

高等教育での大規模講義における記述能力向上策の 顕在カリキュラム化について －時事・現代用語 I 講義を通じて－

Explicit writing education for large classes in higher education

植村 仁

(要約)

高等教育における記述能力の伸長は重要な課題であるが、大学初年次教育においてそれは各講義に委ねられ、多くの場合は明示的に取り扱われることはない。この課題は大規模講義ではさらに重い問題となる。本稿ではこの記述能力の伸長を初年次配当の大規模講義において明示的にカリキュラムに組み込むことについて述べる。また伸長すべき各技能に対して毎回の講義冒頭で10分程度の解説をし、かつこの技能を使いこなすという努力目標を掲げて講義内容に関する記述の反復練習をするだけで、その能力に対する重要性の認識は深まることについて述べる。さらにその能力の獲得を目指す場合には、努力目標としての提示ではなく解答する際の必須条件であると「掲げる」ことが有効である可能性について述べる。

キーワード：初年次教育，導入教育，論述文指導，大規模講義，隠れたカリキュラム

1. はじめに

高等教育における記述能力の伸長は重要な課題である。初等・中等教育を終えた時点での生徒の記述能力は高等教育が必要とするそれを満たしているとは言いがたい状況であり、大学初年次教育においてはこの点の補完は各講義にもある程度委ねられている。各種リテラシー教育科目は1年次生他の記述能力等を伸長するが、その効力が発揮されるのを待つ訳にはいかない実情もあるからである。

執筆者の担当する時事・現代用語Ⅰでも同様の課題を負っているのであるが、さらなる問題も抱えている。当科目では時事現代用語を扱い、様々な分野の基礎知識、歴史、観点、実社会の問題を有機的に結びつけて学ぶが、さらに受講完了後もこの学習活動を自らの手で継続させることを目標としているというところにも問題が潜んでいる。生涯において継続的に時事現代用語を吸収するためには自らその関連性を理解してゆく力が求められる。従って他から与えられた問題を単にこなすような学習をするべきではない。決して断片的情報のクイズゲームに墮することがあってはならないのである。様々な事項の有機的関連性を理解しながら学習する際、関連性の理解を確認する方法として、それを記述するという方法がある。このような観点からも時事・現代用語Ⅰでの記述能力の伸長は重要な問題であり、その関係性を記述することの重要性の認識もまた問題となる。

文章作成・読解等の科目を除き、多くの科目では記述に関する技能を明示的に組織的に扱うことはまれだが、本稿では、記述能力を伸長させる方策を、明示的、組織的に、中・大規模講義に比較的負担の小さな形で導入することについて述べる。

2. 神戸学院大学 時事・現代用語Ⅰにおける受講生の記述力不足

2-1 当科目概要

神戸学院大学における時事・現代用語Ⅰはリテラシー科目群・基礎思考分野に属する科目である。当分野では大学での学習・研究に必要な基礎的な諸技能や教養の習得と、社会人として必要な基礎的な思考力・実践力の習得を目標としており、当科目の位置づけは一般教養科目への入り口、各種資格試験・就職試験への対応を助けるもの、また生涯に渡り培うべき教養の礎の一片となるものである。

時事・現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは2014年現在4名の講師により開講されており、執筆者は2012年度から時事・現代用語Ⅰ・Ⅱを担当し、時事・現代用語Ⅰは各年前期に開講されている。50名から200名超の受講者をもつ講義となっている。

2-2 当科目の2つの目的

当科目の目的の一つは、時事現代用語を断片的に学ぶのではなく、これらの時事現代用語を軸として様々な分野の基礎知識、歴史、観点を有機的に学び、さらには分野を超越して理解を助けるような一般概念にも触れることにより、知識として時事現代用語を含む様々な事項を学び取ることにある。

しかしながらその際に障壁となるものが存在する。記述力の不足を含む諸学習能力の不

足と、受講生のそれらに対する重要性の認識不足である。これらの不足を埋めることが当科目の2つ目の目的である。

2-3 受講生側の記述力に関する重要性の認識不足

高等教育機関における学生の関係性の理解、記述力の重要性は論をまたず、どの科目でも必要になるものではあるが、時事・現代用語Iにおける記述力は内容が比較的固定している他科目と異なる重要性をもっている。時事現代用語の内容は時間に沿って単調に増加し、様々な分野にまたがり、その学習は講義終了後も継続する。またより断片的な内容、例えば新聞記事等、を扱う。

比較的内容が固定している他の科目では与えられたある分野を通じる観点や経験を元に学習しやすいが、時事現代用語の学習においては効果が薄い。従って時事現代用語を吸収し続けるためには記述力の中に含まれる関係性の把握の比重が高くなるのである。

高等学校を始めとする中等教育卒業直後において、学生の学習方式として暗記が大きな比重をもっていること、その後の大学での学習を通じて思考・調査・記述の割合が増えてゆくことはよく知られていることである。その一例として義務教育終了段階においては、

「他方で、コミュニケーションに関する能力と密接に関係すると考えられる思考力、判断力、表現力等についても、我が国の子どもたちには課題が見られる。例えば、2009年のPISA調査結果からは、読解力に関して、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」、「熟考・評価」）が苦手であることが指摘された。また、過去のPISA調査結果（2003年、2006年）からは、日本の子どもたちは読解力や記述式の問題の無答率が高いこと、学習意欲や粘り強く問題に取り組む態度に課題があることが分かっている。」（文部科学省2011）との報告もある。また、大学入学直後からその後の学習の変化については、日本全体ではなく学習院大学人文学部を対象とした調査ではあるが、高校時代から大学時代にかけて、暗記を中心とした学習は73.2%から46.0%へと減少するという報告もある（神田他2014）。

時事・現代用語Iの講義においても、複数の受講生から、「記述力を問う必要はないのではないか」「穴埋め・選択式問題で十分ではないか」という意見も直接寄せられた。時事現代用語を単に資格試験等だけのために学ぶのであれば、暗記によりこれを乗り越えることは実際可能ではあるが、これまでに述べたようにそれでは関係性の理解を身につけた上で生涯にわたって時事現代用語を吸収する能力を獲得させるという当科目の目的を損なうし、また知識偏重の教育を是正する観点からも暗記のみに頼る学習を大学内で助長することはあってはならない。記述力等の技術・能力を伸長させるのみならず、思考・調査・記述の重要性を明に暗に示し続け、それらの重要性の認識を徹底したものとしなければならない。

2-4 初年次配当科目における受講生の記述力不足

神戸学院大学生の記述力を支える存在として、共通教育センター（旧共通教育機構）の

基礎思考分野に属する、一連の文章表現・文章読解の科目がある。しかし時事・現代用語 I は 1 年次生から受講可能であり、実際に 1 年次生の受講が大部分である。さらに当科目は前期開講の科目である。従って、当科目の受講生はこれら基礎思考分野諸科目の科目の支援を受けていない状態で時事・現代用語 I を受講することになるのである。よって、この不足部位は当科目内で補わなければならないのである。

より具体的には、一連の時事・現代用語講義における受講生の記述力不足については、佐野光彦らの論文に以下の様な記述がある。

大半の受験者はキーワードをもとに内容を繋いでいくことで概要をまとめ、設問それぞれについて必要とされる共通理解を記述することができていた。ただ、なかにはいわゆる「やばいレポート」も目に付いた(朝日新聞 2010)。一クラスにつき平均して 2, 3% 程度だろうか。基礎的な記述力に難のあるレポートがあった。こうした学生への個別対応は、多人数対象の大講義であることから限界がある。それでも目に付いた以上放っておくことはできず、これらの学生には毎回課題を出した。よく書かれている新聞コラム等の切り抜きを渡し、書き写しをさせ翌週提出させた。意外なことに、課題を課せられた学生は喜んで(?) こなし続けた。これらの学生が、期末試験で程度の差はあれ記述力向上の跡を見せたことは、担当者の喜びであった。(佐野他 2011)

このように、時事・現代用語科目では基礎的な記述力が不足した学生が存在すること、また、多人数講義でもある程度の記述能力向上の方策があることが分かる。

3. 執筆者担当のとした時事・現代用語 I における記述力伸長のための方策

3-1 記述に関する諸技術・能力の顕在的カリキュラム化

隠れたカリキュラム、潜在的カリキュラムはブルーム (Bloom) の隠れたカリキュラム論のように意図されないカリキュラムという意味で使用されることもあるが、意図の有無の客観的判断が難しいため、本稿ではマーティン (Martin) の定義「意図されないものでも意図されたものでもなく、学習者によって公然と認識されないもの」(氏原 2013) に従うことにする。隠れカリキュラム論でしばしば取り上げられる、教員の無意識的活動が児童・生徒・学生等に与える知識、行動様式等への影響というものよりは広い定義を扱う。

前節で取り上げた他の担当者による時事・現代用語科目における上記取り組みは、記述力の向上に関する隠れカリキュラムであるといえるだろう。一方執筆者は時事・現代用語 I の担当初年度から学生の記述力不足等の問題に取り組もうとしたが、その方策として、大学生としての時事・現代用語 I 受講に必要な諸技術・能力の伸長を明示的な形で講義計画に系統的に配置することとした。諸技術・能力を顕在的カリキュラム (シラバス・講義内で明示され学習者に公然と意識されるカリキュラム) の一部として取り入れたのである。

3-2 中・大規模講義における記述課題と添削

当科目では記述力伸長のため定期試験に選択式問題と論述式問題を取り入れ、選択式問題で幅広い知識を、200 字～400 字の論述式問題で毎回の講義で課された小レポートの練習成果を問うた。平常点は 300 字程度の小レポートを元に算出し、小レポートの採点の際

にはまともに練習をしているかどうかを、必要なキーワードを含んでいるかどうか等の点を見ることで行った。この程度の提出物のチェックは中・大規模講義といえども大した負担とはならなかった。

当科目の目標の達成と定期試験合格のために、受講者は毎回の小レポートを完成させてゆくというのが当科目の受講方式である。講義時間外学習としては、毎回の講義の前に講義時間中の小レポート作成を自助する目的で、あらかじめ基本的な用語を調べることを推奨し情報収集能力の向上を計った。また講義時間内での小レポート作成が難しい時のための時間外の小レポート作成、提出済小レポートの更新も推奨され、無為に課題をこなすことのないようにするための配慮がなされている。

執筆者の担当する時事・現代用語Ⅰは中・大規模の講義ではあるが、ほぼ毎回その解答の幾つかを取り上げることで、添削結果と注意点を示し記述力強化に当たった。主に添削要望のある小レポートを添削し、時折よくある間違いをしている小レポートも無作為に添削し一定の効果を上げている。アンケート結果（後述）によると、2013年度、2014年度でそれぞれ「添削は役に立った」に約68%、69%が肯定的に回答している。

3-3 カリキュラムに導入した記述等に関する諸技術・能力

当科目では断片的情報をまとめ文章要素間の関係性を明確にし、簡潔な記述をすることを目標とするため、記述等に関する技能を修得するための様々な要素を導入した。これらの解説に対する時間的配分は毎週10分程度であった。また小レポートの課題自体の解説とともにこれらの要素について解説することで抽象的な解説に始終しないように配慮した。

3-4 簡潔な文章の記述能力のために取り上げた要素

明示的な形でシラバスに示された記述等に関する要素は後に述べるが、そこで第1の目標としたものはパラグラフ・ライティングである。意味段落に内容を分けて記述し、各段落の関連性を明確にすることを目的としている。この点に関しては2週に渡り講義冒頭で特に詳しく解説した。この部分ではパラグラフ・ライティングに必要な要素を複数取り上げた。代表的なところでは、「感想文とモルトンによる批評の4形態」では、なぜ小レポートに感想を書くべきではないのかの理解を目的としている。「意味段落への分割と文章内容の要約」、「文章要素の重要度の比較」では形式段落ではなく単一の主張をもつ意味段落の構成を主眼とした。「文章の構成要素としての主題・同一指示、詳細を述べるための分析（説明・敷衍・理由・分類）、理解を促進し説明の手数を減らす近接（例・比較・比喩）」では各意味段落の役割と複数意味段落間の関係を構成することが目的である。「集約の原則、文章の木構造（ツリー構造）」では最終的に文章に単一の主張を持たせるための内容を取り扱った。なおここで取り上げた要素は（松本1990）による。

第2の目標としたのは要約の技法を用いた見出しの記述である。その目的は記述・理解・読解の3つに渡り、前述の通り各段落がただ1つの意味をもっているかどうかを確認しパラグラフ・ライティングの助けとするため、各段落の内容の要点を明確に捉えた後に、要

点間の関係を整理し断片的な情報を有機的に結合して捉えるため、新聞等の記事を読む際のその文章構造を明確に捉えるため等である。

3-5 具体的取組

記述能力に関する解説は、15回ある講義の第5回辺りまでに比較的集中して行った。各回講義の前半10分前後を割り、パラグラフ・ライティングに関する事項を説明した。

これに加え、小レポートの設問自体の解説時にどのように記述すべきかを解説し、提出された小レポートを時折ピックアップして添削し、その際に実例をもってパラグラフ・ライティングに関する事項を再度注意・確認をした。また記述の難しいトピックに関しては、筆者による講義内での小レポート作成の実演を行い、この際にも同様の注意・確認を行った。

「感想文とモルトンによる批評の4形態」については、小レポートに感想を書くべきでないことを理解させるためのものである。著者の印象を展開することは印象批評であることであり、小レポートは帰納批評であることを明確に示した。この項目については初回での指摘の後、感想を述べている小レポートは急速に減少した。

「意味段落への分割と文章内容の要約」については、これらを一対のものとして学習を進めた。具体的には、1つの形式段落の内容を要約し、形式段落の中にあるものがその要約されたものに沿っているのか、複数の内容が1つの形式段落内に混在していないかをチェックすることを主な手法とした。要約に関しては新聞の見出しをより短くする練習問題も付した。この際「文章要素の重要度の比較」の学習も同時に行った。その結果、事実の羅列をするような小レポートはあまり見られなくなった。ただし、意味段落への分割が完全にできるようになったとまでは言えなかった。

「文章の構成要素としての主題・同一指示、分析、近接」に関しては、得られた各意味段落がどのような役割をしているのかを指摘した。特に小レポートの添削時には、各意味段落がどの段落の分析になっているのか、近接になっているのか、またはどの段落とも関係をもっていないのかということを常に指摘した。結果からいえば学生がこの能力を十分に獲得したとは言い難いが、小レポートの添削時になぜそうなるのかを理解する助けとはなっているようであった。

「集約の原則、文章の木構造」については、意味段落に分割され、各段落の役割と関係が明確になった文章について、まず文章構造を簡単に図示し、これが木構造を持っているかどうか、文章全体が1つの主張に集約されているかを確認させた。結果は前項と同様である。

3-6 その他の事項

シラバスに明示されたその他の記述に関する事項は、「言葉の定義」内包的・外延的・直示的定義、「順序立てた記述」重要度、時系列等複数要素をある基準で整列させること、「区別・比較・分類」（最近類と種差の内容を含む）「関係性・位置づけ」等であった。

補足事項となるが、記述に関する技能以外の要素として情報収集力強化のための内容も

加えられていた。永続的に時事現代用語を吸収するため、講義前の予習の助けとするためである。2013年度、2014年度で共通して扱われた項目は「情報源の種類と検索・探索技法」(1・2・3次情報の性質を含む)、「歴史的経緯から理解」「両論併記」「問題の発見」等であった。

4. 記述力等の重要性の認識に有効な要素, 技能習得に有効な要素

4-1 2013年度, 2014年度における講義スタイルの差異

2012年度から2014年度まで3期に渡り開講された時事・現代用語Iは前節で述べたような記述力に関する能力向上策を共通して講じたが、2012年度、2013年度と2014年度とでは、小レポートの設問の条件にいくつかの違いが存在する。

2013年度の当科目では、やや記述力伸長に偏重した講義構成ではないかと担当者は考えていた。定量的なことではないが、講義終了後に他科目の課題の質問が複数持ち込まれ、時事・現代用語の科目内容の質問よりも記述方法に関する質問が上回っていたためである。2013年度の実態を受け、2014年度においてはその方針を継承しながらも、厳密な意味段落への分割や、段落への見出しの付与は前年度までと同様の解説をしながらも、これらを努力目標とし強制しない形をとった。

2013年度の小レポートに対する設問の一例として、以下のようなものがある。

設問：自動車交通の現状と未来について述べよ。

採点される条件：各段落の頭に、その段落の見出し（主語述語を備えたもの。○○は××である、というような形のものを）を必ず付けること。3段落構成とすること。単語「安全性」「ITS」「自律走行」「路車協調」を含め下線を引くこと。

意味段落への分割、見出しのない小レポートは減点対象となっており、これは繰り返し学生にアナウンスしていた。また設問のみならず、口頭で必ずこれらの条件を守ることを繰り返し促し、提出された小レポートをピックアップして授業中に添削してみせる際にも同様の注意を喚起していた。この「採点される条件」は2013年度時事・現代用語Iの全ての小レポート設題に対して記していた。

2014年度の小レポートに対する設問の一例として、以下のようなものがある。

設問：6次産業化について述べよ。

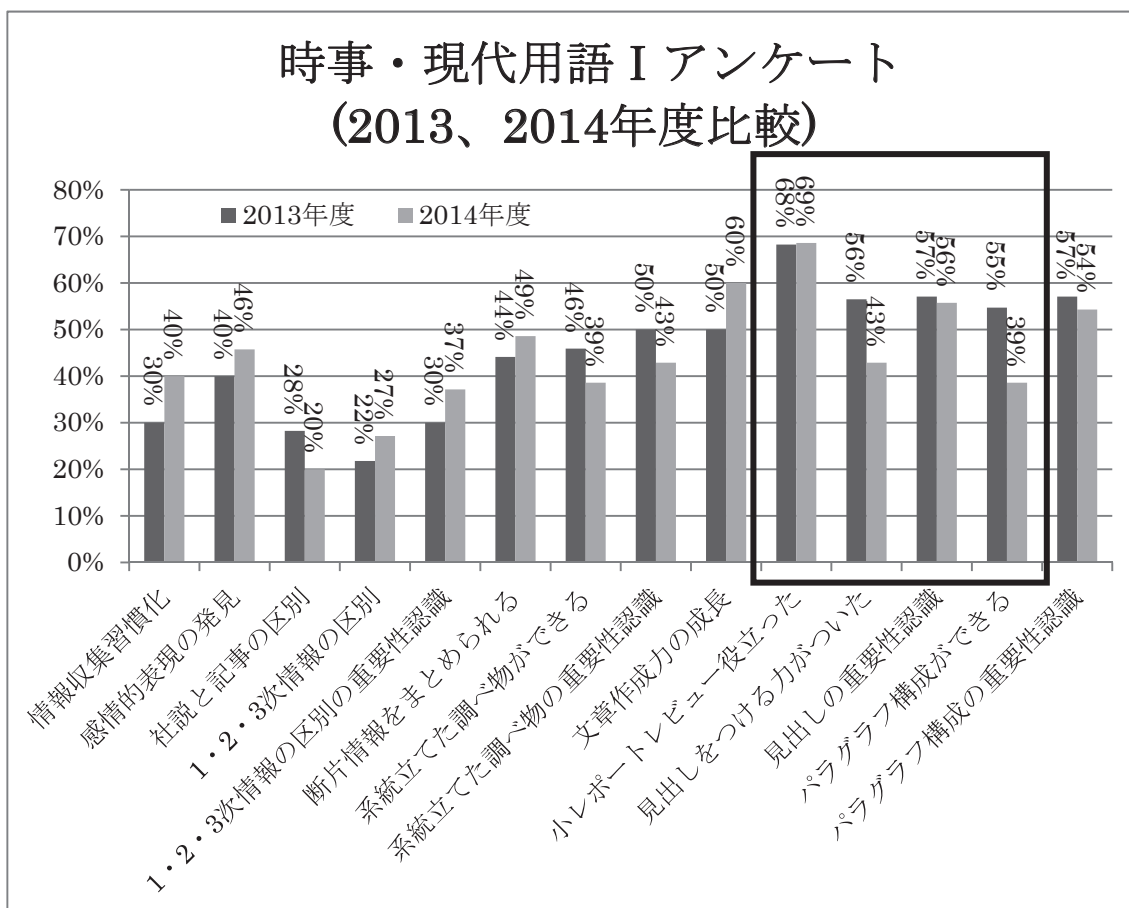
(背景、目的の段落を少なくとも設け見出しも付けること)

2014年度では小レポートの設問には細かな条件は設定されず、小レポートの段階ではこの点に関する減点がないとしていた。ただし、小レポートでの努力目標（この例では背景、目的の段落を設けること）を達成することは定期試験での記述式の問題に解答すること、時事に関する様々な知識の理解と記憶を促進するということは繰り返し授業内に伝えた。

補足となるが、情報収集力強化のため「情報源の種類と検索・探索技法」については1回の講義を割き、「要約・編集された情報」についてはその解説のみならず地球温暖化問題と科学の政治化、インテリジェンス機能の政治化のトピックスとともにこの内容を扱った。

4-2 2013年度, 2014年度におけるアンケート結果

2013年度, 2014年度では全学共通の授業アンケートとは別に独自のアンケート調査を行った¹。質問項目に多少の差があるが, 大部分の項目は共通²のものである。各項目に対する肯定的回答の割合について下図に示す。



上記質問項目に対する結果は, 4つの場合に分けることができる(「小レポートレビュー役立った」の項目を除く)。

- i) 技法等に関する解説を行い, それを小レポート解答の必須条件とし反復練習をした場合
「見出しをつける力がついた」「パラグラフ構成ができる」およびそれらに対する重要性の認識(2013年度)。
- ii) 技法等に関する解説を行い, それを小レポートでの努力目標とし反復練習をした場合
「見出しをつける力がついた」「パラグラフ構成ができる」およびそれらに対する重要性の認識(2014年度)「断片情報をまとめられる」(2013年度, 2014年度)。
- iii) 技法等に関する解説を行い, 反復練習を指示しない場合
「情報収集習慣化」「感情的表現の発見」「1・2・3次情報の区別」「同重要性認識」(2013年度, 2014年度)。
- iv) 技法等に関する解説を紹介程度に止めた場合
「社説と記事の区別」(2014年度)。

4-3 記述力等の重要性の認識に有効な要素

当科目において2014年度と2013年度の講義の最も大きな違いは既に述べた通り、記述等に関する技法の使用を努力目標とするか、必須条件とするかであった。上記分類から分かる通り、ある技法の重要性の認識にはその解説と反復練習、その際に努力目標としてその技法の使用を掲げることが重要である。特に必須条件として掲げることがなくとも、努力目標として掲げ反復練習を経ることでその重要性の認識にはある程度達することができるといえる。

それに対し特に反復練習を指示しない分類 iii) の項目は大方低いものに留まっている。「感情的表現の発見」の項目が比較的高得点であるのは小レポートの添削の際に折にふれて指摘してきたためと思われる。補足となるが、分類 iii) の項目が2014年の方で良好な結果を示しているのは、これらに対して1回の講義を割り当てたことが原因と推察される。

4-4 記述力等の技能習得に有効でありうる要素

記述に関する技法の重要性の認識自体も重要であるが、その技能の習得こそが主目的である。この目的のためには技法等に関する解説と反復練習と必須条件の提示が、努力目標の提示よりもはるかに効果がある可能性がある。

その根拠は、小レポートの採点基準は練習量であり正誤は問わないと周知徹底しているのにも関わらず、意味段落への分割や見出しの付与といった必須条件をほぼ「提示する」だけでアンケート項目「見出しをつける力がついた」、「パラグラフ構成ができる」それぞれについて大きな差が見られたということである。

アンケート結果から直接的には、必須条件の提示により技能の習得が促進されたことを結論づけることはできない。しかしながら定期試験の論述問題の解答では、2013年度、2014年度とも大半がある程度の段落分けをしていたが、2014年度では第1段落に概略を示し以降の段落で次第に詳細を述べるものは2013年度のものと比較すると、やや少数に留まっていた。

5. 結論と展望

本稿では執筆者の担当する時事・現代用語Iにおいて、3年間に渡り大規模講義において比較的担当者の負担の少ない形で受講者の記述能力を明示的、組織的に伸長することについて述べた。その際に記述力等の重要性の認識に対しては、習得すべき技能についての手短な解説と反復練習、習得すべき技能の使用を努力目標として掲げ続けることであること、技能習得に対しては努力目標としてではなく必須目標として「提示する」だけで効果がある可能性を示した。

当科目の定期試験の論述問題の解答では完全ではないものの文章の意味段落分けがなされていること、段落間の関係性がそれなりに行われているというのはまずまずの現状ではあるが、アンケート回答結果の重要性の認識、技能の習得に関しては肯定的回答は6割弱という結果であり、満足して良い結果であるとは言いがたい。

初年次配当科目において最低限の記述能力を補完するという点から、講義内で扱う記述

などに関する諸技能の精選することで、本稿で取り上げた手法を洗練されたものとするのが今後の課題である。これにより受講者の記述能力を向上することに加え、他の初年次配当科目に対する同手法の導入が期待される。

注

- 1 2013年度、2014年度とも、第15回講義においてアンケート調査を実施した。ともに2限、921教室で実施され、2013年度にて168回答、2014年度にて66回答を得た。出席者全員の回答を得た。
- 2 共通アンケート項目：自分から進んで情報を取得する習慣がつかいましたか／感情的表現などに惑わされず、ニュースを注意深く読む習慣はつかいましたか／記事と社説の違いについて分かるようになりましたか／一次情報、二次情報、三次情報について理解していますか／その重要性を感じ取ることができましたか／断片的情報をまとめる力はつかいましたか／小レポートのレビューは役に立ちましたか／「見出し」をつける力がつかいましたか／その重要性を感じ取ることができましたか／パラグラフ構成を考えて文章を作成できるようになりましたか／その重要性を感じ取ることができましたか
各項目に対する選択肢は、はい／いいえ／どちらでもない、であった。

参考文献

- [1] 朝日新聞, (2010), 「脱『やばい』レポート 山形大書き方必修講座」, 『朝日新聞』, 2010年5月10日付, 教育面掲載
- [2] 神田龍身 他, (2014), 「文学部卒業予定者の学生生活と卒業論文・卒業研究に関する調査」, www.gakushuin.ac.jp/univ/let/rihum/zaigakusei.pdf, pp.1-2, 2014年10月25日閲覧
- [3] 松本成二, (1990), 『現代文の科学的研究I』, 第1版, 東京都, あずみの書房, pp.5-134
- [4] 文部科学省, (2011), 「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」, www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_2.pdf, pp.7, 2014年10月25日閲覧
- [5] 佐野光彦, 坂本真司, 中西久雄, 平光哲朗, (2011), 「学生と共につくる講義：時事現代用語—実践報告と今後の課題—」, 『教育開発センタージャーナル』, 2号, pp.45-54
- [6] 氏原陽子, (2013), 「意図的な隠れたカリキュラム」, 『名古屋女子大学紀要』, 59(人・社), pp.149-159