

アカデミック教育とキャリア教育を融合した日本語表現法授業の実践例 —アカデミック教育とキャリア教育に共通する基礎力の涵養をめざして—

大場 理恵子 ・ 中村 恵子

要旨

学部大学生に対する、アカデミック・ライティングを中心とした日本語表現教育と、自らのキャリアデザインを考えさせるキャリア教育との融合を試みた授業実践を報告した。日本語基礎力・コミュニケーション基礎力・思考から表現へつなげるプロセスの基礎力を、共通する基礎力として想定した、ワークショップ形式で図表（マインドマップ®と構成図）を用いる授業デザインを紹介した。本授業での振り返りでは、コミュニケーションの経験による自己変容、表現する際の構成の重要性への気付きや学習・生活・就職への応用の可能性等について言及する学生が多かった。

キーワード

アカデミック・ライティング、キャリアデザイン、ワークショップ、思考の拡散と収束

1. はじめに

本稿は、大学での学びの基礎となるアカデミック教育と、自らのキャリアデザインを考えさせるキャリア教育との融合を試みた、日本語表現教育の授業実践報告である。大学生にとって学部4年間は、学術的知識やスキルを身につける期間であると同時に、社会人になるための助走期間でもある。そう考えると、大学生の日本語表現力の涵養は、アカデミックな学習に不可欠だけでなく、社会人となるために自分の人生をデザインしていく（キャリアデザイン）上でも重要であると言える。そこで、「日本語表現科目」を、アカデミック・ライティングの基礎とキャリアデザインとの2つの要素を統合させた授業としてデザインし、それぞれを専門とする二人の教師によるオムニバス授業を実践した。

2. 授業の概要

2.1 科目名および学習目標

この授業は、すべての学部、学年の学生が選択できる「全学総合科目」の1つであり、2009年度は「実践！日本語力を鍛える～社会人へのパスポート～」という講座名で後期に開講された。

シラバス上に学習到達目標として、「自己を表現するために必要なコミュニケーション能力とはどのようなものであるかを説明でき、実践できる」「論理的なレポートを書くためにはどのようなことが必要であることを説明でき、実践できる」「他者と積極的に交流し、自己を効果的に伝え、他者を的確に知ることに對する意欲を強く持つようになる」の3点を挙げた。講座名には「日本語力」を冠しているが、学習目標では日本語そのものの運用能力よりも、「コミュニケーション能力」や「自己表現」を前面に掲げている。

2. 2 経緯

この授業は 2006 年度より筆者らが担当するようになった。2006 年度は 4 名の講師によるオムニバス授業（それぞれの講師が担当の各講座を分担して実施する授業）であったが、4 講座の授業の関連性はとくに考慮せずに実施された。2007 年度から現行の 2 名講師体制をとったが、「アカデミック教育」と「キャリア教育」の講座⁽¹⁾をそれぞれの講師が担当するにとどまった。一方で、それぞれの講座の中に共通して学生に身につけさせたい内容が存在することに気付き、それをより効果的に身につけさせたいと考えた。そして、翌 2008 年度より、「アカデミック教育」と「キャリア教育」2 名の講師がそれぞれ講座を担当するものの、共通部分を意識しながら、融合にむけて授業デザインを行った。

2. 3 授業の特性

「全学総合科目」と銘打ったこの科目は、すべての学部・学年の学生が履修可能である。よって、学生は 5 キャンパス、8 学部、4 学年、夜間部にわたり、2009 年度履修人数は 176 名であった。学生は日本語母語話者である日本人学生がほとんどであるが、留学生が履修することもあった(2009 年度はなし)。この多人数、多キャンパス、多学年、昼間部・夜間部共通科目という特性を「キャンパス内の多文化」であるととらえ、学生には、授業の活動内ではじめて会う人とのコミュニケーションを促し、コミュニケーション力をつける機会とした。たとえば、授業中のペアやグループでの活動は、友達同士にならないように指示した。

一方、多人数授業では、学生が群衆に埋没してしまい、授業に対して当事者意識を持ちにくく、受身の授業態度になりがちである。それを防ぐためにも、参加型・ワークショップ型授業となるようにした。

5 キャンパスをインターネットでつないだ同時遠隔授業であることも、この授業の特性である。コミュニケーションを扱う授業を遠隔授業で行うことには、物理的にも心理的にも難しい点が多々あるが、各キャンパスに「ファシリテータ」としてティーチング・アシスタントを配置したり、教員のうちの 1 名が遠隔キャンパスに何回か顔を出し、学生とコミュニケーションしたり、授業の様子を観察したりすることによって、デメリットを補うようにした。

3. 授業の内容と流れ

3. 1 授業のデザインの特徴

この授業のデザインの最大の特徴は、①アカデミック教育とキャリア教育の融合である。その具体的授業プロセスの特色として、②思考から表現へのプロセス重視が挙げられる。また、授業の手法の特色としては、③参加型・ワークショップ型であることを挙げる。以下、それぞれの特色について詳述する。

3. 1. 1 アカデミック教育とキャリア教育の融合

なぜ、日本語表現法授業においてアカデミック教育とキャリア教育⁽²⁾の融合を図ったのか。それは、アカデミック教育とキャリア教育に共通する基礎力の涵養を意識した授業デザインが、学生にとって必要であると考えたからだ。一般に、「アカデミック教育」もしくは「キャリア教育」というと、アカデミック教育の場合は「レポートの書き方」や「発

表のしかた」など大学の学習に役立つ内容、また、キャリア教育だと「自己分析」や「エントリーシートの書き方」など「就職活動」に直結した内容のみに着目しがちである。図1はそうした背景をもとに、アカデミック教育とキャリア教育の共有範囲のイメージを図示したものである。Aはアカデミック教育、Bはキャリア教育である。

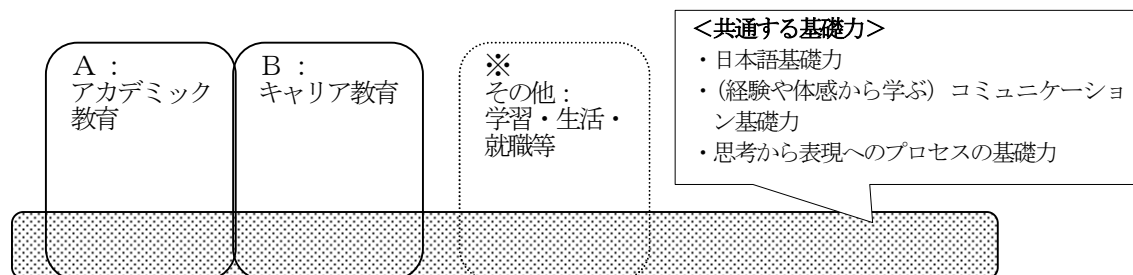


図1 キャリア教育とアカデミック教育の共有範囲

筆者らはAのアカデミック教育とBのキャリア教育には共通する基礎力が存在するのではないかと想定した。共通する部分には、いわゆる日本語基礎力（文章力、語彙力、漢字力等）やコミュニケーション基礎力（はじめての人と話す力、効果的に自分を伝える力、相手の話を聞きとる力、会話を続ける力、コミュニケーションの相手を意識する力、自分のコミュニケーションを客観視する力等）、また、思考から表現へつなげるプロセスの基礎力（アイデアを広げる力、外部情報を取り入れる力、アイデアや情報を整理する力等）などが想定される。また、コミュニケーションそのものの意義（わかりあう、他者とつながる）とそれに伴う素朴な感情（楽しい、恥ずかしい等）を経験する・体感することによって、コミュニケーション基礎力を養うことも重要な要素である。この基礎力の涵養が重要であり、その力は、他（学習・生活・就職等）でも活用可能である、と筆者らは考えている。そこにこの二つの科目を融合させる意味が生じる。

また、学生の立場から考えると、ともすればオムニバス授業では、「自己分析」「レポートの書き方」等をばらばらに学習した、という実感しか持てない危険性がある。それを防ぐためにも、また、一人ひとりの学生の異なるニーズに応える答えるためにも、汎用性がある基礎力の涵養に焦点を当てる必要があると考える。

そこで、この授業ではこれらの基礎力のうち、「(経験・体感から学ぶ) コミュニケーション基礎力」「思考から表現へつなげるプロセスの基礎力」を重点的に、アカデミック教育・キャリア教育双方の授業で扱うように試みた。

3. 1. 2 思考から表現へのプロセス重視

ここでは、前述の「思考から表現へつなげるプロセスの基礎力」について述べる。

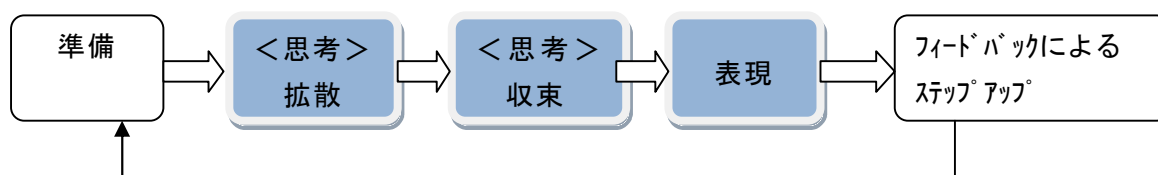


図2 思考から表現へつなげる学習プロセス

表1 思考から表現へつなげる学習プロセス詳細

段階	内容	手法 ※ツール
準備	<ul style="list-style-type: none"> モチベーションアップ（おもしろそう・やってみよう・できそう） 自己肯定感（やっても大丈夫！答えは一つではない） 	※ワークショップ、マインドマップ・授業目的の提示・場作り・拡散への準備（ディスカッションができる状態） <ul style="list-style-type: none"> 考える方法の提示 聞く、書く、話す手法
<思考> 拡散	<ul style="list-style-type: none"> アイデアを広げる・実験・調査する・情報を収集する 	※ワークショップ、マインドマップ <ul style="list-style-type: none"> 自己対話・外部情報の取り入れ
<思考> 収束	<ul style="list-style-type: none"> 切り口を考える・整理する・テーマの決定・グルーピング 	※ワークショップ、マインドマップ、構成図 <ul style="list-style-type: none"> 自己対話・外部情報の取り入れ
表現	<ul style="list-style-type: none"> 技法 	※事例を用いた座学（文章の書き方）
フィードバック他	<ul style="list-style-type: none"> 振り返りと評価による改善 	※ピア・レスポンス、テキスト内の振り返り欄へ記述、教師の評価、自己評価

図2は思考から表現へつなげる学習のプロセスについて示したものである。また、表1は図2の各段階を具体的に説明したものである。

まず、この授業においては、「準備」段階で、モチベーションや自己肯定感を高めるような場作りをする。つぎに、「思考の拡散」⁽³⁾段階で、自分のアイデアを広げたり、外部情報を取り入れたりする。さらに、「思考の収束」⁽³⁾段階で、拡散したアイデアや情報から自分の主張したいことやテーマを考えて整理していく。ここでは「拡散」と「収束」が行ったり来たりし、次第に整理されていく。そして、「表現」段階で、読み手・聞き手に分かりやすい表現を考え、表現する。さらに、それを教師の評価やピア・レスポンス、自己評価によってフィードバックし、ステップアップにつなげる。この流れを、すべてではないが、キャリア教育の部分とアカデミック教育の部分で意識的に扱うことにした。

キャリア教育では、「私の将来」⁽⁴⁾というテーマのレポートを書くために、まず、自己の嗜好や経験を振り返る意図で、トニー・ブザンによって提唱されたマインドマップ®を用いた（自己対話による拡散）。さらに、ワークショップにおいて、自己経験を第三者が肯定したり共感したりすることにより、経験と自己概念の統合⁽⁵⁾が起こる（他者対話による拡散）。このように自己を客観的にとらえた後、「私の将来」について、マインドマップ®を用いて自己対話を行い（拡散と収束）、レポート形式で表現する、という手順をとった。

アカデミック教育では、レポートを書く前に、知識・自分のアイデア・考え等をマップに書きこむことで、なるべく広げる(拡散)。次に、マップを参考に、自分の主張を考え、その根拠（理由、証拠）を構成図（第4章2節で詳述）に書き入れる（収束）。構成図の必要要素が不足していたら、またそれを考える（拡散）。構成図をもとに、レポートの形式で表現する、という手順を取った。

3. 1. 3 参加型・ワークショップ型

前述のように、この授業は参加型・ワークショップ型授業としてデザインされている。「ワークショップ」とは、中野（2001）によると「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学び

と創造のスタイル」と定義されている。筆者らは、この授業におけるワークショップとは「講師・学生・ファシリテータを授業参加者にとらえ、さまざまな授業参加者間の双方向の交流（講師と学生、ファシリテータと学生、学生同士、講師とファシリテータ）を通して知識や知恵、経験を得る学びの手法」と定義した。

この授業を参加型・ワークショップ型としてデザインした理由は、2つある。1つは、コミュニケーション能力や自己表現能力の涵養を学習目標としていることからの必然的理由である。もう1つは、前述のように、多人数授業のデメリット（授業に対して当事者意識を持ちにくく、受身の授業態度になりがち）を防ぐためである。

3. 2 授業の流れ

授業の流れを表2に示す。後期13回のうち、第1回から第3回はガイダンスおよびイントロダクション・アイスブレイキング的なコミュニケーション活動、第4回から第8回がキャリア教育、第9回から第13回がアカデミック教育となっている。

表2 授業日程表（後期13回）

回	内 容	キャリア	アカデミック
第1回	この授業のねらいと内容	○	○
第2回	コミュニケーションを意識する	○	○
第3回	効果的に自分を伝える	○	○
第4回	コミュニケーションの種類を知ろう	○	
第5回	効果的に伝える方法を考えよう	○	
第6回	自分のコミュニケーションを知ろう	○	
第7回	相手に応じたコミュニケーション方法を知ろう	○	
第8回	コミュニケーション実習	○	
第9回	「伝えるコツ」で文章を書く		○
第10回	論理的文章のポイント		○
第11回	レポートの文体・表記のポイント		○
第12回	レポート作成のポイント		○
第13回	書いたレポートをチェックする/まとめ		○

4. 具体的活動

ここでは、前述した授業の特色「②思考から表現へのプロセス重視」の具体的な授業活動である「マインドマップ®」および「構成図」をとりあげ、詳述する。

4. 1 マインドマップ®

表2の第4回から第8回のキャリア教育の部分では、最終的に「私の将来」というテーマで書いたレポートを提出させた。表面的な内容・表現で終わらないようにするためには、思考の拡散が必要だと考え、マインドマップ®を用いた。

マインドマップ®の特徴として、①思考の拡散と収束の両方に利用できる。②色を使って描く。③セントラルイメージ（描くテーマの抽象化）を大切にする。ということが挙げ

られる。このようなマインドマップ®の特徴を理解することと、レポートを書くための準備を並行して行った。

同テーマのレポートを書く準備として、第4回から第8回の間では「自己を知る」ことに重点をおき、①自分のコミュニケーションの癖を知る(図3)。②他者から見た自分の癖。③自分の過去と現在の経験を振り返る。④他者から見た自分の経験の評価。という手順を踏んだ。第8回目は、「④他者から見た自分の経験の評価」を得た上で、「私の将来」のイメージを、職業など仕事に限らず、自分が幸せだと感じる瞬間や、こうなりたいイメージを思い描くよう指示した。これが、マインドマップ®のセントラルイメージとなり、このイメージを描くことによって思考の拡散が始まる。この時間を十分取ったあとで、「今・今まで・将来・自主選択(夢・大切なもの等)」という4つのブランチ(カテゴリ)を提示した(図4)。これにより自己の思考を整理しながら拡散させることができた。マインドマップ®をもとに、具体的な経験などを文章化したレポートを各人提出した。

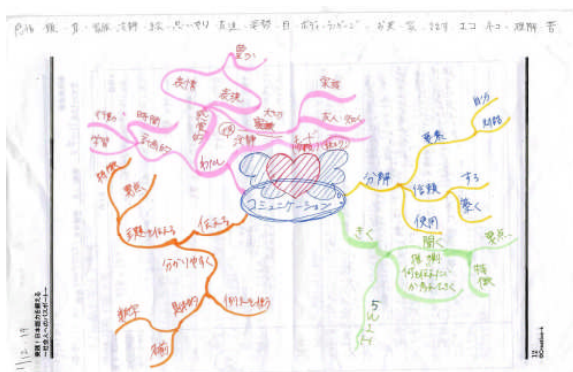


図3 マインドマップ®の実例1
(第4回 自己のコミュニケーションと授業内容の振り返り)



図4 マインドマップ®の実例2
(第8回 将来の私)

4. 2 構成図

表2の第9回から第13回のアカデミック教育の部分では、最終的に「公立小学校1年生から英語の授業を必修にすべきか」というテーマで書いたレポートを提出させた。

第9回では同テーマの意見文を書くまえに、「自分の持っている知識や考え、他の人が持っている知識や考えをマップにして、アイデアを練ってみましょう」という指示文で、マップを書いた。マップを書くことによる自分の持っている情報・知識の可視化とアイデア・思考の拡散を意図した。つぎに、①自分が書いたマップをよく見て、自分の主張を考える。②自分の主張の理由をマップを見て考え、最も重要な理由を3つ選ぶ。③自分の主張と反対の意見についても考える。という手順を経て、意見文を書いた。各人、マップで拡散させた思考を収束させて文章をまとめることになる。

第10回では、論理的文章の構成要素として、主張、根拠(理由と証拠を含む)、さらに想定される反論に対する反駁などが必要であることを理解した。

それを受けて、第11回で、スピーチ構成図を作成した。「私のおすすめ」を3つの根拠(理由と証拠)で説明する表である。これをもとに、グループでスピーチをした。さらに、「意見文構成図」(図5)を作成し、論理的文章の構成要素を含む文章を書く準備とした。「意見文構成図」を作成させる意図は、①拡散した自分の考えを収束させ、文章にする際

の必要要素を意識させる（理由は複数挙げられているか、その理由に説得力を持たせる事例やデータが証拠としてあるか、等）②自分の意見文の構成バランスを検討させる（複数挙げた理由に重複や矛盾はないか、表現や内容のバランスはとれているか、等）③複眼的に考察させる（反論に言及しているか、反論に言及するのみでなく、それに対する解決策や反論を考察しているか、等）④自分の意見文に足りない点に気づき、再び「思考を拡散させる→収束させる」という活動を各人の中で行わせる、等である。また、第9回で始めに書いた意見文よりも、構成・内容ともに充実したレポートが書けるようになることを意図している。

この「意見文構成図」をもとに、授業で習ったレポートの書式や文体・表記のポイントに則って、最終レポートを各人提出した。

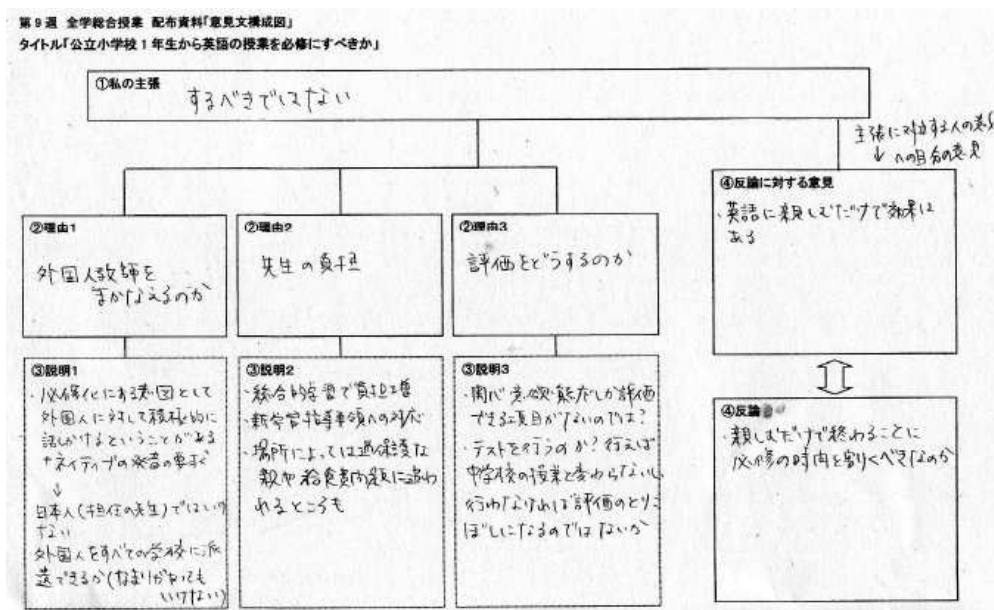


図5 意見文構成図の実例

5. 授業の成果

授業の最後に、学生に振り返りアンケートを実施した。「この授業で学んだことで、今後活用しよう、やってみようと思ったこと」「この授業を通して、あなたが変わった・進歩したこと」等の質問に対して、自由に記述してもらった。以下は学生の記述を、比較的多数の学生による記述が見られたいくつかの共通要素で分類したものである。

<コミュニケーションの経験による自己変容>

- a. 初対面の人と話したり、人に自分の意見を言ったりするのが苦手だったけど、コミュニケーションをうまくとるには自分から積極的に動くのが大切だということがわかり、もっと積極的になろうと思えるようになった。
- b. 人と話すことがにがてなので、きんちょうすることも多かったが、いろいろな人と話すことで、自分も気付かなかった自分の発見ができてよかった。
- c. この授業を受けて少し自分が社会的になれた気がした。学校でも友達が増えた。授業内でもいろいろな人と知り合いになれて話しが聞けてよかった。

<相手の立場への配慮、聞き手・読み手のニーズへの意識>

- d. 相手のASKを考えようと思うようになったこと。

e. 自分の中だけで分かるようにものを書いていたということが良く分かりました。

<マインドマップ®、思考の拡散の有用性への気付き>

f. レポートや自分の考えを発表する場合は、マインドマップを作ろうと思う。今、自分が何をしたいか何を考えているのかが本当によくわかる。

g. 自分をあらいだす、ということをして、今までに見えていなかった自分の考えに気付くことができました。更に活用し、自分のあらいだしをしていこうと思います。

<レポートの書き方>

h. レポートの形式がよくわかっていなかったのので、授業で書き方を学んだので、今後それを活かしていきたいと思います。

i. 一番変わったのはレポートの書き方です！この授業を学んでから、その前までに出していたレポートが恥ずかしくなりました。さっそくこの後のレポートを書く機会に（他の授業で）活用します。

<思考プロセス・構成・組み立ての重要性への気付き>

j. 頭の中だけで考えないで、紙に、絵や文章を使ってイメージをまとめてみる。

k. 何となく、だらだら話すことが多かったのですが、きちんと話を組み立てて説明するようになった。バイトでの連絡や説明が上手くなったと思う。

<学習・生活・就職への応用>

l. 人とのコミュニケーションとレポートの書き方はこれからの学生生活や社会に出ても活用しようと思いました。

m. 将来の具体的なビジョンを持つことができました。それにより、今、自分がやるべきこと、やりたいことがわかり、やる気がわきました。

n. 自己分析や文章の書き方が分かり、就職活動が変わりました。それまで抽象的に書いていたエントリーシートが具体的に書けるようになりました。

特筆すべきは、<コミュニケーションの経験による自己変容>を挙げた学生が少なくなかったことである。今の学生は、大学生活においてコミュニケーションの機会やバリエーションが少ない。こういった経験不足からコミュニケーションに自信が持てない者も少なくない。一方で、狭い交友範囲や限られた経験で、自分はコミュニケーションが上手だと思い込んでいる学生もいる。このような学生たちにとって、毎回、初対面の人と話をするというのは大きな衝撃を伴う経験だったようだ。仲間内ではない、はじめての人とのコミュニケーションの経験を大学の授業内で積極的に積ませていくことは、意義のあることであると学生に気付かされた。

6. おわりに

以上、アカデミック・ライティングを中心としたアカデミック教育と、キャリアデザインを考えるキャリア教育との融合を試みた授業デザインおよび実践を報告した。アカデミック教育とキャリア教育に共通する基礎力（日本語基礎力、コミュニケーション基礎力、思考から表現へのプロセスの基礎力）に着目し、ワークショップ形式でマインドマップ®や構成図を用いた授業を実践した。その結果、コミュニケーションの経験による自己変容を感じた学生が多く見られた。今後の課題として、アカデミック教育の部分とキャリア教育の部分が独立した授業なのではなく、共通する基礎力やツールがあること、それこそが、

大学での学びや社会人としての行動の基盤になり得ることを、学生に授業の中でより明示的に伝えたいと考えている。また、コミュニケーションの経験による自己変容を、自己のコミュニケーションに応用できるようなワークショップを、授業に組み込んでいきたいと考えている。

(大場 理恵子 おおば りえこ・東京農業大学・rieko_oba@nyc.odn.ne.jp)

(中村 恵子 なかむら けいこ・キャリアカウンセラー (CDA)・keiko@creative-k.net)

注

1. 講座は「アカデミック教育」、「キャリア教育」と明示されていたわけではないが、2名の講師がそれぞれ、キャリアデザインとアカデミック・ライティングの基礎を扱うことを要求されていた。
2. ここでは、アカデミック教育とキャリア教育をあたかも並列するもののようにしている。しかし、必ずしもこの両者は等価で並列するものではないだろう。キャリア教育を文部科学省は「社会的・職業的自立に向け、必要な知識、技能、態度をはぐくむもの」と定義している。また、経済産業省では、「社会人基礎力」を「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義し、大学での社会人基礎力の育成を奨励している。これらの定義によれば、キャリア教育は、社会人教育、市民教育、人間教育とも考えられ、アカデミック教育を内包する可能性もある。本稿では、このような広義の定義ではなく、いわゆる一般的に考えられている、大学での学習に関わる教育を「アカデミック教育」、就職・就業に関わる教育を「キャリア教育」と定義づけて、論を進める。
3. Guilford, J.P. は「Divergent Thinking 拡散思考」と「Convergent Thinking 収束思考」の2種類の思考を命名した。
4. 「私の将来」とは職業や仕事だけを指すものではなく、人生を通して自分がどのような役割を果たしながら、「どのような生活をしていくか」をテーマとしている。
5. 自己概念とは、ここでは自己のイメージのことを指す。たとえば、高校のときにいじめにあって、ほとんどクラスメートとコミュニケーションをとらなかった学生が、この経験により「コミュニケーションが苦手な自分」という否定的自己概念を形成していたとする。しかしワークショップで自己開示することによって「よく耐えたね」「辛いのに頑張って学校に行ったね」という意見をもらい、さらに、どうやって乗り越えたかを尋ねられて、回答することにより「俺だったらそんなふうには考えられないかもしれない」「つらいのに、こうして話せるようになったんだね」といった意見をもらう。こういった交流により、同じ経験で「辛いことを乗り越えた、同じように辛い人の気持ちが分かる自分」という肯定的自己概念も持てるようになる。自己概念の中に「肯定・否定」両面を取り込むことにより、辛い経験を自己の中から排除せず受け入れることができるようになる。また、自己概念が形成されていない単なる経験を話して「すごく思いやりがある」「みんなをまと

めるのが上手」というような評価を第三者から得ると、経験による新たな自己概念が形成され、経験と自己形成の統合が起こる。

謝辞

本実践は東洋大学の大島尚教授のもと、行ったものである。ここに謝意を表す。

また、本講座の立ち上げにご尽力された東洋大学の三宅和子教授に感謝の意を表したい。

参考文献

経済産業省経済産業政策局産業人材政策室(2006) 『『社会人基礎力に関する研究会』中間とりまとめ』

<<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/torimatome.htm>>

(参照 2010-5-5)

トニー・ブザン、バリー・ブザン (2005) 『ザ・マインドマップ®』ダイヤモンド社 神田昌典訳

中野民夫 (2001) 『ワークショップ』岩波書店

文部科学省中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会 (2009) 「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (審議経過報告)」

<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1286524_1.pdf> (参照 2010-3-29)

GUILFORD, J. P. (1959) *Personality*, New York: McGraw-Hill