

〔論 説〕

千葉商科大学の共通入門科目で教えるべき技法とは何か

—千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか (2)—

田 中 信一郎

1. はじめに

本稿は「千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか」(以下「第一論説」という。)によって明らかにした課題のうち、科目で教えるべき技法について検討する。第一論説においては、千葉商科大学(以下「本学」という。)の基盤教育機構における共通入門科目がどうあるべきかについて論じ、次のことを明らかにした。すなわち、共通入門科目は、学びのための基本的な技法について、高校までに修得できていないとの前提で丁寧に教育すると共に、その社会における意味合いを伝える講義とすることが適当である⁽¹⁾。

第一論説では、学びのための基本的な技法として、読解力、論理的な思考、文章構成力、問いを立てること、他者との協働を共通入門科目に不可欠な要素と示した。読解力とは、情報の内容を理解する技法である。論理的な思考とは、筋道立てて考える技法である。文章構成力とは、伝える内容を構成する技法である。問いを立てることとは、問題点に着眼する技法である。他者との協働とは、他者との関係を構築する技法である。

これらの技法は、高校卒業時に一定レベルで修得しているはずだが、必ずしもそうではない。第一論説で示した傍証に加え、先行研究によってもそのことが明らかにされている。一般的な高校における事例研究で、学生に対するアンケート調査から、次のような学生像が明らかになっている⁽²⁾。

- ・学びへの意欲が低い
- ・他者や、自分と異なる意見・価値を受容する構えが弱い
- ・「調べる」「まとめる」「発表する」などのスキルが身につけていない
- ・世界や社会に対する興味・関心が低い
- ・学校生活が充実していると感じていない生徒が少なくない

そのため、共通入門科目において基本的な技法を教えるに際しては、初歩からステップアップしていく丁寧なデザインをしなければならない。個々の教員が感覚的に学生のレベルを判断し、それに基づいて講義をするのではなく、大半の学生が技法を身につけていないという前提で、仕組みとして講義を設計する必要がある。

基本的な技法の社会における意味合いを繰り返し伝えることも重要となる。第一論説では、それを職業的レリバンスとラーニング・ブリッジングとして明らかにした。職業的レ

(1) 田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか」『千葉商大論叢』第60巻第2号、2022年11月。

(2) 溝上慎一『高大接続の本質—学校と社会をつなぐ調査—から見えてきた課題』学事出版、2018年。162-173頁。

リバンスとは「教育内容が学生の将来にとってどれほど関連のあるものとして感じられるように設計されているか」ということである。ラーニング・ブリッジングとは「大学の個々の授業と授業の間、さらには授業と授業外の諸活動とを結びつけようとする学習態度」である⁽³⁾。

さて、基本的な技法を共通入門科目で教えるとしても、さらに具体化して考察する必要がある。なぜならば、それらを十分に具体化することなく、幅広い教養科目を学ぶことを通じて、自ずと学生がそれらを身につけると考えてきたのが、かつての教養教育だからである。それが効果的でないと考えられて作られたのが、東京大学の旧教養学部によって初年次教育（基礎演習）の教科書とされた『知の技法』シリーズである。それでも、このシリーズは技法を具体的に解説することよりも、様々な研究者の視点や研究内容を通じて、間接的に伝えるものであった。学生に「知的格闘」を期待する点では従来の教養教育と変わりなく、多くの学生にとって極めて荷が重い⁽⁴⁾。

実際、2010年代以降、多くの大学において初年次教育のあり方が重要な課題となっており、より基本的な技法を教える内容となっている。例えば、2008年に設立された「初年次教育学会」の2015年の会員調査によると、初年次教育として（科目の一部においても含めて）取り扱っている項目として6割以上を占めていたのは、プレゼンの方法、レジュメの作り方・ディスカッションの方法、情報収集・検索方法、レポートの書き方であった⁽⁵⁾。

こうした技法教育に批判的な論者であっても、技法教育への代案を示すに至っていない。例えば「スキル重視ではない初年次教育の探求」を掲げた『表現と教養』は、編著者の「スキル重視に偏らない初年次教育を展開する」との意図に反して、いわゆる難関大学においてもレポートの技法が十分に修得できていない事例（漢字の変換ミスや書き言葉への口語体の混入、無段落分け、論点をぼかす、引用と意見の線引きができない等）を報告し、「論文・レポートの書き方「クイズ文」で書く」等のいわゆるハウツー的な「スキル」について、詳細に説明している。そのため、編著者の意図が貫徹されない議論となっている⁽⁶⁾。

そこで、本稿では、5つの基本的な技法をより具体的な技法に落とし込み、初歩からのステップを考察すると共に、その修得レベルを教員と学生の間で共有できる方法を考察する。

2. 何を教えるのか

読解力、論理的な思考、文章構成力、問いを立てること、他者との協働という学びのための基本的な技法は「リーディング」「シンキング」「ライティング」「ピアラーニング」という4つの具体的な技法に置き換えられる。いずれも教育手法についての研究蓄積がある。例えば、リーディングについて国立情報学研究所のCiNiiを検索すると、約150件の

(3) 本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版、2018年。13-17頁。

(4) 小林康夫／船曳健夫編『知の技法』東京大学出版会、1994年。小林康夫／船曳健夫編『知の論理』東京大学出版会、1995年。小林康夫／船曳健夫編『知のモラル』東京大学出版会、1996年。小林康夫／船曳健夫編『新・知の技法』東京大学出版会、1998年。

(5) 初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、2018年。198-199頁。

(6) 東谷護編著『表現と教養』ナカニシヤ出版、2019年。ii頁。32-33頁。89-95頁。

関連文献がヒットする。その大半が教育手法に関する⁽⁷⁾。

本稿では「リーディング」を「思考するための文章理解の技法」と定義する。本や論文、新聞、インターネットその他の文献について、内容を適切に理解し、思考の材料とする読み方である。これは、上記のうち、読解力に相当すると共に、論理的な思考を準備し、文章構成を学ぶことにもなる。

これまでの大学教育においては、初年次教育としてのリーディングをそれほど重視してこなかった。小学校の国語教育からの積み重ねがあることを前提とし、ほとんどの学生が日本語ネイティブであることから、専門的な書籍・論文を大学初年次から教科書等としてきた。難易度を考慮したとしても、専門的な内容を解説した新書や文庫を教科書等として指定してきた。文部科学省による初年次教育に関する調査においても、シンキングとライティングに関して質問項目を設けている一方、リーディングについての項目はない⁽⁸⁾。

初年次教育に積極的な取り組みを行ってきた大学においても、リーディングはあまり重視されてこなかったと考えられる。例えば、2006年から全学的な初年次教育に取り組んできた桜美林大学（初年次科目「大学での学びと経験」）では、全15回のうちシンキング（研究プロセスを体験し、論理的な考え方を学ぶ）に5回、ライティングに6回を充てる一方、リーディングに充てる回はない。情報の集め方や図書館の使い方の中で、実質的にリーディングの教育を行っていると思われるが、独立した技法として扱っていない⁽⁹⁾。

しかし、情報収集でもっとも基本となる本について、それを読むことが多くの学生にとって学習の前提となっていないことから、リーディングの教育をすることは重要と考えられる。例えば、大学生の読書時間に関する調査によると、読書をまったくしない（一日の読書時間0分）の学生が5割いる。いわゆる難関校の多い国立大学に偏った調査（国立19・公立3・私立8）であることから、本学のような私立大学においては、読書をしない学生がこれより多いことはあっても、少ないことはないだろう。これは、従来の国語教育と大学教育だけでは、読書を促進しないことを意味する⁽¹⁰⁾。

次に「シンキング」については「問いから結論まで切れ目なく考える技法」と定義する。いわば、問いを立てることと論理的な思考法であるが、それにとどまらず、諦めずに自分一人で考え抜くことも含める。なぜならば、多くの学生は、自らの意見を形成する学習経験を高校において十分に有していないと考えられるからである。7大学600人を対象としたアンケート調査（「十分にあった」を「1」、「ほとんど学ぶ機会がなかった」を「5」とする5段階評価）によると、高校の国語の授業において「様々な問題について自分の考えをもち、筋道立てて意見を述べること」の経験を「十分にあった」（回答1）と回答した

(7) 国立情報学研究所「CiNii Research」を用いて「日本語 リーディング」で検索し、228件がヒットした。それらのうち、日本語のリーディングと関係ないと考えられる文献を外した。（2022年8月7日閲覧）

(8) 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」14頁の「初年次教育の実施状況」。2019年度において初年次教育を実施している大学は97.3%ある。シンキング「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」を実施しているのは68.2%、ライティング「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施しているのは91.4%である。

(9) 初年次教育学会前掲、127頁。

(10) 全国大学生生活協同組合連合会「第57回学生生活実態調査概要報告」2022年3月1日。

のは2割に満たず、多少あった(回答2)を含めても4割弱であった。設問では「学ぶ機会」を尋ねているため、修得の度合いについてはより低くなると考えられる⁽¹¹⁾。

多くの大学及び講義では、主に「レポート」作成を通じて、学生の思考力をトレーニングしている。様々な講義の様々な設問のレポートを作成することで、シンキングとライティングの力を徐々に高める教育手法である。教員は、レポートの外形的な点のみならず、その論理性をチェックし、学生にフィードバックする。

高校の国語教育でも「レポート」作成の学習はあるが、その意味合いは大学のそれと異なる。高校のレポートは「調査や研究の結果としてわかった事実(実験結果など)を他者に伝える(報告する)文章」であり、大学のレポートで主として課される「自らの意見を述べること」は高校のそれに含まれない。それどころか、レポートに意見を書くべきでないとしている国語教科書もある。大学の「レポート」に相当する、自らの考えを述べさせる文章は「意見文」「小論文」とされている⁽¹²⁾。

その結果、高校では自らの意見を形成する、すなわち思考する技法を十分に修得しないまま、大学に入学してくる。小論文を入試科目として選択する高校生は、その前段階となる意見文を含め、多くないからである。また、小論文は一定の制限時間内で記述するのが一般的であり、その点は大学のレポートと異なる。大学のレポート作成で一般的な、様々な情報を得て、それらを材料にして思考し、文章を書きながら再び情報収集に戻り、思考するという再帰的なプロセスを含まない。つまり、小論文学習の狙いは、時に数週間から数か月の長期間かけて考えることを求める大学のレポートや論文と異なる⁽¹³⁾。

加えて、批判的思考・創造的思考・実践的思考という、大学で教えるべきシンキングの技法がある。これらは、問いの発見とその解決(結論)とも言い換えられる。とりわけ、初年次においては、自らの意見を形成する際の導入であり、基本となる批判的思考が重要となる。学生は、しばしば「批判」を苦手な行為と認識しており、それを乗り越えさせる必要もある⁽¹⁴⁾。

そして「ライティング」については「思考を文章として表現する技法」と定義する。これもシンキングと同様に、高校までの教育で十分に修得されていない可能性が高い。なぜならば、前記のとおり、高校までの教育ではシンキングとライティング(意見文・小論文)を国語で一体的に教えており、その機会が少ないからである。さらに、大学におけるレポートや卒業論文と異なり、慎重なシンキングと丁寧なライティングを組み合わせた文章を書く機会は稀である。

大学で必要とされ、高校までにほとんど教えられていないライティング技術もある。先行研究は、それを①「文章を「組み立てる」技術」、②「引用の具体的技術」、③「推敲の具体的技術」、④「再帰的な文章作成」と整理している。①は「一定の内部構造をもつ段

(11) 渡辺哲司／島田康行『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』ひつじ書房、2017年。22-27頁。

(12) 渡辺等前掲、35-46頁。

(13) 渡辺等前掲、47-58頁。

(14) 渡辺等前掲、152-153頁。著者による学生へのアンケート調査で、約4分の1の学生が「他人の意見・行動に根拠ある批判をすること」を「苦手」と答えている。

落を基本単位として組み立てていく技法」「パラグラフ・ライティング (PW)」である。②は「文中や文末で引用元 (出典) をどのように表記したらよいかを、それに関わる権利や倫理的事項と合わせて教えるもの」である。③は「複数の観点を立てて分析的に文章を評価する技術」と「他者の目を利用する技術」である。④は「作文の各段階で往来 (行きつ戻りつ) する技術」である⁽¹⁵⁾。

なかでも、思考を表現する文章において、PW が特に重要となる。学習指導要領を踏まえた先行研究は「日本の初等中等教育において」PW が「これまでも、現在も、一般的な指導事項であるとは言いがたい」と述べ、高校と大学の間に「小さくはない断絶」があると指摘している。小中高の国語と英語の教科書を精査した結果、具体的には「国語では主に小・中学校で国語式の段落が教えられ、英語では高校を中心に英語式のパラグラフ (だけ) が教えられている」という。国語では「序論・本論・結論」「起・承・転・結」「頭括・尾括・双括」「はじめ・なか・おわり」という、大まかな文章の型の教育にとどまっている。よって、PW については、大学で初歩から丁寧に教えなければならない状況にある⁽¹⁶⁾。

最後に「ピアラーニング」については「学生同士で学び合う技法」と定義するが、別稿で論じる予定のため、本稿では割愛する。

以上のリーディング、シンキング、ライティングの技法を大学で教えることは、大学本来の役割と考えられる。前述の『表現と教養』は、これら技法の教育について「学生の基礎学力が低下している現状が露呈された」「大学の目指す教育の質の低下が露呈された」と批判し、一定レベルまでは高校までの教育において身につけることが期待されると指摘しているが、実際には国内外の大学で広く教えられている。それどころか、重点的な教育として位置づけている大学も珍しくない⁽¹⁷⁾。

例えば、イギリス・オックスフォード大学は「チュートリアル」と呼ばれるリーディング、シンキング、ライティングを同時にトレーニングするプログラムを教育手法の特徴としている。同大学は、11 世紀に設立された世界で 3 番目に古い大学で、複数の世界大学ランキングで常に上位を占めている。その一つである「Times Higher Education」による「World University Rankings 2022」では 1 位となっている。少なくとも「学生の基礎学力が低下している現状が露呈された」「大学の目指す教育の質の低下が露呈された」という批判に、該当しない大学であることは疑いない⁽¹⁸⁾。

チュートリアルとは、学生が指定された文献を踏まえたレポートを書き、指導教員による個別指導を受けるプログラムである。具体的には「たいいてい週に 1 回 1 時間」「毎週課題文献のリストが渡され」「レポート」「を執筆し」「教員との間で質疑や議論が行われる」ものである。レポート (同大学ではエッセイと呼ばれる) の分量は「毎回 A4 で 10 枚くらい」で、学生は「年がら年中、読んで書いて議論するという学習を最終試験が終わるま

(15) 渡辺等前掲, 55-58 頁。

(16) 渡辺等前掲, 163-171 頁。大学のライティング教育における PW の重要性については、次においても指摘されている。篠澤和久/松浦明宏/信太光郎/文景楠『はじめての論理学—伝わるロジカル・ライティング入門』有斐閣, 2020 年。45-63 頁。

(17) 東谷前掲, v 頁。

(18) Times Higher Education, 'World University Rankings 2022'. <https://www.timeshighereducation.com/> (2022 年 8 月 10 日閲覧)

で繰り返す」ことになる。日本の大学のような単位制を取っておらず、たいてい「年度末に行われる試験や、卒業学年で一挙に行われる卒業試験（いずれも1科目3時間くらいかける筆記試験である）での成績で卒業が決まる」ため、同大学の教育手法のメインといっても過言ではない⁽¹⁹⁾。

また、関西大学では、自律的市民を育成することを大学の役割と考え、その基盤としての「書く力」を重視している。関西大学は、2010年に文学部に「ライティングラボ」を設置するなど、全国の大学に先駆けてライティング指導を重視してきた。それは「学術的文章を書くためには、さまざまな知的能力が有機的に統合して働く必要」があるため、その技法を「教え、訓練する」ことを目的としている。決して、学生の文章を「添削して、正しく直したりする」「伝統的な作文指導」ではないという。そして「書く力」を「問題を発見し、解決に導く力」「情報を探し出し、読解する力」「批判的に考える力」「論理的に考える力」と定義している⁽²⁰⁾。

要するに、リーディング、シンキング、ライティングの技法を学生に身につけさせることは、国内外を問わず、大学共通の役割と考えられる。問題は、それらの技法を教えるべきか否かでなく、初年次教育において重視すべきか否かでもなく、重視して教えることを前提にして、本学の学生に合わせてどのように教えるか、どのように身につけさせるかにある。本学においては、ライティング教育についてライティングサポートセンターを設けているものの、すべての講義と連携して統一的な観点で指導しているわけではなく、リーディングやシンキングの教育については、実質的にそれぞれの学部や教員に委ねられている。

それらのトレーニングが世界の大学に共通する役割とすれば、全学的に共通の観点でそれらの教育を行うことが望ましく、本学においては初歩から段階的に学ぶ3ステップの教育システムとすることが望ましいと考える。それは、前述したとおり、大半の学生が基本的な技法を高校卒業までに十分身につけていない可能性が高いからである。具体的には以降の章で明らかにする。

3. 技法を身につける3ステップとは何か

本稿で提案する3ステップ教育は、技法を学ぶことへのハードルを低下させる「ステップ1」、基本的な技法の型を教える「ステップ2」、技法の型を定着させる「ステップ3」の三段階で構成する。段階的な教育手法は多くの教育で取り入れられており、目新しいものでない。一方、学びへのハードルを下げることから入ることが、この提案の独自性となる。

ステップ1の「ハードルを低下させる」こととは、学びへの先入観を軽減する取り組みを行うことである。本学に進学してくる学生の多くが、自主的に学ぶことに対し、消極的

(19) 荻谷剛彦『イギリスの大学・ニッポンの大学—カレッジ、チュートリアル、エリート教育』中央公論新社、2012年。46-47頁。荻谷剛彦／石澤麻子『教え学ぶ技術—問いをいかに編集するのか』筑摩書房、2019年。同大学教員の荻谷と元学生の石澤によってチュートリアルを再現したものである。

(20) 関西大学ライティングラボ／津田塾大学ライティングセンター編『大学におけるライティング支援—どのように「書く力」を伸ばすか』東信堂、2019年。8-17頁。

な姿勢を有していると考えられるからである。その傍証となるのが、先行研究が明らかにした高校生の行動類型である。表1は、高校生へのアンケート調査をクラスター分析によって類型化して「7つの生徒タイプ」を抽出したものである。その調査対象者の高校を大学進学状況によって分け、内訳を示したものが図1である。大半の学生（③④⑤⑥⑦）が、自主的な学習（授業外学習）を行わず、学びに対して消極的あるいは否定的な認識を有していると考えられる。そうであれば、まずは学びへの心理的なハードルを下げない限り、

表1 高校生の7つの生徒タイプ

①	勉学タイプ	授業外学習を行い、キャリア意識が高いタイプ。対人関係、自尊感情は良好で、8割の者は部活動を行っている。
②	勉学そこそこタイプ	準勉学タイプ。授業外学習の時間が勉学タイプよりもやや短い、特徴はほとんど同じである。
③	部活動タイプ	部活動を中心に1週間を過ごすタイプ。良好な友達関係や集団行動に適應しているが、授業外学習はあまり行わず、将来のこともあまり考えていない。
④	交友通信タイプ	友達と遊んだり、メールやLINE、SNSなどの通信をしたりすることが生活の中心であるタイプ。良好な友達関係を築いており、集団行動に適應している。将来のことは比較的よく考えているが、授業外学習はあまり行わない。
⑤	読書マンガ傾向タイプ	読書したりマンガ・雑誌を読んだりして、ひとりで過ごす時間が長いタイプ。友達関係は弱く、自尊感情、キャリア意識は低い。
⑥	ゲーム傾向タイプ	ゲームをしてひとりで過ごす時間が長いタイプ。授業外学習をあまり行わず、友達関係は弱い。キャリア意識も低い。
⑦	行事不参加タイプ	学校行事に消極的にしか参加しないタイプ。友達関係が弱く、自尊感情が低い。成績は比較的いいが、将来ことはあまり考えていない。

(出典：溝上真一『高大接続の本質』66-67頁に基づき筆者作成)

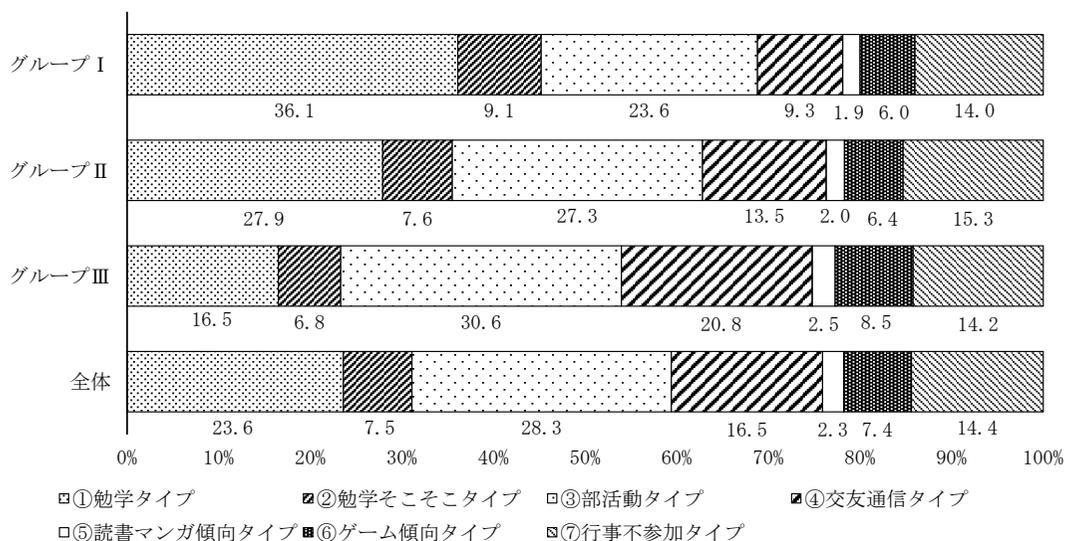


図1 大学進学別に見た生徒タイプの割合

(出典：溝上真一『高大接続の本質』71頁)

注※グループⅠ～Ⅲは、河合塾の進学資料を用いて分類されるものである。グループⅠ：難関国立大・私立大に多数進学、グループⅡ：中堅国立大・私立大に多数進学、グループⅢ：その他の私立大・短大等に多数進学。

大学での学びのスタート地点に立てない。

学生が学びそのものへの消極的認識・苦手意識を有していれば、効果的な教育プログラムを用意しても、学生がそれを身につける可能性は低い。高校までの学習態度と同じく、暗記のようにその場しのぎの学習態度で臨むからである。そうした認識そのものから覆すことが、ステップ1の役割である。

ステップ2の「基本的な技法の型を教える」際には、それが仕事の技法であることを同時に教えることが重要となる。ここで注意すべきは、初年次教育で教える技法そのものが、仕事の基本的な技法を身につけることになると、両者を強く結びつけることである。このステップについては、本学の各学部を含め、多くの大学で初年次教育として行われている。初年次教育における「将来の職業生活や進路選択に対する動機付け・方向付けのためのプログラム」も、約8割の大学で実施されているが、多くの大学で行われている初年次教育での「動機付け」はキャリア教育や就職活動に結びつけられ、ライティング等の技法はそれと別に「学問や大学教育全般」に結びつけられていると考えられる。すなわち、大学で学んでいくための技法として学ぶことが一般的と考えられる。文部科学省の調査においても、初年次教育について「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」と解説している⁽²¹⁾。

大学で学ぶ基本的な技法が「仕事に役立つ」ことを積極的に伝えることは、学生の主体的な学習態度を引き出し、大学での学び全体の効果を高めると考えられる。なぜならば、主体的な学習態度に大きな影響を与えると考えられる「将来を踏まえた現在の具体的な取り組み」に、技法の学習が該当するからである。

高大接続に関する先行研究では「大学1年次の主体的な学習態度は」「大学1年次の二つのライフで説明」でき、その「大学1年次の主体的な学習態度」が「資質・能力」の向上と「アクティブラーニング」の効果を高めることが明らかになっている。具体的には「二つのライフ」が「主体的な学習態度」に影響を及ぼし、「主体的な学習態度」が「他者理解」「計画実行」「コミュニケーション・リーダーシップ」「社会文化探求」「アクティブラーニング」に正の影響を及ぼすと考えられる。「二つのライフ」とは、次の「将来 (future life)」と「現在 (present life)」の問いに、両方とも「はい」と答えることである。具体的には「あなたは、自分の将来についての見通し (将来こういう風でありたい) を持っていますか」と尋ねて「はい」と回答した者に、さらに「あなたはその見通しの実現に向かって、いま自分が何をすべきなのか分かっていますか」「またそれを実行していますか」と重ねて問い、「はい／はい」と答えた者を「二つのライフ」を有していると思なすものである。2010年に2,652人の大学生に対して行われた調査によると、すべてに「はい」と答えた大学生は26.2%であった⁽²²⁾。

よって、学問や大学教育全般、将来の職業生活、進路選択の動機づけを行う初年次教育が、学部等で別のプログラムで行われることを前提としつつ、共通入門科目において大学で学ぶ基本的な技法が同時に仕事の技法であることを積極的に伝える、技法の職業的レリ

(21) 文部科学省前掲, 14頁。

(22) 溝上前掲, 18頁, 24頁, 196頁。

バンスが重要になる。動機づけの初年次教育プログラムは「二つのライフ」のうち、将来の見通しを持つ学生、その精度を高めた学生を増やすことにつながり、本稿の考察対象である技法を学ぶ初年次教育は何をすべきか、実行しているかを自覚する学生を増やすことにつながるからである。

なお、リーディング、シンキング、ライティングの技法が「仕事に役立つ」ことは、それらを解説するビジネス書や自己啓発本が多く存在することからも明らかである。例えば、インターネット書店 Amazon には「読書法」「ロジカルシンキング」「ビジネス文書」のサブカテゴリーが設けられており、技法を十分に修得しないまま社会人となり、困っている人が多いと類推できる。このことは、大学の教職員を含む多くの社会人にとっては自明のことであるが、学生にとっては自明のことでないため、積極的に伝えていく必要がある。

ステップ3の「技法の型を定着させる」ことは、共通入門科目で教育する技法について、全学的に他の科目においても共通の軸で評価することである。すなわち、共通入門科目で教育した技法の型が、他の科目で提出するレポートや論文、報告書等において守られているか、評価とフィードバックに用いることで、型の定着を図る。学生からすれば、異なる科目であっても、同じ型を繰り返し指導されることになり、型が身に付くことになる。

これまで、本学を含む多くの大学では、学生のレポートや論文について、暗黙の共通了解を前提に指導してきた。明文化された全学共通の評価項目は存在せず、学術的な了解の下、教員が幅広い裁量を行使してきた。しかし、本学のように学部で基礎教育を行うと、学部内では明文もしくは暗黙で一定の了解があっても、学部外との了解は明確に存在しないため、学部共通等の科目では技法の丁寧な指導をすることが難しくなる。

この問題を解決するために有効なのは、大学として「学修を助けるための共通のガイドライン」を作成することである。異なる教員間、あるいは学生間であっても、望ましいレポートや論文のあり方について共通了解があれば、学生の混乱を招かず、学修を助けることになる。

「学修を助けるための共通のガイドライン」は、学生から見て身につけるべき技法を明確にする。類似の事例として、ライティング教育に先進的に取り組んできた関西大学及び津田塾大学では「ライティングルーブリック」を開発している。両大学の関係者は、これによって「学生のライティング力の把握と、求める資質や能力の確定をできたことは大きい」と述べている。これを講義に活用した結果、関西大学では「昨年までと比べて形式のできていないレポートが格段に減っていてその効果に驚いた」との教員の声があったという⁽²³⁾。

それでは「学修を助けるための共通のガイドライン」とは具体的にどのようなものか。どのような事例があるのか。次章で具体的に検討する。

4. 「学修を助けるための共通のガイドライン」とは何か

「学修を助けるための共通のガイドライン」に類似した役割を有するものに、ルーブリックがある。これには大きく分けて3種類ある。第一は「チェックリスト式ルーブリック」

(23) 関西大学／津田塾大学前掲、91-119頁。

で、表2のように学生の提出物等について「採点者が求める条件の充足を示す単純なリスト」である。第二は「評定尺度式ルーブリック」で、表3のとおり「チェックリストに評定尺度を加えたもの」である。ただし、これらは評価者の主観に負うところが大きく、実質的に○×式の判定に近いので、単にできたかどうかを判断することになり、ここでいう「学修を助けるための共通のガイドライン」の狙いとは異なる⁽²⁴⁾。

なお、本学においては、学修成果を可視化するために、学生の自己評価に際してルーブリックを導入している。本学では、ディプロマ・ポリシーに基づいて「社会規範意識・誠実さ」「主体性・責任感」「チャレンジ精神・実践力」「相互理解・コミュニケーション力」「普遍的な知識・技能」「専門的な知識・技能」という「CUC 6つの能力要素」のうち、「社会規範意識・誠実さ」を除く残りの5要素について、学生がルーブリックに基づいて自己評価している。それは「よくできた」「できた」「どちらかというときできた」の3段階評価

表2 チェックリスト式ルーブリックの例

口頭でのプレゼンテーションを評価するためのチェックリスト式ルーブリック	
<input type="checkbox"/>	プレゼンテーションの目的を明確に述べた。
<input type="checkbox"/>	うまく構成していた。
<input type="checkbox"/>	主題についての知識が豊富だった。
<input type="checkbox"/>	質問にきちんと答えた。
<input type="checkbox"/>	明瞭かつ大きな声で話した。
<input type="checkbox"/>	聞き手の目を見ながら話した。
<input type="checkbox"/>	自信を感じさせた。
<input type="checkbox"/>	制限時間を守った。
<input type="checkbox"/>	主題に適した要点を提示した。
<input type="checkbox"/>	最初に述べた目的を達成した。

(出典：リンダ・サスキー『学生の学びを測る』143頁、別表9.1及び別表9.2を基に筆者作成)

表3 評定尺度式ルーブリックの例

フェローグループメンバーを評価するための評定尺度式ルーブリック				
評価対象のグループメンバーについて	ほぼ常に	しばしば	ときどき	ほぼない
1. 適正な任務を受け持った。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. グループ活動に積極的に参加した。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 有益な意見、提案、コメントを与えた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 注意深く耳を傾けた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 他人に対して配慮し、他人の意見を正しく評価した。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 必要に応じ、他者に自分の意見を明確に述べるよう求めた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 意見の不一致を礼儀正しく表明した。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 会話を独占しなかった。また他人の発言を遮らなかつた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. グループがコンセンサスを形成できるよう努力した。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. グループの議論が議題から逸れないよう努力した。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. グループが時間を無駄にしないよう努力した。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 私が一人で作業を行うより多くのことが学べるように私を手助けした。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(出典：リンダ・サスキー『学生の学びを測る』145頁、別表9.4を基に筆者作成)

(24) リンダ・サスキー『学生の学びを測る—アセスメント・ガイドブック』玉川大学出版部、2015年。142-145頁。

で、評定基準が曖昧なことからチェックリスト式ルーブリックに近いといえる⁽²⁵⁾。

「学修を助けるための共通のガイドライン」に類似するルーブリックは、説明形式ルーブリックである。これは、主観によるチェックでなく、文章による指針を示すものである。これには「複数の教職員が学生の仕上げたものを集団でアセスメントする場合」「明確かつ詳細なフィードバックを学生本人に与えることが重要である場合」に有効という長所がある⁽²⁶⁾。

説明形式ルーブリックは、一定の型を示して学修を促進できることから、国内の先進大学における技法教育で用いられている。表4は、関西大学の「ライティングに関するクラスルーブリック」である。関西大学ライティングラボでは「学びの方向性と達成度を判断する評価ツール（ルーブリック）」として、この他に「入門演習・基礎演習用クラスルーブリック」「論文作成に関する自己評価のためのルーブリック」「期末レポートに関するルーブリック」「ライティングに関する自己評価のためのルーブリック」「ブックレポートに関するルーブリック」「ライティングセンタールーブリック」を開発し、公表している⁽²⁷⁾。

一方、説明形式ルーブリックには、作成や運用に費用と手間がかかるという短所がある。関西大学においても、2014年度に文部科学省の支援を受け、専任教員1名と特任教員3名を中心に最初のライティング教育用のルーブリックを開発した。それだけ、費用と手間がかかり、一朝一夕にできるものではない。厳密にするほど効果が上がる一方、それに比例して恒常的なメンテナンスも必要となる。

表4 関西大学のライティングに関するクラスルーブリック (ver.2.0)

評価の観点	評価の観点の説明	1	2	3	4
① 教員の課題意図の理解	教員の課題意図を理解し、それに沿った記述内容になっているか。	課題意図を理解できておらず、レポートの記述内容が課題に沿っていない。	課題意図を理解しているようだが、レポートの記述内容が課題の要件を満たしていない箇所がある。	課題意図を理解しており、レポートの記述内容が課題の要件をおおむね満たしている。	課題意図を十分に理解しており、レポートの記述内容が課題の要件を過不足なく満たしている。
② 資料の取り扱い	資料に関して、その内容を適切に把握し、十分な検討をしてまとめられているか。	資料に関しての記述がない。	資料に関する記述はあるが、その内容を把握できておらず、まとめられていない。	資料に関して、その内容が把握できており、まとめられている。	資料に関して、その内容が把握できており、論に沿ってまとめられている。
③ 自分の立場・意見	自分の立場や意見が、説得力のある論拠とともに、明確に提示されているか。	自分の立場・意見が提示されていない。	自分の立場・意見は提示しているが、その論拠が明らかでない。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できている。	自分の立場・意見が、論拠とともに提示できている、かつオリジナリティがある。

(25) 千葉商科大学『千葉商科大学自己点検・評価報告書 2021』2022年。64頁。

(26) サスキー前掲、144-148頁。

(27) 関西大学／津田塾大学前掲、94-97頁。関西大学ライティングラボホームページ <https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/rubric.html> (2022年8月12日閲覧)。

④ 全体の構成	文章全体の構成について、序論・本論・結論・結論、PREP等の形式になっているかどうか。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成ができていない。	序論・本論・結論、PREP等に沿った記述はみられるが、形式的に欠けている部分がある。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできている。	序論・本論・結論、PREP等に沿った構成が形式的にできており、かつ内容的にも一貫している。
⑤ 学術的な作法	用語の定義、引用のルールなど、学術的な文章として適切な作法が守られているか。	満たしている項目が、1項目以下である。	満たしている項目が、2～3項目である。	満たしている項目が、4項目である。	満たしている項目が、5項目である。
⑥ 日本語の表現	日本語の文章として、表現・表記が適切であるか。	満たしている項目が、2項目以下である。	満たしている項目が、3～5項目である。	満たしている項目が、6～8項目である。	満たしている項目が、9項目以上である。
<p>※各箇所をチェックし、もっとも良いケースで判断</p> <p>⑤学術的な作法</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 表題、所属（学籍番号、学部、学年等）、氏名の基本的な情報が記されている。 2 出典を明示しており、自分の意見と他者の意見を区別している。 3 本文中の引用方法について、ルールに従って表記されている。 4 巻末の文献表があり、分野ごとのルールに沿って表記されている。 5 専門用語の定義付けや使い方が適切である。 <p>⑥日本語の表現</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 誤字脱字がない。 2 文法の間違いがない。 3 一文の長さが適切である。 4 文体が統一されている。 5 主語・述語が呼応している。 6 句読点の使い方が適切である。 7 段落の作り方（一字下げ、行替え、長さ）が適切である。 8 重複表現（接続詞、文末）がない。 9 論文では避けた表現（隠語、俗語、口語表現）がない。 10 ページのレイアウト（行数・文字数、余白、ページ数の付与）が適切である。 					

(出典：関西大学ライティングラボホームページ)

そこで「学修を助けるための共通のガイドライン」は、より簡略的で柔軟な「総合的評定の指針」のようなものとして提案する。これは「教員が求める事柄を列挙したリスト」でなく、「優れた成果物、ほどほどの成果物、受け入れがたい成果物の特徴を短い文章で書き表したもの」である。これは表5のように、ループリックのような採点基準でなく、学生に提出物等のモデルを示すものである⁽²⁸⁾。

技法によっては「構造的観察の指針」の方が適している場合も考えられる。これは「学生の学習に対する主観的、定性的（それにもかかわらず直接的で有効な）アセスメント方法」で、表6がその例である。これは、評価者（教員もしくは学生）が評価に際して取るメモを定式化したものである。長所は「教員が学習目標を明示する際に役立つ」とことと「学生同士が成果物を評価し合う際に使用できる」ことである⁽²⁹⁾。

「学修を助けるための共通のガイドライン」は、アクティブラーニングを支援するツ

(28) サスキー前掲, 146頁。

(29) サスキー前掲, 147-149頁。

表 5 総合的評定の指針の例

バレエ・プログラムで学生を評価するための相対的評定の指針	
I. 積極的な学習態度	— 熱意に溢れている — 非常にエネルギッシュである — 毎回の授業に真剣に打ち込んでいる — 誤りの指摘を受け入れることができる — 誤りを正し、それを組み立てることができる — 正されたことを維持できる — 自己評価ができる。
II. 積極的な学習態度	— 熱意に溢れている — エネルギッシュである — 毎回の授業に打ち込んでいる — 誤りの指摘をほとんど受け入れることができる — 誤りをほぼ正し、それを組み立てることができる — 正されたことを維持できる — 自己評価ができる。
III. 積極的な学習態度だが、身体面／精神面で授業に十分打ち込んでいない	— 誤りの指摘をほとんど受け入れることができる — 誤りを正し、それを組み立てることができるとはいえない — 正されたことをまだ維持することができない — 十分な自己評価ができない。
IV. 学習態度が積極的でない／行動力が不十分	— 身体面／精神面で授業に十分打ち込んでいない — 誤りの指摘をほとんど受け入れること／理解することができない — 誤りを正し、それを組み立てることができない — 正されたことを維持できない — 自己評価ができない。

(出典：リンダ・サスキー『学生の学びを測る』149頁、別表 9.7 を基に筆者作成)

表 6 構造的観察の指針の例

独り芝居を評価するための構造的観察の指針	
作品の意味またはテーマの伝達における各項目の効果	メモ
ベースとリズム	
性格描写	
脚色法—衣装、照明、セット、音響効果	
クリエイティブな視点とリスクに立ち向かう態度	
総合的な作品の効果	

(出典：リンダ・サスキー『学生の学びを測る』150頁、別表 9.8 を基に筆者作成)

ルにもなる。例えば、学生同士で学び合うピアラーニングの考え方に基づき、学生同士の意見交換や評価を実施する際、これが存在することで、一定の根拠に基づいて相互に建設的なコメントができるようになる。アメリカの大学向けのアクティブラーニング解説書には、ピアラーニングが「効果的なものになるようにするためには、学生と協力して評価の観点と基準を含むルーブリックを作成し、クラスメートの成果物にルーブリックを適用する方法について学生に説明するために時間をかけ、その基準に従ってクラスメートの評価を行うよう学生の求める必要がある」と述べている⁽³⁰⁾。

いわば、適切な「学修を助けるための共通のガイドライン」を作成し、全学的に運用することは、オックスフォード大学のチュートリアルと同じ考え方で、学生に基礎的な技法を修得させることになる。異なるのは、チュートリアルが教員と学生のマンツーマンで教員の暗黙知を教えていくのに対し、これは様々な科目・機会を通じて形式知を教えていくことである。これを用いることで、異なる学部・機構の異なる教員の間であっても、基本的な技法については明文化された一定の共通理解の下で指導が可能になる。学生同士で

(30) エリザベス・F・パークレイ／クレア・ハウエル・メジャー『学習評価ハンドブック—アクティブラーニングを促す 50 の技法』東京大学出版会、2020 年。41 頁。

あっても、一定の相互評価・学び合いが可能となる。

したがって、本学で共通入門科目を設置するに当たっては、リーディング、シンキング、ライティングについて「学修を助けるための共通的ガイドライン」を予め作成し、同時に全学的な運用を行うことが望ましい。それにより、本学の学生が基本的な技法についての能力を高めることを効果的に促進できると考えられる。

5. おわりに

本稿は、第一論説によって明らかにした課題のうち、科目で教えるべき技法について検討した。第一論説は、本学の基盤教育機構における共通入門科目がどうあるべきかについて論じ、学びのための基本的な技法について、高校まで十分に修得していないとの前提で丁寧に教育すると共に、その社会における意味合いを伝える講義とすることが適当との結論に至った。そして、学びのための基本的な技法である読解力、論理的な思考、文章構成力、先行研究の読み込み、他者との協働について、より具体的な技法に落とし込み、初歩からのステップを考察すると共に、その修得レベルを教員と学生の間で共有できる方法を考察した。

最初に、第一論説で論じた学びのための基本的な技法が、リーディング、シンキング、ライティング、ピアラーニングというより具体的な技法に置き換えられ、それらを大学で教えることは、大学本来の役割であることを論じた。リーディングについて思考するための文章理解の技法、シンキングについて問いから結論まで切れ目なく考える技法、ライティングについて思考を文章として表現する技法、ピアラーニングについて学生同士で学び合う技法と、それぞれ定義した。

次に、リーディング、シンキング、ライティングについて、技法を学ぶことへのハードルを低下させるステップ1、基本的な技法の型を教えるステップ2、技法の型を定着させるステップ3の三段階で構成することを提案した。ステップ1は学びへの先入観を軽減する取り組みを行うこと、ステップ2では仕事の技法であることを同時に教えること、ステップ3は技法について全学的に共通軸で評価することがそれぞれ重要であることを論じた。

最後に、共通入門科目を設置するに当たっては、各技法の「学修を助けるための共通的ガイドライン」を予め作成し、ステップ3として同時に全学的な運用を行うことが望ましいことを論じた。それにより、学生の基本的な技法についての能力を高められると考えられる。

以上から、本学の共通入門科目で教えるべき技法は、リーディング、シンキング、ライティング、ピアラーニングの4技法であり、前3技法については初歩からの三段階で教育内容を構成し、学生が着実に技法を修得できることが重要になる。また、技法についての「学修を助けるための共通的ガイドライン」を導入することにより、学生への技法の定着が図られる。

そこで、次の課題は具体的なプログラムの検討になる。どのようなプログラムを実施すれば、それらの技法を修得できるのか。その際、ピアラーニングを合わせて身につけるにはどうすればいいのか。職業的レリバンスとラーニング・ブリッジングをどのように考慮すべきか。時間的・資源的な制約を踏まえつつ、最大限に効果的なプログラムを検討する

田中信一郎：千葉商科大学の共通入門科目で教えるべき技法とは何か

必要がある。

最後に、本稿に対して寺野隆雄、柘岡大輔の両氏から有益なコメントをいただいた。この場を借りて感謝申し上げます。

(2022.9.1 受稿, 2022.10.7 受理)

[抄 録]

本稿は、千葉商科大学の基盤教育機構における共通入門科目に関して、科目で教えるべき技法について、検討を行う。

第一に、学びのための基本的な技法が、リーディング、シンキング、ライティング、ピアラーニングというより具体的な技法に置き換えられ、それらを大学で教えることは、大学本来の役割であることを論じる。リーディングについて思考するための文章理解の技法、シンキングについて問いから結論まで切れ目なく考える技法、ライティングについて思考を文章として表現する技法、ピアラーニングについて学生同士で学び合う技法と、それぞれ定義する。

第二に、リーディング、シンキング、ライティングについて、技法を学ぶことへのハードルを低下させるステップ1、基本的な技法の型を教えるステップ2、技法の型を定着させるステップ3の三段階で構成することを提案する。

第三に、共通入門科目を設置するに当たっては、各技法の「学修を助けるための共通のガイドライン」を予め作成し、ステップ3として同時に全学的な運用を行うことが望ましいことを論じる。それにより、学生の基本的な技法についての能力を高められる。