

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第4号

創価大学  
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development  
SOKA University

2015年7月

# **The Journal of Learner-Centered Higher Education**

学士課程教育機構研究誌

第4号



# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 目 次

### 特集論文「エビデンスに基づく教育改善」

エビデンスに基づく教育改善—— 経済学部の事例 ..... 浅井 学 ..... 5

学生調査データを活用した学部教育改善の試み

..... 舟生 日出男・八幡 ななみ・高野 久美子 ..... 11

2014年度全学 FD フォーラム報告：「学術文章作法」開講に向けた取り組み

..... 関田 一彦 ..... 19

### 寄稿論文

創価大学のレポート指導科目の必修化に向けた取り組み

..... 関田 一彦・山崎 めぐみ・山下 由美子 ..... 23

### 講演「2014年度第5回 FD セミナー」

深い学びのための授業づくり ..... 溝上 慎一 ..... 37

### 基調講演「第12回 FD フォーラム」

新しい授業改善の試み「教育・学生支援機構の取組み～教育企画室を中心として～」

..... 秦 敬治 ..... 57

編集規程 ..... 71

投稿・執筆要項 ..... 73

Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education ..... 75

編集委員 ..... 77



# エビデンスに基づく教育改善 ——経済学部的事例

浅井 学

創価大学 経済学部 教授

## はじめに

経済のグローバル化が進み、英語が情報の収集と発信に不可欠になっている現代において、経済学部は、開学以来、建学の精神である「人間教育」「大文化建設」「平和創出」に基づき、グローバルな経済社会を担うリーダーの育成を目指してきた。

そして、「社会で即戦力となる就業力」および「ビジネスに生かせる英語力」の向上のために、エビデンスに基づく教育プログラムの拡充をはかり、現在、1. 初年次から参加できる「英語で経済学を学ぶ国際ナショナル・プログラム (IP)」、2. 経済学と社会貢献の関係性を学ぶ「産学連携講座・インターンシップ」、3. 留学生とともに日本・アジアそして世界の経済・歴史等を学ぶプログラム等が経済学部の魅力になっている。

そこで、本稿では、経済学部の「エビデンスに基づく教育改善」について、「2014年度カリキュラム改革」、「授業改善」、「学生指導への活用」の3点を紹介する。

## 1. カリキュラム改革の事例—2014年度カリキュラム作成—

まず、「カリキュラム改革」について取り上げる。2014年度カリキュラムの作成は、PDCA

サイクル (計画 (plan) → 実行 (do) → 評価 (check) → 改善 (act) という4段階) に沿って行われた。具体的には、まず、ラーニング・アウトカムズを策定することから始まった。経済学部には、「経済学を用いて、社会現象を複眼的視点から論理的に理解・分析することができる」、「数量的・統計的データを正確に理解することができる」、「日本・世界の経済・社会に関する知識を持ち、活用することができる」等、7つのディプロマポリシーが存在するが(図1)、ラーニング・アウトカムズ策定の際には、経済学部の学生が卒業時に上記の能力が真に身に付いているかが問題になった。

### Diploma Policy (Learning Out-come)



1. 経済学を用いて、社会現象を複眼的視点から論理的に理解・分析することができる
2. 数量的・統計的データを正確に理解することができる
3. 日本・世界の経済・社会に関する知識を持ち、活用することができる
4. 経済問題について、日本語や英語を用いて、他者の考えを正確に理解し、自らの考えを明確に伝えることができる
5. 世界の多様性、および経済問題・社会問題の多面性を理解し、適切な議論を行うことができる
6. 経済学の学修を通じて、自らの行動を律し、他者と協力しながら、目標を達成できる
7. 社会の発展、人びとの幸福への方途を、経済学を用いて提案することができる

こうした能力を育成するために編成された学部カリキュラムにおいて所定の単位を修得し、GPA基準を満たした学生に、創価大学経済学部は、学士(経済学)の学位を授与します。

図1 経済学部のディプロマポリシー

実際、通常のPDCAサイクルとして、これまでも必修科目や選択必修科目において同様のアンケート調査を実施し、チェックリストを用

いてカリキュラムを点検してきたが、2014年度カリキュラムの改定に向けての検証では、より厳密な調査のため、卒業生アンケート調査（2012年3月）を実施し、複合的にデータを検証するなかでカリキュラム改革に繋げていった。

### <2012年3月の卒業生アンケートの調査結果>

本調査の結果、「自ら行動を律し他者と協力し目標達成することができる」というスキルの定着がもっとも高かった反面、「数量的・統計的データを正確に理解することができる」という項目の達成度がもっとも低いことが明確になった（図2）。

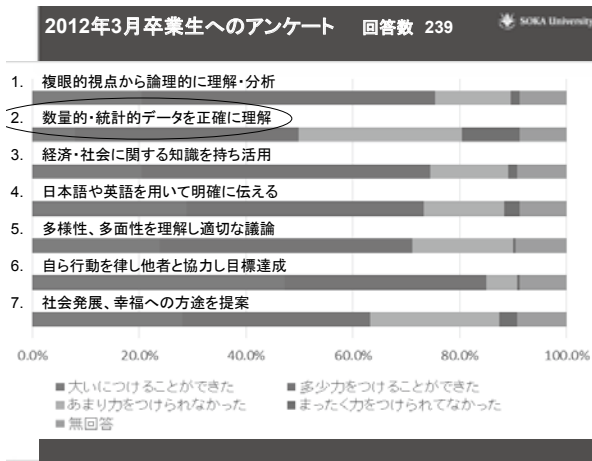


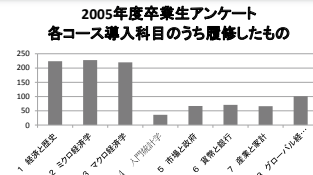
図2 卒業生アンケートの結果

実際、「数量的・統計的データを正確に理解する力がついたかどうか」の質問に対して、「大いにつけることができた」と回答した学生は約1割で、「多少力をつけることができた」と合わせても、約5割にとどまっている。反面、「あまり力をつけられなかった」「まったく力をつけられなかった」が約4割もあり、他の6項目に比べ、学生の実感として、本スキルがもっとも定着していなかったという結果となった。

そこで、2014年度カリキュラム以前は、選択必修科目であった「基礎統計学」を必修科目に変更することで、数量的・統計的に分析ができるようになるという流れを組み込むこととしたのである。

とはいえ、上記の問題は、2012年3月の調査によって初めて明確になったわけではなく、2005年度卒業生に対するアンケート調査においてある程度把握されており、（後述するように）その時点で一度対策は練られている。つまり、2014年度カリキュラムでの対応は2度目の対応（改革）となっている（図3）。

### 改革の背景と準備



- 改革第1段階(カリキュラムのマイナー・チェンジ)
  - ◆ 学生が「統計学」に関する興味をもつような工夫。
  - ◆ 2007年度より導入科目「経済・経営のための統計入門」を設置し、「基礎統計学(入門統計学)」の履修者数を増やす。
- 改革第2段階(2014年度カリキュラム)
  - ◆ 2013年、学生の「基礎統計学」履修者数が、在籍者の75%を超える。
  - ◆ 導入科目を廃止し、「基礎統計学」を必修化。

図3 改革の背景と準備

実際、当時、2005年度の「入門統計学」の履修者数は非常に少ないという事実が確認されていた。社会のニーズを考えれば、英語ができ、さらに数的処理もできる学生が多数必要であるが、本学の経済学部では英語で経済学を学ぶことで前者の要件を満たすことができる一方で、後者の数的処理能力の要件は満たすことができていなかったのである。

そこで、2007年には、改革の第1段階として「カリキュラムのマイナー・チェンジ」を行い、学生が統計学に関心をもつ工夫として、導入科目「経済・経営のための統計入門」を設置した。そして、本科目の履修を通して、「統計を学ぶことはこんなに楽なのだ、簡単なのだ」ということを学生に実感してもらい、また、「基礎統計学(入門統計学)」の履修者数を増やす流れを設計したのである。その後、2013年度には、「基礎統計学」の履修者数が在籍者数の75%を超えるまでになり、2014年度に改革の第2段階として導入科目「経済・経営のための統計入門」を廃止し、同時に「基礎統計学」の必修化

をはかったのである。

こうして、ディプロマポリシー からスタートして、複数の検証を通して現行のカリキュラムに至っているが、改めてカリキュラムポリシーをまとめると図4のようになる。

**Diploma Policy and Curriculum Policy** SOBA University

**Diploma Policy**  
2. 数量的・統計的データを正確に理解することができる

**Curriculum Policy**  
2. 数量的・統計的データを正確に理解することができるようになるために、まず、習熟度別にクラス編成した必修科目「経済数学入門」「基礎統計学」で、数量的分析の基礎を学びます。その後、「経済理論・統計学」コースに配置された、上級の「経済数学」「データサイエンス」「計量経済学」を履修し、より高度な数量的・統計的分析力を養います。

新たな必修科目の設置

図4 ディプロマとカリキュラムポリシーマポリシー

なお、上記の改革をどのように評価していくのかは、未だ試行錯誤の段階にある。

## 2. 授業改善の事例

次いで、「授業改善」を取り上げる。授業改善に関わるデータとして、学習支援ポータルサイト（詳細は後述）を活用した授業アンケートを活用した事例を3つ紹介する。

まず、高木功先生の「開発と貧困の経済学」である。授業への共感度と理解度は異なっていることから、本講義では、「講義の内容に共感しましたか」、「講義の内容を理解できましたか」という質問に対して5段階評価のアンケート調査を実施している。具体的には、「もっとも高い」が[5]、「もっとも低い」が[1]、そして「どちらともいえない」がそれらの中間の[3]であり、2011年度後期の調査結果が図5である。

長年の授業改善の努力の結果、理解度と共感度がともに概ね3.8以上をキープしており、本科目が全体的に非常に良好であったことが確認される。しかしながら、厳密に見れば、第5回

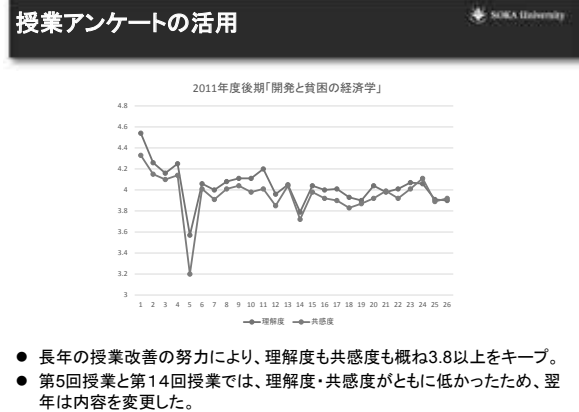


図5 「開発と貧困の経済学」  
2011年度授業アンケートの結果

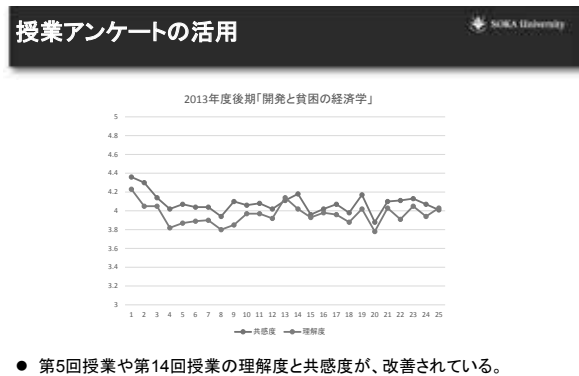


図6 「開発と貧困の経済学」  
2013年度授業アンケートの結果

目および第14回目の授業評価は低くなっていたので、翌年度の5回目と14回目の授業内容は刷新されている。

一生懸命準備したにもかかわらず、学生の評価が低いと気落ちするものかもしれない。しかし、2013年度後期の結果では、全体を通して理解度、共感度ともに3.8以上をキープしており、第5回と第14回の授業が大きく改善されていることが確認される。毎回、アンケートを実施し、その都度授業改善の努力を積み重ねた結果は、このような形で厳然と表れている。すなわち、点検と改善の努力は無駄ではないといえる。

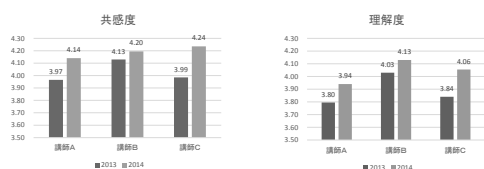
次に、高木先生がコーディネーターをされている科目「世界経済事情」を参照する。本科目は、日本貿易会によって設立されたNPO法人



「国際社会貢献センター（ABIC）」から講師を招き、行なっている授業である。講師は主に商社出身で、本科目でも、毎回アンケートをとり、その結果を講師に送り、フィードバックしている。

3名の講師が2013年度前期と2014年度前期の両方を担当していたので、その結果をまとめたものが図7である。左側の棒グラフが共感度、右側の棒グラフが理解度を示しており、それぞれ2013年度と2014年度を並べている。講師Aおよび講師Cにおいて、2013年度の共感度・理解度、とくに理解度がやや低かったが、2014年度には大きく改善されていることがグラフから確認される。つまり、授業のアンケート結果を用いて、学生の受け止め方はこのような感じでしたと印象を伝えるだけで、外部講師の先生にも授業改善をしてもらうことが可能であることが確認される。

### 授業アンケートの活用



- 理解度がやや低かった授業（講師Aと講師C）で大きな改善が見られた。

図7 「世界経済事情」授業アンケートの結果

3番目の事例として、勘坂純市先生の「経済学史」を紹介する。勘坂先生も、ポータルサイトを使って毎回の授業で講義アンケートを実施し、その結果を次回の講義で公表している。具体的には、講義の最初の15分から20分を使ってコメントし、質問にはできるだけ回答されている。アンケート調査は、学生の立場からすると授業の振り返りになり、復習にもなる。他方、教員の立場からすると、次の講義の導入になる。

紹介しているポータルサイト（図8）は、サ

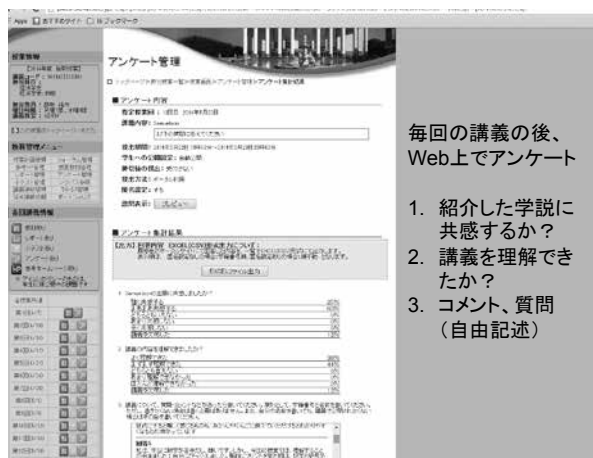


図8 「経済学史」ポータルサイトのアンケート内容

毎回の講義の後、  
Web上でアンケート

1. 紹介した学説に共感するか？
2. 講義を理解できたか？
3. コメント、質問（自由記述）

ミュエルソンの学説に関するアンケート（「サミュエルソンの主張に共感しましたか」、「講義の内容を理解できましたか」という質問）の結果であり、ポータルサイトでは、これらの質問の他、コメントや質問が自由記述もできるようになっている。趣旨が変わるため、詳細は割愛するが、画面からアンケートの他にもさまざまな機能があることが確認され、本学のポータルサイトは非常に充実しているが、これら3科目ではその機能が最大限に活用されていると言っても過言ではないと思われる。

アンケート結果では、「サミュエルソンの主張に共感しましたか」という質問に対して、「強く共感する」が6%、「まあまあ共感する」が50%、「どちらともいえない」が31%、「あまり共感できない」が6%、「まったく共感できない」が6%となっている。また、「講義の内容を理解できましたか」という質問では「よく理解できた」が13%、「まずまず理解できた」が63%、「どちらともいえない」が19%、「あまり理解できなかった」が6%となっている。前述のように、次の授業の冒頭では、このようなアンケート結果を毎回講義で紹介するわけであるが、コメントについても、「これはいい質問ですね」と取り上げると、学生のモチベーションがさらに上がっていくと勘坂先生は述べている。他方、共感度と理解度の低かった回の講義については、講義の仕方を工夫されているとい

う。

インタビューでは、勘坂先生の見解では、「よく理解できた」「まあまあ理解できた」で7割を目標としており、7割程度が達成できていれば良好と考えているようであり、結果として改善する授業もあれば、改善しなかった授業もあったと正直に話してくれている。例えば、サミュエルソンの「顕示選好の弱公理」の理解度であるが、聞いただけで気分が悪くなりそうなテーマであり、当然のことながら実際に理解度が低い（図9）。しかし、講義にディスカッションやグループディスカッションを取り入れることで、かなり改善がなされているという。実際、2014年度は、「よく理解できた」という回答が多くなっていることが確認される。

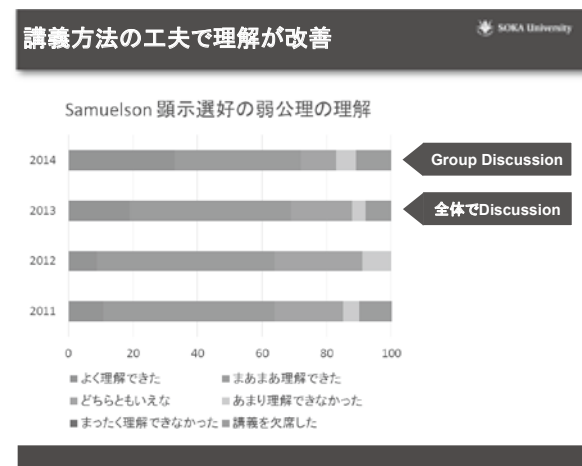


図9 講義方法の工夫と理解度

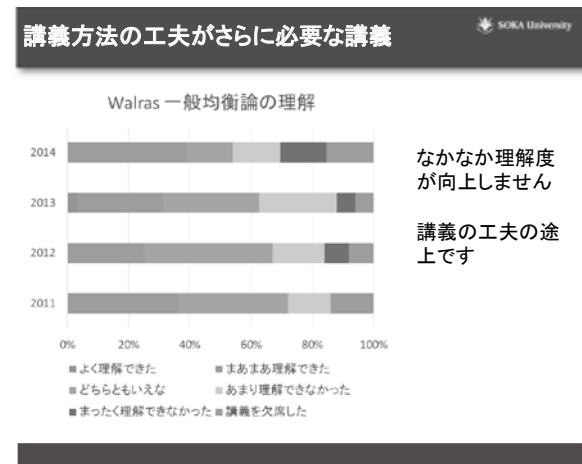


図10 さらに工夫が必要な講義

他方、もう1つの例を示すと、ワルラスの

「一般均衡の理論」は、さまざまな取り組みにもかわらず、なかなか向上しないという（図10）。「講義の工夫の途中です」と言われているが、このような形で学習支援ポータルサイトの機能を使っていくことによって、実際に様々な工夫が可能になる。

### 3. 学生指導への活用

最後に、「学生指導への活用」を取り上げる。ここで紹介するのは、成績不振者の面談記録であり、経済学部では、「成績不良者」とは呼ばないように気を付けている。成績がたまたま振るわなかっただけで、「先生たちと一緒に考えようね」という形で面談している。

2007年度から2009年度にかけて、経済学部独自の記録フォーマットを使用しており、そのデータを使って計量経済モデルで分析した結果が図11である。

#### 成績不振者の面談記録

- 経済学部独自の記録フォーマットを使用。2007年～2009年のデータから、計量経済モデルを使って分析。

	2007.9	2008.4	2008.9	2009.4
成績不振者対象学生数	115	105	105	105
そのうち懇談に応じた学生数	76	58	84	62
ア) 授業が面白くない、経済学に興味がない（以下複数回答可）	0.105	0.172	0.143	0.177
イ) 経済学の授業が難し、わからない	0.171	0.19	0.226	0.194
ウ) アルバイトで忙しい、欠席した	0.194	0.241	0.202	0.274
エ) クラブ・学内活動に夢中になり、時間をとられ、欠席した	0.25	0.19	0.202	0.258
オ) 学内活動に忙しく、欠席した	0.039	0.017	0.107	0.113
カ) 精神的負担のため欠席した	0.092	0.121	0.095	0.113
キ) 身体が弱体化、休むための欠席した	0.078	0.082	0.083	0.088
ク) その他	0.368	0.241	0.321	0.323
成績不振者の理由：当該セミナーでGPA2.0未満	0.553	0.483	0.728	0.645
成績不振者の理由：2期連続でGPA2.0未満	0.263	0.414	0.262	0.255
成績不振者の理由：その他（ ）	0.111	0.259	0.131	0.177
性別：男子	0.173	0.241	0.131	0.274
性別：女子	0.329	0.163	0.214	0.048
包括：アンケート等	0.303	0.5	0.5	0.433

注：成績不振者懇談は2007年9月、2008年4月、2008年9月、2009年4月に行われた。懇談生に対して上記項目のアンケートを複数回実施した数員が得られたもの集計結果である。

図11 面談結果の分析結果

「授業が面白くない」、「経済学の授業が難しく、わからない」など、現在 WEB 入力している面談記録の原型にあたる。経済学部では、成績が不振だった理由も含めて、アンケート調査をしている。

一方、碓井健寛先生は、2010年に「成績不振者調査レポート」を作成されており、成績改善の要因を分析したところ、「教員による懇談・励まし」が有効であるという結果が出ている。

また、この「懇談・励まし」は、早ければ早い方がいいことが分かっており、実際、3年次以降は面談の効果はほとんどないことが明白となっている。

つまり、本データから初年次教育の重要性を改めて確認することができ、成績不振者対策としては、成績不振者の予備軍が生じないように1年次からケアしていくことが重要になる。1例を紹介すると、1年生前期の「基礎演習」で担当している学生が15回の授業のうち3回欠席すると、出席確認システムを使って自動的に学生および教員に連絡が届くようになっているが、前期のみならず、後期もアドバイザー教員として連絡が来る。その際、筆者は、「最近、どうですか？」等、簡易な激励のメールを送るようにしている。筆者の印象としては、成績不振者になってしまってから30分間かけて面談するよりも、学生の出欠が心配になった時点で、たった一言でも構わないのでメールを送る方が効果的である。

また、学生指導の発展的な活用としては、キャリア教育の充実も挙げられる。経済学部では、1年次後期の学生を対象に、大学のキャリア科目に加えて、学部独自のキャリア科目として「社会貢献と経済学」を設置し、経済学を勉強する意味（動機）と仕事が結びつくようにしている。また、学生は2年次前期に進路を仮決めした際、就職のための4年間計画表としての「マイ・マップ」を作成し、ゼミの担当教員が決まり次第、面接を実施している。そして、学生のモチベーションがさらに上がるように工夫している。

## おわりに

以上述べてきたように、経済学部ではさまざまなデータをもとに改善をはかってきており、本稿では、「エビデンスに基づく教育改善」として、とりわけ、そのうちの3点にわたって紹介した。改めて簡潔に振り返れば、「カリキュ

ラム改革の事例」として、ラーニング・アウトカムズの検証を通じて必修科目を変更したこと、「授業改善の事例」として、ポータルサイトを使って効果的に活用している例も含め、毎回の授業アンケートによる改善、そして、最後に「学生指導への活用」として、初年次の指導の重要性およびキャリア教育の充実化について述べた。

# 学生調査データを活用した学部教育改善の試み

<sup>i</sup>舟生 日出男 <sup>ii</sup>八幡 ななみ <sup>iii</sup>高野 久美子

<sup>i</sup>創価大学 教育学部 准教授

<sup>ii</sup>創価大学大学院 文学研究科 博士後期課程

<sup>iii</sup>創価大学 教育学部 教授

## はじめに

教育学部では、2014年度から、全学年を対象とした学生調査を開始した。その目的は、学生の実態を把握した上で、学部教育の改善を図ることである。

18歳人口の減少や大学進学率の上昇、社会の変化に伴い、学生の実態は、10年前、20年前と比較して、明らかに変わってきている。そのため、学生の授業における教育や学習指導、キャリア教育、場合によっては生活指導においても、様々な工夫が求められている。

この点について、ここでは、教職の観点から変化を眺めたい。2014年度の新入生の内、入学直後での教職を志望する学生は、教育学科80名、児童教育学科104名、計184名である。この時点では、学部学生の89%が、教職を志望していることになる。この全員が卒業後に教職に就けるかという、困難であると言わざるを得ない。なぜなら、教員採用試験の受験率や合格率は近年、下がっているのが現状である。4年生の教員採用試験の受験率を見ると、2012年では、教育学科46%、児童教育学科70%だったが、2013年では、教育学科31%、児童教育学科57%に下がっている。

また、現役での合格率は、2012年では、教育

学科44%、児童教育学科56%だったのが、2013年では、教育学科19%、児童教育学科40%に下がっている。

このように教員採用の状況が厳しくなっている傾向であることを踏まえ、教育学部では2013年から、教育実習に参加することの条件として、GPA 3.0以上を設定している。その結果、実習生数155名となり、前年の2012人と比較して、56名減となった。また、これまでの現役合格者は全て、GPA 3.0以上であることが明らかになっている。

この結果を踏まえると、GPA 3.0を閾値としたことについては妥当であり、「GPA 3.0」の関門は、「肩叩き効果」として機能していると言える。また、この関門によって教員になることを諦めた学生は、従来よりも早い段階から、就職活動に取り組むことができる。その意味で、現時点での就職内定率向上に寄与していると言えるだろう。

## 2. 学生調査の目的

学生調査の目的は、1) 学生のキャリア志向や大学への適応の様子など、学生の実態を把握すること、2) 主要科目の教育目標（基礎演習I、表1）や、共通科目ラーニング・アウトカムズ（表2）、学部ディプロマ・ポリシー（表

表1 基礎演習Iの到達目標

上位項目	下位項目
メタ認知	自分で自分をPDCAする力 自身を多角的に客観視する力
タイムマネジメント力	シラバスを読んで必要十分な履修計画を立てる セメスター／月ごとにスケジュールを立て、それに基づいて学習活動を進める キャリアを考えて、課外活動を取捨選択する 自身の4年間の計画を立てる
キャリアビジョン	自身のキャリアについて意識する これまで知らなかった職種についても知る 先輩の、成功事例、失敗事例から学ぶ
アカデミックスキルとしてのレポート作成	型に基づいた文章構成 図書館を活用した文献調査 多声的な論理構成
非言語コミュニケーション	美術作品を通じた非言語コミュニケーション能力 体育における非言語コミュニケーション能力

表2 共通科目ラーニング・アウトカムズ (LOs)

上位項目	下位項目
知識基盤 (学生が何を知っているべきか)	1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。
実践的能力 (学生が何ができるようになるべきか)	2. 多面的かつ論理的に思考する。 3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。 4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。 5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。
教養ある市民としての資質 (知識と能力を用いて何を行おうとするか)	6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立(律)的に学ぶ。 7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。 8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。

表3 学部ディプロマ・ポリシー (DP)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 創価コアプログラムが包含する諸学問を学び、それを、教育を考えるための糧としていくこと。</li> <li>2. さまざまな教育の場において、現在、どのような問題が起こっているのか、その問題の解決のために何が養成されているのかを理解するための問題探求の能力を養うこと。</li> <li>3. 教育問題を自明のものとして受けとめるのではなく、それらをつねに学問的な検証の対象としていくという態度を身につけること。</li> <li>4. 教育問題を、地域・国・世界というさまざまなレベルで考え、それを自分の言葉で語ること。</li> </ol>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3) の目標について、学生から見た達成状況など、教育学部のカリキュラムの効果を探ること、の2点である。

そして、それらの結果を分析し、学部のカリキュラムを改善したり、大学不適應などハイリスク学生の早期発見を目指す。

### 3. 学生調査の概要

2014年度前学期で調査を実施した授業や時期は、以下の通りである。

1年生：

基礎演習 I・第 1 回 (4/15)

学生の実態: 41項目

基礎演習 I・第15回 (7/22)

授業の効果: 21項目

大学での学習: 18項目

2 年生:

キャリア・ガイダンス (4月第1週)

学生の実態: 41項目

学生の実態: 41項目

3 年生

各ゼミ教員に依頼 (4月第2週以降)

学生の実態: 17項目

共通科目ラーニング・アウトカムズ関連: 21項目

3・4 年生

各ゼミ教員に依頼 (4月第2週以降)

学生の実態: 18項目

学部ディプロマ・ポリシー関連: 9項目

なお、本調査活動は学部キャリア委員会に設置されたワーキンググループが、CETL と協力して実施した。

## 4. 学生調査の結果と考察

### 4.1. 学生の実態

#### 4.1.1. 1 年生の実態

1 年生を対象に、学期開始時期の基礎演習 I・第 1 回において実施し、201人の学生から回答を得た。その結果を、表 4 に示す。

質問項目 a1～a6を見ると、単語・用語の調査やメモ・ノート取りについて、多くの学生ができていると感じているものの、できないと感じている学生も 1 割前後いる。筋道を立てて考えることや、自分の意見を発信することについても、できると感じている学生が比較的多くいる一方で、できないと感じている学生も少なくない。効力感の低い学生に対して、どのように指導していくのか、具体的な手立てを考える必要があると言える。

また、勉強方法に対する自信とパソコンの操

作については、半数の学生が否定的である。大学での学習は、高校までのそれとは異なるため、入学直後の段階では自信が持てない学生が多いのだろう。パソコンの操作については、高校までの情報教育の状況など様々な要因が考えられるが、利用する機会を多く提供する必要があると言える。

これらのことから、1セメスターの段階で、できるだけ多くの授業の機会を用いて、アカデミックな学習に慣れさせるとともに習慣づけること、その中に、パソコンなど ICT 機器の活用を積極的に組み込むことが求められていると言えるだろう。

質問項目 b1, b2 からは、8 割弱の学生が入学時点で、大学での学習における展望を持っていると言える。これは、教員志望の学生が多くを占める教育学部の特色が反映された可能性がある。しかし、1 割に満たないが、大学での学習に対する見通しを持っていない学生も存在する。これらの学生に対しては、アドバイザー教員が頻繁に様子を見つつ、何を目指してどのように学んでいくべきか、丁寧に指導していく必要があるだろう。

質問項目 c1～c5を見ると、多くの学生は、目標や優先順位の設定、お金の使い方などは、それほど問題ないようである。しかし、計画的に時間を使うことについては、できると感じている学生は35%ほどであり、31%の学生が、できないと感じている。本学の学生は、多くのことに挑戦しようとする余り、最も重要である学習時間を十分に確保できないことが少なくない。学問を重視させることを考慮した指導が必要であろう。

質問項目 c6～c9を眺めると、適応性に不安がある学生が、2 割程度見られる。このような状況を放置すると、大学生活からのドロップアウトにつながりかねない。授業の中でも、学生の状況に応じて学生間で交流できる場を増やしたり、教員や SA が個別に対応するなどして、適応力を伸ばすことが重要であろう。

表4 1年生の実態

質問項目	とても		多少は		どちらとも		あまり		そう思わない	
	そう思う		そう思う		言えない		そう思わない		そう思わない	
a1 分からない単語や用語は調べる	48	23.9%	79	39.3%	49	24.4%	23	11.4%	2	1.0%
a2 大事な話はメモやノートを取りながら聞く	53	26.4%	94	46.8%	36	17.9%	15	7.5%	3	1.5%
a3 パソコンを上手にを使って情報の収集・加工・伝達ができる	14	7.0%	39	19.4%	47	23.4%	62	30.8%	39	19.4%
a4 筋道を立てて考えることができる	15	7.5%	72	35.8%	85	42.3%	29	14.4%	0	0.0%
a5 自分の意見をうまく発信することができる	19	9.5%	87	43.3%	40	19.9%	42	20.9%	13	6.5%
a6 自分の勉強方法に自信がある	6	3.0%	20	10.0%	71	35.3%	78	38.8%	26	12.9%
b1 これからの4年間で学びたいことがはっきりしている	75	37.5%	82	41.0%	26	13.0%	13	6.5%	4	2.0%
b2 これからの4年間の学びの準備ができています	12	6.0%	46	23.0%	75	37.5%	56	28.0%	11	5.5%
c1 目標を立てて物事に積極的に取り組む	29	14.4%	89	44.3%	63	31.3%	19	9.5%	1	0.5%
c2 すべきことは優先順位をつけて実行できる	34	17.0%	82	41.0%	64	32.0%	19	9.5%	1	0.5%
c3 計画的に時間を使うことができる	17	8.5%	53	26.4%	68	33.8%	55	27.4%	8	4.0%
c4 お金は計画的に使う	69	34.3%	72	35.8%	43	21.4%	13	6.5%	4	2.0%
c5 物事の取りかかりが遅い	30	14.9%	76	37.8%	60	29.9%	26	12.9%	9	4.5%
c6 新たな環境に適応し、馴染むことができる	25	12.4%	84	41.8%	45	22.4%	40	19.9%	7	3.5%
c7 社会のルールや人との約束を守ることができる	66	32.8%	100	49.8%	26	12.9%	8	4.0%	1	0.5%
c8 精神的なストレスの自分なりの解消法がある	35	17.5%	62	31.0%	65	32.5%	31	15.5%	7	3.5%
c9 いやなことがあっても、気持ちを切り替えて、すべき課題に取り組める	24	11.9%	60	29.9%	58	28.9%	49	24.4%	10	5.0%
d1 日中、眠くて仕方ないことが多い	32	16.0%	72	36.0%	47	23.5%	34	17.0%	15	7.5%
d2 朝起きるのがとてもつらい	42	20.9%	62	30.8%	34	16.9%	44	21.9%	19	9.5%
d3 体調管理がきちんとできる	34	16.9%	72	35.8%	70	34.8%	21	10.4%	4	2.0%
e1 何となく不安になることが多い	56	27.9%	98	48.8%	25	12.4%	21	10.4%	1	0.5%
e2 気持ちに大きな波がある	43	21.4%	59	29.4%	45	22.4%	42	20.9%	12	6.0%
f1 将来の進路(キャリア)について見通しがある	49	24.4%	98	48.8%	35	17.4%	14	7.0%	5	2.5%
f2 大学の勉強は自分の将来に役立つ	150	74.6%	49	24.4%	2	1.0%	0	0.0%	0	0.0%
g1 人に左右されず、自分の考えで行動できる	28	13.9%	58	28.9%	72	35.8%	37	18.4%	6	3.0%
g2 自分が好きである	17	8.5%	54	26.9%	69	34.3%	48	23.9%	13	6.5%
g3 なにかにつけて、他人と比べることがよくある	43	21.4%	94	46.8%	42	20.9%	20	10.0%	2	1.0%
g4 困ったときは人に相談できる	79	39.3%	62	30.8%	30	14.9%	23	11.4%	7	3.5%
h1 外国語の習得に意欲がある	89	44.5%	74	37.0%	23	11.5%	11	5.5%	3	1.5%
h2 英語の勉強に自信がある	11	5.5%	22	10.9%	56	27.9%	69	34.3%	43	21.4%
h3 国際的な出来事に関心がある	51	25.4%	75	37.3%	43	21.4%	25	12.4%	7	3.5%
h4 異なる文化を理解し、尊重する意欲がある	84	41.8%	87	43.3%	24	11.9%	4	2.0%	2	1.0%
h5 外国語を用いてコミュニケーションをする意欲がある	53	26.4%	76	37.8%	45	22.4%	22	10.9%	5	2.5%
i1 私は欠点のない人間でなければならない	4	2.0%	21	10.4%	38	18.9%	77	38.3%	61	30.3%
i2 いつも目覚ましい行いをしなくてはならない	9	4.5%	26	12.9%	114	56.7%	42	20.9%	10	5.0%
i3 私は常に業績を上げなければならない	17	8.5%	59	29.4%	69	34.3%	44	21.9%	12	6.0%
i4 物事は完全無欠に成し遂げなければならない	13	6.5%	55	27.5%	67	33.5%	45	22.5%	20	10.0%
i5 たくさんの仕事を引き受けても立派にこなさなければならない	29	14.4%	95	47.3%	58	28.9%	14	7.0%	5	2.5%
i6 私はいつも、皆に好かれなければならない	7	3.5%	56	27.9%	73	36.3%	47	23.4%	18	9.0%
i7 私は常に、周りから高く評価されなければならない	8	4.0%	27	13.5%	68	34.0%	75	37.5%	22	11.0%
i8 自分が辛くても、人から頼まれれば全て引き受けねばならない	21	10.4%	77	38.3%	61	30.3%	33	16.4%	9	4.5%

N=201

質問項目 d1～d3を見ると、睡眠や起床、体調管理の面で、見過ごせない学生が2,3割いることが分かる。また、質問項目 e1, e2を見ると、精神的に不安定な学生が多いことが読み取れる。これらについては、学習面での指導と同様に、学習アドバイザーによる手当てが必要であると言える。

質問項目 f1, f2を見る限り、キャリアの見通しについて、多くの学生は問題無いようである。しかし、見通しが持てない学生も1割ほどいるため、やはり何らかの対応が必要であろう。

質問項目 h1～h5を見ると、外国語に対して、多くの学生に積極性が認められる。ただし、英語の学習に自信が持てない学生が半数以上いることから、様々な学習機会を提供することが重要であると言える。

質問項目 i1～i8を見ると、「～でなければならぬ」といった意識の強い学生が多いことが分かる。そうした意識を強く持つことは、一般的に望ましいことではある。しかし、自分の状態や能力がそれに追いつかない状態が続くことは危険であり、かえって学生生活に悪影響を及ぼしかねない。状況に応じて、気楽に考えることができるように、指導したり、学習機会を提供することが必要であろう。

以上のように、1年生の実態からは、教育や指導において、留意すべき点が少なくないことが明らかになった。

## 4.2. プログラムの成果

### 4.2.1. 基礎演習I到達目標関連

1年生を対象に、学期開始時期の基礎演習I・第15回において実施し、195人の学生から回答を得た。その結果を、表5に示す。

質問項目 a1を見ると、多くの学生が学習活動について目的や意義を明確にできたと感じている。しかしながら、1割強の学生がそのように感じることはできてはいない。これらの学生については、ドロップアウトを防ぐために、定期的に様子を確認するなどの配慮が必要である

う。

質問項目 b1～b4を見ると、計画性については、半数程度の学生が、問題があると感じていることが読み取れる。高校までとは違い、大学生活では計画的に行動できることが重要である。特に、教員採用試験や公務員試験、就職活動のことを考えると、早めに計画を立てて、余裕を持って取り組む必要がある。この点からも、学部としての教育的配慮が求められていると言えるだろう。

質問項目 c1～c4を見ると、キャリアについても、3割前後の学生に問題が見られる。1 Semester終了の時点では、まだ展望を持ていなくても、やむを得ないかもしれない。しかし、今後もこのような傾向が続く場合、数年後の就職状況が振るわない恐れがある。

質問項目 d1～d3からは、レポート作成や文献調査活動について、一定の成果があったと言える。しかし、できていないと感じている学生も1割前後いる。レポートや文献調査といった基礎的なアカデミックスキルは、大学での学習活動では欠かすことができない。そうした学生のスキルアップのために、CETLやSPACEの活用を促すなどの配慮が必要であろう。

質問項目 e1, e2からは、美術鑑賞の活動について、一定の成果があったと言える。ただし、作者の思いや考えを感じるといった、より深い鑑賞については、2割程度の学生ができていないと感じている。このことから、美術鑑賞の教育効果を高めるには、補足的な指導について考える必要があると言えるだろう。

質問項目 f1～f3を見ると、9割程度の学生が、仲間作りやアドバイザー教員との関わりについて、成功していることが分かる。一方で、1割程度の学生が、問題を抱えていると言えるだろう。ドロップアウトを防ぐためにも、多様な交流の機会を提供するなど、何らかの対策を講じる必要があるだろう。

質問項目 g1, g2からは、7割程度の学生が、能力の向上を実感していることが読み取れる。



表5 基礎演習Iの達成度

質問項目	そう思う		やや そう思う		あまり そう思わない		全く そう思わない	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
a1 大学生としての学習活動の目的や意義を明確にすることができた	58	29.7%	113	57.9%	20	10.3%	4	2.1%
b1 自分で立てた計画を試し、その取り組みを振り返って、更によく出来るように考えることができた	26	13.3%	105	53.8%	55	28.2%	9	4.6%
b2 シラバスを読んで必要十分な履修計画を立てることができた	26	13.4%	63	32.5%	83	42.8%	22	11.3%
b3 セメスター/月ごとにスケジュールを立て、それに基づいて学習活動を進めることができた	24	12.4%	64	33.0%	87	44.8%	19	9.8%
b4 自身の4年間の計画を立てることができた	28	14.4%	76	39.0%	65	33.3%	26	13.3%
c1 キャリアを考えて、課外活動（たとえばクラブやバイトなど）を取捨選択することができた	54	27.7%	78	40.0%	50	25.6%	13	6.7%
c2 自身のキャリアについて意識することができた	69	35.4%	101	51.8%	22	11.3%	3	1.5%
c3 これまで知らなかった仕事（職種）についても知ることができた	58	29.7%	82	42.1%	44	22.6%	11	5.6%
c4 SAなどの先輩の事例から、自身のキャリアのためにどのようにすべきか学ぶことができた	51	26.2%	100	51.3%	34	17.4%	10	5.1%
d1 意見提示型レポートの書き方を学ぶことができた	120	61.9%	64	33.0%	6	3.1%	4	2.1%
d2 図書館を活用した文献調査ができた	102	52.6%	67	34.5%	21	10.8%	4	2.1%
d3（多様な立場の声を織り交ぜて論じる）多声的な論理構成を学ぶことができた	60	30.8%	102	52.3%	29	14.9%	4	2.1%
e1 美術作品を楽しく鑑賞する方法を学ぶことができた	130	66.7%	53	27.2%	9	4.6%	3	1.5%
e2 美術鑑賞を通じて、作品から作者の思いや考えを感じることができた	83	42.8%	71	36.6%	35	18.0%	5	2.6%
f1 運動会に参加して友人と積極的に交流できた	117	60.0%	43	22.1%	16	8.2%	19	9.7%
f2 教育学部の中に新しい友人を作ることができた	139	71.3%	43	22.1%	7	3.6%	6	3.1%
f3 担当の先生（アドバイザー教員）と親しくなることができた	112	57.4%	63	32.3%	13	6.7%	7	3.6%
g1 自身を多角的に客観視する力が伸ばせた	44	22.7%	105	54.1%	40	20.6%	5	2.6%
g2 自分の学習能力（スキル）を向上させることができた	49	25.1%	92	47.2%	44	22.6%	10	5.1%
h1 各教員の回（アドバイザー教員ごと）での活動は有益だった	127	65.1%	58	29.7%	7	3.6%	3	1.5%
h2 全体として基礎演習Iは有益だった	85	43.8%	79	40.7%	20	10.3%	10	5.2%

N=195

しかし、実感できていない学生も、2割強存在する。インタビューなどによって、その原因を探り、今後の改善に活かすことが必要であろう。

質問項目 h1, h2 からは、8割以上の学生が、基礎演習Iでの活動を有益だったと感じていることが分かる。学生の学力や目的意識などは多様であり、全てのニーズを満たすことは困難である。しかし、どのような性質の学生にどのようなニーズがあるのかといった分析を行い、可能な限り改善すること必要であろう。

#### 4.2.2. 共通科目ラーニング・アウトカムズ 関連

入学後の2年間での達成度を測るために、どのような力が身についたのかについて、表6に示す6項目に対して、「確かに身についた＝

4」、「どちらかと言えば身についた＝3」、「あまり身につかなかった＝2」、「全く身につかなかった＝1」の4件法で回答を求めた。3年生を対象に、各演習Iにおいて実施し、225人の学生から回答を得た。平均値の降順に並べた結果を、表6に示す。

上位8項目（質問項目30～29）を見ると、協調性や社会性、言語力、行動力については、多くの学生が「身についた」と実感できていることが分かる。本学の学生は一般に、これらの力については高い傾向にあり、教育学部の学生も、同様であると考えられる。

しかしその一方で、下位4項目（質問項目27～24）を見ると、論理性や語学力については、「身についた」と実感できていない学生が少なからずいることが読み取れる。語学力について

表6 共通科目ラーニング・アウトカムズ関連の達成度

	質問項目	平均
30	他者と協調・協働して行動する力	3.48
31	自己の良心と社会のルールや規範に従って行動する力	3.40
35	何のために学ぶのかを問う習慣	3.37
20	人類の平和や幸福について自ら考える力	3.33
32	社会の一員としての意識を持ち、社会に積極的に関与する力	3.08
34	これまでに学んだ知識や経験を結びつけて活用する力	3.07
36	書き言葉と話し言葉を使い分けるスキル	3.03
29	設定した目標・計画に向けて、確実に行動する力	3.00
18	異文化の人々に関する知識	2.99
25	多面的に分析し、考える力	2.98
22	日本語を用いて自分の意見をわかりやすく書くスキル	2.94
26	多様な情報を収集・分析する力	2.92
33	卒業後も自ら学び続けることのできる習慣	2.90
28	問題解決に必要な情報を収集し、その問題を解決する力	2.90
38	問題の本質を見つける力	2.84
19	人類の文化、社会と自然に関する知識	2.84
23	日本語を用いて文章の要点を的確に読み取る力	2.81
27	情報や知識を論理的に分析し、活用するスキル	2.66
37	論理的に一貫した話をするスキル	2.64
21	日本の文化・伝統に関する理解	2.62
24	外国語を用いてコミュニケーション（読む、書く、聞く、話す）をする力	2.54

N=225

表7 学部ディプロマ・ポリシー関連の達成度

	質問項目	平均
19	入学から今までに、複数の学問的視点（たとえば教育学や心理学など）から、教育について学ぶ機会がありましたか	3.60
20	授業を通じて教育の諸事象を特定の視点から深く考える経験をしたことはありましたか	3.30
21	授業を通じて理論的思考力を修養する機会がありましたか	3.17
23	授業以外（たとえばボランティアやクラブ活動など）で教育の諸事象を特定の視点から深く考える経験はありましたか	3.11
22	授業で学んだをことを活用し実践力を磨く機会がありましたか	2.90
26	「人間教育」を実践する教師になるための土台となる知識や技能を身につける機会がありましたか	2.82

N=231

は今後、グローバル対応の中で、対策が講じられる。論理性などのメタ的な学力やアカデミックスキルについては、どのように伸ばしていくべきか、カリキュラム全体の中で考えていく必要があるだろう。

#### 4.2.3 学部ディプロマ・ポリシー関連

入学後の3年間で達成度を測るために、どのような機会に学んだのか、どのように学んだ

のかについて、表7に示す6項目に対して、「大いにあった=4」、「多少あった=3」、「あまりなかった=2」、「全くなかった=1」の4件法で回答を求めた。4年生を対象に、各演習Ⅲにおいて実施し、231人の学生から回答を得た。平均値の降順に並べた結果を、表7に示す。

質問項目19, 20に対する回答の平均値が高いことから、学内の授業の中で学ぶ機会については、「あった」と実感されていると言える。

しかしその一方で、質問項目23, 22, 26についてはやや低い。そのため、授業以外で実践力を高める機会については、「あった」と実感できている学生がそれほど多くないことが読み取れる。社会では、実践力が問われることから、アクティブ・ラーニングなど、学生が主体的・積極的に活動する場面を増やすことが求められていると言える。また、教員養成の視点からも、「実践」を意識した学習場面を増やす必要があると言えるだろう。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、2014年度から教育学部が開始した学生調査について、その目的と、結果の一部について報告した。学生の実態からは、学習指導や生活指導をどのように行うべきかを考える上で、注目すべき点が明らかになった。プログラムの成果については、一定の効果は認められる者の、アカデミックなスキルや実践力を伸ばすための対応の必要性が見出された。

ただし、数値が低い、もしくは、下がっていると見られる場合であっても、肯定的に捉えられることもある。例えば、以前よりも経験が増して視野が広がることによって、将来の展望についてより現実的に考えるようになり、その結果として、難しく考えるようになり、数値が下がる場合がある。

また、今回の調査で扱った数値は、あくまでも学生の主観によるものである。そのため、一つの目安にはなるが、質問項目によっては、実際の学生の状態を正確に表していない可能性も考慮すべきである。

今後、定期的に調査を継続しつつ、大学での学習に対する展望を経年的に調査し、その変化を「成績」や「心身の健康」と関連させて見ていくことを計画している。

# 2014 年度全学 FD フォーラム 報告： 「学術文章作法」開講に向けた取り組み

関田 一彦

創価大学 教育・学習支援センター センター長

## 経緯

学士課程教育の理念に基づけば、あらゆる科目が、大なり小なりカリキュラム全体の教育目標（＝学生に期待されるラーニング・アウトカムズ、以下 LO と略す）の達成に向けた一コマを担う。スライド 1 に示す共通科目の LO の 4 番目、すなわち「日本語による多様な表現方法を習得し、明確に論じ述べる」ための知識・技能育成を主目的とする科目として、今年度より「学術文章作法 I」が開講された。

### スライド 1

#### 共通科目における8つのラーニング・アウトカムズ

1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。
2. 多面的かつ論理的に思考する。
3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。
4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明確に論じ述べる。
5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。
6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立(律)的に学ぶ。
7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。
8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。

そもそも本学では「書く力」の育成は長い間、重視されてきた（詳しくは本巻掲載の寄稿論文『創価大学のレポート指導科目の必修化に向けた取り組み』を参照）。すでに2003年から「文章表現法」という科目が開講されてきたが、内容もレベルも担当者任せになっていた。そこで、機構設置以来、共通科目の LO 達成に向けて、カリキュラム全体との整合/連動を意識した科目の整備・必修化が検討されてきた。

一方、学生の文章力には幅がある。小学生の作文と見間違えるような者から、プロの作家としてデビューする者まで、本当に多様である。果たして単一レベルのクラスで対応するのは難しいことが予想された。

### スライド 2

書く力の重視 ←グランドデザイン

書けない学生の増加 ←携帯文化の浸透?



書く力によるレベル分け

- ・入試形態が様々で、比較できない
- ・英語と違って、標準的な指標がない

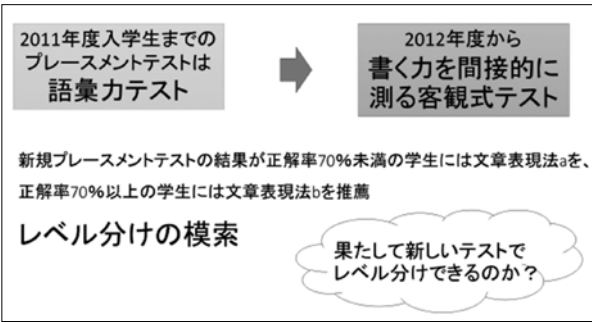
本学のニーズに合った  
レベル分け方法の模索

そこで、英語の能力別クラス編成を範として、2ないし3段階にレベルを分けたクラス編成が検討された。その際、クラス分けの前提となる能力の識別のためにも書く力を測る道具を作らねばなるまい、という話になった。

## クラス分けの準備

本学ではすでに、入学時に英・数・国の学力を測るプレースメントテストを実施してきた。これには、様々な入試形態によって選抜された学生の基礎学力を把握し、入学後の学習指導の参考にするという狙いがあった。ただし、英語は TOEFL/TOEIC といった外的指標に合わせたクラス分けが容易であるが、国語に関しては適当な外的指標が存在していない。

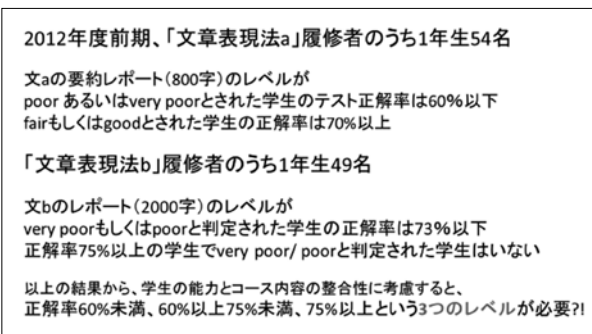
### スライド 3



従来、国語の基礎学力判定に用いたのは語彙力を中心に測るものであったが、「書く力」を類推するのに有効かどうか疑問視されていた。そこで、2012年度の入学生から、より「書く力」を類推するのに相応しいと思われるテストに変更することにした。

2012年度は試行的に、新しいテストの正答率70%で線引きし、その上下で学生を2群に分けてクラス編成（70%未満の学生を対象にした文章表現法 a、70%以上の学生を対象にした文章表現法 b）を行った（※学生には正答率に応じて a、b どちらかのクラスの履修を勧めたが、強制的な割り振りは行っていない）。ここで、果たして正答率70%での線引きが妥当かどうか、そして新しいテストが学生の「書く力」をどの程度正確に測っているのか、検討する必要がある。そこで、現代用語検定協会が主催する「小論文検定」の採点基準を援用して文章力検証を試みた。

### スライド 4



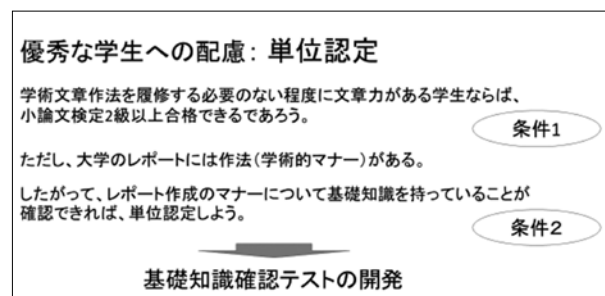
2012年度前期の文章表現法 a 履修者の中で、1年生54名の書いた800字の要約レポートを採点したところ、poor あるいは very poor と判

定された学生のテスト正答率は60%以下であった。また、fair もしくは good と評定された者は全員が正答率70%以上であった。同様に、文章表現法 b 履修者の中で、1年生49名の書いた2000字のレポートを採点したところ、poor あるいは very poor と判定された学生のテスト正答率は73%以下であり、正答率75%以上の学生で poor あるいは very poor と判定された者はいなかった。このように、正答率60%前後、および正答率75%前後で「書く力」のレベルが変わることが推測されたことから、テスト結果により学生を3つのレベル分けることが適当ではないかと考えた。

### 単位認定の準備

本学に入学してくる学生の学力幅は相当に大きい。わざわざ文章表現の練習をすることを時間の無駄と感じる者も皆無ではないだろう、というのが関係者の共通の認識であった。そこで、必修化に伴って発生する不本意履修（作文練習は不要なのに制度上履修せねばならない事態）に対処するために、単位認定という一種の抜け道を用意することにした。

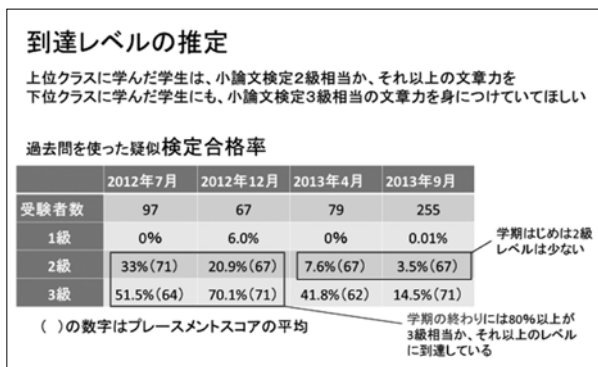
### スライド 5



単位認定の条件は2つである。学術文章作法を履修する必要のない程度に文章力がある学生ならば、小論文検定で2級あるいはそれ以上の級に合格できるであろう。それに加えて、レポート作成のマナーについて基礎知識を持っていることが確認できれば、学術文章作法 I の履修を免除し、単位認定（R 評点）することにした。以下、なぜ小論文検定 2 級を目安としたか、簡単に説明しておく。

2012年度の前期、後期それぞれ終盤（13～14週目）に小論文検定の過去問を使った学習成果の検討を行った。結果は、スライド6にあるように、2級レベルの合格者は、それぞれ全体の33%、20.9%であった。このことから、文章表現法を履修すると、2～3割の学生が2級レベルの文章力を身につけることができることが分かる。一方、2013年度の前期、後期にはその序盤（1～2週目）に同様の小論文課題を実施したところ、それぞれ全体の7.6%、3.5%ほどの学生しか2級レベルに達していないことが分かった。

スライド 6



この2つの調査結果から、小論文検定2級合格の文章力は、文章表現法のクラスで作文練習を積むことで身につく文章力と、おそらく同等、あるいはそれ以上であろうと判断した。念のため、小論文検定の各級がどの程度の文章力なのか、スライド7に示しておく。

スライド 7

小論文検定 <small>特定非営利活動法人 現代用語検定協会</small>	
概要	論理的思考力、批判的思考力、提案説明力。具体的には、文章の一貫性、構成力、説得力、表現力。 制限字数=1200字
1級	マスコミ・大手企業・上級資格試験に対応できる知識と提案説明力を持ち、自分の考えや意見を読み手が十分に理解できるように伝える文章力があると認定する。
2級	就職試験、資格試験などに対応できる知識と提案説明力があり、自分の考えや意見を読み手が理解できるように伝える文章力があると認定する。
3級	大学生や社会人として身に付けておきたい基本的な知識と提案説明力を持ち、自分の考えや意見を読み手に伝える文章力があると認定する。
4級	対象外

このように、2014年度カリキュラムから新設・必修化された「学術文章作法」のクラス分けに関しては、プレースメントテストのスコアに加え、文章力検定という外的指標を参考に、

そのレベルを設定している。定期的に外的指標を用いることで、この科目の教育効果をモニタすることも可能であろう。今後、仮に新入生の文章力が下降してきた場合、まずその変化はプレースメントテストの結果に表れ、そうした新入生に対する教育プログラムとしての有効性は文章力検定の合格率で部分的にも検証できると考えている。



# 創価大学のレポート指導科目の 必修化に向けた取り組み

<sup>i</sup>関田 一彦 <sup>ii</sup>山崎 めぐみ <sup>iii</sup>山下 由美子

<sup>i</sup>創価大学 教育学部教授 CETL センター長

<sup>ii</sup>創価大学 学士課程教育機構 准教授

<sup>iii</sup>創価大学 学士課程教育機構 講師

## はじめに

2010年4月、「学士課程教育機構 School for Excellence in Educational Development (SEED)」が設置された。ともすれば専門教育と教養教育を分断的にとらえてきた従来の教育課程の在り方を見直し、どの学部にも所属しようとも、同じ大学の学士課程に学ぶ学生として共通に達成すべき学習成果（いわゆるラーニングアウトカムズ）を保障するのが、この機構の役割である。この学士課程教育機構の設置に合わせ、機構内に、創大生の文章力向上をめざし、具体的なプログラム開発を担う文章力向上ワーキンググループ（以下WGと略す）が組織された。その主たる役目は、すでに2003年から開講されてきた共通科目「文章表現法」の必修化に向けた検討、および具体的な準備である。本稿では、2014年度から新規に開講された「学術文章作法」の、必修化までの経緯および今後の課題について概観する。

## 2. WG活動以前（2010年度まで）

教育・学習活動支援センター（当時。現在は教育・学習支援センターに改称、以下CETL

と略す）では、2000年の開所にあたり、学生の学習支援サービスに関するニーズ調査を行った。そこで、大学で求められるレポートや、学術的文章の書き方を学びたいという学生のニーズが極めて高いことを確認し、放課後に90分程の課外講座を開催してきた。講座には多いときは300名近くの学生が殺到し、複数の講師を立てて、同時に複数の教室で開講することもあった。こうした学生側のニーズを反映した形で、2003年のカリキュラム改編に際し、共通科目に「文章表現法」が設置された。

2003年度の履修者は前期後期併せて11クラス、1272名であった。これは、1クラス平均100名以上であり、作文という実習作業を伴う科目としては不適切な規模と思われた。そこで、2004年度より担当者を補充し、合わせて「文章表現法 a、b、c（以下、文 a、文 b、文 c）」と科目を細分化した。これにより、1クラスあたりの履修者数は概ね40～60名と多少改善された。なお、文章表現法の開講を受けてCETLの課外講座は休止となった。

しかしながら、a、b、cの解釈は担当教員により異なり、初級・中級・上級としてのレベル分けと解釈する教員もいれば、レベル差ではなく担当者の専門性を生かした文章指導を行うジャンル別として解釈した教員もいた。そのた



め、内容は統一されず、この状況は実質、2010年度にWGが活動を始めるまで変わらなかった。

た。2003年から2010年までの文章表現法履修者数を以下、表1にまとめて示しておく。

表1. 2003年度「文章表現法」および2004～2013年度「文章表現法 a、b、c」のクラス数と履修者数

年度	開講期	クラス数				履修者数		
2003	前期	5				667		
	後期	6				605		
		文 a		文 b		文 c		
年度	開講期	クラス数	履修者数	クラス数	履修者数	クラス数	履修者数	合計
2004	前期	2	115	4	159	3	122	396
	後期	2	163	3	148	3	147	458
2005	前期	3	222	3	139	3	144	505
	後期	3	177	4	146	3	78	401
2006	前期	3	160	3	201	3	138	499
	後期	3	133	3	171	3	76	380
2007	前期	3	153	3	150	3	84	387
	後期	3	146	3	153	3	89	388
2008	前期	3	177	3	144	3	58	379
	後期	3	145	3	134	3	77	356
2009	前期	3	131	3	136	3	124	391
	後期	3	110	3	168	3	139	417
2010	前期	3	139	3	200	3	174	513
	後期	3	153	3	202	3	128	483
2011	前期	12	498	3	183	3	146	827
	後期	7	195	8	236	3	112	543
2012	前期	15	418	8	221	8	194	833
	後期	15	433	7	116	8	127	676
2013	前期	5	146	17	544	7	171	871
	後期	4	105	16	156	7	124	385

注) 表中の網掛けはスタンダード化されたクラスと履修者数を示す。

### 3. WGの取組み

#### 3-1-1. 2010年度 (WG活動1年目)

2010年度後期、文章力向上WGが始動し、本学の文章力養成プログラムの全面的な見直しが始まった。このWGに当初期待されていたことは、大学における学習の基礎をつくる共通科目の一つとして、それまで文a、文b、文cの授業内容が各担当教員に委ねられていた「文章表現法」を、初年次プログラムの一環として標準化することであった。そこでWGが取り

組んだのは、それまで使用してきた国語のプレースメントテストの適否と、授業内容の標準化をシラバスの共通化を通じて達成する方策の検討であった。

プレースメントテストの適否に関しては、国語教育、日本語教育の専門家をWGのメンバーとして迎え、精力的に検討を重ねた。必修化になれば、中学校レベルの文章力しかない学生も大学生として相応しい文章力を持つ学生も、全員が同じ科目を履修することになる。こうした履修学生の文章力の多様化に対し、プレースメントテストによるクラス分けは必須と考えられ

た。

2010年までの国語力のプレースメントテストは、主に語彙力を測定するスピードテストであり、文章表現法のクラス分けには適さないと判断された。語彙力によって国語の習熟度が大学レベルと判定されても、実際に作成されたレポートの質はそれほどではない、というケースが相当に散見されているという感覚を多くの教員が抱いていたからである。

### 3-1-2. プレースメントテストの検討

文章表現法のクラス分けに資するプレースメントテストの検討にあたっては、いくつかの課題に対処が必要になった。まず問題になったのは、実際に書かせないで書く力を測ることは困難である、という認識である。全くの正論ではあるが、プレースメントテストの実施からクラス分け判定まで3日以内に採点から集計まで行うとなると、書かせるテストは運用上現実的でない。朝日新聞とベネッセが共同で提供している国語力検定や文字・活字文化推進機構が実施している言語力検定の問題を使うことも話題に上ったが、上記の理由から見送られた。

実際に文章を書かせずに、マークシートで実施可能な客観式テストの形をとりながら、単なる語彙テスト以上の識別力を持つテスト問題が検討されることになった。当初、文字・活字文化推進機構が実施している言語力検定の試し版を使って、本学用のものを作ることも試みたが、自作問題では実施も自分たちが行うことになり、運営上無理があることから断念した。河合塾、駿台予備校などが提供する入学前教育で使われるテスト問題なども検討したが、実施に必要な時間や成績処理のスピードなど、本学のニーズに合うものではなかった。

結局、「読む力」「書く力」などジャンル別の問題集を用意している業者が提供する問題リストから、ワーキンググループのメンバーが適当と思う問題を選出し、それらを検討する中で、文章表現法のクラス分けに資するプレースメン

トテストの原案を作成していった。また、この業者の問題プールにある問題を使うことで、センター模試問題との比較が可能になり、その問題の難易度のある程度類推できると思われた。

そこで、2010年後期にワーキンググループのメンバーが担当する文章表現法のクラスの中で、原案に基づいて作成されたテストを実力試験として実施し、その正答率や所要時間を確認した。その結果を基に原案を修正し、2011年度からのプレースメントテスト問題を用意した。なお、2011年3月にZ会と栄光ゼミナールが共同出資して作ったファカルタスという会社が、実際のテスト運営を行うことになった。

### 3-1-3. 初年次教育としての指導法の検討

必修化に向けた授業を検討する中で、初年次教育の一環として開講する上で、さまざまな教授手法を担当教員が学ぶ必要性が認識されはじめた。そこで2009年度に採択された大学教育推進プログラム【テーマA】の取り組みの一部として、2010年後期には、学士課程教育機構の山崎めぐみ准教授・清水強志准教授がエクセル研究所の上田誠司氏よりマインドマップの公認講習を受け、マインドマップ・アドバイザーの資格を取得した。また、春休み期間には、2011年度採用予定の助教候補2名を交え、マインドマップのワークショップをCETL主催で行い、テーマ設定、要約、文章構成への使い方を学んだ。

## 3-2. 2011年度 (WG 活動2年目)

### 3-2-1. 「文a」のシラバス共通化

2011年度には、全学必修化に対応する授業担当体制の確立に向け、「文a」においては共通シラバスを用いての授業が動き出した。加えて、授業数の増加と持続性を考慮し、本学大学院修士課程国際言語教育専攻の修了者を想定とした助教制度を新設した。それまでの助教制度は博士後期課程修了者を対象とした研究者育成のものであったが、この助教のポジションは授

業と学習支援を中心にしたものとした。この制度により、CETL 助教として修士課程修了者2名を採用した。

助教の採用に先立つ2011年2月から3月にかけては、前期授業に向けて、これまで「文 a」担当の非常勤講師、WG メンバーである学士課程教育機構の教員2名と CETL 特別センター員1名が、共同でシラバスの作成を行った。この授業は、1年生（つまり、大学でレポートを書いたことが無い学生）を対象に想定し、(1)高等学校卒業までに習得すべき学習事項の再確認（復習）問題、(2)日本語表現・表記の錬成問題、(3)論文やレポートの書き方（書式・体裁）の基本知識の確認課題、(4)汎用的なレポートの作成のための作成ステップを学ぶワークシートを学習課題として設定した。また、CETL が提供するレポート診断サービスを学生に利用させ、推敲する習慣を身に付けさせることとした。

前期には、「文 a」の授業が、18コマ開講されたが、必修へ向けての第1歩ということもあり、共通シラバスを使った授業は12コマとなった。またこの授業では、大学ではあまり返却されない最終レポートに教員がコメントを入れ、最後の授業で学生に返却することを試みた。この経験から、レポート提出から返却の期間が1週間の場合、一人の教員が返却可能なレポート数は、800~1000字程度のレポートであってもおよそ100通が上限ということが確かめられた。

さらに、「文 a」の統一シラバスには、実際に書かせた途中経過のレポートにも教員からのフィードバックを行うことを明記した。これを実践するためには、フィードバックの方法や観点のある程度のスタンダード化が重要になる。そこで観点を共有するために、長年 CETL の特別センター員としてレポート診断に携わっていた清水准教授が、診断用に開発したコード表を基に、「レポート診断コード表」を作成・導入した（付録1参照）。その際、共通の観点を指摘するか否かを確かめるため、担当教員でコード表を使つてのフィードバックのモデレー

ション作業を行った。レポート採点も同様に、複数教員による採点のズレを軽減するため、共通ループリック（付録2参照）を作成し、コード表同様、モデレーションを行い、言葉や数字の解釈が大きく異なつたところは調整を行った。

### 3-2-2. 「文 b」の共通化に向けて

後期には助教2名も加わり、2012年度に向けて文 b の内容とシラバスを検討した。前述したように、文 a, b, c の違いは教員によって解釈が異なっていた。そこで、a, b, c をレベル別という位置づけにするため、文 a 履修者との差異化を図るため、授業対象者は入学時のプレースメントテストにおいて一定以上の点数を獲得した1年次生を想定した。

プレースメントテストによる点数でレベルを分けるにしろ、新入生は大学で期待されるレポートの書き方については未学習である。そこで文 b でも、大学におけるレポートの書き方の基礎的内容は文 a と共通とした。具体的には、(1)高等学校卒業までに習得すべき学習事項の再確認（復習）(2)日本語表現・表記を確認するための練習や、論文やレポートの具体的な書式や体裁の理解、といった基礎は a と b 共通とした。一方、b ではワークシートを使った手順学習ではなく、(3)クリティカルシンキングやクリティカルリーディングの理解と実践、およびそれらを活かしたレポートの作成、という高次の課題を課すことにした。

指導方法としては、マインドマップや LTD（Learning Through Discussion）を使い、読解力や要約力、レポート作成能力の向上を目指した。また、文 a では統一テーマでレポートを書かせたが、文 b では、学生は与えられたトピックの中からテーマを選択し、複数の資料を使い、レポートを完成することが課題とされた。これにより、学生は数種類の資料を分析・比較・統合しながらレポートを書くことが期待された。また、文 a の学生と同様、CETL のレポート診断サービスを利用させ、推敲する習慣

を身に付けることも目標の1つとされた。

前年度同様、2011年度春期休暇中に、翌2012年度に授業を担当する教員は全員、LTDの指導法を清水准教授より学んだ。また、前出のCETL特別センター員は、2011年度後期にマインドマップインストラクターの資格を取得し、CETLの学習セミナーなど課外指導にも対応する準備を整えた。

### 3-3. 2012年度 (WG 活動3年目)

2012年度の入学生から、これまで語彙力を中心に測っていたプレースメントテストから、前述したように読解力や文章力を測るものに変更した。また、このテスト結果に基づいて、新入生に「文a」もしくは「文b」いずれかのレベル(aが下位、bが上位)を推奨し、能力別スタンダードカリキュラムの試行を開始した。特に、この年度の入学生から文学部では(他学部に先行して)「文章表現法」を必修化しており、文学部1年生にはプレースメントテストの結果に基づいたクラス履修をするように学部から指導があった。

前年の教員体制に加え、講師1名、助教2名が新たに採用され、前期8名、後期7名の教員が授業を担当し、前期は「文a」15クラス、「文b」8クラスの計23クラス、後期は「文a」15クラス、「文b」7クラスの計22クラスが開講された。これにより、文aは全クラスで共通シラバス、文bは山崎めぐみ准教授、山下由美子講師、井上敬子非常勤講師のクラスにおいて、共通シラバスでの授業が実施された。なお、文cはこの時点でも担当教員(3人の非常勤講師)により授業内容が異なっており、シラバス共通化は行っていない。

ただし、2013年度からの文a, b, c全レベルのシラバス共通化を目指し、山崎准教授が担当する文cの内容をa, bと連動する形で整理し、3レベル体制の試行を開始したことは特記しておく。山崎准教授による文cは、3レベル体制に移行した段階では、最下位層の学生向けになるであろう内容を展開したシラバスの試行であった。表2は、試行段階の文cも含めた到達目標である。

表2 2012年度「文章表現法」における学習到達目標

文a	文b	文c
<ul style="list-style-type: none"> <li>・レポートの基本的ルールを理解する</li> <li>・文献作者の主張を読み取り、自己との関連付けをする</li> <li>・自分の文章で要約文を書くことができる</li> <li>・一定量(1800~2000字)の書評を書くことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レポートの基本的ルールを理解し活用する</li> <li>・指定テーマから自分なりの視点を設定する</li> <li>・クリティカルリーディングができる</li> <li>・論理的な論の展開ができる</li> <li>・自分の書いた文章を自分で推敲することができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1000字程度の文章を推敲しながら3つ完成させる</li> <li>・レポートにふさわしい書式・体裁を理解する</li> <li>・正確な日本語を使って書く</li> <li>・レポート作成において、適切に資料を探し、要点をまとめ、自らの主張を書くことができる</li> <li>・計画的にレポートを作成することができる</li> </ul>

2012年度の春期休業期期間を利用して、2013年度に向けたレベルと内容の点検作業が行われた。その結果、レベル1(文a)では、プレースメントテストにおいては点数が低く、国語や作文(文章を書くこと)に対して苦手意識を持った学生を対象とすることとした。レベル2(文b)は、創価大学に入学した大部分の学生

が履修するクラスと想定し、レポートの作成過程において必要な要約、他の知識や社会(問題)と関連付け、自分の言葉で表現する力を培うこととした。レベル3(文c)は、プレースメントテストの上位層を対象によりよいレポートを書くための多角的視点に気づかせることをねらいとする授業とした。また、主にレベル1の学

生を対象にした指導法として、北海道教育大学の鹿内信善教授が開発した「看図作文」指導法のワークショップを行い、その導入準備を行った。

### 3-4. 2013年度 (WG 活動 4 年目)

2013年度の担当教員は、教授1名、准教授1名、講師1名、助教5名の計8名体制となった。また、クラス数の増加により、非常勤講師による従来型の文章表現法はすべて「文c」に集約し、非常勤講師2名が各期5クラスを担当することとした。

2013年度4月より、いよいよ文a、文b、文c(一部)において共通シラバスを用いた授業が実施された。シラバスは、プレースメントテ

ストの点数に応じて、文aから文c(aが下位、bが中位、cが上位)まで、3レベルのシラバスを用意し、新入生に対しポータルサイトを通じて各自の国語力に適したクラスを推奨した。こうした能力別スタンダードカリキュラムの実施は、教授1名、助教2名が新たに採用されたことにより可能になった。

前期は共通シラバスの授業として「文a」5クラス、「文b」17クラス、「文c」7クラス、計28クラス、後期は「文a」4クラス、「文b」16クラス、「文c」7クラス、計27クラスが開講された。そのうち、新設の看護学部では「文章表現法b」が必修科目として指定された。共通シラバスで行われた授業の到達目標を次の表3に示す。

表3 2013年度「文章表現法」各レベルの到達目標

文a	文b	文c
<ul style="list-style-type: none"> <li>* 日常の物事に興味を持ち、そこから必要な情報を集めることができる</li> <li>* 集めた情報の信憑性を調べる</li> <li>* 書く題材を「創り出す」(クリエイティブ・シンキング) ことができる</li> <li>* テーマに対して、自身の意見を持つ</li> <li>* 集めた情報を文章で整理して、他者に伝える</li> <li>* 自分の意見を他者が理解できるように表現する</li> <li>* ポスターを用いたプレゼンテーションを行える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* レポートの基本ルールを理解する</li> <li>* レポートにふさわしい語彙・用語を理解する</li> <li>* 自分の文章で要約文を書く</li> <li>* 文献から著者の主張を読み取り、自己や社会と関連付けることができる</li> <li>* パラグラフ・ライティングを意識し、2400字程度の書評レポートを書くことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* レポートの基本を理解し、活用できる</li> <li>* 選んだ文献をクリティカルに読み、分析できる</li> <li>* 多面的に考えた上で、自分なりの視点を設定できる</li> <li>* レポートの基本的構成(型)に従って、論を展開できる(論拠を示した、論理的な論の展開を心がける)</li> <li>* 推敲する習慣を身につける</li> </ul>

手法としては、文aではマインドマップと看図作文を取り入れ、特に文章を書くことに対する苦手意識の改善と、自分の意見を他者が理解できるように表現することに重きを置いた。文bでは、マインドマップとLTDを取り入れ、要約文を書くこと、著者の主張と自己や社会と関連付けながらの読解力を磨くことに力を入れた。文cを履修する学生は、おそらく書くことが得意、または今以上に文章力を上達させたいという者が多数を占めるであろうと予測し、内

容的にはクリティカルリーディングを重視し、多面的な視点からの論理力伸長を試みた。

2013年度後期には、2014年度より1年次に必修化される文章力向上のための共通科目の名称が、「学術文章作法」と決定した。従来からの非常勤講師による「文章表現法」は旧カリ科目として当面存続させることで、上級生が「学術文章作法」を読み替え履修することを禁じた。これにより、「学術文章作法」は名実ともに初

年次教育科目として学士課程に位置づくことになった。

### 3-5. 2014年度

2014年度のカリキュラム改訂を期に、レポートの書き方の基礎を学ぶ「学術文章作法Ⅰ」が全学必修化された。履修登録上、この科目は学生に対しては一律同じ科目名となる。しかし、実際にはブレースメントテストの点数を基に上位クラスから順に人数を振り分け、各学部上位クラスを「cレベル」、下位クラスを「aレベル」、その中間を「bレベル」として、実際の授業内容を分けて授業を実施することになっている。このように学生にはレベルを示さず教務サイトでクラス分けを行う特殊な対応は、文章力のある学生が、容易に高成績を収めることを狙って故意に実力よりも低いクラスを履修することを防ぐためである。同様の事態が発生している英語クラスの対処法を参考に、教務課担当

からの助言を得て採用することになった。

なお、全学必修化には、1クラス30名のクラス規模を前提にすると、60クラス程度の開講が必要となる。そこで、前期は3学部（法学部、経営学部、および2013年度に必修化された看護学部の「文章表現法b」）1学科（工学部情報システム工学科）、後期は3学部（文学部、経済学部、教育学部）に配当学部を調整し、各学期の開講クラス数を30程度とした。また、特定曜日の特定コマを特定学部割り当てること、同一時間帯に特定学部の学生は全員が学術文章作法を履修している状況を作り、クラス間の履修者数のバラつきや履修後のコマ変更の悪弊を抑えることにした。

結果、6学部1学科に入学した1年生を対象に、前期29クラス、後期31クラスを開講した。各レベルの特徴を表4に示す。なお、学術文章作法の詳しい取り組みについては改めて報告することにしたい。

表4 学術文章作法Ⅰレベル別授業概要

学術文章作法Ⅰ-a	学術文章作法Ⅰ-b	学術文章作法Ⅰ-c
日本語の文章力において、下位レベルに該当する学生の文章作成力向上を目指す。書くことへの苦手意識を克服させながら、身の回りのことに関心を持たせ、自ら情報収集、テーマ設定をさせ、2000程度の論証型レポートを作成させる。	大学で求められるレポート課題に取り組む際の基本技能の養成を目標とし、レポート作成の手順や書き方を学びながら、2400字程度の報告型レポートを作成させる。	大学で求められる文章の書き方を学び、説得力のある論理展開の仕方や質の高い参考文献の選び方を身に付け、3500字程度の分析型レポートを作成させる。

## 4. 単位認定

### 4-1. 外部検定試験の検討

この授業の必修化に伴って考えなければならないのが、単位の認定システムである。本学では、文章力が十分にあるため、本来「学術文章作法」の履修が必要ない優秀な学生がいることが想像される。そのような学生は少数だとしても、彼らにとって、すでに到達した学習目標に向かって、課題に取り組みされる授業は生産的

とは思えない。そこで、外部の文章力検定と学内の基礎確認テストの両方に合格することで、教室授業を履修せずに単位認定される選択肢を用意した。前者は主に学生の論理的な記述力（以下、「文章力」）を推定するために用い、後者は学術的な文章に必要とされる基礎知識（以下、「基礎知識」）を確認するために用いる。具体的には、情報検索の方法、表記、学術的な表現、引用の仕方、参考文献の書き方、文法、文章構成の基礎知識などである。

表5 外部検定の出題内容・評価ポイント

	言語力検定	小論文検定
概要	文章の記述力、表現力、要約力。自由記述問題で、根拠をあげて論理的に表現する力を求める。漢字、熟語、敬語、文法などの個別事項は測定せず、国際的かつ総合的な測定方法を採用。 制限字数目安=120~150字	論理的思考力、批判的思考力、提案説明力。具体的には、文章の一貫性、構成力、説得力、表現力。  制限字数=1200字
1級	最高度の言語力 あらゆるテーマについて、膨大な資料から情報を取捨選択、短期間で報告書や企画書を作成できると認定する。	マスコミ・大手企業・上級資格試験に対応できる知識と提案説明力を持ち、自分の考えや意見を読み手が十分に理解できるように伝える文章力があると認定する。
2級	高度の言語力： さまざまな資料を基に比較検討し、企画書や報告書を作成できると認定する。	就職試験、資格試験などに対応できる知識と提案説明力があり、自分の考えや意見を読み手が理解できるように伝える文章力があると認定する。
3級	社会生活を営むうえで十分な言語力： 既存の情報に基づき、説得力のある論文やレポートを書くことができると認定する。	大学生や社会人として身に付けておきたい基本的な知識と提案説明力を持ち、自分の考えや意見を読み手に伝える文章力があると認定する。
4級	社会に出る準備段階における上級の言語力： 既存の情報に基づき、論文やレポートを書くことができると認定する。	対象外

#### 4-2. 言語力検定と小論文検定

外部の文章力検定として「言語力検定」と「小論文検定」が検討された。各検定の概要と級の説明を表5に示す。

言語力検定は、選択肢で解答する読解問題および、問いに対する解答を本文に基づき100字程度で表す記述問題で構成されている。小論文検定は、指示された課題に対し、1200字以内で記述することが求められる。2012年度より単位認定制度を想定し、文章表現法の一部クラスにおいて、言語力検定および小論文検定を実施してきた。表6は、言語力検定の各年度の実施級と合格率を表したものである。

2012年度前期は第15週目、後期は第14週目に

3・4級検定試験として実施し、点数により合格級もしくは不合格を判定した。2013年度前期は第15週目に3級のみ実施した。2013年度前期は1年生に対してプレースメントテストに基づくクラス分けが機能しており、上位クラスの文cでは9割近くが、中位クラスの文bにおいても5割以上が3級合格する結果となった。このことから平均的な文章表現法のクラス(文b)を履修し、しかるべき成績を上げた者は言語力検定3級以上の作文力があるであろうと想定し、単位認定制度の認定級を3級とする予定であった。しかしながら2014年度以降、言語力検定が中止になることが判明し、認定対象検定から外すことになった。

表6 言語力検定実施級および合格率

クラス	2012前期		2012後期	2013前期	
	文 a	文 b	文 a	文 b	文 c
受験者数	31	27	21	62	27
3級	29.0%	22.2%	38.1%	56.5%	88.9%
4級	45.2%	44.4%	28.6%		
不合格	25.8%	33.3%	33.3%	43.5%	11.1%

表7 小論文検定実施級および合格率

	2012前期（4月）	2012後期	2013後期（9月）
受験者数	97	67	268
1級		6.0%	0.4%
2級	33%	20.9%	6.5%
3級	51.5%	70.1%	35.6%
4級	14.4%	3.0%	22.5%
5級	1%		18.2%
不合格			16.7%

表8 小論文検定合格者数および合格率

	2012年度前期						2013年度後期					
	文 a		文 b		文 c		文 a		文 b		文 c	
受験者数	44		25		28		104		137		27	
	合格者数	合格率	合格者数	合格率	合格者数	合格率	合格者数	合格率	合格者数	合格率	合格者数	合格率
1級							0	0	1	0.7	0	0
2級	6	13.6%	12	48%	14	50%	8	7.7%	9	6.6%	1	6.7%

小論文検定は2012年度前期第15週目、2013年度後期第2週目に実施した。表7は実施級および合格率、表8はクラス別の1・2級合格者数と合格率を表したものである。なお、2012年度前期の文cのクラスでは、問題文に加え「小論文の書き方・注意事項」を配布し検定に臨んだ。表8の2012年度前期第15週目の合格率と2013年度後期第2週目の合格率を比較すると、a、b、cともに15週目に受けた時の合格率が高くなっている。検定のための授業ではないが、構成・思考力・内容・表現・表記・引用を学び実践することにより、検定に良い影響が出ているといえる。

実際、外部の検定では、基礎力確認テストでは確認しがたい作文スキル・技能を保障することが求められる。そこで、実際に1200文字で作文させる小論文検定が適当と判断した。

#### 4-3. 基礎確認テスト

学術文章基礎力確認テストは、「学術文章作法」履修者が学習成果として身につけるである

う、大学時代に要求されるレポートに関する知識の習得度を判定するために作成されたものである。判定する知識領域は、次の5領域で、出題の形式は選択式を用いた知識理解のレベルを測定するものとなる。

- 領域1 レポートの構成（序論・本論・結論、章立てなど）
- 領域2 文章作成の基本的ルール（文体、表記、接続表現、ねじれ文など）
- 領域3 文献検索・資料収集（方法、信憑性など）
- 領域4 引用の重要性（剽窃、著作権）
- 領域5 レポート作成のプロセス（テーマ設定、アウトライン、推敲など）

この5領域に関してまんべんなく基本的知識の習得が確認されれば、検定試験の結果と合せて単位認定することとした。

#### 5. 今後の課題と期待

今後の課題として検討をすべきことは、学士



課程を通じての文章力向上に向けての取り組みである。学術文章作法が必修化されたことは画期的であるが、実際、週1回、半期15回の授業のみで、大学生として十分な文章力が身につくと考えるのは無理である。さらに、ゼミ論、卒業論文で求められるレベルと1年生に達成可能な文章力では差があって当たり前である。そこで、学術文章作法を通じてレポート作成の基礎を修めた上で、さらに他の授業においてレポートを書く練習は継続される必要がある。

この考えた方を具体化したのが Writing Across Curriculum (通称 WAC) と呼ばれるアプローチであるが、本学でも初年次のライティングスキル習得に留まらず、他の共通科目を通してレポート課題を意図的に文章力向上のために組み込んでいく工夫を検討する必要がある。この取り組みは、3年次・4年次に求められる文章力を具体化し、段階を追って知識とスキルを身に付けていく仕組みづくりが必要となってくる。その際、レポート課題は、その作成過程で推敲させることにより質を向上させるという役割を担ったものが求められる。

この取り組みを現実化するためには、FDが不可欠となる。まず、2年次・3年次に履修すべき適切な授業を設定し、その授業のレポート課題に作文力錬成の役割を担ってもらおう。さらに、担当教員には WAC を理解してもらい、どのような授業計画をすれば、内容を変更せずとも文章力を養う授業に変化させられるかのコンサルテーションも必要になると考えられる。同時に、担当教員のみでは文章力を段階に応じて向上させることには限りがあるため、課外の支援体制を手厚くしておく。そのために SPACe 内にあるライティングセンターをより充実させ、スタッフの質向上にも努めていく必要がある。

また、学術文章作法は初年次教育科目として全学必修化された数少ない科目である。単に文章力の向上だけでなく、学習態度や学習スキルの改善・向上に資する学習体験を提供できるプ

ログラムとして、再度その成果を点検する必要もあろう。今後、開発／開講されていく学術文章作法 II/III という上位科目との関連も含め、次のカリキュラム改訂に向けた新たな取り組みに期待したい。

## 附言

この小稿は4年間にわたるワーキンググループの活動、とりわけ実際に授業を担当された多くの先生方のご努力を、わずかでも活字にして残しておきたいという願いから執筆している(付録3に構成メンバーリストを示す)。スタンダード化にむけたシラバス作成のために幾度となくミーティングを繰り返し、様々に試行を重ねた足跡を十分にたどることは出来ないが、全学必修化というゴールに向けて準備を進めて戴いた関係者の労に多少とも報いることが出来たのなら幸いである。

また、小論文検定の適否に関する試行調査に際し、教育開発出版の上妻氏、望月氏から多大な支援を戴いた。記して感謝する。

付録 1 : コード表

コード表

記号	意味	コメント
形式		
1	ホチキスを利用していない	
2	提出ルール・課題無視	
3	引用ルールが守れていない	
4	引用文献あるいは参考文献の書き方に問題	
5	脚注の書き方に問題	
6	表紙がない（教員の指示が最優先）	
7	ページ番号がない	
主語		
St	主語と述語がねじれの関係	主語と述語を対応させてかきましよう
Sn	主語なし	必ず主語を入れましよう！
Su	主語不明	どれが主語かわからなくなっています。読者を意識ましよう。
Sc	省略された主語が変化している	主語を省略した場合には、そのことを忘れないようにして下さい。
Sp	主語と述語を近づける	主語の多用が避けられないとき、対応する主語と述語を近づけましよう
St	主語の多用	1つの文章内にたくさんの主語が入っており、その位置関係が悪いため、主語と述語の関係が不明確になっています
Sk	主語の区別	自分の考えなのか、他者の考えなのかをはっきり明記ましよう。
語尾		
vd	体言止めはダメ！	最後まで文章にしましよう
vt	「です、ます」、「だ」はダメです！	であるなどを利用して下さい。ただし、多用に注意。
vx	思う、推測、感想、願望はいりません	しっかり調べて、断定するようにしましよう。どうしても意見を述べたい時は、根拠を伴った意見のみを書くようにして下さい
vw	同じ述語が繰り返されている	述語を1回使うだけでよいように工夫ましよう
表現		
ha	話し言葉（口語体）。または低位の文語体。	学術的な文語体に！頭に浮かんだままにしゃべり言葉で書かない
xj	誤字	変換ミスに注意。また辞書を使ってきちんと確認して下さい。
it	指示語<そこあど>の多用	多用は混乱のもと。適材適所を意識！？^^
r	文章が長い	書き出しと終わりで伝えたい内容が変わりやすくなり、またねじれが起こりやすくなります。一文一意の原則、複文、重文を念頭に置き、文章をわけましよう
wt	頭に浮かんだままに書かない！？	主語、目的語、述語、あるいは今書いている文章の全体の意味を意識せず、頭に浮かんだままに書いているので、言いたいことがよくわかりません。
te	文章では、「てにをは」を省略しない	「てにをは」を意識して文章を書く習慣をつけましよう！
tex	助詞の使い方が不適切	
b	2文字以上の英数字は半角	
kp	重ね言葉	重ね言葉（頭痛が痛い！？）は文を稚拙にします
kx	単語が不適切	適切な単語を用いましよう
ax	形容詞が不適切	名詞との相性がよくありません
ai	形容詞と名詞、副詞と動詞を近づける	あいまいな文章にしないため、「副詞と動詞」、「形容詞と名詞」を近づけましよう
j	修飾語句の順番がおかしい	修飾語句には、おく順番があります（長いものを遠くに、短いものを近くに）

kh	言葉足らず	一言一言、丁寧に書いていきましょう。話言葉ではなく、文語で！
kw	言葉がダブっています。	英語のように、言葉を適時言い換える必要はありませんが、同じ言葉が頻繁に出てくるとくどくなりますので、工夫しましょう！
kk	同じ言葉を繰り返さない	同じく言葉が何度も出てくるとくどいので、工夫しましょう
fx	表現不適切、表現がおかしい	適切な表現を用いましょう。相手の良心に頼らないように
fw	表現がダブっています	同じ表現が繰り返されるため、くどくなっています。工夫しましょう！
z	説明不足。追加の説明文が必要。	話題をサポートしきれていません。読者に配慮して必要な説明・解説を十分にしましょう。
or	「～的」「～化」「～性」を乱用しない	言葉自体にあいまいさを伴うので、適切に表現する習慣をつけましょう
gx	文法上の誤りです	
論理		
kr	単語を羅列しない	単語が並べられているだけです。きちんと文章化しましょう。
br	文章の羅列にすぎない。つながりなし。	必要な文章があればいいというわけではありません。前の文はどのような意味があるのかを考えながら、文章を書いて下さい。
pm	段落を設ける	段落をつくる習慣をつけましょう！
pr	段落の羅列にすぎない。つながりなし。	必要な内容（段落）であることはわかりますが、主張・結論に合わせて流れを意識し、せめて接続詞を用いましょう！
q	唐突	話題が突然変わっています。あるいは、前の流れに関係なく、突然新しい話題が登場しています。
y	(論理の) 飛躍。つながりなし。	前までの文章では、この内容・結論につなげることはできません。途中経過を書く必要があります。
oo	記号で省略しない	文章で表現しましょう
os	サブタイトルを利用しない	段落、接続詞などをつかって、文章力を用いて論理的に書くようにしましょう！
cn	接続詞なし	接続詞が必要。接続詞を入れて文章の前後に流れを持たせましょう
cd	接続詞が不適切	前後の文脈を考え、適切な接続詞を入れて下さい。
cw	接続詞がダブっています	接続詞はたくさんあります。適時、適切な接続詞を利用しましょう。場合によっては、文章の構造を変更する必要があるかもしれません。
px	ここで改行しない	書いている段落の意味を考えましょう
pd	ここで改行する	書いている段落の意味を考えましょう
ps	改行スペースで流れをつくらない	メールの悪しき習慣。勝手にスペースを設けないようにしましょう。
m	改行後、1マスあける	メールの悪しき習慣。段落の最初の文の書き出しは、必ず1マス（全角）あけて下さい。
ex	根拠として不適切	説得力がありません。例がよくないか、あるいは恣意的で自分の考えや経験のみを根拠にしてませんか？
eh	根拠が必要。不十分。	自分の考えや経験は根拠になりません。妥当な根拠を探し出し、明示して下さい。常識・一般論も同様です。
eg	具体性必要	具体的な例を示しましょう
ej	辞書の引用は避ける	辞書の意味を載せるのはやめましょう！
es	出典不適切。出典明記。	引用・参照箇所を書きましょう。ウィキペディアは参照不可です。
d	論を展開させましょう	いい話題を放置しないように。きちんと展開させて結論に関わらせましょう
内容		
nx	誤解・間違い	事実あるいは概念を間違えて覚えています。正しく理解し、正しい使用を！
nu	不正確	事実を正確に記述していません。再度、調べなおすか、少なくとも情報源の正しさを確認して下さい
nr	本当？	そのような事実はありますか？恣意的ではないですか？
nw	内容がダブっています。	なぜ同じ内容を繰り返したのですか？ 繰り返す必要の有無に合わせて、修正して下さい

付録2： 文a共通ルーブリック

レポート評価基準

	配点	10点	8点	6点	4点
表記・表現	文章 〔文体・表記・用語・明快性〕	おおむね書けている。	ところどころ書けていない。	書けていない箇所が多い。	ほとんど書けていない。
	引用・要約の仕方	ミスがない。または極めてミスが少ない。	ところどころミスがある。	ミスが多い。	ほとんど守れていない。
	参考文献リスト	ミスがない。または極めてミスが少ない。	ところどころミスがある。	ミスが多い。	ほとんど守れていない。
論理性	主張と根拠	主張が明確であり、根拠が妥当である。	主張は明確であるが、根拠の妥当性が低い。	主張があまり明確でなく、根拠も不適切。	主張も根拠も明確でない。
	引用の妥当性	おおむね妥当である。	ところどころ妥当でない。	妥当でない箇所が多い。	妥当でない箇所が極めて多い。
	論理展開	おおむねできている。	ところどころできていない。	できていない箇所が多い。	できていない箇所が極めて多い。

/60

### 付録3：ワーキンググループ構成メンバー（2010~2013年度）

- 招集者 寺西宏友 教学担当副学長/学士課程機構長
- 責任者 関田一彦 教育・学習活動支援センター長
- 構成員 望月雅光 教育・学習活動支援センター副センター長
- 構成員 長崎伸仁教授（教職大学院）2010年度はオブザーバー
- 構成員 石丸憲一教授（教職大学院）2010年度はオブザーバー
- 構成員 金子 弘教授（文学部）
- 構成員 大塚 望准教授（文学部）
- 構成員 山崎めぐみ准教授（学士課程教育機構）
- 構成員 清水強志准教授（学士課程教育機構）
- 構成員 山下由美子講師（学士課程教育機構）
- 構成員 福田伸枝助教（教育・学習活動支援センター）
- 構成員 鈴木夕佳助教（教育・学習活動支援センター）2012年度まで
- 構成員 斉藤幸一助教（教育・学習活動支援センター）2012年度から
- 構成員 畑由美子助教（教育・学習活動支援センター）2012年度から
- 構成員 小倉裕児教授（学士課程教育機構）2013年度のみ

## 深い学びのための授業づくり

溝上 慎一

京都大学高等教育研究開発センター

溝上です。どうぞよろしくお願ひします。

私は「授業づくり」をテーマにして、協同教育学会の先生方にお話しできるほどの専門家ではありません。ですので、今日はアクティブラーニングを中心にしながら、「アクティブラーニングと深い学び」と書く方が適切だと思いますが、そのような順番でお話ししていきたいと思っています。

「アクティブラーニング」が「深い学び」とどのようにつながるのかというポイントもありますが、アクティブラーニングの定義を前提にした理論を前半でお話しし、後半で私の授業実践をお話ししたいと思います。しかし「私はこんな授業をやっています」という紹介がしたいわけではなく、授業の実践のさまざまなプロセスに、前半で示したようなポイントや、あるいは今日はクリッカーを皆さんに体験していただくと思って持ってきていますので、クリッカーを使うと例えばこのような授業もできるということもご紹介したいと思っています。

最初に、簡単なものですので、クリッカーを少し体験していただくと思います。よくご存じの方は「フンフン」と思ってやっていただいで結構です。簡単な2つの質問を用意してきましたので、答えてください。第1の質問は、「今日はどの立場でのご参加ですか」です。今日は創価大学のFDセミナーの講演でもありますので、1番が「教職員」、2番が「協同教育学会の参加者・関係者」、3番が「それ以外」

です。1番と2番がかぶる方もいらっしゃると思いますが、自分はこっちの方だと適当に押してくださいればいいかなと思います。カウントダウンが出ますので、出たら押してください。

皆さんの手元にあるクリッカーには、1番から番号が付いています。私が持ってきたのは250個セットで、1番から250番が付いています。その番号がこのように入力されるようになっています。スライド上の1列がだいたい20人ですので、現時点で70人くらいのお出席者ということですね。今日はみなさんが何番を持っているのかということは私の方ではわかりませんが、大学の授業で使うときはワークシートで、後で紹介しますが、ワークシートを私は毎週授業で使って、それを提出させます。こちらでワークタスクを与えて書き込んでいくのですが、何枚かあり、最後には感想や考えたことも書かせます。それを提出するようになっていくのですが、そこに自分が何番のクリッカーを今日は取ったのかという番号を書かせています。これが成績資料の1つになります。

留学生の授業などは1限目にやっていますので、遅刻がすごく多いわけです。ダラダラしていますので、授業が始まって10分後くらいにワークタスクを入れて、ここで押ししていない学生は遅刻とみなして、マイナス5点とかやります。皆がバシッと揃います。

先ほどの第1の質問の結果が出ています。創価大学の教職員の方がこれくらいで、協同教育

学会の方がこれくらいで、それ以外の方がこれくらいで……。そういう感じですね。ありがとうございました。

もう1つ質問を用意しています。「学生にグループワークやディスカッション、プレゼンテーションをさせる授業を行なっていますか？」という問題です。協同教育学会の方がたくさんいらっしゃると思いますので「当たり前だ」、「何を言っているのだ」という感じの方も多いかもかもしれませんが、どこの講演会でもやっている質問ですので……。



1番「行なっている」、2番「時々、行なっている」、3番「行なっていないが、行なってみたい」、4番「行なっていないし、やりたくない」、5番「教員ではない」です。こういう問題を作るときは、最も近い番号を選んでくださいという但し書きを必ず付けるようにしています。大学の授業では、選べない学生が必ず出てくるからです。そうすると時間がもったいないので、とにかくどれか1つ近い番号を選ぶというように説明しています。では、同じようにカウントダウンが出ますので、押ししてください。

遅れて来られた方もいて、現時点での出席者は80名ですね。さすがに4番はゼロですね。多くの方がやってらっしゃるということですね。ありがとうございます。後半でクリッカーの話をもう1度しますので、このようなクリッカーのイメージをもっていたいただいた上で、聞いていただければと思います。

余談ですが、先ほどの質問でもそうでしたが、大学の授業では1番を狙って押す学生が必

ずいますので、盛り上がるというか、楽しいです。後半で紹介する私の授業では学生が250人くらい出席します。それくらいの出席者でアクティブラーニングがどれくらいできるのかを私は試しています。

一般の方には50人から150人くらいの出席者で出来ないといけませんね、という話をしています。私は250人くらいの出席者でどれくらいできるかを見ておかなければいけないと思って、250人でやっています。250人が全員ではないですけど、ワッと1番を押してくるわけです。そうしたらPCがクラッシュして、今年の前期の授業ではクリッカーが半分使えませんでした。その原因を業者に調べさせたのですが、1番を押す学生が120~130人いまして、それが0.0何秒で押しますから、クラッシュを起こしてしまったのです。現在、改良プログラムを作っているところです。

## 1. アクティブラーニングの定義

アクティブラーニングとは

それでは、内容の方に入っていきます。アクティブラーニング、協同学習をどのように位置づけるのかについて、私の中では色々と考えてきたことありますが、今日は協同教育学会の方も多くおられますので、今日はその話をしないようにしています。関心のある方はレジユメの最後のところに紹介していますが、私が最近出版しました『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』という本を見てください。

アクティブラーニングは色々定義することが可能で、バージョンがいくつもあります。私はアクティブラーニングの専門家ではなかったはずですが、この5年くらいの間にアクティブラーニングの専門家みたいになってしまいました。私の高等教育における大きな関心は、「学生の学びと成長」というテーマです。何々大学を卒業したとかいう教育資格、ブランドだけではなく、4年間あるいは6年間にいかに学んで

成長していくのか、その学びとは何なのか、あるいは成長とはどのようなものなのか、そのような関心でやってきた柱の中の1つにアクティブラーニングがあったのです。

初めは主体的な学びとか、そのようなことについて私もぐちゃぐちゃと考えてきました。私が自由に考えてもいいのですが、できるだけ先行研究といいますか、とくに北米が盛んですので、そういった方々との交流とか、文献なども参照して、言葉はできるところは合わせていく、そのような中でアクティブラーニングへと段々と狭まっていきました。定義も合わせるところは精一杯合わせて、ちょっとこれではだめだということはずらして直していく、私にとってのアクティブラーニングはそういう感じが出てきたものです。

一方向的な知識伝達型講義といいますと、私が一方的に喋って、皆さんが聞くという感じですね。このような講義形式を乗り越えていくときにアクティブラーニングという言葉が使われます。これは誰が定義をしても、出てくる共通のポイントです。聞く学習=パッシブな学習を少しでも乗り越えるということですね。何によって乗り越えるのかというと、「書く、話す、発表する」という活動が入ってくるわけです。少なくとも1番のポイントは「聞く学習を少しでも乗り越えて、参加モードをつくっていく」ということです。「参加モード」というのは表現、表出、あるいは他者を通して話す、書く、発表するということです。

こういう話をしますと、「聞く=パッシブというのは理解できない」と批判的におっしゃる方が何百人といます。つまり、聞いているときでも頭の中はものすごくアクティブに働いているということはありませんね。そういう点は大事だと思っています。ここは誤解のないように言っておきます。私がアクティブラーニングを推奨してどんどんやっていこうとするときでも、講義をすることの意義や意味は理解しています。講義をすることで、頭を精一杯に働かせ

て聞くような姿勢や態度を作っていくことは、授業者として大事なポイントだと思います。それは誤解のないように理解してください。

ただ、アクティブラーニングという言葉を使ってやっていきたいことは、聞く学習=パッシブな学習を少しでも乗り越えていくということ、「教えるから学ぶへ」、あるいは「教授パラダイムから学習パラダイムへ」というパラダイム転換ですね。ですから、聞く学習がだめだということではなく、時代の要請、あるいは変化する社会に合わせて、聞くだけで知識を理解するような学習だけではだめだろう、最終的には社会的な変化を睨みながら、新しい意義をどんどん加えていく、そのようなところにアクティブラーニングのポイントがあると思います。これまでの学習を受動的学習と定義して、それを少しでも乗り越えるということ、これがアクティブラーニングの第1ポイントですね。

それでは乗り越えるといったときに、どのような乗り越え方があるのかということですね。皆さんもご承知のように、日本でも90年代以降、参加型授業というものが出てきました。当時はアクティブラーニングとは呼びませんでした。例えば、授業が終わったあとにコメントシートやミニツツペーパー、あるいは最近あまり議論されませんが、授業アンケートとか、学生の参加を少しでも促していくという講義をやり始めました。そのような授業は今から見ると、アクティブラーニングの第1の基本型だったと思います。

ただ、時代や社会の変化はその程度の授業では許してくれません。別のものをもっと目指したい、もっと目指さなければいけないといったときに、例えば「書く、話す、発表する」という話を先ほどしたわけですが、とくに他者や集団との関係で自分の理解を表現したり、あるいは他者がいると異なる理解や考えが返ってきますので、そういうものにすり合わせて自分の理解を深めていく、あるいは集団というものの中で一つの成果や見方を作っていく、そう



いった他者とか集団というものが環境の中に入ってくるだけで、学習は非常に複雑になります。

なぜ、こういったものが必要になるのか、話は簡単で、社会に出てそのような仕事の仕方が山ほどあるからですね。仕事というのはプロジェクトでやるのが圧倒的に多く、その中に個人の役割があります。場合によっては部署の仕事をプレゼンテーションして、他の方々に説明することもあります。個人の学習能力が必要だということは言うまでもありませんが、個人だけで仕事ができるということは、ごく一部の人を除いてないですよ。

そのように考えていくと、人は時代の変化に対応させて、国とか文化も含めて、多様な集団や社会、共同体といったものを前提にした学習にしていかなければなりません。とくに仕事が非常に集団的になり、最近のソーシャルメディアを含めて簡単に色々な人々と繋がるようになっていきます。私はこれをトランジション課題としてよく説明しています。

発表するにしても、最近はプレゼンテーションが多いですね。グループの中では話せるけれども、「100人を前にすると考えがまとまらない」とか、「準備してきたけれど頭が真っ白になる」といったことがありますよね。そんなことでは困りますので、高校でいえばあらゆる教科、大学でいえばできるだけ多くの科目の中で、そういう時間を作っていくことが今後の課題になっていくと思います。

いずれにしましても、学習活動に他者とか集団をポイントとする活動が入ってくることは、避けられないマスト要件だと考えています。それでも、多くの高校や大学で一般の先生方がアクティブラーニングをどんどん取り入れてやるようになりますと、多くの方がおっしゃるのは「活動が非常に表面的で、学生の関わりも非常に弱い」ということです。「そんなことをやっているのだったら、講義のほうがよい」と言う方が本当にたくさんいらっしゃいます。私も

いっぱい批判の矢を受けながら返しています。それはやり方が悪いのであって、アクティブラーニングが悪いのではない。アクティブラーニングの意義はちゃんとありますので、意義に実践が追いつくように改善していかなければならない。学校や教員でワークショップや勉強会を行なって、質を高めていかないといけないですね。「やっぱり講義が良いのだ」という選択肢に戻ることはないと思います。

そういうことを念頭においてアクティブラーニングの定義ですが、二重定義はアメリカの学者でもするのですが、「書く、話す、発表する」などの活動だけではなく、「認知プロセスの外化」を伴うことをもう一つ付け加えました。例えば、アメリカでアクティブラーニングという言葉が最初に定義したとしてよく引用されるのが、91年に刊行されたボンウェルとアイソンの『アクティブラーニング』という本です。ボンウェルらは「高次の思考」、思考の中でも高次の部分ですが、問題解決とか推論とか、そういったものを伴ったアクティブラーニングの必要性を説きます。

ちなみにボンウェルとアイソンの『アクティブラーニング』は91年の刊行ですが、この年には『アクティブラーニング』がもう1冊刊行されていますよね。関田先生らが訳された『学生参加型の大学授業』です。ジョンソンらの原題は『アクティブラーニング』です。『学生参加型の大学授業』と訳さないで、『アクティブラーニング』と訳していたら、日本で第1号の本だったかもしれません。同時に『アクティブラーニング』という原著が、91年に出ていることは日本の多くの方は知りません。

いずれにしましても、「高次の思考」と定義するアメリカの研究者は結構多いのですが、私は「思考」ではちょっと狭い、とくに「高次」と付けるのは限定しすぎだと考えてきました。

「思考」は、認知心理学では論理的／批判的／創造的思考とか、推論、判断、意思決定、問題解決とされます。その中の例えば批判的思考と

か、推論とか、問題解決をボンウェルらはイメージしているのだと思います。

例えば、判断や意思決定はそれほど高次の思考ではないのですが、私たちが学習とか仕事を進めていくうえで判断しないといけないことはいっぱいあります。「もうこれでいいかな」とか「もうちょっとやらないといけないかな」とかありますよね。そのようなものも含めたい。「思考」を広く取りたいと考え始めると、「思考」だけではないだろうということに当然なります。

それでは、何があるのでしょうか。認知といったとき「知覚」、「記憶」、「言語」、「思考」という4つを取り上げることはどんな認知心理学者でも共通していますし、私もこの4つを紹介しています。「思考」がまず1つですね。「知覚」は見たり聞いたりでいいとします。「言語」は大学ではあまり使いませんが、高校では言語活動の充実という形で思考力、判断力、表現力とあって、よく言語活動=アクティブラーニングというように使います。言語の重要性とか、言語と関係した知識とか、高校の先生方はこういう形で使っています。

しかし、大学ではあまり言語、言語と言わない印象があります。それでも「思考」には言語、シンボル、ジェスチャー、数字、記号などが含まれます。アクティブラーニングで他者に自分の理解を伝えるときに、理解しているけれども、理解を伝えようとするときに言葉が続かないということがあります。これは教員なら誰でも経験してきていることだと思います。自分では分かっているけれども、分かっている学生たちに教えようとするときに、適切な言葉が続かないとか、説明する言葉が思いつかないとか、こういうことは皆さんが経験して今に至っていると思います。

同じことは学生たちの間でもいっぱい起こっています。私の授業でも色々なバージョンがあります。一番基本的なものとして、レクチャーしたことを自分がどう理解したとか、疑問があったらお互いで解決しよう、解決しない場合

はワークシートに質問して、私が次の授業で答えるとか、そういう時間を設けています。その時に学生たちが定番のように書いてくるコメントの中に、「聞いているときは理解したと思っていたが、それを自分の言葉で他者に伝えようとするときに言葉が出てこない」というのがあります。ここに日常の問題が縮図として表れていると思います。私たちが将来、社会で仕事をするとき、何を考えているのか、何を理解しているのかを伝える機会は山ほどあって、そういう力を色々な学習の中で作っていくことが必要だと思います。

もう1つは「記憶」です。これは大学教育の中でほとんど扱われていないですね。記憶といえば皆さんが思い浮かべるのは、短期記憶と長期記憶だと思います。長期記憶は知識を習得するということ、つまり頭に詰め込んでいくということですね。しかし、私がアクティブラーニングで記憶を挙げるときにまず思い浮かべるのは、ワーキングメモリーです。ワーキングメモリーの研究は70年代からかなり進んでおり、この15年から20年でもものすごく盛り上がっているものです。ワーキングメモリーというのは作動記憶と訳されますが、話しているときや活動しているときに一瞬キャッシュメモリーみたいに、決して長期記憶に移行させるようなものではなく、活動を一瞬支えるときに機能する記憶機能です。

例えばコンピュータのある画面で、エクセルで計算して合計を出して、2865とか出てきて、それをワードに書き移そうとして画面を変えて2865と書きますよね。私はこのあたりのワーキングメモリーが弱くて、何回も2865だったっけ？とかいって戻るのですが、こういうワーキングメモリーが働いて、人は活動しているといえます。

もう少し私たちの教育に関わることで言えば、例えば喋っているときに主語があって、それに対応する適切な述語が1分か2分してから出てくることがありますよね。これはおもしろ

いです。普通に考えたら何という言葉で喋り始めたのか、人は意識して覚えていないものです。しかし、最初に何を喋ったかを何となく覚えているのですよ。意識して覚えていないけれども、頭はキャッシュメモリーのような感じで覚えていて、だから最後は適切な述語で終わっていくという文章を喋ることができるわけですね。この時には完全にワーキングメモリーというものが働いているわけです。

もちろん主語と述語の対応は長期記憶の中に知識としてもっていて、ちゃんと主語があって適切な述語で終わるわけです。それを意識しながら喋っているということを長期記憶の中から引き出されて、ワーキングメモリーという単体で機能することはないと記憶研究者はよく言うのですが、このプロセスの中でワーキングメモリーが非常に働いているということは確実にいえるわけです。

書く中での主語と述語の対応もそうですが、一瞬一瞬の中でちゃんとした言葉遣い、きれいな文章、構造とかを意識しながら喋れるようになる背後には、ワーキングメモリーが働いている。こういうことは何回も何回も練習していかないとできないと思いますが、そういうことも記憶の中にあります。

リスティングもそうですね。「この問題には4点ありますね。1点、2点・・・」とか言う中で、「4点目は何でしたっけ？」とかいうことがありますよね。こんな時にもワーキングメモリーが働いていたりします。「この4点を言おう」と思って頭に入れているわけですが、3点目に脱線して盛り上がってしまって忘れてしまったりすることがあります。これも長期記憶と連動していることが実際にあるのですが、一瞬一瞬の活動を支える記憶の力をアクティブラーニングを通して鍛えたらと思います。このような意味を込めて「認知プロセスの外化」と言っています。ここには大きな含意が色々とあります。

## アクティブラーニングの二つの構図と移行

私は2007年にアクティブラーニングに関する論文を書きました。今から見て全然だめで、あんな論文は抹殺したいのですが、webに残ってしまっているのが抹殺できません。2010年くらいから色々と研究会などに呼ばれるようになって、腹を括って勉強しました。大学の状況を見ていて、さっきの定義で言うと1番目の受動的な学習を少しでも乗り越える大学授業を作っていくことに専心したいと。ミニッツペーパーとか、コメントシートとか、それくらいのことは京大の先生でも結構やっていたので、もう少し越えましょうというわけです。そのときは「認知プロセスの外化」は入れていませんでした。「書く、話す、発表する」とか、プロジェクトやフィールドワーク、問題解決学習とかを紹介して、今までやってきたことをもう一つ越えていきましょうというわけです。

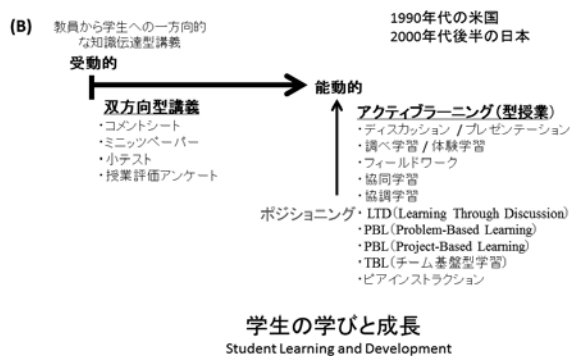
2010年くらいから2年、3年とやってきました。それはこういう構図です。いわゆる受動的、ポジショニングという概念を使いますが、ポジショニングというのはここに1を取って、そこから世界を見るということです。私は心理学が専門ですので、心理学の中でよく使います。ここから能動というものを見る、これが第一定義ですね。その時の能動の意味は、受動を乗り越えるくらいの意味しかありません。とりあえず受動を乗り越えるのだというメッセージがこのポジショニングにはあります。

ところが、2013年の夏くらいからこの説明を止めました。関係者からはコロコロと変えるなと反感を買いました。変えた理由はアメリカのバージョンに合わせたのですが、一つの理由は反転授業が出てきたことですね。これがすごい勢いで盛り上がりを見せ始めていました。もう一つは、ラーニングアナリティクスですね。授業の中の学習を数値化する、データ化する、分析するということです。そういうものによって、学びの構造を作り出していくということが、今の私の職場の中ではガンガンありまし

た。そういうものを日常的に聞いていると、「受動を乗り越えましょう」とか言っている状況ではないと心底、思いました。

もう一つの決定打は、2012年8月に出された中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」ですね。あそこでアクティブラーニングの定義が出てきました。アクティブラーニングを世の中に広めていこうというステージは終わりを告げて、むしろこんなところにいるのは遅いですね、と言わないといけない状況になったわけです。

今年はAP、すなわち文科省の「大学教育再生加速プログラム」も非常に強圧的に出てきましたし、私学総合助成の得点にもアクティブラーニングがありますね。やってなかったら点数が低くなりますよ、と文科省も腹を括って出しているなという感じがあります。いずれにしても「もう古い」と言わないといけないわけです。もはやアクティブラーニングは当たり前で、能動の意味をもっと探究していく、追及していくことが当たり前のように求められるようになったのです。



ここでは学習技法を書いています、学習技法や学習論が大事なわけではありません。やっていることには似ている部分や重なり合う部分がいっぱいありますが、目指すポイントやこれを通してつけたい力が違うから名前も違うわけです。そういう意味では目指すポイントをちゃんと掲げているわけです。たんに講義をアクティブにしていくとか、そんな話はもう誰もしていません。名前が大事ではないのです。いわ

ゆるポジショニングをこっちに移していく、これ乗り越えることは当たり前状況だという話をこれからはしていく必要があると思います。

ポジショニングというのは面白いですよ。書いていることは一緒なのに、意味が違います。こういう時にポジショニングはすごく有効です。取っている位置、立脚点が違うのです。ここに立った時の能動的には色々な学習技法とか学習論的立場があって、それぞれ微妙にポイントが違って来たりしますが、結局、どれもある程度の学習目標を掲げているということです。どういう風に学習を通して育てたいのか、どういう力を身につけさせたいのか、このあたりはかなり考えて技法化、あるいは戦略化されています。

一般的な言葉でいうと、「知識・技能(態度)」を身に付けさせようとしているのだと思います。しかし、そういうものを文科省が言うところの汎用的技能を強調すれば、技能・態度の話に終始します。

しかし、成長の指標は決してコミュニケーション力とか、思考力とか、先ほどの認知プロセスといった話だけではありません。例えば女性が社会で生きていく上で必要な力とか、こういうものを女子大や女子高でプログラムの中に組み込み、学習を行ったりしています。あるいは地域連携などもそうですね。将来、地域を担う若者に必要な力、リーダーシップなどを地域と合わせてプログラムを作っています。それが一般的な学習技法に反映されるということではありませんが、「学生の学びと成長」と言ったときの成長の指標は、「知識・技能(態度)」とかを簡単に大きく言っているだけのものではなく、もう少し色々な文脈が、あるいは大学・高校と別れている状況によって、取っていくことができるという非常に含み豊かな言葉です。

ですので、ここを何と置くかによって色々出来ます。逆にいえばこの取り方によってはしんどくなる、という言い方もできます。どういう風に学生・生徒を育てたいのかということ

が私たちの教育の眼目ですから、そういうものをどんどん考えていかないといけない状況にいるのだと理解しています。

### エージェンシー（行為主体性）の対象

先ほど少し言葉が足りないなと思って付け加えたのですが、「アクティブラーニング」と「主体的な学び」の違いはなかなか説明が難しいです。誰も説明していないのではないかと思います。次の本で書こうと思っていますが、私は「アクティブラーニングは主体的な学びではない」とずっと言ってきました。「積極的・能動的な学習」など色々な訳し方がありますが、説明の上では「能動的な学習」と使いますが、アクティブラーニングはカタカナでいこう、ちなみに私は「アクティブ・ラーニング」の中の「・」も取りたいと思って、こだわりもありますが、「主体的な学び」とは区別したいと思っています。

その時のイメージをお話ししますが、主体性というのは、ある物事への関わりに使われる言葉です。私はこれが主体的という言葉の原義だと思います。私は心理学の中で自己論やアイデンティティの基礎研究を行なっていて、「主客」の研究は20年から25年にわたってずっとやってきました。

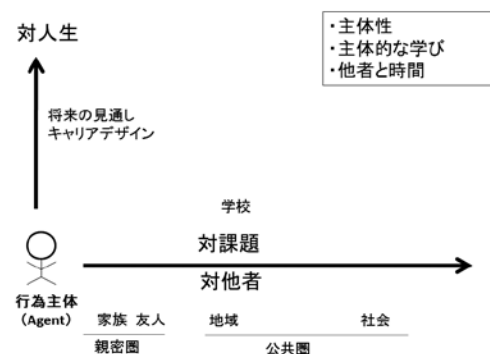
「主客」の定義は色々あっても、誰がやっても共通している問題は、「主」と「客」というものは、モノに関わっていくときに関わる側が「主」、関わられる側、受け身の側が「客」ということですね。「主」から「客」への関わり方が強いときに「主体的」と言います。この原義を立脚点にしますと、「主体的な学び」とは非常に単純で、学びというものは、課題に対する主体的な関わり方、取り組み方ですから、単純に課題に対して主体的に、積極的に取り組んでいる、ただそれだけのことだと理解したいと思っています。

アクティブラーニングは違いますよね。例えば、「聞く」といっても頭の中で色々なものと

繋ぎながら、聞きながら、疑問をもつということがあります。これは課題に対して積極的に、主体的に関わっているからです。この場合、「主体的な学び」の定義で言えば、これは「主体的な学び」と言えます。しかし、アクティブラーニングはこれを能動的とは定義しないですよ。どんなに良い「聞く」があっても、これは受動的な学習だと操作的に定義しましょうというのが、アクティブラーニングの基本です。これは私の考えではありません。アメリカですと教授学習パラダイムの転換を図っているときに、関係者が繰り返しやってきた操作的定義です。そういう意味ではアクティブラーニングは、かなり操作的な定義が入り込んでいます。

しかし、「主体的な学び」は主体的に関わっていくものは、全て「主体的な学び」にしようという大きい概念です。私はこういう風に理解したいと考えています。とくにアクティブラーニングでは、他者や集団が入ってきます。だから課題に対する前向きな取り組みだけではなく、グループとか集団に対して積極的に自分を出していく、関わっていく、そういう他者に対する主体的な関わりが、学習の中で問われるようになってきます。「主体的な学び」と呼ぶときの範囲は広がっています。

### ◆エージェンシー（行為主体性）の対象



今日はあまり関係ないのですが、3つを紹介します。上の方が対時間、「人生」と書いています。対時間というのは学習論の中ではあまり出てこないと思います。私は「主客」の話をしていく時や行為者が何かに取り組んでいるとき

には、課題、他者、時間を定番のように出しています。例えば、私はトランジションという大きな課題、そこに関わるアクティブラーニングということがよく出しているものがあります。

それは何かと言ったら、データを取っていたら、例えば、色々な他者に積極的に関わるといふ人が一方でいて、グループ学習を嫌がる人も一方にいますよね。とくにメディアとか、色々な公共圏他者と言いますか、「知らない人たちや課題を通して出会っていく人たちと関わりたくない」「めんどくさい」「自分の友人の世界だけで楽しくやりたい」という人もいっぱいいるわけです。こういうことがデータにも出てきます。

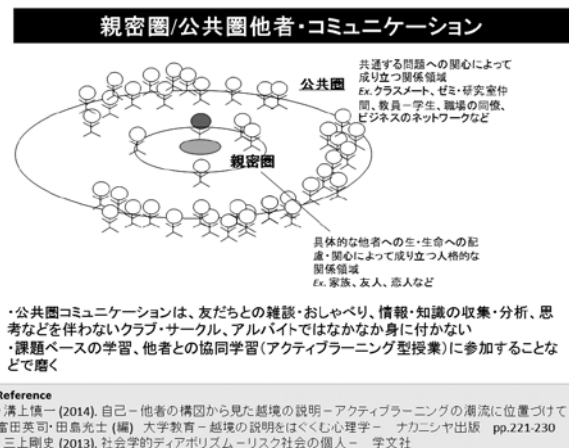
それでは、どのような人がいろんな人に関わって自分を成長させようと思うのかという分析をやったら、どうしても時間の問題が出てきます。つまり、将来に対して真剣で本気の学生は、例えば「グループ学習はしんどい、めんどくさい、課題もいっぱいある」、しかし「これをやったら自分は成長する」「これは大事だ。将来に向けて大事な勉強になる」という感じです。面倒でも「これはやらないとだめだ」という意識が、将来に対して真剣な学生には統計的に関連性が出ています。逆に将来に対して意識の低い学生は、現在のことだけに興味がありますので、しんどいこと、嫌なことはとにかく避けていくことになります。

こういうデータが色々な形で出ています。実践に向けていったらキャリア教育とかになるので、キャリアデザインとか書いているのですが、それを授業の中でやれ、とかそんな話をしているつもりはなく、時間との関係を言っているのです。対時間と対他者は理論的にはクロスしません。なぜクロスしないのに、このように関係が出てくるのかというと、私はこれから検討したいと思っているポイントです。おそらく、色々な社会とか他者に広がっていくという動きが、頭の中で時間と連動しているのだろうなと思います。

このように広げていこうという意識をもたない学生は、課題に対しても形だけやれば終わりという関係もデータに出ています。とにかく自分を色々広げていく、色々なものに関わっていく、そのときの3つの大きなポイントを挙げているわけです。これが意外と連動していて、アクティブラーニングとか色々な学習が実現していくことになるのではないかと、そのようなストーリー、理論を考えて作っているところです。

## 親密圏／公共圏他者・コミュニケーション

他者とのコミュニケーションと言いましても、お友達の他者とコミュニケーションするのと、仕事とか社会に出て知らない人とコミュニケーションするのでは違いますよね。私からすると、先生方の中にも何回も会っている人もいますが、初めての人もたくさんいらっしゃいます。こういう初めての人とアクティブラーニングや協同学習で議論したり、交流をかわしていくわけですね。そういう場面が山ほどありますので、ここでは「親密圏」と「公共圏」という二つの対極の言葉を使って理解していきたいと思えます。



心理学の自己論でも、「公」と「私」があります。そこに「親密圏」と置いているところに多分、現代的な意味があると社会学者は言いますし、私もそうだろうなと思っています。少なくとも「親密圏」、例えば、家族とか親友とか配偶者などはお互いがよく分かり合っています。

す。お互いに何をやっているのか、何に関心を持っているのか、そういったことをよく知っている中でコミュニケーションするということと、お互いにバックグラウンドがよく分からないが、共通の問題意識の下で繋がり、集まっているような人とのコミュニケーションは大分違います。

何が違うのか。ここがちょっと私の説明になってくるのですが、やはり共有知が違うのだと思います。家族や親友はお互いの個人情報や何をやってきた人なのか、何に関心をもっている人なのか、かなりの共有知を持っていて、言葉があまりいらなくてもコミュニケーションが成り立ちます。例えば「昨日、テレビを見た」、「私も見た、あの俳優さん、名前を忘れたけれど、かっこいいよね」、「昨日はこういうのがあったよね。あれは何だったかな?」とか言って、「分かる、分かる」という感じで、コミュニケーションが進んでいくのですね。

このような「親密圏」同士のコミュニケーションはかなりあります。何も言葉で説明していないのですが、お互いに察しているわけです。思い浮かべられるものを表象というのですが、そういう表象しやすい関係、言葉が十分でなくてもお互いに共通のものを表象できる関係性は、この「親密圏」のコミュニケーションにはかなりあります。私と先生方との関係で、アクティブラーニングをうまく説明できないのですが、こんな感じですよと言ったら、先生方は激怒されますよね。「公共圏」の場合、やはり同じ言葉を使っても背景とか同じ言葉に対する理解が違いますので、精一杯言葉ですり合わせていくしかありません。忍耐強い作業が求められます。

私の授業でも、1年生の授業は全学10学部から学生が出席し、とくに理系と文系の差は非常に大きいです。心理学の授業で同じように聞いて、同じように予習をしてきているにもかかわらず、後で議論をさせると、あの話をそんな風に聞いていたのかということがワークシートに

出てきます。前提となる知識や志向性、関わりが違いますから、聞き方が変わるわけです。心理学では参照枠、frame of referenceと言いますが、色眼鏡がかかっているわけですよ。だから、理解の仕方やプロセスが変わってくるわけです。

問題はそれがダメなのだということではなく、そのようなものだということなのです。バックグラウンドが違って同じ課題に取り組むということは、社会では山ほどあります。それを自分はこのように理解をしていると言葉をできるだけ丁寧に使って、そこでさきほどの「言語」の問題が出てくるわけです。お互いに理解し合っていく、お互いにシェアリングしていくというそのようなやり取りを、「公共圏」コミュニケーション、あるいは「公共圏」他者とのコミュニケーションでは求められると思います。

高校でしたら、もっと違うかもしれません。教室は「公共圏」なのか、少しグレーなところだと思います。教育は社会に出ていく一歩手前の育てる機関です。私はより「公共圏」であって、少なくとも「親密圏」ではないと思います。より「公共圏」の場として学校教育をとらえて、そして社会につなげていくと考えますと、ここにトランジションという一本筋が通っていると理解しています。

先ほどの話に戻りますと、主体的な対他者というときの他者は、どちらかというところ「公共圏」他者だということですね。その場をより社会的に、色々なインターンシップ、ボランティア、社会活動もいいと思います。もちろん教室の中でできることもあります。教室の中では知識を絡ませて言語などを培っていくことができます。そういう意味では、色々なフェーズで育てることがなくてはいけないと思います。

## 問題点

もう少しだけ理論的な話を聞いてください。色々アクティブラーニングを補足する説明をしているのですが、アクティブラーニングで技

能・態度（能力）を育てるといふときに、例えば学士力の4構成ですが、とくにコミュニケーションとか、チームワークとか、こういう他者との関わりが問題になってきます。しかし、コミュニケーションスキルを育てたいというだけでしたら、別に授業の中でやらなくてもいいですよ。初年次教育とか、あるいはコミュニケーションスキル養成講座とか、そのようなところでやればいいのであって、私たちは授業を変えなくてもいいわけです。

私たちがそれを授業の中でやらないといけな理由は何なのか、ということを考えてきたわけです。そのときに行きついた問題は、やはり知識が絡んでいるということです。これはちょっと先に結論をいいますけれども、知識が問題の取り組み方、あるいは問題解決プロセス、あるいはコミュニケーションプロセスをより複雑にし、より難易度を上げていくわけです。思い浮かぶことを喋っているようなコミュニケーションが私たちの求めているものなのかということです。この問題を考えるのだったら、これくらいの知識をもってないといけないということを前提としながら問題解決する、あるいはそれに関わるコミュニケーションを育てるといふことです。知識というものの対して、こだわりを持ちながらコミュニケーションやチームワークを考えないといけないと思います。

例えば、コミュニケーション養成講座ですが、どこの大学でもそういうものを外注してそれなりにやっています。私は悪いとは思わないのですが、知識に対するこだわりは非常に低いですよね。例えば「いじめ」について考えようとか、原発について反対か賛成かとかを調べたりします。しかし、調べた内容に対してもっとこういうことも調べよとか、そのような指示はおそらくないと思います。そのような中でグループワークをやったり、プレゼンテーションをやったり、これは私はやらないよりはやった方がよいと思います。しかし、私たちはもっと途中途中で使っている知識がそれでいいのか、

あるいはその知識を使ってこのように考えるのだったら、もう少しこういう知識もいるのだと指示を出しながら、コミュニケーション能力を育てる、それが授業だと思うのです。この間にあるものは何かというと、知識ですね。

### 検索型の知識基盤社会（吉見、2011）

東大の吉見俊哉先生が検索型の知識基盤社会を提示されていて、非常に示唆的です。つまりインターネット、ソーシャルメディア、あるいは情報化社会が発展してきている、そして、私たちの学びが変わってきているということは山ほど聞いてきたし、私たちもそれを違うだろうと言わないと思います。しかし、もっと本質的な問題があって、インターネットもそうですが、一番決定的なことは「検索機能」だったと思います。知識はデータベース化、デジタル化されて、論文から報告書レベルから、そういうものを見て自分はこう思うとか、こんなことが参考になるとか、ブログとかそういったものも含めてオンライン上に情報が山ほどあるわけですね。それだけだったら私たちはここまですべてないと思うのですが、それが検索できてしまうわけですね。

そのようにして検索された結果や是非を判断していく見識が、情報教育では必要になってくるわけです。現実に起こっていることは、いくつか調べて、何か分かった気になっている人たちが多くいるということです。情報教育が教えているように、これは本当に正しいのか、批判的に読んでいるのか？それをやらなければならないわけです。しかし、世の中の多くの人たちはあることを知りたいとき、ある知識を求めるときに、例えば大学に行って講義を聴く、昔みたいに本を読むといったことを、どれくらいやっているのでしょうか。私が2007年に出したアクティブラーニングの論文もそうですが、全部PDFで出ています。それを読んで、溝上はこういう風に言っているとか言われたりするのが今の時代です。私からすれば、あれは8年前の



論文ではないかと思ったりするのですが、そんなことは読んでいる人はよく分かっていたりします。

いずれにしても、この検索機能は強烈で、私たちの大学がもっている知識の集積所、あるいは知識の総本山といえれば少し言い過ぎですが、少なくとも近代以降の大学がもっていた知識の持つ意味やその社会的機能はかなり崩れていると思います。もちろん私たちは大学で研究もしますし、知も創造していますが、知を創造しているのは大学人だけではありません。色々な人たちが色々なレベルで関わって、一般の人でもある学問的な議論を「自分はこう思う」とたくさん調べて書いているのをよく見ますが、専門家の私がみてもなるほどそうなのかと思うことはあります。正直、馬鹿にできません。

そこまで色々と考えていくと、大学教育とはいったい何なのかということが問われるわけです。つまり、知識を伝えるだけの大学の社会的機能はもう終わっているわけです。大学の役割がなくなったわけではないが、もっと新しい社会とか時代の状況に合わせた教育を考えないといけないというのが、端的にまとめた吉見先生の主張点です。情報化の進展は大学や大学教育に影響があるのかという問いは私が立てたのですが、吉見先生に言わせたらそんな生ぬるい状況ではなく、大学の存続がかかっているというわけです。

余談ですけども、私が京大の助手のときに参観したある授業での話です。法学部の先生が古代法制史、すなわち古代社会の法律や制度を研究しているのですが、その先生が法学部の専門科目の授業でこんなことを言っていました。それをすごく覚えていて、よく思い出しますが、専門家の仕事の8割は、例えば古代法制史でいうと、その先生は中国の漢の研究をしている人でしたが、例えば木簡や竹簡に制度とか法律とか当時のものが書かれて残っているのですが、それらの資料がどこの図書館とか、どこに行ったら見られるとかを知っている、それを説

明している専門書のすごくいい先生とか、本とかはこれで、その本はどこにあるとか、論文は何年の誰が書いたものとか、これを知っていることが自分の仕事の8割を説明することだと話されていました。それがどこにあるのかを教室で言ってしまったら、自分の仕事の大部分をひけらかしてなくなってしまうので教えないと言っていました。あの感覚はわかりますよね。

私も自己心理学の研究で、論文を引用すればいいというのはだめだ、というトレーニングをうるさいほど受けてきました。引用するのだったら、最初に言った研究者は誰かを徹底的に探せと。これを引用するというその姿勢、その論文とか研究者の質を見る人が見たら感じ取るものだ、だから誰々が何年に書いたとか、関連している論文をいっぱい挙げる人がいるじゃないですか、あれはだめだというトレーニングを私は受けてきました。そのようにして学生の時からやっていく中で染み付いていることは、その法学部の先生の話と結構近いわけですよ。このテーマを論じるのだったら、絶対にこの研究者に戻れとか、そういう感覚がずっと私の研究の基本としてあります。この感覚は今ももっていますし、私の仕事をしていく中でもあります。

しかし、現在このことがどれくらい重要なかなと学生を指導していて思います。学生にはこの話は言いませんが、自分はそういうトレーニングをいわゆる旧モードの中で受けてきて、知識をもっているということの意味を叩き込まれているなと思います。そんなことは今の情報化の時代にはハードルが高いのかもしれない。

## 情報・知識リテラシー

次に、まとめに入ります。結局、何を育てようとしているのか。それはコミュニケーション能力とかではなく、知識の操作としてのリテラシーです。リテラシーとは何かですが、その第1は「情報の知識化」です。情報を受け手の知識世界に位置づけ、行動に影響を及ぼすような意味ある知識にするということです。色々ある

情報を自分の知識にしていくということです。第2は「知識の活用」です。身の回りで起きている社会や自然を理解するために、あるいは問題解決場面で知識を活用するという事です。もう先生はいらないと思います。

第3は「知識の共有化・社会化」です。これは他者に知識を伝えたり、他者のもつ知識とすり合わせて統合したりすることです。同じ知識を持っていても、知識の定義や考え方、理解の仕方が他者によって異なりますよね。そういう知識を精一杯すり合わせて、分かるところは共有する、分からないところはどけていく。理解したということは、個人の頭の中だけの話ですが、それが他者との関係の中でその理解がどれほどのものなのか、これが非常に問われているのだと思います。第4は、「知識の組織化・構造化」です。知識世界を整理、関連付け、グルーピングするという事です。色々とグルーピングしたり、理解しまして、こういうことが求められるのかなと思います。4つですね。

これだけの情報化社会、あるいは検索できる社会の中では、知っている程度ではそんなに自慢にもならないし、それで仕事ができたりするわけでもない。要は色々な人たちの理解を精一杯すり合わせて何かを作っていく、それが大きなものであればイノベーションと呼ばれるわけです。そういう時代に私たちは来ているのだと思います。

## 2. ピアインストラクションと深い学びの実践

### ピアインストラクション

残りの時間で、私の授業の実践を見ながらもう少しポイントを入れてお話ししていきたいと思います。ピアインストラクション自体が大事というわけではありません。私はピアインストラクションの考え方をマズール先生から学びました。先生はハーバード大学の物理学の先生で、2週間前も日本に来られていました。毎年、

日本に来られて京都大学に寄ってくださいます。ワークショップや国際シンポジウムを3年ほどやったのですが、マズール先生はピアインストラクションを20年くらいやっておられますので、ピアインストラクションには飽きてしまったらしくて、最近は先ほど申し上げたラーニングアナリティクスとかをよくやられています。

4年くらい前になりますが、うちの院生を介してマズール先生との出会いがあり、ピアインストラクションをやるという話になりました。それは11月くらいだったのですが、4月からやろうとなったわけです。もうシラバスも書いたし、4月からといってもクリッカーも持っていませんでした。

クリッカーは高く1つが1万円くらいします。今日は100個を持ってきていますので、100万円です。だから絶対に返してほしいのです(笑)。業者に250個を入れてくださいとお願いしたら、見積もりが300万円でした。前年度から計画していたら300万円用意しますが、11月の段階で翌年4月から使うのに300万円なんて出ないですよね？業者に「何とか宣伝もするので、250個で100万円にしてください」と。それで100万円にしてもらいました。それが今、皆さんが使っているものです。

### クリッカーの問題

マズール先生は物理学の専門家で、初修物理学という1年生で物理学をやってきてない学生を対象にした授業でクリッカーを使ったピアインストラクションをやってこられました。マズール先生は何回も同じことを言います。1990年ころからやっているのですが、テキストは物理学の概念とその説明、それから問題演習、こういうものに終始していて、ハーバード大学の学生でも、問題が解けたら分かったという感じになって、知識の活用が出来ていませんでした。先ほどのリテラシーでいうと2つ目の問題です。

次のスライドを見てください。小さい車がトラックにぶつかって、その時の作用・反作用を考えるとニュートンの問題です。このような社会で起こっていることや自然現象の中で起こっている物理学の現象を示し、それに自分が知っている知識を使って、何が起こっているのかを説明するという問題を出したら、そのようなことは授業でやってないじゃないかとか、そのようなことは教科書に載っていないからやらないでくれとか、学生からかなり怒られたそうです。マズール先生としては、教科書と理論を教えて問題演習もやらせているので、この程度の問題は解けると思っていたら、全然解けないらしいのです。

アメリカでも初修物理学をやった学生がすべて物理学の専門家になることはありません。そこでマズール先生としては、物理学が世の中に出て広く役に立つ、物理学リテラシーとは言いませんけれども、そのようなことを基本にしたいと思ったのです。つまり、応用問題が解けるような形で理論や問題演習を理解していくということです。90年代にはクリッカーがありませんでしたので、スライドにあるようなフラッシュカードを使ってやっていたらしいです。その後、クリッカーが世の中に出てきて、比較的やりやすくなったそうです。

ピアインストラクションとはどのようなものなのか。簡単に言いますと、まずテキストを予習してきます。授業の前に予習した教科書に関する問題を解いて、それを先生に送って、先生は予習した範囲を学生がどれくらい理解しているのかを予習と Web ベースを合わせて事前にチェックします。そして「ここは皆、分かっているな」とか、「ここは皆、分かっていないな」とか事前にチェックをして、その日の授業を組み立て直すということをやります。

授業では、皆が分かってところは軽く飛ばしていきます。皆が躓いているところを中心に説明し、ここでクリッカーが出てくるわけです。学生に問題を出して、クリッカーを使って投票

させます。「Vote (ヴォート)」と呼びかけて、投票をさせ、先ほどのように結果を出します。「どれが正解です」とは教えないのが一つのポイントです。回答がばらけるのが良問だとマズール先生は言います。そして皆で結果を見ます。横の学生と自分は何番を押したのかをお互い言い合い、なぜ2番なのかとか、なぜ4番なのか、その理由をお互いに説明し合う。そしてお互いに説明して、変更してもいいし、そのまま同じ答えでもいい。もう1回、投票します。2回やるわけです。そして結果を見て、「正解はこうですね」と説明をしていく。こういうことを3セッションくらい繰り返して、授業を進めていくわけです。

#### 全学共通科目「自己形成の心理学」

ピアインストラクションはクリッカーとピアディスカッションの組み合わせで理解できると思いますが、内実はもう少し含みがあります。私も授業でディスカッションはずっとやってきましたが、クリッカーを入れて組み直したということです。私の授業の構成はスライドにある通りです。ある問題を出して、クリッカーを使って皆で投票します。その結果を見て、2回議論をするというのが授業の半分くらいです。これは初修物理学という科目で進めてきたマズール先生と、心理学でやっている私との違いです。物理学の授業では正解が作りやすいのですが、心理学ではなかなかそういうものが作りにくいのです。マズール先生は30%と70%くらいに考えが分かれるような問題を作るべきだと言っていますが、なかなかそうはいきません。

私は2012年度からやっています。前期と後期ですから、6サイクルくらいやっています。マズール先生は30%と70%くらいに学生の意見が分かれて、そして2回ディスカッションをやるような問題がよいのだと言っていました。マズール先生の話聞いた時はなるほどと思いました。自分で授業をやってみると、そのような問題ばかりを出していたら、皆がコンフュー

ズしてやる気をなくしてしまいます。むしろ、そういう問題は90分の授業で1回くらいにした方がいいのかもしれないと思いました。

例えば、4問をやるとしたら3問は理解がちゃんと正しく得られる形ですね。皆が理解していることを見せて「あれでいいのだ」という感じで進めていきます。そして1問くらいで迷わせる。そして、ディスカッションをさせる。私はこういう形が学生たちを見ていて、やりやすいやり方だと思っています。私が担当しているのは共通科目の授業ですので、そう思うのかもしれませんが。あまり専門的になりすぎないように注意しています。そういう意味では、定義などはある程度、理解しているだけでいいので、授業に合ったやり方があるのかなとマズール先生と比較して思いました。

右のスライドを見てください。先生方はこんなふうに押しませんでしたよね。マズール先生がよく使う写真にはこれがあります。原因はすぐにわかりました。クリッカーはおもちゃみたいですが、性能は高いので後ろ向きでやっても信号が私のPCに届きます。だから学生に1回手を挙げてクリッカーを押してと言って、皆に挙げてもらったのがこの写真です。250人ほどいるのですが、クリッカーを挙げさせられなかったら、この人数でアクティブラーニングはできないですよ。今日はあまりお話できませんが、この雰囲気を作るための努力は並々ならぬものがあります。

やはり、1回目の授業はとても大事です。15回の中の各回の授業でも、授業が始まる前に休み時間が15分間ありますが、私は休み時間が始まった瞬間から前にいて、学生たちが来てザワザワしているのですが、「溝上は準備しているぞ、スタンバイしているぞ」という私の顔を見せています。毎回、毎回こういうものの意義をちゃんと説明して、雰囲気がだらけたら、「おいっ」と注意します。だらけた学生が目に入った瞬間、「いいかな」と思うときがあるじゃないですか？あれを見逃していくと、授業が崩壊

していきます。全部の学生を見切れていないですが、とにかく自分が動いて分かる範囲では、やっていない学生がいたら、「やれよ」と言ってやっています。

全学共通科目「自己形成の心理学」

授業デザイン(90分)

- ・前回のワークシートから質問受け(10分)
- ・ピアディスカッション用のグループ分け(1分)  
(3人を目標にノ左に座っている人は司会)
- ・ウォームアップ(10分)
- ・クリッカー課題 (授業の導入になるような質問)
- ・授業内容(50分)  
(とときどきピアディスカッション)
- ・ワークシート(10分)  
(理解したこと、考えたことを自分の言葉で書く)

・半期の中で2回ロングディスカッション(50分)

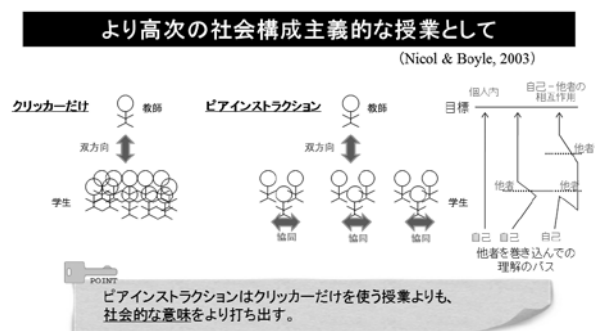
上のスライドは、以前の年度の前期授業です。ピアディスカッションをやっているところです。横とか後ろを向いて、3人でグループを作りなさいと言っています。やはり色々な学部 of 学生と議論した方がいいので、強制はしないのですが、毎回違った席に座って議論しなさいと毎回言っています。同じところに座って同じ相手をやっている学生もいますが、違う席に座っている学生もいます。250人が出席する授業ですから、仕方ありません。私はこういうやり方でやれることを精一杯やっています。

授業の中でクリッカーとピアディスカッションは3分から5分と短いものですが、15回の授業のうち2回くらいは、前半と後半のまとめを兼ねて50分くらいのディスカッションもします。最初はしんどいなと思っていたのですが、内容を増やすよりもこういうディスカッションを増やして色々と議論させています。スライドは、クリッカー問題を出しているところです。

### より高次の社会構成主義的な授業として

もう少し理論の話を加えていきます。学習が個人の中だけでなされるものではなく、専門的には社会構成主義的と言っていると思いますが、他者の考えや他者の見方を含めながらある一つの理解をしていく、この図でいうと、一人

だったら他者なしですから、ある理解が個人の中で得られるか、得られないかだけですよね。他者を挟めば、その他者の考えを含み込みながら修正したり、あるいは修正しなくても確認したりして、「そうか、君もこういうふうに理解しているのか」ということになって、結果は同じでも、その含みは豊かになります。他者が多ければいいというわけではありませんが、他者が多ければ多いほど、ある一つの理解を得るそのプロセスは複雑になります。こういうことをイメージして私はやっています。



クリッカーだけでも、この社会構成主義的な場面は作り出せます。だから横の議論がない状況でも、クリッカーをやるとみんなの反応が分かります。90%の学生は理解しているけれど、自分は5%の間違いの中に入ってしまったとか、私は番号とマークシートの番号を対応させているので分かっているのですが、本人は皆に分からない形で理解することができます。こういうのが1番ゆるい社会構成主義的な学習の形態だと思います。それを含み込みながら、他方で横の議論を作っていきます。

### 知（学習内容）の重視

今日のテーマになっている「深い学び」ですが、これはディープラーニングという表現で一般的に使われています。「Deep Approach to Learning」というのは、フェレンス・マルトンというスウェーデンの先生が打ち出した概念で、76年に最初の論文が出ました。もう少し体系的に書かれたものとしては、マルトン先生たちが84年に書いた『Experiential Learning』と

いう本が比較的わかりやすいと思います。この人たちの話はそんなに難しくなく、基本的には、浅いラーニングを一方において、それと対比して深いラーニングと定義し、スライドして相対化させているわけです。ですから、アクティブラーニングの定義の仕方と同じです。受動的な学習というものを操作的において、それとの相対化としてアクティブを定義します。だから主体的な学びの定義の仕方とは違うわけです。

浅いアプローチとは何であるのかというと、簡単に言うといわゆる棒暗記です。意味もよく理解しないで、「これはこうなのかな」という感じで理解していくことです。そういう浅い学習に対して、深い学び、いわゆる深く理解するとは何であるのかという話になるわけです。マルトン先生の答えは、自分の中の既有知識や経験を、つまりこれまで学んできたこと、あるいは自分が素朴に疑問に思ったことを、学ぶこと以外に起こる様々なことと精一杯に繋げて、ある一つの事柄を理解するということです。これがマルトン先生の知識世界の構造化、経験の構造化ということ、意味を作っていくということですね。

意味を作るといえるのは、コネクションです。あるものとあるものが繋がったときの意味が、最小単位の意味の定義です。そういう意味を作っていく学習、オーズベルの有意味学習などはそういうものと関係させて議論しています。エントウイスルはマルトン先生と同じように知識や経験を繋ぎ出して構造化するという議論をしています。

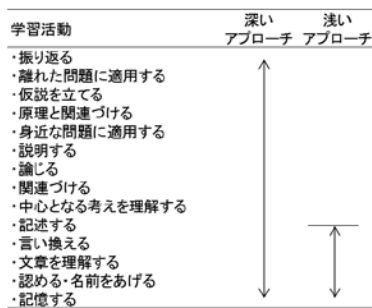
先ほどのアクティブラーニングですが、その定義にもよりますが、基本的にはアクティブラーニングは形態、活動と関係しています。「書く、話す、発表する」というわけですが、単なる「ピーチクパーチク」では困るわけです。そこで私は、定義の中に「認知プロセスの外化」というのを入れました。学びの観点からすると、学習の質をとくに知識や経験を繋げていく

ことで高めようということです。理想的なアクティブラーニングは、ディープな学びと重ねること。知識や経験を精一杯繋ぎ合わせていくことが、私の定義から見たときのディープアクティブラーニングの一つの理解になります。

### 学習活動の「動詞」から見る学習への深い・浅いアプローチ

マルトン先生を呼んで、2010年にシンポジウムをやりました。マルトン先生は大変ご高齢でして、最後になるかもしれないので、今回お呼びしておこうと思ってお招きしました。マルトン先生は先ほどお話ししましたように、知識や経験の構造化というような形で「深い」ディープを議論されています。他方、ビッグスというオーストラリアの先生は、授業の場面に色々関わっていく理解の仕方、つまり色々な学習活動を動詞に置き換えて「深い」と「浅い」の違いを説明しています。

学習活動の「動詞」から見る学習への深い・浅いアプローチ



Reference:  
Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. 4th ed. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

スライドを見てください。この表は、私には分かりやすくいいです。浅いアプローチというのは棒暗記なので、「記憶する」とか、「認める」とか、「名前を覚える」とかですね。あるいは「文章を理解する」というのも表面的に理解するというのでいいと思います。学習の浅いレベルの活動、すなわち浅いアプローチをこのようにおくと、深いアプローチは面白いのですね。「中心となる考え方を理解する」「関連づける」、このあたりはマルトン先生に近いですね。「原理と関連付ける」とか、「離れた問題に

適応する」とか、ちょっと違う動詞もあって、総合的に学習活動の動詞をこうやって挙げています。

私たちは学生に深いアプローチを求めたいわけですが、深い学習のプロセスの中には浅いアプローチも当然あるわけで、学習は総合的な営みです。浅いアプローチはどのような意味でダメなのかと言ったら、「振り返る」から「中心となる考えを理解する」までの部分がないことですね。だから、「記述する」から「記憶する」という活動に終始しているという言い方よりは、こういう活動のない学習が浅いアプローチ学習と理解すべきだとビッグスは言っています。私もここはそうだね、と理解しているわけです。

### 2013年度に導入したワークシート

残りの10分くらいで、私がクリッカーとピアディスカッションを取り入れた授業の発展を紹介します。少しずつ年度を重ねて、クリッカーにも慣れてきましたので、色々工夫できるようになってきました。結論から言うと、まだ詰めきれていないのが成績評価です。私の授業は他の授業と比べて厳しいです。京大の先生方は全体的にまだまだ伝統的です。私だけ厳しくやったら学生はしんどいので、成績評価はあまり厳しくしていません。ルーブリックを使うこともやっていません。それでも5年後くらいには、京大もやらないといけなくなっているのではないかと思います。

ここで紹介しますのは、先ほどの2012年度からスタートした出席者250人くらいの授業です。クリッカーやピアディスカッションに相当慣れてきて、ワークシートを使った問題の出し方も工夫できるようになってきました。

まず、ワークシートです。京大生は結構、指示すればやる傾向があります。その辺は能力が高いですが、250人にもなると変な聞こえ方がするかもしれませんが、アカン学生が一杯いるのです。前半分くらいの席に座っている学生は

さすがという感じがするのですが、後ろに座っているのは普通の学生で、私の教え方や説明が悪いと、悪い結果が返ってくるような学生です。たとえ聞き逃しても、私が求める成果を出せるようにならないといけないのですがね。

そのようなことを色々と考えて最後に行き着いたのが、ワークシートでした。まず学生3人でグループを作る作業をします。3人のグループが決まったら、必ず3人がお互いのシートに名前を書き合います。そして最後に、皆がちゃんとやったかどうかを評価します。これで評価が低くても実はベケはつけていないのですが、学生たちは他の人にベケをつけられたら自分の点数も落ちると思うから一生懸命やっています。一生懸命やらせる一つの工夫というか、仕掛けです。

もう1つは、クリッカーです。問題を出すときに、ワークシートにクリッカーの番号を書かせるようにしています。私のPCには何番の学生が何番の回答を答えたという記録が残ります。それがチェックされて成績がつけられていると学生たちは思っているのですが、実はやっていません。正直にいうと、成績に関わる指標はあまりにもたくさんあって、クリッカーで答える回答をいちいち採点していたらパンクしてしまいます。250人いますので、すごく大変です。学生たちには「あとでチェックするので、クリッカーの番号を書いてね」と書かせています。正解だったとか、自分で採点をさせています。ここは比較的正直に答えてきます。

例えばポジション、ポジショニングは私の授業の中で出てくる概念ですが、経験と繋げていくという作業をさせたいときに「ポジションの例を1個挙げて、横の学生とディスカッションしなさい」と言ったら、半分の学生はやるのですが、半分の学生は私の指示を理解できなくて、全然関係ないことをやっています。こういうことが、やはりあるのです。私はワークシートを使ってポジションの例を1回3分くらいで書き出させて、その例を使って議論しなさいと

いう感じでさせます。そうすると、指示通りのディスカッションになります。とにかく授業中に1回は書かせるという時間を、面倒なのですが、必ず毎回取っています。



スライドに出ているのが、ワークシートの一部です。これくらいかと思われるかもしれませんが、こういうワークシートが4枚くらいあります。こういうシートをその回その回の授業テーマに合わせて作っています。とにかく色々書かせるということです。私の担当科目は心理学ですので、概念を理解することも大事ですが、できるだけ自分の日常とか、これまでの経験を振り返って、この概念はいったい何に相当するかという例を考えさせています。ワークシートのこの部分ですが、最後にここに感想をこれくらい書きなさいよと言っています。それなりのスペースがありまして、2~3行とか書かない学生がいたら、とくに最初の2~3回目の授業では「こんなのダメ」と言って、名前は伏せますが、ダメな例として何回も学生に見せます。よい学生はたくさん書いていて、それを学生に見せて「これくらい書きなさい」と言っています。

このワークシートのスペースの広さも、私にとっては意味があります。隣の学生と議論して概念とのすり合わせがうまくいかない学生は、ここに書いてきます。そういう例を次の授業で紹介して、また説明を何回か重ねていくということを繰り返しています。250人の学生が出席する授業ですのでやれることには限りがあり

ますが、比較的しっかりやっている学生には丸をつけています。250人の授業でやれることをやっているということですね。

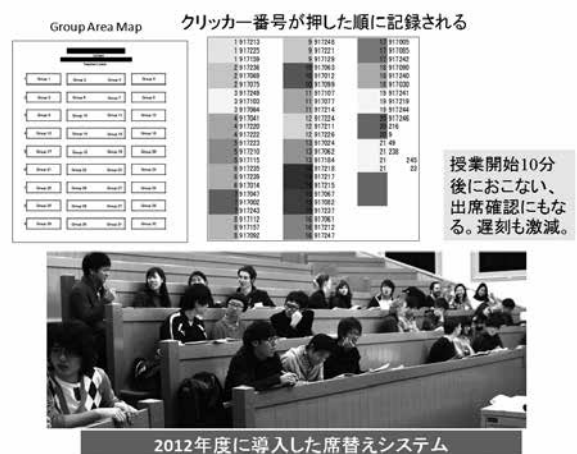
### 学習への深いアプローチのアセスメント「コンセプトマップ」

次は、深いアプローチを学生たちはどれくらいやっているのかという問題です。コンセプトマップで可視化させていくことは、デビット・ハイというイギリスの研究者がやっています。この研究者はマルトンやエントウィスルと比較的近いところをやっています。授業の中で出てきた言葉や概念を線で繋いで、こういうコンセプトマップを書かせます。ポストイット（付箋）を使いますので、学生たちには最後から2回前の授業で「コンセプトマップをやるぞ」と、1回目からずっとアナウンスをしています。250人の出席者にポストイットを用意できませんので、「この最後から2回前の授業でやるから絶対もってこいよ」と何回もアナウンスをして、「ポストイットを持ってこなかったら単位ないよ」といった脅しも入れてやっています。要するに振り返りなのですが、この時の授業前に一つの手続きとして復習をさせます。途中2回長めのディスカッションもするので、復習の機会他にもあるのですが、これはテストに関わる、点数に関わる場所なので、「ちゃんと復習してきなさい」と言っています。

コンセプトマップですが、10分から15分くらいの間にポストイット50枚くらいを目指して、「授業の中で学んだ概念や言葉を書き出しなさい。100枚でもいいですよ」という問題を出して、それを繋げて因果関係を線で結んで、途中に言葉を入れていくというものです。スライドにあるのは、デビット・ハイのコンセプトマップです。デビット・ハイは専門家ですので、コンセプトマップの作り方を非常に細かく指示します。私はそこまではやっていませんが、それでも近いところまでは同じようにやっています。言葉や概念を書き出して、繋げてマップを

作ります。繋がりに出てくる言葉や概念やその繋がり方を見て成績評価をします。学生たちはコンセプトマップを作ったあと、それをもとにレポートを2、3枚を書きます。これで授業を終えます。

4 セメスターやりましたが、面白いです。100枚くらい書く勢いの学生がいる一方で、5枚くらいでピタッと止まって、10分くらいジッとしている学生がいます。「本を見てもいい」と言っているのですが、そういう学生は時間が足りないのです。授業をただ聞いているだけで、十分理解しないでやっている学生は書き出せないのです。書き出せる学生は色々なものが連想で繋がって、途中で止まることもありますが、繋がったら5枚くらいババッと書いてしまうのです。これはまさに経験の意味連関を表していると思います。仕上がったコンセプトマップとそれに相当する文章化したレポートを見比べると、採点はすごく楽です。全学共通科目ですので、細かいところまでは見ていませんが、学生たちも半期を振り返って、そして評価に向けて仕上げていくというよい作業、緊張感があります。



私も国際的な活動が多いので、留学生科目で英語講義を担当しています。だいたい60~70人くらいの授業で、階段教室でやります。上の方にバラバラと座ってしまうと、私は前にいますのでやりにくくて仕方がありません。ですから、前に座らせたいし、毎回グループを変えた



いということもあるので、クリッカーを使い始めたのです。クリッカーはPCの上では6桁の番号で示されます。前の3桁はすべて共通していて、後ろの3桁が学生の番号です。学生がクリッカーを押した順番に、クリッカー番号がエクセルの画面に出てきます。押してなかった学生は後で追加します。1分間くらいで21グループに分けることができます。グループエリアマップを書いた紙を毎回渡しています。自分が押した番号、「917213」の学生ならグループ5のところに行きなさい、「917112」の学生ならグループ8のところに行きなさいといった具合です。このように番号を振って毎回、席替えをしています。

毎回、違う人とグループを組むこととなります。50人くらいの授業でしたら、日本人が15人くらいで、外国人が35人くらいです。今日は3人とも日本人ということもあります。「全員が日本人ばかりではつまらない」とか言う学生もいるのですが、これはクリッカーが決めるので仕方がない、毎回、席替えをやるから「文句を言わない」というようなことも言っています。お互いにこのような席替えシステムを理解して毎回やっています。これは結構うまくいっています。公平に前に座らせる理由としても合理的ですね。ただ「前に座りなさい」と言っても京大生でも座りません。しかし、これをやったら前に座らないといけないので座ります。こういうシステムを作っていないと難しいです。

最後ですが、今年から導入している緊張感が高くなる発表システムを紹介します。250人の出席者の前で発表させるシステムです。当然、当てると嫌がります。前に座っている学生ばかり当てると、前に座らなくなります。緊張感をもって「当たる」と理解しながらディスカッションをやる、それでいて逃げられないシステムを作りたいなと思いました。色々、クリッカーを使うとできることがあるなと思いました。このようなシステムです。「ここの5人、立ちなさい」と言って、5人を立たせます。マ

イクを持って行って、「何を議論したの？」と言ってマイクを渡して、みんなの前で発表させます。ここばかりだと早く押す人も出てくるので、たまに「この5番目」とか、最初に言うておく場合もあります。これはすごい緊張感が高まります。ディスカッションもしっかりやります。「ディスカッションを頑張って楽しくやりましょう」と言っても、京大生はやりません。ですから、こういう仕掛けを組み込みながら、皆がしっかりとやっていく授業を作っていくというのが私の考えている授業作りです。

長くなりましたが、以上です。どうもご清聴ありがとうございました。

# 新しい授業改善の試み 「教育・学生支援機構の取組み～教育企画室を中心として～」

秦 敬治

追手門学院大学副学長、基盤教育機構教授、教育開発機構長\*

## 1. 授業改善の必要性和 DP・CP

皆さんこんにちは。愛媛大学の秦です。本日のお題は、「新しい授業改善の試み」ということですので、他の大学で行っていないようなことや、効果があることなどを中心にお話しさせていただきます。まず、授業改善というものは皆さんからすると、最も大切なところだと思われると思いますが、私からすると様々な教育改善の中でも最後の方に来る部類となります。私は、教育経営学が専門で、その観点から見ると、まず大学というのが先にあり、その大学の理念や目的、各学部学科の方針があります。いわゆる、ディプロマポリシーやカリキュラムポリシーです。それらに合うような教員を採用して、その教員が各学部学科の方針に見合う

内容と方法での授業をやっているかということになります。つまり、先に組織的な取り組み方が確立されなければ、授業の中身は作りようがないのです。

このことを、スポーツに例えると非常に分かりやすい話になります。私はサッカー部の監督を28年間やっています。我がチーム、愛媛大学のサッカー部は、「全国大会で勝てるチームになる」ということを学生・OB・私たちスタッフでの共通のコンセプトとして活動しており、そのため日曜日でも土曜日でも平日でも、朝6時から練習します。もちろん、我々教職員も朝6時から練習に参加しています。実は、今日も飛行機の時間が7時半でしたので、30分ほどグラウンドに出て、そのあとこちらに来ました。なぜそこまでしてやるかという、「全国大会で勝てるチームになる」というコンセプトがあるからであり、それに応じてトレーニングの内容が決まっていくからです。

もしこれが、「楽しくサッカーができればよい」というコンセプトであれば、朝6時から走る必要もありませんし、我々スタッフも毎日出ていく必要もありません。まず、そこが決まらないと今日のトレーニングの内容も決まりません。「全国で勝ちたい」なら、雨が降っても練習するのは当たり前になります。しかし、「楽



\*講演当時は愛媛大学 教育・学生支援機構教育企画室副室長、教授

しくサッカーをやりたい」のなら雨に濡れてまではしたくないので、「やめましょう。飲みに行きましょう」となるのが通例です。そのあたりのことを先に決めないで、状況の改善をやらと言われても、そこに来ている学生たちとのギャップが出てくることになり、現場のサッカーコーチはいいトレーニングメニューや方法といったものは組めなくなってしまう。

大学としては、「日本の大学教育をやりたい、それは、こういう目的で…」と言っている、実際に来ている学生にそういう気持ちがない。サッカー部の例でいえば、全国で勝ちたいとまで思っていない部員がいるのに、毎日10キロ走らせようとしても彼らは走りません。むしろ不満分子となって、トレーニング自体が成り立たなくなり、チームとして成立しません。つまり、大学でいえば授業が成り立たないということになります。「私は君たちにこんな風に学んでほしい、大学もそう言っていて、そのためにこの学部があって、そこに君たちが来たんでしょ！」と大学側が言っても、そういった気持ちのない学生がいることによって、必死にやろうと思っている学生が、どれだけマイナス面をこうむっているか。そういうところも踏まえながら、そのマイナスな行為を実際に引っ張り出して、学生同士で考えさせる取り組みなども行っていますので、今日はそのあたりを紹介したいと思います。

今日初めてお目にかかる方も多いと思いますが、私はもともと福岡の西南学院大学の職員として、20年間大学職員をやっていました。私立大学の大学職員から国立大学の教員になりましたので、私学のことも国立のこともだいたいわかりますし、職員のことも教員のことも、何となくはわかります。それともう1つは、直接的な学生との関与もそうですが、経営側に入りマネジメントの分野も担当していますので、そういう意味では現場と幹部との架け橋のような仕事を中心となっています。それぞれの立場も十分に理解していなければならないので、そのあ

たりが皆さんの参考となればと思っております。

私の今の肩書は「教育企画室の副室長」であり、いわゆる大学教育改革担当の教員ですが、もともとは経営情報分析室の教員でした。ですから、学部の建物にはいないで、学長や副学長と同じ本部の建物にいる唯一の専任教員として着任いたしました。愛媛大学におけるIRの立ち上げ、スタート期のスタッフの1人でもあります。しかしながら私の中では、「IRをやらなければならない」という自分と「IRなんていらないだろう」という2つの自分がいます。私はいつもこのジレンマと戦っています。

なぜそんなことを言うかという、これまでの大学の歴史が関係しています。愛媛大学の学長は私も尊敬する立派な方で、教育者・研究者・経営者としても素晴らしい方です。学長が大学の学生として在学していた頃、ちょうど大学紛争中だったので、大学が授業をやっていたようじゃなかったそうです。学長は、ボート部だったので、大学が閉鎖している間ずっと琵琶湖でボートを漕いでいたそうです。そして、卒業証書だけもらって卒業しましたが、このまま社会に出ているのか、やはりきちんと勉強しようと思って、大学院に行った結果、今のような大学教員になったということです。大学での授業を受けていなかった方たちが、優秀ではないのかというところを私は思いません。私は非常に優秀だと思っています。むしろ少なくとも私達の世代より今の65歳位の大学教員の方々は非常に優秀で、民間人の方でも、団塊の世代の方達というのは、相当の成果をあげられて、日本を支えてきたのではないかと思います。

そうすると、そういった方達が行ってきた大学教育を否定するのか、ということになります。少なくともその方々達より私達の方が出来が悪く、私から見て今の学生の方がもっと出来が悪いのではないかと思ったときに、「これは昔に戻した方がいいんじゃないかな」ということもあります。この時に、昔はIRなんてやっていなかったとか、IRの「あ」の字も無かつ

た、と考えると今、本当に必要な IR は何なのかというところを究極的に考えないといけないのではないかと思います。否定ではなく、どのようなスタイルが一番いいのかについては、かなり考えなくてはいけないのではないかと思います。ところを枕に、話を進めていきます。

## 本日の内容

1. 授業改善の必要性とDP・CP
2. 教育改善を推進するための組織・制度
3. 愛媛大学のFDの定義
4. 授業改善事前準備
5. 授業準備のための試み  
(授業コンサルテーション)
6. 授業改善のための基礎的FD事例



今日お話しするのは1から5番目の内容です。6番目は時間があればお話しいたします。今回のタイトルが「授業改善・新しい授業改善の試み」ですから、そもそも授業改善はなぜ行わなければならないのか、という点からお話をさせていただきました。授業改善をする必要があるとするならば、そもそも学生や社会に対して約束をしている「こういう学生を世の中に輩出しますよ」というところがきちんとできているのかどうか、改善しなければならないところがあったら、改善をしようとしているのかというのが、本来の筋ではないでしょうか。そのために我々が何をやっていけばいいのでしょうか。授業アンケートなど、皆さんもいろいろな努力をされていると思います。高等教育に関する多くの学会・セミナーで扱われていますが、授業評価アンケートを効果的に機能させている大学を私は知りません。そういうところがあれば是非教えていただきたいと思います。実は、愛媛大学では授業評価アンケートをやめようかというところまで来ております。なぜアンケートをやめられるのかについても、この後話していきたいと思います。

## 2. 教育改善を推進するための組織・制度

先ほど申しました通り、授業の話からはじめていきたいところですが、いきなり授業の話に行くのは難しい面があります。私も長年、FDをやってきましたが、FDのなかで最もやりやすいのが「授業改善」、いわゆる「個々の教員に焦点を当てた取り組み」です。あなたがこう悪い、あなたはこう変わるべきだと強制されるというのは、プライドを持って、プロフェッショナルとしてやられている大学の先生方からすると、納得のいかないところはかなりあると思います。反対に一番うまくいくのは、カリキュラムレベルのFDで「我が学科をどうするか」とか「学生を」とか、自分以外のところに焦点を当てる活動は、非常にうまくいきます。「自分がどう変わるか」というのはなかなかできませんが「人をどうするのか」という話になると、自然と先生方も議論に加わってきます。ですから、まずはそのレベルのFDを着実にやっていくことが大切だと思います。

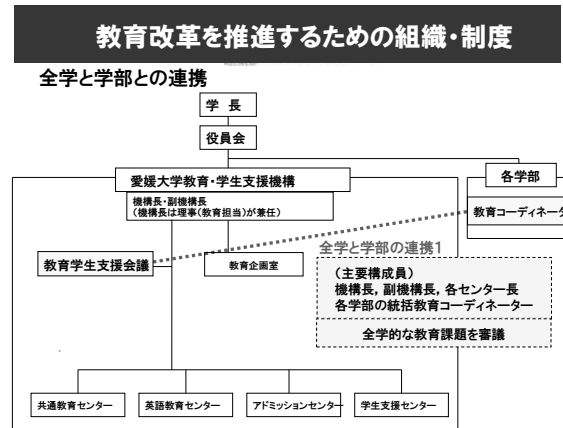
これがミドルレベルの取り組みのひとつとして、愛媛大学では「教育コーディネーター制度」というものがあります。この制度が非常によく機能していることで、教育改革がやりやすい環境になっています。私達が直接的にFDを担当しているように思われるかもしれませんが、そうではなく「プランニング」と「情報の提供」と「ノウハウの提供」をやっています。頼まれもしないのに我々がこのこと出て行って、やりたくもない方に無理にFDをやるといようなことは一切致しません。「無駄な労力は使わずにやりたい」、というのがありますので、私達を求めている方のところには出ていきますけれども、求められていないところには出ていかない、ということです。「じゃあそれでFDが進むのですか？」といわれれば、「みなさんには、仲間がいるではないですか」と言っています。私達は皆さんの仲間の方を刺激する

ので、その仲間の方からいろいろなサポートを受けてくださいね、というのが教育コーディネーター制度の核にある考え方です。

愛媛大学にはこの教育コーディネーターが70名弱います。この制度で他大学と違うところは、学部長が推薦して学長が任命するという流れなのですが、学長が推薦者を「だめだ」と思ったら変えることができることです。うちの学長は、元々教育担当理事等をご経験され、誰がその役職にむいているのかというのがわかりますので、ただ単に順番で回すことができません。そして、2年任期を2回担当することになっています。「4年任期でいいではないか」と思われるかも知れませんが、これでは継続的に機能させることが難しくなってしまいます。参議院と一緒に、半分が2年後に終わる人で構成することで、半分辞めても次の2年間でもう半分が補充されてきますから、常に半分の方は、前任から引き継いでいる方です。今この方々の中には「一生私は教育コーディネーターやるよ」という方もかなりおられます。面白くなってきた、ということですね。ですから当番制でFDを担当するようなことは、原則的にないようになっています。

それと教育改革に関しましては、全学的な教育改革については学部の教授会の承認を得なくてよいというルールになっています。何かをやりたいときに、「全学でやります」といえば、個々の教員の意見を聞かなくてよいことになっています。いろいろな意見があるとは思いますが、その部分が各学部、もしくは自分達で、別の取り組みを行ってもらい、そこを補ってもらうことにしています。反感を買うことはないかと聞かれますが、教育コーディネーター制度があることで潤滑油になってくれる方々がおられるので、私達の気持ち、意図、さらには効果をきちんと説明していただきます。さらにノウハウもお渡しすることによって、我々の「同志」になってくださる方がいます。ですから、教育コーディネーターの方々が、前面に立って

矢面になってくださるので、我々がそれを助けにいく、というような形で進めているようなところがあります。ここの教育コーディネーターを使って、カリキュラムレベルのFDをやっておかないと、授業レベルのFD、いわゆる個人の教員に対するFDはなかなかできません。



これが今お話ししたような形で、「教育学生支援会議」というのが左側にありますが、ここが、入試から卒業までの学生に関するすべてのことを決定する機関です。もちろん卒業判定などは学部学科が権限を握っていますが、入試の日程などの最終決定はこの1つの会議だけで決まります。学部からは統括教育コーディネーターが1人出ているだけで、その方が、責任を持って対応するということになっています。教育学生支援会議で決まった事を教育コーディネーターに話をし、意見を聞いたりもしますが、原則頑張ってやっていただくということになっています。そして、やってもらうことが決まったら、先ほど申しましたノウハウや情報、意図などは我々教育企画室の教員がお手伝いしますし、「来い」といわれれば喜んでどこでも出ていくという話をしています。なので、ここ数年はキャンパスを歩いていたら学部の先生方に呼び止められて、「次これやりたいから手伝ってほしい」と頼まれているのが現状です。

### 3. 愛媛大学のFDの定義

先ほどミドルレベルというお話をしましたが、愛媛大学で私たちが教育改革をやるときに決めたのは、「愛媛大学で我々が行うFDの定義を決めよう」ということです。これに関しては、中教審にも載ったり他大学でも出されたりしていますが、愛媛大学で示しているFDと、四国地区の大学教職員能力開発ネットワーク「SPOD」も同じ定義を使っており、一番広い意味を持つと思います。教育に関することなら何でも入っているというのが愛媛大学のFDの定義です。今日お話しする授業の改善レベルのところと、先ほどのミドルレベルのカリキュラム単位でどうしていくか、ということも含まれます。マクロレベルのFDというのは大学当局・経営陣に対して行うFDです。ですから、今日は学部レベルでなく、全学レベルのFDなので、このような企画等をしていくことは、マクロレベルになるのではないかと思います。こうした企画等はソフト面に相当します。

では、ハード面ですが、実はこの教室に入った瞬間から、ずっと気になっていることがあります。来るときに立て看板を見て、今日はホールじゃなくて教室だから多くても20~30人くらいかな、と思って入って来ました。最初に来たときは2人くらいでしたが、ランチを食べて戻ってきたらかなり増えていましたね。私はこういうところに来ると会場のセッティングが非常に気になります。先ほども創価大学の素晴らしいラーニングコモンズの話をしていましたが、「ここは、本当に授業に適している場所なのか？」と思っています。

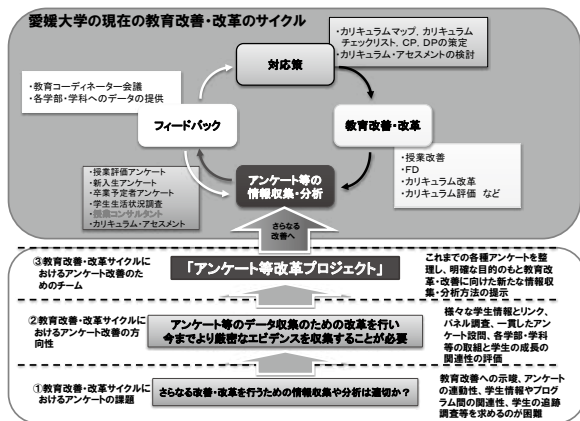
式典を行うにはいいと思いますが、私にとっては、今ここでお話しさせていただいている環境というのは、非常に心地が良くありません。私が今日、卒業式のような式典の中で話すのであればここは心地いいでしょう。しかし、授業をここでやれと言われたら、このテーブルはま

ずいりません。花もいりません。一方で、式典になるとこれらの要素が大事になります。この教卓があることによって、僕の身体の上半身しか見えないので、皆さんからは本当の私を見てもらえていません。足の動かし方とかそういう1つ1つの動作も含めてです。

昨今話題となった白熱教室と言われる授業では何もおいていないことが多いです。そういった状態でやった方が私は効果があると思います。次にスクリーンです。なぜかという、このスクリーンは両サイドにあることで、スクリーンを見ながら話者である私を見ることができないからです。スクリーンか私かのどちらかしか見られない状況になっているうえに、レーザーポインターを使うと、指し示した反対側の人は遠くを見ないといけないという状況となり、非常に使いにくい環境になっています。ですから、入学式・卒業式等の式典を行うには最高ですが、授業をするには適していないので、非常に申し訳ないですが、私はこの教室を使いたくありません。

ここまでで何を言いたいかというと、こういった環境に適しているかということなどを考えるのがマクロレベルのFDだということです。同じ授業をするのに施設によって効果が変わるのであれば、こんなにありがたいことはありません。そういう意味で、ラーニングコモンズがあるということは創価大学の強みになると思います。学生たちがずっとキャンパスにいたくなる要素を作っているからです。授業に来ていかに楽しませるかという意味で、その教室が本当に良いのかどうかをやはり上層部が考えていけないといけません。その上層部にこういった進言をするのが、FD担当の方や、FDを担当している職員の方の役割なのではないかと思います。そのようなところが、マクロレベルのFDだということです。

愛媛大学では、これまで、このようなIRに近いことも含めて教育改善を行ってまいりました。



上段のゾーンには、皆さんがされていることもかなりあると思いますが、日本で愛媛大学だけしか行っていないだろう、ということがあります。通常は、カリキュラムツリーやカリキュラムチェックリストの作成、各学科のディプロマポリシーと、それに対して授業が並んでいて、どのディプロマポリシーがどの授業で補われているのかということを行っています。我々が行っているのは、ディプロマポリシーやカリキュラムポリシーがどこまで達成されているかというアセスメントです。

たとえば、ディプロマポリシーが4つあったら、この4つのポリシーが何の指標によってどこまで達成されているかをチェックしています。そして、そのチェックに対して、例えば私が教育学部の教員だったら、教育学部以外の教員たちに、「これらのエビデンスを踏まえ提示して、ディプロマポリシーの達成度のチェックをかけています」と説明します。すると他学部の教員たちが「たったこれだけのことをやって、ディプロマポリシーが達成したとなぜ言えるんだ」ということをどんどんつづいていきます。「ここは教育学部のチェックが合っています」とか、「ここはこの部分は合っているといにくい」というように大学院と学部のディプロマポリシー、カリキュラムポリシーがどこまで達成されているかのチェックを行い、相互評価をしていきます。そのための採点表も作成しました。それを行ったうえで、アセスメントの方法が悪いのか、それとも授業やカリキュラム

の中身が悪いのか、悪いとしたらどう改善するのかを、学部で考えてもらって、来年度またチェックするということを行っています。そうすることによって、初めて「授業の中身が悪いのかもしれない」という話を教員とできるようになると思いますので、まず、大きな話を先にさせていただきました。

#### 4. 授業改善事前準備

##### 4-1. 第1段階（シラバスの重要性）

では、ここからは授業改善の内容に入っていきます。私達は一部の教育コーディネーターの先生や、法学・工学関係の先生から「それは言いすぎだ」と言われることもあります。「ディプロマポリシーは学生との契約」だと言っています。そのうえでシラバスは「学生との契約書」だから、きちんと作ろうということもよく言います。ですから、授業改善に入る前に、まずはシラバスがきちんと作られているかが一番大事になります。シラバスにおける最低基準を全教員が満たしているか、本当にきちんとやっているかどうかを、創価大学ではされているのではないかと思います。愛媛大学も全教員のシラバスチェックを行っています。

シラバスチェックの基準を決めているのは我々ですが、私の授業シラバスが差し戻しになる時もあります。これは、差し戻しのチェックをしているのが私ではなくて、センターの人たちや職員がきちんとチェックしているので、「はい、秦先生、あなたはここがうまくできていませんので、入力し直してください」と戻ってきます。例えば授業時間外学習の確保が非常にアバウトなのでわかりにくいです、という具合です。その他の事例としては、言葉の使い方について、「主語が学生ではないような言葉の使い方になっていませんか」、「主語が教員主体の言葉になっていませんか」ということで返すこともあります。シラバスのルールや基準、書き方を明確にして、そしてチェックはきちんと

我々が行い、必要に応じて差し戻しもする、という体制をまずしっかりと整える必要があるのではないかと思います。

愛媛大学では佐賀大学の学長と教育改革を担当されている教員の方に来ていただいて、教育コーディネーター全員で研修を受けるということを企画しています。なぜ佐賀大学にターゲットを当てたかという、佐賀大学は全国で初めてティーチング・ポートフォリオを全教員に義務化しているからです。もちろん、フルバージョンとなると、佐賀大学も何百人もの教員がいるから無理だということで、フルバージョンを作る方と簡易版を作る方に分けています。そのなかで絶対に全員が書かなくてはいけないのが、教員個人の教育者としての教育の理念を書くことです。そして、その教育の理念を、シラバスに載せるようにしています。これが非常に大切なことなのです。

教育の理念とはどういうことか。例えば、ある教員は「私は数学の教員であるが、私の授業では規律を重んじます」と書いています。本来、数学と規律は全く関係ないように思えるので、なぜそんなことを書くのかをその先生に聞いてみました。すると、その先生は、剣道をやっているから規律を重んじない人は嫌いだと言うのです。しかし、数学を受講する学生からすると、なんで数学を習いに来ているのにこの先生は規律のことばかり言うのか、面倒くさい、となります。ですから、自分がなぜ規律を大事にしているかという、社会に出て云々ということがシラバスの一番上に書いてあります。そのうえで、数学を通じて君たちと学問を追求したいと思っている、というストーリーになっています。加えて、その次の項目のディプロマポリシーのチェックをするところに、「社会に出て、他者と協調することができる」という項目に、数学の授業なのにチェックが入っています。これらの内容をシラバスに書いて、初めて学生たちは納得します。こうすることで、規律云々など言わない数学の授業を受けたいのなら、同じ

ことを教える別の先生を選べばいいのであって、学生たちは、「規律のところもきちんとやって数学も教えてくれるこっちの先生を選ぼうかな」というような形で、シラバスを充実させていくことにつながっています。私はこの佐賀大学のやり方に対して非常に強く賛同していて、愛媛大学の皆さんにもそれをわかってもらいたいということで、佐賀大の学長と教育担当の先生を推薦して、来ていただくようにしました。

また、シラバスを読んで授業15回のシナリオがきちんとできているか、ドラマになっているか、ということも重要です。テレビドラマでは、1回1回が50分くらいのドラマで、それなりに完結します。それなりに完結するけれど、全部見ていくと、最終回の最後は全部をまとめたドラマとして完結します。こういうシナリオで授業が組み込まれているかということです。ですから大体の場合、授業をドラマに置き換えると、つかみの部分が面白くなります。最初はつかむけれど、途中でもやややさせるという流れが生まれて来ます。映画やドラマでもやややるように、「大丈夫なの、これ？このまうまくいくのか？」とか「なんや、離婚しそやなあ」とか「殺し合いになるんかなあ」とか、でも最後は、「おおー！ああすっきりしたな」という流れで終わります。授業も同じことがいえると思います。波があるのが当然で、15回全部がずっと楽しい授業などなかなかないと思います。しかし、節目がしっかりとっていて、「なんかこの90分よかった」というのを、授業の終わりで思わせられるようなストーリー性になっていて、そういう匂いをシラバスの中でさせているかということが非常に大事になってくると思います。

そして何よりも、この授業はディプロマポリシーのどれが身につくのかということを明確にしているかが大事となります。愛媛大学が、それぞれの授業でディプロマポリシーのどれが身につくか、というチェックを始めたのは4年前だと思っています。ある先生が自分の授業はこの



4つのディプロマポリシーのうち、身につくのは2番であるとチェックしていたとします。学生のアンケートでは、この先生の板書の仕方などもチェックしてもらいますが、我々として一番大事なのは、ディプロマポリシーが身についたかということなので、この先生は2番に印をつけているけれども、学生はどう思うかということを知ります。そうすると、「2番も身につきますが、4番がもっと身につきます」という学生が半分以上いますよということもあり、これらの結果をフィードバックします。「4番も身につけているということは、こっちも印つけていいですかね？」という話になるので、チェックを追加してもらいます。しかし、それが本当にどの程度合っているかというのは、実はアンケートではわかりません。わからないので、実際に行う手法を後程、紹介させていただきます。

その他にも到達目標は明確かどうか。測定可能な内容かどうか。授業方法、評価方法は明確かどうか。授業のルールが明確かどうかなど様々あります。以前、工学部の先生から授業中に勝手な行動を取る学生が多くて困っているという相談を受けました。愛媛大学では毎年、クラスルーム・コントロールについてもFDを行っています。しかし、ダメなものを先生が決めていないから学生をコントロールできないことになっていきます。例えば、授業中に携帯を見てはいけないとか、言っていないから見てしまうことになっていきます。一方で、話をするなど言ったら、ディスカッションの時も話をしなくなることもあります。ですから、話をしている時を決める工夫が必要です。どういうことが良くてどういうことが悪いかを、明確に示さないと、学生をコントロールすることはできません。

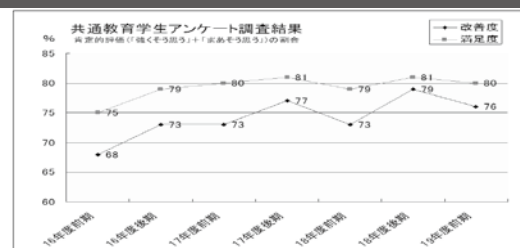
スポーツにはルールがあり、そのルール以外のことはやってもいいことになっています。サッカーだと、ファウルになるのはどういうときか決まっています。何をしたら退場になるかというのも決まっていますので、それ以外のこと

だったら選手はやってもいいことになります。しかし、ルールがなければ何でもありなので、罰しようがありません。ですから、ルールをきちんと作るということが非常に大切です。

#### 4-2. 第2段階（授業評価アンケート）

続いて第2段階です。これは過去の授業評価アンケートですが、なぜこれを出したかというところ、図表4に、平成16年度の前期68とか75とか書いてあるのですが、ここからアンケートを始めたり、授業改善、FD等をどんどん導入していったところ、多少右肩上がりになっていきました。

授業改善事前準備第2段階 授業評価アンケート



改善度も満足度も右肩上がりになってきたが、一定ラインまで到達すると停滞します。そのため、数値的な改善から質的な改善への転換が求められた。(教育企画室では授業評価アンケート廃止の議論も行っている＝本質的な改善につながらない)

実は、こうした改善と同時に退学率と休学率も激減しました。ただ、これが本当にFDのおかげかどうかはわかりません。しかし、減ったという事実は間違いありませんし、満足度が上がったということも間違いありませんが、なんとなく右肩上がりにはなりませんが、結局横ばいになっています。これは80%位のところになると、だいたい落ち着いてしまうのではないかと思います。極端な話、100%になってしまうとそれ以上、上はありません。上がらないのに数字をとる意味があるのか、ということになります。

私達がアンケートを取っていて一番残念なのは、改善のしようがないコメントがあるということです。学生たちが様々なコメントを書いています。一番ひどいものでは、「うざ

い」というような理由のわからないコメントがあります。そこには何がうざいのか書かれていないので、改善のしようがありません。「板書が見づらい」というコメントのも、実際には改善のしようがありません。何が見づらいかわからないからです。「資料が見にくい」ということも、何が見にくいかわかりません。結局のところ、コメントをもらっても改善のしようがないし、点数をもらっても、「なんとなく右方上がりだけど、まあ大体いいところで落ち着いたね」と満足し、それをもって認証評価に対応する。実際のところ、何を評価しているのだろうかと思います。そういったことよりも具体的なものが欲しいと思います。そういう意味も込めて、今、愛媛大学では、もうアンケートは労力に見合う成果が上がっていないというふうに見ています。むしろ、アンケートからコンサルティングに変えていこうという流れになってきていますので、それを今日は皆さんにお話ししたいと思います。

## 5. 授業改善のための試み（授業コンサルティング）

今日はマイクロレベルのFDしか紹介できませんが、マイクロレベルでいろいろ行っている中の、「中間期の振り返り」を紹介します。「Midterm Student Feedback」と呼ばれる手法で、我々教育企画室の教員が、教室に入り込んで、コンサルティングを行っています。具体的には、授業を担当している先生と2人で面談をすることから始めます。「どんな授業をされているんですか」「どういうことを目指されているんですか」「シラバスを見せてください」「この通りに進めていますか」ということ中心に話をします。そして、「先生の授業の学生たちはどうですか」と聞きます。たとえば真面目に受けてくれているとか、途中で寝たり騒いだり出て行ったりする学生がいるとか、欠席が多いとか、いろいろ聞きます。加えて、「先生自身が今までどんな教育をされてきましたか」「今気

になっている事はどういうことですか」というようなことも聞きます。

それらを聞いた状態で教室に僕らが入ってきます。大体5回目くらいの授業のときが多いです。教室に入っていったらどうするかというと、授業の途中で、授業を担当する先生には出て行ってもらいます。そして、「私は教育企画室の人間で、何しに来たか」というと、今日担当の〇〇先生が自分の授業を良くしたいと言われていて、先生自身が自分の授業を良くしたいから我々コンサルタントに協力をお願いしているので、まずその気持ちをわかってほしい、そして協力してほしい」ということを話します。そして、学生からコメントを集め、学生の意見をまとめていきます。その結果を先生にフィードバックをすることで、フォローアップをしていくという流れになっており、結構手間がかかります。

この時、教室では、「スチューデント・フィードバックシート」を配布し、「あなたの学びがこの授業で深まった点を挙げてください」という質問に簡条書きで答えてもらいます。次は、「あなたの学びを深めるために必要だと思う点を挙げてください」という質問です。この質問は、実は「先生に改善してほしいこと」を意味しています。最初は個人で書きますので、「学びを深めるために必要だと思う点」の方には「うざい」とか書く学生もいます。次に2人で話をさせます。そうするとA君が「うざい」と書いていたのに対し、「何がうざいのか」とその内容をB君が質問します。「近くに寄って来て、先生の声のでかいのがうざい」「ああ俺もそう思う」というような話になり、理由や状況が足されていきます。そして、「ここのテーブルで、4人がそうだと思うことはどんなことですか」と聞くと「先生が近くに来て大きな声で耳元で話すのがちょっと気になります」という意見が出ます。4人がそう思っていることが確認できたら、教室全体にも問いかけます。人数が多いときはクリッカー等を使います。全体

に問いかけることで全体の意見なのか個別の意見なのかが分かります。

実際にある4人組が思っていることを聞いてみたら、教室全体の40%しかいなかったということもあります。こうした場合には、「先生良かったですね、うざいと思っているのは、実は4人しかいませんよ、うざくないですよ、本当は」と伝えます。コメントだけだと1人がうざいと書くと、全員にうざいと思われていると思ってしまうことが多いものです。

「資料が見づらい」という意見が出てきた場合を事例として考えてみましょう。改善につなげるために、どのように見づらいのか話をします。例えば、「文字が小さいと思う人？」と聞き、手を挙げたりボタンを押してもらったりすると70%だったとします。この結果をもとに「7割の学生が文字の大きさが小さいと思っていますが、先生どうされますか」と伝えます。このようなことを話していき、改善点等を全部まとめて一覧表を作成します。9割強の教員は、学生達から見て「学びが深まった点」の方が多く、改善点が圧倒的に少ないという傾向があります。その改善点の方に対して、「このままいかせてもらう」「改善したいけれどできない」「改善する」という3つに分けて学生にフィードバックをお願いしています。例えば、教室の配置上の制限で改善ができないことがあります。今日の会場のように「先生が喋っているけれど、画面と先生がバラバラで見づらい」という場合は、「これは改善できないから、申し訳ない。でも資料の字が小さくて見づらいという点は今日から変えているけど、見えるか」と示します。こうした対応をすることで学生達が納得し、改善できたとなります。こちらが今紹介した一覧表のサンプルです。

コメントシート		現状維持	変更する	変更不可
■ 教科書・教材				
1. 教科書の作業と異なる方法も教えてもらえるので、よりEXCELの仕組みが解ける。				
2. 教材がダウンロードすれば良いだけなので、いちいち入力しなくてよいので効率が良い。				
3. 分りやすい教科書を使っている。				
4. 教科書に書かれていることと応用的なことをわかりやすくゆーり教えくださった。				
5. 演習問題をやる際に、あらかじめデータを作ってくださっているので効率が良い。				
6. 新聞記事を紹介してくださるのになって良いと思う。				
7. 授業の無駄を省くために、あらかじめ教材を用意してくれるので良い。				
8. 教科書に沿って授業を進めてくれるので、わかりやすい。				
9. Excelのデータ入力も手間を省くため予め入力済のものを用意して」と。				
10. 教科書はわかりやすいが高い。				
11. 新聞記事の説明は、もう少し短時間でも良いと思う。				

あなたの学習意欲を高めた教員の言動

あなたの学習意欲を低下させた教員の言動

「現状維持」「変更する」「変更不可」の欄に印をつけて学生たちに見せるようにしています。そうすると、学生達にもいろいろ変化が出てきます。「先生が授業に対してコンサルティングまで入れて、良くしようと思って、熱意や真剣な思いを感じたので、私はあれ以来一度も授業を休まないし遅刻や途中退室もしなかったです。まじめに受けました。先生がそう思っているのなら私もそうしようと思った」というのを見て先生が、「泣きそうです」と言われたこともあります。先生のことを学生達はしっかりと見ており、いい授業を作ろうとしている意欲を見せるというのが非常に大事になります。

担当教員に起こった変化としては、「力が湧いてきた」「シラバスはやはり本当に大事なのだということがわかった」などがあります。その他にも「明らかに授業評価アンケートの点数が今までよりぐっと上がった」とか、「授業で何を大切にするかということを明確に伝えることによってそこを意識できるようになった」などのコメントがもらえています。

愛媛大学においてこれがどれくらい活用されているかということ、始めて5年間くらいは、約800人いる教員のうち、このコンサルティングを受けている人は10人くらいでした。その10人もほとんどがリピーターという状況で、これで本当にいいのかと言っていたら、いつの間にか「うちの学部は教授会で全員が受けるようになりました。150人行きます。」となりました。1

人に対して何日間も対応しなければいけないので、今、大変な状態です。

さらに、愛媛大学では、助教や講師で採用された方には、テニュアトラック制度が適用されるようになってきました。このテニュアトラック制度は、あくまでもテニュアの枠の分でテニュアトラックを行っているので、普通にいけば、全員専任教員になれます。しかし、専任教員になるためには、3年間で100時間のFDを受けないといけません。これは大変だと思われるかもしれませんが、学長の思いは「3年間で100時間のFDを受ける環境をプレゼントしている」ということです。その中の選択必修として、この授業コンサルティングを受けるようになっていきますので、テニュア教員のほとんどがこの授業コンサルティングを受けています。さらに100時間のFDを受けたら、なんと3年間で300万円の研究費がもらえることになっています。1時間3万円、そういうお金も研修の場もプレゼントしているという形で行っています。

実はこのスタイルを授業だけではなく、カリキュラムレベルでも行っています。4年生の1月末くらいに卒業予定の学生たちに集まってもらって、手を挙げた学科には、私達が行って、ジュースとお菓子をを用意して、4年間この学科で学んで「非常に良かった」というところと「ちょっとここは変えた方がいい」というところをカリキュラムレベルで書いて、話をしてもらい、最後に我々に話してもらおうと、同じようなことが出てきます。「〇〇論Aと〇論BはAが先でBが後に受けるようになっているが、明らかに順番が逆である」とか。「先生同士が打ち合わせをしていないから、後でやる方が基礎的なことになっている」などが出てきます。そういうのを学生達がどんどん出してくるので、我々の方でまとめて担当の教育コーディネーターの方にお渡しします。この時、我々はどう改善しろとは言いません。「これが現状です。」とお伝えします。そうすれば学部学科の方で「こうしたい、ああしたい」というのが出てく

るので、その時に我々が「そうするのであればこういうやり方がありますよ」というノウハウの提供を行っていきます。

アンケートとか、数字だけがIRと思っているかもしれませんが、そもそもIRはツールであって、完全でなければ意味がないと思います。そうすると、私達が今、行っているコンサルティングはIRのひとつだと思っています。数字ではなくて、改善に結び付けるための情報を、いかに本当の情報を収集するかが重要です。授業評価アンケート、卒業予定者アンケートで「この4年間の学びはあなたにとって云々ですか」という質問に、学生が「はい」「とてもよかった」とつけたら、本当にそれで「とてもよい」のでしょうか。その意味を考えることが非常に重要です。

今日皆さんにアンケートをお願いしていますが、うちの大学は私がこうやってよそで研修をすると勝手にアンケートを送りつけて、私の評価についてお聞きします。是非よかったと書いてもらいたいところですが、本当にそれがどこまで役に立つのでしょうか。今日のアンケートは、実は私達が統計をずっと出しているのですが、「とてもよかった」「よかった」を合わせて90%を超えなければ失敗なので、改善をかけましょうということになっています。資料が悪かったのか、話し方が悪かったのか、僕よりも別の先生が行った方がよかったのか、なども考えます。

それと、「とてもよかった」と「よかった」を総合してみると90%以上でないダメなのですが、我々が一番見ているのは「とてもよかった」です。「とてもよかった」が50%を超えていないと失格になります。ですから「とてもよかった」で90%を超えると、相当よかったのだと判断します。「あまりよくなかった」「全くよくなかった」は、100人中5人くらいはいても全然問題ありません。むしろ100人いて1人も「よくなかった」という人がいないということもあり得えないのではないかと思います。先ほ

どお話ししたように、数名の方がガツンと突き刺すようなコメントを書いても、95%が「OKと言っているならいいじゃないか」という形で捉えるようにしているので、我々が数字で使うのはそこだけです。だから内容がどこまで悪かったかというのは自分でもっと考えるようにと若手のスタッフたちにも言います。例えば、合わせて60%の満足度で、「とてもよかった」が30%しかなかったら、「よく考えてごらん、自分でビデオを見てみて、もし必要だったら僕らと一緒に見よう」と、そういうことで本質的な質の改善に入っていくようにしています。

## 6. 基礎的な授業改善のためのFD事例

ここからはおまけですが、授業改善が必要になってきて、授業コンサルを受けて、何がいいかがわかって、やり方がわからない人がたくさんいます。愛媛大学やSPODでは、今年でいくと、199ものFDが展開されていると思います。四国のどこかで199回行われています。多分そのうち3分の1は愛媛大学で行われていると思いますので、自分に合うプログラムを見つけられるようになっていきます。毎年4月の下旬に、1年間の四国中のFDが「どこで」「いつ」「何を」行うのかというのを、到達目標まで全部まとめて配布しています。これは四国中のみんなで、「1年前にスケジュールを決めよう」と決めたからです。そうしないと先生方の時間が埋まってしまうので、先に日程を抑えてもらおうということで1年前にすべてのメニューを決めるようにしています。

### 6-1. より良い授業を行うためのクラスルーム・コントロール

その中の1つ、私がよく呼ばれるのはクラスのコントロールです。「居眠りさせない」「私語をさせない」「モチベーションを上げるためにどうすればいいか」ということを、授業改善のコメントをもらったのだから、「次はどうすれ

ばいいか」のところまでやってあげないという視点から行っています。学生等からのコメントだけでは改善のしようがないので、ここでやっていこうとあたりとつけるということです。例えば、コメントの活用方法として、愛媛大学の授業評価アンケートや、コンサルティングでもらったコメントを集約して、短冊にしてあります。それを先生方で、「授業の良かったところ」と「改善したいところ」を色分けしてあり、さらにグルーピング化してもらって、「学生が何を気にかけているのか」というのを、見ていくようにしています。

特徴的なのは、教員個人に全然関係がないのに学生が不満を持っていることがあります。例えば、「私の前に座っている人の私語が多いのでやっていられない。」「私の前の人が携帯を扱って画面がちらちらしているのに、なぜ先生が注意しないのか。集中力が途切れる。」とか、学生間の問題も結構あります。それは教員が注意すればいいのですが、それを注意するというルールがないから注意していないわけです。そういうことがどんどん出てくるので、まずは学生の現状を聞いてみることから始めます。学生の思いはもっとグループワークがしたいとか、その逆かもしれません。愛媛大学では、最近はその逆の傾向が強いですね。アクティブラーニングが多いので、「もっと先生の深い知識を紹介してほしい」というようなことがかなり出てきます。

その現状をみたうえで、自分の授業をどう改善していこうかというようなことで、先ほどお話ししたように、「ドラマティックにどうやっていけばいいのか」とか、私達は「自分の教室は我が家だと思ってください」ということを話したりしています。自分の家にお客さんが来るときに、家のドアを勝手に開けといて、好き勝手に出入りさせますか、と。お客さんが来るとなれば、家で待っていて玄関まで迎えに行つて、「ようこそいらっしゃいました」、帰るときには「また来てくださいね」とやりませんか

と。そのようなことを言うと、なぜ教員がしないといけないのか、誰がやっているのかということも言われますが、そのときは、私がやっているから見に来てくださいと言っています。

私は1回目の授業は入り口のところに立っている、「変なおじさんだな」と思われるかもしれません。そこで「おはよう、おはよう」と学生に挨拶します。帰りは必ずレポートを書かせるので、私のところまで出しに来てから帰ってもらいます。「まとめてもってくるように」は効果的ではありません。200人いても1人ずつ持ってきますので、持ってくる時に必ずお互いに挨拶をかわそうとします。すると、2回目からは僕が教室に入ってきたら100人でも200人でもみんな挨拶をします。学生を脅してコントロールするのではなく、「挨拶をするということをお互いの合言葉にしよう」、「キャンパスでも絶対に挨拶しよう」ということや、「●●をやろう、僕のポリシーなんだよね」ということを教育理念として言うことで、教室に入ってきたらみんなが「先生おはようございます」「おはよう」とかでワッと賑やかになります。それは、見に来られた先生方も「大学でこんなことがあるのですか?」と言いますが、僕は「挨拶しろ、挨拶しろ」とは言いません。うちのクラスのマナーはこれで、うちのクラスのルールはこれで、この教室に来て、キャンパスにいるときはこうしようね、というようなことをきちんと示しているだけなのです。

このような名札でも同じです。200人規模の授業でも、名札をつけさせています。その名札には「僕に呼ばれたい名前（ニックネーム）を書いてください」、と言っています。だから「キャシー」だったり、「ジェイソン」などと書く学生もいます。本人が呼ばれたい名前を書いているので、女子学生にキャンパスのどこで会っても「おお、ゆみ」と呼んで、セクハラになるなんてことはありません。そういう環境を作っていくだけで、授業の中身が、変わってきます。名札を効果的に使うために、その位置

にも気を配っています。皆さんのネームカードのように、首から下げている状態だと座ってしまうと見えなくなります。僕の授業では座っても見えるように名札は首の下あたりに着けてもらっています。ここから見るときに、「おお、ゆみ」って僕が呼びます。本人は私から名前を覚えてもらっていると思ってうれしがるのですが、実は名前覚えていないこともあります。ここ（胸元）に書いてあるから、顔を見ているようで名前を見ているだけなのです。こうした工夫をすることで初めて受講学生とインタラクティブな環境が出来上がります。学生は「先生は私の名前を憶えている、じゃあ応えよう」としてくれます。それを「えーとすみません。右から何番目の赤い服の君」、こうした対応では、インタラクティブな状況を作り出そうというのは難しくなってしまう。

ちなみに、僕は「君」と言われたらカチンときます。だからこそ、授業の初回で学生に対してこう言っています。「僕は博多っ子なので、博多では、自分がすごく愛情を持っている人のことを男性は「お前」といいます。女性は「あんた」といいます。「お前、あんた」の関係です。だから僕は「お前」「お前ら」といいます。僕から「君」と言われたら嫌われていると思ってかまわない。「あなた」と言われたらどうでもいい人だと思ってほしい。だからこそ「お前」と言われたら愛されていると思ってほしい」と。学生たちもここまで伝えることで、わかってくるんですね。だから「お前ら」と学生を呼んでも、「あ、この人は上から目線で言っているのではなくて博多っ子だから言っているんだな」と受け取るようになります。関西の方も似たようなところがあると思うのですが、そのようなことを事前に話してあげればどうですかということも薦めています。

また、「THINK-TALK-DISCUSSION」でいうシェアするところを作ることもポイントです。加えて15分ルールも有効です。今日は講演なので15分ルールは使えませんが、15分に1回

は学生にしゃべらせませす。1回30秒程度でもいいので15分に1回は話させましょう。4人で30秒になりますが、何か一言「ああそうだね」「うんうん」だけでもいいのでしゃべらせるとか、そういうことをこまめに入れていくことが大切です。そして、私の場合は授業の最後に最低400字から800字のレポートを7分間で書くように指示します。7分で400字以上はかなり大変です。しかし、それを毎回やらせませす。その際にこれをやる意味はディプロマポリシーとのつながりを明示します。授業を15回やっていくなかで、15回目には5000字くらいの文章を書かせませす。そうすると僕の授業だけで20000字程度の文字数を手書きで書くことになりませす。今の学生たちは20000字程度を手書きで書くことはなかなかありませんが、やはりそういうことをきちんとやっていっていくことが大切だと思ひませす。

だから私は、授業では必ず「毎回の授業は、1回につき3点あります」とか、「2点あります」とか、「たった3点とか2点でも15回で45点、30点となる」ということを伝え、毎回の授業の重みを強調してひませす。その3点はどうやって加点されていくかということをは明確にしてひませすから、欠席したら減点ではなくて、単純にその3点がもらえない形になりませす。授業を5回休むと15点減点になってひませす。これは出席点を与えているのではなく、毎回の成果物を評価するという考え方で、コツコツやっひければ点数になるし、どうやれば点数がもらえんかが明確になってひませす。

その他にも、授業の中で「今日の90分の中で3回テストがあります。ここに出てくるのでクリッカーで答えを入れてください」と指示ひませす。「90分で3回ということは、30分に1回テストがあるから、この25分間頑張っひおかないと30分後のテストが解けないな」と学生たちは気持ちの準備をひませす。そのように集中力を持続させてひれば3問できて、そこで3点もらえんから、それが15回続ければ平常点のところひ45

点になりませす。残りの55点を期末テストでつけませすので、期末テストが満点でも55点しかないので不可になりませす。日頃頑張っひおかないとダメだ、というような授業の仕掛けをしていくことも大切です。

予定の時間となりませすので、このあたりで終わらせてひませす。ご清聴ありがとうございます。

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

創価大学学士課程教育機構（以下、「機構」という。）は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を編集・刊行するために以下の規程を定める。

### 1. 目的

機構は、高等教育改革に関する実践的・学術的研究を促進し、教職員への啓発を目的として『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を刊行する。

### 2. 名称

機構が刊行する研究誌の名称は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』とする。

### 3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として4月初旬とする。

### 4. 刊行事務

本誌編集は、創価大学学士課程教育機構『The Journal of Learner-Centered Higher Education』編集委員会（以下、「編集委員会」という。）を設けて行う。

### 5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

### 6. 編集委員長

編集委員会委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

### 7. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

### 8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

### 9. 構成

本誌に掲載される原稿は、次の各項に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2項に掲げるものにあつては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。



1. 特集：高等教育改革の特定テーマに関する寄稿論文
2. 研究論稿：高等教育改革に関する研究論文
3. 講演会及び研究集会の記録：センターが主催した講演会及び研究集会の記録
4. その他：編集委員会の判断による

#### 10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

#### 11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

#### 12. 執筆要綱

執筆要綱は、別に定める。

#### 13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

#### 14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

### 1. 投稿資格

『The Journal of Learner-Centered Higher Education』に投稿できるのは、創価大学所属の常勤教職員、非常勤教職員、学生、およびその研究協力者とする。

### 2. 投稿論文の内容

大学における高等教育改革について、その実態調査、教育改革方法論、教育改革実践活動、教育に関するFD活動・SD活動などの成果を共有し、高等教育改革を進めるために、研究論文、実践・調査報告、提言などを掲載する。

### 3. 投稿論文の種別

投稿論文の種別は、研究論文、事例報告、研究ノート、調査レポートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 調査レポートは、学士課程教育機構が教育改善・FD推進に資することを目的に行なった調査報告のうち、本学関係者の理解に役立つと思われるものを選び、掲載するものである。
- 掲載される論文等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、図表を含む）の上限は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

研究論文 20,000字 (英文8千語)

事例報告 20,000字 (英文8千語)

研究ノート 10,000字 (英文4千語)

調査レポート 10,000字

### 4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみ認め、編集委員会が定める期日を締め切りとし、査読および校正を経た後、本誌に掲載する。投稿論文は、編集委員会のメールアドレス (seededit@soka.ac.jp) に電子媒体で送付する。

### 5. 原稿

- (1) 原稿は、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行というフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段(1段960字)の1920字である。

図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。

- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル（和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合は英語のみ）、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属（いずれも日本語・英語両方）、査読結果等の連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載すること。
- (3) 2ページ目には、冒頭に「論文タイトル」（和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ）、続けて3～5語のキーワード（和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ）を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文（和文）の場合は「抄録」（400字程度）と「Abstract」（200語程度）、研究論文（英文）の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノート・調査レポートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- (8) 本文中での注の指示は、カギ括弧で連番を付して示す。例：[1]、[2]、…
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例：2004a、2004b、…
- (12) 英文原稿は、APA スタイルに準ずる。

## 6. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて適切に行う。
- (2) 原則として研究論文、事例報告にはそれぞれ2名、研究ノートには1名の査読者をつける。
- (3) 査読料は原則として出さない。
- (4) 査読に対して異議が出されたときは、編集委員会の合議のもとで調整する。
- (5) 査読者の選定は編集委員会の合議のもとで定める。但し、専門分野の査読候補者の提示を著者に求めることがあり、著者は可能な限りそれに応じなければならない。

## 7. 校正

- (1) 校正は、編集委員会を通して行い、著者校正を原則とする。
- (2) 校正は、編集委員が投稿原稿を pdf に変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。

**Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education,  
An Annual Publication by the School for Excellence in Educational Development (SEED),  
Soka University**

### **1. Eligibility**

Authors must be full-time or part-time faculty, staff members, or students of Soka University, or a research partner of such..

### **2. Article Content**

The Editorial Committee of the Journal welcomes the electronic submission of original works, including field research, research reports, educational methodologies, FD/SD activity reports, and educational addresses, which are primarily related to higher education reform.

### **3. Article Types**

The Journal publishes four types of articles:

- 1) Original Research: original and sophisticated insights into challenging issues related to higher education reform, based on significant findings from high quality practical research, well-supported by academic references
- 2) Research Report: the process and outcomes of educational practices and projects based on field research
- 3) Research Note: original and sophisticated insights based on practical research; less in-depth than Original Research
- 4) Research Report: beneficial reports contributed to education improvement and faculty development

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, references, and figures, is:

- 1) Original Research: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Research Report: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 3) Research Note: 10,000 characters in Japanese or 4,000 words in English
- 4) Research Report: 10,000 characters in Japanese

#### **4. Submission and Publication Process**

Only articles that are electronically submitted by the due date to [seededit@soka.ac.jp](mailto:seededit@soka.ac.jp) are considered for publication. Articles will be published after being peer-reviewed, accepted, and proofread.

#### **5. Formatting**

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Original Research written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx. 200 words), and only English abstract is necessary for Original Research written in English. The abstract is not necessary for Research Reports, Research Notes and Research Report.
- 4) Follow APA-style formatting.

#### **6. Peer Review**

- 1) Peer review is conducted according to the type of article: Two peer reviewers are assigned for original research and research reports, and one peer reviewer for research notes.
- 2) Peer reviewers do not receive any type of compensation.
- 3) In the case of an objection to the peer-review outcome, the Editorial Committee will make the final decision.
- 4) Peer reviewers are selected by the Editorial Committee. The Editorial Committee may alternatively request the author to select peer reviewers.

#### **7. Proofreading and Revision**

- 1) Proofreading is conducted by the author with advice from the peer reviewer(s) and the Editorial Committee.
- 2) After submission of the proofread article, the Editorial Committee will return the article to the author as a PDF file. It is the responsibility of the author to check the submission for possible errors and provide feedback to the Editorial Committee by the specified deadline.

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 編集委員

### 編集長

寺西 宏友 創価大学 学士課程教育機構 機構長

### 編集委員

西浦 昭雄 創価大学 学士課程教育機構 副機構長

望月 雅光 創価大学 教育・学習支援センター 副センター長

尾崎 秀夫 創価大学 ワールドランゲージセンター 副センター長

佐々木 諭 創価大学 看護学部 准教授 (GCP コーディネーター)

小倉 裕児 創価大学 学士課程教育機構 教授

山崎 めぐみ 創価大学 学士課程教育機構 准教授

清水 強志 創価大学 学士課程教育機構 准教授

山下 由美子 創価大学 学士課程教育機構 講師

### 編集事務局員

池ヶ谷 浩二郎 創価大学 総合学習支援オフィス 副部長

斎藤 康夫 創価大学 総合学習支援オフィス

廷々 宣幸 創価大学 総合学習支援オフィス

---

The Journal of Learner-Centered Higher Education  
第 4 号

2015年7月9日

発行 創価大学 学士課程教育機構

〒192-8577

東京都八王子市丹木町 1 - 236

TEL 042-691-7009

FAX 042-691-6941

Email [seededit@soka.ac.jp](mailto:seededit@soka.ac.jp)

印刷 電算印刷株式会社

TEL 0263-25-4329

---



創価大学