

初年次教育のための教材・方法研究および ＜メタボリック＞な教材・カリキュラムの開発 ——江戸川大学「アカデミック・スキル演習」の試みをつうじて——

荒谷大輔、岡田大助、鈴木哲平、福島亜理子、石野一晴、市川貞男、市村由起、
大竹洋平、佐古仁志、中原真祐子、田上大輔、羽村太雅、皆吉淳延

要 旨

大学入学者の学力が多様化し続ける今日、大学初年次教育の重要性もますます高まっている。江戸川大学では2年間にわたる初年次教育プログラム「アカデミック・スキル演習」を運営し、この中で、教員同士のインタラクションとともに、教材や指導方法の絶えざる最適化—＜メタボリック＞な教材・カリキュラム改善—を行っている。本論では、＜メタボリック＞な実践を報告、分析することにした。

キーワード：初年次教育、日本語リテラシー、情報教育、チームティーチング、教材改善

0. はじめに

江戸川大学基礎・教養教育センターは、2017年度から全学必修科目として1,2年次に初年次教育・基礎教育科目（「アカデミック・スキル演習Ⅰ」「アカデミック・スキル演習Ⅱ」）を用意し、同時に「アクティブ・ラーニング・スタジオ」での補習指導を行いつつ、より適切な初年次・基礎教育方法の構築とその実践を継続的に進めている¹。2018年度には2年目を迎え、今年度から新たに2年生科目「アカデミック・スキル演習Ⅱ」がスタートした（2018年度をもって、教員も2カ年の「アカデミック・スキル演習」をひととおり経験したことになる）。

本学「アカデミック・スキル演習」の大きな特徴のひとつは「チーム・ティーチング」である。各教員の専門性を維持しながらその垣根を越え、基礎教育・教養教育の在り方そのものを問い直しつつ、これを刷新することが試みられた²。総勢10名におよぶ「アカデミック・スキル演習」の担当者は、哲学・倫理学・文学・歴史学・社会学・化学・天文学・情報工学・教育学・教育工学のように、その専門領域がきわめて広範に亘っており、相互の専門性の尊重しつつ、「基礎教育」のあるべき姿を議論し、また現実の学生に適切に対応するため、カリキュラムを運営しながら同時にこれを更新するという態勢を築いてきた。

こうした実践と研究の成果によって、土台となるカリキュラムの設計と、教員同士の共同作業の態勢づくりは平成29年度にほぼ確立することができた。しかし、その次の段階の課題として、具体的で適切な教材や方法の研究や開発が喫緊のものとして現れた。本論文は、江戸川大学における初年次教育の実践を通じて、立場や専門の異なる複数の教員が協力しつつ、同一基準で全学の学生を評価するための教材と教育方法の開発手法について、実践例をもとに検討するものとなる。下に掲げた図1は、「アカデミック・スキル演習」において指導されている「論理トレーニング」の中の「余事象」について、学生にとってよりわかりやすい呈示をめぐり、ある教員が実際に授業を行ったあとで、提案を行っている場面である。このように、「チーム・ティーチング」そのものに、教材改善、授業改善の契機はす

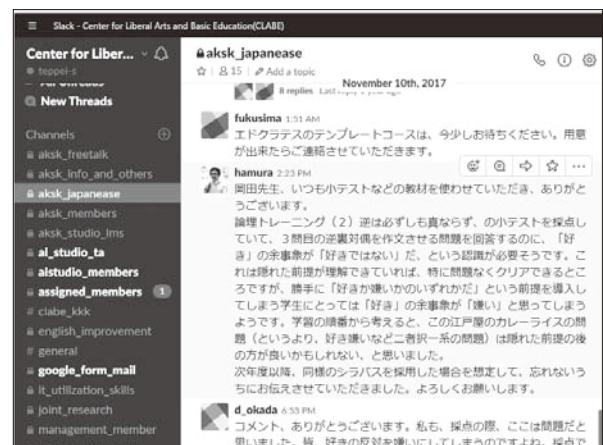


図1 「チーム・ティーチング」における教材対話の例

であつたのである。

とはいえ、教材や方法の改善はこれだけで十分とは言えない。本研究の掲げる<メタボリック=新陳代謝の>とは、本来的には、動的に変化する環境に対応するために生体が備える機構を意味するが、上にも示唆したとおり、今日の初年次教育が対面するものは必ずしも旧来の教育課程で想定されてきた「学生」と同じものではない。かつての教養主義のように³、特定の文化システムへ学生を統合することを目的とした教育を実践するのであれば、教えるべき教材もまた、理念的に指定される「教養=文化」を範として、教員の側から一方的に学生に示すことも可能であるかもしれない。しかし、変化する環境の中で効果的な教育を実践していくためには、教員の側がメタボリックな構えを備える必要があると、われわれは考えている。

それならば、PDCAサイクルやその他の既存の理論があるではないか、という反論があるかもしれない。たとえばPDCAサイクルをベースにした教育モデルとしてはADDIEモデルが知られている。「分析(Analysis)」「デザイン(Design)」「開発(Developement)」「実施(Implementation)」「評価(Evaluation)」の5つのプロセスによって効果を図るモデルである。このモデルが注目しているのは、従来の授業改善が教授者による主観的な振り返りに依存しているという反省に立ち、教育の改善を客観的、合理的な方法で明示的にシステム化するという側面にある。しかし本研究で使用している<メタボリック>は、どの教員もが行うであろう単なる改善の作業でもなく、またPDCAまたはADDIEモデルを単に言い換えただけではない。<メタボリック>の語によって、有機体、有機的なシステムを志向しているのである。

そこで学生というファクターが、きわめて重要なものとしてたち現れてくるように思われる。本学入学生は、アドミッション・ポリシーに基づき、入学試験という特定のスクリーニングがなされるものの、入試の方法もAO入試から指定校推薦、一般受験など多様であり、興味や関心も様々であって、必ずしも学力について多くの前提を共通して持っていないと想定される。そこでまずは、今日の大学の初年次教育が対象とする「学生」と何なのか、その基本的な像を定義することを出発点に、その「学生」に対してどのような教育が効果的かを模索した実践例を検討することにしたい。

共通の教育目標の達成を目指しつつも、多様な学生、多様な教員からなるチーム、そしてこれらの相互作用、あるいは時間的推移に伴うそれらの変化(ここで「形成的評価」⁴を想起することがさらに「メタボリック」という語の正当性を補強してくれるかもしれない)とい

う、きわめて複雑で動的な人間集団によって実践されている「アカデミック・スキル演習」にとって、固定的・効率的で線状的な生産モデルよりも、同時多発的に必要なものを摂取し、不要なものを廃棄しつつ調整を行い、生命を維持し、活動するという有機的なイメージのもとで教材開発プロセスを捉えることが、より適切であると考えるのである。

以下、初年次教育が対象とする「学生」についての分析(1)からはじめて、チーム・ティーチングを核にした科目運営の試みと課題の析出(2)、具体的な実践例の提示(3)というかたちで論を進めていきたい。

1. 「学生」とは誰か？

「学生が本を読まなくなった」「地理や歴史などの一般的知識を前提にして学生と話ができない」「最近の学生は与えられるものに対して受動的で、クリティカルな視点をもたない」等々、「最近の学生」をめぐる教員の側から様々に否定的な評価がなされることがある。しかし、こうした評価の裏には「学生」のあるべき姿についての教員の側の想定が存在しているようにも思われる。実際、入学試験などのスクリーニングによって「大学生」は入学時に最低限の能力を身につけていることが期待されている。大学が教育機関である以上、教育による恩恵を受けることが期待できない学生を無理に受け入れることはできないといわなければなるまい。

だが、今日の状況は、一定のスクリーニングを経たなお、主体的に学ぶ能力を欠いた学生が特定の割合で存在するようになってきているように思われる。また、一定程度の学力を備えた学生でも、対人コミュニケーションのスキルが極端に少ない学生も散見される。

宮崎孝治らが千葉・茨城・埼玉の高校386校の教員を対象に行った調査では⁵、「読み・書き・計算等の知識・技術」の「基礎学力」に不安を感じる生徒の割合を50%以上と答えた教員が23.4%、40～50%未満と答えた教員が7.5%、30～40%未満が17.4%だった。つまり、30%以上の割合で「基礎学力」に不安のある生徒がいる学校の割合は48.3%と約半数に上ることになる。

実際のこの「基礎学力」の不足がどのレベルのものなのかということについては、新井紀子の研究からうかがい知ることができるだろう⁶。

新井によれば、次のような「AはBであるが、Cでもある」形式から、「B→A」を読み取れなかった高校生が、43%存在するという(図2)。

現在の日本の大学進学率は約50%であるため、こう

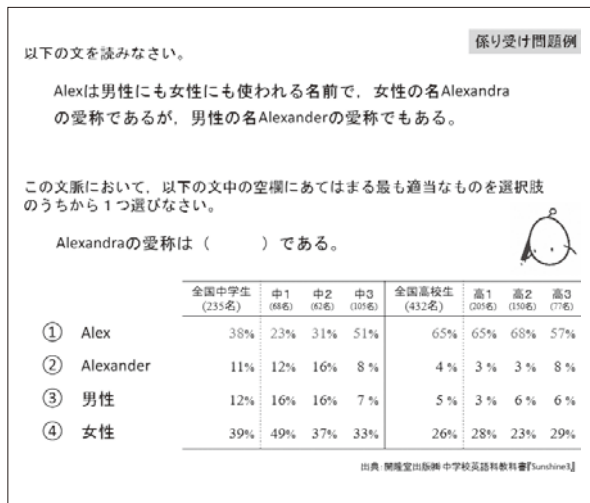


図2 「係り受け」問題とその学年別正答率

した日本語の読解に対する障壁をもつ大学生の割合はそれほど多くないと構えることもできるかもしれない。しかし、基本的な問いのレベルでのコミュニケーションの齟齬が発生している可能性のある教育環境の中で、問題のある学生がごく一部に過ぎず、教員による多少の配慮で問題が解決するとするのは、やや楽観的に過ぎるだろう。

江戸川大学では、AO・推薦、センター試験利用・一般入試など様々な形態の入試を経て入学する学生の「基礎学力」を測定するためのテストを行っているが、そこで示される結果においても「今日の学生」をめぐる問題の存在が示唆されるように思われる。このような「学生」に対して効果的な初年次教育を行うためには、まずは「基礎学力低下」をもたらしている原因について考察する必要があるだろう。

ひとつに視聴覚メディアが発達し、社会規範や行動基準の次元でテレビなどからの情報が参照される状況が挙げられる。入学時面談等で社会的な関心の程度を図るために「最近気になったニュース」を聞いているが、凶悪犯罪や災害など、身近に感じられる話題を挙げる学生が多く、その参照元はおしなべてテレビ・メディアである。新聞を定期購読している家庭の数は、少なくとも入試面接時という定点観測で見ると限りでは年々減ってきており、家庭環境自体に「活字メディア」が存在しない学生も多く見受けられるようになってきている。

その一方で、文字を使ったコミュニケーションとしては、SNSなどのメディアの使用が中高生において一般化している。学生は、LINEやTwitterなどのメディアを用いて密にコミュニケーションを取り合い、それを日常的な生活環境としているといえる。頻繁に文字を使用したコミュニケーションをとることに、

一見するところ彼らのメディア・リテラシーは高度なレベルで達成されているようにも見える。しかしながら、そのメディア・リテラシーは、基本的には「共感」を基礎にしたコミュニケーションのスキルを指し示すもので、その枠組の外にある「一般」あるいは「公共性」に開かれたコミュニケーションを志向していないことを特徴とする。仲間内の「ノリ」の重視や「空気を読むこと」の強要などを基礎にして、ときに外部の規範に合致しない行為が、そのコミュニティの中で「英雄視」されることも発生する。仲間同士のコミュニケーションでは非常に饒舌で、場の空気を十全にコントロールしているような学生が、その外部でのコミュニケーションにおいては非常に稚拙で形式的なやり取りしかできないような状況も見受けられる。「共感」を基礎にしたコミュニケーションにおいては、議論の文脈は共同性によって担保されるが、異なる前提をもった他者を相手にするためには、その前提間の間隙を埋めることが求められる。今日の初年次教育が対面する学生は、論理によって客観的な議論空間をとともに作る経験をこれまでほとんど経験してこなかった者と考えの必要がある。そしてその必要性が、学生の日常生活の次元でまったく意識されていないということが重要である。「メディア」としての機能は、共感メディアで十分であると認識されており、客観的な議論空間に対しては「軌轢を生む」「否定的なコミュニケーション」などのネガティブなイメージすらもっていることがある。批判的な検討を基礎にする学問的な議論自体が、大学に学びに来る者にとってまずは「必要性を感じないもの」とみなされているということを認識する必要があるだろう。大学で学ぶことのイメージ自体を共感メディアの中で見ている学生に対して、従来型の「学習意欲」を前提にすることはできないといわなければならない(これはメディアの問題であって、学生が社会環境の中で自らをよりよいものとしようとする意欲が存在しないわけではない。初年次教育で必要とされるのは、その学生の意欲をより広い一般的な社会に涉りうるメディアへとつなげることだと思われる)。

もちろん、こうした「学生」のイメージは仮説的なものであり、必ずしも学生の実態そのものとはいえないかもしれない。より実際に即した「学生」の像を描き出すためには、さらに精緻な調査と分析が必要であると思われる。今後はこの点についても、具体的なデータをもとに議論したいと思う。しかし十分なデータの収集と分析が行われる間も、学生への教育は日々行っていかなければならない。当面のあいだ、このように仮説的に「学生」のイメージを設定することで、それに対する具体的な教育プランを立てることにしたい。

江戸川大学の「アカデミック・スキル演習」では、上のような「学生」のイメージを想定して、高次のコミュニケーション・プラットフォームとしての「教養」を学生に身につけさせるためのカリキュラムを策定した。具体的には、「優れた言語運用能力」、「情報活用能力」、「「社会」に対する解像度の高い認識を帰結するような自己了解」を柱とし、対話術としての論理学の活用、ICTを活用したグループワークの導入、客観的な根拠に基づいたレポートの作成などによって学生に「高次のコミュニケーション」に関わるスキルを身につけさせることが目指された。

2. <メタボリック>な手法の要請

学生の多様性を確認したところで、方法の問題に入って行きたいと思う。本論はPDCAサイクルのアイディアを否定するものではない。しかし、いくつかの修正が必要であるように思われる。

第一に対象となる「学生」がどのようなものかを、実際の社会構造との関係から見通す必要があるということである。そこで得られた「学生」の像については、実際に実施していく中でより実態に合うものとして修正される必要があるが、個々の現場がおかれている環境の分析を抜きに、単に外的に目標が設定されそのための構想を強いられるという状況では、PDCAサイクルを回しても搾取の鉄鎖を締め付けるだけの結果をもたらすだろう。そこでは、構造的な問題が現場の努力の問題にすり替えられる可能性が出てくることになる。

第二に、学部学科をまたいで全学の学生に「同じ教育」を実施するために、かえって「実施(Do)」部分で学生の資質に応じた柔軟な対応が求められる点である。「構想(Plan)」に基づいて「実施(Do)」に至る過程において、担当教員が担当クラスの学生の資質を見ながら、結果として同程度の教育効果を上げるために教材の取捨選択を行う必要が生じる。江戸川大学では、学科ごとに学生の資質に特徴が出る傾向も強く、学科ごとに異なる授業運営がもとめられる場合もあった。

このように、個々に異なる学生の資質に配慮しながら全学で同じ評価基準を用いて、同一の目標を達成するために、「アカデミック・スキル演習」では、下記2つの基本方針をとった。

(1) ルーブリック評価項目による教育目標の細分化

科目における教育目標とその達成度を、学生も常に確認しうるものとして提示するために、ルーブリック方式によって評価項目を細分化し、それぞれの項目についてその達成度をはかる方法を採用した。

個々の学生の資質や学科の傾向の違いによって、学習項目に得意／不得意が発生するが、客観的な評価基準の徹底を行うことに務めた。具体的には以下の基準を用いた。

1. 評価項目に対応した小テストを全学で同じものを用いる
2. 「特別加点」枠を設け、ルーブリック評価項目に挙げられたもの以外での学生の取り組みを評価する要素を残す(「特別加点」は担当教員の裁量に委ねられるが、何による加点かは明記することが求められる)
3. アクティブ・ラーニング・スタジオにおける補習の徹底によって、授業内で出来なかった事柄について、少なくとも最低限の目標を達成するまで補習を繰り返す(ルーブリック評価項目にひとつでも「D」が残る場合には「不可」になることが授業当初から学生に徹底される)
4. アクティブ・ラーニング・スタジオにおける補習教員の間で補習による評価変更基準の同一化をはかる

(2) 絶対評価の徹底による「同一性」の確保

(1)と連動して、ルーブリック項目ごとの絶対評価を徹底した。今日の大学教育では、科目履修者の成績分布が正規分布になるよう配慮することが一般的だが、結果の出力を確保するため教員に相対評価の徹底を求めることは、教育の本質を歪めかねないことと思われる。客観的な基準による評価を行った上で、成績に偏りができた場合に、授業内容の難度を調整したり、よりよい教育効果を高めるための工夫が行われるということであれば理解できるが、はじめから正規分布を得られるようなかたちで成績評価を行うことが推奨されるならば、成績評価の客観性自体が揺らぐことになりかねない。

とりわけ、初年次教育では、学生が専門研究に入る際に不可欠な「アカデミック・スキル」を全学生に身につけさせることが目的であるため、最終的なゴールは、できない学生も何とか補習で補いつつ、すべての学生にすべての項目で「A」をとらせることが目標になる。

ここまででお気づきになっただろうが、特に2018年の開講初年度「アカデミック・スキル演習」においては、学生の多様性、教員の多様性による不均衡を是正するために、むしろ「均一化」「同一性」に強調がおかれていた。これは、従来の日本語リテラシーの授業が教員個人の資質にゆだねられており、また、教員それ

ぞれの信念(思い込み)で教育がなされていたという反省に立っていること、また、本学教育の最終目標である卒論執筆に際して、求められるスキルはある程度標準化できるものであると、「アカデミック・スキル」のチーム内にコンセンサスがあったためである。

この点からチーム・ティーチングについて考えると興味深い点に気づく。チーム・ティーチングは一方で共通化と標準化のツールになることは、上記からご理解いただけるだろう。他方、チーム・ティーチング、授業後フィードバックは、同時に、冒頭の教員同士のやりとり(図1)をもう一度ご覧いただければわかるとおり、個別具体的な教材内容について、授業後に議論することで、クラスや学生ごとに、最適な呈示方法(「カスタマイズ化」と言ってもいいかもしれない)が検討されることになる。この例で言えば、『『好きである』の余事象が『好きではない』』であることがすぐに理解できるクラスや学生には、あえてこの指摘を活かす必要はない。また、この2名の教員のやりとりは他の教員にもオープンになっているので、これを参考に、自分の担当するクラスで、必要かどうかを検討する可能性が生まれてくる。

ここまでの議論を別の形で言うならば、「アカデミック・スキル演習」においては、チーム・ティーチング、ループリック評価といった方法により、より客観的で共通の教育を行う方向を打ち出しつつ、一方で多様化の方向にも展開していかなければならないということである。PDCAサイクルでは、工業製品管理を基礎としたものである限りにおいて、目標に対して採るべき対策は一本化されることが想定されているが、上に見たように教育現場においては、目標が同一であっても「対策」は多様でありうる。それゆえ、「改善」に際しても多様性をレギュリエートしながら目標達成を目指す必要が発生することになる。これを「メタボリック」として、仮に定義しておこう。

それでは「アカデミック・スキル演習」2年目において、「メタボリックな手法」で授業改善に務めたその実践例の一部を参照し、さらに効果や課題を検討してみたい。

3. 実践例

教育項目をいくつかのカテゴリーに分け、担当教員間の打ち合わせ会で議論された内容をもとに、＜メタボリック＞的な試みの実践例の一部を紹介していく。なお、各教員の発言のより多くの抜粋は、稿末に資料としてあげておいた。

会いたくて 会いたくて
西野カナ

なぜなら
というわけで
端的に言えば

ところで
やはり
けれども
しかも

会いたくて 会いたくて 震える
君を想うほど遠く感じて
もう一度聞かせて嘘でも
あの日のように“好きだよ”って・・・

今日は記念日 本当だったら
二人過ごしていたかな
きっと君は全部忘れて
あの子と笑いあってるの？

図4 接続関係理解のためのスライド

3-1. 接続関係の指導

文章を読む、文章を書く際に、接続関係を正確に理解することが重要であることは、衆目の一致するところだろう。ところが、明示的な接続詞があればまだしも、文と文、段落と段落の間に成立しているものの、接続詞のない接続関係を読み取る、また、これを使って文章を書くことは、学生によっては相当難しいものであるようだ。

そこである教員は、流行歌を用いた左のような教材を作成した。これについては、賛否両論あるかもしれない。日常的な題材は、論理的文章につながるか不明である上に、論理的言語に比べ、接続の関係がやや曖昧、複雑になりがちだからである。しかし、学生の反応はきわめて良いものであった。

3-2. 論理トレーニング

「アカデミック・スキル演習I」では、論理学の初歩を導入し、論理的文章の読み方(批判の仕方)、書き方に活用するようにカリキュラムを設定している。論理によって考えるということは、何よりアカデミックな技法の第一歩だからである。しかし、学生の反応、定着は必ずしも芳しいものとは限らない。ここは、「メタボリック」な試みが活かされやすい場面であると言える。

ひとつ、ある教員による「対偶」の指導について紹介したい。論理学における「対偶」は、毎年学生にとって難関であるが、これを心理学におけるいわゆる「4枚カード問題」によって具体的に理解させようと、この教員は考えている。4枚カード問題とは以下のような問題である。

カードの表にはアルファベットが、裏には数字が書かれています。

アルファベットが母音(A, I, U, E, O)のとき、裏には偶数が書かれていなければなりません。

これがルールです。

4枚カード

4枚のカードが置いてあります。

A K 4 7

この4枚です。ルール違反がないことを確認するためには、どのカードを裏返せばいいのでしょうか。

「4枚カード問題に答えられますか」

<http://hiro365.tarohiro.com/>

2015/11/20/fourcard/(2018/12/01 閲覧)

解答は以下のようになる。

もうお分かりですね。この問題、対偶で一発です。

母音 ⇒ 偶数

の対偶は

奇数 ⇒ 子音

です。だから、調べなきゃならないのは、見えている母音と見えている奇数です。

心理学？どこの国の言葉ですか？

(同ページより)

「対偶」について直接学生の理解を得るのは難しい。しかし、「4枚カード問題」ならば、実際にカードを使って確かめることもできるし、もしかするとこの問題をすでに知っている学生がいるかもしれない。この例からわかるとおり、学生が理解するのが難しい場合にも、方法によってはこれを理解してもらうことがより容易になるという可能性を探ることには価値がある。無論、「対偶」をそのまま理解できる学生も少なくない

ことを付記しておく。

3-3. レポート指導

「アカデミック・スキル演習」の最終目標のひとつは、きちんと批判的な視点を保って自分で問いを立て、それについて適切に議論することができることだが、そのために2年間で少なくとも4回、学生にレポート課題を課している。各教員は、これまで「感想文」しか書いてこなかった学生も含め、日本語リテラシーが十分ではない学生のレポートを添削し、一定レベルでの「アカデミック・スキル」が身につくように指導する必要がある。論文やレポートを書く際、筆者とその他の人間の言葉を区別することはきわめて重要だが、これに関して、引用の方法は強調され、徹底されているのに対し、パラフレーズの方法の指導は不十分であるように思われる。これについて、ある教員は以下のような説明教材を開発した。

	引用	パラフレーズ
定義	著者の書いた内容を一言一句変えず、まるごと抜き出す。	著者の書いた内容の重要な部分を、自分で要約し、組み替えて紹介する。
やり方	<p>基本形：まるごと引用し、引用箇所の末尾に参照文献、ページ数を添える。</p> <p>1. 短い場合 (1～2行程度) 「かぎ括弧」に入れて引用する。</p> <p>2. 長い場合 (2行以上) 文を複数、まるごと引用する。自分の文章からは1行空けて、インデントを二字程度下げること、 「引用だぜ!!」ということをアピールする。 かぎ括弧はつけない。</p>	<p>○重要な部分を、自分で要約して、ポイントを文章に入れ込む。</p> <p>○参考にしたページ数を、その話が終わった時点で表記する。</p>

● パラフレーズのメソッド

➤ 著者の書いた文章の要点を要約して、意味を変えずに、自分の文章に組み入れる。

教員をやっていると、論文に関していちばん悩ましいのが「剽窃」の問題だ。最近では、課題のキーワードをいくつか組み合わせ、検索して見つけたインターネット上の文章を無断で借用した盗作論文にお目にかかるようになった。しかし、教員を甘く見てはいけない。こうした行為はまず絶対にバレる。まず、教員は学生が使いそうな言い回しかどうか、すぐにわかる。だてに年に何百本もの論文を採点しているわけではないのだ。「この文体にピンときたら 110 番」というわけで、教員もその論文から特徴的な言葉をいくつか選んで検索する。そうすれば盗作論文のソースはすぐに見つかる。(戸田山 2012, p.33-34)

パラフレーズ

ベテラン大学教員の戸田山は、剽窃は必ずバレると警告している。学生が使わなさそうな言葉や文章をレポートから取りだし、検索することで、盗作論文のインターネット上のソースがすぐにみつかるのだという (戸田山 2012, p.33-34)。

引用を指導する書籍や教材は数多いが、「パラフレーズ」について十分に説明するものは多くない(ちなみに、英語のライティングの教科書の多くは「パラフレーズ」に1項目割いている)。前年の指導を振り返り、この教員2年目「パラフレーズ」の方法を明確に提示している。この教材のテーマが「剽窃」であり、内容と学ぶ技法がリンクしている点も、きわめて独創的で工夫が行き届いている。

3.4. 情報リテラシー

本科目では、日本語リテラシーとともに、情報リテラシー(文書作成、表計算、スライド作成など)を行い、研究に必要最低限のPCスキルを習得できるよう、日々指導している。

たとえば表計算ソフトを用いてデータを処理し、グラフ化する、というものが課題の1つとしてある。しかし何らかの食材の県別消費量や、出生率といった「社会的」なテーマであると、とたんに理解が進まなくなる学生が一部存在する。

左の例は、このような問題に対し、ふだんテレビやネット上で触れられるような身近なテーマ、エンタテインメントやサブカルチャーなど、学生にとって最も抵抗感の少ない素材を活かした例である(教員が独自に

開発した教材ではなく、引用である)。少なくとも当該単元のスタート地点に立つことはできるだろう。そのような意味で、上図に示したデータは興味深い教材となるのではないかと、考えられるのである。

「関係」について学ぶこの単位では、「因果関係」と「見せかけの因果関係」の違いを扱う。その際、「ニコラス・ケイジ」や「ミス・アメリカ」といった言葉、あるいは極端に無関係な事象の偶然の一致によって、因果関係とそうでない関係の違いを理解することができるのではないかと、考えられるのである。

4. 実践結果と今後の課題

「アカデミック・スキル演習」は、2017年度から実施され、本校執筆時(2019年1月)において最初の二年間を終えようとしている段階にある。「アカデミック・スキル演習」は1、2年次の通年必修科目であり、2年間を通じて学生に「高次のコミュニケーション・プラットフォーム」として基礎能力と学習習慣を身に付けさせることを目的とするものであった。この目的が十全に果たされたかどうかの評価については、現状、定性的なサンプル抽出にとどまっているが、おおむね高い評価を得られている。

具体的には、実際に学生のレポートの質が上がったかどうかを図るために、成績評価でレポートを課している科目の担当の教員にアンケート調査を実施し回答をえた。以下に回答例を挙げる。

「レポートに関して、実際のところ、違いを感じておりました。／実は私のレポートは、題目を見るだけでは表面的なことしか書けないような出題をしております。／今年の1年生は、ほとんどの学生がテーマを的確に把握しきちんと要求に応じた内容を書いてきていたような気がいたします。／論理の展開・構成を考えることが出題者のニーズを読み取る力も育んだのでしょうか?／あるいは、そこまで踏み込んだ指導もなされた結果ということなののでしょうか?」

「レポートの件ですが、[中略]今年度の後期について気づいたことは、提出されたもののうち、D(不可)とすべきものがほとんどなかったというのがまず第一です。コピペはもとより、ただ配布プリントを写すだけとかボエムのような感想文は不可とするとしていて、今年度も前期はそういうのが一定数ありましたが、後期については、ほぼありませんでした。／それと関連するのか、文句

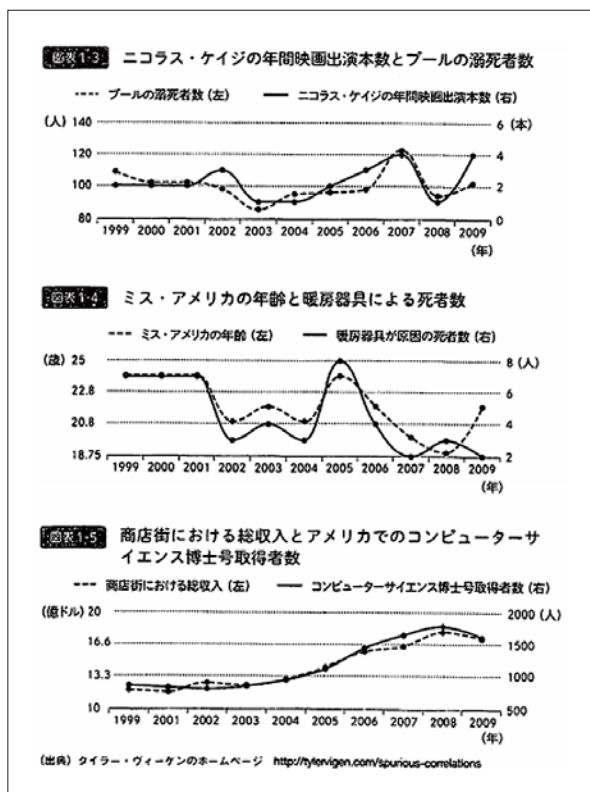


図5 ポピュラーカルチャーを用いたグラフ作成
(中室牧子・津川友介『「原因と結果」の経済学』、ダイヤモンド社、2017 p.30)

なしにS判定するような学生については、例年より、ちょっと多いかだいたい同じぐらい(母集団が多いので多めですが比率として)と感じましたが、全体的に底上げされているように思いました。稚拙はもちろんありましたが、全般的に基本的にレポートにしようとする意識は高くなっていったように思います。／勝手に自分の推論を展開するのではなく、学んだこと、理解したことを踏まえて、他の人が読んでも伝わるように書くという、レポートの基本的な考え方をわきまえた上で提出されたものがほとんどでした。ですので、CとかBのレベルの学生(書くべき前提となる理解が怪しいけど一応レポートを書こうとはしている)の水準が上がっているように感じました。」

また、能動的な調査はおこなっていないものの、学内の職員の声として、これまでPC使用の習慣がみられなかった学科の学生がPCを普通に使いこなしているという報告を受けている。

「アカデミック・スキル演習」を導入する以前に実施されていた情報リテラシーは、1年前期の半期科目として設定され、メールの書き方など基本的なことが教育されても、学生は単なる教壇上の知識として受け止め、定着しない傾向があった。「アカデミック・スキル演習」では、単に教員にメールをするというだけでなくICT活用も含めた情報活用能力が、授業に参加する上で必要になるカリキュラム設定がなされており、学生の情報活用能力は学生の思考環境の次元で定着していると思われる。

今後は、2年のカリキュラムを終えたばかりの「アカデミック・スキル演習」を実際に「メタボリックな手法」で運営し、効果を出していくことが求められる。また、同時にシステム全体の妥当性を測定していくことも必要になってくるであろう。「メタボリックなシステム」自体の新陳代謝も含めて、検討していくことが重要である。

最後に、本研究に直に参加はなさらなかったものの、「アカデミック・スキル演習」担当講師としてチーム・ティーチングに参加し、有益な示唆をくださった金善美先生に、この場を借りて御礼申し上げたい。

なおこの研究は2018年度江戸川大学共同研究費の支援を受けた。

＜参考文献＞

- 新井紀子『AI vs.教科書が読めない子どもたち』（東洋経済新報社、2018年）
- 荒谷大輔、鈴木 哲平、岡田 大助、福島 亜理子、田上大輔、大竹洋平、石野一晴、羽村太雅、中原真祐子「大学教育において求められる「新しい教養」の検討：江戸川大学における「アカデミック・スキル演習」の導入」『江戸川大学紀要』第28号、2018年
- 荒谷大輔、鈴木 哲平、岡田 大助、福島 亜理子、田上大輔、大竹洋平、石野一晴、羽村太雅、中原真祐子「「新しい教養」のための「チーム・ティーチング」：江戸川大学、基礎・教養教育センターの実践例」『江戸川大学紀要』第28号、2018年
- 市川伸一『考えることの科学：推論の認知心理学への招待』（中央公論社、1997年）
- 北川剛「形成的評価の位置と方法：総括的評価と形成的評価の差異に着目して」『高田短期大学紀要』29号、2011年
- 竹内洋『教養主義の没落：変わりゆくエリート文化』（中央公論社、2003年）
- 戸田山和久『新版 論文の教室：レポートから卒論まで』（NHK出版、2012）
- 中室牧子・津川友介『「原因と結果」の経済学』、ダイヤモンド社、2017
- 宮崎孝治ほか「学生の基礎力支援を目指した高大連携の在り方について」『江戸川大学紀要』22号、2012年
- 新井紀子「AI時代の「読解力とは」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/jikkoukaigi_wg/kakusin_wg1/siryoku4.pdf（2019/01/19閲覧）
- 「4枚カード問題に答えられますか」
<http://hiro365.tarohiro.com/2015/11/20/fourcard/>（2018/12/01閲覧）
- 西野カナ、GIORGIO作詞、GIORGIO作曲・編曲
“会いたくて 会いたくて”，西野カナ，2010，SME Records

<添付資料> 「アカデミック・スキル」担当教員による <メタボリック的> 取り組み

授業で行った<メタボリック>な方法	教員や教員チームの反応
「担当クラスでは「(5)代替仮説」と「(6)因果関係」が難しいと思われたため、簡易版の練習問題を作成した」	当該教材を担当教員間で共有、教材メニューに追加
「教育方法の研究のために読んだ本を共有する」	これまで共有されていなかった参考文献を追加で共有
「テストにおいて、一問一答システムの選択肢ではなく、選択肢を最後にまとめた」	学生があてずっぽうではなく、考えて選ばなければならなくなった。
「論理トレーニングの小テスト、口語表現だと、そこから論理を抽出するというプロセスが入るので、意識的なハードルを下げるという意味では適切でも、課題としては逆に難しくなっているかもしれない」	今後の課題として、継続的に検討
「論理トレーニングからレポート課題へとシームレスに接続するために「批判から反論へ」からレポート課題を見つけてもらうことにした」	「自分で問いを立てること」が「アカデミック・スキル演習」の目標のひとつだが、テキストを批判的に読む対話的読解が問いの発見につながるかもしれない。全クラスで適用可能か検討。
「論理トレーニングからレポート課題（自分で問いを立てる）というところのつながりを、論理の穴＝問題点＝論点として、その点を議論するというかたちでレポートになるということをやってみた」	うまくいった。対話の形式として論理を使うのが良い。理のフォーマットがあると、思考が整理される。他クラスでも応用可能か検討。
絵画を分析して自分の言葉で説明する作業を実施。	このような試みは、読解に問題、あるいは読解への強い忌避感を持つ学生でも、何らかを表現することができる、という意味では有効。
「引用の形式を何度も指導し、レポートの形式を身に付けさせようとしているが、現状、引用の形式の遵守＝コピー・アンド・ペーストではないことの免罪符となっている学生も多い。そこから一歩すすんで、引用文に対する筆者の立場の明確化というところを展開していきたい。そのためにも、批判的な読みのスキルが重要ではないか」→ある教員が授業で使用した独自教材「ブックレポート」がその一助になるのではないだろうか。具体例で理想的な型を示し、穴埋めによって自分のレポートを完成させていくことで、できない学生に「成功体験」を与えることもできる。	担当教員間で共有
「それぞれの学生のレポートを添削する中で、違う学生に同じことを何度も指摘する必要が出てくるため、指導内容をスニペット化している。具体的には、「箇条書きはやめてください。文章をつなげて文脈をつくることでレポート著者の考えていることが読者に伝わります。単に箇条書きだと、書かれている情報に対して著者がどのような態度をとっているのかわからず、読者は宙ぶらりんな感じで読むことになります。レポートは単なる情報提供ではないのです」「基本的なスタイルとしてすべての事柄が「・・・調べてみた。（以下、その参考文献で書かれていたことの要約）」というかたちになっていて、相互の文章がどのようにつながっているかよく見えないところがあります。悪く言えば単なる羅列にすぎず、考察が深まっている感じがありません」「文献指示をお願いします。レポートを読む読者が疑ったときに、根拠となるようなものが必要です。そうでないaければ、ただ言っているだけになります」「参考文献からのコピペは、非常にまずいです。自分の意見と参考文献で書かれていることの違いがきちんとわかるように書かないと「盗作」になります。これはカンニングと一緒に不正行為になるので、最悪、その期に受けた授業の単位がすべて剥奪される重い処分がくだされることがありますので、十分に注意してください」等々	担当教員間で共有
何かについて「述べる」ということの経験が乏しい学生について、できるだけ取り組みやすいテーマを設定した。具体的には、昨年は「自分が今までで一番面白かった授業」について、なぜ面白かったのかという根拠を述べさせたが、今年は「理想の江戸川大学を作るにはどうしたらいいか」を問い、主張を根拠とともに述べさせる訓練をした。	例えば「学食の充実」「江戸川大学が駅にもっと近ければ」という主張を他大学の事例や自分がオープンキャンパスで他大学を訪れたときの体験を根拠に論じる学生がいた。

〈注〉

- 1 荒谷大輔、鈴木 哲平、岡田 大助、福島 亜理子、田上大輔、大竹洋平、石野一晴、羽村太雅、中原真祐子「大学教育において求められる「新しい教養」の検討：江戸川大学における「アカデミック・スキル演習」の導入」『江戸川大学紀要』第28号、2018年
- 2 荒谷大輔、鈴木 哲平、岡田 大助、福島 亜理子、田上大輔、大竹洋平、石野一晴、羽村太雅、中原真祐子「「新しい教養」のための「チーム・ティーチング」：江戸川大学、基礎・教養教育センターの実践例」『江戸川大学紀要』第28号、2018年
- 3 竹内洋『教養主義の没落：変わりゆくエリート文化』（中央公論社、2003年）
- 4 北川剛「形成的評価の位置と方法：総括的評価と形成的評価の差異に着目して」『高田短期大学紀要』29号、2011年
- 5 宮崎孝治ほか「学生の基礎力支援を目指した高大連携の在り方について」『江戸川大学紀要』22号、2012年
- 6 新井紀子「AI時代の「読解力とは」
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/jikkoukaigi_wg/kakusin_wg1/siryou4.pdf
(2019/01/19閲覧)
さらに詳しくは以下を参照のこと。
新井紀子『AI vs.教科書が読めない子どもたち』（東洋経済新報社、2018年）