

大正大学教育開発推進センター年報

第 4 号

巻頭言 大正大学の歴史と教育開発推進センターの役割 神達知純 1

【特集】 大正大学の学修支援Part II

大正大学 学修支援室『数学道場』について

—主体的な学修を目指して— 更科元子・今井三代子・[協力:佐々木晶一] 2

【自由投稿】

大正大学社会福祉学科における国家試験対策講座の概要

—学科カリキュラムへの組み込みとアクティブ・ラーニング導入を中心に— 田幡恵子 13

大学入試問題における論述問題のルーブリック作成に関する考察 中塚光之介 27

能動的な文章読解を促す技法に関する考察

——「スクラッチ・リーディング」における「読む」と「書く」の往還—— 竹内幸哉 30

高校におけるキャリア教育の実践 吉次恵美 37

「問い」から始まる作文教育—初年次教育での実践の報告— 丹波博紀 41

主体的な学びにつなげる大学正課授業でのキャリア教育

—対話しながら考えるキャリア意識の形成と文章表現— 堀上晶子 47

初年次文章表現科目の質的変換 井澤恒夫 53

データサイエンス教育とゲーム理論のコラボレーション

—文系理系を問わないデータサイエンス教育の探究— 畠山仁男 57

【年次報告】

2018年度「学びの基礎技法B」年次報告 由井恭子 63

【学事報告】

2018年度「学びの基礎技法B」 由井恭子 65

2018年度「基礎数学」 畠山仁男 67

【TA 実践報告】

「学びの基礎技法B」レポート作成におけるテーマ設定—SDGs17のゴールによる分類と課題— ... 小菅あすか 68

「学びの基礎技法B」における学生のレポート—引用文献の出典情報の不備を視点として— 高倉明樹子 72

【事業報告】

TSRマネジメントシート（2018教育開発推進センター活動報告） 吉田俊弘 77

入学準備学習発表資料 高野空太 79

平成30年度学修支援室(コーナー)利用状況 中村公子 84

大正大学の国際交流について 平出 翔 85

平成30年度 教育開発推進センター事業報告 君島菜葉 89

編集後記 畠山仁男 99

令和元年10月

大正大学教育開発推進センター

大正大学の歴史と教育開発推進センターの役割

大正大学創立の由縁は、初代学長となる澤柳政太郎をはじめ、当時の仏教界を牽引する碩学たちが「仏教連合大学」の構想を提唱したことにあった。澤柳は在家でありながら、仏教の可能性を信じる教育者であり、「大正大学には宗教的空氣がなければならぬ。また実到大乗仏教的の精神が充ち満ちていなければならぬ」と述べている。

開学当時の大正大学は文学部・予科・専門部からなり、546名の学生が在籍をしていたという。それから90年余を経、現在は仏教学部・文学部・心理社会学部・人間学部・表現学部・地域創生学部の6学部約5000名の学生が在籍する。令和2年度には人間学部が改組され、新たに社会共生学部が誕生する。実は、この展開を予見していたかのような言葉が澤柳にはある。

「大正大学は天下の公道の如きもので、何人が来って学んでも、歓迎こそすれ、拒むことをしない。現に設立宗派に属せざるものも少なくなく、将来その数は更に増すことと信ずる。」

この言葉を聞くと、仏教連合大学の構想の主旨が、仏教学の研究や僧侶の養成にとどまることなく、大乗仏教の精神にもとづき社会で活躍する人を育てることにあつたことがわかる。実際にその歴史において、大正大学は建学の理念である「智慧と慈悲の実践」を教育・研究の根幹としつつも、社会の動向を見すえて積極的な教育改革を行ってきた。

そしていま、大正大学における教育改革を主に担当するのが教育開発推進センターである。共通教育や学修支援など、その業務は多岐にわたるが、センターが試みてきた教育改革の一つにファカルティ・ディベロップメント（FD）の推進が挙げられる。

私は副センター長という立場上、FDの司会進行を務めることが多く、いずれのFDにも鮮明な記憶がある。平成30年5月の全学FD「平成29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」が開催されたのは礼拝堂（旧8号館）であつた。この校舎はすでに取り壊されている。大正大学のご本尊が見守るなか、大勢の教員が教育改善のために真摯に語り合う光景は、礼拝堂最後の思い出として刻印された。

昨年も2回の全学FD、定期的な新任教員対象FDが実施され、全学FDにはそれぞれ110名を超える教員が出席した。多事多端のなかご出席の先生方にはただ頭が下がる思いである。このようにFDという文化が定着化しつつあることは、大正大学の歴史においても意義深いことであろう。

近年は少子化の影響もあり、大学をめぐる状況が厳しいことはよく知られることであり、大正大学も例外ではない。まもなく創立100年という節目を迎えるが、開学以来の教育改革に関する取り組みはこれからも継続されるであろうし、教育開発推進センターはその一翼を担うはずである。そのために時々刻々と変化する状況のなかで、教育の最善を探究し続ける姿勢がセンターには求められるであろう。

神 達 知 純

大正大学 学修支援室『数学道場』について

—主体的な学修を目指して—

更科元子・今井三代子 [協力：佐々木晶一]
(大正大学ラーニングアドバイザー)

On the "Sugaku Dojo"

Support Office for Learning Mathematics in Taisho University;

—Aiming for independent and sustainable learning—

Motoko Sarashina・Miyoko Imai [Shoichi Sasaki]
(Learning Advisor of Taisho University)

自学自習とは、学習者本人が何をどのように学ぶのかを自分で考え、実行し結果をだすことである。学生時代に自学自習の習慣を身につけることは非常に大切であり、基礎学力の確認・向上・完成においても欠かせない。

大正大学では、2017年度秋学期より数学の学修支援を行う『数学道場』を開設した。2018年度は指導員であるラーニングアドバイザーを2名から4名へ、曜日も3日から5日へ増やし、数学の学修支援に取り組んだ。その概要と現状を報告する。

〔キーワード：基礎数学、基礎技法、SPI、すらら〕

1. 『数学道場』の開始

大正大学は、建学の理念「智慧と慈悲の実践」と教育ビジョン「4つの人となる」のもと、不確かな社会に向かって自立勇進し、生涯にわたり向上心を持って学び続けることのできる人材を育成することを目指している。そのためには、学ぶ主体である学生の自学自習の習慣と意欲が必須であり、それを支援する取り組みとして、学修支援室が開設された。2017年度秋学期には『数学道場』が、週3日、2名の指導員（ラーニングアドバイザー）を配置してスタートした。2018年度にはこれを拡大し、月曜日～金曜日の14:00～17:00までラーニングアドバイザーが待機するようになり、数学を不得意としている学生に対し学習のきっかけづくりを含めたアドバイスと課題指導を行っている。

当初学生自身が質問するきっかけをつかめないようで、訪れる学生は少なかったが、「基礎技法 A」「基礎数学」などの課題を通して質問にくる学生が増えてきている。

2018年度秋学期からは、場所を変更した。当初は広い自習コーナーの一角で通り道のようなオープンな場所であったが、「落ち着かない」という利用者の意見から、より奥まった位置に静かな学修支援コーナーを開設した。元々が職員室のようなスタッフルームだったところを会場にしたため、場所変更直後は学生にとって敷居が高かったようで利用者が減ってしまったが、2019年度が始まると新入生を中心に利用者が増加した。

2. 『数学道場』の詳細

担当者と指導日、利用者概数は以下の通り。ラーニングアドバイザーは全員が、元または現職の教員で、高校や中高一貫校で数学の指導をしてきた経験がある。

2017年度 秋学期	担当者：今井・井上・今井 指導日：月火水 利用者：のべ 113名
2018年度 春学期	担当者： 今井・更科・今井・石曾根・佐々木

	指導日：月火水木金 利用者：のべ 約 270 名
2018 年度 秋学期	担当者： 今井・更科・今井・石曾根・佐々木 指導日：月火水木金 利用者：のべ 約 180 名
2019 年度 春学期	担当者： 今井・更科・今井・石曾根・佐々木 指導日：月火水木金 利用者：のべ 約 360 名

現在の指導内容は以下の通りである。

- ① 数学を不得意としている学生に対する学習のきっかけづくり
- ② 「基礎技法 A」の宿題（SPI 問題・春学期に1年生，秋学期に2年生）のサポート
- ③ 「基礎数学」Ⅰ・Ⅱ（春学期・秋学期），Ⅲ・Ⅳ（春学期・秋学期）の課題を担当教員と調整しながらサポート（履修者）
- ④ 「すらら」（eラーニング）受講者の支援（受講希望者）
- ⑤ センター前の壁面ホワイトボードを『巢鴨算額』と名付けて問題を提示し，学生が自由に書きこんだ解答に対して添削指導
- ⑥ ホワイトボードの1枚に「解いてみよう！！」コーナーを作成。（問題を書いたプリントを用意して袋に入れておく．解いた学生は箱に入れる．後日取りに来るように指示をする．それをきっかけに数学道場に来た学生もいる）
- ⑦ 就職課で開催している公務員講座の「数的処理」についてのサポート
- ⑧ より一般的な数学に関する質問

2018 年度秋学期に開設した教育開発推進センター内の学修支援コーナーは以前事務室だったこともあり，学生が入りにくく戸惑っていた様子だったが，徐々に慣れて利用者も増えていった．比較的静かな場所で，学習するスペースも余裕があり，ラーニングアドバイザーからの指導も受けやすくなった．主な利用者は1年生・2年生・3年生で，基礎数学や基礎技法 A の課題についての指導が多い．課題の解き方の指導を受けるだけで終わってしまう学生が多い中，授業課題がきっかけで継続して数学道場に通う学生も増えている．また公務員を目指している学生が，同じ目的をもった仲間を連れてくるな

ど，数学の基礎学力が高い学生もラーニングアドバイザーの指導を受けに来て切磋琢磨している．

ラーニングアドバイザーが同時に複数の学生を指導している時は，学生同士で教えあうなどの様子がみられる．『教えることで理解が深まる』ということは広く知られていることだが，自分が通ったばかりの道を振り返って理論立てることは，実に有効な勉強法である．理解したての思考は，経験豊富な教師の説明よりわかりやすく，本質的である場合すらある．学生は，数学道場で初めて会うにも関わらず，教え合うことができている．このような，学ぶもの同士の相互作用は大変効果的である．

筆者は当初，数学道場を応急手当用の『数学の保健室』のようなものと捉えていたが，むしろ『数学のサロン』あるいは『数学の課外サークル』のような，自由で楽しい存在になってきている．



3. 現状

(1) はじめに

2017 年度秋学期からスタートした数学道場だが，当初はどのような学生がどのような目的で訪れるのか，担当者として期待だけでなく不安も大きかった．

2017 年度秋学期から 2019 年度春学期までにラーニングアドバイザーを担当して取り組んだことについて，以下に述べる．

(2) 指導の流れ

1) 初回

初めて訪れた学生には，まず表 1 の内容を質問する．ただし，個人情報となることから，学生本人の意向を確認しながら行っている．必ずしもすべての学生にではない．また，混雑時などは質問を絞っている．

表1 初回の質問内容

① 氏名
② 学年・学部・学科
③ 数学道場に來た目的、困っていること
④ 高等学校での数学の教科とのかかわり（何年生まで数学の授業があったか、数Ⅰ・A、数Ⅱ・Bのどこまで学習したか など）
⑤ 将来の目標（職業を含む）

2) 各学生にあった指導の検討

1) の回答、および実際に問題を解かせた様子から、それぞれの学生にあった指導を心掛ける。次のような a～g のタイプの学生が見受けられるが、できるだけそれぞれの学生の現状にあったアドバイスをする（表 2）。なお本大学は文系学部のみのため、a のタイプの学生が多くみられる。

表2 学生のタイプとアドバイス例

学生のタイプ	アドバイス例
a: 高等学校1年で数学を学習して以来、数学にまったく触れていない学生	学修支援室に用意している検定教科書※（以下、検定教科書）を渡し、各自思い出させ確認させる
b: 高等学校2年まで数Ⅱ・Bも学習した学生	できるだけ自力で取り組ませるような指摘にとどめる
c: 数Ⅲまで学んだ学生	
d: 数Ⅰ・Aだけの学習であるが、高等学校3年まで学んでいた学生	
e: 高等学校は普通科ではなく、数Ⅰのみしか学んでいない学生	検定教科書「数A」を用いて、基本事項を説明する
f: 高等学校は通信制である学生	検定教科書をみせて説明するだけでなく、「すらら」（eラーニング）をすすめる
g: 中学時代の数学だけでなく小学校時代の算数からも逃げていたという学生	検定教科書をみせて説明するだけでなく、「すらら」（eラーニング）をすすめる。文字 x , y など使うことが苦手な場合には、算数的に考えさせることもある

※中学校・高等学校の各3社の教科書を用意した

(3) 指導時の留意点

指導時には以下①～⑤の点に留意する。

①できるだけ自分の力で解くようにヒントを与える
学生に合わせて、与えるヒントを工夫することで、自ら取り組もうとさせる。

②理解できているところまでを褒める

「ここまでは合っている」という声を掛けることで、学生本人が少しずつ自信を持つことができ、モチベーションが高まる。

③どのようにテーブルに座らせるかの工夫をする

学生によっては同じテーブルにいる他の学生が気になり集中できなくなる場合があるため、同じ課題に取り組んでいる学生をできるだけ同じテーブルに座らせるようにする。ラーニングアドバイザーのほうが回っていき、ヒントを言っていく。また、お互いに相談したり、教えあったりする場面も見受けられる。まったく初めて出会った学生同士でも打ち解けて、一緒に考えている様子はとても良いと感じる。

④プリントの活用方法を工夫する

プリントに直接解答するのではなく、何度も改めて考えて、どう求めたらより良かったのかを自分自身で確認してから記入することが望ましいと考える。そのため、「基礎技法A」「基礎数学」の課題の冊子・プリントを持参して質問にきた学生には、冊子・プリントに直接書き込まないように指導している。

⑤次回の約束をする

定着を図るため、必ず「何曜日なら参加できるか」「次回取り組みたい単元の内容」を聞く。それに応じたプリントを用意しておくなど、スムーズな対応が可能になる。中には、『次回は三角関数をお願いします』などとリクエストする学生もいる。

⑥指導内容を共有する

ラーニングアドバイザーの担当者が違っていても学生が参加した日付、回数がわかるようにするため、現在は記録表に記入している。道場開催日は記録表に参加学生の氏名と簡単な指導内容を記入する。どのような内容に取り組んだかを記録することで、指導者が変わっても指導が継続的にできる。また、学生との会話が広がり学習がスムーズになる。

⑦学生の時間への配慮をする

授業の合間に来る学生も多いため、時間に応じてヒントの出し方を工夫している。時間が限られている学生にはアドバイスを。時間に余裕がある学生には考えさせる時間を与える。そのため、毎回始めに「①本日の目的」

「②何時まで時間があるのか」を確認している。途中で授業に行き、再度数学道場に帰ってくるケースもある。

(4) 指導の具体例

以下に、担当した学生の中からいくつかの指導事例を Case1～7 に示す。

・Case1：自分で購入した SPI 問題集を解いて、質問にきた学生 A

⇒ その問題の解説だけでなく、どの単元が不安かという投げかけから「損益算」の苦手意識を克服したいことがわかった。毎週来ることを約束させて「損益算」中心のプリントを用意した。

Advice：新しい問題を解くことだけでなく前に解いた問題を再度解き、定着させていくことも重要であること。

何が与えられていて、何を求める問題なのかをしっかりと把握できるようにすること。

★自分の苦手分野や弱点などを把握できる学生は、苦手を克服していくことができると考える。

・Case2：公務員を目指したいと目標をもって 2 年生の秋学期から参加してきた学生 B

⇒ 基本的な SPI の問題から始め少しずつ難しい問題にも取り組んでいった。ほぼ毎週参加しており実力もあった。目標を達成させるためにどのような問題を扱っていったら良いのか、担当者として悩むところがあり、公務員試験について研究するきっかけとなった。

高校で数Ⅲまで学んでいるので、簡単に解ける問題を、複雑に解決しようとすることも見受けられた。4 年次になると自分が目指す公務員試験にあるような図形的分野の問題プリントも欲しいとのことで、希望に沿ったプリントの用意をした。周囲にも声をかけ、数学道場に友人を連れてくることがあった。

★担当者が公務員試験について調査・研究するきっかけになった学生であった。

・Case3：3 年生の秋学期後半に自分が希望する就職試験に SPI 試験があることがわかった学生 C

⇒ 自分が目指していた就職先の試験に当初は SPI 検査 非言語分野がないと勘違いしていたが、必要ということがわかった。数学をまったく忘れてしまっていたが時間もないということで、とにかく SPI の基本問題のプリントから取り組んだ。当初、式・計算を思考の流れ順に書くのではなく、思いつくと適当なメモ形式で書いていくので、考えの流れが本人もわからなくなってしまうという現状があった。

Advice：書き方のアドバイスをすることで、自分自身でミスに気づけるようにすること。最終的には短時間で解

くことが目標であるが、まずは、順序立てて考えていくこと。本人はもっと早くから非言語分野の勉強をしておけば良かったと反省していた。

★下級生に伝えておきたいことである。

・Case4：1 年生春学期「基礎数学Ⅰ」の講座を希望したが抽選ではずれてしまった学生 D

⇒ 自分でどのように勉強していったら良いのかわからないという相談であった。「基礎数学」のカリキュラムを参考に、用意してある SPI 関係のプリントに取り組んでいくことを約束した。解き直しノートを自主的に作成し、解けなかった問題に再度取り組んできていた。ノートにはポイントを書き込んだ付箋を貼ったりして、よく工夫して学習した。

★自主的に取り組む姿勢から今後、実力をつけていくことができると感じた。

・Case5：1 年生時に「基礎技法 A」の質問にきたことをきっかけに続けて参加している学生 E

⇒ 「基礎技法 A」の質問の際、将来的に公務員を目指したいという意志があることがわかった。本人が『1 年生のときから勉強していかないと間に合わないですね』と言って、毎週参加して SPI 関係のプリントを解いていくことになった。また、「すらら」にも取り組むことになり、自分で計画を立てて進めていった。一度取り組んだプリントにも時間を空けて再度取り組み、前回よりも短い時間で解くことができ、定着できることを本人も認識している。現在は、ほぼ週 2 回参加している。不参加のときも事前に連絡してくる姿勢がある。

★少しずつ自信をつけているように思われる

・Case6：「基礎技法 A」の質問にきたことで、「数 A」の内容を学習していないことに気づいた学生 F

⇒ 「基礎技法 A」の冊子にある「場合の数」の質問の際に、順列・組合せの基本事項の確認のために問題を出したところ、学習した覚えがないという（多くの学生は「そういえば習った」という返事がくる）。普通科でない高等学校卒の場合は、履修していない科目がここで確認されることもある。「数 A」の教科書を使って基本事項を解説する。

Advice：SPI の問題にも出題される単元について、本人が高等学校時代に学んでいなかったことから、基礎から自学自習できる「すらら」を勧めた。わからないことがあったときは、いつでも質問に来るように伝えた。本人は夏期休業を利用して、「すらら」を進めていきたいとのことであった。

・Case7：「基礎技法 A」の質問にきて、他の学生が取

り組んでいるプリントが気になった学生 G
 ⇒ 質問にきたときは自分でノートを用意してきて、アドバイスやヒントなどをしっかりとメモしていた。解法の別解などを説明すると、それもノートに書き留めていた。自分で考えて解くという姿勢は常にみられる学生で、数学道場のコーナーで集中して学習に取り組んでいた。宿題冊子を解き終えたとき、ノートも大量のページとなっていて、本人も非常に達成感を味わい満足していた。たまたま同じテーブルで3年生の学生が『あれ？どうやるんだっけ？』などと声に出しながらプリントを解いていたことがあった。G が『どんな問題なのか気になる』というので『解いてみる？』と声をかけたところ、嬉しそうに新しい問題に取り組んだ。数学道場での学習から数学課題に意欲的になっていった事例である。それをきっかけに「基礎技法 A」の冊子が終わってからも参加してくれることは、担当者としても嬉しいことである。

以上、Case1～Case7 を示したが、その他にも次のような多くの学生と接し、問題の解説を通してそれぞれに合った対応を行っている

- ・分数の足し算で通分に戸惑う学生
- ・小数の計算ができないと自ら言う学生
- ・1割を0.1とできない学生
- ・中学2年で学習している連立方程式の解き方を忘れている学生
- ・時速〇km を分速□m と単位換算できない学生
- ・方程式を機械的に解くことはできるが、課題文を読んでも方程式を立てることができない学生
- ・自分で解決する力はあるのに、必要以上に数学に苦手意識を持ち、できるはずの課題にも消極的な学生

4. 今後の課題

今後の課題としては以下のようなものがある。

- ・春学期「基礎技法 A」の質問に来た1年生にそのまま継続して数学道場を利用してもらうための効果的な対策をさらに練ること
- ・「基礎数学」を受講している学生には、課題提出時以外にも日常からの利用を促す方法を考えていくこと
- ・「もう少し問題が解けるようになってから参加する」という学生にも、わからない点があることを気にせずに参加するように促す方法を考えていくこと
- ・特に自分で用意してきた質問がなくても参加して問題プリントに取り組めるということを広めていくこと。(たまたま学習支援室のコーナーにきた学生に声を掛けると

『何も持っていないけど、いいんですか』との返事。プリントを渡すと解いていた。)

- ・「基礎数学」の講座を受講していない、普段全く数学に触れていない学生に利用してもらえる方法を考えること
- ・自分自身の解き方のどこが変か、どこで間違えているのか気づくことができる学生を増やしていく方法を考えること
- ・『数学道場』で可能な新たな学修支援の形を探し、実践していくこと



5. 参加者アンケート

2018 年度秋学期後にとったアンケート結果を載せる。質問事項は以下の通りである。

- ・数学道場で何を勉強しましたか。(図 1)
- ・数学道場を何で知りましたか。(図 2)
- ・授業以外に学習をサポートしてくれる場所があることをどう思いますか。(図 3)
- ・数学道場の場所についてどう思いますか。(図 4)
- ・数学道場が開催されている時間についてどう思いますか。(図 5)
- ・ラーニングアドバイザーの先生の指導を受けてどのように感じましたか。(図 6)
- ・夏休みや春休みにも数学道場を開催したら利用しますか。(図 7)
- ・数学道場で少人数での勉強会を開催したら参加しますか。(図 8)
- ・数学道場に希望することはありますか。(図 9)

- ・今後数学道場を利用したいと思いますか。
(図 10)
- ・最後に数学は好きですか。嫌いですか。
その理由を教えてください。(図 11)

図 1

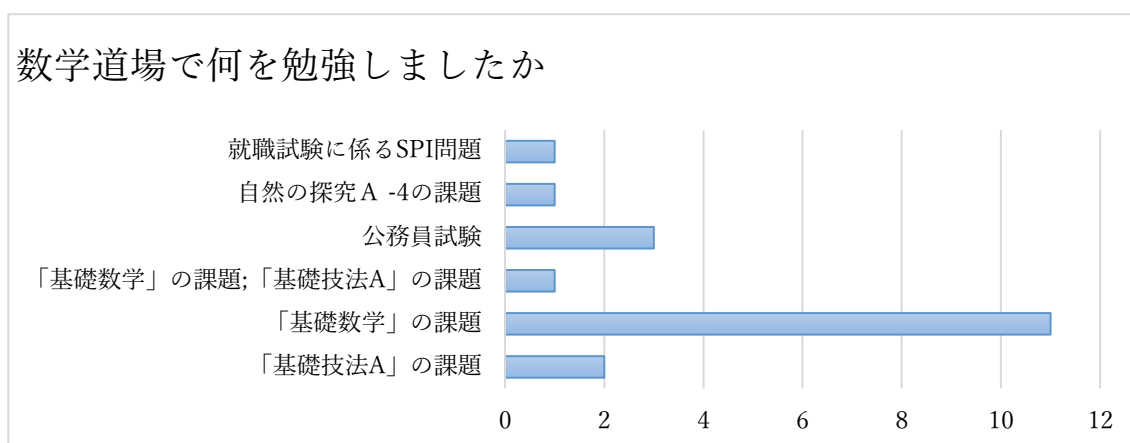


図 2

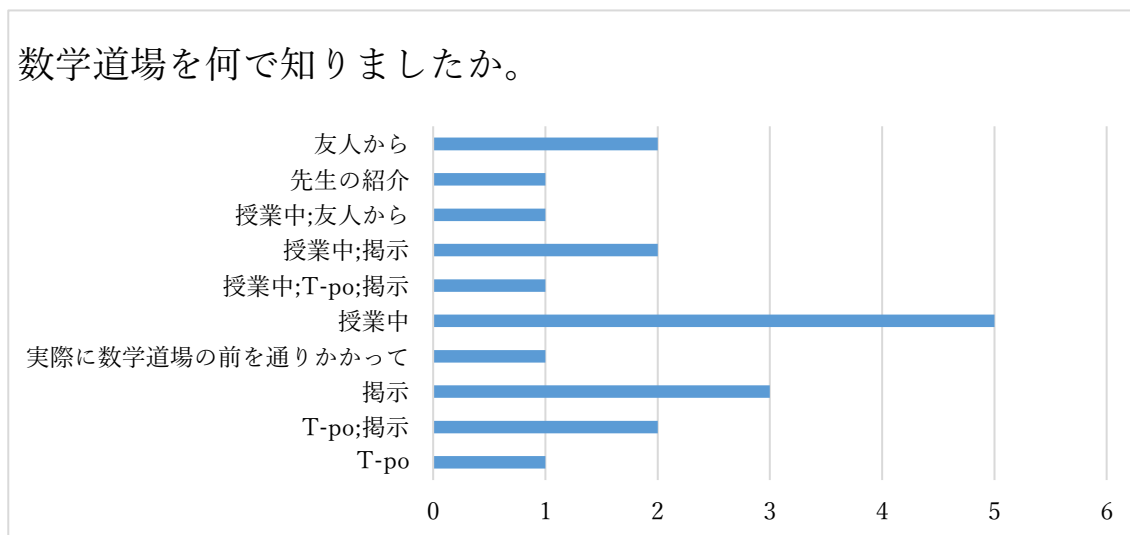


図3

授業以外に学習をサポートしてくれる場所があることをどう思いますか。

サポートがあるのを知らなかったが、使ってみてすごくやりやすいと思いました。

自分は数学が苦手です。数学道場は、先生の都合を気にして質問しに行けない、授業の進行を気にして質問できない、ということを解消してくれるので非常に助かっています。

分からない問題等の相談が気軽に出来る為、非常に助かります

ありがたいと思う

すごく助かります

良いと思う。

数学が苦手な聞ける人がいないから、助かる。

極めて素晴らしい。

学習の機会も増加するので、良い環境の中にいるように思う

大変ありがたい、授業中や授業後に数学の問題で分からないことがあっても教授の時間の都合の問題などで質問できないことが多いため、数学道場でその数学で分からない内容を聞くことが出来るので数学道場は必要だ。

ありがたい

助かる。

とても良い、続けて欲しい

いいと思う

素晴らしいと思う

気軽に質問に行くことができるので便利だと思う。

助かる

個別でわからないところを教えてくれるので、先生に質問できなかったときなどにとても助かると思います。

とても良い

図4

数学道場の場所についてどう思いますか。

初めて利用しましたが、知らない人もいたので認知度があればいいなと思いました。

良いと思う

ちょっとわかりづらかったです

前の場所は、割と人目につくと言うか目立つところにあった。しかし今回場所が変わり、前より落ち着けるようになったと思う。

スペース的には良いと思うが、以前教育開発推進センターであったということも踏まえると入りづらさはある。

勉強する場としては最適であり、周囲に人がほとんどいないため静かであり、集中できる良い環境だと思います。

利用しやすいと思う。

丁度いい

今の場所で問題ないと思う。

少し入らずらかったです。

1度行けばわかるが初めての時は分かりにくかった

図5

数学道場が開催されている時間についてどう思いますか。

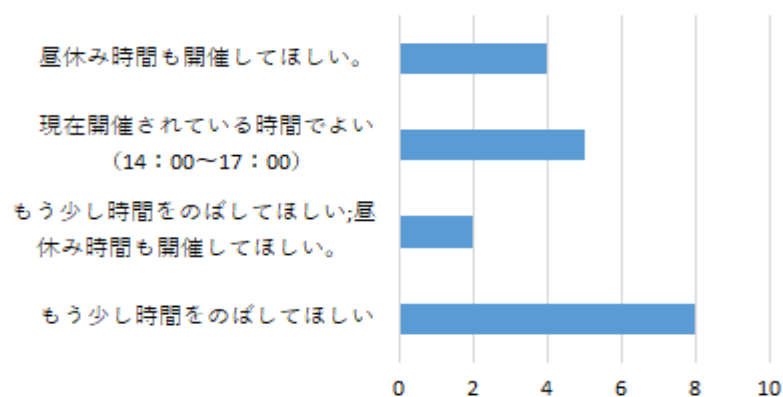


図6

ラーニングアドバイザーの先生の指導をうけてどのように感じましたか。

もっと早く利用したいと感じました。

(仕方ないことだが)自分にとって、クセのある先生がいる。ある程度満足している。

非常にわかりやすく、今まで納得がいかなかった所が理解出来ました

分かりやすかった。

自分の中で理解が進んだと思う。

優しいな、親しみやすいなと思った。

非常に素晴らしい。

分からなかった問題が解けるようになったのは素直に嬉しかった

もう少し丁寧に分かりやすく数学の問題内容を解説してほしい。

分かりやすかった。

図7

夏休みや春休みに数学道場を開催したら利用しますか。

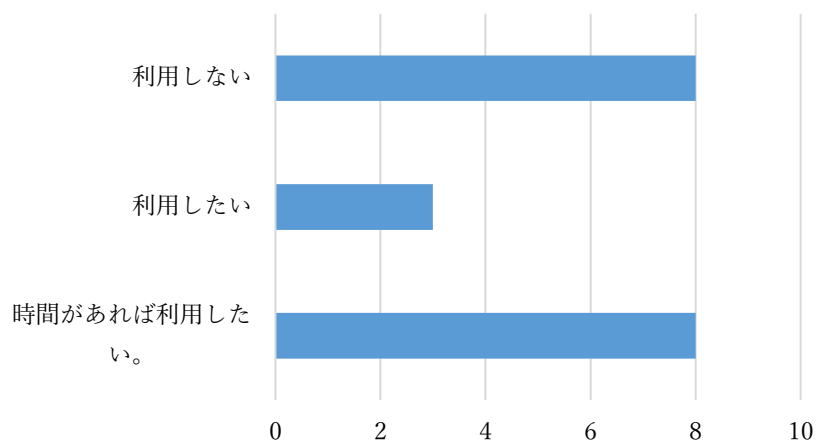


図 8

数学道場で少人数での勉強会を開催したら参加しますか。

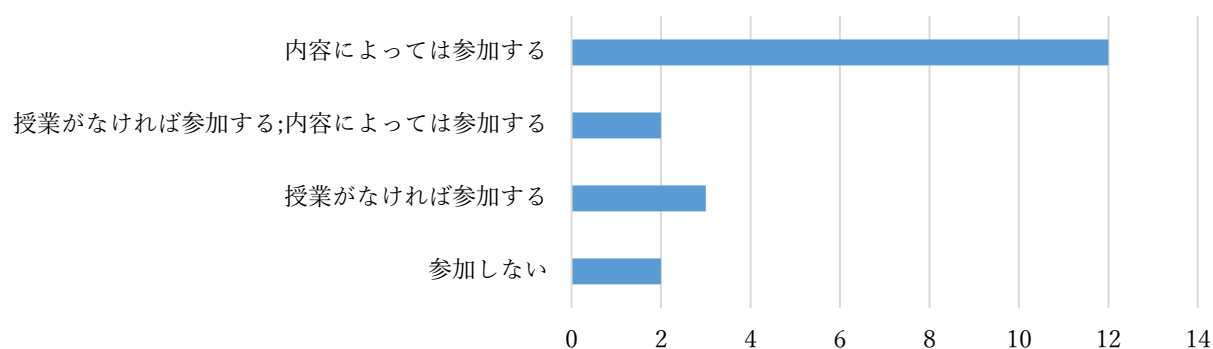


図 9

数学道場に希望することはありますか。

認知度は上げたほうがいいなと思いました。

昼休み、13:00頃に開講してほしい。今学期は時間割や、ノートテイク、アルバイト等の都合で、利用できる時間がかなり限られていたと感じる。

特になし

特にないです。

たいへん満足。

数学道場の時間を午前中や土曜日にも広げて、教える教授も複数の教授がそれぞれ別の日に別々の教え方で教えるのではなく、一人の教授が数学道場で毎日決まった時間に教えた方が良く、数学の秘話なども教えてもらいたい：例この公式はどのような過程で誕生したかなど

図 10

今後、数学道場を利用したいと思いますか。

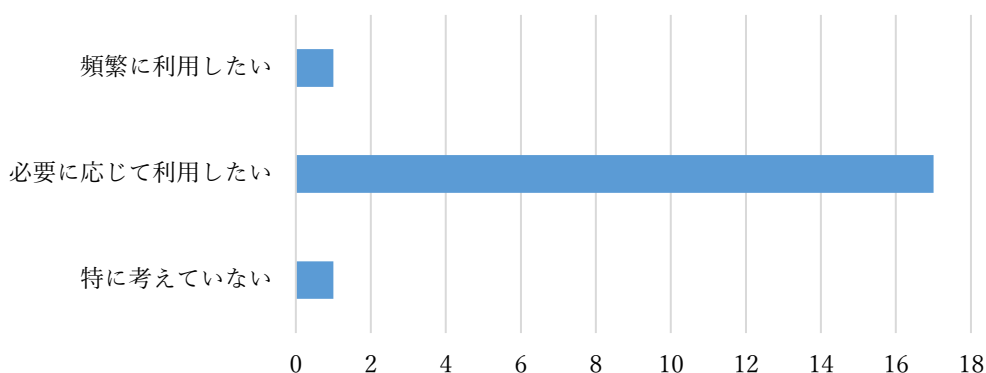


図 11

最後に数学は好きですか。嫌いですか。その理由を教えてください。

数学は嫌いです。理由 問題を読んで解答するのに時間がかかるから。

数学は嫌いです。しかし数学道場を利用して、以前より嫌いという意識は薄くなった。大嫌いではなくなった。

あまり好きではありません。問題が解ける時は楽しいと感じますが、解けない問題があると楽しくないと感じてしまいます。また、過去に類題を解いた際に、指導通りの解法で解いたにも関わらず、誤答とされた経験(計算ミスではない)がある為、あまり良い印象がありません。

嫌い。数学が得意ではないから

嫌いです うまく行った試しが少ないから

好きではあるが得意ではない。

好き。解けると頭がスッキリしてそこそこ楽しい。

好き。数学に命を救われたから。

嫌い。元々苦手意識があり、教科の中でも数学は特に、土台となる基礎部分の理解が必要な科目で、一度躓いてしまうとその先も分からなくなるから。

嫌いです。理由：数学の問題で使用される公式や理論の内容が理解するのが困難であり、どうしてその公式や理論が正確だと言えるのか、その根拠や理由が分からないため、

好きでも嫌いでもない

今のところ好きでも嫌いでもない

嫌い 数式を覚えるのが苦手だから

分野によって好き嫌いがある。

苦手なのであまり好きでない。

答えがあるので好きです

好きだけど苦手、解けない時に自分一人では解決できないので、教えてくれる人がそばにいてくれるならずっと解いていたい

(アンケートから)

「数学道場は、先生の都合を気にして質問しに行けない、授業の進行を気にして質問できない、ということを解消してくれるので非常に助かっています」(図 3)というコメントがある。まさにここに数学道場の存在意義がある。平日の午後いつでも数学の質問ができる環境というのは、筆者の学生時代を思い出しても、うらやましくも貴重な場と言えよう。

また、数学が好きかどうかの質問(図 11)に対しては「嫌いです」という回答が目立つ。数学の自主学習を支援している数学道場で「嫌い」という回答は残念ではあるが、逆に考えると、数学を嫌いな学生が、必修ではなく出席ノルマもない自由な数学の取り組みに自分から参加したことは意義深く、その姿勢は評価できる。指導者として、その点は各学生に指導の中で伝えていきたい。

「数学は嫌いです。しかし数学道場を利用して、以前

より嫌いという意識は薄くなった。大嫌いではなくなった。」(図 11)という記述にも、数学道場の気楽で自由な雰囲気が功を奏している様子がうかがえる。指導していると、本人が思うほど苦手ではない学生が多いと感じる。小学校・中学校・高校のどこかで数学を嫌いになって以降、数学とは距離を置いてきただけで、改めて課題に取り組んでみれば、意外に面白く感じたり、よくできたりする。力はあるのに使っていない、そんなケースがよくある。数学を嫌ったまま、拒否したままでは大変もったいない。このような学生に対して、数学道場を通じて、数学の広さ・自由さ・楽しさ・美しさを伝えていきたいと考えている。

が、就職活動に必要な数学だけではなく卒業後に役に立つ数的思考力を身につけていくことを進めていきたいと考えている。



6. おわりに

昨年 12 月に経団連（日本経済団体連合会）の会長が若い人材の育成と大学教育の改革に向けた提言を発表した。その中に文系・理系の枠を越えた基礎的リテラシー教育についても示している。

多様な価値観が融合する Society 5.0 時代の人材には、リベラルアーツといわれる、倫理・哲学や文学、歴史などの幅広い教養や、文系・理系を問わず、文章や情報を正確に読み解く力、外部に対し自らの考えや意思を的確に表現し、論理的に説明する力が求められる。さらに、ビッグデータやAIなどを使いこなすために情報科学や数学・統計の基礎知識も必要不可欠となる。（日本経済団体連合会 HP2018/12/04
今後の採用と大学教育に関する提案より抜粋）

それらを踏まえ、数学道場では基礎的なことは勿論だ

大正大学社会福祉学科における国家試験対策講座の概要 —学科カリキュラムへの組み込みとアクティブ・ラーニング導入を中心に—

田幡恵子
(大正大学人間学部社会福祉学科)

Report of Preparation course on national examination of Certified Social Worker in Taisho University
-Connecting preparation course to department curriculum and Introducing of active learning-

Keiko Tabata
(Taisho University Faculty of Human Studies Department of Social Welfare)

大正大学社会福祉学科では社会福祉士国家試験（以下「国試」）の受験対策講座として社会福祉特講（以下「特講」）Ⅰ～Ⅲを開講している。「特講」は大学の正規授業として学科のカリキュラムに明確に位置付けられている。ペア学習、グループ学習（グループでの協同学習）、反転学習などのアクティブ・ラーニングを導入し、学生が重要な項目を繰り返し学ぶ仕組みを提供することによって、多くの学生にとって、「国試」で要求される専門知識を身につけると同時に、他科目の補習、および科目横断的な理解を支援する科目として機能している。しかし、今後いつそう、一人ひとりの学生が活かされる授業となるためには、グループ学習の検討を含めた不断の努力が必要である。

〔キーワード：国家試験対策講座，学科カリキュラム，アクティブ・ラーニング〕

はじめに

大正大学人間学部社会福祉学科では社会福祉士国家試験（以下「国試」）¹⁾に向けた受験対策講座として「社会福祉特講」（以下「特講」）Ⅰ～Ⅲを開講している。本学科では、卒業年次に「国試」受験を希望する場合には、「特講」を履修し単位を取得することとしており、「特講」は「国試」受験希望者の必修科目となっている。

以前筆者は、2017年度（2018年3月）に卒業した学生を対象とする分析によって「特講」による学修にどのような効果があったのか、その課題は何かを考察した²⁾。

本稿では、あらためて「特講」の授業概要を、その特徴である、①大学教育カリキュラムの一翼を担うように学科教育に組み込まれていること、②教育効果を高めるためアクティブ・ラーニング型授業を行っていることの2点に焦点を当ててまとめておきたいと思う。

1. 授業到達目標

「国試」対策授業であるだけでなく、学科における正規の授業として、「特講」における学生の到達目標は以下

の4点にまとめることができる。

- ① 国試 19 科目で問われる専門知識、倫理、技術を身につける。
- ② チームアプローチによって最善の結果を出せる。
- ③ 社会福祉士及び介護福祉士法第 47 条の 2 で「資質向上の責務」が規定されているため、学び続けることができる学修³⁾者になる。
- ④ 社会福祉学科のディプロマ・ポリシー(DP)⁴⁾達成に資する。

2. 「特講」のカリキュラム

(1) 学科教育全体における位置づけ

「特講」は上記の到達目標を達成するために、学科のカリキュラムツリー上、2年次から4年次にわたって学科全体の学びに寄り添う形で位置付けられ、各学生が3年間学修を積み上げていくように組み込まれている。

その概要をまとめたものが表1の学修計画である。学修計画は、学科FDにおいて専任教員の協力を頂き検討して原型を作成し、年度ごとに修正を加えている。

表1 社会福祉特講 3年間の学習内容

	学習到達目標	春学期	夏休み	秋学期前半	冬休み	秋学期後半	春休み
2 年 生 ・ 特 講 Ⅰ	社会福祉士に求められる最も基本的な知識を説明できる。	・1年次履修科目の復習 ・資格取得の意義を知る ・重要語句についてカードを作成。	語句カード 補強。	・高齢・児童・障害領域の基本事項を学ぶ。 ・重要語句についてカードを作成。	語句カード 補強。	・権利擁護について科目横断的に学習 ・重要語句についてカードを作成	語句カード 補強
	社会福祉士に求められる最も基本的な知識を選択肢から6割以上選べる。						
	資格取得に向けた学修を継続できる。	重要語句についてカードを作成する。予習復習（語句カード作り）、授業への参加を1年間継続する。					
	課題について、他の学生と建設的な討議ができる。	他の学生と相談してテストで8割以上得点できる。		他の学生と相談してテストで8割以上得点できる。		他の学生と相談してテストで8割以上得点できる。	
3 年 生 ・ 特 講 Ⅱ	社会福祉士に求められる基本的知識を全19科目について説明できる。	・共通科目の重要事項を科目別に学習する ・重要語句についてカードを作成 ・資格取得の意義を確認する。	実習欠席、 春学期末6割未満の学生に補習。 語句カード 補強。	・専門科目の重要事項を科目別に学習 ・重要語句についてカードを作成	語句カード 補強。	復習・問題演習	・語句カード補強。 ・全科目について補習・個人面接
	国試過去問題の基本問題や重要項目について選択形式のテストで6割正答できる。						
	資格取得に向けた学修を継続できる。	重要語句についてカードを作成する。予習復習（語句カード作り）、授業への参加を1年間継続する。					
	課題について、グループで建設的な討議ができる。	グループで相談してテストで8割以上得点できる。		グループで相談してテストで8割以上得点できる。		グループで相談してテストで8割以上得点できる。	

	学習到達目標	春学期	夏休み	秋学期前半	冬休み	秋学期後半
4 年 生 ・ 特 講 III	①試験の出題基準の項目についておおむね説明でき、利用者支援に適用できる。	過去問を題材に全科目を科目別に学習。 その日の確認テスト（グループ） 前回学習分の復習テスト（個人）	重要項目の補習 制度改正まとめ	ソ教連Web講座 専任教員科目別応援講義 その日の確認テスト（グループ） 前回学習分の復習テスト（個人） 制度改正まとめ 統計まとめ	クリスマス 補習	苦手科目の克服
	②国試レベルの問題を6割以上得点できる。	過去問題を予習 期末試験	30回、31回 過去問の全ての選択肢を正しくする	外部模試 過去問2回目	過去問3年分	過去問3回目
	③1年間、主体的に学び続けられる。 ④グループで建設的な討議ができる。	グループ学習、 予習復習の継続 確認テストで討議。	課題に取り 組む	グループ学習、 予習復習の継続 確認テストで討議。	課題に取り 組む	グループ学習、 予習復習の継続 確認テストで討議。

(2) 2 年次「特講」Ⅰのカリキュラム

2 年次（「特講」Ⅰ）では、週 1 回 1 コマ、一セメスターに 15 コマ、年間 60 コマの授業を実施する。例年、1 学年 90 名程度の学生のうち、約 80 人が履修しており、内容としては、1 年次と 2 年次春学期の履修科目を科目横断的に復習する。

春学期は社会福祉学において最も重要で基本的な概念について復習する。

この復習過程では、Ⅱ類の「社会福祉原論」や「ソーシャルワーク論」と重層的に学べるようにカリキュラムを組んでいる。

秋学期は、3 年次の実習に備えて、学生が 2 年春学期に学んだ児童・障害・高齢領域について異なる角度からの復習に重点を置く。例えば、児童領域の学修は、「国試」の出題基準では「人体の構造と機能及び疾病」に含まれる身体的な標準的発達や、「心理学理論と心理的支援」に含まれる心理的な発達理論について学ぶことによって児童期にあるクライアント像を理解したうえで、出題基準で「児童や家庭に対する支援と児童家庭福祉制度」に含まれる児童や家庭を支援する制度や現代的な課題（児童虐待など）について学ぶ。

また、他科目と学修が連動するようにカリキュラムを組んでおり、たとえば、2 年生は、ソーシャルワーク演習Ⅲの授業の一環として、11 月初旬の鴨台祭（大学祭）において児童虐待防止運動（オレンジリボン運動）を展開するため、10 月後半から 11 月中旬にかけて児童領域の学修を行うことにしている。他科目と重層的に学修することにより、学生の学びが深まることを意図している。

(3) 3 年次「特講」Ⅱのカリキュラム

3 年次（「特講」Ⅱ）では、週 1 回 2 コマ続きで、一セメスターに 30 コマ、年間 60 コマの授業を実施し、例年、60～70 人が履修する。

「特講」Ⅱでは「国試」で出題される 19 科目について、概ね 1 週間に 1 科目のペースで基礎的なことだけを 1 年間かけて学修する。「国試」の受験資格を取得するには厚生労働省の指定科目を履修していることが必要であり、学生は 3 年次までに指定科目（大学の履修規定において「Ⅱ類」に分類される）の大半を履修し終えるので、「特講」では、学生がすでに履修し終えた科目を復習することも多い。

学生が「Ⅱ類」科目で学んだ事柄について、「国試」で要求される知識という、やや異なる視点であらため

て学修することによって、学生の学びが多角的になり、理解が深まることを意図している。

また、3 年次には 1 か月にわたる実習があるので、多くの学生が 2 コマ×4 日間、8 コマ程度「特講」に参加することができない。学生は友人同士の助け合いによって多くを補っているが、「特講」としてもその期間の学びを補うために、夏期休暇中に 4 日間、3 月に 6 日間の補習授業を行っている。なお、この補習は、知識の定着に時間を要する学生は、参加を義務付けている。

(4) 4 年次「特講」Ⅲのカリキュラム

4 年次（「特講」Ⅲ）では、週 2 回 2 コマ続きで授業を行い、一セメスター 60 コマ、年間 120 コマの授業を実施する。年度によって異なるが 40～60 名が履修する。

春学期には「国試」全 19 科目を復習する。学生は、この時点では「Ⅱ類」に分類される指定科目の多くを履修済みであるので、「国試」の過去問題とドリルによって、基本的な知識を「国試」で要求されるレベルで定着するようにカリキュラムを組んでいる。

3 年次と同様に、4 年次に実習のために授業を長期間欠席した者、希望者、知識の定着に時間を必要とする学生のために夏期休暇中に 6 日間の補習を実施している（共通科目については 3 年生と合同）。

秋学期は、社会福祉士国家試験の過去問題とソーシャルワーク教育学校連盟（以下「ソ教連」）がインターネット上で実施する「国試」受験対策講座（以下「Web 講座」）を教材に、19 科目についてさらに理解を深めていく。ほとんどの学生が指定科目を履修し終えているため、学生が履修済みの各科目について、「国試」の出題に対応できるようにあれこれと視点を変えて復習する。

また、12 月には学科の専任教員のうち受験指導を行うことに支障がない者の協力を仰ぎ、各教員の専門分野に関する特別講義（「応援講義」と呼んでいる）を実施し、大正大学における社会福祉学の学びの総まとめをしている。

「特講」は、以上のように学年ごとに学科のカリキュラムの中に位置づけられ、単に「国試」合格のための授業というだけではなく、学科における社会福祉学の学び全体と絡ませることによって、学生の理解を深化させる役割を果たそうとしている。

そのため、カリキュラムは、基本的に重要な事項について視点を変えて反復学習を行い、学修するように組んでいる。

3. 「特講」におけるアクティブ・ラーニング型授業の展開

(1) アクティブ・ラーニング導入の根拠

以上のような3年間の学修を実効性のあるものとするために、「特講」ではアクティブ・ラーニング型授業を展開している。

ここであらためて、「特講」で考えているアクティブ・ラーニングとは何かを定義し、なぜ、「特講」でアクティブ・ラーニングを導入しているのかを示しておきたい。

2012年に中央教育審議会が公表した、いわゆる「質的転換答申」においては、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」をアクティブ・ラーニングと呼んでいる。⁵⁾

松下(2015)は、アクティブ・ラーニングの特徴として、①学生は、授業を聴く以上の関わりをしている、②情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれている、③学生は高次の思考(分析、総合、評価)に関わっている、④学生は活動(例:議論する、書く)に関与していること、と整理されているとした上で、さらに⑥認知プロセスの外化を伴うことを挙げている。

このような研究を踏まえ、「特講」で行うアクティブ・ラーニングとは、①スキル向上のために、授業を聴く以上の様々な能動的な学習を行う、②認知の過程が自分の内部だけで完結せず、外部への発信を伴うもの、と考える。

「特講」でアクティブ・ラーニング型授業を導入した理由は、講義中心の授業に比べて、「特講」の到達目標を達成するために必要な3つの効果が期待されるからである。

第一に学生に知識を定着させる効果、第二にソーシャルワーカーに必要なグループアプローチ能力を高める効果、第三に自ら学修する学修者を育てる効果である。

まず第1点目の知識の定着に関する効果についてみておく。

これまで知識の伝達には講義形式の授業が用いられてきた。講義とは、佐藤(2017)の定義によれば「学習者の知識定着を目的として、教育者が必要に応じて

視聴覚メディアを使いながら口頭で知識を伝達する教育技法」(佐藤(2017)4頁)である。情報伝達が目的の場合には、講義は他の教育技法と同程度に効果的であり、系統的な情報を短時間で伝達できる利点がある(佐藤(2017)5～11頁)。

しかし、伝達しただけでは、「国試」受験の役には立たない。個々の学生が「国試」の試験問題に正答するためには、個々の学生への知識の定着が必要である。

知識の定着には、従来型の講義よりもアクティブ・ラーニングが有効であるという、教育心理学における指摘がある。多くの教育学や教育心理学の研究から、「知識の定着率の観点から見たとき、講義の効果がアクティブ・ラーニングの効果よりも低いことは、一般的に認めてよいこととも言える」(溝上(2014)151頁)。

とりわけ、グループを用いた学習に効果があることは早くから指摘されている。⁶⁾

第2に、グループアプローチに必要な能力を獲得するには、アクティブ・ラーニングが有効であると考えられる。

社会福祉士及び介護福祉士法では、利用者に対する相談援助、他職種との連携が規定されており、それに加えて、地域福祉の推進、ソーシャルワーク機能の発揮が期待されている。

社会福祉士がこうした業務を行っていくためには、自分が学んだ知識を外化し他者と共有することが必要になるであろう。溝上(2014)が整理しているように、「質的転換答申」が求める学修は、①情報の知識化、②情報の活用、③知識の共有化・社会化、④知識の組織化・マネジメントに発展させるという、情報・知識リテラシーが必要とされるといえる。そうであるならば、情報・知識リテラシーは、「従来の知識の習得を主とする教授学習では育てられないもの」(溝上(2014)148頁)であり、アクティブ・ラーニング導入が求められることになる。

第3に、社会福祉士及び介護福祉士法に資質向上の責務が定められている以上、ソーシャルワーカーは自ら学べる学修者になることが求められる。そのためには、授業において、学びの責任を教員から学生自身に移していくことが必要であると考えられ、それは学生の能動的な学習によってなし得るものと考えられる(ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フレイ著吉田新一郎訳(2017))。

こうしたことから、広範な知識の伝達を必要とする「国試」受験対策講座ではあるが、講義中心の授業で

はなく、アクティブ・ラーニング型授業として展開することとした。

(2) アクティブ・ラーニング型授業の展開

1) 2 年次の学修方法

前述したように、2 年次の学修は、1 年次、2 年春学期の復習が中心であり、その目標は、最も重要で基本的な事項を人に説明できるレベルまで理解することである。

このために用いる学習方法として、短時間の講義とペア学習、グループで解くテストを中心としている。

「特講」Ⅰでは、授業の最後に次週までの予習プリントを渡し、各学生は予習をしてから授業に参加することになっている（重要項目の反復学習 1 回目）。

予習プリントは、授業で使うので、予習していないと学習が分かりにくくなる。授業中に隣同士で確認する時間を取る（反復学習 2 回目）ので、予習して来なかったことは少なくとも隣の学生に分かってしまうことが抑止力になっているためか、ほとんどの学生は予習をして来ており、予習していない学生は、授業中に一生懸命に記入をしている。

授業中には、もっとも理解してほしい事項に結びつくようなキークエスチョンを学生に投げかける。学生たちは、座席の近い人同士で、すでに履修した科目の知識を思い出して話し合う（反復学習 3 回目）。筆者はスチューデントアシスタント（以下 SA. 大学生が務める授業補助者であり、4 年生の特講Ⅲ履修生の中から、学習意欲が高く一定以上の学力がありかつ面倒見の良い学生を指名している）とともに教室中を歩き、どのような話し合いがなされているかを聞き取り、板書して、クラス全体で発言を共有するように心がけている。

多くの場合は、学生の方から、教員が期待する答えが返ってくるが、時には期待する答えが学生の間から出てこないこともある。その場合には、なぜか、という理由を中心に講義で伝える。講義を聴くと、学生から「あ!」「そうだ!」という反応が返ってくることも多い（反復学習 4 回目）。

学生たちは 1 年次や 2 年次春の学習を完全には身につけていないが、かといって全く理解していないわけではなく、教員からの投げかけに応じて友達と知恵を出し合うことでかなりのことを思いだせるのだろうと思う。

授業の最後には「ご近所と解く確認テスト」という

グループテストを行う。これは各学生がどのくらい授業の内容を理解したかを確認するためではなく、各学生が授業で学んだことをもう一度友達と確認するためのテストであり、理解促進のためのテストである（反復学習 5 回目）。誰と相談しても良いことになっているが、多くの場合は座席が近い学生同士で話し合う。

その結果、多くの学生が高得点を取ることができるので、自信を持ち、「学ぶ」ということに対する拒否感を無くして学習意欲が向上するのではないかと期待して行っている。

セメスターの最後から 3 回目の授業では、セメスター中に学修した重要項目を穴あきドリルにして予習プリントとして配布する。各自解いてから（反復学習 6 回目）、最後から 2 回目の授業に参加し、分かりにくかったところを座席の近い学生と検討し（反復学習 7 回目）、さらに分かりにくいところを教員が講義する（反復学習 8 回目）。

このようにして、復習を重ねた後にセメスター末に試験を実施すると、ほとんどの学生が合格点（6 割）以上得点し、平均点は 8 割くらいになる。

3) 3 年次の学修方法

3 年次の学修は、多くの学生が「Ⅱ類」で履修済みである「国試」試験科目 19 科目すべての基本事項をグループ学習というグループでの協同学習を中心に学ぶ。その目標は、「国試」のすべての科目について最も基本的なことを、グループでの学修を通して、人に説明できるレベルまで理解することである。

このために用いる学習方法としては、グループ学習と問題演習の占める割合が高くなる。

「特講」Ⅰと同様に、毎時間次週までの予習プリントを配布し、各学生は予習をしてから授業に参加する（反復学習 1 回目）。

授業中は、まず、前回の授業の復習から始める。前回の授業で指定された重要語句のうち 1～3 語について意味を書く小テストを実施する（前回授業で学修したことの反復学習 8 回目）。語句テストの後、前回のテストで合計得点の高かった学生の名前を呼び、グループテスト（後述）で間違いが多かった問題について解説する（前回の反復学習 9 回目）。

その後、前回の授業内容についてさらにグループで復習の時間を取って（前回の反復学習 10 回目）から個人で答える復習テストを実施する（前回の反復学習

11 回目)。復習時間の間、筆者は SA と共に教室を回り、質問に応じる。出された質問は取り上げて、なぜか、という理由を中心において、クラス全員に説明することが多い。

復習テストの後は、答え合わせをして「間違い直し」の時間を取る(前回の反復学習 12 回目)。この「直し」の時間で各学生の学びが一応完結する。

その後、新しい科目の学修に入る。

前回配布した予習プリントを元に短時間の講義を行い(今回の反復学習 2 回目)、予習プリントや講義内容についてのグループでの確認や検討を行った後(今回の反復学習 3 回目)に、個人での問題演習を行う(今回の反復学習 4 回目)。

演習問題は「国試」の過去問題から出題しており、五肢択一形式の問題である。自分で考えた後、グループでディスカッションをする(今回の反復学習 5 回目)。答えが異なった場合には、なぜそう考えたのかを互いに話し合うことで自分の間違いに気づくことも多い。問題によってはグループ内で各選択肢の担当を決めて調べ、ジグソー法を用いて理解を深めることもある。

その後で教員から正答を伝え、解説講義を行って(今回の反復学習 6 回目)当該項目の学習は終わり、次の項目の学習に入る。これを 4~5 回繰り返して基本項目を一通り学習してから、グループテストを行う。

グループテストでは、グループで 1 つのテストを解くことになっており、学生にグループへの貢献とグループでの合意形成を求めている。テストのやり方はグループに任せているので、個人で解いてから答えを持ち寄って答えが合わない問題のみをディスカッションするグループもあれば、最初から相談しながら解いているグループもある。いずれにしても、答えを出す過程で多数決ではなく、話し合うことによって認知過程の外化がなされ、知識の共有化を伴って知識が定着していくことになると期待している(今回の反復学習 7 回目)。

テストの後、次週の語句テストの範囲を指定し、次週までの予習プリントを配布して授業は終了となる。

次の週では、今回の範囲の語句テストから授業を始めている。

4) 4 年次の学修方法

4 年生(「特講」Ⅲ)はさらに、「国試」での得点に結びつくように全科目の学修を進める。

2 コマ続きで週 2 回の授業があるので、1 科目につ

いて繰り返し学修する機会を増やしている。また一人ひとりの学生に対する個別支援のために、「シャトルカード」⁷⁾という筆者と学生とのやり取りカードを 1 年間通して実施する。「シャトルカード」は各自の学びの振り返りシートでもあり、学生が、自分の学びを自分でコントロールするための道具という側面もある。

学修は、基本的に学生が自ら行う予習とグループ学習を中心にしており、シャトルカードで寄せられた質問その他学生から出された質問に答える以外は、できるだけ教員が教えないように心がけて学生同士で学修を深めるように指導している(ただし、この方法については 2019 年 9 月現在見直しの最中である)。

春学期には図 1 のように授業前後の自習に重点を置いたグループ学習を中心として授業を展開する。図 1 に示した範囲だけで、学生は重要項目について 7 回反復学習する機会を得ることになる。

グループ学習では、「特講」Ⅱと同様に確認テストをグループテストとし、次の回で実施する復習テストは個人テストとした。4 年生次のグループテストではスクラッチカードを使う⁸⁾などの方法によって、ゲーム感覚でテストに臨めるようにした。

春学期末の試験は、個人で受けるテストである(反復学習 8 回目)。

2019 年度は、春学期の最終授業で自己調整学習能力を向上させるために振り返りの時間を取った。

セメスター最後の授業で、各学生は期末試験問題の解き直しをする(反復学習 9 回目)傍らで、自らの学修を振り返った。「シャトルカード」において、学生に馴染みのあるソーシャルワーク理論に則って、自分の学修を支援するためのモニタリング(中間評価)、その結果に基づく再アセスメント(再度の課題抽出)、プランニング(学習計画)を行ったうえで個人面接を行った。同時に、補習授業への参加希望を募った(期末試験で 6 割以上取得した者は自由参加である)。

「特講」Ⅲにおいては夏期休暇中の学修も重要である。補習の他に、過去問題を丁寧に解く課題(反復学習 10 回目)と、主な法改正について調べてまとめる課題を各々行うことになっている。夏期休暇中の課題は、秋学期の予習の先取りであり、この学習を行うことで秋学期の学修が楽になるように組んでいる。

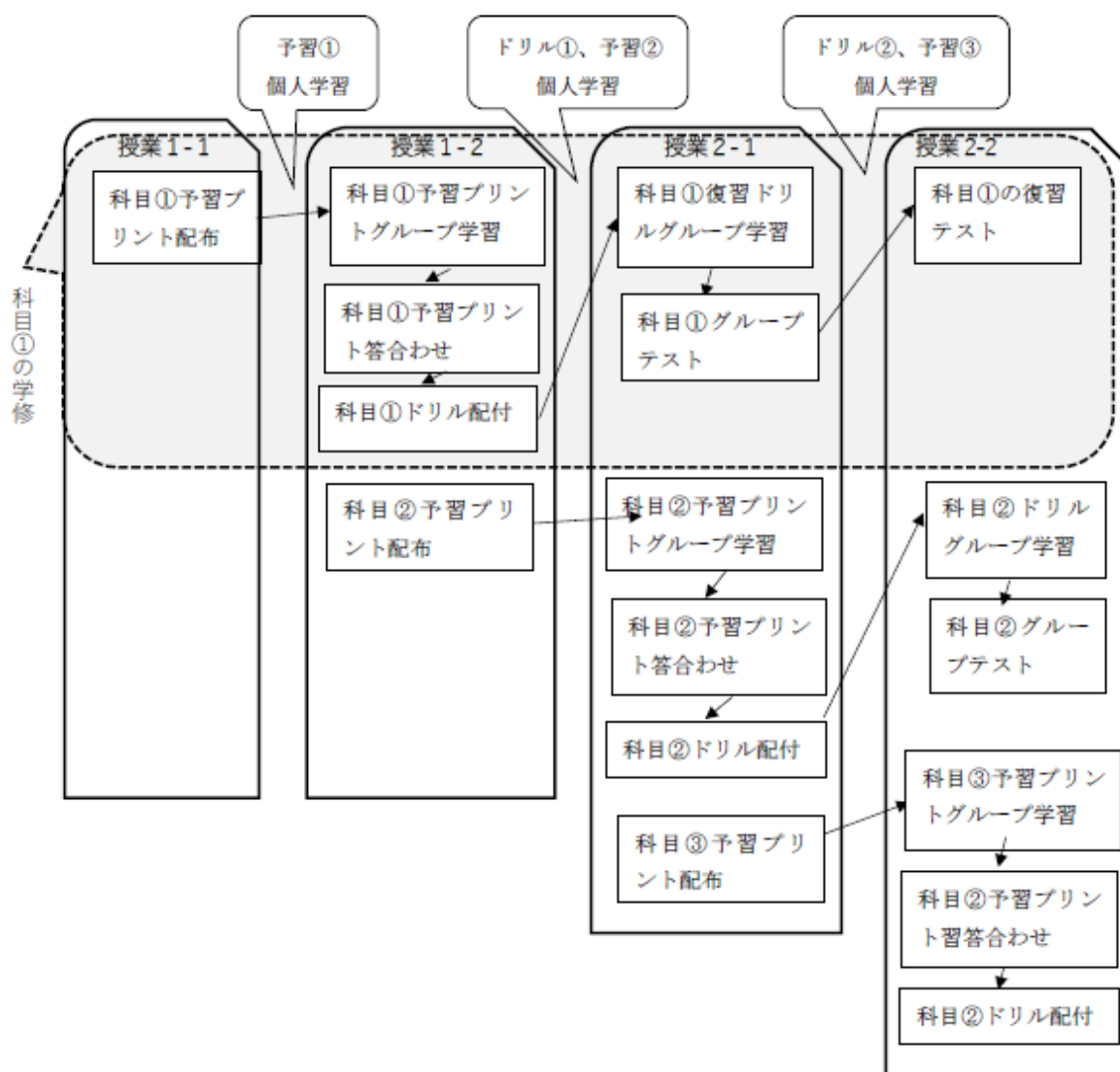
夏期の補習は 3 年生と合同で実施し、3 年次において身に付けてほしい基本項目をもう一度学び直す。春学期末試験で得点率が 6 割に満たない者は、授業内容の理解がまだ十分ではないということなので参加を

義務付け、補習後の試験を再試験としている。

個々の学生の理解を進める目的から、学生を受け身にさせないよう、学生からの質問を中心に授業を行う。春学期中に学習した項目の復習プリントを配布し、学生が自分であるいは友人と相談しながら取り組み（反復学習 11 回目）、分からないところを質問するように

指示する。質問に応じて授業を進めるが、重要な点について質問が出されない場合は解説する項目を追加する（反復学習 12 回目）。一日あたり 3～4 科目、6 日間授業を行い、補習に参加して再テストを受験した者のほとんどが 8 割近く得点するようになる。

図 1 授業の展開方法



秋学期には、卒業研究の提出があり、学生の大学における学びの集大成として非常に重要な時期であるので、10月末の卒業研究提出までは「特講」の学習スタイルを変更する。

予習・復習を課さず、「特講」の授業だけで学修を進める。授業では、夏期休暇中の課題とした過去問題を元に

重要事項をまとめた学習ドリルを用意し、グループでドリルを学習してディスカッションする（反復学習 13 回目）。ドリルの学修後にグループで確認テストを受けて、学修を重ねる（反復学習 14 回目）。

学生が 10 月末に卒業研究を提出し終わると、個人の予習・復習に重点を戻す。まず、個人面接を実施して、

一人ひとりの学習進捗度合いに応じた学習計画を学生と一緒に作成する。学生はその学習計画を踏まえて、「特講」授業の事前事後学習を行う。

各学生は、「ソ教連」が実施する「Web 講座」を視聴し（反復学習 15 回目）、そのうえで演習問題を解いて（反復学習 16 回目）から授業に参加するという、反転学習の方法を用いる。グループ学習では、「Web 講座」や演習問題で自分一人では分からなかったところを検討する（反復学習 17 回目）ことで認知プロセスの外化を図る。その後、基本的には質問に応じて解説授業を行い、グループテストで知識の共有と定着を図る（反復学習 18 回目）。さらに次の授業では個人で○×式の復習テストを受け（反復学習 19 回目）、間違えた問題をチェックしてさらに、×の問題文を正しい記述に直す学習を行う（反復学習 20 回目）。

このように「Web 講座」を使って「国試」19 科目をもう一周学習し終える頃には、様々な知識が学生の中に入り、整理される一方で、情報が混んとしてくることがある。その折に、学科の専任教員によるそれぞれの専門領域についての講義を実施する。これが「応援講義」である。教員は専門領域に関する深い見識から、テーマに沿った非常に構造化され整理された「応援講義」を行うので、学生たちは学習したことによって生じたモヤモヤ（知識の混乱）を霧が晴れたように解消できるようである。この講義は、学生がそれまでのアクティブ・ラーニングによって自ら考え悩む主体となったことによって大きな効果を生むものと考えている。

学生は、4 年間の学びの最終段階において、大学の講義を聴くレディネスが高い次元で整うのである。それが、「特講」におけるアクティブ・ラーニングの効果だとは言いきれないが、「特講」でここまで順調に学修を積み重ねた学生は、「応援講義」によって社会福祉の全体像を自ら捉えられるようになる。「特講」が単なる大学内の専門学校ではなく、正規の授業としての役割を果たすためには、ここまでの学修を達成したいところである。

4. 「特講」授業の評価

これまで見てきたような「特講」の授業は、学生の学びにどのような効果があったのだろうか。次の授業改善に繋げるために、若干の考察を行っておきたいと思う。

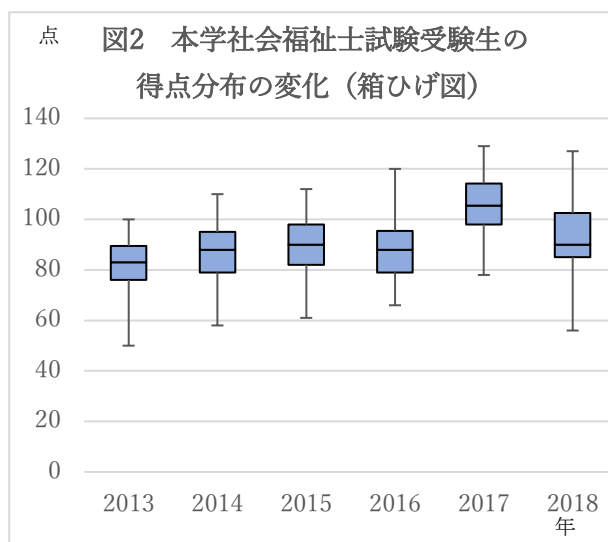
「特講」の二つの特徴である学科内学修に組み込まれたカリキュラムの効果とアクティブ・ラーニングの効果は渾然一体となっており、それぞれの効果を分けて抽出することはできないが、本稿では、2018 年度卒業生

（2019 年 3 月卒業）の「国試」結果と、アンケート結果⁹⁾から、いくつか取り上げて検討してみたい（資料 1～3 参照）。

(1) 「国試」結果

2018 年度卒業生の「国試」合格率は 55.3%と 2017 年度卒業生の 71.7%から大幅に低下し、2015 年度、2016 年度の合格率をも下回っている。

学生の自己採点から詳しくその得点内容をみると、合格基準点をわずかに下回った受験生が際だって多かったことが明らかとなり、箱ひげ図で表すと、得点分布は 2017 年度が特異的に高く、2018 年度は得点分布そのものが 2016、2015 年度に比べて低下したものではないことが分かる。



(2) 「特講」I についての評価

「特講」I は、春学期には「国試」の科目にこだわらず科目横断的に復習を行い、秋には実習に向けて専門科目中心に学ぶカリキュラムであるが、2018 年度卒業生のアンケート結果を見ると、「春学期の学修が国試の役に立った」について肯定的な回答が 9 割を超えていた。「秋学期の領域ごとの学修が国試の役に立った」という問いに対しても、90%の学生が肯定的であった。

「国試」の科目にとらわれない基本概念の学修が結果的に「国試」の役に立ったことが窺われた。

また、「特講」の学修が「1 年次の学習の復習として役に立った」か尋ねたところ、合計 83%の者が肯定的、15%の者が否定的であった。多くの学生にとっては、「特講」が 1 年次の復習として役に立ったことが窺われる。

「2 年次の他の教科の補習として役に立った」につい

てはさらに肯定が多く、合計 9 割を超える学生が肯定的であった。

次に演習問題の学習の方法について尋ねると、最も多い 46% の学生が「個々に解いた後、正答を聞いてから他の学生と一緒に学習する」方法が最も効果的な学習方法だと答えており、自分で問題を解き教員に解説してもらうだけでなく、その内容を学生同士でやり取りするという認知プロセスの外化を伴うことが効果的だと感じていたことが分かる。

また、「2 年次において効果的だと思う学習方法」を尋ねたところ、「講義中心だが、近くの席の学生と検討する時間もある。」を最も効果的と思う学生が 6 割近くに上り、学生同士のグループ学習よりも講義を中心にする方法を効果的だと思っていることが分かる。

(3)「特講」Ⅱについての感想

3 年次の学修についての評価では、2 年次よりも学生同士の学びを有効と思う割合が高くなった。

「特講」Ⅱ秋学期に実施したグループ学習について「講義中心の授業と比べて理解しやすかった」かどうか尋ねたところ合計 76% の学生が肯定的であった。「特講」Ⅱにおいて、グループ学習が理解にプラスに働いた学生が多かったと考えられる。

また、「グループで話し合うテストは単元の理解を深めるのに有効であった」については、78% の学生が肯定的であった。この結果から、グループテストは、単元の理解を深めるのに多くの学生にとって効果があったと考えてよさそうである。

グループ学習についての自由記述を見るとグループのメンバーによってグループ学習の効果が異なることが窺われるが、グループ学習が効果的だったという意見が散見された。

さらに、演習問題の解き方について尋ねたところ、「個々に解いた後、教員が解説をしてから他の学生と一緒に学習する」方法が効果的であるとの解答が約半数を占めた。演習問題については自分で解く方が良いが、解説を聴いた後の知識の定着には他の学生とのやり取り（認知プロセスの外化）が有効だと感じた、ということであろう。

総合的に、「3 年次において効果的だと思う学習方法」を尋ねたところ、「講義中心だが、近くの席の学生と検討する時間もある」のが良いとする学生が約半数であった。自分達だけで学修するのではなく、講義だけでもなく、講義中心でかつ他の学生とのやり取りも行うことが効果

的と考えていることが分かった。

その他の感想の中にはグループワークの他、SA の存在を肯定的にとらえている記述がみられた。

(4)「特講」Ⅲについての感想

春学期に学習した「予習プリントは国試の役に立った」かどうか尋ねたところ、94% の学生が肯定的に捉えていた。また、「ドリルは国試の役に立った」かどうか尋ねたところ、91% の学生が肯定的に捉えていた。

これは、自分で行う事前学習が効果的であったと学生たちが評価したのと考えてよいであろう。

夏期休暇中の課題について国試の役に立ったかどうかを尋ねたところ、「法律改正・成立について調べる課題」については 98% が肯定的であり、「過去問を丁寧に直しながら解く課題」については 84% が肯定的であった。

補習授業については 93% が肯定的であった。

こうした結果から、自分で夏期休暇中の課題に取り組むこと、補習に自ら参加することが国試に必要な知識を身に付けるうえで有効であったと考えている学生が多いことが分かる。

グループ学習については 2 通りの質問をした。

一つ目は、「グループ学習は国試の役に立った」と思うか否かであり、「そう思う」31%、「ややそう思う」49% で合わせて 80% の学生が肯定的であった。「あまりそう思わない」が 20% で「そう思わない」は 0%、合わせて 20% が否定的であった。

もう一つの問いは、「グループ学習は学習を深めるのに効果的であった」か否かであり、こちらは「そう思う」が 42%、「ややそう思う」44% で合わせて 87% が肯定的であり、「あまりそう思わない」は 11%、「そう思わない」は 0%、合わせて 11% が否定的で、無回答が 1 人 (2%) あった。

アンケート結果からは、グループ学習も多くの学生にとって国試に役立つものであり、国試に役立ったとは思えなくても、学習を深めるうえでは効果的であったと 9 割近い学生が評価していたことが分かる。

また、自由記述からグループ学習への評価をみると肯定的な意見としては次のような記述があった。

- ・グループごとの差はあったけど、個人よりはグループで話し合うことで知識の定着にはつながると思った。
- ・グループワークは苦手だったけど慣れたら（メンバーの仲が出来始めたら）楽しくて、人と話したことも記憶に残ってて、やってよかったなって感じてる！
- ・話し合い！最高！！
- ・個人的に4年次のグループ学習はとても楽しかったです。
- ・皆できて、楽しく学習できました！

グループ学習によって、楽しく深く学べた学生がいたことが分かる。

(5) グループ学習への不満

以上、多くの学生にとって、「特講」Ⅰ～Ⅲの学修が「国試」の役に立ち、学科のカリキュラムの中で補習的な役割を担っていたらしいことが分かる。

しかし、そのように肯定的に感じられなかった学生が一定数存在しており、この事実は非常に重要である。授業は、すべての学生一人ひとりが活かされるものであることが大切であり、「特講」では国家資格を目指す全員が合格することが求められるからである。

自由記述を読むと、「特講」に対する不満は、グループ学習に対するものが多かった。

メンバーについて、とりわけ、自習が不十分なままグループ学習に参加するメンバーに対する不満はかなり強かったことが分かる。

代表的な記述には次のようなものがあった。

- ・グループのメンバーによって国試への頑張りも異なるため、自分たちで決めるメンバーがよかったです。
- ・秋学期の学習はグループワークじゃなくても良かったかな、と思いました。
- ・（グループによる）バラツキがある。
- ・GW（グループ学習）はメンバーによるかもしれません....（筆者注：グループメンバーによる、という趣旨の記述は4件あった）
- ・復習をやってない人がグループ学習、意味ないって思った。

こうした記述からは、グループ学習が一部の学生にとって、効果的に働かず、むしろ、学習意欲を低下させる

逆機能をもたらしていた可能性が高いと考えられる。

安永（2015）がまとめているように、グループ学習のような協同学習では「学生1人ひとりに2つの責任がある。1つは自分の学びに対する責任であり、1つは仲間の学びに対する責任である。」（安永（2015）116頁）¹⁰のだとすれば、学生にとって、こうした二重の責任を負うには、責任を負う甲斐のあるグループメンバーであることが必要であり、グループ学習を通してそのような共に学びあう関係ができなければ、責任の重さで苦しくなるだけかもしれない。

谷田（2019）によれば、大正大学の1年生を対象に調査したところ、社会福祉学科を含む人間学部において、学科で心理的距離が近い同級生の人数は同性で6人弱、異性で2人程度であり、共に学びあう人間関係形成が十分にできていない実情がある。そうであれば、グループ学習において、自分の学修とメンバーに対する学修という二重の責任を課すことに無理がある、つまりレディネスが整っていない可能性は高い。

グループ学習はこのようなメンバーによるマイナスの相互作用が働くという短所があるということであろう。

グループ学習の長所だけでなく、常に併存する短所をふまえて、状況に応じて活用することが求められる。

おわりに

授業の効果について考えるには、一人ひとりの学生が到達目標を達成できたのか、が重要である。「特講」は各クラス数十名、合計すれば200名近くの学生を対象に展開しているが、一人ひとりの学生はそれぞれ異なる状況にあり、学生は皆それぞれに自分の置かれた環境の中で最善を尽くそうと努力している。各学生が、十分に学修し、到達目標をクリアできたのか否か、担当教員は常に留意しなければならない。

ある時点で最善と考えて実施した授業であっても、受講する学生が変われば最善の授業は変わる。

学生一人ひとりをいかにするために工夫し続けることが必要である。学科カリキュラムにおける位置付けやアクティブ・ラーニングの導入についても、一人ひとりの学生が活かされ、すべての学生が到達目標を達成できる授業になるようにしたい。とりわけ、グループ学習のようにそのマイナス面が明らかな場合には、状況に応じた効果的なグループ活用を検討し、授業改善を続けていきたいと考えている。

資料 1 2018 年度卒業生へのアンケート結果 「特講」 I について (抜粋)

回答者数：41 人／履修者数：53 人 (うち「国試」まで履修したもの 47 人)

「特講」 I について		そう思 う (人)	ややそ う思 う (人)	あまりそ う思わ ない (人)	そう思わ ない (人)	無回答 (人)
春学期の科目 横断的学習に ついて	国試の役に立った	19	19	2	0	1
	1 年次の学習の復習と して役に立った	8	24	6	2	1
	2 年次の他の教科の補 習として役に立った	15	23	2	0	1
秋学期の領域 別学習につい て	国試の役に立った	20	17	3	0	1
	実習の事前学習として 役に立った	11	21	8	0	1
	専門教科の補習として 役に立った	15	21	4	0	1

	設問	選択肢	人数
演習問題の解 き方について	2 年次 (特講 I) におい て演習問題の解き方は 次のどれが効果的だ と思いますか？	個々に解いた後，教員が解説する．	10 (人)
		個々に解いた後，正答を聞いてから他の 学生と一緒に学習する．	19
		個々に解いた後，他の学生と一緒に学習 してから，正答を聞く．	11
		最初から他の学生と一緒に解く．	0
		無回答	1
学習方法につ いて	2 年次において効果的 だと思う学習方法は次 のどれですか．	講義中心	6
		講義中心だが，近くの席の学生と検討す る時間もある．	24
		近くの席の学生と検討する時間が中心．	1
		教員が何らかの方法で決めたグループで の学習が中心．	5
		自分たちで自由に決めたグループでの学 習が中心．	4
		無回答	1

資料 2：2018 年度卒業生へのアンケート結果「特講」Ⅱについて（抜粋）

回答者数：41 人

「特講」Ⅱについて		そう思う （人）	ややそう 思う （人）	あまりそう 思わない （人）	そう思わ ない （人）	無回答 （人）
科目ごとの学 習について	国試の役に立った	19	17	1	0	4
	3 年次の他の教科の補 習として役に立った	15	21	0	0	5
秋学期に実施 したグループ 学習について	講義中心の授業と比べ て理解しやすかった	12	19	6	0	4
	グループで話し合うテ ストは単元の理解を深 めるのに有効であった	13	19	5	0	4

	設問	選択肢	人数
演習問題の解 き方について	3 年次（特講Ⅱ）におい て演習問題の解き方は 次のどれが効果的だ と思いますか？	個々に解いた後，教員が解説する．	8（人）
		個々に解いた後，正答を聞いてから他の 学生と一緒に学習する．	20
		個々に解いた後，他の学生と一緒に学習 してから，正答を聞く．	8
		最初から他の学生と一緒に解く．	1
		無回答	4
学習方法につ いて	3 年次において効果的 だと思う学習方法は次 のどれですか．	講義中心	6
		講義中心だが，近くの席の学生と検討す る時間もある．	20
		近くの席の学生と検討する時間が中心．	4
		教員が何らかの方法で決めたグループで の学習が中心．	5
		自分たちで自由に決めたグループでの学 習が中心．	3
		無回答	3

資料 3：2018 年度卒業生へのアンケート結果「特講」Ⅲについて（抜粋）

回答者数：45 人

「特講」Ⅲについて		そう思 う (人)	や や そ う思 う (人)	あまりそ う思わ ない (人)	そう思わ ない (人)	無回答 (人)
科目ごとの学 習について	予習プリントは国試の 役に立った	27	15	2	1	0
	ドリルは国試の役に立 った	24	17	3	1	0
夏休みの学習 について	法律改正・成立につい て調べる課題は国試の 役に立った	16	28	1	0	0
	30回の国試を丁寧に直 しながら解く課題は国 試の役に立った	21	17	6	1	0
	基本項目を中心とした 補習授業は 国試の役に立った	26	16	3	0	0
グループ学習 について	グループ学習は国試の 役に立った	14	22	9	0	0
	グループ学習は学習を 深めるのに効果的であ った	19	20	5	0	1

注

- 1) 社会福祉士国家試験では 19 科目（18 科目群）に分けて基礎知識が問われる。科目は、社会福祉士・精神保健福祉士共通科目として 11 科目（人体の構造と機能及び疾病、心理学理論と心理的支援、社会理論と社会システム、現代社会と福祉、地域福祉の理論と方法、福祉行財政と福祉計画、社会保障、障害者に対する支援と障害者自立支援制度、低所得者に対する支援と生活保護制度、保健医療サービス、権利擁護と成年後見制度）、社会福祉士専門科目として 8 科目（7 科目群。社会調査の基礎、相談援助の基盤と専門職、相談援助の理論と方法、福祉サービスの組織と経営、高齢者に対する支援と介護保険制度、児童や家庭に対する支援と児童・家庭福祉制度、就労支援サービスと更生保護制度（合わせて 1 科目群））である。
大学卒業時に受験資格を得るためには、対応する指定科目を履修し、指定された時間以上の実習、演習をこなす必要がある。
- 2) 田幡恵子（2019）（文献参照）では、考察の結果、対象学生に対して、①社会福祉士に求められる専門知識を定着させ、②グループで成果を出す力、③自ら学修する力を身に付ける効果があったと考えられること、

一方で、専門知識に加え専門職倫理を定着させること、受験生割合の上昇、グループ学習の効果を上げること、休暇中の課題の有効化、という点が今後の課題と考えられた。

- 3) 「質的転換答申」で、大学における学びについて「学修」を用いていることを受け、本稿では、習得を目指す総合的な学びについては「学修」を用いる。「学修」のために用いられる教育技法など個別要素としての学びについては「学習」を用いることとした。
- 4) 大正大学人間学部社会福祉学科のディプロマ・ポリシー（DP）については、大学 HP、https://www.tais.ac.jp/faculty/department/social_welfare/参照のこと。
- 5) 中央教育審議会答申（2012）（文献参照）
- 6) ジョンソン兄弟は、学習を他の学生と競争させる「競争」学習、一方向で教員の講義を聴き個人で学ぶ「個人主義的学習」、グループで学び合う「協同学習」に分け、「協同学習においては競争的な学習や個別学習よりも高い成績、協調的な人間関係、より望ましい精神面での適応をもたらす」と結論付けた。（D.W.Johnson, R.T.Johnson, K.A.Smith（2001）（文献参照））
- 7) 「シャトルカード」は大福帳とも呼ばれる。2013 年度

大正大学 FD 研修において大正大学顧問である佐藤浩章氏にご教授頂いた。

- 8) 解答用紙をスクラッチカードにして実施するグループテスト方法は、2017 年度 SPOD フォーラムにおいて高知大学・大学教育創造センターの立川明氏にご教授頂いた。

- 9) アンケート調査は大正大学研究倫理規程に則って行った。

アンケート調査は任意であり、学生には記述内容は評価に関係しないこと、資料の保管方法を伝え、論文の資料として用い公表することについて承諾を得ている。いずれのデータも鍵付き収納庫に保管し、匿名化後に記述内容のみを抽出することで、個人が特定されないよう十分な倫理的配慮を行った。

- 10) 安永 (2015) (文献参照) では「グループ学習は協同学習の単なる技法ではない。」(安永 (2015) 114 頁) 「すべての学生が、共有した学習目標の達成に向け、協同の精神にのっとり、自分と仲間の学習過程に深く関与し、主体的かつ能動的に教えあい、学びあう授業である」(安永 (2015) 115 頁) としている。
「特講」ではこの意味での協同学習を目指している。

文献

中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(「質的転換答申」)

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991) *Active learning : Cooperation in the College Classroom, 1st Edition*

D.W.ジョンソン, R.T.ジョンソン (関田一彦監訳) (2001) 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』 玉川大学出版部

Fisher, D. B. & Frey, N. E. (2014) *Better Learning Through Structured Teaching : A Framework for the Gradual Release of Responsibility* 2nd Edition, ASCD. ダグラス・フィッシャー, ナンシー・フレイ (吉田新一郎訳) (2017) 『「学びの責任」は誰にあるのか—「責任の移行モデル」で授業が変わる』 新評論

松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房, 序章, 1～27 頁

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

中井俊樹編著 (2015) 『シリーズ大学の教授法 3 アクティブラーニング』 玉川大学出版

佐藤浩章編著 (2017) 『シリーズ大学の教授法 2 講義法』 玉川大学出版部

田幡恵子 (2019) 「大学における国家試験対策の教育実践—社会福祉士国家試験に臨む特別講義の効果と課題—」『鴨台社会福祉学論集第 27 号』 大正大学社会福祉学会, 44～54 頁

谷田林士 (2019) 「機会の提供—演習で育む主体性と学生スタッフの育成—」『2019 年度授業実践研修&新任教員 FD プログラム』 大正大学 (学内発表)

Tomlinson, C. A. (2014) . *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition, ASCD. C.A. トムリンソン (山崎敬人, 山本隆春, 吉田新一郎訳) (2017) 『ようこそ、一人ひとりをいかに教室へ—「違い」を力に変える学び方・教え方—』 北大路書房

安永悟 (2015) 「協同による活動性の高い授業づくり—深い変化成長を実感できる授業をめざして」 松下他 (2015) 前掲書, 第 4 章, 113～139 頁

大学入試における小論文のルーブリック作成に関する考察

中塚光之介

(大正大学 DAC チュートリアル研究室 チーフ研究員)

In Consideration of the Creation of Essay Rubrics for University Entrance Examinations

Konosuke Nakatsuka

(Chief Researcher, Taisho University DAC Tutorial Laboratory)

大学入試における小論文の論述問題のルーブリックのあり方についての考察である。一般に、学校や予備校で用いられているルーブリック（採点基準）は、書かれているものを要素ごとに分けて評価をするものが多いが問題点も散見される。そこで、それらを分析、批判する事で、より望ましいルーブリックを見出そうとした。望ましいルーブリックとは、書く者の頭の中の動きを評価するものであり、それは、人はどのように文章を書くのかということ考察することにもつながる。また、ルーブリックの考察が、大学での、とくに初年次での教育に役立つ（つながる）という点で、意義のあるものだと考えている。

〔キーワード：ルーブリック、大学入試、小論文、論述問題、頭の中の動き〕

はじめに

大学入試における、国語・小論文の記述問題、論述問題は、解答が一義的に決まらず、多様な解答が想定できる。そのため、そのルーブリック（採点基準）も、一義的に決まるものではない。結果、大学によってそれぞれのルーブリックが存在するだろうし、それに対応する学校や予備校の教員ごとにルーブリックが作成されることになる。くわえて現在までの約30年間で、小論文の論述問題が多数出題されるようになった。それら小論文問題の解答は自由度が非常に高く、ルーブリックも問題ごとに作成することになるし、ひとつの問題に対しても複数のルーブリックが考えられるだろう。

もちろん、答えが一義的に決定しないすべての問題に対して通用するルーブリックは存在しない。しかし、問題ごと、作成者ごとに、バラバラにルーブリックを作成しては、論述問題というのはどのようなもので、どう対策すべきなのか、全くわからないままであろう。ならば、存在することが不可能であると分かった上で、あえて、どのような問題にも対応出来るルーブリックを追

求すべきではないかと考えるようになった。

そこで論述問題とはどのようなもので、いかに評価すべきかについて研究を進め、汎用性の高いルーブリックを作成したいと考えているが、今回の投稿論文では、その導入を紹介したい。

なお、今回は、小論文的な問題で、自由に論述するタイプの問題を想定して、ルーブリックについて考えることにする。以下、「よくあるルーブリック例」をいくつか紹介し、最終的に「望ましいルーブリック例」を示し、今後の展望としたい。

1 よくあるルーブリック例（1）について

まず、文章を書くための、表記・表現レベルでの技術を重視するタイプのルーブリックを紹介したい。

<形式偏重型>

- ①日本語表現：意味の通じない表現はないか。
- ②文字表記：誤字脱字はないか。句読点の打ち方は間違っていないか。
- ③原稿用紙の使い方：段落を分けているか。ほぼ制限字数で書けているか。
- ④論文の書き方：論文の書き方で書かれているか。

- ⑤意見：自分の意見が書けているか。
⑥理由：自分の意見の理由が書けているか。

「表記」「表現」など、形式的な面を中心に評価し、「意見」「理由」といった、内容的な面を軽視しているルーブリックである。書かれた文章の要素、なかでも内容とは関係のない形式的な要素だけを抽出し、それを主に評価するものである。

記述問題、論述問題に対する、学校や塾、予備校での添削、業者の添削サービスでは、どうしても形式的な面を評価することが中心となっているようだ（少なくとも2～30年前の添削ではそのようであった）。それは、ある程度客観的に判断することが可能だからであろう。しかしながら、形式的な面だけが整ったとしても、高く評価されるわけではなく、またそうした添削では、実力向上の効果はあまり期待できない。

また、大学の教員は、美しい日本語で形式だけが整った答案は、評価しないと思われる。大学生に必要とされる能力は、自分なりの問題・課題を発見し、分析、考察、そして解決する能力だとするならば、小論文入試ではかりたいのは、受験生の考え、考え方、つまり内容的な面であるからだ。

とするならば、「よくあるルーブリック例（1）」で、小論文を評価するのは適切であるとは言えないだろう。

2 よくあるルーブリック例（2）について

次に、評価項目が多すぎるタイプのルーブリックを紹介したい。

<項目過多型>

- ①設問：問題を理解できているか。
②意見：明確な意見があるか。
③根拠：意見の根拠や理由が示されているか。
④説得力：内容に説得力があるか。
⑤論理：一貫した論理があるか。
⑥知識：問題を解くための知識はあるか。
⑦表現：正しい日本語で表現しているか。
⑧表記：原稿用紙を正しく使っているか。誤字・脱字はないか。
⑨文の形式：論文形式になっているか。
⑩字数：ほぼ制限字数で書けているか。

まず、項目が多すぎるので、全体としてどのように評価されているのかがわかりにくい。

項目の①～⑥は、内容的な面の評価であるが、ひとつ

ひとつの項目の意味は分かるものの、論述の要素がバラバラに評価されているだけである。よって、ひとつの要素の評価だけをみて、なるほどと納得するだけで、解答者が論述全体を考えていく際、どういうところで引っかったのか、どこをどう修正するべきか、分かりにくい。項目評価の総合で全体評価をするならば、全体の大まかなイメージとずれることも考えられる。一見、論述を丁寧に分解していて、厳密かつ分かりやすい評価に思えるが、解答者の考察の過程に寄り添っていないルーブリックだと言わざるを得ない。

⑦～⑨は、形式的な面の評価であるが、これもいくつかの要素に分けられていて、かえって分かりにくい。「文の形式」などは、どのようなものが論文形式なのか、全く不明である。また、「表現」の「正しい日本語」というのも、かなりあやしい。文章は、意味が通るかどうかの問題であって、「正しさ」は必要ないのではないか。

したがってこのルーブリックで、小論文を評価するのは不適切であると言えよう。

3 よくあるルーブリック例（3）について

次は、一見分かりやすいように見えるが、おおまかすぎるルーブリックである。

- ① 内容：出題意図の把握、テーマの一貫性、具体性
② 構成：文章構成、論理性
③ 表現：文章のわかりやすさ

内容、構成、表現というのは、文章の重要な要素を、分かりやすく3つに分けていて、適当なルーブリックのように思える。ただし、①の要素のなかに入る評価すべき要素が多すぎるため、評価された側が、何をどう評価されたのか、よくわからないのではあるまいか。評価する側も①のどの項目を重視するべきか判断しかねる。また、②、③と①が同等の評価すべき要素であるのかという問題もあろう（③はそれほど重要なのかなど）。

したがって、小論文の適切なルーブリックとは言いがたい。

4 汎用性の高い、望ましいルーブリック例

これまで見てきたルーブリックの特徴は、以下の2つまとめられよう。

- ・書かれた文章を要素ごとに分割して評価
 - ・評価項目のバランスが悪い（細かい、おおまか、偏り）
- とするならば、文章の要素を分割して評価するのでは

なく、解答者のどのような頭の中の動きで文章が生まれてきたのかを評価してみてもどうかと考えてみた。また、評価項目が多すぎず、少なすぎず、偏りのないものを目指してみることにした。以下にルーブリックを示す。

- ①知識：設問の意図や課題のテーマを読み解く知識があるかどうか。
- ②読解：課題の内容を読み取ることができているかどうか。
- ③テーマ設定：読解したことをふまえて、自分なりの一貫した論述テーマを設定できているかどうか。
- ④具体性：テーマ設定に基づき、具体的な場面や状況を想定し、論述を展開できているかどうか。
- ⑤論理性：テーマ設定に基づき、自分の見解を示すために、論理的に論述を展開できているかどうか。
- ⑥表記・表現：日本語として適切な表記・表現ができているかどうか。

解答者が持っている知識をもとにして設問や課題を読解したうえで(①②)、読解内容をふまえて解答者なりの論述主題(どのようなことを書くべきか)を設定し(③)、具体的かつ論理的に論述を展開させる(④⑤)。これは、解答者がどのように問題に取り組み、つまり、頭をどう動かしていくのかを示していて、そこを評価する意図で作成されたルーブリックである(⑥は日本語の問題なので、頭の中の動きというよりは、常識レベルの問題ととらえ、おかしいところがないかチェックするにとどめておくことにする)。

論述問題とは、正しい答えを求めるものではなく、解答者の考察の過程(考え方)を評価するものであるとするならば、このルーブリックのように、考察の過程を項目化するのには、汎用性の高いルーブリックを作成するための、ひとつの方法であると言えるのではないかな。

項目数も多すぎず少なすぎず、内容重視である点も、1, 2, 3のルーブリックよりも優れているだろう。

ただし、項目の①～⑤は繋がっているので、分けて評価できるのか(連動してしまうと評価が上下に大きく割れるなど)、①②が低い場合、③④⑤のみを評価できるのか、①②、④⑤の項目はまとめられないか、⑥の「表記」と「表現」は分けなくてよいのかなど、疑問は残されるが、より望ましいルーブリックを求めるうえでの、ひとつの方法として十分評価に値すると考えている。

おわりに

今回のルーブリックに関する考察は、大学入試における小論文という採点の難しい科目を、平易かつ整合性ある評価をかけるようにすることができるかという目的で執筆することを決めたわけだが、その点にとどまらず、いかに評価すれば、解答者の本質的な能力を評価することができるかという高い目標をさらに設定できたことが筆者にとって大きな成果であったように思う。

大学入試とは、高校までの学びを試験によって評価するものであるのは当然であるが、その学びが大学の学びと切断されていては意味がなく、何らかの部分で接続されていなければならないはずである。たとえば、小論文を書く訓練をしてきた受験生が培ってきた能力が、大学に入った後、レジメやレポート、プレゼン資料などを作成する能力に繋がっていくことが望まれる。とすると、大学入試小論文で評価に利用するルーブリックと、レジメ、レポート、プレゼン資料を評価するルーブリックに何らかの共通性がなければならず、教員側がそれを共有している必要があるのではないかな。そうした意味で、ルーブリックの研究を行っていくことには、大学教育において意義のある事であると考えている。

能動的な文章読解を促す方略の考察

—「スクラッチ・リーディング」における「読む」と「書く」の往還—

竹内 幸哉
(大正大学)

Consideration of Strategies to Promote Active Reading Comprehension

— The Mutual Effects of “Reading” and “Writing” in Scratch Reading —

Yukiya Takeuchi
(Taisho University)

昨今の教育界では「読む」ことがトピックとして問われにくい。その点についてアクティブラーニング運動を検討することで明らかにし、その背景にあるコンピテンシー養成を求める動向に言及する。また「読み」の軽視がアクティブラーニング型授業を形骸化するおそれもある。そこで、そもそも文章読解とはいかなる事態なのかを文化論的視点から考察し、実存の自己変革としての「読み」の能動的・創造的な意義を解明する。そして能動的な読解方略としての「スクラッチ・リーディング」を紹介・提案するとともに、その可能性を検討する。

〔キーワード〕アクティブラーニング、日本語教育、国語教育、現代文、読解、方略、対話

はじめに

「読解力」について最近話題を呼んだ一冊の本がある。新井紀子の『AI vs.教科書が読めない子どもたち』である。ここで新井はリーディングスキルテスト(RST)という基礎的読解力調査の結果をもとに「日本の中高生の読解力は危機的と言ってよい状況にあります。その多くは中学校の教科書の記述を正確に読み取ることができていません」(新井,2018)と読解力の低下に警鐘を鳴らしている。

こうした著作に話題が集まることから、世の「読む」ことに関する注目は高い、と言えるのだろうか。否、むしろ近年の教育界の「読む」ことに関する冷遇こそが、こうした著作への関心を高めた一因ではないだろうか。本稿ではまず、アクティブラーニングの浸透と読解力の関係を検討し、「読む」ことがあまり話題にならない点とその背景を考察するところから始めたい。

1. アクティブラーニングにおける「読む」

(1) アクティブラーニングの定義と4技能

昨今、「アクティブラーニング」は、教育改革の象徴的な言葉として教育関係者のみならず、多くの人に知れ渡っ

た印象がある。生徒・学生が自立的な生涯学習者として成長するためには、主体的で能動的な学習が重要であるとする認識は、広く共有されてきたと言える。

その一方で、アクティブラーニング型授業を取り入れることで生じるさまざまな課題も顕在化している。アクティブラーニングでいかに読解力を高めるかも、そうした課題のひとつである。アクティブラーニングといえはグループでの話し合いやプレゼンテーションなどの活動がイメージされやすいが、そのためには資料や文献を読むという活動が不可欠だからである。たとえば、学生主導型のアクティブラーニングである「ケースメソッド」は、「ケース」と呼ばれる資料を最低3回は精読するという事前準備を課されることがある。専門用語や統計資料が多く用いられた長い「ケース」を読み込むには、ある程度の読解力が必要で、それを前提としてはじめて授業が成立するような設計になっている。

ところが、実際には読解力が足りないために、学びが深まらないという問題がしばしば起きているのである。

ではそもそも、アクティブラーニングにおいて「読む」活動はどう扱われているのであろうか。アクティブラーニング運動(社会運動体としてのアクティブラーニングを以後こう呼ぶ)を牽引してきた溝上慎一による「アクティブラーニング」の定義は次のとおりである。

「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(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伴う。」(溝上,2014)。この定義で注目したいのは「聴く」「読む」への言及である。言語の4技能とされる「話す」「聴く」「書く」「読む」のうち、「聴く」は乗り越えるべき受動的学習の側におかれている。また「読む」については言及がない。言語の4技能についてのこの不均衡はどう捉えればいいのか。

(2)「聴く」授業からの脱却

「聴く」が乗り越えるべき「(受動的)学習」の側に属している理由は戦略的な意味が大きい。実は溝上は「『聴く』自体の性質は能動的なものである」(溝上,2014)と述べている。そのうえで、「受動的」な学習の基準を「一方向的な知識伝達型講義を聴く」ものとして「操作的」に設定した上で、「基準から見て、少しでも能動的特徴を示すものであれば、それがアクティブラーニングだと言える」としている。

なぜそのような「操作的」な設定をしたのか。そこには、「教授パラダイム」に基づく伝統的授業形態から「学習パラダイム」への転換を促すとともに、「書く・話す・発表する」活動を取り入れている多くの教員に対して、「すでにあなたはアクティブラーニング型授業を導入しているのです」と示唆し、アクティブラーニング運動の敷居を低くする狙いがあると思われる。

さらに、「書く」「話す」「発表する」はアクティブであることが客観的に視認されやすい。「アクティブラーニング」が学校での授業手法の一つにとどまらず、社会的な運動＝アクティブラーニング運動となったとき、具体的に誰の目にも明らかなメルクマールが必要となる。そのとき、敢えて「聴く」＝「受動的」と仮想敵を設定することによって、それと対置される「話す」「発表する」＝「能動的」という明瞭な図式ができあがるわけである。

(3)一筋縄ではいかない「読む」

ではそれと同様に、「読む」＝「受動的」、「書く」＝「能動的」という図式にはならないのであろうか。溝上の定義「認知プロセスの外化」とは、学んだことや自分で考えたことを言語化し表現にもたらすことであろう。「書く」行為は「話す」「発表する」とともに「外化」(externalization)つまりアウトプットのひとつである。頭のなかで考えているだけでは曖昧な点も、「書く」ことによって明瞭になることは誰しも経験があるはずだ。

一方、溝上(2018)は「内化」(internalization)つまりインプットの一活動として「読む」を説明している。こう

したことを考え合わせれば、《受動的＝内化＝聴く・読む》と《能動的＝外化＝話す・書く》という対立図式になっても不思議ではない。

ところが、「読む」を受動的なものと決めつけられない事情がある。1990年代初めにアクティブラーニングを逸早く概念化したとされるボンウェルとエイソンはアクティブラーニングの五つの特徴を挙げているが、その一つには「学生は活動(読む・議論する・書くなど)に従事する」(溝上,2014)とある。明確に「読む」をアクティブラーニングの活動に位置づけているのだ。これは、読解行為に内在する看過し得ない能動性・主体性を見抜いているがゆえの定義づけであるとも言える。

つけ足せば、ボンウェルとエイソンはアクティブラーニングの特徴の冒頭に「学生は聴く以上のことをおこなう」を挙げている。これは溝上(2014)の定義「聴くという(受動的)学習を乗り越える」と同じ趣旨である。

こうしたことから判断すれば、アクティブラーニング運動の文脈では、どうやら4技能のうち「聴く」だけの伝統的授業を批判の槍玉に挙げ、それ以外の活動を能動的な学びとして救い出そうとする戦略が当初からあったように思われる。その一方で、心理学や学習科学の文脈では《内化＝聴く・読む》と《外化＝話す・書く》という図式がある。運動と学問の狭間にあって、中途半端な位置づけとなった技能が「読む」だと言えそうである。

アクティブラーニングの定義における「読む」技能について、ここまでの行論をまとめよう。「読む」という技能は、その能動性を考慮すれば、アクティブラーニングの活動の一つとして明示する意味がある一方、「内化＝外化」図式との整合性を踏まえて、「外化」をアクティブラーニングのメルクマールとして挙げる場合には、あえて言及しない場合もあるわけである。

2. 「VUCAな世界」のコンピテンシー

(1) VUCAな世界

最近ときおり見聞きするおそろしげなバズワードがある。「VUCAな世界」である。「VUCA」(ブーカ)とは、Volatility(変動性)、Uncertainty(不確実性)、Complexity(複雑性)、Ambiguity(曖昧性)の頭文字をとった言葉で、アメリカ軍が用いたところに由来すると言われている。一言で言えば、予測不可能な時代状況を示す言葉だ。

具体的には、グローバル化、AIやIoTなどの情報技術の進展、少子高齢化、気候変動などを背景に起こる世界の急激な変化のことである。以前から言われてきたことだが、もはや近未来のことではなく確実に現実化しつつあり、

不測の要因が劇的な変化をもたらすかもしれない、といった切迫した認識が「VUCA」にはある。

(2) コンピテンシーの養成

では、「VUCA」な世界が現実化したいま、これからの時代を生き抜く若者たちにいかなる教育が必要なのか。

よく言われるのが「コンピテンシー」(competency)、とか「コンピテンス」(competence)を基盤においた教育である。奈良(2010)によれば、「コンピテンシー」概念は、「競争する compete」と「能力 capacity」の二つの語から作られたもので、アメリカの心理学者ホワイトやマクレランドが 1970 年代に提唱したものが世界的に広がったという。マクレランドは学歴・知能と外交官の業績は関連しないことを調査によって明らかにしたうえで、優れた業績をあげる人の行動特性を調査・分析し、6つのクラスターからなる「コンピテンシー一覧表」を作った。それが 1980 年代にアメリカ企業の採用や人事考課に広まっていくことになるのである。

その後、国際的に「コンピテンシー」重視の教育を方向づけたのは、OECD「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo)プログラム(1997 年～2003 年)による「キー・コンピテンシー」であると言える。国内では、内閣府「人間力」(2003)、厚生労働省「就職基礎能力」(2004)、経済産業省「社会人基礎力」(2006)、中央教育審議会「学士力」(2008)など、養成すべきコンピテンシーのリストが 2000 年代に各省庁から立て続けに発表されたし、民間では河合塾とリアセックの「ジェネリックスキル」が知られている(成田,2014)。

こうした「コンピテンシー」の能力要素のなかに「読解力」に相当するものはたしかに見いだされる。たとえば「コンピテンシー一覧表」の「概念的思考力」、「キー・コンピテンシー」の「言語、シンボル、テキストを活用する能力」、「ジェネリックスキル」の「情報分析力」などである。しかし、それらは他の多くの能力(「コンピテンシー一覧表」では 20 能力、「キー・コンピテンシー」では 9 能力、「ジェネリックスキル」では 15 能力)の一つとしてカウントされ、読解力の影は薄い。

(3) 発信型人間の養成

こうした動向には、次のような背景があるように思われる。すなわち、VUCA な世界において、山積する模範解なき問題群に対応するには、指示通り動く受信型人間ではなく、自ら主体的に考え表現する発信型人間を育てることが重要であるという共通認識が広がっているのである(竹内,2018a)。発信型人間の養成を主眼にすれば、「読む」の影が薄くなるのは自然の道理である。

さらに言えば、読解力は問題解決というゴールへ向け

たプロセスの一環として、その価値を限局させて辛うじて居場所を確保しているような状況である。たとえば「ジェネリックスキル」の「リテラシー」(＝知識を活用して問題を解決する力)は、「情報収集」→「情報分析」→「課題発見」→「構想」→「表現」→「実行」といった一連のプロセスとして捉えられ、文章読解力は「情報分析」の一部とされている(河合塾,2013)。すなわち、「読む」とは「問題解決」という高次の目的の中に統合され、活用される材料である「情報」の「分析」なのである。

筆者はこうした動向を闇雲に批判するつもりはない。むしろ不可避の時代趨勢として受けとめて推進すべきだとさえ考えている。ただ、本稿では現在進行する教育改革の動向を「読む」という視座から考察してみたいのである。

(4) 現代社会における読解力養成

これまでの行論をまとめてみると、現代は文章を読み知識を摂取することそれ自体がトピックとしては問われにくい時代状況になってきたとも言えそうである。しかし、だからといって、「読む」ことによる知識の摂取を軽んじていいとは言えない。むしろ問題解決へのプロセスの一つとして、質的にも量的にも文章読解の重要さは強調されてよい。

スマートフォンの普及した現代の情報環境に目をやれば、現代人はかつてないほど熱心に多くの文字情報に接している。玉石混淆のインターネット上の情報の海に溺れず、必要な情報を摂取する能力は、(批判的読解力を含め)現代社会必須のリテラシーであり、読解力はその重要度は増すばかりだと言えそうである。

(5) 「外化」中心の授業の危険性

ここまで、どちらかと言えば時代状況をマクロに捉えるような論述をしてきたが、ここからは再び教育現場の授業に具体的にフォーカスしてみたい。

アクティブラーニング型授業において前景にせり出してくるのは、「書く・話す・発表する」といった「外化」にならざるを得ないことは先にみた。その際、従来と同じ授業時間のなかでアクティブラーニング型授業に転換し、生徒・学生の「外化」に時間をとろうとすると、どうしても「内化」の時間を十分にとれない。すると、浅い理解、曖昧な知識のまま、形式的にグループで話し合うようなことが往々にして起こるようになる。

これについては「内化の不足」問題として森朋子(2017)も指摘している。「授業時間内に、内容を理解し、そしてその場で出された課題にその場で臨む『今、ここ』の能力を求められる傾向があることは否めない。じっくりと深く思考するよりも、まさに早く情報を処理することが優先してしまうのだ」という。

筆者がおそれているのは、こうした授業が教育現場に蔓延することである。「読む」ことの軽視はアクティブラーニング型授業の形骸化をもたらすおそれがある。

その対策として「反転学習」の可能性を検討する森は、①予習や反転学習で「内化」し「わかったつもり」になったことを、②授業時間にグループで「外化」し合うことで、当初の理解に「躊躇、葛藤、ゆらぎ」が生じ、③その後教員の講義や宿題により「再内化」することで、理解が深まる状態に達すると述べている(森,2019)。

こうした「内化」と「外化」の往還プロセスを本稿の論旨に当てはめれば「読む」と「書く」の往還であると言える。個人学習でもグループ学習でも、「読む」と「書く」が連動すれば「内化」と「外化」の往還があり得る。本稿では、森から学んだことを踏まえ「読む」と「書く」を頻繁に往還する「スクラッチ・リーディング」という読解方略を後ほど提案してみたい。

3. 「読み」の能動性と創造性

(1) 相互主観的な文化世界

前章ではVUCAな世界の教育現場において「読む」能力が相対的な地位低下を招いた点を指摘し、「読む」技能を軽視した「外化」中心の授業の問題点を改めて認識した。ここで立ちどまって考えてみたいのが、そもそも「文章を読む」とはどういう事態なのかということである。

文章を「読む」とは、正確な理解を目指すものであるということは言わずもがなである。だが、その一方で独創的な解釈が新しい創造的な思考をもたらすことも確かなことである。「創造的誤読」という言葉もある。一見相反するこの二つをどう考えればいいのか。

ある文章を読解するということは、その作者の主張や意図をありのままに理解することだと、ひとまずは言えよう。書かれていることを書かれているとおりに読め、と言われ、正確な読みが求められるのはそのためである。定期試験や入学試験において、「国語」の問題がそれなりの妥当性や信頼性をもつのは、定まった「正解」へと収斂することが想定されているからである。

それを文化論的な視点から捉え直してみると、文章を正確に読むということは、その文章の属する文化共同体に参入するという意義をもつことになる。つまり、相互主観的な文化世界の一員として迎え入れられることであり、後にはその文化的世界を継承することをも含意する。

(2) 作者との「対話」と実存的な自己変革

しかし、読者は主人としての作者の支配にひたすら従属する下僕ではない。同様に、読解とは既成文化のノモス(規範)を読者が全面的に受容することではないし、文化共

同体による読者の一方的な包摂でもない。ミハイル・バフチンによれば、真理は個人や既成文化が所有するものではなく、「対話」の中で生起するものである。「真理は一人一人の人間の頭の中で生まれ、存在するものではなく、ともに真理を目指す人間同士が対話的に交流する過程において、人々の間に生まれてくるものののだ。」(バフチン,1995)。

バフチンのいう「対話」は、時空を隔てた作者と読者のあいだにも成立するものである。すると「読む」行為には、作者と「対話」しつつ「真理」(「知識」と言い換えてもよい)を制作するという能動性と創造性が見いだせることになる。その場合、作者との「対話」とは、文章を読むことで何ごとかを「学ぶ」ことだとも言い直せそうである。それは結局は作者の知識が読者に受容されたことであり、そこに読者側の能動性や創造性など発揮されないのではないかと思うかもしれない。

しかし、真に何ごとかを「学ぶ」ことは、頭のなかに新しい知識を注入することではない。そうではなく、読者がもっている既成知識のネットワークの中に、新たな知識を取り込み、ネットワークの再編成を図る作業である。そのネットワークの再編成がドラスティックなものであれば、実存的な自己変革が迫られるような事態にもなる。

その点を村上陽一郎は次のように言う。「相手の文化的コードを姿見とし、それに自らの文化的コードを映してみることによって、われわれは、自己を発見し、自己を解体し、新たな自己とその共同体を目指すための材料を得る」(村上,1980)。

読者は「読む」ことを通じて新しい知識を摂取するが、その新しい知識と自己の既有知識のあいだには齟齬や葛藤や摩擦が生じる。その結果、既有知識と新しい知が再編成され、読者独自の新たな知のネットワーク＝思想が形成されることになる。だとすれば、「読む」とは能動的で創造的な知的営為だと言ってもいいだろう(竹内,2019)。

(3) 既成文化の破壊と再創造

自己変革によって新たな思想をもった人が新たな表現を伴って現われることで、その共同体は何らかの影響を受ける場合がある。その影響とは、文化共同体を発展させたり、既成文化を相対化したり、破壊したり、さらに新しい文化を創造したりすることでもある。文化はある種の「新陳代謝」を繰り返しつつ成熟していくわけである。

もちろん、「読む」ことが「対話」だからといって、先に述べた「正解」へと収斂する読みが否定されたわけではない。むしろ作者とのより厳密な「対話」、より注意深い「対話」、より頻繁な「対話」によってこそ、創造的な読みへと開かれるとも言える。逆説的だが、一字一句蔑ろにせ

ず徹底的に作者に従うその姿勢にこそ、読者の能動性が発揮されるとも言い得よう。ただし、その「対話」によって、「正解」が特定文化共同体のパラダイムでしか通用しないものとして相対化されることは十分にあり得る。

この章では、文化論的な視座から「文章を読む」とはいかなる行為なのかを考察し、その能動的・創造的な可能性について論じてきた。

4. 「スクラッチ・リーディング」の提案

(1) 「読む」能力の冷遇／厚遇

「読む」行為が能動的で創造的なものだとして、アクティブラーニングとしての文章読解の可能性は通常考えられるものよりずっと広い射程をもつことになる。 「読む」行為がアクティブラーニングの一つとして周知されれば、教育現場において「読む」ことの重要性が再認識され、先にふれたアクティブラーニング型授業の形骸化への対策ともなるはずである。本章ではそうした射程を踏まえたうえで、読解力をいかに高めるかという方略の具体的提案へと移りたい。

教育改革の文脈では「読む」行為が冷遇されていることはすでに見てきたとおりである。ところが、実は従来から読解力をじっくり訓練する教育が連綿と続いていることは指摘しておかなければならない。それは大学入試対策としての受験勉強という場である。何も民間の塾・予備校業界に限った話ではない。大学進学を前提にカリキュラムを立てる旧来型の普通科高校では、「国語」の授業などで読解力養成にかなりの時間を割いている。近年の教育改革の動向とは無関係に、伝統的な教育現場を中心に「読解」は実は厚遇され続けている。

では長年の蓄積がある国語教育における「読む」を中心とした学びの形態は、専門家によって十分研究されてきたのだろうか。残念ながら、日本語の文章の読解方略についての研究はあまり多くはない。またあまり教育現場に活かされていない現状があるようだ(犬塚,2013)。研究が多くないのは、読解中心の授業が従来からの一方的な知識伝達型授業で行われていて、あまり注目されない点とも関係しているかもしれない。予習で読解を課し、授業で教員が一方的に解説講義するという国語授業は、従来型授業の典型として知られている。

(2) スクラッチ・リーディングとは何か

筆者は予習・復習も含めアクティブラーニング型授業デザインのなかに「読む」時間を十分にとることが必要だと考えている。そこで「読み」の能動性が可視化される「スクラッチ・リーディング」を提案したい。すでにふれたように「スクラッチ・リーディング」は「読む」と

「書く」を往還する読解方略であり、具体的には文章に鉛筆で書き込みを入れながら読むというシンプルな読み方である(竹内,2018b)。鉛筆で文章に引っかきキズを入れながら読んでいく、というイメージなので、直感的に「引っかく」という意味の外来語「スクラッチ」(scratch)を用いたわけである。

この方略のアイディアには三つのルーツがある。一つは大学受験生だったころの筆者が予備校の現代文講師から学んだこと。二つは哲学を研究する大学院生だったころに原書や難解な専門書を読む際に試行錯誤してみたこと。三つ目に予備校の現代文講師として生徒の読解力養成のために20年指導に携わるなかで筆者が開発・構造化したものである。

こうした筆者の経験を踏まえて、法学部1年生の「導入教育」授業用に多少のアレンジを加えてスクラッチ・リーディングを紹介している。経験した学生にきいてみると、「頭のなかが整理されていく気がする」「以前より文章に親しみが湧いてきた」「著者の言いたいことが分かった」という感想が聞かれる。

(3) 先行研究と筆者の研究方法

書き込みを入れつつ読むというアイディア自体は、目新しいものではない。またこの読解方略には数は少ないがいくつかの先行研究がある(関,1997;魚崎ほか,2003;野崎ほか,2005)。それらは「下線引き」や「箇条書き」といった方略についてのもので、成果の検証方法は知識注入型の学習観に立った実証的なものである。

一方、筆者の提案する「スクラッチ・リーディング」の場合、後に見るが「下線引き」「箇条書き」などをも包括した統合的な読解方略である。また、筆者は実証的な検証方法はとらない。その点では客観性に欠けるという難点がある。実証研究とは別のかたちで普遍性をもち得る研究方法を編み出していくことが今後の検討課題となる。教育実践と研究のあり方をつなぐ人文系ならではの「物語」(narrative)を紡ぐかたちの研究の可能性を検討したいと構想しているところである。

(4) スクラッチ・リーディングの「五つの道具」

いま統合的な読解方略だと述べたが、その内実を具体的に紹介したい。スクラッチ・リーディングには五つの方略があり、それを「五つの道具」と呼んでいる。

■スクラッチ・リーディングの五つの道具■

①論理マーク＝論理をおさえるために、接続詞や指示語などを機能(逆接・否定・対比・指示語……)ごとに決まったマークをつけつつ読み進めていく。

②ライン＝必要に応じて傍線を引いていく。客観ライン(意味段落のなかで重要な箇所)と、主観ライン(読者

の興味・関心のある箇所)がある。

③アーチ&見出し＝紙面の余白を利用して、意味段落ごとにアーチ型の弧を描き、弧の中央に見出しをつけていく。

④概念マップ・図解＝文章から重要と思われる語句(キーワード)をピックアップし、論理関係を視覚的に構造化して書き込む。

⑤文章の三要素 TMR＝Theme(主題)／Message(主張)／Reason(理由)でおさえることで、いま読んでいる箇所の大意・要旨を大きくつかむ。文章全体の要旨を書く際にも用いる。

「道具」について少し詳しく見ていくことにする。学生たちは速く読むことを最優先にしまい、難解な抽象的文章であっても、曖昧な理解のままあっさりと読むような場合が多い。こうした学生には、一語一語読み飛ばさずに丁寧に「論理マーク」を入れて内容を理解していくよう勧めている。

「論理マーク」は文法や接続語について一定の知識を前提にしているが、「ライン」(先行研究の「下線引き」に対応する)にはそれがないので初学者にも向いている。グループワークで互いにどこにラインを引いたかを共有し、その理由を説明し合うと互いの読みのアクセントの違いに気づくことができる。

「アーチ&見出し」は、マクロな視野からの文章理解に役立つ道具である。文章を段落レベルで捉えるのは難しいので初学者向きではない。けれども、多くの学生が躓くのは遠く離れた部分同士の関係理解や、文章全体の構造理解である。アーチ&見出しはそうした理解を助けてくれる。

「概念マップ・図解」(先行研究の「箇条書き」がこの一部に含まれる)は、複雑な論理関係を整理する際に用いる。対比関係や因果関係をおさえるときに論理を可視化すると読みも明解になる。授業で扱う場合、教員が板書で示すのもこうしたマップや図解であるが、板書をノートに写すだけでは学生の読解力は育たない。学生が独力でマップ化するように促すことが、自立した学習者を育成する。これも学生同士で互いのマップや図解を見せ合い比較検討する時間をとれば、多面的読解や深い読解に結びつくはずである。

「文章の三要素 TMR」は、文章を読んでいて「迷子」の状態になったときに使うことを勧めている。難解な文章の場合、まったく内容が頭に入らず、ひたすら同一箇所を繰り返し眼で追っていることがある。そうした状態が「迷子」である。その際、T(主題)＝何の話をしている

のか？ M(主張)＝作者は何を言いたいのか？ R(理由)＝なぜそう言えるのか？ を文章に問う。バフチン的に言えば作者との「対話」である。もちろん作者は読者の問いに必ず応えてくれるわけではないが、こうした問いを意識的に発すると、「迷子」から抜け出す契機が得られることが多くある。また、文章全体の要旨をまとめるときにも、TMRの要素を踏まえると書きやすくなる。

(5) 読解主体が作者と対話する場

学生によってはスクラッチ・リーディングにも「正解」を求める者がいる。どこにどんな「論理マーク」を書くべきなのか、「アーチ&見出し」の「見出し」に入る正しい言葉は何か、それを教えてほしいというのである。しかし、正しいスクラッチのやり方がどこにあるという発想ではなく、自分流の読みの痕跡を書き込んでいくつもりでスクラッチしていくのがよい、と学生には言っている。自分という唯一の読解主体が作者と対話する場をつくることが大切なのだ(竹内,2019)。

このように文章に書き込みを入れつつ付き従う行為が、果たして能動的と言えるのか訝るかもしれない。そこでスクラッチ・リーディングを実践する感覚を具体的に記述してみよう。読む以前、紙面には夥しい数の活字が整然と並んでいる。それは全面的に作者によって占領された世界である。その作者の世界に対して、鉛筆一本で読者は斬り込んでいく。マークや線でキーワードなどを慎重に書き込みつつ、作者との「対話」を進めていく。整然とした活字の列に癖のある筆跡と生々しい書き込みが加わっていくことで、無味乾燥な記号列が読者にとって意味あることを訴える声へと変貌する。紙面は徐々に作者と読者の共同制作物へと変容してくるのだ。

このように、読者が主導権を握り、自分流の書き込みを入れることで文章理解を深めていくところにスクラッチ・リーディングの大きな特徴があるわけである。

(6) 「内化」と「外化」の重層性と力動性

第2章の最後で「スクラッチ・リーディング」は「読む」と「書く」を頻繁に往還するものだと言ったが、その点について、最後に考察しておきたい。「スクラッチ・リーディング」は「読む」が即「書く」であり、「内化」が即「外化」に結びつくような文章読解作業であった。これを五つの道具について検討してみよう。

「論理マーク」では「内化(読む)」と「外化(書く)」がほとんど同時に進んでいく。これに対して「ライン」「アーチ&見出し」は段落内の文関係や段落間関係などをマクロに捉える道具なので、やや緩やかな間隔で「内化」と「外化」の往還が行われる。また「概念マップ・図解」「文章の三要素 TMR」となると、必要に応じて「外化」される

ことになる.ここでは書いては読み,読んで書くというまさに「往還」が頻繁に行われるはずである.

このように,スクラッチ・リーディングでは,さまざまなレベルで入れ子構造とでも言うべき「内化」と「外化」の往還が重層的・有機的に繋がり,「読み」が力動的に深化・進展するのである.そして,そのプロセスを通じて読解力が磨かれていくことになる.

おわりに

「スクラッチ・リーディング」は直接的には読みの方略以外の何ものでもない.しかしながら,筆者の経験に照らせば,「スクラッチ・リーディング」を通じて,村上陽一郎の言う「自己解体」の契機となるような文章に出合って,衝撃を受けつつも,あれこれ思考を巡らせ深めていった学生をこれまでたくさん見てきた.

「スクラッチリーディング」のヒドゥン・カリキュラムは, VUCA な世界を生きる者のリテラシーを高めるためばかりではなく,「真理」を求める者同士が火花を散らして「対話」する場を経験し,やがて文化共同体を継承・発展したり,新しい文化を創造したりする力を養成するところにあると言ったら,いささか大袈裟であろうか.

文献

- 新井紀子(2018)『AI vs 教科書が読めない子どもたち』, 東洋経済新報社.
- 五十嵐沙千子(2019)「バフチンの対話／対話としての詩学 ―オープンダイアログ(Open Dialogue)の背景にあるもの―」『哲学・思想論集』44,33-50.
- 大塚美輪(2013)「読解方略の指導」『教育心理学年報』52,162-172.
- 魚崎祐子・伊藤秀子・野嶋栄一郎(2003)「テキストへの下線引き行為が内容把握に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』26(4),349-359.
- 河合塾編著(2011)『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか ―経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと―』東信堂.
- 河合塾(2013)『問題解決のためのリテラシー強化書 ―大学での学びを豊かにする「6つの力」―』学校法人河合塾 PROG 開発プロジェクト.
- 桑野隆(2011)『バフチン ―カーニヴァル・対話・笑い―』, 平凡社.
- 関友作(1997)「テキストの内容把握に対する箇条書とキーワード強調の影響」『日本教育工学会論文誌』21,17-20.
- 竹内幸哉(2018a)「現代社会とジェネリックスキル」

- 『RENCONTRES』32, 101-102.
- 竹内幸哉(2018b)「鉄人講師のセンター試験傾向と対策ナビ 現代文 読解力を伸ばす『手動』メソッド」『螢雪時代4月号』88-1,234-228.
- 竹内幸哉(2019)「鉄人講師のセンター試験傾向と対策ナビ 現代文 “自分流”の読解スタイルを確立!」『螢雪時代9月号』89-10,196-190.
- 田島充士(2014)「異質さと向き合うためのダイアログ ―バフチン論からのメッセージ―」『心理学ワールド』64,9-12.
- 千葉雅也(2017)『勉強の哲学 ―来るべきバカのために―』, 文藝春秋.
- 土田知則・神郡悦子・伊藤直哉(1996)『現代文学理論 ―テキスト・読み・世界―』, 新曜社.
- 奈良勝行(2010)「OECD コンピテンシー概念の分析と一面的『PISA 型学力』の問題点」『和光大学現代人間学部紀要』3,77-98.
- 成田秀夫(2014)「エビデンスに基づいた大学教育の再構築に向けて ―ジェネリックスキルを含めた学修成果の多元的評価―」『情報知識学会誌』24-4,393-403.
- 野崎造成・吉橋彩奈・梅田恭子・江島徹郎(2005)「テキストへの自由な書き込み行為が文章理解に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』29,49-52.
- PROG 白書プロジェクト編著(2015)『PROG 白書 2015 ～大学生 10 万人のジェネリックスキルを初公開～』(学事出版).
- 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.
- 溝上慎一(2018)「溝上慎一教育論 [用語集]内化・外化」[http://smizok.net/education/subpages/aglo_00011\(naik_a_gaika\).html](http://smizok.net/education/subpages/aglo_00011(naik_a_gaika).html)(2019年9月28日).
- 村上陽一郎(1980)「自己の解体と変革」『叢書文化の現在11 飲ばしき学問』岩波書店.
- 森朋子(2017)「『わかったつもり』を『わかった』へ導く反転授業の学び」『アクティブラーニング型授業としての反転授業[理論編]』,ナカニシヤ出版.
- 森朋子(2019)「大学の学びをデザインする ～初年次教育からリカレント教育までのカリキュラムと教学マネジメント～」『未来のマナビフェス ―2030年の学びをデザインする―』における配布資料.
- Bakhtin, M.M. (1963) Problems of Dostoevsky's Poetics, (Russian) Moscow: Khudozhestvennaja literatura. ミハイル・バフチン(望月哲男・鈴木淳一訳)(1995)『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房.pp.226.

高等学校におけるキャリア教育の実践

—学校外の人的資源を活用した取り組み—

吉次 恵美
(大正大学)

Career Education Practices in High Schools

— Efforts Utilizing Human Resources Outside of School —

Emi Yoshitsugu
(Taisho University)

高校1年生を対象としたキャリア教育プログラムの実践について報告する。高等学校段階におけるキャリア教育は現実的な職業や上級学校への進学を選択と密着しており、社会背景を踏まえながら展開していくことが求められる。学校外の人的資源であるキャリア・コンサルタントが検討を重ねて実施している計4回にわたる講座内容と受講した生徒の反応、そして取り組みから見てきた成果と今後の課題について述べる。

〔キーワード: 高等学校, キャリア教育, キャリア形成, 学校外の人的資源〕

はじめに

2011(平成23)年1月31日に出席した中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、キャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と新たに定義された。加えて「キャリア教育は、キャリアが子ども・若者の発達の段階やその発達課題の達成と深くかわりながら段階を追って発達していくことを踏まえ、幼児期の教育から高等教育に至るまで体系的に進めることが必要である」と明記され、初めて小・中学校の学習指導要領に「キャリア教育」の文言が登場した。

この流れを受け、2017(平成29)年3月に小・中学校の新学習指導要領、2018(平成30)年3月に高等学校の新学習指導要領が告示され、児童生徒が「学ぶことと自己の将来のつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつづ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と総則に明記されている。さらに前文において、社会との連携及び協働により、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創

るという「社会に開かれた教育課程」の実現を宣言している。学校教育に「外の風(変化する社会の動き)」を取り込み、社会の変化と結びつけた授業を行ったり、地域や社会のなかでさまざまな職業に出会う機会を提供したりするためには、学校内外の人的・物的資源を効果的に活用していくことが求められている。

さまざまな学校でキャリア教育が実践される中、本稿では高等学校における学校外の人的資源であるキャリア・コンサルタントを活用したキャリア教育の実践例について報告する。

本実践は長崎日本大学高等学校(以下「長崎日大高」とする)の1年生を対象とし、2014年度より実施しているキャリア教育プログラムである。

はじめに長崎日大高について簡単に説明しておきたい。長崎日大高は長崎県諫早市にあり、「至誠の心を基とし、心身の勤労に励み、創造の精神に生きる」を校訓に掲げている。大学進学を目指すアカデミーコースⅠ類、大学進学と部活動の両立を目指すアカデミーコースⅡ類、附属校の特典を生かした日本大学をはじめとする幅広い進学を目指すプログレスコース、美大進学を目指すデザイン美術科と様々なコースに分かれており、1学年400名を超える生徒が在籍している。受講対象である普通科は10クラス、1学年300名を超える生徒が在籍している。

1. キャリア教育プログラムについて

キャリア教育プログラムの講座名を「キャリア・カフェ」とし、体育館の中ではありながらも、カフェにのような空間で、評価されることのない安心・安全な場を生徒とともにつくることを前提としている。自分事として人生を捉えるためにどうあるとよいか、自分の中にある興味・関心・価値観と外の世界（社会）を繋げる。そのためにこれまでの経験を見つめ、これからの可能性に展望を見出すことを講座の目的としている。

講座は土曜日の2コマ90分、総合的な学習の時間（令和元年度より、総合的な探究の時間として実施）を用いて、全4回実施する。講師は日本キャリア開発協会（JCDA）認定のキャリア・コンサルタントの3名が行う。それぞれ中学校籍の教員（現在は小学校校長）、専門学校の講師、そして大学の講師と異なる背景を持ち、高校1年生の発達段階や学校の特色を考慮してプログラム作成を行っている。講師全員が持ち回りで講座を担当し、担当外の2名は生徒間を巡回する。キャリアカウンセリングの視点を生かした、内省を促す声かけを意識しながら、ペアやグループワークのサポートを行っている。300名前後の生徒が体育館に一堂に会して実施するため、スペースの都合上、生徒は体育館の床に直に座って受講する。

これまで6年間担当する中で、講座内での生徒の反応や受講アンケートを元に、内容を改善してきた。加えて、担当する回をあえて変更することで、それぞれの視点でテーマを新たに捉えなおし、更なる改善を目指している。今回は直近である平成30年度の内容について紹介したい。

2. 講座内容

全4回の構成は第1回で本講座での基本姿勢について学び、第2回で将来を俯瞰して描き、第3回で教員、第4回で同級生と自身との共通点や相違点を見つめながら、将来に向けて今できる一歩を考えられるよう設計している。

第1回の講座は「つながるコミュニケーションを学ぶ」と題し、社会的スキルとして求められるコミュニケーションについて学習するとともに、全4回の学びを深めるグループ学習に基づく、傾聴・共働・受容性・共有について学ぶ。

コミュニケーションはなぜ大切なのか、社会で求められているコミュニケーションについて講師から解説した後、傾聴ワークをペアで行い、肯定的なストロークと否定的なストロークの違いや、そこで感じる不快感、納得感、寂しさ、嬉しさ等、感じたことを伝えあうワークを行う。その後、コミュニケーションは双方向の作用で成立するものだ

イメージを持つべく、講師と生徒の間のキャッチボールを実演で行った。

第2回の講座は「ライフイベントを考えよう」というタイトルで、近い将来に起こり得る様々な人生の出来事（ライフイベント）とそれらにかかる費用をファイナンスの側面から考える。働くこととお金との関係を具体的に考える素地が生まれると共に、未来に向けた視点を持ち、社会人としての自覚を促す機会となることを目指す。

自分の将来に起こり得るライフイベント（例えば大学進学や留学、就職、結婚等）のシールをワークシートに貼って可視化し、グループワークでそれぞれのライフイベントについて質問や感想を述べた後、費用がどのくらいかかるか話し合い、自分の予定したライフイベントについて必要な金額を記入、修正し、合計金額を算出する。

その後、おもなライフイベントについて、平均的な費用について講師から説明する。加えてお金との付き合い方、多様化する働き方、社会状況の変化、特にフリーターと正社員の所得の違い等について説明を行う。

第3回の講座は、「仕事と人生」と題し、より良いキャリアを築くために他者の経験から学ぶ、日常的に接している3名の学年担当の教員に協力を依頼し、キャリアインタビューを行うことで、キャリアをより身近なものとして生徒が捉え、その経験から学ぶことを目的とする。キャリアインタビューを行う際は現在の立場である「教師」として回答するのではなく、当時を思い出し、「一個人」として率直に答えるよう要請した。

キャリアインタビュー後はその内容を受けながら、より良いキャリアを築くためのヒントとしてクランボルトのハブンスタンズラーニングセオリーを紹介する。最後に「目標に関するワーク」で、自分の人生への展望を意識しながら、自分や他者の価値観等に気づくグループワークを行った。

第4回の講座は、「自分と他者を知る」と題し、これからの社会で求められる力を踏まえ、自分と他者（同級生）の興味や関心を探究する。好き&得意なことが可視化できるシートに記入、自分のタイプを知った後、体育館を生徒全員が動き回り、クラスの枠を超えてタイプの違う生徒を探しインタビューする。対話を通して相違点を知り、さらに価値観シートで自己理解を深め、最後に2つのシート結果から判断できた現時点で向いていると思われる職業に触れることで、仕事をより身近に考える機会を得る。

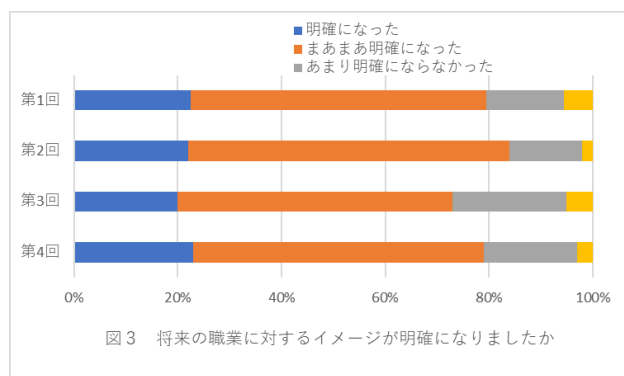
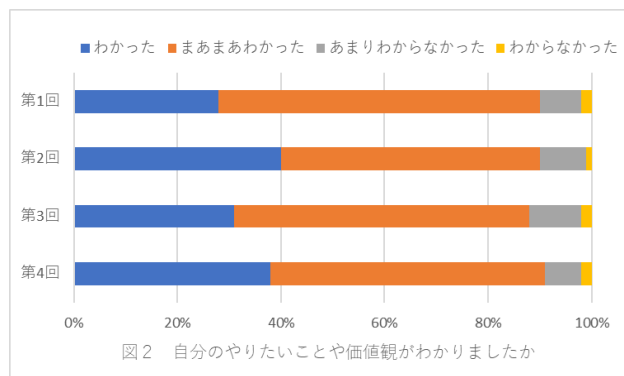
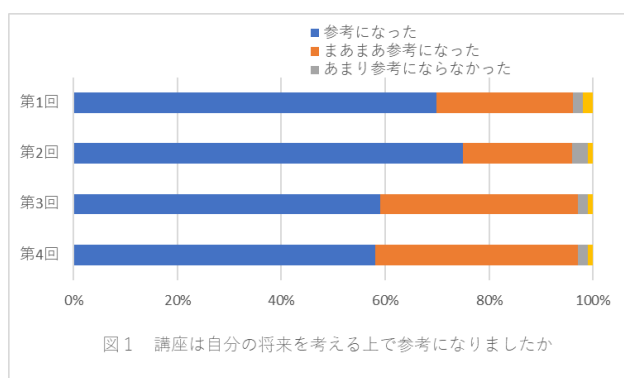
3. 生徒の反応

全4回の生徒のアンケート結果【図1-3】と感想は以下のとおりである。アンケート回答数は第1回342名、第

2回 240名,第3回 217名,第4回 217名である。なお,講座は土曜日の実施のため,部活動や大会出場での欠席があり,回答数に変動がみられる。

結果をみると,図1の「将来を考える上で参考になりましたか」という質問に対して,「参考になった」「まあまあ参考になった」と回答した生徒は全4回通して95%を超えている。図2の「自分のやりたいことや価値観がわかりましたか」との質問には「わかった」「まあまあわかった」と回答した生徒は90%前後となった。

最後に図3「将来の職業に対するイメージが明確になりましたか」については講座目標と連動していない回もあり,「明確になった」「まあまあ明確になった」は80%前後の回答となった。



続いて,アンケートの自由記述欄に書かれた生徒の感想を一部共有する。

第1回

- ・今までコミュニケーションは話すことばかりに注目して考えていたが,今回の講座で「聴く」ということもコミュニケーションの一つだと知った。また,この力が将来,仕事をするときに求められているので,コミュニケーション力をこれから伸ばしていきたいと思った。
- ・「自分の意志を伝える」ということがとても大切であることが分かった。しかし,相手が「自分の意志を伝えてないな」と感じた時に,「相手が,どうやったら話してくれるのか」というのを,しっかり考えることも必要だと思う。「相手が話してくれないから分からない」と相手を責めるのではなく,「自分の態度が適切だったか」と自分を振り返るべきだと思う。そしてそれは,会社側など大きな相手でも必要だと思う。

第2回

- ・人生というものは思い通りにいくことばかりではないけれど,どうしたいかを決め,それを達成する為に自分が何をすべきか考え実践していくことが大切だと思う。また,人の数だけ人生があり,その人生において何を重視するかも人によって違うということを知ることができた。
- ・自分で未来について深く考えることができてよかった。でも,最後のグラフでのお金の話を聞くと,やっぱり絶対大学に行けと言われていたようで,少し嫌だった。将来のお金や大学にかかる費用など色々なことで知ることができたのでよかった。
- ・今日の講座を通して親の事を考えることができた。私はただでさえ私立の学校に通っているのに,わがまを聞いてもらっていることを考えさせられた。これからの進路の事や日常生活をきちんと考えていかないといけないなと今回の講座を通して思った。

第3回

- ・ひとえに先生になりたいと言っても,皆三者三様の先生になりたいきっかけがあって聞いていて,とても面白かった。自分に将来になりたい職業を見つけるきっかけとなる出来事が起こるように自ら動いていきたい。
- ・将来のことや目標,自分のしたいことを持つことはとても大切。でもこれから先,自分の人生の中でチャンスがいつ起こるのか誰にも分からないし,不幸なことが起こるときも必ずやってくると思う。だから,自分の考えとは違うチャンスが来たとしても1回チャレンジしてみる。自分の理想とする人生とは違うマイナスなことが起きても1回考えてみる。人生の柔軟さは無限ということを改めて認識できた。

第4回

- ・自分がなりたいたいは,はっきりしているので,これから

は、その夢に向かって、どう努力するかと思った。診断で、仕事の例がいくつかあったので、その仕事を視野に入れて、もう一度自分の将来について考えようと思った。やらなくてはいけない事をした上で、出来る事をやり、やりたい事ができるようになるのかなと思ったので自分のやるべき事を「今」やるということを肝に命じて生活していきたい。

- ・キャリアの三原則の話が心にのこった。今は **MUST** が多すぎて **WILL** との両立ができていないので、これからは両立を目指していこうと思った。今日の診断結果を活かして何かに追われて取り組むのではなく、自ら考えて取り組むよう心がける。

おわりに —成果と課題—

本実践はこれからの人生をよりよく生きていくために必要な指針を持つための学びの場として学校側からも一定の評価を受けている。その結果、昨年度より中高一貫 6 年制である長崎日本大学中学校 1 年生を対象とした、自分の感情を捉え、他者との望ましい人間関係を構築するためのプログラムも展開している。

ただ、中高ともに実施回数は年に 3、4 回と少なく、教員との連携が重要課題である。

「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査」(2013)によれば、キャリア教育の年間指導計画がある高等学校はおよそ 8 割であり、具体的に含まれる内容は「キャリア教育にかかわる体験的な学習 (89.8%)」「総合的な学習の時間におけるキャリア教育 (82.9%)」「学級活動・ホームルーム活動におけるキャリア教育 (79.8%)」が際立つ一方で、「各教科におけるキャリア教育 (32.0%)」には十分に目が向けられていない。

講座が一過性のイベントで終わらないために、実施をどのような位置づけで行うのか、実施内容は教科活動にどのように生かすことができるのか、検討する必要がある。例えば、キャリア・コンサルタントである本講座の講師が今後提案できることとして、キャリアカウンセリングの視点を生かした、内省を促す関わり方について学ぶ教員研修や、キャリア教育と各教科を繋げる勉強会の実施等をあげることができる。今後も生徒のキャリア発達を促す教育を目指し、学校内外の連携が必要となる。

参考・引用文献

- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター
(2013 年)「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書」
中央教育審議会(2011 (平成 23) 年 1 月 31 日)「今後の

学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申) 」

藤田晃之編著(2018 年)『キャリア教育』ミネルヴァ書房
文部科学省(2006 年)「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」

文部科学省(2012 年)『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版

文部科学省(2018 年)「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 」

「問い」から始まる作文教育

—初年次教育での実践の報告—

丹波博紀

(総合学修支援機構DAC)

Starting Essay Writing with “Question”

—Report on Practice in Elementary education—

Hiroki Tamba

(Researcher, Integrated Study Support Organization DAC Tutorial Laboratory)

筆者は関東圏の大学で長らく大学1年生向けの作文授業を受けもってきた。その授業では、毎回教員側が提示するあるテーマにかんして、600～800字のエッセイを書くことが求めてきた。こうした授業において、筆者がとくに注意してきたのがテーマの設定についてである。

すなわち、たとえば「わたしにとって経営とは」といったように、できるかぎり学生自身にとっての「問い」となるようにテーマを設定する。このことは、エッセイが「問い」に答えるかたちで書かれることを意味し、さらにその問いの宛先が「わたし自身」になることを意味する。つまり、みずからの経験をふりかえり、「問い」を反すうし、そして答えることが、エッセイを書く際の欠かせない作業となる。

本稿では、こうした点にとくに特徴をもつ授業の実践報告をおこないながら、以上のような2点が学習においてどのような意味をもつのか、検討をすすめていく。

〔キーワード：日本語リテラシー、作文、エッセイライティング、初年次教育〕

1. 「文章を書く」

はじめに

筆者は関東学院大学経済学部（2013～2016年度）・経営学部（2017年度～）にて、「文章を書く」という大学1年生向けの作文授業を担当してきた。この「文章を書く」とは、のちに詳しく述べるとおり、毎時間600～800字のエッセイを時間中に書くというもので、これを学期中くり返すことで、文章を書く力を磨こうというものだ。筆者以外にも複数の教員がこの授業を担当しており、授業展開上の方針は一樣ではないが、とくに筆者の場合はある時期からエッセイを書く前提としての「問い」を重視するようになった。以下ではこの試みにかんする実践報告をおこないながら、作文教育における「問い」の意味について、私見を述べることにしたい。

「文章を書く」とは関東学院大学経済学部・経営学部にておもに春学期（2015年度からは秋学期も）開講される1年生向けの作文授業である。2019年度の場合、両学部で春学期に14コマ、秋学期に4コマが開講されており、選択科目ではあるが、多くの1年生の日本語リテラシー向上の土台としての役割をはたしてきた。学生たちのくわしい履修動機は確認していないが、大学入学後の履修ガイダンスで、「『文章を書く』の授業は、レポートや小論文、テストに役立つので取るように」というアナウンスがなされていることが影響しているようだ（2019年度・第14回の「ふりかえりシート」より）。

こうした「文章を書く」にかんして、筆者は2013年度から経済学部で春学期の2コマを担当しはじめ、2015年度からは秋学期1コマもくわわった。一方、2017年度の学部改組にともない、以後は経営学部で春・秋計3コマを受けもってきた。1クラスの履修登録者数は最大28名と決められており、実際この数に近い人数が履修する

ので、筆者はこれまで約 600 名の学生の作文を見てきたことになる。

「文章を書く」には成績評価などにかんして、たとえば欠席（課題不提出）4 回以上は「不可（F）」など、科目共通の方針がある。そうした共有事項を守ったうえで、細かな授業運営のあり方は比較的に各教員に委ねられる。筆者自身も試行錯誤をくり返すなかで「みずからの色」を出してきた。それが本稿でとくに注目していく「作文教育における『問い』の意味」ということになる。この点についてくわしく説明していく前に、筆者担当クラスのシラバスにもとづきながら、いますこし概略を述べていきたい。

（1）科目内容の概要

以下は 2019 年度シラバスの「科目のテーマ及び概要」に記した説明である。ただし、じつは、2013 年度にこの科目をはじめて受けもったときから説明をほぼ変えずにきたので、筆者が「文章を書く」ことのどこに軸足を置いてきたのかわかる。すなわちそれは「文章を書くとは、考えること」ということだ。

文章を書くことは意外と大変なことである。とくに人に自分の気持ちや考えを的確に伝えようと思ったら、その苦労は何倍にもなる。でもその分、「伝わった」と思えた時の喜びは大きい。そして面白いことに、人に伝える努力や苦労は、結局、自分自身の考える力を養うことにつながる。この演習では、毎回エッセイなどを書きながら「書く」ことの面白さや難しさをみなで共有し、共に考える力を養いたいと思う。

ここには「共に考える力を養いたい」とあるが、時間中にとくにグループワークの時間をとっているわけではない。

学生は毎時間内（およそ 90 分中 60 分）に、教員が提示したテーマについて 600～800 字のエッセイを書き提出する。その各エッセイに対して教員がひと言ずつコメントを記し、「てにをは」や漢字の誤りを正し、翌週返却する。くわえて、とくに学ぶべき点の多いエッセイについては匿名にして複写し、資料として配布し、30 分ほどの読み合わせをする。そして、ふたたび学生はエッセイに取り組むという流れになる。こうしたサイクルをつうじて「考える力」を共に養うことを意図している。

じつは過去に 1 年度だけ自宅でエッセイを書き、授業中はピア・レビューをおこなう方式を採用したことがあ

る。だが、それ以前と比べ、書くことへの学生のモチベーションがいちじるしく低下したと感じられ、また学生側からも「教員がコメントや講評をしてくれないと書いた気がしない」といったコメントが寄せられ、とりやめてしまったのだった。

成績評価については、先に述べたとおり、欠席（課題不提出）4 回以上は「不可（F）」を徹底しているのだが、内容の良し悪しについては評価対象としていない。かりに内容面も評価対象に入れれば、文章を書きなれたものばかりが良い評価を得る。逆にそうでない者にとっては、ひどくつまらない時間となる。それは「考える力を養う」という本科目の目標から、しばしば外れる結果をもたらすと考えてのことである。

それよりも、学生が毎回のテーマと正面から向き合おうとする、その熱量こそ大切にしようと考えてきた（注 1）。そこで学生には第 1 回目のガイダンスで、第 15 回目に各自のふりかえりをおこなってもらうことにし、その際にみずからの「書く力」の向上を確認し、自己評価をおこなってほしいと伝えている。こうした事情があり、授業担当者としては、学生が正面から向き合おうとする「仕かけ」をいかにつくるのが課題として浮かび上がってきた。

（2）毎回のテーマについて

毎時間に取りくむテーマは、教員が一方的に用意してきた。ほんらいそうしたテーマ自体も、学生が学習のなかで、みずから見いだすことが求められるだろう。一方、筆者のクラスでは、学生のモチベーション維持といった事情にくわえ、各自が事前に与えられたテーマに対して、「自身の具体的な経験を推しはかり論じる」という作業こそ優先したいと考え、そうした試みはしてこなかった。

こうした経緯を背景にして、提示するテーマは年度を追うごとに抽象度の高いものとなった（表 1）。たとえば、「ことば」（第 6 回）や「お金」（第 11 回）、「経営」（第 12 回）などはその最たるものである。こうしたテーマの提示は端的に抽象・具象の往復作業（あえて言えば、演繹と帰納）に慣れてほしいと考えて始めたものだったが、学生自身がこうした作業を面白がっている向きがあるため、教員側も「図に乗って」高じていったものでもある（注 2）。

表1：2019 年度・春学期テーマ一覧

第1回	自己紹介文
第2回	キャンパスの内側と外側
第3回	わたしはなぜ〇〇が好きか
第4回	わたしの暮らしと環境問題
第5回	利己と利他
第6回	ことばとは何か
第7回	ファーストとスロー
第8回	「かわいい」とは
第9回	わたしにとっての「クール・ジャパン」
第10回	「チャーリー問題」について
第11回	わたしにとってお金（の正体）とは
第12回	わたしにとって経営とは
第13回	わたしにとって「文章を書く」とは
第14回	半期を各自で省みる

（休講が1回あり計14回となっている）

一方、抽象度の高いテーマを確信犯的に用意するようになるにつれ、学生に対しては、用意されたテーマを、みずからの具体的な「1つの」経験に落とし込み、その抽象的なテーマが自分とどのようにかわるのか、じっくりと検討してほしいと明確に伝えるようになった。それと同時に、筆者のクラスでは、誤字脱字や「てにをは」、段落不整備、禁則違反など、日本語で文章を書く際の約束事の遵守といったことはあまりつよく言わないようにもなった（けっして言わないわけではない）。なにが作業として求められるか、学生自身が明確につかめるようにするためだ。

くわえて、以上のことは、なにかの主張をおこなう際には、エビデンス（証拠）にもとづく必要があることへの着眼をうながすものでもある。昨今、統計学などの重要性がつよく言われるが、「証拠に基づく」議論の習慣こそ、大学1年生の時点で身につけるべきと考えるからだ。そうした習慣をもつことは、たとえば「みずからの経験を語る」作業からもできることだ。いや、現実には「みずからの経験を具体的に語る」ことは内省を必要とするため、簡単なことではない。

表1にそくしながら、テーマについてよりくわしく見ていけば、第10回「『チャーリー問題』について」のように、一見なんのことかわからないものもあるが（これはフレーム問題や人間の創造性を考える際の思考上の“お遊び”である）、多くは自身にかかわる（かわりうる）ものとなっている。そのことを明示化するために、多くのテーマは(1)「わたし」という一人称のことがら

に限定され、しかも(2)疑問のかたち（みずからへの問いかけ）で設定されている。そうならないものも、口頭で左記の2点に留意すること（のみ）をつよく伝えている。

また、受講者が経済・経営系の学生であることを勘案し、回が進むにつれそれとなく経済や経営にかかわるテーマを出すようにしている。たとえば、第8・9回目はテーマ上の連続性がある。この2回の流れをすこし記してみる。

第8回には四方田犬彦『「かわいい」論』の一部と、なぜハロー・キティは世界中で愛されるのかについての新聞記事を資料として配布し、読み合わせをおこなう。そして、わたしたちがいか「かわいい」ということばを無自覚に使っているのかへの注意をうながし、にもかかわらず、そうしたわたしたちの「かわいい」をめぐる言説が新たな商品を生むきっかけになっていることを伝える。

こうした前提をふまえ、第8回では、では「そもそもわたしにとっての『かわいい』とはなんなのか」について考えてもらう。それに対して、第9回では、とくに「新たな商品を生むきっかけ」という点に留意して、自分が日常をふりかえり、「クール（かっこいい）」なものを1つ見つけ、それを海外の人におススメするという設定でエッセイを書いてもらう。以上のように内省をつうじて、自身と経営とのかかわりを探ってもらう。

2 「問い」からはじまる作文教室

(1) 「問う」ことと「考える」こと

以上みてきたように、筆者のクラスでは、ある抽象的なテーマをめぐり、それがみずからとどうかわるのか、（いちいち省みることのすくない）自身の経験を具体的にふりかえりつつ、検討をくわえることをくりかえおこなうことになる。その際の仕かけは、テーマが学生自身への「問いかけ」の形式でなされるようにする。ではこうした「問い」をつうじて作文すること（＝考えること）とは、いったい何であるのか。ここではすこし原理的な補足してみよう。

たとえば、「問い」を「考えること」とのかかわりのなかで検討した著作に、佐伯胖『「学び」の構造』（1975年）がある。この著作をもとに、筆者の実践を位置づけてみたい。

この作業をおこなう際、1点注意したいのは、この著作の刊行からすでに40年以上が経っているということだ。この40年のあいだに、上記のかかわりにかんする

知見もいっそう深まっていることだろう。これについては佐伯自身も、「人間の『知識』は頭の中でどのように構成されているか、という問いや、人間がその知識を『つかう』（すなわち『思考する』）のはどのような情報の処理を頭の中で行うことかについての問いに対して、かなり具体的なモデルを提案しはじめて来ている」と述べ、さらにその研究が「現在も文字通り日進月歩して（いる）」と述べている（佐伯 1985 : 44）。

ゆえに、本来であれば、「問い」が「考えること」とどう結びつくのかについても、その後のたとえば心理学の研究をふまえるべきである。ただし、ここではその作業を省き、佐伯が上の 2 点をどう結びつけて論じているか、という（大枠に変化がないことを期待して）中核的な論点にのみ注目していきたい。

まず佐伯は、「記憶」にかんする研究成果をふまえながら、わたしたちの記憶には、「意味論的記憶」と呼ばれるものがあることを指摘する。

このなかに入っているのは、語句の意味や文の意味、またはわたしたちが「常識」として知っている世の中の法則（「空中でもものを手放せばそれは落ちる」といった物理法則など）、世界像（宇宙のなかに太陽系があり、そのなかに地球があり、そこにアジアがあり、そのなかに日本があり、日本のなかに東京があり、……そしていま自分が「ここ」にいること）、論理的な命題間の関係などである。そして、こうした意味群は「網目（ネットワーク）」として、記憶構造のなかにおさまっている。

ただし、このネットワークのあいだには意味上の空白がある。たとえば、「太郎が荷物をつくえの上に置いた」という文があった場合、「何のために」（目的）置くのか、どういう風に（ドスンとおいたのか、そっとおいたのか、手でおいたのか……）、どこからもってきておいたのか、「荷物」とはいったいなが入っているものか、机のどの部分に置いたのか等々がそれに当たる。わたしたちはそうした「空白」に対して、「問い」や「疑問」、「仮説」、「予想」をうみだす。佐伯はそれこそ「思考する」というはたらきだという（同上 : 52 - 54）。

すなわち、「思考する（考える）」こととは、みずからのぶつかった「空白」を記憶のネットワークのあちこちを統合するなかで埋め、それでも埋まらない場合は「新しい情報」を外部から得て、そのことで「空白」を満たしていく営みのことを指すのだ。そして、わたしたちはこのような思考をつうじて「空白が埋まる」ことを「わかる」という。すると、逆にいえば、思考し（考え）「わかる」とは、「絶えざる問いかけをおこない」、「無関係であったもの同士が関連づいてくる」ことであるのだ

（同上 : 61 - 62）。

ここまで佐伯の言葉を追いかけてきた。以上から言えることは、端的に「問い」こそ「考える力」を養う、より正確には「考える」ことそのものである、ということだ。ここで、上記「科目内容の概要とテーマ」で確認した「考える力を養う」を参照されたい。「問いかけ」から始めることでこそ、科目の概要にかなうのだ。

（2）「空白」を埋める

そこで前節で確認したことを、もうすこし筆者の実践にそくして整理してみよう。たとえば、先の「太郎が荷物をつくえの上に置いた」という一文でおこなったものと同様の作業を「わたしにとってお金（の正体）とは」という文におこなってみる。この文において「空白」部はすでに明らかである。つまり「わたしにとってお金（の正体）とは [X] である」の [X] 部分が「空白」であり、この [X] がなんであるのか、自分の記憶構造内にある意味ネットワークを探ってみる必要がある。

より実際的な場面で考えてみたい。実際に学生の書いたエッセイのなかには、自分がはじめてバイトの給与をもらったときのことを書いたものがあった。そのときのお金のありがたみや、「重たさ」は、バイトをフルで入れるようになった現在とはちがっていたという。つまりお金のもつ価値に質的な変化が生じたのだという。それは、その学生にとってのお金のもつ（「正体」とまていかなくても）一側面である。

また、ある学生のエッセイで、甥っ子、姪っ子にお小遣いをあげる場面を取り上げるエッセイがあった。これを書いた学生によると、そこでのお金とは、「商品交換の媒介物」といった辞書的意味におさまりきらないものだという。それは、いわば人と人が信頼関係を築き、関係を結ぶ、そうした役割を担うものである。ここにこそ、その学生自身の（“わたしなりの”）お金の正体がある（注 3）。

以上のように、テーマのかたちで [空白 X] について問いかけられ、それについて、みずからの記憶を“具体的に（＝丁寧に）”ふりかえり（みずからも、みずからに「問いかけ」、「疑問を投げかけ」）、そのことをめぐり、「仮説」や「予測」を立て、“自分なりの” [X] を穴埋めしてみる。このことによって、抽象的で、よそよそしく、日ごろ省みることもないことがらが、自分の経験・言葉により「自分事」として多少なりとも「わかる」ことになる。こうした思考（考えることの）プロセスを 15 回の授業のなかで反復しておこなっていくことになる。

これはけっしてナマ優しい作業ではない。ただし、一方でそうした思考プロセスが「難しいが楽しい」ものであることは、履修した多くの者にとって実感としてあると考える（注1参照）。そして、もう1点、より大事なことは、以上述べてきた作業をつうじて、学生ははじめて自分を取り巻き、切り離せない、だがしばしばよそよそしい「世界」や「社会」と、自分とのあいだを架橋することができたということだ。そうした経験は、学生にとって、たとえ意識されずとも大切なことに感じられるはずだ。

第11（「わたしにとってお金（の正体）とは」）・12回（「わたしにとって経営とは」）をふまえ、第13回の講評では、例年以下の文章を印刷して配っている。

そもそも、経営学部にいるからといって、「経営とはなにか？」「お金とはなにか？」という問いがなされるわけではない。事実、おおくの学生に尋ねれば、「考えたことなかった」「分からない」が返ってくるだろう。そして、それはたしかにそのとおりなのだろう。この状況は卒業まで続くだろう。

だから一年生のいま、教科書にあらわれる形式（概念）的な意味ではなく、“わたしにとっての”で「経営」や「お金」という言葉をつかみたいと考えた。“わたしの文章”，“わたしのからだ”で，“わたしなりの実在感”で「経営」や「お金」という言葉の意をとらえてみたい。作文は大変だったと思うが、これこそ大学で4年間、学ぶうえでの入口、学問という“冒険”の始まりだろう。

みんなが前々回・前回書いた「経営」や「お金」の内容は、かならずしも教科書の教えることと同じとはかぎらないだろう。また、教科書の教えることからだいぶ離れるかもしれない。だが、それは気にすることではない。大事なことは、自分でこれらの言葉をつかむことである。それをさらに4年間のうちに、ひろげてみたり、変えてみたりすることだと思う。たぶんこの作業は一生つづく。人はその作業を学問と呼ぶ（注4）。

もちろん、専門での学びをつうじて、「経営」や「お金」にかんして深い知見を得ることはできる。そのことを否定するものではない。また、その知見をもとに、自分にとっての「経営」や「お金」をふりかえることもできる。それは大いに望まれる。

ただし、（わたしの出講先のみならず）わたしたちがしばしば会う学生は、はたしてそうした機会に恵まれて

いるだろうか。たしかに「経営とはなにか」「お金とはなにか」と尋ねれば、教科書やネットで「おぼえた」正しい説明はできるだろう。だが、そこから話はすすまないし、どこまでも一般論にとどまっている。佐伯の言いかたを引けば、「わかっていない」のだ。

おわりに

以上、わたしがこれまで受けもってきた関東学院大学での作文授業について、その実践報告をおこなってきた。では、こうした実践を学生はどのように受けとめてきたのか。ある学生が今年度春学期の第14回目に記した「ふりかえりシート」のなかから、一部紹介したい（事実関係などについて、筆者が一部変更をくわえている）。

「…」まず初めは、「学んだこと」だ。約600～800字を書くこの授業は、自分の引き出しを試されたと思っている。13回もの授業で、13つのテーマに沿って書いた。私の言葉で、わたしなりの表現方法で文字を連ねるのはいつもギリギリの、いっぱいいっぱい書いていた。前回の作品をフィードバックされる時、他の人の言葉の並べかたに、「この表現まねしよう」と思われたこともあった。

ただ単に文字を書いているだけではなかった。教員が毎回のようについていたように、“経験”が大切だと知った。

ボーっとしているより、本を読み、アクティブに活動したほうが、たくさんのことを思い感じ、言葉の引き出しが増えると考え。引き出しが増え、表現の幅が広がるだけでなく、人生が楽しくなる気がする。この授業で学んだことは、“経験”だ。「…」

もちろん、この1人の学生のふりかえりをもって、学生全体の授業へへの見解を代表させることはできない。また、これほどうまく言語化できているふりかえりはすくない。ついでながら、半期の最後に、教員の目に入ることをふまえ、好意的な記述をしている、ということもあるだろう。ただし、大なり小なり多くの学生が経験をうけて「世界」とむすびつく実践をおこなっていたことは、事実だと考える（注5）。

一方で本授業実践をつうじて何も反省がなかったわけではない。たとえば、授業内のアクティビティを高めることができたのではないか、または学生たちがこのクラスでの学びをつうじてどの程度、成長したのか、より適切な評価方法があるのではないかなど等々の指摘をもらった

ことがある。これについては、筆者自身も同様に思うところではある（授業のもつアクティビティの向上については、先に述べたとおり「失敗した」のだが、それは言い訳にしかならない）。

ただし、これまで述べてきたとおり、この「文章を書く」においてわたしが一番大切にしてきたことは、こうした指摘とは別のところにある。すなわち、さまざまな社会的諸事象にしろ、「学び（学問）」にしろ、「世界」のことがらは、自分にとってそんなによそよそしいものではないということを、いかに自分事とするか——。これこそ「考える力」を養うことそのものであり、この授業の主眼にあったのだ。

「文章を書く」＝「考える」ことをつうじて、自分と「世界」との〔空白X〕を埋めることができる。それはけっして簡単なことではない。ただし、時間をかけ、くりかえしおこなうなかで、徐々に埋めていくことが不可能なわけではない。大学の初年次教育（はもちろん大学教育全般）において、文章を書くことを重視し、推進することの意義はこの作業にこそある。

注

1 もちろんここでいう「熱量」が教員の片想いにすぎないということもできる。だが、たとえば「授業改善アンケート」を見てみると、例年「私は授業に熱心に取り組みました」の項目の評価点が高いことから、その熱量をはかることができる。たとえば手元にある2016年度春学期を確認すると、2コマいずれもこの項目（五件法）の評価点は5点中4.7点となっている。

一方で、「予習・復習をしてこの授業に臨めましたか」は2コマでそれぞれ3.4、3.5点となっている。これにかんしては改善の余地がおおいにあった。

2 このような形式に統一していったのは、具体性のない一般論を読むのがあまりに退屈だったからということがある。そこでムリにでも具体性のある議論にしようと考え、テーマ設定上の工夫をすすめていったのだ。それに対して学生自身から、抽象・具象の往復作業は苦労（苦痛）が多いが、面白いというメッセージが寄せられるようになり、味をしめた具合である。

3 こうしたお金の「正体」は、たとえばマイクロネシア連邦のヤップ島にある石貨などにかかわり、しばしば言われることである。また地域通貨は社会関係資本の形成に寄与するものとして注目されてきた。

4 誤解がないよう正確に述べたいのだが、著者の認識では「文章を書く」は、レポート作成などの練習をつうじて専門への接続を意図して組まれているものでは

なく、あくまで「作文」を書くためにある。この文章はそうした科目の前提をふまえて、述べられている。

また、ほんらいこの科目は社会科学の領域へと学生が歩み出す導入としてあるのではないか、という批判も想定される。ただし、学生にしろわたしたちにしろ、どれほどそうした社会科学がそもそも扱う「社会」を自分事とすることができているのか。

ソーシャルネットワークサービスの文脈で「わたしたちは『島宇宙』のなかにこもっている」という言いかたがしばしばなされる。こうした言葉を挙げるまでもなく、筆者には、わたしたちは結局「社会」という「多様な価値観とともに調整しあい生きる公的領域」を、「自分事」とすることができていないのではないか、と思えてならないのだ。こうした現状認識が本実践の背景にある。

5 上に引用したふりかえりとは別に、たとえば次のようなものもある。長い引用となるが、学生の受けとめかたの一例として記す。

「私はこの文章を書くの授業でいままで考えたこともなかったテーマに自分を結びつけて考えることによって、自分の新しい一面をたくさん見つけることができた。例えば“かわいい”についてのエッセイを書いた時、普段から普通に使用する言葉であるために、改めて定義を考えるのは少し難しかったが、自分が“かわいい”という言葉を使うシーンを思い返してみると、言葉の含む意味やニュアンスが場面によって少しずつ違ったなと気づいた。何気ない一言を後から分析することなどこの授業でないとすることもなかったと思うからすごく新鮮で面白かったのを覚えている。

また、この授業はテクニックを学ぶ授業ではなかったため直接的な指導はほとんどなかったものの、毎週原稿用紙と向き合うことで、自分はどんな場面でこのテーマに沿った経験をしていたのかを考える力や、上手く相手に伝える文章の構成の仕方など、自己流ではあるもののコツを掴むことができ、文章に着手するスピードが速くなったと実感した。“経営”についてのエッセイでは自分自身はかかわったことがないのが明白だったため、昔のバイトからそれに近い経験をしていたことを書くなど思考の切り替え方を身に付けることができた。〔…〕」

文献

佐伯胖（1975）『「学び」の構造』東洋館出版社。

主体的な学びにつなげる大学正課授業でのキャリア教育

—対話しながら考えるキャリア意識の形成と文章表現—

堀上 晶子

(総合学修支援機構 DAC チュートリアル研究室 研究員)

Career Education in University Regular Curriculum Classes that Lead to Independent Learning
— Considering Career Awareness Formation and Written Expression through Dialogue —

Akiko Horigami

(Researcher, Integrated Study Support Organization DAC Tutorial Laboratory)

筆者は長らく、教員協働による大学初年次教育やキャリア教育の授業設計および実践に関わってきた。本稿では、専門教育に携わる教員とともに実施してきたキャリア教育科目の授業実践およびその成果と今後の課題について述べたい。この授業は、講演者であるOB・OGそして教員や学生同士の対話を重視し、それをふまえて、社会に目を向ける「対課題」型のレポートと自分と向き合う「対自己」型のレポートを書くことを通して、「キャリア意識の形成」を促進するとともに、多様性の理解や「話す・聞く・話し合う・書く」などの「対人」的な技能の育成も意図している。

〔キーワード：大学、正課の授業、キャリア教育、文章表現、アクティブラーニング〕

はじめに

本稿で報告するのは、2014年度から、都内A大学法学部2年次で、専門教育に関わる教員との協働で実施してきたキャリア教育科目「キャリア意識の形成」の授業実践である。

この科目は学部における正課のキャリア教育科目であり、3年次に実施されていた。毎回OB・OGを中心とした多様なゲストスピーカーの講演を聞き、学生各自にふさわしいキャリア形成を考えてもらうことを目的とした授業であった。就職活動に向けて一定の効果はあるものの、「聞いて感想を書くだけ」の授業と感じている学生も多く、学部としては法学部での学びにつながり、もっと学生が能動的に参加する授業に変えたいと考えていた。また同学部では、学生の文章表現力が低下しているとの危機意識もあり、感想文ではないまとめたレポートを書かせたいという教育上の意向もあった。

中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方」（2011）では、職業教育とキャリア教育を区別し、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義し、

以下の2つを基本的方向性として示している。

- ・ 幼児期の教育から高等教育まで、発達の段階に応じ体系的に実施する
- ・ 様々な教育活動を通じ、基礎的・汎用的能力を中心に育成する

キャリア教育の定義には「社会的・職業的自立」をめざすというキーワードが入り、基本的方向性としては「様々な教育活動を通じ、基礎的・汎用的能力を中心に育成」が示された。このことは、キャリア教育が職業意識の形成や就職支援のみならず、現代社会を自分らしく逞しく行く抜くために必要な諸能力を育成するための包括的な教育活動であることを強調していると言える（児美川2014）。ここでいう「基礎的・汎用的能力」は、①人間関係形成・社会形成能力②自己理解・自己管理能力③課題対応能力④キャリアプランニング能力である。

相談を受け、あらためてカリキュラムにおける本授業の位置づけを共有しつつ、到達目標と評価、そして授業内容について、担当教員と議論を重ね、ゲストスピーカーの講義は残しつつ、「聞く」にとどまることなく、「聞く・話す・話し合う・書く」といった技能の修得とともに、多様なメンバーとの対話や内省を通して自他の理解を深め、キャリア意識の形成を促進する授業を設計した。

1. 授業の概要

(1) 目的・目標

本授業の目的・目標は以下のとおりである。従来は3年次での履修となっていたため、学生には就職活動に向けての準備と受け取られがちであったが、多様なメンバーとの対話を通して、社会や自他に対する理解を深め、将来に対する見通しを持ち、大学生活における学びをより主体的なものに転換することと「対人」的な技能の修得を目的とし、2年次での履修とすることとなった。

<目的>

キャリア形成についての多様な考え方を知り、大学での学びや自身のキャリアについて広く深く考え、行動する契機とするともに、社会で自分らしく逞しく生き抜くために不可欠なスキルやあり方を意識化し、トレーニングする。

<目標>

- ① キャリア形成に関する多様な考え方を知り、自身のキャリアについての見通しをもち、そのために主体的に学び、行動することができる。
- ② 毎回の授業で積極的に他者と関わり、コミュニケーションスキルの向上の場とすることができる。
- ③ 毎回の活動や気づきを振り返り、授業外の行動に活かすことができる。
- ④ 講演をふまえ、キャリアにまつわるテーマを設定・探求し、レポートにまとめることができる。
- ⑤ 自身の経験を振り返り、自分とは何かを明確化し、レポートにまとめることができる。

(2) 本授業のデザイン

上記の目的・目標をふまえ、本授業は、ゲストスピーカーの講演と演習篇を組み合わせ、さらに前半・後半と大きく2つのユニットに分ける構成とした。前半のユニット（3～7回）では、ゲストスピーカーの講演を受けて、グループでのシェアやディスカッションを行い、「働くこと」にまつわるテーマで各自2000字のレポートを作成する。後半のユニット（8～12回）では、同様にゲストスピーカーの講演を受け、経験を語り合うグループワークを行い、その上で「わたし」について、1000字のレポートを作成する。なお、2本のレポートは、事前に学生と共有したルーブリック（評価表）に基づいて、採点講師と共に評価し、コメントをつけて返却する。以下14回の授業の流れである。

表1 授業の流れ

回	授業内容	自習課題
1	授業ガイダンス	ふり返し
2	【演習篇】対話型授業の土台づくり ・仲間づくりとコミュニケーションの基本 ・キャリア形成についての基本的な考え方	ふり返し 講演の予習（以下同）
3	ゲストスピーカー講演、質疑応答①	ふり返し
4	ゲストスピーカー講演、質疑応答②	ふり返し
5	ゲストスピーカー講演、質疑応答③	ふり返し
6	ゲストスピーカー講演、質疑応答④	ふり返し
7	【演習篇】第1回レポート作成準備 ・「印象に残ったスピーカー」「働くとは」など ・レポートの課題設定、アウトライン作成、ピアワーク	ふり返し レポート (2000字)
8	ゲストスピーカー講演、質疑応答⑤	ふり返し
9	ゲストスピーカー講演、質疑応答⑥	ふり返し
10	ゲストスピーカー講演、質疑応答⑦	ふり返し
11	【演習篇】第2回レポート作成準備 ・レポート返却、解説とふり返し ・「経験を語り合う①」	ふり返し
12	【演習篇】第2回レポート作成準備 ・「経験を語り合う②」 ・レポートのアウトラインの作成、ピアワーク	ふり返し レポート (1000字)
13	ゲストスピーカー講演、質疑応答⑧	ふり返し
14	【演習篇】全体ふり返し ・レポート返却、解説とふり返し ・全体ふり返し、発表	ふり返し

2. 授業デザインの意図と意義

(1) 2本のレポート作成の意義

本授業では2本のレポートを作成するが、前半のユニットでは、多様なゲストスピーカーの講演や講義から組織・地域社会・世界やそこでの課題を読み取り、現代社会はどのように動き変化しているのか、そこにはどのような課題があるのか、学生各自の興味や問題意識に基づきテーマを設定し、「働く」をめぐる課題と向き合う「対課題」型のレポートを作成する。後半のユニットでは、ゲストスピーカーの講演を受けて、自分たちも同様に経験を語ることを通して、そこに映る自分と向き合う「対自己」型のレポートを作成する。

キャリアとは、環境と個人の相互作用によって構築されていくものである。2本のレポートは、多様なメンバーと対話しながら、社会を知り、自分を知り、自身がどのように社会とつながるか、そのために大学生活において何ができるかを考えてもらうための2本の柱である。

なお、レポート作成については、「情報収集→情報分析→課題発見→構想→表現」のプロセスを意識化して取り組むプロセス・ライティングの方法を取り入れている(大島 2014,堀上 2014)。

(2)対話しながら考えるアクティブラーニング型の授業

この授業では、対話しながら考える、アクティブラーニング型の授業を実践している。溝上(2014)はアクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型授業を聴くという(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の関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。この授業には、講演者との質疑応答、教員からの問いかけ、および学生同士の対話、ディスカッション、レポートの作成、そして毎回の振り返りなど、多様な言語活動、認知プロセスの外化を組み込んでいる。階段式の教室ではあるが、学生は毎回、前後左右2~4名でのグループワークや発表を行う。座席は多様なメンバーとの対話の場をつくるために、毎回シャッフルして指定している。多様なメンバーと対話することを通して、社会や他者との接点をもちつつ、社会や他者、そして自分らしさへの理解を深めていく。また「聞く・話す・話し合う・書く」といったコミュニケーションのスキルや多様性を受け止め理解しようとする対人基礎力の育成・トレーニングの場ともなっている。

また、松下(2015)はアクティブラーニング型授業の形骸化をとらえて、「一方向的な知識伝達型授業」のような「外化のない内化」がうまく機能しないと同時に、「内化のない外化」もうまく機能しないと。ここでいう「内化」とは必要な知識のインプットであり、「外化」とは「話す・書く」などのアウトプットである。学習が深まるためには、この内化→外化→内化の往還のプロセスが不可欠なのである。

ゲストスピーカーの講演や講義から得た知識や情報を素材としながら(内化)、自分が感じ考えたことを話す・話し合う・書くといった外化を行い、キャリア形成に関する知識や情報に対する理解を深めるとともにそれらを自分にとって意味のあるものとして再構成し、自身のキャリア意識の形成につなげてもらいたいと考えている。

(3)経験を言語化することと内省すること

この授業では、経験を語ること、そしてその意味を考える内省を随所に取り入れている。これは筆者が10年来携わっているキャリア・カウンセリングの理論や実践によるところが大きい。共感的な理解を伴う対話の場で、人が経験を語り、その意味を考えることを通して、多角的な意味の創造が起きる。それは他者や社会との接点をもちながらの主観的世界の明確化、ひいては自己受容・自己統合、そして行動変容にもつながるものである(渡部 2015,2017,立野 2017)。

例えば、第7回のグループワークでは、それまでに聞いた4名の講演の中で最も印象に残ったスピーカーとその理由をグループ内で語ってもらう。三者三様の回答とその理由に学生たちは興味津々となる。学生の普段のコミュニケーションがどれだけ表層的なものであるかが垣間見られる瞬間でもあるが、その違いがそれぞれの経験や興味・関心や価値観からきているものであることを理解するとその探究が始まる。経験に自分を観ることの始まりである。

第2ユニットの「私について」のレポート作成はまさに経験に映る自分の探求と言語化である。ワークでは、これまでの人生において印象に残った経験等を語る語り手に対して、聞き手はその語りに耳を傾け、語りの中に現れたキーワードや語り手の持ち味・強み・価値観などをフィードバックする。その上で語り手は、経験の語りの中にどんな自分がいたか改めて言葉にしてみる。多くの学生にとってこのような経験は初めてのことであり、「自分というものは経験、そして他者との間にいるということがわかった」と振り返りに書いた学生がいた。学生は経験を言語化しその意味を認識すること、さらに他者からのフィードバックをもらうこと、さらに内省を深め言語化することを通して、自身の経験や自分自身に意味を見出ししていく。

このワークを経て、各自がレポートの構想を練り学生同士でシェアしたのち、文章化することは宿題としている。このレポートを通して、学生は、自身の過去・現在を振り返り、そこに見えてきた自分らしさ(興味・関心、強み・課題、価値観、自己概念、ありたい姿など)に向き合い、それを軸にして未来を考えることになる。このような営みが自身の人生に対する当事者意識を深め、それが原動力となって、主体的な学び・行動につながっていく。

3. 成果の検証

キャリア意識や文章表現力は、一つの授業の中だけで身に着くものではない。さらに学生の学びの場は大学内

だけにとどまるものでもない。そのことは承知しているが、その上で「2つのライフ」(溝上 2009)と「学生のふり返しシート」からこの授業の成果を検証してみたい。

(1) 2つのライフ (キャリア意識)

溝上 (2009) は、キャリア意識を、①将来の見通し (Future Life) と②見通しの実現へ向けた日常での理解実行 (Present Life) という 2 つの生活の組み合わせであると設定し、「2つのライフ」とよんでいる。この「2つのライフ」のアンケートの回答によって学生は、「見通しあり・理解実行」「見通しあり・理解不実行」「見通しあり・不理解」「見通しなし」の 4 つのステータスに分類される。そして、溝上らの「大学生のキャリア意識調査」では、この「2つのライフ」と知識・能力の獲得度や学習意欲の高さ等に相関があることがわかっており、いずれも「見通しあり・理解実行」から「見通しあり・理解不実行」「見通しあり・不理解」「見通しなし」の順に、高い得点を示している (溝上・保田 2014、溝上 2018)。「2つのライフ」が充実している学生ほど、積極的に学び・行動していると考えられるのである。

この「2つのライフ」は、「キャリア形成に関する多様な考え方を知り、自分のキャリアについて広く深く考え、行動する契機とする」というこの授業の目的にも通ずるものであり、本授業では 2015 年度より、この項目で授業の初回と最終回にアンケートをとっている。アンケートの質問項目および結果 (2017 年度) は、以下のとおりである。

表 2 「2つのライフ」アンケート質問項目

- あなたは、自分の将来についての見通し (将来こう
いう風でありたい) を持っていますか
- (1) 持っている
- (2) 持っていない (→見通しなし)
- あなたは、その見通しの実現に向かって、いま自分が
何をすべきなのかわかっていますか。またそれを
実行していますか
- (1) 何をすべきかわかっていて、実行もしている
(→見通しあり・理解実行)
- (2) 何をすべきかはわかっているが、実行はできて
いない (→見通しあり、理解不実行)
- (3) 何をすべきかはまだわからない (→見通しあ
り・不実行)

表 3 「2つのライフ」アンケート結果
(2017 年度 受講者数 68 名)

	初回 (%)	最終回 (%)
見通しがあり、理解実行	4.4	10.9
見通しはあり、理解不実行	22.0	54.1
見通しはあるが、不実行	28.0	11.4
見通しなし	45.6	23.6

「見通しあり」と回答した学生は、初回 54.4%から最終回 76.4%に増えている。また最も多いステータスは、「見通しなし」から「見通しあり、理解不実行」へと移り、将来の見通しをもってやるべきことを定め、動き出そうとしている学生が最も多くなっている。「理解実行している」学生は 10.9%とまだ少ないが、ふり返しシートやレポートを見てみると、すでに新たな行動を起こしているにも関わらず「実行していない」としている学生が少なからずおり、「実行」を「就職活動」と誤解している学生もいたことがわかっている。もう少し丁寧なガイドが必要だったところである。「見通しなし」と答えた学生 (23.6%) が残ってはいるものの、一定の成果は出ていると言えるのではないかと思われる。

なお 2016 年の溝上らの調査 (全国の大学生: 1 年生 1000 名、3 年生 1000 名) では、「見通しあり、理解実行」 22.7%、「見通しあり、理解不実行」 8.3%、「見通しあり、不理解」 33.2%、「見通しなし」 35.9%であった。

(2) 学生のふり返しシート (最終回) から

毎回のふり返しシートから、学生がさまざまな気づきや自身の変化・成長を得ていたことがわかる。ここでは、「キャリア意識の形成」という観点から、先の「2つのライフ」が大きく変化した 3 人の学生の最終回のふり返しシート (抜粋) を紹介したい。X さん、Y さんは、アンケート結果では「見通しなし」から「見通しあり、理解不実行」への変化であった。ただし、先に述べたように、すでに実行を始めているように思われる例である。Z さんはアンケート結果では「見通しあり、理解不実行」で変化はないが、その「見通し」自体が大きく変化している例である。

表 4 最終回ふり返しシートより

X さん	・いろいろな人の話を聴く中で、自分も そんな仕事をしてみたいと思ったり、 それは向いていないなと思ったり。自 分の目指しているものや大事にしてい
見通しなし ↓	

見通しあり 理解不実行 (?)	<p>る考え、価値観と向き合うことができました。私は<u>変化やチャレンジすることが好きで、社会に貢献したい、役に立ちたいという思いが強い</u>ことに気づきました。(以下略)</p> <p>・関心のあることの先に職業があれば、やりがいをもってできると感じたので、<u>自分の興味のアンテナを張るようになりました。以前印象に残っていた著者がいて、その方の講演会に行きたいと思い探して行くことにしました。そうした分野に興味のありそうだった友人も誘いました。キャリアを有意義なものにするには、自分の興味のアンテナを張ること、行動すること、人を巻き込むことが大事だ</u>と思いました。(以下略)</p>
Yさん 見通しなし ↓ 見通しあり 理解不実行 (?)	<p>・ペアワークやグループワークは、毎回刺激をもらうことが多かったのととても印象に残っています。普段一緒に過ごしている友達ではなく、普段関わりのないコミュニティーの人や全く知らない人から経験を聴いたり、フィードバックをもらったりして、物事の多様な価値や新しい自分の発見などがあり、興味深かったからです。毎回メンバーが変わり、緊張してばかりでしたが、回を追うごとに徐々に慣れてきた実感があって嬉しかったです。</p> <p>・最初の授業でキャリアという言葉を知った時は、学歴や職歴というイメージしか湧かなかったのですが、授業を通して、キャリアとはその人の生き方を体現しているものだと感じました。経験をどのように捉えるのか、どのような意味があるのかは、経験は人それぞれ異なるものであるし、全く同じ考えや価値観の他者はいないのだから、自分の向き合うことでしか見いだせないことに気づかされました。<u>自分と向き合う時間が格段に増えた</u>と思います。</p> <p>・また2回のレポート提出の中で、第1回のレポートでは「なぜ働くのか」とい</p>

	<p>う漠然とした疑問をテーマにして考えたり、第2回のレポートでは過去から現在までの自分を見つめ直しそれをどう未来につなげていきたいかを考え文章化することで、キャリア意識が高まっただけでなく、それをふまえた上で客観的に見て今の自分に足りないものは何だろうというところまで思いが及ぶようになりました。(以下略)</p> <p>・授業を通して、自分が知らない業界や職種が多いなと感じることが多かったことから、大学のツアーに参加して2社ほど企業訪問してみたり、仕事研究会に積極的に参加して、OB・OGの方と直接話す機会を意識的に増やしています。また、アルバイトの話をしていた時に、アルバイトによって内容や学びが大きく異なることを実感しました。そこで、近いうちに、大学入学以来続けていた塾講師をやめ、チームワークやコミュニケーションなど自分に足りないスキルが身につくようなところで新しい経験を積んでみたいと考えています。</p>
Zさん 見通しあり 理解不実行 ↓ 見通しあり 理解不実行	<p>・〇〇さんの講演がとても印象に残りました。自分の好きなことの追求そして諦めについて、実体験をうかがうことができて本当によかったです。〇〇さんの講演の後、私が本当にやりたいことは何か、とても考えさせられました。また女性のキャリアの追求の難しさも学び、私の母が子育てと仕事を両立させていたことから、たくさんの苦勞をしたのだろうと改めて思いました。そして、たとえ今後、自分のキャリア追求が不可能になったとしても、どんな状況に陥ったとしても、人生を楽しみ、プラスに考えられる力を養っていったらと思います。</p> <p>・今までは、安定や親の勧めの道ばかり考えてきましたが、自分の好きな分野を活かして働く職場へのあこがれがより強くなりました。今後、より深く考えていけたらと思います。まずは今まで</p>

	<p>の人生の整理をしてみたいです.その中に隠れている自分の大切にしているもの,本当に好きなことを思い出してみたいと思います.そして,自分の持ち味について,いまひとつよいレポートが書けなかったので,また自分なりに考えてみたいと思います.そして<u>自分の将来を好きな音楽と結びつけていたら</u>と思います.</p>
--	--

Xさんは,この授業を通して,「変化やチャレンジすることが好きで,社会に貢献したい,役に立ちたいという思いが強い」自分に気づき,その自分を基軸にしながら社会につながろうと積極的に動き始めている.アンケートでは「理解不実行」と答えているが,友人を誘い,講演会に向くなどの行動も起こしている.Yさんは,「キャリアとはその人の生き方を体現しているものだと強く感じ」,「自分と向き合う時間が格段に増えた」と言う.ふり返しシートには書かれていないが,レポートで彼女が探究した「自分らしさ」は,「粘り強さと探究心」であった.アンケートでは「理解不実行」であるが,OB・OGと「直接話す機会を意識的に増やして」おり,さらに,バイトを変えて自身の課題にあえてチャレンジしようとしている.最後に,Zさんは,「安定や親の勧める道」から「自分の好きな分野である音楽と結びつけて」と,将来の「見通し」が大きく変化した.ゲストスピーカーの講演に勇気づけられ,語り・書くことを通して自分自身が主役のキャリア形成の入り口に立ったように思われる.「たとえ今後,自分のキャリア追求が不可能になったとしても,どんな状況に陥ったとしても,人生を楽しみ,プラスに考えられる力」を養いたいという言葉には,Zさんの「本気」が表れているようで頼もしい.

おわりに

以上「キャリア意識の形成と文章表現」という観点で本授業をふり返ると,学生の多くが対話しながら考える2本のレポート作成を通して,何らかの形で自分や社会とつながり,新たな行動や学びに向けて一歩前進できたことが確認できた.「聞く・話す・話し合う・書く」というコミュニケーションスキルの意識化・トレーニングと言う観点でも,一定の効果や満足が得られてることが,学生のふり返しシートや授業アンケートから見てとれる.

一方でこの授業での学習が,その後の大学生活やキャリア形成にどう活かされていくのかについては,検証されていない.また,なかなか内省ができず,ふり返しシート

やレポートが単なる感想,作業になってしまっていると思われる学生も存在する.気になる学生には個別に面談を実施するなどの方策も考えられるだろう.また「経験を語る」ことの意義については,近年得丸さと子(開智国際大学)や山本啓一(北陸大学)の「TAE ワークショップ」(得丸 2016)や早稲田大学「体験の言語化」(早稲田大学 2016)などの取り組みもある.私自身さらに学びを深め,学生の主体的で対話的な深い学びと成長のプログラムの開発と実践につとめたい.

参考文献

- ・大島弥生 (2014) 「第3部1章 「日本語リテラシー育成のための授業設計のポイント」 (成田秀夫、大島弥生、中村博幸編『大学の日本語リテラシーをいかに高めるか』 ひつじ書房より)
- ・児美川孝一郎 (2014) 「第4章 <移行>支援としてのキャリア教育」 (溝上慎一・松下佳代編『高校・大学からのトランジション』 ナカニシヤ出版より)
- ・立野了嗣 (2017) 『自分を見つめ、学びを得る力 「経験代謝」によるキャリアカウンセリング』 晃洋書房
- ・中央教育審議会キャリア教育・職業教育部会 (2011) 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』 (答申)
- ・得丸さと子 (2008) 『TAEによる文章表現ワークブック』 図書文化社
- ・堀上晶子 (2014) 「第2部1章 大学の教育目標に即して授業をつくる—大学と外部講師との協働設計の事例」 (成田秀夫、大島弥生、中村博幸編『大学の日本語リテラシーをいかに高めるか』 ひつじ書房より)
- ・松下佳代 (2015) 『大学授業を深化させるために ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房
- ・溝上慎一 (2009) 「大学生活の過ごし方から見た学生の学びと成長の検討: 正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」
- ・溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学修パラダイムの転換』 東信堂
- ・溝上慎一 (2018) 『大学生白書 2018—いまの大学教育で学生は変えられない』 東信堂
- ・渡部昌平編 (2015) 『社会構成主義的キャリア・カウンセリングの理論と実践』 福村出版
- ・渡部昌平編 (2017) 『実践家のためのナラティブ/社会構成主義キャリア・カウンセリング』 福村出版
- ・早稲田大学平山邦夫記念ボランティアセンター編 (2016) 『体験の言語化』 成文堂

初年次文章表現科目の質的変換

井澤 恒夫

(総合学習支援機構DACチュートリアル研究室 研究員)

Qualitative Change of the Subject to Learn the Process of Writing in the First Year

Tsuneo Izawa

(Researcher, Integrated Study Support Organization DAC Tutorial Laboratory)

報告者は、長年大学での初年次教育における「日本語表現」などの初年次科目を開発し、実際の講義を担当してきた。一方、河合塾ではリテラシーに関する能力要素を開発するためのプログラムの開発と講義の実施を行ってきた。こうした実践の背後には、日本においてアクティブラーニングの理念の内実が明確化していった過程、「初年次教育」がいかにあるべきかという問題が発見されて理論化されていった過程、そしてインストラクショナルデザインによる講座の設計によって授業設計が構造化されていった過程が重なり合っている。以上の経緯をふり返り、成果と課題を確認する。

〔キーワード: 初年次教育, 文章表現, 問題解決, リテラシー, アクティブラーニング, インストラクショナルデザイン〕

1. はじめに

本稿でもにも報告するのは、2000年前後から近年にかけて、報告者が予備校という大学の外部の組織に属しながら、初年次教育やアクティブラーニングにどのように関わってきたのかという経緯のふり返りである。

このふり返りを通して、講座を開発し、教育を実践していくうえで、報告者の考え方や姿勢がどのように変化してきたのか、またその間の日本で大学の初年次教育のあり方や意義がどのように変化してきたのかも合わせて確認したうえで、今後の課題を最後に展望することとした。

2. これまでの初年次教育との関わり

(1) 最初の関わり

報告者は、1990年代の半ばから学校法人・河合塾で現代文科の講師を勤めてきたが、2000年前後に東海地区のA大学のAO入試合格者向けの4日間の入学前教育プログラムに講師として派遣され、それが大学生を教える初めての体験となった。

同プログラムでは、現在ではリメディアル教育として一括されるものであるが、「英語」「数学」「物理」「日本語」などの科目が配置されていた。折しも『点数ができ

ない大学生』(岡部・西村・戸瀬 1999)などの書物が刊行され、社会的にも〈大学生の学力低下〉が問題視され、そうした大学生の〈再教育〉の必要性が唱えられていた時期でもあった。そうした背景から、同プログラムでは「英語」「数学」「物理」などの科目は、大学での学びに必要でありながら、高校卒業時点では修得できていない学力を、一方通行型の講義で教え込むという授業形態をとった。

しかし報告者が関わった「日本語」では準備期間での担当講師間の議論によって、高校の「現代文」を再度教えるのではなく、大学入学後、そして大学卒業後にわたって活用することができる〈日本語による論理的な思考力〉をグループワーク形式で受講者に修得してもらうことを目指し、講座を運営した(このように「日本語」の講座では、複数の講師のチームによって議論を重ねた上でプログラムの概要や具体的な教材を作成した上で、講座にのぞんでいた。この体制を、以下、便宜的に「日本語プロジェクト」と呼ぶ)。

現在の視点からすると、「英語」「数学」などの科目群は〈一方通行的な教授型のリメディアル教育〉を担っていた一方で、報告者たちのチームが担当していた「日本語プロジェクト」の方は〈アクティブラーニングによる高大の接続教育〉を(無意識のうちにではあるが)企図していたことになる。というのもこの時期には、まだ〈初年次教育〉という概念が浸透しておらず、大学1年生の教育を論じるための理論的な枠組みや具体的な方法もあまり知られていなかった(こうしたスキル群が注目され始

めたのは、『知へのステップ』(学術技術研究会 2002)の刊行を境とする時期である)。

(2) 当初の能力要素・スキルの洗い出しと授業形態

「日本語プロジェクト」はその後、関東地区のB大学で1年次の前期の「日本語表現」を担当することになった。

当時は、当初リメディアル的な科目として多く開設されていた「日本語表現」の講座の質的な変化が求められ出していた時期でもあり、報告者たちもA大学と同じ〈日本語による論理的な思考力の修得〉を目標とすることとなった。

ただし、4日間の集中講座であったA大学のプログラムをそのまま展開するわけにはいかないのは言うまでもなく、報告者たちは改めてレクチャーやグループワークを通じて学生が修得すべき能力やスキルがどのようなものかを洗い出し、それらを半期のカリキュラムの中に配置していくこととなった。

その際に洗い出した能力要素・スキルは、「聞く」「話す」「調べる」「読む」「書く」などの日本語の基本的な運用場面に即した力とそこにひもづけられるようなスキルなどであった(たとえば、「聞く」ではメモやノートを作成する、など)。

ただしこの時期は、まだ手探り状態に近かったために、近年のように到達目標からプログラムを設計するという観点がなく、各回を積み上げるかたちで講座を組み立てていた。

さらに授業形態に関しても、レクチャーとグループワークの比率がまだ一定しておらず、レクチャーがほとんど入らないという回もあった。

(3) 問題解決プロセスでの能力要素の再構築

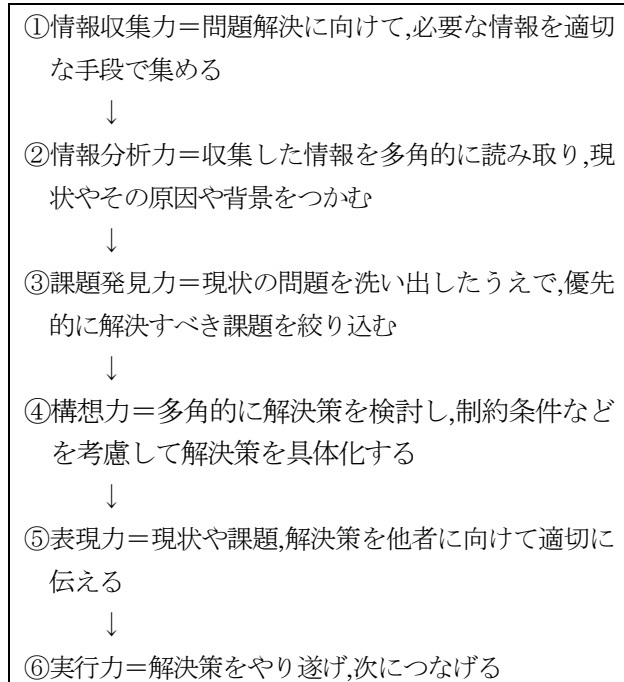
その後、河合塾は大学生・社会人として必要とされる汎用的な能力を、アクティブラーニングを通して修得してもらう大学生・高校生向けの講座の開発を行うことになり、その汎用的な能力を〈ジェネリックスキル〉と名付けた。報告者もその開発に関わるようになったが、これ以降の体制を、以下、ジェネリックスキルの頭文字を取ってGSプロジェクトと呼ぶことにしたい。

このように呼称を変更したのは、手探り状態であった段階から、体系的な整理を行うことができる段階にプロジェクトが移行したからである。またその背景には、当初曖昧に用いられていたアクティブラーニングや初年次教育、スキルなどに関する議論が整理され、理論化されていたという事情もある。

まず、能力要素に関しては、問題解決思考も参考にしつ

つ、以下の図1の6つのプロセスに整理された。

図1 問題解決プロセスと求められる能力



出典：(河合塾PROG開発プロジェクト編 2013)

GSプロジェクトでは、この6つの力の連関を〈リテラシーの問題解決プロセス〉と呼ぶことになった。そしてこれらのリテラシーに関するテキストとして、『問題解決のためのリテラシーの強化書』(河合塾PROG開発プロジェクト編 2013)が作成された。(また①～④の能力を測定する大学生用のテストが、河合塾とリアセック社が開発したPROGテストのリテラシー部分にあたる)。

この能力要素の体系化と平行して、当時担当していたC大学の「日本語表現科目」(半期)では、カリキュラムを〈問題解決のプロセス〉に即したものに組み直すことになった。その際、〈プロセス・ライティング〉と学生どうしがピアレビューで行う大学での実践例を参考にしつつ(大島・大場・岩田・池田 2005)、問題解決のプロセスに即して学生がレポートを作成できるようにカリキュラムを設計し直すことになった。

まず14回の授業の前半部では①～⑤の各能力やスキルに関するレクチャーとワークに取り組むことで、各能力やそれを一連のプロセスとして行うことの意味を学生が理解できるようにした。そして、後半部では総合演習的に学生各自がレポートのテーマを設定し、〈問題解決のプロセス〉に即してレポートを書き上げるようにしたのである。

この講座の最終回での学生のふり返しシートからは、自分のレポートがプロセスのどの過程にあるのかを意識

しつつ、最終的にレポートとしてアウトプットすべき思考が絞りこまれ、さらに深まっていったという感想が多くみられた。こうした学生の思考の深化を理論レベルで捉え直すと、『『考えるプロセスを支援する文章表現指導』の理念』（井下 2008）のもとでの実践ということになる。

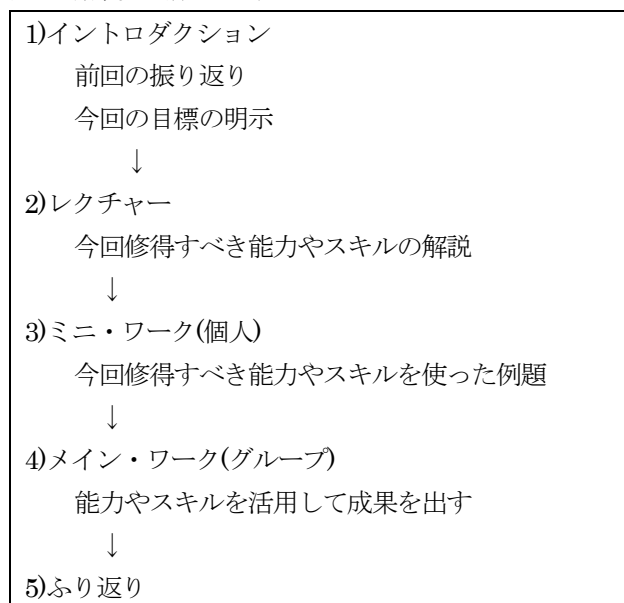
こうした経緯を、GSプロジェクトのメンバーであった堀上晶子が実践報告している。（堀上 2014）

（4）インストラクショナルデザインによる設計と、「問い」の重要性

またカリキュラムの再設計を行う過程では、当時教育工学の方面から提唱されていた、〈インストラクショナルデザイン〉にもとづき、授業設計を「ゴール達成へ向けての計画」とする発想（稲垣・鈴木 2011）を取り入れ、講座全体の修了時点での学生の到達目標を定めたうえで、逆に各回の目標を定め、そこにたどり着くための教材を作っていくことになった。

この過程では、次の図2のように各回の授業の構成を定めた。

図2 講義の構成の基本



この基本構成について補足しておく、1と2は必要最低限とし、学生が可能な限り3と4に取り組んでもらうことを心がけた。また、3と4では学生にとってスモール・ステップになるように教材を配置し、個人ワークで教材に取り組んでもらったうえで、それをグループやピアで共有し、最終的な課題の達成に向けて作業できるようにワークを構成することを心がけた。

このような授業と教材の設計において、①教材のセレクトの重要性和②ワークにおける「問い」の重要性の二

点にとくに気づかされた。

①に関しては、まず受講生の問題関心やレベルに合わせて、適切な分量の教材をセレクトすることが求められる。そしてその教材に学生が取り組むことで、講義で扱うテーマに即しつつ、該当の回に修得すべき能力やスキルを活用できるものであることが当然求められる。

②に関しては、学生に自由に教材に取り組んでもらっても、何を考えれば良いのかかえって学生が混乱するという体験も踏まえて、ワークに取り組むために必要な観点を埋め込んだ「問い」をスモール・ステップで配置していき、学生はその「問い」への回答を繰り返すことで、最終的な成果を出せるようにワークを設計するように心がけた。仮にこのような作業を、比喩的に〈「問い」の埋めこみと、そのエッジの調整〉と読んでおくなら、その作業が学生の思考や知識がいかにか構成されていくのかを左右しているのである。その意味でも「問い」の微調整はひじょうに重要な意味をもつものであるし、これは「知識は構成され、創造され、獲得されるものである」という「学習パラダイム」（溝上 2014）にも合致するものと考えている。

3. 今後の課題

以上ふり返って来たように、2000年以降の報告者の実践はその間のアクティブラーニングや初年次教育、授業設計の理論を背景に行われきたものであると考えているが、2019年度の4月から大正大学の総合学習支援機構DACチュートリアル研究質の研究者として、同大学の社会創造型学部群の初年次教育のプログラムを開発することになった。つまり、大学の外部から初年次教育に広く関わる立場から、内部から個別的に関わる立場に変わったわけである。こうした立ち位置の変化も踏まえて、最後に今後の課題をあげて本稿を閉じることとしたい。

基本的な能力要素や授業デザインに関しては従来の方針を変更することはないものの、それらを2000年からの状況の変化に合わせていくことは必要であると考え。

まず今日は、社会を取り巻く情報環境自体がインターネットの使用が前提となっている。そうした「検索型の知識」（吉見 2011）に依存する社会へのパラダイム・シフトを前提にすると、〈問題解決のプロセス〉の最初の段階である「情報収集力」の具体的なあり方も大きく変わってきていると考えることができる。そうした変化に対応して学生の知識を構成するプログラムを開発していくことが求められるだろう。

次に、アクティブラーニングの内実が、中央教育審議会の「答申」での定義や（中央教育審議会 2012）や、溝上慎一による「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（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伴う」という定義(溝上 2014)によって以前よりも明確化されるとともに、定義に即して実践を授業開発者や担当者がおこなっていく時期に変わってきているのではないか。こうした背景を踏まえて、実際のカリキュラムや授業の中にアクティブラーニングをどのように埋め込んでいくのかも課題となるだろう。

さらに、近年ではアクティブラーニングが「実質的にはスキル重視の教育」に偏っており、「大学人」が『問う姿勢』や『論理的なものの見方』などを初年次教育の場に上手に『持ち込む』」ことで「教養の再構築を」を行うべきであるという問題提起が東谷護によって行われている(東谷 2019)。

こうした状況の変化や問題意識を共有しつつ、先述したような大学の外部から内部への立場の変化を踏まえて、初年次教育への関わり方を大きく変えることが今後の課題となる。初年次教育が「高校から大学への、学習面、生活面を含めての円滑な移行を目指すための教育」(山田 2007)である以上、大正大学の固有性に即したプログラムを開発していくことが必要になる。それは、現在DACが目指している、初年次教育、教養教育、キャリア教育、データサイエンスを統合的に学ぶ「新教養教育」として具体化されるはずである。

参考文献

- ・稲垣忠・鈴木克明編 (2011)『授業設計マニュアルー教師のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房
- ・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
- ・大島弥生・大場理恵子・岩田夏徳・池田玲子 (2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現ープロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- ・岡部恒治・西村和雄・戸瀬信之編 (1999)『分数ができない大学生』東洋経済新報社
- ・学習技術研究会編 (2002)『知へのステップー大学生からのスタディ・スキルズ』くろしお出版
- ・河合塾PROG開発プロジェクト編 (2013)『問題解決のためのリテラシーの強化書ー大学での学びを豊かにする「6つの力」』河合塾
- ・中央教育審議会 (2012)『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けてー生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー(答申)』(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- ・東谷護 (2019)「スキル重視の初年次教育からの脱出 教養を意識した表現教育を手がかりとして」東谷護編『表現と教養ースキル重視ではない初年次教育の探求ー』ナカニシヤ出版, pp i-ix.
- ・堀上晶子 (2014)「大学の教育目標に即して授業を作る 大学と外部講師との共同設計の事例」成田秀夫・大島弥生・中村博幸編『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房
- ・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
- ・山田礼子 (2007)「監訳者序文」山田礼子監訳『初年次教育ハンドブック』丸善株式会社, ppvii-viii.
- ・吉見俊哉 (2011)『大学とは何か』岩波書店

データサイエンス教育とゲーム理論のコラボレーション

— 文系理系を問わないデータサイエンス教育の探究 —

畠山仁男
(大正大学)

Collaboration between Data Science Education and Game Theory: Exploration of Data Science Education that does not matter Humanities/Science

Yoshio Hatakeyama
(Taisho University)

Society5.0における超スマート社会とは、「社会の変革（イノベーション）を通じて、これまでの閉塞感を打破し、希望の持てる社会、世代を超えて互いに尊重し合える社会、一人一人が快適で活躍できる社会となります。膨大な情報（ビッグデータ）を人工知能（Artificial Intelligence）が解析し、その解析結果がフィジカル空間の人間に様々な形でフィードバックされます。」（内閣府）。そんな夢のある社会生活が若者たちに与えられているのであろうか。本稿では、人文系大学における数学が苦手な多くの大学生に対して実施される、一世を風靡しつつあるデータサイエンス教育の問題点を探り、2人以上のプレイヤーの行動や意思決定を分析する理論であるゲーム理論とのコラボレーションによる問題解決の糸口を見出す試みの探究を考えることとする。

〔キーワード：数理学・情報科学・統計学・価値創造・ナッシュ均衡〕

はじめに

文部科学省では、平成 28 年（2016 年）12 月「数理及びデータサイエンス教育の強化に関する懇談会」において、これまでの議論を取りまとめた「大学の数理・データサイエンス教育強化方策について」の公表を行った。その中で、文系理系を問わず、全学的な数理・データサイエンス教育を実施と謳っている。とくに、文理に関係なくすべての学生が学ぶ必要性を説いていることは、とても興味深い点である。6 つの大学が拠点となり、シラバスなどの提示を行って実践的例示を示そうとしてくれることは、大変ありがたいことである。

しかし、データサイエンティストの養成ではない私立人文系大学の学生に、どのような教育を施せばよいのだろうか。ましてや、入学試験で「数学」を選択しないまたは選択できない学生がほとんどである現状の中で、データサイエンスを必修科目としての位置づけにすることには相当の戸惑いがある。学生の現状の一部を挙げれば、高等学校数学科における必修修科目「数学Ⅰ」のデータの分析、選択科目「数学A」の場合の数と確率など、す

べて過去に捨ててきてしまっている。さらに、分数の計算もままならない状況でもある。もちろん、「データサイエンス＝数学」ではないにしろ、情報学・統計学・価値創造の融合体であるデータサイエンスを、如何に教育・指導するか計り知れないものがある。

ここでは、積極的な対応姿勢の観点から、課題や問題点を挙げ、その解決策の入り口を見出す探究を行っていくこととする。その上で成り立つゲーム理論を追究することが可能であるかどうかを検証してみたい。

1. 中堅私立人文系大学におけるそもそも論

「分数ができない大学生」、「%が分からない大学生」など一世を風靡している書籍が後を絶たない。まさかと思うが、このことが現実によく存在していることを目の当たりにしている。もちろん、大学のユニバーサル化による当然の結果ではあるが、学生には責任はないはずである。たとえば、「4000 円の 25%は 1000 円である」が、学生には 25%は 4 分の 1 というイメージがわからない。その学生に和の記号 Σ 、順列の総数 ${}_nP_r$ や組合せの総数 ${}_nC_r$ などを聞いても関係ないと一蹴されてしまう。そのような現状の中で、データサイエンスが科目として必修化され、情報の収集・整理・分析、そしてそこから得られる

価値創造を発見させる授業展開とはどのようなものか、現時点では想像もつかない状況ではある。しかし、右往左往していても始まらない。本大学において次年度からスタートする必修科目「データサイエンス」を如何に作り上げていくか。そして、人文系大学の学生にとって有益なものになるかを緊急に検討しなければならない状況にある。

まずは、データサイエンスが文理に関係なくすべての学生に必要であることの根拠を探ることとする。とりあえず、日本学術会議の報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」における数理科学分野と統計学分野を見ると、

○数理科学の定義：「数理科学 (Mathematical Science) は数学と関連する学問分野の名称であり、大きく分けると、数学 (Mathematics)、統計学 (Statistics)、応用数理 (Industrial and Applied Mathematics) の三分野と、数学史や数学教育などの他分野との境界分野からなっている。」ただし、情報科学は含めない。

○市民性の涵養：「これからの時代の市民にとって、数理科学的な事象の把握・処理の能力は欠かせない。市民が正しい判断を行うためには、データに基づき物事を量的に把握することが必要不可欠であるが、そのような能力の涵養において、数理科学教育 (算数・数学教育) が果たす役割は大きい。その他、数理科学教育は、市民として正しい判断を行うために必要不可欠な、論理力・発想力・理解力などを養うためにも重要である。」

●統計学の定義：「統計学 (Statistics) は、データをもとに対象となる現象を記述し、さらに現象のモデルを構築することによって、対象に関する知見を得るための方法論を提供する学問である。」

●市民性の涵養：「これからの時代の市民にとって、個人の意思決定にも、社会的な判断を行う際にも、データに基づき物事を科学的に把握する能力が必要不可欠であり、統計学教育が、この能力の涵養に果たす役割は本質的である。統計学に裏付けられた市民性は、市民同士の利害衝突が頻繁に起きる現代社会において、個々人の主観の影響が少ない合理的コンセンサスを形成する際に本質的役割を果たす。」

数理・データサイエンス教育の全国の大学への普及・展開の加速化のために、データサイエンスにおける具体的「カリキュラムサンプル」を拠点6大学 (北海道大学・東京大学・滋賀大学・京都大学・大阪大学・九州大学) が協力校に提供する科目リストを掲げている。全体としてデータサイエンスの基礎科目として認識されている数

学、統計学、情報学がバランスよく含まれている。とくに数学については、線形代数学・微分積分学・確率であるが、中堅私立人文系大学で学ぶことができるであろうか。拠点校6校と協力校20校はすべて国立大学であり、そこに在籍する学生たちは、大学入試センター試験において、「数学Ⅰ・A、数学Ⅱ・B」の関門科目をくぐり抜けてきている。もちろん、すべての学生が習得しているとは思わないが、素地は十分に持ち合わせていると考えられる。

ところで、数理・データサイエンス教育状況調査報告書が数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアムより出されている。数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアムは、文部科学省から拠点校として選定された上記の6大学で構成されている。その報告書によれば、

「調査対象：国公立大学 788 校 (国立 86 校、公立 92 校、私立 608 校、その他 2 校)、回収結果：回答数 445 校 56% (国立 78 校、91%、公立 64 校、70%、私立 301 校、50%、その他 2 校、100%) で、

- ・全大学の 70% で基礎数理教育が行われているが、全学対象は 48%
- ・全大学の 53% で基礎 DS (データサイエンス) 教育が行われているが、全学対象は 37%
- ・数理・DS 教育を担当できる教員の全教員数に対する比率は 6% 程度で大学の規模による違いはほとんど見られない。」

以上、参照基準における数理科学や統計学の重要性・必要性については十分に理解できる。しかし、現実には数理・データサイエンス教育状況調査報告書からもわかる通り必修化には厳しいものがあるように感じられる。とくに、指導者が全教員数の 6% 程度の中では当然のことであり、本学も同様の現状である。

2. 人文系大学におけるデータサイエンス教育の在り方

すべての学生が DS を学んで修得すべき資質能力とは一体どのようなものであろうか。たとえば、拠点校の一つである滋賀大学データサイエンス学部が展開している DS-MOOC 講座の 4 講座の一つ「大学生のためのデータサイエンス (I)」(ドコモ gacco の Web サイト) では、

〔課題内容〕 毎週確認テスト

〔学習期間〕 4 週間

〔各回のテーマ〕

Week1：現代社会におけるデータサイエンス

Week2: データ分析の基礎

Week3: コンピュータを用いたデータ分析

Week4: データサイエンスの応用事例

といったシラバスで、「データサイエンスの基礎は統計学と計算機科学です。データから価値を生み出すためには、まずコンピュータを使ってデータの取得・整形などの処理を行い、統計学の手法を用いて分析します。その結果得られた知見を現実の問題解決に役立てることにより価値創造を実現します。」と謳っている。

DS 基礎の一つが統計学。内容的には高等学校数学 I の「データの分析」に相当する程度であれば、最頻値・平均値・標準偏差・分散・共分散・相関係数・四分位数、また度数分布表・箱ひげ図・散布図などの項目は原則的にはすでに修得済みではある。ただし、二項分布・正規分布・ χ^2 分布・t 分布などは未履修の学生が多いはずである。もう一つの DS 基礎が計算機科学。Excel VBA・R 言語・Python 言語といったプログラミングについては、皆無に近い状況が考えられる。さらに、当然のことながら、場合の数や確率の基本は思い出しておいてもらわなければならない。このことを思い出してもらうまでの時間も相当かかるはずである。

その上で、必修化される DS の内容として考えられるものを列挙してみる。

- ・数学基礎: 集合, 論理, 命題, 順列, 組合せ, 確率
- ・データの分析: 四分位数, 平均値, 標準偏差, 分散, 共分散, 相関係数, 箱ひげ図, 散布図
- ・統計基礎: 確率分布(二項分布・正規分布), 期待値, 推定, 検定, 相関と回帰
- ・コンピュータ基礎: データ収集, 表計算, プログラミング(VBA・R・Python)
- ・価値創造: 地域創生 他

以上を、まともに授業展開したら多くの学生は深い眠りに入ってしまうことは想像できる。しかし、それぞれの項目に対して一つひとつ意味が分からなければ、全体的にやらされ観が蔓延することも間違いない。学生が必要性を痛感し、喜んで楽しく学習できる方法はないものであろうか。

筆者にとってみれば、とても面白い式変形ではあるが、学生が深い眠りに入ってしまうものとは、たとえば次の「確率変数と確率分布」のようなものである。

【定義 1】 試行の根元事象により値が定まる変数 X を確率変数という。

【定義 2】 離散的な確率変数 X について、

$$f(x_i) = P(X = x_i) \quad (i = 1, 2, \dots, n)$$

により定まる関数 $f(x)$ を確率変数 X の確率関数といい、 X は確率分布 $f(x)$ に従うという。

確率関数 $f(x)$ は確率密度関数(probability density function), 確率分布(probability distribution)などと呼ばれることもある。

【定義 3】 x_1, x_2, \dots, x_n の値をとる離散的な確率変数 X の確率関数を $f(x)$ とするとき、

○確率変数 X の平均値(期待値) $E[X]$ とは、

$$E[X] = \sum_{i=1}^n x_i f(x_i)$$

○確率変数 X の分散 $V[X]$ とは、

$$V[X] = \sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^2 f(x_i)$$

ただし、 $\mu = E[X]$ とする。

このとき、次の定理が成り立つ。

〔定理〕 離散的な確率変数 X の確率関数を $f(x)$ とし、

$$E[X^2] = \sum_{i=1}^n x_i^2 f(x_i)$$

とするとき、

$$V[X] = E[X^2] - E[X]^2$$

が成り立つ。

(定理の証明) [proof]

$\mu = E[X]$ とおくと、

$$\begin{aligned} V[X] &= \sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^2 f(x_i) \\ &= \sum_{i=1}^n (x_i^2 - 2\mu x_i + \mu^2) f(x_i) \\ &= \sum_{i=1}^n (x_i^2 f(x_i) - 2\mu x_i f(x_i) + \mu^2 f(x_i)) \\ &= \sum_{i=1}^n x_i^2 f(x_i) - \sum_{i=1}^n 2\mu x_i f(x_i) + \sum_{i=1}^n \mu^2 f(x_i) \end{aligned}$$

$$= \sum_{i=1}^n x_i^2 f(x_i) - 2\mu \sum_{i=1}^n x_i f(x_i) + \mu^2 \sum_{i=1}^n f(x_i)$$

ここで、

$$E[X^2] = \sum_{i=1}^n x_i^2 f(x_i)$$

$$\mu = E[X] = \sum_{i=1}^n x_i f(x_i)$$

また、全確率の和は1であるから、

$$\sum_{i=1}^n f(x_i) = 1$$

より、

$$\begin{aligned} V[X] &= E[X^2] - 2\mu \cdot \mu + \mu^2 \cdot 1 \\ &= E[X^2] - 2\mu^2 + \mu^2 \\ &= E[X^2] - \mu^2 \\ &= E[X^2] - E[X]^2 \end{aligned}$$

(q.e.d.)

[ラテン語の Quod Erat Demonstrandum(かく示された)]

筆者としては、たいへんエレガントな式変形であり、分散が平方の期待値から期待値の平方を引くといった美しい式で表せることは感動に値するものと感じる。しかし、学生にとっては無用の長物なのである。もし、このことを知らせる必要があるとすれば、数式自体に拒否反応を起こす学生にどのような授業展開が考えられるだろうか。「文科系の統計学」といった教科書の中には、「数式を使わない」などの謳い文句で表現されているものがある。理論より実践を重視することは理解できるが、学生に論理的思考力を向上させる教育の中で、果たしてそれでよいのだろうか。永年数学に携わってきた者にはいささか疑問を感じる。

3. ゲーム理論とのコラボレーション探究

筆者は、AFP (Affiliated Financial Planner) といった NPO 日本 FP 協会が認定するファイナンシャルプランナーの民間資格を所有しているが、そこでは顧客の満足度を如何に向上させるかがキーポイントになる。もちろん、資格を利用した業務などは一切していないが、授業の中で学生に理解向上を図る考え方に有用ではある。すなわち、心理状況を把握する必要がある。そのために有効なのが

価値関数 (損失回避性・参照点・感応度逓減性) や確率加重関数 (過大過小評価) といった行動経済学におけるプロスペクト理論である。合理的な経済人ではなく不合理な普通の人間の意思決定である。さらに、自分の行動が相手に影響を及ぼすような状況で、戦略的思考をめぐらせながら意思決定をするゲーム理論の考え方である。ここでは、データサイエンス教育を考える上で有用と思われるゲーム理論の一つであるナッシュ均衡について確認しておくこととする。

ナッシュ均衡とは、同時ゲームでは「お互いに相手の戦略に対し利得が最大となる戦略の組み合わせ」をゲームの解と考える。この戦略の組み合わせをナッシュ均衡と呼ぶ。また、相手のどんな戦略に対しても、自分にとって他の戦略より良い戦略を支配戦略と呼ぶ。

代表的なものとして、「囚人のジレンマ」というものがある。たとえば、重罪を犯した二人が別件の軽微な罪で逮捕され自白を迫られている。二人は警察に「もし相手が黙秘し、お前だけが自白したなら無罪にしてやろう」と取引をもちかけられた。表1のように、もし1人が黙秘し、1人が自白したならば、自白した方は無罪、黙秘した方は懲役25年となる。ただし、ともに自白した場合は懲役5年、ともに黙秘した場合は軽微な罪しか問えないので懲役1年とする。この例では、お互いに自白することが支配戦略となるが、その結果はお互いが黙秘するよりも悪くなる。支配戦略を選択するという合理的に行動した結果が、両者にとって非合理的な結果を生む。これが「ジレンマ」と呼ばれる所以である。

(表1) 懲役年数

		B	
		自 白	黙 秘
A	自 白	5 年	A 無罪/B 25 年
	黙 秘	A 25 年/B 無罪	1 年

このゲーム理論の応用範囲はとても広く、経済学・経営学・社会学・政治学・法学・生物学・情報科学・応用数学など様々な分野に取り入れられていると聞く。そのような中でデータサイエンスについても取り入れられている一面があるのではないだろうか。ここでも顧客の満足度を向上させるといった観点から探究を試みたい。

データサイエンス教育におけるもっとも重要なものの一つに、価値創造がある。データの収集方法や整理の仕方、データそのものの真偽と分析など、様々な重要情報がある中で、相手の心理状況を判断しながらそれを踏ま

えての新たな付加価値と価値創造に繋げていくかの戦略が必要であると考え。データサイエンスでは、統計学も重要な役割を果たす。ただ、過去のデータによって説明するものであるが、新しい制度やシステムを設計すると、人々の行動が変わり過去のデータが当てはまらなくなる。このとき、どのように変化するかを考えるための理論が必要となる。これがゲーム理論の核となる考え方である。すなわち、統計分析だけでは不十分であり、未来を予測するための「理論」が必要である。そのためのコラボレーションが今後のデータサイエンス教育でのキーポイントになるであろう。

さて、具体的に学生たちが将来設計を考える場合、現在の社会問題である少子高齢化による社会保障費の課題がある。医療・年金・介護、子育て・教育など財政に関する今後の在り方が問われている状況を如何に解決していくかである。ビッグデータのAIを駆使した分析、判断では、各人の意思決定による行動が重要となり、社会の一員である立場で相手を思いやりながらの決断を行うのである。その際、不合理な人間の意思決定を考慮する必要がある。つまり、フレーミング効果のように同じことでも言い方によって変化することもある。それらを意識しながら将来設計をしていくことが重要であり、学生の満足度を高める題材にもなり得るであろう。

おわりに

データサイエンス教育は、今後多くの大学で展開されていくものであろう。その中には、他の模範となるような素晴らしいシラバスがたくさん示されていくことと思われる。しかし、人文系の数学が嫌い、で苦手な学生に対するシラバスが提示されるかは未知数である。前述のように、価値創造のために用いられる統計的手法として多変量解析を基にした統計解析ソフトウェア SPSS (Statistical Package for Social Science) などの使い方も必要になってくる。表計算ソフト Excel が使えれば SPSS も使えるようになるかもしれないが、そもそも Excel 操作もままならない状況の学生にとっては高い山のようなものである。また、「多変量解析とは、何らかの対象を特徴づける変数が2つ以上ある場合、それら変数間の関連性を分析する統計的手法の総称のことで、ここでいう変数とは、分析に用いられる情報の種類で、たとえば性別や年齢である。」(秋川, 2007)。やはり理論的な部分についてもきちんと理解しながら進んでいかざるを得ないことは否めない。

そこで、最後に人文系大学である本大学におけるデータサイエンス教育の「授業もくじ」(100分14コマ)を一例として挙げてみることにする。

[01] いっしょに学ぼう！データサイエンス!!

チューターを含めた課題解決学習(PBL)を実践する。

[02] 課題はなんだ！必要な情報はなんだ！

グループの中で課題を見つけ、解決のための情報を見つける。

[03] 情報収集の方法、整理の仕方を考えよう！

情報収集の方法、整理の仕方を考える。

[04] 実地調査、情報の収集・整理を実践しよう！

グループごとに実際に調査に出向いたりして、情報を集めてくる。もしくは依頼してくる。

[05] 情報分析方法を考えよう！

収集した情報を整理し、分析方法を考える。

[06] ちょっと数学してみよう！

確率・統計の基礎的な内容を学んでみる。

[07] タブレット操作を実践しよう！

Excel・SPSS・Pythonに触れてみる。

[08] もう一度、タブレットを活用してみよう！

Wi-Fiを活用したグループウェアを構築してみる。

[09] 外れ値を探そう！

データの中に問題となるデータを見つけ出す。

[10] データの整理・分析を再確認しよう！

分析結果から新たに出現する課題を見つける。

[11] 分析結果から生まれる付加価値を発見しよう！

価値創造のための創意工夫を議論する。

[12] プレゼンテーション準備に取り掛かろう！

グループごとに各人のタブレットを統合し、資料を完成させ、発表の役割を決定させる。

[13] グループごとの発表を成功させよう！

評価基準をみんなで決めて、発表を聞いているグループが発表グループを評価する。

[14] 全体の考察をして、次回に生かそう！

付加価値や価値創造が発見できたものを、全員が共有して記録に残し、公開していくことを研究する。

以上、「授業もくじ」を挙げてみたが、本学の学生にとっての課題はなにか、そしてその課題解決に向けての真剣な学習活動はどうあるべきか。さらに、実際にデータサイエンスを身につけて、社会生活に利用できる場面を想定して、有効な結果が出る成功体験を味わうことが絶対条件であると考え。もちろん、この一例は再考する必要があることは重々承知をしている。

学生にとって、面白く楽しく学べる教材のもとで喜ん

で授業に取り組むことが最大の目標であることを願ってやまない。そして、弛まない探究に邁進していきたい。

文献

- 秋川卓也著 (2007)『新装版文系のための SPSS 超入門』
プレアデス出版
- 土橋俊寛著 (2018)『ゲーム理論』日本評論社
- 石村園子著 (2006)『やさしく学べる統計学』共立出版
- 岩崎学・西郷浩・田栗正章・中西寛子共編 (2018)『スタンダード文科系の統計学』培風館
- 鎌田雄一郎著 (2018)『ゲーム理論入門の入門』岩波新書
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄著 (1999)『分数ができない大学生』東洋経済新報社
- 滋賀大学データサイエンス学部編 (2018)『大学生のためのデータサイエンス(I)』日本統計協会
- 竹村彰通著 (2018)『データサイエンス入門』岩波新書
- 竹村彰通・姫野哲人・高田聖治 共編 (2019)『データサイエンス入門』学術図書出版社
- 立山秀利著 (2018)『入門者のPython』講談社BlueBacks
- 渡辺隆裕著 (2019)『ビジュアルゲーム理論』日経文庫
- 芳沢光雄著 (2019)『「%」が分からない大学生』光文社新書
- 日本学術会議(2013)『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準:数理科学分野』
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/division-16.html>)
(2019年7月31日)
- 日本学術会議(2015)『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準:統計学分野』
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/division-16.html>)
(2019年7月31日)
- 滋賀大学 (2019)『DS-MOOC 講座パッケージ』
(https://www.ds.shiga-u.ac.jp/ds_ms_2018/wp-content/uploads/2019/07/190610_滋賀大_DS-MOOC_講座リーフレット.pdf)(2019年8月21日)
- 数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム
(2019)『数理・データサイエンス教育状況調査報告書』
(<http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/pdf/report02.pdf>)(2019年7月31日)

2018年度「学びの基礎技法B」年次報告

由井恭子
(大正大学)

Annual Report 2018 : 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2014年度から開始し、2018年度で5年が経過した。本稿では、主に2018年度の取り組みについて報告した。

〔キーワード：大学初年次教育，アカデミック・ライティング，文章表現教育，SDGs〕

はじめに

大正大学では、2014 年度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。本稿では、初年次文章表現教育科目「学びの基礎技法B」（以下、「技法B」とする）の2018年度の取り組みについて報告する。

1 2018 年度「技法B」概要

「技法B」は2014年度から開講されている、全学必修の初年次教育である。2018年度は、授業開始から5年を迎えたことになる。2014、2015 年度入学生は、4 セメスター（2年間）の必修科目であった。2016年度入学生から、2 セメスター（1年間）の必修科目となった。その内訳は、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）の合計4単位の授業である。

「技法B」授業の到達目標は、以下のとおりである。

- 1.2000 字以上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。

これらの到達目標は、2014 年度の授業開始時から変更していない。

2018 年度春学期のカリキュラムは、ノートテイク、情報収集、情報管理、書き言葉、日本語表記ルール、引用ルール、論構成、賛否型レポート作成、調査報告型レポート作成、レポート推敲を中心とした。2017 年度に引き続き、図書館職員によるガイダンスも、全クラスで実施した。

秋学期は論証型レポートの作成を実施した。2017 年度までは、レポートテーマを時事問題としていたが、2018 年度は時事問題を SDGs（国連が掲げる持続可能な開発目標）の視点から考察することとした。この点が、2017 年度までと大きく異なる点である。

2018 年度は、1 クラスの人数を約 35 人とし、30 クラス開講した。1 クラスに 3～4 学科の学生が混在する、学科混成クラスとした。春学期、秋学期でクラス替えはせず、担当教員も春学期、秋学期の通年をとおり、同一クラスを担当した。

2 2018 年度「技法B」担当者

2018 年度は、2014 年度から 2017 年度まで大正大学教育開発推進センターに所属していた、近藤裕子が他大学に異動したことにより、新たに、竹内はるかを非常勤講師として採用した。近藤も引き続き非常勤講師として、本授業を担当した。

2018 年度の授業担当者は、大正大学教育開発推進センター専任教員（春日美穂、由井恭子）、大正大学文学部歴史学科専任教員（櫛田良道）、大正大学非常勤講師（大橋雄人、北林茉莉代、近藤裕子、鈴木治子、竹内はるか、本間美奈子）の合計9人であった。

2017年度は、教育開発推進センターの専任教員3人が18コマ、非常勤講師が12コマの授業を担当していた。2018年度は、教育開発推進センターの専任教員が2人となり、センター専任教員が12コマ、センター以外の専任教員と非常勤講師が18コマの授業を担当した。教育開発推進センター専任教員以外の授業比率が、年々上昇している。

3 「技法B」担当教員との連携

2で触れたとおり、2018年度は、半数以上の授業を、教育開発推進センター専任教員以外の教員が担当することになり、前年度以上に教員間の連携が求められることとなった。

教育開発推進センターでは、「技法B」授業担当者とのFDを、春学期授業開始前、春学期中間、秋学期授業開始前、秋学期中間と、年に4回開催した。すべての担当教員が、4回のFDに出席し、授業運営、成績の付け方などを確認するとともに、授業の所感を共有し、それぞれのクラスでの工夫や悩みについて話し合った。

さらに、クラウドを使用し、授業担当者の連携も図った。教育開発推進センター教員が、各回の授業のポイント、配付資料などを配信し、その他の教員が、それに対する質問や所感を書き込み、情報を共有した。

4 授業内容の改善

このように、担当教員の増加に伴い、授業の核となるレポートテーマの設定が、教員により異なっていくことを防ぐために、秋学期はレポートテーマを、SDGs（国連が掲げる持続可能な開発目標）の視点から考察することとした。

SDGs17のゴールは、以下のとおりである。

- 1 貧困をなくそう
- 2 飢餓をゼロに
- 3 すべての人に健康と福祉を
- 4 質の高い教育をみんなに
- 5 ジェンダー平等を实践しよう
- 6 安全な水とトイレを世界中に
- 7 エネルギーをみんなにそしてクリーンに
- 8 働きがいも経済成長も
- 9 産業と技術革新の基盤をつくろう
- 10 人や国の不平等をなくそう
- 11 住み続けられるまちづくりを
- 12 つくる責任つかう責任
- 13 気候変動に具体的な対策を
- 14 海の豊かさをももろう

15 陸の豊かさをまもろう

16 平和と公正をすべての人に

17 パートナリシップで目標を達成しよう

これらの17のゴールは、世界や日本を取り巻く時事問題と密接に関わりがある。学生が、自分の気になる時事問題を取り上げ、その問題の解決法を考案し、それがSDGs17の何番のゴールと関わってくるかを考察することで、全クラスで統一した視点でのレポート作成が可能となった。特に共通教育の場合、その科目の共通の指針が必要になる場合があるが、SDGsはその指針として非常に大きな役割を果たしている。

5 教育開発推進センターの移動

2018年度に大正大学礼拝堂の工事が始まった。学生たちの学習スペースを確保するため、教育開発推進センターライティング部門は、2018年9月に、7号館2階から、1号館1階に移動し、ライティングサポートデスクとして、学生へのサポートを担うことになった。

2014年4月から2018年8月までは、7号館2階において、教育開発推進センター教員、職員、TAが同室において業務に就いており、教員、「技法B」TA不在時には、職員による学生のサポートが可能であった。

しかし、2018年9月から、教育開発推進センターライティング部門（ライティングサポートデスク）は、1号館1階で教員と「技法B」TAのみで運営することとなった。教員が授業で席を外すことが多いなか、TAの熱意により、ライティングサポートデスクは順調に運営されているといえる。特に「技法B」授業が、レポート作成に入ると、1日20人以上の学生が相談に訪れる日もあった。

「技法B」TAは、各学期12～15名程度在籍している。TAたちは、年2回のTA研修や、クラウドでの情報共有をおし、授業での指導方法や、ライティングサポートデスクでの対応について日々検討している状況である。

むすび

2018年度の「技法B」についての報告を実施した。授業概要、担当者の変更、担当教員との連携方法、授業内容の改善、教育開発推進センターの移動とTAの現状について報告した。

2018年度「学びの基礎技法B」

由井恭子
(大正大学)

Annual Report 2018 : Core Academic Program-B

Kyoko Yui
(Taisho University)

2018年度に担当した「学びの基礎技法B」の取り組みについて報告した。

[キーワード: 大学初年次教育, 文章表現教育, SDGs,
高大接続, アカデミック・ライティング]

はじめに

2018年度に担当した授業の中で、「学びの基礎技法B」
(以下、「技法B」とする)の取り組みについて報告する。

1 「技法B」概要

「技法B」は、2014年度から大正大学で開講されている、全学必修の初年次教育である。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目指し、授業の到達目標として2000字以上の論証型レポートの作成を掲げている。

2018年度は、春学期秋学期ともに6クラスを担当した。クラス替えはなく、6クラスとも1年間同じメンバーでの授業となった。

「技法B」授業の到達目標は、以下のとおりである。

1. 2000字以上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。

これらの到達目標は、2014年度の授業開始時から変更していない。

春学期は例年どおり、アカデミック・ライティングの基礎部分を中心に扱った。具体的には、ノートテイク、図書館ガイダンス、資料調査、資料管理、資料読解、要約、調査報告型レポートであった。

2 「技法B」論証型レポートとSDGs

秋学期は、例年どおり2000字以上の論証型レポートの作成を目指した。2018年度に大きく変更した点は、レポートテーマをSDGs(2015年9月の国連サミットで採択された、持続可能な世界を実現するための17のゴール)に関連する事項にしたことであった。ちなみに、SDGs17のゴールは以下のとおりである。

- 1 貧困をなくそう
- 2 飢餓をゼロに
- 3 すべての人に健康と福祉を
- 4 質の高い教育をみんなに
- 5 ジェンダー平等を実践しよう
- 6 安全な水とトイレを世界中に
- 7 エネルギーをみんなにそしてクリーンに
- 8 働きがいも経済成長も
- 9 産業と技術革新の基盤をつくろう
- 10 人や国の不平等をなくそう
- 11 住み続けられるまちづくりを
- 12 つくる責任つかう責任
- 13 気候変動に具体的な対策を
- 14 海の豊かさをまもろう
- 15 陸の豊かさもまもろう
- 16 平和と公正をすべての人に
- 17 パートナリーシップで目標を達成しよう

まず秋学期の授業では、SDGsについての説明を実施した。SDGsに関する解説の後、学生たちは、これらの17のゴールを視座とし、テーマに関わる資料調査を実施した。視座とするゴールは、1つでも良いし、複数でも良いとした。これらのテーマについて調査していくなかで、レポー

トの問いと主張（具体的方策）を考えさせた。問いと主張は、日本あるいは日本人に関する問い、そして主張は問いに対しての解決方法（具体的方策）とした。もちろん、SDGs は日本だけではなく、世界全体で解決していく課題であるが、あまりにも壮大なテーマを設定すると 1 年生が 2000 字で書くことが困難になる可能性があるため、日本、日本人に関するテーマで考えるよう指導した。

問いと主張を考える作業は、アクティブ・ラーニングをとおして実施した。自分の調査資料をグループメンバーに紹介したり、作成したマッピングを共有したりするなかで、学生たちは、問いと主張を探していった。主張（具体的方策）については、学生間のアクティブ・ラーニングだけではなく、教員や TA も授業時における直接指導や、コメントシートでのアドバイスなどとおし積極的に実施した。

問いと主張を考えてからは、アウトライン作成、レポート作成、レポート推敲を実施し、学生は、推敲したレポートを提出した。

レポート作成後に、プレゼンテーションを実施した。プレゼンテーションの内容は、レポートテーマと同様にした。本授業は、学生 1 人 1 人がアカデミックスキルを身につけることを目的としているため、グループではなく、個人でプレゼンテーションを実施する授業内容にした。各自スライドで資料を作成し、読み上げ原稿を作成する準備をした。スライドについては、グループ内で、スライド作成の経験のある学生が、経験のない学生に教えるなどお互いに協力して作成している様子が見られた。

以上のように、2018 年度授業で大きく改革した点は、秋学期の論証型レポートテーマを SDGs としたことであった。これにより、教員間でレポートテーマを 1 つの理念で統一することができたことは、共通教育としての授業改善に繋がったといえる。

3 授業成果

レポート作成、プレゼンテーション終了後に、春日クラス（6 クラス）由井クラス（6 クラス）において、意識調査を実施し、323 人の回答が得られた。その意識調査の中で『基礎技法 B』で SDGs に関わるレポートを作成したことにより、社会問題について、以前より意識するようになりましたか」という問いに対し、「非常に意識するようになった」と回答した学生が 27.3%、「ある程度意識するようになった」と解答した学生が 62.1%と、併せて 89.4%となった。

このように、学生たちは、SDGs を視座とするレポート作成をとおして、社会問題に関心を深めているといえる。

本授業は、レポートの書き方を学ぶことを主眼としている。そのため、「何を」「どのように」書くのが授業内容として、問われる。当然レポート作成スキルの部分である「どのように」書くのかも重要な部分であるが、学生が興味関心のあるテーマを自ら選び、学んでいくことも大切である。その点においても、SDGs はレポートテーマとして、一定の成果をあげたといえるであろう。

むすび

2018 年度「技法 B」の授業概要を確認した。論証型レポートのテーマを SDGs にすることで、教員間の指導に統一感が出たこと、そして学生たちが SDGs を視座としたレポート作成をとおし、社会問題への関心を高めていることを指摘した。

1. 履修者数・皆勤者数

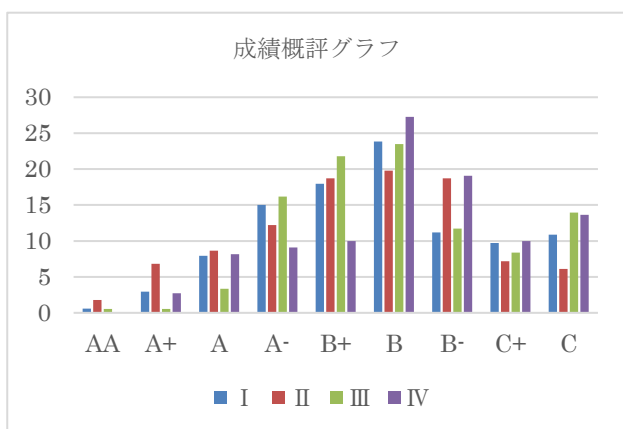
履修者数	I	II	III	IV
春学期	436 名	—	225 名	—
秋学期	—	341 名	—	139 名

皆勤者数	I	II	III	IV
春学期	123 名	—	55 名	—
秋学期	—	114 名	—	33 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	0.6	2.9	7.9	15.0	17.9	23.8	11.2	9.7	10.9
II	1.8	6.8	8.6	12.2	18.7	19.8	18.7	7.2	6.1
III	0.6	0.6	3.4	16.2	21.8	23.5	11.7	8.4	14.0
IV	0.0	2.7	8.2	9.1	10.0	27.3	19.1	10.0	13.6



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	91.9	—	89.8	—
秋学期	—	92.9	—	89.5

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：『2020 年度版 最新！SPI3 完全版』（高橋書店）
 III・IV：『2020 年度版 大手・人気企業突破 SPI3 問題集《完全版》』（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。
- 問題解決に辿り着くためのプロセス方法を考えることができる。
- SPI 非言語の基礎的な問題を解くことができる。
- 数学的なものの見方・考え方である特性が理解できる。

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。
- 問題解決に辿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。
- 数学的なものの見方・考え方である特性を習得できる。

7. 評価方法

- I・II・III・IV：小テスト 40%，課題 30%，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。今年度もラーニングアドバイザーの先生方のご指導により効果アップが図られた。今後ともさらに連携を密にとることによって、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を痛感した。

以上

「学びの基礎技法B」 レポート作成におけるテーマ設定

—SDGs17のゴールによる分類と課題—

小菅 あすか
(國學院大學大学院)

Setting Themes for Report Creating in "Core Academic Program B"

— Classification According to the 17 SDGs and Related Issues —

Asuka Kosuge
(Kokugakuin University)

本稿は、大正大学において初年次共通科目として設置されている「学びの基礎技法B」におけるレポート作成について、主にテーマの設定に関する調査報告を行うとともに、サポートする方法を提案することを目的としている。まず、この授業におけるテーマ設定の概要と、それにとまなう問題点として、テーマを自ら設定することが学生にとって1つの壁となり得ることを確認した。次に、調査対象と方法について明示した。調査対象としたのは、稿者がティーチングアシスタントとして従事した2018年度Aクラスと2019年度Bクラスである。調査方法は、AとB、2クラス分のレポートのテーマを、2015年国連で採択された「持続可能な開発目標—Sustainable Development Goals (SDGs)」の17のゴール、その下位にある169のターゲットに即して分類し、図を作成した。調査結果では、2クラスに見られる傾向を報告するとともに、そこから浮かび上がる問題点を考察し、サポート方法を提案することで今後の課題へと繋げた。

〔キーワード〕: 基礎技法, レポート, テーマ設定, SDGs

成する。つづいて秋学期では、春学期で習得した②や③を踏まえて、①の論証型レポートを作成することを目標とする。

1. はじめに

大正大学では、2014年度から初年次共通科目として、「学びの基礎技法B」（以下、「技法B」）が設置され、1年次生はレポートや卒業論文作成に向けた文章表現を必修で学ぶことになっている。この授業は、1年次の春学期90分×15回、秋学期90分×15回の年30回で構成されている。「技法B」において学生に求める到達目標は、以下のとおりである。

- ①2000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。

春学期では、主に上記の③を学び、レポート作成に要する基礎を習得する。そして春学期の後半では、それらの実践に加えて、②を意識した調査報告型レポートを作

上記した到達目標③については、多くが暗記事項であるため、年間をとおして反復し習得することになるが、①や②レポートの作成といった実践段階になると、学生個人の興味関心や知識が必要となるため、進捗に個人差が生じてくる。また、レポート作成におけるテーマ設定という導入段階で躓いてしまう例も少なくない。

本稿では、実際に学生がどのようなテーマに興味関心を抱きレポートを作成しているのかを調査報告するとともに、前年度のレポートの中で、比較的少数であった題材を例に示していくサポート方法を提案したい。

2. テーマ設定と問題点

本章では、「技法B」におけるレポートのテーマ設定の概要と、それにとまなう問題点について確認する。

まず、「技法B」において課されるレポートとテーマ設定の概要については、本稿の冒頭でも記したとおり、

春学期に調査報告型レポート、秋学期に 2000 字の論証型レポートの計 2 本である。本稿では、稿者がティーチングアシスタント（以下、TA）として従事した 2018 年度 A クラスの論証型レポートと、2019 年度 B クラスの調査報告型レポートを対象に考察を試みた。両者は、論証型・調査報告型とレポートの型が異なるものの、いずれも「持続可能な開発目標—Sustainable Development Goals」（以下、SDGs）に関するテーマを自ら設定し作成するという点で共通している。

SDGs とは、2015 年の国連サミットで採択された 2016 年から 2030 年までの国際目標である。SDGs の前身とされる 2001 年策定の「ミレニアム開発目標—Millennium Development Goals」（以下、MDGs）では、貧困や飢餓の撲滅に関する 8 つの目標が定められていたが、その後継となる SDGs では、「持続可能な世界を実現するための 17 のゴール・169 のターゲットから構成され、地球上の誰一人として取り残さない (leave no one behind) こと」が念頭に置かれ、MDGs よりも幅広く詳細な目標が設定されている。SDGs17 のゴールの分類については以下のとおりである。

- ①貧困をなくそう【貧困】
- ②飢餓をゼロに【飢餓】
- ③すべての人に健康と福祉を【保健】
- ④質の高い教育をみんなに【教育】
- ⑤ジェンダー平等を実現しよう【ジェンダー】
- ⑥安全な水とトイレを世界中に【水・衛生】
- ⑦エネルギーをみんなに そしてクリーンに【エネルギー】
- ⑧働きがいも経済成長も【成長・雇用】
- ⑨産業と技術革新の基盤をつくろう【イノベーション】
- ⑩人や国の不平等をなくそう【不平等】
- ⑪住みつつけられるまちづくりを【都市】
- ⑫つくる責任 つかう責任【生産・消費】
- ⑬気候変動に具体的な対策を【気候変動】
- ⑭海の豊かさを守ろう【海洋資源】
- ⑮陸の豊かさを守ろう【陸上資源】
- ⑯平和と公正をすべての人に【平和】
- ⑰パートナーシップで目標を達成しよう【実施手段】

以上のように、「技法 B」におけるレポート作成では、上記した SDGs17 のゴールいずれかに関する時事問題を取り上げて、各自テーマを設定し進めていくことが求められている。

だが、近藤 (2019) によれば、レポートを作成する上で多くの学生にとって困難となるのは、テーマ設定や問題提起であるという。また、春日・近藤・由井・吉田 (2019)

が「技法 B」の再履修クラスの学生を対象に行った調査によれば、再履修となった理由として多く上げられたのは、授業進度の速さであったと報告されている。

たとえば、2018 年度秋学期の授業資料に記された進度予定によれば、実際にレポート作成に取りかかる第 3 回～第 9 回の 7 コマ分は、①SDGs の理解、②資料調査・資料紹介、③問いと主張を考える、④アウトライン作成、⑤レポート作成、⑥レポート推敲という 6 つの柱で構成されている。そうすると、少なくとも②～③の段階、最初の 2～3 コマ分程でテーマが設定されていなければ先に進むことが困難となる。また、本稿で対象とした A と B の 2 クラスでは、④アウトライン作成、⑤レポート作成の段階でテーマを変更する例も多々見られた。つまり、授業の進度と合わせてレポートを作成していくためには、導入段階にあるテーマ設定をいかに円滑に進めていくかが重要となる。

3. 本稿における調査対象と方法

前章では、「技法 B」のレポート作成において、導入段階でいかに円滑にテーマを設定し進めていくことが重要であるかを確認した。そこで本章では、学生への指導における課題を考えるために、実際にどのようなテーマが学生に選ばれているのかを調査していく。

まず、本稿で調査対象としたのは、稿者が TA として従事した 2018 年度 A クラスと、2019 年度 B クラスである。A クラスは臨床心理学科・教育人間学科・日本文学科・人文学科の計 33 人、B クラスは仏教学科・社会福祉学科・表現文化学科の計 37 人で構成された混成クラスである。

この 2 クラスを対象とした理由は、人間学部・文学部・心理社会学部・仏教学部・表現学部などの様々な分野を専攻する学生のデータを抽出し、その傾向などを比較検討するためである。また、両者の違いとして、A クラスでは前年度(2017年度)のレポートに多く見られたテーマの例が教材として示されていたが、B クラスでは特になされていない。ここからも、例示の有無による差異が表れているといえよう。

次に、調査方法では、上記した 2 クラスで提出されたレポートを用いて、設定されたテーマが SDGs のいずれのゴールと関わるかを分類し、図を作成した。なお、学生には SDGs17 のゴールに関わるテーマを設定するよう指示を出しているが、本稿では学生のレポートのテーマを詳細に分類するために、SDGs17 のゴールの下位にある 169 のターゲットについても参考にして図を作成した⁽¹⁾。

4. 調査結果と考察

(1). 2018 年度 A クラス(テーマの例示有)の調査結果

前章で記したとおり、A クラスではレポートのテーマを設定する前に、授業資料で前年度(2017 年度)のレポートに比較的多く見られたテーマの例を示している。その際に例示されたテーマは以下のとおりである。

- (1)待機児童, (2)災害ボランティア
- (3)長時間労働改善・過労死, (4)LGBT
- (5)職場の男女差別, (6)食品ロス, (7)東京一極集中
- (8)再生可能エネルギー, (9)廃棄物処理と地球温暖化

このように、SDGs17 のゴールに幅広く関わる例を示していることがわかる。では、実際に学生がテーマに設定した SDGs17 のゴールを確認していく。

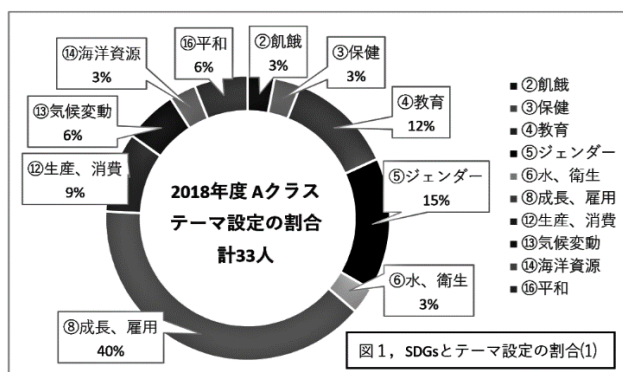


図1, SDGsとテーマ設定の割合(1)

上の図1に表れているように、A クラスで最も多く見られたのは、⑧成長・雇用であり、全体の40%の学生がテーマとして設定している。続いて上位に見られたのは、⑤ジェンダー15%、④教育12%であった。これら上位に上がったテーマは、先に示した例示(3)・(4)に深く関わることから、前年度においても多く選ばれていたテーマといえる。また、最も多い⑧成長・雇用に分類された題材の多くがブラック企業や長時間労働であること、さらに⑤ジェンダーでは全てが LGBT に関するものであったことは注目すべきであろう。

ブラック企業や長時間労働については、近年社会問題として取り沙汰され、2018 年には、広告代理店の社員であった女性の過重労働による自殺問題や、教員の過労死などがメディアで多く取り上げられていた。また、LGBT に関しても、2018 年 7 月に出版された週刊誌に国会議員が性的少数者への批判的な記事を載せたことに端を発し、全国でデモ活動が行われ、その様子がメディアや SNS などによって広く知られたことも、学生の興味や関心をひいた一因と考えられる。なお、④教育12%については、A クラスのおよそ半数の学生が教育人間学科・日

本文学科などの教職に関連する学科で構成されていることが関係しているといえる。

(2). 2019 年度 B クラス(テーマ例示無)の調査結果

次に、テーマの例示がなされなかった B クラスの調査結果を確認していく。

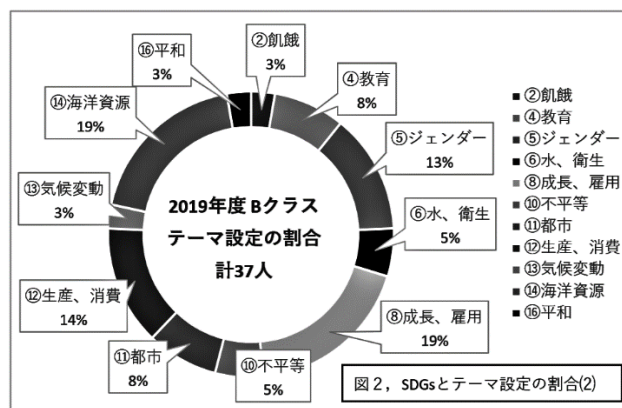


図2, SDGsとテーマ設定の割合(2)

図2に表れているように、B クラスで最も多く選ばれたテーマは、⑧成長・雇用19%と⑭海洋資源19%である。⑧については、先のA クラスにおいても全体の40%の学生が選んでおり、アルバイトや就職活動といった学生の身近の問題とも関わるため、年度をまたいでも根強く関心をひくテーマであったといえる。しかし、注目すべきは⑭海洋資源19%である。⑭に分類されたテーマの内容を確認すると、その多くはマイクロプラスチックによる海洋汚染やストローの廃止について書かれたものであった。それに対して図1の2018年度A クラスでは、⑭をテーマに設定しているのは全体のわずか3%である。B クラスにおいて、ここまで⑭の割合が上昇した背景には、2019 年 7 月に世界大手のコーヒーチェーンであるスターバックスコーヒーがストローの廃止を打ち出したことや、すかいらくやマクドナルドなどの日本企業が実際に実施し始めたことが上げられる。また、これまで外食産業中心であった脱プラスチックの流れは、今ではユニクロなどのアパレル業界にも広がり始めており、今後も⑭海洋資源の題材は学生の関心をひくテーマとなるであろう。

このように、学生が実生活上で体験したことが、レポート作成におけるテーマの設定に直結しやすいことが明らかになった。

また、B クラスの特徴としては、A クラスと比較してテーマが平均的に分散している点が上げられる。A クラスでは全体のおよそ半数が⑧成長・雇用を選んでいたので、B クラスでは上位でもおよそ2割に留まってい

る。これは、Bクラスでテーマの例示がなされなかったことに起因するといえよう。

(3) 調査結果による考察と提案

前章で報告したように、AクラスとBクラスともに、その時期にメディアなどで多く取り上げられていた時事問題や、実生活上の体験をテーマに繋げている学生が多いことがわかった。しかし、両者のテーマの分散からすると、事前に例を示されたAクラスでは、やはりそこに引きずられる傾向が強く、学生の幅広い興味関心を引き出すことができたとはいえない。

ただ、そうするとテーマの設定に困難を感じてしまう学生がいるため、ある程度の例示は必要であろう。そのために本稿で提案したいのは、あえて前年度の中で少数であったテーマを例にして示すことである。

先の(1)でも示したとおり、Aクラスで前年度の例として上げられていたのは、いずれも近年で大きな話題としてメディアなどで取り上げられていた題材である。そうした題材を例示すれば、やはり学生は引きずられやすいといえる。

たとえば、Aクラスでは学校図書館の司書教諭への財源の確保について、Bクラスでは障がい者スポーツの普及を題材としたものがあり、これらは他に例がない。また、大正大学独自の傾向として、Aクラスでは寺院と待機児童を関連させて論じたレポートなども見られた。そこで、あえてこうした少数の題材を例示に用いることで、それがSDGs17のゴールのいずれに関わるかを考えさせるとともに、どの題材においても見方によってレポートのテーマとなり得ることを示すのがよいのではないか。そうすれば、テーマが偏ることもなく、学生自身もグループワークやピアレビューなどで幅広い時事問題を考えるきっかけになるといえる。

5. おわりに

本稿では、「技法B」のレポート作成において、テーマを設定することが学生にとっていかに困難となり得るかを確認し、実際に学生がどのようなテーマを設定し作成しているのかを調査し報告した。その上で、あえて前年度の中でも少数であった題材を例に示していく方法を提案した。

ただ、レポート作成に不安を抱えている学生にとっては、普段から目にする題材のほうが資料収集などの面からいってもよいのかもしれない。だが、テーマ設定や問題提起に時間を費やすことで、学生自身の考える力の向上に繋がっていくことが重要であろう。

テーマ設定の難しさと重要性を再度捉え直し、本稿で述べた提案に留まらないサポート方法の模索を今後の課題としたい。

注

- (1) たとえば、「児童虐待」に関するテーマを設定している場合、2章で示した17のゴールでは①貧困、③保健、④教育などの項目に分類されると考えられるが、169のターゲット「16-2 子供に対する虐待、搾取、取引及びあらゆる形態の暴力及び拷問を撲滅する」に即して⑩平和に分類している。

参考文献

- 由井恭子 (2019) 「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—」『大正大学教育開発推進センター年報』3 32-33
- 外務省 HP『JAPAN SDGs Action Platform』
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html> (閲覧日 2019 年 9 月 14 日)
- 外務省 HP『ミレニアム開発目標 (MDGs)』
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs.html> (閲覧日 2019 年 9 月 14 日)
- 近藤裕子 (2019) 「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施—」『大正大学教育開発推進センター年報』3 34-36
- イマココラボ『SDGs (持続可能な開発目標) 17 の目標 & 169 ターゲット個別解説』
<https://imacocollabo.or.jp/about-sdgs/17goals/> (閲覧日 2019 年 9 月 14 日)
- 「電通違法残業 上司不起訴「納得できぬ」まつりさん母「連日徹夜 悪質」」『読売新聞』2017 年 7 月 8 日 東京朝刊
- 「小中学校の働き方改革 教員の勤務時間に上限も」『読売新聞』2018 年 9 月 7 日 東京朝刊
- 「「LGBT 生産性ない」自民・杉田氏 月刊誌に寄稿 批判多数」『読売新聞』2018 年 7 月 31 日 東京朝刊
- 「プラ制ストロー全廃 すかいらく 7 月までに」『読売新聞』2019 年 6 月 6 日 東京朝刊
- 「プラ製ストローを廃止 スタバ、世界で 20 年までに」『読売新聞』2018 年 7 月 10 日 東京朝刊
- 「ユニクロ 脱プラごみへ レジ袋・包装紙に切り替え」『読売新聞』2019 年 7 月 4 日 大阪朝刊
- 「ストロー「脱プラ」先導 飲食店やホテル広がる 海洋汚染防止」『読売新聞』2018 年 8 月 25 日 東京夕刊

「学びの基礎技法B」における学生のレポート

—引用文献の出典情報の不備を視点として—

高倉 明樹子
(國學院大學大学院)

Student Reports on "Core Academic Program B"

— From the Viewpoint of Incomplete Information Sources in Cited References —

Akiko Takakura
(Kokugakuin University)

本稿は、「学びの基礎技法B」の授業において、稿者がティーチング・アシスタントとして担当したクラスのレポートを対象に、引用文献の出典情報を確認したうえで、不備の内容を調査し報告するものである。出典を正確に示すことは、レポートや論文の信頼性に関わってくる。学生が間違いやすい出典情報の項目を把握し、注意点として呼びかけることで指導に生かす目的がある。

調査の結果、インターネット記事がよく使用され、閲覧日に不備が多く見られた。しかし、資料の種類や項目にかかわらず、どのような不備であっても、テキストに提示されている出典の示し方を模倣し、提出前に確認を怠らなければ防げた不備がほとんどであった。したがって、出典を示す際には、意識して模倣することが重要であると考えられる。

〔キーワード：初年次教育，ティーチング・アシスタント（TA），レポート，引用文献，出典情報の不備〕

はじめに

大正大学では、「学びの基礎技法B（以下、技法B）」というアカデミックライティング授業が初年次教育として開講されている。技法Bでは、レポートの作成方法を学び、調査報告型レポートを作成することをテーマとして掲げている。学生たちがレポートを執筆していくうえで、ティーチング・アシスタント（以下、TA）が授業内外で学生の学習をサポートしている。稿者はTAとして授業に参加し、学生が提出したレポートをチェックした。

レポートを客観的、論理的に書くために必要になってくるのが引用である。引用の際の注意点には、信頼性のある資料を使うことや、引用部分と自分の文章とを明確に区別すること、自分の主張に沿った効果的な使い方をすることなどが挙げられる。学生のレポートにおける引用の問題は様々であるが、その解決には時間や経験を費やした指導が求められる。一方、引用文献の出典情報は、レポートの内容や構成などはもちろん、引用に対する解釈や効果的な使い方などに比べると、迅速な訂正が可能

といえよう。引用は、手続きを怠れば盗作や剽窃になりかねない。山口裕之（2013）は、盗作と引用の大きな違いは「情報源を明記するか否か」にあるという。情報源、つまり出典情報を正確に示すことは非常に重要なことであり、学生へ理解を促す必要がある。

では、学生のレポートにおいて、引用文献の出典情報の不備として多い項目、また出典情報に不備がある学生に必要な力は何であろうか。本稿では、稿者がTAとして担当したクラスのレポートを対象に、引用文献の出典情報の不備について調査し報告する。学生が間違いやすい出典情報の項目を把握し、注意点として呼びかけることで指導に生かす目的がある。

1 レポートと調査の概要

(1) レポートの概要

2019年度春学期の技法Bでは、SDGsのゴールを視点としたもののなかから個人の興味関心に沿った内容をテーマに、1000字～2000字の調査報告型レポートの執筆が学生に課された。レポートでは、参考文献形式ではなく、文末脚注形式を用いることが指示され、学生たちは引用の方法や文末脚注の付し方、出典の示し方などを授業内

で学習した。

引用文献として使用する資料の種類の数については、新聞記事を1点以上、インターネット記事を1点以上含んだ2種類以上を使用するという条件が付けられ、教員は授業内で繰り返し伝えていた。

学生には、レポートを提出するまでに、新聞記事とインターネット記事の両方から、レポートに使用できそうな文献を各自で調べ、提出する課題が与えられた。その際、インターネット記事は、官公庁や企業、デジタル新聞、新聞社の配信記事などの公的なものとし、Wikipediaやまとめサイトといった匿名資料は、信頼性に欠けるためレポートに不適切であることが教員から説明があった。

(2) 調査の概要

調査対象は、2019年度春学期Aクラス「学びの基礎技法B-1」において、学生が提出した36点のレポートである。調査方法としては、36点のレポートの注を確認し、テキストに提示された出典情報の示し方と一致しているかどうかを調査した。出典情報の示し方は、専攻する分野や個人によって異なるものの、示す情報が大きく異なること、また授業内でテキストにおいて示し方を確認したことから、その記載方法に拠るものとし、判断基準とした^①。不備と認定したケースは、必須情報が未記入であった場合、学生が使用した資料を、稿者がすべて検索し元に当たって確認したうえで、情報に間違いが確認できた場合、また使用する括弧の種類が異なる場合である。

(3) 引用文献の種類と数

調査対象のクラスにおいてどのような種類の資料がいくつ使用されたのかを、以下の表1にまとめた。

表1 引用文献の種類と使用数

種類	使用数（割合）
インターネット	107 (78.1%)
HP記事 デジタル新聞	86 (62.8%) 21 (15.3%)
新聞	26 (19%)
書籍	2 (1.5%)
論文	1 (0.7%)
週刊誌	1 (0.7%)
計	137 (100%)
1人当たりの平均使用資料数	3.8

最も多かった資料の種類は、インターネット記事で

107点と、全体の80%近くにはのぼる。本授業においてインターネット記事については、官公庁や企業の公式HP、デジタル新聞などを含むが、出典の示し方が異なるため分けて調査した。インターネット記事のうち、官公庁や企業のHPなど（以下、HP記事）は86点で60%以上、デジタル新聞・オンラインニュース（以下、デジタル新聞）は21点で15%という割合であった。インターネットからの資料引用が多いのは、条件のひとつにインターネット記事を使う指示があったことはもちろん、学生にとって容易に調べられるものであることが理由として挙げられる。次いで新聞記事が26点で20%近くあった。新聞記事をレポートに使用することもまた条件のひとつであったが、回収したレポート36点のうち、新聞記事を使用していないレポートは15点あった。しかしその15点の半数近くはデジタル新聞を用いており、これらを混同したと考えられる^②。そのほかでは、書籍2点、論文1点、週刊誌1点が引用文献として使用されていた。

以上計137点で、1人当たり平均3.8点の資料を使用していた。最も多く資料を使用した学生のレポートでは7点、少なかったのは2点であった。この2点という数は、先述したように、引用文献にはインターネット記事、新聞記事の2種類2点以上を使用するという条件があったことに起因する。使用資料数の条件については、すべての学生がクリアしたことになる。次の表2は、表1を踏まえた引用文献の種類別による不備数と割合である。

表2 引用文献の種類別不備数と割合

種類	不備数（割合）
インターネット	97 (89%)
HP記事 デジタル新聞	60 (55%) 37 (34%)
新聞	10 (9.2%)
書籍	2 (1.8%)
論文	0
週刊誌	0
計	109 (100%)

不備数は、出典情報が1件異なるごとにカウントした。不備数の割合として最も高かったのは、インターネット記事で89%であった。インターネット記事のうち、HP記事が55%、デジタル新聞が34%となった。主たる資料では、新聞が9.2%と最も低い割合である。

では、学生のレポートにおいて具体的にどのような不備の内容が起こっているのだろうか。次章以降で、使用された引用文献の種類別に、それぞれの不備の内容の数

と割合を確認していく。

3 調査結果

(1) HP記事

まず、学生が最も多く使用したHP記事について確認する。必要な出典情報は、Webページの制作者、Webページのタイトル、URL、閲覧日の4点であり、その示し方は下記のとおりである。それぞれの不備数と割合は表3にまとめた。

示し方: Webページの制作者、「Webページのタイトル」、URL、（閲覧日）

表3 HP記事の出典情報の不備

出典情報	不備数（割合）
制作者/著者	7（11.7%）
「記事タイトル」	15（25%）
URL	12（20%）
閲覧日	26（43.3%）
計	60（100%）

最も多かった不備が、閲覧日で約43%の割合であった。インターネット上のサイトは更新されていくため、引用する場合閲覧日の記載が必要である。閲覧日を記していないケースは、提出前に学生が気づいたか、もしくはピアレビューで指摘されたようで、提出時にすでにその旨の記載があったものをいくつか確認できた^③。それ以外では、閲覧日の西暦が記載されていないというケースがあった。

次いで多かった不備は、記事タイトルで25%であった。これは、タイトル自体が誤って記載されていたものも含めている。また、なかには著者（Webページの制作者）とタイトルを混同しているケースも見受けられた。確かにWebページによってはその両者が分かりにくい場合がある。しかし、稿者が検索し元のページに当たったときに、記載された情報だけではどこから引用しているのか不明であったため、不備としてカウントした。

URLの記載がないケースは閲覧日と同じく、提出前に学生が気づいたか、ピアレビューで指摘されたかで、その旨がレポートに記されていた。また引用した箇所の該当ページではなく、トップページのURLを情報として掲げていたケースも不備とした^④。

以上、HP記事について、出典情報の不備の内容を確認した。URLや閲覧日の抜けという不備は、注意不足によ

るといえる。テキストに提示された出典の示し方と、自身の示し方を照らし合わせて確認すればこの不備は起こらなかったと考えられる。

(2) デジタル新聞

次にデジタル新聞の出典情報について確認する。必要な出典情報は、記事タイトル、新聞名もしくは配信元の制作会社、刊行日もしくは配信日、朝刊・夕刊の別、URL、閲覧日の6点であり、その出典の示し方は下記のとおりであるが、なかには朝刊や夕刊がないものもあるため、それを除いた5点の項目の不備数と割合を表4にまとめた。示し方: 「記事のタイトル」、『新聞名』、刊行日、朝刊・夕刊の別、URL、（閲覧日）

表4 デジタル新聞の出典情報の不備

出典情報	不備数（割合）
「記事タイトル」	9（24.3%）
『新聞名』/制作者	7（19%）
刊行日/配信日	14（37.8%）
URL	4（10.8%）
閲覧日	3（8.1%）
計	37（100%）

ここでいうデジタル新聞とは、新聞社や報道機関が配信する記事やオンラインニュースを含めた。デジタル新聞の場合、新聞の出典の示し方に加えてURLと閲覧日を付けなければならない。表3を見ると、刊行日の不備が多く目立ったが、単純な未記入以外では、閲覧日との混同が原因と見受けられる。例えば、閲覧日の西暦が2019年のものではないケースがあり、閲覧日の箇所に刊行日を誤って記載したものと思われる。

Wikipediaやまとめサイトといった信頼性に欠けるデータは、資料として不適切なものであるが、これらを使用したレポートは1点もなかった。それは、授業内で教員がまとめサイトがどのようなものなのかを実際に見せながら説明したことや、事前に集めてきた資料がレポートに相応しいものであるかどうかを確認したことが、効果的だったことを示している^⑤。しかし、引用する資料の質については今後見極めていく必要があるだろう。例えばAという事柄を述べたいときにBという資料を使用しているが、Bよりも資料としての確証性が高いCの資料にも同じ内容が載っている場合、そちらを使用した方がレポートにより説得力を付与させることが可能である。初年

次の春学期の段階では、そこまでのことを求めるのは困難であるが、使用する資料を見極める力は今後必要になってくるだろう。

(3) 新聞記事

次に、新聞記事の出典情報について確認する。必要な出典情報は、記事タイトル、新聞名、刊行日、朝刊・夕刊の別の4点であり、その示し方は下記のとおりである。それぞれの不備数と割合は表5にまとめた。

示し方：「記事のタイトル」，『新聞名』，刊行日，朝刊・夕刊の別

表5 新聞記事の出典情報の不備

出典情報	不備数（割合）
「記事タイトル」	3（30%）
『新聞名』	1（10%）
刊行日	0（0%）
朝刊・夕刊の別	2（20%）
閲覧日（不要）	4（40%）
計	10（100%）

新聞記事は26点資料として引用されたが、不備は10件で全体の9.2%と、主たる資料のなかでも最も少ない割合だった。大差はないが、最も多かった不備は閲覧日である。紙媒体の新聞記事は閲覧日を記載する必要はないが、それを誤って記載していたケースが4件あった。

HP記事を引用する際は閲覧日を、デジタル新聞を引用する際は刊行日と閲覧日を、新聞記事を引用する際は刊行日のみの記載という、日付に関する出典情報について理解が及んでいないことが分かった。URLと閲覧日はセットで記載することを周知させる必要がある。

(4) そのほか

主たる引用文献は、HP記事、デジタル新聞、新聞記事であった。そのほかでは、書籍が2点、論文が1点、週刊誌が1点使用されていたが、そのうち不備があったのは書籍のみだった。その不備の内容は鍵括弧の種類が『』ではなく「」を使用していたというもので、記載する出典情報自体に誤りがあったわけではない。書籍の出典の示し方については、授業内で奥付を参照し出典情報を書くという練習問題を行なった。使用数が少ないため断定できないが、実際にレポートで注を記す際に意識するところとなったと考えられる。

論文は、執筆者、発行年、論文タイトル、掲載雑誌、巻号、ページ番号を明記する必要があるが、論文を引用した学生は、正確に記していた。さらに、その学生は論文以外にも3点の資料を使用していたが、すべての出典情報を正しく記載していた。テキストをしっかりと確認していた証である。

週刊誌は、『週刊アエラ』という朝日新聞出版の刊行物が使用されていた。週刊誌とはいえ出版元が朝日新聞出版であるため、比較的信頼性に足ると考えられるが、レポートや論文に相応しいかどうかは疑問が残る。引用内容を踏まえても、必ずしも『週刊アエラ』でなければならないという理由がなく、より信憑性のある情報源から同内容を引用することは可能だと考えられる。先に述べたように、資料を選択する力は今後必要不可欠となる。

4 調査のまとめ

以上、資料の種類別に出版情報の不備を確認してきた。調査の結果、インターネット記事における閲覧日の項目に不備が多く見られ、なかには刊行日と混同したケースも見受けられた。改めて資料の種類別による出典情報の示し方を徹底させる必要がある。

最後に調査対象のクラスのレポートにおける、引用文献の出典情報の達成度を確認する。

表6 出典情報の達成度

不備の程度	数（割合）
①すべての出典情報に不備があった	12点（33%）
②1件以上出典情報に不備があった	14点（39%）
③1件も出典情報に不備がなかった	10点（28%）
計	36点（100%）

表6によると、36点のレポートのうち①すべての出典情報に不備があったものは12点（33%）、②1件以上不備があったものは14点（39%）、③1件も不備がなかったものは10点（28%）であった。①と②を合わせると、全体の72%が出典情報を正しく記載できていなかったことになる。ただし、②のケースは不注意と思われる不備が多くあった⁶⁾。このことから、出典の示し方を全く理解できていない学生は①にあたる12点分であり、全体の33%であるといえる。

①も②も、資料の種類や項目、不備の内容にかかわらず、テキストに提示されている出典の示し方と突き合わせて模倣し、提出前に確認をとっていれば不備は発生しなかったケースばかりである。したがって、出典を示す

際には、意識して模倣する力、また自分で自分の不備に気づく力が重要となってくる。

おわりに

本稿では、稿者がTAとして担当した技法BのAクラスのレポートを対象に、出典情報の不備について調査し報告した。不備として多いのは、閲覧日の項目であった。URLと閲覧日はセットで記載することを周知させる必要がある。また閲覧日と刊行日との混同もあり、日付に関する出典情報について学生の理解が及んでいないことが分かった。

引用については、信頼に足る資料かどうかデータの質を見極める力が必要だが、出典を示す際は、定められた示し方をしっかり確認し、模倣する意識を持つことが求められる。また、仮に間違っていたとしても、自分で不備に気づき、レポートを提出する前に訂正できるようになっておくことも必要な力である。

出典情報を過不足なく記載する重要性を説くことで、引用や使用した資料に対する学生の意識の重みが変わってくるのではないだろうか。引用への理解の第一段階として、学生たちが出典情報を正確に記すことができるように、今後ともTAとしての指導にあたっていく。

【参考文献】

- 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・由井恭子・春日美穂（2019）『失敗から学ぶ大学生のレポート作成法』ひつじ書房
山口裕之（2013）『コピペと言われないレポートの書き方教室 3つのステップ』新曜社

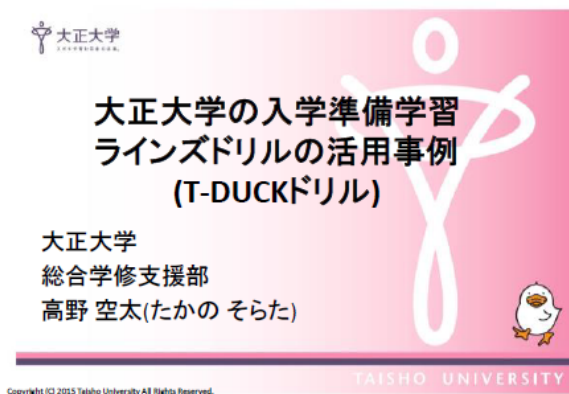
【注】

- (1)技法Bにおいて使用したテキストは、近藤裕子ほか（2019）である。
(2)本授業においては、デジタル新聞はインターネット記事扱いとしている。
(3)ピアレビューとは、隣の学生とペアを組みお互いが執筆したレポートを確認し合う作業である。
(4)分野によってはトップページのURLでよい場合があるが、記事タイトルと同じくURLから検索したときに引用元に当たれないため不備とした。
(5)近藤裕子（2017）は、レポートの評価項目のなかで学生が最も基準を満たしていた項目はデータの質であるという。「指導の際に注意事項として信頼性の高い資料を用いるように繰り返し伝えたこと」が結果に結びついた要因のひとつであるという。
(6)例えば、同一のレポート内において、資料Aと資料BともにHP記事を用いており、出典の示し方は同じであるものの、資料Aは基準を満たしていたが、資料Bは不備があったというケースである。

<事業報告> TSR マネジメントシート (2018 教育開発推進センター活動報告) 吉田俊弘

TSR マネジメントシート(教育開発推進センター)						
組織名	教育開発推進センター					
設立目的、大学の理念・目的との関係性	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一つとして平成26年度に設置された。大学の社会的責任と教育ビジョン「四つの人となる」を達成するため、教育開発推進センター規程には、次の8つの事項、具体的には、(1)セルフマネジメント教育の開発・推進、(2)基礎学力の向上、(3)学生の学修支援、(4)共通教育の開発・推進、(5)第1類科目の運用、(6)国際教育の推進、(7)ファカルティ・デベロップメントの推進、(8)その他、必要と認められるもの、に取り組むことと定められている。これらは、「大正大学創立100周年を旨とした大学改革10年構想」にも合致しており、学長が示した重点政策のうち、とくに「優れた教育研究」の一翼を担うものと期待されている。					
目標【P】	何をどのようにするか【D】(評価項目と課題・実証)					
① 優れた教育・研究	3つのポリシーのもとに、学生へ教育活動を行う。また、教員は教育活動に有効な研究活動を行う。	1-1. 学位授与方針、教育課程の編成・実施方針に基づいた人材育成のための教育活動			【自由記述】 平成30年度実施内容総括 (現状と特色(長所)) (実績した取り組みや内容及びその効果) ※適切性や有効性についても記入下さい。	認証評価 (自己点検・評価)基準
		取り組み	1-1-1. 初年次教育、高大接続への配慮、キャリア教育、教養教育と専門教育の適切な配置をしている。	DPに基づき初年次共通教育の教育目標を定め、高大社接続を意識したキャリア教育科目・文化・社会・自然に分類した教養教育、ライティング・情報教育、地域連携貢献科目を必修とし、入学時実施する基礎学力調査のデータに基づいて1類初年次教育・共通教育の設置・運営に取り組んでいる。	4-3	
			1-1-2. 学生の学習を活性化し、効果的に教育を行うための様々な措置を講じている。	早期の入試合格者を対象とした「入学準備学習」(入学前教育)では、e-learningのほか、入学後に所属する学科・コースの教員との間で郵送による双方向型の文章表現指導を行った。入学後の学修活性化のための様々な取り組みについては、他の項目に記してあるので参照されたい。	4-4	
			1-1-3. 成績評価を適切に行っている。	成績評価とシラバスについては、センター主催の全学FDを行い、より適切なシラバスの記入に向け、取り組みを進めた。なお、これまで明確ではなかった1類の教育目標を明記し、その観点からより具体的に学修の指針を示した。5月には第6回FDセミナー「GACLを活用した自己評価報告会」を実施し、学科カリキュラムのアセスメントと次年度カリキュラムの改善に向けた取り組みをセンター主催で行った。10月には第7回FDセミナー「シラバス研修会」を実施し、DPにおける各科目の位置づけ、到達目標と評価手法の関連、成績評価における各評価手法の基準等を明示するなどの取り組みを行った。センター所属教員の担当科目を見と、ライティング必修科目の「基礎技法B」では、アンケート調査により入学前の学習履歴の調査と抽出学生に対する聞き取りを行い、日常の教育に役立てているほか、TAによる学修支援の「数学道場」との連携をはかり、学生の主体的な学修を促すような取り組みを行っている。「基礎社会」は学生の学習履歴の調査を踏まえた授業を展開している。各科目も、成績評価においては、総括的評価だけでなく形成的評価を取り入れるなど、適正な評価になるよう努めている。	4-5	
			1-1-4. シラバスの記載内容を確認し、各授業の改善の取り組みを実施している。	最後に、1類全体に関わるカリキュラムについては、カリキュラム編成会議・1類コーディネーター会議の中で2020年度に向けた改革を継続的に検討しているところである。	4-7	
		評価改善	1-1-5. 教育課程及びその内容、方法の適切性について定期的に点検・評価を行っている。また、点検・評価の結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っている。		4-7	
			改善が要求される点(点検)が、達成すべき目標は何か、いつまでに、目標達成の方法は何かなどを記す。●改善が要求される点(今後の課題等)。○○が課題であり、○○までに、○○の取り組みを行う。※根拠の明示、文章による記述。			
		1-2. 教員の教育・研究活動の支援			【自由記述】 平成30年度実施内容総括 (現状と特色(長所)) (実績した取り組みや内容及びその効果) ※適切性や有効性についても記入下さい。	認証評価 (自己点検・評価)基準
		取り組み	1-2-1. 学生の学修や教員による教育・研究活動を促進させるための条件の整備をしている。	学修支援や教員による研究成果の発表の場として「大正大学教育開発推進センター年報」(第3号)を発刊している。ちなみに第3号の特集テーマは、「大正大学の学修支援」であった。	8-4	
			1-2-2. 関連部署と連携して、教員の研究倫理、研究活動の不正防止に関する取り組みを実施している。	さらに、本年度は、大正大学学術研究助成金を得て「大学の文章表現教育と高大接続型カリキュラムの開発—学生の学習履歴の分析をふまえて」という研究をまとめ、その成果をもとに本学主催の高大連携フォーラム「高大接続の文章表現教育をどのようにつくるか」を開催し研究成果の発表を行った。	8-5	
			1-2-3. 3-1、3-2の適切性について定期的に点検・評価を行っている。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っている。	また、「京都大学・大学教育研究フォーラム」においてポスター発表「文章表現教育の学習履歴が大学生に与える影響—大正大学における学習履歴調査、学生へのインタビューをとおして—」を行った。そのほかにも、大学教育学会において「カリキュラムアセスメントが学修マネジメントに及ぼす効果」について教職協働で口頭発表するなど、定期的に活動成果を発信している。	8-6	
		評価改善	改善が要求される点(点検)が、達成すべき目標は何か、いつまでに、目標達成の方法は何かなどを記す。●改善が要求される点(今後の課題等)。○○が課題であり、○○までに、○○の取り組みを行う。※根拠の明示、文章による記述。			
			本年は、学内の学術研究助成金を得て、高大接続教育の研究を進めることができた。今後は、より広い視点を持って研究を進めるために、来年度には科研費などの外部資金を獲得しデータの収集や分析を行いたいと考えた。また、学生の学修支援については、年度中(センター)の機能的分担が行われ、学生への周知が徹底しなかった。より多くの学生に利用してもらうために、HPなどの情報発信を積極的に活用するなど、広報の機能を充実させたい。			
② 充実した学生生活	める学生が将来の目標を明確にし、常にかねえるために、自立心と自律能力を高める。	2. 充実した学生生活への支援			【自由記述】 平成30年度実施内容総括 (現状と特色(長所)) (実績した取り組みや内容及びその効果) ※適切性や有効性についても記入下さい。	認証評価 (自己点検・評価)基準
		学修支援	2-1. 学生の能力に応じた補習教育、補充教育、正課外教育、ガイダンスに取り組んでいる。	学生に対する学修支援は、入学前教育、基礎学力調査、学生の実情に応じた教育を続けている。センターは、正課の授業だけでなく、e-learning、学修支援室において開講される数学道場、英会話講座などを積極的に開講し、学生の利用も増えている。	7-2	
			2-2. 留学生が充実した学生生活を送るための支援活動に取り組んでいる。	また、留学生に対しては、週一回ホームルームを行い、留学生への支援を行っている。また、豊島区など学外の事業への参加や学内における多彩なプログラムを実施できている。	7-2	
		進路支援	2-3. 学生の社会的及び職業的自立に向けた教育(キャリア教育)に取り組んでいる。	学生の自立に向けた取り組みとしては、1類必修科目である「基礎技法A1/4」の教育内容の改訂を行い、1年次から2年次にかけて、自身のキャリアを見通した、より自律的な学修ができるような取り組みを進めている。	7-2	
			2-4. 学生支援の適切性について定期的に点検・評価を行っている。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っている。	基礎技法A-4では、就職課の学科担当職員をゲストにキャリア教育とキャリア支援の接続機会を設けている。教育内容については、各 semester 終了時に教員アンケートを行い、運営上の要望も含め受け付け、改善に努めている。また、初めて授業を担当する教員に対しては、FDを行い、授業の意義や進め方について説明を行っている。学修支援の取り組みは、月に一度のセンター連絡会で情報を共有し、改善策をふくめ検討を進めている。	7-3	
		評価改善	改善が要求される点(点検)が、達成すべき目標は何か、いつまでに、目標達成の方法は何かなどを記す。●改善が要求される点(今後の課題等)。○○が課題であり、○○までに、○○の取り組みを行う。※根拠の明示、文章による記述。			
			学修支援室のもとで学生への支援も軌道に乗っている。利用者が少しずつ増えてきているが、学修支援室の形状が年度途中で変わったため、戸惑いが見られた。あらためて、参加者数の増加に向けた取り組みを行っていく。学修支援の適切性については、学生の利用アンケートを行い、その結果を受けて教育開発推進センター連絡会などで情報を共有し、課題改善に取り組んでいる。学生のニーズを反映した取り組みを引き続き進めていくつもりである。			
		3. 社会連携・社会貢献			【自由記述】 平成30年度実施内容総括 (現状と特色(長所)) (実績した取り組みや内容及びその効果) ※適切性や有効性についても記入下さい。	認証評価 (自己点検・評価)基準
		取り組み	3-1. 学外組織との連携を行っている。	教育開発推進センターで「国際交流の推進」に取り組む中で、協定留学生に対し週一回のホームルームを実施し、留学生生活への支援を行っている。	9-2	
			3-2. 地域交流または国際交流事業へ参加している。	また、受け入れ学生と本学学生との交流機会の創出を意図し、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った。	9-2	
			3-3. 教育・研究成果を社会に還元するための方針・体制・計画を整備し、活動している。	さらに、豊島区の国際化施策「ホーム・ビジット事業」に参加し、海外留学生が豊島区民の家庭訪問を行い、相互の文化理解を深めている。	9-2	
			3-4. 社会連携・社会貢献の適切性について定期的に点検・評価を行っている。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っている。	また、豊島区立池袋図書館において「グローバルおはなし会」を豊島区と共同主催し、留学生が豊島区の子どもたちと交流するイベントを行った。他方、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。	9-3	
		評価改善	改善が要求される点(点検)が、達成すべき目標は何か、いつまでに、目標達成の方法は何かなどを記す。●改善が要求される点(今後の課題等)。○○が課題であり、○○までに、○○の取り組みを行う。※根拠の明示、文章による記述。			
国際交流事業としては、豊島区との連携により、「ホーム・ビジット事業」や「グローバルおはなし会」の企画運営などにも参加した。また、ミューンヘン大学日本文化研修は東洋大学法学部とのコラボレーションにより実施することができた。このように、学外組織との連携は進んでいる。他方、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。						

④ 学風の醸成	ミッシェンと社会観を養う人材を育成する。倫	4. 学風を醸成する特色ある取り組み		【自由記述】 平成30年度実施内容総括 (現状と特色(長所)) (実績した取り組みや内容及びその効果) ※適切性及び有効性についても記入下さい。	証証評価 (自己点検・評価) 基準
		取り組み	4-1. 教育理念に基づき、学風の醸成に寄与する取り組みを実施している。	平成30年度もセルフマネジメント教育の運用およびFDの推進に取り組んだ。セルフマネジメント教育については、「基礎技法A」において「TSRセルフマネジメントシート」の活用を通して、学生が教育ビジョン「四つの人となる」に基づき設定されたDPを達成できるような授業運営がなされている。	7-2
			4-2. 学生の人柄力(コンピテンシー)の向上に寄与する取り組みを実施している。	当センターは各学科や就職課との情報共有を図りつつ、「基礎技法A」の指導要領やワークブックの改訂を行った。次にFDの推進については、全学的な教学マネジメント体制の中でカリキュラムのPDCAサイクルを適切に回していくことを目的とした継続的な取り組みである。 平成30年度は、CAELを活用した自己評価報告会、シラバス改良とその作成にかかわる全学FDセミナーが実施された。またこれらの全学FDのみならず、新任教員FDを体系的プログラムとして実施し、教員の教育力をはもととする能力・資質の向上に取り組んだ。	7-2
評価改善	改善が要求される点何が課題か、達成すべき目標は何か、いつまでに行うか、目標達成の方法は何かなどを記す。●改善が要求される点(今後の課題等)、○○が課題であり、○○までに、○○の取り組みを行う。※複数の明示、文章による記述。 全学的に実施した教員FDを通して、互いに学び合いを行い、学生の能力・資質の伸長につながるような教育活動の実現に結びつけたいと考えている。教員にとって、より学び合いがあり、学生の能力の向上に資するようなFDを今後とも企画運営していきたい。				
⑤ 大学運営	る教育開発推進センターの取り組みの点検・評価・改善・公表を実施している	5. 教育開発推進センターにおける取り組みの改善・評価		【自由記述】 平成30年度実施内容総括 (現状と特色(長所)) (実績した取り組みや内容及びその効果) ※適切性及び有効性についても記入下さい。	証証評価 (自己点検・評価) 基準
		取り組み	5-1. 本TSRマネジメントシートの記入にあたり、複数の人間で審議し、教育開発推進センターの会議で決定している。	教育開発推進センターでは、「基礎技法A」についてはI類コーディネーターとの連携をふまえ、初任担当者に対するFDを実施している。「基礎技法B」の科目運営を中心とする教職協働のFDを実施し、教育目標や授業方法を週に一度実施するとともに、月に一度のセンター連絡会によりセンター内の情報共有と課題を共有するよう努めている。また、「基礎技法B」の運営に際しては、非常勤講師やTAとのFDも定期的に実施している。マネジメントシートの記入についてはセンター長・副センター長・教育支援課長が原案を作成し、所属する教職員による検討、教育開発推進センター連絡会における審議を経て完成した。	2-3
			5-2. 教育開発推進センターにおいて教員の教育能力の向上、教育課程や授業方法の開発・改善につなげるFDを実施している。		6-4
			5-3. 授業アンケートや学生への聞き取りを活用して教育課程・授業方法の改善を図っている。	初年次必修の情報系科目「基礎技法C」ではTA・SAIによる学修補助と定期的検討会、「英語」では学期前後の講師会において共通教育としての教授法や成績評価の整合性を図っている。	6-4
			5-4. 教育課程・授業方法の改善を図るための組織や権限、手続プロセスがシステムとして機能しており、改善につながっている。	「学びの窓口」科目においては講師会を開催し、カリキュラム改革に関する情報共有を努めている。また授業評価アンケートを活用するほか、各種アンケートやルーブリックによる評価を行うことにより、学生の到達度、学修への意欲を測定し、授業の改善に努めている。	6-4
			5-5. ブログ、ホームページ、年報、紀要等により教育・研究活動を積極的に発信している。	また、正課の授業と学修支援を有機的に連携する試みも行っている。共通教育と自由選択科目での対応は異なるが、教育の質保証を確保するための手続きプロセスは確立しつつある。	2-4
		評価改善	改善が要求される点何が課題か、達成すべき目標は何か、いつまでに行うか、目標達成の方法は何かなどを記す。●改善が要求される点(今後の課題等)、○○が課題であり、○○までに、○○の取り組みを行う。※複数の明示、文章による記述。 TSRマネジメントシートの作成においては、センター長・副センター長・教育支援課長のもとで原案を作成し、センター連絡会で検討していただいた。各開講科目ごとのFDを通して教員の能力の向上や授業内容・授業方法の改善につながっていると思われる。また、「学びの基礎技法B」においては、授業アンケートや学生への聞き取りを活用して教育内容の改善を進めている。全体としてFDを軸に手続きプロセスが機能し始めているようである。今後は、高校教育との接続、学部教育との連携、正課の授業と正課外の学修との連携などを深め、教育の質の保証にむけた貢献をしていきたい。		
本年度の総括と次年度の目標について					
設置から5年目を迎えた平成30年度は、学長が示した重点施策のうち、主として「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」を担当した。 重点政策の具現化に向け、カリキュラム改革を見据えた初年次教育の教育目標の策定、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の企画・発表、ラーニングコモンズを活用した学修支援室の運営、正課外のリメディアル教育やイングリッシュサロンの実施、入学前教育におけるe-learningの実施など、多くの業務を展開した。以下、教育開発推進センターが所管する業務について総括を行う。 (1)セルフマネジメント教育の開発・推進については、「大学生活への適応」と「人格(キャリア)形成」を目的とする共通教育科目「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い、指導要領とワークシートの改訂、担当教員FD、外部試験の実施補助などの業務を行った。 (2)基礎学力の向上については、早期の入試合格者を対象とする入学前教育を整備し、大学教育への円滑な導入、学習意欲の維持・向上、基礎学力の補完を、e-learningなども活用して実施した。在学生に対しては、学修支援室のもとで正課外の学習支援を行う数学道場とイングリッシュサロンを開設し、学生のニーズに応えている。 (3)学生の学修支援については、「基礎技法B」「基礎技法C」という共通科目において、TA・SAIによる学修支援を進めている。センターでは、その研修と管理を実施するほか、学生の事務手続きなどでの便宜を図っている。ラーニングコモンズには学習サポーターズによる学修支援補助業務を行っている。また、I類科目の履修状況については、「I類コーディネーター会議」を開催し、綿密な情報交換のもとで履修指導を進めている。 (4)共通教育の開発・推進については、平成31年3月16日に高大連携フォーラムを開催し、「高大接続の文章表現教育をどのようにするか」をテーマに内外の有識者を招き、発表とワークショップを行った。約100名の参加を得ることができ、高い満足度を得ることができた。また特定学校との高大接続に関する取り組みを実施している。 (5)I類科目の運用については、各科目ごとにFDを開催し、授業担当者の共通理解をもとに到達目標・授業の内容と方法を確認しながら共通教育の質保証に努めた。 (6)国際教育の推進については、協定留学生や派遣学生に対する日々の指導のほか、豊島区や東洋大学との連携のもと、留学生や派遣学生の学び合いの機会を創り出している。学修支援室では、英語の学修機会を提供し、協定留学や語学研修の参加促進・支援の充実を図っている。 (7)ファカルティ・ディベロップメントの推進については、カリキュラムアセスメント体制を構築するとともに、年間を通して系統的なFDの機会が得られるように取り組んできた。前者については、全学FDセミナーを開設し、他学科の教員による評価を受けられるような取り組みを継続して行っている。後者については、とくに新任教員を対象としたFDを年間35時間のプログラムを策定することで実施している。本年度は、マクロ・ミドル・ミクロの各レベルにおける学内のFDを系統的に整理するという点で基盤を整えることができたといえよう。 来年度に向けては、総合学修支援機構DACの開設に伴い、業務の整理・分担と協働体制を構築すること、教育の質保証に向けた高大接続教育の検討、在学生に対する学修支援体制の充実化、教職員に対する系統的なFDの取り組みが必要となる。					



はじめに

大正大学とは・・・

設 立: 1926年(大正15年)

所在地: 東京都豊島区西巣鴨3-20-1

学 部: 6学部11学科

学生数: 約5000人(大学院含)
(1年生約1200人、年内入試合格者約500人)

建学の理念: 智慧と慈悲の実践



Copyright (C) 2015 Taisho University All Rights Reserved.

入学準備学習(入学前学習)

年内入試が対象

- ・AO入試
- ・スポーツ特別入試
- ・宗門子弟特別入試
- ・推薦入試(公募制、指定校、文化・体育推薦)



課題

そもそも入学準備学習の課題は・・・

- ①入学準備学習の効果がみえづらい
- ②入学前に基礎学力を養うプログラムがない
- ③教員職員の督促等の対応に取られる時間が多い



電話での督促・連絡先の管理・
更新(エクセルファイル)



対応策

- ①入学準備学習を実施しての効果がみえづらい
→eラーニングを導入することにより、学習時間、
学習タイプがわかる
- ②基礎学力を養うプログラムがない
→国語・数学・英語を基礎の基礎から学べる
- ③教員職員の督促等の対応に取られる時間
→メール機能とお知らせ機能を活用



導入にあたり

導入検討・決定

- ・入試担当総務教員(副学長、学長補佐)教務部長と
eラーニングの利用、実施効果等を協議した



- ・各種会議(教学運営協議会)に上程



- ・入試委員会で報告 実施依頼



導入にあたり

実行にむけて

- ・特設サイト ホームページの作成
- ・T-DUCKドリル用の冊子の作成
- ・宗門子弟特別入試の問題作成

大正大学

7

入学準備学習の位置づけ

目的:基礎学力向上、モチベーション維持
学習習慣の定着、専門教育への導入

対象:AO入試、スポーツ特別入試、宗門特別入試
推薦入試(公募制、指定校、文化体育)

人数:約500名

課題:①文章表現課題 ②T-DUCKドリル(ラインズドリル)



大正大学

8

入学準備学習(入学前学習)の種類

入試種別	課題
AO入試	文章表現課題(3回) T-DUCKドリル(国語・数学・英語) 事前登校1回(3月)
スポーツ特別入試	スポーツ特別課題(2回) T-DUCKドリル(国語)
宗門子弟特別入試	宗門子弟特別課題(3回) T-DUCKドリル (国語・英語・宗門子弟特別課題)
推薦入試(公募、指定校、文化体育)	推薦課題(1回) T-DUCKドリル(国語・数学・英語)

大正大学

9

T-DUCKドリルの目標

目標:基礎学力向上と学習習慣を定着させる

期間:11月～3月 5か月間

時間目標:10時間
1日平均10分～20分の学習

大正大学

10

学習支援(特設サイトの作成)

2019年 入学準備学習 T★DUCKドリル

入学準備学習 T★DUCKドリル

大正大学



T★DUCKドリル

T★DUCKドリル

T★DUCKドリルと課題

T★DUCKドリルと課題

T★DUCKドリルと課題

大正大学

11

実施方法

- ・文章表現課題・・・合格者へ直接冊子を送付
- ・T-DUCKドリル・・・冊子課題と共に学習記録ノートを送り、実施方法を伝える。大学での実施ガイダンス等に行っていない



AO入試合格者用
文章表現課題



T-DUCK
学習記録ノート

大正大学

12

T-DUCKドリル用冊子 内容

13

学習支援(クリアファイルの準備)

課題達成:
オリジナルクリアファイル

※大学で作成していた物を使用
※500ポイント以上獲得した
合格者に付与

14

職員の支援

- ・メール
課題×切前後に全体へ連絡
- ・電話連絡
課題×切前後に対象者へ連絡
- ・返送物への封入
冊子課題返送時に全員へ同封

15

お知らせ・督促方法

メール例

【お知らせ】
◎基礎学力テスト2実施期間:3月1日(金)～3月15日(金)
※この期間に必ず受験してください!

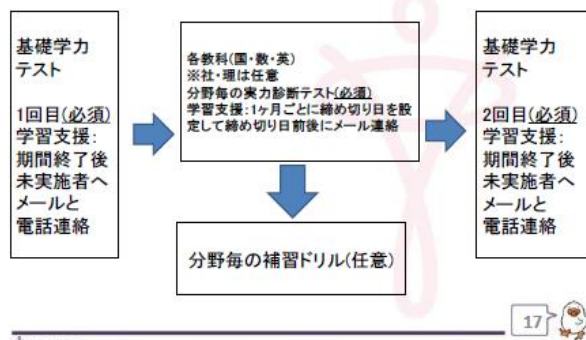
①冊子課題第2回提出期限:3月1日(金)【AO・宗門子弟対象】
T☆DUCKドリル第2回実施期限:2月24日(日)【全入試対象】
上記締め切りを必ず守って100点取るまで課題を行ってください!

②メールアドレスの登録及びLINE連携について
T☆DUCKドリル内でメールアドレスを登録する画面が出てきますので必ず登録をしてください。
またLINEと連携することが出来ますので、スマートフォンからT☆DUCKドリルを開き、LINE連携設定を行ってください!

・特設サイト
・ログイン画面
・メール機能

16

T-DUCKドリルの流れ



実施状況

年度	ログイン率	ログイン人数	備考
2018年度	97.2%	518/533	推薦入試辞退者を含む
2019年度	100%	523/523	

18

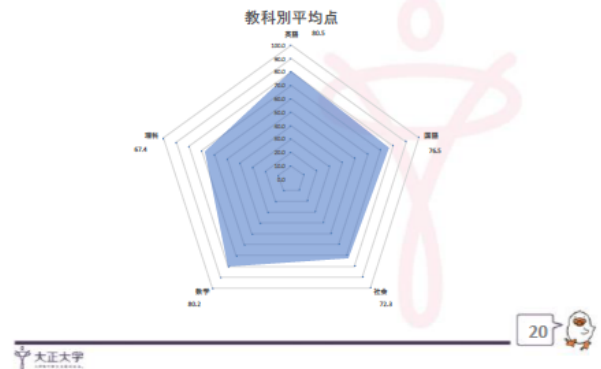
実施状況 テスト+ドリル

※2018年度実施状況



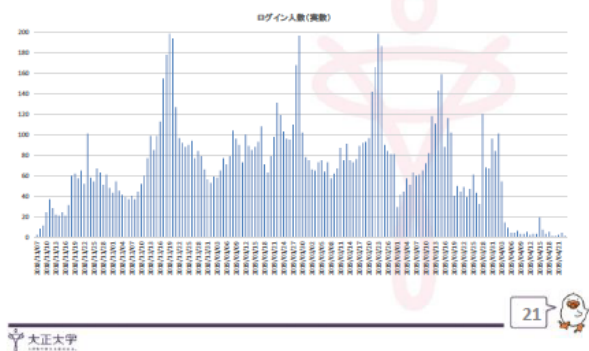
実施状況 テスト

※2018年度実施状況



実施状況 ログイン

※2018年度実施状況



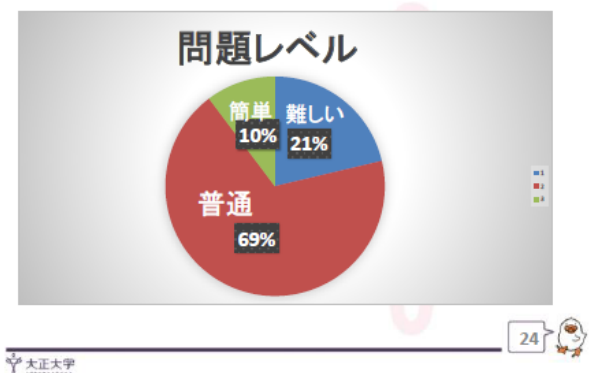
効果の確認

- ・学習状況の分析
 - ・入学後の4月に基礎学力調査(全新入生対象)を実施
国語・数学・英語
 - ・学生へのアンケート調査
- 22

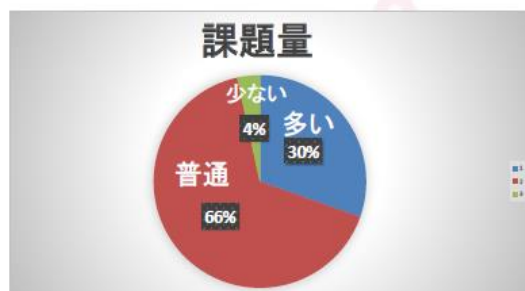
結果

- ・非週間型、前半型の学生は、課題の達成率が低い。
 - ・全体の平均ログイン時間は437分(7時間28分)となり、当初設定していた10時間の学習時間に少し足りなかった。
 - ・習慣型、後半型の学生は、学力の上がった学生が多い。
 - ・クリアファイルを送る対象者は約300人。
しかし・・・実際に取りに来た学生は50人程度
- 23

結果(アンケート)



結果(アンケート)



2020年度の実施方法

	AO入試	スポーツ特入試	国際系特入試
趣旨	大学での学習への動機づけと基礎的な学力の養成	大学での学習への動機づけと大学・学科・コースへの所属意識の養成	大学での学習への動機づけと基礎的な学力の養成
内容	①文章表現(3回) ②eラーニング(国語・数学・英語)	①課題作文(2回) ②eラーニング(国語)	①宗門子弟課題(2回) ②eラーニング(国語・英語・宗門子弟特別課題)
期間	11月上旬～3月中旬	11月上旬～3月中旬	11月上旬～3月中旬
方法	①郵送による双方向の学習 入学者は課題を行ない、冊子を大学に郵送提出 提出された冊子を教員が添削し、入学者に返送 ②eラーニングによる学習 各入試形式で科目を指定 期日までに課題のテストを100点にする		
事前登校	実施する ※3月中旬	実施せず	実施せず
添削担当	各学科・コース担当教員	各学科・コース担当教員	仏教学部担当教員

2020年度の実施方法

推薦入試

(公募制推薦入学試験・指定校推薦入学試験・文化・体育推薦入学試験)

内 容:

- ①学科コース別に提示されたレポートを提出(1,200字～2,000字程度提出は1回のみ)
- ②eラーニング(国語・数学・英語)課題

期 間:

- ①4月のガイダンス時に「学科別ガイダンス教室」にて提出
- ②4月のガイダンス時に「学科別ガイダンス教室」にて学習記録ノートを提出

方 法:

- ①課題郵送し、入学後にレポート提出(事前登校・単位認定・添削なし)
- ②期日までに課題のテストを100点にする

ご清聴ありがとうございました

平成 30 年度学修支援室の利用状況について報告する。

【数学道場】

平成 30 年度より 4 名のラーニングアドバイザーの先生方による学修支援を以下の曜日に開催した。

月曜日～金曜日 14:00～17:00 教育開発推進センター前のスペース内のデスク(7 号館 2 階) 秋学期は学修支援コーナー(7 号館 2 階)を設置し学修支援の場を確保
指導内容について

平成 30 年度より月曜日～金曜日の 14:00～17:00 までラーニングアドバイザーの先生方が待機するようになった。数学を不得意としている学生に対し学習のきっかけづくりを含めたアドバイスをお願いしている。当初、学生自身が質問するきっかけがつかめないうで訪れる学生は少なかったが、「基礎技法 A」「基礎数学」などの課題を通して質問にくる学生が増えてきている。数学道場の時間以外にも数学に触れられるようフロアにホワイトボードを設置し数学に関する問題を出題し学生は自由に解答することができる。そしてラーニングアドバイザーの先生方が添削している。

利用状況

春学期の利用者数は延べ 270 名、秋学期の利用者数は延べ 180 名

利用者は 1 年生が大多数で基礎数学 I や基礎技法 A の課題についての指導が多い。2 年生以上になると公務員講座や就職活動に必要な SPI についての指導が多くなる。利用している学生の中のレベルとしては数学を忘れてできない学生、全く基礎(中学生数学)ができていない学生や逆にレベルの高い学生も利用するなど多様である。一度道場で指導を受けると継続して指導を受けに来る学生も増えた。秋学期は場所を変更したためか、利用者数が減ってしまった。

【English Salon】

前年度に引続き 3 名の本学非常勤講師による Salon を以下の曜日内容で開設した。春学期は教育開発推進センターカウンター前のフロアで開催

- ① 月曜日 14:50～16:20 TOEFL 対策
 - ② 火曜日 13:10～14:40 留学などで役に立つ英会話
 - ③ 水曜日 13:10～14:40 フリートークで実力アップ
- 秋学期は学修支援コーナー(7 号館 2 階)で開催。テーマも変え、開催時間も 1 回 40 分として 1 コマ 2 回で実施した。火曜日のみ時間変更している。

- ① 月曜日 ①14:50～15:30 ②15:40～16:20
東京オリンピックで使える英会話
- ② 火曜日 ①16:30～17:10 ②17:20～18:00
Study Abroad で役に立つ英会話
- ③ 水曜日 ①13:10～13:50 ②14:00～14:40
フリートークで実力アップ

利用状況

春学期の利用者数は延べ 135 名、秋学期の利用者数は延べ 61 名

春学期には、ほぼ 1 コマに 3～4 人は参加している。多い時には 6 名以上の時もあり正課授業とは違い積極的に学ぶ学生が多い。環境的には良好とは言えないが、教室とは違う空間でリラックスして学習している。秋学期に場所を変更したためか、利用者数が減ってしまった。開催時間についても 5 限に設定するのは参加しづらいようだった。

大正大学の国際交流について

平出 翔
(大正大学教務部)

International Exchange Program in Taisho University

Sho Hiraide
(Department of Academic Affairs, Taisho University)

大正大学は海外の 6 地域 12 大学(2019 年 5 月 1 日現在)と協定を結んでおり、協定留学生の受入業務・派遣業務を主に、国際交流が展開されている。そのなかで、受入業務としては、本学の特色である仏教を活かして仏教研修を行ったり、地域とのつながりを活かして留学生が日本人の一般家庭を訪問したりといったことが行われている。また、派遣業務では、半年間もしくは 1 年間の協定留学派遣支援、1 ヶ月程度の海外語学研修などが行われている。本稿では、2018 年度に行われた国際交流業務の報告を行うとともに、終わりに次年度以降に向けての展望を記す。

[キーワード：協定留学、受入、派遣、日本文化研修、海外語学研修]

はじめに

大正大学では、6 地域 12 大学(2019 年 5 月 1 日現在)と協定を結んでいる。協定校は、下記の通りである。

[学生・学術交流]

ハワイ大学(米国)、ウェスタンミシガン大学(米国)、ミュンヘン大学(独国)、河南大学(中国)、北京大学(中国)、上海大学(中国)、南華大学(台湾)、東國大学校(韓国)、東西大学校(韓国)、金剛大学校(韓国)、タマサート大学(タイ)

[学術交流]

マハーチュラロンコーンラージャウィタヤライ大学(タイ)

上記、学生・学術交流協定を結ぶ大学と、毎年複数名の学生の受入および派遣を行っている。各交流業務についての報告を記載し、今後の展望を記す。

1. 協定留学生の受入について

2018 年度は春学期に 3 名の協定留学生を、秋学期に 10 名の協定留学生を受け入れた。国籍の内訳は、中国 8 名、韓国 4 名、ドイツ 1 名である。3 名の協定留学生が半年間の留学であったが、残りの留学生は 1 年間の留学である。

(1) カリキュラム

大正大学の協定留学生は前半の学期に留学生対象科目を履修し、日本語の基礎から応用、日本社会、日本文化を中心に学ぶ。留学生科目はすべて必修科目になっており、レベル別のクラス展開は行われていない。

後半の学期は、協定留学生が自由に科目を選択できるようになり、本学の基礎共通教育である第Ⅰ類科目や学科の専門科目である第Ⅱ類科目を履修する。

協定校により異なるが、本学で取得した単位を在籍大学の単位として振り替える留学生もいる。

(2) 日本文化研修

様々な日本文化を経験することを目的に、毎年春学期に日本文化研修を実施している。2018 年度は東京国立博物館訪問、鎌倉の寺院を巡る鎌倉研修、本学で行われている鴨台盆踊りでの出店、歌舞伎座ギャラリー訪問の 4 つの研修が行われた。

鎌倉研修には、協定留学生のほか、本学学生も参加し、日本人学生と交流を深めることも目的としている。2018 年度は 10 名の学生が参加し、交流を深めながら鎌倉の寺院を巡る姿が印象的であった。

また、鴨台盆踊りでは、日本の縁日体験と題して、駄菓子販売を行った。協定留学生が販売や商品の仕出しを行い、イベント当日は周辺地域在住の親子を中心に、たくさんの方にお越しいただいた。一部の留学生は日本語の運用能力に少々不足があったが、それを物ともせず、接客対応をしていた。



鴨台盆踊りの様子(図 1)

(3) 留学生ホームルーム

大正大学では協定留学生を対象に、毎週1回およそ15分程度の時間でホームルームを行っている。ホームルームでは、留学生活で留意すべき様々な事項を伝えるほか、大学内外を問わず、様々なイベントの案内を行っている。情報案内を中心に行っているが、ホームルームの目的は別にあり、協定留学生の在籍管理および体調面の管理である。週1回集まることにより、留学生の様子を把握できるとともに、何事もなく授業に出席しているか確認を行うことができた。

(4) 豊島区との連携事業

豊島区と連携した国際交流事業を行っている。2018年度初の試みとして、豊島区立池袋図書館において「グローバルおはなし会」が実施された。このイベントは豊島区が東アジア文化都市に選定されたことを受けて始まった、地域の子どもたちに対して、外国人が母国の絵本を読み聞かせしたり、母国の遊びを紹介したりするイベントである。初回となる今年度は2018年5月19日に実施され、韓国人留学生が参加し、韓国語の挨拶を教えたり、韓国発祥の絵本や遊びの紹介をしたりした。子どもたちは初めて触れる韓国語に興味津々で、覚えたばかりの韓国語で留学生に挨拶をしていた。



「グローバルおはなし会」打合せの様子(図 2)

また、豊島区の国際化政策の一環で行われているホームビジット事業にも参加した。ホームビジット事業は、外国人留学生が日本人家庭を訪問し、日本の生活を体験するプログラムで、毎年春と秋の2回実施されている。2018年度は、春に3名、秋に3名の協定留学生が参加し、普段経験できない日本人の生活を体験することができた。

2. 日本文化研修生の受入について

協定校であるミュンヘン大学、ウェスタンミシガン大学より日本文化研修生が訪れ、大正大学において一ヶ月程度の研修が行われている。ミュンヘン大学は毎年、ウェスタンミシガン大学は隔年での実施となり、2018年度は9月3日～10月1日の期間で、ミュンヘン大学日本文化研修が実施された。4名の日本文化研修生が参加し、高尾山での仏教研修や日本人学生とともに行われた東京下町巡り、日本語教員を目指す学生との合同授業など、様々な研修が展開された。

このプログラムの大きな特徴は、宿泊形態がホームステイということであり、2018年度は寺院を中心にお声がけし、4名とも寺院での“テンプルステイ”となった。朝の勤行や寺院で開催される行事にも参加させていただき、日本人の生活を経験するだけでなく、本学の特色である仏教を活かした研修を行うことができた。



高尾山での仏教研修の様子(図 3)

3. 協定留学生の派遣について

2018年度は2名の協定留学志望者がおり、2名ともミュンヘン大学へ1年間の派遣となった。1名は2016年度にミュンヘン大学語学研修に参加した学生で、語学研修をきっかけに協定留学を目指すようになり、1年越しでの留学となった。

協定留学生はミュンヘン大学でドイツ語を学ぶだけでなく、自身の専門である科目も履修している。毎月留学生活に関する報告書をメールで送ってもらい、留学生活の様子を知るとともに、外務省や現地領事館とも連携しながら現地情報の把握に努めている。

4. 海外語学研修について

大正大学では、協定校であるハワイ大学、ミュンヘン大学、東西大学校で1ヶ月程度の海外語学研修が実施されている。2018年度は、ハワイ大学語学研修が2019年2月9日～3月3日、ミュンヘン大学語学研修が2019年2月10日～3月3日、東西大学校語学研修が2019年2月12日～2月26日の期間で実施された。

(1) ハワイ大学語学研修

学部学科問わず11名の学生が参加し、ハワイ大学マノア校で研修が行われた。

平日は毎日授業が展開され、Speaking, Listeningに重点を置いた実践的な授業が行われた。授業のほかに、英語で日記を書くことを研修中の課題とし、毎日添削を行うことで、英語能力の向上を図った。また、宗教学部教授により日米の比較宗教をテーマとした講義も実施され、宗教に対する理解を深めることができた。さらに、ハワイ大学学生と自由に話すインターチェンジや学生有志とともにコーヒ一片手に交流するコーヒアワーも行われ、現地学生との交流を深めることができた。



インターチェンジの様子(図4)

また、学外プログラムも充実しており、ハワイ浄土宗

別院やハワイ日本文化センターへの訪問も行われた。研修前に行われた事前学習で英語による仏教礼拝やハワイ日系移民の歴史を学んでいたため、実際にハワイを訪れて自ら経験することで、知識を確かなものにすることができた。

(2) ミュンヘン大学語学研修

6名の学生が参加し、ミュンヘン大学で研修が行われた。

2016年度より東洋大学とのコラボレーションで研修が実施されており、2018年度は法学部学生とのコラボレーションで実施された。

実践的なドイツ語授業のほか、学外研修も充実しており、両大学の特色を活かし、裁判所の見学や修道院への訪問等が行われた。



授業の様子(図5)

研修中はミュンヘン大学学生がチューターとして、参加学生をサポートする体制となっており、そのなかで交流を深めていった。チューターの学生は大正大学で行われる日本文化研修に参加したり、協定留学で大正大学を訪れたりしており、研修後も長期的な交流ができる環境となっている。

また、この研修はホームステイプログラムで行われており、ドイツ人の一般家庭に滞在することで学外でも活きたドイツ語に触れるだけでなく、ドイツ人の生活や文化を経験することができた。

(3) 東西大学校語学研修

9名の学生が参加し、東西大学校で研修が行われた。

韓国語の実践的な授業のほか、韓国の文化体験プログラムが充実した研修となっている。キムチ作りや韓服の着付けなどから、身をもって韓国文化を経験することが

できた。

研修中は東西大学校で日本学を専攻している学生がチューターとして参加学生をサポートする体制となっている。研修だけでなく、休日にも一緒に過ごすことが多く、韓国語、日本語双方での積極的なコミュニケーションを図ることができた。

国際交流業務については、様々な課題点が残されているため、一つずつ改善していき、学内のグローバル化推進に努めていきたい。



韓国文化体験キムチ作りの様子(図6)

おわりに

上述したように、2018年度は協定校を相手とした留学生の受入・派遣を主に、国際交流業務を行った。

大正大学は派遣・受入ともに人数が限られているため学生と密接に関わり、細かいところまで気を配りながらサポートを行うことができています。しかし、大学教育のグローバル化が急速に進むなかで、派遣・受入ともに留学生数の増加が求められている。協定校とより交流を深めるだけでなく、海外の大学に大正大学の魅力を発信することや日本語学校との連携などが必要であると考えている。

また、語学研修、協定留学ともに資金面のハードルが高く、志半ばで諦める学生も少なくない。学内奨学金のほか外部の奨学金取得等、資金面のサポートがよりできるようにしていきたい。

さらに、留学生、日本人学生との交流機会が現状限られてしまっている。協定留学生は、日本文化研修などで日本人学生と交流することができるが、クラブ活動や授業で積極的に自分から働きかけない限り、継続した交流の機会は望めない。一緒にお昼ご飯を食べるランチ交流会など、小さなことから始め、日本人学生と留学生とが自然と交流できるような環境づくりをしていきたい。そして、将来的には、互いの言語や文化を教え合うタンデム学習、学生交流団体の創設等につなげたいと考えている。

平成 30 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 2018, Center for Educational Development

Nana Kimijima
(Taisho University)

教育開発推進センターは、大正大学「第2次中期マスタープラン（平成21年度策定）」に基づき、平成26年度に開設された。開設以来、センターに所属する教員と教務部職員との教職協働により運営し、平成30年度で5年目を迎えた。業務運営の方向性については、高等教育を専門とする顧問の佐藤浩章先生（大阪大学全学教育推進機構）との定期的な会議にて検討した。具体的な取り組みについては、所管の諸会議・委員会の審議を経て実行することで、全学的な教学マネジメント体制の下に改革を遂行した。教育開発推進センターは、前年度「大正大学創立100周年を目指した大学改革10年構想」において提示された重点施策に引き続き取り組み、平成30年度の全16項目の重点施策のうち、「優れた教育研究」に関する5項目を中心に新たな取り組みを展開した。学長により提示された重点施策は、担当する学長補佐と担当部局が指定され、教職協働で遂行する体制がとられている。教育開発推進センターでは、学長補佐である教育開発推進センター長と副センター長および教務部教育支援課に課された以下の5つの施策について取り組んだ。

具体的な項目は、1) 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、2) 教育改革のためのFD計画の策定、3) 高大連携・高大接続・入試改革プロジェクト「高大連携・接続」から「高大一貫教育」へ、4) 学修支援体制の充実、5) 学修ポートフォリオを活用したEM体制の構築である。その具現化に向けて平成30年度は、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サイクルの運営、新任教員FDのプログラムの運営、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運営（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の運営など、多くの企画を運営・展開させた。

教育開発推進センターが所管する7つの業務項目ごとの具体的な実績は、以下のとおりである。

（1）セルフマネジメント教育の開発・推進

平成22年度に大学設置基準及び短期大学設置基準が改正され、教育課程の内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組む体制を整えることが制度化された。大正大学では、初年次の共通教育において「大学生活への適応」と「人格（キャリア）形成」を目的とする科目「基礎技法A」を設定しており、その中でセルフマネジメント教育の開発運用を行ってきた。この科目は、共通の指導要領とワークシートに基づいて実施される。

1年次の春学期は「大学生になる」をテーマに導入教育を行い、2年次の秋学期には「社会にエントリーする準備」をテーマとして、3年次以降の就職活動につなげる構成となっている。1年次「大学生になる」では、まず学生を取り巻くさまざまな環境からの「求め」を一つひとつ言語化して認識する。続いて「求め」に対する学生自身の「応え」となる目標を設定する。さらに、目標に向かって具体的な学修計画を「TSRセルフマネジメントシート」（本学独自のシート）に言語化する。この学修計画シートの作成が到達目標である。この科目では、外

部試験を実施する。外部指標である PROG テスト¹（1 年生対象 1,181 人中 1,167 人受験，2 年生対象 1,228 人中 1,164 人受験）と SPI 模擬試験²（2 年生対象 1,126 人中 1,043 人受験）の結果を通じて，学生が社会の「求め」に対する自身の強み弱みを認識し，その後の目標設定・学修計画に活用するよう構成している。

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や，学生の所属学科や就職部との情報の共有・活用方法について教職協働で検討するとともに，指導要領とワークシートの改修，担当教員の F D，外部試験の実施補助等の教育支援を行なっている。平成 30 年度は，2020 年度からの新カリキュラム設計に向けて，現行の「基礎技法 A」におけるキャリア教育の課題を検討するなかで，主にキャリア支援への円滑な接続を意識して，就職課との打ち合わせを進めた。課題として挙げたのは，キャリア教育における学生個人の生き方を意識した働き方のイメージづくりと，具体的な就職先を意識したキャリア支援における職業選択の支援との連結の難しさであった。中央教育審議会（平成 23 年 1 月）では，社会の中で自分の役割を果たしながら，自分らしい生き方を実現していく過程をキャリア発達と定義している。キャリア教育とは，一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育と定義づけられている³。本学のキャリア教育の到達目標である「TSR セルフマネジメントシート」の作成は，大学・社会・学生本人の「求め」を認識したうえで，その中で自身がどのような働き方を望むのかを検討する過程を可視化した構成となっている。しかし，学生が望んだ働き方を実現するためにどのような就職先を選択する必要があるのかについて容易に結びつけられる学生は少ない。具体的な就職活動の第 1 歩が業種を絞る業界研究から入る学生が多い現状を踏まえて，キャリア教育とキャリア支援の接続を意識して授業内容を再検討する必要があることが共有された。

（2）基礎学力の向上

平成 30 年度，教育開発推進センターでは一般入試・センター入試以外の学力試験を実施しない早期の入試形式の合格者 523 人を対象に「入学準備学習」と題した入学前教育を実施した。入学前教育は，一般的には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。平成 29 年度より重点施策「学修支援体制の充実」に基づいて，教科科目の基礎学力補完と学習習慣の維持を目的として e-learning を導入し，533 人に入学前教育を実施した。導入 2 年目となる平成 30 年度は，前年度の e-learning による学習の実態分析（IR による分析）を行い，学習促進の工夫を業者と検討・実施した。

本学の入学前教育における e-learning は，郵送による本学教員との双方向型の文章表現の課題提出と並行して行っており，課題提出時に併せて e-learning 教材の進捗を管理している。具体的には，システム業者が提供する資料に加えて，本学独自の学習促進を目的とした「学習記録ノート」を送付している。ノートには，単元ごとを節目とした進捗モデルを示し，文章表現課題の提出管理と併せて，学習促進の連絡を行った。その結果，本学の実施率は，実施当初から当該 e-learning システム利用大学の平均的な実施率を大きく上回った。特に入学準備学習の完遂を要件とする AO 入試合格者については昨年度に引き続き 100%の完遂状況であった。学習時間については導入計画の想定どおりであり，本学の実施する基礎学力調査との相関においても学習内容が妥当であろうことが推察された。一方で，上位校からの進学者にとっては，学習内容が比較的平易であった可能性が考えられる。しかし，基礎学力の補完という導入意図は一定程度達成できたものとする。

さらに，ログイン時期と回数を分析し，前半後半継続的に学習した群：「習慣型」，前半に集中的に学習した群：「前半型」，後半に集中的に学習した群：「後半型」，前半も後半も学習が少ない群：「非習慣型」の 4 つの学習パターンに分類するなど，学習者の類型別に入学後の基礎学力調査や GPA との関連を調べた。その結果，e-learning 教材の学力テストの結果と基礎学力調査の相関は中程度あり，プレ・ポスト学力テストを完遂した者・単元ごとの課題を 100 点になるまで実施した者の基礎学力調査の結果は高く，学習成果は一定程度あったと推測された。さらに「習慣型」，「後半型」の学習パターンの者は，入学後の 1 年次春学期の GPA が高い傾向にあり，「非習慣型」，「前半型」の学習パターンの者は，1 年後の休退学率が高いことがわかった。入学前教育の時点で，要学修支援対象者が特定できるとがわかったことは，想定外の成果であった。

在学生の基礎学力向上についても，重点施策「学修支援体制の充実」に基づいて，平成 29 年度より教育開発推進センターに「学修支援室」を設置し，現・元高校教

員（ラーニングアドバイザー）による正課外の学修支援を開始している。平成 30 年度は利用促進・内容充実期と位置づけ、開設・周知期の利用学生・ラーニングアドバイザーへのアンケート調査の結果を踏まえて正課科目との連携を強化するなど、利用学生の増加と支援内容の充実を目指した。具体的には、入学時点の基礎学力調査の低学力層支援、初年次共通科目のキャリア教育科目における SPI 課題のサポート、数学系科目の課題のサポート、e-learning 教材を活用したリメディアル教育、ラーニングコモンズ壁面のホワイトボードに出題される数学問題の出題・添削、就職・公務員講座の数的処理のサポート等、主に数学に関連する多岐にわたった支援を行った。利用者数は 453 人で、主に 1 年生・2 年生が利用。公務員志望など同じ目的を持つ学生が仲間を連れてくるなど、基礎学力のある学生の利用も見られた。

（３）学生の学習支援

平成 30 年度の後期には、教育開発推進センターの学修支援窓口を分散して展開することとなった。

教室棟では、前年度に引き続き「学修支援室」の運営、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運営等を教育支援課職員が実施し、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）5 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。

事務棟の学生支援部前では、初年次共通教育「基礎技法 B」の文章表現に関する学生指導を担う「ライティングサポートデスク」を担当教員とその TA で運営し、授業のリフレクションや課題対応等の授業時間外の学修支援にあたった。平成 30 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 TA16 人、情報系必修科目「基礎技法 C」に TA 6 人・SA10 人、情報系選択科目に TA 7 人・SA 5 人、計 44 人（複数科目を重複して担当する学生あり）の TA・SA が 112 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。

初年次共通教育全般に関わる履修指導や留学等国际教育の学修支援は、教務部内の連携を強化し、教務課窓口で行なった。初年次共通教育科目の履修指導については、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）の初年次共通必修科目の修得状況を確認し、

教務課窓口を活用し教育開発推進センター（教育支援課）が行った。確認した修得状況は、さらに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」に報告し、妥当な開講コマ数と再履修クラスの開講について検討した。

重点施策「学修支援体制の充実」の取り組みは、ピアインストラクション・e-learning・学習サロン等の多様な環境資源・学修機会を能動的に活用し、社会で求められる人材像を感知し学び続ける学生を社会に輩出することを目的としている。①学生が卒業までの間に授業内外の学修資源を自らの学修計画に基づいて活用する、②学生が学修支援室やピアサポートを活用し、学修や就職活動を円滑に行なう、③必要に応じて大学時代に基礎学力の補完や海外留学の基礎的英語力の補強ができる、以上 3 つを掲げ、連動しながら具体的な取り組みを展開した。

平成 30 年度は、A.学修支援室の運営（1. ラーニングアドバイザーによる基礎学力補完学習指導、2. English Salon の定期開催、3. 支援内容・ニーズの検討、4. 正課科目との連動による利用促進、5. 語学研修等留学希望学生指導との連動による利用促進）、B. 全学的ピアサポート体制の構築（TA・学習サポーターズの研修実施）、C.リメディアル教育の充実（1. e-learning を活用した入学前教育の実施、2. e-learning 利用促進支援の実施、3. ラーニングコモンズの学習空間づくり）をアクションプランとして実施した。具体的には、4 人の現・元高校教員を「ラーニングコモンズアドバイザー」として、「数学道場」を月～金 14:00～17:00 実施した。「English Salon」は、ネイティブの英語教員により、月 4 限：旅行英会話・火 3 限：留学英会話・水 3 限：フリートークで実力アップというように、テーマを設定して週に 3 回サロンを開催した。前述のとおり、セメスターごとにアンケートを実施し、学生のニーズへの対応や利用促進のため、正課科目の課題対応等担当教員と連携して指導を行っている点は、昨年度より充実させた点である。学生へのアンケートの結果、授業以外に学修をサポートしてくれる場所があることに高評価が多く、時間をのばしてほしいという要望も多い。夏休みの開催や少人数の勉強会の開催にも積極的な回答が得られており、今後にも必要に応じて利用したいという意見は回答者の 9 割に上った。

（４）共通教育の開発・推進

重点施策「高大連携・高大接続・入試改革プロジェクト『高大連携・接続』から『高大一貫教育』へ」に基づ

く取り組みとして、「高大接続システム改革フォーラム」と「高大連携フォーラム」の開催がある。

平成30年7月28日(土)、本学では第4回高大接続システム改革フォーラム「どうなる？どうする？eポートフォリオ学びと成長を可視化し、高校から大学へつなぐために」を開催した。フォーラムでは、平成29年度より高大接続会議を定例で開催し、教育接続を検討してきた宝仙学園中学・高等学校 江上桂介先生が登壇し「eポートフォリオは高大の教育をどのようにつなぐのか」をテーマにシンポジウムを行った。開催にあたり、eポートフォリオシステムを提供する複数の教育産業と高大共同の勉強会を開催した。

また、平成31年3月16日(土)、本学は第3回高大連携フォーラム「高大接続の文章表現教育をどのようにつくるか」を開催した。フォーラムは文部科学省初等中等教育局教科書調査官の渡辺哲司先生による基調講演「ライティングの高大接続—レディネスを測る・高める—」で始まり、第1部の研究・実践報告に続いた。研究・実践報告では、本学教育開発推進センターの春日美穂先生が、本学の入学者に対する調査結果を踏まえて、「高校における文章表現教育はどのように行われているか」について報告し、続いて高等学校での具体的な学習事例として、茗溪学園中学校高等学校の三島侑子先生が「17歳の卒論」と題して茗溪学園の個人課題研究の取り組みについて報告した。最後に本学教育開発推進センターの由井恭子先生が、本学での初年次教育での文章表現教育の現状を示しながら、「高校教育からの接続を大学はどのように受け止めるか」について報告した。第2部は澤田英輔先生(筑波大学附属駒場中・高等学校)と佐藤広子先生(創価大学学士課程教育機構)によるワークショップ「協働する書き手を育てる」を行い、ピア・フィードバックができる主体と集団をどう育てるかについて、参加型の体験的な講演となった。第3部は、上記先生方と本学教育開発推進センター長の吉田俊弘先生が登壇し、学生・生徒の「書けない」問題にどう取り組み、どう育てるかについて会場からの事前質問への回答も含めてパネルディスカッションを行った。当日は、高等学校教諭と教育産業等の企業を中心に合計87人(内訳は中学校教員10%、高校教員45%、大学教員27%、大学職員6%、教育産業等企業34%)が参加した。

さらに平成30年度は、2020年度に向けてカリキュラム改革の方針原案を検討するため、副学長(教学担当)、教育開発推進センター長兼学長補佐(教育担当)、副センター長兼学長補佐(教育担当)、学長補佐(総合政策

担当)、教務部部長で構成するカリキュラム編成会議を頻繁に開催した。前期4月～9月に6回、中期10月～12月に13回、後期1月～3月に17回開催し、前期には初年次共通教育の教育目標の検討、資格やキャリア教育等の共通科目の位置づけの検討を行った。中期には、現行カリキュラム担当者に課題のヒアリングを行い、カリキュラム・マップ原案と教授法方針、全学共通のプログラム制や教職支援科目の位置づけ等について検討した。後期は、必修科目間の有機的連携を模索し学びの統合に向けた議論を行った。入試広報については入試課・広報課と、キャリア教育については就職課と協議し、能動的な学修者を育成する新カリキュラムの設計に取り組み、再来年度の編成方針の提示につなげた。

(5) 第Ⅰ類科目(初年次共通教育)の運用

初年次共通教育科目の運用や学習・教育目標の検討に関する事項については、学部担当教員とセンター教員の一部とで構成される第Ⅰ類コーディネーター会議を年11回開催し、教育開発推進センター長が統括している。教育の質保証を目的として、平成29年度よりカリキュラム編成方針が詳細に提示されるようになり、目的・開講コマ数・開講時間帯・教授方法・評価方法ごとに示された明確な方針に基づき、科目設定・授業設計が行われた。平成30年度教育開発推進センターでは科目ごとのFDを実施し、共通教育における統一の要件を改めて認識・共有し科目運営を行った。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2回、ライティング必修科目「基礎技法B」は専任教員のFDを年27回(週1開催)実施するとともに非常勤講師対象FDを年4回、TA研修を年4回、情報系必修科目「基礎技法C」は年2回、語学必修科目「英語」は年4回、「地域連携貢献論」は年1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の現状と課題について情報共有し、複数クラスで展開する共通教育の質保証に努めた。

教育開発推進センターでは、入学者の基礎学力の把握と初年次共通教育における習熟度別のクラス編成に活用することを目的に、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(ブレイスメント・テスト)を実施している。平成30年度も例年どおり実施し(対象1,184人1,169中人受験)、調査の結果は、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・指導に活用した。平成 30 年度の入学時の基礎学力調査の結果は、英語学力の変化に特徴があった。英語試験は、平成 29 年度より習熟度別クラス分けの指標として開発された ELPA⁴を導入している。導入 2 年目となる平成 30 年度の入学者の結果は、昨年に比べて平均点が 10 点上昇していた。また、国語については、平成 28 年度から平均点が少しずつ上昇し、ここ数年で緩やかに向上し続けている。一方、ここ数年で数学の得点に変化は見られない。基礎学力調査の際に同時に実施する学習に関するアンケートの結果によれば、数学が嫌いな学生が 5 割、苦手な学生が 7 割を超えた。その一方で、解けるようになりたいと回答した割合も 7 割近くあり、前述した重点施策「学修支援室」のニーズが伺える。基礎学力調査の結果から支援が必要な学生層には利用案内を行っているが、ターゲット層の利用率の上昇は今後の課題となっている。また国語に関するアンケートの結果については、入学時点で小論文を書いた経験がある学生は 6 割に上っており、ここ数年変化はない。一方自宅に自由に使用できる PC がある学生、ブライントタッチができる学生の割合が徐々に低下しており、今後のライティング科目・情報系科目の課題が示唆された。

また、1 年次の秋学期に TOEIC IP を実施（対象 1,067 人中 1,013 人受験）し、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。本学の英語必修教育における TOEIC IP の活用とその対策と実施時期については、ここ数年授業設計を創意工夫して改善を重ねてきた（教育開発推進センター年報第 3 号参照）。平成 29 年度より初年次教育の形成的評価指標としての実質性を高める目的で、1 年次の秋学期の英語科目において TOEIC 対策の要素を強めており、その結果、平成 29 年度の平均点は 10 点程度上昇し、定員厳格化の影響による入学者の英語学力の上昇と相まって平成 30 年度には 30 点もの平均点の上昇がみられた。

（6）国際教育の推進

平成 30 年度の協定留学生は、平成 29 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、東西大学校（韓国）2 名の協定生に加え、平成 30 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、東國大学校（韓国）5 名を受け入れた。その他、短期の日本文化研修生として、ミュンヘン大学（ドイツ）から 4 名を受け入れ、本学の学生等関係の寺院に滞在する、テンプル

ステイを中心として多様な日本文化を体験する研修を実施した。本学からは、ミュンヘン大学（ドイツ）へ 2 名の協定留学、ミュンヘン大学（ドイツ）6 名、ハワイ大学（米国）11 名、東西大学校（韓国）9 名を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、昨年度から引き続き東洋大学との連携による共同プログラムを展開し、事前事後学習また現地において大学間の学生交流を行なった。

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。平成 30 年度の「ホームビジット事業」については、年 2 回実施され、前期 6 月に上海大学（中国）2 名、河南大学（中国）1 名が参加し、後期 11 月にも上海大学（中国）1 名、河南大学（中国）2 名が参加し、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引率を行っている。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 回程度の事前事後学習を教職協働で企画運営した。ミュンヘン大学語学研修は、事前学習 9 回・事後学習 2 回毎週金曜 18:15~19:15、ハワイ大学語学研修は、事前学習 10 回・事後学習 1 回毎週火曜日 18:15~19:15、東西大学校の語学研修は、事前学習 8 回、事後学習 1 回毎週木曜 18:15~19:15 に実施した。事前学習の内容は、受け入れ先からの要望も考慮し、平成 30 年度は教員による語学の基礎講座の時間を増やした。またミュンヘン大学語学研修については、東洋大学と共同開催を 2 回実施し、学習成果報告会も合同で行った。ハワイ大学語学研修は、現地での寺院訪問に先立ち、ハワイ寺院僧侶の来日によるハワイ仏教や英語礼拝のレクチャーと、本学教員による語学と日系移民の歴史や文化に関する学習を実施した。いずれも教職協働で運営し、職員は事務手続きや危機管理・滞在先での注意事項等のガイダンスを行い、事後学習の大学内での学習成果報告会は 3 大学合同で実施した。

(7) ファカルティ・ディベロップメント (FD) の推進

教育開発推進センターでは、全教員を対象とした全学 FD セミナーと、新任教員を対象として年間を通して実施する新任 FD プログラムを実施している。

全学 FD セミナーでは、平成 27 年度よりカリキュラム・アセスメント体制の構築を目指して取り組んできた。一貫性のある 3 つのポリシーを設定するために学生像調査を実施するなど、実質的なポリシーとカリキュラム・マップの見直しを行い、専門教育の観点別到達目標の達成度を測定するカリキュラム・アセスメント・チェックリスト (以下 CACL) を設定して、カリキュラムの PDCA サイクルを循環させてきた (教育開発推進センター年報第 3 号参照)。平成 30 年度の全学 FD セミナーでは、昨年度に続く「平成 29 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」と「シラバス研修会」「著作権研修会」を開催した。

平成 30 年度は CACL を活用した PDCA サイクル運用の 2 年目にあたる。前年度は、学部長、学科長、教務主任 (新任教員含む) ら役職者を対象としていたが、平成 30 年度は全教員を対象を拡大し、カリキュラムの自己評価報告会を開催した。当日は全教員によるアセスメント結果の共有を意図して、各教員がそれぞれ自学科・コースの自己評価報告書についてグループ内で発表し、続いて報告に対して他学科・コースから「D P 達成度の判断が適切であるか」「根拠が示されているか」「アセスメント手法が適切であるか」「今後の対応が具体的で実行度が高いものであるか」について他者評価を受ける構成で実施した。昨年度に引き続き、他学科からの評価で「気づきがあった」とした割合は 97% と非常に高い数値を示しており、報告会后に修正して提出された前年度の報告や当年度の指標については、全学 FD セミナーを受けて実質的な修正が施された。



平成 30 年 5 月 30 日開催 第 6 回全学 FD セミナー
「平成 29 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」



平成 30 年 10 月 24 日開催 第 7 回全学 FD セミナー「シラバス研修会」・「著作権研修会」

さらに平成 30 年度後期の全学 FD セミナーでは、これまでのミドルレベルのカリキュラム・アセスメントを主眼とした FD から各授業単位のミクロレベルへと視点を移し、シラバスの記入要領と授業評価アンケート項目の改善に取り組んだ。

シラバスの改善点は、各科目の到達目標を DP に紐づけて記載すること、複数の評価方法を提示すること、各評価方法がいずれの到達目標を測る指標かを示すとともにその評価の割合を明示すること、また事前事後学修の時間と内容を明示することである。全学 FD セミナーでは、事前に着手した教員によるモデルとなる新シラバスを明示し、作成時の留意点や工夫について事例発表することで、理解が深まるよう工夫した。また、非常勤教員を対象とした説明会も別途開催した。さらにシラバス記入後のチェック体制を整理し、教務主任や学科長、初年次共通教育のコーディネーターによるシラバスチェック体制を強化した。シラバスチェックでは、共通のチェック項目を設定したフォーマットによるチェック対応報告書の提出をもって、一定レベルの質の担保を図った。チェック後に教育支援課で各学部ランダムチェックを実施し、全学部のシラバスが上記の点で形式的に整備されたことを確認した。

授業評価アンケートの改善点は、学生自身の成長実感を測定する項目を追加したこと、自由記述欄の設問を授業運営に対する漠然とした意見を問う設問から学びの理解が深まった点または意欲が高まった点について問う設問へと変更したことである。いずれも学修の主体をより

学生側に置き、学生自身の成長実感にフォーカスした改善である。副学長・学部長・教育開発推進センター長で構成する授業評価アンケート検討会での審議、代議員会の決議を経て、平成 31 年度からの施行となった。

また「シラバス研修会」を行った第 7 回全学 FD セミナーにおいては、平成 31 年 1 月 1 日施行の著作権法の一部改正に伴い、「著作権研修会」を実施した。ICT を活用した教育における留意点を周知し、授業計画上の著作に関する権利や侵害事項への理解を求めた。リフレクションシートの結果によれば、教員の関心の高さが伺え、様々なコンテンツを活用した授業実践を促進する上で需要のある研修項目であることがわかった。

ミクロレベルにおいては、前年度に続き平成 30 年度採用の新任教員に対して年 12 回の新任教員 FD プログラムを実施し、全対象者 13 名に修了証を授与した。プログラムの最後には、平成 31 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実施した。この報告会は次年度新任教員に向けて行うことで、学科内でのメンター機能の強化を意図しており、昨年に引き続き活発な質疑応答が展開された。平成 31 年度採用新任教員には、同日に着任前研修を 2 日間かけて行ない、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、一連の授業設計・教授法・評価法に関する研修を実施することで学生を主体とした効果的な教育への理解と実行を促し、次年度に 1 年間かけて行う新任教員 FD プログラムを開始させた。

■FD：ミドルレベル

「第 6 回全学 FD セミナー

～平成 29 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 30 年 5 月 30 日 15:00～17:30

会 場：礼拝堂（大正大学 8 号館 1 階）

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

ワーク 1：自己評価報告書の発表、他学科・コースからの他者評価

ワーク 2：質疑応答・ディスカッション

ワーク 3：グループワークの報告

講 師：佐藤浩章先生（大阪大学全学教育推進機構准教授、大正大学教育開発推進センター顧問）

参加者：116 名

■FD：ミクロレベル

「第 7 回全学 FD セミナー ～シラバス研修会・著作権研修会～」

日 時：平成 30 年 10 月 24 日 15:00～17:00

第 1 部 シラバス研修会 15:00～16:30

第2部 著作権研修会 16:30～17:00

会 場：1021 教室（大正大学 10 号館 2 階）

内 容：【第 1 部 シラバス研修会】

1. 講演「今シラバスに求められること」

伊藤勝久先生（神奈川工科大学 教育開発センター教授）

2. 「新シラバス記入要領」の提示

神達知純先生（大正大学学長補佐、仏教学部准教授、教育開発推進センター 副センター長）

3. 「シラバスを書きかえて見えてきたこと」

林田康順先生（大正大学仏教学部長教授）

伊藤淑子先生（大正大学文学部人文学科長教授）

【第 2 部 著作権研修会】

1. 講演「ICT を活用した教育と著作権」

久保田裕先生（一般社団法人コンピュータソフトウェア著作権協会（ACCS）専務理事、山口大学特命教授）

参加者：114 名

「平成 30 年度採用専任教員 FD プログラム」

内 容：第 1 回（平成 30 年 3 月に実施 教育開発推進センター年報第 3 号に詳細掲載）

第 2 回（4 月 25 日）授業支援に関する研修・障がい学生支援に関する研修

第 3 回（5 月 23 日）教学マネジメントに関する研修

第 4 回（5 月 30 日）第 6 回全学 FD セミナー「CACL を活用した自己評価報告会」

第 5 回（6 月 27 日）大学マネジメントに関する研修・入試学生募集に関する研修

第 6 回（7 月 11 日）就職活動支援・初年次教育におけるキャリア支援に関する研修

第 7 回（9 月 5 日）授業実践に関する研修

第 8 回（10 月 24 日）第 7 回全学 FD セミナー「シラバス研修会」

第 9 回（9 月～1 月）授業見学

第 10 回（1 月 29 日）就職活動出発式

第 11 回（2 月 25 日）研究倫理に関する研修

第 12 回（2 月 27 日）1 年の振り返り 授業実践に関する報告会 FD プログラム修了式

最終課題（3 月 15 日）キャリアプランニングシートの作成

参加者：13 名

「平成 31 年度（令和元年度）採用専任教員事前 FD 研修」

日 時：平成 31 年 2 月 27 日・28 日

内 容：＜1 日目＞

1－1 授業づくりワークショップ①（シラバスの書き方／講義法①）

1－2 授業づくりワークショップ②（講義法②）

2 平成 31 年度新任教員との合同研修（Dos and Don'ts）

3－1 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）

3－2 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）

3－3 本学の学生に対する就職支援体制

3－4 本学の危機管理

3－5 本学の学生の特徴（学生の傾向、入学から卒業・就職まで）

3－6 今求められる教員像

4 懇親会 ※平成 30 年度採用専任教員 FD プログラム修了式

<2日目>

1-3 授業づくりワークショップ③(アクティブ・ラーニング)

1-4 授業づくりワークショップ④(評価と授業改善)

参加者:7名(平成31年度採用者),13名(平成30年度採用者)

(8) その他

大正大学教育開発推進センター年報 第3号:2019年3月創刊

大学教育学会 第40回大会:2018年6月10日個人発表

「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 —

君島菜菜, 山内洋, 小幡誉子, 吉田俊弘, 高橋慈海, 福中裕之

日本リメディアル教育学会 第14回全国大会:2018年8月23日口頭発表

「本大学における基礎数学授業時でのウォーミングアップ法」

畠山仁男

初年次教育学会 第11回大会:2018年9月口頭発表

「学生の学習履歴に基づく初年次文章表現教育」

春日美穂, 由井恭子, 近藤裕子, 吉田俊弘

第3回 大正大学高大連携フォーラム:2019年3月16日研究・実践報告

「高校における文章表現教育はどのように行われているか
— 入学生の調査から見てきたこと —

春日美穂

第3回 大正大学高大連携フォーラム:2019年3月16日研究・実践報告

「高校教育からの接続を大学はどのように受け止めるか
— 大学における文章表現教育の実践 —

由井恭子

第25回 大学教育研究フォーラム:2019年3月23日ポスター発表

「文章表現教育の学習履歴が大学生に与える影響
— 大正大学における学習履歴調査, 学生へのインタビューをとおして —

由井恭子 春日美穂 吉田俊弘 近藤裕子

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」(言語・非言語)

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」の模擬試験のうち非言語試験のみ実施.

³ 中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」(平成23年)『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』

⁴ 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.

執筆者一覧（順不同）

吉田 俊弘	大正大学心理社会学部人間科学科・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
神達 知純	大正大学仏教学部仏教学科・TSRマネジメント推進機構教育開発推進副センター長・准教授 学長補佐
畠山 仁男	大正大学心理社会学部人間科学科・TSRマネジメント推進機構教育開発推進センター准教授
由井 恭子	大正大学TSRマネジメント推進機構教育開発推進センター専任講師
春日 美徳	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（TA指導）
更科 元子	大正大学非常勤講師・TSRマネジメント推進機構教育開発推進センターラーニングアドバイザー
今井 三代子	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ラーニングアドバイザー
佐々木 晶一	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ラーニングアドバイザー
田幡 恵子	大正大学人間学部社会福祉学科専任講師
竹内 幸哉	大正大学総合学修支援機構DACチュートリアル研究室研究員
中塚 光之介	大正大学総合学修支援機構DACチュートリアル研究室研究員
堀上 晶子	大正大学総合学修支援機構DACチュートリアル研究室研究員
吉次 恵美	大正大学総合学修支援機構DACチュートリアル研究室研究員
丹波 博紀	大正大学総合学修支援機構DACチュートリアル研究室研究員
井澤 恒夫	大正大学総合学修支援機構DACチュートリアル研究室研究員
高倉 明樹子	國學院大學大学院文学研究科文学専攻博士課程後期
小菅 あすか	國學院大學大学院文学研究科文学専攻博士課程後期
君島 菜菜	大正大学総合学修支援部部長補佐 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	大正大学総合学修支援部総合学修支援課係長
高野 空太	大正大学総合学修支援部総合学修支援課
平出 翔	大正大学教務部フィールド教育課

（2019年6月末日現在）

【編集後記】

ビッグデータ・量子コンピュータ・AI(人工知能)などの驚異的な発展により、現在ある職業のうち半分が人間の必要でないものにとって代わるといわれてきました。また、データの扱いによって、誤った情報や個人情報保護の問題なども発生しています。さらに、最近では個人情報を基に AI による学生の就職辞退予測率などが企業で用いられているなどの問題も騒がれています。そのような中でも、人生100年時代における将来を見据えた持続可能な開発目標(SDGs)を掲げ、AI に支配されない人間の育成に力が注がれています。すべての学生が学ぶ数理・データサイエンス教育も、まさにその一つの表れなのかもしれません。

さて、大正大学では 2026 年に創立百周年を迎えるにあたり、現在本学の大改革が進行中です。新学部開設、新 8 号館建設、セメスター制・クォーター制導入、新カリキュラム導入、100 分授業導入など、まさにイノベーション真っ盛りの状況にあります。さらに、2019 年 11 月には高橋秀裕教授が新学長に就任されます。また、教育開発推進センターは、2019 年 7 月より TSR マネジメント推進機構の中から総合学修支援機構 DAC の中に移動し、業務も DAC のチュートリアル研究室・コミュニケーション研究室への分散を図り、セメスター制 3 学部の第 I 類科目と全学 FD を主な内容に変更となりました。今後は、新学長のもと総合学修支援機構 DAC の中で 2 研究室とセンターが融合した発展的支援体制が組み立てられていくものと推察いたします。

年報もセンター単独とは異なるものに発展変化していくことも予想されますが、令和元年度発行の第 4 号年報は、平成 30 年度年次報告を中心とし、自由投稿もお願いいたしました。教職員のみならず、関係者のみなさまのご寄稿・ご支援を賜りましたこと、ここに深く感謝申し上げます。誠にありがとうございました。[2019.9.15 記]

(文責：畠山)

年報編集委員

畠山仁男(編集長)

春日美穂(庶務)

由井恭子

大正大学教育開発推進センター年報 第4号

令和元年 10 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 株式会社 東プリ

〒144-0052 東京都大田区蒲田 4 丁目 41 番 11 号

発行 大正大学教育開発推進センター

〒170-8470 東京都豊島区西巣鴨 3 丁目 20 番 1 号

電話 03 (3918) 7311 (代)

Annual Report, the Center for Educational Development

No.4 October 2019

Table of Contents Promotion

Preface

The History of Taisho University and the Role of the Educational Development Center	Chijun Kandatsu	1
---	-----------------	---

Feature Articles : Improving Basic Academic Skills of Taisho University Students. Part II

On the "Sugaku Dojo" Support Office for Learning Mathematics in Taisho University; — Aiming for independent and sustainable learning —	Motoko Sarashina • Miyoko Imai	2
---	--------------------------------	---

Contributed Articles

Report of Preparation course on national examination of Certified Social Worker in Taisho University — Connecting preparation course to department curriculum and Introducing of active learning —	Keiko Tabata	13
---	--------------	----

In Consideration of the Creation of Essay Rubrics for University Entrance Examinations	Konosuke Nakatsuka	27
--	--------------------	----

Consideration of Strategies to Promote Active Reading Comprehension — The Mutual Effects of “Reading” and “Writing” in Scratch Reading —	Yukiya Takeuchi	30
---	-----------------	----

Career Education Practices in High Schools — Efforts Utilizing Human Resources Outside of School —	EmiYoshitsugu	37
---	---------------	----

Starting Essay Witting with “Question” — Report on Practice in Elementary education —	Hiroki Tamba	41
---	--------------	----

Career Education in University Regular Curriculum Classes that Lead to Independent Learning — Considering Career Awareness Formation and Written Expression through Dialogue —	Akiko Horigami	47
---	----------------	----

Qualitative Change of the Subject to Learn the Process of Writing in the First Year	Tsuneo Izawa	53
---	--------------	----

Collaboration between Data Science Education and Game Theory: Exploration of Data Science Education that does not matter Humanities/Science	Yoshio Hatakeyama	57
--	-------------------	----

Annual Report

Annual Report 2018: Core Academic Program-B	Kyoko Yui	63
---	-----------	----

Annual Report 2018: Core Academic Program-B	Kyoko Yui	65
---	-----------	----

Basic Mathematics	Yoshio Hatakeyama	67
-------------------------	-------------------	----

Practical Report on Teaching Assistants

Setting Themes for Report Creating in "Core Academic Program B" — Classification According to the 17 SDGs and Related Issues —	Asuka Kosuge	68
---	--------------	----

Student Reports on "Core Academic Program B" — From the Viewpoint of Incomplete Information Sources in Cited References —	Akiko Takakura	72
--	----------------	----

Business Report

TSR Management (Educational Development Center Activity Report)	Toshihiro Yosida	77
---	------------------	----

Briefing Materials on Admission Preparatory Learning	Sorata Takano	79
--	---------------	----

FY2018 Study Support Room (Corner) Usage	Kimiko Nakamura	84
--	-----------------	----

International Exchange Program in Taisho University	Syo Hiraide	85
---	-------------	----

Annual Report 2018, Center for Educational Development	Nana Kimijima	89
--	---------------	----

Editor's Note	Yoshio Hatakeyama	99
---------------------	-------------------	----