと反省した。学生にはそれ

まで培ってきた学習観があり、それを意識した上で伝え方を工夫するべきであると考えた。何をどう教えるかを吟味することももちろん重要であるが、その前提として多様な学習観を持った学生がいることを忘れてはならないだろう。

さらに、それは教育の場面に留まらず、コミュニケーションの場面にも当てはまるのではないだろうか。その人が育ってきた文化や社会といった背景によっても、表現や理解の仕方は違い、コミュニケーションにおいて相手に期待するものも異なると考えられる。自分が発したことばを相手がどう受け止めるかまで想定する必要があると学んだ。

(2) 学生への個別対応時の気づき

TA として重要な業務の一つに、授業内外における学生への個別対応がある。「学びの基礎技法 B」はライティングの授業である。授業は主に講義形式やグループワークの形で行われている。授業内でも学生が各自作業をする時間が設けられており、そのときに学生が教員や TA に質問することは可能であるが、一人一人の学生を指導するには限界がある。そのため、個別指導を受けに授業外に教員を尋ねてくる学生は数多くいる。特に、2016年度秋学期の授業では2000字の論証型レポート作成が課されていたため、アウトラインの確認要請や資料の集め方、レポートの記述の仕方に関する質問、レポートの添削依頼等でクラスのほぼ全員が教員の所に来ていた。それらの学生全員に主担当教員が対応することは難しく、他のクラス担当の TA とも協力しながら、主にそのクラス担当の TA が対応に当たった。

授業内外の学生対応において、筆者は学生の意見を尊重したいと考えていた。レポートで読み手に何を伝えたいかという意見がない学生も、その題材を選んだ何かしらの理由があると信じ、学生から引き出そうとした姿勢は、学生の主体性を重視した点から評価に値するかもしれない。一方で、学生がそのテーマを選択した自発的な動機があるはずだという先入観を抱き、学生が考える手がかりになるよう具体例を提示したことが、結果的に学生に意見を押し付けることに繋がったのではないかという懸念もある。筆者は、相談に来た学生の考えを理解するために、「〇〇さんが考えていることは、このようなことですか」、「例えば、こういうことですか」などと尋ねていた。そのようなやり取りを重ねることで、多くの学生は「どう書けばよいか分かりました」と清々しい顔で筆者のもとを去っていった。しかし、筆者と話した

後に学生が提出したのを見ると、中には筆者が示したものを咀嚼せず、そのまま呑み込みして採用していたり、伝えた意図とは異なるものとして受け取っていたりしているものもあった。それらのことは筆者にとって衝撃であった。

なぜこのような事態が起きたのか。それは、学生になぜ自分の意見がないのか、学生がどのような学習観を持っているかを熟考せずにアドバイスしていたからだといえよう。自分が学生の立場であれば、TA からのアドバイスは自分のレポートをよりよくするための一意見として受け取り、採用するかどうかは自分自身で判断する。そのような自分自身の受け止め方を、学生にも無意識のうちにも求めているのではないだろうか。

TA は、ただ学生のためになることを考えて行動するのではなく、学生にその先にどうなってほしいかを具体的に思い描き、自分がそれをしたら学生はどう反応するかということも頭に入れなければならない。なおかつ、自分とは背景の異なる学生の反応を初めから完璧に予測することは不可能に近く、学生との表現行為と理解行為のやり取りを積み重ね、相互理解を図る必要がある。そうしたコミュニケーションの実践は困難を伴い、負担に感じることもあるかもしれない。しかし、その一連の葛藤は TA 自身のコミュニケーション能力の育成、ひいては人間力の醸成に繋がるのではないか。

おわりに

以上、筆者が「学びの基礎技法 B」の授業内外での学生とのコミュニケーションによって、「どのように教えるか」という教授知識だけではなく、「一個人である学生とどう接するか」というコミュニケーションの学びを得たプロセスとその契機を明らかにした。

筆者は元々教師を志していたことをきっかけとして、大正大学での TA 業務を開始した。しかし、学生の思考力と文章表現力を向上させるために、TA としての支援方法を試行錯誤する中で学んだことは、教育的見地に留まらなかった。自分の意図を相手に正しく伝えられるか、自身の固定観念を意識した上で相手にそれを強要しないようにするにはどうすればよいかというコミュニケーションの実践は、教師を目指す者のみならず、全ての人にとっても有益なものではないだろうか。

教員を目指さない大学院生や自身の研究に重きを置く大学院生は、教育現場に関わる重圧や研生活との兼ね合いから TA を辞める事例も少なくない。彼らが TA としての活動に意義を見出せるよう、多くの TA に共通す

る学びの内実が何か、各人の経験から具に紐解き、解明していくことが今後の課題である。

文献

蒲谷宏(2013)『待遇コミュニケーション論』大修館書店
近藤裕子(2016)「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」『大正大学教育開発推進センター年報 創刊号』 pp26-32

謝辞

TA 業務遂行にあたり、ご支援いただいた皆様にこの場を借りて深く御礼申し上げます。TA として担当授業に参画することをご快諾くださり、このような学びの機会を与えてくださった近藤裕子先生をはじめ、アドバイスや優しいお言葉をかけてくださった先生方や職員の皆様、TA の皆様、その他関係者の皆様、誠にありがとうございました。

「学びの基礎技法B」TA実践報告

-B-4クラスにおける取り組みについて-

山口一樹

(東京大学大学院)

Core Academic Program-B: TA Report on Teaching B-4 Class

Kazuki Yamaguti

(Tokyo University)

「学びの基礎技法B」開講クラスのうちB-4クラスには、B-1からB-3クラスまでに履修免除を受けることができず、文献調査やレポート執筆に苦手意識を持った学生が集まる。稿者はTAとして教育補助にあたるなか、学生に些細な点でも成長を実感してもらうことを目指し、小目標を設定しながら指導する、TAの立場を活かし積極的に学生と会話する等の工夫をした。そして、大学教育の場にあっても学生の抱える問題は様々である、という将来の教育活動に生きるであろう学びを得た。一方、今後の課題として、TAはどのように学生の履修放棄や出席率の低さに対応すべきか、という問題が残った。

〔キーワード:TA, 初年度教育, 個別指導, 添削指導,〕
はじめに

大正大学における「学びの基礎技法B」は、全学の1・2年生を対象とする文章表現の必修科目である(由井, 2016)。開講されるクラスには、1年生を対象とするB-1, 2クラスと2年生を対象としたB-3, 4クラスがあり、学生は1 Semesterに1クラスずつ履修し、文献調査の手順やレポートの書き方等を学んでいく。ただし、B-1, 2クラスにおいて到達目標に達したと認められた学生は、B-3, 4クラスの履修が免除され、B-3クラスで同様の評価を受けた学生は、B-4クラスの履修が免除される。したがって、B-4クラスには、それ以前に履修免除を受けられず文献調査やレポート執筆に苦手意識を持った学生が集まると予想される。

稿者は、今年度秋学期、B-4クラスのTA(ティーチングアシスタント)として教育補助を行った^①。具体的には、授業中は資料配布のほか、漢字小テストの講評、レポート・プレゼンテーションの添削指導を行い、授業外では資料準備に加え、漢字小テストの採点、提出課題の確認、レポートの添削を行った。本稿では、とくに授業内の実践について報告する。TA制度は、学生に対するきめ細かな指導の実現やTA自身の教育訓練を目的として導入されるものだが(北野, 2006)、実際に稿者がTAとして教育補助にあたるうえで工夫した点や、半年間の業務を通して得られた学び、今後の課題について述

べる。まず次節にて担当学級の学生観を確認し、そのうえで具体的な実践報告をおこないたい。

1. 担当学級の学生観

TAとして教育補助を担当した学級の履修者数は、15名であった。初回授業では学生に対して個別面談を行い、主に学習内容について不安な点を聞き取った。

学習面での課題は、人によってさまざまである。例えば、レポートの書き方について、文献引用の規則を中心に未だ理解が及んでいないと答える者がいた。一方、プレゼンテーションを苦手とする者も多く、人前で話すことに抵抗を覚える者がいるようであった。

生活面については、大方の履修者が部活動やサークル活動に多忙なようである。2年生に進級し先輩学年と後輩学年の板挟みのなかで苦勞している者や、活動の幹部を務め部員をまとめる立場にある者など、十分な学習時間をとることは困難である場合が多い。課外活動の忙しさを鑑みると、いかに授業内で能率的に学び得るかが勘所となる学級であったように思う。

初回授業ののち、実際に授業を進めていくなかで感じた履修者全体の傾向として、学習意欲があまり高くなく、単位取得に向けてもやや楽観的であることが挙げられる。履修者はみな素直で人当たりがよく、基本的に教員やTAの指示に従ってくれていたが、積極的に学ぼうとする姿勢はあまり見られない者が多かった。ただし、その

背景には、履修に至るまで勉学における成功体験が決して多くはなかったことがあるように思われる。例えば、運動部に所属する学生の中には、小学生のころからスポーツでは活躍してきたが、勉強で褒められたことはないと話すがいた。ほかにも、勉強面に自信を持っていないような発言をする者がみられ、文章表現を学び身に着けることに前向きになっていない印象を受けた。したがって、学生に些細な点でも成長を実感し、学習活動に意欲的になってもらうことを目標として業務にあたった。

以下、具体的な授業展開やTAとして工夫した点、そのなかで得た学びや今後の課題について述べる。

2. 授業展開とTAの工夫

授業では初めに漢字の小テストを行う。そこで成績の低かった生徒については、そのまま授業内で追試を行った。追試では、教員とともに実際に漢字を書くことで覚えられることを学生に強く呼びかけた。

小テストを終えた後は前回のテストの講評を経て、各自の作業に移る。担当学級には異なる課題をもつ学生が集まっていたため、全体で同じ作業を行うのではなく、各々の課題に沿った活動を行った。具体的には、レポート執筆に苦手意識をもつ生徒は、文献要約を多くおこなうなど執筆のための準備に力を入れ、プレゼンテーションを苦手とする生徒は、レポートの核となる発表をクラス全員の前で行ったのち、執筆に移行した。

作業中TAは、教員とともに学生の個別指導にあたった。そのうえで工夫した点が、一度に多くを求め過ぎない、ということである。例えば、履修者の書くレポートは修正すべき点を多く取り上げられる場合があり、レポート中に見出しがない、参考文献が引用されていない、話し言葉が多くみられる等の問題が混在している。しかし、一度に改善点を指摘してしまうと、学生はどこから手をつければよいか分からず作業が止まってしまう。そこで指導をおこなうときは、小目標を設定するようにした。まずは引用形式を整える、など改善すべき点を一つずつ伝え、徐々に完成系のレポートへ仕上げていく方針をとった。そして学生自身の力で改善できたときは、その都度褒めるよう意識した。

他に工夫した点として、機会があれば学生と生活面について会話するようにしたことが挙げられる。TAという学生にとって身近な立場から、学生の生活背景について理解することを目指した。サークル活動で忙しく、課題に取り組む時間が取れないと話す学生には、自身の経験を織り交ぜながらアドバイスした。ただし、学生と対話するにも時間に限りがあり、十分な理解には及んでい

なかったように思う。

3. TAの学びと今後の課題

担当学級では、15名の履修者のうち12名は、最終的な提出課題である2000字の論証型レポートを書き上げることができた。授業最終回には初回と同様に個別面談を行ったが、レポートに関しては自分なりによく書くことができたと述べる者がみられた。学習内容について、履修者それぞれに達成感を得られたのかもしれない。

半年間のTA業務を通して得られた大きな学びは、当然のことではあるが、大学教育の場にあっても学生の抱える問題は画一的ではないということである。第1章でも述べたとおり、担当した学級には、部活動やサークルなど、さまざまな生活の背景をもって授業に臨む者がいる。また、勉強面で自信を持っていないように見受けられる者もいた。そのなかで、学生の背景には教授者側から見えない多くの事情があるのだと学んだ。課題の提出状況や試験の成績から学生の意欲を予想してしまいがちであったが、一人ひとりに異なる問題が潜在していることに注意していきたい。

今後の課題として、TAはどのように学生の履修放棄や出席率の低さに対応すべきか、という問題が挙げられるように思う。比較的學生と距離の近いTAこそ、履修上の不安を気軽に打ち明ける相談相手になることを求められるように思うが、今年度の業務では十分に役割を果たすことができなかった。「課題の提出期限が迫ってきているが不安な点はないか」など、TAの側から折を見て話しかけるべきであったように思う。履修者が抵抗なく授業に参加し続けられるような雰囲気を作るうえで、TAはどのように行動すべきか、検討が求められる。

おわりに

以上のように、TAの立場から教育補助にあたり、履修者の多くが達成目標となる論証型レポートを書き上げるに至ったが、学生の履修放棄や出席率の低さなどの点で課題が残った。TAとしてどのような対策をとることができるか、今後も検討していく必要がある。

なおB-4クラスを含む1年間のTA業務のなかで、業務上の疑問や不安を逐一教員と相談することができた。稿者は他大学の大学院生であり、大正大学の教育カリキュラムや課題提出に用いられる電子システムの仕組みなど理解の及ばない点が多い。TAの意識や役割などについても折に触れて話し合うことができ、不安なく業務にあたることができた。今後も教員と密な連携をとって学習支援を行うことが求められるであろう。

注

1) 今年度春学期はB-1クラスとB-3クラスのTAを担当し、秋学期はB-4クラスのほかB-2クラスのTAも担当した。

文献

北野秋男（2006）「日本の大学におけるTA」 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，pp.31-37.

由井恭子（2016）「大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法B」概要」『大正大学教育推進センター年報』1，16-19

平成 28 年度 教育開発推進センター事業報告

君島 菜菜
(大正大学教務部)

Annual Report 2016, Center for Educational Development

Nana Kimijima
(Taisho University)

教育開発推進センターは、平成 21 年度末に策定された本学の「中期マスタープラン」に基づき、TSR（大正大学の社会的責任）を果たす取り組みの1つとして、平成 26 年度に設置された。設置より 3 年目を迎えた平成 28 年度、教育開発推進センターでは大正大学における教育に関する質の向上を目指し、以下の 7 つの所管業務を実施した。(1) セルフマネジメント教育の開発・推進、(2) 基礎学力の向上、(3) 学生の学習支援、(4) 共通教育の開発・推進、(5) 第 I 類科目（初年次共通教育）の運用、(6) 国際教育の推進、(7) ファカルティ・ディベロップメント（FD）の推進、各業務の実績は以下のとおりである。

(1) セルフマネジメント教育の開発・推進

教育開発推進センターでは、初年次教育における「大学生活への適応」と「人格（キャリア）形成」を目的とする必修・選択科目で構成された共通教育科目「基礎技法A」において、セルフマネジメント教育の開発運用を行っている。この科目は、本学独自の指導要領とワークシートに基づき、1 年次の春学期は「大学生になる」をテーマに導入教育を行い、2 年次の秋学期には「社会にエントリーする準備」をテーマに 3 年次以降の就職活動等につなげる構成で展開している。学生は授業内で実施する外部試験 PROG テスト¹を活用し、コンピテンシーに関する自身の行動特性の強み弱みを理解したうえで、TSR マネジメントシート（本学独自のセルフマネジメントシート）に取り組み、10 年後の将来像に向けた大学での学びや将来設計を具体的に言語化する。教育開発推進センターでは、このセルフマネジメントシートの開発・所属学科や就職部との情報の共有・活用手法の検討に教職協働で取り組むとともに、指導要領とワークシートの開発・授業担当教員への説明会やFD等を実施している。平成 28 年度は、1 年次対象に学科別 28 クラス、2 年次対象に学科別 28 クラスを編成し、昨年度の実施報告を受けて初年次教育カリキュラムのコーディネートを担当する教員と指導要領とワークシートの再編集し、科目担当教員への説明会・FD を実施した。

(2) 基礎学力の向上

全新生を対象として入学直後に英語・国語・数学 3 教科の基礎学力を調査（プレイメント・テスト）し（対象 1,276 名中 1,270 名受験）、学生個人に対して個別の結果票と成績に応じた履修アドバイスや正課外の学習支援の紹介等を併せてフィードバックしている。結果は必修科目である英語・国語のクラス編成・指導に活用するとともに、IR・EMセンターによる経年の学力傾向の分析を行っている。

平成 28 年度は、全学共通必修科目である「英語」において、TOEIC 対策を授業内容に加え、1 年次の学修成果として 12 月に全 1 年生を対象とした「TOEIC IP」を実施（対象 1,177 名中 1,053 名受験）し、学生個人に個別の結果をフィードバックするとともに 2 年次の習熟度別のクラス編成に活用した。授業内容の変更に伴う経過措置として、2 年生には 7 月に「TOEIC IP」を実施（対象 1,141 名中 1,053 名受験）し、秋学期の指導に活用した。また、外部指標により基礎学力の学修成果を学生が自己診断できるよう、文章検定・漢字検定・語彙読解力検定を年に数回実施した。受験する学生は 1 年次から 3 年次が中心であった。

¹ PROG テストとは、河合塾とリアセックが共同開発したジェネリックスキルに関する自己評価テスト。本学では、コンピテンシーに関するテストのみ実施。

(3) 学生の学習支援

初年次教育科目のうち、文章技法・文章表現力を養う必修科目「基礎技法 B」(授業と授業前後 1 時限)で春学期 33 クラス 23 名、秋学期 30 クラス 22 名の TA が授業中のアクティブラーニングのサポートや授業のレポート添削やフィードバックコメント等の学修支援を行った。また PC 教室で実施される情報系科目の授業とオフィスアワーにおいて、春学期 50 クラス 10 名の TA と 6 名の SA、秋学期 51 クラス 4 名の TA と 8 名の SA が PC 操作や情報処理に関する学修支援を行った。

教育開発推進センターのフロアには学生の自主学習スペースとしてラーニング・コモンズがあり、グループワークに活用できる可動式のホワイトボード・ノート PC・プロジェクター等の貸し出しも行っている。またオープンスペースに初年次教育科目に関連する雑誌 41 種類・図書 1,002 冊(平成 28 年 3 月末日時点)が排架されている。平成 28 年度はラーニングコモンズのカウンターにおいて、7 名の学習サポーターズ(在学生)が月曜日から金曜日シフト制でラーニングコモンズでの質疑応答や設備管理、「知的書評合戦ビブリオバトル」等のイベントや前述の初年次教育科目「基礎技法 A」の課題に対応した「数学サポートデスク」の企画を実施した。教育開発推進センターでは、学習サポーターズの運営を支援するとともに、学生対応の基本、学習方法、窓口対応についての研修を行った。

(4) 共通教育の開発・推進, (5) 第 I 類科目(初年次共通教育)の運用

■探究系科目

「学びの窓口」という科目群は、所属の専門分野に関わらず幅広い教養を身につけるため、文化・社会・自然・地域の分野ごとに 1 科目を選択必修する。平成 28 年度は「文化の探究」春学期 13 科目・秋学期 16 科目、「社会の探究」春学期 11 科目・秋学期 16 科目、「自然の探究」春学期 17 科目・秋学期 17 科目、「地域連携・貢献論」春学期 6 科目・秋学期 6 科目を開講した。この科目群は非常勤の教員が担当する割合が高いため、教育開発推進センターでは、平成 29 年度に向けて初年次共通教育におけるカリキュラムループリックを作成し、「学びの窓口」の担当者を対象としてループリックに基づくシラバス作成に関する FD を実施した。

■諸外国語科目

「英語」は 1・2 年次の必修科目であり、前述のとおり習熟度別のクラス編成となっている。平成 28 年度は、「英語 1」春学期 31 科目・再履修クラス 2 科目、「英語 2」秋学期 31 科目・再履修クラス 2 科目、「英語 3」春学期 29 科目・再履修クラス 2 科目、「英語 4」秋学期 29 科目 再履修クラス 2 科目を開講した。その他選択科目として、「英会話 I～IV」「中国語会話 I・II」「ドイツ語会話 I・II」「応用英語 1・2」「世界の言語(中国語 1～4)」「世界の言語(フランス語 1～4)」「世界の言語(ドイツ語 1～4)」「世界の言語(韓国語 1～4)」「世界の言語(スペイン語 1～4)」「世界の言語(ヒンディ語 1～4)」を開講した。教育開発推進センターでは、年 5 回の英語・中国語の講師会を開催し、共通教育としてシラバス内容・成績配点方法や教材の確認等を教職協働にて行った。

■技法科目

初年次教育において養成すべき基礎的なスキルとして、前述のセルフマネジメント教育を行なう「基礎技法 A」と併せて、大学での学びに必要な文章表現力・語彙力・読解力・論理的思考力を身につけることを目的とした科目「基礎技法 B」を 1 年次の必修科目として設定している。平成 28 年度は、「基礎技法 B-1」春学期 30 科目、「基礎技法 B-2」秋学期 30 科目を、指定の学部学科混成クラスで編成・開講した。教育開発推進センターでは、他の国語系科目との体系整理を行い学生の履修支援を行うとともに科目担当者の定期的 FD と学期前後の TA 研修会を実施した。その他にも、専門分野での学びに必要な基礎知識・技法やキャリア形成に必要な応用的な知識・技法の修得を目的とした数学・社会等の基礎学力系科目もセンター所属の教員が実施している。

■情報系科目

大学での学びに必要な情報通信技術(Information and Communication Technology)の安全かつ効果的な活用のために、コンピューターの基礎知識・インターネットサービスの適切な利用、Windows の基本操作等を修得することを目的とした 1 年次の必修科目や、さらに応用的な情報処理について学ぶ選択科目を開講している。教育開発推進センターでは、必修担当教員との月 1 回の検討会を通して授業支援を行う一方で、学生の ICT 活用における相談対応を随時行った。

(6) 国際教育の推進

平成 28 年度の協定留学生は、平成 27 年度から継続中のミュンヘン大学（ドイツ）、上海大学（中国）、河南大学（中国）からの協定生に加え、平成 28 年度から東西大学校（韓国）、ミュンヘン大学（ドイツ）、上海大学（中国）、河南大学（中国）、東國大学校（韓国）、金剛大学校（韓国）からの協定生を受け入れた。その他、短期の日本文化研修生として、東西大学校（韓国）、ウェスタンミシガン大学（米国）、ミュンヘン大学（ドイツ）を受け入れ、本学の協定留学・語学研修希望者等の学生をアシスタントとして研修を実施した。なかでもミュンヘン大学は、研修中の滞在先を本学学生の自宅でのホームステイや大学関係寺院でのテンプルステイとし、日本の生活文化に親しむ研修プログラムとなっている。教育開発推進センターでは、研修後のホストファミリーと意見交換を行い次年度に向けて検討を行った。本学からは、東國大学校（韓国）への協定留学、ミュンヘン大学（ドイツ）、東西大学校（韓国）、ハワイ大学（米国）への語学研修に派遣した。教育開発推進センターでは、受入れ学生の日本文化研修プログラムの企画運営や派遣学生の語学研修の事前事後学習を含む企画運営を行い、平成 28 年度は他大学との共同プログラムに着手した。

(7) ファカルティ・ディベロップメント(FD)の推進

レベルごとに下記のとおり FD を実施した。マクロレベルの FD については、学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行により平成 29 年 4 月 1 日公表を義務付けられた 3 つのポリシーの改正に関する研修を中心に実施した。ミドルレベルでは、これまでに作成してきたカリキュラムルーブリックを含む専門課程におけるカリキュラム・アセスメント・チェックリスト (CACL) の具体的な活用に向けた研修を実施し、次年度は CACL を活用したアセスメントの報告会を予定している。ミクロレベルでは、新任教員を対象にした FD セミナーの設計・開発として、これまで各部署が実施してきたさまざまな研修の体系化を図るとともに、導入教育を実施した。また、その他各授業のアクティブラーニングの評価支援や初年次共通教育科目のカリキュラムルーブリックの作成とそれを活用したシラバス作成支援を行った。年度末には、中国・済南大学より視察が訪れ、本学の FD の取り組みについて情報交換を行なった。

■FD：マクロレベル

「3つのポリシーに関する研修会 ～3つのポリシーの作成と一貫性構築手法～」

日 時：平成 28 年 11 月 1 日（火）13：00～15：00

参加者：39 名

「3つのポリシーに関する研修会 ～学科・専攻版 3 つのポリシー見直しブラッシュアップ～」

日 時：平成 29 年 2 月 15 日（月）10：00～12：00

参加者：60 名

■FD：ミドルレベル

<初年次共通教育カリキュラム・アセスメント体制の構築>

「第 3 回全学 FD セミナー ～カリキュラム・アセスメントの具体的な活用～」

日 程：平成 28 年 6 月 29 日（水）13：10～16：20

内 容：第 1 部「I 類科目における観点別到達目標と評価基準の検討」

第 2 部「カリキュラムアセスメントチェックリストの具体的な活用」

参加者：第 1 部 76 名 第 2 部 23 名

「第 I 類科目「学びの窓口」担当教員 FD」

日 時：平成 29 年 3 月 6 日（月）14：00～15：30

内 容：大正大学の教育体系及び第 I 類科目のカリキュラムにおける位置づけ

「第 I 類「学びの窓口」（文化・社会・自然の各分野）の意義と目的」

「第 I 類科目におけるカリキュラムルーブリック」

参加者：25 名

■FD：マイクロレベル

<新任教員を対象にしたFDセミナーの設計・開発>

「平成29年度採用専任教員事前研修会」

日時：3月1日（水）・2日（木）

内容：大正大学の教育理念・マネジメント体制・就職支援・ハラスメント防止について
シラバスの書き方・教授法・アクティブラーニング・評価と授業改善

参加者：8名

(8) その他

日本FP協会『JOURNAL of Financial Planning』[日本版]：2016年4月号（第195号）

「活かしています！FP資格」記事 畠山仁男

大正大学教育開発推進センター年報 創刊：2016年6月

NHK番組アーカイブス学術利用トライアル2016年度第1回採択 春日美穂

「テレビにおける古典文学作品関連番組と高等学校「古典」との連携
—教科書採録場面に関する番組を授業に還元するために—」

大学教育学会第38回大会：2016年6月自由研究発表 上田勇仁・吉田俊弘・佐藤浩章

「FDワークショップ『カリキュラムアセスメント』のデザインと評価」

読売新聞：2016年6月18日付 吉田俊弘

「18歳選挙権」に向けた各高校の取り組みに対するコメント

リメディアル教育学会：2016年8月自由研究発表 上田勇仁・吉田俊弘・佐藤浩章

「eラーニングを活用した学習支援体制の検討
（文系私立大学における授業時間外学習の支援）」

朝日新聞社主催・セミナー&ワークショップ：2016年7月講演 吉田俊弘

「アクティブラーニングで高める学生の『ことばの力』と『社会への関心』
—授業運営・カリキュラムを考える—」

バリ日本語教育国際研究大会：2016年9月ポスター発表（共）近藤裕子

「アカデミックライティングにおける不適切な引用文の分析と課題」

関東地区大学教育研究会主催シンポジウム：2016年9月報告 吉田俊弘

「キャリア教育の『入口』をどのように形成するか」

第47回日本語教育方法研究会：2016年9月口頭発表・ポスター発表（共）近藤裕子

「アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題」

日本教育工学会第32回全国大会：2016年9月自由研究発表 上田勇仁・吉田俊弘・佐藤浩章

「プロジェクト学習におけるリフレクションを評価するためのルーブリック開発」

2016年度大学教育学会課題研究会：2016年11月ポスター発表 上田勇仁

「DP見直しに向けたFDセミナーの評価」

日本PBL研究所 PBLアドバイザー養成講座：2016年2月実践報告 近藤裕子

「PBLを取り入れた大学初年次教育ライティング授業の展開」

第23回大学教育研究フォーラム：2017年3月ポスター発表 齋藤知明

「全学初年次共通のライティング授業におけるポートフォリオの活用とその成果」

第48回日本語教育方法研究会：2017年3月口頭発表・ポスター発表（共）近藤裕子

「大学初年次のレポート作成指導で引用をどう扱うか」

※第48回日本語教育方法研究会「第9回日本語教育方法研究会奨励賞」を受賞

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
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
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
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
北林 茉莉代	大正大学非常勤講師
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
桜井 俊道	大正大学教務部教育支援課
谷田 林士	大正大学心理社会学部准教授
内藤 千明	(株)ワークスアプリケーションズ
石井 麻莉	無所属
内田 萌	無所属
三村 安純	無所属
山屋 奏美	無所属
日下田 岳史	大正大学質保証推進室 IR・EMセンター助教
八瀬 広美	早稲田大学大学院日本語教育研究科博士前期課程
棚瀬 久子	無所属
本間 美奈子	大正大学・國學院大學非常勤講師
宇野 和	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前期課程
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
田中 沙也加	大正大学大学院文学研究科修士課程歴史学専攻
藤田 藍	大正大学大学院仏教学研究科修士課程仏教学専攻
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博士課程
君島 菜菜	大正大学教務部教育支援課課長

(2017年3月末日現在)

【編集後記】

大学入試センター試験が1990年(平成2年)1月にスタートしてから28回が過ぎました。大学入試センターによれば、今回の志願者数は対前年度12,199人増(2.2%増)の575,967人でした。ご承知の通り、大学入試センター試験が導入される以前は国立大学の共通一次試験として1979年(昭和54年)1月に始まっています。国立大学が一期校・二期校と呼ばれた時代もありました。現在では、次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめが行われています。また、高大接続システム改革会議では、「高等学校基礎学力テスト(仮称)」や大学入試センター試験に替わる「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」が検討されているところです。さらに、最近ではScience(科学)、Technology(技術)、Engineering(工学)、Mathematics(数学)を重視したSTEM教育が叫ばれるようになりました。アメリカなどはSTEM教育を国家戦略と位置付けている状況のようです。

さて、大正大学では学長のもとで2016年度に取り組むべき8つの重点施策の方針を掲げ、改革改善に邁進しています。同じことをやっているだけでは世界から取り残されてしまうといわれている現代の中で、教育改革は将来の日本を背負って立つ若者に対する現在の義務でもあります。「スガモで育む日本の未来。」を掲げる大正大学、そして日本から世界へとつなげる大きな原動力を秘めている大正大学の益々の発展に、微力ながら教育開発推進センターもその一員として貢献してまいり所存です。第2号発行にあたり、執筆してくださった先生方をはじめ、多くの関係のみなさまにお力添えを賜りましたことを深く感謝申し上げます。[2017.2.26記]

(文責：畠山)

年報編集委員

畠山仁男(編集長)
由井恭子
近藤裕子(記録)
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 第2号

平成29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

東京都豊島区西巣鴨3丁目20番1番

発行 大正大学教育開発推進センター

東京都豊島区西巣鴨3丁目20番1番

電話 03(3918)7311(代)

Annual Report, the Center for Educational Development

No.2 June 2017

Table of Contents Promotion

Preface	Toshihiro Yoshida	001
Feature Articles		
Improving Basic Academic Skills of Taisho University Students Teaching Approaches for Students with Poor Writing Skills: Upon Completion of Core Academic Program-B - 3,4.....	Kyoko Yui	002
Students' Problems with Reference Citation in Their Papers: Seeking Skill-Oriented Education	Hiroko Kondo	005
Use of TV Programs Based on Classical Literature Works in Class for Improving Basic Academic Skills with <i>Maga de Yomu Koten</i> [<i>Reading Japanese Literary Classics through Manga</i>]	Miho Kasuga	009
Practical report of group presentation.....	Mariyo Kitabayashi	016
Existence of Prospect Theory in Mathematics Education: Creating a Mechanism that Responds to Customer Satisfaction.....	Yoshio Hatakeyama	023
An Observation on Articulation between High School and University about Constitutional Law Education - constitutionalism / the obligation to respect and uphold the constitution -	Toshihiro Yoshida	034
Strategies for Improving Basic Academic Skills during the Preparation Process for College Entrance: Expectation Effect of Wayaku-sakiwatashi English Instruction	Toshimichi Sakurai	047
Contributed Articles		
An example of the First-Year Experience program that fosters empathic understanding of others: Development of facial mimicry training to improve communication skills. Shigehito Tanida, Chiaki Naito, Mari Ishii, Moe Uchida, Asumi Mimura, Kanami, Yamaya		057
A Study on Financial Planning and Facilities Development after the Rapid Increase of the Number of Students in 1960s	Takeshi Higeta	063
Roles of TA as Advisor: Teaching Practicum in First-Year Writing Course Using PBL (Project-Based Learning)	Hiroko Kondo · Hiromi Yase · Hisako Tanase	073
On Japanese Grammar in Junior High School Japanese Language Textbooks.....	Minako Homma	079
Annual Report		
Annual Report 2016: Core Academic Program-B	Kyoko Yui	088
Core Academic Program-B1-2: Subjects Concerning Exploring Culture: <i>Heike Monogatari</i> [<i>The Tale of the Heike</i>] and Japanese Culture	Kyoko Yui	091
Core Academic Program-B1-2: Training Practice of Japanese Language Education	Hiroko Kondo	092
Core Academic Program-B1-2: Subjects Concerning Exploring Culture: Culture and Lifestyles in Heian Literature	Miho Kasuga	093
Core Academic Program-B	Mariyo Kitabayashi	094
Basic Mathematics	Yoshio Hatakeyama	095
Practical Report on Teaching Assistants		
Guidance of a kanji by a TA in Core Academic Program-B.....	Nagomi Uno	096
TA's efforts in Kanji quizormatting -For creating an environment that students can easily learn-.....	Haruka Takeuchi	100
TA Practical Report on Core Academic Program-B.....	Sayaka Tanaka	103
Importance of TA Experience: Diverse Benefits	Ai Fujita	105
The Significances of working as a Teaching Assistant from an Aspect of Communication -Focusing on Consciousness Change of TA in Core Academic Program-B-.....	Hiromi Yase	107
Core Academic Program-B: TA Report on Teaching B-4 Class	Kazuki Yamaguti	111
Annual Report 2016, Center for Educational Development	Nana Kimijima	114
Editor's Note.....	Yoshio Hatakeyama	120