

大正大学教育開発推進センター年報

第 3 号

巻頭言 私自身の課題と大学の課題	神達知純	1
【特集】大正大学の学修支援		
平成 29 年度「基礎技法 A」の報告	神達知純	2
文章表現教育における TA（ティーチング・アシスタント）の養成と活用 —— 大正大学共通科目「学びの基礎技法 B」の実践をとおして——	由井恭子, 吉田俊弘, 近藤裕子, 春日美穂, 君島菜菜, 中村公子, 高野空太	6
文章表現教育における TA（ティーチング・アシスタント）の養成と活用 —— 大正大学共通科目「学びの基礎技法 B」の実践をとおして——	春日美穂, 近藤裕子, 由井恭子, 吉田俊弘	8
初年次文章表現教育に向けての文章作成経験を問う予備調査 —— 高大接続の観点から——	近藤裕子, 春日美穂, 由井恭子	12
2018 年度からの基礎技法 C	米澤嘉康	17
学修支援室における数学教育の立ち位置 —— 数学道場での実験結果とその課題——	畠山仁男	20
東北再生「私大ネット 36（さんりく）」による学習支援の成果報告	戸口綾子	28
大正大学高大連携フォーラム「文章表現力をどう育てるか」	吉田俊弘	31
新入生の現状と課題 —— 初年次教育カリキュラムと教育方法——	由井恭子	32
書くプロセスの指導法 —— 主体的に考えるライティング教育の実践——	近藤裕子	34
レポートの評価法 —— チェックリストの活用と学生による相互評価——	春日美穂	37
大学における言語表現力の育成 —— 地域創生学部的事例から——	高橋若木, 齋藤知明	40
高校における文章表現力育成の実践 —— ルーブリックを活用した協働学習——	江頭双美子	43
シンポジウム「文章表現力の育成と高大社接続の可能性」	成田秀夫	50
【自由投稿】		
学生調査データの分析事例を紹介する	日下田岳史	54
【年次報告】		
平成 29 年度「学びの基礎技法 B」年次報告	由井恭子	62
【学事報告】		
2017 年度「基礎数学」	畠山仁男	65
「学びの基礎技法 B」「文化の探究 平家物語と日本文化」	由井恭子	66
「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	68
【TA 実践報告】		
「学びの基礎技法 B」TA によるレポートチェック —— レポート中の目的と結論の不一致を中心に——	池田来未	69
学びの基礎技法 B におけるモデルレポートを用いた アカデミックライティング指導	宇野 和	74
大学教育における初年次教育の展望と課題 —— 「学びの基礎技法 B」の TA を通して——	上條 駿	80
2017 年度秋学期における TA の取り組み —— 2000 字の論証型レポート作成のサポートにあたって——	竹内はるか	84
「学びの基礎技法 B」 —— レポートの執筆における学習支援について——	山口一樹	87
平成 29 年度 教育開発推進センター事業報告	君島菜菜	90
編集後記	畠山仁男	98

平成31年3月

大正大学教育開発推進センター

私自身の課題と大学の課題

昨年4月、私は教育開発推進センターの副センター長を務めるよう命じられた。なぜ私が…？当初はかなり戸惑った。私自身が明確な教育理論や高い教育力をもちあわせていないため、この職務が本当につとまるのか自信がなかったのである。とはいえ、受けたからにはとにかくにも一から勉強していくほかに道はない。ここまでセンター長の吉田俊弘先生、顧問の佐藤浩章先生をはじめとする先生方、また教務部の職員の方々のご教導をいただきながら、勉強の日々である。

このことは、私自身が日ごろの授業を省みる機会ともなっている。大正大学の専任教員になって七年。最近では感覚と経験に頼りながら授業を進めることも多くなっていた。しかし、教員がどんなに上手な講義をしても、受講生に得るものがなければ、またその授業がきっかけで学生が自ら学修を進めることがなければ、それはあまり意義のないことであろう。あるとき自らの授業評価アンケートの結果を見て愕然とした。受講生たちが事前・事後学習にほとんど時間をかけていなかったからである。副センター長として大学の教育を語る前に、自らの普段の授業を見直さなければならないと痛感した次第である。

自らの教育上の課題とともに、現在の大正大学がかかえる問題も少しずつではあるが見えるようになってきた。私が大学生だった時代とは異なり、予測不可能な未来に対する不安が学生たちを覆い、どこともなく閉塞した空気も感じられる昨今である。大学に入学したものの何をどう学んでいいかわからないという声も聞く。そのなかでセンターが請け負う基礎学力の向上、大学生活への適応、社会への接続というテーマはきわめて重要である。そこで、本号の特集の「大正大学の学修支援」である。大正大学ではここまでもカリキュラムの整理、環境の改善などの学修支援に取り組んできたが、上記のような理由から大学が学修支援に注力することはますます大事になってきたと考えられるのである。本号では「基礎技法B」におけるTAの活動など、大正大学の学修支援の現在が報告されている。さらなる学修支援の展開を期して、私自身も努力していかなければならないと感じている。

神 達 知 純

平成 29 年度「基礎技法 A」の報告

神達 知純
(大正大学)

An Annual Report on “Kiso-giho A”

Chijun Kandatsu
(Taisho University)

これは「基礎技法 A」の授業報告文である。「基礎技法 A」は大正大学の第 I 類科目にあたり、A-1 から A-4 までが開講、A-1 と A-4 が必修科目となっている。「基礎技法 A」の眼目は学生のキャリア形成を支援することであり、具体的には A-1 は「大正大学生になる」、A-4 は「社会にエントリーする準備」である。この授業科目は第 I 類コーディネーターの教員と教務部の職員が検討を重ね、その教育内容を定めている。実際に授業を担当した教員からの意見もふまえ、現行の「基礎技法 A」の課題と可能性について述べる。

〔キーワード：基礎技法 A、セルフマネジメント、キャリア形成、就職支援〕

はじめに

平成 26 年度にスタートした「基礎技法 A」は、学生のキャリア形成を支援することを眼目としている。ここで、キャリアを形成することとは、学生が主体的に人生を切り拓いていくこと、将来に充実した生き方ができることを意味しており、教員にはメンターとしての役割が求められている。

基礎技法 A は大正大学の第 I 類科目にあたり、A-1 から A-4 までが開講されている。平成 27 年度までは、1 年春学期に A-1、秋学期に A-2、2 年春学期に A-3、秋学期に A-4、各 2 単位、合計 8 単位を履修することを必修としていた。しかし次年度より I 類科目は全体的に単位削減となり、基礎技法も A-1・A-4 のみ必修となり、A-2・A-3 は選択となった。本稿は、平成 29 年度の基礎技法 A-1 と A-4 の授業報告である。

基礎技法 A-1 について

A-1 のテーマは「大正大学生になる」である。1 年春学期に受講する科目であるため、卒業までの 4 年間をいかに過ごしていくか、みずから問いを立て答えを見つけていく機会となることが期待されている。以下は、平成 29 年度の授業内容である。なお、この教案は、教員からなる I 類コーディネーターのメンバーと教務部のスタッ

フが、幾度となく検討を重ねて、その内容を定めたものである。

第 1 回 オリエンテーション

【授業内容】「基礎技法 A-1」の目的と講座全体の流れを理解する。グループ・ワークを通して、コミュニケーション能力を身につける。

第 2 回 PROG 結果を予想しよう

【授業内容】社会人基礎力・コンピテンシーを計測する。

第 3 回 先生・職員さんにメールを書く

【授業内容】大学で何ができるのかについて理解する。大学の諸機関・事務局・図書館の機能や所属学科の特性を学ぶ。メールによるアポイントメントの取り方を身につける。第 6・7 回へ展開。

第 4 回 大正大学生とは一建学の精神―

【授業内容】大正大学の建学の精神と、現代において大正大学で学ぶ意義・価値を自分自身に位置づける。具体的には、学長が建学の精神、教育ヴィジョン、現在の大学の取り組みについて語った動画を視聴する。

第 5 回 SPI（就職試験）にチャレンジ

【授業内容】言語・非言語に関する基礎学力を計測する。

第 6 回 情報共有のための説明資料を作る

【授業内容】大学で何ができるのかについて理解する。大学の諸機関・事務局・図書館の機能や所属学科の特性を学ぶ。説明会の内容をもとに情報共有資料を作成する。第 3・7 回と関連。

第 7 回 他のグループと情報を共有しよう

【授業内容】大学で何ができるのかについて理解する。大学の諸機関・事務局・図書館の機能や所属学科の特性を学ぶ。相手に理解できるように情報を共有する。第3・6回と関連。

第8回 自分の「強み」と「弱み」について考えよう

【授業内容】自身の強みや弱みを確認する。それを自分が進みたい道・進みたいと思っている道・興味がある道にどのようにつながられるかを学ぶ。

第9回 自分史を作る

【授業内容】「自分」とは何かを「他者」とのかかわりの中で理解する。「求め」と「応え」の入門編。

第10回 自分の可能性を知る

【授業内容】自分の可能性を知り、これからの自分をイメージする。自分が進みたい仕事に就くためにどのような知識やスキルが必要かを考える。具体的には、NHKで放映されていた「平成若者仕事図鑑」の動画を視聴する。

第11回 10年後の自分を取材しよう

【授業内容】大学4年間をセルフマネジメントする。4年間の大学生活における目標を明確にするために10年後の自分を考える。

第12回 TSR シートを書く

【授業内容】大学4年間をセルフマネジメントする。自分は何をしたいか、何ができるか、何をしなければならないか。TSR シートのフォーマットに沿って、求め・応え・アクションプラン・到達目標を記入する。

第13回 SPI（就職試験）にチャレンジ2

【授業内容】言語・非言語に関する基礎学力を計測する。

第14回 TSR シートのフィードバック

【授業内容】大学4年間をセルフマネジメントする。TSR シートのフィードバックを受け、1年秋学期、2年春・秋学期で自分が何をやる必要があるかを考える。

第15回 総括 自分はどこへ向かっているのか

【授業内容】自分はどこへ向かっているのか。春学期を総括して、一人1分の個人プレゼンテーションをする。

以上のように、A-1には自校教育（第3・4・6・7回）や就職支援（第5・10・13回）も盛り込み、バラエティに富んだ内容となっているが、いちばんの眼目はTSRセルフマネジメントシートを作成することにある。A-1の指導要領には以下のような記述がある。

基礎技法A-1の最終目標は、TSRセルフマネジメントシートを完成させることである。TSRシートは、今後の大学生活を充実させるためのマップであり、これは自分自身が作成・更新していくことに意義がある。…1年生の春学期をかけて、グループワー

ク（他者との対話）などを通じて自分というものを考えていく。そして、それを1年次だけで終わらず、2年次秋学期に実施するA-4にてさらに深めていく。

つまり、TSRシートの作成はA-1のみならず、卒業までの大学生活において重要であることが謳われている。

TSRシートは、横に求めの視点／応えの視点／応えの行動（アクションプラン）を、縦に正課授業／課外活動／生活スタイル／人間関係の項目を設け、目標値や期間・費用を記入する構成をとっている。指導要領には、

基礎技法A-1の各回授業はTSRシートの理念である自分の周囲・環境は自分とどのように関わっていて（求め）、それに対して自分が進むべき／進みたい道は何か（応え）、そして具体的にどのように実践していくか（アクションプラン）を考えていくために構成されている。…

とも述べられており、受講生は第12回においてこのシートの作成にあたるが、実はそれまでの授業は総じてシート作成のためにおこなわれていたと言ってよいのである。

さて、29年度のA-1は以上のような内容と方法によって実施されたが、実際に授業を担当した教員からは数多くの意見が寄せられた。そのなかにはTSRシート作成にかんして現状の問題点を指摘する声もあった。たとえば、「(TSRシート作成は)個別指導を組み込まないと実質的なものにできない」、あるいは「学生に適切にフィードバックするためには、教員側が十分にTSRマネジメントシートについて理解しておく必要があると考える。…また各項目をどのように書けばよいか、具体的な解説をもう少し増やして欲しい」といった意見である。TSRシート作成について具体的な説明が欠けていたことを意味しており、重要な指摘であると考えられる。

そこで30年度からはTSRシートを完成させるという目標をより明確に提示し、シート作成に直接資する内容の授業を提供できるよう、教案の改変をおこなうこととした。具体的に言えば、各回に求めと応えの視点を明示するとともに、第9・10・11回の概要を以下のように修正した。

第9回 ライフステージにおける求めと応え

① 自分の未来を描いてみよう。② 社会の動きを予測してみよう。③ ライフステージごとに必要な「資金」を考えてみよう。

第10回 学びのセルフマネジメント

① PROG結果を参照しながら、自分の強みや得意なこと、やってみたいことを整理する。② 自分が就きたい仕事に必要な知識やスキルを整理する。③ 履修要項な

どを参照しながら、この1年間の学修計画を立てる。

第11回 時間管理の技術を学ぶ

① スケジュール表を使って自分の時間の使い方を記録する。② 課外活動の活かし方についてグループ内で情報交換する。

また、シートそのものも学生が作成しやすいよう、また教員が指導しやすいよう、よりシンプルな構成とした。平成30年度A-1はすでに開講されているが、改変の効果については学期末に検証しなければならないであろう。

基礎技法A-4について

A-4のテーマは「社会にエントリーする準備」である。2年秋学期に受講する科目であることから、学生に卒業後の進路を具体的に意識させることが意図されている。具体的な授業内容は以下の通りである。

第1回 世の中に「エントリーする」ということ（オリエンテーション）

【授業内容】「エントリーシート」に書くに値する「大学生活」

第2回 基礎学力チェックテスト

【授業内容】就職の際に確認のため実施される基礎学力テスト（就職能力試験）を実施する。就職試験には、言語・非言語・適性検査等があり、今回は言語と非言語の二つを実施する。基本的には、国語的内容と数学的内容の基礎である。

第3回 学科・コースの学びを踏まえて働く場について考える

【授業内容】学科・コースの学びが卒業後の社会にどのような関係するかを考える。

第4回 PROG 実施

【授業内容】社会人基礎力・コンピテンシーを計測する。

第5回 働く場でのマナーを考える

【授業内容】学生と社会人の違いについて考える。働く場でのマナーとはなにかを考えて実践する。

第6回 働く素晴らしさを感じる・知る・読み取る

【授業内容】どんな顔をして働きたいかを考える。

第7回 企業を知る

【授業内容】映像視聴で企業の創業者や社長の思いを知ることを通して、企業側の視点から働く意味と意義について考える。ハウス食品株式会社を扱ったテレビ番組（テレビ東京「カンブリア宮殿」）を映像資料とする。

第8回 履歴書・エントリーシートを書いてみる

【授業内容】求人に応募する際には、「応募書類」として「履歴書」・「エントリーシート」の提出を求められることが一般的である。これらの応募書類は、採用・不採

用の判断に大きく影響する。そのため、分かりやすく、そして、自分をアピールする内容となるように作成する必要がある。ここでは、応募書類の持つ意味とその書き方について学ぶ。

第9回 企業に応募する①（グループでエントリーシートを書く）

【授業内容】第7回で見てきたハウス食品に対して、その企業に応募することを仮定して、グループワークで一つエントリーシートを作成してみる。そのことを通して作成方法を探究することとする。

第10回 企業に応募する②（グループ代表者によるエントリーシートの発表）

【授業内容】グループワークで完成させた「ハウス食品」のエントリーシートを、各グループ代表者が発表し、どのグループのものが良かったかを互いに競い合い、確かめ合う。また、各自がそれぞれのグループの良いところを拾い上げ、それらを活用して自分のエントリーシートをさらによいものにする手がかりを得る。

第11回 企業に応募する③（自分自身のエントリーシートを書く）

【授業内容】前回でのグループワークで作り上げたエントリーシートを踏まえ、自分自身のエントリーシートを作成する。そのことを通して大学生生活の取り組みがいか

に重要であるかを考えさせる。

第12回 基礎学力チェックテスト返却・学生調査

【授業内容】就職の際に確認のため実施される基礎学力テスト（就職能力試験）の返却により現在の学力を認識する。

第13回 先輩の話を聞く

【授業内容】学科やコースの先輩から、どのように大学生活を過ごしてきて、就職や進学のためにどのような準備をしたかなどの体験談を聞き、自らの問題として受け止めて、社会にエントリーすることをも見据えた、これからの大学生活についてのヴィジョンを得る。

第14回 就職活動を考える（CEC より）

【授業内容】CEC 職員とともに「就職活動の実際」について確認する。「社会人になる」（世の中にエントリーすることの現実あるいは本質とは、①まず「認められる」（採用試験を突破する力がある、試験対策ができてい

る）、②サービスを受ける側から提供する側になる（言いかえればよい会社、よい社会を作っていく側になるという意識を持つ）ことを意味する。大正大学生のよりリアルな就職活動を伝えながら、対策をともに考える。

第15回 総括

【授業内容】第4回で受験したPROG テストの結果を

受け取る。「A-4」を中心に「基礎技法 A」全体の学びを総括する。

A-4 の授業内容には就職支援が強調されており、企業への就職者が多くない一部の学科においては、現行の授業内容が合わないこともある。実際に担当教員より「エントリーシートを作成するワークが多すぎる」という意見が出されたこともあった。学科の実情に合わせた柔軟な対応を担当者に求めている現状である。

おわりに

現在は選択科目となっている A-2, A-3 についても付言する。A-2 は「社会と自分—セルフマネジメントと将来設計—」というテーマで、現代社会の動向をふまえながらマーケティングの基礎を学び、商品の開発を企画し発表することを課す。またキャッシュフロー表を作成し、みずからの人生設計を考える機会としている。A-3 は「お金に関する経済の仕組みと働くこと」というテーマで、経済・社会保障制度・労働について学び、A-4 への橋渡しの役割を担っている。

前述のように、基礎技法 A は I 類コーディネーターを中心に検討がなされ、その授業内容が定められている。しかし、実際に授業を担当するのは各学科の教員であり、その担当者の声こそが重要である。FD や意見の集約は必須であり、基礎技法 A の授業内容はそれをふまえて更新されていかなければならない。全学共通の I 類科目ゆえ、大学の教員全体で作り上げていくということが大事ではないかと考えるのである。

【参考文献】

- 梅澤正（2007）『大学におけるキャリア教育のこれから』、学文社
- 吉田俊弘（2016）「特集「大正大学の共通教育」に寄せて」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号
- 小林伸二（2016）「初年次教育とキャリア教育の連携—基礎技法 A-1・A-4 の覚書—」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号
- 高橋若木・齋藤知明（2016）「初年次教育における社会と自己の把握—「学びの基礎技法 A」の実践報告—」、『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号

文章表現教育における TA (ティーチング・アシスタント) の養成と活用

—大正大学共通科目「学びの基礎技法 B」の実践をととして—

由井恭子, 吉田俊弘, 近藤裕子, 春日美穂, 君島菜菜, 中村公子, 高野空太

(大正大学)

TA (Teaching Assistant) Training and Application in Written Expression Education

—Through practice in Taisho University's Liberal Arts course "Core Academic Program-B"—

Kyoko Yui, Toshihiro Yoshida, Hiroko Kondo, Miho Kasuga, Nana Kimijima,
Kimiko Nakamura, Kuta Takano

(Taisho University)

大正大学「学びの基礎技法 B」(以下、「技法 B」)では、担当 TA (ティーチング・アシスタント)とともに、授業を展開している。教育開発推進センターでは、担当 TA に対し、TA 研修を義務化している。本稿では、さまざまな TA 研修をととし、どのように TA が学びの機会を得ているかを確認し、研修の成果について報告した。また、「技法 B」受講生の意識調査により、TA が学生に対して、授業内外にわたりサポートしている様子を明らかにした。

〔キーワード: 初年次教育, TA (ティーチング・アシスタント) 文章表現教育, TA 研修〕

1. はじめに

大正大学では、2014 年度から全学必修の文章表現科目「技法 B」を実施している。この「技法 B」授業には、TA が採用され、学生の学びの助けとなっている。本稿では、大正大学「技法 B」における、TA 養成と活用について報告していく。なお、本報告は、京都大学教育研究フォーラムにおけるポスター発表をもとに作成した。ポスター発表は、吉田俊弘、由井恭子、近藤裕子、春日美穂、君島菜菜、中村公子、高野空太の共同で行い、本報告は、由井が代表して作成した。

2. 「技法 B」概要と TA の役割

2014 年度より、「技法 B」は、大正大学 1 年生の必修科目である。春学期 90 分×15 回 (2 単位)、秋学期 90 分×15 回 (2 単位)、通年 4 単位のカリキュラムである。春学期は、レポート作成のための基本ルールの修得と、調査報告型レポートの作成を目指す。秋学期は、論証型レポート作成を到達目標としている。例年、1 学年の人数は約 1200 人であり、1 クラスを約 40 人に分け、30 クラ

スを開講している。「技法 B」の特徴の 1 つとして、学科混成クラスであることがあげられる。グループ 1 は、臨床心理学科、教育人間学科、日本文学科、人文学科の混成クラス、グループ 2 は、仏教学科、社会福祉学科、表現文化学科の混成クラス、グループ 3 は、人間科学科、人間環境学科、歴史学科の混成クラスである。学生たちは、異なる学科の学生とともに文章表現の授業を受講している。平成 29 年度の授業担当者は、専任教員 3 人 (春日、近藤、由井) と、非常勤講師 5 人 (大橋、北林、櫛田、鈴木、本間) であった。

「技法 B」は、開講当初の 2014 年度から、TA を採用した授業展開を実施している。担当 TA は、各学期 20 人程度在籍している。その内訳は、大正大学大学院生、大正大学卒業生、他大学大学院生である。授業 1 コマと授業外 2 コマを 1 セットとし、授業サポートや学生からの質問対応、教員との打ち合わせ、提出物チェック作業などを行っている。

3 TA 研修の内容とその成果

北野秋男 (2006) は、日本の TA 制度は臨時教育審議会や大学教育審議会の答申からも分かるように、学部段階の教育改善、経済的支援による処遇の改善、将来の大

学教員としての養成を目的としながら、全国の大学で急速に整備された制度であると指摘している⁽¹⁾。現在は、北野の報告から12年が経過し、多くの大学でTA制度が導入され、さらに充実した教育カリキュラムの開発が行われているといえる。しかし、このような状況にもかかわらず、TA研修に関する報告は多いとはいえない状況である⁽²⁾。本章では、TA研修に関する報告を行う。

教育開発推進センターでは、「技法B」TAに対し、各学期、授業開始前に、TA研修を義務化している。TA研修は、教育開発推進センター教員が主体となり、実施している。これまでのTA研修の内容は、①TA間コミュニケーションの促進、②業務における悩みの共有と改善、③学生レポートへのコメント方法、④共通ルーブリックに基づく授業到達目標の理解の、4項目に分けられる。①②は、どの科目にも共通するTAの役割についての研修、③④は文章表現科目に特化したTA研修となっている。

これらのTA研修について、担当TAに対して2017年12月に意識調査を行った。そこで「最も有効だと思うTA研修は①～④のうちどれか」の質問に対し、64%のTAが、「③学生レポートへのコメント方法」と回答した。③の研修では、学生が書いた1種類のレポートをTAがそれぞれに読み、アドバイスを記入し、それを全体で共有した。指導したい箇所は同一でも、具体的アドバイス方法は、TAにより異なっていた。学生が主体的に自身の文章を推敲するためには、どのような方法が有効かTA同士で話し合い、「答えそのものを教える箇所と教えない箇所を分ける」や「悪いところばかりではなく、良いところも見つけ、ほめることも忘れない」「アドバイスでレポートを真っ赤にしない」などの意見が出され共有された。

その他、「TA研修で自身の学びになったと感じたことはどのようなことですか」の質問に対し、「学生に効果的に伝えるメッセージの記入方法」が77.8%、「他のTAのアドバイスに対する意識やポイント」が72.2%と、学生へのアドバイス内容に関するものが多くあげられた。

また、TA研修では毎回ハラスメントに関する注意も喚起している。「研修で取りあげたハラスメントを意識しながら業務を行っているか」の質問に対し、94.4%のTAが「意識し、実践している」と回答した。したがって、TA研修におけるハラスメント喚起は、一定の成果をあげていると考えられる。

以上のことから、TA研修の成果として、TA同士が授業内容や指導方法を共有することで安心して業務に取り組めること、学生へのアドバイス方法を、教員とTAで

共有することにより、さらにサポート体制が整うこと、TAの心得やハラスメントに関する注意喚起にも有効であることがあげられる。

4. 学生の反応

「技法B」担当TAに対して、学生がどのように感じているか、2018年1月に「技法B」受講者に対して、意識調査を行い669人の回答を得た。その結果、85.6%の学生がTAの授業でのサポートがよかったと回答している。また、授業外のサポートをあげた学生も112人(17.9%)おり、授業外サポートも充実していると評価されていることが分かってきた。また、144人(23%)の学生は、TAとのコミュニケーションがよかったと回答しており、授業内外でTAからのサポートを受けていることが明らかになった。

この結果から、「技法B」担当TAは、受講学生からも好評であり、授業内外にわたり学生をサポートしているといえよう。

5. まとめ

本稿では、「技法B」TA概要とTA研修の内容とその成果、学生の反応について報告した。最後に課題点をあげる。TAは基本的に、曜日ごとに出勤しているため、担当曜日以外のTAとは、研修以外ではほとんど会うことがなく、TA同士のコミュニケーションが不足しているのが現状である。また、時間帯によっては、授業外作業を、教育開発推進センターにおいて、1人で実施することもあり、TA同士で問題を解決することが困難なこともある。2018年度はTAの作業時間ができるだけ重なるようにするなど、少しずつ改善していきたい。

注

- (1) 北野秋男(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―』序章「本書の構成と参考研究」p.4 東信堂
- (2) 服部憲児, 山成数明「共通教育ティーチング・アシスタント研修」の実施と分析『大阪大学大学教育実践センター紀要』6号 p.65-70, 田中正弘(2013)『教育分担者としてのティーチング・アシスタント ―平成23年度弘前大学TA研修会の報告を兼ねて―』『21世紀教育フォーラム』8号 p.45-46 など

文章表現教育における TA (ティーチング・アシスタント) の養成と活用

—大正大学共通科目「学びの基礎技法 B」の実践をととして—

春日美穂, 近藤裕子, 由井恭子, 吉田俊弘

(大正大学)

The Role and Change in Awareness of TAs involved in Written Expression Education

—Through practice in Taisho University's Liberal Arts course "Core Academic Program-B"—

Miho Kasuga, Hiroko Kondo, Kyoko Yui, Toshihiro Yoshida

(Taisho University)

大正大学「学びの基礎技法 B」では、授業にティーチング・アシスタント (TA) を導入している。授業での経験が TA にどのような効果をもたらしているかを調査するためにアンケートを行ったところ、TA 自身が充実感をもって業務に取り組んでいることが明らかになった。また、そのことが、学生の到達目標の達成に大きく寄与していることが明らかになった。

〔キーワード：文章表現教育, TA, 学びの基礎技法 B〕

1. はじめに

大正大学「学びの基礎技法 B」(以下、技法 B) では、授業が発足した 2014 年度より授業にティーチング・アシスタント (以下、TA) を導入している。発足より 4 年が経過し、TA 制度について改めて見直し、さらに発展させていくために、2017 年度秋学期の途中に TA に対してアンケートを行い、秋学期時点の TA 全員から回答を得ることができた。

本稿では、アンケートの中でも、TA となった動機、及び、現在どのように業務を行っているか、それが TA にとってどのような効果をもたらしているかについて検討し、報告を行う。

2. アンケートについて

2-1 調査目的

技法 B では TA を採用している。採用された TA たちが、①どのような目的、背景から TA に応募したのか②TA の業務のなかでも中心となる業務は何か③TA の業務が TA 自身にどのような効果をもたらしているのか、を明らかにするためにアンケート調査を行った。

2-2 調査対象、及び、方法

アンケートには 16 問の問い (選択式、記述式双方を含む) を設定し、2017 年度秋学期終了時期にあたる 2018 年 1 月に調査を行った。問いは、技法 B の担当教員である春日、近藤、由井、大正大学教育開発推進センター・センター長である吉田が協議して作成した。2017 年度秋学期に技法 B にかかわった TA 全員である 18 名から回答を得た。

3. 調査結果について

3-1 TA となった動機

技法 B の TA について、他大学の TA と異なるのではないかと考えられるのが、TA となった動機である。「将来、教育職や研究職につくことを希望していますか」の設問について、「はい」と答えた率は 50%、「どちらともいえない」と答えた率は 27.8%、「いいえ」と答えた率は 22.2%となっている。TA 制度が、基本的には将来教育・研究職に就く院生のための制度であるということから考えた場合⁽¹⁾、「どちらともいえない」「いいえ」をあわせると 50%になるのが特徴的であるといえよう。

これには大正大学固有の理由、及び、技法 B 固有の理由が関係していると考えられる。

大正大学固有の理由としては、仏教系の大学であるため、大学院修了後の進路として寺院に入ることを選択す

る院生が一定数いることが関係していると考えられる。

技法 B 固有の理由としては、全学必修であるため、開設クラス数が 30 クラスと多く、大量の TA が必要となることがあげられる。大正大学大学院の院生は、既に自身の専門科目において TA をしている場合もあり、技法 B に携われる院生ばかりではない。そのため、大正大学の院生のほかに、他大学大学院の院生、そして、大正大学の卒業生⁽²⁾を TA として採用していることが関係していると考えられる。

技法 B の TA が、将来教育職や研究職に就くことを必ずしも希望していないことは、TA を志望したきっかけにも関連がみられる。

自分から TA 募集の学内掲示等の案内を見て志望した院生もいるが、指導教授からの紹介、先輩からの紹介、技法 B の教員からの紹介と、紹介されて TA となった者が多いことが調査から明らかになった。もちろん、紹介されたとしても業務内容が自分にあわないと考えれば紹介に応じないという選択もあるため、紹介に応じた段階で、業務内容に興味や魅力を感じたために応募しているといえよう。事実、後輩を誘ったが文章表現科目の TA はできないと断られたという TA の声を聞くことは多い。また、きっかけは紹介であったとしても、コミュニケーションスキルの向上など、自身の将来に役立つと考えて志望したということもあるといえよう。しかし、必ずしも将来「教育・研究職に就く」ためのスキルアップとして皆が位置付けているわけではないということは注意しておきたい。他大学の院生で技法 B の TA になった者については、あえて自分の大学以外に来て TA をすることを選択しているため、今回の調査においても明確に教育・研究職を志望している。むしろ大正大学の院生や卒業生に、前述の理由も関係し、必ずしも教育・研究職を希望していない者が一定数いることがわかった。彼らの志望理由としては、自分のスキルアップも考えてはいるだろうが、TA の人材が不足しているなら協力しようという、大学への貢献意識が背景にあるといえるのではないかな。

以上のように、技法 B の TA は、様々な背景を持っている。そのような TA たちが、技法 B の TA としてどのような業務を行っているかを以下確認する。

3-2 TA による学生サポート

技法 B の TA は授業内と授業外において学生のサポートを行っている。授業 1 コマにつき、授業外サポート 2 コマがセットになっており、授業外については、基本的に大正大学教育開発推進センターに常駐し、学生のサポートを行う、授業に必要なものの準備を行うなどの業務を

行っている。授業外 2 コマにおいて、学生のコメントシートやポートフォリオへの返答を行うなど、学生と授業、TA、そして教員との距離を縮める取り組みを導入している⁽³⁾。

アンケートでは、TA がどのように学生へのサポートを行っているかについても質問した。

授業内での学生サポートとしては、「レポートやアウトラインについての質問や相談」にのっている TA は 94.4%にのぼる。アウトラインを作ることは、レポートの根幹にかかわるものである。それゆえにアウトライン作りに困難を感じる学生が多いことも確かである。技法 B の授業の到達目標は、2000 字以上の論証型レポートを書けるようになることとなっている。授業の体制としておよそ 40 人の学生にひとりの教員では、全員の相談にのったり、アウトラインを確認したりすることには限界がある。TA が授業に入り、学生のサポートを行うことで、技法 B の到達目標達成に向けて大きく寄与しているといえよう。学生が自分自身でレポートを執筆できるための力の育成に、TA が寄与しているということである。また、レポートやアウトラインについての指導の次に彼らが行っていることとして、「授業の内容についての質問や相談」が 88.9%にのぼった。これについても、学生が抱いた疑問が授業のなかで解決されることの多いことが確認でき、学生が授業に取り組みやすい環境になっていることが明らかになったといえる。

TA が授業外で学生をサポートしている内容としては、「欠席した授業の内容についての対応」が 83.3%にのぼる。「授業の内容についての質問や相談」「レポートやアウトラインについての質問や相談」がともに 77.8%であり、授業内でのサポートで多かった二つの項目をうわまわっている。技法 B は半期 2 単位×2 コマの必修科目である。レポートを書くほかにも、レポートのためのグループワークやプレゼンテーションがあり、資料調査やその要約等の課題も発生する。科目としては負担の大きい科目のひとつである。多くの内容を春学期、秋学期とおして 30 回の授業でこなしていくため、1 回の授業ごとの進みも早い。事実、再履修クラスになった学生に再履修となった理由を聞くと、数回休んで授業に参加したところ、授業の内容が進みすぎていてついていけなかった、数回休んでしまったらもう行かれないという気持ちになったという理由が複数人からあがる。内容の充実がはかられる一方、その分欠席のリスクが物理的にも精神的にも大きい科目であるのだ。したがって、欠席のフォローを TA が授業外で行うことには重要な意義がある⁽⁴⁾。

以上のように、技法 B の TA がその動機や将来の進路

の如何にかかわらず、積極的に学生をサポートし、授業運営に関わっている姿が、今回の調査から浮かび上がってきた。

3-3. TA 自身の成長

以上、授業や学生に TA が果たす役割を述べてきた。それでは、技法 B で TA を行うことは、TA 自身にとってどのような意義があるものとして認識されているのだろうか。

まず、TA としての充実感を感じることがあるかについての調査については、充実感を得る場面がないと答えた TA は 0 名であった。最も多く選択された回答は「授業のなかで学生とかかわること」で 77.8% にのぼっている。また、「学生が授業内容を理解していると感じること」「自分の指導が学生の成果物やテストに反映されたこと⁽⁵⁾」「教員の授業をサポートできること」がいずれも 66.7% となっており、学生や教員に貢献し、学生が力を伸ばし、授業が発展することに充実を見いだしている様子が伝わってくる。

また、「他の TA と交流したり、他の TA の方法を学んだりすること」の回答が 55.6% となっていることも注目される。先に述べたように、技法 B では他大学の院生も TA として採用している。そもそも同じ大学の大学院に所属していても、学科が異なれば研究室のある建物も異なり、交流する場はない。大正大学大学院の院生にとっても学科の枠を越えた技法 B の TA は新鮮なものであると考えられるが、さらに、大学の枠を越えた交流ができるのは技法 B ならではのことでありたい。当初は人数が足りずに他大学の院生を採用したという側面は否めないが、現在はそれが効果的に機能しているといえる。TA 研修で他の TA の学生への対応などを共有する場も設けられており、他の TA の取り組みを知ることが自身の気づきになる面があると考えられる⁽⁶⁾。

TA 業務が日常のなかで役立っていると思うことについての質問は、役立っている場面がないと答えた TA は 0 名であった。注目したいのは、「自身の研究にかかわる論文執筆」と答えた TA が 77.8% にのぼることである。文章表現の基本から学ぶ技法 B の授業に出ることによって、院生が自身の論文執筆のあり方を見直していることが明らかとなった。それは院生にとっても非常に大きな意義であるといえよう。また、無視できないこととして、収入増加を挙げた TA が 44.4% になるということである⁽⁷⁾。大学院生の生活の補助としての役割を一定程度果たしていることも、TA 制度を授業に取り入れることの大きな意義である。

以上、TA 自身の成長について述べてきたが、最も重

要なことは、高等教育に関する TA 自身の意識変化がみられた点である。「大学生の学習面の実情」について意識が変化したと答えた TA は 77.8%、「大学教育における授業実践のあり方」「大学教育が学生に果たす役割」について意識が変化したと答えた TA は 77.2% にのぼる。

大学院に進学するほど、いわゆる「優秀な」大学生であったはずの院生達にとって、「大学生の学習面の実情」を知することは必ずしもいい面を知ったということだけではないだろう。しかし、将来教壇に立つ者にはもちろん、今後社会生活を送っていくうえでも、様々な学生を知り、対応した経験は役立つはずだ。事実、TA 自身に役立っていることを聞く質問については、少数ではあるが、27.8% の TA が後輩指導に役立ったと答えている。

4. 考察

以上の調査により、技法 B の TA たちは、必ずしも教育・研究職を皆が志望しているわけではなく、TA としての業務内容が直接的に彼らの将来に益するとは限らないことが明らかになった。しかし、直接的に将来の進路選択に益するものではないとしても、大学や学生に貢献する意識を持ち、自覚的に業務を行っている。また、そのなかから、それぞれに必要な能力を伸ばし、意識を変化させていることが明らかになった。

本調査からは、TA 制度は基本的に教育・研究職に就くための養成を目的とした制度ではあるが、それにとらわれず、幅広い人材を採用しても十分に学生、TA 双方に効果があると明らかになったといえよう。このことは、大学院進学と教育・研究職への志望が必ずしも一致しない大学院生が多くなっている昨今の高等教育のなかでは、希望を持てる結果であるといえる。

5. おわりに

以上、技法 B の TA について、動機、学生へのサポート、TA 自身の成長に観点をしぼり、報告を行った。

技法 B の授業は、TA により、授業そのもの、教員、学生が助けられていることが改めて認識された調査内容であった。また、技法 B も TA の成長によって一定の役割を果たしていることを確認することができた。

今後、さらに学生にとって効果が及ぶ TA の業務についてどうしたらよいか、また、TA 自身の成長を促すにはどうしたらよいかを検討し、技法 B の授業そのもの、TA のシステムそのものを進展させていく必要がある。

そのためには、他の TA 制度を数く大学との情報交換なども求められる。また、こうした取り組みを学内に発信することで、学内の理解をより得ていく必要もある。

今回の調査で明らかになったことをいかし、今後さらに技法 B における TA 制度を発展させていきたい。

付記：本稿は、2018年2月27日に広島大学で行われた国際フォーラム「大学におけるティーチング・アシスタント（TA）制度改革の挑戦～大学・大学院教育の充実にむけて～」において、「文章表現教育に携わる TA の役割と意識変化」と題し、春日美穂、近藤裕子、由井恭子、吉田俊弘でポスター発表を行ったものを礎としている。

参考文献：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）
佐渡島紗織他編（2013）『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』（ひつじ書房）
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）

注

- （1）中央教育審議会「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—答申」（2005年9月5日）第2節第1項「大学院に求められる人材養成機能」に、「研究者等の養成の場合と同様の要素に加え、これまで脆（ぜい）弱であった教育を担う者としての自覚や意識の涵養と学生に対する教育方法等の在り方を学ぶ教育を提供することが求められる。このため、例えば、ティーチングアシスタント（TA）等の活動を通じて、授業の実施方法や教材等の作成に関する教育などを実施することが考えられる」との記述がみられる（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501/004.htm 2018年4月27日閲覧）
- （2）フリーランスの業務を行っている卒業生などが TA を行っている。
- （3）技法 B では、コメントシートを使用するか、ポートフォリオを使用するかは教員によって異なっている。ポートフォリオやコメントシートに教員が目をとおしたうえで、TA がコメントをふす場合も多い。学生は授業終了時に疑問等をすぐに記すことができ、それに対する返答を得ることができるようになっている。また、それにより TA との心理的距離が縮まり、質問しやすい環境にもなっているといえる。

- （4）一方で、欠席してもセンターを訪れない学生が多いことも事実である。教員、TA とともに授業内で呼びかけているがなかなか定着しない。学生にとって、センターは相談に行ける場所であるという学内での意識の醸成が今後さらに必要となる。
- （5）技法 B では、注 1 に掲げた TA 制度の意義に基づき、教育上の経験を涵養してもらうために、小テストの解説などを一部まかせることがある。そうした結果が次回の小テストに反映されているかなど、TA 自身が自分の指導内容を体感する場面がある。
- （6）一方で、授業が週 5 日間 30 コマにわたって展開しているため、日常のなかでは他の TA と交流する時間があまりとれないという課題が今回のアンケートから浮かび上がった。2018 年度はその改善のために、TA 同士で TA 用のポートフォリオにコメントをしあう、インターネットでの掲示板を使用するなどの新しい取り組みを行う予定である。
- （7）半数以上の TA は収入を目的のひとつとしてあげていないことも注目される。収入が目的ではないということは、より授業や学生、大学そのものへの貢献が意識されていると考えられる。

初年次文章表現教育に向けての文章作成経験を問う予備調査

— 高大接続の観点から —

近藤裕子, 春日美穂, 由井恭子

(大正大学)

Preliminary investigation questioning writing experience aimed at First-Year Written Expression Education

— from the viewpoint of university-high school connection —

Hiroko Kondo, Miho Kasuga, Kyoko Yui

(Taisho University)

大正大学「学びの基礎技法 B」では、文章表現教育に特化した授業を展開している。本調査は、初年次文章表現教育の効果的なカリキュラム策定を目指し、2017 年度入学生 650 名を対象に、大学入学以前の文章作成経験を問うものである。この調査により、大学入学以前の文章作成経験は、作文や感想文などを中心としたものが多く、大学で求められる問いの発見、情報収集、資料を用いた客観的な論展開などと直接結びつくものではないことが明らかになった。これらの結果を踏まえたカリキュラム策定や効果的な指導方法を検討していく必要性を論じた。

〔キーワード：初年次教育，文章表現教育，高大接続
学習履歴，学びの基礎技法 B〕

1. はじめに

大正大学では、初年次共通科目として文章表現教育に特化した「学びの基礎技法 B」（以下、「技法 B」）が設置されている。「技法 B」では、大学で求められるレポートや卒業論文作成に向けて、文章表現技法を学び、それと同時に、論理的思考や情報リテラシーを習得する狙いがある。しかしながら、大学入学以前の文章作成経験は各学生により異なっており、入学時の文章表現力の差も小さくはないことが、授業運営に影響している。果たして、このような条件下において、共通科目としての文章表現科目はどのような到達目標を設定し、指導すべきか。

本稿では、効果的な文章表現科目の運営のために、どのようなカリキュラムを策定し、授業運営をすべきかを探ることを最終的な目的として、大学入学以前の文章表現の経験に関して行った予備調査の結果を報告する。それとともに、そこから得られた初年次文章教育の可能性と課題を考察したい。

2. 調査方法

2-1 調査目的

本調査は、初年次共通科目としての文章表現教育にお

いて何をどのように指導すべきかを探り、効果的なカリキュラムの策定、及び、授業運営するため、大学入学以前の文章作成経験を調査し、その結果を判断材料とすることを目的とする。

2-2 調査対象と方法

本調査は、2017 年度入学者のうち、大正大学の「技法 B」の担当教員である春日、由井、近藤が担当するクラス 650 人を対象とした。調査はアンケート方式（選択、記述の双方を含む）で、2017 年 12 月に「技法 B」授業内で行った。

アンケートは、大きく以下の 6 つの内容について、16 の設問からなっている。

- ①大学入学以前（高等学校等）に、どのような文章を書いた経験があるか。
- ②教員からどのような指導を受けたか。
- ③文章を書いた後、どのような振り返りがあったか。
- ④大学入試対策としての小論文指導を受けたことがあるか。それは、どのような指導内容だったか。
- ⑤高校で卒業レポート・論文を作成したか。
- ⑥高校でプレゼンテーションを行った経験があるか。また、どのような場面で行ったか。

3. 調査結果と考察

この報告では、特に、上記①②③⑤に関する高校での文章経験とその指導内容、及び、振り返りの方法を中心として扱うものとする。

3-1 大学入学以前に文章を書いた経験

高校在学中に文章を書いた経験、及び、受けた指導についての質問には以下の回答が得られた。

【質問4】高校在学中に以下の文章を書いた経験はありますか（複数回答可）。

回答選択肢	回答数
a. 自分のしたこと（経験や感想）について書く（例）文化祭を終えて	501
b. 自分の感じていることや思っていることについて書く（例）私の宝物	302
c. 本を読んで感想を書く（例）『○○』を読んで	395
d. 何かのテーマに基づいて自分の意見を書く（例）小学生にスマホは必要か、	374
e. 授業の感想・コメントを書く	451
f. 授業内容をまとめる	302
g. 授業で配布された資料を読んで、内容をまとめて書く（要約） （例）本の内容紹介	294
h. 与えられた資料を読んで、自分の意見を書く	324
i. 新聞やインターネットの情報を自分で調べて、わかったことを書く	297
j. 新聞やインターネットの情報を根拠として、自分の意見を書く	178
k. 実験や調査結果をまとめて書く	245
l. 大学入学試験などの「小論文」を書く	430
m. 志望理由書を書く	458
n. 卒業論文・卒業レポートを書く	81
o. ない	4

ここから、高校在学中の文章を書いた経験は、a. 自分のしたこと（経験や感想）について書く、が最も多く、650人中501人、約77%が経験しており、また、読書感想文や授業の感想やコメントなどを書いた経験は60%を超えることが分かった。つまり、作文や感想文などは比較的書く機会があったと考えられる。このことは、近藤ほか（2017）が、大学初年次の学生を書く主張文には、「根拠として自分の経験や見聞きしたことなどを挙げる」といった指摘を裏付けるものでもある。作文や感想文を主に書いてきた学生にとっては、根拠提示の際に客観的なデータを用いなければならないという思いには至らないという点も極めて自然なことであろう。

また、進学に関連し、l. 大学入学試験などの「小論文」を書く、m. 志望理由書を書くといった経験をしている学生もそれぞれ66%、70%に上る。

その一方で、f. 授業内容をまとめる、g. 授業で配布された資料を読んで、内容をまとめる（要約）など、情報をまとめる（要約）文章を書いた経験のある学生は、それぞれ302人、294人といずれも半数を割っている。これは、先行文献の紹介や引用スキルにも関わる点であり、重視される項目であることから、大学に入学してからの指導が必要だと言える。

さらに、i. 新聞やインターネットの情報を自分で調べてわかったことを書く、j. 新聞やインターネットの情報を根拠として自分の意見を書く、は情報を自分で調査し、その内容をまとめる調査型レポートや、調査した内容を根拠として意見（主張）を述べる論証型レポートにつながると考えられるが、高校でこの類の文章を書いた経験のある学生は、いずれも半数にも満たず、j. 調査内容を根拠提示として意見文を書いた経験のある学生は27%と3割以下であることが分かった。

以上のことから、大学入学以前の文章経験として、作文や感想などを書いた経験があるが、大学で求められるアカデミック・ライティング、つまり、資料を引用しながら論理的に論を展開させる必要のある文章に繋がるスキルを用いた文章経験を持っている学生は少ないことが明らかになった。

次に、どの程度の字数を書いた経験があるかについての回答を記す。

【質問5】高校在学中に書いた文章の字数は、どの程度でしたか。原稿用紙1枚は400字（複数回答可）

200字以下	(90)	1600～2000字	(87)
200～400字	(192)	2000～4000字	(40)
400～800字	(334)	4000～8000字	(14)
800～1200字	(286)	8000字以上	(26)
1200～1600字	(139)		

※（ ）内は回答者を示す。

ここから、約半数が800字程度までの文章を書いた経験があるが、「技法B」での課題である調査型レポート1200字以上、論証型レポート2000字以上に相当する長さの文章を書いた経験のない学生が8割以上と大半を占めることが予測される。

3-2. どのような文章指導を受けてきたか

それでは、高校においてどのような文章指導を受けてきたのであろうか。教科やどのような時間で文章を書いたか、また、どのような指導を受けたかについてみていく。

【質問6】高校でどの教科・時間で文章を書きましたか。（複数回答可）

この回答において、最も多いのが「国語（560）」で、次いで「総合的な学習の時間（419）」であることが明らかになった。それらに次に、「HRの時間（214）」が挙げ

られるが、回答数は前述の2つに比べると大幅に減少している。

特記すべき事項としては、「地理・歴史・公民（120）」が教科としては国語に次いでいることである。これらは、調査や資料の扱い、考察など、大学で求められるレポート課題と共通した書き方が求められることが想定される。しかしながら、650人中120人とその経験の割合は少ない。

次に、文章を書く際にどのような指導を受けたか、また、書いた文章についてどのような振り返りがあったかについての回答を示す。

【質問7】文章を書く際に教員から受けた指導の内容はどのようなものでしたか（複数回答可）。

回答選択肢	回答数
a. 「～字以内」など、文字数	434
b. 誤字・脱字、句読点の使い方	446
c. 「～だ」「～である」などの文体、書き言葉と話し言葉	419
d. 段落の使い方	334
e. 接続詞など、文法に則った表現方法	278
f. 語彙など、効果的な表現方法	211
g. 推敲の仕方など	114
h. 原稿用紙の使い方	298
i. 引用の仕方	67
j. 参考文献の付け方	67
k. コピペに対する注意	167
l. 自分の意見と他人の意見を区別すること	116
m. 先行文献の調べ方	24
n. テーマの設定や課題の提示、問題意識を育むための指導	104
o. 起承転結、序論・本論・結論など、文章全体の構成に関わる指導	340
p. 段落と段落、文と文の論理的なつながりに関わる指導	186
q. 適切な根拠や具体例に基づいて自分の意見を述べるなどの指導	135
r. 課題発見や問題意識、データ処理、分析、整理など、文章の内容に関わる指導	96
s. 図書館の活用法	149
t. インターネットの活用法	148
u. パソコンでの文章の書き方	89
v. フィールドワークの方法	25
w. アンケートやインタビューの方法	43

以上の回答から、高校での指導において、a. 「～字以内」など、文字数、b. 誤字・脱字、句読点の使い方、c. 「～だ」「～である」などの文体、書き言葉と話し言葉、d. 段落の使い方、o. 起承転結、序論・本論・結論など、文章全体の構成に関わる指導、といった基本的な文章技法については半数以上の学生が指導を受けたと認識していることが分かった。しかし、逆に言えば、残りの半数はこういった基本的な文章技法も学ばずにきたとも言えよう。

そもそも質問5で確認したように、1200字を超える執筆経験のある学生が8割以上とかなり少ないことから、構成にかかわる指導についても、1200字以内の文章が中心であったと考えられる。章立てを行うなど、大学のレポートにも応用できる構成の指導はなされていなかった可能性は十分考えられるのではないかと、渡辺（2013）

は、高校までにパラグラフの指導を受けている学生が少ないことを指摘し、中身の充実に目が行きがちな指導については、型と中身と双方の充実はがはかれるべきであると述べている。学生が指導を受けたと考えている構成の方法は、字数が少ないなかでの、いわゆる「起承転結」「序論・本論・結論」といった構成であることが推測され、必ずしも大学のレポートに応用できるわけではない。パラグラフの概念などを持ち合わせているわけではないということを念頭におくべきである。

また、大学で求められるレポートや論文では、問いを発見し、先行文献や資料を検索し、収集、読解したうえで、それらを適切に引用し、主張や論を展開させることが求められるが、r. 課題発見や問題意識、データ処理、分析、整理など、文章の内容に関わる指導に関しては96人と14.7%に過ぎない。さらに、s. 図書館の活用法やm. 先行文献の調べ方、といった資料収集に関して学んできた学生は、650人中それぞれ149人、24人とわずかであった。

そして、大学生のレポートでコピペは大きな問題となっているが、k. コピペに対する注意について指導を受けたことのある学生は167人で26%であった。同時に、コピペに関連した事項として、l. 自分の意見と他人の意見を区別することは116人、i. 引用の仕方、j. 参考文献の付け方などについては、いずれも67人と10%程度であった。このことから、コピペはなぜしてはいけないのか、引用の目的や役割、方法については、まずは大学に入学してから丁寧に扱うべき項目であると言える。

さらに、パソコンを用いての文章作成経験は、u. パソコンでの文章の書き方でわずか89人で13.6%となっており、大学入学早々いきなりパソコンでレポート提出させることが、いかに学生にとって難解な課題であるかがうかがえる。

以上のことから、高校までの文章作成経験は、大学で求められるレポート等の作成に直接繋がるものではないという認識のうえ、大学初年次の文章作成指導を行う必要が示唆された。

3-3. 文章作成後の振り返りについて

「技法B」では、文章を作成した後、学生同士のピア・レビューやチェックリスト、ルーブリックを用いた振り返りや評価の方法が用いられている。しかし、最初は戸惑う学生も少なくない。ここでは、文章作成後の振り返りや教師からの評価がどのような形で行われてきたかについての回答を示す。

【質問 9】文章を書いた後、どのような振り返りがありましたか。

a. 員からのコメント	(474)
b. 生徒同士のコメント	(142)
c. 教員からの添削	(413)
d. クラス単位の振り返り（例：よい見本の提示・注意事項・評価すべき点など）	(72)

※（ ）内は回答数を示す。

上記の回答により、a. 教員からのコメントが 650 人中 474 人（79.2%）、続いて、c. 教員からの添削が 413 人（63.5%）とある。それに対し、b. 学生同士のコメントが 142 人、d. クラス単位での振り返りに至っては 72 人と、学生同士が書いた文章を共有し、評価し合うといった形での振り返りはほとんど経験がないと受け止めてよいであろう。

さらに、「チェックリスト」「ルーブリック」を用いた文章に対する評価についてみていく。

【質問 10】高校で「チェックリスト」「ルーブリック」を使ったことがありますか。

a. 「はい」と答えたのは 650 人中 77 人で、b. 「いいえ」は 573 人であった。つまり、これらを用いた経験のある学生は全体の 11.8%で、およそ 9 割弱の学生が大学に入って初めて「チェックリスト」「ルーブリック」を用いた評価を経験することになる。

春日（2017）は、学生同士のピア・レビューの有効性を説いている。チェックリストやルーブリックによって、どのような文章が求められるかといった目標の提示は、これまでと異なる文章を書かなければならないといった意識づけに非常に有効であり、また、それを学生同士で共有し、身近なモデルケースを知ることが学生にとって何よりの気づきとなると考えられる。こういった機会を設け、学生の意識を変えていくことが必要であろう。

4. まとめ

以上の高校での文章表現経験を問う調査から、文章表現の経験には学生の差があるものの、多くの学生は作文や感想文などを中心とした文章表現を主として経験してきており、その字数も 1200 字以下が最も多いことが分かった。また、大学でのレポートや卒論において求められる、問いの発見、情報収集、引用、論構成などの指導はほとんど受けたことがなく、さらに、チェックリストやルーブリックによって、文章がどのように評価されるか、言い換えれば、どういった文章を目指すかが提示さ

れ、それを用いた振り返り等はほぼ経験がないことが分かった。

これらの調査から、以下に挙げる項目については、特に大学初年次で手厚く指導する必要があると言える。

- 1) 文章のタイプの確認（作文・感想文・小論文・レポート・論文の違い）
- 2) 資料を用いた客観性のある文章作成（資料の検索・資料の質の精査・引用の目的と方法）
- 3) 文章構成の確認（レポートのタイプ・構成とそこに書かれるべき項目の確認）
- 4) 大学図書館の活用方法（資料検索方法や資料の取り寄せの方法）
- 5) パソコンの使い方（レポート作成と提出方法）
- 6) ピア・レビューの方法（チェックリストやルーブリックの活用）

これまで、大学生は文章が書けない、レポートが書けないといった声が多く挙げられてきたが、この調査で明らかになったように、高校までの文章表現の経験は、大学で求められる文章とは直接的に結びついてはいない。感想文のようなレポートが多くみられるのは、ある意味でごく自然な成り行きであると考えられる。必要なのは、大学初年次において、文章はさまざまなタイプがあり、大学で求められるのはこれまでの書いた経験のある作文や感想文ではなく、客観的なデータを用いた論理的文章であること、そして、その型、スキルなどを改めて提示し指導すること、さらには、自らがチェックリストやルーブリックを用いて評価できるように導くことではないか。

5. おわりに

本調査は、大正大学における初年次文章表現教育の指導内容をより充実させるため、効果的なカリキュラムの策定を目指し、予備調査として行ったものである。今回は、大学入学以前の文章表現経験が大学初年次の文章表現教育とどのように接続できるのかという問いをベースとして始めたものであるが、実際には高校と大学で求められる文章は異なり、それを認識したうえで、大学で求められる文章作成に向けた指導が必要であることを確認した。今後、この結果を活かし、大学初年次で有効なカリキュラム策定および指導に向けて検討していきたい。

注

- （1）アンケートの質問項目は、近藤を中心として、春日、由井らの「学びの基礎技法 B」担当教員と大正

大学教育開発推進センター長の吉田とが協議の上で作成した。

- (2) 今後、学生からヒアリングを行い、具体的な指導の内容を確認する予定である。
- (3) 学びの基礎技法 B では第三回授業前後で図書館職員による図書館利用法、及び、資料検索法のレクチャーを受けるガイダンスを実施している。

参考文献

- 春日美穂 (2017) 「レポート評価法—チェックリストの活用と学生による相互評価—」(大正大学高大連携フォーラム)
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子 (2017) 「大学初年次のアカデミック・ライティング指導に向けたレディネス調査」『日本語教育方法研究会誌』(日本語教育方法研究会)、No. 24, Vol. 1
- 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)
- 渡辺哲司 (2013) 『大学への文章学 コミュニケーション手段としてのレポート・小論文』学術出版会

2018 年度からの基礎技法 C

米澤 嘉康

(大正大学)

Kiso Gihō C (ICT Class for Beginners) in Taisho University from the 2018 Academic Year

Yoshiyasu Yonezawa

(Taisho University)

要旨

大正大学における「基礎技法 C」という必修科目では、2018 年度より、新たなシラバスのもと、授業運営を行うこととなった。本稿は、新たなシラバスを作成するにいたった講義環境の変化、情報通信の素養（デジタル・リテラシー）、新シラバスの主たる変更点、そして、今後の課題について、略述するものである。

From the 2018 academic year, we have a new syllabus of “Kiso giho C,” a required subject on ICT skills for beginners in the curriculum of Taisho University. Concerning this class, this essay briefly reports on a new lecture environment, digital literacy, newly introduced contents, and issues to be solved in near future.

〔キーワード：ICT，基礎技法 C，講義環境，情報通信の素養（デジタル・リテラシー）〕

1. 講義環境の変化

2017 年度より、PC 教室のシステムが変更された。OS (Windows® operating system) としては、Windows 7 から Windows 10 に移行した。ただし、マイクロソフト社としては、OS を、個別の情報端末を制御する基盤にとどまらず、インターネットを介して共有されるさまざまな情報を制御する基盤として再定義を行い、そのサービシングモデルとしては、従前の個人向け Current Branch (CB)、法人（ビジネス）向け Current Branch for Business (CBB)、そして、新たな（基幹システム向け）Long Term Servicing Branch (LTSB) の 3 種を提供している⁽¹⁾。大正大学の ICT 教育においては、LTSB が採用された⁽²⁾。LTSB では、個別ユーザーの機能が制限されている場合が多く、そのインターフェースは、他のサービシングモデルと相違している。そのため、長年、情報系科目を担当している教員ですら、困惑する事態に遭遇せざるをえなかった。

さらに、そのサービシングモデルを導入した 2017 年度から、ネットワーク障害が多発している。その原因に

ついて、明確な回答は得られず、したがって、根本的な解決には至っていない。

このような状況においても、必修科目である「基礎技法 C」を運営していくために、シラバスの変更を考えるにいたった。

2. 情報通信の素養（デジタル・リテラシー）

上記の授業環境における「基礎技法 C」という科目は、個々の情報端末の操作習得を目指すのではなく、どの情報端末からでもさまざまな情報処理を実現する能力を涵養するという役割に変化せざるをえないであろう。すなわち、当該科目における到達目標は、コンピューターが利用できるという素養（コンピューター・リテラシー）⁽³⁾にとどまらず、情報通信を活用できる素養（デジタル・リテラシー）へと展開していかなければならないであろう。なお、その素養を身につけるための技能（digital literacy skills）は、学習し新たな考えを獲得するための技能（learning and innovation skills）や社会生活を充実させるための技能（life and career skills）とならんで、「21世紀型スキル（21st century skills）」を構成している⁽⁴⁾。

一般的に、技能の習得にあたっては、初級（literacy）、

中級 (fluency), 上級 (mastery) といった段階が想定されている。「基礎技法 C」という科目においては, 初級 (literacy) の段階にとどまらず, インターネットでの検索を通じて情報収集を行い, 自ら問題を解決していくことができるという柔軟性 (fluency) を養成することが理想といえる。

3. 新シラバスにおける主な変更点

情報通信技術 (ICT) の技能について, OECD の報告書などでは, 汎用的技能 (generic skills), 専門的 skill (specialist skills), そして, 補完的 skill (complementary skills) といった3種類に分類されている⁽⁵⁾。そして, その汎用的技能としては, ファイル管理, 文書作成, e-mail の利用などが列挙されていることが多い⁽⁶⁾。これらに加えて, インターネット利用にあたってのセキュリティの意識とそれに基づく対処は, 「基礎技法 C」の講義内容として, 長年にわたって取り扱われてきており, 変更はない⁽⁷⁾。

2018年度からの「基礎技法 C」では, ワード (Word®) ・エクセル (Excel®) ・パワーポイント (PowerPoint®) 等のオフィス系ソフトを紹介することとした。というのは, 入学年度の第1セメスターから, レポートをワードで作成し, 授業内発表でパワーポイントを使用し, 学科によっては, エクセルを利用するという学生に配慮したからである。オフィス系ソフトの紹介は, 「基礎技法 B」で取り扱われていたが, 実際にそれらのソフトウェアに触れる機会は設けられていなかったようである。そこで, 「基礎技法 C」でそうした機会を提供することとした。このように, 「基礎技法 B」と「基礎技法 C」とのあいだで連携を図っていることが, 2018年度からのシラバスにおける主な変更点である。

4. 今後の課題

大正大学では, 学生・教職員のために Microsoft Office 365® が導入されている。現在, そのなかでメールサービスである Outlook.com の利用が推奨されているが, Microsoft OneDrive® などのその他のクラウドサービスの積極的な活用は, 情報通信を活用できる素養につながっていくものと考えられる。ただし, その Microsoft の製品のみに特化するのではなく, Google LLC などによって提供されている他のクラウドサービスや, それらのサービス同士の連携についても視野に入れておく必要があると思われる。

注

- (1) WIN-001: 50.
- (2) OS のプロパティでは, 2018年4月現在, 「Windows 10 Enterprise 2016 LTSB」と表示されている。
- (3) Wikipedia, Digital literacy.
- (4) Wikipedia, 21st century skills.
- (5) OECD 2016: 6-12; Chetty, *et al.* 2017:2. なお, 専門的 skill (specialist skills), そして, 補完的 skill (complementary skills) については, 次のように説明されている。“Depending on the sophistication of the task, intermediate or expert jobs require ICT specialist skills inclusive of programming, developing applications and managing networks. Those that have mastered these tools possess ICT complementary skills as they integrate and apply their expertise in problem solving and communication.” (Chetty, *et al.* 2017, *ibid.*)
- (6) Haworth 2016. “... generic ICT skills such as file management, word-processing, and e-mail, ...”
- (7) 「基礎技法 C」の内容については, 米澤 2016: 73 も参照されたい。

参考文献

- Krish Chetty, *et al.* 2017. BRIDGING THE DIGITAL DIVIDE: SKILLS FOR THE NEW AGE.
http://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2017/05/Digital_Bridging-the-digital-divide-skills-for-the-new-ageII-.pdf 2018年3月18日閲覧。
- Gerald K. White. 2013. Digital fluency: skills necessary for learning in the digital age. Melbourne: ACER.
https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=digital_learning 2018年3月18日閲覧。
- OECD. Skills for a Digital World. 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy, Background Report. OECD Digital Economy Papers No. 250.
<https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Women-and-Girls/Girls-in-ICT-Portal/Documents/OECD%20skills%20for%20a%20digital%20world.pdf> 2018年3月18日閲覧
- Wikipedia, Digital literacy https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_literacy 2018年4月20日閲覧。
- Wikipedia, 21st century skills https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills 2018年4月20日閲覧。
- William Haworth. 2016. Developing Computer Skills.

Resources of The LLAS Centre for Languages,
Linguistics and Area Studies. [https://www.llas.ac.uk
/resources/gpg/1449.html](https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1449.html) 2018年3月18日閲覧.

WIN-001.pdf

[http://download.microsoft.com/download/3/8/4/38431
978-9F53-401B-AFF8-BD3195243225/WIN-001.pdf](http://download.microsoft.com/download/3/8/4/38431978-9F53-401B-AFF8-BD3195243225/WIN-001.pdf)
2018年4月18日閲覧.

米澤嘉康 2016 「大正大学におけるコンピューター教育—
過去20年を振り返って—」『大正大学教育開発推進
センター年報』創刊号: 72-77.

学修支援室における数学教育の立ち位置

—数学道場での実験結果とその課題—

畠山 仁男

(大正大学)

Standing Position of Mathematics Education in the Learning Support Office;

—The Challenges and Results of Experiments in Mathematics Dojo—

Yoshio Hatakeyama

(Taisho University)

学生へのサポートの一つとして、基礎学力の弱点を持つ数学の学修支援を目的に実験的に「数学道場学習会」なる短時間での補習演習を実施。その結果を踏まえて、課題を明らかにしてその対応策を検討していく。

〔キーワード：合科目，総合化，キャリア数学〕

はじめに

本大学の重点政策の一つになっている基礎学力の向上のための学修支援室の立ち上げが，平成 29 年度の途中で行われた。詳細については，教務部学修支援課が進めているのでそちらの報告を参照していただきたい。ここでは，とくに学修支援室の中での数学教育の立ち位置について考察する。

私立中堅人文系大学の弱点の一つに，「数学が苦手」という学生の声を多数聞いている。本大学も漏れることなくその部分では同様である。また，実際に授業を受け持っている関係でも如実に表れていることを実感している。そのような中で，本稿では授業外での数学支援として実施した「ラーニングアドバイザー（L.A.）の配置」や「数学道場学習会の開催」のうち，数学道場学習会の実験を通じて見えてきた課題とその解決策を探ることとする。

1. 数学道場学習会の実験結果

教務部学修支援課において，以前より e-ラーニング「すらら」を導入しての学修支援を行っている。しかし，それも苦手であるような学生を支援するための方策を模索している中で，とりあえず補習講座的な短時間での

「数学道場学習会」を実験実施してみた。事前に説明会を 2 回開いての趣旨説明を行った。計 10 名ほどの学生が参加してくれたが，実際に 16 回の数学道場学習会に参加した学生は 4 名であった。その状況を表 0 にまとめた。

（表 0）数学道場学習会：内容・期日・参加者数

内 容	月	火	木	金
計算の順序・割合	12 月 4 日	12 月 5 日	12 月 7 日	12 月 8 日
	0 人	0 人	1 人	3 人
比・速さ	12 月 11 日	12 月 12 日	12 月 14 日	12 月 15 日
	0 人	0 人	0 人	3 人
数直線・正負の数の大小・絶対値	12 月 18 日	12 月 19 日	12 月 21 日	12 月 22 日
	1 人	0 人	0 人	2 人
正負の数の加法・減法	1 月 15 日	1 月 16 日	1 月 18 日	1 月 19 日
	0 人	0 人	0 人	0 人

「数学道場学習会」とは，e-ラーニング「すらら」の内容をテーマとし，朝 9 時 30 分からの 15 分～30 分の短時間補習演習であり，ひとつのテーマが一週間あって学生は都合の良い日に自由に参加してよいことになっているものである。

表 0 の通り，筆者はほとんどの回で待ちぼうけをしてしまった。ただ，参加してくれた学生は非常に一生懸命であり，レベルも個人差はあるが内容以上の力を持っていた。そのため，どういう部分が苦手かの話聞くことができた。参加学生いわく，『文章題が苦手』ということであった。たとえば，一次方程式 $3x=6 \rightarrow x=2$ は解けるが，分速 50 m（時速 3 km）で距離 6 km を進む

のに何時間かかるか?といった文章になるとわかりにくいという。もちろん、(速さ)×(時間)=(距離)は知っていてこの例は解けるのであるが、少し複雑な文章になると手が出せないようである。さらに、高等学校における「数学Ⅰ・A」などは、忘れてしまっている部分が多い状況ではある。当然「数学Ⅱ・B、数学Ⅲ・C」などは皆無である。

『計算も弱い計算問題のみでは意志の継続が厳しい』という指摘もあった。また、一人の学生については高度な数学力があり、公務員試験の数的処理問題もほぼ完璧に解くことができ、本人いわく、『みんなと勉強することに意義を見い出しているので、レベルの違いなどではなく共に切磋琢磨しながらの学習環境が大事なので参加している』という。

2. 問題点の考察

今回の実験結果から問題点を挙げてみると、

- ① 説明会を行ったが、周知徹底できなかった。
- ② いつでもよいという学生の自主性に任せた。
- ③ 学生にとって苦手な部分ではあるが、テーマがよくなかった。
- ④ 決まった時間を設定したが、朝は出にくかった。
- ⑤ 期末試験に近く、時期がよくなかった。

2-1 説明会の扱い

年度途中からの対応であったために、やっつけ仕事的部分は否めない。あらためて計画をじっくりと練り直すべきである。説明会自体は何事にも大いに活用すべきものであり、大々的に行うことが必要である。

2-2 学生の自主性

学生がその気になることが一番なので、自主性は重要な要素であることは間違いない。ただし、待っているような状況ではなく仕掛けていくマーケティング対応が必要である。

2-3 テーマの再検討

やはり、計算が苦手といっても意味の分からない計算を行っても手ごたえは全くない。生活設計といった学生自身の将来計画における社会対応の点で必要性を訴えることがよいように思われる。できることであれば、合科目のように社会の中の数学、科学の中の数学、英語の中の数学、国語の中の数学など、題材が他教科を含む総合科目的内容で学生の教養につながるものを検討していく

べきである。

2-4 時間帯設定

時間帯については、敢えて設けずに「L.A.」を大いに利用することを考えていく。

2-5 時期設定

時期も通年対応ということで、学生にいつでも支援体制が整っていることを示せばよい。

3. 解決策研究および今後の課題

大切なことは、学生に数学的なものの見方や考え方の必要性を示すことにある。しかし、ただ必要であるといっても、長年苦手意識や嫌いといった意識自体を改革しなければならない。そのための手立てを探り、少しでも心の不安を和らげていくことをめざすべきである。そこで、新たに「キャリア数学」なるものの例を示し更なる研究を深めていく足がかりとしたい。

3-1 数学的な考え方の必要性

人生の中では、問題が生じたときに「押しても駄目なら引いてみな」「初心に帰ってみる」的な場面に出くわすことが多々ある。複雑化された問題点をそれぞれに分解して多少なりとも単純化させると問題解決の糸口になることもある。物ごとの変化の割合などは、人口動向をはじめとする社会生活に影響を及ぼす事柄を含んでいたいへん重要である。そこで、数学的なものの見方や考え方についての具体的な数学例を示す。それらを学生が学んで論理的思考力を身につけ、今後の社会生活や将来設計などに還元され、さらにより良い生活が送れることを期待するものである。

(0) 速さの矛盾?

目の前にある物体が静止しているように見える。その物体は果たして静止しているのだろうか。電車に乗り合わせた座席の前の人が静止しているように見えるのと同じである。地球は1日に1回転の自転をしている。さらに、1年間で太陽の周りを一周しているのである。大雑把に単純計算すれば、地球の赤道における半径の長さは、 $6.3781 \times 10^6 \text{ m} = 6378.1 \text{ km}$ であり、(円周=直径×円周率)から地球一周の長さ= $6378.1 \text{ km} \times 2 \times 3.14159 \div 40075 \text{ km}$ である。自転の時速は、 $40075 \text{ km} \div 24 \text{ 時間} \div 1670 \text{ km/h}$ となり、東京から沖縄までの直線距離を1時間で移動できるスピードである。さらに地球の公転を計算すれば、

地球と太陽の距離を 150,000,000 km とすると、円ではないが、円周とみなせば、公転軌道の長さ = $2 \times$ 地球と太陽の距離 $\times \pi = 942,000,000$ km. 地球は 1 年で太陽の周りを 1 周することより、公転速度 = $942,000,000 \div (365 \times 24) = 107,534$. およそ時速 10 万 km, 秒速 28 km である. 人類がつくった最速ののりものであるスペースシャトルは秒速 8 km だそうだ. さらに、太陽系は秒速 217 km で銀河系を公転している. そんな中での地球で暮らしているわけだが、不思議なことによく目が回らないで生きているものである.

ただし、公転についてケプラーの第 1 法則によれば、太陽と地球は共通重心の周りを楕円軌道で回っている. 共通重心が質量の大きな太陽の重心に近いことより、地球が太陽の周りを回っているように見えるだけである.

(1) 加えて引いてみる発想

① 和と差の積の因数分解

$$\begin{aligned} a^2 - b^2 &= a^2 + ab - ab - b^2 \\ &= a(a+b) - b(a+b) \\ &= (a+b)(a-b) \end{aligned}$$

② 2 次関数の平方完成

$$\begin{aligned} y &= 2x^2 - 6x + 5 \\ &= 2(x^2 - 3x) + 5 \\ &= 2\left\{x^2 - 3x + \left(-\frac{3}{2}\right)^2 - \left(-\frac{3}{2}\right)^2\right\} + 5 \\ &= 2\left\{\left(x - \frac{3}{2}\right)^2 - \left(-\frac{3}{2}\right)^2\right\} + 5 \\ &= 2\left(x - \frac{3}{2}\right)^2 + \frac{1}{2} \end{aligned}$$

∴ グラフの頂点の座標は

$$\left(\frac{3}{2}, \frac{1}{2}\right)$$

この y 座標の値は、最小値にもなっている.

一般に 2 次関数のグラフは、放物線でパラボラアンテナの曲線でもあり、焦点の位置に受信機が設置されている. 曲面で反射した電波が焦点に集まる特徴を持っているのである.

放物線 $x^2 = 4py$ における焦点の座標は、 $(p, 0)$ である.

(2) 部分分数に分けてみる発想

$$\begin{aligned} \frac{1}{k(k+1)} &= \frac{1}{k} - \frac{1}{k+1}, \quad \frac{1}{k(k+2)} = \frac{1}{2} \left(\frac{1}{k} - \frac{1}{k+2} \right), \quad \dots \\ \therefore \sum_{k=1}^n \frac{1}{k(k+1)} &= \frac{1}{1 \cdot 2} + \frac{1}{2 \cdot 3} + \dots + \frac{1}{n \cdot (n+1)} \\ &= \left(\frac{1}{1} - \frac{1}{2}\right) + \left(\frac{1}{2} - \frac{1}{3}\right) + \dots + \left(\frac{1}{n-1} - \frac{1}{n}\right) = 1 - \frac{1}{n} \end{aligned}$$

(3) 階差をとってみる発想

数列 $\{a_n\} : 1, 2, 4, 7, 11, 16, 22, 29, \dots$

▽▽▽▽▽▽▽▽▽

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ...

∴ 一般項

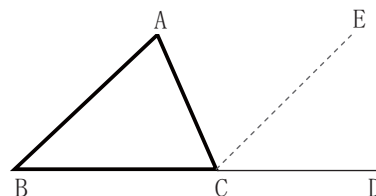
$$a_n = 1 + \sum_{k=1}^n k = 1 + \frac{1}{2} n(n+1) = \frac{1}{2} n^2 + \frac{1}{2} n + 1$$

一般項がわかれば初項から第 n 項までの和も求まる

$$\begin{aligned} 1 + 2 + 4 + 7 + \dots &= \sum_{k=1}^n \left(\frac{1}{2} k^2 - \frac{1}{2} k + 1 \right) \\ &= \frac{1}{2} \times \frac{1}{6} n(n+1)(2n+1) - \frac{1}{2} \times \frac{1}{2} n(n+1) + n \\ &= \frac{1}{6} n(n^2 + 5) \end{aligned}$$

(4) 補助線を引いてみる発想

「三角形の内角の和は 180° 」



線分 BC の延長線 CD を引き、点 C から線分 AB に平行な線分 CE を引く.

$\angle ABC = \angle ECD$ (同位角), $\angle BAC = \angle ECA$ (錯角)

∴ $\angle A + \angle B + \angle C = \angle ECA + \angle ECD + \angle ACB = 180^\circ$

(5) 式を変形してみる発想

加法定理を用いて,

$$\begin{aligned} \sin(\alpha + \beta) &= \sin \alpha \cos \beta + \cos \alpha \sin \beta, \\ \cos(\alpha + \beta) &= \cos \alpha \cos \beta - \sin \alpha \sin \beta \\ \sin(\alpha - \beta) &= \sin \alpha \cos \beta - \cos \alpha \sin \beta, \\ \cos(\alpha - \beta) &= \cos \alpha \cos \beta + \sin \alpha \sin \beta \end{aligned}$$

辺々を加えると,

$$\begin{aligned} \sin(\alpha + \beta) + \sin(\alpha - \beta) &= 2 \sin \alpha \cos \beta, \\ \cos(\alpha + \beta) + \cos(\alpha - \beta) &= 2 \cos \alpha \cos \beta \end{aligned}$$

ここで、 $\alpha + \beta = A$, $\alpha - \beta = B$ とおけば、 $\alpha = \frac{A+B}{2}$,

$$\beta = \frac{A-B}{2},$$

① 和積公式

$$\sin A + \sin B = 2 \sin \frac{A+B}{2} \cos \frac{A-B}{2},$$

$$\cos A + \cos B = 2 \cos \frac{A+B}{2} \cos \frac{A-B}{2},$$

② 積和公式

$$\sin \alpha \cos \beta = \frac{1}{2} \{ \sin (\alpha + \beta) + \sin (\alpha - \beta) \},$$

$$\cos \alpha \cos \beta = \frac{1}{2} \{ \cos (\alpha + \beta) + \cos (\alpha - \beta) \}$$

(6) 微分してみる発想

半径 r の球の体積 V

$$V = \frac{4}{3} \pi r^3 \rightarrow \rightarrow \rightarrow V' = 4 \pi r^2$$

\therefore 結果は半径 r の球の表面積となる。

(7) 積分してみる発想

無理関数 $y = \sqrt{1-x^2} \ (-1 \leq x \leq 1)$ のグラフを x 軸回転

$$\int_{-1}^1 \pi y^2 dx = \pi \int_{-1}^1 (1-x^2) dx = \pi \left[x - \frac{1}{3} x^3 \right]_{-1}^1 = \frac{4}{3} \pi$$

\therefore 結果は半径 1 の球の体積となる。

(8) 行列で表してみる発想

点 $P(x, y)$ を点 $P'(x', y')$ に移す 1 次変換

$$\begin{cases} x' = ax + by \\ y' = cx + dy \end{cases} \Leftrightarrow \begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a & b \\ c & d \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}$$

1 次変換を表す行列

$$\begin{pmatrix} a & b \\ c & d \end{pmatrix}$$

特に

$$\begin{pmatrix} \cos \theta & -\sin \theta \\ \sin \theta & \cos \theta \end{pmatrix}$$

を回転行列という。回転行列も 1 次変換を表す行列である。

(9) 空間にしてみる発想

1 次元空間(数直線)

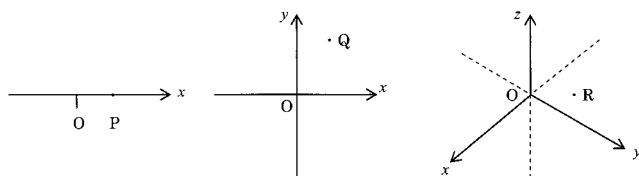
点 $P(1)$

2 次元空間(直交座標平面)

点 $Q(1, 2)$

3 次元空間(空間)

点 $R(1, 3, 2)$



3-2 具体から一般への拡張

数学においては、具体的内容からそれらを思考・判断して一般化へと拡張していくことによって、ある特徴や性質が表現されるかを探究していくことになる。

(1) (累乗) - (累乗)

$$a^2 - b^2 = (a - b)(a + b)$$

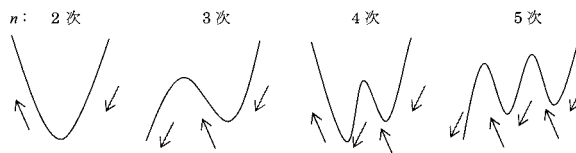
$$a^3 - b^3 = (a - b)(a^2 + ab + b^2)$$

$$a^4 - b^4 = (a - b)(a^3 + a^2 b + ab^2 + b^3)$$

.....

$$a^n - b^n = (a - b)(a^{n-1} + a^{n-2} b + a^{n-3} b^2 + \cdots + a^2 b^{n-3} + ab^{n-2} + b^{n-1})$$

(2) 整関数のグラフ $y = ax^n + \cdots \quad a > 0$



(3) 極限操作

$$\frac{1}{3} \times 3 = 1, \quad 0.\dot{3} \times 3 = ?$$

$0.\dot{3} = 0.3 + 0.03 + 0.003 + \cdots$ より、初項 0.3、公比 0.1 の等比級数であるから、

$$0.3 = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{0.3 \times (1 - 0.1^n)}{1 - 0.1} = \frac{0.3}{0.9} = \frac{1}{3}$$

$$\frac{1}{1 \cdot 2} + \frac{1}{2 \cdot 3} + \frac{1}{3 \cdot 4} + \cdots$$

$$= \left(\frac{1}{1} - \frac{1}{2} \right) + \left(\frac{1}{2} - \frac{1}{3} \right) + \left(\frac{1}{3} - \frac{1}{4} \right) + \cdots$$

\therefore

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{k=1}^n \frac{1}{k(k+1)} = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 - \frac{1}{n} \right) = 1$$

関数 $y = f(x)$ の導関数の定義

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

関数 $f(x) = x^2$ の導関数は定義にしたがって微分すれば、

$$f'(x) = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{(x+h)^2 - x^2}{1} = \lim_{h \rightarrow 0} \frac{2xh + h^2}{1} = \lim_{h \rightarrow 0} (2x + h) = 2x$$

関数を与えられたときに、そもそもその関数が微分できるかどうかを考えなければならない。関数をグラフで表したものが滑らかな曲線（直線を含む）の場合には微分可能であるが、尖っていたり切れた部分があったりするとたちまち微分不可能になってしまう。

[Taylor 展開]

$f(x)$ が無限回微分可能で、 $x=a$ の近傍で存在するとき、この近傍内の 1 点 x において、その剰余を R_n とおけば

$$\lim_{n \rightarrow \infty} R_n = 0$$

のとき,

$$f(x) = f(a) + f'(a)(x-a) + \frac{f''(a)}{2!}(x-a)^2 + \cdots + \frac{f^{(n)}(a)}{n!}(x-a)^n + \cdots$$

[Maclaurin 展開]

Taylor 展開で, $a=0$ の場合をいう.

$$f(x) = f(0) + f'(0)x + \frac{f''(0)}{2!}x^2 + \cdots + \frac{f^{(n)}(0)}{n!}x^n + \cdots$$

たとえば,

$$\sin x = x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \frac{x^7}{7!} + \cdots + \frac{(-1)^n x^{2n+1}}{(2n+1)!} + \cdots$$

$$\cos x = 1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \frac{x^6}{6!} + \cdots + \frac{(-1)^n x^{2n}}{(2n)!} + \cdots$$

$$e^x = 1 + \frac{x}{1!} + \frac{x^2}{2!} + \frac{x^3}{3!} + \frac{x^4}{4!} + \cdots + \frac{x^n}{n!} + \cdots$$

(e^x は, 微分しても変わらない特別な特徴がある)

ここで, $x \rightarrow ix$ とおけば,

$$\begin{aligned} e^{ix} &= 1 + \frac{ix}{1!} + \frac{(ix)^2}{2!} + \frac{(ix)^3}{3!} + \frac{(ix)^4}{4!} + \cdots + \frac{(ix)^n}{n!} + \cdots \\ &= \left\{ 1 - \frac{x^2}{2!} + \frac{x^4}{4!} - \frac{x^6}{6!} + \cdots + \frac{(-1)^n x^{2n}}{(2n)!} + \cdots \right\} \\ &\quad + i \left\{ x - \frac{x^3}{3!} + \frac{x^5}{5!} - \frac{x^7}{7!} + \cdots + \frac{(-1)^n x^{2n+1}}{(2n+1)!} + \cdots \right\} \end{aligned}$$

$\therefore e^{ix} = \cos x + i \sin x$ となり, オイラーの公式が現われる.

また, $x=\pi$ とすれば $e^{i\pi} = \cos \pi + i \sin \pi = -1$ になる.
Taylor 展開の威力が凄まじいことがわかる.

(4) 不定形のタイプ

$$\frac{0}{0}, \quad \frac{\infty}{\infty}, \quad 0 \times \infty, \quad \infty - \infty$$

分母の有理化は習ってきたが, 分子の有理化を行って,

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sqrt{x+1} - 1}{x} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{\sqrt{x+1} + 1} = \frac{1}{2}$$

分母分子を x^2 で割って,

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2x^2 + x}{x^2 + 3} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2 + \frac{1}{x}}{1 + \frac{3}{x^2}} = 2$$

ただし, 0 で割ることはできない.

(\therefore) 割り算の意味に戻って考えるとわかる.

すなわち, $6 \div 2$ の意味は, $2 \times \square = 6$ となる \square である.

$\therefore 6 \div 0 \Rightarrow 0 \times \square = 6$ となる \square は存在しない.

(5) はさみうちの原理

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \cos n\theta = 0$$

(\therefore) すべての n について $-1 \leq \cos n\theta \leq 1$

$n > 0$ より, 辺々を n で割ると,

$$-\frac{1}{n} \leq \frac{\cos n\theta}{n} \leq \frac{1}{n}$$

\therefore

$$(0 =) \lim_{n \rightarrow \infty} \left(-\frac{1}{n} \right) \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \cos n\theta \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} (=0)$$

(6) 線形空間

線形空間 (Linear Space) から Banach 空間へ (さらに Hilbert 空間へ……[略])

集合 \mathfrak{X} において, 任意の 2 つの要素 x, y に対して和 $x+y \in \mathfrak{X}$ とスカラー倍 $\alpha x \in \mathfrak{X}$ が定義されていて, 次の 8 つの項目が成り立つとき, 集合 \mathfrak{X} を線形空間という. 特に α が複素数のとき複素線形空間という. 要素 x, y を点, またはベクトルともいう.

$$\textcircled{1} (x+y)+z = x+(y+z)$$

$$\textcircled{2} x+y = y+x$$

$$\textcircled{3} \theta \in \mathfrak{X} \text{ が存在して, 任意の } x \in \mathfrak{X} \text{ に対して } x+\theta = x$$

$$\textcircled{4} \text{ 任意の } x \in \mathfrak{X} \text{ に対して, } x' \in \mathfrak{X} \text{ が存在して } x+x' = \theta$$

$$\textcircled{5} \alpha(x+y) = \alpha x + \alpha y \quad \alpha \text{ は任意の複素数}$$

$$\textcircled{6} (\alpha + \beta)x = \alpha x + \beta y \quad \alpha, \beta \text{ は任意の複素数}$$

$$\textcircled{7} (\alpha\beta)x = \alpha(\beta x) \quad \alpha, \beta \text{ は任意の複素数}$$

$$\textcircled{8} 1x = x$$

$\textcircled{3}$ の θ は 1 つしかなく 0 と書き, \mathfrak{X} の零ベクトルという.

$\textcircled{4}$ の x' も 1 つしかなく $-x$ と書く.

線形空間 \mathfrak{X} の任意のベクトル x に実数 $\|x\|$ が対応していて, 次の 4 つの条件がみたされているとき, 線形空間 \mathfrak{X} を Norm 空間という.

$x, y \in \mathfrak{X}, \alpha \in \mathbb{C}$ のとき,

$$1) \|x\| \geq 0$$

$$2) \|x\| = 0 \Leftrightarrow x = 0$$

$$3) \|\alpha x\| = |\alpha| \|x\|$$

$$4) \|x+y\| \leq \|x\| + \|y\| \quad (3 \text{ 角不等式})$$

さらに, Norm 空間 \mathfrak{X} の点列 $\{x_n\}$ が収束列のとき, すなわち,

$$\|x_m - x_n\| \leq \|x_m - x\| + \|x - x_n\| \rightarrow 0 \quad (m, n \rightarrow \infty)$$

\therefore

$$\lim \|x_m - x_n\| = 0$$

Norm 空間 \mathcal{X} の点列 $\{x_n\}$ に対して上式が成り立つとき、点列 $\{x_n\}$ は \mathcal{X} の Cauchy 列であるという。すると、収束列は Cauchy 列である。しかし、一般の Norm 空間では、Cauchy 列が収束列であるとは限らない。もちろん、実数体（または複素数体）ではこのことは成り立つ。

(\because) 数列 $\{a_n\}$ が Cauchy 列のとき、

$\forall \varepsilon > 0$ に対して $\exists n_0$ が定まって m, n ($m > n$) $\geq n_0$ に対して、 $|a_m - a_n| < \varepsilon$ となる。

したがって、数列は有界となり、部分列が存在して収束する。

Norm 空間 \mathcal{X} で、すべての Cauchy 列が収束列であるとき、 \mathcal{X} は完備であるという。完備な Norm 空間を Banach 空間という。

……等々。

このように、どんどん深い空間へと入っていくことになるのである。このような考え方は、社会生活で職業や仕事の中にも多く入り込んでいるのではないだろうか。 n 次元空間の要素としてのベクトル $x = (x_1, x_2, x_3, \dots, x_n)$ が、たとえば、 $x = (\text{時間}, \text{人口}, \text{為替}, \text{株価}, \text{金利}, \dots, \text{年金}, \text{医療}, \text{介護})$ などとみなして考える場面があるかもしれない。数学的なものの見方や考え方が、普段の社会生活や将来設計の中で数式としてそのまま現われることはないが、ある思考の場面に出くわした場合に見方を変えたり考え方を見直したりすることは多々ある。高等教育を受けた者は少なくとも幅広く考えられる力の保持が必要であると考え、すべての大学生に大きな期待も持っている。

3-3 社会生活の中で扱われている数学

世の中で使われている数学は人々が知らないところで数知れずあり、数学がなければ世の中が成り立たないことは言うまでもないだろう。もちろん、すべてを知る必要はないが大学生が将来を担う社会人になったときに出くわす、数学的内容を学び直すことができるだけの基礎知識を持っていることが重要である。

第一に、お金の知識は必須である。預金金利やローン金利などは大学生として持つべき素養である。とくにお金を借りなければならない場面では、命にかかわる問題であるからより慎重に対応する必要がある。複利計算での数学を見ておこう。等比数列およ

び等比数列の和、指数・対数の計算である。

① 元金 M 円を 1 年複利の年利率 r で n 年間預金したときの元利合計 G 円

$$G = M(1+r)^n \leftrightarrow n = \log_{(1+r)} \frac{G}{M} \leftrightarrow r = \sqrt[n]{\frac{G}{M}} - 1$$

② 1 年複利の年利率 r で毎年 M 円を n 年間積立預金（またはローン返済）したときの元利合計 G 円

$$G = M \frac{(1+r)\{(1+r)^n - 1\}}{r}$$

第二は、生活設計で必要なリスクの回避である。生老病死の対応、生命保険や損害保険によるリスクの回避を考える場面に出くわすこともある。生存率（死亡率）での数学を見ておこう。実際には「生命表」（表 1）を見て保険料を決定することにはなる。

x 歳の人が余命 τ 年とし、確率変数 τ の確率分布関数を $F(t)$ とする。今後 t 年間の間に死亡している確率は $F(t)$ である。確率変数 τ の密度関数を $f(t)$ とする。生存確率および死亡確率をそれぞれ ${}_t p_x$, ${}_t q_x$ と書く。すなわち、

$${}_t p_x = 1 - F(t) = P[\tau > t], \quad {}_t q_x = F(t) = P[\tau \leq t]$$

この人の余名の期待値は、部分積分を用いれば

$$\begin{aligned} E[\tau] &= \int_0^\infty t f(t) dt = [-t(1-F(t))]_0^\infty \\ &\quad + \int_0^\infty (1-F(t)) dt = \int_0^\infty {}_t p_x dt \end{aligned}$$

(\because) 関数の積の微分において、

$$\begin{aligned} (-t + tF(t))' &= -1 + F(t) + tF'(t) \\ &= -1 + F(t) + tf(t) \end{aligned}$$

両辺を積分すると、

$$\begin{aligned} \int (-t + tF(t))' dt &= \int (-1 + F(t) + tf(t)) dt \\ &= \int (-1 + F(t)) dt + \int tf(t) dt \end{aligned}$$

\therefore

$$\int tf(t) dt = -t(1-F(t)) + \int (1-F(t)) dt$$

となる。

これらの意味については将来必要になったときに学べばよいが、そこに現れる記号および関数や部分積分などの知識は大学時代までに身につけておくべきである。

(表 1 厚生労働省：統計情報・白書より一部を転載)

平成28年簡易生命表（男）							(2-2)
年齢	死亡率	生存数	死亡数	定常人口		平均余命	
x	nq_x	l_x	nd_x	$n\ell_x$	T_x	e_x	
50	0.00264	96 754	255	96 628	3 148 137	32.54	
51	0.00289	96 499	278	96 261	3 051 509	31.62	
52	0.00314	96 220	302	96 071	2 955 147	30.71	
53	0.00342	95 918	328	95 756	2 859 076	29.81	
54	0.00376	95 590	359	95 413	2 763 320	28.91	
55	0.00415	95 230	395	95 036	2 667 907	28.02	
56	0.00457	94 835	434	94 622	2 572 872	27.13	
57	0.00506	94 402	478	94 166	2 478 250	26.25	
58	0.00559	93 924	525	93 665	2 384 083	25.38	
59	0.00613	93 399	572	93 116	2 290 415	24.52	
60	0.00670	92 826	622	92 519	2 197 302	23.67	
61	0.00735	92 204	678	91 870	2 104 782	22.83	
62	0.00809	91 526	741	91 161	2 012 912	21.99	
63	0.00895	90 785	813	90 385	1 921 751	21.17	
64	0.00989	89 973	890	89 534	1 831 369	20.35	
65	0.01092	89 083	973	88 604	1 741 832	19.55	
66	0.01205	88 110	1 062	87 587	1 653 228	18.76	
67	0.01319	87 049	1 148	86 482	1 565 641	17.99	
68	0.01435	85 900	1 233	85 291	1 479 160	17.22	
69	0.01563	84 668	1 323	84 014	1 393 868	16.46	
70	0.01702	83 344	1 419	82 643	1 309 855	15.72	
71	0.01858	81 926	1 522	81 174	1 227 211	14.98	
72	0.02031	80 404	1 633	79 597	1 146 033	14.25	
73	0.02225	78 771	1 752	77 905	1 066 441	13.54	
74	0.02433	77 018	1 874	76 092	988 536	12.84	
75	0.02680	75 144	2 014	74 150	912 444	12.14	
76	0.02976	73 130	2 176	72 056	838 295	11.46	
77	0.03321	70 954	2 357	69 791	766 238	10.80	
78	0.03722	68 597	2 553	67 338	696 447	10.15	
79	0.04182	66 044	2 762	64 681	629 109	9.53	
80	0.04718	63 282	2 985	61 808	564 428	8.92	
81	0.05342	60 296	3 221	58 706	502 620	8.34	
82	0.06061	57 075	3 459	55 365	443 914	7.78	
83	0.06884	53 616	3 680	51 794	388 549	7.25	
84	0.07760	49 936	3 875	48 013	336 755	6.74	
85	0.08752	46 061	4 031	44 056	288 742	6.27	
86	0.09811	42 030	4 123	39 973	244 686	5.82	
87	0.10963	37 907	4 156	35 829	204 712	5.40	
88	0.12215	33 751	4 123	31 684	169 883	5.00	
89	0.13580	29 628	4 023	27 606	137 199	4.63	
90	0.15129	25 605	3 874	23 653	109 593	4.28	
91	0.16763	21 731	3 643	19 888	85 940	3.95	
92	0.18517	18 089	3 349	16 387	66 053	3.65	
93	0.20397	14 739	3 006	13 206	49 665	3.37	
94	0.22407	11 733	2 629	10 386	36 460	3.11	
95	0.24552	9 104	2 235	7 953	26 074	2.86	
96	0.26834	6 869	1 843	5 915	18 121	2.64	
97	0.29255	5 026	1 470	4 261	12 206	2.43	
98	0.31817	3 555	1 101	2 963	7 945	2.23	
99	0.34518	2 424	837	1 983	4 982	2.06	
100	0.37355	1 587	593	1 273	2 999	1.89	
101	0.40323	994	401	780	1 726	1.74	
102	0.43414	593	258	455	946	1.59	
103	0.46618	336	157	251	491	1.46	
104	0.49920	179	89	130	241	1.34	
105 ~	1.00000	90	90	111	111	1.23	

第三は、三大資金といわれる住宅資金・教育資金・老後資金や贈与・相続、所得・住民に関わる税金の対応である。住宅取得においてもローンを組む場合には、その人の信用のもとで組むことができるし、また、その他の費用として手数料や税金関係の問題もある。老後については、相当の金額がかかることになる。

総務省「家計調査」によると、1ヶ月の支出（十大費目）は表2のようになっている。これは、あくまでも平均の金額である。

(表 2 総務省統計局：消費支出の内訳
(2017年8月二人以上の世帯)より抜粋)

消費支出	280,320 円	保健医療	12,190 円
食料	75,089 円	交通・通信	39,502 円
住居	15,413 円	教育	6,483 円
光熱・水道	19,383 円	教養娯楽	30,755 円
家具・家事用品	11,249 円	その他の消費支出	62,331 円
被服及び履物	7,924 円	(住居等除く消費支出)	246,176 円

たとえば、夫婦2人で月25万円かかるとして1年間で25(万円)×12(ヵ月)=300万円、66歳から85歳までの20年間では300(万円)×20(年)=6,000万円かかることになる。公的年金がどれくらい支給されるかにもよるが、老後を見通した将来設計の必要性は十分に認識できるはずである。

将来の社会生活に必要なキャリアとしての数学イ

平成28年簡易生命表（女）							(2-2)
年齢	死亡率	生存数	死亡数	定常人口		平均余命	
x	nq_x	l_x	nd_x	$n\ell_x$	T_x	e_x	
50	0.00151	98 055	149	97 982	3 746 752	38.21	
51	0.00166	97 906	162	97 826	3 648 770	37.27	
52	0.00179	97 744	175	97 658	3 550 943	36.33	
53	0.00191	97 569	186	97 477	3 453 286	35.39	
54	0.00201	97 383	196	97 286	3 355 809	34.46	
55	0.00213	97 187	207	97 084	3 258 523	33.53	
56	0.00227	96 980	220	96 871	3 161 438	32.60	
57	0.00245	96 760	237	96 642	3 064 567	31.67	
58	0.00265	96 522	256	96 396	2 967 925	30.75	
59	0.00286	96 266	275	96 130	2 871 529	29.83	
60	0.00306	95 991	294	95 846	2 775 399	28.91	
61	0.00327	95 697	313	95 542	2 679 553	28.00	
62	0.00350	95 384	334	95 219	2 584 011	27.09	
63	0.00378	95 050	360	94 872	2 488 792	26.18	
64	0.00411	94 690	389	94 498	2 393 900	25.28	
65	0.00449	94 301	423	94 093	2 299 422	24.38	
66	0.00493	93 878	463	93 650	2 205 329	23.49	
67	0.00539	93 415	504	93 167	2 111 679	22.61	
68	0.00589	92 911	547	92 642	2 018 513	21.73	
69	0.00645	92 364	595	92 071	1 925 871	20.85	
70	0.00707	91 769	649	91 449	1 833 800	19.98	
71	0.00776	91 120	707	90 772	1 742 351	19.12	
72	0.00858	90 413	766	90 031	1 651 579	18.27	
73	0.00954	89 637	835	89 216	1 561 548	17.42	
74	0.01059	88 782	940	88 319	1 472 331	16.58	
75	0.01187	87 842	1 043	87 330	1 384 012	15.76	
76	0.01341	86 799	1 164	86 228	1 296 682	14.94	
77	0.01527	85 635	1 308	84 994	1 210 454	14.14	
78	0.01754	84 327	1 479	83 603	1 125 460	13.35	
79	0.02012	82 848	1 667	82 031	1 041 857	12.58	
80	0.02308	81 181	1 874	80 262	959 826	11.82	
81	0.02651	79 307	2 102	78 276	879 564	11.09	
82	0.03061	77 205	2 363	76 046	801 238	10.38	
83	0.03542	74 842	2 651	73 541	725 241	9.69	
84	0.04094	72 191	2 955	70 739	651 700	9.03	
85	0.04715	69 236	3 265	67 629	580 961	8.39	
86	0.05407	65 971	3 567	64 213	513 332	7.78	
87	0.06208	62 404	3 874	60 493	449 119	7.20	
88	0.07151	58 530	4 186	56 463	388 627	6.64	
89	0.08251	54 344	4 484	52 126	332 164	6.11	
90	0.09489	49 861	4 731	47 513	280 038	5.62	
91	0.10875	45 129	4 908	42 688	232 535	5.15	
92	0.12527	40 222	5 039	37 710	189 837	4.72	
93	0.14402	35 183	5 067	32 646	152 127	4.32	
94	0.16389	30 116	4 936	27 630	119 481	3.97	
95	0.18406	25 180	4 635	22 832	91 851	3.65	
96	0.20486	20 546	4 209	18 402	69 018	3.36	
97	0.22628	16 337	3 697	14 443	50 617	3.10	
98	0.24830	12 640	3 139	11 024	36 273	2.86	
99	0.27090	9 502	2 574	8 168	25 150	2.65	
100	0.29406	6 928	2 037	5 866	16 982	2.45	
101	0.31776	4 890	1 554	4 076	11 115	2.27	
102	0.34194	3 337	1 141	2 735	7 040	2.11	
103	0.36659	2 196	805	1 768	4 305	1.96	
104	0.39165	1 391	545	1 100	2 536	1.82	
105 ~	1.00000	846	846	1 437	1 437	1.70	

メージを挙げてきたが、もちろんこれらのことが解決策とはいえない。しかし、内容は難しいがかいつまんで人々の暮らしの身近な話題を提供できれば、学生を引きつけることができるのではないだろうか。

3-4 今後の課題

前述したように、学生が必要性を感じなければすべて絵に描いた餅で終わってしまうことになる。また、必要だと思っても知的好奇心がわかなければ同様である。今後は、あらゆる情報を集めてその分析を行うと同時に、より多くの学生の貴重な意見にも耳を傾けながら一つひとつ解決策を探っていくしかないと考えている。

さいごに

基礎学力としての数学が、特に近年の就職筆記試験であるSPI非言語に取って代わられている。しかし、本来の教育の中での算数・数学は、上述したように「ものの見方や考え方」の中にその発想が現れることにあるのではないだろうか。そう考えると、合科目や総合化させる数学であってもよいであろう。他教科とスクラムを組んで邁進したい。

引用・参考文献

- 中央教育審議会・初等中等教育分科会・教育課程部会
算数・数学ワーキンググループ「数学的な見方・
考え方」(2016.5)
- 小林道正(2000)『ファイナンス数学の基礎』朝倉書
店
- 国立天文台編『理科年表』(<https://www.rikanenpyo.jp/>)
(2017年10月15日)
- Kosaku Yosida, (1980), *Functional Analysis - Sixth
Edition-*, Springer
- 黒田成俊(2002)『微分積分』共立出版
- 黒田成俊(1980)『関数解析』共立出版
- 松尾吉知・川端逸典・宮原靖(1981)『微分積分学』
昭晃堂
- Michael Reed/Barry Simon(1980), *Functional Analysis*,
Academic Press
- 宮島静雄(2005)『関数解析』横浜図書
- 室井芳史(2017)『保険と金融の数理』共立出版
- 根上生也(2007)『計算しない数学』青春出版社
- Raymond A. Barnett & Michael R. Ziegler & Karl E.
Byleen(2016), *College Mathematics for Business,
Economics, Life Sciences, and Social Sciences -
Twelfth Edition-*, レイモンド A・ミッシェル R・
カール E., Person Education, (柳沼壽訳)(2016)
『初歩からの数学』丸善出版
- 佐竹一郎(2008)『線形代数』共立出版
- 佐竹一郎(2012)『線型代数学』裳華房
- 白田由香利・橋本隆子・市川収・鈴木桜子(2014)
『大学生のための役に立つ数学』共立出版
- Walter Rudin(1973), *Functional Analysis*, McGraw-Hill
- Walter Rudin(1976), *Principles of Mathematical
Analysis-Third Edition-*, McGraw-Hill
- Walter Rudin(1974), *Real and Complex Analysis -
Second Edition-*, McGraw-Hill
- 横山雄一(1980)『線形代数学』昭晃堂

東北再生「私大ネット 36（さんりく）」による学習支援の成果報告

戸口 綾子

(大正大学教務部フィールド学習支援課)

Results of activities report “Tohoku Saisei Shidainet 36”

Ayako Toguchi

(Taisho University)

2011年3月11日に発生した未曾有の大震災は、これまで一般化された社会通念を覆す様々な課題を私たちの社会に残した。これらの課題に立ち向かう被災地の再生を支援するために、またその行動を通じたこれからの社会を支える人材育成と教育研究を遂行するために、複数の私立大学と協働で立ち上がった『東北再生「私大ネット 36」』。その取り組みは、社会の課題に向き合う人材育成に寄与してきたと共に、時間の経過に伴う関心の低下という課題に直面している。この間実践した活動の成果を振り返り、今後の活動の在り方を考えるきっかけとして本稿をまとめ、中期に亘る人材育成・教育への取り組みの課題を検証する。

〔キーワード：東北再生「私大ネット 36」、フィールドワーク、グループワーク〕

1. はじめに

本学が事務担当校を務める東北再生「私大ネット 36」（以下、「私大ネット」）は、各大学単独では実施が難しい取り組みも複数の大学が連携することで実現できるとの考えから、趣旨に賛同した私立大学及び私立短期大学が連携して2012年4月に発足したネットワークである。その目的は、「東日本大震災後の東北地方（主に三陸沿岸地域）の復興にあたり、教育・研究領域が異なる加盟校が、それぞれの特徴を活かしながらゆるやかに連携し、自由で独自性のある活動を円滑に実施できる環境創出のために組織化するとともに、今後10年間の継続的な支援活動を教育的視点から実施する」となっている（東北再生「私大ネット 36」会則第3条）。本稿では、この「私大ネット」での学びの成果について、学生からの声を基に紹介していきたい。

2. 「私大ネット」の活動

「私大ネット」の特徴的な活動は、春と夏に実施されるスタディツアーである。宮城県南三陸町をフィールドとした4日間の現地研修と首都圏に所在する大学で実

施される事前・事後研修（それぞれ1日）から成っており、加盟校の教員が企画・引率・運営を担っている。活動内容は引率教員の研究・専門分野に拠ることが多いが、発足当初はスタディツアーではなくプログラムと題し、ガレキ撤去などのボランティア活動を中心におこなっていた。その後、現地の復興状況の変化とともに、インタビュー内容の記録や農業・漁業体験などに活動内容も変化し、さらにその後は、教育・キャリア・観光など学生の学びや地域振興の要素が濃い活動内容となっていた。私が「私大ネット」の事務担当をするようになった2014年夏には直接的なボランティア活動は落ち着き、仕事・自然・教育といった視点で被災体験から学び、これからの町や自分自身について考えるという活動が多くなっていったが、フィールドに出て学ぶというスタイルは一貫している。

事前・事後研修については教員ごとにやり方は異なるが、多くの場合は次のように実施されてきた。事前研修では、参加者同士の初顔合わせに始まり、多くの学生がメディアを通してしか知らない南三陸町について概要を学び、現地研修で活動するための準備学習を行い、教員からスタディツアーの課題が示される。そして、事後研修では、現地研修で学んだことを個別またはグループでまとめたり、課題について発表する。なお、本学ではこのスタディツアーを「フィールドワーク」として1活動1単位で認定し、在学中に8単位まで認定できる。

3. 「私大ネット」での学びとその成果

フィールドとなる南三陸町の経年の変化や各回の活動内容の違いがありながらも、共通して参加学生に大きな影響を与えていることがある。それは、現地の方々の生き方・考え方に触れることである。ツアー最終日のアンケートでは、印象に残ったこととして、現地の人たちから被災体験の話を直接聞いたことや共に活動したこと、人の温かさに触れたことといった回答が毎回一定数寄せられる。生活の場からの生の声、特に被災体験という衝撃的な出来事から現在に至るまでの想いなどを共有してくださる現地の方々の姿勢、大らかに前向きな姿勢に触れることは、メディアや書籍などを通じて得られる知識とは違い、実感を伴った学びにつながっているようである。そして、時には、学生の価値観や生き方にまでも影響を与えていることが卒業生へのアンケートで分かった（「私大ネット」7年目の2018年4月に実施）。このアンケートでは、活動を通じて自分自身の考え方・価値観が変わった、現職に興味を持つきっかけになった、就職活動の軸になったなどの声が寄せられている。また、「私大ネット」での経験が、就職活動の際に話題になった、教員として授業で話すことができたなど、人へ伝える行動にもつながったようである。

また、アンケートには「このプログラムであなたは成長できたと思いますか」という項目を設定している。2015年夏から設定したこの設問にはこれまで401名が回答し、そのうち97%もの学生が、「とてもそう思う」「まあまあそう思う」と回答している。ここでも活動内容に問わず共通して寄せられる回答に「グループワークを通じて得られる自身の成長」がある。「私大ネット」の特徴的な活動は、前述のフィールドでの活動の他にグループワークがあり、4日間という短い期間でグループのメンバーとともに成果をまとめあげていく。様々な大学、学部・学科、学年の学生が参加する「私大ネット」でのグループワークは、通常の大学での授業のグループワーク環境とは少し異なると感じている学生が多いようであり、学生からは明確な理由は示されていないものの、普段のグループワークでは聞き側や同調に留まることが多いが、「私大ネット」のグループワークでは思い切って自分の意見を言うことができた、全く異なる視点の意見を知ることができた、様々な意見がある中からグループの意見をまとめ上げて発表することができたといった回答が多く寄せられ、こうした取り組みが達成感や自信につながったというコメントがある。一方で、こうした

ことに気付きながらも実践できなかったため次回は克服したいという、反省から得られた自身の学び・課題について言及した回答も見受けられる。

4. 今後の課題

このように、学生生活のみならず、卒業後にも大きな学びと影響を与えている「私大ネット」であるが、年々参加者は減少している。震災の記憶が薄れていることも原因であると考えられるが、学生への参加の呼びかけ方なども今までとは違う工夫が必要になってきているのかもしれない。これまでは、大正大学の専用ポータルサイトである T-Po や学内に掲示をして告知をしてきたが、効果が得られていない。学びの機会としては、学生にとって魅力ある取り組みであると確信している。参加者の確保は、活動内容の充実にも、費用的にも重要な課題である。

また、参加申し込みの際のアンケートでは、自分の学んでいる分野の視点で現地のことを知りたい、自学科で学んでいることを活かせるかを試したいという目的が目立つようになってきた。「私大ネット」での学びが「私大ネット」だけに完結せず、大学での学び、学修意欲の向上にもつながっているか否かを検証していく必要もあると考えている。

5. おわりに

はじめにでも書いたように、本稿は学生・卒業生からのアンケート回答を基に学習成果についてまとめた。これを作成できたのも「私大ネット」発足時からアンケートの実施に協力してくれた学生・卒業生、その回答をまとめてきてくれた歴代の担当者のおかげである。したがって、これはこれまでの活動記録のひとつとご認識いただきたい。なお、言及不足、情報不足については、私の力不足で表現しきれなかった部分が多々あるかと思う。何卒ご容赦いただきたい。

最後に、この「私大ネット」の継続にご協力いただいている南三陸町の方々や関係者の方々、活動の企画から運営まで真摯に取り組んでくださった各大学の先生方、そしてその運営に長年ご尽力くださっている「私大ネット」の加盟校の教職員の方々にこの場をお借りして感謝をお伝えしたい。

参考資料

大正大学校友会事務局「大正大学鴨台会報 100 周年への挑戦～東北復興支援, そして地域創生へ～」

大正大学「TSR シップ鴨台ボランティアプロジェクト活動報告書」2011 年発行

大正大学アドミッションセンター「大正大学 大学案内」2015 年 6 月発行

大正大学高大連携フォーラム「文章表現力をどう育てるか」

吉田 俊弘（教育開発推進センター長）

2017年8月4日（金）、大正大学は、「文章表現力をどう育てるか」をテーマに 第2回 高大連携フォーラムを開催しました。次ページ以降に掲載される論稿は、いずれも当日の報告者から寄稿していただいたものですが、当日の報告内容を伝えるとともに、本学内外の「文章表現」に関わる教育の向上に向けて大いに寄与するものと確信しております。ご多忙の中、執筆していただいた各先生方に心より御礼を申し上げる次第です。

続いて、当日のフォーラムの内容を簡潔にまとめておきたいと思います。

第1部「セミナー 文章表現力を育てる指導法」では、本学教育開発推進センターにおいて文章表現教育に携わる三人の先生方から報告がなされました。まず、由井恭子先生からは、本学新入生の文章表現力の実情や本学の初年次教育のカリキュラムや教育法が報告されました。続いて、本学の初年次教育の実践から生み出された「書くプロセスの指導法」や「学生によるレポートの相互評価法」が、それぞれ近藤裕子先生、春日美穂先生から報告され、ライティングの技法や主体的思考の育成方法について議論を深めることができました。

第2部「シンポジウム 文章表現力の育成と高大社連携の可能性」においては、学力向上の基礎となる「文章表現力」の育成をテーマに、発表と議論が行われました。登壇者は、江頭双美子先生（東京大学教育学部附属中等教育学校）、成田秀夫先生（学校法人 河合塾）、高橋若木先生（本学地域創生学部）、齋藤知明先生（人間学部・フィールド学習センター）です。

江頭先生からは、「高校における文章表現力の育成の実践報告」と題して国語科における授業例と協働学習による学びの手法が紹介されました。高橋先生・齋藤先生の共同報告は、「大学における言語表現能力の育成」をテーマに、地域創生学部における取り組みが紹介されました。最後に、成田先生からは「高大社接続の観点から文章表現力の育成を考える」をテーマに報告がなされ、現在求められる学力や教育法に関わる議論に加え、本フォーラムで紹介された各報告の意義や教育実践上の位置づけなどを整理していただきました。いずれの報告も、実践に基づいた丁寧な報告であり、参加者の皆様からたくさん質問や意見が出された充実したフォーラムとなったことを付記しておきたいと思います。読者の皆様には、次ページ以下の各論稿をお読みいただき、高校と大学の接続の観点から、高校教育と大学初年次教育に求められる教育内容や方法、現代に求められる学力の在り方などもお考えいただき、当センターにぜひご意見を頂戴できれば幸甚です。

最後になりましたが、全国からお集まりいただいた100名を超える参加者の皆様に教育開発推進センターを代表して御礼を申し上げるとともに、本フォーラムの企画から当日の運営、さらにはアンケートの集計・分析まで担ってくださった多くの教職員にも御礼を申し上げたいと思います。

教育開発推進センターとしては、同様のフォーラムや研究の機会を今後とも作ってまいりたいと存じます。引き続きご支援のほど、どうぞよろしくお願い申し上げます。

新入生の現状と課題

—初年次教育カリキュラムと教育方法—

由井 恭子

(大正大学)

Current Status and Issues of New Students

—First-Year Education Curriculum and Educational Methods—

Kyoko Yui

(Taisho University)

1. はじめに

本稿は、平成 29 年 8 月 4 日に大正大学において開催された高大接続フォーラムの内容をまとめたものである。当日は、①大正大学初年次教育カリキュラム、②学びの基礎技法 B、③新入生の現状と課題、④教育方法の特徴の順番で紹介した。

2. 大正大学初年次教育カリキュラム

大正大学初年次教育カリキュラムは、「学びの基礎技法 A」「学びの基礎技法 B」「学びの基礎技法 C」の 3 種類である。「学びの基礎技法 A」はキャリア系科目、「学びの基礎技法 B」は、文章表現能力養成科目、「学びの基礎技法 C」は PC スキル養成科目である。フォーラムでは、「学びの基礎技法 B」の内容について説明した。

3. 学びの基礎技法 B 概要

「学びの基礎技法 B」は平成 26 年度から開始されたプログラムである。1 年生必修科目で、春学期 90 分×15 回（2 単位）、秋学期 90 分×15 回（2 単位）、合計 4 単位の授業である。1 クラスは約 40 人で構成し、30 クラス開講している。「学びの基礎技法 B」の到達目標は、

- ① 2000 字論証型レポートを作成することができる。
- ② 序論、本論、結論の構成が分かる文章を作成することができる。
- ③ 引用ルール、日本語表記ルール、書き言葉を正しく使用することができる。

としている。春学期はアカデミックライティングの基本ルールと調査報告型レポート、秋学期は論証型 2000 字レポートの作成を授業の主眼としている。

4. 新入生の現状と課題

大正大学では、さまざまな学習履歴を持つ学生が 1 つのクラスに集まり、授業を展開している。これは文章表現についても同じであるが、大正大学新入生の作成するレポートに、多く見られる特徴を紹介した。当該レポートは、4 月下旬第 3 回授業において、学生が作成したものを元に分析した。レポート作成手順としては、教員が子どものスマートフォンに関する 3 種類の新聞記事をあらかじめ提示し、それに対し賛否を問い、800 字程度の文章を書かせたものである。

レポートの特徴としては、文末表現を「です、ます」で書く者、話し言葉が散見する者、段落を作らず 800 字書く者が多いことがあげられる。また、リーディングテキストを配布しているにもかかわらず、自分の体験を根拠としてレポートの主張を作る者も多かった。これは高等学校までの文章指導において、自分の体験を根拠とし、主張を作成することが多いためであると考えられる。また、自分の感想を書きつられる学生も多いことを指摘した。

これらのことから、アカデミックライティングを学んで大学に進学する学生は少ないことが分かった。レポートにおける根拠のあげ方、引用方法などは、初年次教育のカリキュラムとしてふさわしい内容といえよう。

5. 教育方法の特徴

「学びの基礎技法 B」では、アクティブラーニングを取り入れた授業を展開していることをあげた。詳しくは、春日、近藤の報告を参照されたい。春日は、ピアワークによる、チェックリストを使用したレポート推敲の実践を報告した⁽¹⁾。近藤は PBL を取り入れ、レポート作成に

むすびつける授業実践を報告した⁽²⁾。

その他の特徴としては、TA を採用した授業であること、図書館職員と教職共同で実施する図書館ガイダンスなどがあげられる。TA に関する取り込みは、本年報における春日、由井の報告を参照されたい⁽³⁾。

6. まとめ

以上のように、本稿では、「学びの基礎技法 B」概要、大正大学新入生の特徴、初年次教育の意義、授業の特徴について報告した。大正大学新入生の文章表現の特徴から、初年次教育で実施している文章表現科目の意義が明らかになったといえる。

注

- (1) 春日美穂「レポートの評価法 ～チェックリストの活用と学生による相互評価」
- (2) 近藤裕子「書く各プロセスの指導法 ～主体的に考えるライティング教育の実践～」
- (3) 春日、近藤、由井「文章表現教育に携わる TA の役割と意識変化 ―大正大学共通科目「学びの基礎技法 B」の実践をとおして―」
由井、吉田、近藤、春日、君島、中村、高野「文章表現教育における TA の養成と活用 ―大正大学共通科目「学びの基礎技法 B」の実践をとおして―」

書くプロセスの指導法

—主体的に考えるライティング教育の実践—

近藤 裕子

(大正大学)

Writing process instruction method

—Practice of writing education thinking subjectively—

Hiroko Kondo

(Taisho University)

1. はじめに

大正大学では、初年次の学生を対象とした科目「学びの基礎技法B」でライティングに特化した指導を行っている。1年次後半において、自ら問いを立て、自分の主張に説得力を持たせるために有効な論拠を示す「論証型レポート」(2000字以上)を課しているが、その中で多くの学生にとって困難になるのが、「問い」が見つけれない、説得力のある論展開ができないということである。そこで、報告者は、主体的な学びを促す仕掛けとして、プロジェクト型⁽¹⁾のライティング指導を試みた。以下、その指導方法、および、振り返りによって示唆されたそれらの効果について報告する⁽²⁾。

2. 大学生のレポートで何が問題となるか

大学初年次の学生の多くは、論証型レポートと作成の際、①「問い立てができない」、②説得力の論展開ができないという点が困難となる。そして、「何を書いてよいかわからない」と相談に訪れる学生も少なくない。それでは、なぜ問いが立てられないのか。

問いが立てられない原因として、学生のポートフォリオ等から以下の原因が示唆された。

- 1) インプットが少なく知識が少ない。
- 2) 興味・関心がない。
- 3) 疑問が生じない。

そのため、アイデアが広がらず、「何を書いてよいかわからない」といった事態に陥ると考えられる。ここから、知識を補い、「考え(アイデア)」を広げる指導のプロセスが必要だと言える。

1. 大学生のレポートで何が問題となるのか

なぜ、問いが立てられないのか？

知識のなさ
興味・関心のなさ
疑問のなさ

アイデアが広がらない…



知識を補い、「考え(アイデア)」を広げるプロセスが必要！

大正大学



また、説得力のある論展開ができない原因として、情報(知識・外部情報等)をつぎはぎしただけで、主張にあわせ、必要な箇所に必要な情報を適切な形で取り込むといったことができていないことが挙げられる。考え(思考)を整理し、アウトラインをしっかりと作成するプロセスが必要である。

以上の2点の問題を解決するためには、「ライティング・スキルを習得するプロセス」と「考えを広げ、整理するプロセス」を車の両輪のように、同時に育てていくことが必要である。

1. 大学生のレポートで何が問題となるのか

なぜ、説得力のある論展開ができないのか？

知識のつぎはぎ
引用のつぎはぎ
客観性のない主張

思考の整理ができていない…



情報と主張を区別し、「考え(思考)」を整理するプロセスが必要！

大正大学



3. 具体的な実践方法 「学生が『主体的に考え、書く』ために―「プロジェクト」で学ぶライティング―

3-1 プロジェクト概要

2で示したように、問い立てのできない学生が主体的に考え、その考えを整理するために、プロジェクト型指導を行った。個々の不足を協働学習によって補い、到達目標である論証型レポート2000字以上の執筆を目指した。

2. 学生が主体的に『考え、書く』ために

「プロジェクトで学ぶライティング」

協働学習で個々の不足を補い合い、目標を達成を目指す！

「考え」を広げる

- 物事を多視点からとらえる
- 自ら「問い立て」ができる

「考え」を整理する

- 主張とその根拠を明確に示す
- 「伝える」論構成を組み立てる

大正大学

7

プロジェクトは、3つのステップで実践した。以下にステップごとにの内容を示す。

3-2 【STEP1】考える

STEP1では、1. プロジェクトの説明、2. テーマ設定、3. グループ分け、4. テーマの背景の理解（資料を持ち寄り、グループでシェアする）、5. 全体の構成（プレゼンに向けて）、6. アプローチの決定（視点の振り分け）を行う。「モデルレポート」「マッピング」「アウトライン」を提示し、これからどのようなプロセスを経てレポート作成するのかを提示する。

レポート論題は「社会と自分をつなぐ」「社会と専門科目をつなぐ」テーマについて自ら問いを立て、その解決方法を論証していく、とした。なお、テーマは学生から募り、テーマごとにグループを作成する。

2. 学生が主体的に『考え、書く』ために―プロジェクトで学ぶライティング―

STEP1「考える」

1. プロジェクトの説明
2. テーマ設定
3. グループ分け（役割分担）
4. テーマの背景の理解（資料を持ち寄り、グループでシェア）
5. 全体の構成（プレゼンに向けて）
6. アプローチの決定（視点の振り分け）

資料を持ち、それを教えあう。
一つのテーマを設定し、そこにある問題を解決するための方法を多角的な視点から論証する。その役割を決める。

例「Amazonのお坊さん便」
A：システム
B：現代人の宗教的価値観
C：現代人の宗教観
D：被災寺院の現状
E：「都市化」と仏教の関係



大正大学

11

ここで、特記すべきは、同じテーマの学生が多角的なものごとを捉えるために、視点を振り分けるという点である。同じテーマのもと、さまざまな視点からアプローチし、個々に論証型レポートを作成する。そして、最終的にはそれらを統合し、グループで一つのプレゼンテーションを行うことを目指す。

3-3 【STEP2】書く

次に、STEP3「書く」プロセスであるが、問題の背景をグループ内で共有し、アプローチする視点が決まったら、問いを立て、論拠や論展開を考える。アウトラインのグループ内チェックを繰り返し、メンバーのコメントを参考に読み手に伝わる論構成に近づける。また、同時に、大正大学ではTA制度を導入しているため、TAのアドバイスも得られる。

2. 学生が主体的に『考え、書く』ために―プロジェクトで学ぶライティング―

STEP2「書く」

1. 論証型レポートの理解
2. アウトライン作成（個人レポート）
3. アウトラインのブラッシュアップ
4. 資料精査
5. ライティングスキル（引用）の習得
6. レポート作成
7. レポート提出

モデルレポートを用いて論展開やレポートで使われる表現・引用スキルなどを確認する。グループ内でアウトラインのシェアをし、相互にフィードバックする。

グループメンバー同士がアドバイスをする。TAや教員もアシストする。



大正大学

12

3-4 【STEP3】伝える

STEP3では、まず、レポートの相互レビューを行う。その際には、チェックリストを用いる。さらに個人で書いたレポートをグループ内でシェアし、グループで一つのプレゼンテーションとして再構造化を行う。

なお、プレゼンテーションは、ルーブリックによってクラスの学生とTA、教員が評価する。

2. 学生が主体的に『考え、書く』ために―プロジェクトで学ぶライティング―

STEP3「伝える」

1. レポート相互レビュー
2. レポート評価
3. プレゼンテーションの問い立て
4. プレゼンテーションの準備
5. プレゼンテーション
6. プレゼンテーション評価

個人で書いたレポートを用いて、グループで一つのプレゼンテーションに！
グループごとにレポートを参照しながら発表内容を構成する。
→知識の再構造化

PPTの作成方法の説明、準備

大正大学

15

4. 振り返り

3でプロジェクトの概要・流れを示した。毎授業ごとのポートフォリオやプロジェクトの終了時に行ったアンケートでは以下の振り返りがあった。

3.振り返り（プロジェクト型ライティング授業を振り返って）

- 「問題の背景」について情報をシェアする際、グループメンバーに説明することによって理解が深まった。(STEP1-4)
- 「問題提起」する際、ほかのメンバーの意見を聴き、ディスカッションすることで、思考が深まった。また視野も広がった。(STEP1-5)
- アウトラインのフィードバックの際、疑問や矛盾などを指摘しあい、より効果的な論拠をとともに考えることで、思考が鍛えられた。(STEP2-3)
- グループメンバーのレポート内容をプレゼンテーションに向けて再構築することで、個人で取り組むよりも発展的なプレゼンテーションができた。(STEP3-1)
- グループで取り組むことにより、メンバーとの役割の調整、コミュニケーションが必須となり、授業が活性化した。(全体を通して)

大正大学



3.振り返り（学生の声ーポートフォリオとアンケートの「自由記述からー」）

- 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。
- 自分が気づかないことにグループメンバーが気づいてくれた。
- 同じことを言うために、全然違う資料を使っていたおもしろかった。
- お互いの意見を出し合うことで新しい案が出た。
- 様々な視点が入るので、偏りの少ない意見による発表ができた。
- 一つのテーマを別の角度から調べたためまとめるのが大変だった。
- 刺激を受けた。
- モチベーションが保てた。
- メンバーのレポートが素晴らしい！自分もがんばりたい。
- ディスカッションが盛り上がり、充実した授業だった！
- 人のレポートを指摘するには自分がしっかりわかっていないといけないので、時間をかけて丁寧に読んだ。
- グループワークをする際に必要なことや、他者にどう声掛けをすればいいか学ぶことができた。
- 自分の担当に対する責任感が生まれた。
- グループだと制約があり、その調整が難しかった。
- 仕事量に偏りがでるのが課題だ。
- 休まれると困ることがわかった。私は絶対に休まない。

大正大学



プロジェクト型を導入することで、学生の視点が広がり、深く考えることが促されたことがわかる。また、学生同士が刺激になって意欲を喚起することも確認できる。

5. まとめと今後の課題

プロジェクトでライティング指導することによって得られた効果は次のとおりである。

1) 問い立てができない学生の変化

協働学習により、社会問題についての関心度や問題意識が高まった。

→「何を書いたらよいのかがわからない」という声がなくなった。

2) レポートを書く目的の明確化

問題解決に向けたグループプレゼンテーションを行うためのプロセスと位置付けることで、書く目的が明確化した。

→モチベーションや自信が向上した。

3) レポートの質的向上

自ら「問い立て」を行い、協働学習で繰り返し話し合うことによって「内容の質」「表現力」「構成力」が向上した。

このように、個人では成し得なかったことがプロジェクトで行うことで目標達成できた。しかし、今後はこの経験を個人のライティングにつなげていくことが課題となる。大学生活では専門科目のレポート、実習記録、就職活動へ向けたエントリーシート、卒業論文などの執筆が必要となる場合がある。また、将来は社会人として必要とされる文章もある。プロジェクトだから書けたのではなく、この経験が自立した書き手とつながるよう、更なる工夫と仕掛けを考案したい。

注

- (1) PBL (Project - based learning) の概念をライティング指導に取り入れた。
- (2) 本報告は、2017年8月4日に大正大学で行われた「高大連携フォーラム第2回『文章力をどう育てるか』」に基づく。なお、提示資料も同フォーラムで使ったスライドと同一である。

参考文献

- 井下千以子 (2008) 「大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとに」 東信堂
- 溝上慎一・成田秀夫編 (2016) 『アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』 東信堂

レポートの評価法

－チェックリストの活用と学生による相互評価－

春日 美穂

(大正大学)

Report Evaluation Methods

－Checklist Utilization and Mutual Evaluation with Students－

Miho Kasuga

(Taisho University)

1. はじめに

小論文やレポートなど学生に課題を課した際どのように学生にフィードバックするかについては様々な方法があるが、まず思い浮かぶのは教員による添削である。また、物理的に成績処理のため等、教員が確認しなければならない場合も多い。

しかし、添削は非常に労力と時間のかかるものであり、そのために文章にかかわる課題を出すことが躊躇される原因になる場合がある。また、学生が添削箇所について理解、納得したかは確認する手段がない場合も多い。さらに、問題点の指摘が減点法としての効果を果たし、学生のモチベーションをそぐことにつながることもある。事実、学生のコメントシートにそのような記述があった例もあった。

以上のように、添削は教員の労力に比して効果に疑問が残るという点が否めない。その解決策のひとつとして、本稿では、チェックリストを活用し、学生同士による相互評価を行う方法とその利点について述べたい。なお、スライド資料は、2017年8月4日に大正大学で行われた、高大連携フォーラム第二回『文章表現力をどう育てるか』において使用したスライド資料を用いている。

2. 学生による相互評価のメリット

教員の添削から学生同士の相互評価（以下、ピアレビュー）へと授業の内容を変えることには、以下のようなメリットがある。

このなかでも、「友人の成果物を読む」ということは学生にとって大きな利点であるといえよう。身近な存在を目標として設定できる、あるいは、同じ立場でコメントしあうことで、自身の状況を客観的に見直すことにも

教員の添削から学生同士のピアレビューへ

学生側のメリット	教員側のメリット
<ul style="list-style-type: none">・ 成果物に対するフィードバックが、わかりやすい形で行われる・ 状況を共有する者同士で行うため、自分も相手に対するフィードバックを行うことができる・ 友人の成果物を読むことで刺激を受ける・ 自分もうまく書きたいという動機になる	<ul style="list-style-type: none">・ 成果物に対するフィードバックを行うことができる・ ピアレビューをするために条件を設けることで、成果物の質を高めることができる・ 授業が活性化する・ 学生のやる気をうながすことができる

つながるからである。

教員にとっては、チェックリストとして条件を設けることで、成果物の初回の質を高めることができる点が大きな利点である。

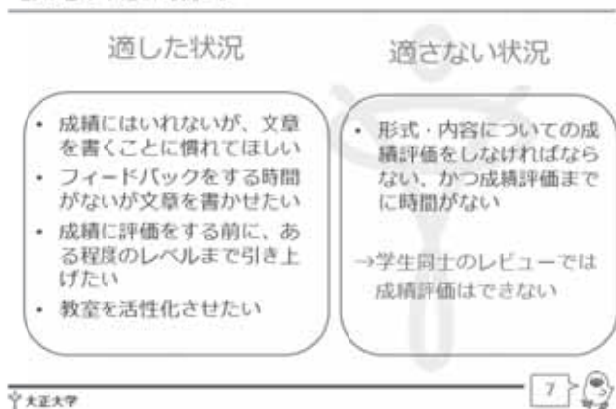
3. ピアレビューに適した状況

それでは、学生同士のピアレビューに適した状況とはどのようなものであろうか。ピアレビューの利点としては、学生同士でフィードバックを行っているため、教員の確認時間を短縮できるという点であろう。しかし、あくまで学生同士のレビューであるのでそれを直接成績にいれることはできない。したがって、成績評価を行う最後の確認の段階には学生同士のピアレビューは適していないといえよう。

しかし、それ以前の段階でピアレビューを行うことで誤字等の基本的なつまづきを学生同士で見つけられることが多い。そうした部分を一度直させうえて、再度成果物を提出させて成績評価を行えば、基本的なつまづきにとられる時間を減らし、質の評価を行うことにつなが

るため、結果的に成績評価の場面においても効率化をはかることができる。

ピアレビューに適した状況とは…



4. ピアレビューの準備と方法

ピアレビューの準備として最も大事なことは、授業初回、少なくとも学生によるピアレビューを行おうとしている課題がはじまる際に、ピアレビューを行うことを明確に学生に伝えておくことである。その際には、きちんとピアレビューの効果や意義も説明する必要がある。学生にとって自分の文章を教員以外の者、特に同年代の者に見せることは大変勇気が必要なことである。そうした学生の気持ちに寄り添う必要がある。事前に伝えておくことで、心の準備ができ、課題に取り組む意欲も大きく変わってくるといえる。

以下に示したものは、小学生のスマートフォン所持の賛否について、1000字程度のレポートを書いた際のチェックリストである。項目を事前に説明し、チェックリストを見ながら執筆するよう指示している。リストには項目だけではなく、具体例まで示すことで、学生が取り組みやすくなることを目的としている。また、チェックリストを先に示すことで、学生の成果物をはじめから一定のレベルに到達させることができる。たとえば高等学校などにおける志望理由書指導などにも有効であろう。

ピアレビューの具体的な方法①執筆前

チェックリストの提示→チェックリストの中に具体的なポイントを書き込む

	小学生のスマートフォン所持の賛否について
文体	<input type="checkbox"/> 常体(だ・である)になっている <input type="checkbox"/> 話し言葉(だから、なので、それで、こんな…みたい…)がない <input type="checkbox"/> 体言止めがない(×～なスマートフォン)
表記	<input type="checkbox"/> ひらがなで書くべきもの(こと、もの、とおり、という…)がひらがなになっている。 <input type="checkbox"/> もやみにカタカナが使われていない(×ケータイ、×イジメ)
構成	<input type="checkbox"/> 4～5段落になっている(段落のはじめは1マスあいている)
内容	<input type="checkbox"/> 賛否が述べられ、その理由が明確に述べられている <input type="checkbox"/> 根拠がないこと、思い込み、感情論が書かれていない <input type="checkbox"/> 引用と自分の文章が分けられている(「資料によると…」)

実際の方法については、2人一組の例をもとに紹介したい。2人一組で、交換して読むのではなく、間に成果物を置き2人で一緒に読み、評価していくことを推奨している。その理由としては、第一に、自分の成果物を客観的に見る意識を養ってほしいからである。交換してしまうと自分のものを振り返ることはできない。しかし、一緒に確認することで新たな問題点を自分で発見したり、自分の課題をその場で共有したりすることができる。基本的には課題は自分ひとりで取り組むことのほうが圧倒的に多い。そのときに、自分自身で自分の成果物を評価できるようになるためには、自分のものを客観的に見るのできる視点の育成は重要である。第二に、ピアレビューの当事者にさせるからである。交換して読んでしまうとお互い黙読するだけであり、斜め読みをして終わってしまうこともあるが、一緒に読むことで否応なく成果物にむきあうことになる。

5. 講評文ワーク

ピアレビューを行ったあと、講評文のワークを行うことも有効である。相手の成果物に対して講評文を書く際は、「良いところ→悪いところ→良いところ」を具体的に書くように指示している。具体的に書くよう指示しなければ、「よかったと思う、わかりやすかったと思う」などの漠然とした内容に終わってしまう可能性が高い。また、「悪いところ」も指摘させることで、問題点をお互いに可視化することができる。講評文を書くことを事前に学生に伝えておくことで、ピアレビューに対する取り組みをより真剣に行うという効果もある。

以上、ピアレビューと講評文のワークを行える時間としては、①チェックリスト(観点)と方法の説明 15分→②ピアレビュー 交互に10分ずつ→③講評文執筆 10分の最短45分程度の時間から行うことができる。

6. 学生の感想

学生の感想(ポートフォリオより)

- だんだん不適切な部分をスムーズにみつけれられるようになりました。
- 相手の子と読みあうのが初めてだったため、とても楽しかったです。
- 1回目と2回目がみてくれる人が違ったため、異なった課題が見えてくるのはおもしろいと感じた。
- ペアになって赤を入れることによって、自分の見落としてしまつところも直すことができ、もっと上手く書けるようになったと思った。
- 他者の視点というものがどれだけ大切なのかに気づかされた。
- 自分ではできたと感じてピアレビューで直すところがたくさんみつかったので、これからはレポートを念入りに見直したいと思いました。
- 自分が間違っていたらどうしようという思いがまさって、言い出せないことがあった。

ピアレビューと講評文のワークについて概ね好評、かつ、学生自身の学びにつながっていると考えられるが、一方で抵抗感を感じる学生がいることは常に配慮をする必要がある。授業当初からピアレビューを行うことを説明し、効果のあるワークであることを丁寧に説明することをし続けること、ワークのあとの学生の反応を把握することが重要である。

7. おわりに—チェックリストからルーブリックへ

以上、チェックリストを利用した学生のピアレビューについて述べた。チェックリストは観点としてもリストとしても非常にシンプルにすることができ、学生に理解がしやすい。また、そうしたシンプルなものにするからこそ、学生の成果物の到達度をスムーズにあげることができる。ピアレビューにも使用することができる。

そうしたチェックリストの活用と理解、基礎的な部分の向上を経た先に、質的評価を重視したルーブリック評価へとつなげていくこともできる。

教室を活性化しつつ、教員負担を減らし、学生の成果物の内容も向上させる取り組みとして、チェックリストを使用したピアレビューがあるといえよう。

参考文献

- 佐藤浩章（2010）『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
- ダネル・スティーブンス・アントニア・レビ、佐藤浩章 監訳（2013）『大学教員のためのルーブリック評価入門』（玉川大学出版部）
- 成瀬尚志編（2016）『学生を思考にいざなうレポート課題』（ひつじ書房）
- 和田正典（2016）「レポート採点基準の開発と大学の一般教養科目で学生の文章力を向上させる取り組み」『三重大学教養教育機構研究紀要』第1号
- 井下千以子（2017）『思考を鍛える大学の学び入門——論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで』慶應義塾大学出版会
- 岩佐和典・森宏樹（2017）「ピア・レビュー方式を導入した初年次レポート教育の教育効果」『就実教育実践研究』10巻
- 根岸千悠・坂尻彰宏・堀一成・山口和也（2017）「初年次教育科目としての理系学生対象アカデミック・ライティングの授業デザイン」『大阪大学高等教育研究』5巻
- 文部科学省：育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（第8回）配付

資料（西岡加名恵委員）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/1339236.htm
（2018年5月3日閲覧）

大学における言語表現力の育成

—行動経験から文書を書く地域創生学部の一取り組み—

高橋若木, 齋藤知明

(大正大学)

Practical Methods for Strengthening the ability of Linguistic Expression in the Department of Regional Development

Wakagi Takahashi, Tomoaki Saito

(Taisho University)

大正大学地域創生学部1年生の文章表現リテラシーの授業「日本語表現」は、個人・チームが取り組んできたユニークな経験をもとに文章を書く実践を重視している。この取り組みをアクティブラーニングとライティングを掛け合わせたアクティブライティングと名付け、「よい文章を書く」よりも「よい経験を書く」を目的に、効果的・魅力的に他者に伝える文章を書くことを意識させている。その意識のもとで1年次に書いた「実習報告書」は、2年次以降個人・チームの実践を改善するメディアとして活用することが期待されている。

〔キーワード：地域創生，地域実習，実習報告書，アクティブライティング，PDCA〕

はじめに

大正大学地域創生学部は2016年に「行動する経済学」を掲げ、4クォーター制のもとで創設された。カリキュラム上の最大の特徴は、1年次から3年次まで、第3クォーターに毎年実施される約40日間の地域実習である。学生たちは、経済学士の修了に向けてマクロ経済学やミクロ経済学、日本経済論や経営学などの専門科目を履修し、地域実習では、それらの理論を「地域創生」という社会課題の解決に向けて実践的に役立てる方途を探る。1年次では全国各地で、7～9人の班ごとに様々な地域資源やコミュニティの仕組みを調査し、地域住民と対話を行う。この調査にもとづき、地域経済とコミュニティの再活性化のための課題点を特定し、地元自治体やNPO団体などに政策を提案することが求められる。一方現実には、地域の住民が長年にわたって取り組んできた地域創生の課題を学生が短期的に解決できるわけではない。

だが重要なことは、地域創生の困難な現実を実地に知り、あえて「よそ者」の目で考察しながら、自らもその提案を進める一部となる「地域人」としての視点をもつことである。このため、2年次の実習では、あえて東京

で全国各地の物産品と魅力をアピールする地域フェアを開催し、「都市と地方の共生」を経済的に実践する方法を学ぶ。3年次の実習では、東京での試みを通して学び取った視点をもとに、各人の個人研究課題を設定し、全国各地の実習地に再び赴くことになる。

地域実習ごとに執筆する「実習報告書」は、4年次の「卒業研究」の礎となる。この「実習報告書」を計画・執筆するための学修時間が、1年次の必修科目「日本語表現」である。

地域創生学部の「日本語表現」

「日本語表現」は、大正大学の共通科目である「基礎技法B」の地域創生学部版として、大学生にふさわしいアカデミックライティング技能の習得をひとつの到達目標としている。同時に、「実習報告書」の計画と執筆という特殊な役割のために、地域創生学部のユニークなカリキュラムを具現する科目でもある。「日本語表現」は、実習を準備する第1、第2クォーターと、実習後の第4クォーターに開講されるため、キャンパスでの学びと実践学修をつなぐ結節点ともなっているのである。「実習報告書」の読者としてまず想定されるのは、各地域で学生の学びをサポートしてくださる住民や自治体の職員、オープンキャンパスに訪れる受験生である。学外の読者

に向けて具体的な社会課題について報告書を執筆するという課題は、「日本語表現」という科目に、従来の大学とは異なる実践性を付与している。

第一に、キャンパスでの学びと社会の関係を持続的につなぐという意味での実践性である。従来の大学には、“若者しかいないモラトリウム空間で、社会に出る前に理論を学ぶ場所”というイメージがあったと言ってよいだろう。これに対して、「実習報告書」の計画と執筆は、キャンパスでの学びを社会の様々な世代の人々と接続し、学生たちが学びのプロジェクトに社会的責任意識をもって取り組むことを可能にしている。

第二に、地域創生という社会課題の解決に向けて、様々な分野の知見を学生自らが総合するという意味での実践性である。「実習報告書」には、各地の地域創生のための課題や、それを解決するための仮説、実習を通して検証した結果が記される。従来の大学における学びには、“所属する学科で与えられた専門的知識を教員から受け取る”というイメージがあったが、「日本語表現」では、いまだ解決の見出されていない社会的課題の分析と、多様な解決策の模索がなされる。この過程で学生は、例えば地域の子育て環境の改善を考えるために、行政の施策と法律、次世代の再生産がもつ地域経済学的意味、コミュニティのあり方など、多角的な知を自ら総合する必要性に迫られるのである。この作業を通して「実習報告書」を執筆することは学生たちにとって、実習期間外のキャンパスでの様々な科目の学びを自ら意義づけることにもつながっている。

「実習報告書」の位置付け

先述した通り、「実習報告書」の最大の目的は、実習地でお世話になった方への学びの報告であり、同時に受験生に対してどこまで地域創生学部で学ぶことができるかの指針を示すことにある。一方で、「実習報告書」は、初めての地域実習に臨む1年生に対するテキストとしても扱われる。「日本語表現」では、主に実習地が決定される第2クォーターに、グループごとに前年の「実習報告書」（該当地域の抄録）を配布する。それによって、その地域の特長や課題を知るだけでなく、これまでその地域で先輩学生たちがどのような学習・調査をしてきたのかを学ぶことができる。そして、前年度まで蓄積された知見を踏まえた上で、まだ見ぬ実習地と実習そのものをイメージすると同時に、自分たちの到達目標を自分たちで定めることが可能になる。

第2クォーターにおける「日本語表現」の具体的な授業内容は、①該当地域の「実習報告書」の読み込み、

②「実習報告書」の内容に関する批判的検討、③更新すべき情報の選別、④東京でも可能な情報の調査および報告書の増補となっている。これをグループ単位で実践する。このように「実習報告書」は、地域創生学部の「知の更新」を果たす重要なメディアとなっている。

第3クォーターにおける実習から帰京後の第4クォーターでは、今度は自分たちの経験・学習を報告書にまとめる。「実習報告書」のおおよそのアウトラインは次の通りである。

はじめに

1. 実習地の概要
2. 実習スケジュール
3. 活動内容
4. プロジェクト リサーチ
5. 地域資源マップ
6. 個人所感

おわりに

謝辞

参考文献一覧

報告書の執筆自体は課外での課題とし、「日本語表現」の授業内では、①文章の校正、②他地域の報告書の批判的検討、③書式の整理を中心に展開している。

「経験を書く」ということ＝アクティブライティング

筆者らは、「日本語表現」を担当する以前、先にも登場した「基礎技法 B」の担当教員でもあった。ここでの最大の課題は、“いかに「書く」ことに対して意欲を与えることができるか”であった。自身とは関係が薄い（と自己認識してしまっている）事象や社会問題に対して、まったく書く意欲が湧いていない学生をこれまで多く見てきた。アカデミックライティングの技術を教える以前に、この点にとっても苦労した。

一方、地域創生学部の地域実習に代表するように、自身（ら）しか知り得ないオリジナルでユニークな経験を持つ場合、意欲の問題点は比較的解消されている。自身の約40日間の経験を「遺したい」という意欲を持ち、さらには読者が明確に想定されているため“読んでもらいたい”と思うからであろう。もちろん指導する際は、実習をこなすこと自体が目標（ゴール）ではなく、そこで得た知見を他者へ伝えることが重要である点に留意させるよう努めている。

実習や体験活動などの経験学習においては、経験した内容の振り返り、および言語化が学びの定着に最も重要

である。これを筆者らは、アクティブラーニングとライティングを融合した言葉として、アクティブライティングと呼んでいる。主体的に関わってきた学習活動（アクティブラーニング）で得てきた知見を、いかに他者に理解できるように表現（ライティング）することができるか。このアクティブラーニングとライティングの融合＝「アクティブライティング」こそ、「日本語表現」を実施する際に、特に重視している教育方針である。

おわりに

地域創生学部は創設3年目であり、多くの点で試行錯誤を繰り返している未完成の学部である。これについては、「日本語表現」の取り組みにおいても同様である。そのため現在の「日本語表現」では「実習報告書」の執筆に当たって、次の3種のPDCAサイクルを回すことを意識しつつ、4年間のカリキュラムのなかに本授業を位置付けようと試みている。

①他者と成果や課題を共有して実践を検証

→個人のPDCA

②後進への引き継ぎ（後進の教科書）、改善の材料

→学部のPDCA

③高等教育・社会人教育の質保証としての検証

→大学のPDCA

何度も繰り返すが、実習をすること自体が目的ではなく、さらには良い文章を書くこと自体も目的ではない。（個人、学部、大学の各ステージにわたって）他者から批評をもらうために活動における自身の知見・主張を効果的に他者に伝えた上で、次の活動の改善につなげることこそ、アクティブライティングの最大の意義として考えている。「社会と個人」「社会と大学」をつなぐメディアの作成と言語表現力の育成をどのように有機的に接続させることができるのか、引き続き検討していきたい。

高校における文章表現力育成の実践

－ルーブリックを活用した協働学習－

江頭 双美子

(東京大学教育学部附属中等教育学校)

Practice of Nurturing Written Expressiveness in High School

－Collaborative Learning using Rubrics－

Fumiko Egashira

(THE UNIVERSITY of TOKYO Secondary School attached to the Faculty of Education)

高等学校現代文Bの授業において行った文章表現力育成のための授業実践について報告する。本実践では、教師が作成したルーブリックを配付し、それを指標として文章を執筆させた後、書いた文章を生徒同士で評価させ、優秀作を共有させた。その上で、改めて文章を書くためのルーブリックを生徒自身の手で作らせることによって、文章表現力を高めることを目指した。

〔キーワード：協働学習，高等学校国語，文章表現力育成，ルーブリック〕

はじめに

本実践は、東京大学教育学部附属中等教育学校（以下「東大附属」とする）において主に2016年度に行ったものである。東大附属は公立学校とは異なる成り立ちや特徴を持っており、その個性が本実践を支えていると考えているため、はじめに東大附属について簡単に説明しておきたい。

東大附属の前身は旧制高等学校の中でも唯一の七年制であった東京高等学校である。そのためか自由で教養主義的な校風が今も受け継がれている。1948年より新制の中学校となり翌年高等学校が設置されて以来、中高一貫の教育を続けており、2000年に「中等教育学校」となった際にも、学校の基本的なあり方に大きな変更はなかったという。

学校全体に大きな変革がなされたのは、むしろ2005年に東京大学教育学部の佐藤学教授（当時）の指導を受けて「学びの共同体」という協働学習を全校に導入したときであった。佐藤教授の退任に伴い2012年4月から「学びの共同体」は解消したが、現在でも東大教育学部の先生方の協力の下、年に数回の授業検討会や公開研究会の機会を設けて、「東大附属の協働学習」のあり方を模索し続けている⁽¹⁾。本実践はこのようにして協働学

習が全校に定着した環境の中で行われたことをまずおさえておきたい。

また、東大附属では国語科の授業以外の場面でも文章を書く機会が多く設けられており、それが本実践を支えていることも付け加えておきたい。6年間の学びの集大成として課されている卒業研究の存在が、全校的に「書く機会」を多く設ける契機となっているのである。卒業研究は、生徒が1つのテーマについて1年半の研究活動を行ってその研究結果を16,000字以上の論文にまとめ、6年（高校3年）生の7月に提出するというものである。これは必修の学校設定科目として位置づけられており、提出できなければ進級や卒業は認められない。東大附属はいわゆるエリート校ではなく、論文執筆は多くの生徒にとってかなり難しい課題である。そのため、全員が16,000字以上の文章が書けるようにしようと書く機会を多く設けているわけである。

文章を書くという経験がこのようにして少しずつ蓄積していることの意味は大きい。本実践の背景としてこのような学校全体の文化があることを確認しておきたい。

1. 文章表現力育成について

一次期学習指導要領との関連

ここで、授業を行うにあたって文章表現力育成について考えたことを述べておきたい。

文章表現力というときには、書き手の考えや思いを分

かりやすく伝えられる文章を書く力を意味することは言うまでもない。しかし本実践ではそれに留まらず、読み手のところを動かしたり読み手に感銘を与えたりするような表現効果を持つ文章を書く力をも身につけさせたいと考えた。それは、表現に工夫を施しながら読み手に訴えかける文章を書こうとする方が、「分かりやすい文章」や「正しい文」を書くように気をつけることよりも生徒自身が興味関心を持って取り組み、結果的に分かりやすい文章を書けるようにすると考えたからである。

「分かりやすい文章」「正しい文」を書く力を養おうとするときに多く見られるのは、生徒が書いた文章を教師が添削するという指導の仕方であろう。しかし、添削で何度指摘しても生徒の誤りが改善しないということがよくある。それは添削を受けた側の生徒がその指摘から何も学んでいないということを意味しているといえる。

では、なぜ生徒は添削から何も学ぼうとしないのか。そう問うた時、小論文模試の答案の返却時に、口々に添削者を罵っていた生徒たちの姿を思い出した。生徒にとって自分の書いた文章を直されることは、自分自身を否定されたような気持ちになるのである。もちろん素直に指摘を受け入れる生徒がいないわけではない。しかし、自分を否定されたと感じる生徒にとっては、何かを学びたいという気持ちが生まれないのも当然なのではないだろうか。

そうだとすれば、教師が誤りを指摘することで正していくように指導するよりは、生徒がよりよい文章を書こうとする中で自分の力で誤りを修正するように仕向けた方が生徒の興味関心が高まるのではないか。読み手のところを動かしたいと思うとき生徒は自ずとよりよい文章を書きたいと思うはずである。

文章表現力を養いたいと考えた時、「正しい文」を書くことではなく、読み手のところを動かしたり読み手に感銘を与えたりするような表現効果を持つ文章を書く力を目指そうと考えたのはこのように考えてのことであった。

ところで、平成 30 年 3 月 30 日に公示された高等学校次期学習指導要領の告示の別紙、「1. 改正の概要」の中に、今回の改定の特徴について次のような記述がある。

- (2) 知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」の実現
- 「何ができるようになるか」を明確化
 - ・子供たちに育む「生きる力」を資質・能力として

具体化し、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、各教科等の目標及び内容を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理したこと。

この文面から、次期学習指導要領の方向性として、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、「何ができるようになるか」を明確にし、「何のために学ぶのか」を生徒と共有しながら、「何を」「どのように」学ぶか工夫することが求められていることがわかる。

今授業をふり返ってみると、このような次期学習指導要領の目指す方向性は、私の実践とかなり親和性の高いものであることに気づかされる。「主体的・対話的で深い学び」を実現する方法として協働学習を採り入れた授業を行い、また、「資質・能力」として「具体化」できるものの一つとして「文章表現力」を位置づけ、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら学ぶことを目指しているからである。

そこで、この公示の文面と付き合わせつつ、「文章表現力」について私の考えるところをもう少し詳しく述べてみたい。

書き手が考えていることを論理的かつ分かりやすく伝えられるようにすることを目標とする場合には、文法・語句の運用を正しく行う力や適切に段落を構成する力をまず身につけさせようとするだろう。これは意味の通じる文章を書くために最低限必要となるスキルである。次期学習指導要領の言葉で言えば、文章を書くための基本的な「①知識及び技能」にあたるものだ。基礎的な力ではあるが、容易に身につけられるものでもない。先に述べたような「添削」指導によって身につけさせようとするのはこうした力であろう。

しかし、それだけでは十分とは言えない。文章表現力を身につける目的は、自分の思いや考えを文章で表現することによって他者とつながり、豊かな生を生きることが可能にするためであり、そうであるならば、単に意味の通じる文章を書くということに留まらず、読み手の心を動かし理解や共感を得られるような文章を書く力を身につける必要があるからである。自らの考えを文章で表現することによって新しい関係を築くための文章表現力である。

そのような文章を書くためには、読むに値すると思わせる内容を備えた文章を書く力も必要だ。その書き手にしか書けない内容（独自性）、読み手にとって新鮮な内

容（新奇性）を備えた文章を書く力である。その上で書き手が効果的に自分の思いや考えを読み手の心に届けるための技術（豊かな語彙の使い分け、印象的・的確な比喩、リズムカルで読み手を魅了する文体など）を身につけていることが求められるだろう。次期学習指導要領の言葉で言えば、「②思考力、判断力、表現力等」にあたる力である。

もちろん、このような文章を書くことは難しい。それを生徒に要求することは無謀だと言われるかもしれない。また、表現技術はよいとしても内容の独自性までも求めるのは、文章表現力育成という枠組みから外れると言われるかもしれない。しかし、文章とはあくまでも書き手の考えや思いといった内容を形にするものである以上、それを無視して形だけを整えるというのでは、書く意味を感じることができなくなってしまうだろう。むしろ、書き手が「これは自分にしか書けない、自分独自の考えだ」という「書く意味」を感じながら書く中でこそ、文章の「型」や語法や文法にも気を付けて書く姿勢が生まれるのではないだろうか。

細かな文法や語法の誤りを修正させられる経験を繰り返すよりは、「何とかして自分の考えを他の人に理解してほしい」という思いを抱いて文章を書き、伝わらなかったところを修正しては相手の理解を確認する、という経験をする方が、結果的には文法や語法も身につくと考えるのである。

とはいえ授業だけで魅力的な表現力を持った文章を書く力を十分に養うことが難しいのも事実である。しかし、自分にしか書けない内容を他者に届け、他者からの応答を得るという経験をすることによって、出来るだけ正しく、表現を工夫しながら書こうとする資質を育てることは可能である。

実はそのような資質を育むことこそが最も重要なのではないだろうか。それがあれば、自然と推敲を重ねるようになり、結果的に表現技術が向上するからである。このような書き手としての資質は、「③学びに向かう力、人間性等」となると言ってもよいと思う。

2. 文章表現力を育成するための授業

では、今述べたような資質・能力、学びに向かう力を育てるにはどのような授業が有効だろうか。

多くの生徒は「書くこと」に対して苦手意識を持っている。自分は文章を「書けない」と感じ、そのために「文章など書きたくない」と思っているのである。それは文章を書く機会の多い東大附属でも同様である。そういう生徒の多くは、「何を書いたらよいか」わからない、

「どのように書いたらよいか」わからないと言う。つまり、書くべき内容についても、書き方についても明確なビジョンを持っていないのである。まず、この苦手意識を乗り越えさせなければならない。

これまでは、「どのように書くのか」という方法に着目して「書き方」の型を教えるということが多く行われてきた。しかし、実は「書き方」の前に「何を書くのか」という内容面で躓いてしまう生徒が多いことを忘れてはならないだろう。「書きたいこと」がなければ、当然「書こう」という意欲は生まれない。したがって、「何を書くか」という内容面を「どのように書くか」という形式面とともに学ばせることが、苦手意識を克服するためには大切なのである。

この、「何を書くか」という点は、ある課題なり文章なりについて授業内で話し合いをすることによって乗り越えられることが多い。一つの問題について、他の生徒と議論を重ねると、自ずと他の生徒と自身の違いに気づく。そしてそれに気づくと、自分とは異なる考えの他の生徒に向けて書きたい内容が生まれてくるからである。仮にそのようなものが見つからなかったとしても、話し合いの中で自分が最も共感できた考えを文章にまとめればよいと指示するだけで何を書くか迷うことがなくなる。

一方、「書き方」を身につけるためには、やはり書く機会を多く持つ必要がある。文章の「型」の作り方や文法・語法の運用の仕方は、実際に何度も書く中でしか使いこなせるようにはならないからである。また、伝えたい内容を誰かに読んでもらい伝えたいことが伝わったかを確認することも必要である。そのためにはやはり、できるだけ多く書く機会を設けることが必要になってくる。

しかし、生徒に文章を書かせたら教師が読むのが当たり前と考えると、なかなか書かせる機会を多く設けるのは難しいだろう。そこで、教師に負担をかけずに出来るだけ多く書く機会を作り、なおかつ書いた文章を他者から評価してもらえるような授業が行えないかと考え、ルーブリックを活用した協働学習という授業をデザインすることにした。これによって、教師が添削せずとも生徒同士が評価しあう中で、よい文章とはどのような文章であるか、よい文章を書くにはどうすればよいかを生徒自身が学び取っていくことが可能になるからである。

生徒同士の評価で書く力がつくのか、と疑問に思われることがあるかも知れない。しかし、たとえ未熟な文章力しかない生徒であっても、他の生徒の書いた文章の意味が通じないところを指摘することはできる。また、生徒なりのレベルで優れた表現力に感嘆したり、書かれた内容について感心したりすることは十分に可能である。

そのように生徒同士で学ぶ機会を多く持つことによって、教師の負担を極力減らしつつ書く機会を多く設けることが可能になる。このように考えて本実践では以下のような流れで授業をデザインした。

- ① 教材について協働で話し合いを行い、教材の内容理解と共にそれについてどう考えるかを議論し、「何を書くか」の内容を形成させる。
 - ② 「どのような文章を書けば評価されるか」を示すルーブリックを示し、そのルーブリックを参照しながら文章を書かせる。
 - ③ 書いた文章を班の生徒同士でルーブリックを用いて採点させ、同時に文章を評価するコメント文を書かせる。
 - ④ 班の中で最もよいと思った作品を選ばせクラス全体に共有させる。
 - ⑤ ふり返しを行うと共に、「よい文章」についてのルーブリックを作成させる。
- これらの一連の流れをあらかじめ生徒に示し、このサイクルを何度もくり返すのである。

①～⑤について、もう少し詳しく説明してみたい。

①は、教材についての理解を深め、自分なりの考えを持たせる機会とするものである。まず教師が設定した問いについて班で話し合わせ、各班の考えや班で理解した内容をクラス全体で共有しながらさらに話し合いをするという流れで行って行く。問いは、答えが一つに定まらず、課題文の理解を深めるようなものに工夫することが必要である。

話し合いでは、「なぜそう考えるか」という根拠を必ず示すことを重視するが、その根拠は、本文中の記述であることもあれば、個々人の経験や既存の学習内容、「一般常識」である場合もある。そのような多様な根拠にもとづく話し合いの過程では、どの根拠を最も重視するかによって結論が異なるものである。そうした多様な意見を交換する中で生徒たちは考えを深めたり修正したりして自分自身の価値観や考えを明確化することが出来るようになる。その時、自分とは考えの異なる人に自分の考えを理解して欲しいと思うようになり、それが「書きたい」気持ちにつながるのである。

②は、①を経て文章を書く前に、「どう書けばよいか」を確認させる段階である。

この時点では既に「書きたいこと」が芽生えているものの、それをどのように書けばよいかというビジョンが持てない生徒もいる。そこで、段落構成を整理するためのワークシートと文章の評価規準を示すルーブリックを

提示し、何に注意しながら何をどのような順序でどのように書くかを考えさせ、その上で文章を書かせる。その際、相談しながら書いてよいことにすると、苦手な生徒も他の生徒に相談しながらなんとか書き上げることが出来るようになる。ルーブリックは基本的な事項のみを書いたものから始め、回を重ねるごとに少しずつ高度なものにしていく。

最初のうちは、話し合った内容の中で一番自分の考えに近い意見を組み合わせて文章に書く生徒が多い。しかし、それでは他の生徒から高い評価が得られないことに次第に気づき、やがて独自の意見を独自の表現で書こうと努力するようになる。

③は、各自が書いた作品を相互評価させる段階である。このとき生徒は、他の生徒の文章を読みながら、よく分らない部分について質問したり、よいと思ったことへの賞賛を口にしたりしつつ、感じたことをコメントとして書いていく。同時にルーブリックを用いた採点も行う。目の前にいる書き手から評価理由についての説明を求められるので、評価する側の生徒はよく考えて採点することとなり、評価すること自体が一つの学びにもなる。また、評価を受けた側も、疑問があれば直接評価者に質問が出来るため評価への納得感が得られ、多くを学ぶことができる。

④では、班内の優れた作品を教室全体に提示させる。これは優れた文章のモデルを多く知ることによって参考とするためである。同時に、選ばれなかった生徒にとっては「自分も代表に選ばれたい」という意欲を生む効果があり、選ばれた生徒にとっては、書くことへの自信を抱ききっかけともなる⁽²⁾。

⑤では、自分の班の生徒の作品や他の班の代表作の中で印象に残った作品を想起させ、どのような文章がよい文章と思ったかふり返らせる。そして、それを他の生徒と共有しながら、分類・整理する作業を行わせて独自のルーブリックを仕上げさせるのである。

このとき出来たルーブリックには、②で教師が示したものと重なる記述もあれば、教師が思いもよらなかった記述もある。しかし、教師の提示したものと一致する必要は全く無い。教師の示した指標を覚え込むよりは、生徒自身が経験の中から何かを学んだということの方が重要だからである。自分の言葉で「よい文章」についての記述を書くことができたということは、その生徒の中に文章を書くことへの学びが確立したことを示している。それこそが重要なのである。また、記述が曖昧だったり未整理だったりしても差し支えはない。そのルーブリックを生徒同士で見せ合い話し合う中で、それらは少しずつ

つ整理されていくからである。

最初は拙い記述しか出来ない生徒も多いが、①から⑤の過程をくり返していくうちに、次第にその水準は向上していく。書くことの経験を積み重ねるうちに文章表現力が向上していくのである。

3. 授業実践例

ここでは、2016年度5年生の現代文B3クラスで行った授業について報告したい。

この授業は、2017年2月の公開研究会で報告したものである。公開研究会では、単元の中の相互評価と代表作の共有の場面（2-③④）の授業を行った。

第1次として、「こころ」（下）を読む時間を6時間設けた。これは、2-①にあたる段階である。実は、「こころ」全編を夏休みの課題で一度読ませてあり、（上）・（中）については、読解を終えていた。（この段階でも文章を書かせ簡単なルーブリックで採点させた）。後期中間試験終了後の冬休み直前に「（下）における先生とKの人物像」についての話し合いを行い、その上で「先生がかつての自分とKについて遺書に書いた意図を考える」という作文を冬休みの課題として書かせた。

休み明けにその文章を相互評価、共有した上で、改めて「Kの自殺の理由」「先生の自殺の理由」について話し合いを行い、その過程で、小説の内容を再整理したり、時代背景についての情報（乃木希典の殉死など）を共有したりする活動を行った。紙幅の関係で詳細を述べることは出来ないが、この話し合いではどのクラスでも教材として用いた新潮文庫の解説文（江藤淳 1979・三好行雄 1981）を参考にしたような意見が頻出し、「こころ」いう作品の理解にとって「近代」という時代のあり方が重要な鍵になることが確認された。しかし、その一方で、「近代」についての知識が生徒の中にほとんど無いことがわかった。

そこで、第2次として「近代」について知る時間を4時間設けた。まず、副教材の『評論文キーワード』（筑摩書房）を活用し、ワークシートに「近代」の概説の部分をまとめさせ、「近代」「近代科学」の項目で「こころ」と関連のありそうな事柄を取り上げて話し合いを行った。次に、副教材に掲載されている近代関連の文章を班毎に分担して読み、各班の報告を聞くことによって近代批判の諸論点を知り、「こころ」の読みへの参考とさせた。

こうして、「こころ」という作品への理解と、その理解の鍵となる「近代」という時代への理解を深めた上で、第3次として「こころ」論を読む時間を設定した。（上）・（中）を読んだ際には、話し合いの中で考えたことを自

由に記述させるにとどめていたが、専門的な文学研究者が書いている論文に触れ、その先行の論に対しての考えを述べる、という形で作品論を書かせようと考えたのである。

教材として採り上げた論文は、所謂“「こころ」論争”の火付け役となった小森陽一の「心を生成する心臓」（『文体としての物語』筑摩書房 1986）である。この教材を選んだ理由は、やはり日本文学研究の流れを大きく変えた重要な論文であること、授業者自身がこの論文に受けた刺激の大きさから、生徒にとっても大きな刺激を与え「書きたい」気持ちを引き出すと考えたからである。授業ではこの論文を批判的に読みつつ各自の考えを確立するという方向で作品論を書かせることとした。論文の読解については、ワークシートを用いて、班で本文の内容を確認させ、論文内容についてどう考えるかを話し合う形で進めた。

第4次はいよいよ各自が「こころ」論を書く時間である。（2-②）。このときに、評価規準として配付したルーブリックは以下のようなものであった³⁾。（図1）

観点と配点	改善点	良好	優秀	合計配点
文法・語法と語彙 10点	0点 ・文法・語法、漢字の誤り（適切な使用ができていないことも含む）が5箇所以上ある。	5点 ・文法・語法、漢字の誤り（適切な使用ができていないことも含む）が2箇所以下である。	10点 ・漢字の誤りや文法・語法の誤りがない。論議の上での正誤が認められる。	/10
原稿用紙の使い方 10点	0点 ・原稿用紙の使い方に誤りがある箇所がある。	5点 ・原稿用紙の使い方に誤りがない。（誤りがある箇所がある）	10点 ・原稿用紙の使い方に誤りがない。	/10
表現 10点	0～5点 ・一文以上の部分で、読みにくい。 ・読者が読みたい部分に伝わらないところがある。 ・誤字や脱字、誤脱字、誤記など（誤脱字は訂正されている） ・文脈が通じない箇所がある。	6～8点 ・誤字や脱字、誤脱字、誤記など（誤脱字は訂正されている） ・読者が読みたい部分に伝わらないところがある。 ・誤字や脱字、誤脱字、誤記など（誤脱字は訂正されている） ・文脈が通じない箇所がある。	9～10点 ・誤字や脱字、誤脱字、誤記など（誤脱字は訂正されている） ・読者が読みたい部分に伝わらないところがある。 ・誤字や脱字、誤脱字、誤記など（誤脱字は訂正されている） ・文脈が通じない箇所がある。	/10
構成 10点	0～5点 ・構成要素が不明確である。	6～8点 ・構成要素が不明確である。二つの構成要素の文章として記述されている。	9～10点 ・必要を踏まえて記述されている。必要を踏まえて記述されている。	/10
内容 10点	0～5点 ・作品についての自分の考えが伝わっていない。	6～8点 ・作品についての自分の考えが伝わっている。 ・論議と関連づけて記述されている。	9～10点 ・必要を踏まえて記述されている。必要を踏まえて記述されている。	/10
読解力 10点	0～5点 ・論議と関連づけて記述されていない。	6～8点 ・論議と関連づけて記述されている。	9～10点 ・必要を踏まえて記述されている。必要を踏まえて記述されている。	/10

図1 「こころ」論のためのルーブリック

ルーブリックには一番左に観点を置き、それぞれ「要改善」「良好」「優秀」の3つのレベルがどのような状態かを記述している。観点の中の「文法・語法と語彙」「原稿用紙の使い方」「構成」は、「知識及び技能」に当たる項目、「表現」「内容」「説得力」は「思考力、判断力、表現力」に当たる項目として設定したものである。また評価を行う際に生徒が採点しやすいようにしたいと考え点数を付けられるようにした。

生徒には、文章を班の中で相互評価する際にもこのルーブリックを用いることを伝え、「良好」の欄を参照しながら書くようにと指示した。また、「優秀」のレベルに書かれていることは、「できれば目指して欲しい」ことであり、班の代表になるためには、このレベルまで届いていることが望ましい、という教師の願いも同時に伝えた。

こうして書かせた生徒の文章の中には、持論の根拠と

するため明治時代の離婚率について調べてきたものや四字熟語や抽象的な概念を表す語句を工夫して書いてくる者など、ルーブリックの記述を意識した作品が見られた。また、実は「先生」は「私」という青年を最初から意識しており、「私」を自分に惹きつけておこうとする「策略家」であって、その萌芽が（下）に見えんとする独自の読みを示した生徒もいた。

その後の授業で「よい作品論を書くためにはどうしたらよいか」について話し合いを行い、各自にふり返りを書かせて提出させた。以下は生徒のふりかえりの一部である。（下線部筆者）

- ・作品論を書き始める前に、どのようなことを書くかをあらかじめメモしておくと、本論を書く際に楽に書ける。また、作品の中から文を引用し、その文の説明と自分の意見を書くとより説得力のある作品論になる。…（中略）…自分は作品論を書く際に本文に出てきた難しい言葉や四字熟語などを使わなかったので相互評価であまり高く評価されなかったので、用語を適切に使うとよい作品論になるのだと思う。（男子）
- ・自分の主張を前面に押し出すのではなく、順序立てて論理的に論述していた人が班の中で選ばれていると思った。また、全員の中で似たような見解はあっても、その主張の持っていく方、根拠などに違いがあり、オリジナリティもとても大事だと思った。（男子）
- ・まず、よい作品論とは、互いに読み合う中で作品についての理解がより一層深まったり、逆に新たな疑問が出てきたりするものである。そのような作品論を書くためには、独自性が必要だと私は考える。今迄は、既に出た意見の中で腑に落ちたものを採り入れて書いていたが、その上で自分なりに読みを深めることが大事だと学んだ。そうすることで、それを他者に発表したときに、何らかの反応を得ることができる。それは、共感や驚きやまたは批判かもしれないが、他者の読みに影響を与えうるのである。（女子）
- ・作品論を書く上では、まず分析をする前に何かに対して（本文内で）疑問を抱くことが大切だと思う。その疑問を持ったことに対して分析をする。（女子）

これらの記述から、生徒たちが「よい作品論」のあり方について考えを深めていることがわかる。下線部の記述に着目すると、書く前の準備から構成、引用の有無、根拠、表現の工夫や独自性のある内容などについての記述が多くあり、授業者のねらいをしっかりと受け止めていたことが確認された。

その後生徒に改めて自分なりのルーブリックを作らせた。まず、5年生の学年末試験で好きな観点を設定させて記述させ、その妥当性を採点して返却した。そしてその返却された内容を班で共有した上で「班のルーブリック」を作成させた。

次の年度に入り6年生の授業で⁽⁴⁾ 宮澤賢治の「永訣の朝」についての作品論を書かせた際にもルーブリックを作らせた。この時は相互評価・ふりかえりの後「班のルーブリック」を作った上で、個人個人のルーブリックを作成させるという流れをとった。その個人のルーブリックの中から一つ紹介したい。（図2）

図2 生徒作成の作品論のルーブリック

この生徒は「表現」の観点を「強調」「接続詞」「文末」「文中」「文学的表現の使用」という細かい観点に分けている。

この中の「文学的表現の使用」という項目について見ると、「良好」の欄には「文中の内容に沿った正しい表現が使われている」とあり、「優秀」の欄には「読み手を驚かせる斬新的な表現がある」と書かれている。

また、「内容」の観点には「引用」「考察」「背景」「主張」「おもしろさ」という項目を設けている。その中の「引用」の項目では「良好」の欄に「引用がありその場所が明らかになっている」とあり「優秀」の欄に「引用部分の意味解釈がなされている」と書かれている。さらに「おもしろさ」の「優秀」の項目を見ると「読んでいて飽きない。書き手の独自性がある」とあり、「良好」の欄には「読んでいて飽きない」とことと「書き手の独自性がある」ことの「どちらかが不十分である」と書かれている。

こうした記述からこの生徒が作品論について、「具体的な引用を交えつつ独自の解釈を行って、読み手を飽きさせないように表現を工夫して書くことが大切である」という考えを持ったことがわかる。

他の生徒の作ったルーブリックにもその生徒なりの文章観が垣間見られ、それぞれが自分なりの「良い文章の

指標」を習得していることがわかった。

もちろん観点の設定の仕方の妥当性についてなどルーブリックの完成度という点から見ると十分な出来とは言えないが、重要なのはよいルーブリックを完成させることではない。それよりは、ルーブリックを作ることによって生徒自身がどのような文章を書けばよいかという指針を自身の中に確立していくことであると考えて、自分自身の言葉でルーブリックを作れたということは文章表現力の基盤が形成されたことを示していると考えてよいように思うからである。

おわりに

以上、文章表現力育成のためにルーブリックを活用した授業実践について報告した。

ルーブリックは、一般には評価基準と評価規準を同時に示すツールとして主に教師が生徒を評価する場面で活用されている。しかし、それだけではなく生徒自身の学びを確立するためのツールとしても活用可能であることが本実践を通して確認されたと思う。ルーブリックを文章執筆時に参照させることで書き方を学ばせ、ふりかえりに生徒自身にルーブリックを作らせることによって各自の文章に関する学びを確かなものにさせることができたからである。それは、生徒自身の文章観を形成させ「より優れた文章とは何か」を考えようとする探究心を芽生えさせる契機となるという点で、「主体的・対話的で深い学び」をもたらすツールであるともいえると思う。

注

- (1) 「2011～13 年度にかけて東京大学大学院教育学研究科と東大附属が協力して行った「カリキュラム・イノベーションの理論的・実証的研究」の研究成果が『カリキュラムイノベーション 新しい学びの創造に向けて』（2015 東京大学出版会）として出版されている。その第 19 章に東大附属の教育の特徴や大学との連携について詳細が記されている。
- (2) 協働学習の機能と過程については、『授業研究と学習過程』の「8 協働学習の過程」を参照。
- (3) ルーブリックの作成にあたっては、『「主体的な学び」につなげる評価と学習方法』（Sue Fostaty Young・Robert J.Wilson／監訳 土持ゲーリー法一 訳 小野恵子 2013 東信堂）の考え方を参照した。本書は本実践とは視点の異なる内容ではあるが、「I＝考え」「C＝つながり」「E＝応用」という 3 段階で学びのレベルを整理し、ルーブリックを計量的な表現ではなく質的な表現で作成することの意味について

示唆を得た。また、ルーブリックを単なる評価の指標ではなく、生徒の「行動原理」へと変えるためのツールととらえることの重要性を教えられた。

- (4) 東大附属では、「現代文 B」を 5 年生と 6 年生の 2 年間に渡って 2 単位ずつ分轄して履修する。本稿は、5 年後期の後半から 6 年前期の前半まで継続して行った内容を踏まえたものである。

参考文献等

- 文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説 国語編』
- 秋田喜代美・藤江康彦（2010）『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会
- SueFostaty, Young・Robert, J.Wilson／監訳 土持ゲーリー法一 訳小野恵子（2013）『「主体的な学び」につなげる評価と学習方法』東信堂
- 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編（2015）『カリキュラムイノベーション 新しい学びの創造に向けて』東京大学出版会
- 文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」

<特集>

シンポジウム「文章表現力の育成と高大社接続の可能性」

－高大社接続の観点から文章表現力の育成を考える－

成田 秀夫

(河合塾 イノベーション本部 開発研究職)

Symposium: “Nurturing expressiveness in writing and its possibilities in company-university-high school connections”

We consider expressiveness in writing from the viewpoint of company-university-high school connections

Hideo Narita

(Kawaijuku Educational Institution)

初年次教育の一環として開講されるライティング科目は、ディプロマ・ポリシーと連動した科目の重点目標に従って整理すると、3つの類型化することができる。そして、書くという行為を思考のプロセスとして捉えることによって、学生の書く力を伸ばす科目設計のポイントも見えてくる。

〔キーワード：ライティング，ディプロマ・ポリシー，アクティブラーニング〕

1. 大学で求められる文章表現力

今や多くの日本の大学では、大学生の「書く力」を育成する「ライティング科目」が初年次教育の一環として設置されている。文部科学省（2014）によれば、同種のプログラムを設置している大学は、2009年の時点で533大学（72.9%）、2014年で636大学（86.2%）にのぼっている。

大学で「日本語」のライティング科目が設置されるようになった背景には、少子化や大学進学率の上昇に伴う学生の多様化がある。基礎学力が十分でない学生から大学受験を突破する学力は十分であっても書く経験のない学生まで、様々な学生ニーズに応えるべく、ライティング科目も多様化しており、そこには少なからず混乱も見られた。たとえば、リメディアル教育と初年次教育の差異や高校までの作文指導と大学でのライティングの違いも整理されないまま、漢字ドリルを課したり、新聞を読んで感想文を書かせたりといった対処療法的な取り組みが行われてきた。しかし、2008年の初年次教育学会の設立にともない、初年次教育の概念と課題が明確化されるなかで、ライティング科目を初年次教育の一環としてとらえるようになってきた。

大学で求められるアカデミックな文章表現力とは、日

常世界の言語活動からカデミックな言語活動への転換を促すものであり、書くことを通して思考力を深めることを主眼とするものである。換言すれば、課題について「情報を集める→集めた情報を分析する→解決すべき課題を発見する→解決策を構想する→文章・レポートを書く」というように、考えるプロセスと書くプロセスを一体化させて指導することがポイントとなる。

成田・大島・中村（2014）では、こうした書く＝考える力を「21世紀型リテラシー」として捉え、「知識基盤社会の中で、自らの問題や集団の課題を他者と協力して解決するために、自らの知識や技能を継続的に発展させるために、そしてよりよく社会に参加し社会人として活躍するために、情報を集め、情報を分析し、課題を発見し、その解決策を構想し、それらを適切に表現して、課題を解決しようとする能力」と表現している。

また同書では、初年次ライティング科目は各大学のディプロマ・ポリシーと連動したものであるべきだという考えか方から、大学の実情に即して次のような3つの「重点目標」を想定している。

重点目標Ⅰ：能動的な学習（アクティブラーニング）を通して基本的な日本語リテラシーを獲得する

Ⅰでは、「識字」レベルのリテラシーの習得を踏まえ、日本語リテラシーの基本的な知識や技能を習得しつつ、「主体的・能動的に学ぶ態度」を育成することが課題となる。これは、マーチン・トロウの言うユニバーサル化

した大学の初年次教育が念頭に置かれているが、ここでは、受動的な学びが染みついている学生を「能動的な学び（アクティブラーニング）」へと転換させつつ、基本的なリテラシーの育成を図ることが求められている。

重点目標Ⅱ：社会で活躍するためのジェネリックスキル（汎用的能力）を育成する

Ⅱでは、学士課程教育に必要なレポートや論文の作成、プレゼンテーションといった「アカデミック・スキル」の育成が課題となる。レポート作成の過程では、情報を収集し、それらを分析して解決すべき課題を発見し、解決策を構想してレポートとして表現するという、一連の能力が必要になってくる。こうした能力は大学教育全般で求められていると同時に、グローバル化した変化の激しい現代社会を生きるために必要な力でもある。この力は「ジェネリック・スキル」（汎用的能力）と呼ばれることが多い。

ジェネリック・スキルの育成は、キャリア教育とも結びついている。文部科学省（2011）が示すように、キャリア教育とは、一人ひとりが社会的・職業的自立にむけて必要な基礎的・汎用的能力（ジェネリック・スキル）の育成を目指している。生涯に渡って学び続ける力を養成することが、目的でもある。

重点目標Ⅲ：専門教育につながる情報・知識の活用能力を養成する

Ⅲでは、専門教育と融合しつつ、専門で学んだ知識を活かし、学習課題、研究課題に取り組むための基礎となる「書く力」の育成が課題となる。専門領域にはそれぞれのディシプリンがあり、論文作成の作法や様式も異なっているが、専門を意識したライティング・スキルの育成を初年次教育の一環として行うことは、専門教育へのスムーズな移行を可能にする。

本稿では、こうした3つの重点目標に即した具体的な取り組みを紹介する余裕がないので、詳しくは成田・大島・中村（2014）、及び成田・山本（2018）を参照してほしい。

ところで、こうした取り組みは成果を示しつつも、いくつかの課題も見えてきた。たとえば、レポートとしての形式は整っているが内容に深みがない、与えられた課題をこなしているだけで自分事になっていない、あるいは、自分の個人的な感想を述べているだけでアカデミックな内容になっていないなどである。こうした課題をクリアするためには、そもそも「書く」という行為がどのような行為なのかについて確認しておくことが必要だろう。

2. 生きる力を育む文章表現力

書くという行為を考える場合、自分の考えたこと、感じていることを書くという主観性を強調する立場と、出来事・課題を事実即して書くという客観性を強調する立場とに二分して考えられることが多いが、こうした考え方は主客の分離を前提としたものであると言えよう。

しかし、宛先（読み手）を想定しない文章は存在しないし、書き手の心情と切り離された無味乾燥とした事実もまた存在しない。書くという行為を俯瞰してみれば、書き手自身の心身と他者や状況との関係性の中で行われる「相互行為」に他ならない。

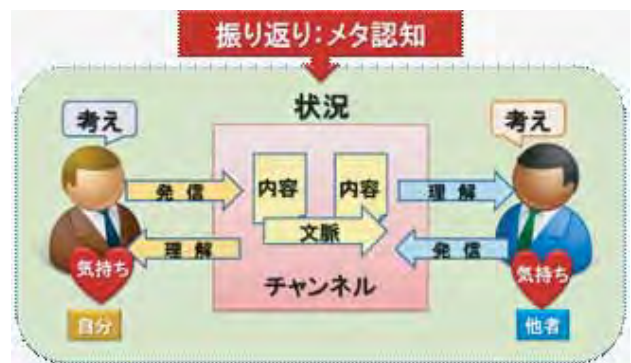


図1 書く行為のモデル化

図1は書くという行為をモデル化したものであるが、だれに向けて、どんな状況の中で、どのようなチャンネル（媒体）を用いて書くのかということを示している。たとえば、同じことを「報告」する場合でも、メールや文章という媒体が違えば書き方が異なるし、実用的な場面か学術的な場面かという状況でも違ってくるし、相手が学生なのか教授なのか、企業関係者なのかでも書き方を変えなければならない。

つまり、書く行為という行為は人間が様々な場面で生きていくときに不可欠なコミュニケーションそのものである。そして、書くという相互行為を上のようにモデル化することで、アカデミックなライティングと実用的なライティングを統合して捉えることができ、育成プログラムとして構築することができるのである。

では、どのように育成したらよいのか。ライティングの方法を座学で聞いているだけでは身につかないのは当然である。講義で聞いた内容をもとに学生が書いた文章を教員が添削するという方法も有効ではあるが、学生の学び方そのものを「主体的・対話的」なものに変えること、すなわち学生の「アクティブラーニング」を導入することが望ましいだろう。「書く」という他者との相互行為を、他者との相互行為を通して「学ぶ」ということはライティング科目の本質に即したものであると言えよう。

ところで、アクティブラーニングというすぐにグループ・ワークやプロジェクト学習等を想起され、今まで講義中心に授業をしてきた教員にとってはハードルが高いように思われる。アクティブラーニングの定義には、Bonwell & Eison (1991), Felder & Brent (2009) などの先行研究もあるが、アクティブラーニングを導入するハードルを下げたのは溝上 (2014) の定義であろう。

溝上はアクティブラーニングを「一方的な知識伝達型の講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化をともなう」と定義した。

この定義はアクティブラーニングを取り入れやすくなるためのミニマムかつスタンダードなものであると考えるべきだろう。この定義をよく見ると「学生」が隠れた主語になっており、教育から学習へという「教授学習パラダイムの転換」という意味が込められている。

この定義を踏まえ、たとえば、教員がライティングのポイントについて講義し、その内容に従って学生が書いたものを学生どうしが批評し合い(ピア・レスポンス)、互いに内容とスキルを高め合うというような授業が展開できることになる。

アクティブラーニングには様々な手法があるが、ここではライティングと親和性の高いものをあげておきたい。

①シンク・ペア・シェア (Think-Pair-Share)

個人で課題に取り組む→ペアで意見交換する→全体で共有する手法。自分の考えを他人に説明したり他人の考えを聴いたりすることで、思考の深まりが期待できる。

②ジグソー学習法

グループの人数に合わせて3～6種類程度の資料を準備し、それぞれの資料を担当する者がエキスパートグループに分かれて分析・理解した後、グループに戻り、それぞれの持つ情報を統合して全体像を理解する手法。読解力を高めたり主体的に考えたり姿勢を育成することが期待される。

③ブレインストーミング & KJ 法

数人のグループで、あるテーマについて思いつくことをカードや付箋紙に書き出し、それらの関係性をもとにしてグループ化する手法。思考の拡散と収束を連続して行うことで柔軟な思考力の育成が期待できる。テーマについての情報分析や解決策の構想に威力を発揮する。

④ピア・レスポンス (協働推敲)

レポートの作成過程で、学生同士(ピア)で互いに批評し合う手法。相互批評によってレポートの客観性や質の向上が期待される。

さらに、次の3つの領域に留意してライティング科目における「課題」を学生に提示することで重点目標を実現することができる。

- ・対自己領域：経験を振り返って成長する力を育成する
キャリア教育、インターンシップ、PBL 活動、リーダーシップ育成など、経験をふり振り返り自己の成長につなげるテーマ

- ・対人領域：多様な他者を受け入れ、共感や説得する力を育成する
他者へのアドバイスや、読み手に合わせた文章スタイルを考えるなど、対話的な視点が含まれるテーマ

- ・対課題領域：解決策を構想・提案し課題を解決する力を育成する
身の回りの出来事など、初年次でも解決可能なテーマ

3. 高大社接続と文章表現力

さて、こうした大学でのライティング科目は、現在進められている高大接続教育・入試改革と連動するものである。ライティング科目そのものは、前述したとおり、大学から始まったものであるが、教科の「知識・技能」だけでなく、「リテラシー」を言われる「思考力・判断力・表現力」や「コンピテンシー」と言われる「主体性・協働性」などを育成しようという高大接続改革とまったく同じ内実を持っている。

図2は、平成28年6月28日に中央教育審議会の教育課程企画特別部会で提示された「学習指導要領改訂の方向性(案)」であるが、いままでのように知識・技能の習得を中心に「何を教えたか」というのとは異なり、児童・生徒が「何ができるようになるか」を示し、そのために「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という、学習者を主語とした記述に変わっている。



図2 学習指導要領改訂の方向性(案)
(中央教育審議会教育課程企画特別部会資料、平成28年6月28日)

こうした新しい学習指導要領の考え方を、高校・大学・社会の接続という観点から捉え直してみよう。図2の「何ができるようになるか」の中で示されている内容は、資質・能力の三つの柱と呼ばれるものである。

そのなかで、知識・技能については、高校、大学、社会で学ぶ内容は異なっている。たとえば、私事で恐縮であるが、高校の倫理の教科書を読んで感銘を受け、大学、大学院で哲学を専攻したが、高校までの内容とは桁外れのものであり、後から振り返れば高校の教科書はよくできた哲学の入門パンフレットだったことがわかる。さらに、社会に出て予備校で現代国語の教師になると入試問題の作り方や文章の読解方法を研究し仕事をしてきた。つまり、高校・大学・社会で必要な知識・技能はそれぞれの領域において異なっているし、むしろそれは当然のことである。別の例で言えば、大学で工学を専攻した学生が社会人になって営業職を担当することもあるわけで、その際には、工学の専門知識だけでなく営業職に必要なスキルも求められる。実はここに「生涯に渡って自ら学び続ける力を養成する」というアクティブラーニングの意義があるのだ。

しかし、リテラシーやコンピテンシーはどうであろうか。課題について深く考えたり、仲間と協力したりすることは、高校・大学・社会に違いがあるわけではない。むしろ、若いときから積極的に身につけてほしい資質・能力であるのだ。

ここまでの報告は概論にとどまっているため、最後に、本シンポジウムに登壇された先生方の報告を、3つの重点目標と3つの課題を軸にしてマッピングを試みた(図3)。ご参考になれば幸いである。

	基本的リテラシー	ジェネリックスキル	活用力・課題解決力
対課題	由井先生 春日先生	近藤先生 江頭先生	齋藤先生
対他人	由井先生	近藤先生 春日先生 江頭先生	齋藤先生
對自己	由井先生	近藤先生 江頭先生	齋藤先生

図3 シンポジウム登壇者のマッピング

参考文献

- Bonwell, Charles & Eison, James. A (1991) Active Learning : Creating Excitement in Classroom, Jossey-Bass.
- Felder, Richard M. & Brent, Rebecca. (2009) Active

Learning : An introduction, ASQ Higher Education Brief, 2 (4), August.

- 井下千以子 (2013)『思考を鍛えるレポート・論文作成法』慶應義塾大学出版会
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (2014)『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか (シリーズ大学の授業をデザインする)』ひつじ書房
- 成田秀夫・山本啓一 (2018)『進化する初年次教育 14 章初年次教育としてのライティング科目』(世界思想社)
- 溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 文部科学省 (2011)『高等学校キャリア教育の手引き』文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm (2017年2月18日閲覧)
- 文部科学省・高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2014)『平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/06/1380019_1.pdf (2017年2月18日閲覧)

学生調査データの分析事例を紹介する

日下田 岳史

(大正大学)

Introduce Examples of Student Survey Data Analysis

Takeshi Higeta

(Taisho University)

大学教育は学生の成長に働きかけるものだという立場を前提にする時、どの大学の IR 担当者にとても有用だと思われる共通仮説は、「学生はこのような成長しているのではないか」という予想であると考えられる。こうした視点から、学生調査から得られたデータを活用して学生の成長を捉え、かつ、その成長と関連する要因を明らかにするための分析事例を、具体例を交えて紹介する。

〔キーワード：仮説、教学 IR、大学 IR コンソーシアム、学生調査〕

1. データを意味ある情報にするにはどうすればよい⁽¹⁾

本稿の目的は大学の教学 IR 担当者に対して、学生調査データから有意義な情報を抽出しうる基礎的な分析事例を紹介することにある。学生調査の定義は、1 節の最後に示す。

社会調査を行う立場から言えば、社会調査の手順に則ってデータが入手できた時点で、「データを意味ある情報にするにはどうすればよいか」という疑問が生まれる余地は無いと言ってよいと思われる。なぜならデータの入手に先立って、そのデータを用いて検証すべき仮説を立てて、その仮説の検証に資するデータが得られるよう調査を設計するという一連の手続きが、既に完了しているからである。

他方、大学で教学 IR に取り組もうとすると、データありきという状況が所与であるということもよくあるはずだ。大学に蓄積されるデータの中には、定型的な通常業務を通じて生み出されるものもある。例えば入試担当課には受験生に関連する様々なデータが、教務担当課には成績や進級・退学をはじめとする教学データが、就職担当課には卒業生の進路や企業の求人情報といった諸データが、通常業務を通じて生成され、蓄積される。それらのデータは基本的に、各課が所管する事務手続きを進める際に生成されるものだ。つまり検証すべき仮説の有

無に関わらず、大学にはデータが蓄積される。教学 IR 担当者が「データを意味ある情報にするにはどうすればよいか」という疑問を持ったとしても、おかしくない。

そういった疑問を持っている教学 IR 担当者は、データマイニングという言葉に出会うことがあるかもしれない。データマイニングという言葉は、すでに人口に膾炙していると思われる。埋蔵されたデータから実質的に意味のある知見を発見するための探索的技術という響きを持つデータマイニングが、「データを意味ある情報にするにはどうすればよいか」という疑問への答えなのだろうか。

そこで試しに JapanKnowledge を用いて、データマイニングという言葉の意味を調べてみた。するといくつかの説明に行き当たった。もっとも簡潔だと思われる説明を見てみよう。

《「情報採掘」の意》企業が蓄積した大量のデータを解析し、経営やマーケティングに有用な相関関係やパターンを探り出す技術。

【出所】JapanKnowledge デジタル大辞泉

この説明を読む限り、データマイニングという技術を大学内のデータに適用することで、有用な、すなわち意味ある情報を取り出すことができるという印象を読み手が持ったとしても、おかしくない。ただしデータを意味ある情報に変換する肝心の方法論がよく分からない。そこで次のような説明を見てみたい。

鉱脈を掘り当てるように、生のまま捨てられ眠っている膨大なデータのもつ規則性を探り出し、経営やマーケティングなどに必要な戦略を導き出すためのコンピュータ・ソフトの手法のこと。ふつう、スーパーのPOSデータ、クレジットカードや生命保険の顧客情報などからある**仮説**をたてて解析を行っているが、データマイニングはその**仮説**をつくるために必要な傾向やパターンなどを導き提供する。

【出所】JapanKnowledge 日本大百科全書（ニッポニカ）強調は筆者による。

この説明の力点は、データマイニングは仮説を作るための素材を提供する技術であるということに置かれている。この説明を先ほどの説明と重ね合わせると、データを意味ある情報に変換するための手がかりは、如何に有意義な仮説を構築できるかにかかっていると言える。別な言い方をすれば、仮説を構築する方法はデータマイニングに限らないのであって、すでに有意義な仮説が手元にあるのならばデータマイニングを必ずしも適用しなくても良いかもしれない。

そもそも仮説とは何か。「正しいことが保証されているわけではないけれど、とにかく『このようになっているのではないか』と考えられている命題のことを『仮説』という」（盛山 2004）。

特に教学IR担当者にとって有意義な仮説とは、どのようなものだろうか。大学関係者を主たる読者とする専門誌『IDE 現代の高等教育』No. 598（2018年2-3月号）のテーマは、「学生の成長」である。同誌によれば、「大学の教育改革の最大の目的は、学生の成長にあります。学修成果の可視化が大学に求められるようになったのは、その1つの到達点だといってよいでしょう。しかしながら、学生が成長するプロセス、学生の成長に影響を与える要因については、これまで十分な議論や蓄積もなされてきませんでした」（p. 4）とのことだ。専門誌『カレッジマネジメント』209（2018年3-4月号）の特集は、「学修成果の可視化に向けて」だ。学生がどう成長し、いかなる成果を収めたのかという関心が、顕在化している。大学教育にどのような改革が必要かという議論には立ち入らないが、大学教育は学生の成長に働きかけるものだという立場で言えば、「学生はこのように成長しているのではないか」という予想が、有意義かつ、大学横断的に通用しうる共通仮説だと思われる。

具体的な仮説を作るには色々なやり方があるかもしれないが、もっともシンプルに考えれば、①どういった能力やスキルが成長することが期待されるのか考える、②

そうした能力やスキルの変化をもたらす原因となる学生の行動や特徴を予想する、という手順を踏むことになるだろう。②を考える時、「〇〇する学生ほど、～～といった能力あるいはスキルが成長する傾向がある」という定型文に当てはめると分かりやすいかもしれない。

こうすることで具体的な仮説を作ることができるが、注意が必要なのは、因果関係と相関関係の違いである。もし「〇〇する学生ほど、～～といった能力あるいはスキルが成長する傾向がある」という仮説が支持されるとしても、因果関係が明らかになったと直ちに判断することはできない。能力やスキルの成長を促す要因はたいてい、複数あるだろう。想定される様々な要因の影響を取り除いたときに先述の仮説が支持されれば、そこに因果関係を読み取る余地が生まれる。ただし実際には、「〇〇する学生ほど、～～といった能力あるいはスキルが成長する傾向がある」という仮説が支持された場合、それは、相関関係の発見を意味することがしばしばだと思われる。もちろん相関関係の発見が無意味だということではない。なぜそうした相関関係が生じるのかを考えることで、その大学の教育の長所や課題への気付きが得られれば、教学IRの第一歩は成功していると考えてよいかもしれない。

大学教育が学生の成長に寄与しているのか、それとも学生がもともと持っている能力をふるい分けているに過ぎないのかといった議論があることは確かだ。いずれの立場をとるにせよ、「学生はこのように成長しているのではないか」という予想の真偽を検証することは、どちらの立場がもっともらしいかを判断するのに役立つはずだし、その大学における教育の長所や課題を見出すのにも役立つはずだ。

大学の通常業務から生成・蓄積されるデータをこうした視点で見直すと、学生の成長を測るのに役立つ物差しは何か、その物差しで測る学生の成長に関連する要因は何か（学生の成長を説明する真の原因を発見できれば良いが、まずは学生の成長と相関する要因を発見することが先決だと思われる）、といった疑問が生じてくる。先に例示したような通常業務から生成されるデータでは学生の成長を測りきれないものがあるとすれば、それを測るための調査が必要となる。こうした必要を受けて行われるのが学生調査に他ならない。

ただし、学生調査で明らかにできることには限りがある。このことを忘れるべきではない。学生の成長を大学生活4年間で計測するのか、それとも卒業後の職業生活や家庭生活にまで観測期間を延ばして計測するのか、考え方が分かれるところである。後者の立場を取れば、卒

業生を対象とする調査が必要である。いわゆる卒業生調査の意義や活用法の検討は他の文献（吉本 2007, 小方 2010）にゆずり、ここでは大学生活4年間における学生の成長を測るための基礎的な分析事例を紹介する。

本稿でいう学生調査とは差し当たり、「〇〇する学生ほど、～～といった能力あるいはスキルが成長する傾向がある」という仮説を念頭に置いて学生の成長を測定する物差しと、その成長に関連すると思われる項目によって構成され、学生に回答を求める質問紙調査を指すものとする。以下では、2018年4月18日時点で全国50大学が加盟し、教学IRのための共通プラットフォームを提供している大学IRコンソーシアム学生調査を事例に、学生調査データから有意な情報、すなわち大学生活4年間における学生の成長の様子を明らかにするための基礎的な分析事例を紹介していく。大学IRコンソーシアム学生調査の質問項目や回答分布は、2節に挙げるホームページから知ることができる。

2～3節では学生の能力やスキルの成長を捉える基礎的な分析事例を紹介する。4節では、そうした能力やスキルの成長と関連すると思われる要因との関連を明らかにするための基礎的な分析事例、すなわち仮説を検証するための基礎的な分析事例を紹介する。5節では若干の要約を行う。

2. 1年生調査と上級生調査（当該1年生の3年後）の回答分布の比較

大学IRコンソーシアム学生調査の調査票で尋ねている質問項目は、<https://iris.irnw.jp/survey> から把握することができる。調査票は1年生調査と上級生調査から構成される。それらの2つの調査に含まれる質問項目は基本的に同じである。ただし1年生調査に含まれる高校時代の経験や浪人の有無を尋ねる質問は、上級生調査には含まれない。学生の成長を測るのに有意義だと考えられる質問項目について1年生調査と上級生調査の回答分布を比較することで、学生の成長を測ることができそうである。

例えば問10Bの質問は、「入学後の能力変化：分析力や問題解決能力」を学生に尋ねるものである⁽²⁾。この質問項目の回答分布を、2014年度実施の1年生調査と、2017年度実施の上級生調査のうち4年生が回答したものと比較したところ、図1のような結果が得られたとしよう。図1は1年次の回答分布と、その1年生の3年後の回答分布を比べている。

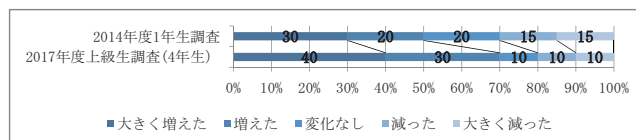


図1 「入学後の能力変化：分析力や問題解決能力」の回答分布の比較（架空データ）

図1をみると、①2014年度の1年生のうち50%（=30%+20%）が、分析力や問題解決能力が入学後から増えた」と回答しているということ、②その1年生の3年後の回答によれば分析力や問題解決能力が入学後から増えた」と回答している人が70%（=40%+30%）に増加しているということが、読み取れる。こうした結果が得られたとすれば、1年生から4年生までの学生生活を通じて、分析力や問題解決能力が主観的に高まったと思える経験をした学生が増加した様子を窺うことができる。学生は何かしらの成長を経験したようである。

こうした分析を、入学後の能力変化を尋ねるその他の質問項目についても行う。そうするとそれらの質問項目を、回答分布が変化した項目と変化しなかった項目とに分類することができる。その分類から得られた結果は、4年間の学生生活を通じて学生がどのような経験をしたのか、どのように成長したのかを推し量る材料の1つになるだろう。

それではもし図2のようなデータが得られたとすれば、4年間の学生生活を通じて学生は成長しなかったと解釈することになるのだろうか。回答分布が1年生から4年生にかけて全く変化していないのである。

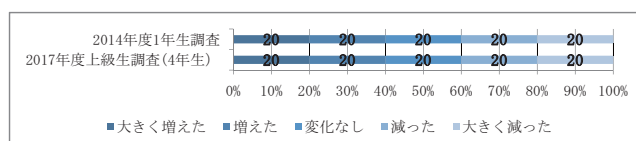


図2 「入学後の能力変化：分析力や問題解決能力」の回答分布の比較（架空データ）

図1や図2のように各年次の回答分布を並べてその違いを比較するのは最も基礎的な分析の1つである。ただしその分析は、1年生という集団の回答分布とその3年後の回答分布を比べたものだということに留意が必要である。言い換えればその分析は、学生個人の成長を記述している訳ではない。例えば1年次に「変化なし」と回答した学生が、3年後にはどのように回答したのかということにも、教学IR担当者は関心があるはずである。すなわち学生個人の回答の変化の有無を記述する必要がある。

そうすると学生個人の回答の変化を如何に記述すれば良いのだろうか、という疑問が浮かんでくる。ここで役立つのが、クロス集計表である。

3. 1年生調査の回答が3年後にどう変化するか

2節で取り上げた図2のもととなるデータが、表1のような形で電子データ化されているとしよう。表1のようなデータセットがあれば、表2のようなクロス集計表を作ることができる。

縦方向の列の計の数字を読むと、「大きく増えた」から「大きく減った」までの各カテゴリーの人数は200人ずつ、比率で表現すると20%ずつである。つまり1年次の回答分布は各カテゴリーについて20%ずつという形である。横方向の行の計の数字を読むと同様に、4年次の回答分布も各カテゴリーについて20%ずつという形になっている。これらの傾向をグラフで表現したものが図2なのである。

表2に注目すると、図2から読み取れない情報をいくつも読み取ることができる。第一に、1年次に「大きく増えた」または「増えた」と回答した学生は、4年次には「大きく減った」または「減った」と回答している。第二に、1年次に「変化なし」と回答した学生は、4年次でも「変化なし」と回答している。第三に、1年次に「大きく減った」または「減った」と回答した学生は、4年次に「大きく増えた」または「増えた」と回答している。学生の成長のパターンは3つあるようである。第一のパターンは、1年次には能力が主観的に高まったとを感じるが、学年進行に従って学習から逃避したのか、4年次にはかえって能力が主観的に低くなってしまったと感じるという「後退型」である。第二のパターンは「無反応型」、第三のパターンは「後退型」の逆で「逆転型」である。「〇〇型」といった名付けは、データから得られた表2の特徴を教学IR担当者が吟味して行うものである⁽³⁾。

表1 架空のデータセット

学生ID	[10] B. 入学後の能力変化：分析力や問題解決能力（1年次の回答）	[10] B. 入学後の能力変化：分析力や問題解決能力（4年次の回答）
1	3	3
2	2	2
3	5	2
4	1	4

※5：大きく増えた、4：増えた、3：変化なし、2：減った、1：大きく減った

表2 架空のクロス集計表（「入学後の能力変化：分析力や問題解決能力」）

4年次 1年次	5 大きく 増えた	4 増えた	3 変化 なし	2 減った	1 大きく 減った	計
大きく増えた	0人	0人	0人	100人	100人	200人
増えた	0人	0人	0人	100人	100人	200人
変化なし	0人	0人	200人	0人	0人	200人
減った	100人	100人	0人	0人	0人	200人
大きく減った	100人	100人	0人	0人	0人	200人
計	200人	200人	200人	200人	200人	1000人

他方、表2ではなく表3のようなクロス集計表が得られた場合を考えてみたい。

縦方向の列の計、および横方向の行の計を読み取ると、表3のそれは表2と全く同じである。しかし表3のその他のセル中の数値は、表2とは全く異なっている。1年次に「大きく増えた」または「増えた」と回答している学生は、4年次でも「大きく増えた」または「増えた」と回答している。1年次に「変化なし」と回答した学生は4年次でも「変化なし」と回答している。そして1年次に「大きく減った」または「減った」と回答した学生は4年次でも「大きく減った」または「減った」と回答している。学生の成長のパターンはそれぞれ「順調型」、「無反応型」、「逸脱型」と呼べそうだ。

このように同一の質問項目について1年次の回答と4年次の回答をクロスさせる表2や表3を作成することで、学生個人の回答の変化を記述することができる。さらにその変化のパターンを吟味することで、学生の成長パターンを解釈することができる。

図2のような、1年次の回答分布と4年次の回答分布を比較するという基礎的な分析は欠かせないとしても、そこで留まるのは得策ではない。表2と表3のいずれのデータが得られたとしても、1年次と4年次の回答分布だけを取り出して並べると図2のような結果を得る。つまり図2の分析だけでは学生個人の成長、変化を記述することはできない。

表3 架空のクロス集計表（入学後の能力変化：分析力や問題解決能力）

4年次 1年次	5 大きく 増えた	4 増えた	3 変化 なし	2 減った	1 大きく 減った	計
5 大きく増えた	100人	100人	0人	0人	0人	200人
4 増えた	100人	100人	0人	0人	0人	200人
3 変化なし	0人	0人	200人	0人	0人	200人
2 減った	0人	0人	0人	100人	100人	200人
1 大きく減った	0人	0人	0人	100人	100人	200人
計	200人	200人	200人	200人	200人	1000人

表2や表3のようなクロス集計表を作成しようとする時、実際には、選択肢の数を適宜減らした方が良い場合もしばしばある。

例えば「大きく減った」という回答が非常に少ない場合、その回答は「減った」と一緒にしたほうが良いということもある。選択肢の数の減らし方があらかじめ決まっている訳ではないが、表4のように選択肢の意味に応じて選択肢の数を減らすことで、データの解釈が容易になることもある。

換言すれば、期待する解釈を導くために恣意的に選択肢の数を減らすこともできてしまう訳だが、こうしたことが不適切であることは言うまでもない。選択肢の数を減らすにあたっては、それが必要な理由と手続きの説明が必要である。

表4に示すような、選択肢を減らす手続きを経てからクロス集計表を作ると、表5のような形になる。

各セルには「順調型」、「無反応型」、「逸脱型」、「後退型」、「逆転型」という名称を当てはめてみた。残りのセル①～④は、それらのパターンのいずれかと合併させても良いかもしれないし、新たに「〇〇」型と名付けた方が良いかもしれない。いずれにしても、各パターンにあてはまる学生数を総計で割れば、どのような成長パターンを示す学生がどの程度存在するのかという、学生の成長パターン分布を把握することができる。こうしたデータを複数年蓄積すれば、学生の成長パターン分布の変化も記述できるようになる。

表4 選択肢を減らす手続き（入学後の能力変化：分析力や問題解決能力）

選択肢の数を減らす前	選択肢の数を減らす後
5 大きく増えた	3 増えた
4 増えた	
3 変化なし	2 変化なし
2 減った	1 減った
1 大きく減った	

表5 架空のクロス集計表（入学後の能力変化：分析力や問題解決能力）

4年次 1年次	3 増えた	2 変化なし	1 減った	計
3 増えた	順調型	①	後退型	
2 変化なし	②	無反応型	③	
1 減った	逆転型	④	逸脱型	
計				総計

表5から得られた学生の成長パターンは多すぎると煩雑化するので、表6のように分類し直して成長パターンの単純化を試みた。各成長パターンには便宜的に数値を割り当てた。もし5パターンでも多すぎるようであれば、該当する学生数や各パターンの意味に注目して、もっと減らすことも可能である。

表6 表5を単純化したクロス集計表にみる学生の成長パターン

4年次 1年次	3 増えた	2 変化なし	1 減った	計
3 増えた	1 順調型	2 後退型		
2 変化なし	3 逆転型	4 無反応型	5 逸脱型	
1 減った				
計				総計

そしてデータセットには、表6に基づく成長パターンを入力する縦方向の列を、新たに追加する（表7参照）。

それではいよいよ次節では、仮説を構築してその検証を行う事例を紹介したい。

表7 表4の手続きを行ってから1列追加したデータセット

学生 ID	[10] B.入学後の能力変化： 分析力や問題解決能力 (1年次の回答) (表4の手続き後)	[10] B.入学後の能力変化： 分析力や問題解決能力 (4年次の回答) (表4の手続き後)	成長パターン (表6に基づいて 新たに入力)
1	2	2	4
2	1	1	5
3	3	1	2
4	1	3	3

4. 学生の成長と関連する要因を巡る仮説とその検証

表6及び表7に示す成長パターンと関連すると思われる要因を考える。すなわち仮説を考える。この時、「〇〇する学生ほど、～といった能力あるいはスキルが成長する傾向がある」という定型文に当てはめて考えると分かりやすいかもしれない。「〇〇する学生ほど」という部分に当てはめる要因は、大学から学生に対して働きかけが可能なものなのか、それとも大学にとって所与のものなのか、教学IR担当者は意識しておくとうまいだろう。

いくつかの考え方を挙げてみたい。学生の成長パターンは、大学入学前に形成された学習への構え（例えば高校時代の成績や学習姿勢）、学生時代のインプット量の変化、あるいは授業における経験などと関連していると考えても不自然ではない。具体的には「高校時代の成績が高い人ほど、成長パターンが〇〇型の学生が多い傾向がある」のではないかと、「授業時間外に授業関係の課題を学習する時間が1年次から4年次にかけて確保されている人ほど、成長パターンが〇〇型の学生が多い傾向がある」のではないかと、「1年次の授業で～という経験をする機会が多い学生ほど、成長パターンが〇〇型の学生が多い傾向がある」といった要領で仮説

を考える。

本稿では、大学 IR コンソーシアム学生調査の問 9B の「授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする」という質問項目を用いて、「授業時間外に授業関係の課題を学習する時間が 1 年次から 4 年次にかけて確保されている人ほど、成長パターンが順調型または逆転型の学生が多い傾向がある」のではないかという仮説を検証したいとする。この判断の前提には、授業時間外の学習時間の確保が大学の課題であるという認識がある。

仮説の検証手続きに移ろう。

問 9B の選択肢は「全然ない」から週あたり「20 時間以上」まで、8 つある。分析を単純化するため、1 年次の回答の中央値が 3（週あたり「1～2 時間」）だと仮定して、中央値を基準に、3 以下と 4 以上という 2 つの選択肢に減らしてみる。4 年次の回答の選択肢も、1 年次の回答の中央値 3 を基準に同様の方法で選択肢を減らしてみる（表 8）。

選択肢の数を減らして分析を単純化する方法は複数考えられるし、この方法が常に最善といったものはおそらく存在しないと思われる⁽⁴⁾。なお、選択肢の数を減らすということは分析を単純化できるという長所がある一方で、回答データの持つ情報量が減るという短所もある。

表 8 選択肢を減らす手続き（「授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする」）

選択肢の数を減らす前	選択肢の数を減らした後
8 (1 週間あたり) 20 時間以上	1 相対的に長い
7 16～20 時間	
6 11～15 時間	
5 6～10 時間	
4 3～5 時間	
3 1～2 時間	0 相対的に短い
2 1 時間未満	
1 全然ない	

選択肢の数を 2 つに減らした後、各選択肢に新たに割り当てる数値は「1」「2」でも「1」「0」でも良いが、ここでは「1」「0」という数値を割り当てる。2 つの値を取り、その選択肢の含意が当てはまれば「1」、当てはまらなければ「0」をとる変数を、ダミー変数と呼ぶ。この例に即して言えば、ダミー変数は、分析を行う教学 IR 担当者が授業時間外学習ダミーと命名しうるものである。述べる順序が逆となったが、変数とは、様々な値をとる指標を指す。学生調査について言えば、数値で回答を求める質問が変数に当たる。

次に、表 8 の手続きを適用して選択肢の数を減らした問 9B の 1 年次の回答と 4 年次の回答をクロスさせる（表 9）。表 6 と同じ要領で、授業時間外学習の変化のパターンを命

名し、便宜的な数値を割り当てる。そして表 10 のようなデータセットを作成する。

表 10 を作成できればよいよ、「授業時間外に授業関係の課題を学習する時間が 1 年次から 4 年次にかけて確保されている人ほど、成長パターンが順調型または逆転型の学生が多い傾向がある」のではないかという仮説を検証できる。

表 9 架空のクロス表（「授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする」）

1 年次 \ 4 年次	1 相対的に長い	0 相対的に短い	計
	1 学習適応型	2 学習中止型	
1 相対的に長い			
0 相対的に短い	3 気付き型	4 学習不適応型	
計			

表 10 表 8 の手続きを行ってから 1 列追加したデータセット⁽⁵⁾

学生 ID	成長パターン (表 6 に基づいて新たに入力)	[9]B. 授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする (1 年次の回答) (表 8 の手続き後)	[9]B. 授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする (4 年次の回答) (表 8 の手続き後)	授業時間外学習の変化のパターン (表 9 に基づいて新たに入力)
1	4	0	0	4
2	5	0	0	4
3	2	1	0	2
4	3	0	1	3

表側（クロス集計表の左側）に授業時間外学習の変化のパターンを、表頭（クロス集計表の上側）に成長パターンを当てはめたクロス集計表を作り、各セルには該当する学生数を入力していく。そして横の行方向に % 値を足すと 100% になるように % 値を計算する。

例えば、授業時間外の学習の変化が「学習適応型」に該当する学生のうち、成長パターン 1～5 に当てはまる学生が何 % ずついるのかを求める。授業時間外の学習の変化が「学習中止型」、「気付き型」、「学習不適応型」についても同様に % 値を計算する。

「授業時間外に授業関係の課題を学習する時間が 1 年次から 4 年次にかけて確保されている人」が「学習適応型」または「気付き型」に対応しているとする。もしもそれらの学生に占める「順調型」または「逆転型」の % 値が高く、「学習中止型」または「学習不適応型」に占める「順調型」または「逆転型」の % 値が低いという結果が得られれば、それは仮説に沿う結果だと言える。

分析結果を読み取る際には、実例があると参考になる

かもしれない。試みに本学のデータを用いて表11を作成し、その結果を帯グラフ化してみた（図3）。

表11 仮説⁽⁶⁾を検証するためのクロス集計表

成長 パターン 授業時間外 学習の変化	1 順調型	2 後退型	3 逆転型	4 無反応型	5 逸脱型	計
1 学習適応型	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 100%
2 学習中止型	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 100%
3 気付き型	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 100%
4 学習不適応型	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 100%
計	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 ()%	()人 100%

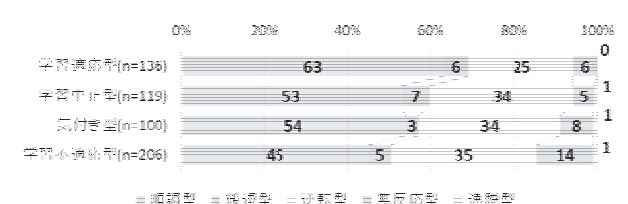


図3 本学のデータを用いて表11に係る仮説を検証した結果
(注3に注意)

2014年度に入学した1年生は1185人である。その学生のうち、1生調査と3年後の上級生調査の両質問に回答した人数は、561人を数えている。1185人を分母とする有効回答率は47%である。なお、帯グラフ中のnは、人数を指している。

「学習適応型」に占める「順調型」は63%であるのに対して、「学習不適応型」に占める「順調型」は45%である。「学習適応型」の学生ほど、「順調型」が多い傾向がある。「学習適応型」に占める「無反応型」は6%、「学習不適応型」に占める「無反応型」は14%である。それほど明確な関連だとは思われないが、「学習不適応型」の学生ほど「無反応型」が多い傾向がある。他方で、「学習中止型」と「気付き型」に占める「順調型」の比率はいずれも53～54%で、ほとんど差がない。それらは「学習適応型」と「学習不適応型」のちょうど中間に位置している。「気付き型」の学生ほど「逆転型」が多い傾向があるという様子は読み取れない。「授業時間外に授業関係の課題を学習する時間が1年次から4年次にかけて確保されている人ほど、成長パターンが順調型または逆転型の学生が多い傾向がある」という仮説は、「学習適応型」の学生ほど、「順調型」が多い傾向があるということから、部分的に支持されたと考えることができる。

5. おわりに

本稿の目的は冒頭で述べたように、学生調査データから有意な情報を抽出しうる基礎的な分析事例を紹介することである。本稿のまとめに代えて敢えて強調することがあるとすれば、それは次の3つである。

第一に、教学IR担当者はデータありきの状況で分析に臨まなくてはならないかもしれないが、データ分析に際して重要なのは仮説である。第二に、大学教育は学生の成長に働きかけるものだという立場を前提にする時、「〇〇する学生ほど、～～といった能力あるいはスキルが成長する傾向がある」という、大学横断的に通用しうる共通仮説を立てることができる。第三に、学生の成長を測定するためには、その成長を測る物差しを当てた時に得られる学生の数値の変化を記述する必要がある。その物差しとしてある程度活用しうるのが、学生調査である。

なお、学生調査データには定性的データが含まれることもある。定性的データを活用した基礎的な分析事例の紹介は、今後の課題としたい。

引用文献

- IDE 大学協会, 2018, 『IDE 現代の高等教育』No. 598, 2018年2-3月号。
- 大学IR コンソーシアム, <https://iris.irmw.jp/survey>, 最終閲覧日 2018年4月23日。
- JapanKnowledge, <https://japanknowledge.com>, “データマイニング”, 日本大百科全書(ニッポニカ), 最終閲覧日 2018年4月19日。
- JapanKnowledge, <https://japanknowledge.com>, “データマイニング”, デジタル大辞泉, 最終閲覧日 2018年4月19日。
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百, 2013, 『大学のIR Q&A』玉川大学出版部。
- 小方直幸, 2010, 「卒業生調査を用いた大学の教育成果の評価」『大学評価研究』第9号, pp.29-39。
- リクルート, 2018, 『カレッジマネジメント』209, 2018年3-4月号。
- 盛山和夫, 2004, 『社会調査法入門』有斐閣ブックス。
- 吉本圭一, 2007, 「卒業生を通した『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』第5号, pp.77-107。

謝辞

本稿は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。

注

- (1) この表現は、中井他編(2013, p. 51)によるQ&A集を参考にしたものである。
- (2) この質問項目が、学生の成長を測るために最善の指標だと主張している訳ではない。
- (3) 以下、学生をグループ化して得た「〇〇型」という名称に何度か言及するが、これらの名称はすべて仮のものである。
- (4) 例えば第1四分位数と第3四分位数を参考にして、学生数が各カテゴリーに概ね25%ずつ割り当てられるように選択肢の数を4に減らすという方法が考えられる。学習時間が「全然ない」か否かに大きな意味的違いがあるものと仮定して、「ある」と「全然ない」という2つに選択肢を減らしても良いかもしれない。先行研究や理論的あるいは制度的な立場から基準値を設定し、当該値以上を取る学生と当該値未満を取る学生に分類するという方法もあるだろう。例えば単位制度が求める1単位あたりの自己学習時間と学生の平均履修登録単位数から、基準値を導き出さう。もっとも、この方法では学生を適切に分類できないため基準値に何かしらの係数を乗じる必要があるかもしれない。いずれにせよ、選択肢の減らし方には様々な考え方がある。
- (5) 表8の手続きを行う前の[9]B(1年次の回答, 4年次の回答)は既に入力されているが、表10には記載を省略している。
- (6) 仮説は、「授業時間外に授業関係の課題を学習する時間が1年次から4年次にかけて確保されている人ほど、成長パターンが順調型または逆転型の学生が多い傾向がある」というものである。

平成29年度「学びの基礎技法 B」年次報告

由井 恭子

(大正大学)

Annual Report 2017: 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29年度で4年が経過したことになる。本稿では、主に平成29年度の取り組みについて報告した。

〔キーワード：アカデミック・ライティング，文章表現教育，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」（以下、「技法 B」とする）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4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。そのいっぽうで、平成29年度は、授業担当者が変わり、春学期と秋学期でクラスがえを実施した。また、専任教員の異動に伴い、非常勤講師が多くの授業を担当することになり、FDの充実が、より求められるようになった。本稿では、これらの事項を中心に、平成29年度の取り組みについて報告する。

1 平成29年度「技法 B」概要

「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。春学期、90分授業を15回（2単位）、秋学期90分授業を15回（2単位）、合計4単位の授業である。

まず、「技法 B」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。

このように、「技法 B」を1年間受講することで、自立した書き手になることを目標としている。この到達目標は、4年間変更していない。また、授業内容についても、4年間をとおり、大幅に変更することはなかった。

平成29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、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。平成29年度の新たな取り組みとしては、図書館職員による、図書館ガイダンスを全クラスで実施した。学生がより図書館に親しみを感じるきっかけとなった。また、「技法 B」で統一したガイダンスを実施することで、たとえば、基礎ゼミなどの授業において、図書館ガイダンスを実施する必要がなくなったといえる。

秋学期カリキュラムは、2000字論証型レポート作成を中心とした。

2 平成29年度「技法 B」クラス編成

平成26、27年度「技法 B」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。

平成28年度は、1学年を以下の3グループに分け、グ
レード制を撤廃したクラス編成を実施した。

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。

平成28年度は、春秋と同クラスで授業を実施し、クラ
スがえを行わなかった。学生にとっては、顔見知りのい
るクラス、担当教員も同じということで、安心して授業
が受けられたようである。

平成29年度は、同じく1学年を3グループに分け、グ
レード制を撤廃してクラス分けを実施した。しかし、人
事異動等の理由で、秋学期にクラスがえを実施した。クラ
スがえを実施することにより、秋学期のクラスの雰囲気
などに慣れるのに時間がかかる学生が多く、授業に活
気を持たせるのに時間がかかったことを申し添えておく。

3 平成29年度「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、高橋が地域創生学科に、平成29
年度に齋藤がフィールド学習センター（現 地域構想研
究所）に異動となった。それにともない、「技法B」を担
当する非常勤講師を、平成28年度に4名、平成29年度
に1名採用することとなった。平成28年度に採用され
た非常勤講師は、大橋雄人、北林茉莉代、櫛田良道、本
間美奈子（五十音順、敬称略）、平成29年度に採用され
た非常勤講師は、鈴木治子である。

平成29年度春学期授業担当は、専任教員が23コマ、
非常勤講師が7コマ、秋学期授業担当は、専任教員が18
コマ、非常勤講師が12コマとなった。このように、秋学
期には非常勤講師の授業担当数が急激に増加したといえ
る。

このような状況のため、平成29年度は、毎週1コマ実
施している専任教員によるFD以外に、非常勤講師との
FDを2回開催した。担当非常勤講師はFDに全員参加
している状況である。

第1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であった。

第2回FDは、平成29年7月27日15時～、17時～2
回に分けて、同内容のFDを実施した。非常勤講師の予

定により、一度にFDを開催することが困難であったた
め、2回に分けた。内容は、春学期の成績の付け方と、
秋学期の授業内容の確認についてであった。

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。

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29年度「技法B」年次報告を実施した。平成29
年度の主な変更点は、図書館ガイダンスを必須としたこ
と、担当者の変更、それにともない秋学期にクラスがえ
を実施したことであった。

平成30年度は、教育開発推進センター専任教員であ
った近藤裕子（敬称略）が他大学へ異動するため、新たに、
非常勤講師として、竹内はるか（敬称略）に授業を依頼
することとなる。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>

2017 年度「基礎数学」

畠山仁男

1. 履修者数・皆勤者数

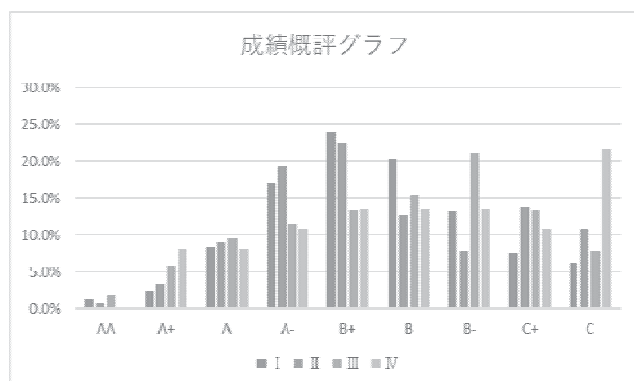
履修者数	I	II	III	IV
春学期	540 名	—	61 名	—
秋学期	—	453 名	—	47 名

皆勤者数	I	II	III	IV
春学期	162 名	—	14 名	—
秋学期	—	127 名	—	7 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	1.3	2.4	8.4	16.9	24.0	20.2	13.2	7.5	6.2
II	0.8	3.3	9.1	19.4	22.4	12.6	7.8	13.9	10.8
III	1.9	5.8	9.6	11.5	13.5	15.4	21.2	13.5	7.7
IV	0.0	8.1	8.1	10.8	13.5	13.5	13.5	10.8	21.6



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	91.6	—	87.3	—
秋学期	—	89.9	—	84.9

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：計算感覚を応用・実践する

IV：論理的な思考力を応用・実践する

5. テキスト

I・II：『SPI3 非言語分野をひとつひとつわかりやすく。』
(学研プラス)

III・IV：『これだけ押さえる！SPI でるとこだけ問題集』
(高橋書店)

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。

○問題解決に迫り着くためのプロセス方法を考えることができる。

○SPI 非言語の基礎的な問題を解くことができる。

III・IV：

○今までと異なるやり方が身につく、計算がさらにスムーズで正確にできる。

○問題解決に迫り着くためのプロセス方法を活用することができる。

○SPI 非言語の基本的な問題を解くことができる。

7. 評価方法

I・II・III・IV：小テスト 50%，課題 20%，関心・意欲・態度などの普段点 30%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、数学道場や就職総合支援センターの利活用も重要であり、今後ともさらに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

<学事報告>

「学びの基礎技法 B」

「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 29 年度に担当した授業のなかで、「学びの基礎技法 B-1, 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」報告

「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。春学期 90 分×15 回（2 単位）、秋学期 90 分×15 回（2 単位）、計 4 単位である。アカデミックライティングの習得をめざし、授業到達目標として、2000 字論証型レポートの作成を掲げている。

平成 29 年度は、春学期秋学期ともに、6 クラスを担当した。平成 29 年度は、秋学期の論証型レポートテーマを、時事問題のなかから、学生に自由に設定させた。

まず第 1 回授業で、タブレットやスマートフォンを使用し、ニュース調査を実施した。第 2～3 回授業において、学生自身があげたニュースをレポートにする場合、どのような問いをたて、何を主張するのかを考えさせた。問いについては、ワークを実施し、どの問いもレポートのテーマになるわけではなく、自身の力に見合った問いとなるよう指導した。レポートテーマは学生 1 人 1 人異なるため、TA とともに、個人指導を実施した。その際、大学 1 年生には大きすぎる問いや、調べればすぐ答えが分かる問いをあげる学生もいた。このような学生には、なぜその問いがレポートの問いとしてふさわしくないか考えさせ、学生が納得したうえで、問いを絞り込ませ、あるいは、別の角度の問いを考えさせ、学生の問い作りの手助けを実施した。学生が掲げるテーマや問いは、千差万別なため、TA も指導のために時事問題に対する知見を深め、どのようなテーマでも対応できるよう準備をしていた。問いをたてた学生は、つぎにアウトラインを作成した。アウトライン作成過程においても、教員と TA により、すべての学生に対し、指導を行った。

学生自身のレポートテーマは、バラバラであったが、問いだてやレポートの主張、アウトラインなどは、グループワークで共有させた。異なるテーマを扱う者同士のグループワークであったが、他人のテーマへの理解が深まり、お互いに学んでいた。その後の授業の流れは、レポー

ト作成、グループ推敲、レポート提出とした。

平成 29 年度、由井クラス担当 TA は（伊藤真弘、河田純一、竹内はるか、里見奎周、山口一樹 五十音順）であった。彼らの熱心な指導に対し、改めてお礼申し上げる。

3 「文化の探究 平家物語と日本文化」報告

「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 29 年度、秋学期火曜日 5 限に、本授業を担当した。授業到達目標は、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、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。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。各回の授業構成としては、授業時間の前半に、その日のテーマについて、タブレットやスマートフォンで各自調査をさせた。たとえば、清盛、義仲、義経など登場人物について調査する回もあれば、倶利伽羅合戦や壇ノ浦の合戦など歴史的事件を調査する回もあった。授業内に簡単な調査の時間があることにより、講義内容が分かりやすかったとコメントシートに記入してきた学生もいた。各回の簡単な調査は、毎回收取し、成績に反映させた。授業の序盤では、人のブログやウィキペディアから調べた内容を記入する者が多かったが、Japan Knowledge など信頼のおける辞書を使用するよう指導したところ、回をおうごとに、信頼性の高いサイトで調査することができるようになってきた。

調査の後は、教員が『平家物語』の講義を実施した。あらすじなどは調査してあるため、古典そのものを音読するよう心がけた。そこで、『平家物語』のリズム感や臨場感を感じ取ったようである。音読の後には解説を施した。中世の死生観や、物語に描かれる無常観、王法仏法観、そして当時の風習などについて解説した。特に、現代と中世では、人々の価値観が大きく異なっていることを学生に訴え、現代に生きる意味を考えさせた。そして、授業の最後には必ず映像資料を流し、五感を使って

古典文学を感じられるように工夫した。これは講義の復習にもなっており、学生にもおおむね好評であった。

4 まとめ

2では、「学びの基礎技法B」における、レポートテーマの問いの作り方の実践を報告した。3では「学びの窓口」文化の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、専攻以外の学生にはなじみのない分野に関しては、まず要点を学生自身に調べさせることにより、講義の理解が深まることが分かった。今後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」

「文化の探究 文化と生活から読む平安文学」

春日美穂

1 はじめに

2017 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。

2 「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。「学びの基礎技法 B-1, 2」については、主にニュース紹介の取り組みについて報告する。

2-1 ニュース紹介の方法

2015 年度より、「学びの基礎技法 B-1, 2」において、学生にニュース紹介をさせている。方法は、①自分の発表日より 2 週間前までの中で新聞記事（一般紙、スポーツ新聞、デジタル版不可）を探す②記事とそれを選んだ理由をまとめ、必ず発表原稿をつくる（1 分程度）③授業の際、前に出て発表する、というものである。

2-2 ニュース紹介の目的

目的は、①新聞記事に親しみ、時事問題について考える機会を増やす②原稿を作ることによって口頭発表のクオリティを高められることを知る③人前で話す方法について考える、という 3 点であり、学生にも伝えている。

人前で話すということは、得意な学生と不得意な学生とに顕著にわかれる内容である。そのため、学生には、自分でニュース紹介の目標を設定することも伝えている。人前で話すことが得意な人は、原稿の精度をあげたうえでそれを暗記するなど、人前で話すクオリティをさらにあげることを目指す、人前で話すことが苦手な人は、原稿をまずきちんと読み上げることを目指す等、例も示している。

2-3 ニュース紹介の効果

ニュース紹介を行った効果は、まず、そのままレポートにつながるような深い考察を伴った原稿を作成する学生が多く出て来たことである。ただニュースの内容をまとめるだけではなく、そこから社会問題にまで思考を至らせた原稿を作成する学生が多く出て来るようになった。

次の効果として、ニュース紹介をプレゼンテーション力の向上につなげたいという意識から、自ら方法を考えて工夫する学生が出て来たことがあげられる。ニュースの内容を視覚的にまとめ、それをいながら発表する学生もいた。聞く側の立場に立つことができる学生が増えたことが大きな効果であったといえる。

最後に、学生自身がニュース紹介をとおして、社会問題に関する知識を増やし、考えを深めるようになったことが大きな効果としてあげられる。各クラスの構成は約 40 人であり、学生は半期に自分以外の 40 個前後のニュース紹介を聞いている。場合によっては選んだニュースが同じ場合もあるが、なぜそのニュースを選んだのかという観点は異なっており、人によって物事を捉える視点が違うことを体感することにつながっている。また、毎回のニュース紹介はただ聞き流すのではなく、ポートフォリオに記させているため、視覚的にも知識の積み重ねが実感できるようにさせている。

学期末のコメントシートには、ニュース紹介によって自分でも積極的にニュースを見るようになった、人によってニュースの捉え方が違うことを知ったなど、学生自身の充実を感じるものが多かった。

よかったニュース紹介については、ビデオ撮影し、学期の最後に学生に見てもらっている。今後もこうした取り組みを続けていきたい。

3 「文化の探究 文化と生活から読む平安文学」

平安文学への知識関心を深めさせるために、視覚的な資料を積極的に利用している。

利用した資料は、『歴史にドキリ 紫式部・清少納言～国風文化の誕生～』『タイムスクープハンター』（NHK）、『かぐや姫の物語』（スタジオジブリ）、『餓鬼草子』（東京国立博物館 https://www.tnm.jp/modules/r_collection/index.php?controller=dtl&colid=A10476）などである。

視覚資料によって、学生の古典文学への苦手イメージを払拭すると同時に、効果的にその内容を理解させることにつながっている。

また、まんが作品の紹介も多く行った。『あさきゆめみし』（講談社）、『とりかえ・ばや』（小学館）、『おちくぼ』（白泉社）などである。こうした作品をただ紹介するのではなく、本文との違いを考察することで、作品論として成立していることを確認した。

視覚的な資料、及び、まんが作品をとおして、学生が古典への理解を深め、自分の生活をふりかえる一助となることを目指して授業展開を行った。

「学びの基礎技法 B」TA によるレポートチェック

—レポート中の目的と結論の不一致を中心に—

池田 来未

(お茶の水女子大学)

“Core Academic Program-B” Report Checks by TAs

—Focus on Inconsistencies in the Purpose and Conclusions throughout the Report—

Kurumi Ikeda

(Ochanomizu University)

本稿では、平成 29 年度秋学期に稿者がティーチング・アシスタントを担当したクラスのレポートについて、特にレポート冒頭の主張とレポートの結論部分の不一致に着目して調査・考察をした結果を報告する。稿者による学生のレポートの調査結果から、これは半期の授業を通して改善があまりみられなかった問題点であることが分かった。レポート冒頭の主張と結論の不一致という問題に改善があまりみられなかった要因としては、課題の難易度、レポートの構成に対する学生の理解の不足などが考えられる。解決策としてはレポート構成についての理解を促すための授業改善、ティーチング・アシスタントによる学生サポートの拡充が挙げられる。

〔キーワード：学びの基礎技法 B, TA, レポート〕

0. はじめに

大正大学において平成 29 年度秋学期に開講された授業「学びの基礎技法 B」（以下、技法 B）では学生にレポート作成とプレゼンテーション等を課している。稿者は平成 29 年度秋学期から技法 B の TA として勤務しており、TA 業務の一貫として授業内で回収した学生のレポートのチェック及びアドバイスをを行った。

本稿では、その業務をもとにレポートチェックの際の留意点を報告するとともに、学生のレポートにおける目的と結論の不一致という問題に着目した。そしてこの問題を解決するために、レポートを構成する各章のレポート中の位置づけに対する理解を促すよう授業改善をする必要があるのではないかと、また TA による授業内でのアドバイスや授業外の個別指導を今後さらに充実させる必要があるのではないかと提案する。

1. 先行研究

大学ライティングの指導についての先行研究は伏木田・安斎ほか（2016）など数多く存在する。

中でも佐渡島・宇都ほか（2015）は学部横断型の初年

次アカデミック・ライティング授業の必修化前と必修化後に入学した学生の専門科目のレポート文章を比べ、『学術的文章の作成』授業を履修した学生の文章は、〈緻密さ〉、〈内容〉において優れていた。一方で〈構成〉は、履修の有無にかかわらず同程度の評価であった。（p.158）と指摘している。大学初年次でのライティング指導は大学生にとって重要であり、また学生の専門分野での学習にも役立つことが分かる。

稿者が TA を担当した技法 B の秋学期・金曜 1 限のクラスも大学 1 年生を対象としたクラスであり、学期中に学生に 2 本のレポートを課している。また技法 B では主にチェックしたレポートを学生に返却するという形で指導を行っている。佐渡島・宇都ほか（2015）が指摘するように大学初年次のライティング指導は学生にとって重要な役割を担う。技法 B の授業も学生のライティング能力の向上に大きく貢献していると思われる。ただ計 2 回のレポートのチェックを通して、学生のレポートで改善されにくい誤りも存在することが分かった。それらの誤りの一つがレポート内の目的と結論の不一致である。同一レポートで目的と結論が一致していないことはレポート全体の一貫性を欠くという点で大きな問題である。

よってこの問題を改善するために、本稿では秋学期金

曜1限春日クラスの技法Bのレポートを対象に目的と結論の不一致がどの程度存在するかを確認し、その解決策を提案する。

2. 授業内レポートの概要

2. 1. レポート課題の概要

前述のように、「基礎技法B」秋学期の授業では学生に対し、学期中に2本のレポートを課した。

1本目のレポートでは「部活動」という大きなテーマが与えられ、そこからグループ（原則として4人1組のグループ）に分かれ、グループごとに問いを決め、ピアレビューやグループでのディスカッション等を経て各自レポートを提出することが指示された。

2本目のレポートの課題では、時事問題を扱った4種類の新聞記事からグループ（原則として4人1組のグループ。1回目のレポート作成時とは異なるグループ）で1つ記事を選び、それをもとにグループでのディスカッション等を経て、各自レポートを書くように指示された。また、2回目のグループでは学生がグループごとにプレゼンテーション等を行った。

2. 2. チェックの方法および留意点

稿者は自身がTAを担当する金曜1限の「基礎技法B」の授業内で回収したレポートのチェックを主に行った。以下、チェックの結果について述べる場合は金曜1限のクラスにおける結果について述べるものとする。ただ、金曜1限のものうち、担当教員や他のTAがチェックを行ったものもある。また、稿者は金曜1限以外のチェックも一部行ったが、それについてはここでは言及しないものとする。本稿で述べるのは稿者が実践した方法や留意点であり、担当教員や他のTAとは異なる可能性がある。

チェックは第1回、第2回の両方について行い、期限内にレポートを提出した学生については、第2回の提出期限前にチェック済みの第1回のもので返却を行った。第2回についても、最終回の授業を欠席した学生以外にはチェック済みのものの返却を行った。

チェックでは、レポート第1章の末尾にレポートの目的が書かれているか、最終章の直前の章に結論が書かれているか、レポートの主張が明確か、引用が正しい方法でなされているかなどに着目し、本文中に記号(■◎、?など)やコメント⁽¹⁾（「もう少し具体的に!」「ここで1章のおわりと同様の主張をくり返すと、より分かりやすいです!!」など）を付した。さらにレポート1枚目の上余白に2, 3行の全体コメントを書いた。

またレポートチェックの際には、改善点を多く書きす

ぎないように注意した。

成瀬編(2016:87)には、

赤でびっしりと修正されたレポートをもとに改善するには、よっぽど強いモチベーションがないと難しいでしょう。また、添削して返却することは「どうせ先生が直してくれる」や「自分の書くものはだめなんだ」というメッセージを与えかねません(注略)。とある。ここで指摘されているように、学生のレポートを過度に修正することは学生の自主性を伸ばすには必ずしも最良とはいえない。よって稿者は細かな文法の誤りや文のねじれなどについて細かくコメントを付けることはせず、レポートの目的や結論が書かれているか、主張が具体的かなどを中心にチェックを行った。そして、チェックの結果特に改善すべきだと判断した点を全体コメントとして記した。

3. 学生レポートにおける問題点—目的と結論の不一致

学生によるレポートの問題点には様々なバリエーションがあり、また問題点にも個人差がみられた。ただしその中でも計2回のレポートを通じて多くみられ、かつ第2回のレポートで第1回に比べあまり改善がみられなかった問題点の一つがレポート内の目的と結論の不一致である。

「基礎技法B」ではレポートの第1章の末尾にレポートの目的を示し、レポートの最終章の直前の章でレポートの結論を述べるよう指導している。しかし学生によるレポートには、これらの目的や結論が書かれていないものや、レポート内で目的と結論とが一致していないものなどがみられた。目的と結論の不一致はレポート内での主張が一貫していないことを示しており、これはレポートの構成上大きな問題であると考える。

本稿では学生による第1回、第2回レポートについて目的、結論の有無、またそれらが一致しているかどうかを調査した。

4. 学生レポートの調査とその結果

4. 1. 調査対象

今回調査対象としたのは、「基礎技法B」秋学期、金曜1限春日クラスにおいて学生から回収したレポートである⁽²⁾。調査対象としたレポート数は、第1回レポートが34本、第2回レポートが29本である。

4. 2. 調査方法

第1回、第2回それぞれのレポートについて、以下の3つの条件を満たしているかどうか調査し、①～③それぞれについて条件を満たしているものを「可」、満たし

ていないものを「不可」とした。

- ①第1章末尾にレポートの目的が書かれているか。
- ②最終章の直前の章⁽³⁾にレポートの結論が書かれているか。
- ③レポートの目的と結論(①と②)は一致しているか。

①、②について、それぞれの条件を満たしているものを可とした。レポート中に目的または結論が書かれているが位置が①および②のそれぞれの条件に該当しないもの(結論が最終章に書かれているなど)、あるいは目的や結論が示されていないものは不可とした。

なお、この①②については記述の内容(①と②が一致しているか、主張が具体的かどうかなど)については考慮せず、目的あるいは結論とみなしうる記述があるかどうかにのみ着目した。

③では①と②が一致しているものを可、そうでないものを不可とした。(①②のどちらか一方、あるいは両方が記されていないものも③が不可となる。)

①と②が一致しているかどうかは、以下の基準をもとに判断した。

- ・①の目的において出現するキーワード⁽⁴⁾が②にも出現しているか。
- ・全体的に見て①と②の内容が一致していると判断できるか。

上の2つを満たしているもののみ目的と結論が一致していると判断し、③について可とする。

また、目的の部分で主張が複数示されている場合、最終章直前の章にそれらがすべて含まれているものを可とする。よって、結論部分で一部しか主張が明示されていないもの、あるいは目的部分で示された主張が、結論部分で複数の章に分散しているものは③を不可とした⁽⁵⁾。ただ、目的の部分で示された主張が結論部分に書かれており、かつ結論部分において目的の部分で示された以外の主張も示されている場合は、③について可とする。

なお、どの部分が目的あるいは結論とみなしうるかという判断やキーワードの認定、目的と結論が一致しているかという判断は稿者によるものであり、レポートを書いた学生本人の認識とは異なる可能性がある。

以下、これらの調査結果を示す。

4.3 調査結果

次の【表1】は、第1回、第2回レポートの各項目についての合計点(可=1点、不可=0点)を示したものである。また、()内に示したのは各回のレポート全体数に占めるそれぞれの項目の割合である(値が割り切れない場合には小数点第2位を四捨五入したパーセン

トの値を示した)。

【表1】

調査対象	第1回		第2回	
	可	不可	可	不可
①	34(100)	0(0)	29(100)	0(0)
②	31(91.2)	3(8.8)	22(75.9)	7(24.1)
③	18(52.9)	16(47.1)	14(48.3)	15(51.7)
計	83	19	65	22

上の【表1】から分かるように、①は計2回のレポートすべてがその条件を満たしているが、②では半数以上のレポートが可にあてはまるものの、不可にあてはまるレポートも複数存在した。また③では第1回、第2回ともに可、不可のレポートがほぼ半数ずつ存在した。

第1回と第2回の結果を比較すると、②では第1回と比べ第2回のレポートで可の割合が約15%低下している。また③については第1回に比べ、第2回では可にあてはまるレポートの割合がわずかに低下している。

以上の結果から、今回調査対象としたすべての学生がレポート冒頭の目的部分では主張を記しているものの、最終章の直前の章では結論にあたる主張を記さない、あるいは最終章の直前以外の部分に結論を示している学生が存在していることが分かる。また、計2回のレポートを通して、約半数のレポートでは目的部分と結論部分の主張が一致していないことが分かった。また、②③の項目については第2回のレポートでの可の割合が第1回と比べ低下しているか、ほぼ横ばいであることから、第1回のレポートでみられた問題点が第2回のレポートでも改善されていないことが分かる。

このような結果になった背景としては、まず2回目のレポートの課題が時事問題であり、そこからグループごとに問いを立てて論証をする、という課題そのものが学生にとって難しかったことが考えられる。

上述のように今回調査対象としたレポートの本数(第1回のレポートの再提出は除く)についても、第1回が34本、第2回が29本であった。本稿で調査対象としたのは大正大学教育開発推進センターにコピーが残されていたもののみである⁽⁶⁾ため、学生のレポートの提出状況と必ずしも正確に一致しているとは限らない。技法Bでは各レポートについて、2回のレポート提出締め切り日を設けている(2回目の締め切りは1回目の締め切りの1週間後)。1回目の提出締め切り日に授業内でレポートを回収したすぐ後にそのコピーをとったが、それ以後にレポートを提出した学生のレポートはコピーされていない可能性もある。ただ、大正大学教育開発推進センター

にコピーが残されていたレポートの本数の減少から、第1回に比べ第2回のレポートでは、1回目の締め切り日にレポートを提出することができた学生数が減少していることが推測される。またこのような状況から、第1回のレポートに比べ第2回のレポートを作成することに困難を感じていた学生が多く存在していたことが考えられる。

また、第2回のレポート作成時のグループでは、グループごとにプレゼンテーション発表等を行うなど、グループワークの比重が第1回に比べて大きかった。このことから、個人ではなくグループの意向がレポートに反映されやすいことも調査結果に影響を与えているのではないだろうか。つまりレポートを書いた学生本人の意見とグループ全体の意見が一致していなかった場合、それらの両方の意見を第2回のレポートに反映させようとした結果、同一レポート内での主張の不一致が生じた可能性がある。

さらに、第1回と第2回のレポートの両方についていえることではあるが、レポートの構成について学生が十分に理解していなかったために、同一レポートでの主張の不一致が生じたのではないかと考えられる。それぞれの章、文章がレポート全体を構成するうえでどのような役割を担っているのかについて、学生の理解が不十分であったのではないだろうか。

調査の結果から、レポートの結論部分に明確に主張を示すことができていない、また目的部分の主張と結論部分の主張を一致させることができていないレポートが複数存在することが分かった。また、これらの問題点は計2回のレポートを通してあまり改善がみられなかった。今後、学生がこれらの問題点に対応するために授業を改善、また学生の理解を促すためにTAがサポートをする必要がある。

5. まとめと今後の課題

以上の調査から、「基礎技法B」秋学期、金曜1限の春日クラスのレポートにおいて、レポートの最終章の直前の章に結論を記していない学生が複数いること、また同一レポート中で目的と結論が一致していないものが多くあることが分かった。また第1回、第2回のレポートを比較した結果、これらの問題点が計2回のレポートを通じて改善されていないものが多いことが分かった。これらの結果の背景には、第1回に比べ第2回のレポートでは、レポート課題そのものの難易度が上がったこと、また第2回のレポートでは第1回と比べよりレポートを書く学生本人だけでなくグループの意向が反映されや

すかったことがあるのではないかと考えた。また第1回、第2回のレポートに共通していえる問題点として、学生のレポートの構成に対する理解が不十分であったため、同一レポート内での主張の不一致が起きたのではないかと推測した。

特に学生のレポート構成の理解を促すためには、個々の章に何を書くべきか、ということだけでなくそれらのレポート全体の位置づけについて学生が理解できるように授業を改善する必要がある。さらに学生一人一人のレポート構成に対する理解が十分であるかどうか確認するため、TAによる授業内のアドバイスだけでなく、授業外での個別指導も今後さらに拡充させる必要がある。

また、今回調査対象としたのは稿者がTAを担当した1クラス分のレポートのみであったため、今回の結果が他のクラスの学生のレポートにもあてはまるかどうか定かでない。調査対象を今後さらに拡大する必要がある。また、今回のレポートに関する評価は稿者が単独で行ったが、稿者以外が可・不可の判断を行った場合に、稿者が行ったものと結果にずれが生じる可能性がある。より正確な判断基準の確立が必要であろう。

【参考文献】

- 佐渡島紗織・宇都伸之ほか（2015）「初年次アカデミック・ライティング授業の効果—早稲田大学商学部における調査—」大学教育学会『大学教育学会誌』第37巻 第2号（通巻第72号）、pp.154-161
- 成瀬尚志編（2016）『学生を思考にいざなうレポート課題 Essay Questions to Invite Students to Think』ひつじ書房
- 伏木田稚子・安斎勇樹ほか（2016）「問いの生成を起点とする論証型レポート作成の支援—初年次教育を事例として—」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教育研究』第22号、pp.107-110

注

- （1）「主張◎」などコメントや記号を併記したものも含む。
- （2）今回調査対象としたのは、学生のレポートのうち本実践報告執筆時点で大正大学の教育開発推進センターにそのコピーが残されていたものである。レポートの提出締め切り日は、各レポートについてそれぞれ2回（1回目の提出締め切り日の1週間後を2回目の締め切り日とした）設けた。各レポートについて、1回目の締め切り日の授業時にレポートを回収した後にそのコピーをとったが、それ以後に提出さ

れたレポートについてはコピーがとられていない可能性もある。よって、第1回および第2回のレポートについて、それぞれの1回目のレポート締め切り日に提出されたレポートだけでなく、1回目の締め切り日と2回目の締め切り日の間に提出されたレポートが少数含まれている可能性があるが、それらも調査結果として示した。

また、教育開発推進センターにコピーが残されていたレポートで、第1回レポートのうちの1本は脚注などが混乱していると考えられ、文章の先後関係等が不明確であるため調査対象から除いたため、調査対象とした第1回レポートの本数は34本となった。

さらに第1回のレポートについては任意でのレポート再提出を認めている。再提出されたレポートは調査結果に含めていないが、主張が具体的になるなど改善点がみられた。

- (3) 結論については、主張の章中での位置は問題にせず、最終章直前の章中に主張が示されていれば②を可とした。なお、最終章直前の章全体が結論であると考えられるレポートについては、それが結論とみなしうる文章であれば②を可とし、またその②が①と一致していれば③を可とする。
- (4) ここでは、学生のレポートを参照したうえで各レポートの重要な要素となると稿者が判断したものをキーワードとする。なおこれは学生がレポート冒頭に示したキーワードとは異なる可能性がある。またキーワードは複数存在する場合もあり、その場合目的部分で示されたキーワードの全てが結論部分で示されていた場合にのみ目的と結論のキーワードが一致しているとみなす。またその際のキーワード出現順は問題としない。
- (5) ただ、最終章の直前の章に結論とみなしうる主張が一部でも書かれていた場合、②については可とする。また、結論が複数の章に分散している場合は③を不可としたが、結論が最終章直前の章の内部で分散している場合には③を可とする。
- (6) ただ上の脚注2でも言及したように、教育開発推進センターにコピーが残っていた第1回レポートのうちの1本は調査対象から除いた。

「学びの基礎技法 B」におけるモデルレポートを用いた アカデミックライティング指導

宇野 和

(お茶の水女子大学)

Academic Writing Instruction using the Model Report in “Core Academic Program-B”

Nagomi Uno

(Ochanomizu University)

本稿は、筆者が三段階のレベル別モデルレポートを作成し、それらをもとに教員が作成したワークシートを用いた「学びの基礎技法 B」の授業における実践および指導の結果を報告するものである。

授業において三段階のモデルレポートを比較し、その差異の気づきを得ることによって、学生は論証型レポートに必要な要素を身につけ、自身のレポート作成で活用することができていた。したがって、このレベル別モデルレポートを用いたアカデミックライティング指導は有効であったと言えるだろう。

〔キーワード：モデルレポート、アカデミックライティング、ティーチングアシスタント (TA)、初年次教育、実践報告〕

はじめに

大正大学においては、初年次教育としてアカデミックライティング指導を行う科目が必修で設けられている。この科目にはティーチングアシスタント (以下 TA) が置かれ、学生のレポート執筆を授業内外でサポートしている。ここでは 2000 字の論証型レポートが書けるようになることが最終到達目標として設定されているが、引用形式や文章構成の整ったレポートを作成することは、学生にとって困難である場合が多い。それは、どのように書けば論証型レポートとして認められるレポートになるのかという明示的な知識が不足していることも要因なのではないだろうか。したがって、学生のレポート執筆に関する疑問を解消するためには、学生にモデルとなるレポートを提示し論証型レポートに必要な要素を自覚させることが重要であると考えられる。そのモデルレポートは、ただ教員から提示されるよりも、実際に授業で顔を合わせる身近な存在である TA の作成したものだとわかった状態で提示されたほうが、学生のモチベーションを向上させるのではないだろうか。

本稿は、大正大学の 1 年次必修科目である「学びの基礎技法 B」(以下「基礎 B」) の TA である筆者が執筆したモデルレポートを用い担当教員が作成したワークシートによるアカデミックライティング指導について報告するものである。

1. 論証型レポート作成の問題

基礎 B では、「基本的な日本語表記ルールを守りつつ、序論本論結論が整い、資料引用もなされた 2000 字の小論文を書けるようになる」という到達目標が設定されており、秋学期終了時には 2000 字以上の論証型のレポートが書けるようになっていくことが求められる。しかし、一定数の学生は 1 年間の基礎 B の授業を経ても論証型レポートを書けるほどのアカデミックライティングの技術を身につけることができないことも事実である⁽¹⁾。近藤 (2016) においても、学生が論証型レポートを書く上で直面する問題として、問題提起となるテーマが設定できない点や、テーマが設定できたとしても、それに対する主張や意見が立てられない点があげられている。これまで筆者が TA を担当してきたクラスの学生も同様の問題を抱えていたことから、担当教員である春日氏の指示により三段階にレベル分けしたモデルレポートを作成した。最終到達目標である論証型レポートと、そうでは

ないレポートがどのように異なるのか、どうすれば論証型レポートの構成となるのかを示すことで、学生の理解を促すことができると考えたためである。次章にモデルレポートの内容の詳細を述べる。

2. モデルレポート作成時の留意点

モデルレポートは、「学校の制服について」という大きなテーマのもと、三つの段階を設定して作成した。以下にそれらの詳細を示す。

2.1. 賛否型小論文の作成

第一段階では、大学一年生が最初を書く小論文を想定し1000字程度の賛否型小論文を作成した。内容は、自らの経験をもとにした感想文のような形にし、制服に反対の立場で三つの理由を挙げた。このモデルレポートで注目させたい点は以下の3点である。

第一に、論証型ではなく賛否を述べる文章になっていることである。秋学期は、章立てのされた2000字以上の論証型レポートを書くことが目標となっている。しかし、この第一段階のモデルレポートでは、最初の一文を「私は学校の制服制度に反対である」と記述し、賛否型の小論文として作成した。

第二に、資料引用がまったくなく、全て筆者の体験談で構成されている点である。たとえば、制服に反対する理由として「全員が同じものを着ていることが、軍隊のように感じられて気持ちが悪いかからだ」と述べ、続けて「もともと、男子の詰襟も女子のセーラー服も陸軍や海軍の軍服がもともになっているらしい」と、引用による事実の裏付けのない理由を示した。体験談であることを明確にするため、レポートには相応しくない「私は」「私の」という表現もたびたび用いた。

第三に、主観的で過激な表現を多用している点である。たとえば、制服に反対する理由として「校則という理不尽なルールに縛り付けるために生み出した」、「校則に従えと強制する教師の傲慢さに嫌気がさす」など、レポートに用いるには相応しくない語を多く記述した。筆者が3年間基礎BのTAとして学生のレポートを添削してきたことによる経験則であるが、これらは、大学に入学したばかりのアカデミックライティングの知識がまったくない状態の学生に見られることがある表現である。レポートにおいてはこのような主観的な表現ではなく、できるだけ客観的で中立的な表現で論じることが重要であることを学生が理解できるよう、意識して取り入れた。春学期の最初に課される小論文では、学生は常体ではなく敬体を用いたり、話しことばを多用したりする傾向に

ある。しかし、このモデルレポートでは、春学期の指導により日本語表記ルールについては学生に定着していると考え、内容面での問題点に注意を向けさせるよう、常体に統一し、話しことばも数語にとどめた。

2.2. 調査報告型レポートの作成

第二段階では、調査報告型の1800字程度のレポートを作成した。ここでは、テーマを発展させ「学校の制服と子どもの貧困について」という題のもと、資料の引用の仕方を例示した。このモデルレポートで注目させたいのは、以下の3点である。

まず、第一章の提示の仕方である。調査報告型であることをわかりやすくするために、「はじめに」の内容は問題提起や主張を含めない形で提示し、末尾の一文は「調査し、その対策も含めて確認していく」とした。これを論証型レポートの「はじめに」と比較することで、論証型の「はじめに」を書くために必要な要素を見つけることができるだろう。

次に、引用についてである。第一段階のレポートは引用をせずに体験談のみで構成した。これと比較させるため、第二段階のレポートでは新聞記事や内閣府の白書を引用することで、論を補強できることを示した。また、引用のみで終え、資料の解釈や自身の意見を述べないことで、調査報告型であることを理解しやすくした。

最後に、結論において筆者の主張を一切入れず、調査して明らかになったことだけでまとめた。論証型との差異はこの点であり、第一段階の賛否型論文だけでなく、論証型レポートと比較することでより調査報告型の形式を理解しやすくすることができると考えられる。

以上のように、調査報告型レポートとして資料引用を明確にすることで、第一段階との差を示しつつ、次の段階である論証型につながる整った引用形式をも身につけさせることができるだろう。

2.3. 論証型レポートの作成

最終段階として、2300字ほどの論証型のモデルレポートを作成した。制服が浮き彫りにするジェンダー観やダイバーシティについてという、第二段階よりもさらに発展的なテーマで論じることで、制服という身近なテーマの多角的な捉え方の一端を示した。論証型レポートを作成するために段階的に示した上記2.1、2.2で述べたポイントを学生に再確認させるため、以下の点に注意した。

第一章である「はじめに」においては、新聞記事を引用することで問題の背景を明示し、そこから解釈できる問題点を提起したうえで、問題解決のための主張を提示

するという、基本的な「はじめに」の書き方を示した。「はじめに」はレポート全体の縮図であり、ここで全体の流れを記述することにより、レポートの構成を作り上げることができる。学生は「はじめに」をどう書いたらよいかわからないという感想を抱くことが多いため、定型を提示することは有効であると考えられる。

また、引用部分とそれに対する意見を明確に区別した。近藤（2017）に「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」と述べられているように、学生にとって引用の形式を整えることが困難であることがわかっていて、このことから、このモデルレポートでは引用部分を必ず『『新聞名』年月日の記事には～と書かれている』のように記述し、直接引用においても間接引用においても引用を示すマーカーをわかりやすく提示するよう、教員からも指示があった。また、引用の後にはなぜその資料を引いたのかを明確にする自身の解釈を示し、主張につなげた。資料を引いたままで意見や解釈を述べるができない学生も多いことがわかっているためである⁽²⁾。

そして、結論を述べる前に、自説に反対する意見を加え、反証を行うことによって、論に広がりを持たせつつ主張を強める方法を示した。このことで、自説と同内容の資料だけでなく、反対意見の引用の仕方も提示することができる。資料を引用することの多様な意義を理解する助けになると考えられる。

以上のような点に留意し、三つの段階に分けてモデルレポートを作成した。次章では、それらのモデルレポートを用いて実際にどのような指導が行われたのかを述べていく。

3. ワークシートを用いた授業実践

2017年度秋学期の基礎Bの授業では、半期で2回のレポートが課せられた。そのうち、1回目のレポートの提出前の第2回～第4回の授業3コマで、筆者の作成した三段階のモデルレポートを担当教員である春日氏がワークシート化したものを配布し、グループワークが行われた。本章では、筆者がTAを担当した水曜1限のクラスでの取り組みをもとに、モデルレポートを用いた指導について報告する。

3.1. 賛否型レポートを用いた指導

まず、第2回の授業においてワークシート①として賛否型の小論文を配付した。ワークの内容は、①レポートを添削し、気づいたことを書き出す、②添削をグループ

で共有する、③自分で文章を書く際に気をつけるべきことをグループで話し合う、の3点である。②と③は、各班に発表させることで、クラス全体でも共有を行った。それぞれが個人で賛否型小論文の添削を行った上で、グループでその結果を共有することで、個人では気づかなかった点を発見することができ、様々な角度から問題点を指摘することができていた。春日氏のクラスでは、授業終了時に感想をポートフォリオに記入させることになっているが、この回の感想では「ワークシートのレポートを見て、具体的にどこがおかしいのか気付くことができた⁽³⁾」、「私もやってしまいがちであったり、やってしまいそうになることが多いことができていたため改めて確認することができた」というように、ワークの内容を自身に還元させることができていたととれる内容のコメントが多く見られた。ほかにも、体験談から構成されている点に気づき、主観的にならないように気をつけたというコメントがあった。また、小論文に誤字があったことについて授業内で筆者が「何度も確認をしたが誤字があった。見直しをしっかりと行うように」とアドバイスしたところ、見直しを大切にしたいというコメントも複数見られた。「班で共有することで自分の気づいていなかったことが分かったのでそこに気をつけてレポートを書こうと思いました」のように、グループワークの有効性についてのコメントも多かった。

3.2 調査報告型レポートを用いた指導

続いて、第3回の授業においてワークシート②を配付した。これは調査報告型のモデルレポートを用いたものである。ワークの内容は、①ワークシートのレポートと、授業で用いるテキストに掲載されている論証型のレポートとを比較しながら添削し、気づいたことをまとめる、②論証型レポートを書く時に気をつけるべきことをグループで話し合う、の2点である。②はグループでまとめた後、クラス全体で共有した。学生のコメントでは、「論証型と調査報告型のレポートがごちゃごちゃになっていた」というものがあり、このワークを行ったことにより論証型の書き方を理解したという感想が多く見られた。また、「私はよく引用してそのまま意見を書かずに放たらしにしてしまうことが多いので気を付けたいです」、「引用ばかりで自分の意見を書かないと論証型レポートにならないため、注意すべきである」というような引用後の解釈に関する感想が多くあがっていた。ここから、論証型レポートと比較することにより、調査報告型にならないようにするためのポイントが学生に定着したと考えられる。

一方で、このワークシート②では「前回のレポートに比べて、とても添削するところが分かりにくく難しかった」、「配られたレポートのどこが悪いのかが良く分からないし逆に良いレポートだと思う」というように、添削するように指示されても修正点がわからないという感想もいくつか見られた。ワークのモデルレポートは、調査報告型としては完成されたものである。学生に注目してほしいポイントは引用後に解釈が加えられていない点、自分の主張がない点であり、その点に気づくことができればワークを進めることができない。しかし、この点はグループワークを行ったことにより解決することができていた。どこが悪いのかわからなかったという感想を書いていた学生は、「グループの人達のおかげでできた」というコメントを続けて記述している。「直しづらかったけど、他の班の意見などで気付かされたことも多かったです」、「全員の意見を聞いて納得した部分が多く、自分だけでは見つけられなかったのも、もっと努力をする」というような感想も見られた。ここから、グループワークをし、全体での共有を行ったことにより、個人での作業では何もできずに思考停止してしまっていた学生も授業の内容を理解することができたということがわかる。

3.3. 論証型レポートを用いた指導

最後に、第4回の授業でワークシート③を配付し、グループワークを行った。これは論証型のレポートを用いたものである。ここでのワークの内容は、まず個人でレポートを一読し、グループで気づいた点を話し合い全体で共有して、個人のアウトライン作成につなげるというものであった。このレポートではジェンダーの問題を扱っており、ダイバーシティなど耳なじみの薄い語が多く用いられていることから、用語の意味も調べるよう教員が指示をした。内容の理解にやや困難が生じたことが想定外だったが、学生の感想には「今回のレポートは良い例なので、今までのレポートよりもとても読みやすく、自分もこのようなレポートを書きたいと思った」というように、モデルレポートを参考にして自身のレポートの執筆に取り組みたいというコメントが多く見られた。また論証するにあたり、制服というテーマからやや発展的なジェンダーの問題に踏み込んだものにしたことが、学生にとって良い刺激となったようであり、「制服の話題が性的マイノリティやダイバーシティの観点に広がったのを見て論証型レポートではこのように一つ的话题をあらゆる観点へと拡大していくことが重要だとわかった」、「多角的な視点を見るのも経験が必要そうだと思います

た」というように、一つの問題をあらゆる角度から捉え、論証することの意義を感じたという感想も多数あった。そして、前週に論証型レポートの基本的な形式をグループワークで確認していたため、この回のグループワークでは学生自身による気づきが多くあったようである。感想にも「自分の意見と反対の意見を取り入れているという部分は、グループワークのときに出てきた意見だったので、当たっていて嬉しかった」というコメントがあった。

また、学生はレポートを書く際のアウトラインの作成に苦心する傾向にあったため、ワークシートにはモデルレポートを作成する際に同時に作成したアウトラインの見本も付した。このアウトラインは、春日氏が授業で用いているサブテキストに掲載されている書式のものを採用し、筆者が手書きしたものである。この見本があったことで、「論証型レポートを作成する上でのアウトラインを理解した」というように、アウトラインをどのように作成すればよいのか、そのアウトラインをどのように文章化すればよいのかを理解することの助けとなったようである。またこのアウトラインには、どこでどの資料を引用するかということもメモ書きしていたため、「ワークシートを見たことで、資料のあつめ方がわかった」という感想が見られた。アウトラインを作成することにより、構成の整ったレポートが書けるようになり、レポートを書く上でどの資料をどのように用いれば効果的であるかを客観的に捉えられるようになる。このアウトラインの指導は、この授業以降にも徹底して行い、授業中に多くの学生からアウトラインの作成について質問や相談を受けた。その際にワークシート③のアウトライン見本を例示しながら学生と一緒に考えることができ、非常に有効な教材となったと考えられる。

実際の授業では、以上のように3コマにわたり論証型レポートの書き方を段階的に指導した。最終段階のモデルレポートは、特に学生にとってよい刺激となったと考えられ、提出された1回目のレポート課題では、自身のレポートを作成する際に参考にしたととれるような表現が多く見られた。次章では、指導がどのように学生にフィードバックされているのかを、提出されたレポートや授業のアンケートから考察する。

4. 指導結果の考察

3章で述べたワークを行ったうえで学生に部活動をテーマとした2000字の論証型レポートの課題が出された。このレポートにおいて、論証型のレポートがどの程度書かれているかを分析した結果をここで述べる。

以下の表1は、学生のレポートを「主張ができていないか否か」で五つに分類し、その人数を記載したものである。論証型のレポートは、自ら立てた問題提起に対し何らかの主張をするために論証していくものであるから、主張ができていないか否かという点は、論証型レポートとして成り立っているか否かを表す尺度のひとつと言えよう。

表1 第1回レポートの到達度

分類	人数	%
①「はじめに」の主張と終末部の主張が一致している	19	50 %
②「はじめに」に主張があるが終末部の主張がない	2	5 %
③「はじめに」に主張がないが終末部には主張がある	5	13 %
④主張がない（調査報告型）	6	16 %
⑤「はじめに」と終末部で主張がずれている	6	16 %
計	38	100 %

この表を見ると、①は半数の19人が満たしていることがわかる。「はじめに」の主張は、「～を主張することを目的とする」のように、レポートの目的として示すものであり、終末部の主張は、本論の終末部に引用や解釈をふまえたうえで主張をもう一度繰り返す部分である。この二か所の主張の片方しかないものは全体の18%であり、主張が書かれているがずれているものと、主張がないものが16%であった。

2017年度は春学期と秋学期でクラス替えがあったことから春学期のレポートと比べることができないため、授業において段階的にワークを行ったことによる結果であると断定することはできないが、クラスの半数が論証型レポートとして主張の一貫した文章を書くことができていた。また、ワークシート③を用いた授業の際に、自己の主張を述べる前に反証を取り入れることの重要性を説いたことにより、反証のあるレポートを書いたのは13人と全体の約34%に達した。表の分類では引用について検討しておらず、引用が適切に行われていなければ内容的に整った論証型レポートとは言えないが、問題提起から自己の主張を明確に論証するという、論証型レポートに必要な要素を満たすことができるようになったと言えよう。

ここで、年度末に担当教員が学生に行った授業アンケートのうち、問5「論証型レポートを書くうえで自分がもっとも大事だと思うことを端的に教えてください」への回答を見ると、「自分の主張を明確にし、論じていくこと」や「事実や根拠をいれ、自分の主張がはっきりと分かる文章をかく」というように、主張を明確にすることが最も重要だと考える学生が多く見られた。これは、ワーク

シートを用いた授業や、その後のライティング指導において、調査報告型と論証型の差異として主張を必ず記述することを徹底して指導していたことによる結果であろう。また、同回答には「自分の感想を書かないこと」、「個人的な経験を述べない」というものもあり、ワークシート①で確認した要素が定着していることがわかる。「発想を他の分野まで広げること」、「反証の提示」という回答も、ワークシートを用いた授業の際にポートフォリオに多く記述されていたコメントと同じである。したがって、秋学期の授業をとおして学生に定着した要素であると言えるだろう。

春日（2017）にあるように、TAによるモデルレポートは学生の学習意欲の向上に寄与する。ポートフォリオの感想に書かれた「宇野さんがすごい。書いてくれたものを参考にがんばろうと思う」に現れているように、実際にクラスを担当し、授業中や授業外にコミュニケーションをとっているTAである筆者の書いたモデルレポートは、学生にとって参考にしやすいものであっただろう。三段階のモデルレポートを見比べ、どの要素を満たせば論証型レポートにできるのかということ自身で見直すことができるうえ、最終段階のレポートを真似することで、形式の整ったレポートを書くことができる。実際に書かれたレポートや授業アンケートのコメントを見るに、学生に論証型レポートとして重要な要素が定着したと考えられることから、ワークシートを用い段階的に指導を行ったことは一定の効果があったと言えよう。

おわりに

本報告では、筆者が作成した三段階のレベル別モデルレポートを用いたアカデミックライティング指導の効果について、授業の実践とその後の学生の到達度から考察した。

課題としては、最終段階の論証型モデルレポートの内容が、筆者や担当教員が想定していたよりも学生にとって高難度であった点があげられる。この点は、論証型レポートのテーマを調査報告型で設定した制服と子どもの貧困に統一することで難度を調整し、来年度のワークに備えることとした。テーマを統一することで、調査報告型と論証型の差異や、どのように書けば論証型となるのかといったことがより明確になると考えられる。

今回、段階によってモデルレポートを書き分けたことにより、それぞれのレポートの特徴や必要要素を再確認することができた。学生が抱えるレポートへの苦手意識を少しでも取り除けるよう、培った知識を今後のアカデミックライティング指導に活かすことが必要になると考

えられる。

注

- (1) 基礎 B は 2016 年度まで 2 年間の必修科目とされていたが、授業が設定している到達目標を達成した学生は、2 年次の履修が免除される仕組みになっていた。2 年次の基礎 B の指導は、由井（2017）に詳しい。一定の基準に到達せず 2 年次も履修することとなった学生は、引用ルールや文章構成に問題がある場合が多いという。
- (2) 近藤（2017）によると、引用後の解釈に問題のある学生は 60%である。
- (3) 以下、学生の感想は原文のまま引用する。

参考文献

- 春日美穂（2017）「〈学事報告〉『学びの基礎技法 B-1,2』『文化の探求 文化と生活から読む平安文学』『大正大学教育開発推進センター年報』2, 93
- 近藤裕子（2017）「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——」『大正大学教育開発推進センター年報』2, 5-8
- 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』1, 26-32
- 由井恭子（2017）「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——」『大正大学教育開発推進センター年報』2, 2-4

大学教育における初年次教育の展望と課題

—「学びの基礎技法 B」の TA を通して—

上條 駿
(大正大学大学院)

Outlook and Issues in First-Year Education in University Education

—Through TAs for “Core Academic Program-B”—

Shun Kamijo
(Taisho University)

「学びの基礎技法 B」（以下、基礎技法 B）は、大学の初年次における文章能力向上など、現代の大学教育特有の問題に対するアプローチとして位置付けられている。そこで、これをサポートするティーチング・アシスタント（以下、TA）としての筆者の活動を振り返り、初年次教育の現場における展望と課題をまとめた。学生の文章表現に関する知識や理解度には個人差があり、各学生の個性にも目を向けつつサポートをすることが不可欠であった。その結果、春学期から秋学期にかけて、学生のレポート作成能力に一定の向上がみられた。一方、引用の仕方については依然として理解度に差がみられ、TA が授業の枠を越えて連携し、より緊密なサポート体制を整えていくことが、今後の課題として挙げられた。

〔キーワード：初年次教育，文章表現，レポート作成，ティーチング・アシスタント〕

はじめに

「学びの基礎技法 B」では、「①学生自身が文献調査を実施することができる。②序論，本論，結論の構成の整った 2000 字のレポート，小論文を書くことができる。③書き言葉を使用し，日本語表記ルール，引用ルールを守った文章を書くことができる。」という三つの到達目標を掲げ，近年国語力の低下が指摘されている大学生の，初年次における文章能力向上に取り組んでいる⁽¹⁾。また，同科目は，大学における学びの導入と，卒業後のキャリアデザインへの準備という，現代の大学教育特有の課題も視野に入れたカリキュラムの一部としても位置付けられている⁽²⁾。従って，授業をサポートするティーチング・アシスタントについても，大学における初年次教育とキャリア教育の一端を担うものとしての責任が課されているものと考えられる。そこで，本稿は筆者が TA として携わった 2017 年度春～秋学期にかけての基礎技法 B の取り組みを振り返りつつ，大学における初年次教育の展望と課題をまとめることを目的とする。

1 レポート作成の準備段階

基礎技法 B では，春，秋学期ともに，グループに分かれて意見を出し合い，レポート作成に向けての準備をする。また，秋学期に関しては，プロジェクト型と称して，グループメンバーが各々作成したレポートの内容を一つにまとめてプレゼンテーションをし，その内容を再度各個人のレポートとしてまとめることを目標とした。TA の業務は，主に授業内での教員・学生のサポート，教育開発推進センターでの窓口対応，学生の書いたポートフォリオへのコメント記入及びレポートの添削，などに大別できる。授業内での学生のサポートとしては，グループディスカッションの際に会話を促す，あるいはアドバイスをすることが中心である。以下その内容を，具体的に振り返る。

1-1 マッピングによる視点の洗い出し

前述の通り，基礎技法 B のグループディスカッションは，春，秋学期ともに学期末のレポート提出に向けた内容である。テーマごとに 5～6 人ほどのグループに分かれ，個々のテーマについて，各自がどのような視点でレポートを書いていくかを話し合う。視点の洗い出しはマッ

ピングを行うところから始まり、テーマから徐々に視点を派生させて書き出していくのであるが、この時点で行き詰まってしまうグループがいくつか存在した。そうしたグループに対しては闇雲に会話を促すだけではなく、どのようにして視点を見つけていくのか、個々の意見や質問に耳を傾けながら教えていくような工夫が必要であった。具体的には、テーマに対するイメージを聞いていくことや、関連したニュースなどについて簡単に解説し、テーマ自体への理解を深めてもらうことなどがこれに当たる。このようにすることで、初めは曖昧であったテーマに関する問題意識や、それに対する改善策などが徐々にグループ内から挙がってくるようになり、ディスカッションもスムーズに進んでいった。他方、そこから派生してさらに具体的な質問を受けることもあった。

学生は自分たちの選んだテーマについて、日常生活を通して問題意識や疑問などを持っている場合が多い。しかし、それを具体的なイメージとしてマッピングの中に落とし込んでいく作業には、やはり慣れていないようであった。そうした部分から起こる行き詰まりを解消するためには、学生にとって身近な事柄からテーマと重なる部分を拾い上げ、マッピングされた視点へと関連付けていくことも必要であった。いずれにしても、与えられた、あるいは選択したテーマからどのようにしてイメージを広げ、自分の思考として整理していくのか、ということを手引きすることが重要であったように思われる。以上のような事は、筆者自身、春学期の段階では気づくことができなかった点であったが、秋学期はその反省を踏まえつつ、グループの会話をサポートすることができた。

1-2 アウトラインシートの作成

視点の洗い出しを終えると、グループ内で各個人が興味関心のある視点を選択し、レポートのアウトラインシートを作っていく。ここで書き出すべき項目としては、①問題の背景②主張（アイデア）③レポートの目的の三つがあった。これらは、「はじめに」の基礎となるものであり、レポート全体の中核をなすものでもあることが、授業中に説明される。①については、各自がテーマと視点に関連した新聞記事や論文などを引用し、テーマに関して現在どのようなことが問題とされているのかを明確にする作業が求められた。学生たちは、目的の新聞記事や論文を収集するという作業に不慣れな様子ではあったものの、学内外の図書館、あるいはインターネットを活用してそれぞれ作業を進めていた。しかし、②と③については、論理が飛躍していたり、表現が曖昧になってしまっている学生が散見された。②と③のいずれも、問題

の背景を的確に整理した上で、論理的思考に基づいて書き進めていくことが重要である。授業の中では、論理的思考について問題形式のプリントなどを課すことでこうした部分への理解と注意を促していた。また、マッピングを通して、自分の思考を整理することには多くの学生が成功していた。ところが、実際にレポートを執筆するための準備として②や③のような項目を埋めていこうとすると、書こうとしていることのイメージが先行するあまり、無意識のうちに論理が飛躍してしまっている学生が多かったのである。

ただし、授業では①、②、③の項目が埋まった時点で、教員かTAにアウトラインシートを見せ、感想を求めるよう指示が出されていた。学生は、この段階で自分のアウトラインがこのままで問題がないかを確認しにきてくれたため、多くの場合ここで軌道修正をすることができた。この際に重要だったのは、アウトラインシートに記入された事項について、なぜそのように考えたのか、という部分の説明を求め、飛躍していたり、曖昧な表現となっていたりする箇所を的確に指摘することである。また、論理的に筋が通っている箇所や、斬新な主張に対しては、それも同時に指摘しつつ、書いていく内容を取捨選択していくよう指導することもあった。このためには、筆者自身、学生たちの選択したテーマに関してある程度の前提知識を蓄えておく必要もあった。それによって、より具体的に修正箇所などを指摘することができるだけでなく、学生と同様の視点に立って、問題を考えることができたのである。以降の作業では、書き出した①～③の項目を基盤として、レポートの本文部分に当たる事実（データ）とその解釈、およびそこから導かれる結論を、アウトラインシートに箇条書きにしていく作業である。この時にも、教員とTAは授業内外を問わず学生からの質問を受け付け、行き詰まりや飛躍などがあった場合にはアドバイスをしていた。

マッピング、アウトライン作成ともに、学生たちが最も悩んでいた作業のように思われる。

しかし、テーマに対する関心や疑問自体はそれぞれ日常生活を通して持っており、問題はそれをテーマと論理的に関連付けるにはどうすればよいのか、という点にあった。TAとしては、学生との会話を通してこの問題に気づき、いくつかのヒントを与えつつ、学生自身の言葉で論理的な関連付けへと導くことが重要であった。こうした思考の整理は、大学での学びのみならず、卒業後の社会生活においても必要になってくるであろう。筆者自身も、学生へのサポートを通してこうしたことの必要性和、それを大学教育の中に取り込んでいくことの重要性を再

確認することができた。

2 レポートの作成

以上の作業が終了した学生は、順次レポートの作成に取り掛かっていく。事前に文字数、フォントの種類、大きさなどの基本的な体裁が指定され、引用に際しての注の付け方にも複数回に渡って説明がなされた。アウトラインシートの作成作業を経ているためか、内容そのものに大きな問題のある学生は少なかった。ところが、文章表現と引用の仕方については、理解の深まっていない学生が散見された。文章表現では、文体の不統一（です、ます調の混在）、口語的表現の使用（「お金」、「だから、～」など）が確認できた。引用の仕方では、直接引用、間接引用の使い分けが不十分であったことなどが挙げられる。また、資料の孫引きも確認できた。これらは、春学期に顕著ではあったが、秋学期の場合も同様な例が一定数存在した⁽³⁾。

ところが、引用について、学生のコメントシートでは、「もう少し詳しい説明が欲しかった。」「春学期の授業でされた説明と違う。」などの意見もみられた。基礎技法 B では春学期から秋学期に移る段階でクラス替えがあり、それに伴って担当教員も変わる。統一されたテキストを使用しているとはいえ、今後 TA も担当クラスにおける引用の理解度に目を配り、他のクラスの TA と情報交換をしていくことで、サポートしていく必要があるであろう。

3 ピアレビュー・プレゼンテーション

レポート提出ののち、グループ内でレポートをピアレビューし、ループリックに評価と感想を書き出す。一方、TA も共通のループリックを用い、提出されたレポートを評価した。この作業は春、秋両方で行われたが、春学期の場合、学生の側はメンバーのレポートに対して高い評価を付ける場合が多く、TA の側の評価とは乖離しているものがみられた。感想についても、良い点悪い点に関わらず、具体的な指摘に到達できていないものが散見された。しかし、秋学期の場合は、そのような乖離が少なくなり、感想も具体的なものとなっているなどの向上がみられた。こうした点は、個々のモチベーションによる部分もあるものと思われるが、春～秋学期の授業を通して、レポート作成に関する基本的な知識が、学生の中に定着してきた成果でもあるのではないか。

また、秋学期ではこののち、グループで各自のレポート内容を一つにまとめ、プレゼンテーションを行った。この際にも、プレゼンテーションを評価するための評価

シートを配布し、プレゼンテーションをグループ単位で評価することとなったが、結果は概ねレポートの場合と同様であった。また、数分程度質疑応答の時間も設けられたが、積極的に質問が出され、時間の都合上質疑応答を打ち切る場合もあった。プレゼンテーションそのものの内容もそれぞれのレポートを分かりやすく要約し、短いながらもひとつの発表としてまとまっているグループが多かったように思われる。個々のレポート内容に対する理解を深め、問題意識の共有と視点同士の関連付けが的確になされた結果ではなかったか。

おわりに

以上、授業での TA の活動について振り返った。レポートを作成するに当たって学生が最も悩んでいた作業は、準備段階となる思考の整理であった。多くの場合、学生はテーマに対する関心や問題意識を持つことには到達していたが、それをいかにして思考の中に落とし込み、整理するのかというところについては、TA によるサポートが必要な部分であったように感じる。ただしその場合、闇雲に発言をさせるのではなく、学生の意見に耳を傾け、時にはヒントも与えつつ、学生自身の考えを引き出すことが重要であった。無論、TA 自身がそれぞれのテーマに関して理解を深めておく必要もある。この結果、レポートの再構築とプレゼンテーションがおこなわれた秋学期の最後の段階では、多くの学生に論理的思考力とその整理をする能力の向上がみられた。文章表現や引用については、理解度にやや差が出ているようであった。これについては、教員、TA 間の連携を強め、個々の理解の到達度をでき得る限り把握していくことが、今後の課題となるであろう。

また、基礎技法 B は、最初に述べた通り、単に文章表現を教えることだけがその目的ではないということを、TA の業務を通して実感した。初年次教育の一環として学生の学びをどのようにサポートしていくことができるのか、今年度の反省をもとに、来年度以降も試行錯誤を続けたい。

注

- (1) 由井恭子「大正大学における文章表現科目「学びの基礎技法 B」概要」（『大正大学教育開発推進センター年報 創刊号』2016）
- (2) 吉田俊弘「特集「大正大学の共通教育」に寄せて」（『大正大学教育開発推進センター年報 創刊号』2016）
- (3) 本学の基礎技法 B におけるレポート引用指導の取り組みについては、近藤裕子「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—」(『大正大学教育開発推進センター年報第2号』
2017) 参照.

2017 年度秋学期における TA の取り組み

— 2000 字の論証型レポート作成のサポートにあたって —

竹内 はるか

(國學院大學大学院)

TA Initiatives in the Fall Semester, FY 2017

— Supporting Creation of Argumentation-Style Report of 2000 characters —

Haruka Takeuchi

(Kokugakuin University)

本稿では、2017 年度秋学期「学びの基礎技法 B」に行った論証型レポート作成時における TA の取り組みを報告する。

テーマについて、どのような論証をするのかを考えるにあたって、学生と TA が接する時間が授業に組み込まれていたことで、TA としては、どこまで学生に積極的に声をかけてよいのかといった迷いをもつことなく、積極的に学生一人一人と話すことができた。また、学生の反応からもそのような機会があることは有意義な点が多かったと考えられる。

ただし、TA に自主的に質問する学生はある程度決まっていたことから、とくに質問したいのに質問を自ら発しにくい学生にどう働きかけるかという課題、TA が自ら考え、率先して動くという点を改めて考える必要を感じた。これらの問題について考えながら、今後の業務に取り組む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）、論証型レポート、実践報告、初年度教育〕

はじめに

TA として、学生と接する時間が多いことは、学生との関係作りの上でとても重要であると考え。本稿では特に、大正大学の授業「学びの基礎技法 B」における TA（ティーチングアシスタント）として、一人一人がどのような進捗であるか、疑問や躓きがないかについて一人一人のところへ周り、アドバイスする時間に行った取り組みについての報告を行う。その取り組みは、学生が「テーマを考える、テーマについての問いを考える」時間に行ったもので、クラスの約半数を担当した。

1. 論証型レポートについて

(1) 授業時における論証型レポート作成の流れ

2017 年度秋学期の授業の中心は 2000 字の論証型レポートを作成することであった。学生は、専門科目に偏らない時事問題のなかで論証する課題を見つけ、それについ

て論証するレポートを作成する。

筆者は 2014 年度秋学期から 2017 年度秋学期まで TA として携わった。由井（2016）にあるようにこれまでの年度でも授業の到達目標として「2000 字のレポート、小論文を書くことができる」ことが掲げられていた。しかし、これまでは、与えられたいくつかの話題から学生がレポートのテーマを見つけるという形で進められていた。今期の 2000 字レポートは、専門科目に偏らない時事問題のなかで、作成するレポートのテーマを自身で見つけて、それについて論証するという特徴がある。

2000 字レポートに関わる授業全体の流れは、第 1 回、第 3 回の授業では、2000 字レポートのテーマを考える、第 4 回ではそのテーマでの問いを立てる、第 5 回、第 6 回ではアウトラインの作成、第 7 回では序論、第 8 回では本論、結論を書く、そして第 9 回では完成したレポートのクラス内での推敲、第 10 回、11 回ではそのレポートをプレゼンテーションするための準備、第 13 回はプレゼンテーションをするというものであった。

特に、筆者が TA として学生と大きく関わったのはテー

マ設定、アウトライン作成の時間であった。その中でも、アウトライン作成の時間には、担当教諭とクラスを半分ずつに担当し、一人一人がどのような進捗であるか、疑問や躓きがないかについて一人一人のところへ周り、アドバイスする時間が設けられた。

質問したい学生のみではなく、学生が設定したテーマについて、1対1で、担当したクラス半数の各個人にアドバイスをする時間が授業に組み込まれていたことで、積極的に学生一人一人と話すことができた。これまでは、質問がでない場合には、どのような働きかけをすればよいか悩む部分も多かったが、そういった迷いをもつことなく積極的なコミュニケーションをとることができた。

(2) 論証型レポート課題作成における 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、今回は、授業の中で、疑問や躓きがないかについてクラスの約半数ではあるが、一人一人のところへ周り、アドバイスする時間が設けられた。

その際、留意した点は2点ある。

1点めは、学生が考えているテーマについて、調べたこと、わかったことをまずはしっかり聞くことである。論証型レポートでは必要不可欠な「問い」を見いだしにくいテーマを設定している学生もみられた。しかし、まずは学生自身が設定したテーマについて、しっかり話すことを心がけた。着眼点をかえれば論証型レポートになる課題も多く、できる限り学生が考えたテーマで論証型レポートになるようなアドバイスを行ったが、それでも論証型レポートになりにくいテーマも見受けられた。その際、「そのテーマでは難しいから別のテーマを考えてみては」とこちらから促すことはせず、もし難しい場合でも、学生がそのテーマでは難しいことを対話している中で気づき、納得してテーマを変更するような働きかけをおこなうよう心がけた。このことは、学生のコメントに「話をきいてもらいやすかった」とあったように、学生が萎縮することなく TA と話すのに役立ったと考える。

2点めは、アドバイスする前の準備として心がけたことであるが、TA である自分自身が社会問題やその他幅広い視野を持ち、アンテナを張ることである。

先に述べたとおり、昨年度までの 2000 字レポートとは異なり、学生は様々なテーマでレポートを作成する。そのテーマで論証型レポートになるか、それぞれの問題にはどのような「問い」があるのか、アドバイスをする立場である TA がある程度知っている必要がある。

以前から授業では学生に新聞を読む、広い視野を持つ必要性を教員が講義をつうじ話していたが、TA も、教える立場、アドバイスする立場ということをもえながら社会の様々な出来事にアンテナを張るようにこころがけなければならないと改めて感じた。普段の生活の中で、そのようなことを心がけたことで、レポートの「問い」などについてのアドバイスがしやすく、またより学生の意図に沿ったものになったのではないかと感じる。

(3) 論証型レポートのアウトライン作成時における学生の反応

必ず TA、もしくは担当教諭と対話をする機会があった「テーマを考える」授業時の学生の反応をみて感じたことは、普段は質問を投げかけない学生であっても聞いてほしい、話したいことがある学生が多いということである。必要があれば呼び止めるスタイルであると躊躇してしまう学生であっても、一人一人のところにまわってきて「どんなことを考えているの」と尋ねることで、自分自身の考えていることをはじめ、細かな不安、例えば「このテーマでいけるのか」、「もっと別な表現にした方がいいところはあるのか」などテーマとは別の点についてもわからなくはないが、聞いておきたいところについても話しを進めることができたように感じる。

また授業の最後で受けたサポートについての TA へのコメントで、例年は「授業出席が何回か確認してもらった」「提出物が出ているか確認してもらった」などの事務的なことについての記述が多かったが、今年度はレポート作成について「テーマ作成に困っていたところを一緒に考えてくれた」「レポートの作成時にアドバイスをくれた」など、レポートに関するコメントが多かったことから、このように対話する時間が授業時にあったことは学生にとっても有意義であったと考えられる。

おわりに

上記のとおり、学生と TA が接する時間が授業に組み込まれていることは、TA にとっても学生にとっても有意義な点が多かったと考えられる。特に、TA としては、どこまで学生に積極的に声をかけてよいのかといった迷いをもつことなく、積極的に学生一人一人と話すことができるありがたい機会であった。学生の反応からも学生との関係作りの一歩のために役立ったと考えられる。

ただし、TA に自主的に質問する学生はある程度決まっていたことから、とくに質問したいのに質問を自ら発しにくい学生にどう働きかけるかという課題に対しては、コミュニケーションや、質問しやすい雰囲気作りにおい

て、まだ不十分な点が多かったと考えられる。最後の TA へのコメントにあったように「もっと話せばよかった」「もっといろいろ質問しようとおもいながら、気がついたら秋学期が終わっていた」など、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。

また、この取組みは TA が率先して動くために、どのようにすればよいかということを考えるきっかけにもなった。質問をしないからといって学生が必ずしも TA などに質問したいことがないわけではないことを感じた。今後の TA としての業務にこの経験を還元していきたいと考える。

参考文献

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』1, pp16-19.

「学びの基礎技法 B」

－レポートの執筆における学習支援について－

山口 一樹

(東京大学大学院)

“Core Academic Program-B” TA Practice Report

－Learning Support in Writing Reports－

Kazuki Yamaguti

(Tokyo University)

本稿は、稿者が「学びの基礎技法 B」にて TA として行った実践内容について、とくに学生がレポートの執筆作法を学ぶなかで行った支援に焦点をあてて報告したものである。学生がレポートの構想作業を行う際、レポートのテーマが調査をおこなううえでふさわしくないとと思われる場合には、今行なっている作業は執筆に至る手順を学ぶものであることを伝え、学術的なレポートを執筆するうえでふさわしいテーマを他にも考えるよう提案した。学生の執筆したレポートを添削する際には、指摘した内容が学生に伝わりやすい言葉遣いになっているか注意し、問題点を指摘するだけでなく、その問題と関連したテキストのページ数を記すなど、学生が主体的に復習できるように心掛けた。一学年の学生は、大学入学以前に、自分で問いを立ててレポートを執筆した経験は少ないことが予想され、TA が学習支援を行う際には、その内容が学生にとって馴染みの薄いものであることを常に留意して業務にあたる必要があると考えた。

〔キーワード：TA（ティーチング・アシスタント）、レポート執筆、添削、初年度教育〕

（１）はじめに

「学びの基礎技法 B」は、本学一学年の学生を履修対象とする文章表現の必修科目である。学生は、学術的なレポートの執筆作法や、プレゼンテーションの手法を学び、最終的に 2000 字のレポートを執筆することを到達目標としている。本科目では、TA（ティーチング・アシスタント）が設置され、教員とともに授業運営にあたっている。TA は、主に大正大学や他大学の大学院生が従事しており、学生がよりよい学習を行えるよう様々な教育補助を行っている。具体的な業務として、授業内では資料配布のほか、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担い、授業外では、印刷などの資料準備に加え、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う。

本稿では、稿者が「学びの基礎技法 B」にて TA として行った実践内容について、とくに学生がレポートの執

筆作法を学ぶなかで行った支援に焦点をあてて報告をおこなう。「学びの基礎技法 B」で学ぶ学術的なレポートの執筆作法は、大学一学年である履修者にとっては初めて触れる内容である場合が多い。一方で、卒業論文の執筆など、大学における以後の学習・研究活動の基盤となるものでもある。TA の導入は、学生が気軽に質問できる機会を増やすなどの形で、きめ細やかな指導の実現に貢献することが報告されているが（北野ほか 2006）、学生にとって初めて学ぶ内容でありながら以後の学習の基盤となる本科目においても、TA が授業運営に関わることは一定の有効性を持つものと考えられよう。以下、TA としての実践内容を報告したうえで、学術的なレポートの執筆を学ぶ一学年の学生に TA はいかなる形で学習支援を行うべきか、TA の立場から考えたい。

（２）担当学級の学生観

はじめに、担当した学級の学生観を確認しておく。担当学級には、人間学部や文学部など複数の学部・学科の学生が所属していた。クラス内には、サークル活動など、

学習以外の面で忙しい者も存在し、とくに部活道に励んでいる者は、体力的に負担が大きいようであった。

各学期の初めには、コメントシートを利用して学習面で不安な点や身につけたい点などを聞き取った。学生のなかにはレポートの執筆に苦手意識を持っている者が少なからずみられ、とくに書き言葉の使用や参考文献の引用を自身の課題として挙げている場合が多かった。また、実際に授業を進めて行くと、レポートの構成を序論・本論・結論の形に整えることが難しい者や、やや長い一文を主述が対応した形で書けない者など、学生の抱える課題は多岐にわたることがわかった。

一方で、授業内で実施される漢字小テストの平均点は決して低くなく、課題の提出状況も悪くなかった。断続的にしか出席しない者がいるなどの問題もみられたが、レポートの執筆を苦手とするものの、学習意欲は低い学生が集まったクラスであったと考える。そのため、TAとして学生たちと関わるうえで、できる限りやる気を削がないよう発言に注意し、褒められる点があれば積極的に褒めることなど、学生がより意欲的になれるよう働きかけることを心がけた。

（３）レポートの構想作業における実践

次に、学生がレポートの内容を構想するなかで、TAとして行った実践について述べたい。授業では、レポートの調査・執筆に入る前に、いかなるテーマを扱うか考える構想作業をおこなった。学生が発案するレポートのテーマは、異なる学部・学科の学生がクラスに所属することもあり、時事問題や自身の専攻に関わる課題など様々であった。

しかし、学生の考案するテーマは、調査をおこなううえでふさわしくないとされる場合もあった。例えば、「ブランド米とはどのようなものか」など、即座に答えが出てしまうようなテーマを選ぶ者や、「中東問題を解決するには何をすればよいか」など、調査を進めたとしても、一学年の時点では即座に現実的な結論を出すことが難しい問を立てる者などがみられた。学生の挙げた課題は、個々の興味に沿ったものであると思しく、こちらで別の課題に変えさせれば、意欲を削ぐことにつながる事が予想され、強く変更を促すことはためらわれた。そこで、今行なっている作業は執筆に至る手順を学ぶものであることを伝え、そのうえで学術的なレポートを執筆するうえでふさわしいテーマを他にも考えるよう提案した。

一方で、考案したテーマをさらに掘り下げて行けるように思える者もいた。その場合には、調査の観点が様々

に存在することなどを伝え、学生がより調査を深めていけるよう働きかけた。例えば、「動物園においてパンダを飼育することによどのような意味があるのか」というテーマでレポートを執筆しようとしている者には、動物園経営における利点という観点からだけでなく、背後に存在する日中関係も視野に入れて調査を進めてはどうか、とアドバイスをした。

授業内で事前に例が提示されたためか、担当した学級では、レポートのテーマを全く考え出せない者はみられなかった。しかし、一学年の学生の多くは、大学入学以前の学習で、自分なりに問を立ててレポートを執筆した経験は少ないはずであり、自力で課題を設定することができない場合があることも予想される。そのような事態に備え、一学年の学生でも取り組むことのできるような課題をTAの側から提案できるよう、事前に時事問題等の知識を蓄えておく必要も感じた。稿者は、古典文学研究を専門とする者であるが、複数の学部・学科の学生に対応するうえでは、専門分野の知識だけでなく、幅広い教養が求められるように思われる。

（４）レポートの添削における実践

最後に、学生が執筆したレポートを添削するうえでおこなった実践について報告する。学生の執筆したレポートは、授業外にTAと教員が添削を施した。学生のレポートには様々な改善点がみられ、引用の作法や書き言葉の使用を中心に、文章表現の細かな点にも修正すべき箇所が含まれていた。しかし、初めて学術的なルールに則ってレポートを執筆する者が多いはずであることを考慮し、修正点を逐一指摘することは避け、教員の作成したルーズブリックに則り、問題点を絞って添削をおこなうよう努めた。また、添削を進めるうえでは、学生が自身の判断で文章を修正する力を身につけられるよう、具体的に修正した文例を示すことは避け、文章に見られる問題点を指摘するに留めた。

添削を施したレポートは一度学生に返却され、学生は、添削内容を踏まえてレポートを書き直し再提出する手順を踏んだ。だが、添削されたレポートを受け取った際、指摘内容の意味を理解しかねている者もいるようであった。具体的な例示を避けるあまり、学生にとって意味の伝わりづらい添削結果になっていたように思う。加えて、参考文献の引用など、授業で学んだレポートの執筆作法は、一学年の学生にとっては初めて学んだ内容も多く、添削したレポートが返された時点では、学習内容を忘れてしまっていたとも考えられる。添削内容の意図を測りかねている学生には、授業内に直接補足を行った。また、

その後添削をおこなう際には、指摘した内容が学生に伝わりやすい言葉遣いになっているか注意し、問題点を指摘するだけでなく、その問題と関連したテキストのページ数を記すなど、学生が主体的に復習できるよう心掛けた。

（５）おわりに

以上、「学びの基礎技法 B」において、TA として行った学習支援について、レポートの執筆において取り組んだ内容に焦点をあてて報告をおこなってきた。

学生がレポートのテーマを構想する段階では、調査に適さないテーマを設定しようとしている者には、作業の意義を伝えたくて、学術的なレポートを執筆するうえでふさわしいテーマを別に考えるよう促した。学生が執筆したレポートを添削する際には、大学一学年の学生にも伝わりやすい言葉遣いになっているか注意し、学生の復習を促す指摘の仕方を心がけた。一学年の学生は、大学入学以前に、自分で問いを立ててレポートを執筆した経験は少ないことが予想される。したがって、TA がレポートの執筆を学ぶ一学年の学生に学習支援を行う際には、その内容が学生にとって馴染みの薄いものであることを常に留意して業務にあたる必要があると考える。今後も TA が学習支援をおこなううえで、どのような関わり方が学生にとって有益であるのか、模索してゆきたい。

参考文献

北野秋男・田中ゆかり・落合康浩（2006）「TA 制度導入による授業改善の実践例」北野秋男編著『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.123-139.

付記

TA として業務を進めてゆくなかで、担当の由井恭子先生をはじめ、教育開発推進センターの先生方、職員の皆様には様々なご教示やご支援を賜りました。心より御礼申し上げます。

平成29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 2017, Center for Educational Development

Nana Kimijima
(Taisho University)

大正大学教育開発推進センターは、平成21年度に策定された「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。設置から4年目を迎えた平成29年度、教育開発推進センターでは、「大正大学創立100周年を目指した大学改革10年構想」において、学長が提示した重点施策23項目のうち、「優れた教育研究」に関する5項目の重点施策について教職協働で新たな取り組みを実施し、経常業務の遂行・改善と併せて取り組んだ。

主として担当した重点施策は、「学生が自らの目標を実現するための全学的カリキュラム改革」、「教育改革のためのFD計画の策定」、「高大連携と高大接続・入試改革プロジェクト」、「学修支援体制の充実」「学修ポートフォリオを活用したEM体制の構築」の5つである。重点施策の具現化に向け、カリキュラム改革を見据えた初年次教育の教育目標の検討、教育の質保証を目的としたカリキュラムのPDCAサイクルの取り組み、新任教員FDのプログラム化、高校教員との協働による高大接続企画の実施、高大連携フォーラムでの発表、ラーニングコモンズを活用した学修支援室の開室と正課外のリメディアル教育やEnglish Salonの実施、入学前教育におけるe-learningの導入など、多くの新たな業務を企画・展開した。

教育開発推進センターが所管する7つの業務項目ごとに、具体的な実績を以下に示す。

(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、共通の指導要領とワークシートに基づき、1年次の春学期は「大正大学生になる」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。1年次「大正大学生になる」では、学生を取り巻く環境からのさまざまな「求め」を理解し、それに対する学生自身の「応え」となる目標を設定し、具体的な学修計画として言語化する「TSRセルフマネジメントシート」（本学独自のシート）の作成を到達目標としている。その際、社会の求めに対する自身の強み弱みを認識するために外部試験を活用し、PROG⁽¹⁾テスト（1年生対象1,276人中1,255人受験、

2年生対象1,210人中1,051人受験）とSPI⁽²⁾模擬試験（2年生対象1,210人中1,113人受験）を授業のなかで実施している。

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、学生の所属学科や就職部との情報の共有・活用方法の検討について教職協働で行うとともに、指導要領とワークシートの改修、担当教員のFD、外部試験の実施補助等の教育支援を行なっている。平成29年度は、到達目標である「TSRセルフマネジメントシート」と各授業の関連性の明確化と外部試験結果の活用において改善を図った。本科目は、各授業回が大学・社会・学生本人の「求め」を認識するよう設計されており、授業を重ねていくことで最終的にセルフマネジメントシートが完成するような構成になっている。その各授業の意味づけを学生が明確に認識し、セルフマネジメントと関連付けて理解することができるようワークブックを改良して可視化を図った。また外部試験結果の活用については、2年次秋学期「社会にエントリーする準備」において実

施した PROG テストの結果を、翌春に就職部が実施する3年生全員個別面談の際に返却することで、1年次から学んできたセルフマネジメントの考え方が具体的な就職活動に活用されるよう、キャリア教育からキャリア支援への移行の円滑化を図った。

（２）基礎学力の向上

教育開発推進センターでは、早期の入試合格者を対象に「入学準備学習」と題して入学前教育を実施している。入学前教育は、一般的に大学教育への円滑な導入、早期合格者の学習意欲の維持、基礎学力の補完を目的としている。大正大学ではこれまで、前記2つを主な目的として文章表現力の課題を重点的に実施してきた。入学後に所属する各学科・コースが指定する課題図書に関するレポートを媒介にした、大学教員との郵送による双方向型の学習である。加えて平成29年度は、「学修支援体制の充実」を目指した重点施策に基づいて e-learning を導入し、教科科目の基礎学力補完と学習習慣の維持を目的とした新たな取り組みを展開した。

さらに、在学生の基礎学力向上については、教育開発推進センター前のラーニングコモンズに「学修支援室」を開設し、現・元高校教員による正課外の学修支援を重点施策の一環として開始した。学修支援室開設・周知期と位置づけた平成29年度は、月曜日から金曜日までの特定時間に、「数学道場」という看板のもとに「ラーニングアドバイザー」として現・元高校教員が待機し、数学に関する多様な学生相談に応じ指導を行った。ラーニングコモンズの壁面にはホワイトボードを活用してラーニングアドバイザーから数学問題が掲示され、その問いに対し座り込んで熱心に回答する学生も見られた。常態化した学生とラーニングアドバイザーによる数学問答の掲示は、ラーニングコモンズの学修空間づくりにも一役買っていた。重点施策2年目の利用促進・内容充実期に向けて、学生ニーズを確認しつつ、正課科目と連携強化するなど利用学生の増加と支援内容の充実を目指していく予定である。

（３）学生の学習支援

平成29年度初年次共通教育では、ライティング必修科目「基礎技法B」にTA 19人、情報系必修科目「基礎技法C」にTA 4人・SA 9人、情報系選択科目にTA 3人・SA 2人、計34人（複数科目を重複して担当する学生あり）のTA・SAが72コマの授業で学修支援にあ

たった。教育開発推進センターでは、TA・SA 管理と研修を行なっている。またセンター内には「基礎技法B」担当教員とそのTA、教育支援課職員が在室し、授業時間外のさまざまな学修支援にあたっている。その内容は、TAが行う「基礎技法B」のリフレクションや課題対応に加え、教育支援課職員が行う初年次共通教育科目の履修指導、学内LAN・大学のポータルサイトのID/PW発行、office365のID/PW発行、ノートPC・学修支援図書貸し出し、Wordを主とするPC利用の初歩的サポート、ラーニングコモンズスペースの貸し出し対応等多岐にわたっている。さらにラーニングコモンズのカウンターデスクでは、学修サポーターズ（SA）4人がシフト制でラーニングコモンズにおける学修支援補助業務を行った。

大正大学では平成26年度、教育開発推進センター開設と同時に改革した初年次共通教育をスタートさせている。平成29年度は、改革後のカリキュラムを修了する学生が卒業年次を迎えた年であり、初年次共通教育科目の学修支援に特に注意をはらって運営した。前年度より全学生の初年次共通必修科目の修得状況を各セメスターの履修登録後（4月・9月）、単位取得後（8月・2月）に確認し、初年次共通カリキュラムについて審議する「第Ⅰ類コーディネーター会議」において、妥当な開講コマ数と再履修クラスの開講を検討するとともに、教育開発推進センターでは未修得学生への履修指導を徹底した。

（４）共通教育の開発・推進

平成29年8月4日（金）、大正大学では高大連携フォーラム第2回「文章表現力をどう育てるか」を開催した。第1部「セミナー」では、本学初年次共通教育必修のライティング科目「基礎技法B」の実践から生み出された「ライティング教育 書くプロセスの指導法」や「学生によるレポートの相互評価法」について教育開発推進センターの由井恭子先生、近藤裕子先生、春日美穂先生が登壇し、大正大学を事例に文章表現力を獲得する教育手法と効果について報告した。第2部「シンポジウム」では、東京大学教育学部附属中等教育学校国語科教諭江頭双美子先生、大正大学地域創生学部高橋若木先生、大正大学人間学部・フィールド学習センター齋藤知明先生、学校法人河合塾教育イノベーション本部開発研究職東京大学大学総合教育研究センター共同研究員成田秀夫先生が登壇し、各先生方の実践事例に基づき、いま求められる文章表現力とその育成方法について、教育開発推進センター長である吉田俊弘先生ファシリテートにより意

見交換が行なわれた。当日は、高等学校教諭を中心とした大学教員・教育産業界等一般参加者 91 人、学内教員 28 人、職員 24 人、合計 143 人が参加し、結果 9 割以上の満足度を得ることができた。さらに本フォーラム後、ライティング教育に関する高大連携の共同研究を引き続き進めている。

また、平成 29 年度は、特定高等学校と高大接続に関する会議を月 1 回程度開催し、高大接続企画を高校 1・2・3 年生向けに企画・実行した。具体的には、1) 大学キャンパスへの訪問、正課科目の授業体験（円滑な大学教育への導入）、2) 経験の言語化（思考の訓練）、3) 卒業までの行動目標の設定（キャリア教育・セルフマネジメント）という構成（目的）による、経験学習の理論に基づいた「体験とリフレクション」企画となった。高校生は、1) において希望した専門科目を授業体験した後、2) のグループワークで体験を振り返り意味づけ、3) において振り返りによる気づきを卒業までの行動目標に繋げた。企画は、高校生が高大を接続的に思考する内容であることに加え、授業体験を専門科目の教員が担当し、グループワークのファシリテーターを高校教員と初年次ライティング教育担当教員と SA が担当することで、高校教員と大学の初年次教育・専門教育の教員、高校生と大学生を出合わせる高大接続企画となった。参加高校生に行った事前事後の調査によれば、本企画に対する事前の期待度から事後の満足度が大幅に上昇する結果となった。また進学について考える際の不安感が減少した一方でポジティブな感情が増加しており、高大接続において入学前教育を含む初年次教育が一定の役割を果たす必要性を実感することとなった。その後も当該高校とは継続して高大接続に関する会議を進めている。

（５）第Ⅰ類科目（初年次共通教育）の運用

平成 29 年度、次年度に向けて毎年提示されるカリキュラム編成方針が、教育の質保証を目的として詳細に提示された。第Ⅰ類科目においても、目的・開講コマ数・開講時間帯・教授方法・評価方法ごとに明確な方針が示され、共通教育における統一の要件を改めて認識・共有し、科目設定・授業設計が行われた。それに基づき、教育開発推進センターでは科目ごとの FD を実施した。大学入門・キャリア教育系必修科目である「基礎技法 A」は新規担当を主として担当教員を対象に年 4 回、ライティング必修科目「基礎技法 B」は専任教員による FD を週 1 開催年 35 回実施するとともに非常勤講師を対象に年 2 回、情報系必修科目「基礎技法 C」、語学必修科目「英

語」はそれぞれ年 5 回 FD を実施した。科目ごとの FD では、科目の意義・到達目標・授業のポイント・評価方法の方針と学生の状況等について、現状と課題を共有し、複数クラスで展開する共通教育の質保証に努めた。

また教育開発推進センターでは、4 月に全新生を対象とした英語・国語・数学 3 教科の基礎学力調査（プレイスメント・テスト）を実施した（対象 1272 人中 1264 人受験）。第Ⅰ類科目では、1 年次の必修科目である「英語」の習熟度別クラス編成、「基礎技法 B-1」のクラス編成・指導に、基礎学力調査の結果を活用している。平成 29 年度の英語試験には、習熟度別クラス分けの指標として開発された ELPA⁽³⁾を導入して 1 年次春学期のクラス編成に活用し、1 年次の秋学期には TOEIC IP を実施（対象 1,149 人中 1,089 人受験）して 1 年次秋学期の成績と 2 年次春学期の習熟度別クラス分けに活用した。

必修の英語科目における外部試験の活用については、数年かけて実質的な運用に向けた改善を図っている。平成 27 年度、学修成果の観点から初年次教育修了時点の 2 年生を対象とした TOEIC IP を実施していた。平成 28 年度、2 年次のクラス編成指標として活用すること、また初年次教育の形成的評価指標として位置づけることを目的として、TOEIC IP 実施時期を 1 年次の秋学期に移行し、結果を 2 年次の学修意欲に繋げる授業設計に修正した。さらに平成 29 年度は、初年次教育の形成的評価指標としての実質性を高めるため、1 年次の秋学期において TOEIC 対策の要素を強めた授業設計に修正し、カリキュラムとの関連性を強化した。

（６）国際教育の推進

平成 29 年度の協定留学生は、平成 28 年度から継続中のミュンヘン大学（ドイツ）1 名、上海大学（中国）2 名、河南大学（中国）5 名、東国大学校（韓国）1 名、金剛大学校（韓国）1 名に加え、平成 29 年度からミュンヘン大学（ドイツ）1 名、上海大学（中国）2 名、河南大学（中国）5 名、東西大学校（韓国）2 名を受け入れた。その他、短期の日本文化研修生として、東西大学校（韓国）から 13 名を受け入れ、多様な日本文化を体験する研修を実施した。本学からは、東国大学校（韓国）へ 1 名の協定留学、ミュンヘン大学（ドイツ）10 名、ハワイ大学（米国）15 名の語学研修に派遣した。ミュンヘン大学の語学研修については、東洋大学との連携による共同プログラムを展開し、事前事後学習において大学間の学生交流を行なうとともに現地での研修内容の充実

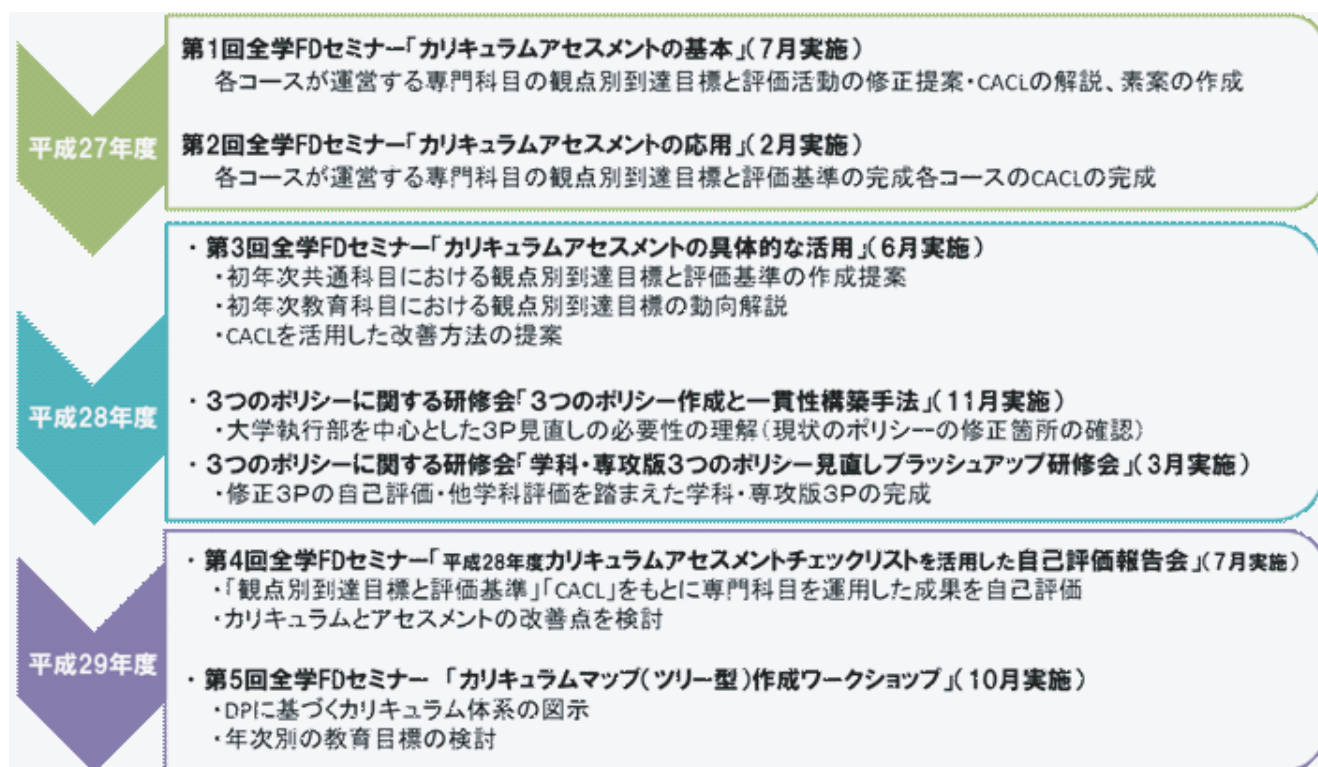
を図った。

教育開発推進センターでは、受入れ学生に対して週1回のホームルームを実施し、大学生活を含む留学生活への支援を綿密に行っている。また、受入れ学生と本学学生との交流機会創出を意図し、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日本文化研修プログラムの企画運営を行なった。さらに豊島区の国際化施策「ホームビジット事業」等自治体や近隣小中学校からの留学生を対象とする企画を紹介し、多様な国際交流機会に結びつけている。「ホームビジット事業」については、平成29年度上海大学（中国）2名、河南大学（中国）3名、東西大学校（韓国）2名の参加が実現し、豊島区民の家庭訪問をとおして相互の文化理解を深めることができた。一方、派遣学生については、協定留学生に関する受け入れ大学との調整や諸手続きの支援を行うとともに、語学研修の企画運営を行っている。各国現地での研修プログラムの企画調整や、研修ごとに10数回にわたる事前事後学習を教職協働で企画運営し、一部研修については引率を行った。さらに、平成29年度に開室された学修支援室では、English Salonを定時開催し、留学を希望する学生を対象としたTOEFL対策や英会話の学習機会を提供することで、協定留学や語学研修の参加促進・支援の充実を図った。

（7）ファカルティ・ディベロップメント（FD）の推進

近年、教育開発推進センターでは、図1のとおりカリキュラムアセスメント体制を構築してきた。平成28年度は3つのポリシーを改正するにあたり、各学科・コースの学びをより高度に達成しつつ学生像を調査するなど、3つのポリシーの実質化に向けたマクロレベルのFDが実施された。この実質化の取組みについては、平成29年3月第24回大学教育研究フォーラムにおいて教職協働による研究発表を行なった。平成29年度は、このマクロレベルのFDを受けて、DPに基づくカリキュラムの評価と体系化に関するミドルレベルの全学FDセミナーを以下のとおり実施した。

カリキュラムの評価については、平成27年度に作成した専門科目におけるカリキュラムアセスメントチェックリスト（CACL）を運用させ、学科・コースカリキュラムの自己評価を実動させた。全学FDセミナーとして行なったCACLに基づく自己評価報告会は、ワークショップ形式を採った。各学科・コースごとに自己評価報告書に取りまとめたアセスメント結果を他学科・コースの教員に報告した後、他学科教員から、1. DP達成度の判断が適切であるか、2. 根拠が示されているか、3. アセスメント手法が適切であるか、4. 今後の対応が具体的に実行度が高いものであるか、という観点で他者評価



出典：君島菜菜・山内洋・小幡誉子・吉田俊弘・高橋慈海・福中裕之（2018）「カリキュラムアセスメントが教学マネジメントに及ぼす効果―教職協働による実質的な教育改革の実現に向けて―」大学教育学会第40回大会資料

図1 大正大学カリキュラムアセスメント体制構築の流れ

を得た。この報告会での議論を踏まえて自己評価報告書は修正され、次年度の各学科・コースのカリキュラムとCACLに改善点を反映させた。

カリキュラムの体系化については、学科・コース・教育開発推進センターに所属する専任教員を対象として、カリキュラムマップを作成する全学FDセミナーを実施した。FD前半のワークでは、特に学生の理解度が高まることを意識して、DP達成に向かう教育課程を図示する「ツリー型」のマップを採用し、そこに年次別の教育目標を設定して、段階的にDPに向かう履修モデルを示すマップ原案を作成した。FDの後半は、前半に作成したマップ原案のギャラリーツアーを実施し、他学科・コースの教員による他者評価を得た。このFDを踏まえて、次年度の履修要項には、DPと年次別の教育目標を提示し、その軸の中に各科目を体系付けた新たなカリキュラムマップを掲載した。

平成29年3月の教授会連合会では、教育担当副学長より全学的なアセスメント体制の段階的連動性の整理が示され、改めて全専任教員に対しカリキュラムアセスメントの取組みが内部質保証の教学マネジメント体制の一環として意識付けられた。

ミクロレベルにおいては、平成28年度に集約した新任教員を対象にしたFDを体系的に整理し、平成29年度採用新任教員に対し、修了証を授与する年10回のプログラムとしてFDを実施した。プログラムの最後には、平成30年度新規採用者研修との合同研修を開催し、1年間の授業実践に関する振り返り報告会を次年度新任教

員に向けて行なった。この報告会は学科内でのメンター機能の強化を意図しており、予想を上回る活発な質疑応答が展開された。平成30年度採用新任教員には、引き続き着任前研修を行ない、本学の概要、マネジメント体制等の研修に加え、シラバスの作成方法やアクティブラーニング手法、ルーブリック等の一連の授業設計・教授法・評価法に関する研修を実施し、学生主体の効果的な教育への理解と実行を促し、新年度に続く新任教員FDプログラムを開始させた。

注

- (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。「リテラシーテスト」と「コンピテンシーテスト」がある。本学では、「コンピテンシーテスト」のみ実施。
- (2) SPIとは、リクルートキャリアが開発した企業採用で応募者の能力や人となりを把握する「適性検査」。働く上で必要となる基礎的な「能力検査」と「性格検査」がある。本学では、学研アソシエの実施する「能力検査」の模擬試験のうち言語能力・非言語能力試験を実施。
- (3) ELPAとは、英語運用能力評価協会が入学時・学期初めのクラス・レベル分けに特化して開発した英語能力試験。本学では、「英語プレイスメントテスト」を実施。

■FD：ミドルレベル

「第4回全学FDセミナー

～平成28年度カリキュラムアセスメントチェックリストを活用した自己評価報告会～

日 時：平成29年7月19日14：00～17：00

内 容：CACLを活用して根拠に基づきカリキュラムとそのアセスメントの改善点を検討

参加者：54名（学部長6名、学科長9名、教務主任22名、新任教員3名、選抜者14名）

「第5回全学FDセミナー ～カリキュラムマップ（ツリー型）作成ワークショップ～」

日 時：平成29年10月15日14：00～17：00

会 場：大正大学10号館

内 容：DPに基づくカリキュラム体系の可視化と年次別の教育目標の設定

参加者：118名（教員98名、職員20名）

■FD：ミクロレベル

「平成29年度採用専任教員FDプログラム」

内 容：3月 事前FD研修

- 7月 数字で見る大正大学・学生支援に関する研修
ハラスメント防止研修会
第4回全学FDセミナー～平成28年度CACLを活用した自己評価報告会～
- 10月 第5回全学FDセミナー～カリキュラムマップ（ツリー型）作成ワークショップ～
- 11月 キャリア支援とキャリア教育
- 12月 授業見学
- 1月 就職活動出発式
- 2月 研究倫理・授業実践報告会
- 3月 1年の振り返り・FDプログラム修了式

参加者：7名

「平成30年度採用専任教員事前FD研修」

日時：2月28日（水）・3月1日（木）

内容：＜1日目＞

- 本学の概要（歴史、建学の理念、本学教員に期待すること＝TSR シップ）
- 本学のマネジメント体制（ガバナンス体制、質的転換、教学マネジメント）
- 本学の学生に対する就職支援体制
- 本学の危機管理
- 本学の学生の特徴（学生の傾向、入学から卒業・就職まで）
- 懇親会 ※平成29年度採用専任教員FDプログラム修了式

＜2日目＞

- 授業設計に関するワークショップ：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
- 今後のアクションプラン作成

参加者：13名

（8）その他

大学教育学会第39回大会発表要旨集録 pp.208-209：2017年6月口頭発表

「PBLを取り入れた初年次ライティング教育の実践と成果」 近藤裕子

大正大学教育開発推進センター年報：2017年6月創刊

日本学術会議法学委員会公開シンポジウム：2017年7月招待講演

「市民性涵養のための法学教育—高校から大学へ—新科目『公共』と法学教育」 吉田俊弘

日本数学協会『数学文化』（第28号）pp.2～3：2017年8月エッセイ掲載

「大学で学ぶ？そろばんと百ます計算！」 畠山仁男

日本リメディアル教育学会第13回全国大会：2017年8月ポスター発表

「説得力のある文章を書くための思考の整理

—論証型レポート作成に向けた取り組み—」 近藤裕子

株式会社LAUGHTECH『笑うメディアクレイジー』：2017年8月

「『結局、数学って将来役に立ちますか？』専門家に聞いてみた」 畠山仁男

初年次教育学会第10回大会：2017年9月口頭発表

「モデルを見せる授業—初年次教育におけるモデル提示の意義と効果—」 春日美穂

日本社会科教育学会全国大会日本社会科教育学会（13），pp.204-205：2017年9月自由研究発表

「憲法教育と高大接続—民主主義と立憲主義を中心として—」 吉田俊弘

第49回日本語教育研究会：2017年9月ポスター発表

「大学初年次のアカデミック・ライティング指導に向けたレディネス調査」

近藤裕子・中村かおり・向井留実子

広島大学 TA 制度運営実行委員会国際フォーラム「大学におけるティーチング・アシスタント

（TA 制度改革の挑戦～大学・大学院教育の充実にむけて～）：2018年2月ポスター発表

「文章表現教育に携わる TA の役割と意識変化

—大正大学共通科目「学びの基礎技法B」の実践をとおして—」

春日美穂・近藤裕子・由井恭子・吉田俊弘

日本文学科『国文学踏査』第29号：2018年3月論文掲載

「大学初年次におけるライティング指導の課題—説得力のある文章作成に向けて—」

近藤裕子

第24回大学教育研究フォーラム：2018年3月ポスター発表

「文章表現教育における TA の養成と活用

—大正大学共通科目「学びの基礎技法B」の実践をとおして—」

吉田俊弘、由井恭子、近藤裕子、春日美穂、君島菜菜、中村公子、高野空太

第24回大学教育研究フォーラム：2018年3月個人研究発表

「学生像調査に基づく3つのポリシーの策定

—学生の「現実」と教育の「理想」をつなぐために—」

君島菜菜・日下田岳史・山内洋・吉田俊弘

執筆者一覧（掲載順）

神達 知純	大正大学仏教学部准教授・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副センター長・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
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
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
君島 菜菜	大正大学教務部教育支援課課長 筑波大学大学院人間総合科学研究科生涯発達科学専攻博士後期課程
中村 公子	大正大学教務部教育支援課
高野 空太	大正大学教務部教育支援課
米澤 嘉康	大正大学仏教学部准教授
畠山 仁男	大正大学 TSR マネジメント推進機構教育開発推進センター准教授
戸口 綾子	大正大学教務部フィールド学習支援課
高橋 若木	大正大学地域創生学部専任講師
齋藤 知明	大正大学人間学部・地域構想研究所専任講師
江頭 双美子	東京大学教育学部附属中等教育学校
成田 秀夫	河合塾イノベーション本部開発研究職
日下田 岳史	大正大学エンロールメント・マネジメント研究所 助教
池田 來未	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
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後期課程
上條 駿	大正大学大学院文学研究科博士課程歴史学専攻
竹内 はるか	國學院大学大学院文学研究科文学専攻博士課程後期
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

（2018年3月末日現在）

【編集後記】

第一次産業は農・林・水産業，第二次産業は鉱工業・製造業・建設業など，第三次産業は金融・保険・卸売り・小売・サービス業・情報通信業など。そして今や人工知能（AI）にビッグデータを組み込んだ第四次産業が生まれています。超少子高齢化である「人生 100 年時代」の到来による社会保障の問題。若者たちが未来に遭遇しなければならない社会生活を，夢と希望にあふれる時代にするために，また予知・予測・予見を通じた想定内とする危険を回避できる生活能力を身につけるために，いま何をしなければならないか，大きな課題であります。

カリキュラム大改革を進めている本大学が，コンピュータ基板が一つであった時代から重層的な基板による処理能力拡大の時代に対応できる教育の重層化を図っているように思えます。現在の職業の半分が AI によって取って変わるといわれている時代を，生き抜いていくための学生への支援を心して行っていかなければならないと痛感しております。

第 3 号年報にご寄稿賜りました先生方をはじめ，関係各位に深く感謝申し上げます。

（文責：畠山） [2018.4.30 記]

年報編集委員

畠山仁男（編集長）

由井恭子

春日美穂（庶務）

大正大学教育開発推進センター年報 第 3 号

平成 31 年 3 月 31 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.3 march 2019

Table of Contents Promotion

Overview.....	Chijun Kandatsu	1
Featured Articles : Taisho University's Study Support		
An Annual Report on "Kiso-giho A".....	Chijun Kandatsu	2
TA (Teaching Assistant) Training and Application in Written Expression Education : Through practice in Taisho University's Liberal Arts course "Core Academic Program-B" ...Kyoko Yui, Toshihiro Yoshida, Hiroko Kondo, Miho Kasuga, Nana Kimijima, Kimiko Nakamura, Sorata Takano		6
The Role and Change in Awareness of TAs involved in Written Expression Education : Through practice in Taisho University's Liberal Arts course "Core Academic Program-B"Miho Kasuga, Hiroko Kondo, Kyoko Yui, Toshihiro Yoshida		8
Preliminary investigation questioning writing experience aimed at First-Year Written Expression Education —from the viewpoint of university-high school connection—Hiroko Kondo, Miho Kasuga, Kyoko Yui		12
<i>Kiso Gihō C</i> (ICT Class for Beginners) in Taisho University from the 2018 Academic Year	Yoshiyasu Yonezawa	17
Standing Position of Mathematics Education in the Learning Support Office; —The Challenges and Results of Experiments in Mathematics Dojo—	Yoshio Hatakeyama	20
Results of activities report "Tohoku Saisei Shidainet 36"	Ayako Toguchi	28
Featured Articles: 2nd University-High School Collaborative Forum		
"How to Nurture Expressiveness in Writing"	Toshihiro Yoshida	31
Current Status and Issues of New Students —First-Year Education Curriculum and Educational Methods—.....	Kyoko Yui	32
Writing process instruction method —Practice of writing education thinking subjectively—	Hiroko Kondo	34
Report Evaluation Methods —Checklist Utilization and Mutual Evaluation with Students—.....	Miho Kasuga	37
Practical Methods for Strengthening the ability of Linguistic Expression in the Department of Regional Development.....	Wakagi Takahashi, Tomoaki Saito	40
Practice of Nurturing Written Expressiveness in High School —Collaborative Learning using Rubrics—	Fumiko Egashira	43
Symposium: "Nurturing expressiveness in writing and its possibilities in company-university-high school connections" —We consider expressiveness in writing from the viewpoint of company-university-high school connections—	Hideo Narita	50
Contribute Articles		
Introduce Examples of Student Survey Data Analysis	Takeshi Higeta	54
Annual Report		
Annual Report 2017: Core Academic Program-B	Kyoko Yui	62
Basic Mathematics	Yoshio Hatakeyama	65
Core Academic Program-B : Subjects Concerning Exploring Culture : <i>Heike Monogatari</i> [<i>The Tale of the Heike</i>] and Japanese Culture	Kyoko Yui	66
Core Academic Program-B : Subjects Concerning Exploring Culture : Culture and Lifestyles in Heian Literature.....	Miho Kasuga	68
Practical Report on Teaching Assistants		
"Core Academic Program-B" Report Checks by TAs —Focus on Inconsistencies in the Purpose and Conclusions throughout the Report—	Kurumi Ikeda	69
Academic Writing Instruction using the Model Report in "Core Academic Program-B"	Nagomi Uno	74
Outlook and Issues in First-Year Education in University Education —Through TAs for "Core Academic Program-B"—.....	Shun Kamijo	80
TA Initiatives in the Fall Semester, FY 2017 —Supporting Creation of Argumentation-Style Report of 2000 characters—	Haruka Takeuchi	84
"Core Academic Program-B" TA Practice Report—Learning Support in Writing Reports—	Kazuki Yamaguchi	87
Annual Report 2017, Center for Educational Development	Nana Kimijima	90
Editor's Note	Yoshio Hatakeyama	98