

---



---

# 國學院大學

## 教育開発推進機構紀要

---



---

### 第6号

#### ＜目 次＞

#### ○研究論文

ランゲージ・ラーニング・センター開設のコンセプト

……………大久保桂子・松岡弥生子・佐川 繭子 (1)

学部留学生のためのレポート作成における実践と課題……………幸田 佳子 (15)

導入教育とアクティブラーニング

—「教える」から「主体的・能動的学習者」の育成へ—……………中山 郁 (27)

#### ○研究ノート

国語教育における古典文の主語転換の指導法……………岡田 誠 (47)

英語学習者発話コーパスにみられる日本人学習者の高頻度動詞の使用

—動詞*get*を例に—……………鈴木 陽子 (63)

#### ○取り組みレポート

神道文化学部における「アイスブレイク」の導入と問題点について……………石井 研士 (75)

わらべうたのニーズと必要とされる授業展開……………小野寺節子 (83)

大学生の日本語表現技術におけるルーブリックの活用

—詳細な項目のルーブリック使用の可能性—……………春日 美穂 (101)

初年次の演習科目「基礎演習A」におけるグループワークの取り組み

……………根岸毅宏・東海林孝一・中田有祐・細井長・本田一成・宮下雄治・山本健太 (109)

#### ○講演録

主体的に学び続ける学生をいかに育成するか

—アクティブ・ラーニングの可能性—……………杉原 真晃 (135)

#### ○編集後記…………… (184)

# ランゲージ・ラーニング・センター開設のコンセプト

## The Concepts of Establishing Language Learning Center

大久保桂子・松岡弥生子・佐川 繭子

(注記) 本論文は、ランゲージ・ラーニング・センター長及び教育開発推進機構専任教員による共同執筆である。担当者が以下の各章を分担し、それぞれの章末に参考文献、注、図表を付した。

### 【要 旨】

本稿は、外国語の自主的学修の支援という問題を異なった観点から述べる3章から成る。先ず第I章では、平成26年4月、教育開発推進機構にランゲージ・ラーニング・センター(LLC)が設置されたのを機に、同センターにおける外国語学修支援の前提となる2つの主要なコンセプトを提示するとともに、本学が直面するグローバル人材育成という課題にとって、LLCが担う外国語学修支援の成否が必須命題であることを指摘した。第II章では、英語学修支援に焦点を当てる。第二言語習得の理論および大学での自律学習支援の必要性を述べると共に、11月に誕生したLLC YOKOHAMA OFFICEが提供する、コンピューター・ブースや英語教材などの設備、学修相談やe-ラーニング等のサービス、英会話などの活動、そして将来の課題と展望を検証する。今後は他大学との情報交換も視野に入れ、自主的な英語学修が根付くことが望まれる。更に、第III章では、LLCにおける中国語学修支援について述べる。LLCが国際共通語である英語に加えて中国語を扱うのは、グローバル人材育成のためであり、日本を学ぶ場である本学にとっては必要な隣国の言語だからでもある。日本人中国語学修者の特徴としては、中国語未修段階で既に漢字に習熟しているため発音や会話能力が他の技能に比べて劣ることが挙げられるが、この課題に対してLLCにできる学修支援を準備中である。

### 【キーワード】

外国語学修支援    第二言語習得    自律学習    e-ラーニング    グローバル人材育成

### 【Abstract】

This article consists of three chapters that examine the issue of self-oriented foreign language learning at Language Learning Center (LLC) from the different perspectives. Celebrating the establishment of LLC in the Institute for the Advancement of Teaching and Learning (IATL) in April 2014, Chapter 1 shows two major concepts underlying the theoretical framework of foreign language learning support available at LLC. Furthermore, it is suggested that the effectiveness of the foreign language learning support LLC offers might significantly affect the success of global human resource development that Kokugakuin University is just starting implementing. Chapter 2 focuses on the support for English learning. It describes facilities, services, activities, and future prospects of LLC, examining the theoretical basis of second language acquisition and the role of a self-access center in tertiary education. It is expected that LLC will make further progress by sharing information with other institutions and foster more numbers of self-oriented, autonomous learners. Lastly, Chapter 3 discusses the support for Chinese, another important language that can be learnt at LLC. In addition to English as Lingua-Franca, Chinese language is also essential for Kokugakuin University because learning Chinese seems to be important in developing global human resources and building a good relationship with China, our neighborhood country. A noteworthy problem of Japanese learners of

Chinese is that, while Japanese learners have already learned Chinese writing system 'Kanji' before starting learning Chinese, their abilities of conversation and pronunciation are consequently lower than other abilities of Chinese. LLC is currently developing a support system for the purpose to deal with the problems like this.

### 【Keywords】

foreign language learning support; second language acquisition; autonomous learning; e-language; global human resource development

## I 外国語学修のコンセプトとLLC

大久保桂子

### はじめに

ランゲージ・ラーニング・センター（以下本学の通称に倣いLLCとする）は、平成26年4月に、教育開発推進機構の4つめのセンターとして開設された。その主旨は、学生の語学力向上をはかるために、正課外の外国語自主学修支援をおこなうことである。この目的を実現するため、外国語教育を専門とする専任教員を置き、英語と中国語の自主学修支援事業の制度設計に取り組むと共に、個々の学生に対する支援業務をすでに開始している。平成26年11月には、本学のたまプラーザキャンパスに、LLC YOKOHAMA OFFICEがオープンし、学生の英語自主学修を支援する実務にも着手した。

本稿は、そのような自主学修支援の実務を紹介するものではない。後段では、英語の学修支援担当教員（松岡）、中国語の同担当教員（佐川）が、LLCで行おうとする外国語学修支援をどのように構想し、実践しようとしているか、その課題と取り組み

をそれぞれ明らかにする。それに先立ち、LLCのセンター長である筆者は、LLC開設にあたって、外国語学修の基本コンセプトと、LLCに寄せられている期待と課題を、簡潔に述べておくことにしたい。

### 1. 外国語教育、外国語学修、言語習得

広義の人文・社会系と教育系学部から構成される本学では、外国語学修は全学共通の必修課題とみなされている。すべての学生が1・2年次に英語を必修科目として履修する（中国文学科のみ中国語を必修とする）ほか、未修外国語の選択または選択必修科目、目的と内容、レベルを特定した選択外国語科目も多数開講されている。外国語学修は本学学生にとって、欠かすことのできない学修分野のひとつであることはいうまでもない。

もとより、学生に求められる外国語学修の内容と目的は、学部毎に異なって当然である。どのような外国語教育を、どのように実行するかは、本学の場合、各学部と教

務部および共通教育センターとの密接な連携によって立案、実施されている。近年では国立大学等を中心に、外国語センター等の組織が、このような正課の外国語教育のカリキュラム運営の責任を負っている場合もある。しかしLLCは、このような正課教育に関与する組織ではない。

LLCは、言語習得が持つ学修上の困難を克服するための、サポート機能を強化することを想定している。平成24年に学術振興会がまとめた大学教育における言語学修の指針<sup>(1)</sup>では、日本人にとっての第二言語である外国語学修を、「外国語」と「国際共通語としての英語」に明確に分類し、それぞれに求められる学修目的と方法を指摘したうえで、それぞれに固有のジェネリックスキル獲得が外国語教育の主眼に置かれるべきであることを示唆している。このジェネリックスキル獲得にあたって、個々の学生の外国語力を前提にした合理的なサポートを、LLCは行いたい。これを以下Ⅱで松岡が展開する議論に置き換えれば、言語習得は、正課教育を通じて言語を「学ぶ」ことを前提に、それを「使う練習をする」ことによって成立する、と整理することもできよう。言語習得にあっては、学んだ言語を「使う」能力は、「学んだことを繰り返し練習する」プロセスを通じて獲得されることはいうまでもない。個々の学生が「繰り返し練習するプロセス」を獲得するために、その動機付けとサポートにあたること、これがLLCの外国語学修支援の第一のコンセプトである。言語習得がもつ学修上の困難を克服する、と先に述べたのは、この理念を指している。

ところで、ある第二言語を何のために「使

う」のか、学生の外国語習得の目的もまた、グローバル化が進行する現在、外国語教育を授ける側の想定をはるかに超えた多様性を帯びている。多様な目的のために、多様な方法で、かつ習慣的なプロセスとして、言語習得を進めるには、個々の学生の学修目的や学修条件に応じた個別の支援と指導が不可欠である。以下Ⅲで佐川が「教授する側ではなく学生の側にいる」と述べているのは、この理念を指している。外国語の自主的な学修機会を提供するにあたって、LLCが重視する第二のコンセプトは、学生の自主学修支援をカスタマイズすることにある。もとよりこのような手法は、正課の外国語教育でも取り入れられてはいるが、それを第一のコンセプト、すなわちプロセスとしての学修に結びつけ、その成果をモニターすることも含めて、外国語自主学修のカスタマイズ機能を体現したい。

教育開発推進機構のセンターとしてのLLCは、以上2つの基本的なコンセプト、すなわち外国語学修上のプロセス機能の強化と、プロセス獲得のための学修支援のカスタマイズ、に基づき、学生の外国語力の向上をめざしている。

## 2. グローバル化とグローバル人材育成

次に、学修支援組織としてのLLC設置構想が、本学の国際交流担当分野からあがってきたことを、ここで指摘しておこう。学内の詳細な組織説明は省略するが、LLC設置は、本学の全学的な中期計画立案とその実施にあたる「21世紀研究教育計画委員会」内の「国際交流基盤整備小委員会」が、本学の国際化推進に向けた中期計画の主要課

題の一つに掲げた取り組みであった<sup>(2)</sup>。

国際交流基盤整備小委員会では、学生の留学と国際化を推進する立場から、留学の基本要件の一つである外国語能力の育成に強い関心をもち、外国語に苦手意識をもっている学生が多いことが、留学に消極的な傾向につながっていると分析した。本学の学生の多くは、外国語が苦手で、日本に強い愛着をもつ、典型的な「内向き指向」の若者たちである。この分析はあながちの外れとはいえない。平成26年7月に実施された学生リアル調査の結果をみると、「なぜ留学しないのか」という問いに対して、「興味がない」と答えた学生が36.6%、「外国語力に不安があるから」と答えた学生が31.8%にのぼっているからである<sup>(3)</sup>。

今日、多くの大学が抱えている課題のひとつに、「グローバル化」「グローバル人材育成」がある。本学の場合、LLC設置は、高等教育における普遍的な外国語学修や言語習得の必要性とは別に、より差し迫った課題にすぐにも対処しなければならない事情があった。もとより、大学の組織と体制をグローバル化に対応させること、また、学生にグローバル化する社会で生き抜く力をつけること（「グローバル人材育成」）に、大学がどのような取り組みを以て応えるかは、個々の大学の判断によるところではある。しかし現在のグローバル化圧力、特にグローバル人材育成への取り組みの可否は、大学の評価、卒業後の学生の進路や就業に直接反映される事態となっており、本学の場合、グローバル人材育成への取り組みの普遍的要件の一つである外国語力、特に英語力（「国際共通語としての英語」）強化は、是が非にも着手すべき課題であった。

本学のグローバル人材育成政策の嚆矢は、平成25年度から開始された「グローバル・チャレンジ・プログラム」<sup>(4)</sup>である。このプログラムは、教務部と国際交流委員会（現在は国際交流推進部、後述参照）とのコラボレーションにより、本学が育成しようとする「グローバル人材」の要件を定め、その達成度に応じてポイントを付加するものであるが、そこに設けられている主要要件の一つが、TOEICの得点を指標とする英語力、またはHSKの級・得点を指標とする中国語力である。このように、「国際共通語としての英語」あるいは「国際水準の中国語」をグローバル人材の要件として定め、その育成を推進しようとするとき、外国語学修の組織的な強化策として、LLCのような外国語学修支援の必要性が痛感されたのであった。

平成26年4月、國學院大学の国際化とグローバル化を推進する教学組織として、新たに「国際交流推進部」が発足した。国際交流推進部は同年7月、「グローバル人材育成の基本方針」を策定し、この方針は当該主題に係る本学の基本戦略として、全学の承認を受けた。この「基本方針」では、グローバル人材育成の具体的な目標5項目を挙げ、その第1の課題を、「学生の実践的外国語力、特に共通語としての英語力を向上させること」と定めている。この目的のために掲げられた施策目標を、以下に引用しておきたい。

①共通語としての英語力、英語コミュニケーション能力を向上させる効率的な学修体系を整備する。

②LLCにおける正課外の英語学修支援システムを活用し、学生の実践的英語力の向

上をはかる。

このように、本学のグローバル人材育成推進政策において、学生の外国語力特に英語力の向上は喫緊の課題であり、LLCは、②が示唆するように、グローバル人材育成という側面においても、大きな責任を負っているといえよう。

上の①に言う「効率的な学修体系」という課題に答えるために、LLCが構想する外国語学修支援の基本的なコンセプトは、すでに述べたとおりである。以下では、英語、中国語それぞれの学修支援担当者が、LLC運営にどのような理念と課題を以て臨んで

いるかを明らかにしておきたい。

注

- (1) 日本学術振興会「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 言語・文学分野」2012年11月。
- (2) 「21世紀研究教育計画（第3次）」2010年。
- (3) 平成26年7月、全学生を対象にした「学生リアル調査」が実施された。これは包括的な学生実態調査であり、その調査結果では、外国語学修上の様々な課題も浮き彫りにされている。
- (4) グローバル・チャレンジ・プログラムの詳細は、本学の「履修要項」に明示されている。

## Ⅱ 大学の英語教育における課外学修活動の意義と展望

松岡弥生子

日本の学校教育においては、中学校初年から英語が外国語の正式科目として採用されており、昨今、小学校にも英語教育が導入された。文部科学省は、2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、グローバル化に対応した英語教育改革の実施<sup>(1)</sup>に意欲的であり、大学の英語教育では実践的な英語コミュニケーション力の育成が益々注目されている。そうした中、11月6日、ランゲージ・ラーニング・センター（以下LLCと称す）のLLC YOKOHAMA OFFICEが、英語を中心とする学生の自主的な語学学修の支援を目的として、本学たまプラーザキャンパスに開設された。本節では、その活動、意義、展望を、外国語習得および大学英語教育における課外学修活動の必要性に焦点を当てて述べる。

### 1. 自律学習と外国語習得

第二言語習得<sup>(2)</sup>の研究分野では、オートノマス・ラーニング<sup>(3)</sup>（自律学習）という言葉がよく使われる。学修者が、自らの意思で学修を開始し、目標設定を行い、言語の知識を身につけ、努力や活動によって問題解決能力を養ったり戦略的な学修行動を計画したりする学修の方法を意味している。学修者がオートノマス・ラーナー（自律学習者）となる為のサポートを提供する機関はSAC<sup>(4)</sup>（自律学習センターの総称）と呼ばれ、アメリカを中心にアジアや欧州の各大学でも熱心な取り組みがなされている。昨今、日本でも大学等の高等教育機関において学生の自律した学修のための支援の必要性が示唆されるようになって来た

が、その背景には、一斉指導型の講義授業の限界を補い、学修者の取り組みや習熟度のばらつきに対応する、といった目的がある。

外国語は学ぶだけではなく習得しなければ意味が無い。外国語の習得は、知識の獲得に加え、訓練による知識の運用と定着によって達成される。つまり、英語のような言語の能力を身に着けるには「英語について知っている」だけではなく「英語という言語を使用して実際に情報伝達や意見交換ができるような練習を行なう」ことが不可欠であるため、多くの学修者にとって教室の中だけで流暢な外国語を習得することは非常に難しい（例えばBrown, 2007）とも言われる。学修者には、そうした言語習得のための練習を自由に行える環境が必要である。

言語の習得過程には、実に様々な要素が含まれている。たとえば、学修者の固有の特質、言語自体に関する要素、年齢的要因、認知的要素、授業に関する事柄、学修環境、更に学修の目的や動機付けなどが外国語習得に多大な影響を持つと考えられている。これらの要素の内、学修者の特性や動機付けといった個人的要因は一斉授業では特に対応が困難である。それを解決するには、自由なコミュニケーションの場としての機能を持ちながら、学修者の特質に配慮した適切な学修方法や目標設定に対するアドバイスを提示し、モチベーションを維持させる為の様々な工夫や仕組みを提供する学修支援の活動が必要になってくる。その役割をLLCのような課外の学修支援施設が担うことになる。

## 2. 大学教育における自律学習の意義とeラーニング

大学教育では、学生が自立して学修を行うための支援に取り組むことが急務になっている。鈴木（2006）は、教育設計学から見た大学教育全体のプロセスを「大学鳥瞰図」にまとめている（図表1参照）。大学入学を大学教育の[入り口]、卒業を[出口]とするこのモデルにおいては、「入り口」から入った学生は、教育理念・カリキュラム構成・科目単位認定要件等を考慮して構築された教育課程を履修することによって、社会で必要とされる実力を身につけて「出口」から実社会へと羽ばたいていく。その出口と入り口との間が教育による成長プロセスであり、そのプロセスに必要な要素として「学習者へのサポート体制」が明確に位置付けられている。サポートの例として学業専念支援やメンタルヘルスがあるが、その他に学修一般に関する様々な支援を想定することができ、語学学修センターのような課外学修支援も含まれるであろう。言い換えれば、自律学修支援などのサポート体制がなければ、大学課程を通して学修者の十分な成長は望めないともいえる。また鈴木（2012）によると、学修センターやラーニング・コモンズ<sup>(5)</sup>といった課外の大学教育を充実させることが、FD活動<sup>(6)</sup>の推進などと共に、大学教育を授業以外で支える二本の重要な柱の一本になると考えられる。

大学での自律学習のサポートを考える際に、無視することが出来ないものにeラーニングがある。eラーニングとは、ネットワークに接続したコンピューターを媒介し

て行う学修やそのプログラムの総称である。e-ラーニングが自律学習と密接な関係を持つ所以は、それが学修者の主体的な学修の実現をめざしているからである（玉木ほか 2006）。e-ラーニングの最大のメリットは、学修における時間と場所の制限を容易に飛び越すことである。授業、クラブ活動、実習やインターンシップ、アルバイトなどで忙しく、なかなか学修を拡大できない多くの学生にとって、パソコンさえあれば自分のペースで行える低コストのe-ラーニングは大変便利な学修ツールである。しかし、一人で機械に向かう事によって生じがちな、孤独感、自己管理の難しさ、目標の喪失といった問題点も考慮しなければならない（Moore & Kearsley, 2005）。教師やプログラム提供者は、学修管理を学修者個人に任せきりにするのではなく、学修の進捗状況を把握・確認し学修者の「やる気」を維持・拡大させるためのワークショップを定期的に開催するなどして、学修者の質問を受けたり、フィードバックを与えたりするサポートを行うことが必要であり、それによりe-ラーニングの利点をフルに生かす事ができる。

### 3. LLC YOKOHAMA OFFICEにおける自立英語学修の支援

たまプラーザキャンパスのLLC YOKOHAMA OFFICEでは、英語の自律学修を手助けする様々な試みを行っている。室内には8席のパソコンブースを設け、前記のe-ラーニング教材としてアルク社のオンライン学修教材ネットアカデミー2を導入した。学生は登録を済ませれば、レベ

ル診断テストによって自分の現在の英語力を確認し、リーディング、リスニング、文法などの多くのユニット、およびTOEIC問題や初級中国語のコースまでも学習することができる。ヘッドフォンを着け、音声を聞きながらリピートやシャドウイング<sup>(7)</sup>の訓練を行ったり、TOEICのリスニング問題を繰り返し解いたりすることで、英語の聞き取りや音読力アップの効果も期待できる。又、ブースではスカイプを使用して海外の語学教師と英会話練習を行うことも可能である<sup>(8)</sup>。

ラウンジ・スペースでは気軽な英会話を行ったり、英語の書籍を講読したりすることが出来る。奥のスペースでは、ディスプレイの完備と共に、英語のDVDや映画の視聴も可能になる。また、英語力向上、資格試験、留学、大学院進学といった英語学修に関連した問題を、担当教員に相談するアドバイジングシステムも整備している。開室から一ヶ月ほどが経過した時点では、留学やそれに伴うTOEICやTOEFLのスコア獲得といった短期目標型の相談内容が多く見られるが、今後は「大学在学中にもっと英語に触れておきたい」、「社会に出てからも英語を学び続けられるような自主的な学修力を身に着けたい」といった長期的目標に基づく相談も想定され、アドバイザー側としても、適切なアドバイジングへの努力が求められる。

### 4. まとめと今後の課題

ここまでの、横浜キャンパスに誕生したLLCにおける外国語学修支援の取り組みを、英語習得や大学教育での学修支援の意

義を考察しつつ述べた。産声をあげたばかりのLLC YOKOHAMA OFFICEには今後の課題が山積みであるが、まずは、学内でのLLCの周知の拡大、室内の整備、来室者への対応の再確認、アドバイジング内容を生かした学修者個人への対応の検討、そして、学修者が興味を持って参加してくれるようなワークショップや勉強会の計画などが挙げられる。

将来的には、チャイニーズ・コーナー等を手本にしたチューター（学部高学年や留学生等）の養成や教育、ネイティブ・スピーカーとの会話機会の提供、学修者自身が管理・利用するポートフォリオの作成、更に他大学のSACとの意見交換や協力体制構築も視野に入りたい。今後は、一人でも多くの学生にLLCに足を運んで貰い、自主的な英語学修が根付くよう取組みを進めていきたい。

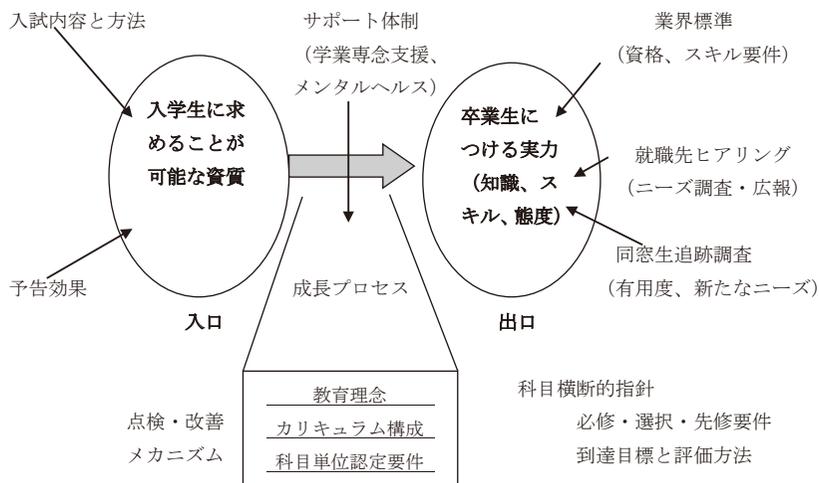
注

- (1) 文部科学省は、初等中等教育段階からのグローバル化に対応した教育環境作りを進め

るため、小中高等学校を通じた英語教育改革を計画的に進めるための「英語教育改革実施計画」を2013年12月13日に公表した。

- (2) Second Language Acquisition 勉強の対象としてだけの「外国語」と区別して、教室外でもコミュニケーションに運用する場合は第二言語と呼ぶ。日本語訳「第二言語習得」はtechnical termであり「修得」としない。  
我が国の学校教育では早期に英語以外の外国語を学ぶ機会が殆ど与えられない為、日本語を第一言語とする日本人にとっては英語が第二言語となる場合が圧倒的に多い。
- (3) Autonomous Learning その日本語訳「自律学習」はtechnical termであり「修」の字を用いない。autonomy については以下の文献に詳しい Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy. CRILE Working Paper 6.* Lancaster: University of Lancaster, Centre for Research in Education. ; Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy.* In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and independence in language learning.* Harlow: Longman.
- (4) Self Access Center 学修者が自主的に訪問し使用するために作られた自律学修の拠点
- (5) 複数の学生が集まって、電子情報も印刷物

図表1 教育設計学から見た大学鳥瞰図（鈴木2006）



も含めた様々な情報資源から得られる情報を用いて議論を進めていく学習スタイルを可能にする「場」を提供するもの。その際、コンピュータ設備や印刷物を提供するだけでなく、それらを使った学生の自学自習を支援する図書館職員等によるサービスも提供する。(文部科学省用語解説)

- (6) Faculty Development 教員開発・授業内容改善等の面から教育機関の質向上を下支えする。2008年以降、大学におけるFD実施は明確な義務規定となった。
- (7) 英語の音読練習方法のひとつ。耳で聞いた音声を、スクリプトを見ずにシャドウ(尾行する)して追いかけるように言うことで、リスニング力とオーラル力を鍛える。
- (8) 個人で申し込みと契約をしている学生が使用する場合のみ。大学とLLCは契約に関与していない。

#### 参考文献

- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson Education.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Wadsworth, Cengage Learning.
- 鈴木克明 (2006) IDの視点で大学教育をデザインする鳥瞰図：eラーニングの質保証レイヤーモデルの提案. 日本教育工学会第22回講演論文集：337-338.
- 鈴木克明 (2012) 大学における教育方法の改善・開発. 日本教育工学会論文誌：36(3), 171-179.
- 玉木欽也 (監修) (2006) eラーニング専門家のためのインストラクショナルデザイン. 東京電気大学出版局.

### Ⅲ LLCにおける中国語学修支援について

佐川 繭子

本章では、LLCが国際共通語である英語に加えて中国語を扱う意義について論じ、次いで中国語学修支援における課題について考察する。

#### 1、中国語学修の意義

大学において第二外国語の履修が必修となっており、複数の言語から選択しなければならない場合、どの言語を学ぶのかは学生の自由である<sup>(1)</sup>。学生が個人の興味や志向、思想等に基づいて選ぶものであり、大学側は選択肢を提示するに過ぎない。第二外国語として中国語を選択する学生は多いが、その比率は減少傾向にある<sup>(2)</sup>。その背景には様々な要素が考えられるが、日中間

係の変化も影響しているであろう<sup>(3)</sup>。中国語学修者数が今後どう推移するかは不明である。

ここで、筆者が考える中国語学修の意義を、二つの視点から論じたい。

第一は、中国語を公用語とする国(地域)のうち、最大の人口を有する中華人民共和国が現在の国際社会において有している存在感に対する視点であり<sup>(4)</sup>、換言すればグローバル人材に必要な視点である。2014年10月1日に建国65周年を迎えた中国は、2010年の国内総生産(GDP)で日本を追い抜いて世界第2位となり、2012年には輸出入総額で世界第1位となり<sup>(5)</sup>、近年は海外への投資も拡大している等、経済的に発展してきた<sup>(6)</sup>。世界第2の経済大国であり

ながら世界最大の発展途上国でもある中国<sup>(7)</sup>は、その経済政策の是非や賛否に関わらず、国際経済において圧倒的求心力を有していると言える。無論、経済のみが国際社会における優位的、絶対的価値観なのではなく、多様な価値観の存在を認めることがグローバル人材には不可欠である。しかしながら、時に経済的価値観が他の価値観を凌駕することは、国際社会を見渡せば了解しうることである。経済力を背景として、中国は国際社会における発言力を強め、影響力を増している。どの大陸においても、多くの国々は中国に近づいている。世界は中国に注目し、中国との繋がりを求めているのである<sup>(8)</sup>。

このような世界的趨勢の中で、「反日」「嫌中」に代表されるような日本と中国という二国の関係に限定された視点に止まることは、望ましいことではない。グローバル化社会で求められるのは、日本人としての視点に加えて、日本の外から日本および他国を俯瞰できる視点を有する複眼性ではなかろうか。更に言えば、盲目的に世界的趨勢に同調するのではなく、その趨勢の由来する所を冷静に分析、考察し、それを踏まえて為すべきことを考えて行動する能力ではなかろうか。その分析、考察能力は、日本語の情報にのみ依拠しては培い難いものであろう。現地に赴いて現場に立つことが難しくとも、インターネットがこれほど発達した現在では、外国語の情報（文字のみならず音声や映像）に接することは格段に容易になったのであり、日本にいなながらもある程度の外国語情報を得て、上述の複眼性を養うことが可能である<sup>(9)</sup>。

第二は、隣国の言語という視点である。

「日本」を学ぶ場である本学において、現在に至るまでの長きに涉って我が国と密接な関係にある隣国の言語を学ぶ意義は、贅言するまでもないであろう。

以上に述べた第一の視点は、遠い将来の中国の状況によっては不要になる可能性も否定はできないが、当面はこの状況が継続するであろう。第二の視点は、中国の今後の変化に関わることなく存在しなければならないものである。

中国語の他にも多くの言語があり、全ての学生が中国語を学ぶ必要があるわけではない。しかし、グローバル人材育成を目指し、「日本」を学ぶことをその個性とする本学で、多数の学生が常に中国語を学修している状況を望むのは、不当なことではないであろう。

## 2、中国語学修支援における課題

LLCは外国語学修支援に関する業務、具体的には外国語自主学修のためのコンサルティング、課外外国語講座の企画及び運営、海外留学や国際交流活動を目的とする外国語学修支援、外国語学修並びに海外留学及び国際交流活動の調査、研究及び開発等を行う組織である<sup>(10)</sup>。学部学科のカリキュラムに関わらず、学生が自主的に外国語を学びたいと考えた時に支援の場となりうるのがLLCである。LLCにおいて重要なことは外国語「教育」ではなく外国語「学修」をその業務の対象としていること<sup>(11)</sup>、すなわち、教授する側ではなく学生の側にいるということである。個々の学生の学修動機や目的、目標は様々であり、学修支援はその個別の状況に即して行われることにな

ののだが、個々の対応に先立って、日本人中国語学修者に見られる傾向を確認しておく。

日本人中国語学修者の特徴として、発音や会話能力が他の技能に比べて劣ることが挙げられる<sup>(12)</sup>。中国語は表語文字である漢字で表記されるが、一字一語一音節という性質を持つ<sup>(13)</sup>。その漢字を借用して自国語を書き表してきた日本人は、中国語未修段階で既に漢字に習熟している。現在、中国語表記に使用されている簡体字には、日本で用いられる常用漢字及び旧字体とは異なる字体のものもあるが、簡体字には簡略化の法則があり<sup>(14)</sup>、日本人にとっては習得が容易である。また、日本と中国では同じ漢字・語で意味が異なることもあるが、字を識別して意味をあてがうことは、大きく異なる読音を習得するより難しくはない。極端な話、中国語の発音がわからなくとも、読み書きすることが可能である<sup>(15)</sup>。既存の知識に頼ることができる識字や読解、作文のレベルに比べて、新たに習得する発音ひいては口頭表現のレベルが劣るとい状況が生じるのである<sup>(16)</sup>。

このため、日本人が中国語を習得するためには、発音や会話能力の育成に比重を置くことが必要である。しかし、このような日本人学修者の特性を考慮した中国語学修法や教授法は研究が少なく、開発も進んでいない<sup>(17)</sup>。現在刊行されている大学用中国語教科書は、「読む・書く・聞く・話す」の四技能を併行して習得することを企図しているものが殆どであり、主として、個々の教員の工夫によって補われている状況である。英語分野ではe-ラーニング教材等の開発が進んでおり、インターネット電話等

を利用した会話講座が存在するが、中国語分野は遠く及ばない状況である。

このような状況下でLLCとしてできることは限られているが、如上の課題に対しては、学部留学生LLCサポーターによる学修支援を2015年度より施行すべく準備しているところである。現在も開催されているチャイニーズ・コーナーを改善し、中国の標準語である普通話話す留学生と日本人学生との交流の場を設定し、口頭表現力を養う一助とすることを企図している。上述のように、日本人学生の会話レベルは概ね低く、中国人学生と流暢な会話ができる学生は限られている。まずは、中国語の発音や会話に抵抗がなくなるような環境を作ることを目指す。

今後は、学生の自主学修上の問題解決を支援する場として、様々な状況に対応してゆきたい。

#### 注

- (1) 本学では「選択必修外国語」と称し、平成26年度入学の文学部生は中国語を含む複数言語から所定の科目を選択履修しなければならない(中国文学科を除く)。その他に、全学部学生が履修可能な選択外国語科目がある。
- (2) 本学の場合、過去10年間のデータによると、全学部学生が未修外国語を選択必修科目としていた時期においては過半数の学生が中国語を選択していたが、文学部の一部学科のみ選択必修となつてからは、中国語選択者は半数を切るようになった。また、他大学においても中国語履修者が減少していると仄聞する。
- (3) 平成22年度から平成26年度までの文学部入学者の中国語選択率(選択必修としている学科生を母数とする)は、順に45.0%、44.5%、41.8%、36.0%、36.4%となっている。40%を切った平成25年度は、前年に中国各

- 地で尖閣諸島国有化を契機とした反日デモが起こっている。なお、データの抽出、分析は中條豊主幹（教務課）の協力によるものである。
- (4) 日本で「中国語」と呼ばれているのは、漢民族の言語のうち北京語を基にして作られた、中華人民共和国で使用されている標準語である（普通話）。台湾で使用されている標準語（華語）とは字体等の相違があるが、もとは同一のものである。マカオや香港は広東語を母語とする住民が多いが、それぞれ返還に前後して中国語が公用語とされている。中国語は、シンガポールの公用語でもあり、国や地域ではないが国連の公用語でもある。
- (5) 関志雄「グローバル経済大国としての中国— GDP規模が米国を抜いて世界一になることも視野に—」（『中国経済新論』2013年5月8日掲載。http://www.rieti.go.jp/users/china-tr/jp/world.htm）等参照。また、「人民網日本語版」（2014年3月3日）によれば、2013年には世界最大の貨物貿易国となった。http://j.people.com.cn/94476/8551999.html
- (6) 中国商務部・国家統計局・国家外匯管理局が合同で公布した「2013年度中国対外直接投資統計公報」によれば、中国は二年連続で世界の三大投資国となった。商務部公式サイト参照。http://www.mofcom.gov.cn/article/ae/ai/201409/20140900725025.shtml
- (7) 習近平国家主席や李克強総理は対外的な場で、中国が世界最大の発展途上国であるという認識をたびたび示している。
- (8) 近年、海外における中国語習得の需要が急増しているという認識の下、中国教育部直属機関が非営利の教育機関である孔子学院を海外で展開している。2004年から2012年までに108の国と地域に計400校が設立された。国家漢辦／孔子学院公式サイトhttp://www.hanban.org/hb/node\_7446.htm 参照。
- (9) ただし、情報リテラシーも必要である。
- (10) ランゲージ・ラーニング・センター（LLC）規程第2条。なお、規程を抜粋したものが國學院大學HPに掲載されている。http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/edu003.html
- (11) ランゲージ・ラーニング・センター（LLC）規程参照。
- (12) 姜麗萍「対日本学生的汉语口语教学初探」（『中国言語文化論争』第5集、2002年）は、日本人学生は口頭表現の習得が最も難しく、閲読・作文能力と聴力・会話能力の発達が不均衡であると指摘した上で、調査結果の分析を踏まえて教学上の方策を述べている。
- (13) 河野六郎『文字論』（1994年、三省堂）所収「文字の本質」「漢字論雑考」、『言語学大辞典』術語篇（1996年、三省堂）「漢字」、大島正二『中国言語学史』（1997年、汲古書院）序章参照。
- (14) 1956年に公布された中国の「漢字簡化方案」は、515の簡体字と54の簡略化された偏・旁からなる。我が常用漢字は「一般の社会生活において現代の国語を書き表すための漢字使用の目安」（平成22年11月30日内閣告示）であるが、その前身にあたる当用漢字は「漢字の制限があまり無理なく行われることをめやすとし」（昭和21年11月16日内閣告示、「当用漢字表」まえがき）たものである。「漢字の制限」を目的とした当用漢字から「漢字使用の目安」である常用漢字に変化してゆく経緯については、阿辻哲次『戦後日本漢字史』（2010年、新潮社）参照。ここで、簡体字と常用漢字及び旧字体の相違について例を挙げてみる。常用漢字「竜」の旧字体は「龍」である。常用漢字表には「漢字使用の目安」2136字がその字形とともに示されており、「竜」の他に「龍」を構成要素とする漢字では「襲」が採用されている。一方、簡体字では「龍」を一律に「龙」と簡略化するので、「襲」「隴」等の「龍」を構成要素とする全ての漢字が「袭」「朧」等と簡略化される。使用漢字の目安の制定と、簡略化の法則の制定という、日中漢字政策の性質の違いが理解できる。
- (15) この日本語と中国語の共通性ゆえ、日本語能力のみで中国語原文（主として文語文）を読むことが可能になる漢文訓読法という特殊な技術が発達した。
- (16) 中国に留学した学生によると、中国人講師の示す単語が日本語でも同じ意味である時、学生がその単語について中国語で説明できないばかりに、授業時間をその単語の

説明に費やされた例がある。口頭表現能力と識字能力の差は大きい。

- (17) 例えば、胡玉華『中国語教育とコミュニケーション能力の育成』（2009年、東方書店）では、既存の教科書を使用した「音声依拠型」音読法による指導を提案している（第7章）。

# 学部留学生のためのレポート作成における実践と課題

## The Activities and the Problems in a Japanese Writing Class for Foreign Students

幸田 佳子

### 【要 旨】

本稿は学部留学生のための日本語教育の実践報告である。筆者はレポート作成のための日本語の作文指導を行っている。留学生にとってやっと日常の出来事が書けるようになったところで、レポート作成へと進まなければならない。論理的な考え方や表現、テーマの背景知識などすべて初めて習得することになり、そのスキーマはほとんどない。一つずつ積み上げて習得していくのだが、問題も多い。2013年度の授業においてある留学生が「どうやって書けばいいんですか。」と下書きを持って来て、筆者がそれを見たとき絶句してしまった。2-3文程度の内容を脈絡なく書き並べていたのであった。このことが直接の原因になったが、なぜレポート構成ができなかったのだろうか、何が原因なのか十分に考えなければならないと感じた。

そこで、先行研究から問題点を挙げ、授業実践を振り返った。授業内容、提出物、教師の評価と振り返りメモ、そしてアンケートなどの記録を参考にしてできない要因を分析した。先行研究で挙げた点—教師の添削、引用の写し、論理的な思考や背景知識の不足—がそのまま要因になっていることが分かった。またこのことをよく意識していない授業運営を行ったことも要因の一つである。これに対処していく方法は、語学教育の基本姿勢であるが、学生のモチベーションを高めること、繰り返しの練習、話し合いによる推敲などである。今後の授業に生かしていかなければならないと考える。

### 【キーワード】

論理的な文章   添削   引用   論理的思考   テーマの背景知識

### 【Abstract】

This is a report about a Japanese as the second language class for foreign students. It explains the reasons why international students cannot write papers well in an advanced Japanese class. In 2013 some problems came up in a Japanese writing class, where one student submitted an unsatisfactory paper, in which each paragraph contained only a few sentences. This incident led me to write this report. Checking the former records and references, four problems were found: the teacher's checking method, students' bad habit of copy and paste, and their lack of logical thinking and background knowledge. The teacher's checking makes students to be dependent. The students tend to lack academic knowledge about the topic and logical thinking, and cannot use what they have already learned effectively. The students easily copy and paste some reference materials probably because they think the writings in the reference materials are better than their own writings and easier to read. Also, they do not think about the topic deeply. Another factor of their failure in academic writing may be that the teacher did not realize the students' problems and continued to use the same teaching methods. In this paper, the characteristics of the problems are analyzed using the teacher's records, students' evaluation, and questionnaires. In addition, the improvement procedure is also suggested.

## 【キーワード】

logical writing; correction; citation; logical thinking; background knowledge of the theme

### 1. はじめに

本稿は本学部留学生のための日本語の授業、「日本語（表現）」でレポート作成を行っている授業の報告である。授業の目的は、大学で必要なレポートなどの論理的な文章が書けるようになることである。論理的な思考を養い、それを文章に表せるようにすることである。留学生にとって日常の出来事を書いていた「作文」<sup>(1)</sup>から論理的な文章へ変えていくのは、180度の転換とも言え、大変な作業である。やっと自分の言葉で書けるようになってきたところへ書き方を変えなければならないのである。そしてテーマ内容も既知のものではなく、授業や資料などで得た知識を論理的な技法で表現していかなければならない。この事情を理解した上で、筆者は長年、教師主導で教科書『留学生のための論理的な文章の書き方』等を使用し、作文授業を行ってきた。現在はクラスに合わせてレジメを作り、論理的思考ができるタスクを行い、それを表現できるよう指導している。

しかし、2013年度の授業において、ある学生<sup>(2)</sup>に「どうやって書けばいいんですか」と下書きを見せてもらったとき、絶句してしまった。その学生はテーマについての情報や経験などの背景知識もあり、レポート作成のための修辞法や構成方法もこなしていたにも関わらず、2-3文程度の内容をいくつも脈絡なく書いてきたのである。

このことが直接のきっかけとなったが、

なぜレポートの構成ができなかったのだろうか、何が原因なのだろうかと考えてしまった。授業で学生が習得できていないのは、学生側にも問題はあがあるが、授業デザインに何らかの問題があると考えられる。このことを考察するため、次の2章で「作文」の授業についての様々な問題を先行研究から提示していく。そして3章では2013年度の授業実践とアンケートや評価などを参考に授業を見直す。4章では習得できない原因を考察し、対処法を考えていく。最後の5章ではまとめとして、推敲過程の認識を述べたい。

### 2. 先行研究からの指摘—四つの問題

「作文」の授業で問題になることを取り上げていく。第一の問題は、授業で行う教師のフィードバックである。そのひとつの「添削」は教師にとって大きな問題となっている。館岡（2007）は、教師が熱心にすればするほど学習者の意欲を失わせ、学習者を受け身的な態度にさせてしまうと言う。教師は言語的な正確さのみもとめて、内容面については踏み込めないと指摘する。何のために添削をするのかという問いに対して、筆者は言語の正しさだけを考えていたが、まさにこの点で細川（2012）は『「正しい日本語」を強制する活動になっていることに、日本語教育関係者は無自覚である』と述べている。言語の正しさだけ求めても内容はよくならない上に、書いた学

習者は意欲を失くしてしまうのだ。学習者である学生が意欲的に書きたい、より良いものにしたいと思うようなフィードバック、さらには教室デザインを考えていかなければならない。館岡（2007）は直していく過程を重視したピアレスポンスを取り上げている。学習者同士の話し合いで書き手が読み手に変わることで、指摘されたり自ら気付いたりして直していくことが大事であると述べている。一方的な添削から対話の形で直していくことになる。

第二に作文からレポートへ変わる論理的な思考とその表現方法の運用不足である。これについては最近の日本語教育における「アカデミック・ジャパニーズ」の実践からどのように論理的な表現を養成していくか述べているものが多い。大島（2006）は初年次の文章表現クラスの具体的なコースデザインを紹介し、論理的な考え方や表現の仕方、特に構成に力を入れて提示している。山本（2006）は論理的思考を育成するために、学生のモチベーションを高める方法を提示している。テーマについて熱く議論させてから熟考し、「答え」、つまり自分の意見を出させるという。二通（2006）は論理的な文章を読み、その文章構造や論の展開を見ていくことが論理的な文章を書く上で大事であるという。このような読解を行いながら、少しずつ身に付けていけると考えているようだ。

第三に学習者の引用、主に剽窃である。村上（2012）が言うように「どんなに注意しても繰り返して行うので」、何らかの対処で学生の意識を変えて行きたい。彼らは自分より上手な文を写すのは悪くないと感じている。二番目に挙げた問題点から繋

がっているが、自分の考えをあまり持たない学生が先行研究のアイデアをそのまま持ってきてしまうのである。論理的な思考を身に付けさせて、自分の考えを出せるようにしたいと考える。

第四にテーマ内容の背景知識や情報の不足である。学生のスキーマを広げていかないと、書けないだろう。館岡（2012）は、読解において知識も体験もないテーマ内容は理解できないという。書いた文は情報の写しになってしまう。なぜなら言語的に理解したとしても想像ができないからである。これを少しでも広げていくような授業を展開しなければならない。

以上、この四つの先行研究からの指摘が、留学生の自立的な文章を書くことを阻んでいる原因だと思われる。また論理的な文章が書けなかった今の授業デザインも、この点を考慮して改善していかなければならないと考える。

### 3. 授業実践の報告

#### 3-1. 2013年度の授業実践

この章では、2013年度に行った授業の実践を報告する。「日本語（表現1）」「日本語（表現2）」は前期と後期の半期制で留学生（1年生）は継続して履修するが、若干変わる場合もある。レベルは中級から上級で前期・後期を通して履修した人数は7名（国籍は韓国3名、中国4名）であった。授業は教師の作成したレジメを使用して行った。授業フローは以下の通りである。

(1) 提出したものを添削して返却。個別にフィードバックして書き直し作業、そして再度提出させる。

- (2) 予定の項目についてのレジメを説明する。
- (3) 質問と情報交換、テーマについてみんなで話し合う。
- (4) テーマについての練習課題を書かせる。書き終えなかった場合は宿題とする。

下記の表は授業内容と筆者の簡単な振り返りメモをのせたものである。

2013年度授業予定とその実践の振り返り

課	前期内容項目 <sup>(3)</sup>	教師の振り返りメモ
1	ガイダンス 自己紹介	自己紹介は慣れた様子で、20分くらいで終了。
2	話し言葉と書き言葉 丁寧体と普通体	各々相違は教師の講義で一方通行だったが、理解はしたようだ。
3	書き言葉の普通体で書くもの・事柄が主語	主語が違うので、戸惑っていて、文が書きにくそうだった。
4	名詞化と連体修飾	まだ丁寧体で書いている。漢字語彙等の名詞化はなかなかできない。
5	段落の構成 1段落の文	構成を意識するように目を向けさせた。しかし学生は十分理解していない。練習が必要だ。
6	2段落以上のつながり	思ったことをそのまま書き、段落内の構成を忘れていている。
7	引用と参考文献	写しの注意をする。参考文献はPCで練習するが時間がかかった。
8	方法 定義	レポート風になるので満足そうだが、資料は写して自分の考えのようにしているのがほとんどだった。
9	方法 比較	比較はすでによく知っているので、構成を注意すればよくできていた。
10	まとめ	既習の項目を使い、定義と比較の方法で2段落の文を書かせた。

後期の予定と振り返りも以下の通りである。

課	後期内容項目	教師の振り返りメモ
1	後期用ガイダンス 前期の復習	休み中日本語で文章を書いている場合もあり、忘れていている。
2	方法 分類	比較と同じ方法の為、わかりやすくすぐ書けた。
3	方法 因果関係	因果関係の表現、構成を示して書かせたが、テーマ内容(晩婚化)の情報は写しがほとんどである。
4	要約の方法	簡単に書くが、写しが多い。学生がどんな時に要約が必要か自覚していない。
5	グラフと統計数字の説明と動向の分析	グラフすべての説明を出そうとする。教師は傾向や特徴を出す工夫をさせる。
6	レポート作成と流れ	どのような手順で書いていくか説明する。しかし学生はわからないようだった。
7	テーマ「コンビニ」の主題と疑問点	話し合いながら、関心のある問題点を考えてもらうが、進まなかった。
8	調べる アウトラインの作成	アウトラインを書いたことがなく、戸惑っていた。書きやすいアウトライン用のレジメを使い、書かせる。
9	序章と終章の形式	序章は書き方を見せて、文章を書かせた。
10	本論を書く	本論と参考文献の書き方を見せて仕上げを行った。

授業の内容項目をレジメで説明した後、文章を前期1-2段落、後期は2-3段落書いてもらうが、教師が「さあ、書いて」と言っても、学生はスキーマがないため、すぐに書けない。そこでテーマ内容についての様々な背景情報、新聞やネットの資料を出してみんなで話し合うことをして

いる。また教師はそれについての表現方法や構成なども提示する。参考になるような例文も見せる。実際に学生が文章を語彙が分からない時、表現ができない場合もあるため、教師は学生間を回りながら話し合っ一緒に適当な表現を考えていった。少人数だからできた形である。

書いてもらうテーマ内容は、学生にとって身近なもので、社会性があり、一般的で認知度の高いものを選んでいく。例えば、コンビニの利用や役割、ごみ問題、ネット情報と新聞などである。

文章を書かせることは、宿題にするのが効率的だが、現実にはやってこない為、授業の終盤に書かせることにしている。書き終わらない時のみ宿題にしている。学生の多くは、忘れていて休み時間に簡単に写したり、授業中教師の説明も聞かず宿題を仕上げたりするので、授業内に書く時間を設けた方が課題に取り組めるのである。

提出された文章は、教師の簡単な添削が入る。文法的な言語の直しは、横に書くが、内容についてわかりにくいところは下線を引いておく。返却後、個人的にフィードバックして書き直しをさせる。13年は書き直し作業の前に、共通の間違いや問題点を確認してからフィードバックを行った。

以上が2013年の毎回の授業実践である。次にこの授業について気づいたことを述べる。

### 3-2. 授業の振り返り

2013年度の授業の振り返りをして特に気づいたこと4点を挙げる。

まず、修辭法で前期の内容項目3課(3-1. 表参照)で学習する、ものや事柄が

主語になる文である。単文だけなら書けるのだが、1段落のようにまとまった文になると、人の動作文になっていることが多かった。これは事柄中心に考えていないからである。

次に、前期の内容項目5-6課で学習する一段落内(中心文、支持文、まとめ文)の構成である。1段落だけ書いているときはできていたが、2段落、3段落と増えていくと、構成を忘れて書きたい情報を思いつくままに書いていた文がほとんどであった。

そして、前期の内容項目8課で学習する定義の書き方である。語義となる内容はネット情報の丸写しがほとんどである。再三の注意にもかかわらず、簡単にわかるため、手軽に引っ張ってくるのである。語義を要約してまとめる練習も行うが、定義の課題を出すと自分の意見のようにしてそっくり写してくるのである。他の項目でも情報やアイデアなどを要約しながらも自分の考えのようにしているのであった。

四点目は、文章構成である。後期の6-10課で、実際のレポート作成に入り、一つずつのプロセスを経て文章化していった。問題提起となる問題点がなかなか浮かばなかった。何が問題なのかわからないようであった。さらに資料検索後、その資料を自分の文章へどう生かすのか分からず、そのまま写していた。またアウトラインとなる構成を考えるのが難しく、全部の資料を載せていた。自分の主張を支えるために構成を立て、資料の取捨選択をするのは大変難しいことがわかる。

以上、授業で気づいた主な4点、事柄中心の現象、段落内構成と文全体の構成、写

しである。論理的な思考の基本とその構成方法、引用に対する姿勢ができていないことが分かる。

### 3-3. 授業評価とアンケートから

授業の内容項目ごとに文章を書かせる課題を出し、教師が評価をしている。これにより、どの項目が習得できているか、あるいは習得しにくいかが把握できる。下記の表は学生の提出物に教師が評価したものである。「教師評価 良い」はABランクで、きちんとまとめていて、工夫しているとした。「教師評価 努力要」はCランクで、工夫なし、言われたことだけ書いているとした。以下の通りである。

#### 練習課題の教師評価

各項目の課題	教師評価 良い	教師評価 努力要	未提出
丁寧体と普通体	7人	0	
事柄が主語の文	2	5	
一段落内の構成	6	1	
二段落構成の文	2	5	
参考文献の要約引用	0	7	
定義	3	4	
比較	3	3	1
分類	2	4	1
因果関係	3	4	
グラフ・統計	4	2	1
レポート問題提起	5	2	
アウトライン	0	7	
各章の表現	5	2	

上記の表から、「努力要」は事柄主語の文、二段落構成、参考文献と要約、アウトラインが多く、習得できていなかったことがわかる。授業の振り返りと重なるところが多

い。

学年末最終日に授業中行ってきたレポートを提出させた。その授業成果であるレポートでどのくらい習った項目が運用できているか調べてみた。なお本論の論証方法は細かい指示は出さず学生に任せて書かせた。表の「効果的に使用」はわかりやすく、十分使いこなしているという評価である。「使用」は使っているが、わかりにくい、不完全であるという評価である。そして「不使用」は全然使っていないことを示す。

#### レポートでの項目使用

各項目の使用	効果的に 使用	使用	不使用
丁寧体と普通体	7人	0	0
事柄が主語の文	2	5	0
一段落内の構成	2	5	0
参考文献の要約引用	3	3	1
修辞 定義	0	0	7
比較	2	1	4
分類	3	3	1
因果関係	4	3	0
グラフ・統計	1	3	3
レポート問題提起	2	4	1
アウトライン 構成	3	3	1
序、まとめ文	6	1	0
参考文献	3	4	0

上記の表から「不使用」を見ると、定義、比較、グラフ・統計は高いことがわかる。一方「効果的に使用」と「使用」の合わせた数値は丁寧体と普通体、事柄が主語の文、段落内構成、引用、因果関係、問題提起、アウトライン、各章の書き方、文献リスト等が高くなっている。

授業中の練習課題で「努力要」の項目は、レポートでも使わないと予想していた。しかしそうはならず、完璧ではないかもしれないが、事柄主語の文、二段落構成、参考文献と要約、アウトラインにおいては使用していたことがわかる。少しずつではあるが意識して使用しているのではないかとと思われる。

不使用度が高い項目は、授業中の練習課題ではよくできた、定義とグラフ・統計である。これはテーマ内容が専門性のあるものではないので、わざわざ定義づけや、データを使わずに表現できるため使わなかったと考えられる。

他の特徴を見ると、因果関係の使用度が高いのは、学生が論証しなければならないことをわかっているからと思われる。また普通体（である体も含めて）で書くことは毎回の注意で完全にできるようになっていた。このように授業中にはあまりできなかった項目も、レポートでは意識して使う努力が見られた。

アンケートを前期と後期の学期末に行った。既習項目を認識してもらいたかったので、わかるようになったかどうかの選択質問にした。最後に自由回答でコメントを書いてもらった<sup>(4)</sup>。結果は、すべての項目で分かるようになったが大半であった。しかしコメントを見ると、「わかったが、書けるかわからない」「書いているつもりだが、正しく書けない」という答えがあった。また「忘れてしまった」というのもあった。この回答からみて、知識としては理解したが、実際の運用ができるほどにはなっていないと認識していることがわかる。

以上、授業の振り返りからの4つの気づ

き、練習の教師評価、レポートでの運用評価、アンケートから気づいたことについて考察を行った。この結果から学生は新出項目について理解できたが十分運用できていないことを認識している。その上で、それを使う努力をしていることが見て取れる。

## 4. 習得できない要因と改善

### 4-1. 習得できない要因

授業で各項目の練習を積んできたのに、なぜ論理的な文が書けないのだろうか。この章では、習得できない要因を挙げて、授業をどのように改善したらよいか考察したい。

まず、3章で挙げた授業実践とその振り返りから、論理的な思考とその表現方法のできなかった具体的な問題—事柄の主語の文、段落内の構成、引用、文章のアウトライン—の共通点を挙げると、新しい知識や情報が多く、母国語でのスキーマもないために慣れていないことがうかがえる。

問題点1. 事柄の主語の文は発想を事柄視点に切り替えるため、文の主語を変えなければならない。この文の構造に慣れていない上に、述語にくる動詞が思い浮かばないのである<sup>(5)</sup>。

問題点2. 段落内構成においては、中心文とそれを支える支持文の形の構成に慣れていないため、情報があれば構成を忘れてすべて書いてしまうことだ。

問題点3. 引用は、あまり考えがないため手軽さでネット情報を写してしまうと考えられる。自分の意見も同じで、その文の方が適切に表現できていると思うので、そのまま写してしまうようだ。また

せっかく調べた資料をどう利用していいのか分からずとりあえず写すことをする。引用することの意味が理解できていないと言えよう。

問題点4. 文章のアウトラインは慣れていないこともあり構成をたてるのが難しいことだ。「作文」と同様に思いついたままの形になっている文章が多い。以上、授業の振り返りから見た内容項目において、学生が慣れていないことが要因であることが分かる。

次に、授業デザインではその学生が慣れていないことを考慮しなかったことだ。学生にとって各項目は新しい知識であり、十分な練習が必要だ。しかし身に付かないうちに文章に表現しなければならず、なかなかできないのである。また、各内容項目を連携して積み上げていく形がうまくできていなかったことも挙げられる。例えば、2段落以上の構成になる文を書かせる際、筆者は段落と段落のつながりや、段落の内容だけに注意が向き、既習の段落内の構成や事柄主語の構造の確認を忘れてしまった。同様に定義の文で、語義の要約を練習したにもかかわらず、分類の項目ではコピペになっていたことに注意を払わなかった。授業計画の17項目は、教師が必要と考えている修辞法や文の構成から作成してきたが、このように実際には定着していないことから、もう少し見直して整理しなければならないと考える。

最後に教師のフィードバック、添削である。実際の授業では提出されたものを添削して次回の授業で返却している。書き直しに時間をあまりとっていない為、話し合いまでは行っていない。館岡（2007）が言う

ように教師主導で行う作文の直しは学生の意欲をそぐばかりか、受け身的な態度にさせてしまうのである。写す作業をするのと同じ行為をさせていると言える。教師にすぐに正しい答えを求め、解決して終わりとする形ではいつまでも自ら文が書けるようにはならない。文を作り上げていくには、書き始めの段階から学生が話したり調べたり、そして書いてまた、教師や友達と話し、調べ、考えと繰り返していく推敲作業が必要である。これができる支援をしていかなければならない。

以上、書けない要因として学生が慣れていないこと、十分な時間の配慮をしない予定や教室デザイン、教師の添削から考察した。

#### 4-2. 授業の改善

いくつかの要因を見てきたが、授業においてどのように改善を進めていけばよいのだろうか。学生に作文の何が難しいか聞いたことがある。その時、「どうやって進めていけばいいか」、「どこまで書けばいいのか」、「言葉が難しい」といったことが出てきた。3章で述べた傾向と同様で知識はわかったがそれを運用できないことを自覚していることを言っている。論の展開、資料の取捨選択、語彙の選択など学生はすでに認識しているができていないのである。やはり慣れて運用できるようにしていくためには、十分な練習を行うしかないだろう。

村上（2012）は写しをさせないために、要約練習で自分の言葉による文の再構築を何度もさせている。そして実際の要約活用として発表用の要約メモを作らせている。もちろんレポートやディベートの根拠作り

にも応用している。このように名目のはっきりした練習をさせることが望ましい。

そして教師の添削では「正しい」表現に書き直すことを目標にするのではなく、言葉を考えて、選ぶ手助けをすることである。当然内容にもかかわるので、学生との対話で確認する必要が出てくる。学生と話していると、彼らの思っていることを理解できるが、それが読み手に伝わる表現になっていないのである。そこで一緒に考えながら言葉を推敲していくことになる。自分で言葉を選ぶと、こだわりが出てくる。大変時間がかかる作業であるが、1度経験した学生はそれ以後意欲的に取り組む姿勢が見られる。

また学生の受け身的な姿勢で書かれている文章は、言われたことだけを表したものになっている。自分の考えもなく、写して終わっている。そして直しも教師の言うことをそのまま受け入れている。ここで少しでも自分の考えや意見が表せるようにしなければならない。即ち、学生自らがより良いものにしたいという気持ちになってもらうことだ。山本（2006）が言うように教師が学生の興味や知っていることを表したいという熱い気持ちを引き出す工夫をするとよいのだろう。例えば、違う価値観の意見や反対の意見などを述べて学生を怒らせた、興味をひかせたりすることである。最後に学生のスキーマを広げる支援を行う。それは知識や情報はわかりやすく解説し、具体的な例や体験談などを必ず入れて述べることだ。学生たちの身近なレベルへ持って行くことができれば、想像できてその知識を吸収していけるだろう。そして資料を調べ出したときにすべて載せてしまう

のではなく、自分で取捨選択できる判断が必要になる。この判断力を少しずつ養っていかなければならない。

以上、様々な要因を考慮して、改善できることを挙げた。先行研究で挙げた4つの問題点—添削、写し、論理的思考、背景知識—はすべて要因となっている。だからこそ、モチベーションを高めること、繰り返しの練習、話し合いによる推敲など具体的な解決策（すべて語学授業の基本姿勢）を実施しなければならない。特別なことではなく当たり前のことなのである。

## 5. まとめ

様々な要因から改善を述べてきた。実際の作文授業では教師は学生がどうしたらわかるか、または文が書けるようになるかという授業デザインと添削で頭がいっぱいになっている。しかし、教師が自身の文を作り上げること、書き手側の視点になって思い起こしてほしい。その過程は書いた文を何度も読み、自分の思いとずれていけば直していく。また仲間と話し合ったり、アドバイスをもらったりしながらさらに練っていくだろう。内田（2009）は作文の言葉をとらえる瞬間の認知過程を述べて、それを大事にしたいと述べている。すなわち作文の推敲課程で、書き手は表現と意図の往復運動をしているという。この表現と意図が「ズレている」という感覚がきっかけになり調整が生ずるとのことだ。また考えているうちに言葉のひらめきがあり、書き直している。まさにこの過程を一人で行っているのだ。これをさらに教室で話し合いながら行えば、気づきがあり、よりいい文がで

きていく。正しい文にするのではなく、ひらめいたものを直しながら言いたいものへ変えて行くのである。何度もこの過程を経て、文章が出来上がっていく。こういった経験を繰り返すうちに思考も表現も磨かれていくのである。ぜひ、学生と一緒に作り上げていきたいと思う。

この拙稿は、2014年年度日本語教育学会実践研究フォーラムのポスターセッションにて発表したものを加筆修正したものである。

注

- (1) 「作文」は日常の出来事など身の回りのことを述べる文章をさす。論理的な文章と区別する場合に使用する。作文（かぎっこなし）は日本語で文を作ること、自分の考えを文にして表現できることを言う。ここでは授業の内容（スキル別）としての読解・聴解・会話・作文ととらえる。
- (2) 本稿では、留学生が対象なので、学生と同義とする。引用などの要約で使用する「学習者」は留学生も含む日本語学習者であるが、本稿では留学生と同義とする。
- (3) 17の内容項目は二通（2003）と大島（2006）の教科書をもとに、クラスに合ったレジメに変えていき、作成したものである。二通の教科書は英語の第二言語習得としての語学教育のパラグラフ・ライティングを取り入れたかたちになっている。一方、大島（2006）のはレポート・論文の構成方法、資料の調べ方とその取り入れ方などその過程を重視しているものである。
- (4) アンケートの質問と結果の集計は以下の通りである。

項目	はい		半分くらい		いいえ	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期
普通体で書いたか	7	7				
主語を事柄ものにしたか	7	7				
語彙は漢字語彙をよく使ったか	6	7	2			
一段落内構成中心文と支持文が書けたか	5	6	2	1		
一段落内まとめ文が書けたか	4	3	2	3	1	2

内容について

内容	はい		半分くらい		いいえ	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期
全体 内容をまとめられたか	4	4	3	3		
分かりやすくする工夫をしたか	3	7	2		2	
矛盾がない内容に書けたか	5	6	2	1		

コメント 自由回答

- ・大体わかるようになった。 6人
- ・やはり苦手だ。 4人
- ・わかったが、書けるかわからない。 1人
- ・忘れてしまった。 1人

- (5) 例えば、丁寧体と普通体の相違についてのテーマで学生が文を書いたとき、「作文は丁寧体を使うが、レポート・論文は普通体を使う。」と書いてくる。これでは動作文になり、自然に主語を自分に行っている。事柄視点に立つと、主語を物事にするため、この文では「丁寧体」と「普通体」が主語になり、「使う」の動詞を受身形に変える。「丁寧体は作文に使われるが、普通体はレポート・論文に使われる」とする。動作中心の表し方から物事を視点とした見方に切り替える事と述語の動詞選びが難しい。

参考文献

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房  
 内田伸子（2009）「作文の推敲課程における語の選択一言葉を選ぶこと・考えを発見すること」『日本語教育140号』日本語教育学会  
 大島弥生他（2006）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房  
 大島弥生（2006）「大学初年次日本語表現科目で

- のライティングのコース設計」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房
- 幸田佳子 (2014) 「中上級レベルのレポートの指導における課題—論理的な構成ができない要因を考える—」『2014年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』 日本語教育学会
- 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子 (2006) 『大学で学ぶための日本語ライティング 短文からレポート作成まで』 The Japan Times
- 二通信子・佐藤不二子 (2003) 『留学生のための論理的な文章の書き方』 スリーエーネットワーク
- 二通信子 (2006) 「アカデミック・ライティング
- につながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房
- 平高史也著編・館岡洋子 (2012) 関正昭編 『読解教材を作る』 スリーエーネットワーク
- 細川英雄・館岡洋子・小林ミナ編著 (2011) 『プロセスで学ぶレポート・ライティング』 朝倉書店
- 村上治美 (2012) 関正昭・土岐哲・平高史也編 『作文教材を作る』 スリーエーネットワーク
- 山本富士子 (2006) 「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』 ひつじ書房

# 導入教育とアクティブラーニング

## —「教える」から「主体的・能動的学習者」の育成へ—

### First-year Education and Active Learning: Towards the Upbringing of an Independent and Active Learner

中山 郁

#### 【要 旨】

現在までに日本の大学の8割以上で初年次教育が実施されるようになった。一方、近年はこれに加えて初年次教育科目にアクティブラーニングの手法を用いる、いわば「初年次教育のアクティブ化」という傾向が見られるようになってきた。本稿では、先ず、こうした「初年次教育のアクティブ化」の背景や他大学における事例について紹介する。ついで本学における「初年次教育のアクティブ化」の試みの事例として、経済学部や神道文化学部における基礎演習での取組みについて述べたのち、今後本学における初年次教育におけるアクティブラーニング導入に際しての課題について若干の考察を試みたい。

#### 【キーワード】

初年次教育    アクティブラーニング    グループワーク    主体的・能動的学修    基礎演習

#### 【Abstract】

To date more than 80 percent of Japanese universities have introduced First-year Education in their courses. It is also reported that the First-year Education is recently becoming more and more active, showing the trend of applying Active Learning Method to the course subjects for university freshmen. This article describes and analyze the background information of this trend and examines the specific cases in other universities. Furthermore, it describes the attempts of Active Learning implemented in the basic skill courses in Economics Department and Shinto Culture Department at Kokugakuin University. In addition, some of the problems regarding the introduction and development of Active Learning Method will be considered further.

#### 【Keywords】

First-year education; Active Learning; group work; self-oriented independent learning; basic skills education

#### はじめに

初年次教育の必要性が叫ばれるようになってから既に久しい。周知のように初年次教育は、大学のユニバーサル化の進展と、入学者の学力・志向性の多様化が進む中で、新入生の大学への定着をはかるとともに、

大学で学ぶために必要な基礎的知識や能力（アカデミック・スキル）を身につけさせることを目的として実施されてきたものである。後に紹介する文部科学省の調査にも示されるように、現在、日本のほとんどの大学で、何らかの形で初年次教育が実施されている。しかし、一方で近年の「アクティ

ブラーニング」の盛行とともに、この授業法が初年次教育の中に導入される例が多々見られるようになってきている。

ところで「アクティブラーニング」は、学生を「主体的・能動的学修」に水路付ける授業法としての性格を強く持つことから、初年次教育にこの手法を導入する、いわば「初年次教育のアクティブ化」を図った場合、その教育の質は大きく変化せざるを得ない。なぜならば、アクティブラーニングを活用した授業は主体的・能動的学修を学生に期待するものであるのに対して、本学を含め、多くの大学で行われている初年次教育は、あくまで大学での学修に導くため、自校教育を行い、ノートの取り方、レポートの書き方、発表の方法等を教員が「教える」という性格のものであったからである。その意味において、「初年次教育のアクティブ化」は、初年次教育の質や目的を転換させる可能性をはらんだ問題なのである。それでは、なぜアクティブラーニングを活用した初年次教育が増えてきているのであろうか。また、それはどのような効果を学生にもたらすのであろうか、そして、もし本学が初年次教育にこの手法を導入する場合、いかなる点に留意しなければならないのであろうか。

そこで、本稿では、先ず近年の「初年次教育のアクティブ化」の背景について述べ、次いで、他大学における、アクティブラーニングを活用した初年次教育の事例として、明星大学、関西大学、立教大学経済学部における取り組みを報告し、つづいて本学における「初年次教育のアクティブ化」の試みの一端として、経済学部や神道文化学部における基礎演習での試みについて紹

介する。そのうえで、今後本学における初年次教育におけるアクティブラーニング導入に際しての課題について若干の考察を試みたい。

## 1 初年次教育の質的転換

「初年次教育」とは、「(高校と他大学)からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に大学新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」と定義されている<sup>(1)</sup>。そのなかでも中核的な位置づけを占めるのが「導入教育」であるが、これは「(一) スタディ・スキル(一般的なレポート・論文の書き方や文献の探し方、コンピュータ・リテラシー)の教育、(二) スチューデント・スキル(大学生に求められる一般常識や態度)の教育、そして、(三) 専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識・技能の教育」という三つの側面が存在するとされている<sup>(2)</sup>。初年次教育の研究を牽引してきた同志社大学の山田礼子氏によれば、1980年代には数校ほどであった初年次教育実施校は、90年代に入ると急速に増大し、2000年には90の学部で実施されるようになっていたという。さらに近年その動きはますます加速化し、冒頭に述べたように、文部科学省による調査では、平成23年度までに初年次教育を実施している大学は全大学の88%に当たる661校にのぼるとされている。国公立はもとより、私立大学においても初年次教育はほぼ定着したとあってよいであろう。また、その内容も、「レポート・論文などの文章作法」「プレゼンテーションや

ディスカッションなどの口頭発表の技法」「学問や大学教育全般に対する動機付け」「図書館の利用・文献検索の方法」「情報収集や資料整理の方法」が、上位五位に挙げられているという<sup>(3)</sup>。

一方、初年次教育が大学教育の世界で脚光を浴びた当初は、「初年次教育」「導入教育」「リメディアル教育」などの用語が整理のなされないまま飛び交ったことから、大学の現場においても初年次教育科目のなかにリメディアル学習的な要素を織り交ぜるといった混乱もしばしば見られた。しかし、近年においては、初年次教育とは先に挙げた定義にあるように、「主に大学新入生を対象に総合的に作られた教育プログラム」即ち、複数の授業や正課外教育等から成る「プログラム」であり、「導入教育」はそのなかでも、専門分野への学びのイントロダクションという意味で用いられている。また、「リメディアル教育」とは、内容的に中等教育までの学修の補修を目的とするものであることから、大学入学後の新たな学修への移行を目的とする初年次教育とは異なったものとする議論が、現在の高等教育研究者の間では有力であるという。但し、本稿では今回、より範囲の狭い「導入教育」という言葉で表すべき授業も敢えて広く「初年次教育」という用語で表現しておきたい。なぜならば、これらの教育の現場となる大学では、まだ初年次教育科目をプログラムのなかにまとめきれていないところもあるうえ、「初年次教育」の核を事実上「導入教育」の授業に置いている大学もあることから、読者の概念の混乱を避けたいと考えるからである。

ところで、こうした初年次教育は、なぜ

急速に広まっていったのであろうか。山田氏によれば、これは単に学生の学力低下によるものというよりも、むしろ大学の大衆化の進行に伴い、大学への進学意義や学びの目的を明確に持たない学生が増加したことによる影響が大きいという<sup>(4)</sup>。もしそうであるならば、初年次教育や導入教育は、大学での学びに学生を導き入れ、定着を促す教育であるという意味で、リメディアル教育とは区別して考えてゆく必要があるだろう。そして初年次教育の大きな目的は、大学で学ぶ目的を見出すことができない入学者たちを、主体的な学修という、大学での学びのスタイルに導き入れることにありえよう。それでは、こうした初年次教育の目的は果たしてどれ位達成されているのであろうか。

2009年に河合塾が実施した「全国大学初年次教育調査」によれば、初年次ゼミが設定されていると回答した大学・学部は879件、アンケート回答大学の実に8割にあたる。このうち初年次教育による「学生の態度変容」「外形的な要素」「運営に関わる条件整備」については、「学生の態度変容」が圧倒的に低いという結果が報告されている。これは、初年次教育の普及に従い、授業の形式や運営の体制は次第に整備されてきているものの、学生を主体的な学修者として変えてゆくという、この授業の大きな目的が、必ずしも果たされていないということの意味していよう<sup>(5)</sup>。たとえ少人数クラスによる教育であろうと、校史やレポートの書き方、発表の仕方、ノートのとり方などを教員が学生にレクチャーしてゆくという形式の授業では、結局は一般的な講義型の授業と変わることは無い。その結果、

学生は高校時代に身に付いた受動的な学修から抜け出すことは出来ず、いわば、「主体的・能動的」な学修に必要なスキルを「受動的」に受け止めているに過ぎないのである。このように、初年次教育は普及はしたものの、その成果が必ずしも目に見える形ではなかなか現れないという状況の中で、次第に新たな授業スタイルとして注目されているのが、「アクティブラーニング」を活用した初年次教育の導入である。

ところで、アクティブラーニング、即ち、グループ学習を意味するものではない。しかし、グループワークは代表的かつ、最も行なわれているアクティブラーニングの技法である。先の河合塾の調査によれば、全回答校のうち、329学部でグループワークが初年次教育に導入されているとされている<sup>(6)</sup>。また、その導入形態や授業運営においても多種多様である。

例えば明星大学における初年次科目「自立と体験Ⅰ」は、全学共通の科目として、同一シラバスで運営され、上級生S Aの補助のもと、7学部11学科の学生が各クラス一勿論少人数である一でグループワークを繰り返して、大学の教育方針を理解しながら、自身の省察を深めている<sup>(7)</sup>。さらに単なるグループワークではなく、PBLを活用した初年次教育も展開されているのが近年の特徴である。例えば関西大学では、教員・職員・学生による「三者協働型アクティブラーニングの展開」事業として、2008年から、初年次学生向けPBL型科目「スタディスキルを身につける」を開講している。これはノートテイキングや情報の検索、レポートの作成といった基礎的なスキルから、プレゼンテーションスキルの修得を目

指す少人数ゼミ形式の全学共通教育の授業であり、大きな成果があげられているという<sup>(8)</sup>。一方、初年次教育を学部の専門課程として位置付け、効果的にPBL授業を行っている例として、立教大学経営学部の「BLPプログラム」を挙げることができよう。BLP、即ち、「ビジネスリーダーシッププログラム」は、リーダーシップを身につけた人材を育成するという同学部の教育目標に基づき、1年次前期の「BL0」から3年次前期の「BL4」まで、企業と提携したPBL授業と、ディベートやクリティカルシンキング等のスキル教育の授業を受講させるものである。とくに「BL0」においては、入学したばかりの学生に企業から課題を課し、その解決の過程で初年次教育で必須の資料調査、討論、発表スキルを習得しながら、学生を主体的・能動的な学修に自ずと巻きこんでゆく。その結果、不本意入学者や付属校からの推薦入学者をはじめとする多様な属性を持つ入学者の学部に対する帰属意識を高め、留年・退学率の軽減に成功するなど多大な成果を挙げているとされている<sup>(9)</sup>。

これらの試みに共通しているのは、教員が学生を「教える」のではなく、学生に自ら調べ、考えさせることを通じて、その潜在能力を引き出す、という授業思想であろう。つまりは、「教員がいかにか教えたか」、ではなく、「学生がいかにか学んだか」、が問われているのであり、こうした学生の学びを助長する体制をどれだけ組むことができるかということが、これからの大学には求められよう。以上のように、いまや初年次教育はアクティブラーニングを活用した授業形態への変化、いわば「アクティブ化」

ともいえる動きを見せており、幾つかの大学においてその成果は十全に現われているのである<sup>(10)</sup>。それでは、なぜ初年次教育にアクティブラーニングが必要とされるのであろうか。

一般的にアクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされている<sup>(11)</sup>。つまり、アクティブラーニングの特質とは、まず、学生を主体的・能動的な学びに導く教授・学習法であること、次に、単なる知識の習得ではなく、より深い思考（ディープラーニング）に導くものであること、そして学修のスタイルとして調査や議論、発表など能動的な活動が求められること、以上の三点に要約することができよう。

初年次教育の大きな眼目には、文献・資料の調査やディスカッション、発表などのアカデミック・スキルの修得が挙げられている。アクティブラーニングの授業法とは、まさにアカデミック・スキルを活用するものに他ならない。こうした初年次教育とアクティブラーニングの親和性こそが、「初年次教育のアクティブ化」の大きな理由のひとつとはいえよう。しかし、それだけがアクティブ化の狙いとはいえないであろう。各大学の初年次教育においてアクティ

ブラーニングが導入されるのは、こうしたスキル修得のみを目的としたものではなく、むしろ、学生の学修姿勢の転換を図ろうとすることにあるのである。

先にも述べたように初年次教育の最大の眼目は、学生を大学における学修スタイル、すなわち、主体的・能動的な学修に導くことにある。しかし、これまで展開されてきた教育では、河合塾の調査の通り、必ずしも所期の成果を挙げていたとは必ずしも言えない状況であったといえる。その理由として、折角初年次科目を設けても、そこで行われる教育が講義型で行われている以上、調査や議論、発表といった本来能動性を要する学修行為も、学生にとっては受動的に「教えられる」ものに過ぎなくなってしまっているのである。いわば、学生に「主体的な学び」を受動的に教えるという、パラドクサ的な状況に陥っていたといえよう<sup>(12)</sup>。しかし、初年次教育が本来求めている、大学生としての主体的な学びへの導入という目標を果たすためには、これまでのような「教える」初年次教育ではなく、そうした学修に学生を導く仕掛けは必須のものとなる。このように、初年次教育の伸長と、その問題点が明らかになる過程と歩調を合わせるように90年代以降、次第に「能動的学習」「双方向性学習」つまりはアクティブラーニングによる授業効果が次第に認められるようになり、現在、その二つの流れが合流したというように考えられよう。いわば、「初年次教育のアクティブ化」の流れとは、大学での勉強を大学の教員が「教える」ということから、学生が主体的・能動的に学ぶというように、これまでの初年次教育の学びの質を転換させるものでもあ

るのである。とはいえ、このことは、本来初年次教育が登場した時より、一貫してこの教育に期待されてきていたものでもあるのである。

次に、本学における初年次教育の状況と、「初年次教育のアクティブ化」の動きについて紹介してみよう。

## 2 國學院大學における初年次教育とアクティブラーニングの試み

國學院大學では平成17年、学長の諮問に基づき、「第二次中長期計画基本問題検討委員会」において「導入教育」に関する検討が行なわれた。その結果、同委員会からは、導入教育は全学的に統一して行なうのではなく、各学部・学科の主導のもとに行なうべきであるとの答申がなされた。この答申の背景には、初年次教育や導入教育への理解の未浸透や、この新しい教育を果たしてどのような教員や組織が担うのか？一般教員では行なうことが難しいのではないのか？という各学部教員の戸惑いを背景とするものでもあったと考えられよう。しかし、この答申自体は全学的な初年次教育の実施を構想していた学長の意向に沿うものではなかったことから、平成18年11月、教務部において「導入教育に関するガイドライン」が策定され、全学部・学科がこれに準拠しながら導入教育を実施することが決定された。そして翌19年3月には導入教育のテキスト『はじめの一步』も発行され、各学部・学科における導入教育での活用が始められている。

こうして國學院大學における初年次教育は、学部の専門課程に位置づけられたうえ

でそのスタートを切ることとなったのである。その際、学部によっては「導入基礎演習」などの科目名称のもと、新たに授業を開講したところもあれば、既存の1年次概説科目を導入教育に当てる学科も見られるなど、開講形態も一様とは言えず、その授業内容も専門教育への「導入」に大きな比重が置かれていたといえよう。先出の「導入教育に関するガイドライン」とは、こうした各学部・学科で行なわれる導入教育の内容に、全学的な共通性を担保するために策定されたのである。これは（1）大学への適応、（2）國學院大學への適応、（3）専門教育への導入、（4）スタディ・スキル、（5）キャリアデザイン、（6）補習教育といったものを主要要素とするものであった。しかし、実際には経済学部や神道文化学部では比較的ガイドラインに準拠した教育が行なわれる一方、いくつかの学部・学科では、必ずしもこれに準じているとは言えず、また、その内容もより専門教基礎育的な内容が濃厚な傾向が見られるというように、次第に学部学科ごとに教育内容の差異が見られるようになってきたのである<sup>(13)</sup>。

以上のように、本学においては現在のところ、学部・学科が導入教育の主体を担い、実施してゆくという体制がとられている。その結果、教育内容は、「ガイドライン」はあるものの、総じて学部の専門教育への導入を、より強く意識したものとなっているといえる。但し、そのこと自体は必ずしも初年次教育自体を阻害するものではない。他大学においても学部主体で初年次教育を行なう例はしばしば見られるものであり、なかには先に述べた立教大学経営学部の「BLP」のように、非常に優秀なプロ

グラムを設け成功させている事例も存在するのである。むしろ大事なことは、初年次教育を全学的に統一して行なうのか、学部学科が主体的に担うのかという授業運営上の体制のありかたではなく、その教育で何を狙うのか、学生にどのような力を付けさせたいのか？という点を明確に定め、それに見合った授業設計を行なうことにある。

先述のように初年次教育は、教育内容及び狙いが多岐にわたるものである。その全領域をカバーしようとする場合、効率的に知識を「アナウンス」できる講義型授業とならざるを得ない。しかし、初年次教育の目的は知識を伝授すること自体にあるのではない筈である。そして、その多岐にわたる教育内容のなかから最も重要度の高い目標を挙げるとするならば、恐らくは、まずは学生の大学・学部への定着と、そしてなによりも、中等教育までの受動的な学修形態から、主体的・能動的学修への移行をはかること、この二点につきはらずである。とするならば、導入教育の実施の中で問われねばならないのは、果たして学生が大学や学部での学びに魅力を感じてくれるか、そして主体的な学びに導かれている仕組みができているか、という点であろう。そして、本学で現在実施されている導入教育において、これから問われるのは、こうした仕組み作りの部分であるといえる。

以上の課題はなにも決して國學院大學だけのものではない。むしろ他大学においても同様であることからこそ、その解決方策のひとつとして初年次教育へのアクティブラーニング導入が試みられているといえよう。しかし、この教育をアクティブ化した場合、果たしてどの程度の効果が見込まれ

るのであろうか？他大学でも見られるような効果を果たして本学でも挙げ得るのであろうか？以上の点について、次に本学で試みられている「初年次教育科目のアクティブ化」に関する例として、経済学部における「基礎演習A・B」への試験的なアクティブラーニング導入の事例と、神道文化学部の「神道文化基礎演習」にグループワークを導入した実験授業の事例を紹介しつつ考えてみたい。

### ① 経済学部による「基礎演習A」「基礎演習B」の事例

経済学部においては、一年次必修科目の「基礎演習」を、平成21年から「基礎演習A」（必修）、「基礎演習B」（義務履修）として開講している。同授業は早くからシラバスの共通化を果たし、科目担当者による緊密な連絡体制のもとに運営がなされてきた。しかし、この授業は学生の友人作りやクラスへの定着には成果があったものの、教育内容自体に対しては所期の目的を十分に上げられたとはいえないという。その大きな原因として、この授業が基本的に教員が学生に「教える」形態をとることから、学生自身に考えさせ、主体的な学びに導くという授業構成をとっていなかったことが挙げられるという。そこで同学部においては、平成26年度の「基礎演習A」では、全27クラスのうち7クラス（途中から1クラスが参加、計8クラス）の授業において、グループワークとリフレクションを全面的に導入した授業を実施し、これまでと同じ内容で実施されるクラスとの比較検討が試みられた。具体的には、授業の構成は経済学部共通シラバスに準拠ながらも、実験クラスでは授業の半ばまで毎回アイスブレイクを行

い学生間の交流をはかりつつ、グループワークを活用しながらノートの取り方やレジュメの作り方などを学ばせる。そのうえで「10年後の渋谷は成長するのか、衰退するのか」という課題について4回の討論を行ったうえで学生に発表を行なわせるという内容であった。

授業を担当した各教員からは、学生が活発に討議や振り返りを通じて成長をみせる姿に期待感をもつ教員がいる一方、各学生の学力や知識により議論の方向性が左右される点、他の講義型授業との接続、そして性格的にグループワークに向いていない学生への対応をどうするか、といった課題も出された。それでは、授業全体としてはどのような効果があったのであろうか。基礎演習A終了後、経済学部では全クラスの受講学生に対しアンケートを実施している。その結果、先ず履修後の感想と成果について「クラスの友達が出来た」「クラスの雰囲気良かった」「大学が好きになった」「経済学部が好きになった」「人前で発表できるようになった」「メディアや報道を意識するようになった」「他の人の発表や意見が参考になった」「勉強する意欲がわいた」という各質問項目のほとんどにおいて、一般クラスのポイントをチームクラスのほうが大きく上回っていることが確認された。また、授業に対する満足度、授業前後の学習時間、積極性の変化、社会人基礎力を手がかりにした能力開発の各項目においても、チームクラスの平均点が一般クラスに対して明らかに高いという結果になったという。なお、学科別では経済ネットワーク学科、入試区分別では推薦系にとくに良好な結果が見出されたという。

以上の結果からは、「基礎演習A」におけるアクティブラーニング導入は、それまでの教員が学生に「教える」かたちの授業に比べ、より有効な学修効果をもたらすものであるといえよう。

なお、同学部においては、平成26年度後期現在「基礎演習B」において、引き続き13クラスでアクティブラーニングを活用したPBL授業の実験が行なわれている。具体的には、日本フランチイズチェーン協会をクライアントとして、「10年後のコンビニ」という課題を提供してもらい、学生たちがグループでこの課題に取り組んだ上で、プレゼンテーションのコンテストを行い、もっとも優秀なグループを選出するというものである。もしこの「基礎演習B」においても教育上効果が高いという検証結果が得られたのならば、同学部は1年間の初年次教育を通じてアクティブラーニングを系統的に実施してゆく可能性が開けてくるものと考えられる<sup>(14)</sup>。

ところで、こうしたアクティブラーニングの授業を、受講する学生自身はいかに感じているのだろうか、果たしてその効果をどのように感じ取っているのだろうか？以上の点について、今度は筆者が担当する、神道文化学部の導入教育「神道文化基礎演習」で試みた実験授業の結果から考えてみたい。

神道文化学部においては、平成14年の学部開設当初から、導入教育の一貫として「神道文化基礎演習」を1年次前期に開講してきた。本授業は共通シラバスで運営され、授業開始前と終了後の計2回、担当教員が集まり授業の反省や運営に関する打ち合わせが行なわれてきた。筆者は平成21年度か

ら同授業を担当し、23年度の授業から学部教務委員会の了承のもと、この授業の中にグループワークの手法を導入した実験授業を行ってきた。その詳しい概要については既に別の論文で詳しく報告をしているので<sup>(15)</sup>、ここでは授業の流れについては簡単に述べるに留め、授業評価アンケートの結果や振り返りシートの記述を紹介しつつ、その学修効果について紹介したい。

まず、改めて授業の概要を紹介すると、「神道文化基礎演習」は共通シラバスのもと、左記のような構成をとっている<sup>(16)</sup>。

- 第1回 自己紹介・授業全般のガイダンス
- 第2回 建学の精神講義
- 第3回 図書館ガイダンス(博物館見学)
- 第4回 博物館見学(図書館ガイダンス)
- 第5回 演習の進め方についての説明・進路についての説明
- 第6回～15回 演習発表

このほか、神道を学ぶ上で必須の用語を覚えるため5回にわたる小テストや、國學院大學博物館の神道資料館部門を見学後に作成するワークシート、そして文章表現力を磨くための読書感想文が授業中に課せられている。いわば、大学に対する基礎知識を得るとともに、資料検索、レジュメの作成、口頭発表、レポート作成といったアカデミックスキルの修得を目的とした内容となっているといえよう。

この授業の中で特に重要なのは「演習発表」である。しかし、1クラス20名の学生を順番に演習発表させてゆくと1人の学生が発表できる回数は1回、または2回程度

に過ぎず、これでは必ずしも発表やレジュメ作成の基礎的事項を修得させることは不可能である。加えて折角発表をしても、以後その機会が無いことから発表内容を省察し、さらに深めることができないという欠点があった。しかし、自ら文献を調べ、自分の考えをまとめ、そして発表するという主体的な学修とそれに必須のスキルは、繰り返しによってのみ初めて身に付くものである。そこで、筆者は平成23年の授業から、先に挙げた「演習発表」の部分の次のように構成しなおしてみた。

- 第6回 発表の方法、レジュメ作成ガイダンス(教員による模擬発表)
- 第7回 コミュニケーションスキルに関するワークショップ
- 第8回 グループワークⅠ
- 第9回 グループワークⅡ
- 第10回 グループワークⅢ
- 第11回～14回 演習発表
- 第15回 授業の振り返り

この授業の核は3回にわたるグループワークにある。このとき学生たちは毎回異なるメンバーと4人一組になり、演習発表で自分がテーマとしている発表を行う。これに対してグループメンバーからの質問、批評をうけるという作業をくりかえすことで発表の内容や技術、レジュメや資料作成スキルを磨いてもらおうというものである。なお、各ワーク時にはメンバーの報告内容をグループの中で相互採点をさせ、さらに各自自身の発表内容について毎回振り返りシートに記入し、反省点、次回の達成目標を考えてもらった。

以上のスタイルに授業を切り替えたところ、それまで良く見られていた、資料を読まず、引用もネット記事だけといった、いわば、単位のための義務的な「発表だけの発表」は姿を消していった。勿論学生各自のモチベーションにより発表内容に精粗があるのは当然であるが、最低でも、成績下位層の学生でもレジユメの基本的な作法を守ったレジユメを作成し、10分前後（それまでは5.6分で話す）と発表内容がついてしまう者もまま見られた）で話をまとめられるようになった。さらに成績中間～上位層に至っては、より多くの図書を読み込んだり、フィールドワークを試みたり、パワーポイントを用いた発表に取り組むなど、主体的に調査や発表に取り組む者が従前に増している。なかにはパワーポイントを駆使しつつ、アイコンタクトや身振りを付けながら発表するなど、1年次前期とは思われない成果を示す学生も少なからず現われている。

以上のように、「神道文化基礎演習」に対するグループワークの導入は、これまでの教員が学生に「教える」という形式の基礎演習に比べ、主体的な学修への導入と、アカデミックスキルの習得・活用の訓練としては非常に有効であるとの手ごたえを感じさせるものとなった。しかし、これはあくまでも教員（筆者）の主観的印象でしかない。そこで、次に学生にとってアクティブ化した基礎演習がどのような効果を挙げているか、授業評価アンケート及び授業中に学生が記した振り返りシートの記述から考えてみたい。

先ず、この授業を通じて、学生たちが主体的な学修を行っていたかどうかについて

は、彼らがこの授業にかかる学修時間からある程度判断することができよう。本授業においては、授業終了時の授業評価アンケートの中で、本授業にかかる授業外学習時間について質問してみた。すると、学生の中には1回のワークの準備に6時間、10時間以上かけるというツワモノもみられるものの、平均すると平成24年度の場合4.2時間、25年度は3.6時間、26年度が3.8時間と、授業外学修にかなりの時間を費やしていることがわかる。因みに26年度に本学が実施した「学生リアル調査」によれば、本学1年生の1週間の学修時間は、12.3%が0時間、61.3パーセントが1～5時間、18.0パーセントが6～10時間となっている。これに対して、本授業の場合、ただの1科目だけで平均3時間以上の学修を学生が行なっていることになる。以上の点から、グループワークの活用を通じて、学生を主体的・能動的な学修に導くことが出来たと考えてよからう。

次に、グループワークを用いた神道文化基礎演習の授業に対する学習意欲や満足度はどうであろうか。まず、授業評価アンケートの「Q6 予習・復習をするなど授業に意欲的に取り組みましたか」という設問に対する回答結果を示したのが図1である。

これによると、25年度は「かなりそう思う」が33.3%、「そう思う」が66.7%、26年度の場合「かなりそう思う」が50.0%、「そう思う」が43.8%、「あまりそう思わない」が6.39%であったことから、兩年ともほぼ全ての学生が意欲的に授業に取り組んでいたことが伺われる。また、本授業に対する総合満足度を問う「Q9 この授業を履修

図1

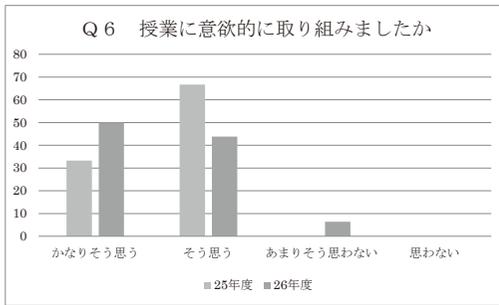
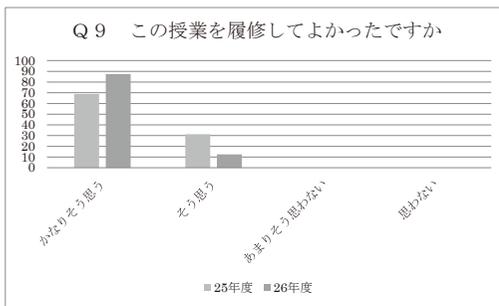


図2



してよかったですか」という問いに対しては、図2のように、25年度は68.8%が「かなりそう思う」、31.3%が「そう思う」、26年度の場合87.5%が「かなりそう思う」、12.5%が「そう思う」と、極めて高い満足度が看取されている<sup>(17)</sup>。因みに「学生リアル調査」によれば、本学学生の授業満足度はトータルで大変満足しているが6.7%、概ね満足しているが47.3%、どちらともいえない29.1%、余り満足していない13.3%、全く満足していない3.5%となっている。また、この設問に対する神道文化学部学生からの回答の平均を示すとトータルで大変満足しているが11.0%、概ね満足しているが51.4%、どちらともいえないが23.1%、余り満足していないが9.6%、全く満足していないが3.0%であった<sup>(18)</sup>。無論「学生リアル調査」の数値は授業評価アンケートとは背景の異なるデータであること

から軽々にはいえないものの、グループワークを導入した神道文化基礎演習は、通常の授業に比べてより学生を意欲的に学修させ、かつ、学びに対する満足感を高める効果を持つということは指摘しても良いであろう。それでは、この授業を通じて学生はどのような経験を積み、何を感じているのであろうか。次に、授業中に課した振り返りシートの記述を見てみたい<sup>(19)</sup>。

現在、グループ学習形式の授業は、初等・中等教育のなかでも取り入れられ始めている。しかし、依然多くの学生達は教員の話聞き、ノートを取り続けるという高校までの受動的な学修スタイルに慣れたまま大学に進学してきている。そのため、グループワーク形式の授業について違和感や嫌悪感を示す例もみられる。学生Aは「最初はグループワークなんて嫌だと思っていた」という。しかし、授業終了後は、「今はグループワークが良いものだ」と知ることが出来たと述べ、その理由として、「グループワークでは自分の内容を他人に叩いてもらい内容を構成しなおすといった働きの他に発表に慣れさせるという効果も実感」し、「限られた時間で自分が知らなければならない情報を探す技術が身についた。」と感じていることを挙げている。無論、気質的にワーク形式の授業を受け入れられない学生も存在することは考えられるものの、多くの学生は馴染みのない学習形態としてグループワークへの違和感を持っていると考えられる。しかし、そうした感情は、ワーク形式の授業への慣れと、さらにこれによる学習効果の実感によって乗り越えられるものであるといえよう。また、この授業による学修効果の実感については、ほとんどの学生

が振り返りシートに記している。学生Bはグループワークを通じて「基本を、型を学ぶこと、何を目的とするか、何を選びとるかの判断力など、まだまだかもしれないが、基礎的なやり方、能力は身につけられたと思う。」と感想を述べている。このBの感想に示されるように、受講学生たちはグループ内での発表を繰り返すことで、発表内容を整えてゆく。そして第1回目のグループワークでは5分も話すことができなかつた者が、本発表の際には10分間での発表を達成したり、パワーポイントを活用しての発表に挑戦するなど、自身の成長を確かに実感している。これこそがグループ学修形式の授業の大きな効果であるといえよう。

しかし学生たちは、こうした成功感を得る一方で、ワークや発表の振り返りを通じて自身に不足しているものの存在にも次第に気がついてゆくようである。例として、学生Cの振り返りを示してみよう。

一番気になったことは、レジュメから目を離して話すとき、すらすら話せず聴者にとっては聞き取りずらかったり、内容を理解しづらくしてしまっていたと思う。また、終始レジュメを握った状態で、身振り手振りがなく、つまらない発表になってしまったのではないかと思う。緊張しているのが映像からも分かるので、聴者が落ち着いて発表内容を聞くことができるよう、発表者も落ち着いて発表しなければならないと思いました。

まず、何かを発表するに当たって、準備を怠ってはいけないことがよくわかった。発表者は発表内容についての広い知識を持たなければ、発表をまとめることも出来ず

中身の無い発表になってしまいます。そして、話し手は聞き手が分かりやすいように言葉を選択しなければならないことも分かりました。

何かを知るためには、根気強く調べなければならないというのが自分はわかっていませんでした。知りたいことへは簡単には到達出来ないと思いました。

グループ学修やPBL授業においては、満足感以上に、以上のような不足感を学生に感じてもらうことを重視する。「知りたいことには簡単に到達できない」という気持ちや気づきこそが、今後の大学における学びのモチベーションを高めるものと考えられるからである。

とはいえ、以上のような不足点を認識しつつも、グループワークと演習発表を通じて、今後の学部での学びの関心対象を明確に認識し始める学生も見られる。例えば、日本刀がもつ宗教性について調べ、発表した学生は「最初は興味があるから半年間調べて発表のネタにできれば良いやと考えていた刀剣にここまで魅了されると思いませんでしたから、ある意味授業を通して一番の収穫とは刀剣の宗教性に魅了されたということじゃないかなとも思います。」と述べている。また、日本人の宗教観について、統計資料に基づいて発表を試みた学生は「何より、自分自身が何を知りたいのかが、以前より幾分か明確になったのが最大の収穫だったかも知れない。「宗教」の概念の区分というのは、あまり考えてこなかった。難しそうだが、一度考えてみるのも面白そうである。統計のいじり方も、社会学的な目線も、今後学んでみたい、と思った。」

という。本授業は学部の導入科目である以上、神道学・宗教学へ学生をいざなう役割を果たすことが求められる。グループワークの活用は、学生に成功体験をもたらすのみならず、発表タイトルに挙げたテーマへの探求をさらに深めさせることを通じて、より学部の学びへの意欲を導き出す可能性があることが伺われよう。

以上、本学におけるアクティブラーニングを導入した導入教育の事例として、経済学部の「基礎演習A・B」と、神道文化学部の「神道文化基礎演習」における授業例を紹介し、その効果について考えてみた。経済学部の場合、アクティブラーニングを導入したクラスと、既存の授業形態で行なうクラスとをわけて行なったところ、前者のほうが大きな効果があると考えられた。また、こうしたアクティブラーニングの効果としては、「神道文化基礎演習」の振り返りシートや授業評価アンケートのデータから、学修時間、積極的な授業への取組み、授業満足度について安定的な効果が望めること、ついで学生をより主体的・能動的学習に導く契機をもたらすものとなり得るものであり、それは具体的には、学生の成功体験と自身のスキルや知識に対する不足感、さらには自分自身が関心を持つ研究対象を通して、より専門分野の学びへの関心を喚起するという機能が見られることが理解されよう。

### 3 初年次教育のアクティブ化の課題

これまでみてきたように、各大学における初年次教育は、次第にアクティブラーニングを主体としたものに変化を遂げつつあ

る。それは、これまでのように学力の多様化する学生の補習や、所属大学への理解やアカデミックスキルを学生に教え、大学での学修に必要なものを教えるという初年次教育の性格が、さらにより、主体的・能動的な学習へ学生を巻き込もうとするものに重心が変化しているからといえよう。その意味で、アクティブラーニングの導入は、初年次教育の質を転換させるものと言うことができよう。

とはいえ、本学においては前述した通り、初年次教育、とくに基礎演習については各学部で多様な形態で運営がなされ、また、アクティブラーニング形式の導入も、一部の学部で漸く着手がなされ始めたばかりといえる。さらには、初年次教育はなにもそれだけで完結したものではなく、さらにその後の2年次以降のカリキュラムにも直結するものでもある。なぜならば、初年次教育や導入教育は、大学、または各学部学科で育成を目指す人材像にもとづき設計されるものであり、導入教育終了後は、さらにその成果を伸張させるカリキュラムの策定が必須となるからである。そのため、単に1年次前期でグループワークをさせればそれで済むというのではなく、むしろ2年次以降も見据え、専門および教養教育を連動させたカリキュラムの設計と検証体制を構築する必要があるのである。さらに、アクティブラーニングを活用した授業を実施するためには、授業内容の作りこみはもちろん、いかに担当教員の運営能力を開発するかという課題もあろう。以上のように考えるならば、初年次教育科目を「アクティブ化」しようとする場合、さしあたってクリアすべき3つの課題を設定できよう、即

ち、先ず①教育目標の明確化、次に②カリキュラムの連動性の担保、そして③授業運営の方法と担い手をどうするか、以上の三点についてこれから述べてゆきたい。

### ① 教育目標の明確化

グループワーク形式の授業を学部・学科で行なおうとする場合、それが、「導入のための導入」であっては意味のないものになってしまう。そもそもが、アクティブラーニングは、それ自体が現在の大学がおかれている事態を解決するための特効薬では全くない。さらにいえば、初年次教育や導入教育とは、単に1年次の必修科目やアカデミックスキルを修得するためのものではなく、先に述べたように4年間の学修を方向付けるものなのである。川島啓二氏はアクティブラーニングとカリキュラムの相関について、「主体的な学びの在り方は、各授業それぞれにおける学生の参画や双方向授業の展開といったマイクロシーンに留まるものではない。むしろより重要なポイントは、『質的転換答申』においても強調されているように、授業の予復習の確実な達成を基盤とした学修プログラムとそれを担保するシステムの構築である。」としたうえで、「アクティブ・ラーニングをカリキュラムで生かし」「カリキュラムによって学生を育てる」というプログラムの必要性を提唱している<sup>(20)</sup>。ということは、初年次教育をアクティブ化しようとする場合、先ずはカリキュラムによって育てられる学生像が明確にされる必要がある。即ち、各学部・学科の人材育成目標が問われてくるということである。

例えばアクティブラーニングについて議論すると、「人と触れ合うのが苦手な学生

や、討論が苦手な学生が居た場合にはどうするか」、という問題が出されることがある。この場合、学部の専門的基礎知識を学ぶことは講義型の授業で十分に達成されるであろうが、もし、その学部でいわゆる「社会人基礎力」を育成目標として掲げていた場合、討論が苦手な学生に合わせた授業設計を行なうべきであろうか？むしろ、苦手意識を持つ学生を、可能な限りそうしたスキルを身につけさせる方向に導くことを考えねばなるまい。さらに、もし「批判的思考力」を身につけ、社会で発言できる学生を育成しようとするならば、先ず、データや資料を集め、そのなかから情報を読み取り、それを自らの知識として他者の前で発言するという経験を繰り返すことが不可欠である。しかし、カリキュラム上、教員が一方的に講義を行う授業が並んでいる場合、こうした学生を鍛え上げることはかなり難しくなろう。もし、情報を集め、それを知識に変換した上で他者に対して説明できる学生を育成したいのならば、それに沿ったカリキュラムや授業設計が必要になるのは言うを待たない。

同じことは、初年次教育における「友達作り」にもいえる。導入教育を大学での友人作りの場として捉え、それが大学への定着につながることを期待する向きは多い。但し、それは1年次前期においては重要であろうが、4年間を見据えた場合、人材育成目標としては、一定のコミュニケーションスキルを有する人物として結実されねばならない。いわば、社会に出る前の青年期に、最後の知的なトレーニングを行なうのが大学とするならば、その4年間の育成プログラムの最初を担うのが導入教育なので

ある。繰り返すようだが、初年次教育、導入教育とは、単に大学への定着やアカデミックスキルを教えるのが目標ではなく、4年間を見据えた教育の第一歩であるべきものなのである。とするならば、初年次教育のアクティブ化は、確固たる学部・学科の育成すべき人材像にもとづいてなされるべきなのである。

無論、ディプロマポリシーや育成すべき人材像を見直してから、カリキュラム策定に入るという時間は、現実動いている大学としてはなかなか厳しいものではある。しかし、学問的領域のなかで学ぶべきものについては、すでに学部・学科内の教員間である程度共通認識はあるはずである。あとは、その専門分野を舞台とし、どのようなトレーニングを学生に課して、いかなる人物を鍛え上げようか、という目標を明確にするだけであろう。アクティブラーニングでは多くの知識を学ぶことができない、とよく言われるが、それは至極まともな意見である。つまりは、知識をつけること自体がこの授業の目標ではなく、知識を活用し、どう表現してゆくか、すこぶる人格形成の方面に比重のある授業法だからなのである。

## ② カリキュラムの連動性

折角導入科目でアカデミックスキルを学び、グループ学修を体験したとしても、次にそれを活用する機会がなければ宝の持ち腐れである。例えば筆者が基礎演習のアクティブ化の実験授業を試みた神道文化学部の現行カリキュラムでは、1年次前期に「神道文化基礎演習」、2年次後期に「神道文化演習」、そして3年次から専門ゼミたる「基幹演習」というかたちで演習科目が設

置されている。また、経済学部の場合、1年次前期に必修の「基礎演習A」、後期に義務履修の「基礎演習B」が置かれ、2年次後期から選択制で専門ゼミを履修するという形態がとられている。この場合、導入教育が終わった後、神道文化学部の場合はまるまる2セメスター、経済学部の場合、義務履修の基礎演習Bを履修したとしても1セメスター、次の演習科目を取るまで間隔があいてしまう。もし、学部において系統的に学生を育成してゆこうとするならば、この狭間を如何に埋めるかがカリキュラム設計上のポイントとなろう。

アクティブラーニングを行なわせる場合、一般的には学部のカリキュラムの中に系統的に位置づけてゆくことが重要になってくる。なぜならば、作業量の多いこの種の授業を全ての学生が歓迎するわけではないし、系統的な学習成果を求めるならば、全ての学生が学ぶことになる専門課程の中のほうが位置づけしやすく、かつ、専門授業のアウトプットとして、高度な授業を展開することが可能になるからである。この場合、1年次の導入演習だけではなく、2年次の演習への橋渡しとなる授業を設定する、または、2年次演習自体をアクティブラーニング的な設計にする必要があるだろう。加えて言えば、そうした演習科目のみならず、学部専門科目の中に、一定程度のアクティブラーニング科目があればさらに良いといえる。その場合、導入演習よりもさらに一段と進んだ「ディープラーニング」に結びつく「問題解決型」「課題発見型」などの、いわゆる高度なアクティブラーニングを行う授業を置くという工夫も必要である。

但し、学部専門課程においてもコマをいわずらに増やすことは難しいうえ、専門科目新設はカリキュラムを複雑化させるリスクもある。そうした場合、改めて注目すべきなのが、「教養総合科目」の存在である。

本学においては、平成26年度より教養総合科目の中に、あらたに「教養総合演習」を設置した。これは、専門のみならず、全学に提供される教養科目の中でも、アクティブラーニング授業を提供・展開することによって、教養総合科目の「カリキュラムポリシーに準じた人材育成上の目的」における到達目標「(5) 自ら疑問を発し、調査・研究する意欲や態度とスキルをもつ。」人材を具体的に育成することを目的として設けられたものである。本年度開講は6コマ、27年度開講数は11コマと未だ少ないものの、各学部における1年次、2年次の演習科目の断絶を補完することも視野に入れて創設されたものでもある。専門課程と教養課程の協力については、これまでその重要性が唱えられ続けたものの、実際にどのような形になりえるのかということについては、あまりはかばかしい答えが無かった。しかし、各学部の専門課程で育成すべき人物像がある程度共有されているのならば、全学的な教育の場である教養教育も、それに歩調を合わせた形で編成されるべきである。加えて専門科目と同じく、教養課程においても、インプットした知識をアウトプットし、または、自ら主体的に学ぶ仕組みを作ってゆく必要がある。教養総合演習は、学部の学修のアウトプットの機会として、さらには初年次教育と3年時以降本格化する専門ゼミ教育を中継するものとして活用する必要があるだろう。これにより、

主体的・能動的学習者の育成という点において、専門課程と教養課程の横のつながりが持てるはずである。科目の置き方としては、広く多様な科目を置くほうが、教養総合科目としての多様性を担保できるということも考えられる。反面、学部との連動を考えた場合、初年次教育でカバーできないスキル—ディベート、批判的思考、プレゼンテーション—に特化した科目を置くというのもひとつの手段であろう。

### ③ 授業運営の担い手と方式

学部として初年次教育のアクティブ化をはかることにした場合、多くの教員の頭に浮かぶのは、その授業は一体誰が担当するのか?という点であろう。即ち、各大学の中堅以上の教員は、学生時代から講義型授業の中で育ち、多くが講義型授業を展開して今日に至っている。新しい授業法を試すというのは、教員にとって冒険であり、ましてやアクティブラーニングは、授業熱心な特定の教員が行なう方法であるというように思っている者も多くいると考えられる。

たしかにアクティブラーニングは、日本においては21世紀に入り、大学教育改革が声高に叫ばれて以降、次第に注目されるようになったものであるし、初期に紹介された各大学の教員による実践例は、まさに教員個人の創意と工夫にあふれる、オリジナルなものばかりであった。しかし、初年次教育において求められるのは、アクティブラーニングの真の狙いである深い学修（ディープラーニング）を学生にさせることではなく、実践を通じてアカデミックスキルを修得させることにある。その意味において、創意にあふれた独創的なワークを教員個人が作る必要は必ずしも無く、寧ろ

必要なのは、定められたシラバスに従い、丁寧教えることと、何回かのアイスブレイクやグループワークを行なわせる指導能力なのである。この場合、グループワークも定型的、かつ、用いやすい形式のものとなることから、だれもが用いることが出来る、簡便で、一定の効果が見込まれるものを用いる必要がある。例えば、昨年本学で発行した『教員力ステップアップ講座』の付録に、簡単なグループワークを用いた演習授業の紹介がなされている<sup>(21)</sup>。これは杉原真晃氏が山形大学基盤教育院で実施した「秋のキョウヨウ必勝法」という「学生主体型授業」の運営方法をアレンジさせて頂いたものであるが、個人の課題をグループ内で何回か発表を繰り返すことで発表方法と内容を進化させようという本発表に導くという、非常にシンプルかつ効果的な方法である。加えて、教員は授業時間中にファシリテーター（学習の補助者）役に徹するため、授業時間中は負担が軽いという利点もある。いずれにせよ、初年次教育において行うアクティブラーニングは、教壇に立った経験のある者ならば、十分に「ワークを回す」ことができるレベルのモノで十分であるし、それでも既存の講義型の初年次教育授業よりも、より高い効果を期待することが出来るのである。

## おわりに

以上、本稿では初年次教育の展開過程をたどりながら、近年そこに「初年次教育のアクティブ化」の動きが強まっていることを指摘した。そして、この「アクティブ化」の動きは、初年次教育に求められる要素が、

単に大学での学び方（アカデミック・スキル）を教え込むことではなく、むしろ主体的・能動的な学習スタイル—まさに、本来大学での学びに必須の姿勢—に学生を導くというものに変容したことを背景にしているということを指摘した。平成24年度の中央教育審議会答申ではないが、まさに「大学教育の質的転換」の流れの中に位置づけられよう。そのうえで、立教大学など他大学の実践例を簡単に紹介したうえで、本学における「初年次教育のアクティブ化」の事例として、経済学部「基礎演習A・B」及び神道文化学部における、試験的にアクティブラーニングを導入した「神道文化基礎演習」の事例を報告し、それが学生を主体的・能動的学習に導く上で、極めて有望であることを示した。そして最後に、本学において今後、もし初年次教育の「アクティブ化」を計ろうとする場合、①各学部における教育目標の明確化、②カリキュラムの連動性、③授業運営の担い手と運営方式の三点を改めて検討することが必須であると論じた。

初年次教育にアクティブラーニングを導入することは、今後必須の流れとなってくるものと筆者は考える。しかし、それは単に導入科目だけでグループワークを取り入れれば済むというものではない、主体的・能動的な学習者としてのスタートを切らせた1年生たちを、今後、引き続き同じような方向性で育てようとするならば、そこにはさらに専門・教養カリキュラムの中にアクティブな学びをさせる仕掛けが必要になってくる。

初年次教育の「アクティブ化」とは、実は、全学及び学部のカリキュラム、プログ

ラムのアクティブ化をも促さざるを得ないという意味で、教育改善の大きな一歩となる可能性を秘めているといえよう。

注

- (1) 濱名篤「日本における初年次教育の位置づけと効果」『カレッジマネジメント』145、2007年7.8月号
- (2) 山田礼子「大学における導入教育の拡がり」と意義『大学と学生』503号、P8、独立行政法人学生支援機構、2006年
- (3) 文部科学省、平成23年度「大学における教育内容等の改革状況について」より。これによると日本の全大学の88%に当たる651大学において初年次教育が実施されているという。
- (4) 山田前掲論文P10
- (5) 河合塾『初年次教育でなぜ学生が成長するのか 全国大学調査からみえてきたこと』P10~13、東信堂、2010年
- (6) 河合塾前掲書末尾のアンケート結果から集計
- (7) 明星大学ホームページ「体験教育」参照 <http://www.meisei-u.ac.jp/about/taiken.html>
- (8) 関西大学「三者協働型アクティブラーニングの展開」参照 <http://www.kansai-u.ac.jp/algp/index.html>  
関西大学教育推進部教育開発支援センター『初年次教育におけるアクティブ・ラーニング型授業デザインブック』2012年
- (9) 日向野幹也『大学教育アントレプレナーシップ 新時代のリーダーシップの涵養』ナカニシヤ出版、2013年。また、平成26年3月28日、4月22日、6月24日に行なった、日向野氏への聞き取り及びBLPプログラムの「BL0」授業建学に基づく。
- (10) 初年次教育へのアクティブラーニングの導入は、G P関係の支援もあり、この10年間のなかでかなり進められてきたジャンルといえる。さらに、こうしたアクティブラーニングの導入に伴い、PBLやプレゼンテーション、プロジェクトなどの導入が試みられたことから、初年次教育に関する教

授法に関する学識の拡大もみられると指摘されている（山田前掲論文P252~P254）

- (11) 文部科学省「用語集」
- (12) 筆者も本学神道文化学部の導入基礎演習「神道文化基礎演習」を担当した当初、主に講義形式で授業に当たったものの、残念ながら授業の成果は学生が持つ意欲に左右され、モチベーションの低い学生を授業に巻き込むところまではいかず、切歯扼腕したものである。
- (13) 以上の経緯については、赤井益久「初年次教育の再構築に向けて」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第4号、國學院大學教育開発推進機構、2013年
- (14) 以上の取組みについては本誌所収、東海林孝一・根岸毅宏・中田有祐・細井長・本田一成・山本健太「初年次の演習科目「基礎演習A」におけるグループワークの取組み」に詳しい報告がなされている。また、その概要をコンパクトにまとめたものとしては『教育開発ニュース』第11号、國學院大學教育開発推進機構、2014年、に授業風景の写真付きで掲載されている。
- (15) 中山郁「初年次教育科目における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の試み—その可能性と課題について—」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第4号、國學院大學教育開発推進機構、2013年
- (16) 平成26年度「神道文化基礎演習」シラバスより抽出略記。
- (17) 以上については平成25年・26年度の中山担当、神道文化基礎演習授業終了時に行なった授業評価アンケートの結果に基づく。なお、学習時間については自由記述欄に記入してもらったものを集計したものである。
- (18) 國學院大學「学生リアル調査」
- (19) 以下紹介する学生のコメントは、平成26年度の中山担当の「神道文化基礎演習」受講学生の、演習発表終了後、または最終授業時に記してもらった振り返りシートから抽出した。
- (20) 川島啓二「学士課程教育の体系化を導くカリキュラム・デザイン—本調査の趣旨と本報告書の構成—」日本高等教育開発協会、ベネッセ教育総合研究所『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書（ケーススタディー編）』P11、ベネッ

- セ教育総合研究所、2013年
- (21) 國學院大學教育開発推進機構編『教員カステップアップ講座 貴方の授業を豊かにする究極の一冊』2014年、P72～P77

# 国語教育における古典文の主語転換の指導法

## A Teaching Approach for the Subject Conversion in Classical Japanese Language Education

岡田 誠

### 【要 旨】

本稿は、高等学校や予備校の現場で質問の多い「古典文の主語転換」について考察するものである。主に「主語の判定の問題」と「主語の転換と接続助詞」を扱うものである。主語を判定する上で、述語に注目していく方法、特に、尊敬語の有無による方法は、従来行われてきたものである。ところが、新たに便法として、接続助詞「て・で・つつ」の前後では主語は同一とするものや、「を・に・が・ば・ど」などの前後では主語は変わるなどとする、接続助詞によって主語を捉える方法が出現してきた。このように接続助詞にこだわる方法は、明快な主語判定法のようにも見えるが、その一方で、主語のルールに心を奪われて形にこだわりすぎ、かえって主語がわからなくなる生徒を多く生み出す結果になってきている。

古典文の主語をつかむために必要なこととして、「接続助詞」に注目しすぎることなく、「最終的には文脈と述語を見て論理的に主語を判断する」という、基本の大切さを再認識することが大切である。述語を見てからでないと最終的な判断を下せないという、基本的なことを、指導する側も強調する必要があるであろう。その点で、現在の予備校で行われている接続助詞にこだわりすぎた主語転換の指導法は行き過ぎた面がある。語法面で真摯な態度をとる必要がある。例外のない公式として押し付けず、じっくりと、そして真摯に古典文を読解するという態度が指導する側に必要である。

### 【キーワード】

主語転換 尊敬語の有無 接続助詞 述語 文脈判断

### 【Abstract】

This research note discusses the change of a subject in Classical Japanese in Japanese education. There are many questions in a high school or a cramming school. It is the change of subject in classical Japanese in Japanese education. I report on the judgment and a conjunctive particle of subject, especially, a traditional method focusing on whether or not honorifics were involved. An honorific language is used for the judge of the subject, but the other method appears in the judgment of the subject. This method relates to a conjunctive particle: "te", "de", "tsutsu", "wo", "ni", "ga", "do", and "ba". The front and the rear parts of these conjunctives have the force to change the subject in a sentence. The subject of "te", "de", and "tsutsu" does not alter in a sentence, while, the subject of "wo", "ni", "ga", "do" and "ba" changes in a sentence. This method looks clear and useful, but the method of these conjunctive confused many students in comprehending the meaning of a passage according to the rule. The change of Classical Japanese subject in the context and the predicate is fundamental and essential to understanding the meaning of a passage. I disagree with a conjunctive but agree with the context and the predicate. The method of conjunctive is often used in a cramming school, but I do not agree to the method, as it is too much. The careful reading of the Classical Japanese is essential in Japanese education. A teacher of Japanese should recognize the importance of reading Classical Japanese in more depth. In addition, a teacher should not force the rule of subject, but a

teacher of Japanese should have a sincere attitude toward reading Classical Japanese sentences.

### 【Keywords】

Subject conversion; honorific expressions; postpositional particle; predicate; comprehending the meanings from the context

## 序

古典文の主語についての理解は、読解の上で重要である。特に、予備校の現場では、近年は接続助詞の断続機能に着目して読解しようとする傾向が強まってきており、このことは別記の類には示されることはないが、予備校講師の執筆による学習参考書には掲載されることが一般的になってきている。また、敬語に着目して主語の転換を見る方法は従来行われてきたが、接続助詞に注目して主語を見つける方法は、適用するときに注意が必要な技術であると思う。「接続助詞」についての先行研究から、「て」と「ば」を主とした「主語の転換と接続助詞」の問題点を述べてみることにする。なお、本稿では国語教育の立場で論述するため、日本語学的に主格と主題に分けずに「主語」として論述することとする。古典文学作品の引用は主に『日本古典文学大系』（岩波書店）を使用した。表記を一部漢字に改めた箇所がある。

## 1 主語の判定法について

古典文の主語の判定は、読解の上で重要である。そのため、現在では主語の判定法について、受験参考書などでも詳しく説かれるようになってきた。予備校や高等学校の現場で多く使われて影響を与えてきた石井秀夫（1985）では、「主語や動作主体の見分け方」として以下のように12の公式を述べている。

- 述語は文末にくることが多い。述語を手がかりに一文の主語を求めよ。
- 主語・動作主体が明示されている場合もある。
- 主語・動作主体が省略されている場合が多い。文脈から判断する。
- 接続助詞「ば・を・に」などをはさんで、上下の主語が転換することが多い。
- 接続助詞「て」をはさんで、上下の主語が転換することがある。
- 接続助詞「ど・ども」などをはさんで、上下の主語が転換することが多い。
- 登場人物は、最高敬語、ふつうの敬語、敬語なしのいずれであるかをまず明らかにし、それによって主語を判定せよ。
- 天皇や上皇・中宮などには、二重敬語を含めて最高の待遇をする。最高敬語の主語は皇室関係者。ただし、一つだけの待遇もある。
- 『枕草子』で地の文に二重敬語がついているのは、天皇・中宮定子のほかは関白に

なった道隆・道長ぐらいである。

○『源氏物語』では、光源氏に地の文で二重敬語をつけるのはかなり後のこと、敬語は一つと考えよ。

○『源氏物語』で、地の文中に二重敬語があったら、その主語は天皇であると考えよ。

○「は」となっている主語となるとは限らない。

以下、石井秀夫（1985）、関谷浩（1990）、桑原聡・柳田緑（2004）を参考に、現在、予備校の現場で示されている主語についての事柄の要点をまとめてみることにする<sup>(1)</sup>。

### 1.1 助詞の省略

第一に、古文では主語を示す助詞の「は・が」が省略されることが多いことがあげられる。したがって、

○悪人（ハ）なほ往生す。いかに況んや、善人をや。『歎異抄』

○秋（ガ）来ぬと目にはさやかに見えねども風の音にぞおどろかれぬる『古今和歌集』のように、主語を示す「は・が」を補って口語訳する必要がある。この点については、村上本二郎（1966）が省略の構文として「古典では、主格を示す『が』を書き表さないのが普通である」と述べているが、関谷浩（1990）は、「現代語の『は』は、『が』『を』の意味を背後に持っているので、『が』で強すぎるなら『は』としてもよい」と述べている。そして、桑原聡・柳田緑（2004）は、「主語には『が』や『は』の付かないことが多い」「名詞の後に読点『、』が付いていれば、主語ではないかと疑ってみる」とルール化している。

また、主語を示す「の」にも注意が必要で、

○雪の（＝ガ）降りたるはいふべきにあらず。『枕草子』

のように、主格の「の」にも気をつける必要がある。

森野宗明（1971）では「主語の現れ方」として、

- 1 体言だけ
- 2 体言＋格助詞の・が
- 3 体言＋副助詞・係助詞
- 4 準体用法としての連体形
- 5 連体形＋格助詞が
- 6 連体形＋副助詞・係助詞

のように6項目に整理し、「2と5は連体修飾語で、それ以外は連用修飾語の場合もあるので注意する」と述べている。

### 1.2 主語の省略

第二に、省略の問題があげられる。前の文での主語が、次の文でも同じ主語として継続されるために、文脈上、省略されることも多いことがあげられる。例えば、桑原聡・柳田緑（2004）にあげられている、

○人のもとに宮仕へしてある生侍（ガ）ありけり。（その生侍ハ）することのなきままに、清水に人真似して、千度詣で二度ぞしたりける。『宇治拾遺物語』  
 のような例である。また、

○夕暮れは火の燃え立つ（様子）も見ゆ。『更級日記』  
 のような準体法の際の補いにも注意する必要がある。

日記・随筆・評論・和歌では、わかりきった主語は省略され、文章中に作者が登場する。主語の書かれていない心情語や謙譲語の主語は、作者であることが多く、会話文での謙譲語と丁寧語の書かれていない主語は、一人称あるいは二人称になることが多いことがあげられる。例えば、

- （私ハ）さればよと思ふに、ありしよりもけにものぞ悲しき。『蜻蛉日記』
- 「それは人にしたがひてこそ」と（私ハ）申せば、『蜻蛉日記』
- 御几帳へだてて（私ハ）よそに見やりたてまつるだにはづかしかりつるに、…。『枕草子』

のように、日記や随筆で主語の書かれていない心情語や謙譲語の主語は、いずれも一人称主語である。謙譲語は「対象尊敬」とした時枝誠記（1941）の説よりも、読解で主語判定としては、謙譲語は「一人称主語」とした山田孝雄（1908）の説のほうが有効であることを示しているのであろう。

また、塚原鉄雄（2002）は、

王朝初期の仮名文学では、転換する主語は、述語が、作者の行動を表現する場合に限定して、省略されるに過ぎなかった。けれども、時代の下降に伴って、爾他の人称にも、波及するようになった。

と史的変遷について言及している。

### 1.3 接続助詞「て」「で」「つつ」

第三に、接続助詞の「て」「で」「つつ」の前後についての問題がある。例えば、接続助詞「て」「で」「つつ」の前後では、

○枝（ガ）細くて咲きたる。『枕草子』

○（私たち一行ハ）粟津にとどまりて、師走の二日、京に入る。『更級日記』

のように、主語が同じことが多いのだが、主語が変わることもある。桑原聡・柳田緑（2004）は、「て」の前後で主語が変わるケースについて、「雨が降って、運動会は中止になった」という現代語の例文を示し、「『ので』と言い換えられる『て』」とし、「〈原因・理由〉＋て→〈結果〉の場合は、「て」の前後で主語が変わる」と述べ、

○（私ハ）住む館より出でて、（私ハ）船に乗るべきところへ渡る。『土佐日記』

○おのおの（＝それぞれの人ハ）拝みて、（それぞれの人ハ）ゆゆしく信おこしたり。  
 『徒然草』

のように、「て」の前後では主語が同じことが多いが、

- (あたりガ) いと暗くなりて、(私ハ) 三条の宮の西なる所に着きぬ。『落窪物語』
- また、別当資朝、蔵人内記俊基、同じように(資朝ト俊基ハ) 武家にとらへられて、(幕府方デハ) きびしくたづね問ひ、守りさわぐ。『増鏡』

のように、「て」が「ので・から」などの原因・理由を示す場合には、主語の転換が起こることを示している。しかし、この説明は前後の文脈と述語に着目した説明となるため、「て」に注目する必然性が感じられない。しかも、竹部歩美(2000)の『源氏物語』を資料とした調査結果によると、「て」の本質が見て取れる形容詞・形容動詞に下接するものについては、「て」(623例)を「因果関係(308例・49.4%)」「並立関係(30例・4.8%)」「全体部分関係(42例・6.7%)」「情態修飾関係(243例・39.0%)」に分類すると、「情態修飾関係」のときに「て」を挟んだ前件の独立性が高くなり、前件と後件の主語が異なる現象が起こる例が見られるとのことであるから、原因・理由(因果関係)のときの転換という説明には疑問が残る。しかも、「て」全体の比率を考えても「情態修飾関係」は39.0%と高いので、「て」の前後で主語転換が起こるのは当然と言える。また、時枝誠記(1950・1954)のように「て」の断止機能を重視する立場もあることを考え合わせると、小西甚一(1962)のように、「て」は単につなぐ機能として処理する考え方も一つの方法であろう。

#### 1.4 接続助詞「を」「に」「が」「ど」「ば」

第四に、接続助詞の「ば(已然形接続)」「を」「に」「が」「ど」「ども」の前後の問題がある。例えば、接続助詞「ば」「を」「に」「が」「ど」の前後では、

- (かぐや姫ハ) いと幼ければ、(竹取の翁ハ) 籠に入れて養ふ。『竹取物語』

のように、主語が変わることが多いのだが、主語が変わらないこともある。桑原聡・柳田緑氏(2004)では、主語が変わらないときの「ば」は、「自分自身の中に〈原因・理由〉がある場合は、『ば』の前後で主語が変わらない」と述べて、

- (この鳥ハ) 京には見えぬ鳥なれば、みな人見知らず。『伊勢物語』

のように、「ば」の前後では主語が転換しているが、

- (私ハ) 悩ましく思ひければ、(私ハ) 寝たり。『蜻蛉日記』

のように、主語が転換しない例をあげている。つまり、心情語の下に「ば」が下接していれば、主語が転換せず、同一であると解釈できる。しかし、「別かれてはほどをへだつと思へばやかつ見ながらかねて恋しき(古今集)」の例は、「心情+ば」であっても、主語は同一である。森重敏(1965)のいう、

接続助詞「ので」「から」にしても、単にその前後両句の格を意味するすけではなく、それを超えて含む情意がある。

という捉え方になるのではなかろうか。したがって、例外を「心情+ば」で説明しようとしても限度があると考えられる。

## 1.5 尊敬語の有無

第五に、尊敬語の有無で主語が判断できることも多い。例えば、

- もはらさやうの宮仕へつかうまつらじと（私ハ）思ふを、（竹取の翁ハ）強ひて仕うまつらせ給はば、（私ハ）消え失せなむず。『竹取物語』
- 「少納言よ、香炉峰の雪はいかならむ」と（中宮様ハ）仰せらるれば、（私ハ女官ニ）御格子あげさせて、（私ハ）御簾を高くあげたれば、（中宮様ハ）笑はせたまふ。『枕草子』

の例をあげることができる。この法則は、基本的なもので、森野宗明（1971）も、人事に関する叙述では、述語における敬語の有無、使用されている敬語の用法が、主語をわりだす重要な手がかりになる。・・<中略>・・もちろん、動詞の意味や場面なども多角的にみる必要があるが、敬語の知識をまずゆたかにし、それを活用したい。

と述べ、「せ・させ給ふ」対「給ふ」という敬意の度の大小の例として、

- その年の夏、御息所、はかなき心地にわづらひて、まかでなむとし給ふを、（帝ハ）いとまさらに許させ給はず。年ごろ、（御息所ハ）つねのあつしさになり給へれば、御目なれて、「なほ、しばしころみよ」とのみ（帝ハ）のたまはするに、（御息所ハ）日に重り給ひて、ただ五六日のほどにいと弱うなれば、母君、泣く泣く奏して、（母君ハ）まかでさせ奉り給ふ。『源氏物語』

をあげている。桑原聡・柳田緑（2004）は、「三種類の人がいる」として、「かなり高いレベルの敬語が用いられている人」「普通レベルの敬語が用いられている人」「敬語がまったく用いられていない人」と分けて述べている。

ただし、塚原鉄雄（2002）の中で、

一体、敬語法が、客観的な身分関係に基づいて用いられるようになるのは、天皇などに対する「絶対敬語」を除けば、中世以降である。それまでは、客観的な条件も、無論、考慮されるけれども、主観的な相対的評価に、よりウエイトが置かれたのである。と述べており、国語教育で行われている敬語に注目した主語の推測にとらわれすぎるのは注意が必要であると言える。この点については、村上本二郎（1966）も、

- （供人が作者に）「・・あなかしこ（決して）おびえ騒がせ給ふな。息もせて臥させ給へ」『更級日記』

という会話文での例をあげて、「『せ給ふ』『させ給ふ』は、会話文では、天皇・皇后・皇太子以外の人にも広く用いる」と公式として述べている。このことに関しては、岡崎正継（1981）の敬語の記述、すなわち、

敬語は、敬意を表現するために用いるほか、わきまえの表現やよそよそしさの表現などのために用いる場合もある。したがって、敬語は、ある対象（相手〈聞き手・読み手〉や話題の人物など）に対する敬意を表現するものにとらえるよりは、ある対象を高く遇することによって、その対象に対する敬意・わきまえ・よそよそしさなどを表現するものにとらえる方がよい。

という考え方がたいへん参考になる。この考えで捉えれば、例外も処理できる。なお、小西甚一（1962）は、述語に注目するよりも文脈に注目すること、敬語に注目することの二点に集約して解説している。

## 1.6 古典の背景知識

第六に、古典の背景知識、つまり、小西甚一（1955）の述べる精神的理解の必要性で判断することも必要になるケースの存在があげられる。この点について、桑原聡・柳田緑（2004）は、「書かれない主語」として、ポイントとして、以下の四点にまとめている。例文とともに整理して示してみる。

- 1 わかりきった主語は省略される・・日記は自分のことを書く。  
長月ばかりになりて、（兼家ガ）出でにたるほどに、（私ハ）箱のあるを手まさぐりに開けて見れば、人のもとにやらむとしける文なり。『蜻蛉日記』
- 2 身分の低い人も省略される・・家来や侍女など身分の低い人は、主語として提示されない。  
つとめて、ここに縫ふ物ども（兼家の家来ガ）取りがてら、「昨日の前渡りは、日の暮れにし」などあり。いと返り事せま憂けれど、「なほ、年の初めに腹立ちなそめそ」など（作者に仕えている女房ガ）いへば、（私ハ）少しはくねりて書きつ。『蜻蛉日記』
- 3 日記は読まれることを前提に表現されている・・読者が主語になることもある。  
日の経るままに、いと弱げにのみならせたまへば、このたびはさなめり、と見まるらす悲しさ、ただ、（読者ハ）思ひやるべし。『讃岐典侍日記』
- 4 文脈に応じて省略される・・前の文からの続きで主語が明らかにわかる。  
人のもとに宮仕へしてある生侍（ガ）ありけり。（その生侍ハ）することのなきままに、清水に人真似して、千度詣で二度ぞしたりける。『宇治拾遺物語』

これらは、むしろ、小西甚一（1962）のように、文脈優先主義で、古文の精神的理解としたほうがよいものであるが、桑原聡・柳田緑（2004）は、このように、はっきりと公式化している。

## 2 主語の転換と接続助詞の問題点

古文の主語の判定で、まず説明を受けるのは、尊敬語の有無である。しかし、エチケットや皮肉を込めるために用いることもある待遇表現であり、塚原鉄雄（2002）のいう、「主観的な相対的評価」であるために、省略や例外も多い。そのため、塾や予備校の現場では、接続助詞の「て」の前後は主語が同じであることが多く、接続助詞の「ば」の前後は主語が変わることが多いという法則を立てて判定していくことが多い。それでは、山田孝雄（1908）・松下大三郎（1928）・湯澤幸吉郎（1940）・時枝誠記（1954）・阪倉篤義（1975）・

山口堯二（1980・1996）・小林賢次（1996）を始め、「て」と「ば」のような条件表現の研究として扱われてきたものは、どのような影響関係で、接続助詞の「て」「ば」に注目して主語を判定することが行われてきたのであろうか。ここでは、主語と接続助詞について述べた学習参考書の初期のものと思われる、森野宗明（1971）・石井秀夫（1985）・関谷浩（1990）の著作をもとに論じてみたい。また、接続助詞と主語との把握を論じた塚原鉄雄（1956・1957・1958 a・1958 b・1958 c・1960）の一連の研究を中心に引用し、検証してみたい。

## 2.1 「て」の前後をめぐって

主語と接続助詞との関係を論じた学習参考書は、森野宗明（1971）を嚆矢として、石井秀夫（1985）で扱い、さらに関谷浩（1990）で接続助詞の「て」に注目した主語の転換に言及している。特に、関谷浩（1990）の「第一講 逐語訳と内容を大づかみにする方法」の中で構造的に読解する一方法として接続助詞に注目する方法を述べたことは、その後の予備校講師に大きな影響を与えたとされている。その影響で、

接続助詞の「を・に・が・ど（ども）・ば・ものの（ものを・ものから・ものゆゑ）」の前後は主語が変わりやすく、接続助詞の「て・で・つつ・ながら」の前後では主語が変わりにくい。

などとする説明が大手の予備校の衛星中継でも流れ、講師室の生徒の質問でも行われ、予備校テキストや学習参考書にも書かれることが多くなっている。しかし、これは拡大解釈した結果といわざるを得ない。関谷浩（1990）は、

- （接続助詞の）「て・で・つつ」などは叙述を完結する力がないので、掛っていく文節を求めながら、切らずに下へ読み進めていく。ただし、係っていく語句は直下にだけとは限らず、間を隔てて係ることもあるので、注意を要する。
- （接続助詞）の「ば・ど・に・を・が」などは、ある程度叙述がまとまったところに付くので、そこで意味のまとまりを想定していく。「に・を」は格助詞でも接続助詞でもかまわない。「ば・ど・に・を・が」で、主体は変わっても変わらなくても、どちらでもよいのである。「ば・ど・に・を・が」は係る用言との関係で考えるのである。

と述べているからである。さらに、関谷浩（1990）は「ば」について、「甲ガ乙ニ・ヲーば」で切れて、「乙ガー」のように主体が変わることを述べているが、「例外は文が教えてくれるので、例外以外は原則通りと考えて読むのである」と、このあたりの記述が独り歩きしたのではないだろうか。あくまでも関谷浩（1990）は、断続機能に言及したものであり、例外にも言及しているのである。

ここで、用例数の多い接続助詞「て」の扱いについて考えてみたい。「て」は多くの意味を含んでおり、中村幸弘・高橋宏幸・碁石雅利（2001）では「て」を「推移・継起」「列挙・並列」「状態」「原因・理由」「逆接の確定条件」「補助動詞を下接」に分類し、田辺正

男・和田利政（1964）や岡崎正継・大久保一男（1991）では「先行事態」「平行事態」「補助語をつくる」と三つに分けて説明している。

前件・後件との関わりとしては、松尾聡（1973）は「上に示された動作・作用・状態が終わって、他の動作・作用・状態に移ることをあらわす意であるのが普通」としている。

また、塚原鉄雄（1958a）では、

接続助詞〈て〉は、現代語のそれと異なり、この助詞を介して接続する二語の分離性を明示する機能を持つ。たとえば、「いひやる」といえば〈言ッテヤル〉に相当するが、「いひやる」なら〈言ッテ、（何カラ）ヤル〉というほどの意味となる。すなわち、「取りてたまへ」（竹取）は、「取りたまへ」とは別で、〈取ッテ、ソレヲたまへ〉という意味だし、「夜ふけて来れば」（土佐、二月一六日）は、〈夜ガフケテクルカラ〉ではなくて、〈夜ガフケテカラワタシタチガ来ルノデ〉と解さなくてはならない。

と述べている。さらに、「観点の転換」として、

○夜（ガ）ふけてくれば、処どころも見えず。『土佐日記』

の例では、「夜がふけてから私たちが来るので」と解釈し、

○舟出してゆく。（太陽ガ）うらうらと照りて、漕ぎ行く。『土佐日記』

○よき日いできて漕ぎゆく。『土佐日記』

の例では、「漕ぎゆく」のは作者を載せた船の行動に転換していると述べている。この「観点の転換」について、

作者の観点が、ひとつのセンテンスの中で、移動して転換しているわけである。通常は、そうした転換を意味する語句が、センテンスのなかに存在するのだが、そのような場合には、注意を要する。日本語の特色のひとつで、後世になると、鎖型構文によって展開する複雑なものが生じるけれども、まだ、この時期のものは比較的単純で、転換は、作者の行動を叙する場合に限って現れるようである。

と述べており、「て」の前後で主語が転換するケースも多くあるため、文を見渡すことの大切さを説いており、読解の上で重要な指摘である。

では、学習参考書の記述としてはどうなのであろうか。森野宗明（1971）・石井秀夫（1985）・関谷浩（1990）の記述を整理してみると次のようになる。

◇森野宗明（1971）・・「接続助詞の前後で主語の転換が起こることがよくある」

◇石井秀夫（1985）・・「接続助詞『て』をはさんで、上下の主語が転換することがある」

◇関谷浩（1990）・・「接続助詞の『て』の前後では動作主体は同一である（すべてではない）」

このように整理してみると、森野宗明（1971）は接続助詞の性質に注目したもので、石井秀夫（1985）から次第に「て」について着目していったことがわかる。石井秀夫（1985）の記述は、塚原鉄雄（1960）の、

古代語では、接続助詞「て」の意味的な断絶機能が、すこぶる旺盛だから、文脈に依存しながらも、《主語》の転換する例が少なくない。

とする論に近いといえる。

また、関谷浩（1990）は「第四講 て」の中で、「主体・主語は同じであることが多い」とする記述を行い、「主体・主語が表示上違っていたり、明らかに異なると考えられる」ときは例外としている。さらには、『て』という助詞の前後で、主体・主語が変わる変わらないは結果の問題である。読む時は、常に『・て、ドウスル』と読み、あらゆる面から矛盾のない読みをすることが大切である」と述べている。それにも関わらず、この記述が独り歩きし、拡大して『て』の前後は主語が同じ」という説明を施す予備校講師が多くなっていったことが推測される。

## 2.2 接続助詞と主語転換への反論

この接続助詞に注目する方法には例外も多いにも関わらず、支持する予備校講師が主流になっていく中であって、反対の立場に立つ意見もある。特に、塚原鉄雄に師事した山本康裕（2006）は、次のような「て」の前後で主語が変わる例を入試問題も交えながら、

- （帝は）かぐや姫の御もとにぞ、御文を書きて通はせ給ふ。（かぐや姫は）御返り、さすがに憎からず聞こえかはし給ひて、（帝は）おもしろき木草につけても御歌をよみてつかわす。『竹取物語』
- （宮は）「さは、今日は暮れぬ。つとめてまかれ」とて、御文書かせたまひて、（宮は童に）たまはせて、（童は）石山に行きたれば、（式部は）仏の御前にはあらで、…。『和泉式部日記』
- 夜更けて（紀貫之たち一行が都へ）来れば、ところどころも見えず。『土佐日記』
- 行き過ぐるままに、（雑色たちが）大傘を引き傾けて、（少将と帯刀は）傘につきて屎の上に居たる。『落窪物語』
- （朝廷は）大宰権帥になしたてまつりて、（菅原道真は）流されたまふ。『大鏡』
- 「然らば二十七日は我が心ざしの日なれば、ここにて一飯必ず」と（石川丈山は）約束して、（小栗は）立ち行きぬ。『武家義理物語』

などの例をあげて、

接続助詞「て」は、本来、完了の助動詞「つ」の連用形である「て」から、転じて成立したものである、といわれておりました、断止機能（叙述を中断させる働き）があります。だから、右のように、主語の変わる例が、見られるのです。現代語・現代文の「て」では、ほとんど主語は、かわりません。古典語に存在した断止機能が、弱まったためかと思われます。…<中略>…最近では、講師たちのトーンが少し落ちて来て、「『て』で主語はかわらないことが多い」などと書いてあります。「かわらない」と断定していた時代よりは、数段改善されましたが、まだまだダメです。いらんことは、言わないほうがいい。生徒たちは、日常語で、主語がかわらない「て」を使っています。腹の中に、入っていますよ。古文も日本語なのだから、ほっといても理解しますよ。「法則だ・方式だ・公式だ」と、いかにも有効な手段であるかのように、言挙げ

する。いやですねえ。「て」について、「主語が変わりにくい」などと書いてある参考書は、国語学・国文学を、キチンと学んでいない、言わば「素人」であることを、自ら告白している本だと言ってもいいでしょう。プロはそんなこと言わない。この風潮も、受験産業が生んだ、一種の「徒花」かもしれません。

と痛烈に批判し、接続助詞「て」に注目する方法に反対している。山本康裕（2006）は、参考文献として、塚原鉄雄（2002）をあげているので、「て」の「断止機能」を本質として論じていることが推測される<sup>(2)</sup>。

ここで、接続助詞に注目した際に生じた主語の転換の例外をどう処理するかが問題となるであろう。そのことを述べた参考書は、桑原聡・柳田緑（2004）である。桑原聡・柳田緑（2004）では、「て」が「ので・から」という原因・理由の意味になるときと、「ば」が心情を表す活用語に下接するときには例外が生じるとしている点で、一步踏み込んだ解説を加えているといえるであろうが、

○（帝ハ）御胸ふたがりて、（帝ハ）つゆまどろまれず、明かしかねさせたまふ。『源氏物語』

の例では、「て」は原因・理由の意味であるにも関わらず、主語は変わっていない例もある<sup>(3)</sup>。

塚原鉄雄（1969・1987）が、接続助詞を『『AガB＋接続助詞＋CガD』という形式で、『AガB』と『CガD』とが、どんな関係で接合し、一つの文を構成するかを示す。このような働きを持つ助詞を接続助詞という」と定義し、

条件接続の接続助詞（第一種接続助詞）

「AガB＋接続助詞＋CガD」の形式で、「CガD」が実現するには、「AガB」の影響があることを表現する接続助詞

ば・と・とも・ど・ども

列叙接続の接続助詞（第二種接続助詞）

「AガB＋接続助詞＋CガD」の形式で、「AガB」が「CガD」の実施に影響を与えるかどうかについて考慮しないことを表現する接続助詞

て・で・つつ・して・に・を・も・ものの・ものを・ものから・が

と分類したことも考慮する必要がある。また、「て」について、塚原鉄雄（1958c）は、「普通、①叙述を中止して続けるのと、②移行する用言を修飾するのと二つの機能が説かれている。しかし、本義からすれば、既に説いたように、いずれにしても、概念的に独立する語句の独立性を保ちながら、形態的な連続性を形成する機能である」とし、用例調査を行った竹部歩美（2000）も、「助詞テの機能は、テの上接部分の叙述をいったんまとめ、したがって、その叙述を後続の叙述に対して独立性の高いものとしてその部分でいったん切り、更に後続の叙述へと接続するというものであると考えることができる。」と結論づけている。

広く考えれば、「て」だけの問題ではなく、森重敏（1965）にあるように、接続助詞には情意があるため、主語判定の例外は避けられないのであろう。

このように、さまざまな要素を含むために、接続助詞による主語の判定は参考程度にしかならないため、法則化には向いていないといえる。

以上の点からも接続助詞を中心とした主語の転換を述べることは好ましくないということが出来る。最終的には、文脈と述語を見てから主語を判定するという原則を第一として説明する必要があると思う。その意味で、以下の鈴木一雄（1991）の示すような基本的な「主語・述語発見の要点」を見直す必要があるのではないだろうか。

要点①

まず述語に注目し、その述語の対応する主語を見つけること。いつも主語のすぐ下に述語がくるとは限らない。

要点②

日本語では主語を表に出さないことが多いから、「隠された主語」の発見につとめる。この場合も、述語にまず注目すればあやまることがすくない。

要点③

述語の検討には、とくに敬讓の言い方に注意すること。尊敬・謙讓・丁寧の用法から、主語の身分で待遇関係を割り出すこと。

要点④

主語・述語の関係が、遠くへだてられている場合があるから注意すること。

要点⑤

主格を示す格助詞「の」「が」を手がかりにすること。

## 結び

本稿では、主語及び主語の転換についての指導について、主に七つの方法によって、塾・予備校の現場で解説講義されることが多いことを示した。たしかに、主語同一・主語転換の性質を分類整理することは読解の目安になるためには必要である。しかし、一方でテクニックとして意識しすぎて、逆に主語がわからなくなっている生徒を多く生み出しているという現状があることにも注意しなければならぬ。そこで、「最終的には文脈と述語を見て論理的に主語を判断する」という基本の大切さを再認識することを主張したい。この「文脈と述語を見て主語を判断する」という基本原則は、日本語のルールとして大切なことである。述語を見てからでないと最終判断しにくいのである。主語のルールを適応することに心を奪われて、述語を見ないで主語を決めてしまう生徒が多くなっているという現状にも配慮する必要がある。これは、述語を見てからでないと最終的な判断を下せないという本質的な論理が、おろそかになっている結果であると思う。指導する側も、語法面で真摯な態度をとる必要があるのではないだろうか。塚原鉄雄（1958 a）の「鎖型構文」「観点の転換」、小松英雄（1997）の「接続構文」という特徴を肝に銘じておく必要がある（注4）。例外のない公式として押し付けず、じっくりと、そして真摯に古文を読解するという態度が指導する側にも必要ではないだろうか。

(補説)

1

塚原鉄雄(1958b)は、接続助詞と接続詞との機能の違いについて以下のように述べている。

接続機能を具有する単語には、別に接続助詞があるが、これは、前行する語句の性質を、後行する語句に接続するものとして規制する。活用語に接続するときに明白となるが、接続助詞は、もしそれを欠けば、非連続である現象を、形態的に連続させる、いわば《非連続の連続》を、その接続機能において実現する。ところが、接続詞の場合は、これと異なる。接続詞の介在は、これを挾持する表現自体の性格に、影響を与えることがない。それらは、相互に、独立性を保持しながら、しかも、孤立性を喪失して、関連性を賦与されるというのが、接続詞の機能である。その接続機能は、《連続の非連続》と称してよかろう。むしろ、《非連続の統合》と呼んでもよい。

2

「は」「が」については数多くの諸説があるが、日本語教育としても重要な論稿としては、松村明(1942)と野田尚史(1996)のものがある。松村明(1942)は、それまでの諸説に再考を加えて、『「が」は話手或は聴手の観念にないものとして述べるに対して、『は』は既に話手或は聴手の観念にあるものとして述べられるのである』としている。野田尚史(1996)は、構造的に対比の「は」と排他の「が」を、

【伝えたいこと】**が**【主題】

【主題】**は**【伝えたいこと】

としている。たとえば、「あいつ**が**許せない」だと、許せないのは、あいつであり、他の人ではないことを示し、「あいつ**は**許せない」だと、あいつについて許せるか許せないかと考えると「許せない」になり、他の人について考えると「許せない」ことになる。

3

格成分で考えると、「AがBに—伝達系の動詞+ば、Bが—」や、格関係を変換するヴォイスが使用されると、主語転換が行われることがいえそうである。また、客観的事態と主観的事態でとらえると、客観的事態が主観的事態を適応させようとする際に主語転換が起きることも考えられる。

注

- (1) 小西甚一、石井秀夫、村上本二郎の著作は、現場で多く使用されたものであるとの、中村幸弘先生のご教示による。
- (2) 南不二男(1974)により、階層的文構造論の立場から、「て」は従属節を作り、A類(同時動作)、B類(条件節)、C類(逆接・並列)の三つの分類にまたがるもの(様態・理由・並列)であることが示され、さらに南不二男(1993)では、A類(付帯状況)、B類(継起・並列・原因・理由)、C類(提題や陳述副詞を含む「て」と分類しているので、山本康裕(2006)の現代語の記述の箇所については、疑問が残る。また、島田勇雄(1958)は、井原西鶴の文章は「て」が多く、「を・

に・が・ども」が少ないことを述べている。

- (3) 日本語学の研究としては、近藤泰弘(2000)がある。近藤泰弘(2000)は、南不二男(1974)の階層的文構造論を古典でも適用し、近藤泰弘(2007)では、平安時代の複文は、従属節と主節との区分をすることが難しく、節が次々と連なっていく、「節連鎖」的な特徴を持つことを示し、その中でも、「て」接続助詞による接続の節は、連鎖的な機能が強く、副用語的なものと純粋な接続表現ををなし、純粋な接続表現は、「継起」や「原因・理由」を示すことを述べている。さらに近藤泰弘(2012)では、次のように「て」を分類している。

A類	て(A類)・ながら・ず・で・用言連用形	副助詞・接続助詞後接
B1類(順接)	て(B類)・ば・(く)は・つつ・ず・で	係助詞後接
B2類(逆接)	とも・ども・ものの	どちらも後接せず
C類	を・に・が	どちらも後接せず

※統語的機能の異なりとして、A類はアスペクト・テンス・モダリティを含まず、「て」は付带的状況などを示し、B類は「む」「らむ」などを含まず、「て」は「並列」「継起」「原因理由」などを示し、C類はそれらをほとんど含むとしている。

また、小松英雄(1997)の中で「中古和文の接続構文」ということを述べており、末尾に至るまで全体像がわからないことを示している。

## 参考文献

- 石井秀夫(1985)『文章吟味の公式』聖文社
- 内丸裕佳子(2005)「形態と統語構造との相関 - テ形に関する分類方法の検討 -」『筑波応用言語学研究』12
- 内丸裕佳子(2006a)「等位接続に現れる形容詞・形容動詞のテ形について」『筑波応用言語学研究』13
- 内丸裕佳子(2006b)「動詞テ形を伴う統語構造について - 付加構造と等位構造との対立を中心に -」『日本語の研究』第2巻1号
- 岡崎正継(1981)「敬語」『日本文法事典』有精堂
- 岡崎正継・大久保一男(1991)『古典文法 別記』秀英出版
- 桑原聡・柳田緑(2004)『これでわかる古文・漢文』文英堂
- 小西甚一(1955)『古文研究法』洛陽社
- 小西甚一(1962)『古文の読解』旺文社
- 此島正年(1959)「接続助詞『て』と『して』」『國學院雑誌』10・11月号
- 小林賢次(1996)『日本語条件表現史の研究』ひつじ書房
- 小松英雄(1997)『仮名文の構文原理』笠間書院
- 近藤泰弘(2000)『日本語記述文法の理論』ひつじ書房
- 近藤泰弘(2007)「平安時代語の接続助詞『て』の機能」『國學院雑誌』第108巻11号
- 近藤泰弘(2012)「平安時代語の接続助詞『て』の様相」『国語と国文学』第89巻2号
- 阪倉篤義(1975)『文章と表現』角川書店
- 島田勇雄(1958)「西鶴の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』明治書院
- 進藤咲子(1973)「接続助詞」『品詞別日本文法講座 9』明治書院
- 鈴木一雄(1991)『精選古典国語』学生社
- 関谷浩(1990)『古文解釈の方法』駿台文庫
- 関谷浩(2013)『古文解釈の方法 改訂版』駿台文庫
- 竹部歩美(2000)「中古のテについて - 形容詞・形容動詞に下接する場合に着目して -」『國學院大學大学院紀要 文学研究科』第32輯
- 田辺正男・和田利政(1964)『学研 国文法』学習研究社
- 塚原鉄雄(1956)「鎖型構文」『平安文学研究』第18集
- 塚原鉄雄(1957)「叙述観点の移動と挿入 - 竹取物語新釈断章 -」『解釈』第3巻9号
- 塚原鉄雄(1958a)「竹取・伊勢・土佐の文法」『日本文法講座 4 解釈文法』明治書院

- 塚原鉄雄 (1958 b) 「接続詞」『続 日本文法講座 1 文法各論編』明治書院
- 塚原鉄雄 (1958 c) 「接続助詞 - ば・と・ども・とも・て・つつ・で・を・に・が - 」『国文学 解釈と鑑賞』第23巻4号
- 塚原鉄雄 (1960) 「主語と述語の把握と文法」『講座 解釈と文法 1 総論』明治書院
- 塚原鉄雄 (1969) 「ば〈古典語・現代語〉」『古典語現代語 助詞助動詞詳説』学燈社
- 塚原鉄雄 (1977) 「国語助詞の構文機能」『国語・国文』第46巻50号
- 塚原鉄雄 (1987) 『新講 古典文法』新典社
- 塚原鉄雄 (2002) 『国語構文の成分機構』新典社[塚原鉄雄の遺稿集]
- 時枝誠記 (1941) 『国語学原論』岩波書店
- 時枝誠記 (1950) 『日本文法 口語編』岩波書店
- 時枝誠記 (1954) 『日本文法 文語編』岩波書店
- 富井健二 (2004) 『古文読解をはじめからていねいに』東進ブックス
- 中村幸弘・高橋宏幸・碁石雅利 (2001) 『正しく読める古典文法』駿台文庫
- 根岸正純 (1968) 「接続助詞『て(で)の用法の文体論的考察』」『岐阜大学 教養部研究報告』第4号
- 野田尚史 (1996) 『「は」と「が」くろしお出版
- 松尾聡 (1973) 『増補改訂 古文解釈のための国文法入門』研究社
- 松下大三郎 (1928) 『改撰標準日本文法』中文館書店 (テキストは1974年の勉誠社の復刻版)
- 松村明 (1942) 「主格表現における助詞『が』と『は』の問題」『現代日本語の研究』白水社
- 松村明編 (1969) 『古典語現代語 助詞助動詞詳説』学燈社
- 松村明 (1998) 『増補 江戸語東京語の研究』東京堂出版
- 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
- 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店
- 村上本二郎 (1966) 『古典文解釈の公式』学研
- 森重敏 (1965) 『日本文法 - 主語と述語 - 』武蔵野書院
- 森野宗明 (1971) 『古文標準問題精講』旺文社
- 山口堯二 (1980) 『古代接続語法の研究』明治書院
- 山口堯二 (1996) 『日本語接続法史論』和泉書院
- 山田孝雄 (1908) 『日本文法論』宝文館
- 山本康裕 (2006) 『古典文法』P H P
- 湯澤幸吉郎 (1940) 『国語学論考』八雲書林 (テキストは1979年の勉誠社の復刻版)
- 吉田金彦 (1970) 「て(とて)・して・で・つつ・ながら・や(し)〈ても〉」『国文学 解釈と鑑賞』第35巻11号

(付記)

本稿を作成するにあたり、山本康裕先生、大沼敏男先生、竹部歩美氏、中野真樹氏からは貴重なご意見をいただきました。また、中村幸弘先生、杉浦克己先生からは古典の学校文法についての多くのことをご教示いただきました。御礼申し上げます。

# 英語学習者発話コーパスにみられる日本人学習者の高頻度動詞の使用 —動詞*get*を例に—

## The Uses of High-frequency Verbs in Japanese Learner Speaking: A Corpus Analytical Study of the Verb *Get*

鈴木 陽子

### 【要 旨】

高頻度動詞 (high-frequency verbs) は英語学習者にとって馴染み深い動詞である一方で、習得の難しい項目のひとつである。本研究は、高頻度動詞のひとつである動詞*get*に注目し、英語学習者発話コーパスICNALE-Spoken (Ishikawa, 2014) を用いて、日本人大学生の英語学習者と英語母語話者が英語を発話する際、動詞*get*をどのように使用しているかについて分析と考察を行った。動詞*get*の使用頻度全体をみると、日本人学習者と母語話者の使用には有意な差はみられなかったが、使用される統語構造によって比較すると、日本人学習者は*get+Noun/NP*の構造を過剰使用していることが明らかとなった。この過剰使用は、日本人学習者が*get+money*という連語を過剰使用していることに起因していた。この傾向は書き言葉における傾向とも一致する。一方で、日本人学習者は*phrasal/prepositional get*を過小使用する傾向がみられた。これは書き言葉の場合には観察されなかった違いである。このことは、言語知識として習得している*phrasal/prepositional get*について、日本人学習者が書く際には使用できるものの、発話する際に瞬時に使用できる程には定着させられていないことを示している。

### 【キーワード】

高頻度動詞    動詞    コーパス研究    過剰使用・過小使用    連語

### 【Abstract】

Every language has basic verbs that are frequently used in discourse; such verbs are often called high-frequency verbs. Although these high-frequency verbs are introduced to EFL learners at an early stage and thus are familiar words to them, learners often have problems with the verbs. It is because high-frequency verbs express basic meanings, and they are highly abstract and polysemous. For instance, Nesselhauf (2004) analyzes EFL learners' use of the verbs *make*, *have*, *take*, and *give*, and Altenberg and Granger (2001) focus on the collocations with the verb *make*. Using learner corpora, these studies compare native speaker writing with non-native speaker writing and point out that EFL learners feel safe with some uses of a high frequency verb, while avoiding other uses of the same verb.

This study compares the difference in the use of the verb *get* between Japanese learners of English and native speakers of English in transcriptions of speech data and identifies Japanese learners' characteristics. The data of Japanese learners and native speakers were extracted from the ICNALE-Spoken (the International Corpus Network of Asian Learners of English-Spoken Baby Version 1.2; Ishikawa, 2014). As far as the overall frequency of the verb *get* is concerned, the results show that Japanese learners do not over- or underuse of the verb *get*. However, statistical test results show significant differences in several constructions. First, when Japanese learners use the verb *get*, they highly rely on *get+Noun/NP* construction. This tendency can be attributed to the fact that they significantly overuse the combination, *get+money*. The results also show that Japanese learners

significantly underuse phrasal/prepositional *get* construction. These results indicate that there is a striking difference in the way of using the verb *get* in the *get*+Noun/NP construction between Japanese learners and native speakers.

### 【Keywords】

high-frequency verbs; verb *get*; corpus studies; overuse/underuse; compound words

## 1. はじめに

動詞には談話のなかで高頻度に使用される基本動詞が存在し、それらは高頻度動詞 (high-frequency verbs) とよばれる。高頻度動詞は学習の初期に教えられるため、英語学習者にとって馴染み深い動詞である一方で、習得が難しい項目であると言われている。例えば、Nesselhauf (2004) は英語学習者の *make*、*have*、*take*、*give* の使用について分析し、Altenberg & Granger (2001) は動詞 *make* の連語について分析を行っている。学習者コーパスを分析することによって、これらの研究は英語学習者と英語母語話者の高頻度動詞の使用を比較し、英語母語話者が特定の使用を過剰あるいは過小使用することを明らかにした。

本研究は、日本人学習者と英語母語話者の発話データを用いて、英語の高頻度動詞のひとつである動詞 *get* に注目し、その使用について分析と考察を行う。本研究の研究課題は以下の3点である。

- (ア) 日本人英語学習者は英語母語話者よりも動詞 *get* を過剰あるいは過小使用しているか
- (イ) 日本人英語学習者と英語母語話者には動詞 *get* の使用においてどのような差がみられるか
- (ウ) 書き言葉と話し言葉には違いがみられるか

## 2. 背景

### 2.1 高頻度動詞の特徴

動詞には高頻度動詞 (high-frequency verbs) とよばれる談話のなかで頻繁に使用される基本動詞が存在する。Longman Grammar of Spoken and Written English によれば、英語における高頻度動詞は *say*、*get*、*go*、*know*、*think*、*see*、*make*、*come*、*take*、*want*、*give*、*mean* である (Biber et al., 1999)。高頻度動詞は他の普通動詞とは異なる特徴を持つと言われる。例えば、高頻度動詞について通言語的な観点から考察をした Viberg (1996) は、高頻度動詞の特徴を (i) 基本的な意味を表し、異なる意味領域にまたがる、(ii)

多くの言語において対応する高頻度動詞が存在する、(iii) 極めて抽象的で多義性に富む、としている。高頻度動詞は基本語彙であるため学習者には早い段階で教えられるが、高頻度動詞が持つ上記の特徴が、英語学習者にとって学習を難しくさせているのではないかと指摘されている (Altenberg & Granger, 2001; Lennon, 1996)。学習者の母語における高頻度動詞とそれに対応する英語の高頻度動詞の用法が必ずしも一致しないため、母語干渉によって習得がかえって難しくなってしまう場合もある。

## 2.2 英語学習における高頻度動詞

英語学習における高頻度動詞についての先行文献では、一見すると矛盾する観察がされてきた (Altenberg & Grange, 2001)。Hasselgren (1994) はノルウェー人英語学習者のデータを分析し、学習者が高頻度動詞を過剰使用することを観察した。例えば、上級レベルの学習者でさえ *give* や *get*、*take*、*show*、*have*、*know*、*keep*、*tell*、*make* などの基本動詞に過度に依存していた。このように学習者が安心して使用でき、過剰使用してしまう語や表現は「語彙的テディベア (lexical teddy bear)」と呼ばれている。Källkvist (1999) や Granger (1996) もスウェーデン人学習者やフランス語話者の学習者について似た過剰使用の傾向を観察している。反対に、Sinclair (1991) は英語学習者が高頻度動詞の使用を避けるという観察をしている。Altenberg & Granger (2001) は、このような回避は学習者が高頻度動詞の習得の難しさを認識しているために生じていると説明している。なぜなら、高頻度動詞は多くの場合意味的な動機づけがなく恣意的であり、語と語の結びつきやすさは慣習によって決められているからである。

Altenberg & Granger (2001) は、このような矛盾する解説について妥当な説明を与えている。それは、学習者が高頻度動詞の特定の用法を安心して使用し、過剰使用する傾向にある一方で、別の用法については使用を避けるというものである。例えば、スウェーデン人英語学習者とフランス語話者の学習者は「何かを生産する、作る」という意味での *make* や causative *make* の用法では安心して動詞 *make* を使用していたが、「お金を稼ぐ」の意味での *make* や軽動詞構文における *make* については使用を避ける傾向にあった。また、望月 (2007) は、日本人英語学習者のエッセイライティングデータを英語母語話者のデータと比較し、同様の傾向を観察している。日本人学習者は idiomatic *make* を過剰使用する一方で、軽動詞構文における *make* や phrasal *make* を過小使用していた。

本研究は、Altenberg & Granger (2001) のアプローチに習い、対照中間言語分析 (CIA: Contrastive Interlanguage Analysis) の手法を用いて分析を行う (Granger, 1996, 1998)。この手法は、英語学習者のデータを母語話者のデータと比較し、学習者の中間言語同士を比較することで中間言語の特徴を捉えようとするものである。

## 2.3 書き言葉における動詞 *get* の使用

Suzuki (in press) は、ICNALE-Written (以下ICNALE-Wと略記, Ishikawa, 2013) と

いうエッセイライティングのデータを対象に、日本人英語学習者と英語母語話者の動詞 *get* の使用を比較した。その結果、書き言葉においては、以下のような日本人学習者の特徴が明らかとなった。

- (1) 日本人学習者は動詞 *get* を過剰使用する。
- (2) 日本人学習者は、動詞 *get* を使用する際 *get+Noun/NP* を過剰使用する。この過剰使用は、*get+money/thing/friend/chance* といった連語を過剰使用していることに起因している。
- (3) 日本人学習者は、*get+Adjective* や *have got to do* の構造での *get* を過小使用する。

これまでの先行研究では、高頻度動詞の使用について主に書き言葉を中心に議論がされ、話し言葉における使用についてはまだ十分に分析されていない。本研究は、話し言葉のデータを Suzuki (in press) における結果と比較することで、書き言葉と話し言葉における動詞 *get* の使用の違いについても考察する。

### 3. データと分析方法

#### 3.1 データ

本研究が研究対象とするデータには、ICNALE-Spoken Baby 1.2 (以下ICNALE-Sと略記, Ishikawa, 2014) を用いる。ICNALE (The International Corpus of Network of Asian Learners of English) は、10のアジアの国と地域 (中国、香港、インドネシア、日本、韓国、パキスタン、フィリピン、シンガポール、タイ、台湾) の大学生英語学習者を対象に英語産出データを集めたコーパスで、アジア圏の英語学習者に特化したコーパスとしては公開されている唯一のコーパスである。英語母語話者との比較を可能にするため、母語話者のデータも収録されている。書き言葉コーパスであるICNALE-W (Ishikawa, 2013) は、学習者と英語母語話者のエッセイライティングのデータから構成され、およそ130万語のコーパスとなっている。

本研究で使用するICNALE-Sは、話し言葉に注目したコーパスで、一分間のスピーチの音声データと書き起こされた文字データから成る。2014年9月20日に公開された開発途中のコーパスであるが、英語母語話者に加え、中国、パキスタン、フィリピン、シンガポール、台湾の学習者データを利用することができ、長さ一分間のスピーチデータを1,900本収録している。総語数はおよそ22万語である。

ICNALEを使用するひとつの利点はデータの収集環境が厳密に統制されている点である。具体的には、参加者に課せられるタスクについて、そのトピックや実施時間、長さ、参照文献使用の有無などが明確に決められており、英語母語話者を含めすべての参加者が同じ条件下で英語の産出を行っている。このような方法を用いることにより、データ収集

の違いによって生じる差異の可能性を排除し、対象分析における信頼性を確保することが可能となる。例えば、ICNALE-Wでは、参加者は「[トピックA]「大学生がアルバイトをすることは重要である」、もしくは「[トピックB]「レストランでの喫煙はすべて禁止されるべきだ」といったトピックに対して、理由を挙げて賛成か反対かを論じることが求められる。ICNALE-Sでは、参加者は同じトピックについて英語で意見を述べるというタスクが課され、そのスピーチデータが収録されている。したがって、ICNALE-Sに収録されているデータはすべてダイアログではなくモノログである。

本研究では大学生の日本人英語学習（JL）のデータと英語母語話者（NS）とのデータを比較することによって、発話における動詞*get*の使用の違いについて分析を行う。今回の分析対象とするデータの詳細は以下の通りである（表1参照）。ICNALE-Sには日本人学習者100人と英語母語話者75人の発話データが含まれており、スピーチ数は日本人学習者データが400本、英語母語話者データが300本である。それぞれのデータの総語数は日本人学習者データが27,858、英語母語話者データが46,399となっている。

表1 データ内の総語数とスピーチ数

	JL	NS
総語数	27,858	46,399
スピーチ数	400	300

日本人学習者の習熟度は、学生のTOEICやTOEFLのスコアに応じて4つのCEFR（Common European Framework of Reference, ヨーロッパ言語共通参照枠）レベルに分類されている。CEFRは本来A1, A2, B1, B2, C1, C2の6つのレベルで言語能力を分類しているが、Ishikawa（2013）はアジア圏の英語学習者の英語能力をより把握しやすくするため、A1レベルを削除し、B2とC1, C2を合わせてB2+とし、B1をB1\_1とB1\_2に細分化している。本研究もその分類に従う。表2はIshikawa（2013）の4つのカテゴリーに応じて日本人学習者の割合と人数を示したものである。これをみると、半分以上の学生がB1レベルに集中していることがわかる。

表2 習熟度別の日本人学習者の割合と人数（括弧内は人数）

	A2	B1_1	B1_2	B2+
JL	14.0% (14)	34.0% (34)	27.0% (27)	25.0% (25)

母語話者75人は、アメリカ合衆国42人（56%）、イギリス13人（17.3%）、オーストラリア9人（12%）、カナダ9人（12%）、ナイジェリア1人（1.3%）、ニュージーランド1人（1.3%）で構成されている。また、前述した通り、母語話者は学習者と同じタスクに取り組み、発話を行っている。

### 3.2 分析方法

用例の抽出や頻度の計算にはコンコーダンスとして*AntConc 3.3.5m* (Anthony, 2013) を使用した。まずは、日本人英語学習者と英語母語話者のそれぞれのデータについて動詞 *get* の使用頻度を調査し、日本人英語学習者が動詞 *get* を過剰あるいは過小使用しているかについて分析を行った。次に、動詞 *get* を含むすべての用例をその統語構造に応じて8つのカテゴリーに分類し、それぞれのカテゴリーに入る用例の頻度について比較を行った。2つのデータの頻度の比較にはカイ二乗検定を用いた。Altenberg & Granger (2001) や望月 (2007) などの先行文献における手法に従い、それぞれのデータについて *get* を含む用例の頻度と *get* を含まない用例の頻度 (総語数 - *get* を含む用例の頻度) の差からカイ二乗統計量を計算し、5%水準で有意差の判定を行った。頻度が4以下だった場合にはカイ二乗検定を行うことが適切ではないため、フィッシャー正確確率検定を用いて分析を行った。

## 4. 結果と考察

### 4.1 動詞 *get* の使用頻度

まず、動詞 *get* の全体の使用頻度について日本人英語学習者と英語母語話者のデータを比較した。表3は *get* の頻度の実測値と10万語あたりの正規化数値を示している。この表からもわかるように、動詞 *get* の使用について日本人英語学習者と英語母語話者の使用には有意な差はみられなかった ( $\chi^2=0.12, p=.73$ )。この結果は書き言葉における動詞 *get* の使用について調査した、Suzuki (in press) の結果とは異なる。書き言葉では日本人学習者が *get* を過剰使用していたのに対し、話し言葉では日本人学習者と母語話者との間には有意な差がみられなかった。これは、英語母語話者が書き言葉において *get* の使用を控えている一方で、話し言葉でより頻繁に *get* を使用していることの表れと捉えることができる。

動詞 *get* 全体の使用頻度には有意な差がみられなかったが、より詳細に、動詞 *get* をどのような統語構造のなかで使用しているかという観点から分析するならば、日本人英語学習者と母語話者との間にはその使用に違いがあるのだろうか。次節以降では、動詞 *get* が用いられる統語構造に注目して、その使用の分布を比較していく。

表3 動詞 *get* の使用頻度

	JL	NS	$\chi^2$
<i>get</i>	96	167	$\chi^2 = 0.12 (p=.73)$ n.s.
normalized <i>get</i> (per 100,000 words)	344.60	359.92	N/A

## 4.2 動詞*get*の主な用法

動詞*get*はさまざまな統語構造において、さまざま意味を表す。Biber, Leech, Conrad & Finegan (1999)における分類によると、動詞*get*の用法は大きく8つのカテゴリーに分類される。本研究は、この分類に従い、データから得られたすべての*get*の用例についてこの8つのカテゴリーに基づいてコーディングを行った。動詞*get*が不完全な発話の一部として使用されているなど統語構造が特定できない場合には、その他として分類した。その他に分類された用例の数は、日本人学習者については12例、母語話者については10例であった。表4は8つのコーディングカテゴリーとデータ内に観察された例を挙げている。

表4 コーディングカテゴリー：動詞*get*の主な用法

統語構造	例
1) <i>get</i> +Adverbial	<i>get in school</i>
2) <i>get</i> +Adjective	<i>get sleepy, get happier</i>
3) <i>get</i> +Noun/NP	<i>get a part-time job, get enough sleep</i>
4) Ditransitive <i>get</i>	<i>get them a job</i>
5) Causative <i>get</i>	<i>get them ready, get them to quit smoking</i>
6) have got to do	<i>have got to know the basics</i>
7) <i>get</i> to do	<i>get to know the risk</i>
8) Phrasal/prepositional <i>get</i>	<i>get used to, get along with, get rid of, get by</i>

コーディングを行った結果、それぞれのカテゴリーの頻度は表5に載せた通りであった。これをみると、日本人学習者も母語話者も最も使用頻度の高い統語構造が*get*+Noun/NPであるという点は共通している。しかし、日本人学習者は動詞*get*の使用の約8割、その他として分類されたものを除外すると約9割を*get*+Noun/NPという統語構造で使用しており、この統語構造に極端に依存しているように見える。実際、それぞれのデータにおける頻度の差についてカイ二乗検定を行うと、日本人学習者がこの構造を有意に過剰使用していることがわかる ( $\chi^2 = 6.82, p < .01$ )。一方で、日本人学習者はphrasal/prepositional *get*を過小使用している ( $p < .001$ )。

表5 日本人学習者と英語母語話者の動詞*get*の使用

	JL	NS	$\chi^2 / p$ values
1) <i>get</i> +Adverbial	0	6	$p = .21, n.s.$
2) <i>get</i> +Adjective	5	21	$p = .50, n.s.$
3) <i>get</i> +Noun/NP	76	84	$\chi^2 = 6.82 (p < .01)$ overuse
4) Ditransitive <i>get</i>	0	3	$p = .30, n.s.$

5) Causative <i>get</i>	0	6	$p = .21$ , n.s.
6) have got to do	0	2	$p = .53$ , n.s.
7) <i>get</i> to do	2	12	$p = .10$ , n.s.
8) Phrasal/prepositional <i>get</i>	1	24	$p = .00023$ ( $p < .001$ ) underuse
動詞 <i>get</i> の頻度	96	167	$\chi^2 = 0.12$ ( $p = .73$ ) n.s.
総語数	27,858	46,399	

#### 4.3 Get+Noun/NPにおける使用

日本人学習者は動詞*get*を使用する際、*get*+Noun/NPの構造で過剰使用しているが、その際どのような名詞（句）と共に*get*を使用しているのだろうか。表6は*get*の直接目的語として使用されている名詞のうち、頻度の高い順に10項目をリスト化したものである。このリストによると、多くの名詞が日本人学習者と母語話者の両方に使用されているが、日本人学習者がとりわけ*get*+moneyという連語で動詞*get*を使用していることがわかる。

表6 動詞*get*の直接目的語になる名詞（上位10項目）

JL		NS	
1	<i>money</i>	41	<i>job</i> 16
2	<i>experience</i>	9	<i>experience</i> 10
3	<i>smoke</i>	5	<i>money</i> 9
4	<i>job</i>	3	<i>smoke</i> 5
5	<i>thing</i>	3	<i>cancer</i> 3
6	<i>cancer</i>	2	<i>choice</i> 3
7	<i>experiment</i>	2	<i>smoking</i> 2
8	<i>harm</i>	2	<i>craving</i> 2
9	<i>opportunity</i>	2	<i>drink</i> 2
10	<i>smoking</i>	2	<i>grade</i> 2

動詞*get*の直接目的語にくる名詞として、日本人学習者に高頻度で使用されている上位5項目を母語話者データにおける頻度と比較をした結果が表7である。日本人学習者は*get*+Noun/NP という統語構造において*get*+moneyという連語を過剰に使用していることがわかる ( $p < .001$ )。したがって、*get*+Noun/NPの過剰使用は*ge*+moneyの過剰使用によって説明することができる。

表7 日本人学習者と英語母語話者の*get*+Noun/NPの使用

	JL	NS	$\chi^2 / p$ values
<i>get+money</i>	41	9	$\chi^2 = 42.24$ ( $p < .001$ ) overuse
<i>get+experience</i>	9	10	$\chi^2 = .79$ , n.s.
<i>get+smoke</i>	5	5	$\chi^2 = .66$ , n.s.
<i>get+job</i>	3	16	$p = .058$ , n.s.
<i>get+thing</i>	3	0	$p = .053$ , n.s.

また、*get*+Noun/NPのタイプ頻度に注目すると、日本人学習者は15であるのに対して母語話者は36となっており、日本人学習者が母語話者と比較して極めて限られた名詞との連語（そのほとんどが名詞*money*との連語）によって*get*を使用していることがわかる。興味深いのは、この結果が書き言葉における振る舞いとは逆転しているという点である。つまり、書き言葉においては、日本人学習者の方がさまざまな名詞と組み合わせて*get*+Noun/NPを産出していたが、話し言葉では日本人学習者が使用できる組み合わせは母語話者よりも限られてしまっていた。このことは、使用できる表現のバリエーションが書き言葉と話し言葉で異なることを示している。

#### 4.4 Phrasal/prepositional *get*の使用

日本人英語学習者はphrasal/prepositional *get*という構造を過小使用していた。データ内に観察された唯一のデータは(4)のように*get up*の使用であった。これは、*get*の表現としては最も基礎的なものと言えるだろう。

- (4) ... some students can't - can't *get up* in next morning so they can't attend ... (JPN\_PTJ2\_028\_B1\_1.txt)

一方で、母語話者はさまざまなphrasal/prepositional *get*の表現を使用している。以下は、その例の一部である。

- (5) They learn how to *get along with* people, whether they like the people or not, and .... (ENS\_PTJ1\_059\_XX0.txt)
- (6) I want to enjoy the food that I'm tasting not having to have a taste of the cigarette smoke in my face all the time. It *gets in - in the way* of the enjoyment and my time out with my friends enjoying that wonderful time having a good meal together. (ENS\_SMK1\_034\_XX\_0.txt)
- (7) ... it's really good that students should have some kind of part-time work before graduation because they help us to *get used to* the work life and scheduling

ourselves and managing between working and studying. (ENS\_PTJ2\_072\_XX0.txt)

書き言葉では日本人学習者が母語話者と同程度に phrasal/prepositional *get* を使用することができていたことを考慮すると、phrasal/prepositional *get* が日本人学習者には発話する際にすぐに取り出せる程度には十分定着していないのではないかと考えられる。

## 5. まとめ

本研究は英語学習者発話コーパス ICNALE-S を用いて、日本人英語学習者と英語母語話者の動詞 *get* の使用を比較した。その結果、以下の点が明らかとなった。

- (9) 動詞 *get* の全体の使用頻度には日本人学習者と母語話者には有意な差はみられなかった。
- (10) 日本人学習者は動詞 *get* を使用する際、*get*+Noun/NP という統語構造を過剰使用していた。この過剰使用は、*get*+*money* という連語を過剰使用していることが原因である。この傾向は書き言葉における傾向と一致している。
- (11) 日本人学習者は phrasal/prepositional *get* を過小使用していた。この傾向は書き言葉の場合には観察されなかった違いである。このことは、日本人学習者がいくつかの phrasal/prepositional *get* の表現を知っており、書く際には使用することができるものの、同じ表現を発話の際に瞬時に使用することができる程度には定着させられていないことを示している。

ICNALE-S では、日本だけでなく他のアジアの国々の学習者のデータも利用可能であるため、今後は他の地域、とりわけ英語が第二言語として使用されている地域の学習者の使用を日本人学習者の使用と比較したい。

### 参考文献

- Altenberg, B., & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22 (2) , 173-195.
- Anthony, L. (2013). AntConc (Version 3.3.5m) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>
- Biber, D., & Reppen, R. (1998). Comparing native and learner perspectives on English grammar: A study of complement clauses. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 145-158). London: Longman.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, D., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson.

- Biber, D., Conrad, S., & Cortés, V. (2004). *If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks*. *Applied Linguistics*, 25 (3), 371-405.
- Granger, S. (1996a). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In Aijmer K., Altenberg B., & M. Johansson M. (Eds.), *Language in contrast: Text-based cross-linguistic studies* (pp. 37-51). Lund: Lund University Press.
- Granger, S. (1996b). Romance words in English: From history to pedagogy. In J. Svartvik (Ed.), *Words: Proceedings of an international symposium* (pp. 105-121). Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Granger, S. (Ed.). (1998). *Learner English on computer*. London, UK: Longman.
- Granger, S. (2011). From phraseology to pedagogy: Challenges and prospects. In T. Herbst, P. Uhrig & S. Schller (Eds.), *Chunks in the description of language: A tribute to John Sinclair* (pp. 123-146). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 237-260.
- Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and sophisticated contrastive interlanguage analysis of Asian learners of English. In S. Ishikawa (Ed.), *Learner corpus studies in Asia and the world Vol. 1*, (pp. 91-118). Kobe: Kobe University.
- Ishikawa, S. (2014). Design of the ICNALE-Spoken: A new database for multi-modal contrastive interlanguage analysis. In S. Ishikawa (Ed.), *Learner corpus studies in Asia and the world, 2* (pp. 63-76). Kobe, Japan: Kobe University.
- Ishikawa, S. (2014). The ICNALE-Spoken (Version Baby 1.2) [Digital Data]. Kobe, Japan: Kobe University. Available from [http://language.sakura.ne.jp/s/kaken\\_icnales\\_call.html](http://language.sakura.ne.jp/s/kaken_icnales_call.html)
- Källkvist, M. (1999). *Form-class and task-type effects in learner English: A study of advanced Swedish learners*. Lund: Lund University Press.
- Lennon, P. (1996). Getting “easy” verbs wrong at the advanced level. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34, 23-36.
- 望月通子 (2007) 「日本人大学生のEFL学習者コーパスに見られるMAKEの使用」『関西大学外国語教育研究』, 第14号, 31-45. 関西大学.
- Nesselhauf, N. (2004) . Learner corpora and their potential for language teaching. In J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 125-152). Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, Y. (in press). The uses of *get* in Japanese learner and native speaker writing: A corpus-based analysis. *Komaba Journal of English Education*, 6. Tokyo, Japan: The University of Tokyo.
- Viberg, Å. (1996). Cross-linguistic lexicology: The case of English *go* and Swedish *gå*. In K. Aijmer, B. Altenberg & M. Johansson (Eds.), *Language in contrast* (pp. 151-182). Lund: Lund University Press.

## 神道文化学部における「アイスブレイク」の導入と問題点について The Introduction and problems of “Ice Break” of the Faculty of Shinto Studies

石井 研士

### 【要 旨】

神道文化学部では、学部開設の平成14年より、一年時から四年次まで一貫した少人数教育を掲げてきた。近年、学生の質的变化に伴って、「神道・宗教の研究方法の基礎」を学ぶ以前に、授業への主体的な参加を促したり、そもそも授業へと出席し、学生や教員との意見交換が可能となるような状況を作り出すことが必要となった。アイスブレイクは、導入教育を一步進めたものである。実施までには数年の経過を辿ったが、アイスブレイク担当講師の確保と「大学改革実行プラン」応募の「神職養成事業強化」の採択によって実施が可能となった。

実施効果に関しては、参加者の85.3パーセントが「良かった」と回答した。「面白かった行事」としては明治神宮での終日にわたるアイスブレイクの評価が高く、正式参拝に興味を持った学生も少なくなかった(22%)。アイスブレイクの必要性に関しては、「必要」が59.2パーセントと6割近かった。他方で「どちらともいえない」(27.2%)、必要ないとする回答も13.6パーセントあった。

実施方法を改良しながら継続し、効果を測定することが重要であることが確認された。

### 【キーワード】

導入教育    アイスブレイク    友達づくり    神職養成事業強化    大学改革実行プラン

### 【Abstract】

The Faculty of Shinto Studies has always been proud of the small-class education since 2002, when the faculty was established. In late years, with the change of the quality of students, the faculty is asked to create more comfortable learning environment, in which students participate in class actively and exchange honest opinions with teachers. “Ice Break”, one of the advanced Introductory Educations, is an innovative approach for this situation. Its great effects has been proven and we confidently insists its continuous exercise.

### 【Keywords】

Introductory Education; ice-breaking; promoting making friends; promotion of the priest fostering project; university education reform plan

### 導入教育としてのアイスブレイクの位置づけについて

初年次教育もしくは導入教育の重要性は、すでに高等教育において十分に認識されている。本学においても赤井益久学長が「初年次教育の再構築に向けて」において、初年次教育に求められる背景や具体的な取り組みに言及し、本学における導入教育の方向性を論じている。(「初年次教育の再構築に向けて」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第4号、平成25年)

神道文化学部では、学部開設の平成14年より、一年時から四年次まで一貫した少人数教育を掲げてきた。一年次の基礎演習、二年時の文化演習、三・四年次の基幹演習として、それぞれのカリキュラムが整合性を持ってステップアップしていく取り組みが行われている。

一年次の基礎演習は必修科目として正課の中に位置づけられており、神道・宗教の研究方法の基礎を学ぶことを目的としている。多様な入試制度や学習歴をもつ学生に対して円滑な大学教育への推移を保障することを主眼としている。併せて、修学意欲に欠ける者に対して、学問への興味を抱かせることをも目的としている。詳細はシラバスに譲ることにして、ここでは基礎演習と本年度導入したアイスブレイクとの関わりについて述べる。

アイスブレイクとは、初対面の人同士が出会う時、その緊張をときほぐすための手法である。集まった人々を和ませ、コミュニケーションをとりやすい雰囲気を作り、目的の達成に積極的に関わってもらえるよう働きかける技術を指す。(今村光章『アイスブレイク 出会いの仕掛け人になる』晶文社、2014年)、『アイスブレイク』(ほんの森出版、2013年)の筆者である青木将幸の次のような説明の方が理解しやすいかもしれない。

子どものころ、新年度に新しい仲間と出会うときの、あの緊張感を覚えていますか？いざ、話し合いを始めようにも、ぎこちなく、沈黙が続いたり、照れてしまったり、さぐりあいの雰囲気が渦巻いている……。あの独特の緊張感のことを「アイス」と呼びます。……。これらの緊張感を一気に壊していく(ブレイクする)試みを「アイスブレイク」と呼んでいます。

近年、学生の質的变化に伴って、神道・宗教の研究方法の基礎を学ぶ以前に、授業への主体的な参加を促したり、そもそも授業へと出席し、学生や教員との意見交換が可能となるような状況を作り出すことが必要となった。アイスブレイクは、導入教育を一步進めたものとして位置づけることができるだろう。

### 導入の理由と経緯

神道文化学部では、数年前より、新入生に対して友達作りの機会を設けることが検討されてきた。学生の質的变化に対応するためであり、保護者から学生の速やかな大学生活への適応を望まれたためである。こうした試みが、三年次への進級率を上昇させ、結果的に卒延率が低下していくことを期待してのことであった。しかしながら、実施に至るまでにはいくつかの課題をクリアする必要があった。

第一は、一年次、とくに入学時のガイダンスが相次ぐ次期に、どのタイミングで実施するかという問題であった。多忙なのは学生だけでなく教職員も同じである。第二は、手段である。教員が実施するとした場合に、どのような内容で、どれくらい手間がかかるのか、効果は期待できるのかがわからなかった。

こうした問題は意外にも容易に解決することになった。本学の就職支援ガイダンスを担当され、神道文化学部でもマナー講座を教えていただいている竹内慶子先生が、企業向けにアイスブレイクを実施していることを知った。竹内氏に講師を依頼し、内容に重複が見られる学部ガイダンスのあり方を検討し、アイスブレイクの時間を組み入れることにした。こうしたことで、時間の確保と教職員の負担を軽減することが可能となった。

同時期に、神道研修部が「大学改革実行プラン」に応募した「神職養成事業強化」が採択された。神道研修部のプランは新入生に対する建学の精神の確認のための1日研修を柱とするもので、結果的に学部と神道研修部のプランを一体化し、アイスブレイクを中核とした二日目にわたる研修を実施する運びとなった。

## アイスブレイクの実施プログラム

二日目にわたるプログラムは以下の通りである。

### 第1回アイスブレイク

- ・日時 4月5日(土) 13:30~15:00
- ・場所 2104番教室
- ・担当講師:竹内慶子
- ・担当教職員:正副学部長、教務部員以下教務委員5名、資料室員、学務補助員
- ・プログラム
  1. A4版の用紙から20枚の「自分の名刺」を作る
  2. 無言のまま、誕生日順に大きな人の輪を作る
  3. 名刺交換と自己紹介
  4. 血液型によるグループを作る
  5. 名刺交換と自己紹介

### 第2回アイスブレイク

- ・日時 4月13日(日) 9:00~17:00
- ・場所 明治神宮(参集殿・境内)
- ・担当講師:藤田長弘明治神宮禰宜・武田秀章本学部教授・竹内慶子
- ・担当教職員:正副学部長、教務部員以下教務委員5名、資料室員、学務補助員、研修部  
課員
- ・プログラム
  1. 正式参拝(神楽殿) 10:00~
  2. 記念撮影(本殿前) 10:40
  3. 藤田長弘禰宜挨拶 11:00~11:15
  4. 武田秀章教授講話「森を作る、山を登る」 11:15~12:00

5. アイスブレイク（竹内講師） 13：00～14：30  
三種類の自己紹介・「バスに乗り遅れるな」
6. 明治神宮境内でスタンプラリー 14：40～16：00
7. クイズ答え合わせと賞品・記念品授与 16：30～17：00

当日の様子は神道文化学部HPにアップし、情報を公開・共有することとした。以下は、HPの一部の引用である。

### 第1回アイスブレイク





## 第2回アイスブレイク (明治神宮)





HPの制作者は「2日間にわたるアイスブレイクで、新入生のみなさんは、「人と繋がることの嬉しさ」、「みんなと力をあわせることの喜び」を満喫したのではないのでしょうか。」という文章で結んでいる。

### アンケート調査による評価

アイスブレイクの終了時にアンケート調査を実施した。参加の感想では、85.3パーセントが「良かった」と回答した。「参加しない方が良かった」はわずかに2.4パーセントにとどまった(図1)。また「面白かった行事」としては2回目のアイスブレイクの評価が高く、正式参拝を面白かったとする学生も少なくなかった(22%)。

「國學院大學神道文化学部に入學して2週間が経ちましたが、大学のクラスの中で、今回のような学生の懇親行事がもっと必要と思いますか」という質問に対しては、「必要」が59.2パーセントと6割近かった。他方で「どちらともいえない」(27.2%)、必要ないとする回答も13.6パーセントあった(図2)。

図1 参加の感想

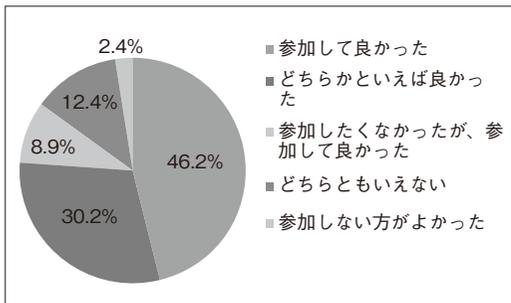
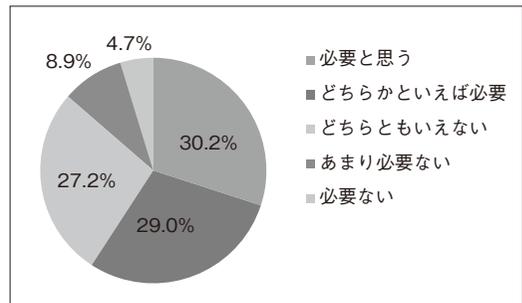


図2 今回のような行事は必要か



### 問題点と課題

第1回アイスブレイクは、4月3日に開催した学科ガイダンス二日後の5日土曜日に実施した。学科ガイダンスに引き続いて実施した方が、参加者数の問題も含めて良いと判断したためである。実施場所は教室で、必ずしもアイスブレイクに向いていなかった。初めてのアイスブレイクであったために学生の動きがぎこちなく、時間の割に成果が上がらなかった感じを受けた。

第2回のアイスブレイクは、場所と天候に恵まれた。明治神宮の参集殿という広いスペースで、可動できる机を利用したアイスブレイクでは、懇親に関して大きな効果が見られた。明治神宮内の散策とクイズも、室内でのゲームと雰囲気が変わり、学生に良い影響を与えたと確信できる。

全体としては、かつ初回としては十分な効果を確認できたが、課題もまた見つかった。

参加が任意であるために、第1回から参加しない学生が見られた。第2回アイスブレイクでも30名ほどの欠席者がいた。中には、携帯電話の利用を注意したために参加を放棄し

て帰った学生がいた。

すでに述べたように参加の感想はよい評価が大半であったが、否定的な回答が14.8パーセント、行事の必要性に関しても20.8パーセント存在したことは十分に留意しなくてはならない。今回二度にわたって実施したアイスブレイクは、友達作りと大学での学生生活への速やかな移行を目的としたものであるが、この程度の行事でもハードルの高さを感じる学生が少なからず存在する。欠席して出てこない学生、途中で退席する学生、20枚の名刺を作れず白紙のままの学生、作った名刺を交換できず手に持ったままの学生、グループでの作業になじめない学生が見られた。

今回の実施をもとにして、来年度以降のプログラムの改良を考える一方で、成果の検証を積み重ねていきたい。

## わらべうたのニーズと必要とされる授業展開 The effective lesson plan for the demand of "Warabeuta"

小野寺節子

### 【要 旨】

この稿は、本校文学部開講の「日本民俗学」における「わらべうた」を中心とした授業展開について述べたものである。日本のわらべうたは、収集分類、資料集成の作成、歌謡や民謡研究との関わり、地域の民俗伝承と子どもの世界、歌の音楽学的分析などの研究期を経て、学校教育や生涯学習の現場における教材化や実践報告、日本の子ども文化における位置付けに達していることが、多くの研究者や関係者によって認識されている。筆者は、これまでに地域伝承の調査、わらべうたの資料収集に関わる機会を多く得てきたことから、大学の文学系学部で、歌の伝承性や口承性を機軸にした科目や、生涯学習や社会教育の講座で、わらべうたを取り上げる機会が少なくない。

そうした中で、受講生の要望をみると、地域伝承の芸能や歌の背景・機能などに関心を持ち、それらの民俗的な基盤、口承文学研究としての方法、将来に継承していく具体的な内容と方法を求めている状況がアンケートなどから出ていた。とくに大学卒業後、教員や地方公務員となり、地域の伝承文化と向き合う立場に置かれたり、それらを教材や行事企画の核にし、自らがパフォーマーの側に立たされたりすることが現実としてある。

ここでは、筆者が携わった取り組みの一端を示しながら、伝承文化としての「わらべうた」の捉え方や機能、「わらべうた」のコミュニケーションツールとしての役割と具現化などについて考察し、課題を提示するものである。

### 【キーワード】

受講生の要望    わらべうた    民俗的背景    コミュニケーションツール    楽曲の記号化

### 【Abstract】

This article describes the course of Japanese folklore study focusing on "Warabeuta" offered by Literature Department of Kokugakuin University. The article examines the needs of Warabeuta in terms of a Japanese course subject and a communication tool, and the needs of class development in respects of class evaluation and contents. Furthermore, the most important point is to examine the position of "Warabeuta" in Japanese folklore and the ways how to use it as a communication tool. "Warabeuta" is a collection of traditional songs, regional folk songs, and songs to identify children's territory, which are widely used by researchers for the analysis of musicology. It is recognized as Japanese culture of children by many researchers and parties concerned for Warabeuta. Until now, the author has long been doing research on country folksongs and collecting data of them, and applied them to the instructions at university courses, life-long education courses, and social study courses. According to the results of a questionnaire, students seem to have interest in the background information of performing art and music. As most of them are expected to become teachers or local public servants after graduation, it is assumed that they need to develop teaching materials, plan events, face traditional culture, and even stand in the position of a performer. It is hoped that this article could show one aspect of this attempt of using "Warabeuta" as the method to permeate Japanese tradition in teaching literature courses.

## 【Keywords】

Student needs; Warabe-uta (traditional children's songs); ethnical background; communication tool; symbolization of music

### はじめに

日本のわらべうたについては、収集分類、資料集成の作成などの資料収集期や、歌謡や民謡研究との関わり、地域の民俗伝承と子どもの世界、歌の音楽学的分析などの研究期を経て、日本の子ども文化における位置付け、学校教育や生涯学習の現場における教材化や実践報告に達していることを、多くの研究者が認識している。

筆者は、これまでに地域伝承の調査などから、わらべうたの資料収集に関わる機会を多く得てきた。また、大学の文学系学部で、伝承性や口承性を機軸にした枠組みの講座を担当したり、生涯学習や社会教育の講座においても、わらべうたを取り上げたりする機会が少なくない。

そうした中で、講座の性格と受講生の要望をみると、①地域伝承の芸能や歌の背景・機能などに関心を持ち、それらの②民俗的な基盤、③口承文学研究としての方法、④将来に継承していく重要性などについて、具体的な内容と方法を求めている状況がアンケートなどにも浮上している。とくに大学での受講生が卒業後、教員や地方公務員となっていく場合、直に地域の伝承文化と向き合う立場に置かれたり、それらを教材や行事企画の核にし、自らがパフォーマーの側に立たされたりすることも少なくないという現実がある。

ここでは、筆者が平成15年から22年まで8年間携わった本学文学部における講座の取り組みの一端を示しながら、「わらべうた」の捉え方や機能、受講生への理解やその役割の具現化などについて考察し、課題を提示するものである。

## 1、わらべうたのニーズ

### 1) 科目の「日本民俗学」と「わらべうた」

筆者は、本学において平成15年から8年間、「日本民俗学」を担当した。このときの講義概要は、日本民俗学と民俗芸能を中心とする内容を用意した。通年授業であるために、前期では日本民俗学の全般的な把握を掲げ、後期前半では民俗芸能領域、後半では特定の事例を挙げていった。期末の記述式の授業感想などをみていくと、次第に民謡やわらべうたなどの「歌」に受講生の関心と興味が窺えるようになり、さらに学生の印象深い内容として、「わらべうた」への記述が多くなっていった。これを踏まえ、前期に日本民俗学と民俗芸能の概要を講義し、後期には「わらべうた」を基にした民俗学の授業展開に移行していった。

平成22年前期のレポートの中に、要望の例として、

- ・「自分は公務員か図書館員を目指しているので、そうなれたときは昔話や伝説を取り

上げた企画を立ててみたいと考えており、そのような形で口承文芸研究を活かせたら良いと思っている」(文学部日本文学科3年男子学生)

- ・「後期の予定は、歌詞から背景となる地域性や、社会性を探る、信仰とわらべ歌など、その歌ができる背景などを見ていくようなので、とても楽しみです」(同4年女子学生)
- ・「私は法学部で、民俗学には初めて触れました。地域ごとにある行事や、地域ごとに違うわらべうた、知れば知るほどおもしろく思います。祖母から聞いたわらべうたというのは、今祖母は思いつかないといって見つかりませんが、私に孫ができたとき、歌ってあげられたら楽しいだろうなと思っています」(法学部法律学科4年男子学生)

などがあった。〔受講生数75名による〕

これらの例は一部であるが、自分自身に関わる歌の記憶が喚起され、具体的な体験によって、感性や感覚的なものが認知され、理性や意識的なものに変化したことが窺える。すでに、学生の多くは、日常的にわらべうたを歌ったり、わらべうたを掛け声や伴奏にして遊んだりした世代ではなく、保育所や幼児教育の場、テレビ放映などを通して、アレンジされたりバリエーションの歌や遊びを体得している世代である。

しかし、歌や遊びを体験し体現することで、前世代からの感性の伝承性、現状ではコミュニケーションツール (communication tool) としての有効性、将来への継承性に気付く。

## 2) コミュニケーションツールとしての「わらべうた」

日本のわらべうたは、近世初期頃からの伝承童謡集として行智編『童謡集』文政3年頃(1820)・小寺玉晃『尾張童遊集』天保2年成(1831)などがあり、『あづま流行 時代子供うた』(岡本昆石編)は、明治27年(1894)に刊行されたが、江戸末期の江戸の童唄や童言葉243編(手毬唄は38編)を収録している。明治期の日本民謡集成類、大正3年(1928)『俚謡集』、4年の『続俚謡集』、昭和から平成期にかけての地方別や地区別の『日本民謡大観』(日本放送協会)、都道府県別『民謡緊急調査報告書』(各都道府県)、『日本わらべ歌全集』(柳原書店)などの集成を経て、歌と遊びを相関させた分類が示されている。たとえば、わらべうたは<遊び歌・言葉遊び歌・子守り歌>と大別され、遊び歌の中に<まりつき歌・お手玉歌・手合せ歌>などがあり、さらに<まりつき歌>の中にまりつきの歌々が分類されている。【資料1】

これらの分類には、単に種類を分けるだけでなく、歌と連動する歌い手の動作の有無、歌い手以外の人々との句詞の交換といった要素も含まれており、わらべうたによって「一緒に遊ぶ」「一緒に歌う」行為を可能にしている。子ども同士の遊び、大人同士の共有、初対面同士のコミュニケーションを図るツールとして有効的であり、学生の理解の中には、「コミュニケーションツール」という指摘が新鮮な視点であったと思われる。

## 2、必要とされる授業展開

つぎに、授業の位置付けとその展開、具体的な内容を挙げる。

### 1) 授業の位置付け

本校の学部は、文学部（日本文学科・中国文学科・外国語文化学科）・経済学部・法学部・神道文化学部・人間開発学部、及び大学院から成る。文学部日本文学科は、「古代から現代に至る広範囲の文学・言語・風俗習慣・儀礼などの研究を通して、日本文化を総合的・体系的に理解することを目的とし」という目的と目標により、日本文学専攻・日本語学専攻・伝承文学専攻の3専攻及び書道課程によって構成されている。

伝承文学専攻は、「昔話・伝説などのように言葉によって、民俗儀礼などのように行為によって、そして民具のように形象によって伝達継承されてきた文化を対象とする。具体的には、伝承性の高い説話文学や歌謡などの文学を取り上げるとともに、日本民俗学の理論的な枠組みを学び、日本の民俗文化の特質を明らかにすることを目標とする」とある。

〔文章文言は、國學院大學HP、2008年7月28日更新 による〕

平成19年度の場合だが、伝承文学コース専攻授業は、次のようなものがあった。

- ・伝承文学史 伝承文学基礎研究法 伝承文学概説 伝承文学講読 伝承文学演習
- ・口承文芸研究 口承文芸研究・口承文芸論 東アジア比較文学
- ・日本民俗学 5講座 比較民俗研究
- ・儀礼文化論 現代文化論・映像文化論 伝承文学思想・民俗研究思想 主題講座

また、大学院では、伝承文学史 伝承文学特論 民俗学研究 民俗学特論 儀礼文化研究などが開講されている。筆者は、「日本民俗学」の1講座で、「わらべうた」を扱った。

### 2) 「日本民俗学」の授業

平成22年度の場合、担当科目のシラバス作成では、作成すべき項目に従い、「講義テーマ」と〈講義の目的・内容〉〈到達目標〉〈講義計画〉などについて、以下のものを挙げた。

〔平成22年度「日本民俗学」（小野寺）シラバスによる〕

専門教育科目「日本民俗学」（小野寺節子）講義テーマ：民俗と「わらべうた」の伝承  
〈講義の目的・内容〉

我々の暮らしの中で伝承されてきた歌や芸能は、体現される音・声や芸態であると同時に、瞬時に消滅する特性をもち、その部分に人々は知恵や感性を結実させてきた。人々の身近にある「わらべうた」を具体的な素材として、「民俗と歌や芸能の伝承論」を講義する。必要な民俗学の領域、民俗芸能研究の基礎、生きた芸能や音楽の捉え方、過去からの伝承や未来への継承の問題点などを提示する。

〈到達目標〉

- 【知識・理解】 日本民俗学の領域を説明できる。わらべうたの領域を理解し、説明できる。
- 【思考・判断】 わらべうたの背景にある伝承文化を述べるができる。
- 【関心・意欲】 日常生活で見聞きするわらべうたや芸能に関心をもつ。
- 【技能・表現】 コミュニケーションツールとして、わらべうたを活用できる。

〈講義計画〉

前期は、おもに日本民俗学の領域、民俗芸能研究の基礎、わらべうたの視点について、後期は、「わらべうたと民俗の諸相との関わり」及び具体的な歌を挙げていく。現代的な活用や継承、地域学習や生涯学習などの取り組み方などに触れ、芸能や歌を核とした伝承文化への理解を探っていく。

- ・前期一はじめに、授業内容と進め方について、日本民俗学の領域1～3、学史、範囲と分類について、諸相1（社会構成・通過儀礼・生業・衣食住）、諸相2（年中行事・信仰・芸能・口承文芸）、民俗芸能研究の基礎1～3、民俗学と民俗芸能について、芸能史学と無形の伝承について、身体表現と無形文化の継承について、わらべうたの視点1～3、わらべうたと民俗伝承、まとめ。
- ・後期一わらべうたと社会伝承1～3、わらべうたと経済伝承1～2、わらべうたと信仰伝承1～2、わらべうたと芸能（口承）伝承1～3、わらべうたと芸能伝承4～5、わらべうたと現代社会、まとめ。

3) 具体的な内容について

前述の講義内容は、【表1】に整理した。ここでは、授業回数を第1～20回に設定し、それぞれの回は、a項目・b内容・c歌や事例・d関連事項とし、内容のポイント部分を以下に示す。

<第2回－b内容>

「童謡」という詞の用いられ方の概略を捉え、歌謡学史の中での位置付け、近世・近代期に収集されたおもな資料の内容、それらの分類方法などについて提示する。

「童謡」の用い方は、町田嘉章・浅野建二編『わらべうた—日本の伝承童謡—』（岩波書店 昭和37年）などでも下記のように捉えられているが、近代以降の子どもが歌う歌は、伝承童謡を越えたり、創作された歌が積極的に用いられたりしている。唱歌やラジオ歌謡、遊びに伴う歌は自由な発想がふんだんに取り込まれている。

わらべことばは、上代の童謡わざうたは風刺・比喩の歌謡。平安後期の童謡わらべうたは風俗神事歌舞への男女児の参加により歌われるようになった歌。中世以降では巷歌・口遊・小歌などともいう。伝承童謡は、平安期の催馬楽・今様の収録歌謡と今日の伝承童謡とが接近。『讃岐典侍日記』天仁元年（1108）の「降れ降れこ雪」→「雪やこんこん 霰やこんこん」などが

ある。近世初期頃からの伝承童謡集として行智編『童謡集』文政3年頃（1820）・小寺玉晃『尾張童遊集』天保2年成（1831）などがある。創作童謡は、大正中期から昭和初期に作られた童謡。鈴木三重吉の雑誌『赤い鳥』大正7年（1918）、北原白秋・西条八十・野口雨情などの作詞活動。昭和30年代までのラジオ歌謡など。唱歌は、学制の制定 明治5年（1872）、文部省『小学唱歌集』明治14年（1881）の編集刊行。あそびうたは、遊びとともに歌われる歌をいう。

伝承童謡と資料集では、近世中期の刊行本を捉える必要がある。その後のわらべうた分類項目の基盤が作られる時期でもある。尾原昭夫『近世童謡童遊集』（日本わらべ歌全集27 柳原書店 平成3年）には、新しく翻刻された資料が収録されている。『童謡集』<sup>どうようしゅう</sup> 行智 文政3年（1820）は、現存する童歌集として、最も古いといわれる。行智（安永7年（1778）生）は江戸浅草覚畔院の僧で、童歌を子守唄（寝させ唄・目ざめ唄・あそばせ唄）・鬼わたし・まりうた・天象などに分類した。『熱田手毬歌』<sup>あつた てまりうた</sup>（高橋仙果 天保元年（1830）頃）や『尾張童遊集』<sup>おわりどうゆうしゅう</sup>（小寺玉晃 天保2年）、『童謡集』<sup>どうようしゅう</sup>（行智）や『幼稚遊 昔雛形』<sup>おさなあそびむかしひながた</sup>（万亭応賀 天保15年（1844））などと比較することで、全国的な流布や東西地域の相違などを考察することとなる。『あづま流行 時代子供うた』（岡本昆石編）は、明治27年（1894）に刊行されたが、江戸末期の江戸の童唄や童言葉243編（手毬唄38編）を収録。同編者による『古今百風 吾妻余波』<sup>あづまのなごり</sup> 明治18年（1885）刊には、童戯122図が掲載されている。

## <2-c>

〔今制の手鞠 かんや手まり（揚げまり）〕とは、『守貞漫稿』に記載されている記事で、「今制の手鞠、大中小種々ともに蚕糸を以て巻き飾る。其糸五彩を交へたり。中心蛤殻等砂を入れ、振レ之に音あり。貝殻の表にはほそき鋸屑を以て包レ之、其表に真綿を包み、其表に五彩糸を巻く。大なるは直径五六寸、小なる五七分也。此五七分の小なるは京坂にて「かんや手まり」と云。拍用に非ず。小鞠二三顆を片手に持ち、一つを揚げ落来る間に残れるを揚げ代る戯也。無患子を以ても行レ之ことあり。」とあり、揚げて遊ぶ毬の具体的な記述である。

## <3-b>

わらべうたの文芸性と音楽性について、文芸性は、物語的内容と、アクセントや表現などの特徴が表れる言語（方言）的視点を捉え、音楽性は、単語・句詞・詞章などと音韻・音節・フレーズなどとの関わりを軸とする。

わらべうたについて、歌詞は、擬態語や擬音語・単語・詞章など、楽曲は、2音構成・拍感・詞と音の一致などから、その形態を捉えることができる。研究領域からわらべうたをみると、歌謡学では、文献解釈・学説比較・研究史系譜など、口承文芸学では、「読む・語る・唱える・歌う」・採集資料集成・分類など、民俗学では、地域伝承採集・個人伝承採集・資料構築など、音楽学では、楽曲構造・音や語彙の相関などが考えられる。

ちなみに、フィールドワークで採録したり偶然に現地収録することができたりした音源と、音楽的な処理と加工を加えた児童合唱の音源を授業で試聴し、その感想を求めると、素朴な音や歌への関心と、調和された音の心地よさや安心の両方が出てくる。

<5 - b>

民俗学の領域とその内容を確認しておく。民俗学の領域論とさまざまな分類は、前期に提示してあるが、ここではその後の共通認識をもつために、確認を行う。

1 社会伝承—社会構成・人生儀礼、 2 経済伝承—生業・衣食住、 3 信仰伝承—一年中行事・信仰、 4 芸能伝承—芸能・口承文芸

以下、民俗学領域を基にしたわらべうたの位置付けを示したものである。

<第7～13回 - c 歌詞や事例>

【事例1】「ずいずいずっころばし」

遊びの歌>遊びの始めの歌>鬼決めの歌、または、遊びの歌>身体遊びの歌>指遊びの歌

♪ずいずいずっころばし ごま味噌ずい 茶壺に追われて トッピンシャン 抜けたーら ドンドコショ 俵のネズミが 米喰ってチュウ チュウチュウチュウ おっとさんが呼んでも おっかさんが呼んでも 行きっこなあし 井戸のまわりでお茶碗欠いたの だあれ はい私 (あなた、△△さん)

・分類では2種類の捉え方ができるが、集団で親指と人指し指を握った手を出し合い、一人がその指の輪を指していき、最後に指された者が鬼やオヤになる。

【事例2】「バカカバ チンドンヤ」

言葉遊びの歌>言葉の歌>悪態の歌

♪バカカバ チンドンヤ お前のかーさん 出べそ

・子ども同士の悪態歌であり、茶化しの歌でもあった。

【事例3】「ジャンケンポン」

遊びの歌>遊びの始めの歌>順番・鬼決めの歌

♪ジャンケン ポン あいこで しよ

♪チッチッ チ

♪チッカッ ポ

・「逆ジャンケン」は青森県津軽地方などで行われていた事例があり、今日の拳の勝負と逆の勝負となる。ゲーはチョキに勝つがパーには負ける。これが逆になり、ゲーはパーに勝ちチョキに負ける。昭和20年代生まれの人々は、孫たちとのジャンケンに戸惑ったという。拳の名称では、パーは風呂敷・紙、チョキは鋏・鉄砲 (人指し指と親指を出す)、ゲー

は石・ゲンコツなどといわれていた。

【事例4】「おじさん 何処だい」

言葉遊びの歌>言葉の歌>悪態の歌

♪ (問い) おじさん 何処だい (応え) △△だ (問いかけた者) どおりで お手々が (△△が) 真っ黒けのけ

・炭焼きなどの生業と山里の暮らしが表れた歌で、悪態やからかいである。大人がそれを承知で、子どもに対応していた様子が窺える。

【事例6】「丸かいてちゃん」

言葉遊びの歌>言葉の歌>絵描き歌

♪ 1 丸かいて ちゃん 2 丸かいて ちゃん 3 横々 4 縦々 5 丸かいて 6 ちゃん 7 のんきな 8 とうさん 9 毛が三本 10 おっと 11 たまげた 12 おかみさん

・歌詞に合わせて絵を描いていく。最後の絵は、思いもよらない形になる。描くことと出来上がった形のおもしろさがある。

〈東京／『いたばしの民謡とわらべうた』 p26 板橋区教育委員会 平成15年〉

【事例8】「正月はええもんだ」

言葉遊びの歌>歳時の歌>正月の歌

♪ 正月は ええもんだ 赤いべべ着て 羽子(はね)ついて 譲りの葉のよな 餅食って 木片(こっば)のような 魚(とと)添えて 正月は ええもんだ

♪ 正月 が一つがつ が一つの処(とこ)へ 行ったらば 芋煮て 隠いて 蕪(かアぶら)煮て 突き出した

・正月の儀礼食や遊びが描かれている。

〈愛知／町田嘉章・浅野建二編『わらべうた—日本の伝承童謡—』 p190〉

【事例12】「提灯行列」

言葉遊びの歌>歳時の歌>盆の歌

♪ 提灯行列 始まった おかめに ひょっとこ ハゲ ドンドン 〈埼玉／盆唄〉

・盆行事と子女の様子を歌ったもので、広く関東地域などでも行われていた「ボンボン」という女の子がほおずき提灯を下げ、町中を巡る行事で歌った(唱えた)ものである。

【事例13】「亥の子」

言葉遊びの歌>歳時の歌>亥の子の歌

♪ 亥の子 亥の子 亥の子餅 搗いた 繁昌せ 繁昌せ 亥の子さん 町の方へ 行

かんちかー 行く気のな お白粉（しろい）つけて 紅つけて コッチャお白粉つ  
けて 紅つけて 六方へ繁昌せ

〈広島／町田嘉章・浅野建二編『わらべうた—日本の伝承童謡—』p215〉

#### 【事例14】「十日夜」

言葉遊びの歌＞歳時の歌＞十日夜の歌

♪十日夜 十日夜 朝そば切りに 昼だんご 夕飯くったら ひっぱたけ

♪十日夜 十日夜 朝ぼた餅に 昼だんご 夕そば食ったら ひっぱたけ

〈埼玉／十日夜の歌〉

・事例13・14は、旧暦10月10日に行う予祝行事と子どもの行事が混在する。儀礼食は、日本の東西地域、畑作と米作地域の違いなどが歌詞に表れている。子どもたちが地区や家々を巡るときに地面を打ちつける藁鉄砲は、藁を束ね二つ折りにし、折ったところが持ち手となるようにし、地面に当てる部分を縄で巻いていく。製作方法は父から子へ、兄から弟へとといった伝習がみられる。

<14-c>

・明治期以降の作曲された唱歌、明治期末から大正期にかけて創作された童謡などの内容と、子どもの遊びへの流用について、触れておく。まりつきやお手玉のようなフレーズ感のある遊びの伴奏には、西洋音楽的な楽曲フレーズを簡単に用いることができた。

<15-b・c>

・「早物語」の文芸性と内容の滑稽さは、物語を聴くような面白さがあり、東北地域などでは、採集事例が多い。収録資料の所在として、『青森県史 民俗編 資料南部』（青森県平成13年）掲載の「事例1～12」を挙げ、具体的な内容を学んだ。【資料2】

<16-c>

【事例27～38】として、「数え歌」の形式を提示。「いちに さんし」のような数を直接歌詞とするもの、「イチジク ニンジン」のような句詞に数の音韻をふくむもの、「一番はじめは一の宮 二は日光の東照宮」のように詞章として数を重ねるものなどがあり、まりつきやお手玉などの遊びのフレーズと合致しやすい。事例は、埼玉県的事例として、小野寺節子・斎藤紀子『埼玉神奈川のわらべ歌』日本わらべ歌全集8（柳原書店 昭和56年）収録の12曲を挙げた。

<17-c>

・江戸期から明治初期の浮世絵に描かれた子どもや遊びの様子や、『古今百風 吾妻余波』などにみられる遊び方などをみたり、邦楽曲の題材ともなった四季や十二月の情景と楽

曲を比較したりすることができる。

<18-c>

・江戸祭り囃子のヒトツパヤシの構成、山車や舞台で獅子や狐、おかめやひよっとこの踊りが加わるようになったこと、その楽曲「鎌倉」「ねんねこ」などには、眠らせ歌の「子守り歌」が流用挿入されていることなどを提示する。

歌の継承の重要性と方法などについて、<19-b など>の部分で説明していったが、次のような点を指摘することができる。

①わらべうたの歌い手

- ・大人が子ども（乳幼児）に歌う→ 聞かせる、遊ばせる
- ・子どもが歌う→歌って遊ぶ、遊びの合図・掛け声、心情を歌う
- ・大人が歌う → 歌の豊かさや懐かしさを味わいながら歌う

②伝承の仕方

- ・歌の転用 例) 数え歌 → まりつき歌・お手玉歌、寒さや月の歌 → 眠らせ歌
- ・歌詞の差替え 例) 「山王のお猿さんは」(千代田区日枝神社) → 「松山のお稲荷さんは」(埼玉県東松山市箭弓稲荷神社)
- ・都会⇄地方、賑わいから日常へ、大人から子どもへ

③伝達方法の工夫

- ・歌を譜例によって提示することができるが、実際には音符と五線による記述への抵抗感は少なくない。学生の意識としても、「音楽や楽譜はわからない」「苦手だ」といった感想がある。しかし、伝達は西洋音楽の記譜だけが方法ではない。例として、「田遊びの譜例」(東京都板橋区徳丸北野神社の田遊び「田植え」より)では、西洋音楽の記譜を基とするが、音の高低や長短を示している。こうしたもので楽曲の概要が理解できる。伝達を念頭に置いた場合、工夫を施す余地はたくさんあることを提示した。

④再びコミュニケーションツールとしての役割

- ・「遊びの伴奏」と「歌の叙情」 — 子どもには実際の用途、大人には思慕
- ・隔世代伝承 — 祖父母から孫へ

以上のような内容を含み、授業の中では、全員で指遊び歌「子どもと子どもでケンカして」を覚え、自分の掌を胸の前で合わせ、小指から順に両手の指を打ちならしていく遊びを体験し、小グループによる自己紹介や逆ジャンケンで勝負を決め、トーナメント式に全員で勝者を選出するといったワークショップを取り入れた。

そして、授業評価としてのレポートと試験は、次のような設問をした。

前期の課題レポートでは、①日本民俗学の領域（ここでは8領域を設定）の中から関心のある領域をあげ、研究方法を示せ。②身近なわらべうたを3点挙げ（文献資料または

フィールドワーク可)、歌詞・解釈・背景、聞き取りの場合は話者情報(氏名・生年・歌を覚えた地域など)を添付すること。

後期の授業時間内記述式試験では、1、わらべうたの伝承文化の魅力として、①民俗伝承、②口承性、③コミュニケーションツール について、具体的に記述せよ。2、わらべうたの収集に関して、A文献(既存資料)・Bフィールドワーク(採集資料)から選び、④具体的な方法を記述せよ。

後期試験では、授業感想を含む回答が多くみられ、とくに自分とコミュニケーションツールとの関わりを述べる学生が見受けられた。

- ・「わらべうたはお年寄りから幼い子どもまで、幅広い年齢の人々と交流する際、話のきっかけとしてとても役立つ。たとえば、祖父母が孫に昔のわらべうたを教えたり、公民館や小学校にはわらべうたや昔の遊びの達人(地域のお年寄り)を呼んで、子どもたちに地域の大人と触れあう機会を作っているところもある。また、世代間という縦のつながりのみならず、育った地域の違う人と初対面で何を話したら良いか考えたとき、お互いの育った地域、地方のわらべうたや、それに伴った遊びを教え合ったりすると、他の地域ならではのものがあったり、似たような歌を自分もうたっていたら、話が盛り上がり、横のつながりにも役に立つ」(神道文化学科3年女子学生)
- ・「コミュニケーションツールとして。自分が小さい頃に歌っていた、または聞いていたわらべうたを知りあった人に知っているかどうかを尋ねるなどコミュニケーションツールとしての役割も果たしている。これは自分や相手の思い出や経験に基づいており、地域や伝承者の違いなどか歌詞やルール、遊び方などに違いをもたらす。相手にわらべうたのことを聴くと、相手のことや育った地域の特徴といったことがわかるということが魅力である。また、その違いについて、盛り上がるので経たな話をするよりも話が弾むという場合もあると思われる。よって話下手な人にはうってつけのツールであると思われる」(日本文学科伝承文学専攻3年女子学生)

## おわりに

「わらべうた」を取り上げた背景として、授業の位置付け・学生の意向アンケート回答などを基としており、わらべうたの歌謡史的な流れには深く触れず、地域伝承的な広がりを軸としたが、コミュニケーションツールとしての役割は多大である。遊びという動作や身体表現と歌との相関では、楽曲としての構成を学ぶことは重要であるが、ここでは音楽学的な構造論や分析を探究するものではない。

逆に、平成14年度より、音楽科の学校教育の中で日本音楽が取り上げられるようになったが、教員養成の日本音楽や音楽教育学系統のカリキュラムでは、通年授業として「わらべうた」を取り上げる余裕がないという。あえて発言するなら、音の分析や教材研究の素材としてわらべうたが取り上げられるが、歌の背景や伝承について、より深く探求し、伝承の思いや継承へのまなざしを湛えた「息遣いのある素材」として、大いに活用していく

ことを望みたい。また、反対に音楽学の立場に立つと、伝承性の提示や記述に対して客観性の有無に懐疑的であることを挙げることも少なくない。音楽学の立場にあって、地域伝承の歌や刊行物の所在に当たれなかったり、自らのフィールドワークによる採集ではないことから、作成資料に隔たりを抱くこともあつたりするという。わらべうたの音楽は、楽曲記述の基本を理解しつつ、事例に即した記述方法の試みや工夫の余地があり、その方法の普遍性を探り、理解を求めることが重要であろう。【資料3】

現代生活の中で、「わらべうた」が日常の歌や遊びと直結することは皆無に等しいともいわれる。だが、わらべうたは身体感覚に馴染み、自己を通じた伝承や継承の実感が得やすい。歌謡史研究や口承文芸を軸とした歌の扱い、及び〈伝承〉をテーマとしたアプローチを学ぶ文学部系学生が社会人となったとき、他分野からのアプローチの相違を理解し、現場で成果を抽出するためには、協力や共同作業が重要であることも強調したい。

「わらべうた」は、幼児教育や生涯教育の場では活用され、そうした場赴く機会のある学生にとって、その効用を大いに利用していくとよい。その理解を構築すべき努力は、専門領域を超え、教員の側にもあると考える。

この稿は、本校文学部でのわらべうたを核とした授業の取り組み方を、日本民俗音楽学会第24回東京大会（平成22年12月18日）で「文学部系授業におけるわらべうたの扱い」として発表を行ったが、これを基に加筆し作成したものである。

#### 引用・参考文献

- ・『いたばしの民謡とわらべうた』p26他 板橋区教育委員会 平成15年
- ・町田嘉章・浅野建二編『わらべうた－日本の伝承童謡－』p190、p276～277他 岩波書店 昭和37年
- ・尾原昭夫『近世童謡童遊集』日本わらべ歌全集27 柳原書店 平成3年
- ・『埼玉の民謡』埼玉県教育委員会 昭和56年
- ・早物語「はいはいの物語」（譜例）『青森県史 民俗編 資料南部』p473～478 青森県 平成13年
- ・小野寺節子・斎藤紀子『埼玉神奈川のわらべ歌』日本わらべ歌全集8 柳原書店 昭和56年
- ・徳丸田遊び「田植え」（譜例）『板橋区史 資料編5 民俗』p902 板橋区 平成9年



【資料2】歌と物語の関わりについて

早物語「はいはいの物語」

伝承者 沢口たま(M37生)  
採集者 佐々木達司  
採譜者 小野寺節子

♩ = 152

ゆんべうまれたたろうはこめかみたいこめかみたいこめかみたからたをつくれ  
 たをつくればどろがつくどろがつけばかわさはいれかわさはいればながれる  
 ながれだらヨシさとっつかれヨシさとっつかればてがきれるてがきれたら  
 むぎのこまぶせむぎのこまぶせばハエがたかるはいはいものがたりかたりせうろう

歌詞

昨夜生まれた太郎は 米噛みたい 米噛みたい  
 米噛みたから田を作れ 田作れば泥が付く  
 泥が付いたら川さはいれ 川にはいれば流れる  
 流れたらヨシさとっつかれ ヨシさとっつかれば手が切れる  
 手が切れたら麦の粉まぶせ 麦の粉まぶせば蠅がたがる  
 はいはいの物語語り候

- ・ 問答式の対話が歌詞となり、話の内容をやり取りする。

〔『青森県史 民俗編 資料南部』 p473 青森県 平成13年〕

【資料3】 楽曲記述の一例

徳丸田遊び「田植え」

♩ = 72-76  
<大箱本>

徳丸北野神社  
田遊び保存会  
採譜 小野節子

ぜんこうじのによらいのそろのきのそろのはの  
うわばのしたばのなかのおもいはを  
それをまた(りよ)しんないないにうえもうしたよ  
かれなるようにうえもうしたよ  
かしまどんのだいなるかしまどんのだいなる  
しなのどんのだいなるしなのどんのだいなる  
(い)え)ついたがくぐ(か)い(か)ついたがくぐ(か)い(か)  
はーねをならべてみあげるち(いち)いは  
それをまたしんないないにうえもうしたよ  
かれなるようにうえもうしたよ

楽曲記述について

・一線に小節線を設け、上部には音の長さを示す記号を用いる。下部には音の高低を示す○記を示し、上下を合わせると楽曲の様子が提示できる。音の高さは、数名が語るように歌う(唱え)ために、歌い手全員の正確なユニゾン歌唱ではないことによる。

〔『板橋区史 資料編5 民俗』p902 板橋区 平成9年〕

【表1】「わらべうたの内容」

回数	項目 (a)	内容 (b)	歌・事例など (c)	関連事項 (d)
1	わらべうたとは	「読む・語る・唱える・歌う」こととわらべうた		
2	視点1 「童謡」の歴史、資料集成・研究史	「童謡」の用い方 伝承童謡と資料集	「今制の手鞠 かんや手まり (揚げまり)」について	
3	視点2 わらべうたの文芸性と音楽性	わらべうたの形態 わらべうたの研究と方法		
4	視点3 歌の体験、遊びの合図・掛声、抒情喚起、コミュニケーションツール	他者・自身の体験 具体的な遊びと歌		
5	わらべうたと民俗伝承	歌の背景や民俗伝承の所在を捉える方法 民俗学の領域と内容の確認		
6	まとめ、レポート作成	フィールドワークについて		
7	わらべうたと社会伝承1	歌詞の背景にある地域性を探る	【事例1】「ずいずいずころばし」(遊びの歌>遊びの始めの歌>鬼決めの歌、遊びの歌>身体遊びの歌>指遊びの歌)	・ごま味噌 ・茶の献上道中
8	わらべうたと社会伝承2	歌詞の背景にある社会性を探る	【事例2】「バカカバ」(言葉遊びの歌>言葉の歌>悪態の歌)	・滑稽と卑下
9	わらべうたと社会伝承3	子どもの世界のルールと歌	【事例3】「ジャンケンボン」(遊びの歌>遊びの始めの歌>順番・鬼決めの歌) 【事例4】「お月さんいくつ」(言葉遊びの歌>天体気象の歌>月の歌)	・逆ジャンケン ・拳の名称 ・人生儀礼
10	わらべうたと経済伝承1	歌と生業や交易などの係わり	【事例5】「おじさん 何処だい」(言葉遊びの歌>言葉の歌>悪態の歌)	・炭焼きと山里
11	わらべうたと経済伝承2	計量や工程を示すわらべうた	【事例6】「丸かいてちよん」(言葉遊びの歌>言葉の歌>絵描き歌) 【事例7】「函館土手から」(遊びの歌>身体遊びの歌>手合わせ歌)	・酒作り歌や道歌の役割
12	わらべうたと信仰伝承1	年中行事と子どもの係わり	【事例8】「正月はええもんだ」(言葉遊びの歌>歳時の歌>正月の歌) 【事例9】「七草なずな」(言葉遊びの歌>歳時の歌>七草の歌) 【事例10】「斎の神」(左義長) (言葉遊びの歌>歳時の歌>左義長の歌) 【事例11】「おんごく」(言葉遊びの歌>歳時の歌>盆の歌) 【事例12】「提灯行列」(言葉遊びの歌>歳時の歌>盆の歌)	・儀礼食 ・盆と子女 ・盆行事
13	わらべうたと信仰伝承2	祈りとわらべうた	【事例13】「亥の子」(言葉遊びの歌>歳時の歌>亥の子の歌) 【事例14】「十日夜」(言葉遊びの歌>歳時の歌>十日夜の歌)	・儀礼食(東西地域、畑作と米作地域) ・薬鉄砲の製作
14	わらべうたと芸能(口承)伝承1	伝説や昔話とわらべうた	近代の唱歌と童謡	
15	わらべうたと芸能(口承)伝承2	早物語とわらべうた	【事例15~26】「早物語」と歌	・語り物 ・てんば話 ・伝承地の地域性
16	わらべうたと芸能(口承)伝承3	言葉遊びとわらべうた	【事例27~38】「数え歌」の形式	・音韻・句詞頭・詞章 ・繁用性 ・大人の歌との交流

17	わらべうたと芸能伝承4	子どもの遊び（芸能）とわらべうた	浮世絵・邦楽曲と遊び	
18	わらべうたと芸能伝承5	芸能の取り込み、芸能に組み込まれたわらべうた	江戸祭囃子「鎌倉」「ねんねこ」	・眠らせ歌 ・ヒトッパヤシの構成
19	わらべうたと現代社会	歌の継承 再びコミュニケーションツールとしての役割		
20	まとめ			

〔平成22年度「日本民俗学」小野寺による〕

# 大学生の日本語表現技術におけるルーブリックの活用

## —詳細な項目のルーブリック使用の可能性—

### Rubrics with Specific Criteria : Improving Japanese Expressions Skills of University Students through the Application of Rubrics

春日 美穂

#### 【要 旨】

本稿は、大学生のリメディアル教育、初年次教育としての日本語表現技術の授業での、ルーブリックの活用について記したものである。ルーブリックは、学生同士のピア添削や、複数の教員間での評価基準を統一する際に効果的である。本稿では、大正大学の日本語表現技術の授業に際し、詳細な項目を持つルーブリックを使用したことを契機とし、詳細な項目を持つルーブリック使用のメリットやデメリット、その可能性について報告を行う。具体的には、メリットとして授業運営と関連させられること、小論文を点数化できるので課題を浮彫にできることなどがあり、デメリットとしては、添削者の負担が大きいことなどがあげられる。可能性としては、大学院でのピアワークでの使用があり、大学院生の日本語表現技術を鍛えることで、大学院生をTAとした日本語表現技術に関するライティングセンターにもつながることを報告した。

#### 【キーワード】

リメディアル教育 初年次教育 日本語表現技術 ルーブリック ライティングセンター

#### 【Abstract】

This paper examines the use of rubrics in lectures of Japanese language expression technique, as part of the remedial education as well as first year education for university students. Using rubrics is effective with peer corrections between students and the unification of evaluation standards between several members of teaching staff. This paper reports the advantages, disadvantages, and the possibilities of using rubrics containing specific criteria. Taisho University applied rubrics with specific criteria in their lectures of Japanese language expression technique, and this was used as an opportunity for gathering necessary information for the report. The advantages of using rubrics for teachers were that they were able to relate rubrics with class operation and made it possible to evaluate student essays by scoring them numerically. As a results, hidden problems were revealed. The disadvantage was the increase of workload on the corrector. Regarding its possibility, the technique was used in a peer work at the graduate school to train postgraduate students. From this result it was reported that this would also relate with the Writing Center regarding Japanese language expression technique with graduate school students as teaching assistants.

#### 【Keywords】

rubric; Japanese expression; Japanese language skill; first year; specific criteria

## はじめに

現在の大学教育において、リメディアル教育、初年次教育は、多くの大学が共有する課題である。その中でも大学生の日本語表現技術に関しての課題を持つ大学は多い。大学で教鞭をとる際、書き始めの1マスがあいていない・常体と敬体が混在する等の特徴をもつ学生の文章を、多くの教員が、少なくない量で目にしているのではないか。

筆者が勤務する大正大学では、2014年度入学生から、「学びの基礎技法B」という科目名のもと、全入学者（2014年4月段階で1185名）を対象に、2年間の必修授業として、日本語表現技術の授業が開始された<sup>(1)</sup>。授業が開始してから半期が過ぎ、方法や方向性は手探りの部分もあるが、リメディアル教育的な内容も補完しつつ、専門教育につなげられるような、アカデミックスキルズを身に着けることを目標に、授業を進行させているところである。

「学びの基礎技法B」の特徴的な部分は以下の点である。

- ① 1・2年生全員に、基本的に2年間必修としている。
- ② プレイメントテストを行い、学科やコース内でレベル別クラス編成を行っている。
- ③ 半期でレベル別クラスの入替えを行う。
- ④ 学年で成績を統一的につける。
- ⑤ TAを各クラスにつける。

以上の点は、今後変更していく可能性があるが、平成26年度前半はこのように授業運営を行った。

授業運営の方法としては、前期の授業では、学生に4回小論文を書かせ、ループリックを使用しながらその小論文を詳細に添削していくことで、学生の課題を浮彫にし、その内容を授業に反映するという方法をとった。

以下この授業をもとに、日本語表現技術の授業におけるループリックの活用法について述べていきたい。

### 1. 日本語表現技術の指導におけるループリックのあり方

昨今の大学教育で、導入されるようになったもののひとつとしてループリックがある<sup>(2)</sup>。ループリックとは、「ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもの<sup>(3)</sup>」である。

沖裕貴氏は、大学におけるループリック評価導入について整理している。その中で、「科目が複数の教員の担当する科目として開講されている場合、各自の授業概要と到達目標、そして成績評価基準を標準化するための手続きとしての役割を果たす<sup>(4)</sup>」と述べている。

大正大学の「学びの基礎技法B」に関しても、2014年度新入学生を5人の教員で担当し、統一的な基準により成績をつける必要があったため、ループリックを成績評価に導入するに至った。具体的には、学生の小論文を点数化する際の使用である。

「学びの基礎技法B」の担当教員によりループリックの作成作業が行われ<sup>(5)</sup>、大学での

教育をほぼ受けていない4月の段階の学生の小論文の評価を試みた。しかし、項目をしぼったルーブリックにより小論文評価を行おうとしたところ、学生の課題を拾いきることができず、ひとつの項目が多岐にわたる課題を吸収する形となり、学生の問題点を明らかにすることができないという結論に至った。また、「学びの基礎技法B」は、大正大学の大学院生を中心とするTAが各クラスに配属されており、TAも学生の文章添削に参加することで、学生の日本語表現技術を伸ばすとともに、TA自身の日本語表現技術を進展させることも期待されている。そのため、項目をしぼったルーブリックで、実際にTAにも学生の文章を添削してもらったところ、学生の文章の問題点と、ルーブリックの項目を一致させることができず、使用できないという状況が認められた。

以上のことにより、28項目350点満点にわたる詳細な項目をもつルーブリック（学生との共通の名称はチェックシートとした。資料1参照）を導入することとなった。

## 2. 日本語表現技術の授業での詳細なルーブリック使用のメリットとデメリット

以下の表は、大学での教育をほぼ受けていない状態の4月に書いた小論文<sup>(6)</sup>と、前期の最後に書いた小論文とを、詳細なルーブリックを使用して添削・点数化(350点満点)を行った成績を比較したものである。筆者が担当している6クラスそれぞれの平均点を順不同に並べた。

	A	B	C	D	E	F
第1回小論文	182	195	188	194	198	204
第4回小論文	230	232	242	225	212	222

詳細なルーブリックを使用する最大のメリットとしては、上記のように、小論文が点数として可視化できるという点である。この表を見ると、おおむね半期の授業を経て学生の小論文の点数が伸びていることがわかる一方、伸びにかなり差があることもわかり、こうした差異の原因についても、今後細かく分析していく予定である。

詳細なルーブリック使用には今述べたことのほかに、以下のようなメリットがあった。

- ① ルーブリックの説明が、日本語表現技術の説明と連動しているため、授業と有機的に結びつく。
- ② 学生に説明する際、問題点を統一の評価項目として共有することができるため、学生も自分の文章の問題点を具体的に把握し、直すことができる。
- ③ 小論文という、添削者の主観によってとらえ方や評価が左右されるものを採点する際、添削者による誤差を最小限にできる。
- ④ TAとの協働作業において、評価項目を共有することができる。
- ⑤ 学生の手紙用紙には、基本的には番号を書き込むだけなので、コメントを書く労力

が省け、学生も見やすい<sup>(7)</sup>。

一方で以下のようなデメリットもあった。

- ① 学生によってはすべての項目の理解が難しい。
- ② 添削者によって使用する番号（問題とするポイント）が異なる場合がある。
- ③ 添削に時間がかかり、添削者の負担が大きい。

文章指導において、添削をどうするかということは、授業担当者が直面する大きな課題である。教員の気持ちとしては、学生が何を書いているのかを自身で読み、添削したいという思いが、まず素直にわき起こる気持ちであるといえよう。しかし、添削には多くの時間がかかるのも事実である。筆者は春学期約240名の学生を担当しており、4回の小論文を課した。1回目の小論文は、常体と敬体が混在し、段落がひとつもないものも大変多く、ループリックを使用し、コメントをほとんど書かなかったにもかかわらず、1枚あたりのチェックに15分以上かかる場合も多かった。4回目の小論文はチェック箇所が激減し、添削の時間もかなり軽減されたが、それでも1枚あたり5分程度はかかったため、平成26年度の前期は、大学でも自宅でも添削をし続けた日々であった。添削により学生の文章がよくなったという手応えはかなりあったが、永続的に続けられるものでもないという思いもあった。添削をしたいという気持ちと、それに伴う質的な負担は、文章指導を担当する教員が多く直面する問題であるといえよう。

近年の大学教育の中ではピアワーク<sup>(8)</sup>による学生相互の取り組みが行われており、教員が添削を行わない、あるいは最低限の添削しか行わないという方法も多くとられている。ピアワークのほうが学生自身も気づきが多いという面もあるだろう。筆者の授業においてもピアワークを取り入れている（資料2）。一方で、ピアワークをするには、一定程度の知識やレベルがなければ、何をどのように見ればわからないという場合も多くあると考えられる。実際学生のピアワークに関する感想の中には、自分の文章を書くこともままならないのに、人の文章を評価しろと言われて大変困惑したという感想もあった。また、学生同士がつけあったループリックを回収して、実際に学生が書いた文章と照らし合わせてみると、問題点をループリックに反映させられていないものも多くあった。

以上のことを考えると、学生の日本語表現技術をピアワークができる域にまで引き上げるために、ある程度詳細な項目を持つループリックで評価基準を共有しながら添削指導を行い、学生の基本的な文章力を伸ばしておく必要がある。実際、添削指導を行ったあとの学期である後期には、詳細なループリックの項目をしばらくこんだループリック（資料3）を学生自身が使用できるまでに到達した<sup>(9)</sup>。ただし、詳細な項目での添削は、教員にとっては負担を感じるものでもあるため、授業の規模、人数、進行状況によって、詳細なループリックを使つての添削、簡易的なループリックを使つての学生によるピア添削などを効

果的に組み込んでいくことで、学生の日本語表現技術向上が見込めるといえよう。

### 3. 詳細な項目をもつループリック使用の可能性—大学院での指導からライティングセンターへ—

詳細なループリックと、項目をしぼったループリックの双方を使用して得た実感として、詳細な項目をもつループリックを大学院のゼミで使用することを提案したい。大学院生になってまで日本語表現技術のトレーニングが必要なのかという疑問もあるかもしれないが、修士課程の院生でも、基本的な文章の書き方に問題を抱える院生は多いと推測される。大学院生には、学部生の卒業論文よりもさらに質の高い論文の執筆が必要となるため、修士課程の早い段階で徹底的にトレーニングを行うことは、今後の研究生活に大きく寄与する。また、修士課程を出て専修免許を取得し、教員となる院生も多い。そうした場合、詳細なループリックを使い、自身の書く文章だけではなく、ピアワークをとおして細かなところまで技術的に文章を読める力をつけておくことは、教員になった際大きく効果をあげることとなるはずだ。修士課程では、教員が添削するのではなく、詳細なループリックを用いてレポートのピア添削を繰り返すことで、ゼミ全体の文章技術向上へとつなげることも可能であろう。院生の文章表現技術を高めることは、その院生をTAとして学部生の指導に関わらせることにもつながっていく。

昨今、大学院生をTAとしたライティングセンターを開設している大学がでてきている<sup>(10)</sup>。学部生のレポートや卒業論文を、教員が携わる前に院生が指導することで、院生・学生ともに向上できる仕組みとして注目される。しかし、指導する院生の質の担保は大きな課題であろう。院生の側に一定程度の日本語表現技術がなければ学生を指導するのは不可能であるだけでなく、むしろマイナスの効果となってしまう。それに対し、詳細なループリックを使用して院生自身の「読む・書く」双方の日本語表現技術を高めておけば、ライティングセンターでも十分に活躍できる技術を身につけることも可能である。

大正大学の「学びの基礎技法B」については、今後ともTAを活用していく予定である。TAとともに添削を行ってきたことで、TA自身の添削力も少し向上してきたと実感することがある。今後TAとの協働を行っていく中で、大正大学においてもライティングセンターを開設できるところまで実現できるとすれば、それは学生・院生・教員・大学それぞれにとって大変理想的な状況である。そうしたことを念頭におきながら、効果的な授業を模索していきたい。

#### おわりに

学生の日本語文章表現技術の向上は、レポート作成や卒業論文作成の手助けとなるため、大学生活そのものを円滑にするだけではなく、就職活動や社会に出てからも、学生の役に立つものである。そのため、その役割は非常に大きい。それゆえに、学生の文章をよくしていくためには添削を行うか行わないか、どのように行うのか、ピアワークとのバランス

はどのようにするか、など、教員の悩みはつきない。そうした悩みに対する一助として、本稿では、大正大学「学びの基礎技法B」の取り組みによって明らかになった、日本語表現技術の授業におけるルーブリックの使用の可能性について考察した。

今後とも、効果的な日本語表現技術の授業の構築を目指し、様々な取り組みを行って報告していきたい。

## 注

- (1) 大正大学では、「学びの基礎技法B」以前にも、日本語表現技術の授業が行われていた。大正大学「学びの基礎技法B」に関しては、2015年3月刊行予定の、『大正大学研究紀要』第100号に、「大学生における日本語文章表現技術の授業展開とその成果」（由井恭子、近藤裕子、春日美穂、日下田岳史）として詳細を述べた。
- (2) ルーブリックが取り入れられているのは、もちろん大学教育だけではない。中学校での取り組み（大淵 敬史氏 牧野 智彦氏「生徒の帰納的な考え方の思考過程を捉えるルーブリックの有効性について」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』(37) 2014年7月）や、高等学校での取り組み（辻尚実氏「ルーブリック作成を通じて理解を深める授業づくり—「広告の形而上学」の授業実践を通じて」『全国大学国語教育学会発表要旨集』(126) 2014年5月）が報告されている。また、沖裕貴氏は、2004年には中学校の92%、小学校の83%で、なんらかの規模でルーブリックが使用されていることを報告している（「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」『立命館高等教育研究』(14) 2014年3月）。
- (3) ダネル・スティーブンス氏、アントニア・レビ氏著 佐藤浩章氏監訳 井上敏憲氏、俣野秀典氏訳「ルーブリックの基礎」（『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部 2014年2頁）
- (4) 注（2）と同じ。
- (5) 「学びの基礎技法B」を担当するのは、大正大学教育開発推進センターに所属する由井恭子氏・近藤裕子氏・齋藤知明氏・高橋若木氏・春日美穂の計5名である。ルーブリック作成作業は、近藤裕子氏を中心に行われ、教員間の打ち合わせにより改訂されていった。また、大正大学総合IR室の日下田岳史氏にも助言を受けた。
- (6) 小論文は60分800字（質問・披見不可）で、賛否を問う型のテーマで行っている。
- (7) 2014年9月に帝塚山大学で行われた第7回初年次教育学会では、質疑応答のやりとりのなかで、現在の学生が、教員の書く「大人の文字」が読めず、教員の添削が効を奏さない場合があることが話題となった。
- (8) 大島弥生氏・池田玲子氏・大場理恵子氏・加納なおみ氏・高橋淑郎氏・岩田夏穂氏『ピアで学ぶ大学生の日本語表現・プロセス重視のレポート作成』（ひつじ書房 2005年→第二版2014年）をはじめとし、レポートなどの作成にピアワークを取り入れる取り組みが行われている。
- (9) 一方、ピアワークを中心に展開した後期において、論構成など、全体的な部分はよくなってきているものの、前期に改善したはずの、話し言葉の出現のような細かな項目ができなくなってきていることも実感している。それが添削を行わなくなったことによるのか、授業の進度・内容によるのか等、今後分析していきたい。
- (10) TAによるライティングセンターは、早稲田大学、関西学院大学、津田塾大学、愛知淑徳大学などですでに取り組みが行われている。



【資料2】学生のピアワークに使用したルーブリック

	優秀	標準	もう少し
①構成	序論・本論・結論の構成になり、バランスがとれている	序論・本論・結論があるが、バランスがとれていない	序論・本論・結論になっていない
②文章	長すぎる文章や、意味がよくわからない文章がない	2～3箇所長すぎる文章や、意味がよくわからない文章がある	多くの長すぎる文章や、意味がよくわからない文章がある
③テーマ	テーマについて明確に論じており、テーマを深めている	テーマから逸脱することなく、論じている	テーマからの逸脱がある
④内容	発展的な内容を含み、テーマについて十分に伝えることのできる小論文になった	内容がまとまり、テーマについて伝わる小論文になった	内容がまとまらず、テーマについて伝わらない小論文になった
⑤原稿用紙の使い方	原稿用紙を正しく使用している (はじめに1マスあける・英数字・句読点など)	原稿用紙の使い方に2～3箇所の誤りがある	原稿用紙の使い方に多くの誤りがある
⑥誤字脱字	誤字脱字がない	2～3箇所の誤字脱字がある。	多くの誤字脱字がある。

【資料3】後期の授業で学生が小論文を書く際に携行したもの（詳細ルーブリックの簡易版）

■表記	□原稿用紙の使い方	□はじめ、段落のはじめは1マスあけ □英数字の表記 (数字・小文字は1マス2文字、大文字は1マス1文字)
	□漢字	□誤字脱字がない □漢字にすべきところは漢字になっている □ひらがなにすべきところはひらがなになっている(こと、もの、できる等)
■文	□一文の長さ	□長すぎる文章になっていない □主述の乱れがない
■構成	□序論本論結論になっている	□序論本論結論のバランスがとれている (めやすは序論1：本論8：結論1) □序論でテーマについて述べている □序論と結論の内容が一致している
	□客観性	□根拠を示しながら客観的に相手に自分の考えを述べる文章になっている。
■引用	□引用の方法	□直接引用は「」をつけるか、2字下げ(3行程度)で引用してある □間接引用(自分の言葉でまとめる)した箇所にも出典が書いてある
	□出典の方法	□本の引用(筆者『書名』出版社 出版年 頁)
		□雑誌の引用(筆者『雑誌名』号数 出版年月)
		□新聞の引用(『○○新聞』年月日○刊)
□引用の量・使用方法	□サイトの引用(『サイト名』)→ただし本来のレポートはURLと閲覧日の記載が必要、今回の小論文は省略可 □引用の量は全体の3分の1以内におさまっている □資料をまとめただけでなく、資料を使って自分の意見を述べている。	

注 ルーブリック作成については、佐藤浩章氏(大阪大学)の助言を基にしている。  
出典の記載方法については大枠を確認した上で、学科の指導に従うよう指示している。

# 初年次の演習科目「基礎演習A」におけるグループワークの取り組み

## The Challenge of Introducing Group Work in First-Year Exercise “Kiso-Enshu A (Basic Exercise A)”

根岸 毅宏・東海林孝一・中田 有祐・細井 長  
本田 一成・宮下 雄治・山本 健太

### 【要 旨】

本学経済学部では、1年次の導入科目として「基礎演習A」（必修科目）が設置されている。平成26年度前期には、「基礎演習A」の24クラスのうち8クラスが、新たな試みとして、アクティブ・ラーニングの教育手法の1つであるグループワークを全面的に取り入れた授業を展開した。従来からの「基礎演習A」の目的の1つは、ノートの取り方、レジメの書き方、レポートの書き方などの学修スキルを修得させることであるが、こうした学修スキルを修得する際にも、グループワークを実践した。グループワークは、いわゆる課題解決型授業（Project / Problem Based Learning）を実践する場合に用いられることが多いので、学修スキルの修得にもグループワークの手法を実践したことは、挑戦的な試みである。

本稿は、この8クラスの取り組みの内容を記録的に示すとともに、学生アンケートの結果をまとめ、若干の考察を加えるものである。まず、本学部における取り組みの背景を述べ、つぎに、取り組みに参加した教員が実際に実施した授業内容について紹介している。さらに、アンケート調査の結果を分析し、最後に今後の取り組みへの示唆を述べている。

結論としては、グループワークの取り組みが意図したように、学生に主体的な学修を促すことに関して、学生アンケートの結果、担当教員が感じる学生の演習への態度などから見ると、当初の意図を十分に実現できたと、この取り組みに参加した教員全員が考えている。

### 【キーワード】

アクティブ・ラーニング 初年次教育 グループワーク 課題解決型授業 PBL

### 【Abstract】

In 2014, we attempted to conduct a new challenge of first-year coursework in “Kiso-Enshu A (Basic Exercise A)” in the Faculty of Economics, placing emphasis on group work, one of the education techniques of active learning, to have students learn more proactively. In the past, students have learned basic skills, e.g. how to take a note, prepare a handout and make out a report, in the class. However, students learn similar contents in this challenge, they learn those not by conventional way but by practicing group work, which is usually employed in PBL (Project/Problem Based Learning).

This article reports the efforts in the group work classes and analyses the questionnaire conducted to students. The questionnaire result and our impression of students' learning approach in those classes show the group work-type exercise improves their proactiveness to learning as intended at the threshold of this challenge. Therefore, we all believe the aim of our challenge would be amply achieved.

## 【キーワード】

active learning; first-year coursework; group work; Project/Problem Based Learning; PBL

### はじめに

本学経済学部では、1年次の導入科目として「基礎演習A」（必修科目）が設置されている。平成26年度前期には、「基礎演習A」の24クラスのうち8クラスが、新たな試みとして、アクティブ・ラーニングの教育手法の1つであるグループワークを全面的に取り入れた授業を展開した。従来からの「基礎演習A」の目的の1つは、ノートの取り方、レジメの書き方、レポートの書き方などの学修スキルを修得させることであるが、こうした学修スキルを修得する際にも、グループワークを実践した。グループワークは、いわゆる課題解決型授業（Project / Problem Based Learning）を実践する場合に用いられることが多いので、学修スキルの修得にもグループワークの手法を実践したことは、挑戦的な試みといえよう。

本稿は、この8クラスの取り組みの内容を記録的に示すとともに、学生アンケートの結果をまとめたものである。あらかじめ結論を述べると、グループワークの取り組みが意図したように、学生に主体的な学修を促すことに関しては、学生アンケートの結果、担当教員が感じる学生の演習への態度などから見ると、当初の意図を十分に実現できたと、この取り組みに参加した教員全員が考えている。

### 1. 科目の位置づけと取り組みの動機

経済学部では、3つの科目を初年次教育のための科目として必修と位置づけている。すなわち、「日本の経済」、「コンピュータと情報A」、「基礎演習A」である。

「日本の経済」は、経済学部で学ぶ上で、最低限知っておくべき日本経済についての基礎知識と経済学的な見方・考え方の基本を学習することを目標にしている。「コンピュータと情報A」は、大学における学習・研究に必要なコンピュータの基本的操作、インターネット・電子メール・オフィスアプリケーション（ワープロと表計算）の利用方法を修得することを目標にしている。「基礎演習A」では、次の3つを目標にしている。第1に、大学で学ぶための準備、初年次研修（大学で学ぶ意識の醸成、國學院大學についての理解、履修の仕方や進路選択を含む大学生活のガイダンス）、第2に、大学で学ぶための基本的な学修スキルの修得（プレゼンテーション・レジユメ作成、ディスカッション、レポート作成、情報リテラシー、日本語表現）、第3に、専門教育への導入・問題意識の養成（文献講読、プレゼンテーション、レジユメ作成、ディスカッション）である。

「基礎演習A」は、それまで1年次必修科目であった「基礎演習」を、2009年度から1年次前期の必修科目「基礎演習A」と1年次後期義務履修科目の「基礎演習B」に改編したものである<sup>(1)</sup>。「基礎演習B」では、「基礎演習A」において学習した基本的スキルを前

提にして、専門教育への橋渡しを行うために、幅広い問題意識を養成するとともに、レジュメの作成・報告、レポートの作成などが行われる<sup>(2)</sup>。

これら「基礎演習A」と「基礎演習B」の教育内容については、ほぼ毎年、教授会懇談会が2回開催され<sup>(3)</sup>、学部教員間で一定の共通認識を形成するとともに、教育内容と評価方法について共通化を図ってきた。これまで学部が独自に実施してきた「基礎演習A 授業アンケート」からは、「基礎演習A」は、友達作りやクラス作りなど大学生活のスムーズなスタートのために重要な成果をあげているものの、教育内容について必ずしも十分に成果を上げているとはいえない、という結果が出ている。また教員に対するアンケートからは、より詳細に丁寧に学生に指示を与え、1人でも多くの学生に大学生としての学修スキルを身につけさせようと格闘している様子が伺え、自身の担当する専門科目よりも負担を感じる教員もいた。

平成26年度前期から「基礎演習A」の8クラスでグループワークの取り組みを実施したきっかけは、それぞれの教員で異なると思うが、大きくは次の3つにある。

第1に、「基礎演習A」で学修スキルを扱う際に「教えること」に重点を置くあまり、細かなところまで指導し、時には高校や中学の授業のようになってしまっており、必要以上の負担を感じていたことである。もう一步踏み込むと、「教えること」が上手な教員は、この負担を受け入れて「教えること」を続けるか、それとも負担を軽減すべく「教えること」を減らすかという選択肢しかなかった。

第2に、学生に主体的な学修を促すように授業を構成できていなかったことである。もちろん、個々の教員はこれを促そうとしていたはずであるが、それを達成するための授業設計が充分にはなされていなかったことが推察される。そのため、前述の「教えること」が上手な教員は2つの選択肢の間で悩むことになった。

第3に、学生に主体的な学習を促す教育手法が存在し、かかる手法が大学教育において徐々に普及している状況がわかったことである。他の大学では、いわゆるアクティブ・ラーニングの教育手法が普及しているところもあり、事例の紹介や結果の公表が行われているところもある。

これらの状況を踏まえ、8クラスの取り組みでは、グループワークを全面的に取り入れ、それを基に授業を構成することにした。以下では、まず授業内容について紹介し、つぎにアンケート調査の結果を分析した後、最後に結論を述べることにする。

## 2. 授業内容

表1はグループワーク（GW）を中心とした授業内容である。それぞれの回で、(1)は「授業のねらい」、(2)は「概要（授業記録）」、(3)は「振り返りシートの内容」、(4)は「課題・宿題」を記載している。なお、表1はあくまで一例であり、担当教員の裁量で、クラスによって多少の違いがある。

まずは、授業の内容を考える際に、特別に注意した点を説明しよう。

第1に、グループワーク成功の要である、学生同士がスムーズに話し合うことができる雰囲気作りを目的として、クラス全員が仲良くなるよう、授業の前半は毎回、グループのメンバーを変えるととともに、アイスブレイクを行わせた点である。

第2に、学生の集中力を維持させるために、分刻みに授業内容を細分化し、タイマーで計りながら、次から次へと課題に取り組ませ、余分なことを考えさせないようにした点である。

第3に、これまでの教育目標（初年次研修、基本的な学修スキルの修得）に加えて、学びに対する主体性が涵養されるように、教員の立ち振る舞いを変えたことである。「教えること」に重点を置かず、むしろ教員はほとんど教えずに学生にグループワークを行わせ、自ら授業を振り返らせ、学生の自覚を促すことに重点を置いた。

以下では、第3回目の講義「良いノートとは？」を例に、グループワーク形式の授業の流れを紹介する<sup>(4)</sup>。

- (1) 4人1組のグループを作る (3分)
- (2) アイスブレイク「私をコンビニの商品に例えると」を行い、自己紹介する (5分)
- (3) 教員がノート取り方を指導する (10分)
- (4) ニュースを見てそのノートを取る (15分)
- (5) どういったノートがわかりやすいのかグループで話し合う (25分)
- (6) 話し合いの結果を全員の前で発表し、結果を共有する (15分)
- (7) グループメンバーへの評価シートを記入する (5分)
- (8) 個人の振り返りとして授業終了後に振り返シートを書き、教員に提出する

(2)のように、まずはグループ単位でアイスブレイクを行うことで、グループメンバー同士のコミュニケーションを円滑にする。つぎに、各回のテーマに沿って、(必要に応じて教員が簡単な説明を加えた後)グループワークを行い、また学生に他者評価・自己評価(振り返り)を行わせる。このような流れで毎回の授業を展開することで、学生の主体的な学びの姿勢を引き出そうと試みた。

また、表1で示した授業内容を共通で実施するために、今回の取り組みに参加した教員同士で、前期の間に合計で8回の打合せを行い、進捗状況や学生の状況を確認しながら授業を実施していった。

### 3. アンケート調査の結果

#### 3-1 概要

それでは、2014年度前期に「基礎演習A」の履修学生に対して実施した授業アンケート調査の結果をみよう。2014年度は、「基礎演習A」の本格的な改善への取り組みが開始されたことの一環として、従来の「基礎演習A 授業アンケート」の内容を改訂するとともに

にマークセンス方式へ切り替えて集計した。

調査票「基礎演習アンケート（2014）」は2種が用意された。1つは一般クラス用調査票である。もう1つはそれをベースとして、今回取り組みを実施した7クラスと途中から参加を表明した1クラスを加えたチームクラスである。チームクラスの調査票には次の3つの設問を加えた。すなわち、履修後の成果に対する同意度を測定する問1の「基礎演習Bでは、基礎演習Aとは違う教員の授業を受けてみたい」「基礎演習Bでは、基礎演習Aとは違う学生と授業を受けてみたい」「ほかのクラスと合同の授業を受けてみたい」である。クラス数は、チームクラスが8クラス、一般クラスが15クラスである。なお、チームクラスには、チームクラス用調査票を配布したが、一般クラスについては、2クラス分はチームクラス用を配布し、それ以外の13クラスには一般クラス用を配布した。なお、調査票は巻末に添付したので参照されたい。

実査は、2014年7月中旬～下旬の最終回の授業時間内に各クラスの担当教員が調査の説明、調査票の配布と回収を行った。学部内部で回収票のマークシート読み取り入力によりデータセットを作成し、集計を実施した。

### 3-2 調査結果

#### (1) 回答者の属性

表2は学科別、性別、入試制度別、クラス区分の構成を示している。本調査の実施後に回収し、記入状況を確認後、分析対象とできたのは487票であり、再履修者で2年生以上の学生が若干含まれているが、ほとんどは1年生である。

#### (2) 履修後の感想と成果ポイント

表3は、基礎演習Aを履修した成果として設定された各設問に対する学生の感想を示している（なお、クラス区分が特定できる学生の回答数が最も多いので、以下では、全体の調査結果は全てこのサンプルを用いる）。「とてもそう思う」に3点、「ややそう思う」に2点、「あまりそう思わない」に1点、「まったくそう思わない」に0点を与えて平均値を算出した。

学科別では、「クラスの雰囲気よかった」が経済ネットワーク学科で高い、「クラスの他の人の発表や意見が参考になった」が経営学科で高い、「勉強する意欲がわいた」が経営学科で高い、「基礎演習Bでは基礎演習Aと違う教員の授業を受けてみたい」が経済ネットワーク学科と経営学科で高い、などの特徴がみられる。入試制度別の特徴は、系列、ケント方式、指定校、その他など推薦特選系入試の学生で高い項目がある。クラス区分別では、ほとんどの設問で、チームクラスの成果ポイントが一般クラスを上回っている。

### (3) 授業に対する満足度

表4は、基礎演習Aに対する学生の満足度と、学生が満足と回答した選択肢の数を示している。学科別、性別、入試制度別、クラス区分別で差異がみられるが、例えば、チームクラスの学生の満足の点数は一般クラスよりも高い。

### (4) 授業に臨むための準備時間

表5は、授業1回あたりの受講のための準備時間をたずねた結果を示している。準備時間が「1時間以上」の割合を取り上げると、性別では差がない一方で、学科別では経済ネットワーク学科が、入試制度別では指定校、院友が、クラス区分別ではチームクラスが相対的に高くなっている。

### (5) 積極性の変化

表6は入学時と調査時の積極性に関する調査結果とともに、選択肢100点に100点、同90点くらいに90点、同80点くらいに80点、70点くらいに70点、60点くらいに60点、50点以下に50点を与え、積極性ポイントを算出した。

全体の積極性ポイントは、調査時点では入学時点より低下している。また、2時点のポイントの変化に着目すると、学科別では、経済ネットワーク学科のみが入学時より現在においてポイントが上昇している。性別ではほとんど違いがみられない。入試制度別では一般が大きくポイントを低下させている。クラス区分別では一般クラスで低下するのに対してチームクラスでは上昇している。

### (6) 社会人基礎力を手がかりにした能力獲得

表7は、経産省「社会人基礎力」の各能力と基礎演習の授業内容との関係についてたずねた結果を示している。

能力要素の数の平均値を算出した結果にも注目すると、性別には差がみられない一方で、学科別では経済ネットワーク学科、入試制度別ではケント方式、クラス区分別ではチームクラスで高い。

## 3-3 まとめ

基礎演習Aのアンケート調査の結果によると、おおむね、学科別では経済ネットワーク学科、入試制度別では系列、ケント、指定校、院友など推薦特選系入試、クラス区分別ではチームクラスの学生で良好な結果がみられ、感応力や吸収力のレディネスが高いことが見出された。

## むすびにかえて：今後の可能性

今回8クラスでグループワークを中心とする授業を実施し、担当教員は、全体として次

の2つのことを実感している。第1に、これまでになくクラスの学生同士が仲良くなることである。第2に、毎回のグループワークに向けて、学生が自ら進んで学習してくることである。アンケート結果においても、こうした傾向がはっきりと示されているので、今回の学生に主体的な学習を促す取り組みは、大きな成果に結びついたと感じている。

次に、グループワークを取り入れる際に、決定的に重要であると感じていることを示したい。1つはグループワークについてであり、もう1つは振返シートである。

グループワークは、今回の取り組みの肝である。そこで重要なことは、第1に、グループワークをする環境を作るために、アイスブレイクを何度も何度も行って学生同士を友達にすることである。第2に、実際にワークを行わせる場合は教員が教えすぎないで、学生同士に考えさせて意見交換させることである。第3に、なかなかグループの輪に加わらない（加わることのできない）学生がいても、強く指導をしないで、辛抱強く様子をうかがうことである。その上で、振返シートを返却する際に、参加するようにアドバイスを書いて欲しい。

振返シートは、毎回の授業後2日以内に学生に書かせて提出させ、教員がコメントを書き返却する。振返シートでは、反省させることと、次回の授業に向けた改善を書かせることが重要である。教員はそれを読んでコメントを書き、学生が書いた反省と次回の改善について評価し、学生の取り組みを教員がしっかり見ているというメッセージを送って欲しい。そうすることで、学生は自ら改善する習慣が付き、それこそが主体的な学修につながるのである。

また、今回の取り組みの反省点としては、担当教員が授業中、時間を計り、グループワークの進捗状況に追われてしまい、個々の学生の取り組みをじっくり評価したり、クラス全体を鳥瞰するための余裕がなかったことが挙げられる。そのため、個々の学生の取り組みを適切に評価し、それを振返シートに反映して学生の主体的な学修を促すことができるように、学生アシスタントを各クラスに1人ずつつけることを、授業改善に関する次のステップとして提起したい。学生アシスタントには、他大学の学生アシスタントが行っているように、授業準備を行い、時間を計り、授業の司会進行を行う等の役割に加えて、学部の先輩として、またグループワークを知る先輩として、受講生の間の潤滑油の役割も期待される。

最後に、平成26年度後期の「基礎演習B」の現状を示して、本稿のむずびとしたい。まず、前期の「基礎演習A」ではこの取り組みを行うクラスは8クラスであったが、後期の「基礎演習B」では13クラスに増えた。また、授業内容としては、PBLの手法を取り入れ、13クラスで同一の課題に取り組んでいる。12月10日（水）には13クラスの中から最優秀グループを決めるプレゼン大会を開催した。といっても、プレゼン大会とは銘打っているが、この大会の目的は、学生が良いプレゼンを行うことではない。普段の基礎演習と同様に、この取り組みから個々の学生が今の自分に足りない部分を発見し、それをテコにして自らの興味に応じて系統的に授業を履修するようになることであり、大人数の講義でも興味関心

を失わず受講する姿勢を身に付けることである。

この「基礎演習B」の取り組みの成果については、次年度の教育開発推進機構の紀要で報告を行うこととしたい。

#### 注

- (1) 義務履修科目とは、対象学生全員が自動的に履修登録されるものの、進級・卒業要件でない科目という意味であり、もし単位を落としても再履修する必要がない科目である。「基礎演習B」は、学生の再履修負担を軽減するために義務履修科目になっている。
- (2) 「基礎演習B」の主な内容は(1) 班に分かれての専門書の報告(班を作らないクラスもありうる)、(2) 課題図書への報告に対するディスカッション、(3) テーマの見つけ方(報告あるいはレポートのために自分でテーマを探す)、(4) レポートの作成(自分でテーマを設定し、複数の文献を読んで、内容をきちんと説明するレポートを作成)である。
- (3) 経済学部の教授会懇談会の取り組みは、河合塾『ガイドライン』2013年4・5号で紹介されている。
- (4) なお、これは表1の授業内容とは若干異なっているが、それは、表1の授業内容を実施した教員とここで述べている授業内容を実施した教員が違うためである。(この程度の違いは教員の裁量の範囲として認められるべきものであろう。)

表1 授業内容（一例）

第1回 ガイダンス、アイスブレイク	
(1)	この授業の目的を理解する、(学生)緊張をほぐす
(2)	・基礎演習の意義、半期のスケジュール、その他留意点に関する説明 (15分) ・アイスブレイク1「パースディ・リング」(15分) ・アイスブレイク2「他者紹介」(45分)
(3)	①本日の感想、②今後への期待、③教員へ一言
(4)	次回授業に日本経済新聞を持参する
第2回 コンピュータガイダンス、図書館ガイダンス	
(1)	データベース・図書館の利用方法を修得する、能動的に自ら調べる意識を身に付ける
(2)	・前回の宿題（日本経済新聞の持参）に関連して、日経新聞に関する説明・解説（20分） ・教員による企業情報・IR情報の見方などに関する説明（20分） ・日経新聞に載っている企業から1社選び、学生自ら企業情報を閲覧（10分） ・蔵書検索方法、自動書庫への立ち入り方法などについてのガイダンス（35分）
(3)	①日経新聞についての感想、②企業のウェブサイトについての感想、③図書館の使い方について理解できたか
(4)	図書館で蔵書検索を活用し、書籍を1冊借りる
第3回 GW「良いノートとは」	
(1)	ノートの取り方について考える
(2)	・前回の宿題の確認（5分） ・テレビのニュースの視聴（ノートの取り方に関する事前説明は一切なし）（15分） ・教員によるノートの取り方に関する注意点等の説明（10分） ・同じニュースを再視聴しノートを取る（15分） ・GW「良いノートとは何か」（30分） 「良いノートとは何か」というテーマのもと、グループメンバーのノートの良い点・悪い点を指摘しアドバイスする（加えて、内容をシートに記入し、相手に渡す）。
(3)	①グループメンバーからの指摘（良い点・悪い点）、②グループメンバーからのアドバイス・コメント、③ノートを取る上での今後の改善点、④本日のGWに関する自己評価
(4)	改善したノートの発表（次回授業）の発表準備
第4回 GW「レジユメの効果」	
(1)	発表におけるレジユメの役割・効果を知る
(2)	・前回課題（ノートの取り方）のグループ発表（25分） ・次回の授業（ケースで学ぶ経済・経営）の事前準備の説明（5分） ・教員の専門演習に所属する学生による見本の発表・レジユメ（25分） ・GW「レジユメの作成方法」（20分） グループに分かれて、①レジユメの効果、②レジユメ作成における注意点、③専門ゼミその他大学での学びについて意見交換を行う。
(3)	①レジユメの効果についての感想、②レジユメ作成における注意点は何か、③専門ゼミその他大学での学びについて考えたこと
(4)	次週のテーマについて予習する（事前配布プリントの熟読）
第5回 GW「マクドナルドvs モスバーガー」	
(1)	企業経営についてGWを行い意見交換する
(2)	・GW「マクドナルドvsモスバーガー」（75分） ①マクドナルドとモスバーガーの競争戦略、②ハンバーガー業界の今後の展望・予想、③自分が経営する会社がハンバーガー業界に新規参入するならどうするかをテーマにGWを行う。その後、グループとしての意見をまとめ、全体報告する。
(3)	グループ報告のまとめ
(4)	(なし)

<b>第6回 データベースガイダンス</b>	
(1)	データベースの活用方法を学ぶ
(2)	・大学で契約している各種データベースの紹介や利用・活用方法等に関する説明、教員による実際の活用例の実演 (75分) ・次週提出する課題の説明 (15分)
(3)	①データベースの利用方法に関する理解度、②「マクドナルドvsモスバーガー」のレジюмеを作成する際のデータベース活用例、③今後の大学生活におけるデータベース活用例
(4)	データベースを活用してGW「マクドナルドvsモスバーガー」におけるグループの意見を補強・修正し、レジюмеを作成する
<b>第7回 GW「マクドナルドvsモスバーガー」</b>	
(1)	自らのレジюме・発表の良い点・要改善点を知る
(2)	・「マクドナルドvsモスバーガー」のグループ発表 (80分) レジюмеをクラス全員に配布し、グループごとに全体の前で発表する。
(3)	①データベースの活用はレジюме作成にどのように役立ったか、②他の人の発表で参考になった点 (3点まで)
(4)	次週のテーマ (GW「渋谷は成長するか、衰退するか」) について、題材を考える
<b>第8回 レジюме作成ガイダンス、GW「渋谷は成長するか、衰退するか」</b>	
(1)	レジюме作成のポイントを知る、地域経済についてGWを行い意見を交換する
(2)	・レジюме作成ガイダンス (25分) 教員が添削した「マクドナルドvsモスバーガー」のレジюмеを返却し、レジюме作成のポイント等について説明した後、各自が「自分のレジюмеの改善点」を検討する。 ・GW「渋谷は成長するか、衰退するか」 (50分)
(3)	①自分のレジюмеの改善点、②GW「渋谷は成長するか、衰退するか」における自分の視点とグループメンバーの視点
(4)	次回のGWの準備
<b>第9回 GW「文章の要約方法」、GW「渋谷は成長するか、衰退するか」</b>	
(1)	レポート作成に必要な文章の要約技術を学ぶ、地域経済についてGWを行い意見を交換する
(2)	・GW「文章の要約方法」 (50分) 「これまで文章をまとめる際に気を付けてきたポイント」を記入し、各自で新聞記事を要約する。その後、他のグループメンバーの文章の要約方法について、良かった点と改善点を1つずつ挙げ、シートに記入し本人に渡す。 ・GW「渋谷は成長するか、衰退するか」
(3)	①これまで文章をまとめる際に気を付けてきたポイント、②他の人の文章のまとめ方で良かった点、③自分の文章のまとめ方の改善点、④次回の発表までのグループスケジュール
(4)	「渋谷は成長するか、衰退するか」の中間発表の準備
<b>第10回 GW「渋谷は成長するか、衰退するか」</b>	
(1)	自らのレジюме・発表の良い点・要改善点を知る
(2)	・「渋谷は成長するか、衰退するか」のグループ中間発表 (75分) レジюмеを全員配布した上で、①グループ発表、②発表グループ以外の学生がレジюме・発表の良い点・悪い点についてコメントシートに記入、③前の発表を行ったグループから1人がコメントの報告、というサイクルでグループ発表を行う。コメントシートは、各グループに渡し、発表の要改善点を把握させる。
(3)	①自分たちのグループ発表についての反省点 (人のコメントを見る前に書く)、②挙げられた要改善点のなかで特に気になったもの (レジюмеに関して・発表に関して)
(4)	「渋谷は成長するか、衰退するか」の最終発表の準備
<b>第11回 GW「渋谷は成長するか、衰退するか」</b>	
(1)	自らのレジюме・発表の良い点・要改善点を知る

(2)	・「渋谷は成長するか、衰退するか」のグループ最終発表（80分） 改善したレジュメを全員配布した上で、グループ発表を行い、その後、個人で4項目（①レジュメの構成・完成度、②発表態度・構成、③内容、④前回の発表からの改善度）について評価シートに記入する。全グループの発表後、評価シートをもとにNo. 1グループを投票し、優勝グループを決め、拍手・表彰する。
(3)	①自分が投票したグループの良かったところ、②No.1グループと比較して、自分たちに足りなかったもの、③グループでの作業・発表を通じて感じたこと
(4)	(なし)
<b>第12回 期末試験への臨み方、ゼミとは何か（GW）</b>	
(1)	ゼミについて理解する、ゼミに対する意識を高める
(2)	・期末試験への臨み方の説明（15分） ・ゼミに関する説明（教員からの説明、教員の専門演習に所属する学生による説明）（60分） 教員からゼミの意義やゼミ応募に向けた心構え・準備の仕方について説明した後、教員の専門演習に所属する学生から「ゼミに入って意識が変化したこと」などの説明を行う。
(3)	①試験に向けた準備方法について理解できたか（どこが理解できなかったか）、②専門ゼミを選ぶ上で何を考えよう行動すべきか
(4)	次回・次々回の発表の準備
<b>第13回 新書に関する発表</b>	
(1)	自らのレポートの良い点・要改善点を知る
(2)	・新書に関する発表（80分） 最終週に提出するレポート（新書を読んで、要約・考察を述べる）の中間発表を行う。発表では、全員分のレジュメを印刷・配布させ、それぞれ5分程度の発表の後に教員がコメントを付す形をとる。
(3)	①他の人のレポートの書き方で参考になった点、②自分のレポートの改善点
(4)	(発表済の学生) レポートの改善 (未発表の学生) 次回の発表準備
<b>第14回 新書に関する発表</b>	
(1)	自らのレポートの良い点・要改善点を知る
(2)	台風のため休講。（代替措置として、発表予定者のレジュメを教員に送付してもらい、添削・返信する形をとった。）
(3)	(なし)
(4)	次回提出するレポートの改善
<b>第15回 GW「基礎演習の改善点」、アンケート</b>	
(1)	半期を振り返り自己を評価する、授業内容の改善点を学生自らが考える
(2)	・GW「基礎演習の改善点」（70分） 半期の振り返りを行い、自らの取り組みや授業内容を思い出しながら、「授業の良かった点、改善点」をテーマにGWを行い、グループごとに意見をまとめ全体報告する。 ・レポート（新書）の提出 ・アンケートの記入・提出
(3)	(なし)
(4)	(なし)

表2

分類	人数	比率
全体	487	100.0
学科		
経済	188	38.6
経済ネットワーク	131	26.9
経営	114	23.4
不明	54	11.1
性別		
男性	285	58.5
女性	142	29.2
不明	60	12.3
入試制度		
一般入試	196	40.2
指定校推薦	79	16.2
系列校推薦	74	15.2
ケント方式	38	7.8
院友子弟特別選考	14	2.9
その他	26	5.3
不明	60	12.3
クラス		
チーム	161	33.1
一般	326	66.9

表3 感想の分布と成果ポイント

単位：%

分類	クラスの友達ができた					クラスの雰囲気よかった					大学が好きになった					経済学部が好きになった					成果ポイント				
	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント							
全体	57.3	34.3	5.7	1.4	1.2	2.6	42.5	44.8	10.1	1.4	1.2	2.5	20.5	55.2	19.9	3.1	1.2	2.3	16.0	53.2	25.1	4.1	1.6	2.3	
学科																									
経済	56.9	32.4	8.0	1.6	1.1	2.5	32.4	51.1	13.8	1.6	1.1	2.2	16.5	60.1	18.1	4.3	1.1	1.9	16.5	51.1	27.1	3.7	1.6	1.8	
経済ネットワーキング	58.8	36.6	3.1	0.8	0.8	2.5	53.4	42.0	3.1	0.8	0.8	2.5	19.1	58.8	19.1	2.3	0.8	2.0	13.7	55.0	26.0	4.6	0.8	1.8	
経営	55.3	35.1	6.1	0.9	2.6	2.5	44.7	36.8	14.9	0.9	2.6	2.3	27.2	46.5	21.9	1.8	2.6	2.0	18.4	57.9	16.7	3.5	3.5	1.9	
不明	59.3	33.3	3.7	3.7		2.5	46.3	46.3	3.7	3.7		2.4	24.1	48.1	24.1	3.7		1.9	14.8	46.3	33.3	5.6		1.7	
性別																									
男性	52.6	35.8	8.1	1.8	1.8	2.4	43.5	42.8	10.5	1.4	1.8	2.3	20.0	54.4	20.7	3.2	1.8	1.9	17.9	48.8	25.6	5.3	2.5	1.8	
女性	65.5	31.7	2.1		0.7	2.6	39.4	48.6	10.6	0.7	0.7	2.3	21.1	59.9	16.2	2.1	0.7	2.0	12.7	65.5	19.7	1.4	0.7	1.9	
不明	60.0	33.3	3.3	3.3		2.5	45.0	45.0	6.7	3.3		2.3	21.7	48.3	25.0	5.0		1.9	15.0	45.0	35.0	5.0		1.7	
入試制度																									
一般入試	50.5	38.8	8.2	1.0	1.5	2.4	35.7	46.9	14.3	1.5	1.5	2.2	16.8	54.1	24.0	3.6	1.5	1.9	11.7	51.0	30.1	5.1	2.0	1.7	
指定校推薦	58.2	36.7	1.3	2.5	1.3	2.5	41.8	43.0	13.9		1.3	2.3	19.0	63.3	13.9	2.5	1.3	2.0	17.7	55.7	20.3	5.1	1.3	1.9	
系列校推薦	71.6	20.3	5.4		2.7	2.7	54.1	36.5	4.1	2.7	2.7	2.5	24.3	55.4	14.9	2.7	2.7	2.0	21.6	59.5	12.2	2.7	4.1	2.0	
ケント方式	68.4	28.9	2.6			2.7	52.6	34.2	13.2			2.4	31.6	47.4	18.4	2.6		2.1	21.1	60.5	15.8	2.6	0.0	2.0	
院女子弟特別選考	42.9	50.0	7.1			2.4	35.7	64.3				2.4	7.1	85.7	7.1			2.0	7.1	64.3	28.6			1.8	
その他	50.0	34.6	11.5	3.8		2.3	46.2	53.8				2.5	26.9	50.0	23.1			2.0	30.8	42.3	26.9			2.0	
不明	60.0	33.3	3.3	3.3		2.5	45.0	48.3	3.3	3.3		2.4	23.3	48.3	23.3	5.0		1.9	13.3	46.7	35.0	5.0		1.7	
クラス																									
チーム	59.6	33.5	5.6	0.6	0.6	2.5	57.1	37.9	3.7	0.6	0.6	2.5	20.5	61.5	15.5	1.9	0.6	2.0	16.8	60.2	19.3	3.1	0.6	1.9	
一般	56.1	34.7	5.8	1.8	1.5	2.5	35.3	48.2	13.2	1.8	1.5	2.2	20.6	52.1	22.1	3.7	1.5	1.9	15.6	49.7	27.9	4.6	2.1	1.8	

単位：%

分類	人前で発表できるようになった					メディア報道を意識するようになった					他人の発表や意見が参考になった					勉強する意欲がわいた					成果ポイント				
	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント							
全体	21.8	54.6	19.5	2.5	1.6	2.4	17.7	52.6	25.7	2.5	1.6	2.4	35.3	50.5	10.7	2.1	1.4	2.4	10.9	52.4	30.0	5.3	1.4	2.3	
学科																									
経済	23.9	51.6	20.7	2.7	1.1	2.0	20.7	49.5	25.5	3.2	1.1	1.9	33.0	50.5	11.2	4.3	1.1	2.1	12.2	50.5	30.3	5.9	1.1	1.7	
経済ネットワークキーキング	19.1	61.8	16.8	1.5	0.8	2.0	10.7	61.8	23.7	2.3	1.5	1.8	35.1	57.3	6.9	0.8	0.8	2.3	4.6	61.8	27.5	5.3	0.8	1.7	
経営	24.6	52.6	17.5	2.6	2.6	2.0	24.6	47.4	23.7	0.9	3.5	2.0	44.7	40.4	11.4	3.5	3.5	2.3	16.7	52.6	24.6	2.6	3.5	1.9	
不明	14.8	51.9	25.9	3.7	3.7	1.8	9.3	51.9	35.2	3.7		1.7	24.1	55.6	16.7	3.7		2.0	9.3	35.2	46.3	9.3		1.4	
性別																									
男性	26.0	53.0	16.5	2.8	1.8	2.0	21.1	49.5	24.6	3.2	1.8	1.9	36.8	48.1	11.2	2.1	1.8	2.2	13.3	51.2	28.1	5.6	1.8	1.7	
女性	14.1	60.6	23.2	1.4	0.7	1.9	13.4	59.2	24.6	0.7	2.1	1.9	37.3	54.2	6.3	0.7	1.4	2.3	7.0	61.3	26.8	3.5	1.4	1.7	
不明	20.0	48.3	25.0	3.3	3.3	1.9	11.7	51.7	33.3	3.3		1.7	23.3	53.3	18.3	5.0		2.0	8.3	36.7	46.7	8.3	0.0	1.5	
入試制度																									
一般入試	23.0	56.1	17.9	1.5	1.5	2.0	18.9	50.5	26.0	2.6	2.0	1.9	27.6	55.1	12.8	2.6	2.0	2.1	9.2	54.1	28.6	6.1	2.0	1.7	
指定校推薦	21.5	53.2	20.3	3.8	1.3	1.9	13.9	63.3	19.0	2.5	1.3	1.9	43.0	48.1	6.3	1.3	1.3	2.3	13.9	58.2	22.8	3.8	1.3	1.8	
系列校推薦	16.2	58.1	21.6	1.4	2.7	1.9	17.6	58.1	20.3	1.4	2.7	1.9	45.9	40.5	10.8	0.0	2.7	2.4	10.8	51.4	32.4	2.7	2.7	1.7	
ケント方式	23.7	60.5	13.2	2.6		2.1	28.9	42.1	26.3		2.6	2.0	50.0	44.7	5.3			2.4	10.5	60.5	28.9			1.8	
院女子弟特別選考	14.3	57.1	28.6			1.9	0.0	50.0	50.0			1.5	28.6	64.3	7.1			2.2	7.1	64.3	28.6			1.8	
その他	34.6	46.2	11.5	7.7		2.1	26.9	34.6	30.8	7.7		1.8	46.2	42.3	7.7	3.8		2.3	23.1	38.5	23.1	15.4		1.7	
不明	20.0	46.7	26.7	3.3	3.3	1.9	11.7	53.3	31.7	3.3		1.7	25.0	55.0	15.0	5.0		2.0	8.3	38.3	45.0	8.3		1.5	
クラス																									
チーム	23.0	59.0	16.1	1.2	0.6	2.0	15.5	59.6	21.7	1.9	1.2	1.9	44.7	49.1	4.3	0.6	1.2	2.4	9.3	62.7	23.0	3.7	1.2	1.8	
一般	21.2	52.5	21.2	3.1	2.1	1.9	18.7	49.1	27.6	2.8	1.8	1.9	30.7	51.2	13.8	2.8	1.5	2.1	11.7	47.2	33.4	6.1	1.5	1.7	

単位：%

分類	物事に対する積極性が増した					自分の能力について考えるようになった					「基礎演習B」が楽しみになった					「専門演習(ゼミ)」に応募してみたくなくなった									
	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント							
全体	13.8	48.9	33.1	2.9	1.4	2.4	24.6	48.7	22.2	3.1	1.4	2.4	17.0	41.1	32.4	8.0	1.4	2.3	32.2	44.6	18.1	3.7	1.4	2.4	
学科																									
経済	14.9	48.4	33.5	2.1	1.1	1.8	20.7	50.5	23.4	4.3	1.1	1.9	17.6	39.4	34.6	7.4	1.1	1.7	27.1	48.4	20.2	3.2	1.1	2.0	
経済ネットワークワーキング	12.2	51.1	34.4	1.5	0.8	1.7	26.7	50.4	21.4	0.8	0.8	2.0	11.5	49.6	31.3	6.9	0.8	1.7	28.2	53.4	15.3	2.3	0.8	2.1	
経営	16.7	47.4	28.1	4.4	3.5	1.8	28.9	46.5	17.5	3.5	3.5	2.0	21.1	41.2	23.7	10.5	3.5	1.8	42.1	33.3	15.8	5.3	3.5	2.2	
不明	7.4	48.1	38.9	5.6	0.0	1.6	24.1	42.6	29.6	3.7		1.9	20.4	25.9	46.3	7.4		1.6	38.9	33.3	22.2	5.6	0.0	2.1	
性別																									
男性	17.9	45.3	31.6	3.5	1.8	1.8	26.3	48.4	19.3	4.2	1.8	2.0	18.2	38.6	32.3	9.1	1.8	1.7	30.2	44.9	18.9	4.2	1.8	2.0	
女性	7.0	56.3	34.5	0.7	1.4	1.7	21.8	50.7	25.4	0.7	1.4	2.0	14.1	51.4	26.8	6.3	1.4	1.7	33.8	49.3	13.4	2.1	1.4	2.2	
不明	10.0	48.3	36.7	5.0		1.6	23.3	45.0	28.3	3.3		1.9	18.3	28.3	46.7	6.7		1.6	38.3	31.7	25.0	5.0		2.0	
入試制度																									
一般入試	11.7	45.4	36.2	4.6	2.0	1.7	22.4	46.9	24.5	4.1	2.0	1.9	15.8	40.3	31.1	10.7	2.0	1.6	30.6	47.4	16.3	3.6	2.0	2.1	
指定校推薦	19.0	54.4	24.1	1.3	1.3	1.9	25.3	54.4	17.7	1.3	1.3	2.1	16.5	43.0	32.9	6.3	1.3	1.7	32.9	45.6	17.7	2.5	1.3	2.1	
系列校推薦	16.2	45.9	33.8	1.4	2.7	1.8	25.7	45.9	21.6	4.1	2.7	2.0	13.5	50.0	27.0	6.8	2.7	1.7	31.1	47.3	16.2	2.7	2.7	2.1	
ケント方式	13.2	52.6	34.2			1.8	26.3	50.0	23.7			2.0	18.4	47.4	28.9	5.3		1.8	42.1	47.4	10.5			2.3	
院女子培特別選考						1.6	28.6	50.0	21.4			2.1	14.3	35.7	42.9	7.1		1.6	14.3	57.1	28.6			1.9	
その他	23.1	50.0	26.9			2.0	34.6	50.0	11.5	3.8		2.2	34.6	34.6	26.9	3.8		2.0	26.9	34.6	23.1	15.4		1.7	
不明	10.0	51.7	33.3	5.0		1.7	23.3	48.3	25.0	3.3		1.9	18.3	30.0	45.0	6.7		1.6	38.3	30.0	26.7	5.0		2.0	
クラス																									
チーム	14.3	56.5	26.7	1.2	1.2	1.8	30.4	47.8	19.3	1.2	1.2	2.1	16.8	50.9	25.5	5.6	1.2	1.8	39.8	46.0	10.6	2.5	1.2	2.2	
一般	13.5	45.1	36.2	3.7	1.5	1.7	21.8	49.1	23.6	4.0	1.5	1.9	17.2	36.2	35.9	9.2	1.5	1.6	28.5	43.9	21.8	4.3	1.5	2.0	

単位：%

分類	違う教員の授業を受けてみたい					違う学生と授業を受けてみたい					ほかのクラスと合同の授業を受けてみたい								
	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	不明	成果ポイント	
全体	3.5	9.4	17.0	11.3	0.4	0.8	3.9	9.0	19.1	9.2	0.4	0.9	6.0	13.3	15.2	6.4	0.8	0.9	
学科																			
経済	0.5	2.7	7.4	9.0		0.1	1.1	5.3	8.0	5.3	0.0	0.2	1.6	7.4	5.9	4.8	0.0	0.3	
経済ネットワークキーキング	5.3	19.1	31.3	17.6	0.8	0.9	5.3	15.3	35.1	17.6	0.8	0.8	9.9	22.9	30.5	9.2	1.5	1.1	
経営	6.1	11.4	14.9	11.4	0.9	0.6	6.1	8.8	21.1	7.9	0.9	0.6	7.9	14.0	14.9	7.0	0.9	0.7	
不明	3.7	5.6	20.4	3.7		0.4	5.6	7.4	14.8	5.6		0.5	7.4	9.3	11.1	3.7	1.9	0.5	
性別																			
男性	3.9	7.4	15.4	13.7	0.4	0.4	4.2	7.7	18.2	10.2	0.4	0.5	6.0	12.3	15.4	6.7	0.4	0.6	
女性	2.8	15.5	19.7	9.9	0.7	0.6	2.8	12.7	23.2	9.2	0.7	0.6	5.6	17.6	16.9	7.0	1.4	0.7	
不明	3.3	5.0	18.3	3.3		0.4	5.0	6.7	13.3	5.0		0.4	6.7	8.3	10.0	3.3	1.7	0.5	
入試制度																			
一般入試	3.6	8.2	14.3	12.8	1.0	0.4	2.6	11.2	16.8	8.2	1.0	0.5	5.1	13.3	12.2	8.2	1.0	0.5	
指定校推薦	2.5	12.7	19.0	11.4		0.5	5.1	10.1	24.1	6.3		0.6	1.3	19.0	19.0	5.1	1.3	0.6	
系列校推薦	2.7	5.4	21.6	9.5		0.4	2.7	2.7	21.6	12.2		0.4	6.8	8.1	20.3	4.1		0.6	
ケント方式	7.9	15.8	21.1	10.5		0.8	10.5	7.9	23.7	13.2		0.7	10.5	23.7	13.2	7.9		0.9	
院女子弟特別選考	0.0	28.6	21.4	21.4		0.8	0.0	14.3	42.9	14.3		0.7	7.1	14.3	42.9	7.1		0.9	
その他	3.8	11.5	7.7	19.2		0.4	3.8	11.5	7.7	19.2		0.4	15.4	7.7	11.5	7.7		0.7	
不明	3.3	5.0	18.3	3.3		0.4	5.0	6.7	13.3	5.0		0.4	6.7	8.3	10.0	3.3	1.7	0.5	
クラス																			
チーム	6.8	23.0	40.4	28.6	1.2	1.1	6.8	21.1	47.2	23.6	1.2	1.1	11.2	34.2	38.5	13.7	2.5	1.4	
一般	1.8	2.8	5.5	2.8		0.2	2.5	3.1	5.2	2.1		0.2	3.4	3.1	3.7	2.8		0.2	

単位：%

表4 満足した項目と満足度

	授業内容	進め方	チャームワーク	準備時間	学生	教員	時間帯	教室	満足度
全体	44.9	34.2	27.3	14.8	57.0	49.5	15.7	26.7	2.7
学科									
経済	36.7	30.9	22.9	15.4	50.0	43.1	22.9	27.7	2.5
経済ネットワーク	50.4	35.1	27.5	17.6	61.1	47.3	11.5	16.8	2.7
経営	45.6	30.7	29.8	9.6	54.4	55.3	7.9	25.4	2.6
不明	40.7	37.0	25.9	11.1	53.7	44.4	11.1	38.9	2.6
性別									
男性	45.3	31.2	25.6	14.0	49.5	45.3	16.5	24.9	2.5
女性	40.1	34.5	28.2	14.8	65.5	52.8	10.6	21.1	2.7
不明	38.3	35.0	23.3	13.3	51.7	43.3	18.3	38.3	2.6
入試制度									
一般入試	42.3	25.5	26.0	14.3	48.0	43.9	13.8	23.5	2.4
指定校推薦	36.7	34.2	21.5	15.2	57.0	41.8	22.8	25.3	2.5
系列校推薦	47.3	37.8	28.4	16.2	62.2	52.7	9.5	24.3	2.8
ケント方式	39.5	42.1	26.3	13.2	60.5	55.3	18.4	18.4	2.7
院友子弟特別選考	57.1	57.1	35.7	21.4	57.1	57.1	21.4	21.4	3.3
その他	61.5	34.6	26.9	7.7	57.7	57.7	7.7	30.8	2.8
不明	38.3	35.0	26.7	11.7	56.7	46.7	15.0	36.7	2.7
クラス									
チーム	57.8	39.1	34.2	16.1	63.4	61.5	10.6	19.9	3.0
一般	35.6	29.4	22.1	13.2	50.0	40.2	17.2	28.2	2.4

表5 課外学習時間の分布 単位：%

	0分	1～29分	30～59分	1時間以上	不明
全体	7.5	26.7	25.6	42.6	2.4
学科					
経済	7.4	29.3	27.1	34.6	1.6
経済ネットワーク	3.1	19.1	24.4	52.7	0.8
経営	11.4	25.4	21.9	36.8	4.4
不明	7.4	27.8	20.4	40.7	3.7
性別					
男性	8.8	24.9	22.8	41.1	2.5
女性	4.2	23.9	29.6	40.8	1.4
不明	6.7	31.7	20.0	38.3	3.3
入試制度					
一般入試	8.7	27.0	24.0	38.3	2.0
指定校推薦	7.6	19.0	22.8	48.1	2.5
系列校推薦	1.4	31.1	24.3	40.5	2.7
ケント方式	5.3	21.1	28.9	42.1	2.6
院友子弟特別選考	0.0	7.1	35.7	57.1	0.0
その他	19.2	23.1	26.9	30.8	0.0
不明	6.7	30.0	21.7	38.3	3.3
クラス					
チーム	5.6	19.3	25.5	47.8	1.9
一般	8.0	28.5	23.9	37.1	2.5

表6 積極性の変化と積極性ポイント

	入学時の積極性										積極性ポイント
	100点	90点くらい	80点くらい	70点くらい	60点くらい	50点くらい	不明				
全体	9.9	11.7	12.7	16.2	19.9	17.9	11.7				71.1
学科											
経済	12.2	18.6	22.9	15.4	13.3	16.0	1.6				75.2
経済ネットワーキング	6.1	17.6	23.7	22.9	17.6	12.2					73.5
経営	14.9	25.4	20.2	17.5	12.3	8.8	0.9				78.7
不明						1.9	98.1				50.0
性別											
男性	13.7	19.6	22.5	16.5	14.7	13.0					76.2
女性	6.3	21.8	22.5	21.1	14.1	13.4	0.7				74.5
不明			1.7	3.3		1.7	93.3				67.5
入試制度											
一般入試	14.3	21.4	24.0	17.3	12.2	10.7					77.6
指定校推薦	10.1	13.9	25.3	20.3	16.5	13.9					73.9
系列校推薦	6.8	18.9	20.3	13.5	21.6	18.9					71.9
ケント方式	10.5	31.6	15.8	18.4	10.5	10.5	2.6				78.1
院女子弟特別選考		7.1	14.3	35.7	21.4	21.4					66.4
その他	11.5	19.2	19.2	26.9	7.7	15.4					75.4
不明		3.3	3.3				93.3				85.0
クラス											
チーム	9.3	11.8	21.7	22.4	17.4	13.0	4.3				73.1
一般	10.1	20.9	19.0	13.2	10.4	11.0	15.3				76.9

単位：%

単位：%

	現在の積極性										積極性ポイント
	100点	90点くらい	80点くらい	70点くらい	60点くらい	50点くらい	不明				
全体	4.7	12.7	24.2	20.3	17.9	8.0	12.1				73.4
学科											
経済	6.9	11.7	22.9	22.3	21.3	13.3	1.6				71.9
経済ネットワークキーキング	2.3	18.3	32.1	21.4	22.9	3.1					74.7
経営	6.1	14.0	28.9	25.4	14.0	8.8	2.6				74.5
不明				1.9			98.1				60.0
性別											
男性	7.0	16.1	25.3	20.0	20.0	10.9	0.7				73.7
女性	2.1	11.3	31.7	28.2	20.4	5.6	0.7				72.9
不明			1.7	3.3	1.7		93.3				70.0
入試制度											
一般入試	3.6	11.2	25.5	22.4	22.4	14.8					70.7
指定校推薦	10.1	13.9	32.9	21.5	16.5	5.1					76.5
系列校推薦	6.8	16.2	24.3	23.0	27.0	2.7					74.5
ケント方式	2.6	26.3	28.9	21.1	15.8	2.6					77.0
院友子弟特別選考		7.1	28.6	35.7	21.4	7.1					70.7
その他	7.7	15.4	30.8	30.8	3.8	3.8	7.7				77.9
不明		3.3	1.7			1.7	93.3				77.5
クラス											
チーム	5.0	15.5	27.3	26.1	17.4	4.3	4.3				74.9
一般	4.6	11.3	22.7	17.5	18.1	9.8	16.0				72.6

表7 社会人基礎力への評価

単位：%

	主体性	働きかけ力	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	状況把握力	規律性	コンテロール力	能力要素得点
全体	52.3	29.7	45.8	40.4	40.6	19.4	53.5	44.1	32.3	28.4	23.2	9.9	4.2
学科													
経済	48.9	25.5	44.1	38.8	42.6	20.7	50.5	46.8	28.7	28.2	23.4	14.9	4.1
経済ネットワーキング	65.6	39.7	51.1	53.4	49.6	24.4	71.0	53.4	43.5	34.4	26.7	6.9	5.2
経営	57.0	33.3	54.4	38.6	38.6	16.7	53.5	41.2	34.2	29.8	25.4	7.9	4.3
不明			1.9	1.9									0.0
性別													
男性	58.2	33.7	52.6	42.5	44.9	23.9	56.8	43.9	31.6	30.9	28.1	13.0	4.6
女性	53.5	28.9	42.3	45.8	41.5	14.8	61.3	55.6	41.5	31.0	19.7	6.3	4.4
不明	1.7	1.7	5.0	3.3	3.3	1.7		1.7	1.7				0.2
入試制度													
一般入試	55.1	31.6	52.0	39.3	43.9	20.4	57.7	46.4	30.6	29.1	16.8	11.2	4.3
指定校推薦	58.2	27.8	45.6	46.8	45.6	20.3	62.0	46.8	41.8	26.6	27.8	10.1	4.6
系列校推薦	60.8	35.1	50.0	47.3	45.9	17.6	56.8	45.9	35.1	39.2	36.5	12.2	4.8
ケント方式	63.2	42.1	47.4	57.9	42.1	34.2	65.8	57.9	36.8	34.2	31.6	7.9	5.2
院友子弟特別選考	57.1	35.7	42.9	42.9	57.1	21.4	64.3	57.1	35.7	42.9	21.4	7.1	4.9
その他	42.3	23.1	46.2	38.5	30.8	19.2	38.5	42.3	38.5	23.1	38.5	11.5	3.9
不明	1.7	1.7	3.3	1.7	1.7		1.7	3.3	3.3		1.7		0.2
クラス													
チーム	64.6	42.9	53.4	49.1	41.6	28.0	61.5	50.9	42.9	37.9	24.8	8.1	5.1
一般	42.6	21.2	39.0	33.4	37.4	13.8	46.0	37.7	24.8	21.8	20.9	10.1	3.5

★マークのしかた



## 基礎演習アンケート (2014 年度)

名前を書く必要はありません。思った通り記入してください。

【注意】この用紙は機械で処理します。回答欄以外に書き込みをしたり、用紙を汚したり、折り目を付けたりしないように注意してください。

問1 基礎演習を履修して、次の点についてどのように思いますか。①～⑫の各項目で**該当するものを1つずつ**選択してください。

	とても思う	ややそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない
① クラスの友達ができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
② クラスの雰囲気がよかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③ 大学が好きになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
④ 経済学部が好きになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑤ クラスの他の人の前で発言できるようになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑥ 経済や経営に関するメディア報道を意識するようになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑦ クラスの他の人の発表や意見が参考になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑧ 勉強する意欲がわいた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑨ 物事に対する積極性が増した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑩ 自分の能力について考えるようになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑪ 1年生後期の「基礎演習 B」の勉強が楽しみになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑫ 2年生の「専門演習 (ゼミ)」に応募してみたくなった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

問2 基礎演習Aに満足できた点について、**該当するものをすべて**選択してください。(複数選択可)。

- 授業の内容       授業の進め方       チームワーク       授業に必要な準備時間  
 クラスの学生       教員       時間帯       教室

問3 基礎演習Aの授業準備に費やす時間は、平均すると1回あたりどれくらいでしたか。**該当するものを1つ**選択してください。

- 0分       1～29分       30～59分       1時間以上

★マークのしかた



問4 あなたが大学で勉強しようとする積極性を入学時と現在で自己採点して下さい。「とても積極的」を100点、「全然積極的でない」を0点として、**該当する点数を1つずつ**選択してください。

	100点	90点くらい	80点くらい	70点くらい	60点くらい	50点以下
入学時の積極性	<input type="radio"/>					
現在の積極性	<input type="radio"/>					

問5 次の能力の中で、授業内容と関係すると**感じたものをすべて**選択してください（**複数選択可**）。

- 物事に進んで取り組む「主体性」
- 他人に働きかけ巻き込む「働きかけ力」
- 目的を設定して確実に行動する「実行力」
- 現状を分析し目的や課題を明らかにする「課題発見力」
- 課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する「計画力」
- 新しい価値を生み出す「創造力」
- 自分の意見をわかりやすく伝える「発信力」
- 相手の意見を丁寧に聴く「傾聴力」
- 意見の違いや立場の違いを理解する「柔軟性」
- 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する「状況把握力」
- 社会のルールや人との約束を守る「規律性」
- ストレスの発生源に対応する「ストレスコントロール力」

問6 あなたについて、①～④の各項目で**該当するものを1つずつ**選択してください。

①学科  経済学科  経済ネットワーク学科  経営学科

②組

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

③性別  男性  女性

④入学制度

- |                                  |                                     |                                   |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> センター試験利用入試 | <input type="radio"/> 系列校推薦（国学院栃木）  | <input type="radio"/> ケント方式（ケント3） |
| <input type="radio"/> A日程        | <input type="radio"/> 系列校推薦（国学院高校）  | <input type="radio"/> 院子弟特別選考     |
| <input type="radio"/> B日程        | <input type="radio"/> 系列校推薦（国学院久我山） | <input type="radio"/> スポーツ推薦      |
| <input type="radio"/> C日程        | <input type="radio"/> ケント方式（ケント1）   | <input type="radio"/> 留学生         |
| <input type="radio"/> 指定校推薦      | <input type="radio"/> ケント方式（ケント2）   | <input type="radio"/> 社会人         |

自由記述欄（基礎演習に関して、感想、意見、要望があれば書いてください）

ご協力ありがとうございました。

★マークのしかた



## 基礎演習アンケート（2014年度）

名前を書く必要はありません。思った通り記入してください。

【注意】この用紙は機械で処理します。回答欄以外に書き込みをしたり、用紙を汚したり、折り目を付けたりしないように注意してください。

問1 基礎演習を履修して、次の点についてどのように思いますか。①～⑯の各項目で該当するものを1つずつ選択してください。

	とても悪いと思う	やや悪いと思う	あまりでもない	まったくそう思わない
① クラスの友達ができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
② クラスの雰囲気がよくなった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③ 大学が好きになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
④ 経済学部が好きになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑤ クラスの他の人の前で発言できるようになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑥ 経済や経営に関するメディア報道を意識するようになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑦ クラスの他の人の発表や意見が参考になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑧ 勉強する意欲がわいた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑨ 物事に対する積極性が増した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑩ 自分の能力について考えるようになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑪ 1年生後期の「基礎演習B」の勉強が楽しみになった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑫ 2年生の「専門演習（ゼミ）」に応募してみたくなった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑬ 基礎演習Bでは、基礎演習Aとは違う教員の授業を受けてみたい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑭ 基礎演習Bでは、基礎演習Aとは違う学生と授業を受けてみたい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑮ ほかのクラスと合同の授業を受けてみたい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

問2 基礎演習Aに満足できた点について、該当するものをすべて選択してください（複数回答可）。

- 授業の内容       授業の進め方       チームワーク       授業に必要な準備時間  
 クラスの学生       教員       時間帯       教室

問3 基礎演習Aの授業準備に費やす時間は、平均すると1回あたりどれくらいでしたか。該当するものを1つ選択してください。

- 0分       1～29分       30～59分       1時間以上

★マークのしかた



問4 あなたが大学で勉強しようとする積極性を入学時と現在で自己採点して下さい。「とても積極的」を100点、「全然積極的でない」を0点として、**該当する点数を1つずつ**選択してください。

	100点	90点くらい	80点くらい	70点くらい	60点くらい	50点以下
入学時の積極性	<input type="radio"/>					
現在の積極性	<input type="radio"/>					

問5 次の能力の中で、授業内容と関係すると**感じたものをすべて**選択してください（**複数回答可**）。

- 物事に進んで取り組む「主体性」
- 他人に働きかけ巻き込む「働きかけ力」
- 目的を設定して確実に行動する「実行力」
- 現状を分析し目的や課題を明らかにする「課題発見力」
- 課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する「計画力」
- 新しい価値を生み出す「創造力」
- 自分の意見をわかりやすく伝える「発信力」
- 相手の意見を丁寧に聴く「傾聴力」
- 意見の違いや立場の違いを理解する「柔軟性」
- 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する「状況把握力」
- 社会のルールや人との約束を守る「規律性」
- ストレスの発生源に対応する「ストレスコントロール力」

問6 あなたについて、①～④の各項目で**該当するものを1つずつ**選択してください。

①学科  経済学科  経済ネットワーク学科  経営学科

②組

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

③性別  男性  女性

④入学制度

- |                                  |                                     |                                   |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> センター試験利用入試 | <input type="radio"/> 系列校推薦（国学院栃木）  | <input type="radio"/> ケント方式（ケント3） |
| <input type="radio"/> A日程        | <input type="radio"/> 系列校推薦（国学院高校）  | <input type="radio"/> 院子弟特別選考     |
| <input type="radio"/> B日程        | <input type="radio"/> 系列校推薦（国学院久我山） | <input type="radio"/> スポーツ推薦      |
| <input type="radio"/> C日程        | <input type="radio"/> ケント方式（ケント1）   | <input type="radio"/> 留学生         |
| <input type="radio"/> 指定校推薦      | <input type="radio"/> ケント方式（ケント2）   | <input type="radio"/> 社会人         |

自由記述欄（基礎演習に関して、感想、意見、要望があれば書いてください）

ご協力ありがとうございました。

## 平成25年度FD講演会

## 主体的に学び続ける学生をいかに育成するか

## — アクティブ・ラーニングの可能性 —

杉原真晃（山形大学基盤教育院／教育開発連携支援センター准教授）

※肩書き等は当時のものです

日 時：平成25年7月3日（水）15：30～

会 場：國學院大學渋谷キャンパス 若木タワー地下1階02会議室

主 催：國學院大學教育開発推進機構

※文中（S-）とある番号はスライド（P.159～）との対応を示します。

（加藤季夫機構長）

皆さん、こんにちは。本日は、平成25年度FD講演会ということで、山形大学基盤教育院准教授の杉原先生にお越しいただきました。先生は特にアクティブ・ラーニング系授業、あるいは学生主体型授業の実践と研究をリードしていらっしゃいまして、FD関係の分野において全国的にもよく知られている方です。

山形大学においては、教養科目で、『なせば成る！～大学生生活事始め～』など、学生に対して非常に刺激を与えていくような授業をなされています。私も一度、先生の授業に参加させていただいたことがございまして、「学生主体型授業というのはこういう感じで展開するのか」と、非常に参考になりました。

本日は7月のお忙しい中、無理を言って講演をお願いいたしました。約2時間程度になるかと思いますが、皆さん方がお楽しみのワークもございますので（場内笑）、しっかりものにしていただければと思います。

それでは杉原先生、宜しくお願ひいたします。

## はじめに

こんにちは、初めまして、杉原と申します。まずは、本日はこのような場にお招きいただきまして、大変光栄に思っております。ありがとうございます。同時に、私はまだ41歳で、まだまだ皆さんのほうがご経験もありまして、私に何が出来るのかなどちょっと恐縮もしております。今回はワークもあるということで、皆様のご協力あつての2時間かなと思っております。どうぞ宜しくお願ひいたします。

私は山形大学に勤めておりますけれども、出身は大阪でして、基本的に大阪弁でしゃべります。大阪弁というのはちょっと早口になる傾向もありますので、もし、ついていけないとか、その大阪弁ちょっと怖いとか（場内笑）、そんなことがありましたら、遠慮無く止めてください。

本日のテーマは「主体的に学び続ける学

生をいかに育成するか」ということでお話しさせていただきたいと思いますが、私たち山形大学では「相互研鑽」ということを非常に重視しております。これは、相互に刺激をし合っていきましょうということで、つまり私は今、ここに立っていますけれども、別に、すごく偉い人で「こんなことやったらうまくいくで」とか「こういうことはやっちゃだめだよ」とか、そういう上から目線でものを言おうとは全く思っておりません。私なりの経験等をお話しさせていただき、皆様が考えて意見交換をする、そのきっかけ作りになればいいかなという程度で考えております。今後皆様同士で意見交換をしたり、あるいは大学間連携で意見交換をしたりというようなことを進めていく、そのきっかけになればと思っております。

## 1. アクティブ・ラーニングの射程

まず「アクティブ・ラーニング」が今日のキーワードになりますが、これについてご存じの方もいらっしゃる、よく分からない方もいらっしゃると思いますので、少し説明をさせていただきます(S3)。

アクティブなラーニングですので、学生がアクティブにラーニングを進めていく。つまり、学生が能動的に学習を進めていくことを云います。ここから派生いたしまして、そうした、学生が能動的に学習を進めていくような授業のことを指すようになっています。その授業方法としてはPBLということが云われておりまして、これには二通りあるのですけれども、ひとつはProblem based learningということで、問

題解決型・問題発見型と言われる学習方法。もうひとつはProject based learningということで、たとえば地域の方々と一緒に、その地域の名産品を考えましょうとかですね、そういうプロジェクトをベースにした学習方法などを指します。

このようなPBLに基づく実践もありますし、他にLTD (Learning Through Discussion) というものがあります。本日もこれに基づいてと思っておりますが、意見交換を重視した授業方法です。あとはディベートですね。賛否両側に分かれてディスカッションをするという形。それからフィールドワーク、現地に出かけて作業を行う。そして、従来型の演習・実技・実験等は、昔から大学さんが行っておりますけれども、これもアクティブ・ラーニングの中に実は入ります。つまり、取り立ててすごく新しい概念ではないのです。何かとんでもないことをしなければいけないというわけではないのであって、皆様がこれまでなさってこられたことをベースに考えていただくと良いかと思っております。

こちらのスライド(S4)では「アクティブ・ラーニングの醸成」と書いてありますけれども、今日お集まりいただいた先生方の中にも、既にこうした学生が主体的・能動的に学習を進めていくタイプの授業をされている先生も多いことと思います。ですから、今後は是非、それを全学的に発展していければ、この國學院大學さん全体がぐっと盛り上がってくることと思います。そういう意味で、従来の演習などに更に工夫を重ね、新たな授業法に挑戦して、それを共有していくことができれば、大きな財産、大きな武器になるのではないかと思います。

ます。

さて、そこで本日は、幾つかのポイントに基づいてお話をさせていただき、所々に意見交換の場を設けていきたいと思えます。基本的には皆様のお手元にございます配布資料の通りに進めますので、ご安心いただければと思えます。

## 2. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情

最初に、アクティブ・ラーニングという言葉は、最近、本当に色々なところで聞きますけれども、どうしてそういうことが必要とされているのかという社会的事情を、ちょっとだけ確認させていただきたいと思えます。

大きく二つ挙げられます。ひとつは高等教育のユニバーサル化。大衆化と言われていますが、学生が多様化したために、学習意欲が低下したり、学力が足りなかったり、目的がなかったりとか、色々な学生さんが入学するようになってきましたので、従来の講義型授業、90分間ただ話をするというだけでは、学生さんがバタバタと落ちていってしまう。こうした状況への対応ということがあります。

二つ目は、もう少しポジティブな背景です。臨床場面、つまり現場において、実践の場において生きてくるような実践知・臨床知の獲得。また、科学技術の爆発的展開にコミット出来る、高度な創造性等の育成。後ほど改めて説明いたしますけれども、こういう事柄も、社会から要請されてきています。それらに応えるために、学生参加型が必要であるという議論がなされているわ

けです。

一つ目の、ユニバーサル化に伴う学生の学習意欲等の低下については、たとえばこういう研究があります(S7)。まず「ボーダーフリー大学の学生の認識」とありますが、基本的にボーダーフリーというのは〈試験をしなくても入れるくらいの倍率〉と捉えていただければ良いと思えます。ですから、偏差値もそれほど高くない大学を指しています。そうした大学の学生を対象として行った調査の結果として、たとえば「学習意識が高いが、授業に対する期待が低く、授業外であまり勉強をしない」「サークルやクラブ活動にもあまり熱心ではない」傾向があるというふうに出ています。

あるいは「ボーダーフリー大学の学生の逸脱行動」ということで、たとえば疑似出席や中抜けということが挙げられる。最近だと、ICカードを「ピッ」とやって出席だけ登録する。うちの大学もそうなのですけれども、大体のところではカードリーダーが入口のドアのすぐ近くにあるので、手だけ中に差し込んでですね、「ピッ」とやって、そのまますぐいなくなると。で、「そろそろ終わる時間やな」と思ったら、またそーっと来て、「ピッ」とやって帰っていくと。特に大人数の授業だと判らないのです。先生も一所懸命、熱を込めてダーッと話をしていますから、入口のあたりで何かが起きていても判らない。そういうことがよく起きているようです。あとは、人数が多くて収拾がつかない。エスケープもそうですね、途中で抜けてしまうわけです。

あるいは「ながら授業」ということで、私語、携帯、スマホ、居眠り、飲食、ゲー

ムをやっている。特に、私も某短期大学で非常勤講師をやっておりますけれども、そこでは、普通にご飯食べている人がいますね（場内笑）。パン食べてましたね。そこで「ちょっと、パン食べないでね、あとで食べてね」と言って注意して、その後授業が終わってから、「先生、さっきはどうも失礼しました」とか言うのかなと思って待っていたりすると、そのまま帰ろうとするので、「ちょい待ち」と声をかけて、「さっきパン食べてたよね」という話をしたんですね。「どうして食べてたの」と訊いたら、「おなかが減ってたから」と——（場内笑）。ええっ、おなかが減ったら食べるんだ、とびっくりしてですね。仕方がないので「授業中なんでね、匂いがふーっと来るだけでも、他の学生さんの集中力が途切れるでしょ」とか、色々そういった、なぜ食べてはいけないかについて話をしていると、「先生、そんなこと言われたん初めてです」と言うんですね。そうかあ、他の人は言わへんのか、と思って、ちょっと驚いた経験があります、最近ですと本当に、スマホをいじる学生がいますね。

私は山形大学で300人くらいの講義をしているのですけれども、そのとき学生に伝えているのは、こうして前に立って授業をしていると、基本的には前からでも後ろの様子が判るんですよ。ああ、やってるんやろうな、というのは「判ってるんですよ」と話をしています。「ばれてないんじゃないかと、まあそのくらいやったら他人には迷惑をかけていないから、あえて声を掛けていないだけで、ばれてるんだよ」という話はします。それでも迷惑のかかりそうなきは「今日は止めてくださいね」というお

願いはしていますけれども。

それから「教員への反抗」ということで、暴言を口にしたたり、乱暴を働いたりする人もいるみたいですね。事例として挙げられていたのは、たとえば、学生が寝ていたときに「ちょっとちょっと、何寝てるの」と注意したら、「うっせえんだよ！」とか言って、バーンと椅子を蹴って出ていったとか、そういう例があって、これは他の学生にとっても少なからず悪影響がある、ということが指摘されています。こういうことは、こちらの大学さんには無いだろうとは思いますが、色々な状況が発生している。それはもう、「ええっ、びっくりする」というような状況が発生しているようです。

続きまして二つ目ですね、「創造性等の育成」ということについて、これは中央教育審議会の答申を御覧いただきたいと思えます（S9）。2012年に出ました「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」を見ると、今は世の中が大きな構造的変化に直面していると。グローバル化や情報化が進んでいる。また少子高齢化など、様々なことがあって社会が急激に変化しているとか、色々なことが書いてあります。そして、知識基盤社会になっている、労働状況や就業状況が流動化している、等々を指摘した上で、「将来の予測が困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる能力（学士力）」として、四つの能力が挙げられています（S10）。

すなわち、「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力」「チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、倫理

的、社会的能力」「総合的かつ持続的な学習経験に基づく創造力と構想力」「想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験」というようなことが書かれていまして、すごいことが要求されているわけです。「うわあ、どうしようかな」と、私なんかはこの答申を見たときに思ひまして、頭を悩ませました。それで、答申にはここに至って「アクティブ・ラーニングが必要だ」ということが書かれてあるわけです。「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」とあります。具体的には、ディスカッションやディベート、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換というようなことが書かれておきまして、非常に高度な能力、創造性というようなものも射程に入れているということが窺えます。

◎Work 1：学生の現状と課題とはどういったものか？

そこで、早速ですけれども、ここで少し皆さんにワークをしていただきたいと思ひます。今述べました二つの背景ですね。①高等教育のユニバーサル化にともなう学生の学習意欲の低下等への対応、②臨床場面で生きて働く臨床知の獲得や科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性等の育成、に関して、國學院大學さんの現状と課題にはどんなものがあるのかということ、10分ほど時間を取りますの

で、意見交換をしていただきたいと思ひます。

皆さんは、全員名前と顔とかはご存じなのでしょうか（加藤「一応、大体知っているはずだと思います」）——ああ、そうですね。それでは軽く名前だけでも言って仲良くなってもらって（場内笑）——仲はいいですね。簡単に意見交換していただければと思ひます。そして、皆さんのお手元にワークシートを三種類用意しておりますので、「ワークシート1」のほうに、各自、他の方の意見や自分の意見等をメモしていただければと思ひます。

今が15時50分ですので、16時まで時間を取りたいと思ひます。判らないことあったら、私うろろしておりますので、遠慮なくお尋ねください。それでは、意見交換を宜しくお願ひいたします。

—— 意見交換（10分間） ——

さて、話も盛り上がりつつある所で恐縮ですけれども、今やって下さったワークについて、ワークシートに書いて下さっていると思ひますが、このWork 1をWork 2に活かして、また2を3に活かしてということで、全部で3回やりたいと思ひています。その後で、各グループ代表の方の分を、回収させていただきますして、それを皆さんにフィードバック、シェアしていきたいと思ひていますので、そのつもりで進めていただけると幸いです。

### 3. アクティブ・ラーニングを支援する教育方法

以上のような状況の中で、主体的に学ぶ学生を育むための一つの方法として、アクティブ・ラーニングがあるわけです。ただ、これは万能薬ではないですし、これでは漏れてしまうこともたくさんあります。それは後ほどご説明させていただきます。

それでは、次の話題に入っていきたいと思いますが、能動的な学習を支援する教育方法として、どういうものがあるのかということを考えていきたいと思っています。4点ほどお話しさせていただきます。

#### (1) アクティブ・ラーニングの位置づけ

一つ目は、アクティブ・ラーニングの位置づけについて。主体的に学び続ける学生を育成するために、ざっとこのくらいのことを検討していく必要があるかと思っています(S15)。

#### ①制度、カリキュラム、授業、課外活動の検討 (S16)

まず、この部分だけでも、検討すべきことがたくさんあります。先程のワークで皆さんの意見交換を拝聴していると、たとえば、出席もせず、大学にも来ない人をどうしたら良いのだろうかというような話もちらほら聞こえてきました。そうなりますと出席管理、全体の成績管理、あるいは教員アドバイザーということで、相談相手としての先生を置くシステムなども検討に値するところでしょうから、それを制度としてどういうふうに大学で作っていくかが課題になるかと思っています。カリ

キュラムにおいて、授業の中で、あるいは課外活動ではどうか等々、それぞれの状況に応じて検討しなければならないことがたくさんあるのですね。

#### ②授業者の役割の検討 (S17)

あるいは、そういう時には授業者は一体どういう役割を担うのだろうかということも、検討を重ねていかなければならない課題になろうかと思っています。

#### ③主体的な学習に影響を及ぼす諸要因の検討 (S18)

それから、学生には主体的に学習して欲しいのだけれども、それに影響を及ぼす諸要因も検討していかなくてはいけないですね。教育技術、学習環境、教授-学習プロセスはどうなっているのかとか、教育内容だとか、あるいは教員の倫理観、学習観とかですね。色々な事を検討する必要があるって、アクティブ・ラーニングというのはその一部に過ぎないのだということです。

#### ④人員、施設、設備、予算、組織構造の検討 (S19)

あとは、これは結構重要なのですが、人員、施設・設備、予算、組織構造の検討も必要になろうかと思っています。たとえば少人数教育の充実。この部屋のように、可動式の机や椅子のある部屋、モバイル端末の貸し出しなど、学習環境の整備。TA・SAなど、学習をサポートする大学生・大学院生をどうするか。

あるいは、ラーニング・コモンズの設置、これは図書館側の研究で発展してきたものですが、図書館を学習するスペースとして

開発していこうということですね。それから、LMS (Learning Management System) という、授業時間外での学修をサポートするウェブサイト上でのシステム。E-learning、これも、授業をビデオやWeb上で受けられるようにするわけですが、そういうものをどのように充実させていくか。

あるいは、給料をどうアップするかということや、教育に対する評価をどうやっていこうかというようなことも、検討事項になるかも知れません。また、経営側と教育側が対話をして、コストの問題ということも踏まえながら、どこに重点配分をするかということも、検討事項になるかと思えます。

このように、色々検討しないといけないことが山のようにあるのですけれども、まあその中でアクティブ・ラーニングという試みも、万能薬ではありませんが、有効性を持つのではないかということです。

## (2) どのような「アクティブ」を期待するのか (S20)

次に、一体どのような「アクティブ」を期待するのかということですが、よく「アクティブな」と言うと、「それって、どういう主体性ですか」というような話を聞くことがあります。ベネッセの調査など見てみますと、学生に対して、発表したり調べ物をしたりする演習型の授業と、講義を受ける型の授業とでは、どちらが好きですかと尋ねると、7割以上の学生が講義型を好むと回答したとのデータがあります。となると、「講義型を好むというのもまた、一つの主体性じゃないんですか」ということ

も、考えられ得るわけですね。その意味で、どのような「アクティブ」を期待するのかということも、大学、あるいは学部・学科単位で検討していくといいのかな、と思っています。

主体的な学習のあり方の分類例は色々ありますが (S20)、ここにあります「受動的消費者か、能動的生産者か」というのは、前者の受動的ということだと、先生が言うことをただただ、ふんふんと聴いて、ノート取って、暗記して、テストのときにそれを再現するという面での「主体性」を育てるのか。あるいはそうじゃなくて、能動的な、つまり自分自身で学習を創っていく生産者になって欲しいと願うのか、というようなことですね。

また「深い学習・浅い学習」とありますが (S21)、これについては、こういう例が提示されています。たとえば、授業の到達目標として、どこを設定するのか。単に、一番下のレベル、記憶してそれを再現することを求めるということでもいいのか。あるいは、自分なりの根拠を挙げて主張することまで求めるのか。こういう点についても、カリキュラム全体で「この授業では、ここまでですね」とか、「この授業では、ここでしょうね」というような検討が出来るといいのかなと思います。

あるいは「協同学習」という概念がありまして (S22)、これは、教授・学習に関するパラダイムを、古いタイプと新しいタイプに分けて提示した場合——スライドでは左側が昔のパラダイム、右側が新しいパラダイムということで提示してありますが——たとえば、知識観で言いますと、かつては、教員の知識を学生に移すという考え

方。つまり真っ白な容れ物に、ぱっと知識を入れましょうと。そして学生はそれを記録して再現するという、そのような知識観だったのが、今はそうではないのですよと。学生が知識を発見して、構築して、変換するような環境を、教員が創っていくことであると。その他にも、新旧のパラダイムで様々な違いがあるわけですが、さて私たちは、どういうものを、教授・学習環境として目標に設定するのかという視点を、決定の際の参考にしていなければ良いかと思います。

### (3) アクティブ・ラーニングのメリット・デメリット

ところで、アクティブ・ラーニングにはメリットもあるけれども、デメリットもまた必ずあります。デメリットがないなんてことを言うのは、まあ多分カルト宗教くらいのものであろうと思いますけれども、あんまりないんですね。ですから私たちは、アクティブ・ラーニングを導入する際には、やはりそのデメリットについても知っておかなければならない。そうでなければ、結局は学生が不幸を背負うことになってしまいます。

メリットについては、たとえば、こういうことがあろうかと思います(S23)。知識・技能が必要なことが実感できる。あるいは学習意欲が向上する。知識を使うことで定着する。応用や問題解決の促進をもたらすということ。それから、学生と教員とのコミュニケーションが盛んになり、学習の進捗度や理解度をよく把握することができるか、また、それによって授業計画や内容の修正も可能になるということも利

点です。知識を活用・応用する能力が向上すること。そうしたことによって、自ら学び続ける習慣や能力が身につくだろうということで、学生の大学卒業後の在り方についても期待できるというメリットは、やはりあろうかと思います。

しかし、その一方で、デメリットもあります(S24)。

まず、教員によるファシリテーションが容易ではないということ。たとえば、教員がどこまで介入すれば良いのかという問題がありますね。学生は盛り上がっているけれども、発表を聴いていると「何だかまいち、質が物足りないなあ」とか言って「君たちはどこそこが悪いんだ」というようなことを言うてしまうと、学生のほうはしゅんとなってしまいか。このへんのさじ加減が決して簡単ではない、というようなことがあります。

次に、活動的にはなったけれども、学びが深まっていないこともあります。私も本当に、失敗ばかりしています。こんな所に立って偉そうにしゃべっていますけれども、わーっとグループ・ディスカッションをして盛り上がっているの「すごいなあ、学生ってやっぱり力あるよなあ」と思っていて、そこで、一体何をしゃべっているのかなと思って聴いてみると「あそこのパン美味しいよね」とかです、スイーツの話をしたり、ラーメン屋の話をしたり、そういうことが結構あるんですね。もっとも、雑談など、ある種の冗長さと言いますか、そういうものを通して彼等は仲良くなるので、決してその全部が無駄というわけではないのですが、無駄な遊びの部分が多くなる傾向があります。そうする

と、学習が深まらないじゃないか、ということがあります。ここは気をつけないといけないですね。

それから、これは資格系、たとえば看護師養成等でよく聞く話ですが、とにかく、教えなければならないことが決まっております、その内容も非常に多くて、能動的な学習活動を取り入れる余裕がないという場合があります。「決まったことを教えるだけでも時間が足りなくて、補講しています」というような状況ですね。これをどうするかということが、大きなテーマになると思います。

更に、教員の負担が結構高く、偏りも出てくるということがあります。こうした取り組みに一所懸命な先生というのは、本当にご苦労も多いと思いますし、この負担の大きさという問題を、組織としてどうケアしていくかということも重要だと思います。同時に、学生の側も負担を感じてしまうことがあります。たとえば、アクティブ・ラーニング形式の授業で「意見交換しましょう」と始めると、おしゃべり好きな学生さんがいる一方、「別に俺いいし」というような人も生まれる傾向があります。そうすると、例えばプロジェクトベースの授業で、何か一緒に調べものをしようとか、何か一緒に作ろうということになった場合——わかりやすい例で言うと、中学・高校の文化祭でよく起きることですけれども——やる気のある学生さんばかりが、うわーっとやって、やる気のない学生さんは参加しない、コミットしないということが起こる。しかし、学生さんはグループで評価されるんです。すると、頑張っている学生としては「先生、あの子ずるいです、やってないのに！」

「私、何べんも引っ張って、やれと言うけれどもやってくれないんです」「なのに同じ点数はずるいです」となって、ぎくしゃくしてくる。

そうすると、一所懸命やっている学生さんは負担が大きくて、「やりたくない」と言い出すわけです。大抵、中学や高校で文化祭などをリードしてきたような学生さんは、そういう主導権を握りたがらないですね。「そういうの、私はもういやです」って言って、やりたがらない。とは言え、他には誰もやらないから、正義感が強いので仕方なく引き受ける。そしてまた同じ轍を踏んでしまい、ますます嫌になってくるんです。そういうことも手伝って、先程のベネッセの調査の結果に触れて申し上げましたけれども、ますます「講義型がやっぱりいい」となってくるわけですね。不幸だな、と思います。

僕の場合、今は1年生をメインに教えているのですが、それを終えて2年、3年になって専門に入った学生がよく訪ねて来るんです。それで、ある時、すごく頑張っていた女の子の学生さんがふらっと来て、悩んだ顔で「先生、ちょっと相談いいですか」と、こんなことを話してくれました。

今入っているゼミで、学生が順番に「今週は私」「来週はあなた」と割り振って発表する。その後に、大体は質疑応答が入るわけですが、こういう時、今の学生さん、質疑応答ってします？　うちの学生は「じゃあ質問の時間です、どうぞ」と言ったら、たいていしないんです。まあ、山形ということで、おとなしい気質もあるのかも知れないのですけれども。

それで、その相談に来た学生さんは、1回目の時に質問をしてしまったんだそうです。すると、その翌週から誰も質問しない。手が挙がらないので「そうすると先生が困って、必ず私に振るんです」と(場内笑)。これが、つらくて仕方がない。何がつかいかと言うと、浮いちゃうんです。「あの子は、何かすごく一所懸命で嫌ね」という空気が生まれてしまって、浮いてしまうということがすごく嫌なんです、と悲鳴を上げてきました。

その学生さんには、私から演習のマネジメントの仕方と言いますか、やり方について、「あんな方法もあるよ、こんな方法もあるよ、付箋紙を配ってみんなに意見を書かせたら、実は結構書いてくれるよ」とか、「発表の後に、2、3人か4、5人くらいのグループを作って、分からないところや意見を話し合った上で発表し合うようにしたら、意外と発言があるよ」とか、色々な方法をお伝えしましたがけれども、このように、非常に偏ったかたちで負担がかかってきて、つらい思いをしている学生さんがいる。

確かに全体としては、よくしゃべる学生さんに振っておけば、何となく「盛り上がった感」が残るので、うまくいったような気分になるのですが、学生をよく観察してみると、実は全然そんなことなかった、ということがよくあります。気をつけなければいけませんね。

とは言え、それを超えていくだけのメリットはあるだろうと思って私たちはやっています。今申し上げたようなことも含めて、私たちは以前にビデオを作ったことがあります、グループ学習を運営している

ときによく陥る問題点、よく躓くパターンを10個ほど挙げて、それに対する対応の仕方みたいなものを映像に収めてみました。せっかくなので、今日はちょっと、そのうちの2本を観ていただこうと思います。

**【ビデオ1】学生主体型授業へのアプローチ Episode 8：授業外学習をしない**

〈NG〉

講師「それでは、来週の課題を申し上げますね。山形大学におけるGPA制度の仕組みと問題点について、各自授業外で調べて、そして自分なりの考えをまとめてきてください」

～一週間後～

講師「それでは、授業外学習を皆さんしてきたと思いますが、山形大学におけるGPA制度の仕組みと問題点ですね。これについて今から意見交換をして、後でグループの意見をまとめてください」

学生A「ねえ、GPAって何？」

学生B「グッドなプライスのAmazonとか？」

学生C「違うよ、成績を分数で表して、履修した全授業の成績数値を平均化したものを言うんだよ」

学生D「私、調べてないから判らないんだけど、山形大学にGPAってあるの？」

学生C「先週、先生が説明してくれたじゃん」

学生D 「まあ、説明は聞いていたけれど、よく判らなかつたんだよね」

学生B 「俺、宿題やってきていないんだ、部活忙しくて。だから、あとは任せた！」

学生C 「えーっ」

〈GOOD〉

講師 「次回までの課題を申し上げますね。ここに書いてありますけれども、山形大学におけるGPA制度の仕組みと問題点について皆さんで調べて、自分の意見を考えてきてください。そしてその考えたものをですね、いつも書いてもらっている小レポート、前日の午後5時まで、今回の場合12月10日の午後5時までに出すようにしてください。自分はちょっとぎりぎり、成績もいいのもうやらないでおこう、と思う人もいるかも知れませんが、これはグループ全体の成績にも影響しますから、頑張ってください。それでは、また来週」

～一週間後～

講師 「それぞれ意見交換をして、グループの意見をまとめてください」

学生A 「山形大学のGPAってさあ、コースによっては、研究室の配属を決めるときに必要なんだよ」

学生B 「私の先輩は、それで研究室に配属されたんだって。でも、GPAが研究室の配属に影響しないコースもあるんでしょう？ それって不公平じゃない？」

学生C 「う～ん、そうだよなあ。でもさ、それだけじゃなくって、GPAのもととなるポイントって、担当の先生によって厳しさが違うだろう？ それをみんな一緒に平均化するって、ちょっと問題があるんじゃないかなあ。そんなことをやったら、簡単な授業に学生が集まって、難しくてもこれからの役に立つような授業からは、学生がどんどん離れていっちゃって、それはいけないことじゃないかなあ」

テロップ 「①授業外学習の意義を説明する ②事前に提出させる ③成績評価へ反映させる などしてみてはいかがでしょうか。」

【ビデオ2】 学生主体型授業へのアプローチ Episode 10：あっさりコメントでは…

〈NG〉

～発表終了後～

発表者 「これで私たちの発表は終わります、ありがとうございました」

講師 「お疲れさま（拍手）。じゃあ、

次に行こうか。Bグループ  
だったかな、準備してください」

## 〈GOOD〉

～発表終了後～

発表者「ありがとうございました」

講師「はい、ありがとうございました（拍手）。なかなか頑張りましたね。じゃあ、ちょっとコメントを付けさせてもらいましょう。まず良かった点から。良かった点は、騒音の問題について、主観的なことじゃなくって、非常にきちんとしたデータが出ていること。——改善点もあります。社会問題はどれもそうなんですけれども、一方の人たちの意見を聴いただけではだめなんだね。騒音の規制をこれ以上厳しくされては困るという人も当然いるわけだから、そういう声も拾って、お互いの言い分を比較検討するような形であればなお良いと思いますね。素晴らしかったです、ありがとう。お疲れ様」（拍手）

テロップ「プレゼンテーションには適切なコメントを！！」

このような感じのものが10本程ありますが、山形大学のウェブサイトでご覧いただけます。お配りした資料にURLを書いて

おきましたけれども、「学生主体型授業へのアプローチ」でネットを検索していただければすぐに見つかると思います。週に1本ずつ、変更しながら公開しておりますので、興味がありましたら、是非御覧いただければと思います。

## （4）アクティブ・ラーニング実施の際の留意点

続きまして、アクティブ・ラーニングを実施する際の留意点についてお話をさせていただきます。

### ①主体的学習を促す評価の在り方

色々ご説明させていただきましたが、恐らく——私もそうでしたけれども——先生方の中には、「工夫して授業をやっているのだけど、学生が主体的に参加してくれない」という場合もあるかと思います。最終的には、学生にも努力してもらわなければ、良くはならないですね。従いまして「学生諸君、頑張ってくれ。私だって頑張っているんだから」と言いたいんですね。それでOKだったら全然問題ないと思います。けれども、そうでない場合もいっぱいあることでしょう。そういうときに、あきらめないで済むため色々やってみたい。そのためには、どうして学生が主体的に学習しないのかということについて診断をしなければなりません。

山形大学には医学部もありまして、私も医学部の先生方とお話させていただくことがあります。そのとき本当に「私の仕事ってまだまだ甘いな」と感じる人がたくさんあります。と言いますのも、やっぱりお医者さんというのは、適当に治療って出来

ないんですよね。「ちょっと先生、風邪っぽいので風邪薬ください」「判りました、風邪薬あげます」という先生はいないと思います。必ず診断されます。けれども、私たちは意外と学生の現状を診断せずに、「まあ、こうやったら、うまくいくやろ」というかたちで教育しがちなんですね。非常に危ないことをやっているのかも知れないな、といつも考えさせられます。そういう意味で、この状況を診断するためには、観察するということが、たとえばアンケート調査や質問紙で訊いたり、インタビューをして直接訊いてみたりすることが重要になってきます。

そこで、主体的学習を育てるような評価の在り方とはどういうものかということ、ここでは「診断評価」と「形成評価」ということについて説明したいと思います(S28)。評価というと、私たちは単に成績評価をイメージしがちです。しかし、実は評価には大きく三つを考えることができます。「診断評価」「総括評価」そして「形成評価」ですね。成績評価はこの内の「総括評価」に相当します。

まず、「診断評価」とは何かというと、最初に、授業開始前あるいは授業直後あたりにプレ調査をして、既存知識をどの程度有しているかということを確認します。あるいは既存の技術はどうか、価値観はどうかということを確認する。そのための評価ですね。

そして、これをずっと進めていった最後に、普通であれば「総括評価」、ここでは成績評価をするわけです。授業期間終了時に、学習達成度を「あなたは100点ですね」「90点ですね」と評価するのですが、こ

に「形成評価」というものを入れていく。

「形成評価」というのは、授業期間途中に行いますが、学修状況の把握と、それをもとにした授業計画の修正のために行う評価です。これを期間中に何度も繰り返して、最終的に成績評価をする。そうすることで、学生も、教員から評価されるだけでなく、自分自身で振り返りをして「自分は今ここまで判っている」あるいは「ここは判らなかった」等の自己評価をすることができるわけです。そうした営みを続けることで、だんだんと自らを評価する学生になってくることがあります。このように、複数の評価をうまく使い分けて、あるいは組み合わせると良いでしょう。

## ②主体的学習をしない三つの要因

そうした診断を経て、主体的に学習しない要因とは何かということを考えますと、大きく三つの要因を挙げることができるかと思えます。すなわち①知識的要因、②技能的要因、③情意的要因です。

第一に、知識的要因というのは、要は「主体的な学習のあり方を知らない」ということです。一番顕著な例ですと、よく1年生から聞くのですけれども、「先生、レポートって、どう書いたらいいんですか」という質問をよく受けます。「書けと言われるんですけど、わかんないんです」と。知らないのですよね。あるいは、小学校から高校までは板書をただただ写すような勉強の仕方をしてきて、ところが大学の先生は——私もそうですけれども——基本的に板書をしない。従って、そういう授業のときに「メモを取れ」と言われても、どうメモを取ったら良いのかわからない、ということがよ

くあります。こういうことが知識的要因と言われるものです。

第二に、技能的要因は「主体的な学習のあり方を知っているけれど、うまく出来ない」。最近、大学でもマニュアル本を作って配布することもありますから、一応やり方を知ってはいる。レポートの書き方とか、参考書に載ってはいるのだけれど「何だか、うまくできないんです」ということですね。そして第三に情意的要因。これは「知っているけれど、やろうとしない・やる気を持たない」という状況です。

そこで、これらについてどのように対応していけば良いか。これは例ですけども、まず知識的要因と技能的要因について言えば、たとえば「とりあえずやってみましょう」ということで主体的学習を課してみ、あとは授業時間の内外で方法について教えたり、アドバイスをしたりしていくということが考えられる。あるいは、参照できるテキストを作成して活用させる。その他、ICTやTeaching Assistant等を活用する、授業内外での主体的学習の機会を増やす。そして、形成評価として「成績には入れないから、失敗してもいいんだよ」ということを伝えて、とにかく繰り返し、繰り返し、実践してもらう。そういうことが考えられるかと思います。

### ③情意的要因にどう対応するか

それで、ポイントは三番目の情意的要因ですね。これについて、もう少し細かく見ていきたいと思っています。どうしてやろうとしないのか、やる気になれないのか、といったところですね。

これについても、大きく三つの要因を考

えたいと思います。

まず「進学動機と適応から見る要因」。これについては、まず学生を、自分の専門分野に関する適応度が高い「高適応群」と、あまり適応出来ていない「低適応群」に分類した上で、それぞれの学生の進学動機を調査した研究があります。スライドに列挙して見ましたが(S32)、まず「高適応群」は「自分の興味・関心を生かせる」「希望職業に就ける」「自分が必要とする資格を取得できる」という動機が並んでいる。それに対して「低適応群」は、「学歴取得」「周囲の勧め」という内容である。こうして提示されると「まあ、それはそうだな」という感じなのですが、意外と両者の関連には根深いものがあるようです。

次に「学生アンケートから見る要因」について。これは熊本大学さんが良いデータを提供して下さっていますが、学生アンケートで色々な意見が寄せられたのを整理しています。(S33-S47)

それで「a) 特に多い意見」を見てみますと、板書を読みやすくして欲しいとか、丁寧な字で書いて欲しいとか、色々なことが書いてあります。板書を消すのが早すぎるとか、下のほうまで書きすぎると見えにくいとか。フラットな教室なので、前の人の頭が邪魔になって板書が見えないんだそうです。

あと、話し方について。私も気をつけていますけれども、スピードが速いとか、声が小さいとか。他にも気持ちのこもった話し方をして欲しいとありますが、これはどういうことなんだろうね、気持ちのこもっていない話し方をされるということがあるのでしょうか。それから、開始時刻に

遅れて行く、授業を延長する、ということも、学生さんとしては、どうもやる気が出なくなる要因のようです。

レジュメや配布資料についても、内容や分量、配布の仕方等について希望が寄せられています。説明や解答の仕方については、設問を詳しく丁寧に説明してもらいたいと学生さんは望んでいるようです。

また、内容の適切性という点では、「初めてこの問題に取り組む学生も参加しやすい内容にして欲しい」という声がある。これもよく聞きますね。たとえば、物理学の授業で、「文系でもOK」とシラバスに書いてあったのに、行ってみるとものすごく難しかったというようなことがよくあるようです。これは、先生の側からすると、なかなか判りづらいことのようにです。「これはやさしいでしょ」と思って授業をしていらっしゃるということがよくある。ですから、こうした問題を自覚する上でも、先に挙げた「診断評価」や「形成評価」が必要になってくるのだと思います。

そのほか、視聴覚機器について、深刻な意見について等、詳しくはスライドを見ていただくとして、好評な授業への意見というところも見ておきたいと思います。たとえば教員の熱意が伝わったという内容。資料が毎回詳しく先生情熱が伝わったとか、難しいけれども判りやすい説明でよく理解できたとか、質問に行ったときも非常に熱心に教えていただけたというような声が寄せられています。

質問するというのは、たとえば今ここに先生方お集まりいただいていますけれども、この程度の人数でも、学生さんだと恐らくは「質問ありますか?」と訊いても、

なかなか手が挙がらないと思うんです。そしてテストを実施してみると、「何だ、全然判ってなかったやんけ」というようなことがよくあります。そこで、「じゃあ、紙に判らないことを書いて提出してください」と言うと、意外と書いてきたりします。そういう質問の取り方に関する工夫が必要になるでしょう。また、オフィスアワーを設けることもよく行われていますが、これも意外と、学生さんからすると「お部屋にお邪魔する」みたいな感覚で捉えていて、抵抗があるようです。これについても、どうクリアしていくか考えることが求められるのかも知れません。その他にも色々と載っておりますので、スライド資料を御覧いただければと思います。

#### ④「ARCS」モデルから見た諸要因

最後に「「ARCS」モデルから見る要因」というのがありますが、「ARCS」というのはつまり、学習意欲を高めるためのモデルのことです。Attention（注意）とRelevance（関連性）とConfidence（自信）とSatisfaction（満足感）の四つですね（S48-52）。

Attention（注意）というのは、基本的には注意喚起ということです。そのための手法として、視覚的な手段を用いたり、探究心に訴えかけたり、また説明などに変化や多様性を持たせたり、そうした手段を通して学生の注意を喚起していく。それがどのくらい出来ているかという要素です。

次に、Relevance（関連性）です。目的志向性、興味・動機との一致、親しみやすさ、というのがあります。特に目的志向性と、興味・動機との一致というのは、学生

さんにとって大きい要素のようです。

続いて、Confidence（自信）ですね。要は自信を持たせられるかどうかということです。手段としては、学習要件の明示化ということがあります。まず学習目標を提示しないと、学生としては不安なんですね。何をどこまですれば良いのか判らない。あるいは成功の機会を設ける。たとえば、私が今おります山形大学でもそうなんですけれども、不本意入学の学生が少なくないです。東北大学が第一志望で、しかし、うまくいかなかったので山形大学に来たという学生が多い。そういう意味で、彼等は決して、これまでずっと成功してきた人たちではないんです。そこそこ中間層という感じで、失敗も多くて、自己肯定感が低いんです。そういうこともあって、成功の機会がなかったため初めからやらない、やろうとしないということが起きていて、これに対してどういうふう成功の機会を与えるかということが重要になってくるな、ということがあります。それから、個人的なコントロールというのも重要です。これは、自分がどれだけ学習に作用出来るのか。学習内容や順序、方法等をどの程度選択できるか、成功にかかる個人の努力をどの程度認められるかということを指します。

最後に、Satisfaction（満足）ですね。内発的な強化、外発的な報酬、公平感といった要素があります。

さて、以上のようなモデルを念頭に置いて、ここから、なぜ主体的に学ぼうとしないのかという要因を考えますと、たとえばAttentionでいうと、単調で退屈だと。ずーっと同じ口調でしゃべっていると、しんどくなるとかですね。あるいはずーっと

先生がしゃべっていて、学生が考える機会がなくて、受け身になってしまうとかですね。あるいは他に気になることがある。「明日クラブの大会なんだけど」とか、「昨日友達と喧嘩しちゃって、どうしたらいいのかしら」とか、結構あるんです。恋人に振られたとか、学生さん達にとってはすごく重要です。

Relevanceでいうと、たとえば自分の専門分野やキャリア形成、あるいは自分の生活との関連性が判らないとか。時には、授業内容も然り、先生に対して直接の反感を抱いているとか。こうなりますと、もう関連性それ自体を徹底して遮断しようとすることもあります。私も以前、短大で教えた時に——その時は、既に山形大学では授業をしていましたけれども、短大の学生の質については、まだ1年目でよく判らなくてですね、授業中に鏡を見ながら、髪の毛をこう切っていた学生がいたものですから、「ちょっと、ちょっと！」と注意しちゃったんですね、「君、駄目じゃないか」みたいな感じで。そうすると、その学生はハサミをバーンと投げつけて、ぷいっ、としましたね。それから完全に学習放棄という感じで、半年間、私は修正することが出来なかったんですね。いくら誘っても、そうになってしまうともう学習には興味は向かない。反省しております。

それから、Confidenceでいうと、たとえば不安が大きい。従って、指示待ちをしてしまう。あるいは恥ずかしい。「浮いてしまうことが嫌だ」という学生の例を、先ほどお話しましたが、そのことにも関係してくると思います。そして、「難しいし、できない」と最初からあきらめているという

ことも考えられるでしょう。

最後のSatisfactionでいうと、暗記ばかりでつまらない、勉強がそもそも嫌いである、というようなことがあって、クラブ・サークル・アルバイトなどの満足できる活動に逃避する。友達と遊んだり、スマホ等をいじったり、楽しい活動に逃避していくということが考えられる。特にアルバイトというのは、収入があって、頼りにされて、ものが買えてと、非常に満足度が上がりやすい構造を持っているんですね。ここに、どばーっと浸かっていく学生が、学年が進むに連れて増えていきます。そして1年生も、その先輩を見て同じ道へと歩いていってしまう。一体どうしたら良いのかなと、私たちが日々考えているところです。

### ◎Work2：主体的に学習しない要因は何か？

さて、ここで、もう一度ワークをしていただきたいと思います。先程のワーク1で、國學院大學さんの現状について意見交換をしていただきました。その中で、特に学生さんの学習意欲の低下に関する課題・対応について話し合っていたいたと思います。ここまでで説明いたしました、主体的に学習しない様々な要因があるということ念頭に置いて、改めて分析してみただけであればと思います。

つまり、皆さんが挙げた学習意欲の低下に関する事例や課題について、それがどのような要因から出てきているのか。無論一つとは限りません。複雑に、二つ、三つの要因が絡み合っていることもあるかと思いますが、それは

「これと、これかな」とか「二つ三つ絡んでるね」というかたちで分析して下されば結構です。

そして、もし第三の要因、情意的要因がそこに絡んでいるというような場合は、「なぜやろうとしないのか」というところにも、是非、踏み込んでワークをしていただければ良いと思います。

現在35分ですので、45分まで時間を取りたいと思います。それではどうぞ始めてください。

### ——ワーク2・意見交換——

だいぶ意見交換も活発になってきた頃だと思います。要因の分析がおおむね出来て、その次の「では、どうしたら良いのか」という話、既にそこに入っているグループもありますけれども、そこまで踏み込んでいきたいと思います。この場ですぐに「それではお話しください」と言っても良いのですが、その前に、せっかくですので、私の授業実践の事例を紹介いたしまして、それをきっかけに「ではどうするか」という議論に踏み込んでいきたいです。

ここでは、私のアクティブ・ラーニングの実践事例を二つ紹介したいと思います。一つは講義型授業、もう一つは演習型授業です。

## 4. 講義型授業での実践例

はじめは、講義型授業での実践事例です。「保育課程総論」と言いまして、専門科目

で必修になっているものです。受講者は短大の2年生で、受講者数は60名程度、それが2ないし3クラスあります。講義科目ですけれども、最初に60分から70分くらい話をいたしまして、その後は演習を入れるという構成をとっております。授業目標・授業内容についてはスライド資料に掲げてありますので、後ほど御覧ください。(S56-57)

ここで言う「保育課程」というのは、保育計画のことだと思っていただければ良いかと思います。「指導案」の広い概念ですね。学習活動については、「講義+テスト」だけでは学生は受け身になるので(ARCSモデルで言えば、「注意」と「満足」が欠如します)、テキストの内容を活用するワークを導入しました。それが、講義をやったあと20分ほど入れる演習の部分に相当するわけです。しかし、ワークに割く時間が必要な分、テキストの内容を説明しきれないということで、「授業時間外に、あらかじめテキストを読んできてね」という前提でやりました。こういう工夫をして取り組んでみたわけです。

しかし、問題点が出てきました。学生は、構造を理解するよりも、教科書を覚えることを目標としてしまうのです。当然、ただ覚えるだけでは保育実践には活用できません。受講した学生たちは、あとで実習に行くわけですが、授業で覚えたことが実習では全く役に立たないということで、モチベーションが上がらないんです。

本来、構造を理解するという事は、保育実践を頭の中でシミュレーションすることで、そのまま「保育してるわー」っていう感じになるべきなんですけど、そうはならない。これをどうするかという問題です。

その理由について、色々学生に訊くと「これまで覚える学習をやってきたんですもの」と言います。そして「考えるの、苦手なんです」と言うわけです。ですから、実習に行く前だと、習った知識と、保育実践との関連が見えなくて、わからない。そういうことに慣れていないんですね。

それから、もうひとつ見えてきた問題点は、教育ということになると、どうしても単一の価値観に縛られる傾向が出てきてしまう。たとえば「喧嘩は駄目ですよ」とか、「みんな仲良くやりましょう」「オモチャは一緒に使いましょう」というようなことです。しかし、保育士というのは、自立的に考えて保育をしましょうとか、色々な理想像というのがありますが、単一の価値観だけでは、多様な園には対応出来ないんです。従って、就職するまでは良いんですが、就職したあとに辞めていってしまうことがある。これはかわいそうだなと思ひまして、それでは一体どうしてそういうことになるのかと言うと、大学の教室内の活動では単一の価値観でも困らないんです。つまり、教室の中で「はい、はい」と言って、テストをしたり、ワークシートを書いたりしても、それで丸をもらえるから、困るということがないんですね。しかも、こういう職業を目指す学生さんは理想を持っているんです。それは自分の被教育体験、つまり良い先生に出会ったとか、そういうところから出てきた理想というのを持っている。そして、大学に来ると、そこにはやっぱり、理想を教える授業があるんですね。これは、なかなか難しい問題だなと思って、そこで私は、一つにはケーススタディを導入して、多様な子ども理解、多

様な保育のやり方というのを学んでいた  
 ころと思いました。そして、ワークを行う  
 際も、具体的かつ多様な状況を想定した  
 ワークを実施するようにしました。そして、  
 その具体性・多様性を評価していくという  
 ふうに変えてみたわけです。

それから、あとは「理解」「思考」「表現」  
 と段階的に活動を支援するということをや  
 りました。たとえば、ケーススタディの一  
 例として、ある子が一人遊びが好きで、自  
 分の領域で楽しくやっている。そこに、友  
 だちがやってその子の領域に入ってきたり、  
 あるいはおもちゃに触ったりすると  
 「わーっ」と怒って叩いたり、ひっかいた  
 りするようなことが毎日起きている。この  
 ようなときはどうしましょう、という問題  
 があったとします。その際に、「一応、二  
 人の先生から、こういう解釈はどうかとい  
 うのが出ていますが、それ以外に何かあり  
 ますか」というようにして、ケーススタディ  
 を通じて多様な価値観の形成を促すような  
 試みをしています。

ワークを行う際にも (S62-63)、「教育課  
 程における「ねらい」と「内容」を編成し  
 ていくうえで、ふまえておかなければなら  
 ないことには、主に次のような観点があっ  
 たことと思います」として、幾つかの観  
 点を列挙する。たとえばここでは、①子ども  
 の実態、②保護者の実態、③地域の実態、  
 ④園の実態が挙げられています。その上  
 で、「これらの観点をふまえて、具体的に「ね  
 らい」と「内容」を作成してみてください」  
 というような課題を出します。その際、ス  
 ライド資料にあるような作例を示しながら  
 「みなさんだったら、どういうシミュレ  
 ションをしますか」ということで具体的に

シミュレーションをしてもらうというこ  
 とをやっています。すると当然、学生さん  
 によってシミュレーションの内容が違ってき  
 ますので、「はい、隣の人と交換してみま  
 しょう」とか、「四人一組のグループを作  
 って見せ合いましょう」というようなこと  
 をすると、「私のシミュレーションと全然違  
 うぞ」というような気づきが出てくるわけ  
 です。現在は、こういう形でワークを行っ  
 ています。

段階を踏んで活動を支援すると言いま  
 したが、学生達はとにかく「考える」とい  
 うことに慣れておりません。ですから、初め  
 は「私の説明を聞いて、テキストを読んで、  
 考えたことは何でもいいから自由に書きま  
 しょう」と言います。「とにかく、書けば  
 いいんだよ」という段階を、必ず作ります。  
 そして、それに慣れてきたら、今度は私の  
 ほうから質問したり、「こんなのはどうで  
 しょうか」というような提案をしたりして、  
 書き直してもらいます。もともと、あまり  
 これをやり過ぎると「結局、先生が答えを  
 もっているから」ということで、また受け  
 身になってしまいますから、しばらくする  
 と私は退いて、他の学生の意見に触れさせ  
 るように持っていく。それを通して、「あ  
 なたの考えとは、また別の意見もあるん  
 ですよ」と、多様性に気づいてもらうよう  
 にします。

それから、これはやや難しいこともあ  
 って、いつもというわけにはいかないの  
 ですが、他の学生の意見を想定して書いて  
 もらうということもやっています。つまり、  
 相手に訊いてみるのではなく、自分で多  
 様な意見を想定してみるということですね。  
 そうやって、自分で多様なアイデアを生み出

せるようにしましょうという試みも、チャレンジしています。

## 5. 演習型授業での実践事例

続いて、演習型授業の実践事例です。これは「秋からのキョウヨウ教育必勝法」という、ふざけた名前のものですけれども、山形大学で実践している教養教育の科目です。グループ学習・アクティブ・ラーニングが基盤で、30名程度の受講生を対象に、二つのクラスでやっております。授業目標については、スライドに掲げたとおりですが(S66)、要は「知りたいことを見つけて、半年間それを探究する」という趣旨で、1年生を対象とした「ミニ版」という感じの授業です。テーマは自由、とにかく知りたいことをただ探究する、それだけです。

スケジュールはこのようになっていますが(S68)、途中で個人面談を入れるようにしています。成績評価についても、基準をこのように定めて(S69)、最終発表(プレゼンテーション)と、半年間の探究をまとめた最終探究レポートを対象として評価することとなっております。その際に、「内容面」「方法面」のそれぞれの面から、評価する観点としてはこういうものがありますよということについても、後で説明しますが、学生に提示します(S70)。

さて、こうした取り組みを進めるなかで、ここでもまた、学習に関する問題が発生しています。一つには活動の自己目的化。そしてもう一つは、学習目標の下方修正です。

まず、活動の自己目的化というのは何かというと、「何のために探究しているのか」とか、「何を学んだのか」を問うことを忘

れている。ただただ「活動的」にはなるけれども、深まっていない。下手をすると、「成績このくらい取ればいいや」とか、「いい成績取りたいから」というふうに、目的が変わっていってしまう。本源としては、「自分が、これを知りたい」と思って始めたはずが、「いい成績をもらうため」という方向に変わっていくことがあるんですね。

どうしてそういうことになってしまうのかというと、一つの理由としては、授業時間外で探究をして、それを持ち寄って、授業内に学生間で発表しあうわけですね。すると、意見交換をするから楽しい。従って「活動的」にはなる、ということがあります。その一方で、うまく進まないこともありますね。文献がうまく見つからないとか、フィールドに出かけて調査をしたいけれども忙しくて行けないとか、色々な問題があつてうまく進められない。そうすると、「忙しいし、もう、いいかな」という風になってくることもある。

学習目標の下方修正というのは、この科目は学習目標の自己決定が出来るわけですから、困難な課題から逃避していくとか、あるいは探究がうまく進まないことから、目標基準の設定をだんだん下げていってしまう、ということがあります。

これについても、たとえば時間がない、あるいは他の活動が忙しいので、そちらの優先順位が高くなるという場合があります。今の学生さんというのは、他にも授業を受けているし、サークルもアルバイトもやっていて、その他に教習所まで免許も取りに行っていて、というように、とにかく忙しいようです。

こういう問題点が出てきて、さあ、どう

しようかなと思って、色々と工夫をしていますが（S72）、一つは学生同士で相互研鑽をしてもらう。この授業では、学生同士で相互に発表をして、意見交換を行わせるということをやってきましたが、加えて個人面談を充実するようにしました。最初に「探究計画書」というのを作ってもらって、それを元に探究を進めながらブラッシュアップしていくのですが、その進捗状況を確認しながら、「何につまずいているのか」ということを聴きながら、アドバイスを行うということを丁寧にやっていると、動き出す学生も増えます。更に、学習成果の明示化ということで、探究活動を通じて身につく能力等を提示したり、事前に評価基準を提示したり、より良い探究のヒントを提示したりしています。

また、「やりたいこと」「興味のあること」との連関について自覚的になってもらう。たとえば、学生さんが忙しくて、途中で方向性を見失いかけた時に個人面談・個別相談を入れるようにして、意識を持続してもらうようにしています。そして、タイムマネジメントをしっかりして、ちゃんと探究計画書を作成し、一週間のスケジュールを立てて進めていくように指導します。作成させる探究計画書の項目としては、まずは探究のテーマと、その目的・背景。そして「探究方法とスケジュールをしっかり組んでね」とか、「先行研究をとにかく調べてみましょう」とかですね、こまめに指導を行っております。

それから、探究成果の視覚化ということもしています。まず探究計画書に、「探究構想・章構成」の欄を追加しておいてあらかじめ設定させ、その後の探究の中で、各

章に探究結果を記載させていくわけです。学生は毎週、毎週、調べたことをその欄に貼り付けていく。そうして貼り付けていくと「出来上がったものはもう、レポートになるんですよ」ということを実感してもらうわけです。

さて、先程学習成果の明示化ということを申し上げましたが、それについて少し詳しく説明しますと、たとえばこういうことをやっております。

これは実際に学生に見せているスライドですが（S75）、オリエンテーションと2回目の授業で提示します。「この授業って、一体何をするの?」ということについて、「知りたいことを探究するんですよ、みなさんのやりたいことが出来るんですよ、やりたいことをやりたくて大学に入ったんでしょ」と説明する。そのやりたいこと、知りたいことは、夢とか愛とか希望とかから発生するのも知れないし、興味・関心から発生するのも知れない。あるいは、何かあなたが抱えている疑問からかも知れないし、問題意識からかも知れないし……というように、学生に提示しながら伝えていきます。

「どのような力がつくの?」ということも、授業の中で、何度か学生に提示しています（S76）。「こんなことが身につきますよ」ということをリストアップして学生に提示し、彼らのやる気に火をつけようとしています。

「どのような人になれるのでしょうか?」ということで、このような示し方もしています（S77）。コミュニケーション・プレゼンテーションの実践を通じて、主体性・責任性が身につくこと、探究力が身につくこと、

積極性も身につけて、情報収集力・分析力が身につくまで、多様な価値観が身につくまで、と、図を使って説明していくわけですね。

更に、学習を進めていくためのヒントの一つとして、こういう整理も提示します(S78)。まずここでは、「資料・データ」と「情報」「知識」「学問」の違いということを示します。「それぞれ、こういう違いがあるんですよ。そして、私たちの目指すところはここなんです」ということ、「少なくともここは意識してくださいね」ということを伝えています。

また、探究ですと、単純にただ知りたい、たとえば生物なら深海魚について知りたいとかいう学生さんもいますので、そうしたときに「ジャーナリズムとアカデミズムの違い」についても少し触れます——これはあくまでも傾向ですよ、ということ担保した上で、ですけれども(S79)。つまり「なぜ知りたいのか」ということ、その「知りたいことというのが、本当に体系化されているのか」とか「一般性・普遍性があるのか」とか、そういうことを問うてくださいね、と伝えることを重要視しています。

「情報と知識の違い」についても伝えます(S80-82)。たとえば、単に知りたいからといって、どこからか調べてきたものを、ただ発表するだけだと、私からは「これだと、横流しですね」というように。つまり「知識Aというのを単に横流しするのと、私なりに検証して加工するのは違いますよ、そこに〈わたし〉というものが存在するのでなければ、別に〈あなた〉でなくても良いわけでしょう」というようなことを伝える。そういうことを、探究型授業では

心がけています。

それから、事前に評価基準を提示するという点に関しては、こういうことをやっています。先程ちょっと説明しました「内容面」と「方法面」の二つに即して、「内容に関してはこういうことを見ますよ」「発表の方法についてはこういうことを見ますよ」と、到達度を明示化します。そして、より良い探究のヒントを提示する。たとえば、先行研究のピックアップに際して、方法や注意点をまとめて伝える(S86)。学生さんは、こちらが単に「Wikipediaは駄目ですよ」などと言っただけでは、意味が分からないんですね。禁止されたことをやらない、というだけでは、彼らは主体的にはなりません。ですから、必ず「なぜ駄目なのか」ということを伝えるようにしています。そして、「実際のおすすめ検索サイトとしては、このようなものがありますよ」と、具体的なこともあわせて伝えるようにしています。

そして、探求成果の視覚化ということでは、別資料としてお配りしましたが(「探究計画書」P.175～)、これは私の探究のモデルと言いますか、「私は、こういうふうなものをまとめていますよ」と学生に伝える。学生はそれを見ながら、「なるほど、こういうふう構成してストーリーを作るのか」「今週調べたものを、こういうふう貼っていけばいいのか」と参考にしていくことができるわけです。

こういうかたちで学習のモデルを提示して、学生がそれらを参考にしながら、自分の探究計画書を、最終探究レポートへとブラッシュアップしていく作業をしてもらって、「ほら、出来てきたじゃないか」と実

感できるようにしています。

### おわりに——今後の展望

以上、私の担当授業の事例を説明させていただきましたが、今後の展望としては、こういうものが考えられるだろうと思っています (S89)。

その中で、一番大事なことは「同僚性を基盤とした教職員(そして学生)も含めて、教育・学習コミュニティの構築」ということが出来ればと思います。それ自体がFDなのだと私は思っております。

#### ◎Work 3：主体的に学び続ける学生をいかに育成するか？

というわけで、以上お話したことを踏まえて、これが最後のワークなのですが、先程のワーク2で検討した学生の課題に関する要因に対して、どのような対策が考えられるか。あるいは、先生方によっては「こういう工夫しているよ」ということがあろうかと思えます。これらについて、是非ともシェアしていただければと思います。これに関しては15分ほど取りたいと思いますので、17時20分まで、どうぞ始めてください。

#### ——ワーク3・意見交換——

話は尽きないと思いますけれども、そろそろ時間になってしまいました。グループの中で、お一人のワークシートを回収させていただきますと思います。

こういうワークでは、シェアの仕方は何通りかあります。よく見られるのは「どういう議論があったでしょうか」と、各グループから前に出ていただいて、3分ずつ発表していってもらうパターンがあります。これは盛り上がるかも知れませんが、時間が結構かかりますね。

二つ目は、今回のように「あとでフィードバックします」ということで、記述された成果物を回収するというやり方もあります。

それから、たとえば「はい、このグループ内でメンバーに、1、2、3、4と番号を振ってください、このグループでも1、2、3、4と決めてください」と、各グループ、たとえば4人グループでしたら、1番から4番まで割り振ってもらいます。そうしたら、「1番だった人はここに集まってください、2番の人ここに集まってください」と新たにグループ分けして、それぞれが元いたグループで話し合ったことを発表し合うことでシェアするという形もあります。

色々ありますが、こうしたシェアの方式についても、時間と、教室環境と、学生の気質を考えながら、色々ご選択いただけたらと思います。

と言うわけで、今集めさせていただいた各グループの成果物、これは必ずフィードバックします——というか、私がするというよりも、こちらのセンターの先生方が作業されるので、すみません勝手なこととして(場内笑)。以上で、私のほうからお話することは全部終わりました。皆様のご協力がありまして、良い時間になったと自分自身は感じております。本当にありがとうございます。

ございました（拍手）。

（加藤）ありがとうございます。それでは、  
以上で本日のFD講演会を終了したい  
と思いますが、最後に学長のほうから  
一言お願いいたします。

（赤井益久学長）杉原先生、ありがとうご  
ございました。皆様もお疲れ様でした。  
山形大学と本学の教育開発推進機構と  
は色々ご縁がありまして、交流させ  
ていただいたこともあり、今回このよ  
うな機会を設けさせていただきまし  
た。高等教育の研究においては、学生  
がほしがる「単位」というのは、つま  
り器である、ものを入れる器であると。

それに「何を入れるか」ということが  
問われておりました、「教育の質保証」  
と言われているのは、そういうことだ  
と思っております。アクティブ・ラー  
ニングもまた、その取り組みの一つな  
のですけれども、今日はアクティブ・  
ラーニングの良さだけではなくて、デ  
メリットの部分もあるんだというご指  
摘がありました。この点は、非常に貴重  
だと思っています。ですから、國學院  
では、そうした点も勘案しながら、  
メリットの部分を活かせるような教育  
をやっていきたいと、そう思いました。  
改めまして、本日はどうもありがとう  
ございました（拍手）。

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)


 平成25年度 FD講演会(平成25年7月3日)

---

主体的に学び続ける学生をいかに育成するか  
 —アクティブ・ラーニングの可能性—

山形大学基盤教育院／教育開発連携支援センター  
 杉原真晃  
 sugihara@kdw.kj.yamagata-u.ac.jp

1

S1

はじめに: 持続的・実質的な教育改善・開発に向けて



2

S2

アクティブ・ラーニングの射程

---

アクティブ・ラーニング  
 ・学生が能動的に学習を進めていくこと  
 →学生が能動的に学習を進めるような授業形態・方法

- ・PBL(Problem/Project based learning)
- ・LTD(Learning Through Discussion)
- ・ディベート
- ・フィールドワーク
- ・演習、実技、実験 など

3

S3

アクティブ・ラーニングの醸成

---

↓

全学的な発展(全学生の育ち)のために・・・

- ①従来のアクティブ・ラーニング(演習など)の進化
- ②新たな授業法の開発への挑戦
- ③授業内容・方法の共有

4

S4

主体的に学び続ける学生をいかに育成するか  
 —アクティブ・ラーニングの可能性—

1. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情
2. アクティブ・ラーニングを支援する教育方法
3. 主体的に学習をしない情意的要因
4. 講義型授業での実践事例
5. 演習型授業での実践事例

5

S5

1. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情

学生参加型の授業が求められる背景 (田中, 2003)

- ①高等教育のユニバーサル化にともなう学生の学習意欲等の低下への対応
- ②臨床場面で生きて働く臨床知の獲得や科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性等の育成

6

S6

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

1. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情

①高等教育のユニバーサル化にともなう学生の学習意欲等の低下への対応

(1) ボーダーフリー大学の学生の認識 (山田, 2009)

- ・ボーダーフリー大学の学生は、学習意欲が高いが、授業に対する期待が低く、授業外であまり勉強しない
- ・サークルやクラブ活動にもあまり熱心ではない

(2) ボーダーフリー大学の学生の逸脱行動 (葛城, 2012)

- ・疑似出席: 中抜け、エスケープ等
- ・ながら受講: 私語、携帯電話、居眠り、飲食、ゲーム等
- ・教員への反抗: 暴言、乱暴等

7

S7

1. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情

②臨床場面で生きて働く臨床知の獲得や科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性等の育成

(3) 中央教育審議会答申(2012.8.28)

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

8

S8

1. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情

(3) 中央教育審議会答申(2012.8.28)

我が国は未曾有の災害である東日本大震災に見舞われたほか、政治、経済、社会、文化、その他多方面にわたり、当時よりも更に大きな構造的変化に直面している。グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などの社会の急激な変化は、社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間の格差の広がり、日本型雇用環境の変容、産業構造の変化、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など、様々な形で我が国社会のあらゆる側面に影響を及ぼしている。さらに、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の流動化、情報流通の加速化や価値観の急速な変化などが伴い、個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代が到来しつつある。

9

S9

(3) 中央教育審議会答申(2012.8.28)

将来の予測が困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる能力(学士力)

- 答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力
- チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、倫理的、社会的能力
- 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- 想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験

10

S10

(3) 中央教育審議会答申(2012.8.28)

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

11

S11

Work1: 学生の現状と課題はどういったものか?

①高等教育のユニバーサル化にともなう学生の学習意欲の低下等への対応

②臨床場面で生きて働く臨床知の獲得や科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性等の育成

→ 國學院大学の学生にかかる現状と課題は?

12

S12

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

1. アクティブ・ラーニングが求められる社会的事情

以上のような状況の中で、主体的に学ぶ学生をはぐくむための1つの方法として、「アクティブ・ラーニング」がある。

アクティブ・ラーニング(能動的な学習)

→ 能動的な学習を支援する教育形態  
講義、演習、実習、実験、フィールドワーク...

→ その中に含まれる教育方法  
グループ学習、ワークシート・双方向ツール、授業時間外学習の充実 (ICT活用含む)

12

S13

2. アクティブ・ラーニングを支援する教育方法

2-1. アクティブ・ラーニングの位置づけ

2-2. どのような「アクティブ」を期待するのか

2-3. アクティブ・ラーニングのメリット、デメリット

2-4. アクティブ・ラーニング実施の際の留意点

14

S14

2-1. アクティブ・ラーニングの位置づけ

主体的に学び続ける学生を育成するために

①制度、カリキュラム、授業、課外活動の検討

②授業者の役割の検討

③主体的な学習に影響を及ぼす諸要因の検討

④人員、施設・設備、予算、組織構造の検討

14

S15

①制度、カリキュラム、授業、課外活動の検討

- ・制度: 学生FD委員、学生報償制度、授業アンケート  
授業選択、GPA制度、CAP制 など
- ・カリキュラム: 講義とアクティブ・ラーニングとの連携、  
学生によるカリキュラムデザイン など
- ・授業: 受講人数、学習目標、教授・学習方法、  
学習環境、授業時間外学習、評価方法 など
- ・課外活動: クラブ・サークル、ボランティア、自主勉強会、  
インターンシップ など

15

S16

②授業者の役割の検討

- ・研究者、専門家 (research, profess)
- ・教授者、伝達者 (educate, transmit)
- ・学習者の理解者 (listen, understand, counsel)
- ・学習の支援者 (advise, coordinate)
- ・学生と協働者 (collaborate, communicate)

16

S17

③主体的な学習に影響を及ぼす諸要因の検討

- ・教育技術
- ・学習環境
- ・教授—学習プロセスの理解
- ・教育内容の知識
- ・教員の倫理観、学習観

17

S18

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

④人員、施設・設備、予算、組織構造の検討

- ・少人数教育の充実
- ・可動式机・椅子のある教室、モバイル端末の貸出等、学習環境の整備
- ・TA・SA等の学習サポート体制の整備
- ・ラーニング・commonsの設置
- ・LMS、e-learning等の充実
- ・給料アップ
- ・経営と教育の対話

19

S19

2-2. どのような「アクティブ」を期待するのか

主体的な学習のあり方の分類例

- ・参集・参与・参画 (林, 1994)
- ・受動的消費者・能動的生産者 (Riesman, 1986)
- ・浅い学習・深い学習 (Biggs and Tang, 2007)
- ・協同学習 (Johnson and Johnson, 1991)

→各大学、各学科、コース等で検討・共有

20

S20

cf. 深い学習と浅い学習の理解のレベル (Biggs and Tang 2007)

振り返って熟考する (reflect) 離れた課題に適用する (apply: far problems) 仮説を立てる (hypothesize) 原理に結びつける (relate to principle) 身近な課題に適用する (apply: near problem) 客観的理由をあげて説明する、解説する (explain) 自分なりの理由をあげて主張する、論じる (argue) 関連づける (relate) 中心となる考えを理解する (comprehend: main ideas) 状況や特徴を述べる、記述する (describe) 言い換えていう (paraphrase) 文章を理解する (comprehend: sentence) 確認する、名前をあげる (identify, name) 記憶する (memorize)	↑ Deep ↓ surface
---	---------------------

21

S21

cf. 協同学習 (Johnson and Johnson 1991)

	古いパラダイム	新しいパラダイム
知識観	教員が知識を学生に移し、記憶・再現させる	学生が知識を発見・構築・変換するような環境を教員が創る
学生観	受身的な器(教員の知識で満たされる)	自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体
授業の目的	学生を分類・選別すること	学生の能力と才能を開発すること
人間関係	学生間、教員と学生の間で非人間的な関係	学生間、教員と学生の間で人間的なかわりあい
学習環境	競争的・個別的な学習	クラスでは協同学習、教員間では協同チーム
授業の前提	専門家はみな教えることができる	教えることは複雑で相当な訓練を要する

22

S22

2-3. アクティブ・ラーニングのメリット、デメリット

メリット

- ・知の活用や問題の発見・解決のために、ある特定の知識・技能が必要なことが実感できる
- ・学習者の学習意欲の向上、知識の定着、知の応用や問題解決の促進をもたらす
- ・学生同士、学生と教員のコミュニケーションが盛んになり、学習進捗度・理解度の把握とそれによる授業計画・内容の修正が行われやすい
- ・知識を活用・応用する能力が向上する
- ・自ら学び続ける習慣や能力が身に付く

など 23

S23

2-3. アクティブ・ラーニングのメリット、デメリット

デメリット

- ・教員によるファシリテーションが容易ではない
- ・活動的になったが学びが深まっていないこともある
- ・教えるべき内容が多くて、活動を取り入れる時間的余裕がない
- ・教員の負担が高い、偏る
- ・学生の負担が高い、偏る

など 24

S24

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

2-4. アクティブ・ラーニング実施の際の留意点

学生の主体的な学習を阻害するグループ学習の事例  
ビデオ「学生主体型授業へのアプローチ」

1. グループに入れない学生がいる
2. グループの人数が多すぎる
3. オリエンテーションが大雑把
4. ディスカッションだけでは・・・
5. 過干渉
6. グループの中に内職をしている学生がいる
7. 時間配分の指示がないと・・・
8. 授業外学習をしない
9. 攻撃的なコメントは・・・
10. あっさりコメントでは・・・

参照: <http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/kyouiku/video2.htm>

S25

2-4. アクティブ・ラーニング実施の際の留意点

- ・学生が主体的に学ぼう、工夫して授業をしているけれど、いっこうに学生は主体的に学習しない
- ・いくら授業者が努力しても、学生にも努力してもらわなければ良くならない

→「学生諸君、努力せよ！」と学生を叱咤激励する・・・  
→それで解決するならOK・・・そうでない場合は・・・  
→あきらめないで済むために・・・

S26

2-4. アクティブ・ラーニング実施の際の留意点

↓  
主体的に学習しない要因について、  
診断しなければ・・・。

→観察、質問紙、インタビュー  
診断評価、形成評価



S27

cf. 主体的学習を育てる評価のあり方  
— 診断評価、形成評価、総括評価 —

診断評価 既存知識の確認 総括評価 学習達成度の評価

→ → → → → 「評価される」学生

授業開始前、直後 授業期間終了

---

診断評価 学習状況の把握、授業計画の修正

形成評価 形成評価 総括評価

→ → → → → 「評価される」学生  
「自ら評価する」学生

授業期間途中

S28

2-4. アクティブ・ラーニング実施の際の留意点

主体的に学習しない要因を考える

- ①知識的要因  
主体的な学習のあり方を知らない
- ②技能的要因:  
主体的な学習のあり方を知っているけれど、うまくできない
- ③情意的要因:  
主体的な学習のあり方を知っているけれど、やろうとしない・やる気を持たない

S29

cf. 知的・技能的要因による学習意欲への対応

- ①知識的要因、②技能的要因への対応例

- ・授業時間内外で主体的学習を課す
- ・授業時間内外で教える、アドバイスする
- ・参照できるテキストを作成し、活用させる
- ・ICT、Teaching Assistant 等を活用する
- ・授業内外での主体的学習の機会を増やす
- ・繰り返し行わせる

S30

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

3. 主体的学習をしない情意的要因

3-1. 進学動機と適応から見る要因  
 3-2. 学生アンケートから見る要因  
 3-3. 「ARCS」モデルから見る要因

31

S31

3-1. 進学動機と適応から見る要因

◆自分の専門分野に関する適応度を「高適応群」と「低適応群」に分類した上での、進学動機との関連

高適応群 と関連が高い **進学動機**

- ・自分の興味・関心を生かせる
- ・希望職業に就ける
- ・自分が必要とする資格を取得できる

低適応群 と関連が高い **進学動機**

- ・学歴取得
- ・周囲の勧め

(柳井ら, 2004)

32

S32

3-2. 学生アンケートから見る要因

・熊本大学「授業改善のための学生アンケート」  
 (2004年度後期・2005年度前期実施分)より

a) 特に多い意見  
 b) 深刻な意見  
 c) 好評な授業への意見

33

S33

a) 特に多い意見

<板書>

読みやすく	キレイに
丁寧な字で	文字が小さいと見えにくい
口頭だけでなく板書を	より多くの板書を
分かりにくい箇所は板書を	語句だけでなく説明も書いて
省略せずにきちんと最後まで	板書の前に立たれると見えない
板書を消すのが早すぎる	ノートにまとめてきて板書を
スピードが速すぎる	板書の時間と説明の時間を分けて
	黒板の下の方まで書きすぎると見えにくい

34

S34

a) 特に多い意見

<話し方>

スピードが速すぎる  
 大切な所やまとめはゆっくりと  
 声が小さい  
 はっきりとした話し方で  
 気持ちのこもった話し方を  
 (教室によっては)マイクの使用を

<授業時間>

開始時刻に遅れないで  
 延長しないで

35

S35

a) 特に多い意見

<レジュメ・配布資料>

レジュメを配って  
 内容が中途半端  
 資料を授業に沿ったものに  
 多すぎて重要な点がわかりにくい  
 早めにウェブに掲載して

<説明・解答>

設問を詳しく丁寧に説明して  
 設問の答を明確に詳しく書いて  
 他の先生や実務家に尋ねても、正確な解答を明示して

36

S36

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

<p>a) 特に多い意見</p> <p>&lt;内容の適切性・難易度・スピード&gt;</p> <p>初めてこの問題に取り組む学生も参加しやすい内容に 学術的にもおもしろいと思うような授業を 内容が難しすぎる 言い回しが難しすぎる 細部よりも、まず大きな視点から 毎時間のつながりがわかるよう 難しい所が速くならないよう、ペース配分を 進み方が速すぎる</p>
--

S37

<p>a) 特に多い意見</p> <p>&lt;視聴覚機器&gt;</p> <p>パワーポイントやOHPの切り替えは速過ぎないよう スライドやOHPだけではなく、板書もして OHPやパワーポイントのハンドアウトを配布して 手書きのOHPは見にくい ホワイトボードでの赤ペンの字は見にくい ホワイトボードは大きな字で ホワイトボードは大きな部屋では使用しないで</p>
---

S38

<p>b) 深刻な意見</p> <p>&lt;教師のやる気&gt;</p> <p>教科書を板書しているだけの授業 板書をノートに写すだけの授業</p> <p>&lt;学生への態度や授業中の言葉遣い&gt;</p> <p>学生によって態度が違うのは不公平 私語が多い 学生を馬鹿にしたような呼び方をしないで 汚い言葉を使わないで</p>
---

S39

<p>b) 深刻な意見</p> <p>&lt;授業の準備・計画&gt;</p> <p>何をどう説明するか、前もって段取りを 教える側にも予習は必要 計画的に授業を進めて 思いつきや行き当たりばったりで授業しないで 話の脱線がひどい 思い出話ばかりしないで</p>
---

S40

<p>b) 深刻な意見</p> <p>&lt;学生の理解への配慮&gt;</p> <p>学生の理解度を把握すべき 学生の様子を見ながら進めて 先生一人で授業をしないで 論理的にわかりやすく話して マイクが不調で聴き取りにくいのに構わず話し続けなくて</p>
--

S41

<p>b) 深刻な意見</p> <p>&lt;課題と評価&gt;</p> <p>課題が曖昧でわかりにくい 採点を返却してもらわないと改善のしようがない テスト中に話をしないで</p> <p>&lt;教員間の調整&gt;</p> <p>同じ科目なのに教員間で教える内容に差がある 先生によってやり方やレベルが大きく違う クラスによって差がありすぎた</p>
---

S42

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

<p>c) 好評な授業への意見</p> <p>&lt;熱意&gt;</p> <p>資料は毎回詳しく、先生の情熱が伝わった 難しかったけど、わかりやすい説明で、よく理解できた 質問に行ったときも、非常に熱心に教えていただいた とても熱意の伝わる授業だった</p> <p>&lt;こまめな課題・評価&gt;</p> <p>毎回のテストによって授業の重点がわかった レポートが数回あり、授業内容を振り返ることができた レポート課題を通してたくさん考えることができた</p>
---

S43

43

<p>c) 好評な授業への意見</p> <p>&lt;周到な準備・組立て・資料&gt;</p> <p>体系的に授業が進められたので、理解しやすかった 重要な事例ばかりで、無駄のない有意義な授業だった 資料がたくさんあって、深く理解していく上で役立った 毎回レジュメがあったので、全体像がつかみやすかった プリントのまとめ方が分かりやすかった 説明資料の書き込み形式が良かった パワーポイントをメールで送っていただき、理解に役立った</p>
---

S44

44

<p>c) 好評な授業への意見</p> <p>&lt;理解しやすさと興味深さ&gt;</p> <p>むやみに難しい用語を使わず、事例に即した授業で、興味を持てた 取り上げられる事例がわかりやすく、理解の助けになった 知らないことがたくさんあって、興味深かった いいペースで、飽きることがなかった 話し方がうまくて、興味を持つことができた 理解しやすいように工夫され、役に立った 自分の頭で考えさせられることで、理解が深まった 今まで受けた授業の中で最も有意義で考えさせられる授業だった 今問題になっている事を適切に採り上げ、わかりやすかった</p>
--

S45

45

<p>c) 好評な授業への意見</p> <p>&lt;コミュニケーション&gt;</p> <p>毎回、質問や感想に対して、先生がコメントを書いてくださるのが嬉しかった 質問や感想などを毎回書いて出せるのが良かった 些細な質問でも丁寧に答えてもらえ、質問しやすかった 他の授業に比べ、双方向が実現されていた 少人数で意見交換ができる環境だった グループワークが取り入れられ、他の人の考えを聞き、考えることができた レジュメの作り方や発表の仕方の勉強になった いつも学生に気を遣ってくださり、気持ちよく授業が受けられた 私語を注意してくださり、良い環境で授業を受けることができた</p>
---

S46

46

<p>c) 好評な授業への意見</p> <p>&lt;視聴覚機器&gt;</p> <p>図や資料を多く使って、視覚的にも理解しやすい授業だった OHPで実物を見ることができて、講義内容を身近に感じることができた ビデオ等、授業をわかりやすくする工夫が良かった ビデオが興味や理解を深めるのに有効だった プロジェクターでの説明が分かりやすかった スクリーンの使用が良かった</p>
---

S47

47

<p>3-3.「ARCS」モデルから見る要因</p> <p>学習意欲を高めるための「ARCS」モデル (Keller, J. M., 2010)</p> <p>A: Attention (注意) R: Relevance (関連性) C: Confidence (自信) S: Satisfaction (満足感)</p>
---

S48

48

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

ARCSモデル A: Attention(注意)

- ①知覚的喚起  
概念間の手順や関係をフローチャート・絵コンテ・略図・漫画など目に見える方法で示す、強いアイコンタクトをとり熱意を表わす、等
- ②探求心の喚起  
トピックを問題含みに質問する、矛盾を感じさせる、未解決の問題を説明する、等
- ③変化性  
説明方法に多様性を持たせる(口頭、板書、スライドなど)、内容の提示と回答を求める事象との間に多様性を持たせる(質問、練習、パズルなど)、等

49

S49

ARCSモデル R: Relevance(関連性)

- ①目的志向性  
獲得できる知識・技能が学習者のゴールに関連していることを説明する、ゴールに関連した事例や課題を用いる、獲得した概念やスキルを活用させる応用問題をさせる、等
- ②興味・動機との一致  
個人ごとの達成機会とグループによる協同作業を組み合わせる、目的達成のロールモデルを提示する、等
- ③親しみやすさ  
三人称や人類全般に言及する文章より人称代名詞や人々の名前の使用を含んだ文章を用いる、学習者にとって身近な場面から具体的に実例をあげる、学習者の名前を覚え・呼ぶ、等

50

S50

ARCSモデル C: Confidence(自信)

- ①学習要件  
学習目標(行動目標)の提示・自己決定、最終レポートの基準や例の提示、等
- ②成功の機会  
学習者に活動(簡単なものから難しいものへ)させ成功を支援する。成功のフィードバックを与える、等
- ③個人的なコントロール  
学習内容・順序や評価方法等を選択させる、学習環境を選択させたり自ら作らせたりする、成功にかかる個人の努力を認める、等

51

S51

ARCSモデル S: Satisfaction(満足感)

- ①内発的な強化  
新たに獲得した知識技能を使用する機会を与える、タスクを習得した学習者にまだ達成していない学習者を助ける機会を与える、等
- ②外発的な報酬  
賞賛の言葉、個人的な注目(脅威・監視であってはならない)、成果が見えるように提示させる、等
- ③公平感  
学習内容や要求水準等に関して、日常授業と最終テストとの間に一貫性を持たせる、等

52

S52

3-3. 「ARCS」モデルから見る要因

A: Attention(注意) → **単語で退屈・眠い、思考する機会がなく受け身になる、他に気になることがある**

R: Relevance(関連性) → **専門分野・キャリア形成・生活世界との関連性がわからない、反感を持っている**

C: Confidence(自信) → **不安、指示待ち、恥ずかしい「難しい・できない」とあきらめている**

S: Satisfaction(満足感) → **暗記ばかりでつまらない、勉強嫌い、「満足できる」活動へ逃避する**

53

S53

Work2: 主体的に学習しない要因は何か?

- ①知識的要因: 主体的な学習のあり方を知らない
- ②技能的要因: 主体的な学習のあり方を知っているけれど、うまくできない
- ③情意的要因: 主体的な学習のあり方を知っているけれど、やろうとしない・やる気を持たない

Work1 で検討した学生の課題に関する要因は、

➡ ①～③のうちどれか?  
③の場合、なぜ、やろうとしない・やる気を持たないのか?

54

S54

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

4. 講義型授業での実践事例

- ◆科目名
  - ・「保育課程総論」
- ◆カリキュラム上の位置づけ
  - ・専門科目
  - ・幼稚園教員免許必修科目、保育士資格選択必修科目
- ◆受講者
  - ・2年生(某大学短期大学部)。60名×2~3クラス
- ◆授業構造
  - ・確認テスト10分、講義60分、演習20分

55

S55

「保育課程総論」授業目標

保育課程(教育課程)の意義および保育内容の構造などを学び、保育課程の立案・作成ができるようになる

- ・保育課程の意義を理解し、説明する
- ・保育課程の構造を理解し、説明する
- ・保育課程を立案・作成する

56

S56

授業内容

保育課程の概要について学ぶ  
 長期指導計画と短期指導計画の概要について学ぶ  
 幼稚園における教育課程の意義やあり方について学ぶ  
 保育所における保育計画の意義やあり方について学ぶ  
 実践編1:保育所0~2歳児に関する保育計画について学ぶ  
 ……  
 ……

57

S57

学習活動

「講義+テスト」では、学生は受け身になる  
 (「注意」「満足」が欠如する)  
 →テキストの内容(獲得知識)を活用するワークを導入する  
 →しかし、ワークに割く時間分のテキスト内容を説明できない  
 →授業時間外でテキストを読んできてもらう(予習)

- ・授業時間外学習での読書、知識習得
- ・授業時間内での知識習得確認テスト
- ・授業時間内での学習内容(テキスト・配布資料)の解説、質疑応答
- ・授業時間内でのワーク(知識の活用)

58

S58

学習に関する問題点とその理由

- ◆保育課程・計画(指導案)の構造を「覚える」ことを目標とする

⇔構造を覚えるだけでは保育実践には活用できない  
 ・構造の深い理解は、保育実践そのもの

理由 → 「覚える」学習をこれまでずっとおこなってきた  
 「考える」「保育実践と関連付ける」等の学習に慣れていない  
 保育実践への関連が見えない

59

S59

学習に関する問題点とその理由

- ◆単一の価値観(良い保育、良い子ども、良い保育士)に縛られる

ex ケンカはダメ、みんな仲良く、おもちゃを順番に使う、  
 自律的に考えて保育をする

⇔単一の価値観だけでは、園の方針、保育士の保育観、子どもの実態・成育歴、保護者の実態・子育て観等の多様性に対応できる保育計画が立てられず、保育実践がうまくいかない

理由 → 教室内の活動では、単一の価値観でも困らない  
 子育て・保育の「理想」を持っている(理想が強い)  
 子育て・保育の「理想」を教える授業がある

60

S60

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

**教授・学習活動の工夫**

- ◆ケーススタディの導入による多様な子ども理解・保育との接触
- ◆ワークにおける具体的・多様な状況の想定
  - ・具体的な状況のシミュレーション
  - ・多様な意見(状況)の紹介
- ◆ワークにおける具体性、多様性の評価
  - ・保育計画を立てる際に、具体的な状況、考えられる多様な状況が記述されているかどうかを評価する
- ◆段階的な活動の支援
  - ・「理解」「思考」「表現」に段階を作り、徐々に段階を上げていく

61

S61

**ワークの事例**

教育課程における「ねらい」と「内容」を編成していくうえで、ふまえておかなければならないことには、主に次のような観点があったことと思います。

- ①子どもの実態(生活経験、発達の過程など)
- ②保護者の実態(家庭環境、就業形態、保護者の願いなど)
- ③地域の実態(自然環境、土地の文化や気候、地域の特徴など)
- ④園の実態(園自体の規模・設備・自然環境・人的配置や構成、クラス編成など)

では、これらの観点をふまえて、具体的に「ねらい」と「内容」を作成してみてください。

それぞれの観点に関して、その具体的な事例を自分で適当に想定し、それを踏まえた保育計画(月案)のねらいと内容(の一部)を作成してみてください。

63

S62

例:①子どもたち(2歳児6名)には活発に走り回るようになってきた子が多い。春になり飛び始めた蝶々に興味を持ち追いかけてたり絵本の写真を見たりするようになってきた。

- ②車での移動や、ゲームなど室内での遊びが多く、身体をダイナミックに使う楽しさや自然環境に親しむ機会はありません。両親共働きで核家族であり、平日はもちろん、休日もあり外で自然の中で身体を動かしながら過ごすことは少ない家庭が多い。
- ③歩いて20分ほど行ったところに大きな公園があり、そこにも草木や虫がたくさん存在している。現在、5月であり、季節が良く、外で遊ぶにはもってこいの時期である。しかし、公園までは交通量が多い道路を行かなければならない。
- ④大きな公園に2歳児6名を連れていくには人手が足りず、安全面でまだ不安がある。一方、園には広い庭があり、草木が生え、蝶々やバッタなどの虫がたくさんいる。虫とり網は年少用の小さなものから年長用の大きなものまで揃っている。

→ねらい: 虫を捕る喜びを味わう、虫や草木の存在を知りそれらへの親しみを待つ、身体を存分に動かす楽しさを味わう。

内容: 好きな遊びの時間に園庭で虫とりを新たに始める。一斉保育の時間に、虫ニュースをしたり、虫とりかけこをしたりする。

64

S63

**段階をふんだ「理解」「思考」「表現」の支援**

- ① 聴く・読む→考える→書く
- ② 聴く・読む→考える→書く→教員からの質問・反論→書き直す
- ③ 聴く・読む→考える→書く→他学生の意見に触れる→書き直す
- ④ 聴く・読む→考える→書く→他学生の意見(多様な意見)を想定する→書き直す

65

S64

**5. 演習型授業での実践事例**

「秋からのキョウヨウ教育必勝法」(教養セミナー)

- ・教養科目、選択科目
- ・主に1年生(全6学部)が受講
- ・グループ学習、アクティブ・ラーニングが基盤
- ・30名程度の受講生(×2クラス)

66

S65

**授業目標**

- ・「知りたい」ことを決定する。
- ・学問活動のおもしろさを味わう。
- ・学業や大学生活をどのように位置づけ学んでいくのか、大学教育を自らにとってどのように生かしていくのかという能動的な大学生活について考える。
- ・他の学生との議論をとおして、多様な価値観・生き方に触れ、自らの価値観・生き方を省察する。
- ・主体性、責任性、批判的思考、リーダーシップ、問題解決力、自己決定力、他者への気づきの力などを身につける。
- ・大学での学びのスタイルを作り出す。

67

S66

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

**授業内容・学習活動**

- ・自由なテーマで知りたいことを探究していく。
- ・授業時間外で個人探究を進め、授業時間内ではそれぞれの探究成果を持ち寄り、学生同士で意見交換を行う。
- ・中間期、最終期に全体プレゼンテーションを行う。
- ・それに際して、文献・テレビ・インターネット・実体験等さまざまなメディアから知識・情報を収集し、それを批判的に考察し議論をおこなっていく。

68

S67

**スケジュール**

10/3	オリエンテーション、探究テーマ決定	} 個人面談
10/10	探究計画作成・修正、探究テーマ修正	
10/17	探究成果(一部)発表、探究テーマ修正	
10/24	探究成果(一部)発表、探究テーマ修正	
10/31	休講	
11/7 ~ 12/12	探究成果(一部)発表、 探究のブラッシュアップ	
12/19	探究のまとめ、(一部、最終探究発表会)	
12月末	最終探究成果発表会	

69

S68

**成績評価**

成績評価基準:以下の観点について評価

- ・探究がどのくらい進捗したか
- ・探究成果はどの程度か
- ・プレゼンテーションがいかにかうまくできるか
- ・レポートがいかにか質の高いものとなっているか

方法:以下のものを評価の対象とする

- ・最終発表(プレゼンテーション)
- ・半年間の探究をまとめた最終探究レポート

70

S69

**成績評価**

「内容面」(10点満点)と「方法面」(10点満点)の合計点

「内容面」:内容の独創性、  
課題の意義、  
データ・主張の正確性、  
がんばり度 など

「方法面」:発表方法のメッセージ性・インパクト、  
論理性(要点の整理や分かりやすい構成など)、  
表現力(視線、表情、ジェスチャー、声の大きさ、  
速さなど)  
タイムマネジメント など

71

S70

**学習に関する問題点とその理由**

- ◆活動の自己目的化
  - ・「何のために」「何を学んだのか」を問うことを忘れる
  - ・活動的にはなるが学習が深まらない
  - ・「良い成績をとるため」に化すことも
  - 活動することが楽しい、活動がうまく進まない
- ◆学習目標の下方修正
  - ・学習目標の自己決定と困難な課題からの逃避
  - ・探究がうまく進まないことによる、目標基準の低い設定
  - 時間が無い、他の活動(他の授業課題、サークル、アルバイト等)が忙しい・優先順位が高くなる

72

S71

**教授・学習活動の工夫**

- ・学生同士の相互研鑽  
授業内での学生同士の相互発表・意見交換を行わせる。
- ・個人面談の実施  
探究計画書をもとにした探究進捗状況の確認と、  
つまずきに対するアドバイスを行う。
- ・探究による学習成果の明示化  
探究活動を通じて身に付く能力等を提示する。  
事前に評価基準を提示する。  
より良い探究のヒントを提示する。

73

S72

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

**教授・学習活動の工夫**

- ・「やりたいこと」「興味のあること」との連関  
個人面談、個別相談を行い、常に意識を持たせる
- ・タイムマネジメントの徹底  
探究計画書を作成させる  
計画書の項目：探究テーマ
  - ・探究の目的・背景
  - ・探究方法、探究スケジュール
  - ・ピックアップした先行研究
- ・探究成果の視覚化  
探究計画書に「探究構想・章構成」の欄を追加し、設定した各章に探究結果を記載していくことが、最終探究レポートになっていくことを実感させる

74

S73

**学習成果の明示化**

(1) 身に付く能力等を提示する  
→学習目標、成長への見通しを常に意識してもらう。

(→次のスライド参照)

75

S74

参照スライド

何をやるの？

「知りたいこと」「やりたいこと」ととことん探究する

夢・希望・愛

興味・関心

疑問

問題意識

76

S75

参照スライド

どのような力がつく？

- (1) 「知りたいこと」「やりたいこと」が見つかる
- (2) 「知りたいこと」「やりたいこと」を知れる、伝える
- (3) 学問活動・探究活動のおもしろさを味わう
- (4) 今後の学業や大学生活をどのように位置づけ学んでいくのかについて考える
- (5) 卒業後の生活(就職・就労、社会・文化生活等)に活かせる能力が身につく

77

S76

参照スライド

どのような人になれる？

コミュニケーション  
プレゼンテーション

探究力

主体性  
責任性

積極性

情報収集  
分析力

価値観  
多様な

78

S77

参照スライド

資料・データ、情報、知識、学問

**資料・データ**  
言語、文字などに代表される記号や符号の系列

**情報**  
人間や社会組織が特定の目的に対し判断を下す・意志決定を行うために評価を加えた(加工した)データ

**知識**  
将来一般的に使われるものとして体系化された情報

**学問**  
多様な立場・目的からの批判的検討に耐えうる、一般性・普遍性が(その時点で)担保された知識

片岡善治・今井賢『情報文化入門』海文堂出版、1994年。

79

S78

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

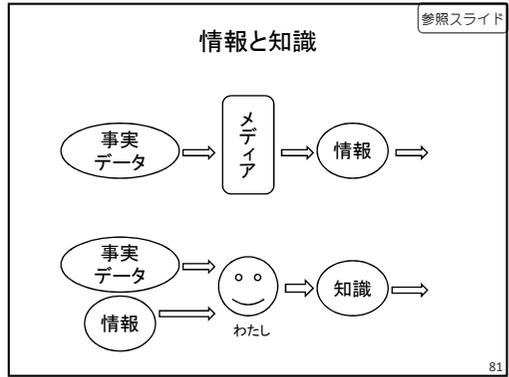
**ジャーナリズムとアカデミズム** 参照スライド

ジャーナリズム	アカデミズム
データをニーズに即して加工し 情報にする	データを歴史的・社会的背景から じっくり加工し知識にする
体系化されていない情報を扱う	体系化された知識を扱う
量・速度が重要	一般性・普遍性が重要
信頼性が低い	信頼性が高い

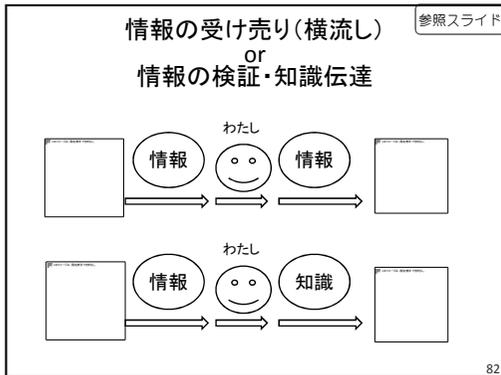
↑  
あくまでも「傾向」

80

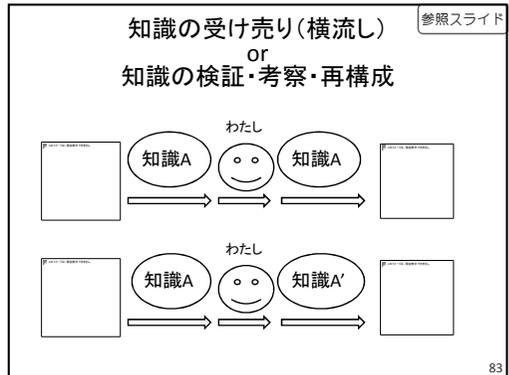
S79



S80



S81



S82

参照スライド

「わたし」が存在しなければ  
(単なる情報・知識の横流しなのであれば)・・・  
→「わたし」じゃなくていい。  
(「別にあなたでなくていい」と判断される)

「わたし」が存在するために・・・

- ・わたしなりの「問い」をもつ
- ・「知りたいこと」「探究したいこと」  
の理由・背景・根源を意識し、  
そこへ戻り、思考する

84

S83

**学習成果の明示化**

(2) 事前に評価基準を提示する

→評価基準を書いた用紙を事前に渡す、中間構想発表・最終成果発表の際に学生同士相互評価をせよ

「内容面」: 内容の獨創性、  
課題の意義、  
データ・主張の正確性、  
がんばり度 など

「方法面」: 発表方法のメッセージ性・インパクト、  
論理性(要点の整理や分かりやすい構成など)、  
表現力(視線、表情、ジェスチャー、声の大きさ、  
速さなど)  
タイムマネジメント など

85

S84

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

**学習成果の明示化**

(3) より良い探究のヒントを提示する  
 →どのような参照情報・知識が質の高いものなのか  
 ・どのような情報・知識源を活用すれば良いのか

(→次のスライド参照)

86

S85

**先行研究のピックアップに際して** 参照スライド

- ・関心ある探究テーマに関する「先行研究」(これまで同じ・似たような研究成果・データを示した人・文献等があるはず)を必ずリサーチしてください。
- ・リサーチの対象は、本、新聞、報告書、雑誌(論文含む)、ウェブサイト、ニュースなど。
- ・図書館で検索する、インターネットで検索する、その筋の専門家(であろう人)に聞く、など、積極的に。
- ・情報源に対して必要な構え:  
 「本当に信頼に足る情報・データなのか」  
 「根拠がしっかりと示された考察か」  
 「誰がどのような立場で示したもののなのか」

87

S86

**先行研究:お薦め検索サイト** 参照スライド

<山形大学附属図書館のHPからのアクセス>

- ・山形大学OPAC(主に、本、雑誌)
- ・山形県公立図書館横断検索(主に、本)
- ・統合検索『EHIS』(主に、雑誌)
- ・Cinii(主に、雑誌)
- ・聞蔵II ビジュアル(主に、新聞)

<その他、一般的な検索サイト>

- ・Amazon(主に、本)
- ・Google, Yahoo(主に、一般的な情報)

88

S87

**探究成果の視覚化**

探究計画書に「探究構想・章構成」の欄を追加し、設定した各章に探究結果を記載していくことが、最終探究レポートになっていくことを実感させる。  
 探究レポートのモデルを提示する。

(→別資料「探究計画書」参照)

89

S88

**アクティブ・ラーニングの今後の展望**

- ・さらなる挑戦、試行錯誤
- ・ICT、学習環境のさらなる整備
- ・分野別の実践事例・理論の蓄積
- ・データにもとづく検討、改善
- ・授業+カリキュラム、制度の向上

→同僚性を基盤とした教職員(そして学生)の教育・学習コミュニティの構築  
 (→ Faculty Development)

90

S89

**Work3: 主体的に学び続ける学生をいかに育成するか?**

- ①知識的要因: 主体的な学習のあり方を知らない
- ②技能的要因: 主体的な学習のあり方を知っているけれど、うまくできない
- ③情意的要因: 主体的な学習のあり方を知っているけれど、やろうとしない・やる気を持たない

Work2 で検討した学生の課題に関する要因に対して、

→

- ・どのような対策が考えられるか?
- ・どのような実践を行っているか?

91

S90

平成25年度 國學院大學FD講演会(平成25年7月3日)

参考文献
Biggs, J., and Tang, C., Teaching for Quality Learning at University, 3rd edition, Open University Press, McGraw-Hill, 2007.
林義樹『学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』学文社, 1994年.
Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. 1991 ACTIVE LEARNING: COOPERATION IN THE COLLEGE CLASSROOM, 1/E. Interactive Book Company. (関田一彦監訳 2001『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部.)
葛城浩一「ボーダーフリー大学が直面する教育上の困難—授業中の逸脱行動に着目して—」香川大学教育研究第9号, 2012年, 89-103.
Keller, J. M. (鈴木克明訳)『学習意欲をデザインする—ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房, 2010年.

92

S91

参考文献
Riesman, D. (喜多村和之他訳)『高等教育論: 学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部, 1986年.
田中毎実「大学授業論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館, 2003年, 21-38頁.
柳井晴夫、椎名久美子、石井秀宗「大学生の学習意欲等に関する調査研究—国公立大学学生3万人の調査結果について—」大学入試研究ジャーナル, 14, 1-14, 2004年.
山田浩之「ボーダーフリー大学における学生調査の意義と課題」広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第58号, 2009年, 27-35.

93

S92

探究計画書 2012年12月7日版

杉原真晃（基盤教育院）

探究テーマ：子育て世代と高齢者が住みやすい街づくり

#### 探究の目的・背景

少子高齢化社会、男女共同参画社会、不況など、社会変動にともない、働かざるを得ない・働きたいが働きにくい状況、退職後の生きがいが見つかりにくい状況、子どもの虐待、子育てに悩む親の増加などが見られる。

そのような状況の中、子育て世代と高齢者が住みやすい街づくりについて探究し、子ども・子育て世代・高齢者すべてが幸せになれる社会を実現することに役立ちたい。

#### 探究方法

- ・文献調査、テレビ番組調査

#### 探究スケジュール

～12/7	文献調査・テレビ番組調査を終える
～12/12	文献調査・テレビ番組調査の結果をまとめる
～12/19	調査の結果をもとに、「子育て世代と高齢者が住みやすい街づくり」に関する新たな構想を作成する
12月末	最終探究成果発表会

#### ピックアップした先行研究

- ・福田いずみ「社会貢献・高齢者福祉 保育園とJ Aのコラボレーション：J A秋田ふるさとの子育て支援事業の取組み」共済総研レポート（119）、37-43頁、2012年。
- ・厚生労働省「第1回21世紀成年者縦断調査」2002年
- ・厚生労働省「第2回21世紀成年者縦断調査」2003年
- ・厚生労働省「2005年 労働経済の分析」2006年
- ・厚生労働省「第6回21世紀出生児縦断調査結果」2008年
- ・厚生労働省「第8回21世紀出生児縦断調査結果」2010年
- ・厚生労働省「第9回21世紀出生児縦断調査結果」2011年
- ・厚生労働省「平成24年版 高齢社会白書」2012年
- ・（財）こども未来財団「子育てに関する意識調査事業調査報告書」（2000年度）2001年
- ・内閣府「平成18年度少子化の状況及び少子化への対処施策の概況（少子化社会白書）」2006年

- ・内閣府「経済生活に関する意識調査」(平成23年度) 2011年
- ・内閣府「国民生活に関する世論調査」(平成24年度) 2012年
- ・日本労働研究機構「育児や介護と仕事の両立に関する調査」2003年
- ・斎藤義彦『アメリカ おきざりにされる高齢者福祉』ミネルヴァ書房, 2004年.
- ・汐見稔幸『子育て支援の潮流と課題』ぎょうせい, 2008年.
- ・多湖光宗「幼老統合ケアの理論と実践:「高齢者福祉」と「子育て」をつなぐケアの実践と相乗効果」生活科学研究誌 (8), 1-14頁, 2009年.

## <探究構想・章構成>

はじめに

1. 子育て支援の必要性
  - 1-1. 子育て負担・悩み
  - 1-2. 仕事と育児の両立の困難さ
  - 1-3. 夫の子育て支援の困難さ
2. 「子育て」がもたらす効果
  - 2-1. 子育ての喜び
  - 2-2. 高齢者の心の支えとなる人
  - 2-3. 高齢者の生きがい
3. 高齢者による子育て支援の可能性
  - 3-1. 高齢者のボランティア参加状況
  - 3-2. 高齢者の今後のボランティア参加意識
  - 3-3. 高齢者の今後のボランティア参加条件
4. 高齢者による子育て支援の実践
  - 4-1. 生活協同組合北海道高齢協 道南地域センターによる学童保育所
  - 4-2. 高福知山市上川口公民館による子どもの安全を見守る取組
  - 4-3. 天童グランパ・グランマの会の「子育て広場」
  - 4-4. 横手市平鹿地区子育て支援センター「りんごちゃんひろば」
5. 考察

おわりに

<探究成果> (←これがそのまま「最終レポート」になる)

はじめに

近年、少子高齢化社会、男女共同参画社会、不況など、社会が大きく変動しつつある。このような変動にともない、女性も働かざるを得ない状況、働きたいが働きにくい状況、退職後の生きがいが見つかりにくい状況、子どもの虐待、子育てに悩む親の増加、高齢者の虐待などが社会問題として指摘されている。

そこで、本探究では、子育て世代と高齢者が住みやすい街づくりについて探究し、子ども・子育て世代・高齢者すべてが幸せになれる社会を実現することに役立ちたい。具体的には、「高齢者が行う子育て支援」をテーマに、子育て支援の必要性（第1章）、子育てがもたらす効果（第2章）、高齢者による子育て支援の可能性（第3章）、高齢者による子育て支援の実際（第4章）について検討を行い、「子育て世代と高齢者が住みやすい街づくり」に関する考察を加える。

探究方法は、文献やテレビ番組等を通じた調査である。

## 1. 子育て支援の必要性

### 1-1. 子育てにかかる負担・悩み

本探究の出発点として、子育てにかかる負担・悩みにはどのようなものがあるのかを確認したい。図1は、子育てを行っている親が感じる負担・悩みについての調査結果をまとめたものである。

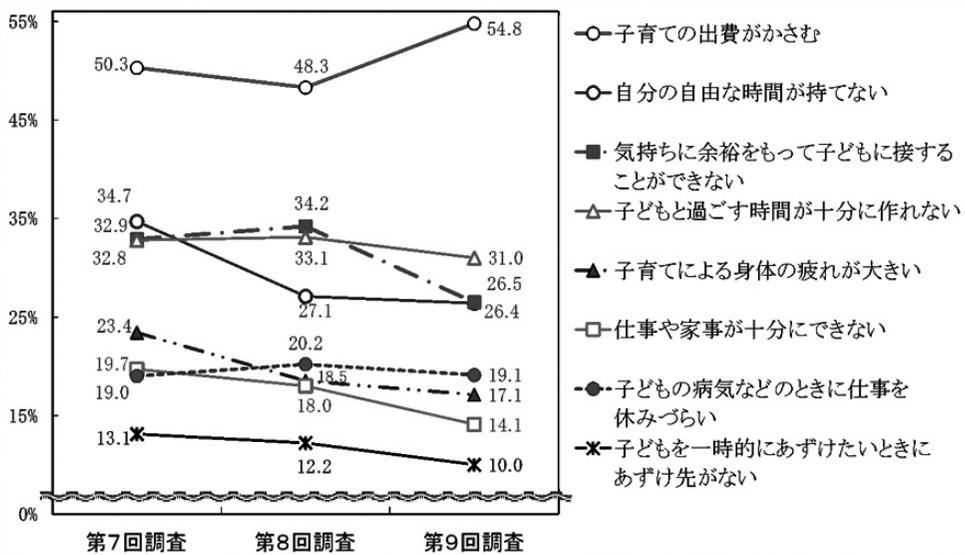


図1 子育てにかかる負担・悩み  
(厚生労働省「第9回21世紀出生児縦断調査結果」2011年)

この調査からは、子育ての際には、「子育ての費用がかさむ」「子どもと過ごす時間が十分に作れない」「気持ちに余裕をもって子どもに接することができない」「自分の自由な時間が持てない」などが負担・悩みとして大きいことがわかる。ここから考えられることは、「自分の自由な時間が持てない」や「気持ちに余裕をもって子どもに接することができない」などの負担・悩みが、日々のストレスの増加と家庭内での不和の発生、果ては子どもの虐待につながるのではないかと、ということである。

次に、「専業主婦」と「働いている母親」の違いと負担感の違いの関係について確認する。財団法人こども未来財団が実施した「子育てに関する意識調査事業 調査報告書」(2000年度)によると、専業主婦の方が共働き世帯の妻よりも、子育てに対する負担感を感じている人が多い。専業主婦では「負担感大」(45.3%)、「負担感中」(31.8%)、「負担感少」(22.9%)、であるのに対し、共働きの母親では、「負担感大」(29.1%)、「負担感中」(43.4%)、「負担感少」(27.5%)となっている。

また、母親の就業の有無、あるいは就業の場合の帰宅時間と子育ての負担・悩みについて見てみると、「自分の自由な時間が持てない」「子育てによる身体の疲れが多い」「気持ちに余裕をもって子どもに接することができない」などの項目において、母親が職に就いている場合よりも「無職」(専業主婦)の方が割合が高くなっている。そして、帰宅時間が遅くなれば帰宅時間が早い場合よりも同項目にかかる負担・悩みが大きくなっている(表1)。

表1 母の就業の有無・帰宅時間と子育ての負担・悩み

	無職	有職・学生 (午後6時前)	有職・学生 (午後6時以降)
子育てで出費がかさむ	44.8 %	42.9 %	36.8 %
自分の自由な時間が持てない	36.2 %	35.5 %	43.9 %
子育てによる身体の疲れが大きい	27.1 %	20.3 %	22.0 %
気持ちに余裕をもって子どもに接することができない	23.4 %	22.8 %	27.2 %
子どもが言うことを聞かない	19.4 %	19.2 %	18.8 %
仕事や家事が十分にできない	11.6 %	18.3 %	24.4 %
しつけのしかたが家庭内で一致していない	10.0 %	12.4 %	13.5 %
子どもを一時的にあずけたいときにあずけ先がない	13.1 %	8.6 %	7.8 %

(厚生労働省「第6回21世紀出生児縦断調査結果」2008年)

このデータからは、働くことが子育ての苦勞に直接結びついているわけではなく、無職であること、帰宅時間が遅いことが子育ての苦勞に結びついていることがわかる。核家族化がすすむ中で、夫や親類、他の家族、友人や地域社会などの外部からの支援が得られない場合、母親が育児に対して孤立感や疲労感を多く抱く可能性が高いということが考えられよう。

## 1-2. 仕事と育児の両立の困難さ

子育てに関しては、無職で家に閉じこもり孤立するよりも外の社会とつながっているほうが負担感や悩みが少なくなることを確認した。そんな中、仕事を続けたくても育児との両立が難しくやめる女性が多い。日本労働研究機構による調査では、女性が仕事をやめた理由・両立が難しかった理由として、「家事・育児に専念するために自発的にやめた」(52.0%)、「仕事を続けたかったが仕事と育児の両立の難しさでやめた」(24.2%)、「出産・

育児と関係ない理由でやめた」(7.4%)、「解雇された、退職勧奨された」(5.6%)などがある(日本労働研究機構「育児や介護と仕事の両立に関する調査」2003年)。

「解雇された、退職勧奨された」理由の詳細は明らかになっていないが、その中には、産休・育休をとることが要因となっている割合が少なくないのではないだろうか。

そして、「仕事を続けたかったが、仕事と育児の両立の難しさでやめた」に関する具体的な理由には、「自分の体力がもたなそうだった(もたなかった)」(52.8%)、「育児休業を取れそうもなかった(取れなかった)」(36.0%)、「保育園等の開所時間と勤務時間が合いそうになかった(合わなかった)」(32.8%)、「子どもの病気等で度々休まざるを得ないため」(32.8%)、「保育園等に子どもを預けられそうもなかった(預けられなかった)」(28.8%)、「つわりや産後の不調など妊娠・出産に伴う体調不良のため」(27.2%)、「会社に育児休業制度がなかった」(23.2%)、「育児に対する配慮や理解のない職場だった」(21.6%)などがあった。ここからは、母親の体力・体調にかかるケアの必要性だけでなく、子どもの体力・体調の変化(崩しやすい)を支える体制が社会的に必要なことが読みとれる。子育てを母親の個人的な責任と押し付ける考え方は、すでに社会的・文化的に考えても、限界が来ているのではないだろうか。

### 1-3. 夫の子育て支援の困難さ

「子育ては「家族」の責任だ」「母親だけでなく、父親も子育てに参加することで、負担や悩みを軽減できるのではないか」という考え方も成立するかもしれない。しかしながら、現実的には、「イクメン」がメディアで取り上げられる機会が増えたものの、父親が子育てに参加する社会になるにはまだまだ課題が山積のようである。

たとえば、子育て世代の父親の育児休業の取得状況はいまだ芳しくない現状である。日本労働研究機構の調査によると、育児休業を取得しなかった父親が997名(95.7%)であるのに対し、取得した父親が30名(2.9%)にとどまっていることがわかっている(日本労働研究機構「育児や介護と仕事の両立に関する調査」2003年)。同調査では、父親が育児休業を取得しなかった理由として、「父親が仕事の都合がつかなかった」(48.6%)、「父親の給料が入らないと経済的に困る」(46.8%)、「父親が休む必要がなかった」(45.8%)、「父親が仕事を休みたくなかった」(13.3%)、「父親も育児休業がとれることを知らなかった」(11.7%)、「父親の給料が母親よりも高かった」(9.2%)、「父親がひとりで育児はできない・したくない」(7.2%)などが挙げられている。

また、子育て世代にあたる30歳代の男性の長時間労働が増加していることがわかっている。厚生労働省が実施した調査によると、1994年に週60時間以上働く男性の雇用者は、30歳代前半で18.9%、30歳代後半で19.1%だったのに対し、2004年には、30歳代前半で22.7%、30歳代後半で24.0%となっている(厚生労働省「2005年労働経済の分析」2006年)。さらには、乳幼児のいる世帯の父親が家事や育児に使う時間は1日平均48分で、アメリカ(3時間26分)、フランス(2時間30分)、ドイツ(3時間)などと比べて非常に少ない状

況となっている（内閣府「平成18年度少子化の状況及び少子化への対処施策の概況（少子化社会白書）」2006年）。

これらの状況は、仕事の忙しさや職場の子育てに対する理解の低さという社会的要因や収入が減ると暮らしが大変になるという経済的要因により、父親が育児休業を取得できないことを示している。

また、父親が子育てに参加できないことは、子育ての負担・悩みを増長するだけでなく、出生率の減少という問題も引き起こすことが明らかとなっている。

厚生労働省の調査によると、「夫が家事・育児を分担していない」と考える妻は、子どもを持ちたいと思う意欲が弱いことが明らかとなっている（厚生労働省「第1回21世紀成年者縦断調査」（2002年）と「第2回21世紀成年者縦断調査」（2003年））。また、日本労働研究機構の調査によると、子どもがいる夫婦は、夫の休日の家事・育児時間が長くなるほど、第2子以降の生まれる割合が高くなることが明らかとなっている（表2）。

表2 夫の家事・育児参加の程度と出生率の関係

夫の休日の家事・育児時間	子どもなしの夫婦		子ども1人の夫婦		子ども2人以上の夫婦	
	第1子 出生あり	出生 なし	第2子 出生あり	出生 なし	第3子 出生あり	出生 なし
家事・育児なし	46.2%	53.8%	23.7%	76.3%	3.6%	96.4%
2時間未満	46.3%	53.7%	51.1%	48.9%	12.7%	87.3%
2時間以上4時間未満	47.2%	52.8%	75.6%	24.4%	25.9%	74.1%
4時間以上6時間未満	37.5%	62.5%	80.4%	19.6%	32.6%	67.4%
6時間以上	75.0%	25.0%	85.5%	14.5%	48.1%	51.9%

（日本労働研究機構「育児や介護と仕事の両立に関する調査」2003年）

以上のデータから考えるかぎりにおいては、父親を子育てに参加させることで、子育てにかかる課題の解決（そして少子化への対策）を期待するのであれば、先に労働条件や職場の子育て支援にかかる価値観・習慣の改善や経済的支援を進めていかなければならないと言えるであろう。

## 2. 「子育て」がもたらす効果

### 2-1. 子育ての喜び

### 2-2. 高齢者の心の支えとなる人

### 2-3. 高齢者の生きがい

### 3. 高齢者による子育て支援の可能性

#### 3-1. 高齢者のボランティア参加状況

自治会・町内会の役員・事務局活動	28.2 %
地域の環境を美化する活動	17.3 %
地域の伝統や文化を伝える活動	10.6 %
交通安全など地域の安全を守る活動	8.3 %
見守り必要な高齢者を支援する活動	6.1 %
環境保全・自然保護などの活動	6.1 %
青少年の健やかな成長のための活動	4.5 %
子どもを育てる親を支援する活動	3.8 %
活動・参加したものはない	47.0 %

(内閣府「経済生活に関する意識調査」(平成23年度))

#### 3-2. 高齢者の今後のボランティア参加意識

自治会・町内会の役員・事務局活動	22.9 %
地域の環境を美化する活動	18.2 %
地域の伝統や文化を伝える活動	11.2 %
交通安全など地域の安全を守る活動	6.7 %
見守り必要な高齢者を支援する活動	9.5 %
環境保全・自然保護などの活動	11.3 %
青少年の健やかな成長のための活動	5.6 %
子どもを育てる親を支援する活動	4.6 %
特に参加したい活動はない	45.0 %

(内閣府「経済生活に関する意識調査」(平成23年度))

#### 3-3. 高齢者の今後のボランティア参加条件

### 4. 高齢者による子育て支援の実例

4-1. 生活協同組合北海道高齢協 道南地域センターによる学童保育所

4-2. 高福知山市上川口公民館による子どもの安全を見守る取組

4-3. 天童グランパ・グランマの会の「子育て広場」

4-4. 横手市平鹿地区子育て支援センター「りんごちゃんひろば」

おわりに

## 『國學院大學 教育開発推進機構紀要』（第7号）原稿募集

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』は、國學院の教育に携わる全ての教職員による、大学教育・高等教育に関する研究活動や調査結果の成果、教育活動における実践報告や取組事例を刊行しています。次号も以下の要領で原稿を募集いたしますので、ふるってご投稿くださいますようお願い申し上げます。なお、平成27年5月頃に本機構HP上にて原稿募集について告知しますので、投稿の際にはこちらも併せてご確認ください。

◆投稿資格：國學院大學専任教員・兼任講師・職員（専任・嘱託）

◆内 容：大学教育・高等教育に係る未発表の「研究論文」「研究ノート」「取り組みレポート」

①研究論文 大学教育・高等教育に関する研究活動または実践の成果に基づく論文

400字詰原稿用紙換算 30枚～50枚程度（図版・写真等を含む）

②研究ノート 研究論文に準じ、断片的に得られた研究報告・調査結果またはそれらに類するもの

400字詰原稿用紙換算 20枚～30枚程度（図版・写真等を含む）

③取組レポート 授業等の教育実践に関する取組の報告

400字詰原稿用紙換算 15枚～30枚程度（図版・写真等を含む）

※以上、体裁はすべて横書き。

◆投稿について：次のⅠ・Ⅱ・Ⅲをご提出ください。

Ⅰ. 原稿（出力紙）：教育開発推進機構に持参または郵送。

原稿には「日本語タイトル」・「論文要旨（日本語600字程度）」・「キーワード（5つ）」の3点を必ず付してください。

なお、掲載可となった場合は、さらに「英文タイトル」・「英語（150～200語）による要旨」・「英語キーワード（5つ）」の3点をご提出いただきますので、あらかじめご承知置きください。

Ⅱ. 原稿（データ）：ワードファイル形式で保存したデータを教育開発推進機構宛にE-mail（データ添付）で送付。

なお、メールが使用できない場合は、CD-ROM等に保存した上でご提出ください。

※図版・写真は、直接入稿できる形式で保存されたデータをご提出ください。

Ⅲ. 國學院大學学術情報リポジトリ登録・公開許諾書：所定の用紙に必要な事項を記入の上、Ⅰに添えて教育開発推進機構に持参または郵送。

※書式は大学HPよりダウンロードしてください。

◆謝礼について：お支払いしませんが、掲載誌5部を贈呈いたします。

◆採否について：採否は本紀要編集委員会の指名する査読者による査読の上、編集委員会が決定し、通知いたします。なお、原稿は返却いたしません。

◆著作権について：著作者に帰属します。なお、掲載された原稿は、「國學院大學学術情報リポジトリ」（K-RAIN）に登録されます。

以上

---

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』編集委員会

---

《お問い合わせ・ご連絡先》

教育開発推進機構担当 渋谷キャンパス3号館3階（3311）

電話：03-5466-6744（内線448） FAX：03-5466-6742

E-mail：iatl@kokugakuin.ac.jp

## 《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第6号をお届けする。今回は研究論文3点、研究ノート2点、取り組みレポート4点に加えて、平成25年度FD講演会の講演録を収録した。

大久保・松岡・佐川論文は、平成26年4月に開設されたランゲージ・ラーニング・センターのコンセプトをまとめたものである。グローバル人材育成という課題に対して同センターが担う外国語学修支援の役割、さらには英語、中国語それぞれの学修支援に焦点を当て、その課題と今後の展望について論じている。

幸田論文は、留学生向けの日本語教育の実践報告である。レポート作成指導の過程で、学生が何故レポートを構成できないのか、その原因は何かを探り、先行研究をもとに授業改善をするかについて論じている。

中山論文は、初年次教育におけるアクティブ・ラーニング導入について述べたものである。学生を主体的・能動的学修に導くための課題について、先行研究を踏まえ経済学部、神道文化学部の事例を報告した上で、今後のアクティブ・ラーニング導入に向けての課題について論じている。

岡田ノートは、国語教育の現場において受講生から質問の多い「古典文の主語転換」について、いかなる指導法がなされるべきかについて、現在の教育現場での指導法を紹介した上で、基本に立ち返った指導をすべきであることを指摘したものである。

鈴木ノートは、英語教育の実践の中で高頻度動詞であるgetに注目し、日本人学習者と英語母語話者が発話の際にgetをどのように使用しているかの差異について考察し、日本人学習者は書き言葉と話し言葉でそれぞれ使用頻度が異なり、書く際には使用できても発話する際に瞬時に使用できる程には習熟していないことを指摘したものである。

石井レポートは、神道文化学部において、授業への主体的な参加や、教員と意見交換ができる状況を作り出すための導入教育を進める方法として、アイスブレイクを導入した実践報告である。アイスブレイクの実施プログラム内容と学生へのアンケート調査結果を紹介した後に問題点と課題を明らかにし、今後もプログラム改良と成果の検

証を続けていくことを述べている。

小野寺レポートは、文学部開講科目「日本民俗学」における「わらべうた」を中心とした授業展開についての報告である。筆者の地域伝承の調査やわらべうたの資料収集に基づく研究成果を、授業に還元する際の工夫、受講生の理解を促進するための課題について述べている。

春日レポートは、リメディアル教育、初年次教育としての日本語表現技術授業の実践報告である。授業においてルーブリック評価の方法を使用するメリットとデメリットを報告しつつ、文章表現の向上のためには添削指導が欠かせないが、ピア添削にルーブリックが効果的であることを指摘し、TAを活用したルーブリック使用の可能性について述べている。

根岸・東海林・中田・細井・本田・宮下・山本レポートは、経済学部の初年次演習科目「基礎演習A」の実践報告である。本授業は、ノートを取り方やレポートの書き方等の学修スキル修得が目的であるが、その際にグループワークの手法を導入しており、その授業内容と学生アンケートの結果について報告し今後の取組みについて展望を述べたものである。

杉原講演録は、「主体的に学び続ける学生をいかに育成するか—アクティブ・ラーニングの可能性—」と題し、アクティブ・ラーニングがなぜ求められるのかといった背景や学生の現状、アクティブ・ラーニングを実践する際の留意点等を多角的に述べたものである。

今号も多くの國學院における教育に携わる方々から寄稿していただいた。奇しくも外国語学修とアクティブ・ラーニングに関する考察が複数寄せられたが、これらのテーマが大学教育において目下の課題となっていることを示していよう。他にも、各教員より授業における様々な工夫や取組みが報告された。大学生の多様化が指摘されて久しいが、それに併せて教育の方法も多様化していることを目の当たりにした思いである。教員個々の努力や大学の教育に関する取組みがこういった場で共有されることは、教育について模索している者としては大変ありがたい。今後も様々な立場からの教育に関する寄稿をお待ちしている。(鈴木)

### 《執筆者一覧》※掲載順

大久保桂子 國學院大學文学部教授、教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センター長  
 松岡弥生子 國學院大學教育開発推進機構准教授  
 佐川 繭子 國學院大學教育開発推進機構准教授  
 幸田 佳子 國學院大學文学部兼任講師  
 中山 郁 國學院大學教育開発推進機構准教授  
 岡田 誠 國學院大學文学部兼任講師  
 鈴木 陽子 國學院大學文学部兼任講師  
 石井 研士 國學院大學神道文化学部教授  
 小野寺節子 國學院大學文学部兼任講師  
 春日 美穂 國學院大學文学部兼任講師  
 根岸 毅宏 國學院大學経済学部教授  
 東海林孝一 國學院大學経済学部准教授  
 中田 有祐 國學院大學経済学部助教  
 細井 長 國學院大學経済学部准教授  
 本田 一成 國學院大學経済学部教授

宮下 雄治 國學院大學経済学部准教授  
 山本 健太 國學院大學経済学部准教授  
 杉原 真晃 山形大学基盤教育院、教育開発連携支援センター准教授

## 國學院大學 教育開発推進機構紀要 第6号

平成27年3月10日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構  
 〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号  
 TEL/FAX：03-5466-6742  
 URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html  
 印刷：株式会社 秀飯舎

---



---

The Bulletin  
of  
Institute for the Advancement of Teaching and Learning  
**KOKUGAKUIN UNIVERSITY**

---



---

Vol.6

CONTENTS

**Articles:**

- The Concepts of Establishing Language Learning Center  
.....OHKUBO Keiko, MATSUOKA Yaoko, SAGAWA Mayuko ( 1 )
- The Activities and the Problems in a Japanese Writing Class for Foreign Students  
..... KOUDA Yoshiko (15)
- First-year Education and Active Learning :  
Towards the Upbringing of an Independent and Active Learner  
..... NAKAYAMA Kaoru (27)

**Research Note:**

- A Teaching Approach for the Subject Conversion in Classical Japanese Language Education  
..... OKADA Makoto (47)
- The Uses of High-frequency Verbs in Japanese Learner Speaking :  
A Corpus Analytical Study of the Verb *Get* ..... SUZUKI Yoko (63)

**Reports:**

- The Introduction and problems of "Ice Break" of the Faculty of Shinto Studies  
..... ISHII Kenji (75)
- The Effective Lesson Plan for the Demand of "Warabeuta" ..... ONODERA Setsuko (83)
- Rubrics with Specific Criteria : Improving Japanese Expressions Skills of  
University Students through the Application of Rubrics ..... KASUGA Miho (101)
- The Challenge of Introducing Group Work in First-Year Exercise "Kiso-Enshu A  
(Basic Exercise A)" .....NEGISHI Takehiro, SHOJI Koichi, NAKATA Yusuke,  
HOSOI Takeru, HONDA Kazunari, MIYASHITA Yuji, YAMAMOTO Kenta (109)

**Lectures:**

- How to Foster Independent, Autonomous Learners? :  
Investigating Possibility of Active Learning ..... (135)

- Editor's Note** ..... (184)

Institute for the Advancement of Teaching and Learning  
**KOKUGAKUIN UNIVERSITY**

March 2015