教育開発センタージャーナル

第 3 号

2012.3

神戸学院大学教育開発センター

● 目　　次 ●

Teaching to the Masses: Managing the Large Sized EFL Class

大規模な講義：英語教育の多人数授業活性化

John Nevara & Michael Greisamer

ジョン　ネバラ *，マイケル　グリーサマー **

（Abstract）

If trends continue, it is likely that English as a Foreign Language (EFL) instructors at Japanese universities will increasingly be required to teach large sized classes. However, most instructors will be poorly prepared to handle this situation. In this paper, the authors review the existing literature on teaching large classes and provide personal examples culled from practical experience, identifying the issues of concern to EFL teachers facing these lecture-sized classes and lending some guidance to the teaching professional who otherwise would have to haphazardly acquire the skills necessary in mastering large classes.

（論文要旨）

今日、大学を取り巻く様々な状況から、日本の大学で働いている英語教員は、これからもっと多人数授業を受け持つことになる可能性がある。経験不足から、ほとんどの教員が対応に追われるであろう。この論文では、英語教育における多人数授業について文献調査を行い、実際の授業体験を紹介した。また多人数授業を受けもつ英語教員にとって課題になることを明らかにし、多人数授業の経験をもたない英語教員のために指針を示した。

Key Words：English education, large classes, Japanese universities
キーワード：英語教育、多人数授業、日本の大学

* 経済学部　准教授　　** 人文学部　講師

Teaching Large Classes: An Introduction

What constitutes a large class? For English as a Foreign Language (EFL) teachers, the answer depends mostly on the setting. In a private English language school, such as ECC or Berlitz, ten students may well be considered a large group. In teaching business English to company workers, twenty might be a large number. In the Japanese university system, English classes of 20 or 30 students have become increasingly common over the past twenty or so years, so classes with 40 or 50 students often seem rather large.

Unfortunately, university English teachers can no longer expect or demand these rather small-size classes. The environment is changing, and the number of students is likely to creep up, for several reasons. Most notably, Japanese universities are facing an uncertain future, with a declining student-age population and continued economic stagnation. For many universities, the decision to increase the size of EFL classes may indeed be based on a strategy of financial survival. Also, the trend towards content-based English lessons, as witnessed in the EFL textbook market as well as with initiatives such as the Global 30 Project, logically leads to less differentiation between English-based and Japanese-based classes.

In this situation, EFL teachers can no longer be solely experts at the mid-sized class. Due to the increase in content-based instruction, English language teachers may also increasingly find themselves teaching small seminar classes, but more significantly they will be saddled with duties in large, lecture-sized classes of perhaps 100 to 200 students. Ill-equipped from their training and previous experience, teachers will have to undergo what is essentially on-the-job training using a trial-and-error approach.

Through a review of the existing literature on teaching large classes and through examples culled from practical experience, this paper 1) attempts to identify the issues of concern to EFL teachers facing these lecture-sized classes, and 2) provides some guidance to teaching professionals who otherwise would have to learn willy-nilly the skills required for mastering large classes.

The Power of Positive Thinking

Ideally, teachers should have sufficient training before tackling large sized classes. Graduate school practicum could provide prospective teachers with the skills needed for success. In actuality, graduate students in non-EFL fields in some foreign countries may have experience handling such classes before receiving their advanced degree, perhaps even with some true skills training involved. On the other hand, students in the EFL field—except perhaps those expecting assignment to developing countries—rarely ever receive large-class training.

Furthermore, universities or university-related consortiums can provide practicing professors with skills training through faculty development courses. The reality, however, is that most teachers learn the necessary skills in a much less efficient manner—through on-the-job training. Not surprisingly, though, research has indicated that many teachers cannot master the necessary skills through individual effort, and more leadership in this area of faculty development is required by the universities or consortiums (Japan Universities Association for Computer Education 2011). It can be reasonably assumed that some teachers never really learn how to effectively manage large-sized classes. It is likely that some of these teachers simply do not have a desire to improve their classes.

Therefore, the absolute pre-condition for mastering large-class skills is possession of a positive attitude towards improving one's own teaching skills. Successful teachers view large classes less as a burden and more as an intriguing challenge. Common sense supports this statement. Likewise, experts in the field stress the importance of a positive attitude. UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 2006), in its publication *Practical Tips for Teaching Large Classes*, notes that instructors should "above all, view the challenge of teaching a large class as an opportunity, not a problem." Personal anecdotes from teachers support this viewpoint. A common experience is that teachers discover a turning point in their approach to large classes when they can admit that they need to develop their skills further.

Besides potentially being a stimulating challenge, large classes clearly have other benefits for the EFL teacher. Most obviously, a large class has more students, so the teacher can have an effect on more students. Teachers can reach five or even ten times the number of students that they normally would. These classes have also been known to bring out the performer in some teachers, as only a large audience can.

If the teacher does a poor job, of course, there may be little benefit to teaching more students, but social science research shows that large class size does not significantly impact student learning. Papo (1999), in a study of undergraduate students, found that class size is not the determining factor in students' learning. Rather, teaching quality is the key factor. Todd (2006), an EFL instructor at Thailand's King Mongkut University of Techonology, reviews the available literature and comes to a similar conclusion that the quality of teaching and kinds of activities used are more relevant than class size. Furthermore, it can be said that it is gradually becoming common knowledge in the field of education that the greatest factor in learning—beyond the size of the class, beyond the quality of infrastructure—is the quality of teaching.

In some cases, student satisfaction may be lower in large classes than in smaller classes (Feldman, 1984). Some skills, such as critical thinking, may be less teachable in a large class (McKeachie, 1980). However, overall, the quality of teaching is much more relevant than the class size as a factor in successfully imparting knowledge and skills. In fact,

some students even prefer the more anonymous and less-pressurized atmosphere of large classes (Feigenbaum & Friend, 1992). Thus, teachers should take comfort in knowing that, with the right attitude, skills for teaching large classes can be learned. Many of these skills can actually be transferred to or from medium-sized classes, so teaching a large class well is sometimes simply a matter of teaching well.

Seeking Help

As most EFL teachers will unfortunately have to settle into the large class without proper training beforehand, on-the-job training becomes critical for success.

First, even a university lacking a structured teacher training program can informally provide assistance. Perhaps the best advice comes from veteran large-class instructors. Most of these professors will likely not be EFL teachers, but their advice is nonetheless useful. Tips could run the gamut from how to handle noisy classrooms to how to improve student attendance.

Additionally, office staff may be able to provide advice. More likely, however, the office staff can offer support services for the EFL teacher. Depending on the university, teachers of large classes may receive in-class support from the office staff or be permitted the use of a graduate assistant. In many cases, the assistant's duties are limited to the distribution and collection of papers during class, but any teacher who has worked with large classes knows that even this support is beneficial.

Poor student attendance is at least one problem that the office staff and/or teaching assistants can help alleviate by taking attendance or collecting assignments at both the beginning and end of the class. Some other very common large-class problems for which a beginning teacher might seek help include: noisy classrooms, students doing other class-work, napping, and lack of motivation (Otemon Gakuin University, 2006, 14). Veteran teachers and office staff can provide solutions to these problems. For example, a veteran teacher might suggest greater teacher assertiveness in warning noisy students. It might also be suggested that teachers stop talking until the class has truly quieted down. Another veteran teacher might suggest spacing students so that an aisle or an empty seat separates them, discouraging chatting. Moreover, a random, rotating seating chart might be recommended.

Certainly much of the art of teaching large classes requires assertiveness, leadership, and pro-active classroom management on the part of the instructor. This will be necessary when faced with students doing other class-work as well as students who are napping. As a veteran teacher might advise, clear rules should be enforced, and the majority of students will actually welcome the strictness (Otemon Gakuin University, 2006, 16). Heppner (2007), a veteran teacher himself, suggests the establishment of clear rules and

recommends that teachers start off strict and only become more lenient when it seems possible. Therefore, at the start of the semester, along with the syllabus, the rules of the classroom need to be explained. Class rules set a precedent for how the class will be handled and what kind of attitude and conduct is expected from the students. Written in both English and Japanese, these guidelines need to be not only distributed but explained and emphasized. It is important to design the rules to fit the concept of the class. These should be simply written. Some of the rules for a conversation class might be as follows:

1. No talking while the teacher is talking.
   先生の話は、静かに聞くこと。
2. Only English is spoken in class.
   授業中は、日本語禁止です。
3. Turn off your cell phones.
   携帯電話の電源は、必ず切ること。
4. Active participation is essential.
   熱心に授業に参加することが大事です。
5. Try to be outgoing in using English.
   積極的に英語を話しましょう。

Building rapport and being friendly with students is a key element for a smooth and harmonious class. However, starting strict and becoming friendly later is received well, and produces better results than suddenly becoming strict midway through the course.

Another point to consider is that, while the teachers and students in large classes often consider noisy classrooms to be the greatest hindrance, in many cases this is only the result, masking the root cause of the bad behavior. In large classes, lack of student motivation is often the primary factor in not just noisy classrooms but also other sorts of undesirable classroom behavior. Clearly, this is one of the main problems facing educators today, and an entire sub-field of education deals with how to motivate students. Research has indicated that this is a problem encountered in classrooms of all sizes (Japan Universities Association for Computer Education, 2011), although it likely is more intractable in the larger, more impersonal classes. Furthermore, as an Australian specialist in large classes maintains, "to stimulate and sustain interest in learning materials is the first priority to address with large class teaching." (Islam, 2002)

However, a veteran teacher—summarizing much of the research on this subject—might suggest as a countermeasure the need for students to develop goals and see actual progress. A related, more specific step might be to change grading to encompass various forms of evaluation including class participation and mini-quizzes, rather than just a final semester exam. Nation and Macalister (2010, 50-51) support this notion, stating that clear

and achievable goals and short-term achievement tests can often have a strong effect on motivation.

The EFL teacher, not just relying on the wisdom of more experienced lecturers, can also gather useful advice through education-related texts. Unfortunately, few good EFL books address this issue, and likewise very little EFL-specific advice is on the internet.

Perhaps the most popular EFL text for teaching large classes is *Teaching Large Multilevel Classes* (2001), written by Natalie Hess and published by Cambridge University Press. Roughly the first 20 pages provide an overview of the issues involving large classes, but even the author of this book does not direct her attention solely to large lecture-sized classes of perhaps 100 or more students. In fact, Hess (2001, 2) defines a large class as thirty or more students. The bulk of the book—a solid 120 pages—mentions specific activities for large EFL classes, but most of these activities, including a ball-tossing name game, are clearly directed towards "large" classes of 40 to 50 students.

Outside the EFL field, several education-related textbooks exist, imparting the knowledge necessary for successfully teaching large classes in fields such as psychology and chemistry. These texts can be adapted for the EFL class, especially considering that many large-sized EFL classes have a strong content-related component.

One such book, *Teaching the Large College Class* (2007), was written by Frank Heppner, a veteran biology professor, and published by Jossey-Bass Publishers, a company offering many other tomes in the education field. This book is not directed towards the EFL class, so its lecture-centered approach might be anathema to some EFL teachers. Nonetheless, it remains a fine text with an emphasis on practical matters that all teachers of large classes probably encounter.

The internet also is a key source of information on mastering large-size classes, but once again little of this is specifically directed towards EFL teachers. Many universities and organizations throughout the world have created teaching development homepages that do a solid job of relaying the main concerns involved in teaching large classes. Just for some examples, Australia's Teaching Large Classes AUTC Project (www.tedi.uq.edu.au/largeclasses), University of Maryland's Center for Teaching Excellence (www.cte.umd.edu/library/teachingLargeClass/index.html), and the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization's *Practical Tips for Teaching Large Classes* (www2.unescobkk.org/elib/publications/095/Teaching_Large_Classes.pdf) all provide a good introduction to the topic. The University of Warwick's Teaching English in Large Classes Research Network (bit.ly/telcnet-home) is worth a look as one of the few sites concentrating on the EFL community.

Be Prepared

Seeking advice is important, but teachers of large classes also must take the individual initiative and get prepared. Large classes, it goes almost without saying, take more preparation. Heppner (2007) mentions that large classes need to be set up and operated with the same care as a small business. He estimates that every class hour will require anywhere from two to ten hours of preparation, meaning that large classes take much more planning and thought than smaller classes.

More than with smaller classes, very clear plans must be created for each and every class in the semester. This takes additional time before the semester starts, and requires a clear, detailed syllabus. Additionally, a clear grading system becomes imperative since problems with grading can create a poor atmosphere. Simply put, confusion and lack of clarity are much bigger problems in a class of 200 than one of 40 students.

Once the semester begins, teachers will also often find their large classes taking more out-of-class time. The specific amount of time depends on several factors, including the style of teaching and the subject taught, so this varies by teacher. However, to use a personal example, preparation right before class might take approximately one hour, and another hour might be expended directly after class. In addition, another 30 minutes or one hour may be needed during the week. Thus, for a 90-minute class, budgeting 150 to 180 minutes of preparation is by no means extreme. This does not include the preparation involved before the semester began, which would probably take at least another hour per class. Smaller classes may take only one-third this time, so indeed larger classes require a greater investment of time.

Some organizational concerns that take a teacher's planning time include how to give directions in clear, simple English, how to write the day's schedule on the board, how to collect and distribute papers, how to organize groups (in group-work activities), and how to give feedback. Pacing of the class is also a concern, and generally it is the case that larger classes have a slower pace. The first few and the last few classes of the semester may also require extra time set aside for administrative matters, explaining things such as how to buy the textbook, how to add or drop the class, and what to do as a make-up for a missed assignment.

One more concern with large classes is the students' lack of access to the teacher, so the teacher should make plans to address any likely problems during the class. Also, since it is unreasonable for a teacher to meet all 100 or 200 of the students on a personal basis, a system for meeting students' needs (e.g., an email address or a class blog) is an effective tool. Likewise, it helps if the teacher arrives to class five or ten minutes early, and lingers five or ten minutes after class, to give students a chance to approach and ask questions. It is unlikely that a student in a class of 100 will have enough courage to ask questions

during class.

Technology is Your Friend

Before entering class, it is preferable to prepare for the use of various forms of technology by becoming familiar with all the devices available. Their use will bring a favorable dynamic to the classroom. However, it is best to expect that audiovisual devices might not work and to be prepared with a backup plan to keep the class moving efficiently.

The most important technological tool in the large class is an old standby—the microphone. Classes of 40 to 50 students do not require microphones, but those with 100 or more students certainly are much better with them. It is possible for a teacher to project their voice in a large class, but the ability to hold students' attention is greatly decreased. As Heppner (2007, 45) notes, teachers without microphones end up shouting, and "it is extremely tiring for the audience to have to listen to a shouting voice for 50 minutes."

Another concern is that large classrooms often suffer from a lack of teacher-student interaction, so any technology increasing this aspect is worth considering. Classes with the proper equipment can use computers interactively. More likely is the use of clickers, popular in the United States, or cell phones, an emerging tool in Japanese classrooms. These allow short interactions with students and can be tallied into data. Teachers can also check students' comprehension. With cell phones, short twitter-like responses from students are also possible. Moreover, many teachers find Moodle and other e-learning experiences to be beneficial.

A survey of teachers using information technology (IT) for their classes shows that a majority of these teachers have adopted the IT in order to increase student motivation (Japan Universities Association for Computer Education, 2011, 5). It is expected that these tools will improve in quality, and more teachers will use them, especially in larger classes. Over-reliance on these semi-interactive methods is not recommended, but moderate usage can provide at least some of the teacher-student interaction found more often in smaller classes.

Likewise, various forms of audio and visual materials appeal to the numerous learning styles and provide a way to stifle student boredom. The use of DVDs and PowerPoint presentations are just two examples that now have a strong foundation in the classroom (Japan Universities Association for Computer Education, 2011).

In this modern age, there are also numerous ways to use technology to help with the more administrative task of taking attendance. Attendance sheets or cards can be distributed and later efficiently checked by machine. Another option is a card reader; Students simply swipe their identification card to record their attendance. Some schools have taken advantage of hand-held device (HHD) technology, such as clickers and cell

phones, to record information. With these, the teacher might announce that it is time to take attendance. Then everyone will take out their HHD, log on to the class site, and be ready to input a random number assigned by the teacher at that time. The random number, time, and date—along with other student information—are stored on the university's secure site and can be accessed by the student and teacher anytime. This method makes students responsible for their own attendance and lets them check their information.

One more point: Grading of quizzes and tests through computerized mark-sheets, while perhaps not adding to the students' classroom experience, does save instructors a significant amount of time during the school year, and makes the final grading easier through Excel data sheets. It allows teachers to administer more quizzes in order to check student comprehension and focus students on the key information.

The Non-Lecture in the Lecture-Sized Class

Research has consistently shown that it is nearly impossible to expect students to concentrate for 90 minutes. Studies have found that concentration lasts perhaps 20 to 30 minutes, at best (University of Maryland, Center for Teaching Excellence, 2008). Furthermore, it is thought that students in a lecture spend approximately 60 percent of their time on idle thoughts (Bloom, 1953).

This makes a good argument for the 45-minute or 50-minute classroom, as is popular in several countries. However, the EFL teacher in Japan will not be able to force such time-schedule changes, so it is necessary to plan a 90-minute class that somehow overcomes students' inability to concentrate.

In many fields of study, lecture-sized classes tend to be 90 minutes of lecture, with the teacher having rehearsed the script from a detailed outline. This is the so-called "talk and chalk" method, and certainly it has techniques that should be mastered. However, as Sutherland and Badger (2004) argue, this "one-way transmission of information" is an outdated model of teaching.

Fortunately, the EFL teacher, not bound by the tradition of lecture, can apply several education methods in creating a varied and interesting classroom. It is crucial to remember that variety is the spice that adds flavor to the large class, EFL or otherwise (Ward & Jenkins, 1992). For example, lectures may be necessary, but can be limited to 20 or 30 minutes per class. Ideally, these short lectures should contain only the essential points and should come at the beginning of the class when students' attention is generally highest. In general, even these short lectures can be made more interesting if the teacher connects the topic to the students' lives and makes it applicable to their situation. Additionally, teachers should include students' active thinking and problem solving into the

lecture whenever possible. According to the University of Maryland's Center for Teaching Excellence (2008), research clearly shows that techniques promoting active learning in large classes lead to better results. Furthermore, teacher-student interaction increases, and students can concentrate for longer.

Other techniques for making lectures stimulating include the distribution of a lecture outline, with perhaps key points blanked out for students to fill in through listening, and the so-called minute paper at the end of the lecture. Lectures, by their nature, are one-sided, teacher-directed events, but a certain amount of student interaction can be implemented. Moreover, it is best to separate any rather long lecture into 15- or 20-minute sections, with a break to change the pace and recapture the students' attention (Heppner, 2007, 35).

Audiovisual material provides students with a break from lectures, and exercises students' eyes and ears in a way lectures are often unable. Our library has an abundance of educational and documentary DVDs in both English and Japanese that when connected to the course materials can be an effective tool. PowerPoint presentations are also possible, but obviously are different from the moving pictures of DVDs. Much like lectures, however, DVDs and PowerPoint should not be over-used, since a variety of activities is the ultimate goal with a 90-minute class. McKeachie (1999), an expert on educational theory and methods, agrees that learning is improved and memory increased with the addition of audiovisual materials.

Furthermore, pair work and group work provide student-to-student interaction, which is generally lacking in larger classes. Students become engaged, increasing motivation. The lecture-sized class can be effectively transformed from a teacher-directed activity to a student-oriented one.

Many teachers, both inside and outside the EFL field, already recognize the significance of participatory classrooms (Japan Universities Association for Computer Education, 2011, 2). In a learning pyramid, obviously, the act of doing permits greater retention than the more passive act of listening. If a lecture involves mostly students' hearing, and a DVD involves seeing, then certain pair work and group work activities lead to actual "doing," generally considered a better form of learning.

Some pair work and group work activities that are effective in large EFL classes include the following: information exchange (so-called jigsaw activities), peer reviewing, project work, and map/graph work. These activities hopefully can also lead to greater learner autonomy—another education-related issue that is a concern for classes of all sizes but even more so with larger classes (Japan Universities Association for Computer Education, 2011, 3). Certainly, in the Japanese setting, it can be difficult to arrange group work in a so-called fishbowl or buzz group or to adopt think-pair-share activities, but Japanese education experts have mentioned that practical attention to the type of activity and the

grouping allows collaborative classroom projects even in classrooms of 150 to 200 students (Sugie et al, 2009, 43).

One actual example of activities for fifteen 90-minute classes (one semester) in an EFL setting is as follows:

Two tests (two 90-minute classes)
Seven quizzes (seven 15-minute periods)
Seven short, relatively traditional lectures (seven 20-minute periods)
Two PowerPoint presentations (two 30-minute lectures)
Five short DVDs (five 20- to 30-minute periods)
Five pair work/ group work activities (five 30- to 45-minute periods)
One peer-reviewed student poster presentation, with half the students one week and the other half the next week (two 90-minute classes)

This class uses class readers, but does not have a textbook per se. In fact, most mainstream EFL textbooks would need significant adaptation for a large class. Students in the above-mentioned class can expect approximately three different activities per day, with most activities lasting no more than 30 minutes. Ideally, in this schedule, students can move from lecture (hearing about an idea) to audiovisual (seeing the idea) to pair work and group work (actual hands-on practice). This permits interconnectedness and stresses reinforcement and the recycling of vocabulary, all concepts dear to the EFL teacher's heart. It can be seen that large classes, like smaller classes, still need an even balance of what Nation and Macalister (2010, 51) call the "four strands of meaning-focused input, language-focused learning, meaning-focused output, and fluency activities." Therefore, the challenge is how to provide these in the larger class.

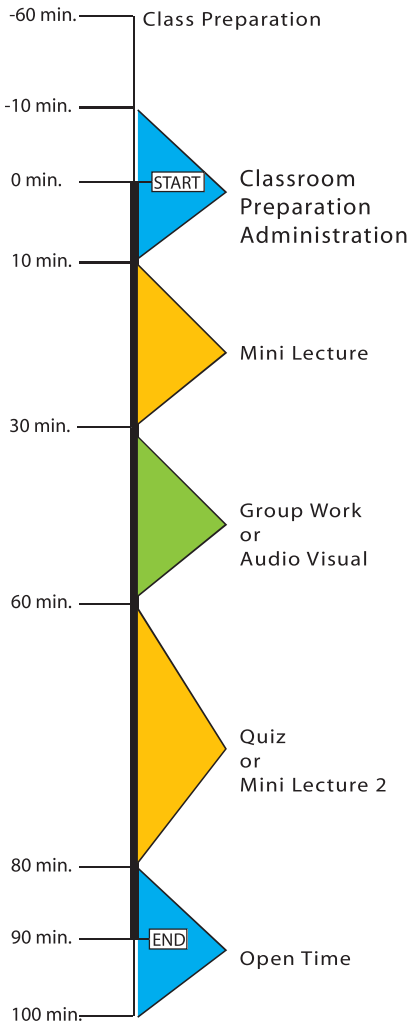
In order to provide a balanced class and allow activities to run smoothly, a timeline for the 90 minutes can be established as a basic guide each week (see Appendix 1). As previously stated, usually one hour is allotted before the start of class, then at minus 10 minutes classroom preparation and administration begins, allowing for personal student needs, audiovisual setup, and attendance. After attendance and all procedural matters have been handled, class can start with the first mini-lecture. By this time, most students should be settled and attentive. The next step might involve breaking from the lecture with group work or audiovisual aids, which will change the pace and allow for students to catch up and compare notes. At the 60-minute point, a quiz or supplementary lecture would be options. Ideally, at the 80-minute mark, it is time to start to wrap things up and give time for questions and attention to personal student needs.

Conclusion: The Challenge

Undoubtedly, smaller EFL classes effortlessly optimize student-teacher interaction and remain the ideal for mastering languages. However, it is likely that EFL teachers will see an increase in the number of large sized classes they are required to teach and will have to adapt to the new conditions. They can either dread the experience, or answer the challenge. In the end, a positive attitude—facing the challenge—is the better approach. The skills involved are not impossible to learn. Many EFL teachers already have a strong knowledge of educational methods, and thus conceivably have a head start, so to speak.

No matter how much effort a teacher expends, however, it is unlikely that the perfect large class exists. Problems will arise, and the teacher will have to respond. In this way, teaching large classes is a continuous learning experience. It is a process of growth that never ends, and even veteran teachers learn new methods and find new tools for their large classes. However, this is part of the excitement of teaching to the masses—a challenge that can be tackled successfully but never perfectly.

Appendix 1



References

Bloom, B. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 7(3), 160-169.

Feigenbaum, E. & Friend, R. (1992). A comparison of freshmen and upper division students' preferences for small and large psychology classes. *Teaching of Psychology*, 19(1), 12-16.

Feldman, K. (1984). Class size and college students' evaluations of teachers and courses. *Research in Higher Education*, 21, 45-116.

Heppner, F. (2007). *Teaching the large college class*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hess, N. (2001). *Teaching large multilevel classes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Islam, R. (2002). *Reflections on large class teaching*. Retrieved June 1, 2011, from Teaching Large Classes AUTC Project site: http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses

Japan Universities Association for Computer Education. (2011). *Shiritsu daigaku kyoin no jugyo kaizen hakusho* [White paper on improving private university teachers' classes]. Retrieved June 1, 2011, from the Japan Universities Association for Computer Education site: http://www.juce.jp/LINK/report/hakusho2010/index.html

McKeachie, W. (1980). Class size, large classes, and multiple sections. *Academe*, 66(1), 24-27.

McKeachie, W. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.

Otemon Gakuin University, Educational Research Institute. (2006). Oninzu jugyo o do kaikaku suru ka [How to improve large classes]. Osaka: Asuka Bunka Press.

Papo, W. (1999). Large class teaching: Is it a problem to students? *College Student Journal*, 33, 354-357.

Sugie, S., Sekita, K., Yasunaga, S., & Miyake, N. (Eds.). (2009). *Daigaku jugyo o kasseika suru hoho* [How to energize the university classroom]. Tokyo: Tamagawa University Press.

Sutherland, P. & Badger, R. (2004). Lecturers' perceptions of lectures. *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 277-289.

Todd, R.W. (2006). Why investigate large classes? *Reflections*, 9, 1-12.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (2006). *Practical tips for teaching large classes*. Retrieved June 1, 2011, from the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization Asia and Pacific Regional Bureau for Education site: http://www2.unescobkk.org/elib/publications/095/Teaching_Large_Classes.pdf

University of Maryland, Center for Teaching Excellence. (2008). *Large classes: A teaching guide approaching the teaching of large classes*. Retrieved June 1, 2011, from the University of Maryland, Center for Teaching Excellence site: http://www.cte.umd.edu/library/teachingLargeClass/guide

University of Warwick, Teaching English in Large Classes Research Network. *TELC (teaching English in large classes) network*. Retrieved June 1, 2011, from the University of Warwick, Teaching English in Large Classes Research Network site: http://bit.ly/telcnet-home

Ward, A. & Jenkins, A. (1992). The problems of learning and teaching in large classes. In Gibbs, G. & Jenkins, A. (Eds.), *Teaching large classes in higher education* (23-36). London: Routledge.

大学新入生の学校適応に関する心理学的検討：質問紙調査によって抽出された９事例に関する質的分析

A Qualitative Analysis of Nine Cases on the Adaptation of College Freshmen

藤重　育子*　　本田　周二*　　清水　寛之**

Ikuko Fujishige, Shuji Honda, Hiroyuki Shimizu

（論文要旨）

本研究は、神戸学院大学人文学部人間心理学科１年次生（154 名）を対象に、高校時代と大学入学後の現在での適応について、学習面･生活面･対人関係面に関連したいくつかの質問項目とレポート課題の分析を通して検討した。生活満足度・授業理解度・授業快適度・学校好意度の４つの指標に関するクロス表から不適応の疑いのある学生９名を抽出し、本人が記述した大学に関する課題レポートの内容について質的分析を行った。現在不適応を起こしている可能性の高い学生はもちろん、過去に不適応であったが大学入学後急激に適応していると過剰に自覚している学生にも着目した。学生個人を特定したうえで、個人の特徴や問題の背景となる周辺状況を検討し、個々の学生への教育支援を充実させ、より快適な大学生活環境を提供するための方策を考察した。最後に、今後の全般的な教育支援のあり方について考察した。

（Abstract）

Adaptation of students in high school and their conditions in college was investigated in freshmen students at the Department of Human Psychology of Kobe Gakuin University (N=154). Responses to a questionnaire relating to three aspects of college life were analyzed; learning, life style, and interpersonal relationship. We also examined the contents of an open-ended description about campus life, written by students as an assignment in a class on Introductory Practice of Psychology. As a result, we obtained the contingency tables on adaptation of 4 measures (satisfaction of life, comprehension of lectures, pleasantness of classes, and likeness of schools) in high school which were retrospectively rated by the participants, and in the current states. Based on the data, we extracted and focused on 9 students, including those with problems of maladaptation, as well as those who showed excessive feelings of abrupt adaptation compared to maladaptation in high school. We identified the individual students, and examined their characteristics and the background to their problems. We have discussed several supporting methods and strategies to facilitate a more pleasant learning environment in college. Also, the nature of support that is needed and how to provide it in institutions of further education were discussed.

キーワード：学校適応，大学新入生，質的分析，質問紙調査，教育支援

Key Words：school adaptation, college freshmen, qualitative analysis, questionnaire, educational support

---

*人文学部　実習助手　　**人文学部　教授

１.問題

本研究では、大学新入生の学校適応をサポートするために、学校適応に困難を抱えている可能性のある学生の抽出および、学生に対する支援のあり方について検討することを試みる。大学新入生の多くは、高校時代に大学進学のための勉学に励み、入学試験に合格して、ようやく大学という環境のもとで新しい学生生活を送り始める。その際、高校の頃とは様子が異なり、多少のとまどいや違和感をもつことは少なくない。大学での学修が自分の思っていたものとは違っていた、学生生活そのものが楽しくない、などの様々な理由で大学に対して幻滅し、入学後のまもない時期に退学や休学を考える者もいる。大学新入生が大学生活に適応し､充実した学生生活をサポートすることは教職員の責務の一つである。大学新入生の学校適応に関して、これまでに様々な研究がおこなわれてきた。

山田（2006）は大学新入生における適応感について検討している。その中で、高校までの発達課題が達成されないまま大学に移行し、適応に大きな困難を抱える学生が増えてきている実情に着目した。そして、これまで中学生・高校生を中心に取りあげられてきた不登校の概念が大学生にまで拡張されると指摘している。大学新入生は、大学入学直後に始まる、授業科目の履修案内や履修計画・履修登録、授業への出席、レポート課題の提出など、学習面での変化に適応しなければならない。また、通学や暮らしに関連した生活面においても、これまでの高校時代とは 180 度変化した環境に適応することが求められる。つまり、新入生にとって、多くのストレッサーに対処しながら次々に進んでいくスケジュールをこなしていくことは困難な課題であり、入学後のまもない時期が適応への重要な移行期であると考えられる。

一方､藤井（1998）は､｢スチューデントアパシー｣､｢就職恐怖･卒業恐怖｣､｢触れ合い恐怖｣等の多様な病理現象の背後には、大学生の未熟さと共に、常に「不安」が存在していることを指摘している。これまでの理論的研究や実態調査の結果を概観し、多くの場合、本来入学したいと思っていた大学とは異なる大学に入学した､いわゆる不本意な入学者のうち、少なくともその２割以上の学生が「大学不適応」を起こしていると述べている。

しかも、そういった不本意な気持ち（不本意感）は、入学後もただちには解消されない。この点について、小林（2000）は様々な要因を指摘している。「授業が面白くない（興味が持てない､難しい)」､「履修登録を失敗した」､「単位が取れそうにない」､「教員に違和感がある」､「自分の適性に疑問が出てきた」、などが不本意感を生じさせる要因としてあげられている。小林（2000）によると、大学への不本意入学は、①志望する大学に不合格で、第二志望以下の大学に合格し入学する｢第一志望不合格型｣、②志望する大学が別にあったが、合格の可能性を優先した「合格優先型｣、③専門性を活かした就職のことを視野に入れて入学した「就職優先型｣、④両親の経済的事情、大学に対する家庭の考え方などによる「家庭の事情型｣、⑤ある程度有名な大学だから、どの学部でもいいというような受験で合格した「学歴目的型｣、の５つの型に分類される。また、志望の大学・学部に入ったものの入学後に不本意感が生じる場合もある。授業に対しては「面白くない・内容が難しい｣､「単位が思うように取れない｣､「ゼミの先生に不満がある｣､「学部・学科に不満がある｣､「やりたいことができないとわかった」などの要因（または理由）が考えられる。こ

のように、不本意入学･不本意進学から進路変更に繋がることも少なくないと考えられる。

鳴澤（1998）は、特定の大学の調査結果に基づいて、在籍学生の 10%はかなり深刻な悩みや問題を抱えていることを明らかにしている。そして、一定程度の悩みは人の成長の原動力になるが、重すぎたり多すぎたりすると、成長の足を引っ張り身動きをとれなくすることを指摘している。おそらく、症状や問題行動は、いわば本人から周囲の人への警告と SOS の信号であると考えられる。自分で長い歳月をかけて苦しみ努力して克服できないこともないが、多くは外からの援助が必要である。その手段として、教職員による学生相談やキャンパス内に設けられた学生相談室の利用があげられる。杉原（2000）によると、学生相談では、修学・進路の問題について助言がほしいとき、自己の心身や対人関係の悩みがあるとき、他者とのトラブルについて解決を助けてもらいたいとき、自己の新しい面を発見したいとき、居場所がほしいとき、などに相談が持ちかけられることが多いという。このように、大学教育とは講義室や演習室における正課の活動だけではなく、課外活動を含む学生生活全体を視野に入れて、学生がより豊かで充実した生活を営めるよう導くことが大切である。

吉岡（2010）は、友人関係に関する問題が実際の学生相談の中で多くの割合を占め、友人関係は個人の悩みの原因であると同時に、悩みに直面したときのサポート源でもあることを指摘している。大学生の場合は、履修する授業科目が学生によって異なり、サークルやアルバイトなどの活動時間帯によって人間関係も流動的になる。また、一人暮らしであるか、実家から通うかといった居住形態の違いは、友人数や友人と付き合う時間（休日）、生活費、交際費といった友人関係の実態に影響する。その一方で、それらは友人関係のあり方そのものとは関係しないことを明らかにしている。つまり､友人をどのように捉えて、どのような関係をもつかは、個人の認識によって決まるとされている。康（2000）は、こうした大学生の対人関係に関連して、入学後 1、2 か月を過ぎる頃に学生の輪に自然に溶け込めない者は、最初の段階でうまく対人関係がつくれず、学内で自分の居場所を見つけることも難しいと述べている｡講義中は机に向かっているため不安を感じることはないが、休憩時間になると一緒に話をする相手がいないので、どう時間を過ごせばいいかがわからない､という学生もいるようである。そのような学生は､そのうちにまわりの学生たちが自分のことを興味本位に観察しているのではないかというような気持ちを持つことも多い。さらに、それが高じて、他者からの批判に満ちた視線にいつもさらされているような気がして、ますます対人関係から引きこもってしまうといった、悪循環に陥るのではないかと懸念される。

広沢（2007）は、大学に入学して半年後に、自分が学習面で適応していると思っている学生とそうでないと思っている学生とで、どのような違いがあるかを検討している。その結果、学習面で適応している学生はそうでない学生に比べ成績が良く、実際に学部・学科に適応しており、大学生活における授業へのウェイトのかけ方も高いことが示された。また、学習面で適応している学生は、学習面のみならず対人関係においても自信を持っており、この傾向は高校時代から受け継がれていることを明らかにした。このことから、新入生がその大学に適応していく過程において、対人関係面と学習面の 2 つの側面が重要であ

り、高校での適応にも関係があると考えられる。

以上のように、先行研究を概観すると、大学新入生の適応に関しては、青年期における多種多様な問題とも深く関連している。この問題解決に取り組むことは、学生への教育支援に関する多くの研究努力と共に、教育実践的な価値をもつと考えられる。

2. 目的

本研究では、2011 年 4 月に神戸学院大学人文学部人間心理学科（以下、本学科という）に入学したばかりの学生を対象に、学校適応に関する基礎的な調査を行い、何らかの問題の生じるおそれのある学生を抽出し、そうした学生への教育支援のあり方を検討する。大学新入生の学校適応に関する問題をできるだけ早い段階で把握し、その問題が深刻化しないように留意し、予防的な対応策を講じることは、教育心理学的な見地からもきわめて重要であると考えられる。

まず、本学科の教育カリキュラムについて簡単に説明する。授業内容に関して、1 年次生の前期授業科目に、学科全体および各領域に対応した、「人間心理学入門実習」等 5 つの心理学入門実習の授業が組み込まれている。それらは基礎専門教育科目として位置づけられており、必修科目の授業ではないものの、本学科を卒業するにあたり、学修すべき授業科目として設定されている。これらの学修に加え、1 人暮らしやアルバイトなど生活面においても高校時代の教育環境とは大きく異なり、多忙な日常生活を送り、ストレスの高い状況に身を置いている者が多い。そのような学生を支援するために、本学科では、19 名の専任教員と 4 名の実習助手が学生対応にあたっており、その相談内容は、学修、友人関係、課外活動等多岐にわたっている。

前述のように、新入生が大学に適応していく過程の中で、学習面や対人関係面が重要であることが明らかになっている。そこで本学科の学生においても、学校適応の問題に関して学習面や対人関係面に着目し、詳しく検討する必要があるだろう。さらに、先行研究において、高校時代の学校適応の程度が大学に入学した後にも受け継がれるという知見が得られていることから、学生ごとに、高校在学中と大学入学後の様子を対応させて、適応に関する何らかの問題を明らかにすることが重要であると考えた。

なお、学校適応に関する研究はこれまでに数多く報告されているが、どちらかといえば、「現在不適応である」または「以前に比べて不適応状態が深刻化している」という対象者を探る研究や、不適応の原因を探る研究、より良い支援のあり方を模索する研究などが中心であった。もちろん、そういった検討も必要であるが、本研究は、高校時代に不適応であったが、大学入学直後にうまく適応できていると自覚している学生にも着目し、検討することにした。これは、急激な適応は何らかの歪みや反動を伴うものであるかもしれず、一時的な適応または一過性の適応には多くの問題が潜んでいると考えられるためである。入学直後に適応していても、その数か月から翌年、あるいは卒業の時期までに不適応を起こさないともかぎらない。

そこで、本研究では、大学新入生に焦点をあて、高校在学中と大学入学後の現在における学習面･生活面･対人関係面などの質問を通して、大学への適応に関する問題を検討する。さらに、学生本人が記述した大学生活に関する課題レポートの内容分析を踏まえて、不適

応の疑いのある学生を個別的に抽出し、質的検討を行う。そうした学生個人を特定したうえで、個人の特徴や、問題の背景となる周辺状況を検討し、学生への教育支援を充実させ、より快適な大学生活環境を提供するための方策を考察する。

3. 方法

3-1. 調査対象者

神戸学院大学人文学部人間心理学科に１年次生として在籍する学生 186 名のうち、調査説明を行った上で調査協力同意書に署名した者のみを調査対象者とした。調査対象者は、154 名（男性 65 名、女性 89 名）であり、平均年齢は 18.6 歳（標準偏差 .84、範囲 18 － 22 歳）であった。

3-2. 調査実施手続きと調査内容

(1) 大学入学前後の大学に対するイメージの違いについての自由記述

2011 年 4 月下旬、「人間心理学入門実習Ⅰ」の授業終了時において、「大学入学前後の大学に対するイメージの違い」というタイトルで 800 字程度のレポートを課し、1 週間後に提出させた。なお、学籍番号と氏名の記入も求めた。

(2) 学校生活についての質問紙調査

2011 年 7 月下旬、「人間心理学入門実習Ⅰ」の授業時間内において質問紙調査を行った。その場で回答させて回収した。質問項目（全 25 項目）については、表 1 に示す。

表１．質問紙調査において用いた項目一覧

項目内容	回答方法
問1　年齢	「18歳」から「22歳」の5件法
問2　居住形態	「自宅」「一人暮らし」の2件法
問3　高校　アルバイトの有無	「はい」「いいえ」の2件法
問4　大学　アルバイトの有無	「はい」「いいえ」の2件法
問5　高校　部活動所属の有無	「はい」「いいえ」の2件法
問6　大学　部活動・サークル所属の有無	「はい」「いいえ」の2件法
問7　人間心理学科の好意度	「はい」「いいえ」の2件法
問8　第一志望受験の有無	「はい」「いいえ」の2件法
問9　受験時のアドバイス	「自分の意思」「親」「きょうだい」「学校の先生」「塾の先生」「先輩」「同級生」「その他」の8件法
問10 高校　仲の良い友達の有無	「いた」「いなかった」の2件法
問11 大学　仲の良い友達の有無	「いる」「いない」の2件法
問12 高校　学校生活満足度	「非常に満足していた」から「全く満足していなかった」の7件法
問13 大学　学校生活満足度	「非常に満足している」から「全く満足していない」の7件法
問14 高校　授業理解度	「非常に理解できていた」から「全く理解できていなかった」の7件法
問15 大学　授業理解度	「非常に理解できている」から「全く理解できていない」の7件法
問16 高校　授業快適度	「非常に楽しかった」から「全く楽しくなかった」の7件法
問17 大学　授業快適度	「非常に楽しい」から「全く楽しくない」の7件法
問18 高校　学校好意度	「非常に好きだった」から「全く好きでなかった」の7件法
問19 大学　学校好意度	「非常に好き」から「全く好きでない」の7件法
問20 高校　将来の目標	「はい」「いいえ」の2件法
問21 大学　将来の目標	「はい」「いいえ」の2件法
問22 将来のための現在の活動	「はい」「いいえ」の2件法
問23 将来のための周囲との会話	「非常によく話す」から「全く話さない」の7件法
問24 未来の明るさ	「非常に明るい」から「全く明るくない」の7件法
問25 目標の人の有無	「いる」「いない」の2件法

4. 結果と考察

4-1. 考え方のずれの大きい学生の抽出

本研究では、質問紙調査の中でも生活満足度（問 12・13)、授業理解度（問 14・15)、授業好意度（問 16・17)、学校好意度（問 18・19）をたずね、高校と大学でのそれぞれの学校に対する考え方のずれが大きい学生を抽出したのち、対象者の課題レポートに焦点をしぼり、検討した。

(1) 高校と大学における生活満足度

「全く満足していなかった（していない)」と「満足していなかった（していない)」を満足度低群、「あまり満足いなかった（していない)」と「どちらでもない」と「やや満足していた（している)」を満足度中群、「満足していた（している)」と「非常に満足していた（している)」を満足度高群として作成した、高校生活満足度と大学生活満足度のクロス集計結果を表２に示す。生活満足度においては、網掛け部分である高校生活満足度・大学生活満足度共に低群である３名、高校生活満足度は高群であったが大学生活満足度が低群である３名に加え、高校生活満足度は低群であったが大学生活満足度が高群である７名を抽出して検討する。

表２．高校生活満足度と大学生活満足度のクロス表

		大学生活満足度			合計
		低群	中群	高群	
生活満足度 高校	低群	3 (1.9)	12 (7.8)	7 (4.5)	22 (14.3)
	中群	6 (3.9)	23 (14.9)	19 (12.3)	48 (31.2)
	高群	3 (1.9)	33 (21.4)	48 (31.2)	84 (54.5)
合計		12 (7.8)	68 (44.2)	74 (48.1)	154 (100.0)

表内の数値は人数を表わす，カッコ内の数値はパーセントを表わす

(2) 高校と大学における授業理解度

「全く理解できていなかった(できていない)」と「理解できていなかった(できていない)」を授業理解度低群、「あまり理解できていなかった（できていない)」と「どちらでもない」と「やや理解できていた（できている)」を授業理解度中群、「理解できていた（できている)」と「非常に理解できていた（できている)」を授業理解度高群として作成した、高校授業理解度と大学授業理解度のクロス集計結果を表３に示す。授業理解度においては、網掛け部分である高校授業理解度・大学授業理解度共に低群である１名に加え、高校授業理解度は低群であったが大学授業理解度が高群である１名を抽出して検討する。

表３．高校授業理解度と大学授業理解度のクロス表

		大学授業理解度			合計
		低群	中群	高群	
授業理解度 高校	低群	1 (0.6)	2 (1.3)	1 (0.6)	4 (2.6)
	中群	1 (0.6)	60 (39.0)	20 (13.0)	81 (52.6)
	高群	0 (0.0)	36 (23.4)	33 (21.4)	69 (44.8)
合計		2 (1.3)	98 (63.6)	54 (35.1)	154 (100.0)

表内の数値は人数を表わす，カッコ内の数値はパーセントを表わす

(3) 高校と大学における授業快適度

「全く楽しくなかった(しくない)」と「楽しくなかった(しくない)」を授業快適度低群、「あまり楽しくなかった（しくない)」と「どちらでもない」と「やや楽しかった（しい)」を授業快適度中群、「楽しかった（しい)」と「非常に楽しかった（しい)」を授業快適度高

群として作成した、高校授業快適度と大学授業快適度のクロス集計結果を表４に示す。授業快適度においては、網掛け部分である高校授業快適度・大学授業快適度共に低群である５名、高校授業快適度は高群であったが大学授業快適度が低群である２名に加え、高校授業快適度は低群であったが大学授業快適度が高群である７名を抽出し検討する。

表４．高校授業快適度と大学授業快適度のクロス表

		大学授業快適度			合計
		低群	中群	高群	
授業快適度 高校	低群	5 （ 3.2 ）	10 （ 6.5 ）	7 （ 4.5 ）	22 （ 14.3 ）
	中群	3 （ 1.9 ）	48 （ 31.2 ）	26 （ 16.9 ）	77 （ 50 ）
	高群	2 （ 1.3 ）	20 （ 13 ）	33 （ 21.4 ）	55 （ 35.7 ）
合計		10 （ 6.5 ）	78 （ 50.6 ）	66 （ 42.9 ）	154 （ 100.0 ）

表内の数値は人数を表わす，カッコ内の数値はパーセントを表わす

（4）高校と大学における学校好意度

「全く好きでなかった（でない）」と「好きでなかった（でない）」を好意度低群、「どちらかといえば好きでなかった(でない)」と「どちらでもない」と「どちらかといえば好きだった（好き）」を好意度中群、「好きだった（好き）」と「非常に好きだった（好き）」を好意度高群として作成した、高校好意度と大学好意度のクロス集計結果を表５に示す。好意度においては、網掛け部分である高校好意度・大学好意度共に低群である２名、高校好意度は高群であったが大学好意度が低群である３名に加え、高校好意度は低群であったが大学好意度が高群である５名を抽出し検討する。

表５．高校好意度と大学好意度のクロス表

		大学好意度			合計
		低群	中群	高群	
高校好意度	低群	2 （ 1.3 ）	10 （ 6.5 ）	5 （ 3.2 ）	17 （ 11 ）
	中群	1 （ 0.6 ）	33 （ 21.4 ）	20 （ 13 ）	54 （ 35.1 ）
	高群	3 （ 1.9 ）	24 （ 15.6 ）	56 （ 36.4 ）	83 （ 53.9 ）
合計		6 （ 3.9 ）	67 （ 43.5 ）	81 （ 52.6 ）	154 （ 100.0 ）

表内の数値は人数を表わす，カッコ内の数値はパーセントを表わす

4-2. 本研究において抽出された学生の質的分析

高校と大学における生活満足度、授業理解度、授業快適度、学校好意度という４つの指標に基づいて抽出した、学校不適応の疑いのある学生 28 名を表６に示す。高校在学中の評定値高低をＨ高とＨ低で表わし、大学入学後の評定値高低をＵ高とＵ低で表わす。そして、それぞれ高校低群・大学低群をＨ低Ｕ低、高校高群・大学低群をＨ高Ｕ低、高校低群・大学高群をＨ低Ｕ高と記載する。さらに、今回は抽出された学生の中から複数の指標において､該当した９名（Ａ～Ｉ）の学生に注目し（それ以外の 19 名はａ～ｓで示す）原因の一端を探り、サポートのあり方について検討する。各学生のプロフィールを表７に示す。

表６．質問紙調査結果に基づいた不適応の疑いのある学生

	高校低群・大学低群(Ｈ低Ｕ低)	高校高群・大学低群(Ｈ高Ｕ低)	高校低群・大学高群(Ｈ低Ｕ高)
生活満足度	3名（a，b，c）	3名（**A**，d，**B**）	7名（**C**，e，f，**D**，**E**，**F**，g）
授業理解度	1名（**B**）	1名（**G**）	0名
授業快適度	5名（**C**，h，i，j，**H**）	2名（**B**，k）	7名（**G**，**F**，l，m，n，o，**I**）
学校好意度	2名（**H**，p）	3名（**A**，**B**，q）	5名（**D**，**E**，**I**，r，s）

表７．対象学生のプロフィール

	年齢	性別	居住形態
A	19	女性	1人暮らし
B	18	男性	自宅
C	20	男性	自宅
D	18	男性	1人暮らし
E	19	女性	自宅
F	22	男性	1人暮らし
G	19	女性	自宅
H	19	女性	自宅
I	19	女性	1人暮らし

（1）女子学生Ａ［生活満足度：Ｈ高Ｕ低］［学校好意度：Ｈ高Ｕ低］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、親の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。生活満足度と学校好意度については、大学の方が低い値を示していたが、授業の理解度については、高校より高くなっている。友人については、高校・大学共に、「いなかった(いない)」と回答している。高校・大学共にアルバイトの経験はない。部活動・サークルなどには、高校・大学共に所属している。将来の目標については、高校ではなかったが、大学では目標があり、「まわりの人とどちらかと言えば将来について話す」との回答であった。しかし、自分の未来は明るくないと考えている。

課題レポートの特徴　大学の立地や設備については「大きくてきれいな大学」「街の中にあり、交通の便が良い」「雰囲気の良い大学」「（喫煙者用に）喫煙所が校内に設置してあるのも良い」等としている。また、教職員に関しても「1人1人の人権をとても大切にしている」といった文章が記されていた。大学の授業に関しては、「自由なので遅刻しても構わなくて、けじめがないと思っていた。だが、3限目の人間心理学科の入門実習では『授業開始時間までに席について学生証をさげていないと出席カードがもらえない』という規定があり、メリハリがつく良いシステムだ」としている。そして最後に、総合して「マナーがなっていて良い大学」と記述している。

総合的な解釈・サポートのあり方　質問紙調査では、入学後に学校好意度が低下していたものの、レポートではキャンパス内での喫煙所や学生相談室などの例を取り上げ「神戸学院大学は人権を大切してあり、マナーがなっていて良い大学だと思われる」というように、大学に対しての好意度の向上を全面的に表明しているように見受けられた。これは、高校の時に抱いた大学のイメージを良い意味で覆している結果かもしれない。しかしながら、大学に対する好意度や満足度は、まだまだ改善の余地があると思われる。大学の施設や授業、教職員に対してのイメージの記述がある一方で、質問紙調査でも取り上げた友人関係についての記述が全くないことから、そのことが大部分の割合で生活満足度や学校好意度の低さにもつながっていることと推察される。今後、授業理解度、授業快適度や大学好意度の向上に結びつくことを期待したい。また、1人暮らしであることから、生活面へのサポートも今後必要ではないだろうか。本人より「今、援助が必要である」と発信できるような環境づくりをはじめ、入学後に本人が感じた大学へのイメージを壊さぬよう、見守り続けることが必要だと思われる。

(2)男子学生Ｂ[生活満足度:Ｈ高Ｕ低]［授業理解度:Ｈ低Ｕ低］［授業快適度:Ｈ高Ｕ低］［学校好意度：Ｈ高Ｕ低］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、自らの判断で受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。授業理解度については、高校・大学共に低い値を示しているが、生活満足度や授業快適度、学校好意度においては、いずれも大学の値が著しく低い。友人については、高校・大学共に「いた(いる)」と回答している。高校ではしていなかったアルバイトも大学では始めた。高校・大学共に、部活動やサークル活動にも所属している。将来については、高校・大学共に、目標はなく、「将来についてまわりの人と話すか」、「自分の未来が明るいか」という問いには「どちらでもない」と回答していた。

課題レポートの特徴　友人についての記述が多く、入学前は「友だちとかできるのかな」、「できなかったらどうしよう」という不安を綴っている。入学後の内容では「いざ入学してみると、みんな心が広く、優しい人ばかりだった。誰に喋りかけても普通に喋ってくれた。毎日３限目に入門実習があることに加えて、語学のクラスが少人数であることのおかげで、友だちを増やすことができた」と記述している。また、「こういう自分とは違う地域から来ている人と触れ合うことで、自分の視野が広がった」と、自分の友人がどこの出身であるかなど詳細を述べていた。

総合的な解釈・サポートのあり方　入学前の不安要素となっていた友人関係については、すぐに解消したようであった。このことは、質問項目の「仲の良い友人がいるか」という問いに「いる」と答えていたことと一貫している。しかしながら、課題レポートの内容において学習面での記述が、授業名でしか表されておらず、学習への興味のなさを示している。また、授業快適度が大学では著しく低いことから、課題や試験などでつまずき、学習面への「難しさ」を示しているのかもしれない。しかし、部活動・サークル活動に加え、大学入学後にアルバイトを始めたことから、対人関係においては、肯定的に受け止めているのではないだろうか。また大学においても友人には恵まれ、その友人との関係において「自分の視野が広がった」や「これからが楽しみだ」と綴っているため、本人の楽しみが一つずつ増え、その延長線上において「学習」への興味や理解に繋がることを期待したい。

(3) 男子学生Ｃ［生活満足度：Ｈ低Ｕ高］［授業快適度：Ｈ低Ｕ低］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、塾の講師の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。高校・大学における生活満足度については、高校において低かったが、大学では高い値を示した。しかしながら、授業快適度は、高校・大学共に低かった。友人については、高校では「いた」と回答していたが、大学では「いない」と回答している。アルバイト経験、部活動・サークル所属に関しては高校・大学共に経験がない。将来に対して、高校・大学共に目標があり、「何か将来のためにしている」という回答であった。

課題レポートの特徴　課題レポートは主に、学習面について記述されていた。対人関係の悩みの解決策として心理学を学びたいと思い、受験した経緯が記されていた。以前は心理学に関して、書物からの知識が中心であり、「心理学＝自分のことも、他人のことも手に取るようにわかる」という認識だったが、現在は「だんだん本でかじった知識以上の事柄

が出てきて、今自分が持っているイメージが覆される日が来るのが楽しみです」「今は自分の心の整理の仕方と他人の心の受け取り方の一端が少しでもわかればいいと思うようになりました。それらの事を学ぶのが、楽しみです」など学習に対する意欲的な表現が示されるなどの変化が見られた。

総合的な解釈・サポートのあり方　現在、本学科を気に入っていることや、大学での満足度が高くなっていることから、大学に対して良い雰囲気を持っていると考えられる。そして学習面においても、レポートでは意欲的に述べられており、これからの学習状況によって授業快適度がさらに高まる可能性が考えられる。将来に対しての目標があり、そのために何かを努力していることから、その気持ちを持ち続け、大学生活がより充実したものになることが望まれる。友人関係については、大学では「いない」と回答し、アルバイトや部活動・サークル活動の経験もない。またレポートにあった「対人関係での悩み」からも読み取れるように、人とのかかわりが苦手な可能性がある。学習面での自信がつけば、人とのかかわりが苦手な部分も少しずつ克服していけるかもしれない。また、本人の「自分の心の整理の仕方と他人の心の受け取り方の一端が少しでもわかればいい」という表現から、彼自身の内的な問題や悩みを共有できる友人に出会えたとき、大きく成長するのではないだろうか。

（4）男子学生Ｄ［生活満足度：Ｈ低Ｕ高］［学校好意度：Ｈ低Ｕ高］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、塾の講師の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。生活満足度と学校好意度において、どちらも高校では低かったが、大学では高かった。友人については、高校･大学共に「いた（いる）」と回答していた。高校・大学共にアルバイトの経験はない。部活動・サークル活動について、高校のときは所属していなかったが、大学では所属している。高校・大学共に、将来の目標はないものの、自分の将来については「明るい」と考えている。

課題レポートの特徴　課題レポートは主に、学習面について記述されていた。内容としては、大学生のイメージを表わしており「自由」を「好きな授業の受講」とし、その背後にある「責任」として「出席をして単位を取ること」や「授業の休講・教室変更の情報の確認」と表現されていた。しかしながら、大学に対しての入学前のイメージが「ただ先生が話をして黒板に書かれたことをひたすら板書していくだけの講義」であったが､実際には、講義が教員からの一方通行ではないということや教員と学生とのコミュニケーションが活発に行われていること、授業において学部を超えた繋がりを作ることができること、など入学後に感じた大学での授業に関する肯定的な面が多く記述されていた。

総合的な解釈・サポートのあり方　質問紙調査においては生活満足度と学校好意度が大学で高くなっており、課題レポートにおいても肯定的なイメージが記述されていた。そして入学後すぐに､自由であるがゆえに自己責任で行動しなければならないことも学んでいる。高校までは、自分で授業に関しての情報を集めることは不必要であったかもしれない。今後は、行動の幅を広げたり、学習面に関しても同様に苦手な分野であってもそれを克服することで、さらに大きな成長がみられると期待している。

（5）女子学生Ｅ［生活満足度：Ｈ低Ｕ高］［学校好意度：Ｈ低Ｕ高］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、塾の講師の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。生活満足度と学校好意度においては、高校は低かったが、大学では高い値を示していた。友人については、高校・大学共に「いた（いる）」と回答していた。高校・大学共にアルバイトの経験がない。部活動・サークル活動については高校では所属していたものの、大学では所属していない。高校では将来の目標があったが、大学では目標がなくなっており、「将来のために何かをしていることはない」との回答であった。

課題レポートの特徴　課題レポートでは高校の時に抱いていたイメージとの相違点が記述されており、学習面を含む大学生活全般において「思っていたほどラクでも自由でもないということ」、「時間厳守の授業や必修の授業が多いこと」が取り上げられていた。しかし「うれしい誤算」として「順調に友だちができている」との記述がみられた。また、友人について「とても良い友だちに恵まれ、楽しい大学生活を過ごしている。これからも多くの人と触れ合い、視野を広げ、充実した大学生活を過ごしていきたい」と記されていた。そして文末では「ただ面倒くさそう、という理由で投げ出したりせず真正面から受け止めて頑張っていきたい」という様々な事柄に対して大学生としての意気込みが見受けられた。

総合的な解釈・サポートのあり方　生活満足度と学校好意度が高校から大学にかけて高くなっていた。そして友人に恵まれているという記述からも学生生活に満足している様子がうかがえる。そして、これまで面倒だと回避してきた学習や活動を、そうではいけないと考え、それらに取り組もうとしているようであることから、その気持ちを持ち続け、今後は将来の目標を見つけたり、課外活動を行うなどして、より一層その幅を広げてほしい。

（6）男子学生Ｆ［生活満足度：Ｈ低Ｕ高］［授業快適度：Ｈ低Ｕ高］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、塾の講師の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。生活満足度と授業快適度においては、高校は低かったが、大学では、高い値を示していた。友人については、高校・大学共に、「いた（いる）」と回答している。アルバイトは高校・大学共に経験がない。部活動・サークル活動については高校では所属していなかったが、大学では所属している。将来の目標について、高校ではなかったが、大学では「ある」と回答している。また将来のために何かをしていて、「まわりの人とは将来のことを話す」が、「自分の未来は明るくない」と考えている。

課題レポートの特徴　本学入学前に他大学に籍を置いていた経験があり、課題レポートの中で高校在学時と現在とで大学のイメージの差は少ないと述べられていた。そして、「自分の将来を価値あるものにするため抱いていたイメージの違いと甘さを真摯に受け止めたい」、「精進していきたい」や「友だちと共に高め合いながら充実した大学生活を送りたい」など、今後のことを中心に記述されていた。

総合的な解釈・サポートのあり方　他大学に籍を置いていた経験があるが、本大学での学習面・生活面において大変満足している様子がうかがえる。友人関係も良好のようで、大学では部活動・サークル活動に所属していることから課外活動を通して、大学生活がさらに充実していくことが期待される。しかしながら本人は大学に入学し将来の目標が見つかったものの、「未来が明るくない」と回答していることから、本人にしかわからない問

題があるのかもしれない。

（7）女子学生Ｇ［授業理解度：Ｈ高Ｕ低］［授業快適度：Ｈ低Ｕ高］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望であり、自らの判断で受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。授業理解度と授業快適度においては、高校は低かったが、大学では高い値を示していた。友人については、高校・大学共に、「いた(いる)」と回答している。高校ではしていなかったアルバイトも大学では始めた。部活動・サークル活動については高校では所属していたが、大学では所属していない。将来について、高校・大学共に目標があり、目標にしている人がいる。将来のことについて、「まわりの人とどちらかといえば話す」と回答し、将来のためにしていることがあるが、「自分の未来は明るくない」と回答している。

課題レポートの特徴　課題レポートの中では、「教科書のない授業スタイルが自分に合った」と書かれていた。現在の学習スタイルが、暗記中心であった高校生までの学習スタイルと異なることが記述されていた。「実践して社会スキルを覚える新鮮さに興味は一層沸いた」と述べられている。一方、学習面での肯定的な記述とは異なり、「勉学とアルバイトに追われる毎日であり、趣味や息抜きさえもできずに疲れが溜まっている」とも記されている。しかし、「自由に放たれた中でどれだけ自分を戒められるか」、「自分自身で学ぶものを選択し、自分の意志で得ていく」といった力強さも表現されていた。

総合的な解釈・サポートのあり方　高校と比べ大学での授業快適度が高まった理由としては、本学科が第一志望であり、自分の意思で受験したことや大学の授業が本人の学習スタイルに合っていたこと等から推察される。さらに課題レポートにおいても授業内容や感想について記述しており、大学に対して学習面で本人がかなり期待をしていることがうかがえる。しかしながら、「大学入学後に始めたアルバイトのため、忙しく、疲れがたまっている」と述べており、生活面については、かなり否定的にとらえている。今後は時間の使い方を自分なりに優先順位をつけて明確にし、「自分を戒め」、「自分自身で学ぶものを選択し、自分の意志で得ていきたい」という本人を見守っていきたい。

（8）女子学生Ｈ［授業快適度：Ｈ低Ｕ低］［学校好意度：Ｈ低Ｕ低］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望であり、親の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っていない。授業快適度と学校好意度においては、高校・大学共に低い値を示していた。友人については、高校・大学共に、「いた(いる)」と回答している。高校ではアルバイトをしていたが大学ではしていない。部活動・サークル活動については高校・大学共所属していない。将来の目標について、高校・大学共に「なかった(ない)」と回答していた。また、将来のために何かをしているわけではないが、将来のことについて「まわりの人とどちらかといえば話している」と回答している。

課題レポートの特徴　「入学直後は、わからないことが多くて話を聞くたびにわからないことが増えていったが友達と一つずつ消化して解決した」と記述している。また、大学生活全般に対して「自由に出来ることが実は大変」と表現されていたが、大学での講義を受けて、「大学では『社会に出るために養っていくべき力と知識』をつけなければいけないことがわかった」と記されていた。

総合的な解釈・サポートのあり方　本学科を受験の際には、第一志望であったが、現在は本学科を気に入っていない点から、入学後に本人にとって何か否定的な出来事があったのかもしれない。質問紙調査では友人が高校・大学共に「いた(いる)」と回答しており、また課題レポートでも友人との話題が出てきていたことから、今後は友人関係を通して本学科への好意度が高まり、本学科での学習環境が本人にとってより有益なものになるだろう。レポートを読む限りでは大学という場で、何をすべきかということについて、本人なりによく理解をしているようである。在学中に、自分がしてみたいことや自分にふさわしい何かを見つけるきっかけとして、まわりの人との会話を豊かにしていくことも方法の１つとして考えられる。

(9) 女子学生Ｉ［授業快適度：Ｈ低Ｕ高］［学校好意度：Ｈ低Ｕ高］

質問紙調査結果の特徴　本学科は第一志望ではなかったが、親の勧めで受験を決め入学した。現在は本学科を気に入っている。授業快適度と学校好意度においては、高校は低かったが、大学では、高い値を示していた。友人については、高校・大学共に、「いた(いる)」と回答している。アルバイトは高校・大学共に経験がなく、部活動・サークル活動についても高校・大学共に所属していない。将来の目標について、高校・大学共に目標があり、目標とする人がいる。将来について、「まわりの人とは話さない」が、「自分の未来は明るい」と考えている。

課題レポートの特徴　大学入学前の大学に対してのイメージは「自由な分、責任を持たなくてはいけない」、「自分でなんとかしなくてはいけない」、「体の病気も心の病気も自己責任」、「自立しなくてはいけない」という表現で記されていた。しかし入学後には、「本当につらくなったら支えてくれる人たちがいる」、「しっかり守られている」という表現に変化していた。学習面の記述は一切なく、レポートの大部分が生活面全般についての記述で占められていた。そして最後に「想像していた大学よりも結構厳しくて、ほんの少しだけあたたかかった」とまとめている。

総合的な解釈・サポートのあり方　課題レポートより、１人暮らしをはじめとする生活全般についての入学前の不安要素が随所に見られた。しかしながら、現在は入学前の周囲の厳しい発言（自助努力や自主性・責任感などが求められること）や自分自身の中での否定的なイメージは覆されたのではないかと考えられる。将来の目標をしっかりと持っており、「自分の未来は明るい」と確信している。今後、様々な人とかかわり、本人の思う「厳しくもやさしい大学」での生活を充実させ、つらいときには「守られている」という感覚を持ちながら、誰かに頼り、助けを求めてもらいたい。

5. 総合考察

本研究では、大学新入生に焦点をあて、高校在学中と大学入学後の現在における学習面･生活面･対人関係面などの質問をもとに、学校不適応が疑われる学生を抽出した。そして、学生本人が記述した大学に関する課題レポートの質的分析を通して、学校不適応の原因の一端を探り、これからのサポートのあり方について検討をおこなった。

９名の対象学生における性別の内訳は、男性４名・女性５名であり、平均年齢は 19.22 歳と高めであった。学生Ａ，Ｂ，Ｈの３名については、４つの指標（生活満足度、授業理

解度、授業快適度、学校好意度）のうちいずれか２つ以上の指標において大学入学後の評定値が低かった。中でも学生Ｂは４つすべての指標が大学入学後において低い評定値を示した。これらの３名は、山田（2006）や鳴澤（1998）などの先行研究において扱われてきた「現在不適応である」または「以前に比べて不適応状態が深刻化している」という学生であると考えられる。また、学生Ｄ，Ｅ，Ｆ，Ｉの４名については、４つの指標のうちいずれか２つ以上の指標において高校在学中の評定値が低く大学入学後での評定値は高い値を示していた。これらの４名は、何らかの問題を抱えている可能性のある、大学入学直後にうまく適応できていると自覚している学生であると考えられる。

質問紙調査の結果をみると、９名のうち、多くの学生が自分の判断ではなく誰かの勧めで本学科を受験したと回答していた。また、その多くが第一志望ではなかったものの、入学した現在は本学科を気に入っていた。友人については、多くの学生が「いる」と回答したものの、２名においては大学での友人が「いない」と回答していた。大学での学生相談の中で多くの割合が友人関係に関する問題であり（吉岡 , 2010）、入学直後に対人関係の輪を築けない者は学内で自分の居場所が見つけられない（康 , 2000）ことを考えると、大学生活における適応に関して、仲の良い友人の存在は非常に重要である。よって、友人が「いない」と回答していた２名（Ａ，Ｃ）に関しては、大学内での対人関係について今後も経過観察していく必要があるだろう。また、高校･大学共にアルバイト経験の割合が少なく、部活動・サークル所属に関しては、少しずつ増えてきているものの、所属していない学生も３名（C, G, H）いた。アルバイトや部活動を通して学ぶことができるものは大変多い。学生時代に積極的に様々な場面へ赴き、色々な人とのかかわりを通して本人にとって有益な対人関係が築けることが望ましいと考えられる。そして現在、課外活動において、何か経験がある人はその経験の中で本人なりに築いた人間関係を大切にしてもらいたい。これらに対するサポートとして、環境づくりや教職員からの呼びかけが必要になるであろう。

課題レポートの内容をみると、９名のうち、多くの学生が学習面を含む大学生活全般に関して、入学前に考えていた「自由」というイメージの変化を記述していた。大学での授業に関して、好きな時に授業をとることができるといった「自由」や、遅刻などをしても許されるといった「自由」が本学科の実習科目においては通用しないことや、「自由」であることが決して楽なことではなく、すべて自分の責任で行わなくてはならないということを大学生活を送る中で自覚しはじめていた。それと同時に入学前と入学後とのイメージのずれに前向きに取り組む姿勢を持ちながらも、多少戸惑いを感じているようであった。学習面での適応は学校適応にとって重要であり（広沢 , 2007）、履修登録の失敗や授業に対する不満は本人の不本意感を生じさせる可能性がある（小林 , 2000）。

学生が入学直後に直面する生活面での変化に関して、学生自身が前向きに取り組む姿勢を保ちながら、大学への適応が可能になるようなサポートを教職員が行う必要があると考えられる。ここでの適切なサポートによって、学生Ｄ，Ｅ，Ｆ，Ｉのような大学入学直後にうまく適応できていると自覚している学生が、その後、実際の生活においては不適応に陥ってしまうことを防げるかもしれない。教職員の立場としては、学生が高校時代の辛く苦しい経験を脱した直後に、楽しく充実した大学生活が始まったのにも関わらず、再度辛く苦

しい経験をしてほしくはない。今回の分析を通して抽出した学生に対して、継続的にコミュニケーションをとっていくことで、大学生活に対する肯定的な印象が持続するように有効なサポートをおこなっていくことが望ましい。

課題レポートに関しては、今回抽出した学生に限らず、全体的に否定的な意見や感想が記述されることが少なく、否定的な表現をしていても、それをカバーするような記述が多く見られた。しかし、否定的な記述が少ないからといって、大学に対するイメージが肯定的なものばかりであると結論づけるには注意が必要であろう。このような結果が得られたことについて、次のような可能性が考えられる。まず、本研究で使用した課題レポートは授業の最後に翌週までのレポート課題として課されたものである。そのことから、学生がこの課題を授業の一部であり、レポートの内容が成績に反映されることを重く見て、現実に感じていることよりも、より肯定的な記述がなされていた可能性がある。実際に、質問紙調査のデータでは、大学の満足度や、授業においての理解度や快適度、学校好意度が低い学生であっても、課題レポートでは丁寧で肯定的な表現が用いられているものが多かった。この点は、今後、データ収集の方法を工夫することによって改善していく必要がある。

本学科の学生が学業に熱心に取り組み、満足した大学生活を送ってくれることは我々の教育目標の一つである。本研究の結果では、全体の８割程度（154 名中 126 名）がそのような望ましい大学生活を送っている学生であることが示された。このことは、教職員にとって喜ばしいことである。しかし我々は今後の学生の精神的な変化もきちんと捉えられるよう普段からしっかりと学生の現状を把握し、いつでも支援できる体制を設備することが重要であると再確認した。学生が大学に入学してから適応していく過程の中で直面する困難さは、個人個人さまざまであり、今後も、学生の生の声を大切にし、情報収集をしていきたい。そのためにも、本学科に所属している４年間にわたっての経過を縦断的にみていく必要があるだろう。

引用文献

藤井義久（1998）．大学生活不安尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 心理学研究，68，441-448.

広沢俊宗（2007）．大学新入生の適応に関する研究（Ⅰ）－学習面での適応 - 不適応に関わる諸変数の検討－　関西国際大学研究紀要，8，121-138.

康 智善（2000）.「居場所」と「まなざし」の対人関係　小林哲郎・高石恭子・杉原保史（編）　大学生がカウンセリングを求めるとき　ミネルヴァ書房

小林哲郎・高石恭子・杉原保史（2000）．大学生がカウンセリングを求めるとき　ミネルヴァ書房

宮下一博・杉村和美（2008）．大学生の自己分析－いまだ見えぬアイデンティティに突然気づくために－　ナカニシヤ出版

鳴澤 實（1998）．こころの発達援助－学生相談の事例から－　ほんの森出版

山田ゆかり（2006）．大学新入生における適応感の検討 名古屋文理大学紀要，6，29-36.

吉岡和子・髙橋紀子（2010）．大学生の友人関係論－友だちづくりのヒント－ ナカニシヤ出版

高等教育のグローバル化と質の保証

Globalization and Quality Assurance in Higher Education

今西　幸蔵

Kouzou Imanishi

（論文要旨）

国際社会において知識基盤社会や学習社会が形成され、高等教育のグローバル化が進展している。労働力や知識の国際移動が拡大し、新しい学習形態を求めていることをふまえ、本研究では高等教育の質の保証に着目して、その具体的な教育開発の方策を示すことを研究目的とした。教育が国境を越えるという国際的動向と、OECD による教育の標準化を模索する取組を分析している。またそうした動きが、ヒューマン・キャピタルという視点に立った教育機関による能力開発であることを解明した上で、各国の高等教育機関で取り組まれている形成的アセスメントやｅポートフォリオといった試みが、高等教育の質の保証という課題において重要であることを提示した。

（Abstract）

In the international society, the knowledge-based societies or the learning societies have been formed, and the globalization is progressing in the higher educational fields. The international expansion of labor and knowledge migration requests new learning forms.

The purpose of this paper is, in light of such fact, to focus on the problem of quality assurance in higher education, and to show some specific methods for its educational development.

For those reasons, first of all, I will have to analyze the international trends, for example crossing borders education, and OECD's efforts to establish a standardized educational system. Secondly, I hope to make clear that those trends and efforts support the educational institutions for competency development having views favoring human-capital. Finally, I will present that the attempts, such as formative assessment or e-portfolios, play an important role in the quality assurance in higher education.

キーワード：OECD、質の保証、ヒューマン・キャピタル、形成的アセスメント、ｅポートフォリオ

Key Words：Organization for Economic Co-operation and Development, quality assurance, human-capital, formative assessment, e-portfolio

人文学部　教授

1．はじめに

2008年12月24日、中央教育審議会（以下、中教審）は、文部科学大臣の諮問を受けて「学士課程教育の構築について（答申）」を明らかにした。この諮問というのは、遡れば2001年4月11日に示された「今後の高等教育改革の推進方策について」を指すのであり、その答申という形で公表されたものをあげるならば、2005年1月の中教審による「我が国の高等教育の将来像（答申）」があり、同年9月に出された「新時代の大学院教育（答申）」などがある。「我が国の高等教育の将来像（答申）」においては、「早急に取り組むべき重点施策」として、「入学者選抜・教育課程の改善、『出口管理』の強化」や「教養教育や専門教育等の総合的な充実」などが課題として取り上げられ、学士課程教育の充実に関する提言がなされた。

学士課程教育については、その後に、大学分科会を中心に審議が進められており、「学士課程教育の在り方に関する小委員会」などが設置され、本答申「学士課程教育の構築について」がまとめられたのである[1]。

答申は、審議での問題意識として以下の4点を示している。第1に、グローバル化する知識基盤社会・学習社会において、我が国の学士課程教育が「21世紀型市民」を育成するものであること。第2に、学習成果を重視する国際的な流れをふまえて、学士の水準の維持・向上をめざすべきであること。第3に、大学全入時代を迎えて、教育の質を保証するシステムを構築すること。「出口」としては職業人としての基礎能力の育成が期せられ、創造的な人材が育成されること。第4に、教育の質の維持・向上の観点から、大学間の協同が必要となることである。

答申の最大の目的は、新たな学士課程教育を構築することであり、学士・修士・博士・専門職学位といった学位プログラム中心の考え方で大学教育を整理した上で、学士課程教育を実施するということである。

こうした中教審が示した基本認識に立って、本稿は、グローバル化する知識基盤社会・学習社会の動向をふまえ、高等教育機関、特に大学での学士力育成のための学士教育課程の考え方や在り方について検討したものである。20世紀後半から、国際社会における最大の教育課題とされてきたことに労働力（雇用）の流動化への対応の問題があり、この問題は高等教育において顕著であることから、各国での対応策が望まれる一方で、教育の国際標準化が要求されている点についての検討が必要とされる。さらに知識基盤社会・学習社会への対応についても重要な教育課題となっており、この問題については、産業構造の変化という社会変動に見合った形での教育政策が望まれている。それは教育成果としての学力観と深く結びついた課題であるともいえよう。

国際社会に突きつけられた重要課題に対応すべき教育政策において、先駆的な実績をあげているのがEU、あるいはOECDの教育政策である。OECDが実施しているDeSeCo計画やAHELOなどの取組は、高等教育の質の保証という問題だけでなく、高等教育の内容の国際標準化といった要求課題と深く結びついたものとなっている。OECDや世界銀行における人的資源に関する「ヒューマン・キャピタル」の研究につながるものでもある。また高等教育機関において、いわゆる「出口」を管理する場合の重要な視点となるべき教育課題として、ポートフォリオ研究についても注視しなければならない。

極めて流動的な国際情勢があり、各国の教育システムの革新が進展する中で、高等教育に関わる種々の課題を取り上げる必要を感じる。こうした問題意識に立って、学士力向上をめざした学士課程教育の在り方や進め方についての一定の研究成果を報告する。

２．労働力の流動化と高等教育の質の問題

２．１　知識基盤社会・学習社会

2008 年 1 月 17 日に中教審が示した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」は、「21 世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』の時代であると言われている」という現状認識に立ち、「『知識基盤社会』の特質としては、例えば、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイム転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される」と述べている。

21 世紀が知識基盤社会であるという認識を持ち、知識を創造する人への投資が重要であり、国境を越えた知識の急速な伝播・移動により、さらなる競争と技術革新が生まれ、相乗的にグローバル化社会が進展するとして、その理解を求めているのである。

また、同答申は知識基盤社会やグローバル化への対応として、「アイディアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている」としており、「社会の構造的な変化の中で大人自身が変化に対応する能力を求められている。そのことを前提に、次代を担う子どもたちに必要な力を一言で示すとすれば、……『生きる力』にほかならない」と論じている。

さらに答申が求めている学力は、狭義の知識やスキルにとどまらず、自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身に付けた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力、他者との関係を築く力などをいうのであり、豊かな人間性を含む総合的な「知」が必要と述べている。そこで、「生きる力」の育成を基本に据えた新しい学習指導要領の編成を行うこととしているが、「生きる力」を「主要能力」の先取りであると述べている点が重要である。ここでいう主要能力とは、OECD が示している「キー・コンピテンシー[2]」を指すのであり、1997 年から始まった DeSeCo 計画[3]や 2000 年から実施された PISA 調査[4]などが明らかにしようとしている国際標準の学力を意味する。

それでは、どのような理由から OECD がこうした計画や調査を始めたのであろうか。その理由としては２つの問題が挙げられる。一つは国際的な労働力（雇用）の流動化に伴う国際社会共通の教育システム構築の要求であり、今ひとつは産業構造の変化に伴う新しいバージョンの教育が求められたことにある。次に、これらの問題について考えてみよう。

２．２　労働力の流動化と国境を越える教育

「世界の教育は国境を越え始めている[5]」と指摘されている。この指摘は、「教育におけるヨーロッパ領域の策定（1974 年の EU 教育大臣会議）」をふまえた意見であり、ヨーロッパにおいては、教育の流動化が政治的にも最重要な問題の一つとなっている。

実際に、雇用確保のための移民政策が採用され、労働人口の移動が急速に広がりつつある。特にIT化に伴った高度人材の国際的流動化は、雇用に深刻な問題を投げかけている。また、移民労働者の子どもたちに対する教育に関わる種々の問題が発生しており[6]、さらに人口の増加、資格社会の到来、高い失業率などの問題も山積している。これらの諸問題は、一つの圏域としての成長を求めるヨーロッパの在り方に大きな影響を与えることが予測されてきた。

国境を越える教育という新しい国際社会の動向をふまえて、ヨーロッパでは、自身の領域の策定が望まれている。EUの域内において、初等・中等教育段階での一定程度の質が保証された「教育の統合化」が必要となり、そのための教育システムの確立が追求されてきた。つまり「ヨーロッパ市民」と呼ばれるような人々を育てようという考え方である。

このようなEUの動向に加えて、OECDの活動が極めてヨーロッパ的なものをめざしている点については、今後ともに多分に留意する必要があるので、次章で最近の動向について報告する。

ヨーロッパのこうした事情から、「教育におけるヨーロッパ領域の策定」という視点で、エラスムス計画（1987年）、リンガ計画（1989年）、ソクラテス計画（1993年）及びレオナルド・ダ・ヴィンチ計画（1995年）などが立案されたのである。また欧州評議会は、1997年２月から「民主的市民性のための教育（EDC = Education for Democratic Citizenship）」計画を発足させた。この計画は、ヨーロッパ域内の人々が「参加する市民」という言葉であらわされるような価値と技能を獲得することをめざしたものであり、同年10月のEUヨーロッパ・サミットで行動計画に盛り込まれた。EDC計画では、知識、技能、態度及び価値を「コア・コンピテンシー（core competencies）」という言葉で表現したことが報告されている[7]。1974年に開かれたEC教育大臣会議では、教育における流動化（mobility in education）、移民労働者の子弟に対する教育、教育におけるヨーロッパの視点（European dimension in education）の実行意思の３項目が主要な課題として採択された。この３項目の中の移民労働者の子弟に対する教育がOECDの重要な教育課題となり、教育における流動化とヨーロッパ領域の２つの視点は、1980年以後のヨーロッパ高等教育政策の鍵概念となったと考えられる[8]。

こうした流れは、ECによる1986年の単一ヨーロッパ議定書（Single European Act）の採択によって同一域内市場の実現化が進展し、教育領域が重要な政策対象となり、生涯学習概念の導入によって、ヨーロッパに新たな教育的視座を形成することになった。

1987年の「エラスムス計画（ERASMUS Programme）」は、「大学生の流動化のためのヨーロッパ共同体活動計画（European Community Action Scheme for the Mobility of University Students）」というのが正式名称であり、国を越えた教育統合をめざして、大学生の留学生交流を目的とした短期交換留学制度というものである。1989年には、語学教員の交流を実現するための「リンガ計画（Lingua Programme）」がスタートした。今日のEUにおいては、公用語の権利を放棄したアイルランドを除き、加盟27か国の言語が等しく公用語として使用され、公式文章も22の言語に翻訳されている。

1990年代に入ると、第126条で普通教育を、第127条で職業訓練を規定したマーストリヒト条約が締結され、EUにおいて積極的に教育政策が推進されることになった。

マーストリヒト条約で新たな目的が明確化されたEUの教育計画は、やがて２つの流れとなる。１つは1993年のソクラテス計画（SOCRATES Programme）として展開され、もう１つは1995年に立案されたレオナルド・ダ・ヴィンチ計画（LEONALD DA VINCI Programme）として発展する。前者は普通教育から成人教育までを包括するプログラムであり、後者は職業訓練に関する統合プログラムをめざすものであった。1997年には、ヨーロッパ評議会とユネスコのとりまとめにより、「ヨーロッパ地域の高等教育に関する資格の相互承認協定（リスボン協定）」が締結され、同年２月にはヨーロッパ評議会によって「EDC（Education for Democratic Citizenship）計画」が発足し、12月にはOECDが推進するDeSeCo計画が始まっている。

こうした経緯を踏まえて、1999年６月19日に北イタリアのボローニャで開かれたのが、EU加盟15か国を含むヨーロッパ29か国の教育大臣会議であり、その場でボローニャ宣言（Bologna Declaration）が発せられた。ボローニャ宣言に象徴されるヨーロッパの教育改革運動は、基本的には高等教育の課題から生まれたものであった。1980年代から1990年代にかけてのヨーロッパの高等教育機関、特に大学を取り巻く情勢について木戸裕は、「特徴としては、マス化する大学への移行と、それにともなう「入学制限」の導入、後期中等教育と大学のアーティキュレーションの多様性、学生のドロップアウト率の上昇などである」と述べている[9]。

また大場淳は、この宣言をきっかけに、2000年３月に、ヨーロッパ委員会の呼びかけによって集まった各国高等教育質保証機関代表及び各国政府代表によって、ヨーロッパ高等教育質保証ネットワーク（ENQA）の設立が合意されているという[10]。具体的な問題として、「かつては同年齢のわずか数％に過ぎなかった大学進学率が、90年代には、EU諸国において大体２割から４割に達するようになった」こと、「後期中等教育の修了試験が、同時に大学入学資格試験となっており、これに合格した者は、あらためて大学入試を経ることなく大学に入学する権利があるというシステムが採用されてきた」こと、後期中等学校では、「普通教育と職業教育をむしろどう結合させるかに重点がおかれ、職業教育で得られる資格によっても大学入学を認めるさまざまな学校タイプが各国で設置されている」こと、「中世以来の伝統をもつ大学（ユニバーシティー）に加えて、さまざまなタイプの非大学高等教育機関が設置されている」こと、「大学という名称は冠していても、従来のユニバーシティーとは異なる形態の大学タイプも数多く登場している」こと、「大学生のドロップアウト率が上昇している」ことなどがあがっている[11]。

経済面での統合とともに、知の統合、すなわち「知のヨーロッパ（an Europe of Knowledge）」の構築をめざして大学の役割を明確にしたものであり、ボローニャ宣言につながる内容を持つものであった。高等教育領域での「ヨーロッパ教育圏」の確立を求めた宣言文であり、1974年に開かれたEC教育大臣会議で指摘された「教育における流動化」と「ヨーロッパの視点」という２つの課題が、「教育におけるヨーロッパ領域（European dimension in education）」の策定という形で表されたものと捉えることができる。

ボローニャ宣言の内容としては、次の６点があげられる[12]。①理解しやすく比較可能な学位システムの確立、②２サイクルの大学構造（学部／大学院）の構築、③単位互換制度の導入、④学生、教員の移動の障害除去、⑤ヨーロッパでの教育の質の保証、⑥高等教育

におけるヨーロッパ次元の促進である。

ボローニャ宣言とそれ以降のボローニャ・プロセスをみると、確実に「知のヨーロッパ」の構築が進んでおり、特に高等教育領域での「ヨーロッパ教育圏」の確立が、既にEUの枠を越えて現実のものとなって機能しつつあることが分かる。「教育におけるヨーロッパ領域」の策定は、もはやEU領域内のものでなく、ヨーロッパ全域に拡大し、ロシア連邦を巻き込んで一気にアジアにまで及びつつある。そのことは、EUへの加盟国の増加やOECDの教育事業への参加国から判断できるのである。

３．OECDとAHELO調査による質の評価

３．１　1970年代以降のOECDの動向

1970年代から1990年代にかけてのOECDの動向について述べたい。OECDは教育のグローバル化、すなわち「教育におけるヨーロッパ領域の策定」の強い影響を受けて、国際標準の学力の策定に乗り出したということは前述した通りであるが、もう一つ大きな要素がある。それがユネスコの提唱に始まる生涯学習論である。ユネスコの生涯学習論の系譜をみると、最初に第３回成人教育推進国際委員会でのポール・ラングランのレポートがあり、ここでは教育が生涯にわたる自己教育としてとらえられている点が重要である。その後、シカゴ学派のロバート・ハッチンズにより、すべての成人に単に教育を提供するだけでなく、社会のあらゆる制度が、学習、達成、人間的になることの実現を志向するように、価値を転換した学習社会を形成することが提唱され、こうした理論はエドガー・フォールによって引き継がれた。フォールは、教育開発国際委員会にレポート『未来の学習』を提出し、民主主義と参加の重要性を説き、生涯学習社会を提唱した。フォール・レポートの考え方は、1985年のユネスコ第４回国際成人教育会議での「学習権宣言」の採択を経て、やがて1996年のユネスコ21世紀教育国際委員会においてジャック・ドロールがまとめたレポート『秘められた宝：生涯学習』という形で示された。

OECDの新しい課題は、教育研究革新センター（CERI）の活動によって焦点化されることになる。OECDは1968年に教育研究革新センターを創設し、1988年から「国際教育指標事業（INES）」を開始している。この動きは、教育指標全般に関するINESの年次報告書『図表でみる教育』の刊行で広く知られていることである。教育研究革新センターが示す教育指標は、学校教育の一部だけを評価したような学力ではなく、生活に関わる広い学力を追求しているという点が重要である。このことは、OECDやEUが求める教育観、学力観の根底をなす視点であり、学校教育で重視されてきた教科・科目における知識やスキルの習得よりも、それらを活用して社会に出てうまく生きる力を測定することに、教育研究革新センターは重点を置いていると考えるべきであると考えている。

OECDによって実施されてきたPISA調査において「生きるための知識とスキル（Knowledge and Skills for Life）」という枠組から学力が測定されており、PISA調査で測り得る生徒の能力観にこそ教育研究革新センターが求めてきた教育指標が存在する。

OECDが、有名なPISA調査を実施する背景には、国際標準の学力を確定するという目的があり、それを具体化したものがDeSeCo計画（Definition and Selection of Competencies；Theoretical and Conceptual Foundations Project）である。DeSeCo計画

についてOECD教育局指標分析課長のシュラーヒャー（Schleicher,A.）が示した「成功のために重要と思われる技能の枠組み」を確立しようとしたものであり、同計画は2002年に調査を終えて、2003年には最終報告書を刊行している[13]。

PISA調査というのは、OECDが実施する学校教育調査のプログラム名であり、OECD加盟国を中心にして、2000年、2003年、2006年の3回にわたって調査を実施してきている。2000年調査においては、32か国、2003年調査では42か国、2006年調査では57か国が参加し、各国の教育プログラムに在籍する（いわゆる学校に在籍する）15歳の生徒、各国4,500人から10,000人を対象に実施した国際的な学力標準化テストである。

PISA調査で重視される学力とは、社会的に責任ある行動が形成できるような知識と技能、すなわち社会的スキルを指し、未知の社会を生き抜くためのコミュニケーションスキルと問題解決スキルであるとされる。PISA調査においては、これらのスキルの獲得状況を「読解力（読解リテラシー）」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」と「問題解決能力」といった枠組みの中で明らかにしようとした。

PISA調査が求める学力とは、「これまで何を学んだか」ではなく、「これから何ができるか」であると言われる。知識やスキルの質や量を競うのではなく、知識やスキルを活用、普及するための「思考力」「応用力」「創造力」の内容が問われるのである。知識基盤社会を担い得る技能として、知識基盤社会が要求する内容に合致するのであり、「生涯学習社会への移行」と「知の生成」という視点から、学習と教育の必要性が存在するのである。

知識は学習を通じて得られるが、重要な点は学習のプロセスがどのように行われるかによって得られる知識が変化するということである。OECDは、教育システムを考えるには、教育に変化をもたらす知識の生産、普及や活用の質的な理解が必要となるというのである。

３．２　AHELO調査

PISA調査が、OECDによるDeSeCo計画に寄与するものであることを前述したが、OECDが実施するプログラムとしてはPISA調査以外に、PIAAC調査（The OECD Programme for International Assessment of Adult Competencies）やAHELO調査（Assessment of Higher Education Learning Outcomes：高等教育における学習成果の評価）などがある。

PIAAC調査は、PISA調査の成人版を指すのに対して、AHELO調査は大学生版というべき性質のものである。PIAACについて我が国は、2010年度から調査を実施している。

AHELO調査は、高等教育機関の国際化・大衆化の進展のなかで、高等教育の多様な質を評価しようとする試みであり、実際には大学生を対象とした学力調査である。学習成果の評価は、政府、高等教育機関及び高等教育の質の保証機関が実施する評価方法の改善に寄与することが期待され、2008年から2010年の間に試行的試験（フィージビリティ・スタディ）が実施されている。今回の調査では、一般的技能、専門分野別技能、付加価値、機関の特徴の4分野が設定された。

AHELOで測定される技能については、以下の点での問題が検討されている。①批判的思考力や分析的理論づけ能力、問題解決能力等の一般的技能と分野別技能の両方をカバーする。②分野別技能では工学や経済学を選ぶ。③一般的技能や分野別技能だけでなく、学生が高等学校卒業後に大学で習得したものを除き、大学で得た付加価値の測定を積極的に

実施する。④多面的な「クオリティ・スペース」を形成するための背景情報であり、就職率や研究成果などの要素も含めて測定する。高等教育の一定部分については、労働市場での成果も重要である。⑤学習成果の測定に際して障害となり得る文化や言語の相違に伴う問題について、各国の文化や言語において適切に実施できる方策を見いだす[14]。

４．ヒューマンキャピタル（人的資本）

４．１　教育政策としてのヒューマン・キャピタル

教育の国際化の進展は、国際社会に国家間の経済的なつながりをもたらすことになり、知識基盤社会においては「知識経済」を出現させる。高度な知識や情報が価値を持つ時代の到来である。OECD による「知識経済のためのツール：GDP に占める研究開発や高等教育、ソフトウェアへの投資の割合」をみても[15]、研究開発、高等教育、ソフトウェアからは未来の利益が生まれることが予測されており、1995 年と 2002 年の投資の割合の比較では、アメリカが 5.6%から 6.6%、日本が 3.9%から 5.0%、韓国が 4.9%から 5.9%というふうに急速な上昇がある。キーリーは、この経済成長が単なる政策的な目標にとどまらず、一方で社会的排除、貧困そして低水準の健康問題に取り組むための資源を提供してくれていると考えており、知識社会では、必要な知識、技能やコンピテンシーを得る機会が社会の進歩や経済の成長にとって重要であるとしている[16]。

学生が、各自の個性を発揮するためにスキルを向上させたり、個性を活用することができる能力が育成されることが、ヒューマン・キャピタルという概念で示されている。労働者としての生産能力を向上させるだけではなく、個人の自己実現や成長といった生涯学習の視点からも必要なことであり、教育政策として採用されるべきものである。

OECD 事務総長のアンヘル・グリア（Angel Gurria）は、経済的成功のためには、知識やスキル、コンピテンシーや個人の特性を含むヒューマン・キャピタルが非常に重要であるとし、ヒューマン・キャピタルは、人々に個人的幸福や社会的な福利をもたらし、国の発展に貢献するという。教育は、ヒューマン･キャピタルを形作る重要な要素であるとし、優良な教育を受けた人は、高収入を享受する傾向にあり、その利益はまた経済成長の改善に反映され、ヒューマン・キャピタルの向上は、健康水準や地域への参加、雇用可能性をも高めると述べている[17]。そこで、キーワードとして使用されているヒューマン・キャピタルとはどのような意味を持つ用語なのであろうか。経済活動で意味を持つ生産要素としては、土地、労働、資本、企業の４つが指摘される。キーリーは、労働についての考え方で、アダム・スミスは、労働者の個々の能力が一種の資本（キャピタル）であり、利益を生むような資産であると考えていたようであり、１つの経済全体にわたって、すべての個人の努力は巨大な「見えざる手」として機能し、経済的な資源を最大の生産的な活用に向けて利用することとなったと説明している[18]。

４．２　ヒューマン・キャピタルとキャリアの関係

経済成長にとって重要なことは、人間の「能力」、知識やコンピテンシーであり、これがヒューマン・キャピタルと考えられている。OECD は、ヒューマン・キャピタルの定義について、「個人的に内在化させた知識、スキル、能力、諸特性で、個人的、社会的、

経済的な福祉を増進させるもの」として捉えている[19]。より広いヒューマン・キャピタルによって、より広い生産性が期待されているのであり、そのための基礎的ヒューマン・キャピタルには生産可能性と特性が求められる。より広義のヒューマン・キャピタルについてOECDレポートは、「人々に基礎的人的資本を作り、管理し、運用することを可能にさせる諸特性」であるとして、「（ⅰ）スキルを獲得し、発展させる能力。これには学習能力、自分の学習ニーズを特定する能力、学習活動管理能力を含む。（ⅱ）自分のスキルを活用する最善の場所をみつける能力。これはキャリア設計、職探し、労働と個人的目的を両立させることへの能力を含む。（ⅲ）たとえば信頼性のような、その人が自分のスキルを生産的に扱えるであろうことを示すために雇用主にとってより魅力的に映える個人的資質。動機づけ特性はその中心的なものである[20]。」として上で、これらのスキルを持った労働者は組織のスキル基盤を成長させるにあたり、活動的で創造的な役割を果たすとし、OECD加盟国によるキー・コンピテンシーの特定を重要な要素とみなし、ヒューマン・キャピタルと関連していると考えている。また「特定の教育訓練から得られる個人的な経済報酬は、個人ごとに相当の違いがあるとされ、有意義な学習は、リテラシーや計算のような認知スキルを要するだけでなく、学習動機、自分の学習を統括する能力資質や応用可能な関連スキルが何であるかの理解、それを雇用主にどうやって「売る」のかについての知識なども含むのである」としている[21]。このOECDレポートが求めているヒューマン・キャピタルについては、キャリアプランニング、自己管理学習、職業探しスキルなどが経済的・非経済的利益を引き出すと考える一方で、家族や社会環境に大きな役割を求めている。さらに学校での自己管理的学習への効果的援助、キャリア・ガイダンスへの介入といったことでスキルアップさせることができるというのである。

ところで、個人が受ける教育期間と当人のその後の収入との間に密接な相関性があるとされるが、教育による生産性の向上が収入に結びつくという研究報告がある[22]。また同レポートでは、キャリアプランニングに大きな影響を与えるのが両親、他の家族、同級生（同僚）や友人であるとも報告されている。技能的スキルは組織的な訓練によって獲得できるが、キャリアを高めるのは非公式のネットワークだというのである[23]。とするならば、ヒューマン・キャピタルはソーシャル・キャピタルと密接に関連していることになる。

ヒューマン・キャピタル形成への支援として、大学におけるキャリア・ガイダンスの重要性が再認識されねばならないし、そのための学習情報提供や学習相談、ガイダンスや各種の職業教育の場の提供などの多様で積極的な支援方策が望まれるし、学生各自のキャリアについての個別のコンサルティング、コーディネートやカウンセリングを実施する援助者が必要だと考える。しかしながら、そのことは大学当局や関係者に望まれる支援体制の整備に関する意見であり、学習レジネスの形成についての配慮が必要であることは言うまでもないが、本質的にヒューマン・キャピタルは学習者自身による能力開発に他ならない。

学生個人が、長期的な展望に立ち、キャリアプランニング、自己管理学習、職業探しスキルなどの将来計画力や自己開発能力を発展させることが望まれるのである。

５．質保証に向けての今後の教育方策

５．１　キャリア発達支援

高等教育の質保証の問題は、高等教育機関のみならず各国の教育政策の重要課題となりつつある。世界銀行による高等教育の質保証の研究の中で、ホッパー（Hopper,R.R.）は、高等教育の教育機関や教育課程、学位が均質でないことが、質の定義や評価法を本質的に複雑にしているとし、学生の習熟度や労働市場で卒業生が得る報酬など、成果に関する指標を含むようになったと分析する[24]。高等教育機関自身の改善が、高等教育で優れた学習成果を生み出すとし、説明責任を果たす透明性のある組織管理や、効率的で効果的な資源の利用、的確かつ迅速なデータ収集、データに基づく政策決定などを必要とするという。またホッパーは、権威主義的な質保証ではなく、動機づけ重視による教育を効果的であるとし、研究成果や学習成果とともに、就業状況などを重視する。学生に対するキャリア発達支援が高等教育の質保証において重要な位置にあるということであり、それが高等教育機関自身の責任だと考えているのである。

ところで国立教育政策研究所において、2003 ～ 2005 年にかけての３年間、「生涯にわたるキャリア発達の形成過程に関する総合的研究」が行われている。研究代表者でもあった山田兼尚は、「キャリア意識は、『論理的』な思考力や『問題発見力』、持続的な『熱意･意欲』などの資質や能力と関わっている。『コンピュータ活用能力』『専門能力』『体力』では差は少ない」とし、「大学時代に培った資質や能力について、全体的にやはりキャリア意識の高い人で評価が高い。キャリア意識の高い人と低い人の間で大きな差が見られた資質･能力は、差の大きい順に、『熱意･意欲を維持する力』、『論理的に考えられる力』、『問題を発見する力』、『交渉力』であった。すなわち、意欲を維持する力や思考力、交渉力などについて、学生時代に身につけることができた学生とそうでない学生との格差があり、そのことがキャリア意識の形成と関連していることが推察される」と述べている[25]。

５．２　形成的アセスメントの活用

山田兼尚の指摘にあるようなキャリア意識に関わる資質や能力の育成については、近年の OECD が教育内容や教育方法の革新として最も関心を持ち、教育政策のフレームワークとして位置づける形成的アセスメントの活用が効果的であると思われる。

形成的アセスメントに近い考え方については、1970 年代から 1980 年代に、梶田叡一がブルーム（Bloom,B.S.）の理論としての形成的評価を紹介し、我が国の多くの教育関係者が関心を持ち、評価活動に対する理解が広がり、学校の授業でも活用されたという経緯がある。筆者も形成的評価に関わるいくつかの論文や実践記録を発表している。「自己教育力」という機能の活用をめざす形成的評価は、主知主義的な性格の強いものであり、ブルームらが提唱する完全習得学習を支える教育機能でもあった[26]。

形成的アセスメントは、学習者の理解度や到達度などを測定する「評価」機能とは少し異なる機能であり、したがって形成的評価とは必ずしも一致するものではない。形成的アセスメントは、学習を観察するプロセスとして活用されるものであり、教育課題への学習者の反応についての情報を収集・記述、解釈・記録する過程全体を指すのであり、「振り返り（reflection）」の役割が重要となる。形成的アセスメントは、OECD が DeSeCo 計

画で開発した「キー・コンピテンシー」とも深く関わる。有本昌弘は、中央教育審議会が2008年１月の答申の中で、「生きる力」を必要とした上で、その考え方は「OECDが知識基盤社会に必要な能力として定義した『主要能力（キー・コンピテンシー)』を先取りした考え方であるとした。この考え方の背景には、学校を出てから職場や地域で使える力として、『汎用的なコンピテンス』が求められ始めたという背景がある。そこでは、コンピテンシーが、『特定の状況のなかで（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員することにより複雑な需要に応じる能力』として定義されている。特に注目したいのが、自律的な活動力や道具の活用力とともに、異質な集団で交流する力を求めている点である。こうした力を学ぶ上では、従来のテストを中心とした総括的なアセスメントだけでなく、形成的アセスメントが学校で極めて重要となってくるだろう」と述べている[27]。

形成的アセスメント研究においては、生徒の「学習の学習」技能の獲得が重要とされ、①教授学習プロセスに重点を置き､生徒をそのプロセスに活発に巻き込むこと。②ピア(仲間同士の相互）アセスメントおよび自己（把握・申告）アセスメントのための生徒の技能を確立すること。③生徒が自身の学習を理解し､「学習の学習」のための適切な方略を開発するのを助けることを構築するものであるとされる[28]。

たとえばOECD加盟国における教員認定免許のためのスタンダードとして、各国の政策担当者は、教員研修生に生徒のアセスメントに必要な知識と技能を提供し、アプローチとテクニックの広いレパートリーによって個々の生徒の学習ニーズに対応する能力を提供する機会を持つ。教育学部では形成的アセスメントの実践を奨励し、大学教員自身が授業の中で形成的アセスメントの模範を示すという[29]。このような形成的アセスメントの機能は、学生にとってのキャリア形成支援となることが期待されることも含めて、大学の質の向上に重要な要素であることを理解する必要がある。今後の大学においては形成的アセスメントの導入が不可欠であり、FD等においても形成的アセスメントの研究が急がれる。

５．３　ｅポートフォリオの可能性

高等教育の質の保証という視点から、教授者と学習者の両者のアプローチとして形成的アセスメントの活用が期待されるのに対して、学習者側からのアプローチが強いものとして考えられているのがｅポートフォリオである。ｅポートフォリオは、電子ポートフォリオ、デジタルポートフォリオといわれるが、インターネットの普及に伴って、高等教育機関の多くがｅポートフォリオ等の新しいシステムを導入するようになってきた｡テキスト、画像、動画、ハイパーリング等の電子ファイルとして保存されるｅポートフォリオは､「振り返り」により、理解の深化、自身の能力の実証等に活用される。電子アプリケーション化は、他の学習システムとの連携を可能とするものであり、ｅラーニング、学習相談、学習指導、自身の学習成果の公表等で利用できるという利点がある[30]。

ｅポートフォリオは、我が国ではまだ一部の教員の利用や学生管理の域を出ていないように思われ、ｅポートフォリオの考え方自体も、高等教育機関全体の共通意識にはなり得ていないのが現状であろう。しかしながら、国際社会においては、学校教育、大学教育や生涯学習の場において､ｅポートフォリオ活用研究が急速に進展しているのが現状である。2011年７月のｅポートフォリオに関わる国際会議（ロンドン会議）「ラーニング・フォー

ラム・ロンドン 2011」では、高等教育機関におけるｅポートフォリオ・システムの活用方法だけでなく、小中学校での活用事例、ソーシャルメディアとの連携、各国の国民の文化的・職業的アイデンティティを形成する手段としての活用といった教育学的アプローチがあったことが報告されている[31]。

ｅポートフォリオは、ウェブ上の電子的なエビデンスの集合体であるといわれる。ガリス（Garis,J.W.）は、システム活用の初歩的な目標として、①学習を基盤としたシステム、②評価を基盤としたシステム、③キャリア教育と履歴のシステムの３つの機能があるとしている[32]。「学習を基盤としたシステム」とは、個人の学習成果の「振り返り」をとおして学習機会を提供しようとするものである。日常的な学習活動の成果である情報や知識の整理から「振り返り」を行うことができ、そのことから知識の活用、新たな作品創造、知識創造といった学習を支援する機能が働くことを期待しているのである。「評価を基盤としたシステム」では、一般的な学習活動だけでなく、学校や社会での活動、資格や単位等の取得等を総括的に評価したりアウトカムを重視する。学習支援システムが形成的、自己評価的であるならば、総括的な評価システムになるということである。学生にとっては、学習成果の制度的な「振り返り」の場であり、学校は組織的にポートフォリオとして教育活動のエビデンスを収集することにより、説明責任を持つようになる。「キャリア教育と履歴のシステム」については、通常の大学教育の成績評価・管理といった機能とは別に、キャリア形成に関わる機能としての活用が望まれており、学校当局がキャリアサポートとして利用するだけでなく、学生自身が自らの学習履歴、活動履歴として記すものである。

大学でｅポートフォリオを活用している事例としてウィスコンシン大学の EPCS（教育ポートフォリオ・キャリアサービス；Education Portfolio & Career Services）がある。ｅポートフォリオ研究のために同校を訪問した立田慶裕は、同大学で養成される教員の資質が高く評価されていることに着目し、同大学で提供される EPCS に注目している[33]。実際に同大学の教育では、認知心理学の視点からのリフレクション・エレベーターというモデルを活用し、ジャーナル・ライティングやディスカッション・ガイドラインの作成などによるポートフォリオの制作などによってオーナーシップを表現することになる。立田の説明では、EPCS は 1960 年代に設立された「職業相談所」が出発点となる。学生への大量の就職情報の提供による就職支援を行って来た同相談所が、1999 年に州公立教育局のポートフォリオ支援要請を機に、「学生の専門的なキャリア発達を支援し、反省的な実践者として適応できるような職業探索過程に焦点を当てた組織への改善を図った」とある[34]。

同センターでは、ポートフォリオ・サービス、キャリア・サービスや地域連携サービスを実施し、教育実習生、現役の教員らの教育を進めているという。

我が国においても、富山大学、熊本大学、日本女子大学、山形大学、弘前大学、兵庫教育大学などでの先駆的な研究と実践があり、学生一人一人の学習基盤の構築を図る教育環境が図られつつあり、こうした研究の成果をふまえて、大学の学習・教育環境の改善が急がれねばならない。ｅポートフォリオについては、既に 2010 年から教職課程で実施されている「履修カルテ」などを基礎資料として活用していくことが、とりあえずの対応として考えられる。

神戸学院大学において、2012（平成 24）年度中に大学事務管理情報システムの刷新が

実施される予定であり、「履修カルテ」についても新しい形式に移行されるが、こうした刷新の機会をとおしてｅポートフォリオを導入していく必要があろう。そこで得られたノウハウによって、教職課程のみならず、全学の学生の学習管理を目指すことが求められる。

大勢の学生が在学する本学ではあるが、成績評価については、課題レポートや振り返りシートの作成、小テストの実施などにより、丁寧なきめ細かい学生指導と評価をしてきたという実績があることから、ｅポートフォリオを活用して、学生の学習データを整理、分析し、学生の学力の向上につなげていくという方向性を打ち出すことが望まれる。

教育領域における OECD や経済領域における世界銀行の動向をふまえ、人的資源開発の視点からヒューマン･キャピタル、教育機関の能力開発の視点から AHELO を取り上げ、大学に形成的評価システムを導入すること、ｅポートフォリオの可能性について言及したが、具体的な研究はまだ緒に就いたばかりである。一方で、国際社会の変革のスピードは一向に衰えない。高等教育の国際化と質の保証という大きな課題に対して、内実としての学習・教育活動をどう具体化するのかは、大学関係者の大きな責任だと言えよう。

注

1　答申をまとめるにあたっては、2008 年 1 月に「高等学校と大学との接続の改善に関するワーキンググループ」によって「審議のまとめ」がなされ、これをふまえた形で 「審議のまとめ」が公表されて各方面からの意見の聴取が行われた。

2　主要能力として 2002 年に OECD によって提唱された国際標準学力。デセコ（DeSeCo）計画によって OECD 加盟国中心に各国の教育システムや教育課程等の研究をふまえて策定された。

3　Definition and Selection of Competencies の略称。キー・コンピテンシーの選択と確定のために OECD によって実施されたプログラムの名称。

4　The OECD Programme for International Student Assessment の略称。15 歳の生徒を対象にしている学力テストの一種。

5　福田誠治『競争しても学力行き止まり』（朝日新聞社，2007.10）

6　吉川裕美子「ヨーロッパの統合と高等教育政策」大学評価･学位授与機構研究紀要『学位研究』第 17 号、2003、p.73

7　今西幸蔵「キー・コンピテンシーと DeSeCo 計画」天理大学学報第 219 輯、2008、pp.90-97

8　６の p.74

9　木戸裕「ヨーロッパの高等教育政策－ボローニャ・プロセスを中心として－」（『レファレンス』第 658 号、国立国会図書館、2005、p.75

10　大場　淳「ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応－評価の規準を中心に－」広島大学高等教育研究開発センター『COE 研究シリーズ』28 号　2007、p.1

11　9 の pp.75-76

12　9 の pp.79-80，また 10 としてあげた大場淳の論文も参考になる。

13　D.S.Rychen and L.H.Salganik(eds.)Key-Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber, Gottingen, Germany.2003. 邦訳は、ドミニク・S・　ライチェン，ローラ・H・サルガニク著，立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして－』，明石書店，2006.5）

14　OECD 高等教育における学習成果の評価（AHELO）に関するワーキンググループでの第 1 回会議で議論された主な論点

15　ブライアン･キーリー著、立田慶裕監訳『よくわかるヒューマン･キャピタル』明石書店、2010、p.14

16　前掲書 p.17

17　前掲書 p.3

18　前掲書 pp.26-28

19　OECD 編著、御園生純監訳『OECD 教育政策分析』明石書店、p.193

20　前掲書、p.201

21　前掲書、p.203
22　前掲書、p.205
23　前掲書、p.207
24　OECD 教育研究革新センター・世界銀行編著、斉藤里美監訳『国境を越える高等教育－教育の国際化と質保証ガイドライン－』明石書店、2008、p.121
25　国立教育政策研究所『キャリア教育への招待』東洋館出版社、2007、p.126
26　ブルームの著作物については、梶田叡一氏らによって翻訳されている。Bllom,B.S. 著、渋谷憲一・藤田恵璽・梶田叡一訳『学習評価ハンドブック』第一法規、1973、Bloom,B.S.、梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳『教育評価法ハンドブック』第一法規、1973 などがある。
27　国立教育政策研究所編『キー・コンピテンシーと形成的評価』国立教育政策研究所、2009、p.42
28　OECD 教育研究革新センター編著、有本昌弘監訳『形成的アセスメントと学力』明石書店、2008、p.29
29　前掲書、p.109
30　富山インターネット市民塾推進協議会「一人ひとりのｅポートフォリオが社会に生かされる学習基盤の構築に関する調査研究報告書」同協議会地域学習パスポート研究協議会、2011 年、p.6
31　立田慶裕「ｅポートフォリオの可能性」『文部科学教育通信』第 274 号、文部科学省、2011 年、P.23
32　Garis,2007,“e-Portfolios：Emerging Opportunities for Student Affairs”,Jossey-Bass　立田慶裕「ｅポートフォリオの目的と種類」『文部科学教育通信』第 275 号、文部科学省、 2011 年、pp.22-23 参照
33　立田慶裕「ウィスコンシン大学の EPCS」『文部科学教育通信』第 277 号、文部科学省、2011 年、p.22
34　前掲書、p.23

〈参考文献〉

1　今西幸蔵「キー・コンピテンシーと DeSeCo 計画」天理大学学報第 219 輯、2008
2　OECD 編著、御園生純監訳『世界の教育改革 2　OECD 教育政策分析』明石書店、2006
3　OECD 編著、稲川秀嗣・御園生純監訳『世界の教育改革 3　OECD 教育政策分析』明石書店、2009
4　OECD 編著、森利枝監訳『日本の大学』明石書店、2009
5　OECD 編著、御園生純・稲川秀嗣監訳『世界の教育改革 4　OECD 教育政策分析』明石書店、2011
6　OECD 教育研究革新センター・世界銀行編著、斉藤里美監訳『国境を越える高等教育－教育の国際化と質保証ガイドライン－』明石書店、2008
7　OECD 教育研究革新センター編著、有本昌弘監訳『形成的アセスメントと学力』明石書店、2008
8　大場　淳「ボローニャ・プロセスにおける質保証の枠組構築とフランスの対応－評価の規準を中心に－」広島大学高等教育研究開発センター『COE 研究シリーズ』28 号、2007
9　木戸裕「ヨーロッパの高等教育政策－ボローニャ・プロセスを中心として－」(『レファレンス』第 658 号、国立国会図書館、2005
10　Garis,2007,“e-Portfolios：Emerging Opportunities for Student Affairs”,Jossey-Bass
11　国立教育政策研究所『キャリア教育への招待』東洋館出版社、2007
12　国立教育政策研究所編『キー・コンピテンシーと形成的評価』国立教育政策研究所、2009
13　立田慶裕「ｅポートフォリオの可能性」『文部科学教育通信』第 274 号、文部科学省、2011
14　立田慶裕「ｅポートフォリオの目的と種類」『文部科学教育通信』第 275 号、文部科学省、2011
15　立田慶裕「ウィスコンシン大学の EPCS」『文部科学教育通信』第 277 号、文部科学省、2011
16　D.S.Rychen and L.H.Salganik(eds.)Key-Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber, Gottingen, Germany.2003.　邦訳は、ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして－』、明石書店、2006
17　富山インターネット市民塾推進協議会「一人ひとりのｅポートフォリオが社会に生かされる学習基盤の構築に関する調査研究報告書」同協議会地域学習パスポート研究協議会、2011 年
18　福田誠治『競争しても学力行き止まり』朝日新聞社、2007
19　ブライアン・キーリー著、立田慶裕監訳『よくわかるヒューマン・キャピタル』明石書店、2010
20　吉川裕美子「ヨーロッパの統合と高等教育政策」大学評価・学位授与機構研究紀要『学位研究』第 17 号、2003

法学・憲法学教育と生活実践

Education of the Law and the Constitution and Life Practice

脇田　吉隆

Yoshitaka Wakita

（論文要旨）

私は大学で研究・教育している者は、「学問的方法論」と「教育的方法論」を確立し、研究・教育に取り組むべきであると考えている。「平和な社会で自由で豊かで幸せに暮らしたい」という要望を実現するための方法論として、法現象・憲法現象における過去・現在・未来の否定的事実を「不断の努力」（憲法第 12 条）によって解決する「すべての憲法現象を理解するモデル」を提示している。受講者にシラバスで示す講義の進め方やルール作りに積極的に参加することを意識させている。被疑者・被告人の権利を学ぶ事例として、えん罪事件の犠牲者の「怒り」とその支援としての「励まし」を紹介している。受講生に否定的事実を憲法学的に解決するために「みんなで考えよう」というレポートを課している。憲法現象の否定的事実を社会科学的（社会を発展させる）方法で解明することによって、「憲法学の生活実践」は「怒りと励ましの憲法学」と「理論と実践の統一」につながる。

（Abstract）

In my understanding the researchers who are working at university have to establish "academic methodology" and "educational methodology". As the methodology to realize the desire "living free, happy, prosperous and peaceful life in society", "the model to understand all constitutional phenomenon" which solves the negative fact of the past, the present, and the future in legal phenomenon and constitutional phenomenon by "the constant endeavor" (Article 12 of Constitution) is presented. I' m trying to promote that students pay attention to the active participation or making rules of lecture in the syllabus. For example to study right for suspects and the accused, "anger" of the victim of a false charge incident and "encouragement" as the support are introduced. And the report entitled "Let's think constitutional resolution of negative fact" is charged to students. Through proving the negative fact of constitutional phenomenon by social scientific method(method to develop society), "the constitutional practice in life" leads "the constitution of anger and encouragement" and "unification of theory and practice."

キーワード：法学教育、憲法学教育、憲法学の生活実践、怒りと励ましの憲法学

Key Words：education of the law, education of the constitution, the constitutional practice in life, constitution of anger and encouragement

---

総合リハビリテーション学部　講師

１．はじめに

私は長くいろいろな大学で非常勤講師として「法学」「憲法学」を、本学の総合リハビリテーション学部の専任教員として着任してからは専門入門科目として「法学」を、2011年度から社会リハビリテーション学科では、社会福祉士に関する国家試験受験資格を得るための課程のカリキュラム変更により専門科目として「権利擁護と成年後見」「更生保護制度論」を講義している。さらに「演習」「実習」関連の科目を担当している。本稿では、私が専門としている「憲法学」を中心にこれまでに法学関連の科目についての教育実践を紹介するとともにそこから得られた講義方法を理論化することにつなげることを目標とする。

大学では法学部において「憲法学」関連の科目として「憲法と社会」「憲法」「人権論」の講義を担当したこともある。他方で専門的に「憲法学」を学ぶ法学部生ではない学生を対象にした「法学」「憲法学」関連の科目を長く講義してきた。たとえば、看護師・保健師養成の専門学校･短期大学の「法学」、保育士養成の短期大学、芸術系大学における「法学」、大学における経済学部・経営学部の「法学」「日本国憲法」等である。教員養成科目としての「法学」は「日本国憲法を含む」として開講されることがある。これらは科目の名称は違っていても、社会科学としての学問分野である。それゆえ共通する方法論を出発点としなければならない。まず、シラバス（授業計画）を紹介し、そこでの講義の進め方とルール作りを受講生と確認し、憲法学の学び方、新しい視点に立った憲法学教育の方法論を示すことによって、憲法学教育と生活実践の関係を明らかにし、「理論と実践の統一」を試みながら、私のめざす「怒りと励ましの憲法学」を学ぶことを到達目標としている。

非法学部の「法学」と「日本国憲法」で実践した講義を例にして、教育方法論からその科目の到達目標に至る道筋を示すことにする。

２．シラバス（授業計画）

私が担当しているすべての科目のシラバス（授業計画）には、前置きとして、学生には「第１回目の講義において受講生と講義の進め方について話し合いルールを決めるので必ず『シラバス（授業計画)』を読んで出席すること」と書いておく。最近ではシラバスは電子情報化され、事前に学生が閲覧できるようにされており、学生が履修計画を立て、時間割作りをするときには､履修科目予定のリラバスを閲覧することを学生に指導している。

さらに、授業外の学習の指示と授業の方法として、「授業の最後に次回の授業テーマを知らせるので、教科書等で事前学習をしておくこと。講義中に提示する課題について原則としてレポートを書いてもらうことを兼ねて出席をとる。」と記しておく。このシラバスを読んだ受講生は第１回目の講義から何を準備しなければならないかを理解することができるし、逆にこのシラバスを読んでいない受講生は準備をしないで第１回目の講義に出席することになる。第１回目の講義以降も同様である。すなわち次回の講義で何をテーマにして学習するかを把握して何を準備しなければならないかを理解してもらう。もちろんシラバスには15回の講義の主題テーマ、内容キーワードが書かれているが、事前学習として何をしておかなければならないかは講義の最後に示すことにしている。

さらにここで付け加えるならば、本学の「法学」に関して言えば、教科書の販売を研究室で行っていることである。もちろん事前に掲示板に販売の期日・時間を示しておき、受講生にはオリエンテーションで必ず掲示板を見ることを伝えている。そのことによって、受講生と教員との意思伝達を親密にすることに役立っている。また大学の教員の研究室を訪れることにより、研究室の風景を見ることによって教員の研究テーマや研究室の環境を知ることができる。さらにその時からすでに「法学」の学習が始まっている。教科書の購入は「契約」であり、それが「法学」の学習においてどれだけ重要なことで必要なことかについても直接話すことができる。その説明を聞いて受講生は「教科書」の購入を決定する。「契約」行為が終了すれば、「領収書」を発行する。その本に欠陥があれは、そのときにはどのようにすればよいかも話す。学生には「教科書」は学習にとって必要なものではあるが、購入には多額の費用を当てなければならない。「教科書」が無償であった中学までの義務教育とは違い、高校では「教科書」に費用負担がかかり、大学ではそれがさらに高額になることになり、「教科書」等の教材費に費用がかかることによって、学習環境を十分準備できない学生が生まれることも教員は意識しなければならない。その時にはどのようにこの問題を解決すればよいだろうか。そのことについて学生がまず考えて解決方法を見つけることを話す。図書館で借りだすことや、先輩から譲り受けることによって、学習環境を準備することができることに気づく学生もいれば、こちらがそのことを指摘する時もある。しかしここで注意することも併せて話す。その「教科書」は今年度使用するものと同じものか、改訂等によって、前年までのものと違うことがある。そのことを意識させて、「教科書」を講義の時に準備するようにと話す。

シラバス（授業計画）の「講義の概要」には、「私たちは一人一人の人間として社会で毎日の生活をしている。その中には法律と無縁と思われるものもあるが、実は法律に関係することは意外と多い。私たちは国家や社会の中で生活しているのであるから、その構成員として一定のルールを定めて生活している。日常生活におこる社会問題を社会現象として捉え、その法律・憲法問題を法・憲法現象として捉えて、具体的な社会現象を法学的・憲法学的に解決することが求められる。それによって憲法を学ぶ対象と方法が明らかになる。まず憲法学をどのような方法で学ぶかを理解し、次に日常生活と法の関わりの中で、憲法とは何か、その基本原理は何かを学び、日常生活に起こる具体的な憲法現象を挙げて法学的・憲法学的に解決する方法を学ぶ。さらに、日本国憲法の基本原理、人権問題、平和主義､統治機構についての基本的理解と問題解決方法を学ぶことにする」と書いてある。「到達目標」としては、「この授業では一人一人の個人が持っている『平和な社会で自由で豊かで幸せに暮らしたい』という要望を憲法学的に実現すること」と書いてある。

３．講義の進め方とルールづくり

シラバス（授業計画）で記したような、受講生と教員の講義への準備ができて、第１回目の講義に臨んだとしても、受講生はその準備ができていない場合も多い。そのことを前提にして、もう一度確認のために、講義に臨む準備について話すことから始める。

「主題と目標」あるいは「講義の概要」「到達目標」も併せてシラバスに紹介されているの

で、この点について確認するために、レジュメとパワーポイントを準備する。もちろんここで注意しなければならないのは、講義教室の環境である。視覚障害・聴覚障害や車いす利用の「障害をもつ受講生」への対応は十分注意しなければならない。この点については別の機会に論ずる。

受講生には「法律学」「憲法学」を学ぶ意義について考えてもらう。そのためには、将来専門職に従事する者は、その分野で活用できるような意識付けを持ってもらうようにしている。将来的にまだ目標を定めていない者でも、社会において大学で学んだことの活用を意識できるように心がけることを話す。

次に講義におけるルール作りの前提として、これまでの学校教育との違いについて考える。90 分授業、大教室授業等の「教育環境の違い」を意識させる。講義科目においては、教員が 90 分間講義を行い、受講生はひたすらその話を聞くという教育方法が大学では一般的だった。その教育方法には工夫が必要であり、演習方式やグループワーク、問題解答方式等の方法がある。私は、紹介したようにレジュメ配布やパワーポイントを利用して講義を行う。

講義の中では、長時間の説明が続かないように、重要な説明には受講生がパワーポイントを見てレジュメに書きこむスペースと作業の時間を確保する。さらに、「Pause（パウゼ)」というドイツ語で、「休憩　中休み　小休止」という時間を確保している。それは単なる「休憩」ではなく、最近の出来事（社会現象・法現象・憲法現象）を紹介する。さらに、必ずレジュメのその部分に、「最近感動したことはありますか。怒りをおぼえたことはありますか。最近人に励まされたことはありますか。人を励ましたことはありますか。」という問いかけをおいている。受講生全員が「最近感動したことや怒りをおぼえたことや励まされたことや励ましたこと」はないかもしれない。しかしそのことを日常生活において意識させることによって、それらのことがどのような時に起こるのか、自然現象を対象にしたときか、あるいは社会現象を対象にしたときに起こったかを意識させ考えさせることによって、自然現象や社会現象と自分との関係を緊密なものとして捉え、思考の対象にすることができる。

「Pause（パウゼ)」では、私の留学時代を含めたドイツの各地の写真も紹介する。その中には、統一前の東西ドイツにおけるベルリンの壁、ブーヘンヴァルトの強制収容所跡、連邦憲法裁判所や連邦行政裁判所の内部の風景、ライプチヒのゲヴァントハウスオーケストラの指揮者や楽団員との写真など貴重な体験をしたときのものもある。

さらに、講義のルールづくりとして、次のような説明と提案をする。すなわち、講義が 20 人程度の小人数であっても、大教室の 200 人あるいは 300 人を超える人数であっても、受講生一人一人に向かって講義しているのであって、受講生一人一人が「学問」をする環境を作ることに協力してほしいと提案する。シラバスの最後には、講義中に提示する課題についてレポート「みんなで考えよう」を書いてもらうことを兼ねて出席とる。さらに評価基準として、定期試験、課題レポート、出席状況を総合的に評価すると書いておく。毎回のレポートは、最後の講義において、受講生に評価点をつけて返却している。そのことによって、自分の評価点を確認することができ、定期試験の取り組みにも役立つと考えて

いる。

第１回目の「みんなで考えよう」は、次のような課題である。

１．この講義をどのように進めていけばよいか、意見を聞かせて下さい。みんなに出してもらった意見を参考にして、講義の進め方について話し合い、ルールを決めたい。

２.これまでの学校教育とこの科目の講義の進め方の違いについてどのように考えますか。

３．つぎの事例について、どのように考えますか。

事例１．この教室で勉強する環境を乱した受講生を、退室させてよいか。単位認定をしなくてもよいか。

事例２　講義の最初に毎回レジュメ資料を配布するが、受け取れなかった学生には、配布しなくもよいか。

４．今日の講義の感想と意見を書いて下さい。

このような課題への評価は難しい。点数をつけるのではなく、課題に対して評価できる内容の文章表現ができているかを評価基準にしている。

受講生のレポートには、「授業の進め方を決めるのは学校の先生の仕事だと思っていた。自分たちはそれに従い、守らなければならない。この授業では学生の意見を聴いてくれて取り入れてくれる。これまでの学校の授業とは違う。」また「試験はマークシート方式ですか。論述式ですか。暗記していれば合格点が取れますか。」という質問には「みんなが書いてくれているレポートが評価され、定期試験では、その『不断の努力』（憲法第 12 条）によって、単位が取得することができる」と答えている。毎回の講義での受講生とのコミュニケーションによって、受講生と到達目標を確認することに努めている。

最後に、講義のルール作りにその構成員である受講生が参加していることを意識づけ、みんなで「法学」「憲法学」を学んでいることを確認する。

４．憲法学の学び方

「日本国憲法」の講義の教科書として、播磨信義・上脇博之・木下智史・脇田吉隆・渡辺洋編著『新・どうなっている⁉日本国憲法』［第２版］（法律文化社）を使用している。この本は、憲法が置かれた歴史的・社会的状況に照らして学ぶというアプローチを持った「一風変わった」特徴をもっており、「これまでの憲法の学びかたは、憲法の条文や重要事項の暗記に重点が置かれていたのではないだろうか」（播磨信義・上脇博之・木下智史・脇田吉隆・渡辺洋　2011　以下播磨他　2011 と記す）と指摘し、「条文中心・暗記中心の教育は、単につまらないだけでなく、憲法の理解という点でも重大な問題を抱えている。この本は、憲法についてのこれまでの教育がおきざりにしてきた、一つひとつの条文の背後にある歴史的事実、社会的現実について、できるだけ具体的資料に基づいて解説している」（播磨他　2011）と、さらに「日本国憲法の理念を生かすために長く困難な裁判や運動に取り組んだ人々の姿をおさめている」（播磨他　2011）と記されている。

さらに、これまでの憲法教育の問題点として、（１）憲法条文中心（暗記）主義教育、すなわち小中高校の憲法教育は歴史的事実や実生活から切断された条文中心主義の教育が中心だったと指摘し、憲法条文中心主義教育方法を説明するために（２）憲法条文の位置、

（A）→（B）→（C）→（D）←（A’）という図式を提示する。[1] 私はこの図式を「実践的憲法学方法論」として「すべての憲法現象を理解するモデル」として以下のように提示する。その図式は同じであるが、「（A）は憲法現象に関する過去の否定的事実の発生。（B）は憲法現象に関する理念。（C）は理念が憲法に規定された段階すなわち憲法規範化。（D）は規範化された理念が実現された段階。（A’）は憲法規範化されたにも拘わらず生ずる憲法現象の現在・未来の否定的事実の発生、と発展させて考えている。（A）→（B）は過去の否定的事実を克服して理念に高める努力。（B）→（C）は理念を憲法規範に高める努力（憲法規範化の努力）。（C）→（D）は憲法規範を社会に定着する努力。（A’）→（D）は現在・未来の否定的事実を克服して憲法規範を社会に定着させる努力、と考えている。すなわち矢印（→）は、「日常の生活実践」における「国民の不断の努力」（憲法第１２条）の結晶ということになる。」（脇田　2004）さらに、（３）条文中心教育で欠落するものとして、１．否定的事実の存在、２．多くの人々の勇気、協力、連帯、団結の事実の欠落を教育しないことである。（４）条文中心教育になる原因として、１．権力者は常に権力の醜い姿を隠蔽・美化し、庶民の連帯・団結を嫌う。２．勇気を持って否定的事実や連帯・団結を教える先生への隠然公然の弾圧。３．高校･大学の入試問題も条文暗記主義を助長。４．大学における憲法の研究・教育のあり方にも問題があり、先の否定的事実を教育しないことであると指摘する。[2] 私はこの「過去・現在・未来の否定的事実の発生」を憲法学教育の出発点にしている。そしてこの「過去・現在・未来の否定的事実の発生」がどのように発生するかという問題との関係では、社会の発展に逆行する規範であるときは「憲法規範」から「否定的事実」が発生する。また、権力の乱用によって「理念」「憲法規範」からも「否定的事実」が発生する。「否定的事実」は社会的矛盾でもあり、単に「憲法規範･法規範」のみによって発生するものではない。そのことからすれば、この否定的事実の解決のためには憲法学的・法学的解決方法と社会的解決方法がある。「憲法学」の講義では、憲法学的解決方法を課題にして学び、社会的解決方法の発見にも目を向けるようにしている。

５．新しい視点としての「憲法学の生活実践」

私の「憲法学教育」としての大学の講義の一端を紹介した。その発展という意味で、私の考える新しい視点としての「憲法学の生活実践」[3] を紹介する。

日常生活に起こる具体的な憲法現象（問題）で「否定的事実（現象）」を憲法学的に解決するためには、「これまで知らず知らずのうちに受け入れていた知識や『常識』をいったんすべて疑い、事実に照らして検証し、自分の頭で考えるようにしてほしい。」（播磨信義･上脇博之・木下智史・脇田吉隆・渡辺洋　2002）という憲法学教育の方法を確立し、教育実践しなければならない。さらに、私は日本国憲法の普遍的理念を私たちの日常生活に生かしていく「国民の不断の努力」（憲法第 12 条）によって実践しなければならないと考えている。

その例として、先に挙げた「教科書販売」の実践において、学生は憲法上の「学習権」が保障されているのであるから学習する環境を整えるのは、教員の責任である。これは一

見すると、当然のことを言っているように見えるが、学生にとっては「常識」として理解しているだろうか。教科書を購入することができない環境にある学生は意外と多い。それは経済的理由によって、教科書を購入することができない者や、学習意欲がこの段階では、十分身についていない者などさまざまな理由や原因がある。その事から出発するならば、学生１人ひとりに対して「教科書購入」における問題点の解決方法を理解させる努力が必要である。また、なんらかの理由で「講義」に出席できなかった学生に対して、学習資料（レジュメ等）を配布する必要があるかを考えさせるときがある。この例では資料をもらえなかったは学生の自己責任であって、配布する必要がないという考えがあるかもしれない。しかし、私はあくまで「学習権」を保障する立場からして、事後的であっても、資料は配布しなければならないと考えている。これらの例は、講義という「日常生活」において、憲法が保障する権利を実質的に保障するための方法である。これらの例は、日常生活で普通に起こる現象である。それらを解決する方法を発見・実践することが生活実践である。これが私の言う「憲法学における生活実践」である。これに関しては、次に示す「怒りと励ましの憲法学」と密接に関係する。すなわち、日常生活における「怒り」はえん罪事件のように特殊でまれなケースと思いがちであるが、そうではない。日常生活においてその端緒は潜在化している。えん罪事件は「明日は我が身」であり、その否定的事実を発生される要因に対しての感情的な「怒り」は、法学的さらには憲法学的な「怒り」へと発展する。それはまた法規範を順守し、憲法規範を社会に定着させていくための日常的な「支援」や「励まし」へとつながる。「怒りの方法」[4] はさまざまな方法がある。それが法学的・憲法学的なものであるならば、法学的・憲法学的な「怒り」の方法を考えなければならない。

６．怒りと励ましの憲法学

私の「憲法学」「法学」の「講義」では、被疑者・被告人の権利、憲法的刑事手続きの事例として必ず「えん罪事件」を取り上げる。

「栃木・足利事件」の事例では、有罪証拠とされたDNA鑑定の再鑑定の結果、無実であることが明らかになり、再審開始決定が確定した。無期懲役の刑で服役していた菅家利和さんは「刑の執行停止」によって、17年半ぶりに千葉刑務所から「社会復帰」することができ、再審公判で無罪が確定した。

「茨城・布川事件」の事例においても、桜井昌司さん・杉山卓男さんは、無期懲役の刑に服し、仮釈放後、第２次再審請求で再審開始決定が確定し、再審公判において無罪が確定し「社会復帰」を成し遂げた。

刑事裁判の鉄則「疑わしきは被告人の利益に」が再審事件にも適用されるという「白鳥・財田川決定」は近代刑事法の大原則という意味だけでなく、日本国憲法が規定する、刑事手続きに関する人権保障の憲法的要請である。この要請が、刑事裁判の実践で裁判所によって厳格に適用されていたならば、冤罪は発生しない。しかし、裁判所の再審請求事件への取り組みは「鉄則」が適用されていない事例が多い。

足利事件の菅家さんは、刑務所での服役中に、支援者が面会に来てくれたり手紙を書いてくれたことは、すごく力になった。自分たちのような冤罪犠牲者は救われます。手紙が

届き多くの方に支援してもらっていることが手にとって実感できました。「励まし」に支えられたと言われている。布川事件の桜井昌司さんは支援者との手紙のやり取りの中で、縁もゆかりもない人からの「励まし」によって、人生が生まれ変わったようだと語り、仮釈放を勝ち取っているのである。えん罪事件を知った人々が、事件を学習し無実を確信し支援する姿が全国で「えん罪事件の犠牲者」として苦しんでいる人々を勇気づけ「励まし」を与えているのである。「名張毒ぶどう酒事件」の「再審死刑囚」奥西勝さんは現在第7次再審請求が名古屋高裁で「差戻異議審」が審理されている。86歳である。元気に拘置所で生活できるのも、支援者の面会や手紙での「励まし」があるからこそである。2011年11月30日「福井・女子中学生殺人事件」の前川彰司さんが、名古屋高裁金沢支部で再審開始決定が出された。検察庁が異議申し立てをしたため、再審開始決定は確定せず、名古屋高裁金沢支部で異議審が審理されることになる。私は、彼が岡崎医療刑務所に収監されていた時、面会に訪れたことがある。彼の態度は有罪判決への「怒り」でいっぱいであったが、毅然とした態度で「自分は事件とかかわりはない。無罪・無実である。」と主張していた。

私はこのような多くの「えん罪事件の犠牲者」の支援にかかわり、刑事訴訟法学者の小田中聰樹氏の「冤罪の存在に関心をもとうとしない者、冤罪の存在に気づきながら目をつぶろうとする者、冤罪の存在を知りながらそれを批判しようとしない者、冤罪であることを知りながらそれを匡そうとしない者、冤罪の原因を解明しようとしない者、冤罪の責任を糾明しようとしない者、冤罪の被害を救済しようとしない者――――これらの者は、まさしく冤罪の『共犯者』私たちは『共犯者』になってはいけない。」（小田中聰樹 1993）という指摘から大変重い研究者の責務を学んだ。これが私の言う「怒りと励ましの憲法学」の実践である。[5] これらのことを学習素材にすれば、教員（研究者）と受講者（学生）における「怒りと励ましの憲法学」は共有でき、「憲法学の生活実践」として位置づけることができると考えている。

7．おわりに

私は長く「憲法学」を学び研究する中で、研究者・教育者は受講生に「講義」を行うとは、その準備が十分できていないときには、「講義」をしていけないと、大先輩の先生に教えられたことがある。その当時とは、「講義」方法が大きく変化し、パワーポイントや映像を使って行うのが通例になってきた。もちろん私の「講義」も工夫を凝らして、「受講生」と一緒になって、「憲法学」「法学」の「講義」に取り組んでいる。大学教育はそれぞれの研究・教育分野で方法論が異なることがある。しかし、自分の専門分野を「講義」するのであるから、研究者・教育者は「学問的方法論」と「教育的方法論」を確立したうえで、研究・教育に取り組むべきであると考えている。

私の最終回の講義は、「みんなで考えよう」のレポート返却と、1.「憲法学は社会科学となりうるか　社会科学としての法学とは何か　学問とは何か」を問い、2.「『怒り』と『励まし』の法律学・憲法学」を講義し、「すべての人々が自由に豊かにそして平和に、さらに幸せに暮らせる社会」を創造することを到達目標として学んできたと話す。

このことは、単に「講義」の中から学ぶだけではなく、今後の日常生活から学ぶことを必ず付け加える。

講義の最後には1945年９月26日獄死した哲学者・三木清とアリス・ハーズ　芝田進午編訳『われ炎となりて』（青木文庫）（1975年）を紹介する。

三木清の母校・現在の龍野高校の裏手の丘に立つ石碑「怒りについて」という彼の『人生論ノート』（創元社）（1941年８月）の言葉が刻まれている。「今日、愛については誰でも語っている。誰が怒りについて真剣に語ろうとするのであろうか。怒りの意味を忘れてただ愛についてのみ語るということは今日の人間が無性格であるということのしるしである。切に義人を思う。義人とは何か、――――　怒ることを知れる者である。」（三木清　1941）義人と怒ることを知れる者との関係を現在の状況に置き換えて学生に考えてもらうためである。

アリス・ハーズ　芝田進午編訳『われ炎となりて』は、「世界の諸国民へ　わたくしは、一人の世界市民として、全身全霊をあげて　アメリカ合衆国大統領リンドン・Ｂ・ジョンソンを『400回も人類を皆殺しできる』武力をつかい『必要とあらば』任意のすべての国々を消滅させるという決定を宣言し　すでにこれを実行しはじめたかどで　世界の創造主に告発します。　アメリカ国民のみなさんへ　めざめて、たちあがってください！　明日ではおそすぎるのです。世界をすべての人間が人間らしく平和に生きる場所にするか　それとも破滅させるか　それをきめる責任はみなさんの手にあるのです。わたくしは、自分の意志を表明するため　デトロイトのウェイン大学校庭において　仏教徒の焼身行為の方法により、抗議することをきめました。アメリカの青年のみなさん！　生にむかって先頭にたってください！　1965年３月」（アリス・ハーズ　芝田進午編訳　1975）　一言付け加えると、私はアリス・ハーズが「仏教徒の焼身行為の方法により、抗議する」方法が決して正しいとは考えていない。さらに「アメリカの国民のみなさんへ」という言葉を「日本のみなさんへ　世界のみなさんへ」と置き換えて考えてほしいと伝える。

以上のことを紹介すると、学生のレポートには毎年必ず、龍野にある三木清の石碑「怒りについて」を訪れたい、歴史を学び「怒り」について再認識したという記述があり、アリス・ハーズ　芝田進午編訳『われ炎となりて』という本を読んでみたいという感想が記される。それらをつなげて学習する課題として、毎年３月最終週末に行われる「名張毒ぶどう酒事件」の全国現地調査への参加を呼び掛ける。それに参加した学生は、まさに「怒りと励ましの憲法学」を実感を持って学習し、人生の大飛躍につなげている。

今回の論稿はささやかながらこれまでの私の「憲法学」を「理論と実践の統一」を意識し、学問とは、「人間社会で起こる社会現象の中で、法現象･憲法現象を歴史的に正しく認識し、社会科学的（社会を発展させる）方法で解明し、真理を探究する」と考えているということを記して筆をおく。

注

1．播磨信義・上脇博之・木下智史・脇田吉隆・渡辺洋編著『新・どうなっている⁉日本国憲法』［第２版］第６刷　法律文化社　2011 年５月「はしがき」6-7 頁

2．播磨他「前掲書」6-7 頁

3．脇田吉隆『憲法教育と生活実践』2011 年３月 11 日
「憲法教育を考える」http://www.mirukenpou.net/kenpou_kyouiku/index.html

4．辛淑玉『怒りの方法』岩波新書 2004 年 その「はじめに」で「直接責任のある人間のある人間に怒りをぶつけて責任を取らせることができれば、この社会の多くの問題は解決できる。だか、怒りをぶつける者は少ないし、責任を取る者はもっと少ないから、誰も責任を取らない仕組みが温存されてしまうのである」という指摘は、私と同じ問題意識を持っている。さらに問題解決方法と責任の在り方についても示唆を受ける。

5．脇田吉隆「怒りと励ましの憲法学（１）」2009 年 11 月　憲法新聞兵庫県版 12 月号

引用文献

アリス・ハーズ　芝田進午編訳『われ炎となりて』青木文庫　1975 年　18-19 頁

播磨信義・上脇博之・木下智史・脇田吉隆・渡辺洋編著『新・どうなっている⁉日本国憲法』法律文化社　2002 年６月「はしがき」

播磨信義・上脇博之・木下智史・脇田吉隆・渡辺洋編著『新・どうなっている⁉日本国憲法』［第２版］第６刷　法律文化社　2011 年５月「はしがき」、6-7 頁

三木清『人生論ノート』創元社　1941 年８月　81 頁

小田中聰樹『冤罪はこうして作られる』講談社新書　1993 年５月　20-21 頁

脇田吉隆「播磨信義憲法学と継承と発展　――　憲法教育論・憲法教育実践と憲法学方法論　――」神戸学院法学第 34 巻第１号　2004 年４月　181-182 頁

「文章表現」授業の取り組みの経過と課題

岡村　裕美・辻野あらと

１．はじめに

「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、2003年度より人文学部の少人数制履修必修科目として始まった（2006年度までは「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」。以下「文章表現」と表記）。2011年度で９年目となり、８名の非常勤講師が３～６コマを担当している。

科目担当者は2003年度の開始時より統一シラバスで授業にあたっており、ミーティングを重ね、学生の実態に即した到達目標や指導方法、指導内容の共通認識を共有することに努めてきた。また、情報やアイデアの共有にも努め、より効果的な授業を行えるよう工夫に取り組んでいる。それらの取り組みは、『人文学部紀要』24（2004神戸学院大学）から、『教育開発センタージャーナル』２（2011神戸学院大学教育開発センター）まで、執筆者の変更はあるものの、毎年公表されている。本稿の目的は、執筆者２名の授業実践を通じて、「文章表現」という科目の取り組みを改めて見直し、今後の授業運営に対する示唆を得ることである。

以下では、まず「文章表現」について基本的な説明をし、授業運営や作文評価に関する今までの取り組みについてまとめる。そして、執筆者２名の授業実践とその成果の比較を通じて、今後より効果的な授業を行うための改善点について述べる。

２．「文章表現」授業について

２．１　授業の概要

前期（「文章表現Ⅰ」。以下同様）では、テキスト『日本語を書くトレーニング』（野田・森口2003）を使用した授業が中心となる。このテキストは15のトレーニング項目で構成され、「トレーニング１　お知らせのメール」「トレーニング２　レストランのメニュー」など身近な素材が多く扱われている。各トレーニングは、10問程度の設問から構成されている。そのうち６～７問に関しては、簡単な状況設定の文章とそれに即した文章例、その文章が引き起こした、あるいは引き起こす可能性のあるトラブルが掲載されている。たとえば、「トレーニング１　お知らせのメニュー」の１問目の課題は「同窓会のお知らせ」、状況設定は「大学生の携帯電話に同級生から同窓会のお知らせメールが送られてきた」となっており、メールの文章例が掲載され、そのあとその文面に対して「お知らせのメールとして不足している情報は何か」「読み手が混乱しそうな不必要な情報はどれか」を問う問題が設定されている。

このテキストを使った授業の流れは、「導入→グループワークで文章作成→作成した文章をプレゼンテーション」とすることを共通としている。岡村の場合で具体例を述べると、毎回、クラスをくじびきで３～４名のグループに分ける。各トレーニングの最初の課題を

共通教育機構　非常勤講師

導入にあて、設定と文章例を確認した後、グループワークで文章に対する問題点をあげさせる。そのあとグループごとに問題点をいくつか発表させ、クラス全体で問題点を共有する。その内容を踏まえ、そのトレーニングで意識すべきことや実際に使うべき手法（言葉づかい、箇条書きなど）を教員が指導する。そしてテキストの課題を振り分け、各グループがそれぞれの状況設定にふさわしい文章を作成し、板書する。すべてのグループが板書を終えたら、各班の発表担当者が前に出て、状況設定とテキストの文章の問題点、テキストの文章例をどのように修正したか、何を特に意識して書きなおしたかを発表し、ほかの班からコメントをもらう。全体が終わったら教員が講評して終了する。

基本的に１コマ１トレーニングで、前期の間はトレーニング１～10を扱うことになっているが、各教員の工夫や個性をより生かすために、トレーニングを扱う順序、１つのトレーニングにかけるコマ数の増減、いくつかのトレーニングを省くことなどが認められている。また、持ち帰り・授業内の課題に関しても、回数のみを共通とし、課題の内容やタイミングは各教員の裁量に任されている。

後期（「文章表現Ⅱ」。以下同様）では、共通のテキストは指定されておらず、授業のスタイルに関しても各教員の裁量に任されているものの、2003年度からミーティングを繰り返し、到達目標や指導項目の共通認識を作り上げてきた。「『文章表現』におけるアカデミック・ライティングの基本」（注１）の項目として現在あげられているのは、「アカデミック・ライティング教育の目的」「レポート・論文の文章に求められること」「書式」「文体・語彙」「構成」「事実と意見」「引用」「データの種類と示し方」「アンケート調査の方法」「定型表現」である。項目によっては、「基礎項目」（授業で提示を義務づけるもの）と「参考項目」（授業での提示義務がなく、必要に応じて講師が拠り所とすべきもの）に分けられ、具体例も示されるなど、アカデミック・ライティング指導のコンセンサスはある程度確立されている。

また、コンセンサスにおいて、前期の取り組みを受け、教員の添削、学生同士の相互評価やディベートなどを折に触れ取り入れることとされている。

２．２　これまでの取り組み

以下では、これまで「文章表現」が取り組んできた授業運営や作文評価に関する工夫と、現状までの経過を述べる。

２．２．１　グループワークとプレゼンテーション

まず、２．１で述べたように、前期の授業では、開始当初からグループワークとプレゼンテーションが取り入れられてきた。グループワークで課題に取り組むことで、１人では難しいと感じる文章作成にも積極的に取り組め、また他者の意見を聞きながら作業を進めるということで生まれる協働学習の効果も、文章表現能力向上のための一助としている。また、プレゼンテーションを取り入れ、単に文章を作成するだけでなく、その作成過程における意図を説明することで、より意識的に文章を作成する習慣が身につくのではないかという期待があった。

実際にグループワークを取り入れることの効果と問題点については野田ほか（2004）、

（2006）、（2010）に継続的に報告され、現在に至るまで一貫してグループワークを前期の授業における主要な手段として活用している。

グループワークによる学びの効果については、近年、さまざまな分野で認められている。また、ファシリテーションやアイスブレークの手法に関する研究も進み（注２）、より効果的なグループワークやスムーズなグループワーク運営について情報を得る機会も増え、その必要性に対する認知度も高まっている。

プレゼンテーションに関しても、野田ほか（2006）、（2010）に取り組みが報告され、それ以降もグループワークと同様、現在に至るまで授業に取り入れられている。

ただし、授業でのプレゼンテーションでは「作成した文章についての説明」をさせることになっているが、それをどの程度丁寧にさせるか、またプレゼンテーションそのものの質に対する指導をどの程度まで行うかという点について、試行錯誤があった。プレゼンテーションについての指導をある程度強化することは、その効果を上げるためには当然必要である。しかし、プレゼンテーションの準備の時間を確保すること、文章だけではなくプレゼンテーションに関しても「評価シート」などを利用して相互評価的な活動を取り入れることなどは、90分という授業時間の使い方にも大きくかかわり、教員の指導の仕方に大きく影響する。そこで、現在では、プレゼンテーションはあくまでも文章表現能力向上の手段として位置づけるというコンセンサスに至っている。授業では「文章に対する意識を高める」という目的が重要であり、プレゼンテーション能力のみを特化して指導するものではない。

このようなプレゼンテーションを利用した学びに関しても、単に文章を作成し、それを教員が講評するだけの場合に比べ、学生が評価される側と評価する側双方の視点を獲得できることから、効果に大きな差が生じると思われる。

以上、特に前期の授業においては、グループワークとプレゼンテーションを文章能力向上の一助として活用してきている。

２．２．２　前後期の関連づけ

「文章表現」の科目の特徴として、前期はテキストを使用した幅広い文章を対象とした授業、グループワークとプレゼンテーションを活用した授業をする一方、後期にはアカデミック・ライティングが中心となることがあげられる。前期は協働作業に基づいて文章を作成することが中心となるが、後期は指導内容の性質上、グループワークやプレゼンテーションについては活用の機会が減る。このような面からみた前期と後期の関連づけに関する工夫について、野田ほか（2005）、（2010）に教員の取り組みの詳細が述べられている。

これらでも述べているように、前期のテキストによって培われた文章に対する意識、また読み手に対する相手意識は、後期のアカデミック・ライティングにおいても重要である。後期の指導目標にも、文章で自己表現し考えを伝えることの楽しさを知ることが盛り込まれており、その点で前期と関連性はある。ただし、扱う内容や授業のスタイルがあまりにも異なるため、学生にとって前期と後期の関連性はつかみづらいのではないかという指摘は2003年度当初からなされていた。その経緯から、前期にもアカデミック・ライティングの基礎を扱う時間を設定する、テキスト「トレーニング９　企画や提案を出す」を積極的

に利用し、主張と根拠の重要性を理解させるなどの工夫がなされている。

ただし、夏期休業をはさみ、前期の内容の定着度は学生によってかなりばらつきがあること、学生は前期と後期の連続性をそれほど強く意識しておらず、後期は別の内容を扱うと思っているらしい学生も少なからずいることが見て取れることも事実である(注3)。それを受け、現在では、前期は前期にするべきことを定着させることを重視し、アカデミック・ライティングに関しては後期に改めて丁寧に指導することで、理解と定着を図ることになっている。

とはいえ、前期のアカデミック・ライティングに関する時間や、授業内や持ち帰りの課題、後期を意識した指導などにより、アカデミック・ライティングに向けて、文体・語彙・表現に対する意識を高めたり、文章の構成や意見を述べる際の根拠づけなどを意識したりさせることは十分に可能であることは、野田ほか（2010)、岡村・辻野（2011）などに報告されている通りである。

２．２．３　作文評価基準の策定と運用

文章指導の難しさは、どのように指導するかという方法に加え、その能力の伸びをどのように測定するかという評価の問題が大きい。読み手の主観的な「わかりやすい」「うまくなった」という評価ではなく、ある程度客観的で汎用性のある評価基準があれば、アカデミック・ライティングの指導にも大きな拠り所となる。そこで「文章表現」では、統一作文を実施し、その評価基準を定めることで、文章表現能力の客観的な測定を試みてきた。この取り組みに関しては、野田ほか（2007)、(2008）にまとめられ、さらに野田ほか（2009）では、評価基準を用いる上で、評価者間によってずれがおこりやすい評価項目と具体例が報告されている。

このように、この評価基準は複数名の教員が評価基準のアイデア、評価の結果、その使用における評価のずれなどの検証を行っており、パフォーマンス評価のルーブリック(注4)の要件を満たしているものとみなされてよいだろう。後述するように、現在でもこの作文評価基準は用いられている。

３．現在の授業実践とその成果の比較

ここから、執筆者２名（岡村・辻野）による2009年度、2010年度の授業実践における取り組みを比較する。

これまで岡村と辻野は、それぞれが担当する授業の質的向上のため、ミーティングを重ねてきた。改善すべき点を掘り起こす段階においては、学生が「文章表現」の授業で学んだことの定着の度合いを調べるため、後期授業中の作文課題と期末課題であるレポートの分析を、両者が協力しておこなった。これには２．２．３で述べた共通の評価基準を用いており、これまでの採点の検証から岡村と辻野の評価の差がほとんどないことは確認済みであったが、両者が同じ文章をチェックすることで担当教員による微小な評価の差を発見・解消するとともに、それぞれのクラスの学生の文章の特徴とその指導過程を浮き彫りにするという狙いがあった。

授業の改善すべき点としてあがったのは、①形式面の定着、②論拠の数と質、③自分の

文章を推敲する姿勢、④他者の文章を注意深く読む姿勢、⑤文章の読み書きに対する興味関心、の５点であった。このうち、①は岡村クラスにおいて、②は辻野クラスにおいて成果が見られたが､同じ水準の成果をあげることができなかったため課題としてあげた｡③、④に関しては、今後達成度を測る必要があると考え課題とした。⑤は前期の初期段階での作文と後期のレポートの比較において、両者ともそれなりの成果をあげたことが確認できたが、定着の弱い部分もあり、文章についての根本的な興味関心の掘り起こしをおこなえたとは言い難く、課題としてあげた。

また文章の添削結果の原因を探るために指導過程を比較した過程において、教員のすべき工夫として、A. 評価の実用性の補強、B. 学生の興味関心の喚起、C. 添削の効率化、の３点があがった。A. については、現在用いている評価法の有効性は確認済みだが、これに加え、たとえば「自分の文章を推敲する姿勢」のような、評価の範疇にない観点を加える必要があると判断した。B. は授業の課題の⑤と同様である。C. については、効果を維持しつつ、作文添削を効率化する方策を模索できないかと考え課題としてあげた。

以下、岡村クラスと辻野クラスの授業の流れと授業方針の比較をおこない、上で述べた各課題についての考察をおこなう。

３．１　授業の比較

３．１．１　授業の流れの比較

ここでは野田ほか（2010）および岡村・辻野（2011）において示した、「文章表現Ｉ」の岡村と辻野の授業の流れを比較する。

【岡村クラスの2010年度前期の授業の流れ】

第１回　導入　グループワーク「良い文章」とは何か
第２回　トレーニング１「お知らせのメール」グループワーク
第３回　トレーニング１「お知らせのメール」プレゼンテーション
「作文テスト」情報をテーマにした短いレポート
第４回　トレーニング２「レストランのメニュー」
第５回　トレーニング７「わかりやすいマニュアル」
第６回　トレーニング３「問い合わせのメール」
第７回　トレーニング４「注意書きやサービス案内」
第８回　前半の振り返り
第９回　トレーニング６「お店やイベントの広告」
第10回　トレーニング８「場所や交通の案内」
第11回　トレーニング５「お願いのメール」
第12回　トレーニング９「企画や提案を出す」企画書作成
第13回　トレーニング９「企画や提案を出す」企画書の発表・投票・分析
第14回　アカデミック・ライティングの基礎
「作文テスト」情報をテーマにした短いレポート
第15回　到達度確認テスト

【辻野クラスの2010年度前期の授業の流れ】

第１回　導入　文章表現の基礎　「作文テスト」「大学生にとってのアルバイト」
第２回　トレーニング１「お知らせのメール」
第３回　トレーニング２「レストランのメニュー」
第４回　トレーニング３「問い合わせのメール」
第５回　トレーニング５「お願いのメール」
第６回　トレーニング６「お店やイベントの広告」
第７回　トレーニング８「場所や交通の案内」
第８回　前半のふり返り　作文課題「プレゼンテーションにおいて重要なこと」
第９回　トレーニング９「企画や提案を出す」企画とは何か
第10回　トレーニング９「企画や提案を出す」企画の立て方
第11回　トレーニング９「企画や提案を出す」企画書の書き方・企画の発表
第12回　アカデミック・ライティングの基礎　作文課題「理想の友達」
第13回　作文課題のフィードバック　トレーニング７「わかりやすいマニュアル」
第14回　「作文テスト」「大学生にとってのアルバイト」
第15回　到達度確認テスト

共通のシラバスを使用してはいるが、２．１で述べたように、トレーニングの順序決定など、授業の流れについては、ある程度教員の裁量に任されている。これについては学生の状況等、流動的な要因に対応させたものであることと、すでに野田ほか（2010）で考察しているため、ここでは説明を省く。

岡村と辻野の授業の流れを比較すると、第１回の授業時に岡村が「『良い文章』とは何か」についてグループワークをおこなったうえで、フィードバックとして一定の答えを示したことに対し、辻野は段落や句読点、一文の長さのような文章表現の基礎について説明した後、作文テストをおこなっている。ここには、導入段階において、「『よい文章』とは何か」ということについて学生に実感を伴った理解を促そうとする岡村と、最小限の知識伝達をおこなったうえで学生の文章を書く力の実態把握をしようとする辻野の意図の違いが表れている。

第３回の授業時には岡村が作文テストをおこなっている。これには、第２回と第３回にトレーニング１を題材にグループワークとプレゼンテーションをおこない、授業への慣れを促したのちに文章を書かせるという意図がある。この後、岡村は各回の授業において重要ポイントを明示しつつ、学生の文章表現の向上に取り組み、第14回に作文テストをおこない、前期の成果を測定している。

一方、辻野は第14回の作文テストまでに、第８回と第12回に作文課題を設定している。これは、それぞれの回までに習得を目指した文章表現の基礎の定着度合いを測ることが一つの目的である。同時に、情緒的な作文を干渉課題（注５）として書かせることで、論理的な文章を書くために学んだポイントを揺らし、定着度合の脆弱さを表面化させることを試みている。そして再び定着に向けた取り組みをおこない定着を図ろうとしている。第14回に作文テストをおこない、前期の成果を測定している。

３．１．２　授業方針の比較

岡村が上述の授業の流れに沿った実践において重視したことは、「『形式的なルールとその機能・目的を考える』ことを学生に意識させること」「細かく具体的なルールを覚えること」「汎用性のある形で『文章を書くときの心がけ』を身につけること」の３点である。

実際の授業においては、教員が形式の見本を具体的に示し、それを反復練習させ、形式の項目（「件名」「宛名」など）ごとに「何のためにそれを書くのか」を説明するように心がけた。毎回、学生にテーマとなる文章の「機能」や「目的」を明確に伝え、それを意識させるために、明文化して各トレーニングの具体的なポイントとともに板書をおこなった。プレゼンテーションにおいて目的とその達成方法を明確に発表させ、形式を機能・目的の面から見るという意識づけの実践練習をおこなった。トレーニング２「レストランのメニュー」と、トレーニング６「お店やイベントの広告」に関しては、実際のメニューや広告を学生に提示し、授業中に自分たちが作成したものとどう違うか、実際のメニューや広告の、「何」が「何のために」「どのように」書かれているかという点で観察・記述させた。「明示」と「反復」という構図によって、繰り返し重要な点をインプットし、その意識づけと定着を図った。

辻野が授業において重視したことは、「取り組み成果を可視化すること」「毎回明確な目標を設定した上でグループワークやプレゼンテーションによって具体的な作業を進めること」「構造化したり戦略的にとらえたりして文章を書くことについての理解を促すこと」「形式面について考えさせる時間を設け、毎回の授業から学んだことをまとめさせること」「主観的で情緒的な作文を干渉課題として課すこと」の５点である。

実際の授業においては、詳細な説明や指導をおこなう前に学生に自由に文章を書かせ、理解の乏しいポイントを明確にした。そして、それを補うための明確な目標をグループワークやプレゼンテーションに組み込んだ。具体的には、相手意識やレイアウト・視覚情報の活用、状況の認識・TPO、礼儀やマナーなどの項目である。また、トレーニング９の「企画や提案を出す」の授業では、実際にグループで商品やイベントの企画をさせた。学生は「今考えられる問題は何か」「それをどのように解決できるか」を考え、「誰が、いつ、どこで、どのように、何を、いくらで」といったような基礎的な点をおさえながら企画に取り組んだ。また、それぞれのグループが企画した商品やイベントの強みと弱みを浮き彫りにし、リスクへの対策を講じる手立てを考えさせた。物事を構造化して考えることや強みを活かし弱みを補う戦略を立てることを経験させ、そこで学んだことを活かすことにより、文章の全体のバランスや説明不足の部分を見抜く目を養おうとした。

以上から、大きく岡村の「明示と反復」という構図による形式とその必要性の意識づけと、辻野の「実態把握とその対策」という構図による根拠に基づいて意見を述べる姿勢の強化という授業方針の違いが明らかとなった。以下、この影響によるものと思われる学生の作文評価の結果について考察する。

３．２　作文評価と課題

３．２．１　形式面の評価

先述した評価基準では、文章の形式面を「段落」「文体」「語彙・表現」「文末表現」「文法的誤りの有無」「文字表記」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」の7つの観点に分けている。岡村・辻野クラスの学生が後期の最初の授業で書いた作文においては、岡村クラスの学生が辻野クラスの学生を形式面の定着度で上回っていた。特に、「語彙･表現」「文法的誤りの有無」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」の3つの観点において、その差が顕著にみられた。それは、後期授業の最後に学生が提出したレポートにおいても同様であった。

この点に関して、鍵本・小伏（2004）は手紙文、案内文、メール文の実践を通じて「内容についてはある程度学生自身考えて書いており、形式上の注意を身につけるよう指導方法を工夫することが必要である」とし、「頭語」「結語」「時候のあいさつ」「字配り」などの形式面の詳細な指導と意識づけをおこなっている。また､金子（2006）も「目的を絞り、反復練習で習熟度を高める」ことの重要性を指摘し、「一定の規制がよりよい表現への工夫の契機となることが多い」としている。これは岡村･辻野の両クラスにおいても同様で、作文課題やレポートの内容、論拠の多様性からも、学生が自分の力で文章の内容を考えようとする姿勢は見て取れた。

一方で、鍵本・小伏（2004）の指摘にある通り、形式面は作文課題ごとでの改善が鈍かった。形式を扱った授業の直後の文章においては大きな改善が見られるのが常であったが、時間をあけて書かせたり干渉課題を挟んだりすると、形式を扱った授業前の水準よりやや改善されている程度にとどまった。これは岡村・辻野（2011）の干渉課題を設定した実践例からも明らかである。形式面の改善における学生の主体性は全体的に弱いことがわかる。ここから、岡村の授業の重要事項の明示と反復練習の過程における意識づけが、学生の文章の形式面に対する意識の向上に対して適切な手法であることが見て取れる。

３．２．２　内容面の評価

評価基準では､文章の内容面を｢構成｣｢論拠｣｢論理性｣の3つの観点に分けている。岡村･辻野クラスの学生が後期の最初の授業で書いた作文においては、辻野クラスの学生が岡村クラスの学生を内容面の定着度で上回っていた。特に「論拠」の数と質という点でその差がみられた。

小沢（2009）は､｢『授業の内容と自分との照らし合わせ』→『自分を見つめるきっかけ』→『自分の気持ちの整理、発見』→『評価の承認と動機づけ』→『自主的に文章を書く、就活に役立つ、記録に残す意義』」というプロセスによって、文章を書く中で自己理解が進むと指摘している。岡村・辻野の授業の「論拠」を構成する練習においても、「問題の発見」「情報の収集」「情報の解釈」「考察」というプロセスによって、学生に自己の論拠の立て方、文章の書き方、ひいては考え方のメタ認知を促している。そして、グループで他者との意見交換をしたり、文献を読んだりすることによって、それらの改善を図っている。

しかし、岡村・辻野の授業においては、このような活動を学生の自己理解やメタ認知の

契機としてとらえ、具体的な手立てを意図的に講じてきたわけではなかった。辻野の企画を扱った授業において、論拠を構成したり他者の論拠について追及したりする活動が活発であったことも、結果として、グループワークや社会の実例との比較を通して、学生が自己理解を進められたことによるものであったと考えられる。「自分の文章を推敲する姿勢」「他者の文章を注意深く読む姿勢」が課題であることからも、学生が文章を通じて自己を考える機会を授業に取り入れる必要性があると考えられる。

また、金子（2006）は「言語による理解能力と表現能力の差」の自覚を学生の表現意欲を阻害する要因であるとして、学生の「指導開始時の表現能力を起点とし、徐々に文章表現能力を引き上げていく工夫が必要である」と指摘している。この点で、辻野の学生の個々の状況や表現力に合わせた手立ての有効性と共通している。今後の課題として、学生の表現力の差への対応を強化し、一人ひとりの学生の実感ややりがいを伴った表現力の向上へとつなげていくことがある。このような活動の積み重ねが、それぞれの学生の文章の読み書きに対する興味関心の喚起にも役立つと考えられる。

３．２．３　評価の実用性の補強

岡村と辻野が用いる評価基準の観点については、野田ほか（2008）において論じられており、評価の有効性と課題の抽出が可能であることがわかっている。一方で、大島（2010）は、「語彙力」の評価項目を「語彙選択の誤用」「語の位相の不適切さ」「文語表現の不適切さ」「漢字の誤用」「表記のルール違反」のように細分化して評価している。評価の指導上の活用という点を考慮すると、このような詳細な観点を併せることによって、その後の具体的な指導内容の決定をおこないやすくなると考えられる。現在の評価基準を細分化し、それぞれの項目に練習問題を用意することが、より効果的な個別対応やグループワークを可能にし、学生の文章の質的向上につながると考えられる。

金子（2006）は、任意で抽出した数名の学生の表現能力の展開過程を継続的に考察し、共時的な相対評価に加えることの有効性を指摘している。さらに「同時に、自らの付した赤ペン評語を（中略）縦断的に考察する機会が得られた」とし、自己修正に任せたほうが効率のよい点があることと、学生間の相互批評でも大きな改善が見られることを導き出している。岡村・辻野の授業においても、教員による添削、自己修正、相互添削、グループワークによる協働学習など、様々な観点からアプローチを試みている。しかし、それらの活動を継続的に考察したり、共時的な相対評価によって得られるものとの違いを明確にしたり、さらには添削の効率的かつ効果的な手法を導き出したりといった取り組みは十分ではない。今後は継続的な考察を取り入れ、添削の効率と効果を高める工夫について模索し、学生の自己修正や相互添削と教員による添削等の相互作用や相乗効果について検証したい。

大島（2010）は口頭発表における協働学習を設計・分析し、学生の口頭発表に対する質問やコメントについて詳しく考察している。そしてレポートを完成させる段階において、「書き手はそこから聞き手の興味･疑問を把握して選択的に修正に取り組み（中略）レポートの整合性を吟味し、構成の修正につなげていた」と述べている。上述のとおり、岡村・辻野の授業においても、レポート作成の段階において教員による添削のみではなく質問や

コメントを交流する機会を設けているが、それらの詳細な分析によって効率や効果を高める手立てを十分に講じているわけではない。今後、学生の協働のあり方について研究し、質の高い協働学習を設計することによって、授業の質的向上が期待できると考えられる。

以上、今後の課題として、評価項目の詳細化、継続的評価の導入、学生の協働活動の設計と分析を、評価基準に加えることをあげた。

４．おわりに

以上、神戸学院大学人文学部「文章表現」の取り組みの経過と、２名の担当者による現在の授業において見られた改善点について述べた。

2003年度以降、ミーティングや授業によって蓄積されてきたさまざまな知見により、授業は学生の文章表現能力向上に関して一定の成果を上げていると思われる。そのことは、野田ほか（2010）で報告されたアンケートからも明らかである。今後、文章表現能力指導およびグループワークなどの手法に関する他大学での取り組みや、さまざまな分野の研究成果をふまえながら、これまでの蓄積を生かしつつ、より効果的な授業の実現に向けて取り組んでいきたい。

注

1　野田ほか（2005）に、2004年３月版が掲載されている。その後何度か改訂を繰り返し、現在、2011年度版を内部資料として科目担当者全員が所持している。

2　中野（2003）、三田地（2009）など。

3　これに関しては岡村・辻野（2011）でも触れている。

4　パフォーマンス評価とは、「ある特定の文脈の元で、さまざまな知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法（p.445）」とされる。また、ルーブリックとは、「パフォーマンスの質を段階的に評価するための評価基準のこと。より厳密には、『成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語から成る評価指標』（p.451）」とされる。（『「学び」の認知科学事典』）

5　この課題の具体的な内容と意図については岡村・辻野（2011）で報告されている。

参考文献

・鍵本有理･小伏志穂（2004）「身近な題材を使用した文章表現指導」奈良工業高等専門学校研究紀要（40）：153 － 157
・金子泰子（2006）「診断的・形成的・総括的評価を通して見た大学生の文章表現能力の考察」全国大学国語教育学会発表要旨集 111：57 － 160
・金子泰子（2006）「大学生における文章表現指導－そのプログラム開発に向けて（1）」全国大学国語教育学会発表要旨集 110：133 － 136
・木戸光子（2000）「大学生における文章表現教育の試み」筑波大学留学センター日本語教育論集（15）：73 － 86
・三田地真実（2009）「学校を変える教育ファシリテーション」『児童心理』893 金子書房：121 － 126
・大島弥生（2010）「大学生の文章表現に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み－ライティングのプロセスにおける協働学習の活用に向けて－」京都大学高等教育研究 16：25 － 36
・岡村裕美・辻野あらと（2011）「『文章表現Ⅰ』における授業内容定着をめざす試みの実践報告」『教育開発センタージャーナル』2　神戸学院大学教育開発センター：23 － 36
・小沢一仁（2009）「大学の授業において自己理解を目指す文章を書くこと」東京工芸大学工学部紀要：人文・社会編 32（2）：9 － 19
・西垣順子（2010）「大学生のアカデミックライティング教育におけるアカデミックリテラシーズアプロ

―チの可能性と課題」大阪市立大学大学教育研究センター
・中野民夫（2003）『ファシリテーション革命　参加型の場づくりの技法』岩波アクティブ新書 69
・野田春美･池谷知子･岡村裕美･建石始･辻野あらと･中尾桂子･中﨑崇･仁田円･森篤嗣･湯淺章子（2004）「少人数クラスによる大学生対象の文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』24　神戸学院大学人文学部：23 － 35
・野田春美･池谷知子･岡村裕美･坂本智香･建石始･辻野あらと･中尾桂子･中﨑崇･仁田円･森篤嗣（2005）「アカデミック・ライティングを中心にした文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』25　神戸学院大学人文学部：51 － 67
・野田春美・池谷知子・岡村裕美・小西円・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中﨑崇・中原香苗（2006）「プレゼンテーション指導と連動させた文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』26　神戸学院大学人文学部：1 － 25
・野田春美・池谷知子・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中﨑崇・中原香苗（2007）「文章表現教育による能力の向上を測定する試み」『人文学部紀要』27　神戸学院大学人文学部：1 － 40
・野田春美・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野けんま・中﨑崇（2008）「作文テストによる文章表現能力の測定―大学１年次生に対する教育効果の分析―」『人文学部紀要』28　神戸学院大学人文学部：21 － 41
・野田春美･岡村裕美･坂本智香･佐野裕子･高橋博美･辻野けんま･中﨑崇･中原香苗･米澤優（2009）「作文テスト評価基準における留意点の報告―大学１年次生の文章に対する評価の分析―」『人文学部紀要』29　神戸学院大学人文学部：47 － 71
・野田春美・岡村裕美・辻野あらと（2010）「『文章表現』の授業内容の定着をめざして―『日本語を書くトレーニング』とアカデミック・ライティング指導の関連づけ―」『人文学部紀要』30　神戸学院大学人文学部：23 － 44
・野田尚史・森口稔（2003）『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
・佐伯胖監修・渡部信一編（2010）『「学び」の認知科学事典』大修館書店

ワークショップ型文章表現教育の実践報告

高橋　博美

１．はじめに

1．1　本稿の主旨

近年、教員が一方的に教示するのではない、学生と双方向でなされる授業の取り組みが求められるようになっている。また、テストが終われば忘れるというのではない、学習内容の定着化・身体化も課題として取り上げられるようになってきた。

本稿では、それらを踏まえ、2011 年に参加型体験プログラム（ワークショップ）として筆者がデザインし試行した、ワークショップ型文章表現授業の実践報告を行う。

以下、環境デザインとして取り組んだ協同関係の構築（２章）と、演劇を取り入れた授業実践（３章）と、学生の振り返り（４章）を主とする報告を行っていく。ワークショップの実施では、参加者の学びを促し深めるための環境と、起承転結といった流れのある構成を持つ学びのプログラムをデザインする。プログラムでは、アンティパスト（出会い）・プリモ（メイン１：夢中になる活動）・セコンド（メイン２：他者との相互交渉）・ドルチェ（体験の内省）・エスプレッソ（気づき）という５つのフェーズでデザインをするイタリアンミールモデル[1] がよく知られている。このモデルに添って言うならば、協同関係の構築部は環境デザインとアンティパスト、演劇の実践はプリモとセコンド、学生の振り返りはドルチェとエスプレッソに該当するワークを行っていたことになる。その回の授業目標に合わせデザインするため、フェーズの組み合わせは一様ではない。

1．2　科目の概要

筆者の取り組みに入る前に、科目の概要を説明する。

本報告で取りあげる「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は人文学部１年生の通年履修選択必修科目である。1 クラス約 20 人の少人数授業であり、2011 年度は 7 名の非常勤講師が担当している。共通シラバスに示された科目目標は次のようである。

【文章表現Ⅰ】（前期開講）

・文章によって人に何かを伝えるための、基本的な考え方を身につける。

・あいまいな表現を避ける技術を身につける。

・情報を過不足なく効果的に伝える技術を身につける。

・グループワークで他の人と協調し、ひとつの課題を作り上げることができる。

・自分たちが考えたものについて、簡単なプレゼンテーションができる。

【文章表現Ⅱ】（後期開講）

・アカデミック･ライティングを身につけ、形式の整ったレポートが書けるようにな

共通教育機構　非常勤講師

る。

・実用的で伝わりやすい文章が書けるようになる。

・文章によって人に何かを伝えるための考え方や技術を身につける。

・グループワークで他の人と協調し、ひとつの課題を作り上げることができる。

ⅠⅡを通して、文章を書くスキルを培う過程で、情報の受け手を強く意識する点と、グループワークという協同作業の中で学生の気づき・成長を重要視する点が特徴である。

本稿は「文章表現Ⅰ」での実践報告になる。Ⅰは共通テキスト『日本語を書くトレーニング』（野田尚史・森口稔、ひつじ書房、2003）で授業を行っている。文章例にはメールや看板といった、日常生活の中で目にする身近なものが用いられている。テキストは15のトレーニングからなり、掲示された悪文の不適切な点を見つけ修正し、その場に相応しい文章に作り替えるようになっている。

４，５人で１グループを形成し、グループで課題に取り組む形で授業は構成される。学生達の作業の流れとしては、講師やその日の授業内容などによりバリエーションはあるが、大体、次のようになる。

１．クラス全体で導入課題に取り組む

２．その日の学習目標を確認する（１と２は順序が変わる場合もあり）

３．グループに分かれ課題に取り組む

４．取り組んだ課題を板書し、工夫点・問題点などをプレゼンテーションする

５．クラス全体で学習ポイントを押さえ、共有する

２．協同関係を形成するための環境作り

2003年度から本学で実施された人文学科開講の「文章表現」は、共通シラバスに沿ってなされている。そして、学生の状態に合わせ、各講師で工夫を加え、授業を行っている。２章以降、筆者の取り組みについて述べていく。

文章表現授業は、グループワークを授業形態の基本としている。筆者のクラスでのグループ作業では、協同関係の構築を学習内容を深めるポイントとした。協同的な学びは、学習の達成度、定着化に有効に働くとされ、近年注目されている。協同学習とは、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」[2] と定義づけされ、グループで作業をする、ということを単に意味するのではない。Smith（1996）[3] は、協同学習グループの本質として次の５つを挙げている。

①肯定的相互依存：個人の成功＝グループの成功と考える

②促進的相互交流：学生同士で互いに助け合う

③個人と集団の責任：グループは目的達成に責任を持つ。メンバーがグループ活動に貢献する責任を持つ

④集団作業スキルの発達：学生は学習内容を学ぶことを求められる。同時に、グループのメンバーとして活動するために必要とされる対人関係スキルや小集団スキルも獲得することが求められる

⑤グループの改善手続き：グループの成果を考え、メンバーの行為の有用性を取捨選

択できる

メンバーが相互に作用し合う中で、個々の役割を見いだしながら互恵関係を構築し、目標を達成していく学習法である。先述の「文章表現」の科目目標と授業形態に合う学習法の１つであると考えられた。

協同関係を備えたクラスを形成するには、育成する環境作りが必要となる。本授業で行ったクラスの土台形成を担う取り組みを３つ示す。

2. 1　授業を受ける姿勢の明示と共有

参加型授業が推奨されるようになった。しかし、参加型は、学生側からの積極的な働きかけも授業を成立させる必須要素となる。

そこで、本授業の第１回目では、参加型授業とは教師・学生、及び学生同士で多面的に作用しあうものを意味すること、文章表現は参加型授業であること、この２点を受講するにあたっての心構えとして説明を行った。

参考資料１・２は、学生に配布したプリントの一部抜粋である[4]。

【参考資料1】高橋クラス　文章表現授業参加の心がまえ

参加型授業とは･･･
・「よいこと」を言うことではない
・「ちゃんとしたこと」がわかるようになったら発言しよう、でもない
→　自分なりの仕方でみんなに貢献するということ

「よいこと」（正解とされそうな答えを言うこと）が求められるのではなく、自分にできることを探し、グループ及びクラスへの貢献が求められていることを説いた。

さらに、学生間でのコミュニケーションに関しても、他者の提案・アイディアを否定するような語を使用しない方向で物事を捉えるように説いた。これまでの授業で、学生が否定的な語を用いるときには、「自分にできるのはここまで」と自分の枠組みを規定してしまう、あるいは、考える・作業することを止めてしまうといったことが多く見られたことに拠る。否定語の使用は「よいこと」を意識させ、発言を萎縮させることが考えられた。そこで、以下のように、否定語をポジティブな言葉へ言い換えることも示した。

【参考資料２】高橋クラス　文章表現授業参加の心がまえ

○　相手を承認しながら話しを勧めていくこと＝コミュニケーションの原則
自分の考えを持ち、それを受け取ってもらうためにも、肯定的な表現を習慣にしていこう

第１回の授業では「この授業を受けるにあたっての不安・心配」なども書いてもらうようにしている。例年、中で多くの学生が記すのが、“知らない人と協同作業を行うことに対する不安”である。尾崎（1997）[5] は、グループが発達する過程を「寛ぐ」「遊ぶ」「自己を表現する」「相互作用する」の４つの段階に分け、説明する。そして、最初の「寛ぐ」段階では、緊張や不安に支配されず、自分なりの方法で参加できることが条件として不可欠であるとする。第１回の授業で明示した約束事は、様々な発言・アイディアを出し、相互の働きかけから多様な貢献を誘発させていくグループ形成の初期段階では、クラスの有りようとして提示することに意味があると考えている。

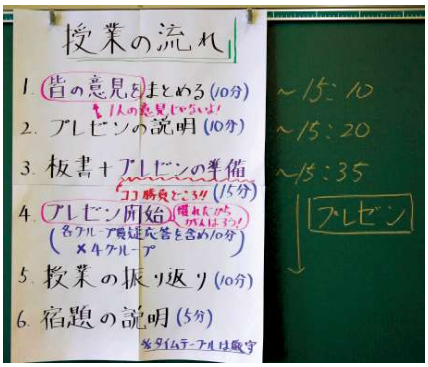
2. 2　学習の導入となるアクティビティの実施

１回目の授業では、学生間の距離を縮めるためのクラスメイトの名前を覚えるチェーンなど、アイスブレイキング[6] と言われるワークも複数行っている。

授業を受ける姿勢をプリントで説明するといった、教示のみでは実行を伴うクラスにはなり難い。そこで、２回目以降の授業でも、各週でアイスブレイキングも含むアクティビティを行った。アクティビティには、グループ、及びクラス形成を意図したものと、文章表現の学習内容やプレゼンテーションスキルの育成を考慮したものと、大きく２種類を準備し、その日の学習内容と結びつけるようにした（前者が環境デザイン、後者がアンティパストに該当する）。学生が体験的に、作業を進める中で、学び合う環境を自然と形成したり、スキルを身につけやすくしたりすることを企図し、プログラムを組んだ。アクティビティは文章表現用に考案したものもあるが、多くは、既成のものを組み合わせデザインした。

2. 3　時間・目的の提示

作業が複数ある授業回は、「授業の流れ」として、作業内容・進行順序・配分時間・作業ポイント・作業目的を示した。いわゆるタイムテーブルであるが、作業内容・ポイントには、グループで協力して達成すべき目標や注意も含んでいる。可能である限り、参考資料３のように、準備した別紙に数色のマーカーを用い書きだす形とした。そして、黒板へ掲示し、常に学生がそれを確認できるようにした。数色を用い示した方が印象づけられ良いのだが、示す内容が多い場合には配付資料として白黒コピーしたものを、学生に渡した。



【参考資料３】黒板掲示した「授業の流れ」

その日の授業内容と流れ、ポイントを最初に知り、常に確認ができる状態にすることで、学習効率を上げることを狙った。また、様々な要因でグループワークが円滑に進まない場合、配分時間を示しそれを守ることで、学生の疲弊感を軽減させると考えた。

初年次の共通教育であること、必修に近い科目であること、この２点を考慮し、「授業の流れ」を明確

化した。

また、時間の厳守も徹底した。時間の厳守は、コミュニケーションを図りながら作業を円滑に進める環境作りの１つのポイントとされている[7]。

３．学習内容の使用場面を想定した発表

3．1　演劇的手法の活用

学習の定着を企図し、2011 年度は、プレゼンテーションに演劇的な手法を取り入れた。発表の場面では、先述した「取り組んだ課題を板書し、工夫点･問題点などをプレゼンテーションする」に、取り組んだ課題が使用される場面を想定した寸劇を作り、演じさせた。使用場面を演じて見せるという行為によって､学習内容と知識をリンクさせたことになる。演劇は､文章表現という教科での学習内容を学生に身体化させるための手段の一つであり、上演を目的としたのではない。

演劇の教育的効果は既に多くの成果報告がなされており[8]、教材として利用されるようになってきている。教育的効果には、学習内容の長期の記憶や「集団における話し合いをまとめる力の高さ」[9] などが報告されている。知識として学習項目を頭で理解するに止まらず、身体感覚を通して学習内容を社会･文化と結びつけ血肉化していく効果が説かれる。

本授業の前期学習内容は、「注意書きやサービス案内」「場所や交通の案内」といった机上で終わらない他者との関わりの中で使われる文章を教材とする。日本語を書くトレーニングを積みながら、社会の中でその場面に応じて適切に機能する言葉の学習が目標とされていると言って良い。学習内容の定着･身体化に、演劇的手法は有効に働くと考えられた。

3．2　本授業での実践内容

授業の行程を概観していく。

前期前半では、次の一連の作業を１時間で行った。

クラス全体　・・・　アイスブレイキング・アクティビティ

グループワーク
- テキスト文の問題箇所の指摘＋適切な文章への書き直し　→
- 作成した文章の板書・プレゼンの準備　→
- 問題箇所の指摘＋工夫点のプレゼン　→　質疑応答

クラス全体　・・・　教師が確認する形で学習内容の振り返り

前期中盤からは、これに加え、考えた文章が使用される場面を想定し、作成文章を用いた寸劇を行わせた。寸劇は、会話劇から始め、アクションを伴った演劇へは半期を通して段階を踏み入っていった。計２時間で一連の行程を終えるように組み立てた。

クラス全体　・・・　アイスブレイキング・アクティビティ

グループワーク
- 問題箇所の指摘＋文章の作成　→
- 模造紙へ文章の書写・プレゼンの準備（1時間）
- 問題箇所の指摘＋工夫点のプレゼン　→　寸劇　→　質疑応答
- → 他グループのメンバーが書いたコメントシートを受け取る
- → 自己・自グループの振り返りをシートへ記入する（1時間）

クラス全体　・・・　教師が確認する形で学習ポイントを振り返る（翌授業での導入）

プレゼンの基本姿勢は野田他（2006）[10] で示したものと変わらないため詳細は省き、プレゼン以降の作業・手順を説明する。

学生は参考資料４（文章末尾掲示）のプレゼン雛型を参考にしながら文面は適宜変更し、プレゼンを行う。そうして、プレゼンで示した工夫点などを押さえながら、作成した文章の用いられる場面を想定した寸劇を行う。グループ全員参加を絶対条件とするため、プレゼンか寸劇のいずれかを必ず担当する。何をどのように担当するか、などグループ内での作業は全て学生たちで決定する。

例えば、テキストトレーニング４「注意書きやサービス案内」にある図書館の案内であれば、グループで作成した案内文書を用い、メンバーの一人ないし二人が図書館員に扮して図書館利用のオリエンテーションを行う。児童向けであれば、案内にはキャラクターが書いてあったり、難解な漢字･用語の使用は避けながら、使用した漢字には読み仮名が振ってあったりする。そして、図書館員は説明には児童向けの言葉を用い、間の取り方を考える。グループによってはキャラクターに扮し説明を行ったところもあった。さらに、同グループメンバーで聴衆役も設け、図書館員に反応を返す。

これをさらに発展させたクラスでは､他グループメンバーも寸劇に参加するようにした。つまり、図書館の案内で言えば、オリエンテーションの受講者としてクラス全員が参加するのである。結果、考察・説明不足の箇所があれば、グループで想定しなかった反応・質問が出され、館員に扮した学生はそれに対応しなくてはならない。自分たちで考えたことを演じる範囲を超え、考えたことの発表に止まらない、実用場面に近い一種のロールプレイングとなっている。

４．学生の反応

4．1　グループ活動と協同関係の形成

学生に授業終わりにその日の学習内容・作業の「振り返り」を書かせ、学習の深まり度や参加態度を量るようにした。詳細は他日に譲るとして、学生の大きな変化として見られた、自分のグループでの役割や周囲に対する配慮に対する意識を確認したい。以下は、前期最後のプレゼン後に、グループ活動での自分の役割について考えた、学生の書いた振り返りの一部である[11]。

・最初はあまり意見を出せず、みんなの意見に賛成しているだけでしたが、（終盤には高橋補足）慣れてきて、積極的に意見を出したり、自分の役割を考えて行動しようと思うようになりました。

・自分だけのペースを持たずに、相手のペースを考えるようになりました。どれだけ消極的な人でも、その人だけが持つアイディアがあるはずなので、それを聴かなければならないのだと考えました。

・最後のプレゼンを作成するときは、それぞれの役割を分けて作成したときに、それぞれ責任というものを感じたので、積極的に案を出したり、その案が良いのか人に聞いて意見を参考にしたりしていました。

・グループが変わる毎に雰囲気も、やれる事も変わって、それぞれのやれる事、やれない事があるのもわかって、複数人で１つの事をやるという事の難しさを知りました。最後の課題では、一人一人に合った役割分担もできたので特に良かったと思います。

いずれも、他者との関わりの中で、自身の役割や、他者の尊重を意識していることが見て取れる。

また、前期最終授業日に取ったアンケートでは、「グループワークは学習内容の理解を深めるのに大きく作用したか」という問いに対して、4段階評価（4：強くそう思う、3：そう思う、2：あまり思わない、1：まったく思わない）で4を選択した学生は、50人中36人、3を選択した学生は12人、2を選択した学生は2人であった。グループワークが学習の深化をもたらしたと感じた学生が、実に、4・3を合わせ、全体の96％に及んでいる。さらに、「協力して作業をしているという意識があったか」という問いに対しては、4を選択した学生が29人、3が20人、2が1人であった。4・3合わせて、全体の98％を占めた。

これらは、グループ、及びクラスメンバー内では、協同関係を築いていたことが示唆される結果であろう。全体的に、気づいてほしい、習得してほしいと思っている内容・事柄を学生自身で気づくことが増え、より適切な文章形式･表現へと修正する速度も上がった。

4. 2　学習内容の定着

寸劇に関しては、授業毎の振り返り、前期授業最終回でのアンケート、いずれにおいても学習効果として否定的な意見・感想は確認されなかった。演ずることに抵抗を持つ学生であったとしても、「劇は恥ずかしくてなかなかチャレンジできない分、皆の力になれるよう、足を引っ張らないようプレゼンで頑張った」といったように、他での尽力に努めようとする姿勢が確認されるのみであった。終盤では、そういった学生の個性も生かした配役などが見られるようにもなっていった。

演劇を文章表現教育に取り入れた効果として確認される記述には次のようなものがある。

・場面に自分たちの考えた文章を置くことで、人に何かを伝えるには何が足りないのか、それまで見えなかったものが見えたりして、驚いた

・そのとき、その場所で、その情報を必要としている人に、なぜその情報が必要とされるのかを強く意識した

・より伝わるよう、もっといろんなアイディアを出していけるようになりたい

文章の実用場面に身を置くことで、知識としての学習内容に行為と結びつけた意味づけを行い、使用する･される言語として再構成を行ったと考えられる記述が多く確認された。グループでの話し合い、プレゼン発表、演劇としての披露、こういった周囲への情報の伝達・共有を通して、言葉の持つ意味を生成・再構築し、学習内容を身体化する形で効果を発揮していたと考えられるものであった。

前期終わりに行う確認テストの結果は、例年と変わらない平均点であり、点数上では特

筆されることはなかった。採点ポイントや問題の作り方は変更していない。ワークショップ型の授業方法を取り入れる以前と以後との比較をするため、問題の作り方を変えるといったことを、今回は行わなかった。点数の飛躍は見られないが、下降も見られない。学生の満足度は、演劇をするといった非日常の活動に全て還元されるのではない。教科の学びの深化を伴っていたことが確認できる。ワークショップ型での学びの深化を計るならば、今後、問題の作り方も変え、学生の変化を見る方法を考える必要もあるだろう。

５．おわりに

ワークショップ型の文章表現教育の取り組みを報告してきた。学生は協同関係を築きながら、自分の役割を探し、学習に参加する形を考え、学びを深めていったと言ってよい成果が確認された。演劇的な手法を取り入れたワークショップを含め、学生の満足度も高く、学習内容の深化・定着化に有効であったと考えている。

今後、学習の定着・学びの深化をより意識した、学習プログラムの開発を考えたい。ワークショップの効果を計測する方法が様々に試みられている。それらを参考に、効果の客観的な計測・可視化も課題としたい。

【参考資料４】プレゼンテーション雛型

文章表現　～ Presentation ～

【発表手順】

①始めの挨拶（自己紹介・課題説明）
②本題（課題の問題点の指摘と改善点、グループの工夫点の説明）
③終わりの挨拶
④質疑応答

①始めの挨拶

自己紹介

- これから_____班の発表を始めます。
- 班のメンバーは___です。
- 発表者は___です。よろしくお願いします。

課題の説明

- 私たちは____ページの課題____に取り組みました。
  ___ページの課題____を見てください。
- 私たちは、取り組んだ課題の内容を説明し、問題点を指摘しながら改善点を提示する、という順番でプレゼンを行います。
- まず、課題の内容を説明します。この課題は_____というものです。

（課題のポイントを簡単にまとめる。テキストを丸読みしない。時間配分も考える）

②本題

問題点の説明

- では、次に、問題点について述べていきます。
- この課題には、さまざまな問題点があります。

時間のあるとき（プレゼン大会時）

- 私たちのグループは全部で___点の問題点を考えました。
  まず、テキストの___行目を見てください。
  テキストでは__問題箇所の指摘__となっています。
  これでは、問題となる理由の説明（現状の分析）
  ですので、私たちは_____と修正しました。
  （※　指示棒で指しながら説明をする）
  このように修正したのは、__修正することで改善される・良くなると考えた理由の説明__

  次に……（２点目は…）、最後に……、etc…

時間のないとき

- 私たちのグループは全部で___点の問題点を考えました。
  ですが、今日は時間の都合で___点に絞って発表をします。
  （※　他グループが気づいてなさそうなこと・言わなかったこと・特に重要なこと、に焦点を絞る。３点ほど）

工夫点の説明

- 私たちは_____と_____について考えました。このようにしたのは___と考えたことによります。
- 私たちは___といった点に着目をしました。ですので、___は、___としました。このことによって、〇〇といった人たちに配慮された文章になると考えます。
- 私たちは___といったことを想定して文章を作成しました。ですので、___は、___としました。このようにすることで、___といった人たちに___と受けとってもらえると考えたからです。

③終わりの挨拶

- _____班の発表は以上です。ご意見、または、ご質問がありましたらお願いします。

④質疑応答

- 貴重なご意見をありがとうございます。
- 考えておりませんでしたので、この後みんなで考え直したいと思います。
- ですが、～（自分たちの意見の説明）。
- ありがとうございました。

【他、注意点】

・班のメンバーは、フルネームで「さん」付けなし ・「間」にも気をつける ・問題箇所の指摘だけで終わらない	・～なので、～なので、と文章を長く続けない ・姿勢は正し、顔を上げる ・指示棒を使い、聞き手に説明箇所を示す

注

1　上田信行『プレイフル・シンキング』（2009、宣伝会議）

2　エリザベス＝バークレイ，パトリシア＝クロス，クレア＝メジャー，安永悟監訳『協同学習の技法』（2009年9月、ナカニシヤ出版）

3 Johnson,Johnson,&Smith(1998).Active learning:Cooperation in the college classroom.Edina,MN:Interaction Book Company.　今回は、エリザベス＝バークレイ，パトリシア＝クロス，クレア＝メジャー，安永悟監訳『協同学習の技法』（2009年9月、ナカンシシヤ出版）に拠っている。

4　星野欣生『人間関係づくりトレーニング』（2003、金子書房）などを参考にした。

5　尾崎新『対人援助の技法』（1997年、誠信書房）

6　アイスブレイキングとは、緊張をほぐしたり、信頼関係を築く補助となるグループワークを意味する。アイスブレイキングは、今村光章『アイスブレイク入門』（2009年、解放出版社）、絹川友梨『インプロゲーム』（2002年、晩成書房）、国分康孝監修『エンカウンターで学級が変わる―ショートエクササイズ集』（1999年、図書文化社）などを参考にしている。

7　平田オリザ・蓮行『コミュニケーション力を引き出す　演劇ワークショップのすすめ』（2009年、PHP)

8　文部科学省「推進会議におけるこれまでの主な意見」コミュニケーション教育推進会議第3回（2010年）他、で確認することができる。

9　渡辺慶一「演劇的手法を活用したグループ支援の意義」（2007年、聖母女学院短期大学研究紀要 36）は演劇的手法によるグループ支援の目的を次のようにまとめている。

①他者と響き会う表現技法を獲得する、②獲得した表現技法を用い、自己および他者とのパフォーマンスと対話による交互作用を行う、③①②を行うことにより、グループとしてつながる、④メンバー自ら社会的に機能する力を高める、⑤問題意識とその問題に対応する力を養う

10　野田春美・池谷知子・岡村裕美他「プレゼンテーション指導と連動させた文章表現教育法の実践報告」（人文学部紀要 26、2006年）

11　これらは、恣意的に選び出したものではない。