

# 主体性概念の検討に基づいた、 「書く意欲」を引き出す日本語力教育の試み

## Lesson Plans to Educe Student's Motivation to Write Based on Review on Concept of Shutaisei (Self-direction)

井上 治子  
Haruko INOUE

### 概要

教育改革の掛け声の中、21世紀型能力養成の必要性が広く認識されつつあり、教育現場における「主体的学修」実現が急務となっている。

当稿では、筆者が2015年度から担当することとなった名古屋文理大学基礎教育センター科目「日本語力」の授業について、それを主体的学修実現の方針に則ったものにするため行った一連の作業を振り返る。すなわち、第一に、主体的学修を形骸化させないため、主体性概念に遡り教育社会学・心理学等領域の知見を参照すること。第二に、主体的学修との関係から21世紀型能力等、近年の教育方法論上の諸キーワードの確認をすること。第三に、学修者らに関する筆者自身の経験的知見を振り返り、理論的検討を授業計画に生かす方策を練ること。最後に、以上の作業と往復的に実施された27年度および29年度の「日本語力」の授業実践についての反省をすることの四点である。

一連の作業において、主体性を、「自己と環境との間の不断の調整を実施する能力」と理解し、この能力を養うという目的を日本語力教育の根底に据えつつ、社会的レリバンス、構成主義アプローチ等の教育方法論上のキーワードを踏まえて実施するための授業設計を行った。

当教育実践において学生達は、他者に対して自分を表現する意欲を得るため「ミッション」と名付けられた「〜ごっこ」的課題に取り組み、その中で、自己と他者との距離感を理解するため「属性」概念や、経験の中からストーリーを組み立てる技術等を学んだ。結果として、学期末に実施された学生アンケートにおいて文章を書く意欲や技術が養われたとの記述が多く見られる等の成果が得られた。また、教育現場での主体的学修は、学修者が学修の最終目標として、社会的レリバンスをもった応用可能性を視野に捉えていることを要請することから、当科目のように課題を通してリフレクションを得させようとする教育実践の場合、これを可能にする方法としてICEルーブリックの利用が適していることも見出された。

In today's education reform in Japan, its central issue is a realization of "Active learners".

In this report, to find out the way of realization of Active learner in my classes, first, I will make a quick check on the knowledge of the sociology and psychology about activation. Next, I will go to keywords of pedagogy around Competency for the 21st century, and then practice of Japanese classes performed in 2015 and 2017 in the Basic Education Center in Nagoya Bunri University as a Universal Access Type University.

In these classes, students practiced the works designed for finding some important points to explain something usual to others, most of all, to get motivation to express oneself in front of others, instead of studying grammar, vocabulary, and Chinese character. Active learning in the classes require the learners to consider possibility of application with social relevance as the final goal of learning. The application of ICE rubric which is the method that makes it possible, is focused as concrete formula.

**キーワード：**主体性概念, 21世紀型能力, 主体的学修, 大学基礎教育, 日本語力, ICE ルーブリック

**Keywords:** Self-direction, 21<sup>st</sup> century competence, Active learning, Japanese class at University, ICE rubric

## はじめに

教育が国の行く末を左右する鍵として注目を集め、教育改革の掛け声が高まっている。平成24年8月、中央教育審議会は「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」<sup>1</sup>を公表した。前提として、グローバル社会化やAIの進化、少子化の進展する現状に対して、これまでの日本の、いわゆる知識詰め込み型教育が相応しくなくなっているとの認識がある。「主体的な学び」は後で見ると、OECD 教育研究革新センターにおいてなされてきた、「主体性をもって生涯学び続けることのできる能力こそ21世紀型能力である」<sup>2</sup>、との主張に連なるものである。

主体的な学びは、単に「自分から学ぶ」というだけでなく、その学修自体が主体性を養うという循環のある概念と思われる。ただし教育の分野において、「主体性」それ自体がどのようなものなのかについての十分な合意は見られない。近年の議論の中では、例えば藤原和博『10年後、君に仕事はあるのか?』に見られるように、終身雇用制の崩壊に加え、従来組織に属して行われてきた定型の仕事が失われていくとの認識に基づいて、組織に判断を委ねず、個人で判断できる「情報編集力」あるいは「レゴ型能力」が、「情報処理能力」あるいは「パズル型能力」に代わって、重要となっている<sup>3</sup>とする主張が、主体性に関連した具体的な表現として社会に受け入れられつつあるようである。

しかし、主体性が何であるかについての理解は、それを育成するための教育がどうあるべきかの判断に直接関連しており、ここに十分な考察がなければ、どのような教育がなされるべきかの議論は空転し、あるいは、結論が出たように見えても形骸化したものになってしまう。これを避けるためには、すぐには結論が出ないとしても、今必要とされている主体性とはどのような能力なのかについて、時折立ち止まり考えてみるが必要不可欠であると考えられる。

また、教育改革を巡り、教育学の分野での近年の知見の蓄積は目覚ましい。したがって、それらを検討した上で、必要であれば実際に担当授業に生かすことが求められている。

筆者は平成27年度から学内組織である基礎教育センターに所属することになり、情報メディア学部情報メディア学科の「日本語力」の講義、および、同学科と健康生活学部フードビジネス学科の「数的処理」の補助教員を担当することになった。これらのうち、当稿で取り

上げるのは情報メディア学科の「日本語力」である。従ってここで主題となるのは、21世紀型能力の要と目される主体性とはどのような能力なのか、「日本語力」教育は主体性の育成とどのように関連させるべきか、そのために新しい教育理論は如何に役立つのか、という問いである。

27年度以前まで社会学関連と社会調査関連の科目しか担当したことがなかったため、基礎教育センター科目の担当はかなりのチャレンジであった。とは言え、社会情勢の変化と教育内容との齟齬、これからの教育が目指すべき方向性について真剣に考察すべき必要性や、学生の「基礎学力の低下」と呼ばれる現象の本質が何なのか明らかにしたいという問題意識は以前からもっていた。

そこで、今回の授業設計に当たり、先ず主体性や主体的学修についての議論を社会学や心理学領域に求めて参照点とし、次に教育学領域の重要と思われる概念について筆者なりにまとめ、続いて、それら知見を適切に生かすべく、講義対象となる学生に関する筆者自身のこれまでの経験を振り返るという作業を行った。以下では、これら作業を記述した後、27年度と29年度の教育実践について報告する。

## 1 主体性と主体的学修

### 1-1 主体性とは何か

主体性という概念の意味や主体的であるということがどのような状態を指すのかについて学問的に明確に合意された定義はない。対応する英単語も self-direction, activity のいずれかの使用が多いものの定まっていない。しかし関連する議論に広げれば、以前から教育社会学のみならず複数の分野で重要な概念として言及されてきたことは明らかである。そこで以下では、管見ながら、主体的学修のための教育が目指すべき方向性を探る上で参照すべきと思われる、教育社会学や心理学、社会学領域の議論を挙げてみることにする。

さて、通常使用される言葉としての主体性には、何らかの拘束に抗して自己を主張するというニュアンスがある。ところが、教育社会学者の本田由紀(2009)は、教育学の中に権力や資本主義に対する抵抗を可能にする「シティズンシップ教育」の必要性を訴える論調が強過ぎることを批判的に取り上げている<sup>4</sup>。本田によれば、キャリア教育の役割は、変動する社会の中で「若者が自分自身と世の中の認識をしっかりとすり合わせ」ることを支援するものであり<sup>5</sup>、「適応」と「抵抗」の両面のバランスができるように導くことである。

心理学において主体性と最も関係が深い概念は自我であると思われる。自我を、固く確立されるべきものとしてではなく、自分自身と社会についての認識をすり合わせる過程として説明するのが、心理学者の須田治（1998）である。須田はこの過程を「情緒調整」と呼ぶ。須田の言う調整は、様々な解がありしかも動的な過程である<sup>6</sup>。

また、臨床心理学者の河合隼雄は、自我を意識と無意識との関係性から捉える<sup>7</sup>。ユング心理学に基づく河合のいう自我も、自分の内面において、また、他者との関係において、影響し合い変化し続ける何ものかである。須田や河合の指摘する内的な過程は、本田の主張する「バランス」を可能にするところのものであるように思われる。

対するシティズンシップ教育の主張とはどのようなものか。筆者は教育社会学について学び始めたところであり当該学会での現在の議論に追いついていない。そこで、ここでは日本の社会学者が「主体性」を考える際参照することが多い議論を取り上げる。それは、エーリッヒ・フロムやハンナ・アーレントの議論である。

社会学において主体性は「人間にとって自由とは何か」という問いと切り離せない。『自由からの逃走』の著者として有名なフロムは、あるべき主体性を権威主義的人格との対比で語る。フロムが考える主体性とは人道主義的なものであり、哲学的・政治的な概念である<sup>8</sup>。これは、はじめにで見たように、今日、経済を支える創造性の源として、経済の脈絡で主体性のための教育が語られるようになったのとは対照的である。

アーレントは、全体主義との対比において、民主主義・人道主義の文脈で主体性を語る。アイヒマン裁判に際し、自分は単に職業上の上位者の命令に従っただけなので無実、と主張するアイヒマンを通して、悪が、上位者に褒められたいという欲望の凡庸さや無思想性にあることを指摘する<sup>9</sup>。

フロムやアーレントの思索は、ナチスの経験を通じた研究であり、権威主義や全体主義に取り込まれた社会への危機感から、それを避ける方途を思索している。それに対して、本田が見てきたのは、就職難やブラック企業に翻弄される学生たちの姿であり、この状況下で、学生たちが身を守り生きていけるよう教育する方策を考えているという相違がある。

フロムやアーレントの指摘を踏まえれば、民主主義や人道主義への志向なしに、真空状態で調節を語ることができるか、という疑問は生じる。また、社会状況をどのように判断するかによって主体性に何を求めるかは異

なってくると思われる。

現代日本社会がどの程度、全体主義的かについての判断は分かれると思われるが、少なくとも若い学生たちが直接的に対面している困難は、エントリーシートの提出や複数回の面接を何セットもこなさなければならない現代の就活の難しさや正規雇用、終身雇用が確保されない現在・将来である。したがって、これらに対処する術、すなわち、本田の言う「適応」を軽んじることは、現に教育の場に身を置く者として良心的とは思われない。

筆者自身はこれまでのところ、現代社会の最も根元的な問題は統一的な世界観の無い点にあると考えてきた。筆者の研究領域は環境運動など市民運動をそれに参加する人々のアイデンティティへの希求という観点から分析することである<sup>10</sup>。前提には、社会学者のピーター・バーガーが示した、世界観の喪失やアイデンティティの不確実性が現代人に寄り添えなさの感覚を与えているという認識への共感がある<sup>11</sup>。

しかし、社会学者であり臨床心理学者でもあるアルベルト・メルッチは、アイデンティティの不確実性にポジティブな意味を見出し“Nomads of Present”と呼んだ<sup>12</sup>。Nomadsが常に新たな出会いに開かれていることは、「すり合わせ」あるいは「柔軟な調整」の必要性が益々大きくなることと表裏の関係にある。それはメルッチがreflexivityの増大と呼んだ事態の一断面である。こうした条件が、OECD教育研究革新センターによる生涯学習の必要性の指摘<sup>13</sup>の背景としてあると理解できる。

世界観が喪われる時代にNomadsのもつ可能性を信じることは、フロムがいうところの教育における不可欠の要素、すなわち、人類を信じること<sup>14</sup>の、一つの有力な処方箋である。フロムの言う通り、人類を信じない教育は、教育ではなくて洗脳である。しかし同時に、新しく社会の一員となる若いメンバーに対し一貫した世界観を提示できないことは、今日の社会や文化が抱える根本的な問題として、教育者や大人が自覚すべき事柄である。しかも、一貫した世界観を提示できなくなった原因が、バーガーが指摘した通り知識社会化にある以上<sup>15</sup>、安易な解決策を、例えば社会運動その他の政治参加や宗教に求めることは、エリック・ホッファーのように社会運動を全く無駄か有害ですらあるものとして批判する<sup>16</sup>のは冷た過ぎるとしても、バーガーも指摘する通り<sup>17</sup>、必ずしも成功しないことを、大人として弁えておく必要がある。

このように考えてくると、教育従事者に求められるのは、現代社会には一貫した世界観が欠落していることを認識し、そうした中で「自己と環境との間の不断の調整



を実施する能力」が現代社会に生きる者に要請されることの困難さを学修者に伝えつつ、その獲得方法を学修者とともに求めることであると思われる。だからこそ、今日教育従事者に求められているのは、「これが正解だよ」と教えるのではない教育なのである。以上の検討を踏まえ、筆者としては当面、主体性を、「自己と環境との間の不断の調整を実施する能力」と理解することとする。

## 1-2 主体的学修とは何か

前項で見たように、主体性を「自己と環境との間の不断の調整を実施する能力」と理解するならば、全ての教育は、こうした能力の養成を最終的には目指すことになる。ここで浮かぶ疑問として、主体性を養うための教育と主体的学修とはどのような関連にあるかという問題がある。

一般的な主体的学修の姿は、学修者が学修の動機づけを自らの中に見出している時に行われる学修である。柞磨昭孝は、学びの動機レベルを以下の図1のように分類しており<sup>18</sup>、この図では高いレベルの動機ほど、主体的学修になっている。問題はどのようにして、より高いレベルの動機づけに導けるのかという点であろう。教育現場においては、主体的学修は、主体性を育てる教育と切り離せず、学修者の主体性を育て、そこに訴えかけながら、主体的学修が行われるよう導くことになると考えられる。

1-1で見た通り、主体性を「自己と環境との間の不断

の調整を実施する能力」と見るならば、この核を育てる過程を根底に据えた教育によってはじめて、主体的学修が可能となるはずである。加えて、これは自己と環境との間の調整なのだから、学校教育として行われるにしても、全ての学生に同じ解が準備されるはずもなく、逆に本人達の能力や環境にできる限り沿った形でアレンジしなければ実らないことが理解される。

本学の情報メディア学科「日本語力」の教育内容決定においても、以上の1-1、1-2で確認した知見を基盤とすることにした。

## 2 21世紀型能力とは何か

### 2-1 基礎教育センターの位置づけと教育改革の関係

21世紀型能力とは20年前から OECD 教育研究革新センターが提唱してきた新しい社会に必要とされる新しい能力である<sup>19</sup>。日本では、詰込み型教育を反省し、経験や個人の特性に重きを置いたゆとり教育の中で目指されながら、十分には成功しなかった。

ユニバーサルアクセス型大学である本学の基礎教育センターが取り組むべき「基礎学力」のための教育とはどのようなものであるべきかを考える上で、21世紀型能力に関連した議論は大きく参考になる。それは以下のような事情による。

基礎教育センターに求められるのは、第一義的には、学科教育を支える基礎学力の養成である。したがって、当センターの担当する講義内容は、本質的に学科教育や

表22 学びの動機レベル

高次	要素	主な内容	キーワード
	A 他者への貢献	○他者の役に立ちたい ○自発的な使命感に駆られる	○自尊・信念 ○共感、貢献感(アイデンティティの発揮)
	B 自己の向上	○成長したい(能力・視野・徳性) ○目標を達成したい	○省察によるアイデンティティの強化 ○自己制御
	C 探究心	○知りたい、味わいたい、共感したい(つながりたい) ★わからないことが楽しい	○不確定性、意外性、認知の衝突 ○関係性の希求
	D 有用感 有能感	○自分の役に立つ、使いこなしたい(効力感) ○承認されたい、力を確かめたい(自己承認)	○行動に対するフィードバック情報 ○ランクの付与 ○自己選択・自己決定の機会
	E 楽しさ 刺激	○感覚的に楽しみたい、刺激を感じたい、驚きたい ★わかることが楽しい	○ゲーム性、感覚優位 ○即時性、非持続的
	F 外発的な義務感	○納得していない、または、やりたくないがやる義務がある ○やらないと利益が損なわれる	

図1 学びの動機レベル 出典 柞磨昭孝『ICEモデルで拓く主体的な学び』p.96

キャリア教育との相互関係の下に置かれていることになる。本学では既に、ワークブックを活用したフレッシュマンセミナーにおける導入教育、ゼミでの活動や様々なプロジェクト等による学修への動機づけ、SPI試験の準備等がキャリア教育の一環として、それぞれ実施されている。それら以外に、ユニバーサルアクセス型大学である以上、リメディアルが重要だが、四則計算の練習を単独で行うことや、国語の文法の復習や漢字練習そのものを独立して行うことは、そのままでは大学教育として相応しくない。なぜなら、単なるリメディアルは、学生のやる気を削ぐだけでなく、既に時代遅れになりつつある教育の後追いになりかねず、本当に本学の学生が補うべき、全ての学修の基礎となる力、基礎学力なのか疑問だからである。

こうしたことから、先に述べた21世紀型能力をはじめとする、教育改革にまつわる議論を急ぎ検討することとした。2015年度に主要な参照点としたのは、OECD教育研究革新センターの『メタ認知の教育学 生きる力を育む創造的数学力』、東京大学教育学部 カリキュラム・イノベーション研究会の『カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて』、国立教育政策研究所の『資質・能力 理論編』である。これらは中教審に影響を与えている研究でもある。次節以降では、これら著書から、1-1、1-2における主体性や主体的学修に関する検討を踏まえ、基礎教育科目「日本語力」の設計において重要と思われるキーワードをピックアップして概要をまとめる。

## 2-2 OECD教育研究革新センターによる「メタ認知能力」

「メタ認知能力」<sup>20</sup>の教育とは、知識の内容を教えようとするのではなく、知識の使い方や意識の持って行き方に、より焦点を当てた教育のことであり<sup>21</sup>、複雑化する現代社会にあって、教えられたことの意味を理解して応用し、使用していく力を養成する実践である。本学基礎教育センターにおいて落合洋文センター長が主導してきた、様々な概念を概念であると気付かせることにより、それを使用する能力を養おうとする概念教育<sup>22</sup>は、メタ認知能力の有効な教育方法である。この能力は、受験勉強的な能力が、文系理系問わず、記憶力に依存し特定の作業を訓練することによって養われ、予め準備された正解に辿り着くための力であるのとは対照的に、物事の関連を見抜いたり、新しい状態に適応したり、新しいものを生み出したりすることが期待される能力である。

2-1で述べた基礎教育センターの業務との関連に引き

付けていけば、メタ認知能力の教育は、学科教育に先立って行われなければならない性質のものではないし、また、高校までの教育の単なるリメディアルでもない。学科教育やキャリア教育、リメディアルとは焦点の当て方・狙いや手法が異なるため、並行して行われるのに適している。また、学科教育等における様々な教育実践と相互に排他的なわけではなく、相補う内容である。

メタ認知の養成に資する教育は、多くの教職員が教育実践の中で自覚的あるいは半無自覚的に、実施してきたことであると思われる。教えるという行為は、本来的に教員に自分の持つ知識や経験の相対化を要請するが、メタ認知教育では、それが普通以上に意識的なはたらきとして求められる。例えば、文章を書くという行為を自分がどのように行っているか、あるいは属性という概念をどのように理解し使用しているかといった、通常教員にとり当たり前すぎて意識化されない事柄について、教員自身が自省（振り返り、リフレクション）することが求められる。

## 2-3 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会による「社会的レリバンス」、「ライフキャリアレジリエンス」、「質と平等の両立」

教育内容・方法全体の参照点として、「社会的レリバンス（＝意義）」がある<sup>23</sup>。社会的レリバンスの概念は、グローバル化に伴う価値観の多様化、内需縮小に伴う創意工夫の必要性増大、技術革新の加速化等、社会の変化を踏まえ、それに合った教育内容を考えることを要請する。

また、社会的レリバンスに関連して、「ライフキャリアレジリエンス（＝回復力）」<sup>24</sup>の獲得も目指されなければならない。それは、非正規雇用の増大、終身雇用制の崩壊、家族の流動化、災害多発等により、人生を自分で立て直す回復力が必要だからである。

また同研究会は、「質と平等の両立」の必要性も指摘している<sup>25</sup>。主体的な取り組みを中心に据えた教育を行おうとする時、起こりがちな問題として、一部の活発な学生たちに経験の蓄積や満足感が偏る場合がある。例えば、アクティブラーニングとしてディスカッションやロールプレイング等の作業や作品制作を行う場合、教員の注意が一人一人の学生の成長でなく、全体としての“出来栄”の良さに向いてしまうと、出来栄の良さに貢献する、“教員にとって都合の良い学生”を「良い学生」として高く評価しスポットライトを当ててしまうことが、起こりがちである。これは、質は高いが平等でない

教育である。

「すべての学生を一人ひとり大事にする」ことは、本学基礎教育センターの理念でもあり、できる限り平等に、全ての学生に経験と高い満足が行き渡るような方法を実現するよう常に留意する必要がある。

#### 2-4 国立教育政策研究所による「構成主義アプローチ」、 「情緒的な動機付け」

教授法としては「構成主義アプローチ」がある<sup>26</sup>。この教授法は、従来の外から知識を注入しようとする教育法とは対照的に、授業の目標に向けて学生の中に既にある「芽」を探し出し、それと新しい知識とを関連付けることによって芽を伸ばすという形で行う教育手法である。学修の向かう先を学生に委ねるわけではないので、予め、学生にどのような力を付けさせるのか、緻密に計画を立てる必要がある。また、教員が学ばせようとしていることと、学生の中に既にある芽とを一致させていく必要があるため、教員と学生との対話が不可欠である。

学びの構造を意識せずにアクティブラーニングを実施した場合、学生は良い成績を得るために、最終的な「出来上がりの形」を形だけ模倣しようとしがちである。こうした学修では、学んだ内容が学生自身の中に定着することはない。解決のためには、教員・学生ともに、真似ることが学ぶことであるとの学習観とは異なる学修観を受け入れる必要がある。

学びの構造を意識した教育においても、実際の教育実践では外的に現れたパフォーマンスによって学修成果を評価せざるを得ない。それが不公平であったり恣意的なものであったりしないよう、学修のねらいを教員と学生とが共有するためのルーブリックや、学修成果が何によって評価されるのかを教員が予め明確にし、また学生に開示するためのルーブリックが必要となる。それがないと、教員は、課題の「ねらい」と関連しない、単に出来上がりが「それらしい」作品を評価してしまいがちである。そうすると、学生は教員の趣味・嗜好を忖度してしまい、自分の力を伸ばすことに注力できない。また教員側は、学生の成長ではなく、教員自身の趣味や嗜好を強化し満足するだけになってしまう心配がある。

また同研究所は、「情緒的な動機付け」が重視されるべきであることも指摘している<sup>27</sup>。これは、学ぶ意味を気持ちの上で納得できるようにすることを意味する。

### 3 学修者についての経験の振り返り

1-2や2での検討から明らかなように、主体的学修のた

めの教育を実施するためには、一般的で理想的なカリキュラムがあるわけではなく、学修者に合った教育内容と方法とが逐次選択されなければならない。

こうした方針に則り、以下では、情報メディア学科「日本語力」において何をどう教えるべきなのか検討するに当たり、これまで学生との間で得られた筆者自身の経験を振り返ってみる。

「日本語力」に関連して先ず想起されるのは、毎年、就職活動を始めた学生の中に「エントリーシートって何を書けばいいんですか？」と質問に来る学生が少なくなることである。一般的な意味で適切なエントリーシートの書き方についてはキャリア教育の中で指導していただいているので、ここではメタ認知能力と日本語力という観点から、学生の質問の意味について考えることにする。

教員として普通考えるのは、相応しい敬語を知らない、漢字が書けない、接続詞がうまく使えない、など技術的な問題を抱えているのではないかとということである。そこで、とりあえず学生に書いてもらってから添削しようとする。ところが、質問に来る学生は大抵、全く何も書けないと言う。なぜか。話をしているうちに学生は、「自己PRの部分に、キャリア教育の中で例に挙げられる例をそのまま書くと嘘になる」と言うのである。

書けるような経験をしておけ、それが無いから書けないのだろう、という指摘は、この場合、的外れである。メタ認知能力の観点から考えれば、エントリーシートに文章を書くということが、自分自身の経験の中から何かを選び出し、それを他者に説明する行為であると理解できていないか、あるいは、その行為の仕方がわからないというになる。

他者に対する説明ができないとは、どのような事態なのか。コミュニケーション能力の有無という観点から考えると、周囲に話す友達がいなくて話す学生が少なくなることにも思い当たる。そうした学生に理由を尋ね、しばらく話しを聞いていると、しばしば、「～を知らないようなヤツとは話ができない」という言葉が出てくる。アニメの設定であったり技術用語であったり内容は様々だが、どうやら、自分が知っている知識やその知識を含む体系が唯一の価値あるものだと思っており、同じ知識を持った狭い範囲の人以外とは話す意義を見出せないでいるらしいことがわかってくる。また、言葉には唯一の正しい定義があり、すべての人がその定義に従って言葉を使うべきであると考え、そうでない相手に拒否反応を示す学生もいる。

さらに、卒論作成を始めると、「どういう結論に持っ



ていけばいいんですか？」と聞く学生がいる。事前に何度、「問題設定・下調べ・仮説構成・データ収集・分析というプロセスを踏んで自分で考えて書くんだよ」と伝えても、「それらしいテーマで、それらしい結論を書くのだろう。ネット上で他大学の学生の卒論をコピーしてアレンジを加えれば良い」と思ってしまう。言葉を使用して自分で問題を立て、自分で仮説を立て、調べて、考えたことやわかったことを積み上げていくことを苦手としているのである。

今挙げたような学生の傾向に見られる共通点として、正解は一つであり、それ以外は無意味だと思い込んでいること、また、自分の思考力を信用していないことがあるように思われる。

続いて、就職活動に関連して伺った指摘について考えてみる。プログラマーを志望するゼミ学生の適性について、IT業界に詳しい本学情報メディア学部情報メディア学科の長谷川聡教授に伺ったところ、プログラマーとして働いていくためには、自分のペースで完璧なプログラムを作り上げることより、クライアントとやり取りしながら要求されていることを明確化し、場合によっては可能不可能を応答しながら作業していく能力が必要、それができない場合、いくらプログラムが書けてもプログラマーとしては向いていない、とのことだった。

こうした話から窺われることは、様々に異なる経験や知識を持った他者と日本語を使って話すことができるよう学生を育てていく必要があるということである。そこで最初に考えなければならないのは、多様な他者と日本語を使って話そうという「意欲」を育てる教育であろう。

以上の考察から、情報メディア学科「日本語力」担当者として、日本語を運用する能力を、ひとまず、「自分の中に既にあるにもかかわらず言語化することができないものを、母語により言語化する能力」と定義することにした。通常日本語力、国語力の授業では、文法的に正しい文章を書くための知識や語彙力、漢字の知識等を教授するのが常道であるが、それらは、学修者が文章を書く基本的な姿勢や意欲を身につけた後で学ぶべきことと考え、講義の中心に据えないこととした。

模範的文章を読ませるという学修方法は、表現方法を学ぶことと、予め準備された文章に含まれる内容を「正解」的なものとして外から注入することとを区別が難しいこと、また、27年度に筆者が設計を任されたのは6回という限られたコマ数であったこともあり、作文のみを扱い読解は扱わないこととした<sup>28</sup>。

## 4 27年度情報メディア学科「日本語力」の実践

### 4-1 言葉を使うことの社会的意義

以上の検討を、情報メディア学科の日本語力の講義内容を考えるという脈絡で整理するために、先の2に3を代入し、以下のアウトラインを考えた。

1. 社会的レリバンスー価値観・知識の多様化への対応力
2. ライフキャリアレジリエンスー“黒歴史”の書き直し
3. 質と平等の両立ー学生たちと、会話・課題提出を通じ対話
4. 構成主義アプローチー学生たちが既に持っている知識を生かす
5. 情緒的な動機付けー学生たちの中にある、他者への親切さを生かす

以下、情緒的な動機付けと構成主義アプローチとの具体的方法に焦点を当てつつ、27年度の授業を振り返る。

### 4-2 情緒的な動機付けはどのように可能か

感情的・情緒的な動機付けとして、「なぜいろいろ考えながら言葉を使って説明しなければならないのか。面倒だ。無意味だ。」という学生の気持ちを、変化させる必要がある。同時に、「上から目線」を嫌う心情への対処も必要である。そこで、授業の回毎に「今日のミッション」と題して、困っている誰かに何かを説明してあげる、という課題を出して文章で答えてもらうことにした。狙ったのは、「今日は何をするのだろうか？」という好奇心を刺激することと、「困っている誰かがいれば、何かを説明してあげよう」とする学生たちの中にある親切心という芽を、日本語力の重要な芽として伸ばすことである。更に、最終回でまとめとなるミッションを与えて「全体としてこれを学んだ」という満足感をもたらすことも重要であると考えた。

#### <授業内容>

**ミッション1** 好きなものについて、できる限り具体的に語れ。

この回は、村上春樹の「カキフライの話」を教員が音読するのを聞いてもらい、言葉で何かを表現してみたいという気持ちに誘った上で、各々自分たちが好きなことについて書いてもらった。

**ミッション2** 5歳児に、浄水場を説明せよ。

**ミッション3** 小学校3年生に、バーチャルリアリティー

を説明せよ。

これらは、曖昧に知っている知識を知らない相手に説明するという課題である。人工物を機能に着目して説明してもらうことで、言葉を実体としてではなく概念として意識することを促した。

**ミッション4** アメリカから来た“オタク”高校生に“リア充”を説明せよ。

**ミッション5** 努力は美德と考える50代男性に、あなたの挫折体験を前向きに語れ。

これらは、自分とは異なる文化的背景を持つ相手を意識しながら、何かを説明することにより、概念と文脈の関係を意識することを促す狙いである。また、ミッション5は、エントリーシートを書く心構えの獲得や辛かった経験を考え直すことを狙ったものである。

最終回の**ミッション6**は、5でいったん提出した課題を教員のコメントを参考にして、ブラッシュアップせよ。という課題とした。また、この回で、講義全体の狙いを種明かしの如く説明した。

初めて担当する「日本語力」の内容決定に迷っていた筆者がご相談した中で、本学健康生活学部健康栄養学科の石川豊美准教授は、日頃の栄養実習等での学生指導の様子を話されつつ、「今の子供はごっこ遊びが不足している」ことを指摘してくださった。そうした観点から見れば、これらミッションは、小さい子供を預かった親戚のお兄さん・お姉さんのつもり、あるいは、留学生を2週間預かるホストファミリーのつもりになる、まさにごっこ遊びである。

#### 4.3 構成主義アプローチはどのように可能か

2-4で触れたように、学生が既に持っている経験や知識と関係付けたり利用したりしながら、新しい知識を伝えようと、納得感と満足感が得られやすい。そこで、浄水場、バーチャルリアリティー、リア充など、学生がある程度知っていることを、課題として取り上げた。これら題材について教員より詳しい知識を持つ学生や、何かしらの経験を持っている学生もいると予想されるので、なかなか書き出せない学生に対しては、それら知識や経験を引き出すよう話しかけながら進めた。

構成主義アプローチは、学生に好きなことをさせるのではなく、教員として何を学んでもらいたいかが予めはっきりさせておく必要がある。その上で、学生たちの経験

の中に、その芽を探す。

芽が狙い通りに伸びたかどうかを評価するために、評価基準が必要である。それなしでは評価が採点する教員の主観によって左右され、曖昧になりがちである。また学生が、なんとなく教員が喜びそうな教科書的なことを書いて終わらせてしまうことも、メタ認知能力涵養のためには役立たない。相手の存在を意識しながら自覚的に文章を書くことがテーマなので、その相手から見た時の、文章の適切さを評価基準とすることとした。

#### 4.4 授業の様子

27年度の実践では、授業毎のルーブリックを作成し受講学生に配布した。なお、当科目は必修科目であり、この年の受講生は103名であった。

例として以下、**ミッション4**の場合を取り上げる。この回は、アメリカのサンディエゴから来た高校生に「リア充」という言葉を説明してあげる、という課題である。同高校生はアメリカの高校で日本語を専攻していることから片言の日本語はわかるという設定とし、日本語による説明である。

授業では最初に、この高校生のプロフィールとして、日本のポップカルチャーに興味を持っており、自分をオタクであると言っていることや、アメリカで受けている日本語教育のレベルなど、文章作成に当たって必要となる知識を紹介した。因みに、モデルとなるアメリカ人高校生は筆者の知人として実在しており、学生から当高校生に関する質問が出た場合、本人の了解を得て個人情報に配慮しつつ可能な限り事実に基づき回答することとした。

プロフィール紹介に続き、学生に対して「言葉の説明・言い換えの必要性」を指摘する。更に、「リア充」に関して書かれた雑誌記事を配布し、同記事に沿って、リア充という言葉が使われる背景には日本の学生文化において学業より社交生活が重視されがちな文脈があるとする捉え方があることを示し、リア充・非リア充双方の価値観・観点があることへの目配りの必要性も指摘した。

**ミッション4**の回のルーブリックは以下の通りである。



	十分できている	部分的にできている	できていない
文章を書こうとする意欲がもてた		5行だけしか書けなかった	
書式等形式的な条件を満たしている	形式的条件はすべて満たしている		
相手にわかるよう外国人が使用する標準的日本語教科書に載っていないような言葉（流行語）を説明したり言い換えたりしている	必要な言葉はすべて説明してある		
「リア充」という言葉が発生した文脈（現代の日本の若者の価値観やネットカルチャー）について言及している			文化的社会的背景への言及はない

図2 授業毎ルーブリックの例（平成27年度情報メディア学部情報メディア学科「日本語力」ミッション4）

授業毎ルーブリックによって毎回の提出された課題を評価することに加え、授業全体を通じた目標達成度を評価するため、授業全体の目標を以下のように整理し、学期末試験の評価基準とした。

1. 言葉は概念であり、使われる文脈の中で意味を持つこと、また、異なる文脈では異なる意味を持つ可能性があることに気づく。
2. 言葉が使われる実際の場面には、様々な知識や経験・価値観を持った人がいることに自覚的になる。
3. 誰かに何かを説明する際、予め完全な知識がなくても、自分自身の経験や知識を使い必要なら調べて補いながら説明することが可能であることに気付く。

これら目標の達成度を測るべく、学期末試験の設問では、「子供や外国人など、『文脈』を共有しない人に何かを説明する場合、気を付けると良いことを、授業で学んだことに沿って挙げよ」と問い、答案中の言及数に応じて採点した。

#### 4-5 27年度授業の成果

全体の達成度については、課題未提出により補習を必要とする学生が2名いたものの、補習には出席し課題をこなした。この年度当科目の学生による授業評価アンケート（4点満点、回収数76名/103名）における理解度は3.41点、満足度は3.41点であった。なお、前年度までの担当者および内容が異なるため、当稿では前年度との比較は行わない。

授業内容に関して、学生の中には早合点し「物事をわかりやすく説明する練習」と受け取ったり、「リア充

という言葉の使い方を学んでいると考えたりした学生もいたため、授業実施前に想定した以上に説明が必要となる場面も多かった。各課題において、作業全体を見渡し関連付けながら講義の意図を理解するのは高度な認知的能力を要するので、受講者全員が十分な理解に到達するためには丁寧な説明を要することが改めて明らかになった。

授業評価アンケートの自由記述欄には、「今までよりも文章が上手く書けるようになった」と書いた学生が多いという結果だった。また実際、提出された文章は回を重ねるにつれて長くなり、内容的にも考えながら書いた努力の跡が見えるものが増えていった。それらのことから、充分自覚的でないにしても、動機づけには一定程度成功したと思われる。更に何人かの学生の自由記述には、「挫折体験を前向きに書く」という課題について、「自分の過去を見直すきっかけになった」等、ライフキャリアレジリエンスについての自覚的な気づきが見られた。

#### 4-6 27年度授業の課題

内容的には、説明させようとする対象（浄水場やバーチャルリアリティ、リア充）についての学生間の知識のばらつきが予想以上に大きく、知識の平準化に手間取ってしまったため、全6回を通じた授業内容の印象を拡散化する結果を招いたと思われることが大きな反省点であった。筆者がこれらの単語を選択したのは、同学科学生の特性を鑑みて、また事前に複数学生に尋ねてみた上で、学生間の知識の差が比較的小さい単語として選択したつもりだったが、判断に誤りのあったことがわかった。

技術的な反省点としては、授業中に脱線した発言を続けてしまう学生が複数名おり、そうした学生への対応の

ためにも、補助の先生の存在の重要性が明らかになった。また、毎回の課題の確認やコメントに長時間を要することも明らかになった。ループリックに関しては、主体的学修を促進するという目標との重ね合わせにおいて、不十分な面が見られた。

なお、学生から提出された全課題は、スキャナーによりデジタルデータ化し、基礎教育センターで保存している。

## 5 29年度情報メディア学科「日本語力」の実践

### 5-1 授業設計の方針

情報メディア学科の日本語力開講が1年次から2年次へと変更になったため、27年度の次は一年間において29年度の開講となった。また、筆者が全15コマ分の設計を担当することになった。

学生の状況についての筆者の理解は、基本的に27年度と同様であった。即ち、文章作成への意欲が不十分であること、ゲームに耽溺している学生が多いこと、就職活動に対し委縮した態度が見られること、等がある一方で、趣味について尋ねると詳しく語ってくれる学生が少なくないこと、TwitterやLINE等、短文中心のSNSで頻繁につぶやく学生が多いこと等である。

27年度の反省点として、授業内容の印象を拡散させてしまったことがあったため、これを避けるため、できる限り履修学生が共有できる内容を探した。

また、「日本語力」が自らの内側にあるものを表現する能力である点に更に焦点化する方法を探った。検討から、27年度に十分実現できなかったアイデンティティ形成やレジリエンスの向上により重点を置いた「日本語力」教育を意図し、①母語を用いて「自分の物語をつくる」姿勢を養うこと、②柔軟な調整を目的として他者と自己との異同や距離感を掴むために「属性」を利用すること、③他者との異同・距離に応じてストーリーや表現を変えることが可能であると気づくこと、④自分と他者の認識は異なるのであり、自分の認識をそのまま提示するのではわかりにくいことに気づくこと、を目指すこととした。以上の4点をカリキュラムとして整理し順番を入れ替えて、27年度のアウトラインに加え以下のポイントについてメタ認知を得ることを目標とした。

1. 自己と他者の「属性」の異同に着目すること
2. 他者に対する情報の提示において、「ストーリー化」することの利点に気づくこと
3. 自らがストーリーの「結末」を決めて語ること

が可能であることに気づくこと

4. 他者に対する情報の提示において、「構造・分類」に着目することの利点に気づくこと

補助の教員としては、本学健康生活学部フードビジネス学科の田中明子教授にお引き受けいただくことができた。同教授には、27年度講義の準備段階から言語学者としてご助言いただいていた。実際の授業では、クラス全体に対する説明を筆者が担当し、個別学生への指導と提出課題の添削を、同教授と筆者とで分担することとした。

形式は、27年度と同様、様々に設定された他者に何かを説明する「ミッションシリーズ」とした。

### 5-2 教育支援システムを利用したICEモデルループリックの導入

そもそもループリックは、授業において課される課題の評価基準を明確化したり、それを教員と学生とで共有したりすること等の目的でカリキュラムや評価観点等をマトリクスに整理した表であり、近年多くの学校や教員によって採用されていることは周知のとおりである。

1-2で見た通り、主体的学修を可能にするためには、学修者が社会的レリバンスをもった応用可能性を、自分が学修する最終目標として、視野に捉えていることが必要である。このことは、15回の一連の授業全体にも当てはまるが、それだけではなく、毎回の授業で扱われる各項目に対しても、応用可能性が提示されていれば、学修者の動機づけに大きな意味を果たすことが期待される。ICEループリックは、授業の実施に先立ち、学修内容の各項目の応用可能性を、教員と学生とで共有することを可能にするループリックである。

日本で初めてICEループリックを体系的に紹介したのは、土持・ゲリー・法一である<sup>30</sup>。ICEループリックは適切に使われるなら、柞磨昭孝も言う通り「主体的な学び」を支援する有用なツールとなる<sup>31</sup>。ICEループリックでは、通常のループリック表において評価レベルとなる部分が、Idea（基本的な知識を獲得できたレベル）、Connection（基本的知識と他の知識とのつながりに気づくレベル）、Extension（知識を利用できる応用ができるレベル）の3つにシンプルに固定されており、名称のICEはそれぞれの頭文字からとられている。ICEループリックの場合、柞磨昭孝が指摘しているように<sup>32</sup>、Idea、Connection、Extensionを、レベルでなく、順に深化していくフェイズ（段階）と捉えた方がわかりやすい。Ideaは、ある学修項目や単元において知っておくべき・

理解しておくべき概念を知り理解できているという段階、Connectionは、新しく知った概念を、それまでに知っていた事柄や概念、経験と結びつけて理解できる段階、Extensionは、新しく得た概念を使用して考察したり実践したりできる段階である。つまり、最後のExtensionの段階は、その学修項目の社会的レリバンスを提示することになる。

ICE ルーブリックを作成するためには、教員が学修する各項目について予め応用可能性を明示できるようにしておく必要がある。更に重要なこととして、この表は学生と共有する必要がある。それによって、学生は納得して学修に取り組めるのであり、主体的に学修を行える<sup>33</sup>。

29年度授業では、ICE ルーブリックを学生と共有する方策として、Excel化した同表を本学が利用している教育支援システム WebClass により配信し、本学情報メディア学部情報メディア学科学生全員に配布されている学生の iPad から、Dropbox 等のクラウドストレージ上で保存・編集させて運用することとした（図3参照）。また、同表の自己採点欄を自動計算化し、学生が自己採点欄に点数をつけていくと、毎回総合点が自動的に加算され、これを WebClass に提出させるようにした。これらにより、①学生各自が授業進度と自分の理解度をチェックできること、②自己採点すると点数が増えていくことにより達成感が得やすくなることが期待されること、③各学生が

自己評価した同表を毎授業後に教員に送信することにより、教員に授業の成果がフィードバックされること、がねらいであった。授業全体の計画を示した ICE ルーブリックの他に、課題を提出する回では、課題毎の評価ルーブリックも配信し、学生が当該課題の狙いを再確認し、また教員による採点を納得して受け入れられるよう配慮した（図4参照）。

なお当初、本件を本学図書情報センターに相談し、WebClass に付属しているルーブリックの利用も検討したが、学修項目毎の応用可能性を学修目標として学生と共有することを旨としたルーブリックの作成には向かないことがわかり、利用しないこととした。

授業の例として、ミッション1の課題1では、①自分が好きなことについて、先ず順不同に思いついた順にメ

	できていない	大体できている	できている
種類・説明・思い出を包含	0	1	2
内容の整序ができている	0	1	2

上記の合計点+提出点1=5点満点

(課題1 作成したメモに従い、自分の好きなものについて説明する文章を書いてください。)

図4 課題毎の評価ルーブリックの例

日本語力I・II ルーブリック (平成29年度情報メディア学科学生用)

学籍番号 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_

**ルーブリック使用マニュアル** 以下の基準に従って、各項目ごとに自分の到達度を採点欄に記入してください。  
内容をほぼ完全に理解できた/ミッションを自力で達成することができるようになった ⇒ 5. 完全ではないが80%くらいはできるようになった ⇒ 4. 半分くらいはできるようになった ⇒ 3. 多少はできるようになった ⇒ 2. ほとんど理解できなかった/ミッションを達成できるようにならなかった ⇒ 1

日本語力I 既知の事柄を文章化する	Idea	採点欄	Connection	採点欄	Extension	採点欄
ミッション1 「自分で自分に語れ」：既知の事柄を自覚化する	I-①-1 メモを作成すると文章が書きやすくなることを理解できる。また、実際にメモを作成することができる I-①-2 内容に応じた項目で、メモを整理することができる		I-②-1 メモに基づいて、文章を作成することができる		I-②-2 様々なテーマについて、メモを作成して文章を作成することができる	
ミッション2 「自らを他者に語れ」：文章の読者を意識する	I-③ 自分と読者の属性の相違(年齢・性別・嗜好・職業)によって、文章表現(単語の選択・説明の量・文体)を変化させるべきであることを理解できる		I-④-1 自分が書いた文章の表現を、読者と自分の属性の相違に応じて変化させることができる(グループワーク)		I-④-2 様々な与えられた条件の下で、読者に合わせた表現の文章が書ける	
ミッション3 「他者にわかりやすく語れ」：ストーリー化する	I-⑤-1 読者にとって、わかりやすさはストーリーであることを理解できる I-⑤-2 読者の属性ごとに適切なストーリーが異なることを理解できる		I-⑥-1 I-①-1からI-⑤-2までを利用して、読者に合わせた文章表現・ストーリーの文章を書くことができる		I-⑥-2 様々な与えられた条件の下で、読者に合わせた文章表現・ストーリーの文章を書くことができる	
日本語力II 主観的な経験を文章化する	Idea	採点欄	Connection	採点欄	Extension	採点欄
ミッション4 「主観的な経験を語れ」：結末を自分で決める	II-①-1 メモを作成し、ストーリーを組み立てることによって、文章の結末を自由自在に変えられることが理解できる		II-②-1 メモを作成し、ストーリーを組み立て、結末を決めることができる		II-③-1 与えられた事柄について、作成したメモに基づいて、与えられた他者に説明する文章を、意図した結末になるよう書くことができる	
ミッション5 「自分が受けている授業を他大学の学生に説明せよ」：分類を意識する	II-④-1 複雑な事柄を説明する文章は、分類を意識して調べたメモを作成すると、書きやすくなることを理解できる		II-⑤-1 複雑な事柄について、分類を意識して他者に説明するためのメモを作成することができる(グループワーク)		II-⑥-1 複雑な事柄について、作成したメモに基づいて、与えられた他者に説明する文章を、与えられた字数で書くことができる	
ミッション6 「大学で経験していることを未知の他者に説明せよ」：経験を客観視する視点を獲得する			II-⑦-1 主観的な経験について、他者の属性を意識した表現、ストーリー、結末、分類を意識して説明するためのメモを作成することができる		II-⑧-1 主観的な経験について、作成したメモに基づいて、与えられた他者に説明する文章を、与えられた字数で書くことができる	

日本語力I 自己採点(総合点)	0	日本語力I 試験点数	
日本語力II 自己採点(総合点)	0	日本語力II 試験点数	

図3 平成29年度情報メディア学部情報メディア学科「日本語力」学生用ICEルーブリック



モを取る。②それらを他者に説明するに当たり、好きなものの大まかな種類、詳しい説明、それに関する個人的な思い出を説明すると伝わりやすい、との示唆を与え、

③最初にとったメモを②で示した三つの要素別に整序し文章化するよう指示した。

日本語力I (情報メディア学科) ③

### ミッション2 自らを他者に語れ/ 文章の読者を意識する

I-③ 自分が知っていることでも、いざその内容を人に説明しようとする、結構、難しい。なぜ難しいのでしょうか。理由を考えてみてください。

■属性=たくさんの人間を大まかに理解するための、分類グループのこと。同じ属性に所属する人は、何かしらの同じような特徴を備えていることが予想される。

例 「中年の女性」=中年というグループ、かつ、女性というグループ  
≡諸君の母親と同年代一嵐のファンであろう (外れることもあり)

他にどのような属性があるでしょうか。また、その属性の人はどうな特徴を備えていることが予想されるでしょうか。更に、あなたの属性は何か、考えてみてください。

様々な属性と、その特徴=

自分の属性=

■自分と、自分が書いた文章を読む人とが、同じ属性の場合と、全く異なる属性の場合とでは、同じ内容でも、説明すべき点が違ってきます。

■自分とは趣味や嗜好の異なる人に、自分の好きなものを説明する場合、どのような工夫が必要でしょうか。考えてみてください。

■自分に近い属性の人と、遠い属性の人とで、どちらに説明することがより難しいと思いますか?また、その理由は何ですか?

図5 授業毎のWebClass配信資料の例1

日本語力I (情報メディア学科) ⑤

### ミッション3 他者にわかりやすく語れ/ ストーリー化する

I-⑤-1 「わかりやすさ」とは、ストーリーがあることです。どんなに詳しい説明でも、順序を考えない単なる情報の羅列は、読者にとってわかりにくい文章になりがちです。

■ストーリーとは、情報を並べるための、ある程度決まったパターンのことです。有名なものでは起承転結があります。多くの物語は、起承転結の形に要約できます。

「例 アナと雪の女王」  
起 アナの姉は魔法を使えるが、人々には秘密にしている。

承 魔法のことが人々にわかってしまい、国中が氷で覆われる。  
 転 姉妹の真実の愛によって、魔法が解ける。  
 結 国に平和が訪れる。

物語だけでなく、大学入試の際の「志望理由書」のような説明文にも使えます。

起 私はもともとゲームが好きでした。  
 承 そこで、ゲームに関係したことを学べる大学を探していました。  
 転 すると、貴学の小橋ゼミのサイトが見つかり、ゲームのプログラミングを学べることがわかりました。  
 結 それで私は、この大学に入学して小橋ゼミで学ぶことを目指すことにしました。

その他のストーリーのパターン

■ SDS 法

要約 (Summary) ⇒ 詳細な説明 (Details) ⇒ まとめ (Summary)

■ PREP 法

結論 (Point) ⇒ 理由 (Reason) ⇒ 具体的例 (Example) ⇒ まとめ (Point)

■ BEAF 法 (商品説明の場合)

Benefit (購入メリット) ⇒ Evidence (論拠) ⇒ Advantage (競合優位性) ⇒ Feature (さまざまな特徴)

■ ギリシャ悲劇

予言→勇者の登場→勇者の戦い→勇者の敗北=予言の成就

I-⑤-2 相手の属性によって、わかりやすい (= 納得しやすい) ストーリーは異なることが予想されます。

例 本学に入学した理由を、本学の同級生に対して起承転結で語る場合、大学入試の志望理由書とは異なるストーリーを語るのが自然です。

起 最初は名古屋市内の大学に入りたかったんだけどね。  
 承 けど、なかなか入りたい学校が見つからなくて。  
 転 そしたら、たまたまこの大学の小橋ゼミでゲームプログラミングをやってるらしいってわかって。  
 結 まあじゃあ、ここでいいかなってことになったんだよね。

上の例の大学入試の志望理由書も同級生に対する説明も、「小橋ゼミでゲームプログラミングを学ぼうと思って入学した」という部分は同じです。しかし、志望理由書では、「最初から目的意識を持って探した結果、本学を見つけた」という積極性を強調しているのに対し、同級生に対する説明では、「たまたま見つけた」という、やや力の抜けた気楽な雰囲気や誇りを強調しています。それぞれ、説明する相手の価値観にある程度合わせているのです。

図6 授業毎の WebClass 配信資料の例2

5-3 29年度授業の成果

この年の受講生は前半が99名、後半が105名（当科目は15コマの最初の1回をチェックテスト、残り14回を7回ずつに分け、前半を日本語力I、後半を日本語力IIと呼び、成績評価も前半後半に分けて実施している。そのため、再履修者を含めると前半後半で人数が異なることがある）、授業評価アンケート結果（回収数：前半81名

/99名、後半79名/105名）は、前半の理解度が3.47点と3.45点（この年から2クラスの授業評価アンケートを分けて実施した）、満足度が3.44点と3.38点、後半の理解度が3.48点と3.44点、満足度が3.48点と3.40点だった。

授業目標が抽象的であることから、履修者が「ミッション」の表面に惑わされず目標を理解できるよう授業を進められるか多少不安があったが、授業評価アンケートを

見る限り、メタ認知能力を発揮して授業の狙いをよく理解した学生が予想以上に多い印象だった。また、授業中に教員から問いかけを行った際、反応を返す学生が毎回それなりにおり、提出された課題にも真剣に取り組んだ跡が覗かれた。

ICE モデルループリックについては、このループリックの特徴を理解した上で、自己評価点の記入に興味を持って取り組んでいる様子が見られた。受講学生に尋ねたところ、「授業のポイントを振り返ることができるので良い」との回答が得られた。

#### 5-4 29年度授業の課題

先述の通り、ICE ループリックは Excel 化したものを各学生に iPad からクラウド上で保存してもらい、毎授業後に自己評価を記入、それを教員にフィードバックする形で運用した。しかし、毎回のように複数学生が保存場所へのアクセス方法を忘れる、WebClass に評価結果を送信できない等のトラブルが起きた。送信トラブルについては本学図書情報センターにご相談したが、原因はわからないとのことだった。

29年度前期の授業が終了する時期に、図書情報センターにより情報システム改善に関するアンケートが実施されたので、基礎教育センターとして以下を回答した。すなわち、①上記送信トラブルの原因究明および改善のお願い、②アクティブラーニングの実施には ICE ループリックが適格的であり、現行の WebClass のループリックは、ICE のように教員と学生とが授業のねらいを共有するためのループリックの作成には適さないこと、③ ICE ループリックと配布資料とをリンクさせることができれば、学生のリフレクションが格段に容易になること、である。

これら基礎教育センターからの依頼は、図書情報センターを通じて株式会社ジャスウィルのご担当の目に留まり、29年度夏季休暇中に本学基礎教育センターと同社との共同開発の形で、ICE ループリックを運用するためのシステムの試作品が作られることとなった。29年度後期現在、同システムは「名古屋文理大学ループリックシステム」の名称で本学において試験運用され、本学基礎教育センター科目や、各学部学科教員の方々によって試用されている。

#### 6 まとめ

振り返ってみると、当稿は筆者が近年の教育理論を学び、それを従来自身が学んできた主体性についての理解

や教員として経験してきたことと何とか関連付け理解しようと悪戦苦闘し、更に基礎教育センター科目「日本語力」に適用して教育実践しようとした、まさに ICE モデルに沿った苦心の展開の記録となっている。ICE で言えば Idea のフェイズに当たる教育理論の勉強が追い付かず、したがって Connection の理論の関連付けも不十分なものに留まっている。しかし少なくとも、主体的学習能力を育成しようとする教育実践において、主体性、メタ認知能力、社会的レリバンス、ライフキャリアレジリエンス、質と平等の両立、構成主義アプローチ、情緒的な動機付け等の概念や、ICE ループリックの方法論が示唆に富んでいることは明らかになったと考えている。

本学基礎教育センター科目を担当して、筆者が従来「新しい社会運動」論等、市民運動論の枠内で考えてきた主体性について別の角度から考える端緒を得たことは、教育者としてのみならず研究者としても幸運だった。

今後、主体性や主体的学修の定義についての整理や、主体的な学修をもたらすための教育方法について引き続き勉強し、教育実践に生かしていきたい。

\* 本文中に記した方々をはじめ、本学の多くの先生方から貴重なご助言をいただいた。また課題中の本学情報メディア学部情報メディア学科小橋一秀准教授のゼミへの言及について、同准教授よりご快諾いただいた。心よりの感謝を記したい。

\* 当稿のうち、2-1から4-6までは平成27年度名古屋文理大学 FD フォーラム（2016年3月）での報告原稿をもとに新たに検討を加えたものであり、5-1から5-2までは第1回日本アクティブラーニング学会表現力部会研究会（2017年7月、於 神田外語大学）での報告原稿をもとに新たに検討を加えたものである。

#### 注

1) 文科省、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー（答申）」、2014.8。ただし、既に第二次世界大戦後の教育民主化において同様の問題が指摘されていたことを、土持ゲーリー法一が著書『社会で通用する持続可能なアクティブラーニングー ICE モデルが大学と社会をつなぐ』東信堂、2017.6)において指摘している。また、田中耕治、教育評価と教育実践の課題 「評価の時代」を拓く、



- 三学出版, 2013.10. の「[II] 学力調査問題の検討」に、戦後の日本における学力観の変遷がまとめられている。
- 2) OECD 教育研究革新センター編著, メタ認知の教育学 生きる力を育む創造的数学力, 明石書店, 2015.8
  - 3) 藤原和博, 10年後、君に仕事はあるのか? 未来を生きるための「雇われる力」, ダイヤモンド社, 2017.2
  - 4) 本田由紀, 教育の職業的意義 若者、学校、社会をつなぐ, ちくま新書, 2009.10
  - 5) 同上, p158
  - 6) 須田治, 情緒が紡ぐ発達, 新曜社, 1999.3
  - 7) 河合隼雄, 母性社会日本の病理, 講談社, 1997.9
  - 8) エーリッヒ・フロム, 自由からの逃走, 東京創元社, 1996
  - 9) ハンナ・アーレント, イェルサレムのアイヒマンー悪の陳腐さについての報告, みすず書房, 1969
  - 10) Haruko INOUE, Consideration of the Political Weakness of Nature Conservation Movements in Japan-From the Identity Politics seen in "Ikego Forest Conservation Movement"-, Journal of Nagoya Bunri University vol.9,2009
  - 11) ピーター・バーガー, 聖なる天蓋, 新曜社, 1979.7
  - 12) アルベルト・メルッチ, 現代の遊牧民, 岩波書店, 1997.8
  - 13) OECD 教育研究革新センター, 前出
  - 14) エーリッヒ・フロム, 愛するということ, 紀伊国屋書店, 1991.3
  - 15) ピーター・バーガー, 故郷喪失者たち 近代化と日常意識, 新曜社, 1977.10.
  - 16) エリック・ホッファー, 大衆運動, 紀伊国屋書店, 2003.2
  - 17) ピーター・バーガー, 故郷喪失者たち 近代化と日常意識, 新曜社, 1977.10.
  - 18) 柘磨昭孝, ICE モデルで拓く主体的な学び 成長を促すフレームワークの実践, 東信堂, 2017.6 P.96
  - 19) OECD 教育研究革新センター, 前出
  - 20) 「メタ認知」は認知心理学・教育心理学における概念としては、「自らの学習状態を把握・調整しながら学習を進める力」を指し, 学習方略についての知識であるメタ認知的知識と, 自らの活動のモニタリング・コントロールから成るメタ認知的活動との二つが, その意味内容となる。当稿では, より一般的な解釈として「自己の認知活動を客観的に捉え評価した上で制御する能力」と理解し使用している。なお, 当概念に関する近年の文献として, 深谷達史, メタ認知の促進と育成 概念的理解のメカニズムと支援, 北大路書房, 2016.3を参照した。
  - 21) OECD 教育研究革新センター, 前出
  - 22) 落合洋文, アフォーダンスに基づく日本語力の新たな取り組み 抽象概念の理解を助ける文脈重視の言語トレーニング, 名古屋文理大学紀要2016 Vol.16, 2016.3
  - 23) 東京大学教育学部 カリキュラム・イノベーション研究会 編, カリキュラム・イノベーション 新しい学びの創造へ向けて, 東京大学出版会, 2015.10
  - 24) 同上
  - 25) 同上
  - 26) 国立教育政策研究所 編, 国研ライブラリー 資質・能力 理論編, 東洋館出版社, 2016.1
  - 27) 同上
  - 28) なお, 田中耕治は, 第二次世界大戦直後の山形県において, 戦前の「北方性教育運動」を受け継ぐ形で「生活知性」や「生活意欲」を喚起するために実践されていた「生活綴方」が, 「書く力」を基本に置いていたこと, 現代における「読む力・書く力」の育成においても示唆的であることを指摘している(田中耕治, 前出)。
  - 29) 小川洋子・河合隼雄, 生きるとは、自分の物語をつくること, 新潮文庫, 2011.3
  - 30) スー・F. ヤング著 ロバート・J. ウィルソン著 土持ゲーリー・法一 監訳, 「主体的学び」につなげる評価と学習方法 カナダで実践される ICE モデル, 東信堂, 2013.5. なお筆者が主体性と教育評価制度との関係や ICE モデルを知ったのは, 家族が以下を執筆するための参考文献として同書を購入していたことに由る。井上明俊(指導 名城大学付属高等学校教頭 金子恵一先生), 愛知県の人材創造と教育評価制度の関係における課題と展望, 同校課題研究論文, 2017.3
  - 31) 柘磨昭孝, 前出
  - 32) 同上
  - 33) ICE モデルが日本に紹介されたのと同時期に, 文科省による客観的評価のためのルーブリック推奨がなされたため, ICE ルーブリックの目的を「数値化」と混同する向きがあるが, これは誤解であると ICE ルーブリックを日本に紹介した土持は著書の中で指

摘している。土持ゲーリー法一，社会で通用する持続可能なアクティブラーニングー ICE モデルが大学と社会をつなぐ，東信堂，2017.6.