

ゼミ形式授業における発表活動の学習システム開発
—関西大学人間健康学部「導入演習」の事例をもとに—

Development of the Learning System of the Presentation Training: Case Study of Freshman Seminars at Faculty of Health and Well-being, Kansai University

蒲生諒太(関西大学)

森田亜矢子(関西大学人間健康学部)

村川治彦(関西大学人間健康学部)

要旨

本稿の目的は関西大学人間健康学部「導入演習」における「リーディング」パートを事例に、ゼミ形式授業が持つフリーライダーの発生や教授者との専門性との乖離等の問題に対して、戦略を明示しながらどのような教授学習的工夫を行えるのか、報告し、その特徴を検討することである。ゼミ形式授業は初年次教育や専門教育の導入授業として教学的に、また、学生指導的にも重要な位置を占めている。一方でこのゼミ形式授業にはフリーライダーが頻繁に現れ、さらに学生のスキル不足からスキル習得型授業に傾斜し、教授者の専門性と乖離することがある。これらの問題を乗り越えるため、「社会的手抜き」に関する知見から学び、さらに学習活動自体を「模倣」の学習論によって再度定義し直すという戦略を採用した。具体的には「役割の明確化」と「メンバーの関係性を密にすること」、「模倣学習を基盤にしたスキル・パフォーマンスの向上」、「個人評価の明確化」・「フィードバックの原則」という戦略である。それらの戦略をもとに教授学習的工夫を凝らし、関西大学人間健康学部の初年次授業において授業開発を行った。本稿ではこの実践における学習システムとその背景にある戦略と埋め込まれた工夫について検討し、稿を改めて行われる、当該学習システムの成果検証の端緒とする。

キーワード 初年次教育、ゼミ形式授業、発表活動、グループワーク / **first-year experience, seminar, presentation, group work**

1. 問題設定

(1)ゼミ形式授業の問題点

ゼミナール形式の授業(以下、ゼミ形式授業)は小集団教育の手法として大学等で活用されているものである。ゼミ形式授業では一方向的な大規模講義に対して、様々なグループ学習(新井・坂倉、2013 など)、調べ学習や研究発表などの発表活動が行われ、教授者と学習者、学習者同士が双方向的に交流できる学習形態である。この形式の授業は初年次教育や専門教育として1回生次から卒業回生次まで毎年のカリキュラムに配置されていることも珍しくない。

近年、本邦ではゼミ形式授業を小中高校の「クラス」、担当者を「クラス担任」のように学習者個々

人の大学への適応や学習状況等の確認や進路指導などに利用するケースも増えてきており①、研究指導の基礎となる授業という側面とともに教学運営・学生指導において重要な存在となっている。

他方、ゼミ形式授業を大学院全の高等学校等で活用することもあり②、大学固有の学習形態というよりも、双方向性を持った一般的な教育方法として理解できるようになってきている。

このように大学教育で重要な位置を占め、さらに一般的な教育方法としても活用されるゼミ形式授業であるが実践場面では様々な困難さに直面する。

1 つは「フリーライダー」の問題である。ゼミ形式授業のように課題解決を基本とするグループ

での学習では往々にしてグループの成果に只乗りする学習者＝フリーライダーが発生する。このフリーライダーに関して教育学では様々な場面で問題化されており、対策が議論されてきている(中部地域大学グループ・東海 A チーム、2014/森、2016/碓山ら、2017など)。

フリーライダーはグループワークにおいて活動に対して「手抜き」を行う。この手抜きによってグループ全体のパフォーマンスが下がるのであるが、この点は「社会的な手抜き」(個人が単独で作業を行った場合にくらべて、集団で作業を行う場合のほうが1人当たりの努力の量＝動機づけが低下する現象。釘原、2013、p. ii)という概念から議論を広げることができる。

釘原は、いくつかの社会的な手抜きの要因を挙げている。評価可能性の低さ(個人個人の集団に対する貢献度の不明瞭さ)、努力が不要であること(他のメンバーが優秀であり、自分の努力が集団の結果にほとんど影響しない)、手抜きの同調(他者が努力しない状況で自分が努力することを馬鹿らしく感じる)、緊張感の低下、注意の拡散(自己意識の低下)である(釘原、2013、pp.20-27)。

フジモト(2017)はそもそもグループでの活動では「さまざまなプロセスにおいて、多くのロスが生じている」ため、「ロスを最小限に抑える」必要があり(pp.129-130)、リーダーの役割が重要であるとしている。ただ、この役割はリーダーという人格に帰属するものではなく、ある種のテクニックである。

フジモト(2017)はグループをまとめるためのテクニックとして「メンバーの関係を密にすること」、メンバーに「自分のチームだと思ってもらう」こと、「目標を共有すること」、「一人ひとりの役割を明確にすること」(pp.135-143)を提示している。これらは釘原が提案する社会的な手抜きの対応策と重なる。釘原は「フィードバックの原則」、「目標の明示化」、「個人のパフォーマンス評価の可能性を高める」(監視テクノロジーによる外的動機づけと個人の役割明示化による内的動機づけ)(釘原、2013、pp.220-227)などを対応策として提示して

いる。

2つは、(初年次教育におけるゼミ形式授業で見られることであるが)授業でのニーズと教授者の専門性との乖離である。

大学で必要な様々な基礎技術を「アカデミックスキル」と呼ぶことがある。近年、本邦の初年次教育においてはこのアカデミックスキルを習得する授業が、パソコン等のICT技術の習得と合わせて熱心に行われ、様々な教材が開発されてきている(中澤ら、2007/佐藤ら、2012/世界思想社編集部、2015など)。

調べ学習や研究発表などの発表活動を行う際、このようなスキルの習得は必要条件であり、習得されていないと学習者のパフォーマンスに関して基本的な事項の確認に留まってしまうことになる。たとえば、日本語表現の不自然さや引用の仕方、ワードソフトの使用方法などの不備について修正が先立ち、発表の内容にまで立ち入れられないことがある。このようなことを防ぐためにも、初年次教育におけるゼミ形式授業はスキル習得型授業が中心となる場合がある。

しかし、スキル習得型授業の場合、教授者＝研究者の直接的な研究関心と連動するわけではないため、その専門性と乖離する傾向も見て取れる。たとえば、初年次教育におけるゼミ形式授業で日本語作文の練習やブレインストーミング・KJ法のワークショップ等、教授者＝研究者の専門性と直接的には関係のあるものではなくなる。このこともあり、初年次教育の一部を外部業者に委託する大学・学部もあり、学部教育の根幹を外注するという事態も見受けられることがある⁹⁾。

アカデミックスキルを学習するプロセスについて改めて考えたい。学習にはトップダウン型とボトムアップ型が存在すると考えられる。トップダウン型はあるパフォーマンスに必要なスキル(認知や行動の形式)を明示的に教えられる学習であり、ボトムアップ型はあるパフォーマンスを共有する実践集団において、体験を通じて学ぶ学習と理解することができる。このボトムアップ型学習の基本は「模倣」と呼ばれるものであり、学習者

自身が世界に対して関わる中で生じる現象として理解できる。

スキル習得型のアカデミックスキル学習はトップダウン型学習に当たると考えられ、初年次教育においてはトップダウン型学習が従来活用されてきている。それに対してボトムアップ型のアカデミックスキル習得としては、論文等を読み込むことで引用の方法を学び、日本語能力を高めていくプロセスが考えられる。このようなプロセスは専門教育の導入としても捉えることができ、この「模倣」をうまく活用できれば教授者の専門性と一致した初年次教育が可能になると考えられる。

以上のようにゼミ形式授業の問題点について論じてきた。同時に、その問題点を解決できそうないくつかの論点も提示された。ゼミ形式授業は教授者と学習者、そして、学習者同士の双方向的な学習スタイルであるものの、フリーライダーの問題が存在する。さらに初年次教育においてはスキル習得重視で行わないといけないことが多く、教授者＝研究者の専門性と乖離する傾向が見受けられた。

これらの問題点について、前者においては社会的な手抜きに関する蓄積から様々な解決策が提示され、さらに後者に関しては「模倣」という学習プロセスの活用によってクリアできるのではないかと示唆された。

本稿ではこのような課題意識のもと組み立てられた初年次教育のゼミ形式授業について、その学習システムの全容を報告し、今後の効果検証の導入としたい。

(2)実践の背景と特徴

本稿で報告・検討される実践は関西大学人間健康学部の初年次教育に位置する「導入演習」(後期実施)の「リーディング」パート(全5回)である。履修生は1回生が337名、単位不合格で再履修の上級生が7名の合計344名である。

同学部の初年次教育としては、2018年度現在、前期に「スタディスキル」が実施され、後期に「導入演習」が行われている。導入演習は(一般教養的

意味合いを持つ)初年次教育であると同時に専門教育の導入部に位置するものでもある。

同学部での小集団ゼミ形式の専門教育は1回生次に「導入演習」(後期配当)、2回生次に「基礎演習」(通年配当)、3回生次に「専門演習」(通年配当)、4回生次に「卒業演習」(通年配当)と配置されている。

初年度教育に目を移すと、2014年度に抜本的な授業改革が行われ、以降、小幅なカリキュラム改革が図られてきている。

2018年度現在、スタディスキルゼミでは小集団の枠組みの中でアドベンチャー教育をベースとした体験学習に重点を置いた学びの共同体作りが図られており、大学という新しい環境への適応促進が目指されている(詳しくは村川ら、2018)。

「導入演習」はこのスタディスキルゼミを受けて実施される小集団ゼミである。スタディスキルゼミにおいても大学で必要な学習スキルの習得が図られるものの、2018年現在においては学習者の情動面での適応に重点が置かれていることを考慮すれば、導入演習はそれと対比的にスキル習得に重点が置かれる初年次授業として理解できる。

つまり、同学部の初年次教育は、前期において情動的適応が、後期ではスキル習得がそれぞれ求められる二段構造と言え、この実践においては一定の情緒的適応を果たした学習者のスキル向上のための小集団ゼミとして捉えることができる(一部、浦、2017で報告されている)。

(3)目的

本稿ではこの「導入演習」における「リーディング」パートを事例に、先に掲げたゼミ形式授業の問題に対してどのような教授学習的工夫を行えるのか、報告し検討することを目的とする。本稿での報告を今後、収集されたデータをもとに行われる効果測定のための導入としたい。

2. 方法

(1)授業の概要

2018年度現在、「導入演習」は1回生次後期に

配当された専門必修授業である。

全15回の授業は「ライティング」・「ディスカッション」・「リーディング」の3パートに分かれ、それぞれ5回ずつの実施となっている。学習者は15～20名のクラスごとに分かれ、それぞれのパートを学習することになるが、クラスによって学習の順番は異なっている。

各パートを複数の教員が担当しているが、パートごとに運用形態は異なっている。運営方針を共有し教材等については各担当者の裁量に任せている場合もあれば、運営方針から教材まである程度、共通している場合もある。

「リーディング」については、2017年度に3人の担当者によって授業開発が行われ、授業方針及び教材等、一定の共通性を持ったパッケージが完成している。2018年度には1名が他パートに異動し、2名が新たに担当、4名体制になったが今後の授業展開を見越して一定の方針を共有した上で担当者各人での授業開発が行われることになった。そのため、2017年度にパッケージ化された学習プログラムの継続は4名中2名で、それに加えて1名が前年度プログラムを踏襲しつつ、自身の裁量のもとカスタマイズを行い実施している。本稿での報告・検討は2017年度の学習プログラムを引き継ぎ2018年度も継続して授業開発を行っているこの2名の実践である。

「リーディング」では、大学等で求められる専門書の読解と内容整理、内容説明を1人ないしは複数で行えるようにすることが大まかな学習目標である。本稿で報告・検討する実践ではこの学習目標達成のため、いわゆる「輪読会」的な読解と発表活動が用いられている。

学習目標としては具体的に次のようなことが掲

表1 リーディングの学習目標

<ul style="list-style-type: none"> ・ 文章の内容を適切に理解することができる ・ 情報検索技術を活用し、文章理解に必要な情報を補足することができる ・ 自分の言葉で文章の要旨をまとめることができる ・ 要旨をわかりやすく他者に伝えることができる ・ (文章をもとに) 自分の意見を述べるすることができる
--

げられている(表1)。

(2)前提となる学生像

この実践を実施する人間健康学部は「スポーツと健康コース」・「福祉と健康コース」、それらに加えて「ユーモア学プログラム」があり⁽⁴⁾、学生は2回生次にそれぞれのコースに配属される。学生数としては「スポーツと健康コース」が最も多く、同コースの特徴から同学部にはスポーツ経験者や体育会所属のスポーツ系クラスに所属する者が多い。

この点から本稿で報告・検討する実践の前提となる学生像はスポーツ系の学生となるが、他方で、「福祉と健康コース」の学生も一定数あり、学生の特徴や志向性はやや異なっている点に注意を向けておきたい。

そもそも同学部は教育機関としても多様性を持った組織である。「スポーツと健康コース」・「ユーモア学プログラム」はそれぞれ単一のディシプリンに根ざしたものではなく、テーマリサーチ型の学際的な特徴を有しており、数量的なアプローチを行う教員もいれば、文献研究を中心とする教員もいるし、体験や表現活動を重視する教員もいる。また、研究室によっては卒業研究も論文執筆ではなく研究発表や作品発表によって行われるものもある。

学部としては、『基本構成力』『課題探究力』『協調力』『専門応用力』の調和する総合的な人間力を兼ね備え、社会の幅広い分野において活躍できる人材の育成⁽⁵⁾が掲げられ、ディプロマポリシーとして表2のような学力を身につけたものに学位

表2 人間健康学部のディプロマポリシー

<p>1 (知識・技能) 広い知識・視野と柔軟な思考を基盤に、健康の維持や増進を図る人間健康学に関する専門知識・技能を習得し、それを実践することができる。</p> <p>2 (思考力・判断力・表現力等の能力) 円滑なコミュニケーション能力と将来を構想する力を持ち、関西大学が推奨する判断力と行動力を融合した「考動力」全般を身につけ、社会や他者のために、人間健康学にかかる専門性を基盤とした責任ある行動をとることができる。</p> <p>3 (主体的な態度) 社会とのつながりのなかで自ら課題を探索し、実践において他者と共感しながら協働することができる。</p>

授与を行うことを謳っている。

これらの学部運営資料が示すものは、一般的な能力(ジェネリックスキル)の獲得であり、専門性として「人間健康学」と提示されているものの、それは必ずしも単一のディシプリンに紐づけられたり、具体的なパフォーマンスに根拠を持ったりするものではないと考えられる。

しかしながら、学部の理念・目的として『『こころ』『からだ』『くらし』を総合的にとらえ、健やかでおおらかな生き方をめざす教育と研究を行う』⁶⁾としているように身体や福祉という大まかな興味関心の共通性は捉えることができ、スポーツ系学生という一定数存在する集団を軸に学生像を想定することも有用であると思われる。

このような背景を念頭に「リーディング」のパートでは「読むこと」と「グループでの活動」の2点が重視される。まず、「読むこと」については、「読む」ことを著者と対話することとして捉え、著者が伝えたいことは何か読み取ること、さらに読んでいて分からないことを自ら調べ、必要な知識を補いながら読解を進めていくことを推奨している。また、「グループでの活動」についてはチーム内での自らの役割を果たすこと、助け合って1つの発表を作ること、互いの状況を確認して進めることというチームプレーの基本原則を学習者に求めている。これらのことは卒業研究等、学部の学習で求められるものであるとともに、卒業後、社会一般で活躍するために必要なジェネリックスキル的一种として捉えることができる。

ともに特定の学習者像やディシプリンに依存したものというよりも一般的なスキル開発を意識した、教養教育的あるいは専門教育の基礎的トレーニングであることが理解できる。

(3)実践開発の履歴

本稿では2018年度現在、確立された学習プログラムについて報告するがこのプログラムが開発されるに至った履歴について簡単に説明しておきたい。

2017年8月3日に「リーディング」パートの

担当者3名で打ち合わせが行われた。そこでこれまでの学部教育や初年次教育開発の経緯が共有され、授業の概括や学習目標が設定された。

続いて、学習プログラムの設計が行われ、大枠が完成した。さらに1~5回目の1ターン目、6~10回目の2ターン目、11~15回目の3ターン目、それぞれに教材テキストを変えることが確認され、1ターン目に使用する教材確定や印刷配布方法が確認された。

その後、打ち合わせから授業が開始されるまでに評価用システムが開発、授業で配布されるプリントも作成され担当者同士で意見交換・修正のうち、共有された。

1ターン目は学習プログラムについてのほぼ毎回、意見交換が行われ、順調に推移していることが確認された。2ターン目以降は、それぞれの担当者に応じて小幅な修正が可能ないように授業運営の拘束度は緩められ、それぞれでの授業運営・学習方法の開発が進んだ。

2018年度になると、このプログラムを継続的に開発・研究する2人の担当者間で前年度の授業運営・学習方法、さらに学習者の模範例が共有・検討され、共通のガイダンス教材等が改めて作成された。加えて、評価システムについてGoogleフォームと関大LMSそれぞれの利点を検討するため、評価基準等は揃えられながら、異なる実施システムを利用することとした。

また、教材テキストに関しては担当者の専門性を反映したものを通期共通で利用することにし、共通・ターンごとの縛りを撤廃した。さらに2017年度はSNS等を活用しクラスごとにグループでの連絡ができるようにしていたが、発表直前に担当者に学習者個人が指導を求めることや他パート授業担当者の意見等を反映させ、2018年度はSNS等での連絡を取りやめ、次章で説明するようなグループ内の協調学習を促進する仕組みを採用した。

3. 結果

(1)学習プログラムの枠組みと3つの学習活動

①基本的な枠組み

本章では2018年度にパッケージ化された学習プログラムについてその実際を報告する。

この実践の基本的な枠組みは次のようなものである。3~4名のグループを基本単位とするため、15~20名のクラスは全体で6班に分かれることになる。このグループがこの実践の学習活動を行う母体となる。

②3つの学習活動

この実践で学習者は3つの学習活動を経験する。

まず、学習者は指定した教材の内容を端的に要約してレジュメを作成し、「発表」する。この「発表」という学習活動はグループごとに教材テキストを1章ずつ担当しその内容を報告する輪読会形式のものである。この実践では後述するように各グループが2回の発表を行う。

この発表の段階で、学習者は「テキストを読み」、「内容をまとめ」、レジュメを作り、「レジュメをもとに発表」することになる。発表の2回目は「内容をまとめる」代わりに「まとめたものをもとに問題提起をする」(当該教科書以外の情報を収集し、考察を広げる)ことになる(図1)。

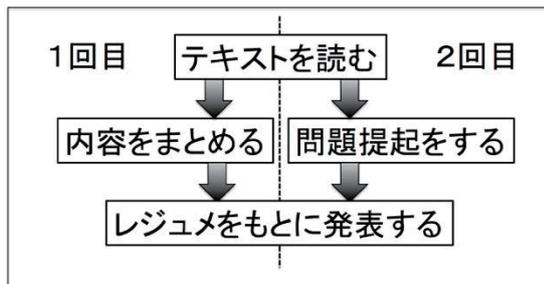


図1 回数によって異なる学習活動

「発表」はグループごとに行われるが実際の発表は個人作業になっている。担当のテキストの章をグループメンバーで割り振り、1人1枚のレジュメを作成し、グループに与えられた時間を均等に割り、個人が発表を行う。

この「発表」に対して「質疑」の学習活動がある。そこでは当該箇所を「読み」、他の学習者の発表を「聴き」、「質問やコメントを行う」(図2)。

最後に「評価」であり、そこでは上の2つの

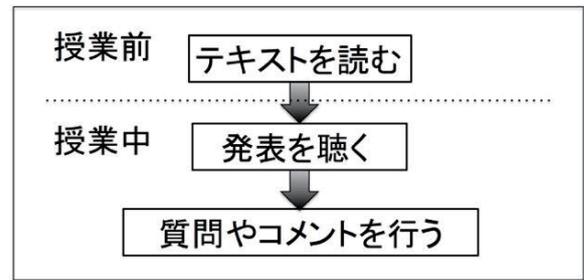


図2 「質疑」の学習活動

「発表」と「質疑」の学習活動を行う学習者をモニターし、あらかじめ設定されたルーブリックをもとに前者については個人を、後者についてはグループを評価する。この学習活動に関しては個人で行うものとする(図3)。

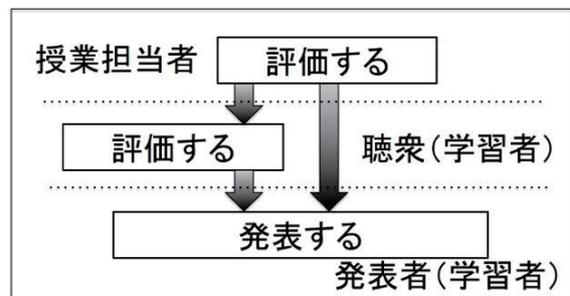


図3 各チームの授業回ごとの学習活動

この3つの活動が1回目のガイダンスを省いた4回の授業の中で互い違い、あるいは重なるように実施され、学習者は片時もこの3つの活動を休むことができないようになっている(図4)。



図4 各チームの授業回ごとの学習活動

(2)タイムスケジュール

①1日の授業

発表が実際に行われる授業は次のようなタイム

スケジュールで行われる。

授業開始とともに担当者は前回のフィードバック等、簡単なガイダンスを行う。続いて、毎回司会とタイムキーパーを指名する。これはその回で「質疑」を担当する班から任意で選ばれる。

以後の授業進行は司会が行い、授業終了までの時間をタイムキーパーがコントロールすることになる。

発表は1回15分で4人班なら16分となる。3名1班が目安のため、1人の発表時間は5-4分である。発表時間は厳守させ、時間が余ったら最後の1名かメンバー全体で追加コメントを発表するなど、時間調整を行う。また、時間超過の場合も最後のメンバーが短い時間で発表を行うなど、時間調整をする。

発表が開始されると班のリーダーないしは1人目の発表者がこの班がどれだけ連携をとり発表準備したかを具体的な時間や日数を示しながら簡潔に説明するようにする。

質疑は5分間実施される。質問やコメントがなかったり、途絶えたりしてもこの時間はとる。

質疑が終わると評価の時間を取るが、授業の最後に担当者が講評等を行うため時間が必要ななら、発表や質疑が行われている最中に行うように指示を出す。

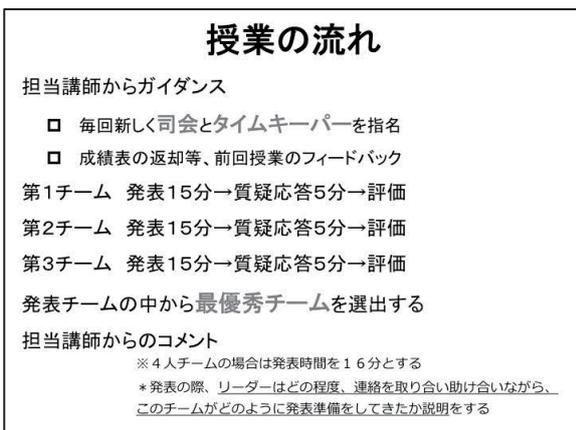


図5 学習者提示資料の例

授業の流れを事前に提示し、意識付け、学習者による自主的な授業運営を行うようにする(学習者提示資料として図5)。

これに加えて実際の発表パフォーマンスを考慮

し、授業の最後に司会が発表チームの中から最優秀チームを選出する。多くの場合は学習者の挙手等による投票制となる。

②1回目と2回目の発表

学習者は4回の授業中、2回発表を行う。担当箇所は変わらないが、1回目は「テキストの内容をわかりやすく説明する」ことが求められ、学習者は読解に力を入れないといけないことにある。たとえば、テキストの内容理解に「必要な情報がまとめられているか」、テキストを理解するために「テキストにない情報を補足しているか」ということがレジュメ等の作成には問われる。

具体的な作業としては、学習者は1回目の発表で担当箇所を要約したレジュメを作成し、2回目はそれをもとにした問題提起レジュメを作成、1回目のレジュメと合わせ、表裏、ないしは見開きレジュメを完成版として作成する(学習者提示資料として図6)。

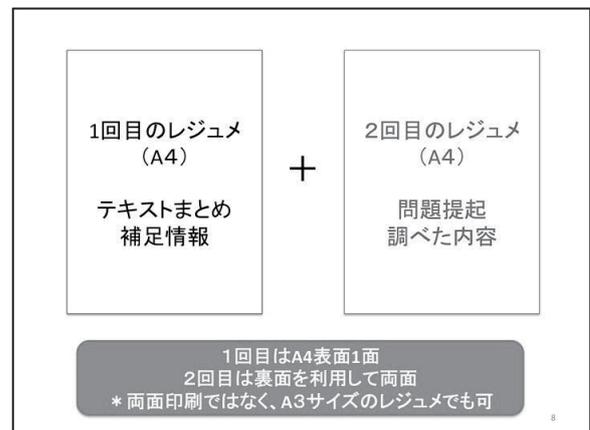


図6 学習者提示資料の例

(3)成績評価

すべての学習活動は評価対象となり、学習者にとってどれも力が抜けないものとなっている。評価に関しては次のようになっている。

「レジュメ+発表」は1回につき30点、2回あるため合計で60点、同じく2回ある質疑は1回につき10点、合計20点、評価は1日につき5点で4日間あるから合計20点となっている。

評価対象となる点数は担当者が判断したものであり、学習者同士の相互評価は点数にはならない。

その代わり、どのように評価されたかではなく、どのように評価したかが問われ、全員に同じ評価をしたり、明らかにおかしい評価を行ったりした者には評価に関する点数の5点から減点がなされることになる。

(4)授業運営と指導の基本方針

実際に授業を運営する際には学生対応が必要となるが、授業運営と合わせて運営・指導方針も明文化し、担当者で共有した。

「リーディング」の授業は基本的な運営を学習者の自主性と主体性で成り立たせているとともに、学習者は自主性や主体を発揮する仕組みが学習プログラムに組み込まれている。たとえば、それぞれ学習者はレジメをもとに発表するが、このレジメは発表当日に印刷して持参することになっている。印刷・配布しない場合、レジメをもとに判断される点数は0点になる。また、発表の司会やタイムキーパーは学習者に任せており、授業時間の超過に関しても学習者の責任とアナウンスしている(実際は担当者も時間調整を行う)。

また、1回目のガイダンスにおいては日程を事前に提示し、学習者が自分のスケジュールに合わせて、欠席が生じないような日程を意識した班決めになるように自主的な判断と申告を促している。

発表準備に関しても2018年度に関しては担当者の事前指導は行わず、発表前に各チームでの事前打ち合わせや発表リハーサルの中で相互サポートを行うことを原則としている。そのため、チームにはリーダーポストが設置され、連絡先交換や打ち合わせ等のコミュニケーションが推奨される。また、レジメの作り方や発表の仕方についてはライティング・ラボや(2017年度受講生である)人間健康学部の2回生の先輩等に質問することなどの方法が提示されている。

4. 考察

(1)用いられた戦略

以上に示した「リーディング」という実践では、問題設定で議論されたゼミ形式授業の問題点とそ

の解決策を念頭とした様々な戦略が用いられている。最後に本稿で紹介された実践について、どのような戦略のもと、教授学習の工夫が行われたのか検討したい。

個々の工夫について言及するためにも、その背景となった戦略がどのようなものだったのか、説明しておきたい。

この実践ではフリーライダー防止及び担当者の専門性を重視したスキル偏重ではない初年次教育確立のためにいくつかの戦略が用いられた。それらは4つで「役割の明確化」と「メンバーの関係性を密にすること」①、「模倣学習を基盤にしたスキル・パフォーマンスの向上」②、「個人評価の明確化」③・「フィードバックの原則」④である。「役割の明確化」と「メンバーの関係性を密にすること」は個々の学習者が発表活動においてどのような役割を担うのか明確にするとともに、それぞれの役割をメンバー同士で支え合い履行させるものである。「模倣学習を基盤にしたスキル・パフォーマンスの向上」は発表活動を基本としながらもその中でスキル習得を促すために「模倣」を用いるものである。「個人評価の明確化」は文字通り、発表活動における個人の評価を可視化するとともにすべての学習活動において個人がどの程度のパフォーマンスを発揮したのか、常に評価される戦略を意味する。最後に「フィードバックの原則」ではそれらの評価が即時ないしは一定の短い期間中に学習者にフィードバックされることである。

(2)戦略に基づく教授学習的工夫

①役割の明確化と関係性を密にすること

この実践の学習活動の基本単位は「個人かつグループ」である。基本的な発表活動は個人で行うものの、教室の前に立つ際はグループでの助け合いが求められ(発表時間の工面等)、そこに至る学習活動に関しても相互のサポートが重要になっている。とくに2018年度から担当者の事前指導を原則禁止としており、学習者同士の支え合い・教えあいが重要な仕組みとなっている。

結果的に発表活動において学習者は自分自身のパートを受け持つことで役割が明確になり、グループの発表全体への貢献度が可視化されることになる。さらに個々人の学習活動を担当者がサポートしないことによって、グループ内での支え合いを促し、結果的に関係性を密にすることが目指される。毎回の発表に最優秀チームを選抜することも、グループでの関係性を密にすることを促す。

このようなグループでの活動に関しては前期のスタディスキルで培われた「学習共同体」的な雰囲気がある一定の影響を与えていると推測できる。

②「模倣」によるスキル・パフォーマンスの向上

この実践では授業時間の関係上、詳しいリーディングの技術やレジュメの作成方法、発表方法についての説明やデモンストレーション等が行えなかった。

担当者は当初、このような背景から発表パフォーマンスの「質」に関して大きく期待できず、あくまでも輪読回的な学習の機会を経験してもらうことに重点を置いていた。しかし、2017年度の授業において収集された学習者のレジュメや発表等の実践事例の中には担当者が想定していた以上のハイパフォーマンス例が存在した。

この授業に関しては担当者が1年で2クラス、1クラスで3クルールの学生入れ替えがあるため、合計で6クラス分のパフォーマンス例が収集できる。このような機会を利用し模範的な事例を収集・共有することで学習者のパフォーマンスの質向上を狙った。

2017年度1クール終了時点で優秀な学習者のレジュメを当人に許可をもらい、氏名等を伏せて印刷し、模範事例として配布した。その結果、レジュメの品質が著しく向上した。

さらに前のクールでどのように発表したのか、ガイダンス時に担当者が事例として説明することにより、新たに課題に直面した学生たちの導き糸となった(学習者提示資料として図7参照)。

このような連鎖は1クール内の授業でも認められ、1～3班の発表を見た4～6班が発表について

理解をし、さらなる工夫を行うなどの状況が確認された。また、担当者も短期間で多くの学習者とそのパフォーマンス事例を観察できるため、学習者たちに模範となる事例を紹介しつつ、授業について説明することができるようになった。

このような期せずして成立した現象は「模倣」を基本とした教授学習の連鎖によるものである。前年度あるいは前タームで行われた模範事例を次の学習集団が模倣することで総体としてのパフォーマンスが向上し、常に進歩し続ける循環が構築できるのである。これにより、教授者の専門性を発揮できるような発表活動においてスキルトレーニングを行えるようになるのである。

③個人評価の明確化

最終的な評価には直接的に組み込まれないものの、この授業では学習者が相互に評価を行う仕組みを取り入れている。学習者の評価対象となっているのは、「発表」と「質疑」であり、この2つの活動がほとんどの授業時間を占めることを考えると、学習者はこれらの学習について「実践する」か、「観察する」か、どちらかに常に従事しないとけない。

このことは、授業中の学習者に明確な役割分担が与えられていることとともに、それが「評価」ログとして残り、担当者がチェックすることができることを示す。

これらのことは、この授業での学習者の活動のすべてが担当者、そして学習者同士で評価の対象とされ、常に観察されているということの意味する。それは学習者に対し評価する「主体化」を促すとともに、評価される「対象化」を一種、強いものであり、ともに強い自己認識を求めるものとなる。

また、これらは他者の存在および自分のとった行動を他者が知りうると信じるのが、人間の行動に影響を与えるという「観衆効果」(縄田・山口、2011)や、他者がいるときに課題の成績が向上するという「社会的促進」(Zajonc, 1965)という現象を利用した工夫ということもできる(各語の定義

はファンデンボス[監]、2013 参照)。

つまるところ、学習者は実践中、片時も気を休めることができず、サボることができず、活動に対してコミットメントし、提示される学習目標やルーブリックに基づきパフォーマンスを適正化し

ないといけないのである。

④フィードバックの原則

この実践において、学習者によってなされた評価は技術的な制約から一定の時間差はあるものの、即時にフィードバックされることになる。2017

曜限、授業名を明記(ヘッダー)

2017年〇月〇日火曜〇限 「導入演習(担当〇〇先生)」

発表者のグループ名、名前、学籍番号

発表者 〇班 〇〇〇 (人〇〇-〇〇〇)

波平恵美子 (2005)『からだの文化人類学』大修館書店
第4章 隠される赤子の身体：出産・出生が不浄とされた意味

本文の概要

筆者はかつて女性の出産・赤ん坊の誕生を「赤不浄」、人の死を「黒不浄」と呼んでいたことを示している。それぞれの不浄性を取り除くための儀礼を比較し、類似している点が多いこと、さらには、『個人』の存在が大きく変化し、存在が確実になくなっていくこと、不浄性の減少と結びついて認識されていた (p.110) と述べている。

テキストの書名担当箇所の明示

礼とは
礼の中で形式化された行動(文献1)
ある行為がある仕方ですべきだと考えられているもの
のか、行為の目的などははっきりと分らない

担当箇所の要約(概要)

テキストにない情報を調べて補足する

1. 儀礼とは
文化の中で形式化された行動(文献1)
→文化人類学では…ある状況である行為がある仕方ですべきだと考えられているもの
なぜそのように決まっているのか、行為の目的などははっきりと分らない

2. 新生児、死者に行われる儀礼と産婦、遺族に行われる儀礼の比較

類似点	新生児	死者
不浄性をとる	身体を洗う	水を用いた儀礼
存在を曖昧にする	命名の儀礼	戒名を与える

類似点	産婦	遺族
痛み	積極的に身体を動かさない	静かにし労働、外出もしない
禁忌	清浄性なところに近づかない	清浄性なところに近づかない

それぞれの類似点から、「赤不浄」「黒不浄」と対応させて呼んでいる。
赤子から赤子、生者から死者と変化する → 不浄性の減少
はこのような「ケガレ」意識が古くから根付いていた。(文献2)

図表を使ってわかりやすく工夫する

・冠婚葬祭などの文化やこれまでの伝統を守っていくことも重要である
・しかし、女性が活躍できる場を増やせるように、文化や伝統を見直していくことが必要ではないだろうか
⇒意欲のある女性が活躍しやすい社会の体制づくり

文献

(1)立教大学文化人類学グローバル文化研究特講B (www.rikyo.ac.jp/web/harumikunoo/CA2015.html) 内
【第18回】儀礼とは何か? www2.rikyo.ac.jp/web/katsumiokuno/CA18.html 最終閲覧日：2017年10月07日

(2)波平恵美子 (2009)『ケガレ』講談社
(3)鈴木正宗 (2002)『歴史文化ライブラリー 女人禁制』、吉川弘文館
富田登 (1999)『冠婚葬祭』岩波書店
(4)厚生労働省 (www.mhlw.go.jp) 内、女性の活躍に係る現状について
(www.mhlw.go.jp/shisei/Shingikai/12600000-Seisaku/okutaku/Ganjinanishisu_Roudouseisaku/0000051535_1.pdf) 最終閲覧日：2017年10月07日

調べた資料の情報を明記する

4. 問題提起

(1) 筆者の意見

出産・出生の儀礼と死者への儀礼を比較し、それぞれを赤不浄、黒不浄と呼ぶ女性は、穢れているため清浄性が保たれるべき仕事やものには近づいてはいけない

筆者の意見を理解したうえで問題提起をする

(2) 問題提起

・男性よりも女性の方が出産・月経など、不浄性があると考えられていること
・不浄性があるため神聖なものには近づいてはいけないとし、女性の職業など

↓

日本の女性の社会進出の遅れにつながったのではないだろうか?

(3) 女性の不浄性への考え方の変化(文献3)

9世紀以前…女性は一時的に血による不浄性がある(出産、月経など)

(4) 私の意見 **自分の意見を明確に述べる**

・身分制度や家父長制の正当化の為に、女性の穢れが利用された
→女性=穢れという解釈

現代 ↓ 身分制や家父長制などの制度はなくなった

・女性=穢れがあるとみなしていたころの女性に対する制限が
・冠婚葬祭の儀式や職場等で女性の立場は低いままである

意見の根拠を明示する

・女性の管理職の割合比較—日本総務省統計局「労働力調査」

日本 (2011)	11.1%
アメリカ (2012)	46.1%

客観的な根拠を共有可能なかたちで提示する

図7 学習者提示資料の例

26	レジュメ			発表態度			
	必要な情報	補足情報	問題提起	わかりやすさ	声	時間	
A	12	5	16	1	6	0	
B	4	12	2	9	8	0	
C	4	3	2	10	6	3	
F	0	0	0	0	0	17	
(氏名)	講師	A	B	A	C	B	F

図8 成績表の例

年度・2018年度ではこのシステムが検討・施行段階であり、担当者によっては使用するシステムが異なる。

ここでは Google フォームを用いたフィードバック 1 回目の発表

ックについて説明する(LMS を利用したシステム)の開発は、森田・蒲生、2019 参照)。学習者は関西大学インフォメーションシステムを通して、Google フォームの URL を入手し、スマートフ

評価の観点		A	B	C	F
レジュメ	必要な情報がまとめられているか	要点が明確で、図表を応用するなど、視覚的な工夫があり、理解しやすい	要点が明確で、十分に書かれている	要点が分かりにくい	文字の量が少ない/空白のスペースが目立つ(2行ずつ改行するなど)
	補足情報が調べられているか	文献情報と出典が明記され、その情報によって、発表がより良いものになっている	文献情報と出典が明記されているが、特になくてもかまわない情報に思える	文献情報と出典が明記されているが、引用箇所や、出典の妥当性や信頼性に不明な点がある	補足情報が書かれていない
発表態度	レジュメをもとに言葉を補ってわかりやすく説明できているか	顔をあげて、聴き手の反応をうかがい、口頭で情報を補って発表している	顔をあげて、聴き手と視線を合わせて話していることが多い	うつむいて、レジュメをそのまま読んでいることが多い	レジュメの漢字が読めない、説明があやふやな部分がある。など、理解が十分でないふしがある
	全体に聞こえるような声の大きさ、スピード、滑舌で話しているか	声の大きさや滑舌が良く、スピードに緩急があり、聴き手を引き込むような話し方である	十分な声の大きさであり、滑舌が良く、聞き取りやすい	十分な声の大きさである	後ろからだ、聞きづらいことがある
	話す時間の長さを適切に調整しているか	与えられた時間を十分に使い、過不足のない発表をしている	与えられた時間が少なく、短い発表であったが、要点がよく伝わった	与えられた時間に対して、発表が短すぎる(1分以上余った)	与えられた時間に対して、一人で話すぎている(1分以上超過した)

評価の観点		A	B	C	F
(質問者と発表者について) 発表者と質問者のやり取りが問一答で終わらずに展開しているか		複数人を巻き込んだ活発な議論ができている	1人の質問者と発表との間で、複数回のやり取りができている	問一答である(例: 質問する→発表者が答える→「ありがとうございました」で終わる)	沈黙の時間が多く、質問者からも発表者からも発言が少ない
(質問者について) 議論につながるような、ふみこんだコメントであるか		ふみこんだ質問が多く、活発な議論につながった	議論に繋がるような、ふみこんだ質問が1~2つあった	すぐに答えられるような、基本的事項の確認などの、浅い質問が多い	該当する章や考察の内容とあまり関係のない発言が多い
質問に対する発表者の応答は的確か(発表者の応答の内容と態度について)		質問の内容を理解し、必要に応じて説明を付け加えながら応答できている	質問に対して応答しているが、短い答えが多い	質問の内容を理解せずに発言したり、保留し対することがあった	応答できずに黙り返ることがあった

2 回目の発表

評価の観点		A	B	C	F
レジュメ	必要な情報がまとめられているか	要点が明確で、図表を応用するなど、視覚的な工夫があり、理解しやすい	要点が明確で、十分に書かれている	要点が分かりにくい	文字の量が少ない/空白のスペースが目立つ(2行ずつ改行するなど)
	補足情報が調べられているか	文献情報と出典が明記され、その情報によって、発表がより良いものになっている	文献情報と出典が明記されているが、特になくてもかまわない情報に思える	文献情報と出典が明記されているが、引用箇所や、出典の妥当性や信頼性に不明な点がある	補足情報が書かれていない
	自分なりの問題提起が示されているか	本文の内容を掘り下げられた問いである	本文の内容からの考えられた問いである	本文の内容と関係のない問いになっている	書かれていない
発表態度	レジュメをもとに言葉を補ってわかりやすく説明できているか	顔をあげて、聴き手の反応をうかがい、口頭で情報を補って発表している	顔をあげて、聴き手と視線を合わせて話していることが多い	うつむいて、レジュメをそのまま読んでいることが多い	レジュメの漢字が読めない、説明があやふやな部分がある。など、理解が十分でないふしがある
	全体に聞こえるような声の大きさ、スピード、滑舌で話しているか	声の大きさや滑舌が良く、スピードに緩急があり、聴き手を引き込むような話し方である	十分な声の大きさであり、滑舌が良く、聞き取りやすい	十分な声の大きさである	後ろからだ、聞きづらいことがある
	話す時間の長さを適切に調整しているか	与えられた時間を十分に使い、過不足のない発表をしている	与えられた時間が少なく、短い発表であったが、要点がよく伝わった	与えられた時間に対して、発表が短すぎる(1分以上余った)	与えられた時間に対して、一人で話すぎている(1分以上超過した)

評価の観点		A	B	C	F
(質問者と発表者について) 発表者と質問者のやり取りが問一答で終わらずに展開しているか		複数人を巻き込んだ活発な議論ができている	1人の質問者と発表との間で、複数回のやり取りができている	問一答である(例: 質問する→発表者が答える→「ありがとうございました」で終わる)	沈黙の時間が多く、質問者からも発表者からも発言が少ない
(質問者について) 議論につながるような、ふみこんだコメントであるか		ふみこんだ質問が多く、活発な議論につながった	議論に繋がるような、ふみこんだ質問が1~2つあった	すぐに答えられるような、基本的事項の確認などの、浅い質問が多い	該当する章や考察の内容とあまり関係のない発言が多い
提起された問題を理解した上での質問/コメントであるか		内容を指摘しながら質問できている	基本的な事項の確認程度である	発言したが一言、三言程度である	発言できていない
質問に対する発表者の応答は的確か(発表者の応答の内容と態度について)		質問の内容を理解し、必要に応じて説明を付け加えながら応答できている	質問に対して応答しているが、短い答えが多い	質問の内容を理解せずに発言したり、保留し対することがあった	応答できずに黙り返ることがあった

図9 授業で使用したルーブリック

オン等で発表ごとに個人個人の評価、さらに質疑においては質疑を行うグループの評価を行い、データを送信する。

担当者は蓄積されたデータをもとに Microsoft Excel 上で集計を行い、一人一人に成績表を出力し、翌週の回に、担当者の評価および匿名化された学習者同士の評価をフィードバックするようにしている(実際の成績表の例は図8)。

成績表にある学習者同士の評価に関しては一定の矛盾を孕む部分もある。たとえば、追加情報が掲載されていないレジュメに対して、高い評価を行う者もある。この場合、授業冒頭の成績表配布前に口頭で全体注意を行うものの、成績表はそのまま学習者に配布する。学習者同士の評価は数値化された単純集計であり、そのような実際のパフォーマンスと矛盾した評価に関しては「外れ値」や「異常値」として理解できるようになっているからである。

(3)今後の課題

本稿はあくまでも実践の報告とその背景にある戦略の検討であり、その実践がどの程度の有効性を持っているのか、実際のデータをもとに検証したのではない。ただ、2年間の実践を通して、担当者自身は授業中の学習者の発表パフォーマンスやレジュメ資料等をもとに、一定の成果が出せたと感じている。とくにこの実践が行われる以前から人間健康学部にも所属し初年次教育に従事している担当者の評価は高く、学習システムとしての強固さは担当者会議等で指摘されてきている。

今後の課題としては学習システムの有効性を検証することが第一のものである。他方、図9で提示した発表ルーブリックについて、学習者の発表パフォーマンスやレジュメ資料をもとに再度、検討し内容の修正・再構築を行い、パッケージ化された学習システムとしての強度を高めていきたい。また、本稿での議論とはやや矛盾することであるが、アカデミックスキル習得のための最低限のスキル習得型授業が必要であることは担当者間でも共有されており、そこでどのようなスキルをどの

程度習得するように指導するのか、この実践の検証から提案することも今後の課題としたい。

註

(1)畿央大学では「学生全員が入学と同時に 20～40名のクラスに所属し、それぞれに専任教員が担任として配置」される。神戸松蔭女子学院大学では「今日の大学教育の大きな欠陥のひとつは、教員と学生との人格的接触の少ない点」とし、「この点に留意し、クラス担任制をもうけて学生指導に」あたっているとしている。

・畿央大学 担任制・オフィスアワー：

<http://www.kio.ac.jp/life/support/class/>

・神戸松蔭女子学院大学 クラス担任制、オフィス・アワー：

<https://www.shoin.ac.jp/academics/action/class.html>(以下、すべての最終閲覧日は2019年1月20日)

(2)「探究的な学習」・「課題研究」を実施する上でテーマや教科別にクラスで分かれ定期的に発表学習を行う場合など。

(3)筆者が学生として経験したオフィスソフト使用法を学ぶ初年次授業は外部業者によって委託されたものであった。最近でも同様のケースを耳にすることがある。

(4)関西大学人間健康学部／人間健康研究科 学部の理念・目的：

http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_hw/fuculty_outline/purpose.html

(5)註4

(6)註4

参考文献

新井和広・坂倉杏介(2013)『グループ学習入門：学びあう場づくりの技法』、慶應義塾大学出版会。

碓山恵子・木村尚仁(2017)「学生の協働意識を引きだす学習者主体のルーブリック作成と自己評価の試み」『北海道科学大学紀要』, 43, pp.35-41.

- 浦和男 (2017) 「人間健康学部『導入演習』における 問題解決型授業の試み」『関西大学高等教育研究』, 8, pp.111-117.
- 釘原直樹 (2013) 『人はなぜ集団になると怠けるのか:「社会的手抜き」の心理学』,中央公論社.
- 佐藤望・湯川武・横山千晶・近藤明彦 (2012) 『アカデミック・スキルズ:大学生のための知的技法入門(第2版)』,慶應義塾大学出版会.
- 世界思想社編集部(編) (2015) 『大学生 学びのハンドブック(3訂版)』,世界思想社.
- 中澤務・森貴史・本村康哲(編) (2007) 『知のナビゲーター:情報と知識の海・現代を航海するための』,くろしお出版.
- 縄田健悟・山口裕幸 (2011) 「集団間代理報復における内集団観衆効果」『社会心理学研究』, 26(3), pp.167-177.
- フジモトマナブ (2017) 『心をつかめば人は動く:人を導くチカラをつける 27 の心理学』,ナカニシヤ出版.
- ファンデンボス, G.R.[監修] (2013) 『APA 心理学大辞典』 繁榎算男、四本裕子[監訳], 培風館.
- 村川治彦・杉本厚夫・三浦敏弘・涌井忠昭・小室弘毅・灘英世・安田忠典・中川昌幸・小野善生・宮川治樹 (2018) 「実践知から生き方の探求へ:関大型体験学習プログラム(K-ELP)攷」, 17, pp.1-18.
- 森朋子 (2016) 「反転授業のデザイン」『化学と教育』, 64(12), pp.596-599.
- 森田亜矢子・蒲生諒太 (2019) 「情報通信技術 (ICT)を活用したアクティブ・ラーニング授業:交換と連鎖による促す初年次教育」『関西大学高等教育研究』, 10, 所収.
- Zajonc, Robert, B. (1965). "Social Facilitaion," Science, 149(3681), pp.269-274.