

東海大学 教育開発研究センター紀要

第4号 2019

目次

原著論文

「エマージェント・カリキュラム」概念の由来

相田紘孝 1

研究ノート

世界をジブンゴト化する英語授業デザイン—SDGsとCLILの融合—

伊東弥香 15

アクティブ・ラーニングを促す卓上型ホワイトボードの効果と課題

園田由紀子 39

初年次学生の学び方における課題—学習者調査の分析から

鈴木広子 53

東海大学教育開発研究センター2019年度活動報告

成川忠之・及川義道・馬場弘臣・鈴木広子・安森偉郎・園田由紀子・林 大仁・佐藤直也・林 葉子 65

東海大学 教育開発研究センター編集規程

東海大学 教育開発研究センター紀要・研究資料集執筆要項

THE BULLETIN OF CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT

TOKAI UNIVERSITY No.4 2019

CONTENTS

Papers

Origin of the Concept of Emergent Curriculum

HirotaKa AIDA 1

Note

Uniting SDGs and CLIL Lesson Designs to Get EFL Learners to Think Globally, Act Locally

Mika ITO 15

Effectiveness of Tabletop Whiteboard to Promote Active Learning

Yukiko SONODA 39

How Tokai First-Year Students Learn: Challenges Revealed by Learner Survey

Hiroko SUZUKI 53

Activity Report

Report on the Organization Activities by The Center for Educational Research and Development, Tokai University

Tadayuki NARUKAWA, Yoshimichi OIKAWA, Hiroomi BABA, Hiroko SUZUKI, Yoshio YASUMORI,
Yukiko SONODA, Hirohito HAYASHI, Naoya SATO, Hiroaki and Yoko HAYASHI 65

「エマージェント・カリキュラム」概念の由来

相田紘孝*

課程資格教育センター教育学研究室

Origin of the Concept of Emergent Curriculum

by

Hiroataka Aida

Tokai University Research Office for Pedagogy in Professional License
Training Center

概 要

本論は、保育・幼児教育分野において用いられているエマージェント・カリキュラムという概念について、その由来を明らかにするものである。

エマージェント・カリキュラムは、現代の日本において、レジジョ・エミリア・アプローチに由来するものとして紹介されている。その性格については、子どもたちの興味・関心を基盤としてカリキュラムを立案し、ウェブを用いてそれを表現する手法として理解されている。一方で、レジジョ・エミリア・アプローチが紹介される以前の日米両国においてエマージェント・カリキュラムという用語が既に用いられていたという指摘も行われている。このような理解や指摘の歴史的根拠について、資料に基づく検討を行った。

検討の結果、アメリカにおいてエマージェント・カリキュラムという用語が初めて使用されたのは、管見の限りでは 1970 年であることが判明した。エマージェント・カリキュラムは、1990 年代にレジジョ・エミリア・アプローチの影響を受けて再興され、子どもの活動を観察し省察して日々の計画を立てるという立場に立つ保育・幼児教育の伝統に支えられて発展していた。また、エマージェント・カリキュラムは、子どもの要求や興味・関心だけではなく、教師の興味・関心なども源として、教師の責任の下で開発され実践されるものであり、“emergent”という用語から素朴に類推されるものとは異なることも明らかとなった。

一方、レジジョ・エミリア・アプローチが紹介される以前の日本におけるエマージェント・カリキュラムの用例として提示されているものは、用語のみが一致していたり用語が類似していたりするだけのものであり、アメリカにおけるエマージェント・カリキュラムの登場に相当するものとして考えることはできない。

* 東海大学課程資格教育センター教育学研究室

1. はじめに

本論は、保育・幼児教育分野において用いられているエマージェント・カリキュラム (emergent curriculum)¹という概念について、その由来を明らかにするものである。

エマージェント・カリキュラムとは、前原 (2009) によれば、「子どもを中心に置き、子どもの中から現れる興味・関心をとらえ、そこから計画を組織するような考え方」のことである。その特徴については、影浦 (2019) が、一般的なカリキュラムと比較しながら詳しく説明している。影浦 (2019) によれば、一般的なカリキュラムでは、「教師が目標を立て、目標を達成するための活動計画を立案し、計画どおり目標を達成したかどうかを評価する」のに対して、エマージェント・カリキュラムでは、「そもそも目標は設定されない」。より詳しく言えば、「活動に大きい目標は立ててあるが、次に始めるプロジェクトのねらいを具体的に特定していない」。また、一般的なカリキュラムでは、カリキュラムの「順序性が問題になる」ため、「指導計画は時系列で示される」が、エマージェント・カリキュラムでは、カリキュラムは「教師と子どもの対話によって方向付けられる」ので、ウェブ(web)²で表現される。さらに、一般的なカリキュラムが採用する時系列による表現では、教師の「子どもへのかかわりをコントロールする意識が強まる」が、エマージェント・カリキュラムが採用するウェブによる表現では、「子どもがどんな遊びに興味関心を示して動いていくのか、それに対してどんな環境構成や配慮をしていけばいいのかがつながりとして見えてくる」。

2000年代以降の日本の保育・幼児教育においては、エマージェント・カリキュラムから影響を受けた実践が登場している。例えば、阿部・前原 (編) (2009) では、研究会を設立し、エマージェント・カリキュラムの概念を学び、ウェブを用いて指導計画を表現することに挑戦し、計画—実践—記録—評価、そしてまた計画へ、というサイクルを確立しようとした過程が紹介されている。この挑戦は継続され、その後の展開も発表されている (前原, 2016a, 2016b; 井上, 2016; 宇佐美, 2016)。

このように近年の日本において関心を集めているエマージェント・カリキュラムであるが、その由来についての日本における紹介には、再考すべき点が見受けられる。

¹ エマージェント・カリキュラムの訳語は、「創発するカリキュラム」 (秋田, 2000, p. 173), 「創発カリキュラム」 (前原, 2009, pp. 40-43), 「生成・発展的カリキュラム」 (加藤, 2000), 「生成発展カリキュラム」 (加藤, 2007, p. 72), 「発生的カリキュラム」 (木下, 2006, p. 185) などと多様であり、さらに、「・」を用いない「エマージェントカリキュラム」という表記も見受けられるが (前原, 2016a, 2016b; 井上, 2016; 宇佐美, 2016; 影浦, 2019), 本論では「エマージェント・カリキュラム」と表記する。

² ウェブとは、クモの巣状の図で、活動や主題を線でつなぐことによってその相互関係を表現したものである。ウェブによって活動や主題の相互関係を表現することをウェビング(webbing)と称する。影浦 (2019) はウェビングを「ウェブ方式」と訳しているが、本論では原語に近いウェビングという用語を用いる。

それは、多くの場合において、エマージェント・カリキュラムが、レッジョ・エミリア・アプローチ(Reggio Emilia Approach)¹に由来するものとして紹介されていることである。例えば、影浦(2019)は、レッジョ・エミリアのプロジェクト活動²の特徴の一つとしてエマージェント・カリキュラムを紹介している。確かに、レッジョ・エミリア・アプローチをアメリカに紹介した Edwards et al. (1993) に収録されている Rinaldi (1993) の題名は「エマージェント・カリキュラムと社会構成主義(The emergent curriculum and social constructivism)」であり、その文中においてもエマージェント・カリキュラムという用語が使用されている(Rinaldi, 1993, p.102)。一方で、Edwards et al. (1993) の第2版に相当する Edwards et al. (1998) において、Rinaldi (1993) に対応するものとして収録されている Rinaldi (1998) の題名は「ドキュメンテーションから構成されるカリキュラム—プロジェクトツィオーネ(Projected curriculum constructed through documentation — progettazione)」へと変更されており、文中のエマージェント・カリキュラムという用語は「プロジェクトツィオーネ(progettazione)」³に置き換えられている(Rinaldi, 1998, p.114)。改版に際して、エマージェント・カリキュラムという用語が除かれているのである。

さらに、レッジョ・エミリア・アプローチが北米において紹介されたのが1980年代であり、日本において紹介されたのが1990年代であるにもかかわらず、それ以前の日米両国においてエマージェント・カリキュラムという用語が用いられていたことも加藤(2007)によって指摘されている。加藤(2007)は、Jones and Nimmo (1994) を参照しながら、1970年代のアメリカではE. ジョーンズ(Elizabeth Jones)によってエマージェント・カリキュラムという用語が既に使用されていたと述べている(加藤, 2007, p.70)。ジョーンズは、カリフォルニア州に所在するパシフィック・オークス・カレッジ(Pacific Oaks College)に所属する保育・幼児教育の研究者である。さらに、加藤(2007)は、川崎(1967a)と守屋(1976)を参照しながら、1970年前後の日本においてもエマージェント・カリキュラムという用語が使用されていたことも指摘している(加藤, 2007, pp.70-71)。加藤(2007)によるこれらの指摘が正確なものであるならば、レッジョ・エミリア・アプローチが日米両国に紹介される以前からエマージェント・カリキュラムという用語が日米両国において使用されていたことになり、エマ

¹ レッジョ・エミリア・アプローチとは、北イタリアのレッジョ・エミリア市で取り組まれ世界的に高く評価されている保育・幼児教育の哲学と方法のことである(佐藤他(訳), 2001, pp.7-10)。また、レッジョ・エミリア・アプローチの影響を受けて展開された保育・幼児教育実践はレッジョ・インスパイアード(Reggio-inspired)と称されている。

² 後述する「プロジェクトツィオーネ(progettazione)」のことを指している。

³ 「プロジェクトツィオーネ」は、Edwards et al. (1998) の「レッジョ・エミリアの教育者が使用する用語集」では、「学校での生活のあらゆる側面を考慮に入れ、共同体と一緒に進められる柔軟性を持った計画」と説明されている(Edwards et al., 1998, p.467)。なお、Edwards et al. (1993) の第3版に相当する Edwards et al. (2012) の「レッジョ・エミリアの教育者が使用する用語集」では、「初発の仮説は教室における活動から形成されるが、(中略)実際の活動が進行するにつれてその方向性の修正と変更を受けることが想定されている柔軟な計画を意味するものとして教育の文脈で使用されている」用語であり、「前もって定められたカリキュラム、プログラム、あるいは発達段階に基づいて計画することを意味するプログラマツィオーネ(programmazione)の対義語としてレッジョにおいて使用されている用語」とであると説明されている(Edwards et al., 2012, p.381)。

エマージェント・カリキュラムがレッジョ・エミリア・アプローチに由来するものであるという理解を再考する必要性が生じる。

一方で、複雑なことに、加藤（2007）の指摘自体も、再考を要するものである。加藤（2007）が日本におけるエマージェント・カリキュラムの用例として挙げている川崎（1967a）が用いている用語は、エマージェント・カリキュラムではなく「エマージング・カリキュラム」である。エマージェント・カリキュラムの由来を明らかにする際には、加藤（2007）による指摘自体も検討の対象に含めなければならない。

以上の問題意識の下、本論では、エマージェント・カリキュラムという概念の由来を、加藤（2007）において言及されている文献を中心に検討する。具体的には、まず、ジョーンズがエマージェント・カリキュラムについて論じている文献である Jones（1970）、Jones and Nimmo（1994）、Jones（2012）を検討する。その後、加藤（2007）が日本におけるエマージェント・カリキュラムの用例として紹介している川崎（1967a）と守屋（1976）を検討する。

本論の検討から得られる示唆は、保育・幼児教育に限られたものではない。例えば、小学校における総合学習あるいは総合的な学習の時間のカリキュラムの開発の事例の中には、ウェブによってカリキュラムを表現していたり、エマージェント・カリキュラムという用語を用いてカリキュラム開発の過程を説明していたりするものが存在する（e.g., 吉崎（監修）埼玉県越谷市立越ヶ谷小学校（編）、1999；寺西、2000, pp. 89, 93, 113-117）。本論の成果は、学び手の興味・関心を反映させたカリキュラムを開発し実践する際に、校種を問わず広く貢献できるものである。

2. アメリカにおける「エマージェント・カリキュラム」の由来

アメリカにおけるエマージェント・カリキュラムという概念の由来は、Jones（2012）において詳しく説明されている。Jones（2012）は、保育・幼児教育の専門誌である『YC ヤング・チルドレン（YC Young Children）』における「私たちの誇るべき遺産（our proud heritage）」という企画の一つであり、著者であるジョーンズの回顧録という形式を採っている。

Jones（2012）によれば、エマージェント・カリキュラムという概念が初めて示されたのは、Dittmann（1970）においてである。1960年代後半に、ジョーンズは、当時メリーランド大学子ども学研究所（the University of Maryland's Institute for Child Study）の教授であったL. デットマン（Laura Dittman）から、保育・幼児教育におけるカリキュラム立案についての論集へ寄稿するように依頼された。依頼を受けたジョーンズは興味を持つと同時に困惑したという。この時のジョーンズにとって、カリキュラムとは、「就学前教育の教師というよりは初等教育の教師が、事前に定められた教科書やワークシートを用いながら取り扱うことを求められているもの」であった。一方、ジョーンズ自身が取り組んで来た1950年代の保育・幼児教育は、豊かな学習環境を用意することで子どもの探究を促し、教師は子どもの遊びを観察することとその記録を取ることに力を注ぎ、そして子どもの求めるものと興味を持ったものについて捉えたことを省察し、そこから日々の計画を立案する、というものであった。そのよ

うな保育・幼児教育実践に取り組んで来たジョーンズにとって、カリキュラムとは前もって準備されるものではなく、これらの一連の活動が行われた後に定められるものであった。

この認識の下で、ジョーンズは、論集の題名を「カリキュラムとは起こったことである。(Curriculum is what happens.)」にすることを提案した。それに対してディットマンが「計画が鍵である。(Planning is the key.)」という副題を付して補うことを提案した。ジョーンズは、この提案について、「計画は教育プログラムのスタッフの流儀に従って最初から最後まで立案されるのであって、教育プログラムに参加している子どもたちと会ったこともない見知らぬ専門家が事前に決めるものではないことを私たちの間で確信することができる」ので、「これならば妥当だ」と思ったという。

Dittmann (1970) には9編の論考が収録されているが、その冒頭を飾っているのが Jones (1970) である。Jones (1970) では、エマージェント・カリキュラムがいかなる概念であるのかが説明されている。Jones (1970) は、「カリキュラムとは教育的な環境において起こったことである。(Curriculum is what happens in an educational environment.)」という一文で始まる。続いて、Jones (1970) は、カリキュラムを「事前に定められている (prescribed)」、 「創発する (emergent)」、 「偶然に起こる (accidental)」、 「特定できない (unidentified)」の4種類に分類し、初等教育のカリキュラムの特徴を「事前に定められている」、就学前教育のカリキュラムの特徴を「偶然に起こる」および「特定できない」と整理する。そして、「事前に計画されている (pre-planned)」¹カリキュラムは個々の子どもにとっては単に勝手に決められたものであること、一方で「偶然に起こる」カリキュラムは評価にも教師教育にも不向きであることを指摘し、「創発する」カリキュラム、すなわちエマージェント・カリキュラムの優位性を主張している。

一方で、ジョーンズは、「この中間の道 (this middle way) を実行する」ための知識、すなわち「個々の教師と特定の生徒のグループで構成される個々の一群との計画的な相互作用」からカリキュラムが「創発する」ようにするための知識は不足していると指摘している。加えて、このような教授法に長けている教師の多くは、直観的には非常によくやっていると思われるその状況を親や同僚や一般の人々 (the public) に伝えることができない、ということも指摘する。その上で、この論考の性格を、エマージェント・カリキュラムを理解してもらうためのコミュニケーションに資するもの、と説明している。

Jones (1970) には、エマージェント・カリキュラムを立案する方法も示されている。エマージェント・カリキュラムの立案は、「個別の子どもに対する継続的な観察 (continuing observation of the individual child)」と「その子の学習を計画し、その学習を促進するような集団の雰囲気確立すること (planning for his learning and establishing a group climate which will facilitate it)」を伴って行われる。そして、カリキュラムに関してどのような決定を下すのかは、教師の働いている状況や、子どもの発達および意欲の水準に応じ

¹ 「事前に定められている」と「事前に計画されている」を使い分ける意図は説明されていない。

て変わる。さらに、どのような場合でも教師が「自由放任主義(laissez-faire)」を採用することはなく、教師は絶えず子どもの成長と学習を見定める責任を負っている。

Jones (1970) のこの説明には2点の特徴がある。1点目は、「事前に定められている」と「創発する」の対比ではなく、「偶然に起こる」と「特定できない」を含めた4種類の比較によってエマージェント・カリキュラムの優位性を示していることである。2点目は、エマージェント・カリキュラムの立案においては「個別の子どもに対する継続的な観察」と「その子の学習を計画し、その学習を促進するような集団の雰囲気確立すること」が伴うことが主張されており、教師の責任が明確に示されている点である。いずれも、「創発する」という用語が醸し出す雰囲気によってエマージェント・カリキュラムが「自由放任主義」と混同されることを避けるための説明であると考えられる。

Jones (2012) における回顧に戻ろう。ジョーンズによれば、Jones (1970) を執筆した際のカリキュラムへの関心は偶然のものであり、Dittmann (1970) の公刊をきっかけとしてカリキュラムについて真剣に探究するようになったという。彼女は、Jones (1970) を発表した後に、所属するパシフィック・オークス・カレッジにてエマージェント・カリキュラムについての講習会を継続的に開催するようになる。

この講習会の経験から生まれたのが、Jones and Nimmo (1994) である。共著者のJ. ニモ(John Nimmo)は、博士課程においてレτζジョ・エミリアを題材とした研究を行っていた。彼がジョーンズの共同研究者となったことによって、Jones and Nimmo (1994) が執筆され、エマージェント・カリキュラムという概念は再興された¹。

Jones and Nimmo (1994) は、ジョーンズとニモの経験を元にした、架空の保育施設における1年間のカリキュラム開発の過程を、物語の形式で提示したものである。物語の形式を採用した理由について、ジョーンズとニモは、エマージェント・カリキュラムは「特定の集団において行われる計画の過程」であり、それを説明する際も「計画案や成果物だけを提示することはできない」と説明している(Jones & Nimmo, 1994, p. 1)。加えて、彼らは、エマージェント・カリキュラムは「感じ取られるもの(sensible)」であって「予期できないもの(not predictable)」であるとも述べている。

物語は、架空の都市の架空の保育施設を舞台としている。受け入れている子どもは2歳児から5歳児と設定されている。所長兼主任教師の名前はルビー(Ruby)で、ルビー以外に人種も文化も経歴も多様である9名のスタッフが働いている、という設定である。この施設を、近隣のカレッジに所属する2名の研究者、ベティー(Betty)とジョン(John)が定期的に訪問し、スタッフのミーティングに参加する。当然ながら、ベティーはジョーンズを、ジョンはニモをモデルにしている。所長兼主任教師のルビーは、このカレッジの大学院で保育・幼児教育の研究を行っている、という設定となっている。

¹ なお、Jones and Nimmo (1994) 以前に出版された Jones and Reynolds (1992) においても「エマージェント・カリキュラム」と題された節が設けられているが(Jones & Reynolds, 1992, pp. 90-91)、本論における検討は、書籍全体においてエマージェント・カリキュラムを扱った Jones and Nimmo (1994) に限定する。

物語は、年度初めの9月¹のミーティングから始まる。このミーティングでは、まず、壁に2種類の大きな紙を貼り、スタッフ間で話し合いながら、「子どもとしてやってみたいこと」と、「大人としてやってみたいこと」をそれぞれ別の紙に書く。そして、両方の紙を見比べて、共通するものを見つける。この活動は、子どもの興味・関心と教師の興味・関心の共通点を明確化する目的で行われる。

続いて、ウェブを用いてカリキュラムを表現する。その結果、「起こること(what happens)」の系列としてカリキュラムが提示される。

これらの検討の後、各スタッフはそれぞれの計画をウェブで表し、月1回のミーティングに持ち寄ることになった。月1回のミーティングでは、それぞれのスタッフがその月に行った実践を協同で省察した後に、次の月のカリキュラムを立案する、という活動が行われる。

次の日のミーティングの場面では、カリキュラムの源としての環境構成を考える活動が示されている。まず、スタッフそれぞれが、子ども時代に自分が好きだった場所を思い浮かべる。そして、保育・幼児教育にその環境を用いるとした場合に、その環境が備えておくべきものと、そこでどのような活動ができるかを考える。

その後は、月1回のミーティングの様子が順に描写されている。

物語は、夏季休暇前であり年度末に相当する6月のミーティングで終わる。この1年間で立案することができたカリキュラムの主題を一覧にして貼り出し、各主題に対する10ヶ月前の自分たちの意欲(passions)を書き込んで省察を行う。

Jones and Nimmo (1994) の構成は以上の通りであるが、エマージェント・カリキュラムの特徴について物語の形式を採らずに述べた部分もある。たとえば、全体の導入となる第1章は、以下のような文章で閉じられている。

「エマージェント・カリキュラムにおいて、子どもたちは私たちのモデルであり私たちとともに遊ぶ人(coplayers)である。私たち教師は演出家(stage directors)である—すなわち、カリキュラムに責任を負うのは教師であり、子どもたちではない。人は、エマージェント・カリキュラムという言葉を知ると、すべてが子どもたちから簡単に立ち現れてくると思うだろうが、それは間違いである。子どもたちのアイデアはカリキュラムの重要な源であるが、多くの可能な源の一つでしかなく、それは彼らの生活の複雑な生態(the complex ecology of their lives)を反映している。教師は、遊ぶ人(players)がどのような環境でならみんなと一緒に冒険できるのかについて、アイデアとビジョンの双方を持っていなければならない。教師は、応答する大人であり、それは、子どもとともに舞台を整えること(sets the stage)、活動の時間を決めること、基本的な脚本を保存しておくこと(keeps the basic drama)を行うまとめ役である。これらの部分すべてが一つになるよう

¹ 北米において、教育の年度は9月から始まる。

な日々が来たならば、その結果はまったくもって魔法のようにすばらしいものになる。」
(Jones & Nimmo, 1994, p. 5)

全体のまとめである第22章では、「エマージェント・カリキュラムの源(sources of emergent curriculum)」として、9個の項目が挙げられている。項目は、順に、「子どもたちの興味・関心(children's interests)」、「教師の興味・関心(teacher's interests)」、「発達に応じた課題(developmental tasks)」、「物理的環境におけるモノ(things in the physical environment)」、「社会的環境における人々(people in the social environment)」、「カリキュラムの材料となる教材(curriculum resource materials)」、「セレンディピティ：予想しなかった出来事(serendipity: unexpected events)」、「ともに生活すること：対立を解決すること、ケアすること、日課をこなすこと(living together: conflict resolution, caregiving, and routines)」、「学校やコミュニティ、家族や文化が保持している価値(values held in the school and community, family and culture)」である(Jones & Nimmo, 1994, p. 127)。

Jones (1970) と Jones and Nimmo (1994) による説明からは、エマージェント・カリキュラムが、子どもの要求や興味・関心のみに従ってカリキュラムを開発し実践することを意味しないということがわかる。子どもの要求や興味・関心だけではなく、教師の興味・関心などもエマージェント・カリキュラムの源であり、それらの交差する場所において教師はカリキュラムを開発し実践するための判断を行う。エマージェント・カリキュラムにおいて、カリキュラムの開発と実践に責任を負うのは、教師である。

3. 1970年前後の日本における用例

続いて、1970年前後の日本におけるエマージェント・カリキュラムの用例として加藤(2007)が挙げている川崎(1967a)と守屋(1976)を検討する。

まず、川崎(1967a)の検討を行う。第1章で述べたとおり、川崎(1967a)が用いている用語は、「エマージング・カリキュラム」であって、エマージェント・カリキュラムではない。このことに留意した上で、以下の検討を進める。

川崎(1967a)は、神戸大学附属幼稚園¹において取り組まれていた「構造的体系に基づく指導計画」を主題とした実践研究を神戸大学附属幼稚園の教師たち自身が紹介する1年間の連載の冒頭を飾る論考である。連載は『保育：保育を科学化するための雑誌』に掲載されていた。ただし、1年間の連載において「エマージング・カリキュラム」という用語が登場するのは、連載第1回の川崎(1967a)と連載第2回の川崎(1967b)においてのみである。

川崎(1967a)において「エマージング・カリキュラム」という用語が登場するのは、神戸大学附属幼稚園の歴史を紹介する部分である。川崎(1967a)は、太平洋戦争終戦直後の神戸

¹ 旧名称は時代順に明石女子師範学校附属幼稚園、兵庫県明石女子師範学校附属幼稚園、兵庫師範学校女子部附属幼稚園、神戸大学兵庫師範学校附属幼稚園である。

大学附属幼稚園がコア・カリキュラム運動¹の影響を受けて神戸大学教育学部附属明石小学校²とともに作成した幼・小一貫の8年間のカリキュラムである「明石プラン」³の特徴を説明する際に、以下のように「エマージング・カリキュラム」という用語を用いている。

「コア・カリキュラムも、初期のそれは“集団的基準カリキュラム”としての教育計画であり、進展して後期のものは、“ひとりひとりを生かす基準カリキュラム”としての教育計画となって、コア・カリキュラムから経験カリキュラムをさらに一步徹底させた、エマージング・カリキュラムとなっていったようです。つまり、教師は指導計画としては用意しているが、これはあくまでも教師の指導を適切にさせるためのものであって、実際の指導においては、個々の子どもの欲求と能力に応じて、エマージングに具体的なカリキュラムを構成していったわけです。」(川崎, 1967a, p. 36)

川崎(1967a)は、当時の実践を、「昨今、幼児の指導において、刹那に生じる遊びの取り上げ方が重視されますが、当時における本園の指導は、まさにその最先端をいていたものと思われる」と高く評価している(川崎, 1967a, p. 36)。しかし、その後の展開については、川崎(1967b)において以下のように批判的に取り上げている。

「さきのコア・カリキュラムは、その後期の昭和二十八、九年ごろには、“一人一人の最大成長を期待する”ためのエマージング・カリキュラムとなり、そのための実践、研究が進められました。しかし、昭和三十年ごろに至っては、これらは、その反省期へとはいっていきました。

それは、次のような理由からです。ひとりの教師の指導能力に限界があつて、一学級の中で、同時に多数単元を指導しようとするのは困難であること。学習の程度や範囲に開きがありすぎて、指導の焦点がはっきりしにくいこと。能力のすぐれた子どもと低い子どもとの間に、大きな差異を生じること。思いつきや、一時的興味にひきずられやすいこと。」(川崎, 1967b, p. 26)

以後の連載において「エマージング・カリキュラム」は登場しない。登場するのは「構造的体系に基づいた指導計画」である。それは、「まず、望ましい人間像を描き、教育の目標を明確にし、それに連なるさまざまなねらいを設定し、それらのねらいに関連づけて幼児の経験や

¹ 日本カリキュラム学会(編)(2001)によれば、コア・カリキュラムとは、「コア(core, 中心)となる課程と、それを支え、関連する周辺の課程が同心円的に編成されたカリキュラムの全体構造」のことであり、狭義には、「学習者の生活上の問題解決場面がコアとなる経験主義のカリキュラム構造」のことである。太平洋戦争終戦直後の日本では、全国各地において独自のコア・カリキュラムを開発する運動が展開された。これをコア・カリキュラム運動と呼ぶことがある(日本カリキュラム学会(編), 2001, pp. 20-21)。

² 旧名称は時代順に兵庫師範学校女子部附属小学校, 神戸大学兵庫師範学校女子部附属小学校, 神戸大学兵庫師範学校明石附属小学校である。

³ 「明石プラン」は、コア・カリキュラム運動において開発されたカリキュラムのうち最も著名なものの一つである(日本カリキュラム学会(編), 2001, pp. 20-21)。

活動をとらえ、それをねらいに照らして取捨し、精選」し、「次に、それらの経験や活動をそれぞれのねらいのもとに、計画的に組織」するものである（川崎，1967b，p. 29）。

では、守屋（1976）の検討に移ろう。守屋（1976）の著者である守屋光雄は、児童心理学者である。彼はこの論考において、伝統的な保育カリキュラムには3種類の型があると述べ、その一つとして「緊急カリキュラム」を挙げている。「緊急カリキュラム」は守屋が“emergent curriculum”にあてた訳語である。さらに、その特徴を、「カリキュラム表を作っても、それに捉われる(ママ)ことなく、個々の子どもの要求と発達に即して、その内容や方法を決めるべきであり、したがって目前の子どもの要求に合わせて緊急にカリキュラムを変更していくという考えに基づくカリキュラム」と説明し、「これは許容主義(permissivism)の立場をよく表している」と評している(守屋，1976，p. 208)。

しかし、守屋（1976）にはこれ以上の言及はなく、守屋がどのようにして“emergent curriculum”という用語を知ったのかを明らかにすることは困難である。

以上の検討からわかることは、川崎（1967a）および守屋（1976）とエマージェント・カリキュラムを関係付けているのは用語の一致あるいは用語の類似という点のみであることである。川崎（1967a）が「エマージング・カリキュラム」という用語を用いているのは、「構造的体系に基づいた指導計画」へとたどり着いた過程を説明するためのものであり、守屋（1976）が「緊急カリキュラム」という用語を用いているのは、カリキュラムの類型を示すためのものである。同時代のアメリカにおいて登場していたエマージェント・カリキュラムに相当するものとして考えることはできない。

4. おわりに

本論の主題は、エマージェント・カリキュラムという概念の由来を明らかにするものであった。検討の結果、2点の結論を得た。

1点目は、エマージェント・カリキュラムという概念の由来は、管見の限りにおいてはJones（1970）だということである。この概念は、アメリカにおいて、子どもの活動を観察し省察して日々の計画を立てるという立場に立つ保育・幼児教育の伝統に支えられて発展し、1990年代においてレッジョ・エミリア・アプローチの影響をうけて再興された。

重要なのは、エマージェント・カリキュラムが、子どもの要求や興味・関心だけではなく、教師の興味・関心なども源として、教師の責任の下で開発され実践されるものだという点である。エマージェント・カリキュラムの立案の過程は「個別の子どもに対する継続的な観察」と「その子の学習を計画し、その学習を促進するような集団の雰囲気確立すること」であり、“emergent”という用語から素朴に類推されるものとは異なる。

2点目は、レッジョ・エミリア・アプローチが紹介される以前の日本におけるエマージェント・カリキュラムの用例として加藤（2007）が言及している川崎（1967a）と守屋（1976）は、いずれも、Jones（1970）に由来するエマージェント・カリキュラムとはかかわりのないものだという点である。加藤（2007）の紹介は、川崎（1967a）と守屋（1976）においてエ

マージェント・カリキュラムという用語やそれに類似した用語が登場していることに着目したものであり、概念の類似性に着目したものではない。よって、川崎（1967a）と守屋（1976）の存在を、アメリカにおけるエマージェント・カリキュラムの登場に相当するものとして考えることはできない。

Jones and Nimmo（1994）の出版以降、北米においては、エマージェント・カリキュラムの研究が隆盛を見せている。エマージェント・カリキュラムを主題とする保育・幼児教育の書籍は多数出版されており、代表的なものとして、ジョーンズ自身の手によるもの、カナダのS. ステイシー(Susan Stacey)やC. A. ヴィーン(Carol Anne Wien)の手によるものを挙げる事ができる（Jones, et al., 2001; Stacey, 2009, 2011, 2018; Wien, 2008, 2014）。これらの研究がレッジョ・エミリア・アプローチの影響を公言している一方で、第1章で述べたように、レッジョ・エミリア・アプローチを紹介する文献ではエマージェント・カリキュラムという用語は使われなくなっている。このことに鑑みるならば、エマージェント・カリキュラムは、レッジョ・エミリア・アプローチの特徴を形容する概念というよりは、北米におけるレッジョ・インスパイアードな保育・幼児教育の特徴を形容する概念として理解するべきだろう。

残された課題としては、2点を挙げる事ができる。

1点目は、スタンダード化されたカリキュラム(standardized curriculum)とエマージェント・カリキュラムの関係である。2000年代以降に進行したスタンダード運動(standards movement)の中で、エマージェント・カリキュラムも変容を迫られている。Jones（2012）においても、スタンダード化されたカリキュラムとエマージェント・カリキュラムの関係が議論されている（Jones, 2012, pp. 67-68）。スタンダード運動の枠組みの中でエマージェント・カリキュラムを実現するべきなのか、スタンダード運動に対抗するものとしてエマージェント・カリキュラムを発展させるべきなのか、今後検討すべき課題としたい。

2点目は、初等・中等・高等教育におけるエマージェント・カリキュラムの可能性である。エマージェント・カリキュラムは保育・幼児教育において登場し発展した概念であるが、学び手の興味・関心と教師の興味・関心などが交差する場所においてカリキュラムを構成すること、時系列よりも主題と内容の関係に着目してカリキュラムを立案すること、学び手を観察しそこで捉えたものを省察することによって次のカリキュラムを計画することは、初等・中等・高等教育においても重視されるべき視点である。初等・中等・高等教育にエマージェント・カリキュラムを導入することはできるのか、もしできるとしたらどのような形があり得るのか。これらの論点も、今後検討すべき課題としたい。

参考文献

- 秋田喜代美（2000）. 『知を育てる保育 ―遊びでそだつ子どものかしこさ―』 ひかりのくに
 阿部和子・前原寛（編）（2009）. 『保育課程の研究 ―子ども主体の保育の実践を求めて―』
 萌文書林

- Dittmann, L. L. (Ed.). (1970). *Curriculum is what happens: Planning is the key*. Washington D.C.: National Association for the Young Children.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Ed.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Ed.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach — advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation. (佐藤学・森眞理・塚田美紀 (訳) (2001). 『子どもたちの100の言葉 — レッジョ・エミリアの幼児教育—』世織書房)
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Ed.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger, An Imprint of ABC-CLIO, LLC.
- 井上裕美子 (2016). 「エマージェントカリキュラムの作成 —3歳未満児の月案と記録—」『保育の実践と研究』, 21(2), 15-25.
- Jones, E. (1970). Introduction: Curriculum planning in early childhood education. In L. L. Dittmann (Ed.), *Curriculum is what happens: Planning is the key* (pp.4-6). Washington D.C.: National Association for the Young Children.
- Jones, E. (2012). The emergence of emergent curriculum. *YC Young Children*, 67(2), 66-68.
- Jones, E. & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Jones, E. & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teacher's roles in children's play*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jones, E., Evans, K., Stritzel Rencken, K., Stringer, C., & Williams, M. (2001). *The lively kindergarten: Emergent curriculum in action*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- 影浦紀子 (2019). 「幼児教育とカリキュラム」日本カリキュラム学会 (編) 『現代カリキュラム研究の動向と展望』 (pp. 86-88), 教育出版
- 加藤繁美 (2000). 「幼児教育におけるカリキュラムの構成原理としての生成・発展的カリキュラム — レッジョ・エミリア・アプローチにおける「恐竜のプロジェクト」を中心に —」『山梨大学教育人間科学部紀要』, 1(2), 250-261.
- 加藤繁美 (2007). 『対話的保育カリキュラム<上> 理論と構造』ひとなる書房
- 川崎チヨ子 (1967a). 「指導計画／構造的体系に基づく指導計画：<1>本園の研究の歩み ①」『保育：保育を科学化するための雑誌』, 22(4), 29-36.
- 川崎チヨ子 (1967b). 「指導計画／構造的体系に基づく指導計画：<2>本園の研究の歩み ②」『保育：保育を科学化するための雑誌』, 22(5), 26-33.

- 木下龍太郎 (2006). 「イタリアの保育 — レッジョ・エミリアを中心に—」 亀谷和史・宍戸健夫・丹羽孝 (編) 『現代保育論』 (pp. 183-188), かもがわ出版
- 前原寛 (2009). 「保育課程と指導計画の考え方」 阿部和子・前原寛 (編) 『保育課程の研究 — 子ども主体の保育の実践を求めて—』 (pp. 35-64), 萌文書林
- 前原寛 (2016a). 「求められる保育観とエマージェントカリキュラムの考え方」 『保育の実践と研究』, 21(2), 1-8.
- 前原寛 (2016b). 「エマージェントカリキュラムの視点から日課を考える」 『保育の実践と研究』, 21(2), 33-39.
- 守屋光雄 (1976). 『保育学原論：乳幼児の発達保障と保育』 朝倉書店
- 日本カリキュラム学会 (編) (2001). 『現代カリキュラム事典』 ぎょうせい
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-111). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation — progettazione: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach — advanced reflections* (2nd ed.) (pp. 113-125). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation. (カルリーナ・リナルディ (2001). 「ドキュメンテーションから構成されるカリキュラム—プロジェクトツィオーネ」 佐藤学・森真理・塚田美紀 (訳) 『子どもたちの100の言葉 — レッジョ・エミリアの幼児教育—』 (pp. 169-189), 世織書房)
- Stacey, S. (2009). *Emergent curriculum in early childhood settings: From Theory to Practice*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Stacey, S. (2011). *The unscripted classroom: emergent curriculum in action*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Stacey, S. (2018). *Emergent curriculum in early childhood settings: From Theory to Practice* (2nd. ed.). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- 寺西和子 (2000). 『総合的学習の開拓 16：総合的学習の理論とカリキュラムづくり』 明治図書出版
- 宇佐美純代 (2016). 「エマージェントカリキュラムの作成 —3歳以上児の月案と記録—」 『保育の実践と研究』, 21(2), 26-32.
- Wien, C. A. (Ed.). (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wien, C. A. (2014). *The power of emergent curriculum: Stories from early childhood*. Washington D.C.: The National Association for the Education of Young Children.

「エマージェント・カリキュラム」概念の由来

吉崎静夫（監修）埼玉県越谷市立越ヶ谷小学校（編）（1999）. 『小学校における総合的な学習の時間の実践』ゆまに書房

（2019年11月18日 受領）

世界をジブンゴト化する英語授業デザイン

—SDGs と CLIL の融合—

伊東 弥香*

国際教育センター

Uniting SDGs and CLIL Lesson Designs to Get EFL Learners
to Think Globally, Act Locally

by

Mika ITO

*Tokai University International Education Center

概 要

本研究は「内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning: CLIL)」の枠組みを用いて、英語教育と「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs)」の融合のあり方を検討することを目的とする。CLIL アプローチの枠組みである「4つのC」の視座に立つことは、道具的視点に偏ってきたと思われる日本の英語教育にとって、授業実践の新しい方向性の展開につながる (伊東 2019a)。4つのCとは、「内容 (Content) ・言語 (Communication) ・思考 (Cognition) ・協学/文化 (Community/Culture)」である。CLILでは「内容」を出発点として、それを「目標言語」で学ぶ授業が展開される。本稿では、SDGsを内容とし、英語を目標言語とする授業実践の例として、筆者が東海大学にて担当する「English for International Studies」(教養学部国際学科・英語必修科目, 2年生対象)を紹介する。また、日本語(母語)でSDGsを取り入れた「国際理解」(発展教養科目, 1年生対象)の授業実践例も加えて、SDGsを「自分事化」「ジブンゴト化」する授業デザインの意義と実現性を整理する。今後の大きな課題の1つは、SDGsとCLILの融合を目指す英語授業において、ポートフォリオ等のパフォーマンス課題による「真正な評価 (authentic assessment)」のあり方を検討し、教育・学修の到達目標と指導の一体化を図りながら、学習者の学びのプロセスを重視する授業デザインを考えることであろう。

* 東海大学国際教育センター

1. はじめに

1.1 本稿の目的

本研究は「内容言語統合学習 (Content and Language Integrated Learning: CLIL)」の枠組みを用いて、「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals; SDGs)」と英語教育の融合を検討することである。本稿は伊東 (2019a) の継続研究として、筆者の2つの授業実践の報告とその改善点を整理し、日本人学習者の母語・日本語で得た知識や身につけた力を礎に、外国語・英語 (目標言語) でSDGs (内容) を「自分事化する・ジブンゴト化する」授業デザインへの示唆とする。

1.2 研究の背景: ESD と SDGs

近年よく耳にする「持続可能な開発 (Sustainable Development: SD)」とは「将来の世代の欲求を満たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発」のことで、「環境と開発に関する世界委員会 (World Commission on Environment and Development: WCED) (委員長: ブレントラント・ノルウェー首相 (当時)) が1987年に公表した報告書『我ら共有の未来 (Our Common Future)』の中心的な考え方として取り上げた概念である (外務省 2020)。この概念を実現するために発想し行動できる人材を育成する教育を「持続可能な社会の担い手を育む教育 (Education for Sustainable Development; ESD)」と呼ぶ。

2017年、日本の次期学習指導要領においても、「持続可能な社会の創り手」(前文, 総則) を育む教育としてESDへの志向が明記された (文部科学省 2017)。ESDとは、1人ひとりが地球規模の様々な課題 (環境, 貧困, 人権, 平和, 開発など) を自分のこととしてとらえ、その解決に向けて「思考と行動 (think globally, act locally)」を身につける力を目指す学習や活動のことである (文部科学省 2019) (図1)。ESDの視点では、個人が世界の人々や将来世代、環境との関係性の中で生きているという認識のもと、地球の課題と結びつけた実践的な学びを発展させる。

日本の学校教育においてESDを目指す場合、国連のSDGsを授業デザインの枠組みとして活用することが有効である。翻って、教育の力でSDGsの各目標を支援することになる (教育はSDGsの目標4に位置付けられ、ESDはターゲット4.7に記載)。なぜなら、発展途上国、先進国の区別なく、SDGsは2030年までに達成すべき17の国際目標であり (国際連合広報センター 2018) (図2)、その基本理念は「地球上の誰1人として取り残さない (leave no one behind)」である。SDGsで示される世界の課題や現状を知り、それらを深く理解し、考え、話し合う活動によって、学習者自身が自分自身のあり方をSDGs全体からとらえ直す学びのプロセス、すなわち「自分事化」「ジブンゴト化」を可能にする。

日本の外国語・英語教育政策を見てみると、2000年代以降、グローバル化への対応の名のもと、学習指導要領においても、経済上の目的遂行のために実用主義に偏った傾向が顕著である。「言語」の知識の習得と運用に重きが置かれ、目標言語としての英語「を」学ぶことが授業の中心にあり、英語「で」教科内容やトピックについて深く理解し、考え、話し合ったりする活動はあまり行われてこなかった（伊東 2019a: 22）。SDGsの「内容」を取り入れる授業デザインを構築することは、日本の外国語・英語教育の新しい方向性になりうると筆者は考える。



図1 ESDで育みたい力（文部科学省 2019）



図2 SDGsポスター（ロゴとアイコン）（国際連合広報センター 2018）

2. 授業デザイン

2.1 探究的な学習と教科横断的なカリキュラム

変化の激しい現代社会において、「何を知っているか」だけではなく、実際の問題状況で「何ができるか」という「コンピテンシー (competency)」の育成を目指した教育課程や教育システム改革が世界的な動きとなっている (松尾 2014, 石井 2015)。コンピテンシーの定義の試みの2つの潮流には、(1) キー・コンピテンシー (key competencies) (OECD 2005) と (2) 21世紀型スキル (21st Century Skills) (Partnerships for 21st Century Skills: P21 による2002年プロジェクト; Assessment Teaching of 21st Century Skills: ATC21S による2009年プロジェクトなど) があげられる。

これらに先立ち、日本では1996年、「生きる力」として「知、徳、体」をバランスよく育むことが提唱されている (中央教育審議会 1996)。さらに、2007年、「生きる力」の構成概念として、「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」が示され (文部科学省 2007)、学校教育法の改訂 (第三十条2, 2007年6月) によって「学力の3要素」として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」が定義されるなど、学力観の転換が図られた。さらに、2013年、求められる資質・能力の枠組みの試案として示されたのが「21世紀型能力」である (国立教育政策研究所 2013)。「思考力」を中核にした三層構造 (基礎力、思考力、実践力) で資質・能力を整理し、「生きる力」の実践的な獲得を目指している (図3)。

世界、あるいは日本におけるコンピテンシー (資質・能力) に基づく教育への転換は、従来型の授業のあり方と教員の役割の再考、そして新たな授業デザイン構築の必要性を意味している。その方向性の一つが、構成主義パラダイムの視座に立った「探求的な学習 (inquiry-based learning)」であろう。探求的な学習とは、自ら課題を設定し、情報収集を行い、整理・分析を通して思考し、判断やまとめを表現するという一連の学習活動のことである。

探求的な学習を促進するための授業デザインの検討には、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development; ZPD)」にも示されるような社会文化的・相互作用の視点から、学習者の学び合いや、教員の「足場かけ (scaffolding)」が重要である。足場かけとは「親や教師などが、子どもや学習者に対して行う支援」で「足場掛けは協同的な対話の中で現れ、言語発達を促すと考えられている」 (白畑ほか 2009: 267)。

探求的な学習をスパイラルに繰り返しながら「汎用的能力 (general capabilities)」だけではなく、教科学力も身につけること、さらに、この学びのプロセスが教科横断的なカリキュラムに位置づけられることが期待される (伊東 2018)。実際のところ、横断的・総合的な学習や探究的な学習は、「協同的な学習」と「多様な体験活動」とともに「総合的な学習の時間」の3つの柱であり、次期学習指導要領のもと、2022 (令和4) 年度より高等学校では「総合的な探求の時間」として年次進行で実施される予定である (文部科学省 2018a)。

小・中・高の教育課程で育むべき資質・能力の育成を目指す授業デザイン構築のためには、

教育目標と内容，学習・指導方法，学習評価が三位一体であることを理解した上で（文部科学省 2015）（図4），学習者の学びのための支援のあり方に創意工夫が求められる。さらに大学教育へとつなげて「現実社会で行動する（act in real-life situations）」力の育成を促進すべきである。

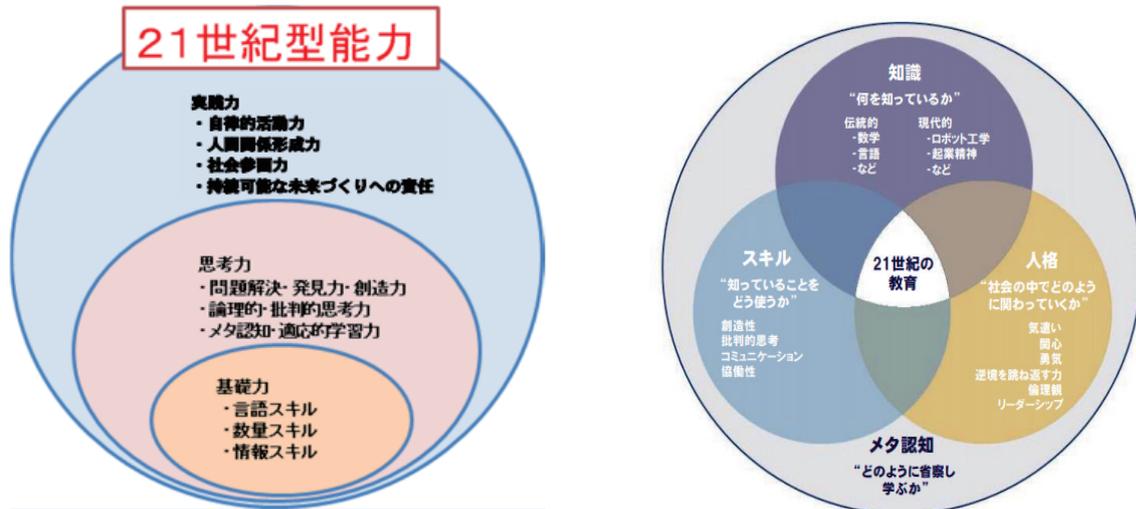


図3 (左) 21世紀型能力 (国立教育政策研究所 2013； 図9の抜粋)

図4 (右) カリキュラム・デザインのための概念 (文部科学省 2015: 17)

2.2 改訂版ブルーム教育目標の分類学 (Bloom Taxonomy)

日本の小・中・高の学校教育において，学習者の学びに大きな影響を与えるのは「学習指導要領」である。戦後最大と言われる「2020年度教育改革」の2本柱は学習指導要領の改訂と，高大接続を目指した「大学入学共通テスト」導入である。学習指導要領の改訂は1947（昭和22）年以来，約10年に1度の頻度で行われており，2020年度（小学校），2021年度（中学校），2022年度より年次進行（高等学校）による全面実施スケジュールとなっている。

新しい学習指導要領において，目標（能力的側面）を語る共通言語とされているのが，1999年改訂版「ブルームの教育目標の分類学 (Bloom Taxonomy)」 (Anderson and Krathwohl 2001) (以下，改訂版タキソノミー) である。表1が示す通り，マトリックス形式の改訂版とオリジナルは主に，①教育目標6段階の違い，②「知識」次元軸の追加，の2点において異なっている（文部科学省 2015）。改訂版では，行動 (behavior) ではなく，認知心理学の視点を取り入れて認知過程 (cognitive process) とし，その中で「分析→統合→評価」に替えて「分析→評価→創造」という新たな過程となっている。

この改訂版は，中央教育審議会（2012）の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（平成24年8月24日）」によって定義された，政策課題アクティブ・ラーニングの視点においても，学習者の資質・能力の育成のための重要な指標の1つとなっている。アクティブ・ラーニングは，改訂版タキソノミーを達成する手段であり，学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」を目指すものである（①（知識の）習得 ②（習得した知識の）

活用 ③探究のステップによる学習)。アクティブ・ラーニングでは、いかに学習者の低次思考力 (lower-order thinking skills: LOTS) にとどまらず、高次思考力 (higher-order thinking skills: HOTS) を活性化させるかが重要である。学習者は単に知識を持っているだけではなく、他人との対話や内省を通じてその知識に関する自分自身の認知を理解し、新たなものを創り出すことが求められる。

2.3 CLIL と SDGs

CLIL の目的は、学習者の自律性を育て、学習者を成長させることにある。言語教育の視点だけではなく、各教科内容の指導の観点を併せることで、学習者の認知や意欲に働きかけることを意図としている。目標言語を使用しながら教科科目の内容を学習することによって、教科内容と言語の両方を学ぶ CLIL では、①言語 (language), ②内容 (content), ③学習スキル (learning skill) の3つの要素が柱 (pillar) となって、CLIL アプローチを支えている。加えて、CLIL アプローチの枠組みである「4つのC (内容・言語・思考・協学/文化)」の視座に立つことは、道具的視点に偏ってきたと思われる日本の英語教育にとって、授業実践の新しい方向性の展開につながる (伊東 2019a : 18-19) 。

CLIL アプローチによって「正解がある課題・タスク (task) 」から、「定まった正解のないもの」に段階的に取り組むことにより、表2が示すように、改訂版タキソノミーの認知過程の6つの次元 (6つの思考力) による「単純なものから複雑なものへ」の考え方を実践することが可能になる。工藤 (2018) は地球的課題を扱う CLIL 英語授業において、高次思考力を意識した活動が学習者の英語運用力の向上と高次思考力の活性化に寄与した研究結果を報告している。

では、具体的に、CLIL と SDGs をどのように融合させる英語の授業デザインを組み立てるのか。次章では、筆者の2つの大学授業実践について報告する—(1)English for International Studies: EIS (国際学科英語科目, 2年生対象, 2単位, 必修), (2)国際理解 (発展教養科目, 1年生対象, 1単位, 必修)。

表1 1999年改訂版「ブルーム教育目標の分類学 (Bloom Taxonomy)」(文部科学省 2015)

| 教育目標の分類学 (ブルーム・タクソノミー) | | | | | | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ブルームの教育目標分類学 【認知的領域】 (Bloom, B.S. 他) | | 改訂版ブルーム分類学 (Anderson, L.W. 他) | | | | | |
| ① 知識 | 情報や概念を想起する | 知識次元 | 認知課程の次元 | | | | |
| ② 理解 | 伝えられたことがわかり、素材や観念を利用できる | | ① 記憶 | ② 理解 | ③ 応用 | ④ 分析 | ⑤ 評価 |
| ③ 応用 | 情報や概念を特定の具体的な状況で使う | 事実的認識 | | | | | |
| ④ 分析 | 情報や概念を書く部分に分解し、相互の関係を明らかにする | 概念的知識 | | | | | |
| ⑤ 総合 | 様々な概念を組み合わせて新たなものを形作る | 遂行的知識 | | | | | |
| ⑥ 評価 | 素材や方法の価値を目的に照らして判断する | メタ認知的知識 | | | | | |

表2 CLIL: 低次思考力と高次思考力

| 低次思考力 (lower-order thinking skills: LOTS) | | |
|--------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| ① | 記憶 (remembering) | 「認識」「想起」すること |
| ② | 理解 (understanding) | 「解釈」「例証」「分類」「説明」すること |
| ③ | 応用 (applying) | 別の状況や新たな状況に使うこと |
| 高次思考力 (higher-order thinking skills: HOTS) | | |
| ④ | 分析 (analyzing) | 「区別」「整理」「原因説明」すること |
| ⑤ | 評価 (evaluating) | 「確認」「批評」すること |
| ⑥ | 創造 (creating) | 新たに創り出すこと |

3. 授業実践

3.1 English for International Studies

筆者が所属する東海大学国際教育センター (International Education Center: IEC) ・英語教育部門は、東海大学の全学部・学科の1年次・2年次の英語必修4科目 (卒業要件) のカリキュラム構築・運営のほか、多様な英語選択科目や学科依頼科目を提供している。学生は1年次の「英語リスニング&スピーキング」「英語リーディング&ライティング」、2年次の「グローバルスキル」「アカデミック英語」(各4単位、計8単位、必修)を指定された時間割と担当教員のもとで履修する。各科目は習熟度別クラス編成になっている。教養学部国際学科(学

科コードHW) の学生は、1年次にこれら4科目を、2年次に学科開講の英語必修科目“English for International Studies (EIS)”を履修するという特別なカリキュラムになっている。

3.1.1 English for International Studies A/B/C/D: 概要

国際学科は「少人数の参加型授業でコミュニケーション力豊かなグローバル市民を育てる」ことを目標としている。学科の在籍人数は365名、専任・特任教員10名で構成される、小規模な学科である(東海大学・教養学部国際学科 2019)。学科の目標に準拠した本科目は、学科開講の2年次必修科目(4科目, 8単位)である。

4科目の内訳は、春学期と秋学期にそれぞれ、EIS AとEIS C(日本人教員5名担当), EIS BとEIS D(外国人教員5名担当)が開講される(春にAとB, 秋にCとD)。日本人教員はリーディング・ライティング, 外国人教員はリスニング・スピーキングを中心に、英語4技能と「批判的思考力(Critical Thinking)」の育成を目指している。習熟度によって3つのレベル, 計5クラス(Advanced 1, Advanced 2, Intermediate 1, Intermediate 2, Basic)編成とし、日本人教員と外国人教員がペアとなって同じレベルの学生達を通年で指導することにも特徴がある。

EISの4科目を総じて「HW-ESP科目」と呼ぶこともある。ESPは“English for Specific/Special Purposes”(特定の目的のための英語)の略で、「ある特定の目的を持って学習され使用される英語のことで、一般的目的の英語(English for general purposes/EGP)と対照をなす概念」(白畑ほか 2009: 103)である。IECでは現在、様々な学部・学科のニーズに応じたESP科目のカリキュラム構築や授業担当を「学科依頼科目」として提供しているが、20年以上の歴史を持つ国際学科の当該科目は学内で最初のESPとして認識されている。長い歴史の間にカリキュラムや運営方法も改訂・変更が繰り返されてきたが、基本的な授業要旨・概要は同じである(IECでは、2019年度よりEIS, 2018年度までは「英語で学ぶ国際問題」「Current Issues in English」を学科依頼科目として開講してきた)。表3は2019年度春学期に筆者が担当したEIS Aの授業シラバス(共通)の一部である。

表3 English for International Studies A (2019年春学期)授業シラバス抜粋

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 年度・学期 Semester/Year | 2019年度春学期 |
| 科目名 Course Title | English for International Studies A |
| 担当教員名 Teacher Name | 伊東弥香 (Intermediate) |
| 開講日 Class Day/Time | 火曜日・金曜日 2時限 |
| 1. テーマ・キーワード Theme & Key Words | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 「Health」 「Education」 ● ESP, Glocal issues, English Integrated skills | |
| 2. 授業要旨または授業概要 Course Description | |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 本授業は国際学科2年生のためのESP(専門的内容を英語で学ぶ)の授業である。春学期は「Health」「Education」秋学期は「Ecology」と「Technology」の2つの大きなテーマに沿って実習中心の授業を展開する。 ・ 本授業では英語の4つのスキルのうち、リーディングとライティングに焦点を当てながら、外国人教員の担当する「English for International Studies B」(月・木2時限)で強化されるリスニング、スピーキング | |

と連動させて、「統合的な英語力 (integrated skills)」と「批判的思考力・クリティカルシンキング (critical thinking)」を身につける。1年次の英語必修4科目で培った基礎力を土台に、国際学科学生に求められる総合的な知識と英語力の応用・発展を目指す。

・ 具体的には：

- ① ある程度まとまった長さの英文の趣旨や詳細を読んで理解した上で (受信・理解能力)、英語によるグループワークやディスカッションを通して、自分の意見を述べたり、それを文章にまとめる (発信・表現能力)。
- ② テキストの理解をもとに様々な言語活動を行い、それを通じて各テーマに対する理解を深める。社会的・歴史的・文化的背景に加え、時事的な問題との関連についても考え、それぞれの分野に特徴的な語彙や表現を学習し、自分の言葉で内容の要約や、英語での自己表現ができるよう訓練する。

テキストのほか、必要に応じて適宜プリントなども使用する。授業時にはビデオなどの視聴覚教材を多用し、テーマに関するより深い理解を促す。

3. 学修の到達目標 Learning Goals

上記の2つのテーマに関連したテキストや副教材 (教科書、新聞・雑誌記事、映像資料など) を利用したさまざまなコミュニケーション活動を通じて、

- ・ 現在、世界や日本が直面する国際問題への理解を十分に深め、それらの意味や意義、あるいは重要性を認識することができる。
- ・ 国内外の問題や課題について、主体的に学び、分析・比較・判断などの複雑な思考力を用いて、批判的に考えることができる。
- ・ 授業内のディスカッションや協働学習によって、多様なものの見方や考え方を学び合うことができる。

外国人教員が担当する「English for International Studies B」とともに、本学卒業後に様々な分野で活躍する国際人になれるような英語力の基礎を確立する。

3.1.2 English for International Studies A/D : CLIL と SDGs

HW-ESP 科目では、担当教員間で共有する授業シラバスや成績規準・基準が存在するが、各教員には裁量が与えられ、履修学生の実態に応じた授業実践が可能である。指定教科書は Cengage Learning 社 “Pathways” シリーズで、筆者は中級レベル対象の “Pathways 1: Reading, Writing and Critical Thinking” を使用している。付属 DVD (ナショナルジオグラフィックスの映像) を含め、いかにこの創意工夫を凝らした教科書「を」使うのではなく、教科書「で」授業を展開していくのか。その問いに答えるのが、CLIL アプローチを用いて英語授業に SDGs を取り入れる理由である。教科書の中の世界を SDGs と関連づけることによって、学習者 1 人ひとりが自分自身の社会の外に目を向け、当たり前のこととされていることに疑問を投げかける客観的・批判的な思考力を身につけさせるような英語の授業が望ましいと筆者は考える。これこそバイラム (バイラム 2015: 109) が主張する外国語教育特有の役割である (伊東 2019a)。

(1) 授業全体の流れ (2019 年度, 全 28 回)

オリエンテーションで SDGs 概要 (17 の国際目標と 196 のターゲット) と世界が抱える課題を導入し、(2) リーディング活動で教科書の Unit と関連づけ、(3) ライティング活動で学生 1 人ひとりの興味・関心に応じた SDG を選び、(4) 補助教材の多用とペアやグループによるディスカッションを通じて批判的思考力の育成につなげながら、ライティング課題 (プロセス・ライティングの最終稿) を第 27 回授業にて提出する。

(2) リーディング活動

各 Unit のリーディング教材 2 つ (Lesson A, Lesson B) とそれらに関連性が深い SDGs を 3 つ選んで授業を進めた。春学期は Unit 5 と Unit 2 である (表 4)。教科書のリーディング教材「で」授業を進めるにあたり、改訂版タキノミーの認知過程に基づきながら、CLIL の 3 つの柱 (言語, 内容, 学習スキル) を意識した指導を心がけた。

CLIL で語彙や文法などを扱う場合には、それらが授業テーマを学ぶ上で必須となる意味や概念を持つか否かが重要になるため、「内容必須言語 (Content-obligatory Language)」と「内容依存言語 (Content-compatible Language)」が区別される。筆者の授業では、低次思考力から高次思考力への活性化を図るため、プレ・リーディング活動 (pre-reading activities) において、学生達のテーマやトピックに対する背景知識・スキーマに働きかけ、言語についても「記憶」や「理解」を確実なものとするために、まずは内容必須や難易度に関わらず、リーディング本文から既出順に単語・語句を選び、品詞を加えた「語彙リスト (Vocabulary List)」を筆者が作成した。学生達は、予習として必ず本文を読んだ上で、文脈に合った定義や意味を調べて 1 週間後の授業日までにリストを完成させる。授業内で PC モニターに模範解答を映しながら、筆者が単語や文、文法などの説明を加えて、学生達一人ひとりが語彙リストを活用していく手順の中で、内容必須言語と内容依存言語の違いにも気づかせるようにした。例えば、Unit 4 の Lesson B では「locavore (ロカボア, 地元産の食品のみを食べる人)」は内容必須言語として学習者の理解や思考を促すための鍵となる語彙である。

リーディング活動では、補助・視覚教材を多用した。例えば、Unit 2 の Lesson B は 2004 年「世界最高齢で小学校に入学した」と認定されたケニアの男性キマニ・マルゲ (Kimani Maruge) を扱った内容のため、彼を題材にした映画「The First Grader (おじいさんと草原の小学校)」(英語・日本語字幕) や、彼が教育の重要性を訴えた国連スピーチに関連づけてビデオ「マララ・デー: すべての子どもに教育を (2013 年 7 月 12 日)」(英語・日本語字幕) なども視聴した。

(3) ライティング活動

プロセス・ライティング (process writing) とは「書くことのプロセスを重視するライティング指導」(白畑ほか 2009: 245) で、作品の構想 (brain storming) 段階から、下書き (draft writing), 推敲 (revising), 編集・清書 (editing) などにおいて、教員による添削・フィードバックや、他の学習者との相互検討を通して作品を書き上げ、学習者が自律的な書き手になることをねらう。春学期は「問題解決型ライティング・パラグラフ (problem-solution paragraph)」とし、学生達は SDGs の中から興味・関心のあるゴールや課題を 1 つ選び、どのような解決策や取り組みが行われているか、国内外の事例を 1 つ取り上げてパラグラフを書くという課題にした。リーディング活動のテーマとの関連性や課題の分量 (単語数) を制限せず、1 年次の英語必修科目で使用した「作文評価表」という評価規準・基準を示したルーブリック (rubric) を用いて、パラグラフの「内容」「構成」「文法」「語彙」「句読点など」の全 5 項目で評価した (計 50 点満点)。

この課題を通じて、英語を書くという技能面だけではなく、SDGsに関わる内容を自分で調べて英文にまとめることを重視した。よって、この活動はまだ「調べ学習 (investigative learning)」段階であるが、調べても答えが見つからない問いを見つけていく探究的な学習へとつなげるように「意見型パラグラフ (opinion paragraph)」を秋学期の課題とした。

表4 EIS A : 教科書とSDGs (2019年春学期)

| | | |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Unit 5: The World in Our Kitchen Lesson A: The Toaster Project / Lesson B: From Farm to Fork | |
| | SDG 3 | Good Health and Well-being (あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し、福祉を推進する) |
| | SDG 12 | Responsible Consumption and Production (持続可能な消費と生産のパターンを確保する) |
| | SDG 17 | Partnerships for the Goals (持続可能な開発に向けて実施手段を強化し、グローバル・パートナーシップを活性化する) |
| 3 | Unit 2: Learning Experience Lesson A: The World's Oldest First Grader / Lesson B: Global Education - News Stories from the World of Learning | |
| | SDG 4 | Quality Education (すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する) |
| | SDG 10 | Reduced Inequalities (国内および国家間の格差を是正する) |
| | SDG 16 | Peace, Justice and Strong Institutions (持続可能な開発に向けて平和で包摂的な社会を推進し、すべての人に司法へのアクセスを提供するとともに、あらゆるレベルにおいて効果的で責任ある包摂的な制度を構築する) |

3.1.3 English for International Studies A/D : 足場かけ

筆者は東海大学着任 (2007年度) 以来担当している HW-ESP 科目に関して、学科からの「英語で授業」という強い要望に応える一方で、共通カリキュラムと個人の授業デザインの両面において、学生の知識や興味・関心にふさわしい「内容」と「英語」を統合することが難しい挑戦であると感じてきた。近年の大学生の学力低下や国際問題への認識・理解不足とともに、その考えはますます強くなっている。そのような中で知ったのが CLIL であり、大学主催の CLIL 教員研修に初めて参加した 2013 年度以降、共通シラバスに準拠しながら、SDGs の前身である「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)」を CLIL の枠組みを用いた授業で取り入れるようになった (伊東 2016)。さらに、SDGs が 2015 年 9 月の国連サミット採択の「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」にて記載されてからは、SDGs を中核にした授業を工夫するように心がけてきた。

しかし、現実的には SDGs に関する背景知識・スキーマを持たない日本人の英語学習者にとって、英語と内容を使って「両者を学ぶ」ということは容易なことではない。そんな折、東海大学の全学カリキュラム改訂にともない、2018 年度から「国際理解」(発展教養科目、1 年生対

象, 1 単位) が導入されることになった。筆者は 2018 年度秋学期に当該科目を 2 つ担当することになり, 日本語 (母語) で SDGs (内容) を考える授業実践の機会を得た。その経験を HW-ESP 科目に活かし, 国際学科 2 年生への足場かけとして, 2019 年度 EIS A (春学期) で「国際ニュース紹介活動」, 加えて EIS C (秋学期) では「写真紹介 1 分間プレゼンテーション」を取り入れることにした。次節では, これらの活動の元となった「国際理解」授業について紹介する。

(1) 国際ニュース紹介活動

HW-ESP 科目の履修生は, 1 年次に「国際理解」の授業において本活動を経験している (3.2.4 参照)。本活動の目的は, ①日ごろ馴染みのない国際ニュースに関心を持つ, ②相手にわかりやすく伝える方法を工夫する, ③人の話を聞いて評価する方法を身につける。4 人一組になって, アジア, アメリカ, ヨーロッパ, その他 (日本以外) の 4 地域に関する新聞記事について, 各自が記事の内容をまとめて持ち時間 3 分で報告・発表し, お互いに評価し合うという活動である。発表の準備段階で所定フォーマットを使って, アウトラインを作成し, 内容説明に必要な単語や要点などを整理し, 実際に声を出して練習する。筆者の EIS A と EIS C では, 本活動の所定フォーマットを利用して, 「国際理解」授業での経験を活かしつつ, 4 地域に限定することなく, 学生達の自主的な発表 (3 分間, 日本語可) を促した。学生の積極的な取り組みとして特別 (追加) 評価の対象とした。

(2) 写真紹介 1 分間プレゼンテーション

秋学期の EIS C では, 毎回の授業のウォーム・アップとして「写真紹介 1 分間プレゼンテーション」を始めた。これは筆者が担当した「国際理解」の講義「異文化理解」での課題 (3.2.3 を参照) を応用した活動である。学生達は, 日常生活の中で「自分が気になった問題」の写真を撮り, 4 人一組でそれぞれその写真について 1 分間で説明する (3 人の場合は 1 分間を質問時間に充てる)。その後, 代表者が 4 人分の発表をまとめて 1 分間でクラス全体に報告する。全体への報告終了後, 学生達は興味を湧いた発表について意見交換を行い, その日のベスト発表を決める。この活動は特別 (追加) 評価の対象とせず, 学生の学び合いの機会としている。

3.2 国際理解 (2018 年度)

2018 年度新設科目「国際理解」は 1 年生対象の必修科目である。本科目と「地域理解」(発展教養科目, 1 単位) を併せて計 2 単位として構成されている。教学部が全学部・学科ごとに時間割と担当教員を割り当て, 学生は指定された履修スケジュールのもと, 両科目を学期の前半か, 後半で履修するように時間割が設定されている。本節では 2018 年秋学期の「国際理解」について述べる。

3.2.1 概要: システム

2018 年秋学期の「国際理解」は, 原則的に, 各時限の履修生を約 80 名ごと, 計 4 つのグループに分けて, 教員 3 名がオムニバス形式でそれらのグループを回って授業を行うシステムで

あった。授業担当は、講義（2名）と国際紹介ニュース活動（1名）によって構成され、講義担当者2名は、テーマ3つ（国際問題、海外事情、異文化理解）の中からお互いが重ならないように事前調整を行った。筆者の場合、秋学期を通して、月・木4時限（1単位）のグループを3つ（計451名）、火・金3時限（1単位）のグループを3つ（計450名）、計2単位分の授業を担当した。学生1人ひとりにとっては週1回、計7回の授業であるが、筆者は週4日間、国際教育センター所属の教員6名（教員A～F）とともに、計12グループ、総数901名の学生の授業を担当するという複雑な仕組みであった（表5）。月4-3は、月曜日4時限のグループ3という意味である。なお、履修システム上、それぞれのグループの「成績担当教員」は（3名のうち）1名のみである。授業スケジュール例として示したのが、筆者の成績・授業担当グループ（表6）および授業担当グループ（表7、表8）である。筆者の成績担当は4グループ（月4-1、月4-3、火3-1、火3-3）、これらのグループに対しては7回授業のうち計3回を担当し、他2名からの成績（4回分）を合算して総合評価をつけた。

表5 国際理解（2018年秋学期）授業担当グループの内訳

| 秋学期（前半） | | | | 秋学期（後半） | | | | | |
|---------|-------|------------|-----|---------|-------|------------|-----|---|-----|
| 回 | 成績担当者 | 曜日・時限・グループ | 学生数 | 回 | 成績担当者 | 曜日・時限・グループ | 学生数 | | |
| 1 | 伊東 | 月4-3 | 76 | 1 | 伊東 | 月4-1 | 76 | | |
| 2 | 教員C | 月4-4 | 76 | 2 | 教員C | 月4-2 | 76 | | |
| 3 | 教員B | 木4-3 | 83 | 3 | 教員B | 木4-1 | 84 | | |
| 4 | 伊東 | 火3-3 | 70 | 4 | 伊東 | 火3-1 | 69 | | |
| 5 | 教員E | 火3-4 | 69 | 5 | 教員E | 火3-2 | 68 | | |
| 6 | 教員D | 金3-3 | 77 | 6 | 教員D | 金3-1 | 77 | | |
| | | | 計 | 451 | | | | 計 | 450 |

表6 国際理解（2018年秋学期）授業スケジュール例（成績・授業担当 月4-3）

| 回 | 授業日 | 授業概要 | 授業担当 | 評価 |
|------|-----------|-------------------------|------|-----|
| 1 | 9月24日（月） | ガイダンス（国際理解・地域理解）／異文化理解1 | 伊東 | 15% |
| 2 | 10月1日（月） | 異文化理解2 | 伊東 | 15% |
| 3 | 10月8日（月） | 国際ニュース紹介活動1 | 教員A | 10% |
| 4 | 10月15日（月） | 国際ニュース紹介活動2 | 教員A | 10% |
| 5 | 10月22日（月） | 海外事情1 | 教員B | 15% |
| 6 | 10月29日（月） | 海外事情2 | 教員B | 15% |
| 7 | 11月5日（月） | 国際ニュース紹介活動3／まとめテスト | 伊東 | 20% |
| 8～14 | | 「地域理解」 | | |

表7 国際理解 (2018 年秋学期)授業スケジュール例 (授業担当 月 4-4)

| 回 | 授業日 | 授業概要 | 授業担当 | 評価 |
|------|-----------|--------------------------|------|-----|
| 1 | 9月24日(月) | ガイダンス(国際理解・地域理解) / 海外事情1 | 教員C | 15% |
| 2 | 10月1日(月) | 海外事情2 | 教員C | 15% |
| 3 | 10月8日(月) | 異文化理解1 | 伊東 | 10% |
| 4 | 10月15日(月) | 異文化理解2 | 伊東 | 10% |
| 5 | 10月22日(月) | 国際ニュース紹介活動1 | 教員B | 15% |
| 6 | 10月29日(月) | 国際ニュース紹介活動2 | 教員B | 15% |
| 7 | 11月5日(月) | 国際ニュース紹介活動3 / まとめテスト | 教員C | 20% |
| 8~14 | | 「地域理解」 | | |

表8 国際理解 (2018 年秋学期)授業スケジュール例 (授業担当 金 3-3)

| 回 | 授業日 | 授業概要 | 授業担当 | 評価 |
|------|-----------|---------------------------|------|-----|
| 1 | 9月21日(金) | ガイダンス(国際理解・地域理解) / 異文化理解1 | 教員D | 15% |
| 2 | 9月28日(金) | 異文化理解2 | 教員D | 15% |
| 3 | 10月5日(金) | 国際ニュース紹介活動1 | 伊東 | 10% |
| 4 | 10月12日(金) | 国際ニュース紹介活動2 | 伊東 | 10% |
| 5 | 10月19日(金) | 海外事情1 | 教員E | 15% |
| 6 | 10月26日(金) | 海外事情2 | 教員E | 15% |
| 7 | 11月9日(金) | 国際ニュース紹介活動3 / まとめテスト | 教員D | 20% |
| 8~14 | | 「地域理解」 | | |

3.2.2 概要：授業シラバス

表9は、筆者の成績・授業担当グループの授業シラバスの一部である。

表9 国際理解 (2018 年秋学期)授業シラバス抜粋

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 年度・学期 Semester/Year | 2018 年度秋学期 |
| 科目名 Course Title | 国際理解 |
| 担当教員名 Teacher Name | 伊東弥香・教員A・教員B |
| 開講日 Class Day/Time | 月 4-3 |
| 1. テーマ・キーワード Theme & Key Words | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● 国際社会で起きている諸問題に関心を持ち、理解することを目指す ● 国際問題・海外事情・異文化理解 | |
| 2. 授業要旨または授業概要 Course Description | |
| <p>地球上には現在70億人を超える人々が、様々な言語・文化・社会のもとに生活しています。しかも近年の情報技術や交通輸送技術などの発展により、遠く離れた地域と人々が緊密に触れ合う時代に入っています。過去を振り返ると、人間の歴史は対立と戦いの繰り返しでした。今後、様々な価値観を持つ人々が混在する「グローバル社会」において、平和な世界を構築していくためには、どのようにすればよいのでしょうか。</p> <p>まず私たちに必要なのは、国際社会の現実、そこで起きている国際的な諸問題を客観的に理解することです。そして他者(異文化の人々)との違いを容認する姿勢・態度を持ち、他者の多様な行動を公平に評価する力(考える力)を修得することが大切です。そのため、この授業では実際に世界で起こっている時事問題(例えば、国際紛争、経済摩擦、通貨危機、領土・資源問題、人種差別、環境汚染・破壊、国家間格差など)を取り上げ、こうした問題を新聞、雑誌、テレビなどのマスメディアを使って客観的に理解することを目指します。</p> <p>その際には、グローバル社会における自分自身のアイデンティティ(例えば、日本人であること、地域の市民であること)を認識することも必要になります。グループ内での話し合いを通じて、今まで当然と思っていた自分の思考の枠を取り払い、世界の人々が快く共存していくためには、自分が住む地域コミュニティの一員として</p> | |

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 何ができるか、自ら考える力を養うことも目的の一つになります。 |
| 3. 学修の到達目標 Learning Goals |
| 1) 自ら考える力 (学習力・思考力・探求力) を身につける： 「国際問題」・「海外事情」・「異文化理解」の講義をすべて聞いた後で、この「国際理解」の授業で得られたことは何かを内省し、その結果を文章化することで考える力を深める。 → 最終レポートで成果を確認することができる。 |
| 2) 挑み力を身につける (問題発見力・プランニング力・構想力)： 国際ニュース紹介活動を通して、時間内に自分が伝えたいことをわかりやすく話すためにはどうしたらいいのか、そこからどんな問題点を見つければいいのかを考え、実行できる。 → 国際ニュース紹介活動の評価シートで確認することができる。 |
| 3) 異文化に対する理解力を得る： 「国際問題」・「海外事情」・「異文化理解」の講義を聞いて、自分なりに発見したことをグループで話し合うことにより、今まで考えたことがなかった世界の広がりを理解する。 → 授業後に提出するレポートで成果を確認することができる。 |

3.2.3 講義 (国際問題・海外事情・異文化理解)

2018 年秋学期の「国際理解」担当者は、教員の時間割によって不規則なグループ編成の結果、講義のみ、国際ニュース活動のみ、あるいはその両方を担当するパターンが生じ、筆者の場合は両方とも担当することになった。講義は「異文化理解」をテーマとしたが、SDGs を取り入れながら国際問題と海外事情を含める内容とした。以下、月 4-4 グループ (第 3 回, 第 4 回) を対象に行った講義概要である (表 7)。授業は PC プロジェクターでパワーポイントや映像を提示し、ワークシートも配付した。

(1) 異文化理解 1 (2018 年 10 月 8 日)

本講義では「難民」という、日本の大半の大学生にとっては身近ではないテーマを選び、現在の自分自身の生活・状況や価値観を振り返り、SDGs をジブンゴト化する意味・意義について考えるように授業を進めた。具体的には、4 人一組で「いのちの持ち物けんさ」ワークショップ (約 50 分) を行い、難民の疑似体験を通じて「国境を越えた他者理解」(国連 UNHCR 協会 2017a; 2017b) をねらいとした。それに加えて、難民高等弁務官事務所 (UNHCR) の仕事 (映像)、難民・避難民の定義 (気候難民を含む)、国連と国際協力 (ODA) (映像)、SDGs を紹介し、異文化理解 1 の振り返りとして 2 つの課題を課した。

[課題 1] 授業アンケート (キャンパスライフエンジン) に回答する

* 月 4-4 (伊東) (第 3 回 10 月 8 日)

* 回答期間: 2018 年 10 月 8 日 (月) 18:00~10 月 10 日 (水) 18:00

[課題 2] 次回の予習 (第 4 回 10 月 15 日)

* 日常生活の中で「自分が気になった問題」の写真を撮る

* その問題について 2 分間で説明できるようにしておく

(2) 異文化理解 2 (2018 年 10 月 15 日)

本講義では、上記の課題 2 を 4 人一組で共有するウォームアップから始めた。1 人 2 分間 (発表 1 分, 質問 1 分) で自己紹介および写真の説明 (いつ, どこで, どんな状況で取ったか) と

選んだ理由（なぜ気になったのか、どんな問題を感じたか）を順番に発表する。他の学生は各自メモを取り、質問を用意する。その後は代表者が月 4-4 グループ全体で報告を行った。

異文化理解 2 の中心は SDGs とした。パワーポイントのスライドや映像を使用し、異文化理解 1 で簡単に触れた SDGs の目的や背景、17 のゴールをできるだけ簡潔かつ詳しく説明した。第 3 回は異なり、第 4 回は大学生に身近なテーマの 1 つである「教育 (SDG 4)」「ジェンダー (SDG 5)」に焦点をあてた。「学校に行けない 8 つの理由」(JICA 地球ひろば 2015: 19) をヒントに作成した筆者オリジナルのハンドアウトを使い、学校に行けない理由と教育が受けられないことで起こる問題について 4 人一組で考えさせるようにした。学生の話し合いの後、解答例として、「負の連鎖から個人の努力では抜け出すことは難しい」「社会として取り向くことが重要である」「日本や先進国でも存在する」を提示した。その後、マララ・ユフザイ「マララ・デー：すべての子どもに教育を (2013 年 7 月 12 日)」とエマ・ワトソン「エマ・ワトソン UN Women 親善大使 国連でのスピーチ (2014 年 9 月 24 日)」の映像を視聴した。

異文化理解 1 と異文化理解 2 のまとめとして、「ジブンゴト化とは、自分自身、他者・ステークホルダー（活動を行う上での利害関係者）、社会・制度、自然・生態系との関係において自分自身のあり方を SDGs 全体からとらえ直すことである」(伊東 2019a: 21) というスライドの提示と説明を加えた。

異文化理解 2 の振り返りには、以下を課題とした。

[課題 3] 授業アンケート (キャンパスライフエンジン) に回答する

*月 4-4 (伊東) (第 4 回 10 月 15 日)

*回答期間： 2018 年 10 月 15 日 (月) 18:00~2018 年 10 月 17 日 (水) 18:00

(3) 課題

課題 1 と課題 2 は、キャンパスライフエンジンの授業アンケート機能を用いた (表 10)。

表 10 国際理解 (2018 年秋学期) 「異文化理解」課題例 (授業担当 月 4-4)

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 課題 1 : 第 3 回 10 月 8 日公開 | |
| A | 単一選択肢—4 件法 |
| | 1. 授業内容は理解できましたか (異文化理解 1) 2. 国連難民高等弁務官事務所 (UNHCR) の仕事について理解できましたか 3. 難民・避難民はどういう人たちのことか知っていましたか 4. 難民・避難民は自分自身の生活に関わっていると思いますか |
| B | 記述式 |
| | 1. 本日の授業内容 (異文化理解 1) に関して、「自分自身が学んだこと」「考えたこと」を説明しなさい (300 字) 2. 本日の授業内容 (異文化理解 1) に関して、難民・避難民とはどのような人々か、「自分の言葉」でまとめなさい (300 字) 3. 本日の授業内容 (異文化理解 1) で行った「いのちの持ち物けんさ」に関して、「①今の自分にできること」「②将来自分にできること」「③力を合わせて他者とできること」について、それぞれ具体的かつ簡潔にまとめなさい (300 字) |
| 課題 2 : 第 4 回 10 月 15 日公開 | |
| A | 単一選択肢—4 件法 |

| | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | 授業やグループワークの進め方は理解できましたか（異文化理解2） |
| 2. | 授業内容は理解できましたか（異文化理解2-SDGs） |
| 3. | SDGsのことは知っていましたか（異文化理解2-SDGs） |
| 4. | SDGsは自分自身の生活に関わっていると思いますか（異文化理解2-SDGs） |
| B | 記述式 |
| 1. | 本日の授業内容（異文化理解2-SDGs）に関して、①SDGsとは何か、②自分自身が学んだこと、③考えたことを説明しなさい（300字） |
| 2. | 最も興味を持ったSDGsの中から「1つ」選び、その番号を書いて、選んだ理由を説明しなさい（400字） |
| 3. | 前回と本日の授業（異文化理解1と異文化理解2）を通して、「自分自身のあり方をSDGs全体からとらえ直す」ことについて、具体的かつ簡潔にまとめなさい（400字） |

3.2.4 国際ニュース紹介活動

前述の通り（3.1.3参照のこと）、本活動は、国際ニュースに関心を持つ、相手にわかりやすく伝える方法を工夫する、人の話を聞いて評価する方法を身につけることを目的とし、各人の「調べ学習」を中心とした、発表学習と協働学習によるアクティブ・ラーニング型授業である。アクティブ・ラーニングとは積極的・能動的な授業・学習することであるが、国際ニュース活動は、世界における自分自身、他者、社会、自然とそれらの関係性の中で、それぞれの「存在」を認識し、その内容を理解するという「ジブンゴト化」プロセスの第一歩であろう。

筆者が本活動を担当した金3-3グループの場合、第3回（10月5日）授業で教員が用意した新聞記事4種類を使って準備・練習・発表を行った（表8）。その回の課題として、学生にはそれぞれの組で決めた担当地域の記事を各自が探して、第4回（10月12日）授業で発表するという課題を出した。第4回活動終了後、第7回（11月9日）までに（第3回と第4回の担当とは）異なる地域の新たな記事による発表準備を課題として与えられた金3-3グループは、成績担当・教員Dのもと、国際ニュース紹介活動3とまとめテストを以て「国際理解」の全授業を終えた。

4. 考察

4.1 授業デザイン：課題と展望

筆者はHW-ESP科目を担当するにあたり、目標言語である「英語」と共通シラバスに示された「内容」の統合に困難を感じ、その考えが昨今の大学生の学力低下や国際問題への認識・理解不足と相まって強くなっていったことは先に述べた通りである。そのような中、CLILという学習方法の枠組み（4つのC）を用いることの意味・意義を学ぶ機会を得て、授業に工夫を加えるようになった。しかし、共通シラバスということもあり、教科書「を」教えることからすぐには抜け出せないでいたところ、リーディング活動とライティング活動を国連のMDGsと関連づけて組み立てることによって、教科書「で」教える授業の形が少しずつ見えてきた。これは2015年にMDGsがSDGsに生まれ変わったことで、さらに改善の道が開かれたように思える。なぜなら、SDGsの基本理念はMDGsにおける「途上国の貧困問題」に「持続可能性」というユニバーサル（普遍的）な目標を加えて発展させたものだからである（伊東2019a; 20）。持続可能な

社会の実現という点において、日本も途上国の1つであり、17の国際目標によって、大学生が世界の課題や現状を自分自身と関連づけやすくなったと考えられる。

CLILの目的は、目標言語を使って教科科目の内容を学習することによって、科目内容と言語の両方を学び、学習者の自律性を育て、学習者を成長させることである。筆者は、英語学習は言語能力習得以上の意義・目的があると考え、CLILの枠組みを用いて英語(目標言語)でSDGs(内容)を学ぶための教育実践の可能性・実現性を探っている。国際学科2年次HW-ESP科目「English for International Studies」の授業改善を試みる中で、SDGsに関する背景知識・スキーマを持たない日本人の英語学習者にとって、英語と内容を使って「両者を学ぶ」ことは容易でないという判断から、日本語でSDGsを取り入れる足場かけの可能性を1年次発展教養科目「国際理解」で探った。

授業デザインの改善については、教育目標を明確にして、目標、指導、評価の一体化を図ることが課題である。EIS科目の場合、共通シラバスに加えて、SDGsを導入することで、どのような指導と評価規準・基準を用いて学修の到達目標を達成するのか。

解決策のヒントとして、言語材料と言語活動の関連性を重視する「スラッシュ型(✓)の授業構成」(松浦 2014: 152-153)が有用であると考えられる。松浦は高等学校の英語授業において、1時間の授業構成(ウォームアップ、復習、導入、展開、練習、整理)を基本とし、その1時間の指導過程を繰り返すことで1つの単元(通常、6時間)に積み上げていく単元構成の考え方に疑問を呈し、6時間全体を1つのまとまりとして、到達目標に応じて、1時間目はウォームアップと導入、2~4時間目は展開、5~6時間目は練習と整理とする単元構成の考え方を提案している。また、全ての時間で言語材料(語彙や文法など)と言語活動の両者を含めながら、言語材料を中心とした授業から、言語活動に重きを置く比重に変えていく授業構成によって、単元目標を目指した一直線の指導を勧めている。この授業構成を東海大学の英語授業に置き換えてみると、各授業日を「1時間(100分)」、1学期に全28時間になる。例えば、春学期のEISAの場合、第2回~14回(13時間)をUnit 5、第15回~27回(13時間)をUnit 2としているので、それぞれ13時間全体を1つのまとまりとして、長期的な視点で到達目標のための指導にあたる必要がある。

評価については、EIS科目の共通シラバスにおいて、リーディング中間テスト(20%)、リーディング期末テスト(20%)、ライティング課題(30%)、授業への取組(30%)と定められているが、ポートフォリオ等のパフォーマンス課題による「真正な評価(authentic assessment)」を教員裁量の範囲において見直したいと考える。「真正の評価とは一般に、標準テストのみの評価ではないという特質によって定義される」(松尾 2015: 181)。ポートフォリオ評価とは、ある目的を持って学習者の学びの足跡として資料・情報を時系列に沿い、計画的に収集したものであり、「自己学習力や自己評価力を育成していくことが、ポートフォリオ評価の特徴の一つといえる」(松尾 2015: 184)。筆者はライティング課題の評価に「作文評価表」というルーブリックを用いているが、ポートフォリオ評価の実現のためにはルーブリックによる評価規準・基準の設定が不可欠である。筆者にとって今後の大きな課題の1つは、SDGsとCLILの融

合を目指す英語授業において、真正の評価のあり方を検討し、教育・学修の到達目標と指導の一体化を図りながら、学習者の学びのプロセスを重視する授業デザインを考えることである。

4.2 教員の学び

筆者の2つの授業実践を通して、学習者だけではなく、英語教員にとってCLILアプローチによる授業は挑戦だということを改めて認識することになった。つまり、英語（目標言語）「で」SDGs（内容）を教えるための教員の専門性をいかに高めていくかという問題である。英語教員の資質・能力については、教職としての資質・能力に加えて、英語科特有の資質・能力としての「授業力」があり、これはさらに「英語力」と「指導に必要な知識・技術」に大別することができる（伊東 2019b: 62）。英語教員に英語力が必要なことは言うまでもないが、英語の内容としてSDGsを扱うには、それらの知識を蓄えなければならない。また、目の前の学習者がSDGsをどう学んでいるかという過程をふまえた上で、指導する技術も求められる。

筆者は、教員自らが「教えることを学びながら成長していくこと」が授業デザイン構築のために不可欠だと考えるが、以下の通り、2つの「連携」を教員の学びのキーワードとしたい。

(1) 横の連携

英語教員が英語以外の教科内容を学ぶことが重要である。国際学科2年次の「English for International Studies」をSDGsとCLILを融合する英語授業にするために、筆者は、1年次の「国際理解」を学習者のための足場かけと考えた。実際に2つの異なる授業を担当することによって、英語授業を客観的に見つめ、他の教科を日本語で教えるという視点を持つことの重要性を再確認することができた。しかし、1人の英語教員が複数の科目を担当して、SDGsの内容を深く教えるための知識や技術を身につけることは実現性に乏しいかもしれない。その場合、教育現場の環境が許せば、チームティーチングという方法の可能性もある。2019年度のHW-ESP科目を例にすると、筆者は環境問題を専門とする国際学科所属の外国人教員とペアとなり、同じ学生を担当することになった。当該教員は英語ネイティブであるが、言語教育の専門家ではなく、英語を母語としない学生に英語を教える訓練を受けてきたわけではない。そこで、春学期と秋学期を通してSDGsを共通の授業テーマに定め、お互いの専門性を活かしながら同じ学生の英語授業を担当するために、授業内容や学生の情報交換を頻繁に行った。このようなチームティーチング型授業の進め方はCLILのバリエーションの1つであると考えられる。筆者自身にとっても、教員の協働性や学び合いの機会となっている。。

(2) 縦の連携

英語教員には教科内容に関する小・中・高・大の連携の視点が必要である。英語（目標言語）については、2011年度に5年生と6年生を対象に必修科目として小学校に導入されているが、次期指導要領のもと、2020年度に教科化が実施される。また、SDGs（内容）に関しては、例えば、高等学校の「総合的な探求の時間」において「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」として「課題の設定に際しては、持続可能な開発目標（SDGs）の17の目標を参考にすることも考えられる」（文部科学省 2018a: 87）と記されている。このような大きな変化に

ついて、とくに大学教員の場合、目の前の学生の学びの過程を俯瞰的に捉える姿勢がますます求められるだろう。

5. むすび

本稿の目的は、日本人学習者の母語・日本語で得た知識や身につけた力を礎に、外国語・英語（目標言語）でSDGs（内容）を「ジブンゴト化する」授業デザイン構築のために、筆者の2つの大学授業（English for International Studies, 国際理解）の報告とその改善点を整理することであった。授業デザインのためには、意思決定者としての教師（教員）を支え、教育実践を方向づける枠組み（frame）が重要である（松尾 2014: 19）。筆者の授業実践の枠組みがCLILであり、その理論的基盤が改訂版タキノミーである。

日本の学習指導要領が示す「生きる力」育成について、外国語・英語教育の役割との関連を考える際の重要なポイントの1つが、現行の学習指導要領による「教科内容を通して資質・能力を育成する」というコンテンツ・ベース（内容中心）から、「教科内容を学ぶために資質・能力を使う」コンピテンシー・ベース（資質・能力中心）への転換である（国立教育政策研究所 2016: 82-91）。学習者の思考力等の資質・能力を生かした授業とは、個々の文脈や個性、協働的な社会の中での個の結びつきを想定し、知識の質を高め、深い理解を生む教育活動でなければならない。

日本の学習指導要領はOECD・PISAによる影響が大きいですが、『OECD教育2030（OECD Learning Framework 2030）（2018年2月16日）』（文部科学省 2018b）において、3つのキー・コンピテンシーが「変革を起こす力のあるコンピテンシー」として再定義されている。「学びの羅針盤（Learning Compass）」も提唱され、これらのコンピテンシーは「見通し、行動、振り返り（Anticipation, Action, Reflection; AAR）」という連続した「学び」の過程を通して身につけられるとされる。学びの羅針盤は、学習者が「健やかさ・幸福度（Well-being）を獲得し、グローバルなレベルを含む幸福度を獲得できるように考えられ、SDGsとも連携を図っている。

今後の筆者の展望としては、「English for International Studies」、さらに「英語ゼミナール／アカデミック英語セミナー」（選択科目、4単位、V300）の英語2科目において、「当事者意識」を持って、SDGsという「内容」を思考し、他者や世界と積極的に関わることを可能にする「ジブンゴト化」授業デザインの研究と教育実践を続けていきたいと考える。また、2018年度秋学期「国際理解」の講義「異文化理解」の課題（3.2.3と表10を参照のこと）として収集した回答データの中に見られる「SDGsに関する大学生の意識・認識」の分析も進めたい。なお、本研究を通して、筆者はSDGsが言語教育や外国語・英語教育にとって特効薬・万能薬であると主張しているのではない。「SDGsの意義と限界」（高柳・大橋 2018: 12-14）を十分に理解した上で、最新情報を注視しながら、「持続可能な社会の作り手」を育む教育の実現のために、SDGsを活用することが望ましいと考える。

謝辞

本稿の執筆にあたり、拙稿をお読みいただき、適切な助言をくださった匿名の査読者に感謝し、この場を借りて深くお礼を申し上げます。

引用文献

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.

マイケル・バイラム (著)・細川英雄 (監修)・山田悦子・古村由美子 (訳) (2015). 『相互文化的能力を育む外国語教育ーグローバル時代の市民形成をめざして』, 東京: 大修館書店. [原著 Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship - Essays and Reflections, Clevedon: Multilingual Matters.]

中央教育審議会 (1996). 『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm (2019年11月16日引用)

中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて (平成24年8月24日)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2019年11月9日引用)

外務省 (2020). 「持続可能な開発 (Sustainable Development)」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/sogo/kaihatsu.html> (2020年1月29日引用)

石井英真 (2015). 「今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー」, 東京: 日本標準.

伊東弥香 (2016). 「CLILアプローチを用いた大学教員研修ー成長する英語教員のためのファカルティ・ディベロップメントー」, 『東海大学国際教育センター所報 第36輯』, 東海大学, pp. 113-121.

伊東弥香 (2018). 「英語のリテラシー教育に関するー考察ー学校教育で育成すべき資質・能力の視点からー」, 『東海大学教育開発研究センター研究資料集 No. 2』, 東海大学, pp. 1-11.

伊東弥香 (2019a). 「SDGsをジブングト化するーCLILの枠組みで考える英語教育ー」, 『東海大学教育開発研究センター研究紀要 第3号』, 東海大学, pp. 15-25.

伊東弥香 (2019b). 「2019年度新設科目『英語科教育実践論』の検討ー「教員養成コア・カリキュラム (英語)」をふまえてー」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第17号』, 東海大学, pp. 55-73.

JICA 地球ひろば (2015). 「国際理解教育実践資料集ー世界を知ろう! 考えよう! ー」, 東京: JICA 地球ひろば.

- 工藤泰三 (2018) 「地球規模の課題を扱う CLIL 授業実践における高次思考を促す試み」, 『名古屋学院大学論集 言語・文化篇』第 29 卷 (2), 名古屋学院大学, pp. 39-50.
- 国連 UNHCR 協会 (編著) (2017a). 「難民についての授業の手引き (暫定版)」, 東京: 国連 UNHCR 協会.
- 国連 UNHCR 協会 (編著) (2017b). 「難民についての授業の手引き」, 東京: 国連 UNHCR 協会.
- 国立教育政策研究所 (2013). 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 (2013 年 3 月)』 (平成 24 年度プロジェクト研究調査研究報告書)
- <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf> (2019 年 11 月 16 日引用)
- 国立教育政策研究所 (編) (2016). 『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』, 東京: 東洋館出版社.
- 国際連合広報センター (2018). 「SDGs ポスター (17 のアイコン日本語版)」
- http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/sdgs_logo/ (2019 年 11 月 6 日引用)
- 松浦伸和 (2014). 「第 5 章第 1 節 指導目標と授業構成」, 深澤清治 (編著) 『中等英語教育 (教師教育講座第 16 巻)』, pp. 145-153, 東京: 協同出版.
- 松尾知明 (2014). 『教育課程・方法論—コンピテンシーを育てる授業デザイン』, 東京: 学文社.
- 文部科学省 (2007). 「「確かな学力」と「豊かな心」を育成し, 「生きる力」をはぐくむ学校教育を目指して」, 『平成 19 年度 文部科学白書 第 2 章 初等中等教育の一層の充実のために』
- http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/002/002.htm (2019 年 11 月 16 日引用)
- 文部科学省 (2015) 「教育目標・内容と学習・指導方法, 学習評価の在り方に関する補足資料 ver. 5」 (平成 27 年 4 月 15 日教育課程企画特別部会資料 2)
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358029_02_1.pdf (2019 年 11 月 9 日引用)
- 文部科学省 (2017) 「日本ユネスコ国内委員会—教委 135-1-2 平成 29 年 3 月 31 日公示 新学習指導要領等における持続可能な社会づくりに関連する主な記載 (抜粋)」
- <http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/001/shiryu/attach/1388906.htm> (2019 年 11 月 6 日引用)
- 文部科学省 (2018a). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総合的な探求の時間編 (平成 30 年 7 月)』, 東京: 文部科学省.
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407196_21_1_1_1.pdf (2019 年 11 月 16 日引用)
- 文部科学省 (2018b). 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」

http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf
(2019年11月17日引用)

文部科学省 (2019) . 「ESD で育みたい力」, 『今日よりいいアースへの学びESD 持続可能な開発のためのための教育』

<http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/index.html> (2019年11月6日引用)

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.

<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2020年1月30日引用)

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009) . 『改訂版英語教育用語辞典』, 東京: 大修館書店.

高柳彰夫・大橋正明 (編) (2018) 『SDGs を学ぶー国際開発・国際協力入門』, 京都: 法律文化社.

東海大学・教養学部国際学科 (2019)

https://www.u-tokai.ac.jp/academics/undergraduate/humanities_and_culture/international_studies/ (2019年9月23日引用)

(受領: 2019年11月17日)

アクティブ・ラーニングを促す卓上型ホワイトボードの 効果と課題

園田 由紀子*

教育開発研究センター

概要

本研究は、アクティブ・ラーニングの目的の一つである「対話的学び」の阻害要因となる学生同士のコミュニケーションの停滞、議論の収束不能などの問題行動について、卓上型ホワイトボード（バタフライ・ボード（BUTTERFLYBOARD®）：以降BFボード）の導入による行動的変化がみられるかを、観察によって分析、検討するものである。本研究で用いるBFボードは、発泡ボードで作られた両面利用可能なA3サイズのもので、一側面に小型の磁石が内蔵されており、そのまま黒板等に磁力で張り付け、掲示できる。このボードを授業のグループ討議の際の補助ツールとして用いる中で観察された学生の行動を中心に取り上げる。結果として主に次のことが観察された。①BFボードは、容易に消して、書き直すことができるため、「文字を書く」「図を描く」といった場面で、学生が抵抗感なく使うことができ、グループでの意見の集約、課題解決が短時間で可能となった。②教室全体での意見の共有を試みる際も、すべてのグループのBFボードを黒板一面に同時に掲示でき、すべてのグループの意見を対等に比較しやすく、アクティブ・ラーニングが目指す、「対話的学び」を促すことができていた。③話し合いの場面などでBFボードを自由に利用できる状態にすると、学生が積極的にBFボードをグループに持ち帰り、独自の使い方でグループ活動を活性化させようとする行動が見られた。このような観察結果から次のことを考察した。BFボードを負担に感じることなく、グループ活動を補助するツールとして学生は認識し、自らその効果的な活用を考えながら、目的達成に向けたグループ活動を行うことができた。この背景には模造紙のように「修正が難しい」ツールとは異なり失敗できないというプレッシャーが少なく、学生の積極性を誘発したことやメンバー全員で共有しやすいサイズ、机上での話し合いの結果をそのまま掲示できたことなどが考えられる。こうしたことから手元にあったBFボードがそのまま自分たちの成果物として教室全体で共有されるという意識を持たせやすく、他人事ではなく、自分事として他のグループの意見についても考える「主体的学び」につなげる結果になったもの推測する。BFボードは、アクティブ・ラーニングの導入に効果的なツールであると考えられる。

* 東海大学境域開発研究センター

1. はじめに

日本では少子高齢化の進展や全国各地で頻発する大規模な災害、加えて、インターネットやスマートフォンの普及、AIの登場など、これまで経験したことのない新たな社会的課題が多く想定されている。このような社会を生きるための力として、①学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結び付けていく「主体的な学び」、②多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」、③各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見解・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したし、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」といった新たに目指すべき学びの方向性を文部科学省は提示した（文部科学省, 2012）。

このような新たな学びに向けて示唆されたのがアクティブ・ラーニング（以降ALとする）である。ALは、学生自らが考え、能動的に課題に対して学習するかに注目したものであり、協同学習、協調学習、PBL型学習、LTD話し合い学習法、ピア・インストラクションといった様々な教授形態が含まれている。文部科学省（2012）のALの定義には、これ以外に、発見学習や体験学習、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が例示されており、AL型の教授学習形態は多岐にわたっていることがわかる。これらの学習において重要な要素は教員と学生、もしくは学生同士、自分と自分以外の他者とのコミュニケーション（対話）が存在し、これらによる学びが重要であることが繰り返し強調されてきた（田島, 2013；溝上, 2014；文部科学省, 2012, 2016）

また、小山ら（2016）によると、ALの基本的では、「個人→チーム→クラス→個人」という思考サイクル基本とされている。具体的には、メンバー個人が考えたことを、チームで議論し、それによって得られた結論をクラス全体に共有し、グループ発表やそれに対する質疑から個人で振り返るといったプロセスが考えられる。

しかし、AL実践場面では様々な問題、課題が生じる。例えば、グループ・ディスカッションにおいては、積極的に発言し、議論を先導する者がいる一方で、他者が発言するのに任せて、自らは積極的な関与をしない者（フリーライダー）も存在する。また、ディスカッションのテーマとは無関連な発言（脱線）を行う者もしばしば見出され、そのせいで、ディスカッションが停滞したり、中身の薄い議論しか行われなかったりする場合もある。特に、脱線的な発言は、グループのメンバーのディスカッション活動に対する不満を高め、授業に対する履修意欲や動機づけを低下させるというリスクも負っている（田村；2017）。近藤と杉野（2015）によるとALに対する大学生の認識、態度を調査したところ、ALによる学びは重要ではあるものの、あまり好きではないという傾向がみられ、ALに意欲的に参加できない理由として「不特定多数の他者とのコミュニケーションを敬遠したい感情」などの心理面での消極性が影響しているとしている。そのため、ALの多くの場面で、沈黙、停滞などが多く発生

し、グループ活動のタイムコントロールを難しくしている。さらに、プレゼンテーションなどの作業では、人前で話すことを極端に嫌う学生がフリーライダー化する例はしばしばみられる。山田 (2017) によると、グループでの共同学習場面で問題となる関与しない学生 (フリーライダー問題) にはピア・インストラクションやジグソー法のように、学生を相互に学ばせる技法を組み込むことで、活動への責任が生じ、傾倒が不可能になるとし、ディスカッションや探求の質を高めるためには、あらかじめ議論の方法や探求に必要な事前指導を行ったり、TA や SA によるピア・サポートを組み込んだりするのもよいとしている。同様に AL の効果を高めるためには、教員だけでなく TA などの人的サポートを増やす必要があると指摘する研究は多い (山田, 2017 : 鳩貝, 2016) 。しかし、現実的には、グループ活動に的確に介入できる教員、TA は限られ、必要な TA を配置することは難しい。TA や教員の介入だけで、学生の心理的抵抗を軽減できるとも考えにくい。

また、他にも、グループ作業が単なるおしゃべりになり、多数のフリーライダーが生じることや、学生の意欲とモラルを高く維持できたとしても、仲の良い学生との同調作業に止まり「多様な価値観との接点」が限定的になってしまうこと (大津, 2018) 、テーマからの脱線を湯どうする学生によって、ディスカッションの停滞、中身の薄い議論が生じ、学生の活動に対する不満を高め、授業に対する履修意欲や動機づけを低下させるというリスクが生じる (田村, 2017) などの問題も指摘されている。

このように、AL による学習場面では、学習者の心理的抵抗や性格特性などによって様々な問題が起こりやすく、AL 導入を困難なものにしている。

このような背景から、AL 導入に消極的な教員は、「グループ討議などの時間がない」、「教科として教えなければならない時間が減る」「学生によって進行度や参加度が異なるため、グループ活動への介入が難しい」「教室内全体の情報共有、一体感を作り上げることが難しい」などを理由として、消極的な態度を持つことが多い。

このような状況の中、グループの情報共有場面では様々な媒体が用いられている。近年、発達、普及が目覚ましいデジタル機器を利用した報告もある反面、情報共有の即時性や学習効果などの点で手書きの効果も注目されている。中でも、アナログ的な情報共有ツールとして、卓上型ホワイトボードは、即興、閲覧、携帯性などの観点から利便性が高く、スタンド式、壁式のホワイトボードに比べ、テーブル上で囲みながら使用できるだけでなく、既述の自由度が高まるとされている (松本 : 2018) 。さらに、卓上型ホワイトボードのメリットを活かし、クラス内での情報共有をさらに高めるため卓上型のホワイトボードと傘状に立体化したドーム型ホワイトボードを利用し、PBL 学習における学生の行動を比較検証した研究も見られる (福江ら : 2019) 。福江ら (2019) によると、クラスでの情報共有においてドーム型にすることにより、文字の方向性は揃えられつつも、全方向から回転させるなどすることで容易に情報共有できることや独創的な表現やアイデアが多くみられることなどが報告されている。

本研究では、AL において効果が高いとされる卓上型ホワイトボードに壁面等に掲示が可能なマグネット内蔵されたものを利用し、AL の課題として挙げられ得る①グループ活動開始時

のチームビルディング、②グループ討議、話し合い、討議の終結、共有方法、③教員の介入の必要性、④対話的学びの推進の4つの点について、学生がどのような行動変化がみられるかを、行動観察を通して検証する。

2. 本研究の意義と検証方法

本研究では、容易に掲示が可能な卓上型ホワイトボードグループ活動での授業の受講者の行動観察調査、行動場面分析によって比較し、模造紙を含む紙や黒板を中心にこれまでのAL場面で多く使われてきた様々なツールを用いた場合と特徴的な学習者の行動を比較しながら、問題解決に有効かを検討するものである。

今回用いる観察法(observational method)とは、「事象を注意深く見極めることであり、基本的な資料収集の手段である」(『新・教育心理学辞典』,1979)であり、自然な行動を研究対象にできることで、言語によって表現や意思伝達が難しい対象者にも有効な方法である。主に観察法には、自然的観察法、実験的観察法、参加観察法がある。社会科学分野では、もう少し詳細に手法として分類されている。例えば、①参与観察法と非参与観察法：参加観察法ともいうが、観察者自ら、現場に身を置き調査を行う、いわゆるフィールドワーク研究のことをいう。②時間見本法：一定時間の間に起こった行動を観察する方法。③場面見本法：観察者が注目する場面や事象に焦点を当てる方法。④行動描写法：行動をひたすら言葉で描写していく方法。⑤行動目録法：事前に起こりそうな、または観察したい行動のカテゴリーを作成し、その行動が起こる度にチェックを行う方法、⑥トランスクリプト：会話や発言を録画、録音、逐語等で記録したもの、などである。今回は、参与観察法、時間見本法を用いて、授業内に科目担当教員として現場に参加しながら、グループワークの作業時間に起こった行動を観察した。

これまで、ALでは、様々な媒体となるツールの効果について多くの知見が紹介されてきたが、それらのツールの特性を行動面から比較した研究は少なく、具体的な問題解決を目指す際、また、与えられた環境下でALに取り組む場合、懸念される状況への対処を可能にするため、ツールと行動を中心に比較検討を行う。また、今回、検証を行う容易に掲示可能な卓上型ホワイトボードを用いた際の特徴的な行動要因の考察も行う。この調査方法を用いた理由は、学習効果の検証ではなく、様々なALにおける具体的な問題点、課題の改善につながるかという仮説の検証を目的としているため、アンケート調査などの学生への意識調査を行わず、行動的特徴にのみ注目して検討を行った。これによって、指定された環境下でのALにおける問題点の予測、効果的なツールの選択の参考資料となることを期待する。なお観察後の分析において、学生の個人を特定できない形で、客観的に行動のみに注目して検証を行う。

3. 携帯型ホワイトボードを使った取り組み内容

今回、行った取り組みは、A3 サイズ両面使用可能でマグネットを内蔵した卓上型ホワイトボード（商品名：バタフライボード以降 BF ボードとする）をグループ討議の際の補助ツールとして用いた。この BF は、非常に軽い特殊低発泡素材を使っており、一定の強度もあるため、机などの支えがなくても、直接文字等を書くことができる。さらに、一側面に小さな磁石が内蔵されており、黒板等に容易に張り付けることができる（図 2）。さらに、このマグネットを使い 2 枚を連結し、A3×2 面分の大きさのボードとしても使うこともでき（図 3）、両面とも記入ができる。この BF を授業の進行に合わせて、グループに配布したり、学生が自由に利用できるようにしたりした際の学生の行動を観察によって確認した。授業では、4 名～6 名程度のグループによる討議や活動の機会が多く取り入れ、AL を目指す内容になっている。



図 1 FB ボード (A3×1 枚)

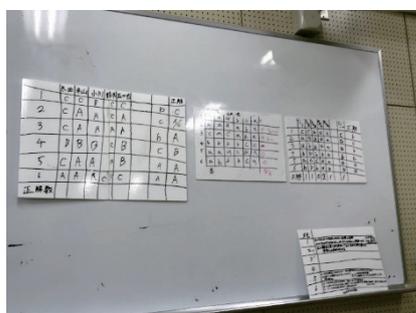


図 2 FB ボード掲示状態



図 3 FB ボード (A3×2 面)

4. 対象授業について

今回は 2019 年度に東海大学で実施され筆者が担当した授業（表 1）の中で、BF ボードを利用し、その様子を観察した。授業では、クラス全体を、最大 10 グループ程度に分け、課題を提示した後の学生たちの活動、話し合いの様子を傍観する形で観察し、活動や発言を筆者が書き記した。

表 1：FB ボードを使った取り組みを行った主な授業

| 科目名 | 授業の位置づけ | 履修者数 | 科目概要 |
|-------------------|---------------|---------|----------------------|
| シティズンシップ×4クラス | 1・2 セメ必修 | 50～70 人 | 市民として必要な知識、スキルの獲得 |
| ボランティア×4クラス | 1・2 セメ必修 | 50～70 人 | ボランティアへの理解と考え方 |
| パブリック・ワーク A・B | 全学年対象自己成長選択科目 | 20～50 人 | 地域社会の諸問題、防災・環境問題 |
| パブリック・スキル A×2 クラス | 全学年対象自己成長選択科目 | 25 名 | ディベートを使ったプレゼン、思考力の学習 |

5. BF ボード導入・利用方法

今回の研究では、BF ボードの導入・利用について、「全グループ配布」と「自由利用」の 2 つの方法を用いた（表 2）。全グループ配布では、教員が提示する課題に対し、回答や結果

を求める場合に、配布を行った。グループ討議では、選択肢を選ばせたり、理由を説明させたり、メンバーから出された意見をまとめさせるものが多かった。また、問題解決型（PBL 型）の課題に対しては、多くの意見を出し、そこから収束させた結果を求める場合もあった。自由利用では、グループごとに与えたテーマに基づいて、プレゼンテーションやディベートをする際、利用したい学生が自由に利用できる状態にした。多くの意見をまとめたり、プレゼンテーション時の補助資料提示にしたり、様々な利用方法を学生が主体的に考えて利用した。

表 2 BF ボードの利用取り組み

| | 利用パターン | 主な目的 | 具体的な利用 |
|---|---------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | 全グループ配布 | グループ討議補助 | 提示されたテーマに基づき、話し合いの補助ツールとして利用。また、討議結果を、そのまま黒板に掲示し、すべてのグループの回答を共有させた |
| B | 全グループ配布 | ブレインストーミング、マップツリーなどの発想・収束作業 | ブレインストーミングやマップツリーなどをグループで行う際、FB ボードを利用した。また、ソーシャル・スキル・トレーニングの中で、集団で表や図、地図、パズルなどを考えさせる演習でも紙の代わりに FB ボードを用いた。 |
| C | 自由利用 | 発表やディベート準備 | グループ発表やディベートに向けた準備の段階で、自由に使えるようにした。 |
| D | 自由利用 | プレゼンテーション補助 | グループ発表やディベート実施の際、補助掲示資料として自由に使えるようにした。 |

6. BF ボードの授業での利用についての観察結果

AL を取り入れた授業の中で、BF ボードを用いた際の学生の授業への取り組み態度や行動を観察した結果を、従来型授業（一般教室において黒板や模造紙を使った場合）と比較する形でまとめた。

6.1 BF ボードを用いた際の学生の授業への取り組み態度と行動

これまで一般教室で行われる AL の中で、一般的に用いられるツールと BF ボードで見られる特徴的な行動を表にまとめ比較を試みた（表 3）。

まず、グループワーク導入時の特徴として、黒板や模造紙はグループ討議のプロセスに効果的に機能していないことがわかる（表 3①②）。反対に BF ボードを用いた場合、（表 3③、④）のように、BF を囲むようにメンバーの距離が近づいて集まる場面が多くみられ、AL 場面で多く見られるグループの停滞（特に関係開始場面）を改善するような行動が多くみられた。会話のきっかけとして、BF ボードに何を書くかが、チームのアジェンダとなり、話し合いが始まるが多かった。この際、容易に書き直しが可能な BF ボードでは、「とりあえず」書くことができるため、積極的に書き出す学生が多かった。学生の会話の中でも、「とりあえず・・・」という言葉は頻発していたが、その背景には、「あとで修正する」「間違っても大丈夫」といった心理的不安軽減の影響があるものと推察される。書き直せないツールを使った討論場面では、初対面の人との会話に抵抗を持つ学生が多い場合、会話が途切れ、沈黙状態となりやすくなる。BF ボードを使った場合、それぞれの意見や考えを積極的に BF ボードに書き、全員の意見を BF ボードに挙げながら、それを囲んで話を進めていた。これにより、BF

ボード上に示される全員の意見を扱うことで、消極的な学生も、グループ内で自分の意見が共有化されているのを意識できるため、徐々に会話が活発化していく。

また、ブレインストーミング場面では、模造紙や黒板を使う場合、付箋を利用することが多く、多くの付箋を使用する場合、黒板も模造紙も便利なツールではあるが、それらを収束する際、立ったまま話し合うことになり、早く終わらせたいと議論が停滞しやすくなる。さらに、チョークを使うため汚れやすく、模造紙では、サインペンなどを使うことが多いため修正が難しい。(表2⑬⑭)。BFボードを利用する場合、グループの真ん中で作業するため、グループが凝集しやすく、付箋を貼ったり、はがしたりも容易にできる。収束場面では、修正が可能のため、複数の意見や考えによって、ダイナミックに議論が展開することが多くみられた。また、個別の発想をBFボードに書き、その後BFボードを卓上で連結し、収束する方法を用いることも行った。グループで1枚のBFボードを使う場合は、図4のようにマインドマップ形式で議論をさせたが、収束の際には、サインペンの色を変えたり、上から書き加えたりして、議論を分かりやすくする工夫がみられた。グループによっては、2枚のBFボードを連結し、書き直していた(図6)。発想時間を制限して、集中的に思考させた場合、BFボードを使った方が、付箋を使うよりも、多くの意見が出ていたことも多かった。これも、消して修正できるということが安心感生み、議論のプロセスの可視化によって、発想量が増加した可能性がある。

| 場面 | 従来型グループワーク | | BFボードを使ったグループワーク | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| | 黒板・壁式ホワイトボード | 模造紙 | BFボード(各グループ配布) | BFボード(自由利用) |
| 導入場面 | ①いきなり、黒板、ホワイトボードを使うグループは少ない。グループワークの手がかりが見つけにくい。 | ②いきなり模造紙を使うことは少ない。丸めて邪魔にならないようにするが、とりあえず広げておくとするグループが目立つ。 | ③グループの中心に配置し、メンバーが取り込むように接近する。BFボードに何を書か？が集団の最初のアジェンダとなりやすい。 | ④学生の一部は、自己紹介やアイズプレイクのために利用し、ひとり一人の意見を書き入れてもらうなど、意見共有に利用する。 |
| 討議場面 | ⑤輪番で各自の意見を発表し、各自が印象に残った意見について、フォローする。主体的にメモなどを取る学生は少数 | ⑥模造紙に書くことを嫌う学生が多く、役割を押し付けあう。清書担当学生以外、傍観する学生が増える。 | ⑦FBボードを回覧し、一人ずつ意見を書き入れ、全員の意見が書かれたBFボードを中心に置き、話し合う。 | ⑧メンバーの意見をメモする必要性を感じた学生がFBボードに討議のプロセスをメモし、メンバー内での共有を促す。 |
| ブレインストーミング | ⑨複数の意見から、1つを選び出す議論が多くみられ、多数決などが多く用いられる。タイムプレッシャーがないと決定できないことが多い。 | ⑩書き始めると、一部のメンバーが協力しながら、模造紙を完成させようとする。ほかのメンバーは見守り役または、傍観者となりやすい。 | ⑪話題の中心的役割の学生がBFボードに自分の意見を書き、他のメンバーがコメントを加えながら議論を展開。修正、書き直ししながら結論を導く。 | ⑫メンバーの意見を書き出していく。傍観的だった学生も、FBボードに書かれるコメント等を確認したり、他の学生のコメント部分にさらに、意見を加えたりする。傍観者が減る。 |
| 収束場面 | ⑬各自のプリントやノート、付箋を使い、各自でブレインストーミングを行い、その結果を貼り合わせていく | ⑭協力し合いながらFBボードに、マインドマップのように複数の学生が同時に意見を書き入れる。 | ⑮人数分のBFボードを準備し、たくさんの意見をFBボードに書いてもらうように促し、その結果をグループ内で見せあう。 | |
| | ⑯メンバーが書いた付箋がいついかに広がり、その内容、全体像をメンバー全員が理解するまでに時間がかかる | ⑰A3サイズでは狭いということで、学生自ら、複数のFBボードを連結させてボードの面積を広げて書き込みを行う | ⑱BFボード導入の中心学生が、他の学生の意見やアイデア、コメントを書き役としてまとめていく | |
| | ⑲立った状態で付箋を動かしながら、収束していくため、全員が参加しながら作業することが難しい。付箋を動かしながらチョークで書き入れる。 | ⑳付箋が多い場合、分類やタイトル付けが難しく、マジック等で書き入れていくと修正が難しい。 | ㉑書き込む学生、意見を自由に述べる学生、書き入れる位置を提案する学生といった役割ごとに協力する様子が見られる。 | ㉒メンバーの意見を集約し、まとめた内容を新たなFBボードに書き、その内容を見ながらグループで討議が続く。 |
| 掲示場面 | ㉓黒板やホワイトボードに書きに行くか決めるためにじゃんけんが始まる。 | ㉔書き終えた部分について、他のメンバーの承認を受けようとするコミュニケーションが多みられる。作業する学生とそれ以外に分裂しやすい。 | ㉕マグネットが内蔵されているので、一瞬にして、張り付けることができる。かたいボード状のため、身長が低い学生でも黒板等の最上部に掲示することが容易。じゃんけん等が行われることはなく、掲示する役割が決まる。 | ㉖資料を必要とするテーマごとに複数のBFボードを利用できるので、複数のメンバーが同時に作業しやすい。1人1枚ずつ利用する場合もある。手に持っても黒板等に貼っても掲示できる。 |
| | ㉗選ばれた1名が一人で前に出てきて、一人で最終決定を書き出す。どこにどのように書いたらよいか不安を感じる。多くの学生が、グループメンバーに同意承認を求める。書き直しなどはほとんど行われない。 | ㉘二人以上のメンバーが協力して、マグネットなどを使って掲示する。学生の身長によって低い位置に掲示されたり、斜めになったりしやすい。複数の模造紙を同時に掲示することは少なく、グループ間の比較が難しい。 | ㉙最初に掲示するグループが出る。次々掲示するグループが増える。遅れたくないという気持ちから、全グループの掲示が終わるまでの時間が短縮されやすい。すべてのグループの結果を比較しやすい。 | |

(注1:各グループ配布とは、全グループにワーク開始時にボード、マーカーなど一式を配布したことを意味する。)
(注2:自由利用とは、利用したいという学生のみが教室前方に置かれたボード、マーカーを利用することを意味する)



図 4 BF ボードを利用して意見を出し合う学生

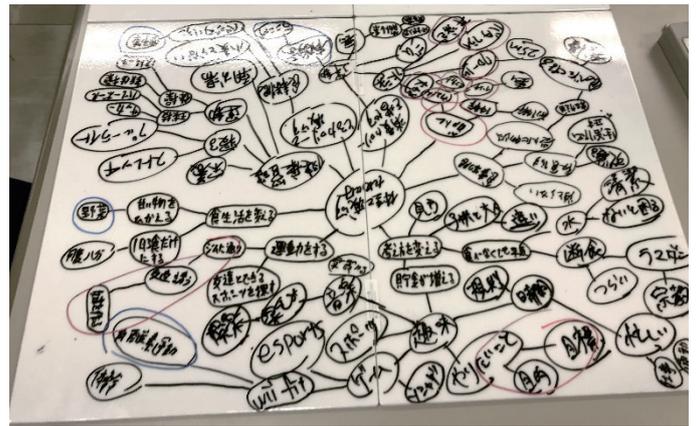


図 5 マインドマップに利用したBFボード

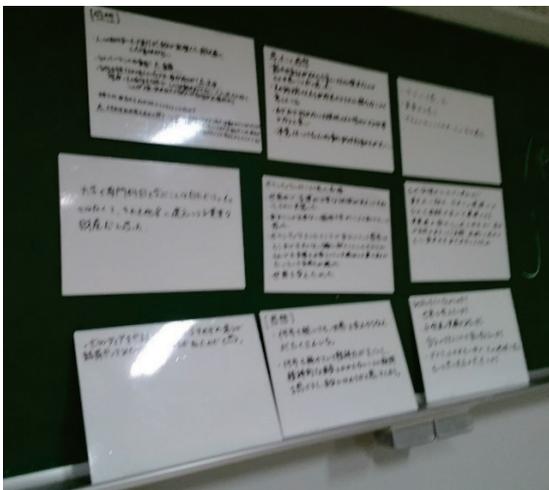


図 6 BF ボード掲示例



図 7 BF ボード自由利用の場面(複数枚利用)

自由利用の場合、学生が利用の目的を見出し、いくつかの利用を行っていた。図7では、PBL課題に取り組む中の一場面である。グループの中で挙げられたいくつかの解決案ごとに1枚のBFボードに、メリット、デメリットを協力して書き入れ、それらのボードをすべて並べ、議論が継続していた。

さらに、掲示場面では、グループで収束した意見等を共有するために黒板に貼りつけさせた。黒板に直接書く場合、「誰が書くのか」が重大な問題となり、多くのグループでは、じゃんけんが行われる。そして、じゃんけんで負けた学生が「書かされる」という責任を負うことになる(表2⑳㉑)。模造紙は、グループでの話し合いの内容を、他のグループと共有する際など、大きく提示できるものとして有効だが、間違いを修正することは困難で、字が汚いなどを理由に「書く」ことを拒否する学生が多く、お互いに押し付けあうように役割が決まってしまう。模造紙の完成には、相当の手間がかかるため、一部の学生が作業をし、他の学生が傍観するという構図になることが多い(表2㉒)。これに対し、BFボードでは、内容をメンバーに

確認しながら誰でも作業を進め、完成したボードを黒板等に張り付けるだけとなる。そのため、「人前で書かされる」リスクが少なく、じゃんけんなどの作業がなしに、自発的に掲示する学生が登場することが多かった。また、通常、討議時間が停滞しないように、制限時間などを設けるが、BF ボードを使った場合、締め切り時間前にすべてのグループの掲示が終了することが珍しくなかった。ボードを囲むため全員が議論に参加しやすく、多くの意見が出やすいこと、さらに、常にメンバーの同意を確認しながら結論を目指すので、早く意見がまとまりやすいのではないかと推察する。

6.2 グループワークツールの特性について

AL の授業で一般的によく用いられるツール、黒板、ホワイトボード、模造紙の従来型のグループワークツール、今後導入普及が予想されるタブレットと BF ボードの特性について比較を行った。

まず、壁式の黒板やホワイトボードは、容易に消す、書き直すことが可能だが、移動が難しく携帯性は低い。集団凝集性とは、そのツールを使うことによってグループが凝集しやすくなるかを指しており、グループが、壁式の黒板やホワイトボードの前で集まって話し合うことで、集団凝集性が高くなるとは考えにくいため低く評価した。情報共有性とは、グループ内での情報共有に効果的か、クラスでの情報共有に効果を指しており、壁式の黒板、ホワイトボードは、グループ内での情報共有に大きな効果をもたらすとは言い難いが、クラス全体での情報共有には一定の効果があるとして、○とした。活用自由性は、学生自らが、ツールの活用方法を自由に考案できるか、独自の目的や利用方法を導き出すことができるかを指し、同時利用性は、同じツールを同時に複数のメンバーが利用できるかを示している。壁式黒板、ホワイトボードは、活用自由性は、多色のチョークやペンを使うこともでき、独自の使い方を導き出すことも可能性はないわけではないが、実際にはあまり見かけることができなかつたので△とし、複数のメンバーが同時に利用することもあまり見られないことから△とした。壁式黒板、ホワイトボードに書かれた情報を記録することは難しく、継続的な利用は困難であると判断した。

模造紙は、鉛筆などで書き込むと、遠くから見た時に非常に見難いため、サインペンなどを使うことが一般的であり、修正は困難となる。持ち運ぶためには丸めたり、折りたたんだりする必要があり、容易に持ち運ぶことができるとは言い難い。紙面が大きいいためグループでの情報の共有のためのツールとしての効果は低く、クラス全体での提示については比較的效果が見込める。ペンなどで書かれていることから、紙面の情報を記録するに適したツールとした。

タブレットでは、取り扱うデータはほとんど修正することが可能なデジタル情報を取り扱うため容易に行うことができる。携帯性は、テーブル型の大きなタブレットの場合、携帯性は低いと言わざるを得ないが、通常タブレットは、容易に持ち運び、他者と画面を共有することも容易であり、ある程度の操作が必要なため○と評価した。タブレットについては基本的に1台を一人の学生が使用することが基本であり、1台を複数のメンバーで同時利用することは難し

い。1人1台持っているのかによって状況は大きく異なるが、1つのタブレットをグループで共有利用する場合、一部の学生が占有しやすく、一つの端末をグループで囲み、作業や討議を行うことは少ないと推察される。利用容易性については、個人のスキルが大きく影響することや専用アプリを使用する際のガイダンスの必要性などを考えると、誰でも説明等がなくても利用できるという点で低くなった。さらに、決められた使い方以外に新たな使い方を自由に創造できるかといった点（活用自由性）についても、BFボードは新たな活用法に発展しやすいが、タブレットの場合、利用できるアプリによる制限があったり、新たな利用にはアプリの導入が必要であったりと、学生の自由な活用は制限される可能性があることから、△とした。

表 3 グループワークツールの有用性比較

| | BFボード | 黒板(壁型) | ホワイトボード(壁式) | タブレット | 模造紙 | 口頭のみ |
|--------|-------|--------|-------------|-------|-----|------|
| 修正容易性 | ◎ | △ | ○ | ○ | ▼ | △ |
| 携帯性 | ◎ | ▼ | ▼ | ○ | △ | ◎ |
| 集団凝集性 | ○ | ▼ | ▼ | ○ | △ | ▼ |
| 討議の活性化 | ○ | ▼ | ▼ | ○ | △ | ▼ |
| 情報共有性 | ◎ | △ | △ | ○ | △ | ▼ |
| 活用容易性 | ○ | △ | △ | ▼ | △ | ○ |
| 全体提示性 | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | △ |
| 活用自由性 | ○ | △ | △ | △ | △ | ▼ |
| 同時利用性 | ○ | △ | △ | △ | ○ | ◎ |
| 情報記録性 | ▼ | ▼ | ▼ | ◎ | ◎ | ▼ |

注)6人程度のグループ活動における評価
注2)筆者の経験に基づいた評価と分類
注3) ◎とても効果的(大変良い) ○おおむね効果的(まあまあ良い) △多少は効果的(少々良い) ▼効果なし(不可能)

最もタブレットが期待される点として、画面や情報を修正することも、保存することも容易に行える点である。記録性が高い模造紙などは修正が困難であり、反対に修正が容易であるBFボード、黒板等は記録性が低いため、複数週に渡る作業などでは使用が困難である。タブレットは修正と記録の特性を持ち合わせている点が特徴的であった。しかし、スマホを持っている学生が増えてきたことにより、黒板やBFボードの記録が必要な場合は、主体的にスマートフォンなどのカメラ機能を使い、写真で保存する場面が多く見られた。実際の授業でも、BFボードをスマホで撮影し、前週欠席した学生に見せるなどして、説明する行動がみられた。このようにALの中では、用いるツールによって、学生の行動に様々な影響を与えていることがわかる。ALを困難にする様々な問題行動の一部を、BFボードでは改善、回避できた可能性が高い。

7. 考察

考察では、今回のテーマである①学生間のコミュニケーションの活性化、②話し合い、討議の終結、共有方法、③教員の介入の必要性、④アクティブ・ラーニング、アクティブ・ラーナーの促進の4つの点について、「卓上型ホワイトボード」の利用によって、改善、回避できた要因について、考察を行う。

①の学生間のコミュニケーションの活性化に関して、他のツールに比べ、BF ボードを使う議論が高まった要因として考えられるのは、物理的距離による影響が考えられる。パーソナル・スペースの議論の中では、人と人との物理的距離はノンバーバルなコミュニケーションとしてとらえられ、人間関係の重要な役割を果たしているとされている(鈴木, 1988)。初対面の他者に対して持つ抵抗や不安は、対象者との物理的距離に影響を与えていると言われている。さらに、座席位置による影響については、座席行動や座席配置と言われ、小グループの座席などを含む空間的配置に従った行動について研究した渋谷(1986)によると、「相互作用を望むか否かによって、2者間の距離が座席の位置によって調整されていた。席が近いこと、すなわち、2者間の距離が近いことは、相互のパーソナル・スペースが小さくなることであり、他者とのコミュニケーションが緊密になることを意味している」としている。つまり、今回のBF ボードによるコミュニケーションの活性化は、初対面の他者に対する抵抗感の強い学生であっても、ボードに手が届く距離にメンバーが集まることで、緊密なコミュニケーションを促す結果となったものと思われる。つまり、消極的な対人態度は、グループ内で傍観的立場や事項防衛的態度によってつくられやすいが、BF ボードへの距離により、グループへの参加度が伝わることで、消極的な態度の抑制が行われた可能性がある。具体的には、最初離れて座っていた学生が、BF ボードを使って議論を始めると身を乗り出したり、BF ボードをのぞき込んだり、書き込むためにBF ボードの近くに席を移動させるという行動が多くみられた。また、BF ボードをグループの真ん中に配置したり、リーダー的役割の学生がBF ボードを持ったりすることで、それぞれのチーム役割が、ノンバーバルコミュニケーションによって暗黙知となり、その結果として、グループ活動が積極的かつ、合理的に進みやすくなったものと推察する。つまり、BF ボードの利用により、「傍観者」となるメンバーを「主体的な学習者」に導く効果があり、メンバーを巻き込みながら議論を進める効果をもたらしたものと考えられる。

②の話し合いの終結、討議の終結、共有方法について考察する。まず、話の終結については、他のツールを使った場合に比べ、BF ボードを使った場合は早く終結することが多かった。この要因として、BF ボードは、話し合い途中の意見を可視化することに適しており、全員で取り囲みながら共有するため、様々な意見を対等に扱いながら、合意を目指すことができるのではないかと思われる。議論の可視化が難しい場合、最初の意見や強い意見に共感するメンバーが登場し、議論のないまま、結論を目指そうとする傾向があり、そのため、自らの意見が採用されないように、メンバー同士がけん制しあうことも多くなる。これは、グループで導き出した結論の提示が課題となっている場合、意見を出した学生がすべての責任を負わされる

可能性があることを経験している学生も多く、積極的に意見を述べることは、リスクを負うことを学習している者も少なくない。さらに、BF ボードの場合、黒板のように人前で「書かされる」ことはなく、座席で完成まで作業することができるため、掲示に関する作業もスムーズに行われる。このように、BF ボードによって、議論の停滞の原因となる学生の不安を軽減でき、議論の可視化によって、全員を巻き込んでいくことが容易になっているものと思われる。

③の教員の介入の必要性については、今回の調査では特別注視して行わなかった。但し、BF ボードを利用した場合、グループの停滞が少なく、意見の共有もスムーズに進行することが多かったため、教員による介入を特別に必要とする場面は非常に少なかった。但し、この問題については、BF ボードの効果のみによる効果とは限らず、テーマの設定などの影響もあり、教員の介入の程度や方法、必要性についてはツールの効果のみで限定的に考察することは難しく、多角的な比較検討を要する。

④の AL、アクティブ・ラーナーの促進については、能動的な学習態度の形成やより効果的な学習方法の創造など、いくつかの点で効果がみられた。特に、BF ボードの自由利用場面での独自の積極的な利用は、AL が目指す「深い学び」につながる行動であると思われる。ただし、授業内での BF ボードの利用回数を重ねるごとに、積極的活用の傾向が高まったことから、利用効果を実感する経験の重要性がわかった。また、多様な学びという側面では、クラス内でのグループの意見の共有においても、同じサイズの BF ボードが並列に掲示される（図 8）ことにより、すべての意見が平等に取り扱うことができ、他のグループの意見について関心高まっていた。授業終了時、並列された BF ボードの内容を見直す学生やスマートフォンで撮影する学生も多く、これまでの黒板に直接書かせてきた際にはあまり見られなかった行動であった。これは「対話的な学び」につながる行動であると推察される。AL 場面で利用する場合、それぞれのツールの特性と効果を理解する経験的学習のプロセスが重要であり、そこから、主体的な学習プロセスを学生自身が検討できるよう促すことで、AL が求める主体的な学びへとつながる可能性が見えた。

このように、BF ボードには、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」につながる学習的行動を促す可能性が見えてきた。

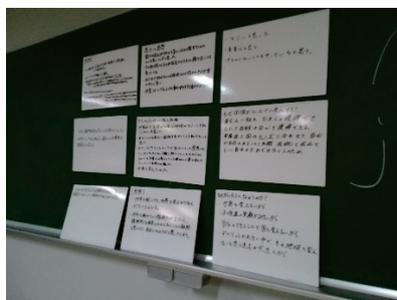


図 8 BF ボードによるグループ意見の共有例

8. 今後の課題について

今回の観察調査では、授業内におけるグループワークやグループ討議時の学生の行動変化の要因や態度について、教員として参加した観察者による主観を中心に分析するにとどまった。学生の行動要因や態度、意識などについて直接的にアンケート等で確認しなかったため、その要因について、限られた知見からの考察に止まらざるを得なかった。今回確認された学生の積極性の向上やグループ活動、討議時間の短縮や演習への能動的な態度喚起などの特徴的な行動の要因について、より詳細な検討が必要である。今回検討を行った以外にも、クリッカーなど、AL 場面で活用されているツールは多数あり、複数のツールの比較に加え、反転学習やジグソー法など多様な AL 手法と言われる学習法とのマッチングについての検討も加えていくことが求められる。そのため、様々な条件下のもと、学習法、テーマ、ツールといった複数の関係を比較検討する実証・実験調査が必要であろう。これらの知見を積み重ね、AL の効果を高める学習法やテーマとツールのマッチングについて具体的に明らかにしていきたい。

参考文献

- 石倉健二, 高島恭子, 原田奈津子, 山岸利次 (2008), ユニバーサル段階の大学における初年次教育の現状と課題. 長崎国際大学論叢, 第8巻, 167-177
- 大津晶 (2018). 大人数クラスにおけるアクティブ・ラーニング手法の開発と実践事例. 商学討究第69巻第1号, 小樽商科大学, 141-152
- 小山英樹, 峯下隆志, 鈴木建生 (2016). 『この1冊でわかる! アクティブラーニング』 PHP 研究所.
- 近藤政博, 杉野竜美 (2015), アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識 神戸大学での調査結果から. 大学教育研究. 第23号神戸大学大学教育推進機構, 1-19
- 渋谷昌三 (1986) .教室のプロセミックス-座席位置の分析-, 山梨医科大学紀要,3,40-49.
- 嶋田みのり, 富岡比呂子, 森川由美 (2016). アクティブラーニングに向く学生・向かない学生を探る ―ジグソー学習法・LTD 話し合い学習法の分析から―, 京都大学高等教育研究第22号, 111-114.
- 蔣妍・溝上慎一 (2014). 学生の学習アプローチに影響を及ぼすピア・インストラクションー学生の授業外学習時間に着目してー 日本教育工学会論22文誌, 38, 91-100. 12・13, 43-58.
- 鈴木昌夫 (1988) .パーソナルスペースの基礎的研究 (1), 人間科学研究第1巻 (第1号), 早稲田大学人間科学学術院, 23-29,
- 田中美恵 (2017). アクティブ・ラーニング型授業における コミュニケーション活動の効果. 神戸市外国語大学. 参照先: URL<http://id.nii.ac.jp/1085/00002136/>
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
- 中央教育審議会 (2012) 「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～ (答申)」

- 辻義人・杉山成 (2015). アクティブ・ラーニングの学習効果に関する検証(2)－学習者の自尊感情が社会人基礎力の獲得に及ぼす影響に注目して－, 小樽商科大学人文研究, 130, 109-138.
- 富岡比呂子 (2011). 大学生におけるLTD学習法の効果について－共通基礎演習のケーススタディを通して－ 創大教育研究, 20, 51-64.
- 中山留美子 (2013). アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導入の工夫. 21世紀教育フォーラム, 第8号, 13-21
- 鳩貝耕一 (2016). 初年次教育における学びの転換とアクティブラーニング. 甲南大学教育学習支援センター紀要1号, 41-46
- 福江高志, 浦正広 (2019). PBLにおける議論活性化を促すドーム型ホワイトボードの提案. 知識共創フォーラム組織委員会. 知識共創Vol. 9, 17-22
- 松本美奈 (2018). 質問力を鍛える「新聞でハテナソン」のすすめ. 主体的学び(5), 主体的学び研究所 3-16.
- 溝上慎一 (2011) 大学生の授業外学習の実態と成長指標としての授業外学習 京都大学高等教育研究, 17, 150-161.
- 山地弘起・川越明日香 (2012). 国内大学におけるアクティブ・ラーニングの組織的実践事例, 長崎大学教育機能開発センター紀要, 3, 67-85.
- 山田剛史 (2017). 大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題, JACET Kansai Journal, 19: 1-20. 参照先: <http://hdl.handle.net/2433/227919>
- 依田新編 (1979) 『新・教育心理学辞典』 金子書房

(受領: 2019年12月11日)

初年次学生の学び方における課題—学習者調査の分析から

鈴木広子

教育開発研究センター

概 要

東海大学初年次の大学生を対象に「学び」に関する意識調査を行い、彼らが専門分野で学んでいくための学び方にはどのような問題があるかを明らかにする。調査は、対象学生の高校までの（１）自学自習の経験、（２）授業で経験した活動形態、（３）将来に向けた大学教育の意義、の３つのトピックに関して、学生がリフレクションし、自己評価できるように、設問と全体の構成を設計した。調査結果から学生の資質を理解し、協働学修に主体的に参加する姿勢の育成を目的としたオンライン学修環境のコンテンツを開発する。本稿では、教育開発研究センターが進めているプロジェクト「自続的学修を育む教育ネットワークシステム」の概要を説明し、その一環として実施された調査の目的、設計、実施方法、結果について報告する。

1. はじめに

教育開発研究センターは、東海大学の学生が主体的に生涯に渡って継続的に学習する能力の育成をめざして、科研費基盤研究(C)に採択された研究課題「自続的学修を育む教育ネットワークシステム」のプロジェクトを進行中である(図1)。課題名にある「自続的学修」は、学び方の鍵概念を総称した、本プロジェクト独自の表現である。このシステムは、自続的学修の育成を目的として学生の学びをサポートすることをねらいとしている。

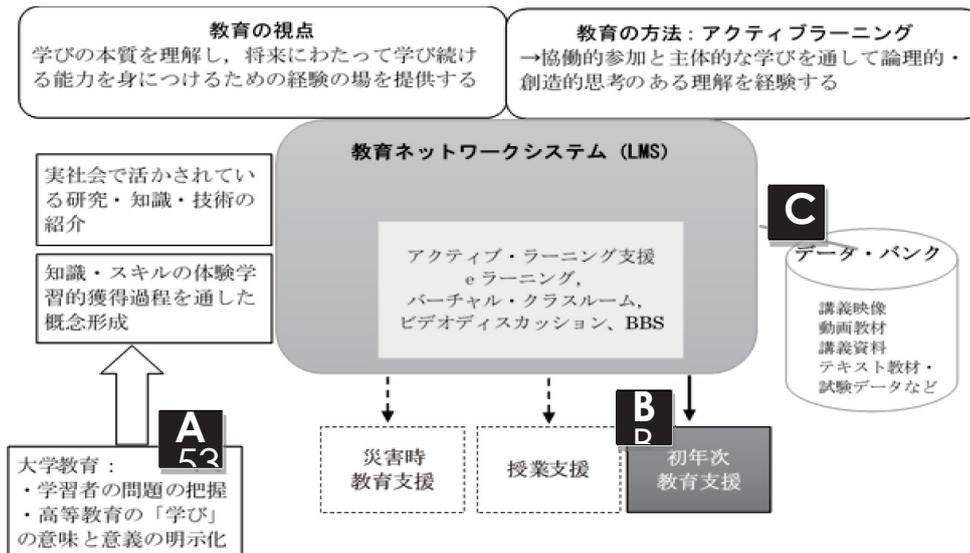


図1 「主体的に考え学ぶ」学生を育成するための研究プロジェクト

「主体的に考え学ぶ」とは、たとえ座学の授業であっても、能動的主体的に自分にとって意味のある知を獲得していく姿勢であり、また、学びながら意味づけて学ぶことである。本学の教育課程区分Ⅳにある主専攻科目において主体的に学習するということが実践されなければ、学生は卒業時まで自続的学修力を身につけることが難しくなる。したがって、区分Ⅱ現代教養科目と区分Ⅲ英語科目の授業を通して、足場掛けを少しずつ外しながら、区分Ⅳの授業において存分に自続的学修力を生かして深く学んでほしい、というのが本プロジェクトのねらいである。そのためには、大学1年生がどの程度の基礎学力をもち、これまでにどのような学びあるいは活動形態を経験し、また、学ぶことの意味・意義をどのように認識しているのか、という点を把握する必要がある。学生の資質をふまえた上で教育のあり方を考え、初年次教育の段階で学生の学び方の土台をつくるのが肝要である。そこで、大学生1年生の「学び」に関する資質を調査する(以下、学習者調査)こととなった(図1A)。

本稿は、2018年度のパイロット・スタディおよび2019年度に実施した学習者調査の分析結果をもとに、東海大学一年生はどのような学習観をもち、どのような学び方を経験してきたかを概観する。調査結果から、専門教育への橋渡しとして初年次教育ではどのような活動による足場掛けが必要かを考え、コンテンツを作成する段階(図1C)において応用する。

2. 東海大学1年生を対象とした学習者調査

文部科学省「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」に示されているように、教員の教育手法や研究を中心にシステムを構築する教育から脱却して、学修者本位の教育および教育研究への転換が必要である。そこで、文部科学省が学士課程共通の学士力として掲げた「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」のうち、本プロジェクトでは(1)「答えのない問題」を解決する専門知識と応用力、(2)自己調整学習、(3)経験学習(Kolb, 2014)、(4)自続的学修力の4つの力(経験)を育成することを目的とした教育研究を行うことになった。学生自身が、事前準備、授業の受講、事後の展開を通じた主体的な学びに要する総学修時間の確保し、「主体的に考え学ぶ」ことを理解し、大学の授業や研究において正統で充実した学びができるように、包括的支援体制を構築することになった。そのプロジェクトの初期段階に大学1年生の学びの問題について把握することを目的として実施した学習者調査(図1A)の実施方法と結果について報告する。

2.1 調査の目的

18歳人口減少の推移と大学教育との関係、および全国的な大学生の学習・生活調査の公表データは、日本の平均的な大学の教育を見直す時期にきていることを示唆している(成川・及川・馬場・鈴木, 2019)。大学1年生の学修観および基礎学力は、学士力の育成を目的とした教育に対応できるレベルにない。このギャップを埋めるために、学習者調査を実施し、その分析結果からLMSのコンテンツ(図1C)を作成することになった。

本学の1学生の「学び」に関する意識調査を行う目的は、第一に、学修観、学び方、基礎学力との間にはどのような関係があるか、専門科目を学ぶためにはどのような問題があるかを明らかにすることである。第二の目的は、調査を実施することが、教員と学生の学びに対する考え方と姿勢にどのような変化をもたらすのか、そのパイロット・スタディを行うことである。教員にとって、調査結果は学生の基礎学力、学び方に対する認識を理解し、LMSのコンテンツ作成において、どのような足場掛けが必要かを考えて設計するための貴重なデータになる。さらに、学生の主体的協働学修を引き出す環境について研究し、教員としての役割を再考する機会を得る。一方、学生にとっては、調査回答を通して学びに対する理解を深め、高校までに経験した学び方を振り返る。オンライン課外学修を通して、主体的に学び、協働作業によって学修成果を高める経験をすることで、授業への参加姿勢も変化していく。調査の第二の目的は、調査を試行することによって、活動理論(Engeström, 1987)の拡張的学習(expand learning)による教育の変革を起こす小さなツールとなり得るのか、その有効性を検討することである。

現在のところ、学期前調査のみ実施しているため、本稿ではその調査結果から第一の目的について明らかにする。

2.2 調査の設計・設定・実施方法

学習者調査は、専門科目の垣根を超えた学内全体の学生を対象に、各分野特有の学び方に対応して、彼らの学びの質を明らかにすることをねらいとして設計された。東海大学1年生を対象として、①高校1週間の平均的な生活と②高校教育における学修活動の形態について調査した(付録1)。なお、①は、文部科学省・国立教育政策研究所が2013年に実施した「大学生の学習状況に関する調査」(国立教育政策研究所、2014)の設問の一部を利用した。学修活動の形態については、①ブルームの改訂版として認知力と知の深さを階層化した「タキソノミー」(Anderson et. al., 2016)、②各科目の学習指導要領と検定教科書に示されている活動、③研究分担者および教師教育を専門とする大学教員が関わっていた高校教員の研修および教育改革事業の経験から、授業で実践する可能性がある活動形態、この3つの視点から調査の質問項目を設定した。

タキソノミーの認知的領域の分類は、調査項目の設計だけでなく、回答分析の視点にもなっている。この領域は、認知負荷の浅いレベルから深いレベルまで、レベル1「Remember 記憶する」レベル2「Understand 理解する」レベル3「Apply 応用する」レベル4「Analyze 分析する」レベル5「Evaluate 評価する」レベル6「Create 創造」の6段階がある。もともと、ブルーム(Bloom, et. al, 1956)が、試験問題に対しての学習者の認知負荷、いわゆる難易度がどの程度かを判断する指標として体系化し、学習者の学習達成度を科学的に評価するための形成テストの作成にも役立てた。この分類をカリキュラム開発と授業設計に対応した形式に修正したものが本稿で使用するタキソノミーである。ブルームの分類との違いは、活動の難易度を示すための項目が、例えば、「knowledge, 知識」のような名詞ではなく、行動を表現する動詞「remember、記憶する」で示されている点である。それぞれのレベルは細分化されており、とくにレベル2は「解釈する、例示化する、分類する、要約する、類推する、比較する、説明する」という要素から成る。読んだ内容や活動から得た情報を咀嚼、解釈したり、再構築するプロセスに通じる認知領域である。授業中の活動の与え方および教員の発問もレベル2の広範囲な要素を取り入れることでレベル3以降の活動に進みやすくする。レベル2は、足場掛けとなる活動の難易度を段階的に上げるための指標となる。このタキソノミーの認知領域をフレームワークとして活動の評価すると、例えば化学の実験方法について読んで理解することはレベル1、次に実験の手順を読み取り作表する活動はレベル2になる。実験方法の長所と短所を考察することになればレベル4になる。このように、タキソノミーを使って、高校生のとときにどの程度認知負荷の高い活動、つまり、深く理解し考える活動を経験してきたかを分析するのである。付録1の調査項目の各設問に、タキソノミーレベルを示している。

調査は、Google フォームに付録1の内容を設定し、2018年10月にパイロット・スタディを行い、2019年6月には本格的にオンライン調査を実施した。教養科目を受講する1年生に対して、授業の最後にアンケート調査への協力と回答方法などを書いたフライヤーを配布した。学生は授業後、任意でスマホから質問に回答した。

なお、本調査は、2019年度の研究内容について、東海大学の「『人を対象とする研究』に関する倫理委員会」の承認（承認番号 19018）を受けている。

2.3 調査の結果

2019年度6月に実施した東海大学1年生対象学習者調査の分析の対象は、調査協力に同意した260名、男子150名と女子110名の回答である。

2.3.1 入試種別と自学自習

調査対象の学生がどのような方法で入学したのか、入試種別の割合をみた（図2）。受験勉強を経験していないと思われる学生は5割を超えている。

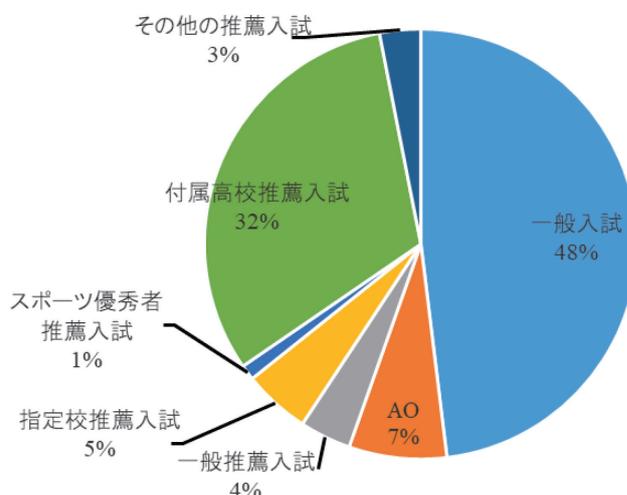


図2 東海大学受験の入試種別の割合

学校の授業時間以外にどの程度勉強しているかを問うと、全体の7割の学生は、予習復習をほとんどやっておらず、過半数の学生は塾や予備校にも通っていなかった（図3）。受験経験

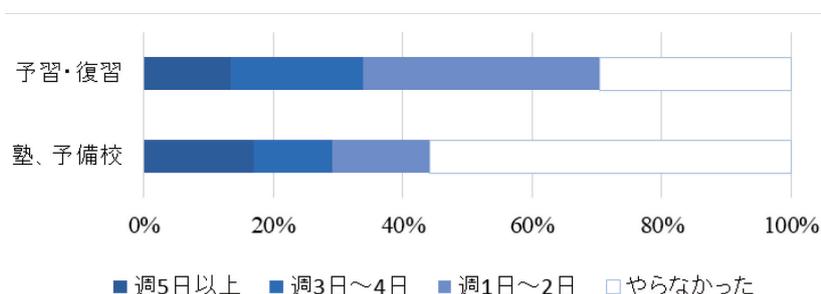


図3 学校以外での学習時間

の有無と基礎学力および自学自習の習慣との関係性が示唆されるが、この点に関しては、詳細な追跡が必要である。しかし、IRデータに関わる内容であるため、本稿においては言及しない。

2.3.2 教科別活動形態

回答者が高校の各教科でどのような活動を経験したか、その割合を示す。2.2で述べたように、活動項目は予めタキソノミー分析によって、認知負荷、理解の深さが浅い活動がグラフの下方にあり、上方へとより高い活動が並べられている。

国語（図4）、社会系科目（図5）、数学（図6）、理科系科目（図7）のどれをとっても、タキソノミーの低いレベル、つまり、板書されたものを写す、漢字や計算のテストや解答の発表、プリントの穴埋め、実験であれば、教科書に掲載されている実験の結果の検証といった、答が決まっている活動が中心であったことがわかる。しかしながら、一般入試による入学者数の割合が高い大学、多くの学生がいわゆる進学校を卒業しているグループに同様の調査を

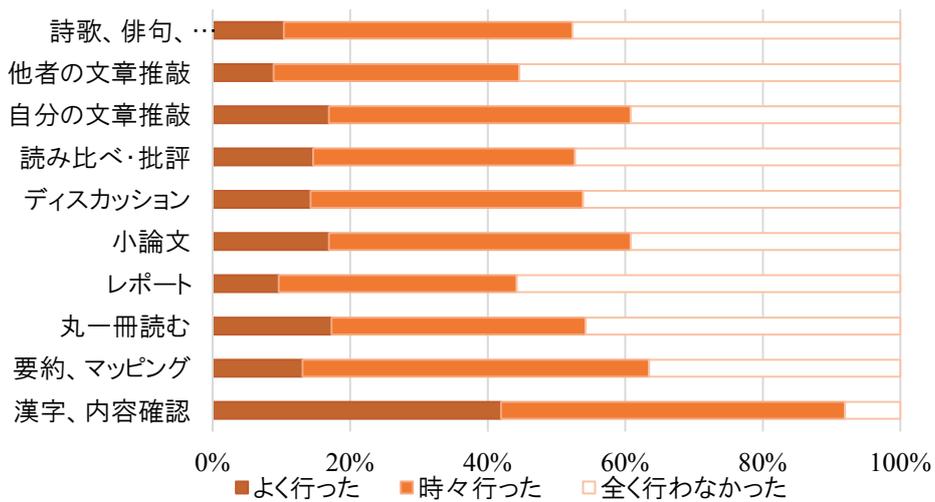


図4 国語の活動

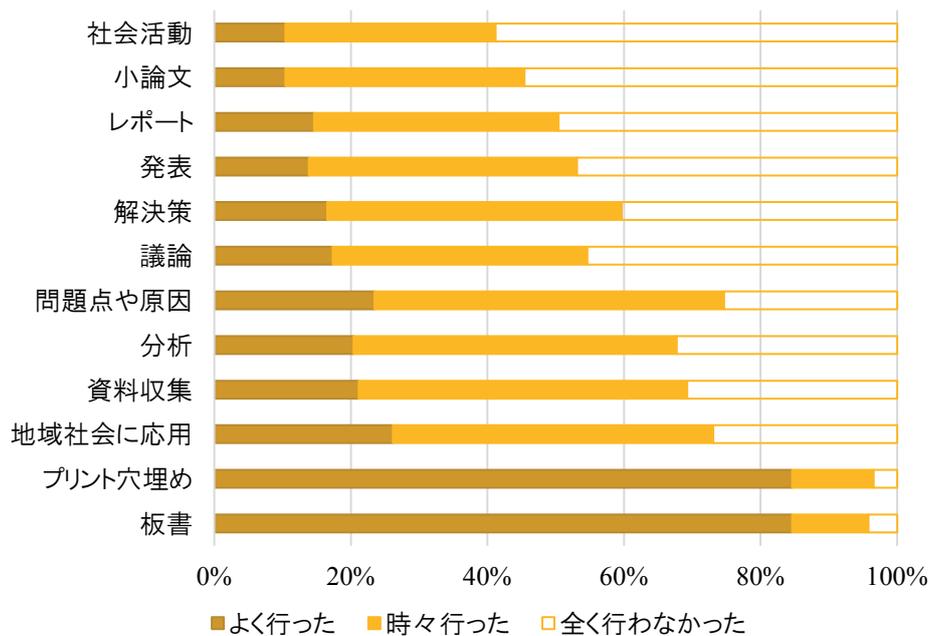


図5 社会科系科目の活動

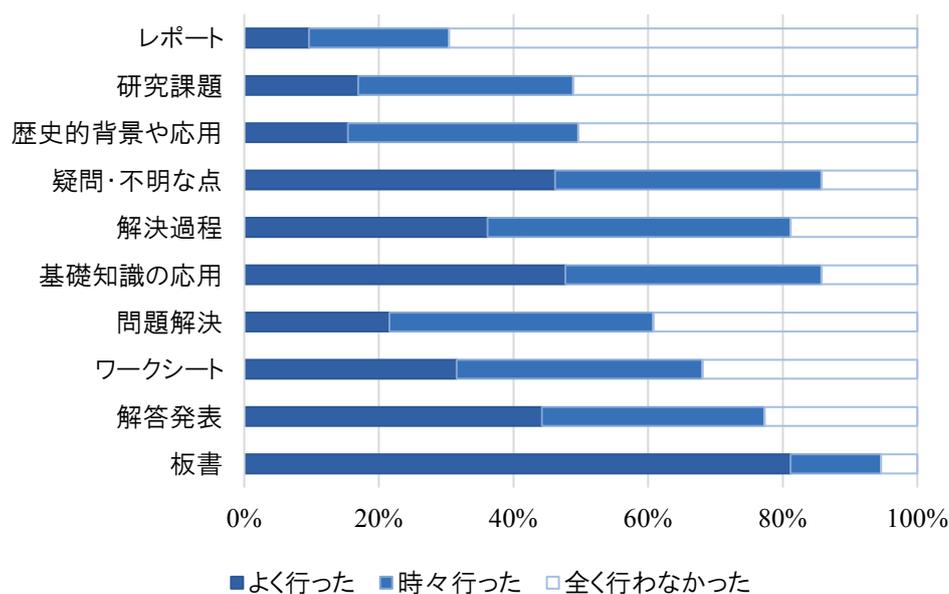


図6 数学の活動

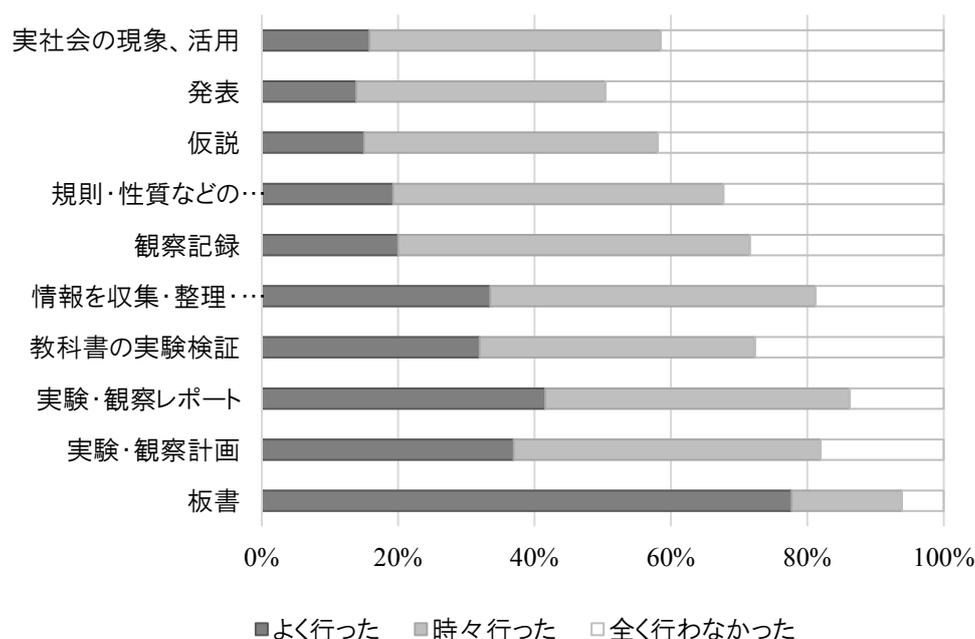


図7 理科系科目の活動

行ったところ、タキソノミー・レベルの低い活動に偏重している度合いがさらに高く、90%以上がこのような活動を「よく行った」と回答し、「時々行った」を合わせると100%であった。東海大学1年生の場合、今回調査対象となった学生の7割が推薦入学により受験勉強を経験していないので、グラフに示している多様な活動をより多く経験してきたのではないかと推測される。しかし、たとえば数学の解決過程をディスカッションしたり、物理的な規則・性質を発見する活動を経験していたとしても、基礎知識が不十分では思考が深まらない。グループによる協働的作業やディスカッションには柔軟に対応できても、その活動の中で深く思考し、新たな知見を見出だすようなタキソノミーのレベル4以降の活動を行うためには、足場掛けが

必要であることがわかる。その足場掛けは、基礎知識の習得と知識の活用の両方を経験するような設計である。

次に、高校までに学んだ教科の知識が、学生の将来にどの程度必要になるかを尋ねた。表1は高校の教科で習得した知識の必要性について、「ある程度必要」と「絶対必要」のどちらかを選択した回答者の割合を示している。文系科目のうち、言語知識・スキルは9割を超える学生が必要と回答している。他の教科も必要性を高く感じているのがわかる。対照的に理系科目については、数学以外の科目は半数程度の学生しか、必要性を感じていなかった。無記名回答のため、学生の所属学部に対応した回答率を出すことができなかった。この数字だけでは、学生が高校教育における理系科目の重要性を低く認識しているとは言い難い。知識がどこに役に立つかという問いには、文系科目の場合仕事と回答した人が7割を超えた一方、理系科目では当面の勉強・研究に必要だと感じているものの、仕事に直結した知識だとは認識していないようである。

表1 高校の教科で習得した知識の必要性

| 文系科目 | | | | | | |
|-----------------|--------------------|--------------|-----|-----|--------|-----------|
| 学生の回答 | 国語 | 歴史 | 公民 | 地理 | 政治経済 | 外国語 |
| ある程度必要 ・絶対必要 | 91% | 72% | 81% | 68% | 68% | 94% |
| | 理由 | | | | | |
| | 勉強や 研究発表 のため | 大学院受 験のため | 仕事 | 旅行 | ボランティア | 資格を 取る |
| | 63% | 14% | 72% | 33% | 7% | 26% |
| 理系科目 | | | | | | |
| 学生の回答 | 数学 | 化学 | 物理 | 生物 | 地学 | |
| ある程度必要 ・絶対必要 | 73% | 51% | 53% | 51% | 43% | |
| | 理由 | | | | | |
| | 勉強や 研究発表 のため | 大学院受 験のため | 仕事 | 旅行 | ボランティア | 資格を 取る |
| | 56% | 13% | 13% | 9% | 5% | 15% |

3. 考察

学習者調査では、東海大学1年生はレベル2以降の活動を経験しているという認識が比較的高いという結果となった。もし、高校の授業において、タキソノミーのレベル2以上の活動を実質的に経験しているのであれば、大学教育に必要な、主体的な学びの姿勢、情報の再構築、分析、応用、評価といった思考を伴う活動への参加に対して戸惑うことはないはずである。本

稿ではあくまで推測の域を超えないが、このような活動を行うのに十分な基礎知識がないことが問題なのではないかと思われる。本調査の結果は、LMS のコンテンツ作成には、参加する大学生がシステム内のプロジェクトに必要な基礎知識を学修し、その基礎知識を基盤に思考・判断をする協働作業の環境を整える必要があることを示唆している。

調査方法に関しては、2つの課題が明らかになった。1つはデータ収集の方法である。今回、任意の学生に、授業後回答を依頼する形式をとった。そのため、全学的な調査として3,000人のデータ収集を目標としていたにもかかわらず、2018年のパイロット・スタディのときと同様に2019年の調査も、参加してくれた学生は1割にも満たなかった。今後は、調査が教育データとして学生と教員のフィードバックになり、授業の質の向上につながることを大学側に理解してもらい、授業中に調査が実施できるように環境を整えたい。もう1つの課題は、対象学生の基礎学力と学び方との関係性の詳細な分析ができなかった点である。

引用文献

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)

成川忠之、及川義道、馬場弘臣、鈴木広子（2019）学生の主体性を引き出す—学生の資質に対応した大学教育のあり方「東海大学教育開発研究センター：研究資料集」4、掲載予定

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain..* New York, Toronto: Longmans, Green, .

ベネッセ総合教育研究所(2016). 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書

HP: <https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=5259>

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Knosultit.

Kolb, D. A. (2014) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, the 2nd edition*. Pearson FT Press.

国立教育政策研究所（2014）「2013 年度大学生の学習状況に関する調査」

https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/gakushu-jittai_2014.pdf、12月10日参照

文部科学省（2018a）「平成29年度国公立大学・短期大学入学者選抜実施状況の概要」

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/12/_icsFiles/afiedfile/2017/12/01/1398976_01.pdf、2019年10月20日参照

文部科学省（2018b）「3. 大学の入学定員・入学者数等の推移」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afiedfile/2012/10/03/1326458_3.pdf、2019年12月10日参照

付録1

学習者調査（1）—大学1年生の教育的背景

高校1週間の平均的な生活（休日を含む）

1. 授業への出席
 - 95%以上 90%~95%未満 80%~90% 80%未満
2. 塾、予備校
 - 週5日以上 週3日~4日 週1日~2日 行かなかった
3. 授業の予習・復習や課題
 - 週5日以上 週3日~4日 週1日~2日 やらなかった
4. 授業とは関係ない自主的な学習
 - 週5日以上 週3日~4日 週1日~2日 やらなかった
5. 部活動、習い事
 - 週5日以上 週3日~4日 週1日~2日 やらなかった
6. アルバイト
 - 週5日以上 週3日~4日 週1日~2日 やらなかった

高校における授業および勉強について

7. あなたは国語で次の活動をしたことがありましたか。
 - 漢字、内容確認問題 (1: remember)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 要約、マッピング、フローチャート作成 (2: understand)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 本を丸一冊読む課題
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 読んだ内容について：読書感想文 (5: evaluate?)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 読んだ内容について：レポート—内容をまとめる (2: understand)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 読んだ内容について：小論文・意見文—内容に関して問題提起、意見、論理的解釈をする (4, 5: analyze & evaluate)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 読んだ内容について：ディスカッション
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 様々な文章を読み比べ批評 (5&6: evaluate & create)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 自分の文章を推敲（添削・改良）する (5: evaluate)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 仲間の文章を推敲（添削・改良）する (5: evaluate)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 詩歌、俳句、物語などをつくる (6: create)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
8. あなたは社会系科目（歴史・公民・地理・政治経済）で次の活動をしたことがありましたか。
 - 板書を写す (1: remember)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - プリントを穴埋めする (1: remember)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 社会的（歴史的、地理的）事実や問題点を自分の地域社会にあてはめて考える (3: apply)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - テーマについて資料を集め情報を得る (3: apply)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 分析する (4: analyze)
 - 全く行わなかった 時々行った よく行った
 - 問題点や原因を考える (4, 5: analyze & evaluate)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った
議論する (5&6: evaluate & create)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
解決策を見つける (4-6: analyze, evaluate & create)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
調べて発表する (4-6: analyze, evaluate & create)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
レポート—内容をまとめる (2: understand)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
小論文・意見文—内容に関して問題提起、意見、論理的解釈をする (4, 5: analyze & evaluate)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
社会活動 (例: ボランティア) (3, 6: apply & create)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
9. 文系科目の必要性について: あなたにとって次の科目の学習は必要でしたか、
また、今、必要だったと思いますか。
- | | | | | |
|------|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 国語 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 歴史 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 公民 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 地理 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 政治経済 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 外国語 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
10. 9の質問で「ある程度必要」、または「全体必要」と回答した人は、何のために必要ですか。
(複数回答可)
- 勉強や研究発表のため 大学院受験のため 仕事
 旅行 ボランティア 資格を取る その他
11. 数学の授業中に次の活動を行ったことがありますか。
- 板書を写す(1: remember)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 自分の解答を板書して発表する (2: understand)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- ワークシートに取り組み、数学的な事実を見つけたり推測する (2: understand)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 問題解決の方針について意見を出し合う (4, 5: analyze & evaluate)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 学んだ基礎知識を応用して自分で問題を解く (3-5: apply, analyze & evaluate)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 問題解決後、その解法や解法に至る過程を振り返る (5: evaluate)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 疑問やわからなかったことを、考えたり尋ねたりする (4, 5: analyze & evaluate)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 学んでいる数学の歴史的背景や実生活への応用を理解する (3: apply)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 数学の研究課題について、グループまたは個人で時間をかけて取り組む (4-6: analyze, evaluate & create)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 数学の研究課題のレポートを発表する (4-6: analyze, evaluate & create)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
12. あなたは理解系科目 (化学・物理・生物・地学) で次の活動をしたことがありましたか。
- 板書を写す (1: remember)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 実験・観察計画を立てる (2, 4: understand & apply)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 実験・観察レポートを書く (2: understand)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った
- 観察記録を取る (3-5: apply, analyze & evaluate)
- 全く行わなかった 時々行った よく行った

教科書にある実験を行って、結果を検証する (3-5: apply, analyze & evaluate)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った

ある (自然) 現象について情報を収集・整理・分析する (3-5: apply, analyze)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った

ある (自然) 現象について規則・性質などを発見する (4-6: analyze, evaluate & create)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った

ある (自然) 現象について仮説を立てる (5&6: evaluate & create)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った

発表する (4-6: analyze, evaluate & create)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った

学んだ知識、規則・性質を活用して、実社会の現象を理解する (3, 5: apply & evaluate)

- 全く行わなかった 時々行った よく行った

13. 理系科目の必要性について：あなたにとって以下の科目の学習は必要ですか。

- | | | | | |
|----|-------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 数学 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 化学 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 物理 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 生物 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |
| 地学 | <input type="checkbox"/> 必要なし | <input type="checkbox"/> それほど必要ではない | <input type="checkbox"/> ある程度必要 | <input type="checkbox"/> 絶対必要 |

14. 13. の質問で「ある程度必要」、または「全体必要」と回答した人は、何のために必要ですか。
(複数回答可)

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 勉強や研究発表のため | <input type="checkbox"/> 大学院受験のため | <input type="checkbox"/> 仕事 |
| <input type="checkbox"/> 旅行 | <input type="checkbox"/> ボランティア | <input type="checkbox"/> 資格を取る |
| | | <input type="checkbox"/> その他 |

東海大学教育開発研究センター 2019 年度活動報告

成川忠之・及川義道・馬場弘臣・鈴木広子・安森偉郎
園田由紀子・林 大仁・佐藤直也・林 葉子

1. はじめに

教育開発研究センターは、東海大学の建学の精神に則り、学校教育に関する諸問題を総合的に研究し、教育の発展・充実に寄与することを目的としている。この目的の実現のため、授業方法の開発研究、教育内容と教育方法に関する諸課題を理・工学、人文・社会科学の観点から明らかにし、高等教育並びに中等教育に関わる総合的な研究と実践を重ねている。2019 年度は、2018 年度に引続き、コアプロジェクトとして「自続的」学修力を育む教育ネットワークシステムの開発研究を行ってきたが、特に科学研究費助成事業に採択された研究課題「主体的学修志向型学生を育成するオンライン仮想環境の開発と検証」（研究課題/領域番号 18K02909）の研究活動を展開した。その一方で、2019 年度から、「教育研究方法論研究」と「学生の課外活動研究」、「遠隔教育研究」の3つのサブプロジェクトを展開した。

2. コアプロジェクト

「自続的」学修力を育む教育ネットワークシステムの開発研究

教育開発研究センターは、本学建学の精神に則り、文理融合を基本理念として、複眼的思考により、学校教育に関する諸問題を学際的に研究し、教育の発展、充実に寄与することを活動の目的としている。

本組織の前身である教育研究所は、大学教育を対象とした研究に取り組んできた教育研究所と、初等中等教育を対象に教授法の開発を中心に研究を行ってきた教育開発研究所を淵源としている。そのため、本研究センターでは、それらの研究分野を踏襲し、初等中等教育から高等教育、さらには生涯教育までを見据えた幅広いキャリア・ステージに共通した教育のあり方に主眼を置いている。

特に、変化が激しく、予測困難な今日の社会においては、大きなパラダイムシフトにも対応できる、自ら持続的（以下「自続的」）に学修し続ける能力を身につけた人財が求められている。そこで、本研究センターでは、「主体的学び」と「アクティブ・ラーニング

グ」、「教育情報ネットワークシステム」を研究課題として掲げ、「「自続的」学修を育む教育ネットワークシステムの開発研究」に取り組んでいる。

(1) 主体的学び

ユニバーサル化時代をむかえ、多様な学生を受入れている今日の大学では、自ら考えることを指向する大学での学修について、学生に理解させる必要がある。受験勉強のような知識習得中心の学習と異なり、大学教育では、調査や研究を中心に、社会の問題提起やその解決を考えることが指向される。そこでは、知識を習得する学びだけではなく、修得した知識を活用して自ら主体的に考える学びが必要となる。したがって、大学教育の導入段階で、その学びの異なりについて学生に理解させることが有効である。また、そのような主体的な学びを修得することにより、卒業後も持続して学び続ける力を養うことができる。能動的学習についての研究は、近年、盛んに行われているが、自ら主体的に考える学びに注目する本研究は、貴重であり、独創性に富んでいる。本研究の成果により、学びの本質を理解し、将来にわたって学び続ける能力を身につけるための経験の場を学生に提供することができ、高校教育から大学教育へのスムーズな移行に貢献することを期待することができる。そこで、本研究センターでは、そのような主体的学びについて探求している。

(2) アクティブ・ラーニング

本組織は、2016年度より、教育研究所から教育開発研究センターに改組されたが、これに鑑み、本学の教育の質の向上に資する実践的な教育方法の開発研究にも取り組む必要があると考える。特に、今日では、教育現場においても、教員による一方向的な講義ではなく、学生が能動的に授業に参加するアクティブ・ラーニングの実践が求められている。アクティブ・ラーニングとは、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・学修法のことである。本研究センターでは、本学において大人数の講義形式で行われることが多い教養教育科目や専門科目などの講義における導入を模索し、学びの質を向上し、学生の学習意欲を喚起する方法を探求している。

なお、ここでは、講義形式授業に対する導入のしやすさや実現性を重視した実践的なメソッドについての研究を行っている。

本学でもゼミナールなどの小人数授業や、ディスカッションをすることを前提にコンテンツが組まれたキャリア科目、チャレンジセンター科目などでアクティブ・ラーニングが実践されているが、それらの科目はアクティブ・ラーニングを行うことを前提として構築されている。一方、本研究で探求するのは、従来はアクティブ・ラーニングとは一線を画す、座学の講義形式で行われてきた専門科目や教養教育科目の授業に対するアクティブ・ラーニング導入である。特に本学のようなマンモス大学では、履修者人数が100人、200人規模になることも珍しくなく、そこでのアクティブ・ラーニングの実践を研究することは、独創性に富んでいる。本研究の成果により、教養教育科目や専門科目へのアクティブ・ラーニングの導入が推進され、本学の教育水準の向上に貢

献することが期待できる。

(3) 教育ネットワークシステム

以上のように、本研究センターでは、「主体的学び」と「アクティブ・ラーニング」の研究を進めているが、主体的学びの中で追求しているのは、キャリア・ステージを超えて「自続的」に学修する能力である。一方、アクティブ・ラーニングも、学生が能動的に授業に参加することにより、主体的な学びの醸成を狙うものであるため、これも「自続的」に学修する能力を育むための手段のひとつである。そのため、このふたつの研究課題は、「自続的」学修を育むということで共通している。

そして、それらの課題に大きく貢献するのが情報通信技術あるいは情報通信ネットワークである。たとえば、情報通信ネットワーク上に形成されたコミュニティで、ライフステージを超えた参加者がディスカッションを行うことは、自続的学修を育むための有効な手段である。また、アクティブ・ラーニングには、LMS (Learning Management System) などの情報システムの利用が有効である。自続的学修力を育むためには、下記のような教育ネットワークシステムが有効となる。

- ①講義形式の授業でタブレットなどを活用し、学生参加型の授業を支援するアクティブ・ラーニング支援システム
- ②反転学習や事前事後学習時の自習を支援するために、動画やテキスト、テストなどによる教材を Web 上で提供する eラーニングシステム
- ③教室で行われている授業に離れた場所からでもリアルタイムで参加できる遠隔学習を可能にするバーチャル・クラスルーム
- ④お互いが離れていても、スマートフォンなどを利用して容易にグループでディスカッションできるビデオ・ディスカッション環境
- ⑤オンライン上で特定のテーマに沿って書き込みを連ねていくことで議論を交わすことができる BBS (Bulletin Board System) 環境
- ⑥以上の機能を複合的に連携して利用することを可能にし、学生の学修を支援する LMS (Learning Management System)

なお、タブレットを活用した授業や eラーニング、遠隔教育などに対する個別の研究は行われているが、本研究のようにそれらを複合的に連携する研究は貴重である。また、単にネットワークシステムの開発研究ではなく、自ら主体的に学ぶという視点で熟考されたアクティブ・ラーニングのコンセプトを盛り込む本研究は、独自性に富んでいる。本研究の成果により、教育効果が向上するとともに、震災などの災害時の教育支援に大きく貢献することが期待できる。

(4) 科研費によるプロジェクト研究（及川義道）

教育開発研究センターは、本学建学の精神に則り、文理融合を基本理念として、複眼的思考により、学校教育に関する諸問題を学術的に研究し、教育の発展、充実に寄与す

ることを活動の目的としている。

昨年 2017 年度より、社会の大きなパラダイムシフトにも対応できる学生の育成に期するため、「主体的学び」、「アクティブ・ラーニング」、「教育情報ネットワーク」を研究課題に掲げ研究開発を行ってきた。本年 2018 年度は科学研究費助成事業に採択された研究課題「主体的学修志向型学生を育成するオンライン仮想環境の開発と検証」（研究課題／領域番号 18K02909）に注力して、活動を展開した。

・プロジェクト概要

近年、大学で学ぶ目的や意義を持つことができず受動的な態度で学修に臨む学生が目立つようになってきた。その要因の一つはトロウ・モデルで言う大学が既にユニバーサル・アクセス型の段階に入り、より多様な学生が入学するようになったことが挙げられる。この段階では、今までのような教育体制や教育内容では、学生や保護者、社会の要求に十分応えることができない。特に変化が激しく、卒業後も新しい知識、技能を学び続ける必要がある現代社会では、学生に単に知識や技能を習得させるだけではなく、将来に渡って学び続ける力を身につけさせることが重要である。そのような力を本センターでは「自続力」と言う造語で表現している。この「自続力」の獲得には、学生自らが主体的、能動的に学修に取り組む必要がある。その為には、自己肯定感、自己効力感といった、自己を認めることが重要となる。しかし、基礎力や応用力といった学修に必要な力は低下傾向にあり、これが自己肯定感、自己効力感の低下に繋がり、そのストレスを回避する行動の一つとして、学生は学修そのものに価値がないものであると位置づけ、学修を積極的に回避する態度をとるようになる。この学修回避行動は仲間集団の中で強く確立される。そこで本プロジェクトでは 1) 学生を主体的な学習を施行する仲間集団の中に位置付けることが学生の主体的、能動的な学習を引き出すことができるか、2) そのための仲間集団の形成支援をどのように行えば良いか、3) 実際にその方法によりどの程度効果があるかを、実践を通して検討するものである。

・2019 年度のプロジェクト進捗状況

本プロジェクト研究では、学生の主体性を引き出す方法として、仲間集団の中における活動に焦点を当てている。このため仲間集団の形成プロセスを適切に支援することが重要であると考えている。また、等質なメンバーによる仲間集団の行動様式の変容には困難さがあり、これを打破する一つの試みとして、異質なメンバーを緩やかに結合する方法を想定している。異質のメンバーは大学の内部に限定する必要はなく、また年齢、性別を限定する必要もない。このような緩やかな集団形成を支援する方法として、ソーシャルネットワークのようなオンラインシステムの利用が有効と考えられる。

本プロジェクトは 2018 年度からの 3 年計画としており、初年度に当たる昨年度 2018 年度は先行研究の結果および各種オンラインシステムの機能を分析し、その結果を反映させたオンラインシステムの基本設計の検討を試みた。

オンラインシステムは、課題に対して協働する場所を提供するための方法とその機能を中心に検討を試みた。主体的志向の仲間集団の形成に関しては、課題に協働するメン

バーにエージェントを内在させ、エージェントを段階的に減少させ、最終的にはエージェントなしで、学生相互が自律的に活動を行えるよう支援する機能を検討した。他の機能として、自己肯定感や自己効力感の向上が自己の活動にどのような影響を与えうるのかを、先行学生の変化から認識できるような映像コンテンツ、チェックリストによる参加者の主体的学習志向の度合や学習力の把握手法などを想定し、昨日実現のための先行研究調査、基本設計を検討した。

本年度、2019年度は、これらの機能のオンラインシステムへの実装、実践研究をおこなった。まず、仲間集団の形成プロセスを支援するプラットフォームを構築するための仮想サーバーを準備し、必要な設定を講じた。今後、サーバー上に支援用の Web アプリケーションを構築する。また、このプラットフォームを活用するためのスマートフォン用のアプリについても検討を行った。当該アプリの機能として、ルールモデル提示機能、ディスカッションボード機能、バッジを用いたチアリング機能、リフレクションのための活動レコーディング機能に関する検討を行い、プロトタイプの開発を試みた。なお、今回のプロトタイプ開発では、汎用性、メンテナンス性を考慮し、自前でデータベースサーバーを用意する方法は取らず、Google が提供する Firebase を利用することにした。現在までに、コア部分の開発が終了し、バグの修正段階まで来ている。

(5) 新入生アンケート調査研究 (鈴木広子)

基礎教育課程の大学生を対象に、「学び」に関する意識調査を行い、「学び」の意味と意義をどのように理解しているかを分析して、彼らが専門分野で学んでいくための学び方と基礎知識にはどのような問題があるかを明らかにすることが、この研究の目的である。

初年次学生の学習観および学び方の問題は、高校 1 年生を対象とした OECD の PISA (Programme for International Student Assessment: 学習到達度調査) の結果が示唆している。評価のポイントは「学習したことを活用して、遭遇する状況に応用する力」である。とくに、科学的リタラシーは、科学的知識を認識、説明、応用できる能力を持ち、多角的な情報を統合・解釈して得られる証拠で結論を裏付け、未知の状況において高度な考え方を示すことができる能力と定義されており、深い理解力と実質的な応用力が求められている。日本の高校生は、知識面では優秀であるが、自分の生活にとって科学が重要であるという認識が低いという結果が出た。そもそも大学では何を学び、どのような能力やスキルをつけたらいいのか、根本的な「学び」の意味を学生が理解していないことが示唆される。

そこで2018年度より学習者調査を設計し、実施した。高校生・大学生を対象とした学習観に関する調査の多くは規模が大きく、「学び」に対する学習者の理解について総体的な傾向は、そのような文献から得られるが、本研究では、東海大学初年次学生の基礎学力、入試種別、専攻分野に対応した調査内容および分析点を考えた。その調査結果を活かして、学生の実質的な学びの転換を目標として進行中の科研基盤研究 C: 18K02909 (代表 成川忠之)「主体的学習志向型学生を育成するオンライン仮想環境の開発研究」で構築されるラーニング・プラットフォームのコンテンツの開発を行う。具体的には、初年

次学生の学習観と学習方法を把握し、学習者主体の協働的活動を通して思考・評価・判断を伴う学びが生起されるための足場掛けの設計を考え、コンテンツに組み込む計画である。調査項目は3つの柱から構成した。

- ・学生のプロファイル：専攻、入試種別、高校の生活（勉強、アルバイト時間など）大学の授業への取り組み・姿勢、将来やりたいこととの関係など
- ・学力の自己評価
- ・高校での授業および勉強について一国語、英語、社会科目、理科科目で学生自身が経験したと認識している活動（活動項目は、学習指導要領、教科教育研究者のコメント、高等教育で必要な基礎知識、スキル、コミュニケーション能力を参考にして設定した）

調査内容は、学生がいつでもスマートフォンで回答できるように、オンライン・アンケート・システムを構築した。そして、次の方法でパイロット調査を実施した。

対象者：人文系教養科目の授業を受講する学生

調査日時：2018年10月

調査方法：学生は授業以外の時間帯にPCかスマホで回答

調査への参加が強制にならないように留意し、アンケート回答の有無が学業成績や単位取得には影響を与えないことを学生に説明、さらにシステム内の最初のアンケート項目として、アンケート回答、研究目的のための集計データの利用に関して、同意するかどうかをチェックさせた。この手続きについては「東海大学人を対象とする研究に関する倫理委員会」からの承諾を得ている。

Madoka Kawano & Hiroko Suzuki. (2019). Effects of instructive scaffolding in a science EAP program: Analyses of students' writings and pre- and post-learner surveys. The 58th JACET International Convention (Nagoya, 2019) Book, 70.

Hiroko Suzuki & Peter J. Collins. (2019). The impact of contextualization on reading comprehension depth: Analyses of basic and low-intermediate learners' language and perspectives. FLEAT 7: Language Learning with Technology Facing the Future, International Conference on Foreign Language Education and Technology (FLEAT), 31.

Peter J. Collins & Hiroko Suzuki. (2020). Enhancing Basic EAP Reading through the Contextualization Process. 54thRELC International Conference and 5th Asia-Pacific LSP and Professional Communication Association Conference: Teaching and Learning of English for Academic, Professional and Other Purposes in the Digital

Era Programme. International Conference on Foreign Language Education and Technology (FLEAT), 31.

3. 教育研究方法論研究プロジェクト

本教育研究方法論研究プロジェクトでは、教育学、教育心理学など、それぞれの研究員の専門分野の視点から、人を対象とする研究の調査方法、公開方法について議論してきた。

2019年度教育研究方法論研究会

場所：F館3階 教育開発研究センター 共同研究室

日時：

第1回 2019年7月13日(土) 10:00～12:00

第2回 2019年8月30日(土) 15:30～17:00

人を対象として行われる工学や社会科学、人文科学などの研究において、人の行動や環境・心身等に関する情報およびデータ等を扱う場合における、次のような事柄をテーマとしている。

1) 教育学・教育心理学の研究方法には、どのような形式、規則、マナーがあるかを共有する。

2) 教育と研究の境界はどこにあるのか、また教育と研究に相乗的に貢献するデータの扱い方(どのような点を配慮し、どのような点は許容されるべきか)について議論する。

3) 本学の倫理委員会は研究の社会的妥当性を確保するため、対象者への安全管理、インフォームド・コンセント、個人情報保護の問題がないかを審議している。この審議の視点および基準として、教育学、教育心理学などの科学的実証研究にとくに考慮すべき点は何かを話し合い、具体的な解決策を示し、倫理委員会と相互理解を計る。

なお、2回の会議の他、資料(各分野における論文形式を示す典型的な例)の収集、および他の議論については、委員間のemailを通して行った。議論と典型的な論文の参照を通して、2019年度の成果報告書を作成した。この報告書は「人を対象とする研究」に関する倫理委員会に提出し、今後、工学や社会科学、人文科学などの研究における研究形式、データ収集法などを理解・考慮した審査基準を作成いただくよう要望する。

4. 学生の課外活動教育効果研究プロジェクト

2019年度現代教養センター・教育開発研究センター共催FD研究会

「海外研修航海の有効性とクラスマネジメント」

日にち：2019年11月27日(水)

場所：湘南キャンパス15号館4階第1会議室

教育研究所が教育開発研究センターに改編された2016年度以来、「学生の主体的な学び」を引き出すための方法論や動機づけについて、センター内でも議論を重ねてきた。

2019年度には、さらにこれまでの議論を活かし、実践への筋道をつけるために、コアプロジェクトの他にいくつかのサブプロジェクトを設定することになった。「学生の課外活動サブプロジェクト」もその一つであり、ここではどのような課外活動が「主体的な学び」のために有効か、あるいは課外活動をどのような「主体的な学び」に活かしていくかということについて、その可能性を含めて、具体的に追求している。サブプロジェクトは馬場を中心に、成川所長がこれを補佐する形で進めている。

2019年11月27日に現代教養センターとの共催で開催されたFD研究会もそうした試みの一環である。今回のFD研究会は、本学固有の研修プログラムである望星丸による海外研修航海が、クラスマネジメントの参考になるのではないかという視点で開催された。ただし、海外研修は修了した段階で4単位が付与されるので、純粹には「課外活動」とは呼べないかも知れない。とはいえ、長期にわたる海外研修は、本学園が誇る教育プログラムであり、研修も50回を超えるということで、その場で学んだ経験やKNOW-HOWを授業に活かす方法について検討する余地は十分にあると思われる。そこで、ここでは当日の議論の概略をまとめることで、その方向性の提示を試みてみたい。

FD研究会は、3名の報告者に対して、3名がコメントをする形で進められた。第1報告は、現代教養センター次長兼チャレンジセンター長の岡田工教授で、最初に海外研修の概略について説明があった。長い航海の間には、さまざまな行事、催しが行なわれるが、基本的には先生方がプランニングをして、その後の企画やプランニングは学生たちに任せるとのことで、それらがクラスマネジメントに活かさないかという問題提起がなされた。

第2報告は、工学部工学科教授で、現代教養センター次長の千葉雅史先生であった。千葉先生の報告は、(1)研修航海のアウトライン、(2)数字で見る研修航海、人、物、金、(3)洋上研修の3部で構成されていた。(1)では、創立者の松前重義博士が研修航海を始めた理由として、海洋学部開設(1963年)があったという。海洋学部の航海工学科では、4年生で3級航海技士の受験資格が得られるが、技士となるためには遠洋航海に出る必要がある。ところが20人ほどの人数で1隻の船を使って遠洋航海をするには金銭的負担が大きい。そこで、研修生として学生を募集し、一緒に航海を経験させることで、こうした金銭的負担の解決と研修学生の教育を行うという2つの目的を同時に果たすことをめざしていたというのである。また、それには「国際的な視野に立った人生観、世界観を確立する」という目的とともに、「共同生活を通じて協調性を養い、より豊かな人間形成を図る」という目的があり、それが海外研修を意義づけているということであった。それらを前提として(2)へと話が進であるが、その数量的分析には非常に説得力があった。ここではとくに印象に残ったものについてまとめておきたい。

①日本船籍で外洋航海ができる船は現在4隻しかなく、その1隻が望星丸であるということ、②海外研修に掛かる費用を概算してみると、研修費用、燃費、食費などの面で、教育に対する費用対効果が非常に高いということ、③学生に対する教員の人数についても、例えば千葉先生が所属されている工学科では、1人の教員が40人の学生を対象としている計算となるのに対し、研修航海では学生6人に対して1人の教員が教育している計算になることから、その分、手厚い教育を行うことが可能であること、などである。

さらに(3)の洋上研修では、大自然に触れながら共同生活を送ることで、五感を使った教育ができること、すなわち「生身の人間と生身の人間がぶつかって語り合う。そこに大自然というシチュエーションのエッセンスが少し入ることで、非常に大きな教育効果がある」ことを強調されていたのが、数量的分析が前提としてあるだけに印象深かった。実際、コンピテンシーの総合成長率をみると、本学全体が3.17であるのに対し、研修に応募した学生は3.79で、そもそもの数値が高いうえに、その後も4.02と向上しているという事実があり、意識がもともと高かった学生であっても、さらに成長する可能性が高いことが指摘されていた。

第3報告は、工学部生命学科教授で、現代教養センター付の笹川昇先生であった。笹川先生の報告は、主に事務局としての立場からということであったが、ここでは海外研修が、教職員に対する究極のFD、SD活動であるという指摘に注目しておきたい。とくに笹川先生の専門が生物学であったことから、研修航海における多様な業務を「階層性」という切り口で分析されていた点が興味深かった。すなわち、一番上に学生がいて、その学生を支える研修団、研修団を支える学園全体があって、その最底辺に位置するのが事務局である。したがって事務局には、汗水を垂らして、油まみれになって仕事をこなしていくことが求められている。その意味で、事務局の仕事は、完璧に遂行することが当たり前で、研修に不備があった場合、その責任は事務局あると考えるべきであると述べられていたのであるが、その仕事も実際には仕込み8割でこなしていくことが求められているという。そうした事務局的な視点からしても、研修航海によって学生の伸びしろが大きくなると指摘されていた。

いずれの報告も海外研修を経験することの教育的効果の高さについて評価するものであった。くり返しになるが、今回のFD研究会は、それを通常の授業、とくに現代教養の授業におけるクラスマネジメントに活かさないかを検討することが目標である。そのために現代教養センター所属の先生方3名からコメントが寄せられた。

第1コメントは、法律学が専門の大江一平先生であった。大江先生は、話題の前提として、2008年に着任した当初、本学は学生が居着かない大学で、学生自体にも地味なイメージを持っていたという。ただ、実際に自身が第43回の海外研修に参加した経験から、研修に応募するような学生には、イベント好きで活発な学生と、比較的物静かだけれども、大学に来たからには少しいろいろなことをやってみたいと考えるような2つのタイプに分かれるのではないかと思われる。そこで、前者が後者をファシリテートしていくのが一つの理想的ではないか、学生のやる気や意欲などを組織や団体行動、手続きに繋げていく方法の模索が必要ではないかと考えた。その上で本日の課題に対して、現代教養科目の中では、基礎教養科目はどうしても座学が中心となっていくこと、ご自身がシティズンシップとボランティアの授業を持たれていることから、研修航海のようなプログラムが一番応用できるのは、発展教養科目ではないかということであった。

こうした点は、第2コメント、社会学が専門の田中彰吾先生も指摘されたところである。基礎教養の場合は、講義形式が中心になっていて、いわゆるグループ学習は、最初からあまり念頭におかれていないカリキュラムになっていて、現状ではやはりまだ距離があるのではないかというのが率直な印象である。ただ、グループで順を追って、自分

達で考えさせていくような実践的な教育プログラムを基礎教養科目の中に一つでも取り入れることができれば、本日のFDの趣旨にかなうのではないかとということであった。

第3コメントは、人類学が専門の黒崎岳大先生であった。黒崎先生は、着任されてからまだ年数も浅く、本日の報告者、コメンテーターの中では唯一、乗船の経験がない。ただ、本年から事務方として参加した経験からいえば、これは理想的な演習プログラムの形ではないかと感じている。また、比較的意識が高い学生たちでも、この機会を通じて、学内の他のキャンパスの学生や外部の人たちとふれあうことの意味はやはり大きいのではないか。とはいえ、あまりにもこのプログラムが外部に伝わっていないのは残念である。そのために十分にその価値が研修に参加した学生以外に伝わらず、誤解されている面もあるのではないかといった指摘があった。

確かに海外研修航海は、本学固有のプログラムで、経験談をうかがった限りでもその教育効果については疑う余地はないと思われる。ただ、それが限られた学生の「特殊」な体験であるがゆえに、今回のFD活動がめざした、課外活動を授業にどのように活かしていくかという点については、さらにいくつかの段階と工夫が必要であろうと感じざるを得なかったのも率直な感想である。

各先生方の報告とコメントをまとめるにあたって、その意図をくみきれず、曲解していることもあることと思われる。ご海容いただければ幸いである。

5. 遠隔教育研究プロジェクト

研究活動、疾病、災害等、病む終えない理由により授業の実施、参加が不可能な状況は少なくない。本大学においても、近年災害にたびたび遭遇し、さまざまな活動に、その影響が波及した。本遠隔教育研究プロジェクトでは、このような不測の自体に遭遇した時の対処方法の一つとしてネットワークシステムの活用に関する研究を行っている。本プロジェクトでは、学修支援の方法として、授業実施支援、授業参加支援の2つの観点から検討を行った。

授業実施支援では、インターネットを利用して、教師が教壇に立てない状況でも授業を展開できることを目指し、実施ルール、実施機材、授業方法について検討を行った。実施ルールでは、他大学のネットワークを利用した授業に関する規約を収集、分析し、1) 教員—学生間の双方向性の確保、2) ネットワークに不具合が生じた場合の対処方法の設定、3) 教室における機材操作人員の確保の3つを最低限の要件として定めた。実施機材では、原則、既存インフラを利用し、通常教室での授業の実施が可能となるような、教員用、教室用の機材パッケージを定義した。授業方法では、実際に定義した教材パッケージを試験運用し、板書型、プレゼン資料投影型等の一般的な授業形態の授業の実施が可能であることを確認した。

授業参加支援に関しては、Web 会議システムに加えてテレプレゼンスロボットの検討も進めた。テレプレゼンスロボットとは、テレコミュニケーションシステムを搭載する遠隔操作ロボットで、学生は別の場所にいながら、教室内の他の学生達と動作を伴うコ

コミュニケーションをとることを可能にしたものである。Web 会議システムでは困難な、場を共有している感覚を得ることができ、テレコミュニケーションによる疎外感を低減する、存在感を高める効果がある。当該支援については、今後実際に学生に使用させるなどして、運用方法等に関して検討を進める予定である。

本プロジェクトの成果の一部は「補講回避のためのオンライン授業の実践」と題して日本教育工学会 2019 年秋季全国大会(第 35 回)で発表した。また、教育研究所のワークショップにて公表する予定である。

及川義道, 石原良美. (2019). 補講回避のためのオンライン授業の実践, 2019 年秋季全国大会(第 35 回)公演論文集, 日本教育工学会, 303-304.

6. 第 4 回教育研究フォーラム：授業研究会

第 4 回教育研究フォーラム：授業研究会

初年次教育の研究開発の一環として、東海大学に入学した学生が、高等教育にふさわしい学び方で基礎・専門科目の授業で主体的に取り組むことができるように、初年次にどのような教育支援、足場掛けができるのかを探求している。その学び方とは、文部科学省が学士力と総称するコミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決力、またチームで協働的に行動する、参加する態度である。その活動の中間報告も兼ねて、2019 年 9 月 13 日「第 4 回教育開発フォーラム：授業研究会」を開催した。テーマは「学生を授業に巻き込むための工夫と実践」で、前半は、3 名の発表者が授業実践例を紹介した。後半は、「東海大学 1 年生の現状と課題—学力と学ぶ姿勢—」をトピックにして、ディスカッションを行った。

成川忠之・及川義道・馬場弘臣・鈴木広子 (2019) 「学生の主体性を引き出す—学生の資質に対応した大学教育のあり方—」東海大学教育開発研究センター：研究資料集第 4 号、page 確認

7. その他の所員の活動

・執筆活動（馬場）

1. 講演録「小田原藩の藩政改革—中興の租 大久保忠真」『小田原史談』第 260 号（小田原史談会, 2020 年 1 月）p. 1～p. 11
2. 巻頭言「災害史研究は今に何を伝えるか？」東海大学文明研究所『文明』No. 25, p. 1～p. 2(2020 年 3 月刊行予定)
3. 個別研究プロジェクト報告「緒形拳出演作品目録—映画・テレビドラマ・舞台—」東海大学文明研究所『文明』No. 25, 頁未定(2020 年 3 月刊行予定)

・学会・研究会発表等（馬場）

1. 関東近世史研究会シンポジウム「近世災害史を考える」の報告3本のコメントータ一。2019年9月29日(日)。國學院大學。

・講演・市民講座活動等(馬場)

1. 講演「小田原藩の藩政改革ー中興の租 大久保忠真」

日程：2019年6月1日(土)

場所：小田原市民交流センター(UMECO)

主催：小田原史談会

2. 講演「戊辰箱根戦争とは何だったのか？ー幕府遊撃隊と小田原藩の苦悩ー」

日程：2019年6月2日(日)

場所：箱根町立郷土資料館

主催：幕府遊撃隊顕彰三十六臣会

3. 講演「江戸時代の荻野と荻野山中陣屋焼き討ち事件」

日程：2019年8月22日(木)

場所：厚木市立荻野中学校

主催：厚木市荻野地区小中連携研修会

4. 講演「江戸時代の東海道を通った外国人ー朝鮮通信使を中心にー」

日程：2019年9月21日(土)

場所：藤沢市藤澤浮世絵館

主催：藤沢市藤澤浮世絵館

5. 古文書講座「天狗党の追討と小田原藩ー「吉岡由緒書」を読むー」

日程：2019年10月20日(日)

場所：青少年交流・活動支援スペース

主催：古文書を読む会

6. 古文書講座応用編「戊辰箱根戦争ー小田原藩 vs. 遊撃隊ー」

日程：2019年11月10日(日)

場所：神奈川県立公文書館

主催：神奈川県立公文書館

その他の活動(馬場)

1. 企画展覧会「軌跡 名優緒形拳とその時代」

日程：2019年10月14日(月)～11月29日(金)

場所：湘南キャンパス11号館附属図書館

主催：東海大学文明研究所・同附属図書館

・学会発表(安森)

1. 2020年3月14日 第67回応用物理学会春季学術講演会

「半導体製造装置やフッ酸を用いないシリコン太陽電池製作の短時間化」、太陽電池の製作方法を改良し2コマ以内で製作する方法を確立した。これにより実験実習への導入が

時間的に可能となった。

講演（佐藤）

1. 2019年度東海大学補助金説明会

東海大学全キャンパスの私立大学等経常費補助金事務担当者を対象にした補助金説明会（テレビ会議システムを利用し全てのキャンパスへの同時配信）において「私立大学等経常費補助金交付状況（主要20校比較）から探る東海大学の課題～過去4年間及び特別補助の補助費目別分析を通して～」と題し、過去4年間における主要20校の補助金獲得状況を通して、2019年度私立大学等経常費補助金の特徴と東海大学が取り組むべき課題を対外的視点で解説し補助金獲得の拡大に向けた補助制度の理解浸透と獲得意識の醸成を図った。

2. 2019年度第2回東海大学大学運営研修会

東海大学の学長・副学長及び全学部長・研究科長・研究所所長等大学運営に関わる幹部を対象とした研修会において「私立大学等経常費補助金の獲得について～過去4か年の補助金交付状況から探る東海大学の課題～」と題し、直前に公開された情報に基づき2019年度私立大学等経常費補助金のポイントと東海大学が取り組むべき課題を対外的視点で解説し補助金制度への理解浸透を図った。

弁論大会審査（林）

1. 第6回九州・沖縄ハングル学校韓国語弁論大会審査委員長（林）

8. おわりに

昨年度より、これまで取り組んできた「自統的」学修を育む教育ネットワークシステムの開発研究の中から「主体的学修志向型学生を育成するオンライン仮想環境の開発と検証」（研究課題/領域番号18K02909）に注力した。また、同研究を敷衍するための「新入生アンケート調査研究」も引き続き、展開した。また、あらたに、教育研究方法論研究、学生の課外活動教育効果、遠隔教育研究のサブプロジェクトを展開した。今後も、これらの研究を発展させていく予定である。

東海大学 教育開発研究センター紀要
電子版
第4号 2019

2020年3月31日 発行

発行者 成川 忠之
東海大学 教育開発研究センター
259-1292 神奈川県平塚市北金目四丁目1番1号
Tel. 0463-58-1211 (代表)

発行所 東海大学出版部
259-1292 神奈川県平塚市北金目四丁目1番1号
Tel. 0463-58-7811

(港北出版印刷株式会社)