

〔共同研究：文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究（2）〕

文章課題の「構造」を通じた学生の 「深い理解」への試み

藤 間 真

1. 初めに

報告者を含むグループは、従前より大学生のレポート執筆能力の改善について研究を重ねてきている。その一環として、我々は〔1〕の中で、「レポート」という言葉が、大学教育の中で非常に多義的に使われていることを指摘した。このことは、学生に文章を書かせることによる学生の成長・学修の進展について、文章執筆能力に止まらない多様な可能性があることを示唆し、さらにその一つの方向性として、文章の構造を明示的に指定することを通じて、学生の講義内容の理解を深めることを支援する方向性があることをも示唆する。さらに、その方向性はレポートという形態以外の文章執筆にも広がる可能性がある。

本稿はその方向性に向けて2020年度に行った実践の報告である。

本稿の構成は下記の通りである：

第2章において、我々の問題意識と提案する方向性について報告する。

第3章において、2020年度に行った実践について報告する。

第4章において、今後の課題について展望する。

なお、本稿は、桃山学院大学共同研究プロジェクト17共257「文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究（2）」の共同研究の成果の一部であり、同プロジェクトのメンバーの多大な支援によってまとまったものではあるが、不完全な部分やありうる間違い等はすべて報告者である藤間に責がある。

2. 問題意識と提案するレポート課題の方向性

我々が〔1〕で指摘した様に、レポートと期末試験の受講生から見た大きな違いは、レポートにおいては執筆という形で授業時間外に作業を行った成果物が評価されるのに対し、試験の場合は試験対策という形で授業時間外の作業はあるものの、評価される成果物は特定の試験時間内に執筆したものであるという点である。レポート執筆のこのような特質を踏まえると、レポート執筆の作業中に、設問に適用できないかと検討する形で講義内容を復習するように誘導できる可能性を持つことが示唆される。更に与えられた問題に対する

キーワード：アカデミック・ライティング、文章構造、深い理解、レポート・ライティング

回答を言語化／文章化することそのものが、講義内容の再構成を通じて講義内容を深める可能性を持つことも示唆される。換言するなら、単なる評価手段ではなく講義内容を把握し試用するための自習¹⁾を促す教材としてのレポート出題という可能性がある。このことは、レポートを作成させることが、単に評価対象を作成させるということにとどまらず、学生の自主的な学習の内容の方向づけをも内包することにより、「単位の実質化」、すなわち、講義受講時間に加えて学生が自習を行う時間を担保する一手段となりうることを示唆する²⁾。

ここで、学生の自主的な学修という観点についての重要性について、21世紀の日本の高等教育で必要とされ、政策的に誘導されてきているアクティブ・ラーニング³⁾との関係性について考察する。そのため、まず、アクティブ・ラーニングの普及の理由について、外形式的な分析を行ったうえで、内容面についての検討を加える。

まず、今世紀の日本の大学教育でのアクティブ・ラーニングが重要視されていることの源流を確認する。たとえば、溝上は[2]において下記のように指摘している。

おそらく、2008年の中教審の学士課程答申で学士力が提示され、それを通して、知識理解だけでなく、思考力やコミュニケーションなど技能・態度（能力）までもが、大学教育の学習成果として求められるようになったことが関係していたと思われる。

と指摘している。なお、文中の「学士課程答申」とは、2008年12月の[3]のことである。

また、松下は[4]において一連の流れを整理して、2012年8月のいわゆる「質的転換答申」([5])で明示化されたことによってアクティブ・ラーニングの大学教育への本格的な普及が始まり、更に質的転換答申を受けて開始された「大学教育再生加速プログラム」(AP)によって加速したと主張している。

このように、21世紀初頭の中央教育審議会の答申で引用されていることが、日本の高等教育でアクティブ・ラーニングが重要視される外形式的な理由とできる。

次に、中央教育審議会がアクティブ・ラーニングを重要視したのかを通じてアクティブ・ラーニングに対する社会的要請について検討を加える。

-
- 1) 大学設置基準が第二十一条二項における「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成すること」という規定と、同条第二項の1における「講義及び演習については、十五時間から三十時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする。」とする時間数の差異から、大学の授業においては相応の自習を前提に単位数が決められていることが導かれる。
 - 2) 今世紀の日本の大学教育に求められている「教授学習パラダイムの転換」を正面から受け止めると、学習時間で計測することそのものについても見直す必要があることは、たとえば、[6]などで指摘されている通りではあるが、ここでは深入りしない。
 - 3) なお、本稿では、日本の教育事情に特有の事情が多いため、Active Learningと英語表記せずに、カタカナで「アクティブ・ラーニング」と記述することとする。なお、本質的なことでない好みの問題ではあるが、単語の区切りに「・」(中黒)を入れて「アクティブ・ラーニング」と記述する。

まず、質的転換答申における、大学教育へのアクティブ・ラーニングの導入の必要性について引用する（[5]）：

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

ここで主張されている、単に知識の伝達・注入だけではその知識が活用できない懸念がある、という点に反駁を加えるのは難しい、また、能動的学修をすることで知識が活用できるようになることが期待されることも否定することは難しい。その意味で、「学修を強制し見える化する」という文脈において「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習」などの能動的な学修は有意義であることも否定できない。このこともあって21世紀の日本の大学教育において、アクティブ・ラーニングは急速に普及したと考えられる。ここで、等閑視するべきでないと報告者が考えるのが、1990年代より続く、国・実業界・中央教育審議会・文部科学省などのもつ大学教育の効果性への疑問の目である⁴⁾。換言すると、アカデミズム外からの視点が評価するような能力を大学が学生に身に着けさせる一つの手段としてアクティブ・ラーニングが称揚されている観点も無視すべきではないと判断される。

続けて、「アクティブ・ラーニング」という言葉が表すものについて検討することを通じてアクティブ・ラーニングへの社会的要請について検討を加える。「アクティブ・ラーニング」という言葉の定義については必ずしも確定したものではないので、まず質的転換答申における定義を示すと（[5]）：

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

4) その片鱗は、断片的に色々な文献、たとえば、[6] や [17] で指摘されているが深入りは避ける。

としている。この定義は中央教育審議会の用語集の記述でもあるため、大学教育実践についての基本的な用法はこの定義とすることが多い。

ところが、背景にある議論を抜きにして表層的に「アクティブ」の言葉を解釈することにより、本来目指した目標ではなく、外形式的な部分にのみ注目する懸念が当初から指摘されている。実際、活動こそが効果的な教育であり座学は無意味であるという、内容より形態を重視する結果「活動あって学びなし」という実践に陥る危険性が、たとえば、[2]などで指摘されている。さらに、溝上は[4]で、ウィギンズとマクタイの議論を引きながら、アクティブ・ラーニングが「網羅に焦点を合わせた指導」である講義形式へのアンチテーゼとして現れた「活動に焦点を合わせた指導」であるとした上で、両者とも効果的な学習を生起しないとしている。換言すると、アクティブ・ラーニングという語感が示唆する「活動的」という側面だけを重要視するのではなく、それによって内容面の充実への注視が欠落しないように注力する必要性が指摘されている。

この様な議論を踏まえ、松下は[4]において、「深い学習⁵⁾」「深い理解」「深い関与」という三つの「深さ」を手がかりにして、「内的活動における能動性も重視」したアクティブ・ラーニングに「ディープ・アクティブ・ラーニング」と名付けた。その上で、この「ディープ・アクティブ・ラーニング」を既存のアクティブ・ラーニングのうちで「深さ」の次元への配慮のあるものと主張している。なお、松下の立場は、より良い教育を目指すために、アクティブ・ラーニングに「深さ」を導入すべきであるという立場であり、それを支える「深い学習」「深い理解」「深い関与」という論点がアクティブ・ラーニングの分析から出てきたわけではない。

ここまでの議論で「アクティブ・ラーニング」を導入する際には、語感に引きずられ「行動」だけに注力することは教育方法としては不十分であることが明らかとなった。そこで出てくる、何を「行動」に組み合わせるべきかという当然の疑問について、我々の当初の出発点からの考察を加える。

さて、我々の関心の出発点は、文章執筆指導を通じた大学生の成長であり、その出発点である「文章を書かせる」ことは、質的転換答申のアクティブ・ラーニングの定義の中では「調査学習」が相当すると考えられる。先に指摘した論点をこの出発点に当てはめると、「文章を書く」という活動の内容についてアクティブ・ラーニングの観点から検討する必要性が導かれる。このような観点からの先行する考察には溝上のものがある。

溝上は[2]において、ボンウェルらが挙げる、保守的教員からの代表的な批判的コメント：

(A) そもそも、受動的な学習なんてあるのか

(B) しっかり講義を聴くことも能動的な学習ではないのか

5) 言わずもがなの指摘ではあるが、AIやデータサイエンスの分野で言われる「ディープ・ラーニング」とは違う概念である。

という2点に反駁する形で、アクティブ・ラーニングに含むべき「能動的行為」と含まれない「受動的行為」について検討を加え、その中で、「学習の相対的な特徴を形容化するための基準化」を行った。

そして、その基準として、「教えるから学ぶへ」というパラダイム転換を採用し、一方向的な知識伝達型講義（教授パラダイム）であれば受動的学習とみなすべきであるとした上で、「聴く」自体は能動的であるとしながらも、「行為」という点について注目するという基準によればアクティブ・ラーニングには含まれないとしている。

その上で、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」のであれば、アクティブ・ラーニングとして扱うべきであるとし、それを踏まえて、アクティブ・ラーニングを下記のように定義している（[2]）：

一方的な知識伝達型講義を聴くと言う（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

この溝上の定義を質的転換答申における定義と比較すると、「書く」ことを「活動」の一部と明示していることと、「認知プロセスの外化」を重要視しているところに特徴がある。後者については、先に指摘した「活動あって学び無し」という状態を明確に排除することを目指していると解釈できる。

さて、溝上の定義で強調されている「認知プロセスの外化」は、文章を書かせる作業との整合性もあり、我々の実践にとっても重要な視点だと判断される。我々はさらに踏み込んで、「書かれたもの」という外形的な結果より、「認知プロセスの外化」という内面を含めた観点に重点を置いて考察を進めることとする。

この点で参考になるのが、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターが種々の実践から止揚した次の2論点である（[6]）：

（前略）実世界での体験を言語化するということには主に2つの意義があると思われる。第一は、言語化による体験の記録つまり心への固定・定着である。（中略）身体に刻まれた記憶は、時間の経過に伴う身体そのものの変化によって、ぼやけ、薄れ、やがて失われるが、言語という符号に適切に置き換えることにより、この喪失を避けることができる。（中略）言語化によって体験を他者と共有することが可能となる。また、やがて変化してしまうであろう未来の自分と現在の経験を共有するためにも言語化は必須である。（中略）

体験の言語化の第二の意義は、言語の持つ展開力に根差している。つまり、言語化し

記述した結果は、構文的には文法に基づいて、また意味的には連想と論理に基づいて、変化と展開が駆動される。その結果、原体験にはない新しい体験が言語の上で可能となる。(後略)

ここで指摘されていることを換言すると、認知プロセスの外化によって「深い」だけでなく、その個人にとってより長期的である学修を提供する可能性が書くという作業に期待できる。

しかし、言語化が学生の深い学修を加速する可能性があるとしても、認知するプロセスを促進し、結果として学修を深めるような言語化は、単に書かせればできるものではないのは自明の理である⁶⁾。そこで、言語化のプロセスをうまく設計しインストラクションとして提供することが重要であると我々は判断する。

その出発点として、我々は、講義の復習という段階での「深い理解」を支援することに注力する。換言すると、知識構造を再編させるという方向性で講義の内容を整理して文章化させることで、認知プロセスの外化を図る方向性が第一段階として有望であると判断した。具体的な作業仮説としては次の様に言える：

講義の復習時に受講内容の再構成の「構造」について明確なインストラクションをあたえ、その構造の中で自分なりに講義内容を再構成させることは、講義内容のメタな視点から見直すことを強制するため、学生が「深い理解」をすることを支援する。

さて、この方針で実践に取り組むためには、学生に強制する「構造」についても検討する必要がある。単純に講義を文章化するのであれば、たとえば、講師が発話した内容を時系列的に羅列するなど「深い理解」に至らずに文章化することが可能であり、その方が知的負荷も少ないため講義内容に興味・関心をもたない学生は「深い理解」を回避しながらも文章化ができる。これは質的転換答申で忌避すべきものであるとされた「一方的な知識伝達型の講義を聴くという学習」そのものであると言える。換言すると、言語化に際しどのような「構造」を学生に強制するかという論点が、このようなアプローチに必要である。

ここで、講師の発話の時系列以外のどのような構造に再構造化させることを通じて「深い理解」へと学生を誘うと期待できるかについて検討を加える。ここでの考察はレポート執筆を念頭に、文章執筆という対象に集中して検討する⁷⁾。時系列以外の構造に再構造化し

6) アクティブ・ラーニングの実践に「書くこと」が含まれないことがあるのは、このことを反映しているとも言える。

7) たとえば、プレゼンテーション資料等であれば、二次元的に項目を配置することが簡単に行え、さらに音声や動画などを組み込むことにより、コミュニケーションの高次元化を図ることができるが、本稿ではその可能性には立ち入らない。

た文章を書くことを支援する方法論として、ここではパラグラフ・ライティング⁸⁾を採用する。

パラグラフ・ライティングは、[7]の表現を借りると「レポートや論文（および入試の小論文）を書くための標準技術」（p.165）と言われるまでに重要視されている手法であるが、資料によって定義が一定しない用語でもある。

ここでまずパラグラフについて定義する。我々は、「パラグラフ」を[8, 9]を踏まえ、主題文（topic sentence, 以下 TS と書く）、支持文（supporting sentences, 以下 SS と書く）、結語文（concluding sentence, 以下 CS と書く）からなる＜統一性＞⁹⁾を持った段落であるとする¹⁰⁾。その上で、[7]に従い、この複数の文からなる意味のまとまりであるパラグラフを＜組み立てブロック＞の様に組み立てて文章を作るという作文法をパラグラフ・ライティングと定義する。

我々の目指す、「構造」を踏まえた展開に引き寄せると、「構造」を組み立てる部品がパラグラフということになる。先に示した作業仮説と照らし合わせると、学生たちに対しては、部品であるパラグラフをいかに作るのかという部分と、その部品をいかに組み立てて「再構成」に至らしめるのかという部分の二つの部分からなるインストラクションを学生たちに提供する必要があることが導かれる。

まず、部品であるパラグラフの作成法であるが、学生たちの実情を踏まえると、抽象的に「TS と CS が SS をはさむ意味の塊を作りなさい」というインストラクションでは不十分である。換言するとパラグラフ内でいかに文章を展開するのかについても形式知化した上で、さらにいくつかの例示を交えて学生に提供する必要がある。実際、[8]では5種類、[9]では18種類の展開法が例示されている。実際の講義ではこれらを詳しく説明するのは時間的に無理があるので、著作権法の許す範囲内で複写を配布するのが現実的であると思われる。

次に、部品であるパラグラフをいかに組み立てるのかについて検討する。

文章では外形式的には、複数のパラグラフが項を構成し、複数の項が節を構成し、複数の節が章を構成する形で一次的に記述される。換言するなら、複数の下位階層の並列による上位階層の構成を回帰的に繰り返すことで文章が完成する。講義を講師が発話した内容を時系列的に羅列するのであれば、講師が話された内容を適宜分割するだけでこのような構造を作ることができる。しかし、時系列以外の構造で文章を書くためには、上位階層

8) なお、本稿では、日本の教育事情に特有の事情が多いため、paragraph writing と英語表記せずに、カタカナで「パラグラフ・ライティング」と記述することとする。なお、本質的なことでない好みの問題ではあるが、単語の区切りに「・」（中黒）を入れて「パラグラフ・ライティング」と記述する。

9) ここでいう＜統一性＞（unity）とは、[9]に従い「1つの話題に限って述べる」こととする。

10) [9]は、TS と SS で構成される「パラグラフ」もあること、さらに TS の位置によって①逆ピラミッド型、②ピラミッド型、③ダイヤモンド型という3形式に分類できると指摘しているが、実践時の学生の混乱を避けるため、我々の実践では触れることをしなかった。

をどのように並列下位階層に分割するかということを検討することを回帰的に行う必要がある。もちろん、この分割の手法をも工夫させるのが学生の「深い理解」につながることは論を待たないが、それでは自由度があまりに大きすぎるとも考えられる。そこで、受講生たちには、色々な講師の講義内容を構成するパラグラフや項から、指定する共通要素を持つ下位階層を選択して上位階層にまとめさせる、換言するとその抽象的共通要素を上位階層とし、その中に共通要素に関する下位階層を集めるという形で構造化させることで、「深い理解」につながる、講義の再構成ができると考えられる。

この抽象的共通要素には、一般的な講義であればその学問分野の基本概念を取ることが一つの方向性としてありうる。別の方向性としては、基礎的な内容の講義を踏まえた高度な講義に対して、自己の内面の知識構造の一部とつながるかどうかという形で講義内容を見直し、先行する講義の復習・展開部分と、当該講義の独自部分に分離させるという方向性もありうる。

換言すると、我々が採用した学生の「深い理解」を支援するための「構造」は次の様なものがある。

- i. 講義で扱われた内容を＜統一性＞に基づいて意味の塊に分解しそれらを、パラグラフ・ライティングでいう「主張文」と「支援文」の関係という形式で記述する。
- ii. ある視点から見ると関係性があるが、講義の時間的な流れから見るとあちこちで断片的に触れられているようなトピックについて、視点ごとに整理し記述するという形で、時系列以外の展開法を模索する。
- iii. 講義で聞いた各トピックについて、自己の内面の知識構造の中につながるものがあるかどうかを自問しながら整理し記述するという形で、時系列以外の展開法を模索する。

これらの「構造」の実践化についてさらに述べる。

構造 i はパラグラフ・ライティングでの記述と関係する論点である。

先にも指摘した通り、パラグラフ・ライティングが日本における日本語教育¹¹⁾ではあまり定着していないこともあって、講義が複数のトピック（＜統一性＞をもった情報の塊、以下トピックと書く）の組み立てからなるという視点を使って講義の復習につかうことが受講生にとって馴染みがあることは期待できない。しかし、この主張とそれを支える論拠という塊によるブロック構造は、多くの講義の中で提供される知識の構造でもあると推測されるので、講義内容を複数のトピックに分解した上でそれらの間の関係を考察するような再編成を受講生が行うことで深い理解に助けることが期待できる。

11) 我々は、大学に入学した学生のレディネスに着目しているので、ここでいう「日本語教育」は科目『国語』には限定されない。

構造 ii は「再構成」するために、俯瞰的な視点から復習することで理解を促すという方向性である。講師の発話された内容を構成する色々な項目を、別の視点から取捨選択した文章を書くためには、俯瞰した視点からの検討が必要となり、その結果として「深い理解」へと誘導されることが期待される。

たとえば、博物館学においては、収集・保存、調査・研究、展示・教育という三つの基本的な概念がある。この三本柱は基本概念であるため、多種多様とはいえ博物館の活動・実践では必ず何らかの形で触れているはずである。そこで、言語化のために復習するときに、この三つのどの概念を実現するための実践なのかに着目して整理することは、各館の独自性について漫然と述べるという一次元的な記述に、横串の様に意味を与えることが求められ、結果として多次元的な構造を持った言語化に至ると期待される。これを実践した例については次章で報告する。

構造 iii は「再構成」するために、講義で与えられた知識と自己の保持する関連知識を比較検討し、新しい知識を知識体系に付加し、共鳴する項目を強化し、相反する項目について止揚を図るという形で深い理解に誘導する方向性である。これは、構成主義的な学習をレポート執筆で支援するとも換言できる。次章において、レポートでなく試験においてこの方向性を使った実践について報告する。

小結：

レポートを課すことが、単に成績評価の根拠資料を作成させるだけでなく、学生の学習の方向性を拘束することでよりよい学習方法にいざなう可能性を秘めていることを指摘した。

さらに、21 世紀日本の大学教育に求められる要素についてアクティブ・ラーニングを参照軸として検討し、学生の「深い学び」が求められることを立証した。

続いて、レポート執筆を通じて「深い学び」にいざなう具体的な方法として、文章の部品としてのパラグラフの質向上と、抽象的概念を上位階層としそれを具体的な事例の下位階層に分解するという形でパラグラフを組み立てて文章全体を組み立てるという構成員力という二重の意味で「パラグラフ」を軸とした「構造」に基づく文章課題を提案した。

3. 「インテグレーション科目」における実践報告

本章では、前章で述べた方向性に従った実践について述べる。ここでは、2020 年度に行った二つの実践について報告する。

まず、各実践に共通する事項について述べる。

実践を実施した M 大学は、経済学部・社会学部・経営学部・国際教養学部・法学部を擁する文科系総合大学である。M 大学のカリキュラムは、全学共通科目と各学部学科の独自科目とから構成され、それぞれが、学校教育法第八十三条の「広く知識を授ける」と「深

く専門の学芸を教授」という規定に対応している。換言すると前者はいわゆる「一般教育科目」であり後者はいわゆる「専門科目」である。また、全学共通科目の中には、司書課程・学芸員課程など全学の学生が履修できる資格のための科目もあり、原則として卒業必要単位外の科目として学生に提供している。

もっとも、学部独自科目や資格科目の中の、総合的・普遍的な内容を持つので他の学部の学生や資格を目指さない学生が履修しても「広く知識を授ける」ことに資すると考えられる科目については、他学部の学生や当該資格を目指さない学生が履修した場合、全学共通科目として卒業必要単位を加算できるようなカリキュラム体系となっている。

更に、M大学では、いわゆるリレー講義、すなわち講義を統督する担当教員が、講義の目的に合わせて色々な講師をゲストとして招聘する形で展開する形態の講義を「インテグレーション科目」と呼んでいる。M大学は歴史的な経緯もあり、近隣他大学より多くのインテグレーション科目を擁しておりその功罪についての知見及びノウハウを有している。報告者も多年インテグレーション科目の担当・運営に携わってきたこともあり、知見・ノウハウは共有している。インテグレーション科目は、毎回違うゲスト講師が話されるので、各回の独立性が高く、構造iiの実践に適している。

また、M大学は共通科目として在学生に対して司書資格を付与する司書課程を擁するだけでなく、文部科学省から委嘱を受けて一般受講生に対して司書資格を付与する司書講習も展開していて、二つ目の報告はこの講習での実践についてである。

本章で報告するのは2020年度に実施した実践についてである。周知の通り、2020年度はコロナ禍の年であり、特に春学期においては混乱の連続であったため、実践の評価に関し必要な情報を収集することに十分なエフォートを割くことができなかったことは否めない事実であるが、コロナ禍によって引き起こされた高等教育の変動は今後もさらに加速するであろうことを踏まえ、あえて世に問う次第である。

3.1 講義の構造再編成を踏まえたレポート課題の試み

本節では、教養科目における講義科目において、「構造」を意識したレポート課題を設定することによって「深い理解」を目指した実践について述べる。

まず、実践の受け皿とした科目について概説する。ここで報告する実践の科目は、司書課程乙群科目（司書課程における選択科目）を全学共通科目として一般学生に公開し、卒業必要単位に加算できるようにした2単位のインテグレーション科目である。科目の設置の目的は、図書館・博物館の専門職である司書・学芸員の働きの実際と、図書館・博物館の現場の状況を知ってもらうところにあり、それを反映して招聘するゲスト講師は、色々な図書館・博物館で専門職として奉職している司書・学芸員の方々である。また、本学の司書課程・学芸員課程への認知を高めること、さらに興味の出た学生が司書課程・学芸員課程の履修を検討することを副次的な目的としている科目である。この副次的な目的を踏

まえ、また卒業に必要な共通科目に加算することもあり、低学年での受講を学生に推薦している。

先述したこの科目の特性上、図書館情報学・博物館学の予備知識を仮定せずに現場の実践を聞くという学生が大半となってしまうため、「色々な館での働きに関する良い話を聞くことができました」という記憶だけに止まってしまって内容が剥落してしまうことが科目設置当初から懸念され、講義内容の剥落を防止するための講義全体の試行錯誤¹²⁾を行っている科目でもある。

なお、この科目は春学期開講科目であったため、コロナ禍による混乱が多々あった科目でもあった。そのため、当初計画した実践を事態進展に合わせて調整せざるをえなかった。また、急遽遠隔受講を余儀なくされた受講生にも混乱があったこともあり、当初予定した事後アンケート調査を行う余裕がなかったので今回は割愛した。その意味で本節の記述が実践報告としては不完全であることは否めないが、逆に得られた知見もあるので、研究半ばではあるがアフター・コロナに向けた中間報告という意味合いを持ってここで報告するものである。

まず、コロナ禍以前の講義を一部改良した、シラバス執筆段階における講義計画について述べる¹³⁾。

シラバス執筆時の予定では、春学期を3分割しそれぞれを「ステージ」と名づけ、各ステージで違う指示を出すことで、最終レポートの質の向上とそれを通じた深い理解の実現を目指した。各ステージの概要は次の通りである：

- i. 第一ステージとして、400字の原稿用紙1枚に講師の講義内容をまとめる課題（以下「リフレクション・ペーパー」と呼ぶ）を週末までに提出させ、次回に添削をしたものを講義時に返却する。
- ii. 第二ステージとして、まとめる際にパラグラフ・ライティングで書くように意識しながらリフレクション・ペーパーを週末までに提出させ、次回に添削をしたものを講義時に返却する。
- iii. 第三ステージにおいては、原稿用紙の提出は希望者のみにとどめ、第一・第二ステージで課題執筆に当てていた時間を最終レポート執筆に使う様に指示し、最終レポートの質の確保に努める。

このように、15週のうち10週は毎回週末までに講義のその週の回の内容をまとめることにより講義の復習が進むこと、また赤を入れて返却することにより、パラグラフを用いて

12) その一端は、[10]で報告した。

13) 2019年度までに実施してきたやり方に本共同研究の知見を踏まえて改良して実施する予定であった。

書く文章技術を向上させることを通じて、最終レポートの質の向上を目指してきた科目である。換言すると、文章の部品としてのパラグラフの向上については2019年度以前も行っていた実績の上に実践をする予定であった。

また、2020年度に新しく試行しようとしていた項目として、この科目の独自性を踏まえて、博物館の実践報告を聞く回においては、内容をまとめる際、博物館の実践において普遍的である三つの側面：収集・保存、調査・研究、展示・教育を意識するように指示を出す予定であった。たとえば、歴史的遺跡の保存と動物園における繁殖は、外形式的にはまったく切り口の違うエピソードであるが、「収集・保存」という観点からみると共通するものであることに気付かせて俯瞰的な見地からの文章につなげる予定であった。換言すると、第一章で述べた、総合的・俯瞰的に復習することで部品であるパラグラフの組み合わせ能力の向上を目指す実践として、博物館に関連する6回を使う予定であった。

この方向性の背景を説明する：博物館と言っても、その種類は歴史・民俗・産業・自然科学など多種多様にわたる。さらに日常的には博物館とは別種の施設と認知されることが多い動物園や植物園、また美術館等も本講義レベルの博物館学では博物館の一種として扱われる。しかし、そのような多様な施設であっても、収集・保存、調査・研究、展示・教育という三つの側面を持つという意味では共通している。このことは、復習をする際に、講義された項目をこのような三つの側面の中で位置づけさせることによって、博物館全体についての抽象的な理解を具体的な事例で強化し、また具体的な事例について館種を超えてつながりを理解することを期待して計画した。

さらに、講義計画立案時には、コロナ禍前であったこともあり前年までの試行で得た知見を踏まえて、パラグラフでの記述能力の向上を下記のように講義の復習に組み込む講義運営を予定していた。

- i. リフレクション・シートの記入のための原稿用紙は、講義終了時に教室の前で質問票と交換という形で配布する予定であった。このようにすることで週末までに提出が求められていることをリマインドすると同時に、提出用紙がないことを言い訳にした課題忌避が起きないことを目指していた。
- ii. 赤を入れたリフレクション・シートの返却は、講義開始前に教卓に並べておいて各自自分のものを取っていくようにした。このようにすることで、講師の話が始まる前に前回の復習ができることを目指した。なお、[10]で報告した電子的返却から紙の返却に移行した理由は、このようにすることで、他の受講生がリフレクション・シートを提出し返却を受けていることを目の当たりにすることで、提出意欲が喚起されることを期待したところからである。

- iii. 文章を書くことに慣れていない学生を支援するため、M 大学学習支援センター¹⁴⁾と連携し、課題作成に困難を感じる学生は積極的に同センターを訪れて相談するよう指示する予定であった。同センターに対しては、形式面についての困難にはすぐ対応できるように詳細を伝えけるとともに、内容面については、ノート・テイキングの指導をお願いする予定であった。

2019 年度以前（コロナ禍以前）の講義運営においては、第二ステージまでの時期は、多くの講義において明示的に自習を強制されない時期であるため、この科目の出す課題に取り組む時間は相対的に確保できると期待できた。実際、中間での提出物での学生たちの文章力は向上していたことから、その期間に文章力の向上とそれを通じた深い思考の訓練を進める運営方針は成功をおさめていたと判断され、2020 年度もその方針で展開する予定であった。

次に、実践の実際について報告する。履修登録者は 122 名、そのうち最終レポート提出は 74 名であった。

最終レポートの課題は下記のとおりである：

第一章：各回をそれぞれ節として自分なりにまとめる。

第二章：「住民のための社会的記憶機関」についての自分の考えを述べる。第一章に書いたことを踏まえること。

第三章：「プロとして生きること」についての自分の考えを述べる。第一章、第二章に書いたことを踏まえること。

第四章：講義の内容を今後の人生にどう生かしたいと思うか述べる。その際、第一章、第二章、第三章に書いたことを踏まえること。字数制限はしない。メモの取り方について、4 月と 7 月でどう変わったのか具体的に記述することを含むこと。

この出題により、第一章で、講義内容を網羅的に復習させた上で、第二章以降で時系列以外の構造での記述を強制し、より深く理解することを目指した。なお、この課題は、第一回の配布資料で提示し、その後も講義中に頻繁にリマインドすることで、復習に取り組

14) 同センターのアドバイザーは、共同研究プロジェクト 17 共 257 および後継プロジェクト 20 共 276 のメンバーでもあるので、同講義の実践の方針についても理解しており、情報を共有しながら進める予定であった。

むようインストラクトした。

講義の実態は、2020年春の社会全体の大混乱に対応するため、対面講義の上で課題の提出と添削結果の返却は紙で行う予定であったものを Zoom を用いた遠隔講義と LMS による提出物の受付に変更した。毎回の提出は LMS の文字入力型課題受付機能、最終レポートはファイル提出機能で受け付けた。このため、当初予定した原稿用紙に赤字で添削して返却することによる文章能力向上はできなくなった¹⁵⁾。

共用のデバイスでないと聴講できない学生が一定数いることを考慮して、講義した内容は録画して、視聴可能者に制限をかけたうえで LMS にアップする方針をとった。これは、復習できる環境を提供することにより最終レポートの質向上が見込めるという期待も込めてのことであった。

以下、実践の評価について述べる。先述した通り、アンケート調査は行っていないので、過年度の最終レポートとの質的な比較のレベルにとどまる。

まず、指摘しなければならないのが、文章のレベルの低下である。ここでいう文書のレベルとは、文章を組み立てる部品としてのパラグラフの完成度が低下したというだけではない。体言止めなどのレポートには相応しくない文体が最終レポートまで残っていることや、長くねじれた文や修飾・被修飾の関係があいまいな文など結果として文意の不明確さの原因となる記述が目立ったことも挙げられる。後者については、混乱した記述は理解が進んでいないことを示唆するという意味で、本論文の主題的に重要な問題であり、今年度導入した講義上の工夫が、リフレクションシート課題を LMS 経由としたことによる指導力の低下をカバーしきれなかったためだと判断される¹⁶⁾。

また、第二問以降の記述については、例年より考察の深みが深いレポートも複数存在したが、例年見られなかったレベルの浅いレポートも散見され、回答のレベルの幅が広がった。考察の深い回答の多くは、横断的な分析の上での記述が考察の深みにつながっていたことより、本実践の有効性の傍証となると判断される。考察の浅い回答が増えた理由としては、リフレクション課題の添削ができなかったことも大きな要因と判断されるが、同時に、例年であれば学期終盤まで他の科目の自習への誘導が強くなく、本講義が第一第二ステージで先行して復習させる際にじっくり時間をとることができたのが、2020年度は文部科学省の指導もあり遠隔講義については毎回の課題をきちんと課すことが各講義とも行われた結果、本講義の復習に割く時間が減ったためと考えられる。

15) 状況の変化を踏まえ、LMS やメール等のデジタル手段で手書きのもののやり取りができないか検討したが、M 大学の ICT インフラの状況及び学生の受講環境の現実を踏まえ、断念した。

16) なお、この「劣化」は過年度の実績に比較してのものであり、他の講義のレポートを下回るようにはなっていないという意味では講義の質の保証はできていると判断される。

小結：

横断的なテーマを指定してその観点から毎回の講義を復習するように誘導するレポート課題を課すことが、講義全体の「深い理解」の促進に有効であることが示唆された。また、LMS 経由のフィードバックに紙に直接書き込む添削と同程度の指導力を持たせるにはまだまだ改良の余地があることが示唆された。

3.2 試験課題予告による横断的考察への誘導の試み

本節では、司書講習におけるインテグレーション科目において、「構造」を意識したテストを予告することによって学習効果の向上を目指した実践について述べる。なお、ここで報告するのは試験での文章作成に関する実践であるが、後述する理由でレポートと類似性が高いのでここで報告する。

まず、実践科目について概説する。ここで報告する実践は、M 大学の正課科目ではなく、司書講習の乙群科目『図書館サービス特論』におけるものである。司書講習とは、司書資格付与を目的として、図書館法第 6 条の規定に基づいて実施されている講習のことであり、M 大学においては 1960 年度以来 60 年に渡って実施してきている。2020 年度の M 大学では、各 2 単位の 14 科目（図書館法施行規則に示された甲群（必修）11 科目と乙群（選択必修）3 科目）をほぼ 3 ヶ月の集中的な期間¹⁷⁾で提供した。『図書館サービス特論』は乙群科目（選択必修）であり、その内容は、「必修の各科目で学んだ内容を発展的に学習し、理解を深める観点から、図書館サービスに関する領域の課題を選択し、講義や演習を行う。」と規定されている科目である（[11]）。

M 大学の司書講習では、『図書館サービス特論』の規定を実現するために、その長い伝統を生かし、司書講習の最後の段階で先輩の色々な話を聞く機会を提供するインテグレーション科目として提供した。先述したインテグレーション科目の性質上、「偉大な先輩の良い話を聞くことができました」という記憶だけに止まってしまって内容が剥落してしまう懸念が強い。そのような講義内容の剥落を防止するための講義全体の設計として、各講師の講義内容を講習全体で学んだ司書としての基礎知識体系に組み込んだことを書くテストを出題する方針をとってその構造を第一回に提示した。試験での具体的な出題は次の様なものである：

各講師の講義内容について、初めて触れた項目・講習の講義含め今まで知ってきた図書館の姿と共鳴する項目・講習の講義含め今まで知ってきた図書館の姿と相反する項目にわけて述べなさい。

17) 3 ヶ月という短期間で育成されるという点をもって講習修了生の力量を疑問視する声もないわけではないので、講習を提供する M 大学としては質保証のための色々な創意工夫を行っているところであり、本節で報告する実践もその一環である。

この様に出題を予告することによって、講師の話した内容の個々について、初耳であるかどうかを自問し、さらに初耳でないなら自己の既存知識体系と共鳴するか相反するかを自問することを通じて自己の図書館に対する知識体系を精査しながら聴講することを期待した。なお、試験に際しては配付資料・自筆資料問わず紙資料の持ち込みを許可し、事前に書いたものを試験時に写すことを可能とした。その意味でレポート課題に非常に近い試験だと言うことができる。

この出題の背景にある作業仮説は、先述した「講義内容を自分の中で再編成するという形で言語化することが、講義内容の「深い理解」に有用である。」というだけでなく、さらにこの科目の特殊性を踏まえた下記の5点である：

- i. この講義の目的は、図書館の専門職としての知識体系を構成主義的に受講生の中に構築するところになる。その意味で、この科目は司書講習の他の科目から独立したものでなく、他の科目で教育を受けた内容と組み合わせることによって、図書館界という専門職集団に入っていく礎を目指した科目である。
- ii. 講習中に先行して受講した司書講習甲群の科目群は、図書館界という専門職集団の基礎知識を伝授する科目なので、先達の実践の様々な項目と甲群科目群で扱った内容を組み合わせて考えるように設計することで、司書講習全体の教育効果が向上すると期待できる¹⁸⁾。
- iii. 現場の司書は、図書館情報学の基本を踏まえた上で、館種・規模などの個別館の実情に合わせて実践を行っている。特定の先達の実践を無反省に聴くことは、特定のやり方だけを暗記的に記憶してしまう懸念がある¹⁹⁾。この懸念を払拭する一つの方法として、甲群科目の内容を参照することで講義された各講師の経験・実践を相対化することが効果的だと期待できる。
- iv. 各講師の講義内容はいくつかの論点から構成されるが、それらの論点それぞれは、各受講生にとって、未知の論点か既知の論点のどちらかである。そして、既知の論点は、各受講生の既存知識体系と整合的であるかないかのどちらかである。よって、各ゲスト講師の各講義項目についてこの3分類のどれに当たるかを検討しながら聴講することは、自己の知識体系そのものを構成主義的に進展させることにつながると期待できる。
- v. 国立国会図書館や学校図書館など、司書講習の目的である公共図書館以外の図書館については、甲群科目のあちこちで触れられるが、それぞれの講義の文脈の中

18) この点は、3か月という短期に司書資格を授与するという司書講習の特性を肯定的に利用していると言える。

19) この懸念は先述した、アクティブ・ラーニングが大学教育に導入される論拠である「知識伝達型」の欠点につながるが、ここでは深入りを避ける。

での言及なので、その館種についての系統的な理解が難しい。しかし、司書講習を司書資格授与と狭く規定するのではなく図書館界という専門職集団への入り口と自己規定する以上、それらの館種への系統的な理解が求められる。

この方向性を支える作業仮説は、「正統的周辺参加」とインテグレーション科目との類似性を応用できないかという点にある。ここでいう「正統的周辺参加」とは、徒弟制においてより熟達している人がこなしているより重要な仕事を見よう見真似で覚えていく姿を、入門者とはいえその共同体の「正規メンバー」であり、それが周辺部分から徐々に参加度を増していく姿を「学習」と捉えるという見方である²⁰⁾。このような「正統的周辺参加」は、短期集中的に図書館情報学を学び司書資格取得を通じて、図書館の専門職集団に入るという司書講習の位置付け²¹⁾と整合的であると判断し、受講生へのインストラクションを設計した。

1単位の講義科目なので、90分講義8回で設計した。第1回は、この講義の方向性を示した上で、いくつかの図書館の実践についてその紹介とその背景にある理論の説明を行うことにより、この教育実践の方向性についての周知を図った。第2回～第7回にゲスト講師による実践紹介を行った。講師は、図書館関係企業の役員の方、国立国会図書館の司書、学校司書、専門図書館の司書、公共図書館のシステム担当司書、公共図書館の経験のある大学図書館の司書、の6名から、それぞれの実践・経験を紹介していただいた。第8回は、ノートや配布資料など紙資料を持ち込み可とした試験形式でそれまでの講義の内容を自分なりに整理統合した文書化を行うまとめの時間とした。集中講義なので同一日に複数の方の話を聞くのであるが、第1日（火曜日）に第1回から第4回、1週間後の火曜日の午後に第5回と第6回、その週の木曜に第7回と第8回を行った。受講登録は42人、試験を受験したのは37人であった。

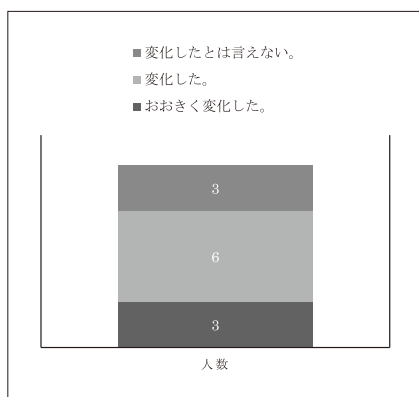
まず、講義・試験終了後に行ったアンケートの結果について報告する。

このアンケートは、LMSのアンケート機能を用いて行った。回答者数は12名であり、講義を最後まで受講し試験を受験した受講生を分母とする回答率は32%となる。アンケートの設問については付録に示す。なお、表内の数字は四捨五入しているため、合計が100%とまらない表がある。

アンケートの第一問では、このやり方によってメモの取り方が変化したかを聞いた。結果を図・表に示す。ここから、大半の受講生のメモの取り方が変化したことが読み取れる。

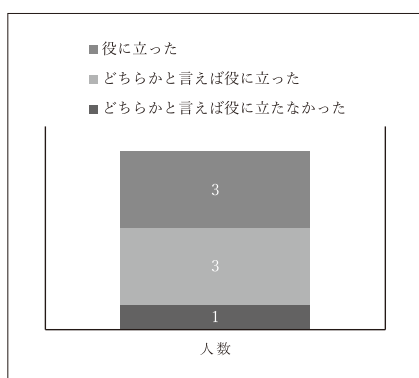
20) この「正統的周辺参加」の捉え方は、[12]による。

21) 中には、すでに図書館に勤務しているという意味ですでに「入門者」とは言えない受講生もいるが、系統的に学び資格を授与されるという意味では共通すると考えられる。



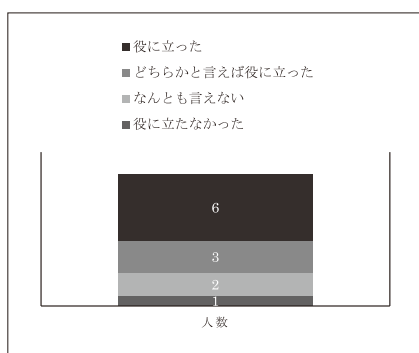
回答	人数	割合
大きく変化した	3 人	25%
変化した	6 人	50%
変化したとは言えない	3 人	25%
回答しない	0 人	0%

アンケートの第二問では、出題の予告がこの講義の復習の役に立ったかを聞いた。結果を図・表に示す。ここから、大半の受講生が、講義の復習に役だったと感じていることが読み取れる。



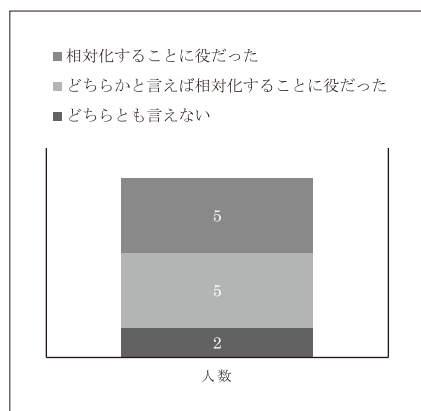
回答	人数	割合
役に立たなかった	0 人	0%
どちらかと言えば役に立たなかった	1 人	14%
なんとも言えない	0 人	0%
どちらかと言えば役に立った	3 人	43%
役に立った	3 人	43%
回答しない	0 人	0%

アンケートの第三問では、このやり方は、他の講義の復習の役に立ったかを聞いた。結果を図・表に示す。ここから、大半の受講生が、講義の復習に役だったと感じていることが読み取れる。



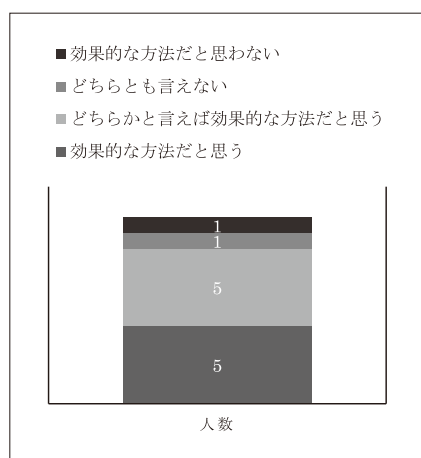
回答	人数	割合
役に立った	6 人	50%
どちらかと言えば役に立った	3 人	25%
なんとも言えない	2 人	17%
どちらかと言えば役に立たなかった	0 人	0%
役に立たなかった	1 人	8%
無回答	0 人	0%

アンケートの第四問では、このやり方が、各講義の内容を相対化することに役に立ったかを聞いた。結果を図・表に示す。ここから、大半の受講生が、相対化することに役だったと感じていることが読み取れる。



回答	人数	割合
相対化することに役に立たなかった	0 人	0%
どちらかと言えば相対化することに役に立たなかった	0 人	0%
どちらとも言えない	2 人	17%
どちらかと言えば相対化することに役に立った	5 人	42%
相対化することに役に立った	5 人	42%
無回答	0 人	0%

アンケートの第五問では、ここで示した、未知か既知か・また既知の内容を共鳴するか相反するかに分けて整理するやり方が、今後の人生で学び続ける中で効果的な整理法だと思うかについて聞いた。結果を図・表に示す。ここから、大半の受講生が、効果的な方法だと感じていることが読み取れる。



回答	人数	割合
効果的な方法だと思う	5 人	42%
どちらかと言えば効果的な方法だと思う	5 人	42%
どちらとも言えない	1 人	8%
どちらかと言えば効果的な方法だと思わない	0 人	0%
効果的な方法だと思わない	1 人	8%
無回答	0 人	0%

アンケートの第六問では、自由記述で感想を求めた。その回答のなかで特筆すべきものは、「項目を三つに分類することに集中しすぎて、逆に理解の妨げとなった」という記述である。これは、受講態度に関するインストラクションの改善の余地を示唆する。

次に試験の結果から読み取れる教育効果について報告する。まず、答案記述の形式から

読み取れる量的分析について述べる。

提出答案のうち、未知の項目・既知知識と共鳴する項目・既知知識と相反する項目に分離して記述することができていたのは32名（受験者の86%）であった。このことは、聞いた内容を講師の講義した順序ではなく、自己の知識体系を内省した上で再構成するという意味での「能動的な受講」に9割弱の受講生を誘導できたと判断できる。このことは、先述した「アクティブに聴いて書く」という方向性について、このような試験の形式を工夫し更に受講当初からそのことを予告するやり方が有効であることを示唆する。なお、1割程度いた、このような形式で記述しなかった答案については、講義期間中のインストラクションを見直すことによって更に向上が測れる可能性はある。そのための一つのアイディアは、形成的評価の本格的な導入である。これは各回ごとに講師が変わるため各回の内容が比較的分離されているというインテグレーション科目の特質と整合的な方向性である。しかし、この科目については集中講義であるため、1日に複数の講師の内容を聞くという講義の特殊性を踏まえたインストラクションの設計が求められている。

次に、作業仮説ivの妥当性の検証も兼ねて既知の項目の記述に際して該当科目等どこで聞いた記憶との共鳴・相反についてなのかの記述があったかという点について報告する²²⁾。さて、そのような記述ができていたのは14名（受験者の38%）であった。この結果は配布資料に明記しなかったこともあるが、集中講義であり時間に余裕がない講習だということと、執筆時は90分で7人分の内容を記述するところから、時間節約のために、言及しなかった可能性もある。「正統的周辺参加」を踏まえた講義設計という方向性からすると、既知知識がどこで聞いたことかを内省するように講義設計することは重要であるが、集中講義という特質の中でどのように講義設計を行うかについては、なお検討の余地があることが示唆される。

なお、問2として出題した、この講義で学んだことで問1に述べなかったことを述べよという設問の中で、このような形で自分の知識体系を更新し続けるメタな方向性について論及したのは5名（受験者の14%）であった。この結果は、アンケートの第五問で示された、今後の人生での有用性について84%の回答が肯定的であることと整合性がないが、その理由としては、アンケートの回答率の低さから示唆される色々な側面で積極性を持つ回答者のみがアンケートに回答したという可能性と、問2の文章がメタな記述を求めていると伝わらなかった可能性の両方がある。後者については今後の設問の向上が求められる。

次に、答案内容の質的分析について報告する。

他館種である学校図書館・国立国会図書館についての回の回答をみると、甲群科目のあちこちで断片的に言及されたそれらの館種の業務について、統合した理解に繋がったことが読み取れる記述が多く、先述した目的vは一定程度達成されたと判断される。また、国

22) このような記述を求めることは口頭では何度かインストラクションを提供していたが配布資料の中には記述していなかった。

立国会図書館が提供するカレントアウェアネス・ポータル (<https://current.ndl.go.jp/>) について作っている立場からの話を直接聞いたことによる理解度の向上と継続的購読の意思が読み取れることは今後の自己の研鑽の礎を築くという目的にも一定程度貢献できたと判断される。

また、電子資料の扱いについても、『図書館概論』『図書館サービス論』『情報サービス論』『図書館情報技術論』などで、それぞれの講義の文脈で触れられているものを、電子資料という切り口で知識を再編成できた受講生が多かったことが読み取れる。もっとも、このような断片を統合する経験を提供できたことは今回の実践の有効性を示唆するものだと判断されるが、講義者が与えたインストラクションで与えたものではない。どのようなインストラクションを与えるかが有効であるかについては更なる検討が必要である。

次に、記述から読み取った、今後検討が必要な事項について述べる。

まず、一部の受講生であるが講師の経験・実践を甲群科目の内容を参照することで相対化できない受講生もいた。また、自己の図書館勤務による経験から、講義内容に対して違和感を示す受講生もごく少数ではあるがいた。この点は、他人の実践をいかに自己の保持する知識体系に組み込んでいくかというメタな論点からすると、本講義の評価にとどまる問題ではなく、本人の司書としてのキャリアにおいても重要な改善点であると判断されるが、どのような改善が可能かは今後の課題である。

小結：

試験で求める記述の構造を、未知・保有する知識構造と共鳴する項目・保有する知識構造と相反する項目と分離することを予告し、それを意識した受講と試験準備を促す講義設計が、限界はあるものの有効であることを示した。また、この科目の特殊性と紙資料持ち込み可という試験の特性より、この知見はレポート課題にも適用可能だと判断される。

4. まとめと今後の課題

本稿において、我々は、「構造」を意識したレポート作成をゴールとして設定した講義設計が、アクティブ・ラーニングが求められる 21 世紀日本の大学教育において、学生が「深い学び」を得るという意味で有用であるということを立論した。さらに、2つの講義における実践について詳述することによって、その方向性の具体的な実践方法とその有効性を示した。コロナ禍という緊急事態の中で行われた実践であるため、完全な方法論を構築したとは言いがたいが、その改善の方向性もある程度示すことができた。その方向性に従った方法論の改善は今後の課題である。

5. 付 録

ここでは、3. 2（試験課題予告による横断的考察への誘導の試み）で用いたアンケートについて述べる。

当該アンケートは M 大学の LMS のアンケート機能を用いたものであり、表題は「『図書館サービス特論 IA』採点方針についてのアンケート」とした。

問 1（選択式）

設問：このやり方で、受講中のメモ取りのやり方は変化しましたか？

選択肢（四者から択一）：

おおきく変化した。／変化した。／変化したとは言えない。／回答しない。

問 2（選択式）

設問：出題の予告はこの講義の復習の役に立ちましたか？

選択肢（六者から択一）：

役に立たなかった。／どちらかと言えば役に立たなかった。／なんとも言えない。／どちらかと言えば役に立った。／役に立った。／無回答。

問 3（選択式）

設問：このやり方は、他の講義の復習の役に立ちましたか？

選択肢（六者から択一）：

役に立った。／どちらかと言えば役に立った。／なんとも言えない。／どちらかと言えば役に立たなかった。／役に立たなかった。／無回答。

問 4（選択式）

設問：このやり方は、各講義の内容を相対化することに役だったと思いますか？

選択肢（六者から択一）：

相対化することに役だった。／どちらかと言えば相対化することに役だった。／どちらとも言えない。／どちらかと言えば相対化することに役だたなかった。／相対化することに役だたなかった。／無回答。

問 5（選択式）

設問：このような、未知か既知か、また既知の内容を共鳴するか相反するかに分けて整理するやり方は、今後の人生で学び続ける中で効果的な整理法だと思いますか？

選択肢（六者から択一）：

効果的な方法だと思わない。／どちらかと言えば効果的な方法だと思わない。／どちらとも言えない。／どちらかと言えば効果的な方法だと思う。／効果的な方法だと思う。／無回答。

問6（記述式）

設問：今回採用した、未知か既知か、また既知の内容を共鳴するか相反するかに分けて整理するやり方についての、感想があれば書いて下さい。

参考文献

- (1) 藤間真・櫛井亜依・向村九音, 継続性にも配慮したアカデミック・ライティング科目の設計と実践(2), 桃山学院大学総合研究所紀要 44 (3), 95-113, 2019.
- (2) 溝上慎一, アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換, 東信堂, 2014.
- (3) 中央教育審議会, 学士課程教育の構築に向けて(答申),
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm.
- (4) 松下佳代, ディープ・アクティブラーニング, 勁草書房, 2015.
- (5) 中央教育審議会, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm.
- (6) 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター, 体験の言語化, 成文堂, 2016.
- (7) 渡辺哲司・島田康行, ライティングの高大接続, ひつじ書房, 2017.
- (8) 三森ゆりか, 大学生・社会人のための言語技術トレーニング, 大修館書店, 2013.
- (9) 橋内武, パラグラフ・ライティング入門, 研究社, 1995.
- (10) 藤間真・沖田克夫, 週末レポートによる授業受容改善の試み, 桃山学院大学人間科学, 第8巻, 2010.
- (11) 文部科学省, 司書資格取得のために大学において履修すべき図書館に関する科目一覧,
https://www.mext.go.jp/content/20210203-mxt_kyoikujinzai02-000012420-6.pdf.
- (12) 鈴木克明・渡邊あや, 正統的周辺参加と足場づくり,
https://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf/3Block/09/09-1_text.html.
- (13) 春日美穂・近藤裕子・坂尻彰宏, あらためて, ライティングの高大接続, ひつじ書房, 2021.
- (14) 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター, ボランティアで学生は変わるのか～「体験の言語化」からの挑戦, ナカニシヤ出版, 2019.
- (15) 倉島保美, 論理が伝わる世界標準の「書く技術」, 講談社, 2012.
- (16) 亀田速穂他, 組織学習の基本思考, 白桃書房, 2009.
- (17) 飯吉弘子, 戦後日本産業界の大学教育要求, 東信堂, 2008.

(2021年10月18日受理)

Strategies to Enhance Deep Understanding Among Students Through Essay

TOHMA Makoto

This article reports on a strategy for using essays not only as the base for performance evaluation but also as an aid for students in gaining a deep understanding of the content of the lectures. This approach draws on the argument that writing can be viewed as a part of active learning, which is an important aspect of university education in Japan in the first quarter of the 21st century. Here, we build on this approach to examine the forms of essay structures associated with deep understanding among students. As the first strategy, students can gain opportunities to achieve deep understanding by organizing and describing topics that were discussed fragmentarily in various parts of the lecture and from different perspectives. In the other strategy, students are guided in organizing and describing the content of the lecture by classifying it into the known and unknown aspects to achieve deep understanding. Lastly, we report on the effectiveness and limitations of two trials that utilize these structures when writing essays.