

<調査報告・実践報告>

「書写プロジェクト」は学生の読み・書きの身体知を育み、 かつ大学適応を診断するツールとして有効か？ —初年次教育科目「フレッシューズセミナー」での実践と考察—

佐藤 賢一¹

筆者は「視写の教育」(池田久美子・著)にある取り組みを参考に、京都産業大学総合生命科学部生命システム学科の初年次教育科目フレッシューズセミナーの学びの一つとして「書写プロジェクト」を構想し、2014年以降の3年度にわたり実践した。授業開講直後の4月初旬から5月末までのおよそ2か月間の期間限定でおこなうこのプロジェクトで、学生は「理科系の作文技術」(木下是雄・著)の2つの章の内容を原稿用紙に書き写し、毎週の提出(教員へ)とコメント付きの返却(教員から)を繰り返す。このプロジェクト学習により、学生に読み・書きの身体知が育まれ、かつ学ぶ習慣が身に付く、あるいは再構築されることを期待した。また、この取り組みがイマドキの大学における学生の適応、すなわち大学適応を診断するツールとして有効であることを期待した。本報告では、学生の学習状況や成果物を検証材料として、書写プロジェクトの課題と発展方策について検証する。

キーワード：書写・視写、学ぶ習慣、大学適応、身体知、初年次教育

1. イントロダクション

3つの論点、書写プロジェクトとはなにか

本報告は書写プロジェクトと称する取り組み、すなわち「京都産業大学総合生命科学部生命システム学科1年生の受講生が入学直後の4～5月に、卒業に必須な科目での学びの一部として、教科書の決められた範囲の内容を各種ルールに従い原稿用紙に書き写し適宜教員に提出する」という一連の取り組みについて、その背景と目的、実践記録、成果と課題、そして将来展望について記すものである。

この章では本論への導入部として、三つの要素を提示する。第一に現代社会的な背景の中における大学教育の位置づけを論じた金子元久氏の著述内容(金子, 2013)、第二に大学適応に関するBenesse(ベネッセ)教育研究開発センターの調査研究事例(Benesse, 2012)、そして第三に本プロジェクト学習の着想に直接の影響を及ぼした池田久美子氏の視写教育に関する著述内容(池田, 2011)である。これらを提示し、本プロジェクト学習との関連付けをおこないたい。

理由は次のとおりである。後述するように、本プロジェクト学習に対する、これまでに知ること

のできた周辺教員の評価は、かれらが本プロジェクト学習の中身をどの程度知っていたかに程度の差がある中で、多くの場合に懐疑的または批判的である。実は筆者自身も、この取り組みに対して始めから確信をもって取り組んでいたわけではなかった。なにしろ大学で書写である。

そこで、いったん客観状況としてある上記著述等の内容と本論の接続作業をおこなうことで、はじめてこの取り組みに接する読者に対しての、そしてそれ以上に、先述した、すでに接点をもつ機会のあった人達にとっての「この報告を読む進み、書写プロジェクトの全容を把握・理解することへの期待感・有意義感」を演出できないかと考えたのである。

現代の大学教育は社会的背景の中にどのように位置づけられるのか? 金子氏は次の3つの項目をあげて説明している(金子, 2013)。

第1は日本の4年制大学就学率が2009年に50%に達したこと、すなわち大学の大衆化・ユニバーサル化と呼ばれる状況が未来予想の段階から現実化の段階にあること、第2には経済のグローバル化が進んだことで大卒・高卒労働力への需要の質的および量的な変化が劇的に進んでいること、端的には第1の内容に直接的に関連する「高卒求人

¹ 京都産業大学 総合生命科学部

の激減」そしてその一方での「大卒求人伸び悩みあるいは減少、そして多様化」といった状況があること、そして第3には第1、第2の社会状況と連動して大学に入学する学生に大きな変質が生じていること、すなわち基礎的な学力が不十分だけでなく、まず自主的な勉強の習慣をもたない高校生が大学に入学している状況がある、ということである。

特に第3項目については、学力面の問題にくわえて、学生の大学教育への適応性、または学生の大学適応と表現される「多くの学生が大学進学に際して、自分の将来像と、大学教育の位置付けを明確にもっていない」状況に注目する形で、多くの教育者・研究者が問題提起・調査研究し論じている現状がある（居神，2010）。

学生の大学適応を定量的に調査研究した事例として、Benesse 教育研究開発センターが大学生を対象におこなった第2回大学生学習・生活実態調査がある（Benesse, 2012）。この調査研究では、大学適応度を測定するために2つの問題設定がとられている。

1つ目は「どの程度今の大学（学部・学科）に適応しているのか」を知るために、転学部・転学科（同じ大学の他の学部や学科・コースに移りたい）、編入学等他大学への再入学（他の大学に入り直したい）、あるいは大学以外への進路変更（大学を退学して、大学以外の進路に変更したい）それぞれを希望する頻度という問題設定である。

2つ目は「ふだんの授業に適応しているか」を知るために、「授業についていけないと感じる」、「授業に興味関心を持ってない」の2項目について調べるとい問題設定である。すなわち、これらの問いに対する肯定・否定の割合が、調査に協力した大学生の大学適応度の高低を測る尺度、基準として扱われている。そしてこの調査研究結果が可視化したことは、イマドキの大学にはその入学時偏差値や志望順位の高低に多少の影響は受けるものの、おしなべて大学適応に難を抱えている学生が相当数在籍しているということであった。このことは筆者が在職する京都産業大学の総合生命科学部や他学部の在学生の状況にもあてはまることと受け止めることができるであろう。

池田久美子氏が自身の授業実践経験を体系化し論述した書籍「視写の教育」（池田，2011）では、その書籍タイトルにあるように、視写を学生に課すことで学生は何を学ぶことができたのか、学生は何ができるようになったのか分析・考察されている。

学生は、縦書きの原稿用紙のマス目に課題図書

丸ごと一冊分の内容を書き写す作業を日に行なうこと、その作業を当該学期終了までに終わることを課される。そしてその作業過程において教員（池田氏）は学生の書き進み具合を授業時間内外で随時点検し「マス目いっぱいを使い、丁寧に大きな字を書く」ことを個々の学生に指導する。池田氏は視写教育は一種の体育教育、すなわち学生の身体知を育む教育であること、そして教員は学生の身体知の構築過程を見守ることで学生の学ぶ姿勢、態度、行動、さらには学生の身体状況（学ぶ準備ができていないか）を把握することができることを説明している。

この視写教育という要素と、これまで述べた二つの要素（イマドキの大学、学生の学習・生活実態）が共通にもつ論点「学生の大学適応」とを重ねて考えることで、新たな視点あるいは作業仮説が生まれる。

それは、視写教育のような学生一人ひとりの身体知の学び場を、大学入学直後の新生入生に対して行なう初年次教育の場に適切に設計運営することにより、学生の大学適応を「学生一人ひとり」の状況として迅速正確に把握することができるのではないかと、ということである。書写プロジェクトは、このような状況認識と仮説設定のもとで構想し、実践することになった取り組みである。次節以降では、書写プロジェクトを実装した授業科目の学士課程教育における位置づけ、書写プロジェクトの概要と実践記録、そして書写プロジェクトの成果物を通しての考察を順次記していく。さらに書写プロジェクトが、学生からみて、そして他の教職員からみてどのように評価されているのかについて記す。これらを総合して、書写プロジェクトの改善と発展の方策について考察する。

2. フレッシュャーズセミナーとはどのような科目か

京都産業大学総合生命科学部生命システム学科（以下、本学部・学科）は、その開設年度（2010年度）から1年生春学期の必修科目として「フレッシュャーズセミナー」を開講している。

この科目はいわゆる初年次教育科目の一つとして学部・学科カリキュラムの中に位置づけられる。本学部・学科の前身である工学部生物工学科の1年生春学期必修科目であった「生物工学のすすめ」の教育目標を受け継いでいる（2016年度シラバス：本報告では省略）。その一方で「生物工学のすすめ」が全15回授業をとおして教員1人1人によるリレー講義によって構成していたのとは異なる。フレッシュャーズセミナーでは、前半約二ヶ月

2016 年度フレッシュャーズセミナー「理科系の作文技術」書写プロジェクト
 担当：佐藤 賢一(15123 研究室)

実施要領

1. 目的と概要

受講生のみなさんは、フレッシュャーズセミナー（以下、本科目）において様々な取組を順次体験・実践します（そのような取組の一つ一つを“プロジェクト”と呼ぶことにします）。わたし（佐藤）はこの科目の中で「理科系の作文技術」書写プロジェクト（以下、書写プロジェクト）を担当します。

書写プロジェクトは、受講生のみなさんがこの資料に示している学習の材料を用い、学習行動の指針にしたがっておこなう授業時間外学習（本日 4/7 から 6/2 まで）を通して、じぶん自身の日々の学習意欲、学習態度、学習行動、そして学習成果などを意識したり実感する習慣を身につけること、そしてその習慣を活かして大学での学びを充実・発展させるために考えたり行動することができるようになること、まとめて言うと、受講生のみなさんが学ぶ習慣を身につけることを目的としています。

書写プロジェクトで受講生の皆さんがおこなう主なことは、書籍「理科系の作文技術」の一部を原稿用紙に書き写すことです。期日までに書き上げ、5/31（火）の授業時におこなう振り返りに臨むことができるように頑張ってください。

2. 書写プロジェクトの材料

- ・ 本資料（実施要領、白紙、原稿用紙、書写範例、学習チェック表）
- ・ 木下是雄・著「理科系の作文技術」（中公新書）（各自購入する）
- ・ 筆記用具など、その他の必要なもの（各自用意する）

3. 書写プロジェクトの学習指針

3.1 書写の手順（書写物の作成、提出、受取のサイクル）

- ・ 白紙に氏名、学生証番号、作業目標（1日あたりの作業量）を書く（→ 以下に記す毎回の提出時に表紙として使う）。
- ・ 原稿用紙（1人2枚）は、各自でコピーし、随時補充する。すべての上部空白部分に、氏名、作業日（○月○日）、通し番号（1,2,...：総数 40 前後となる見込みである）を記す。

- ・ 書写対象は、1 序章（11 頁）および 7 事実と意見（17 頁）である。
- ・ 1 枚目の 1 行目には 1 序章、2 行目には 1. 1 チャーチルのメモ、と記す。3 行目以降からは本文を書き写す。本文に改行（段落が変わる）がある場合は、原稿用紙にも反映させる。脚注や表の文言は、書き写さないこととする。太字・ゴシック体で書かれている文言は、下記例のように口で囲む。
 （例：情報—情報）（本資料中の範例を参照してください）
- ・ 原稿用紙のマス目いっぱい、元気よく書く。人に見てもらうことを意識して、丁寧に書く。きれいである必要はない。正確に誠実に書く。
- ・ 原稿用紙の最後のマス目まで書いたら、新しい原稿用紙を使う。
- ・ 表紙を 1 枚目に、2 枚目以降は書き終えた原稿用紙を頁番号の小さいものから大きいものの順に並べて左上クリップ留めし、佐藤研究室（15123 室）の専用ボックスに提出する。2 回目以降の提出時も、それまでの書き終えた原稿用紙をすべてのクリップ留めして提出すること。
- ・ 佐藤は、提出された原稿用紙をチェックし、返却用専用ボックスに移す。
- ・ 提出は毎週行う。時間帯は月曜日 8:30～19:00 とする（計 8 回）。提出物の受取も毎週行う。その時間帯は木曜日 8:30～19:00 とする（計 8 回）。
- ・ 最終提出日は 5 月 30 日（月）、最終受取日は 6 月 2 日（木）である。

3.2 学習チェック表

- ・ 今日から学習の進捗に従い、白い空欄に適宜チェック（しるし）を入れる。
- ・ ○/○～○/○の空欄には、提出前の 1 週間において、学習のあった日にチェックを入れる。
- ・ 4/11、4/18、4/25、5/2、5/9、5/16、5/23、5/30 の“提出”欄には、期日どおり提出できたらチェックを入れる。
- ・ 4/11、4/18、4/25、5/2、5/9、5/16、5/23、5/30 の“意識”欄には、それまでの 1 週間の取組のなかで、上記の書写の手順や佐藤からの指摘・助言事項を意識した作業ができていたと判断できた場合にチェックを入れる。
- ・ 4/11、4/18、4/25、5/2、5/9、5/16、5/23、5/30 の“実感”欄には、それまでの 1 週間の取組のなかで、上記の書写の手順や佐藤からの指摘・助言事項を受けて、改善が実感できた場合にチェックを入れる。
- ・ 4/14、4/21、4/28、5/6、5/12、5/19、5/26、6/2 の“受取”欄には、期日どおり受取できたらチェックを入れる。
- ・ この学習チェック表も最終的には提出を求める。5/31 授業時に説明する。

以上

図 1. 書写プロジェクト 2016 年度 作業要領

の間に各種オリエンテーション授業（学部教育の概要、教員紹介、図書館や進路・就職支援のガイダンス等）を行い、後半の約二ヶ月で演習中心の授業を行うことが、過去 7 年にわたる科目運営でほぼ定型化している。

特に後半部では受講生が少人数のグループ単位で全教員の研究室をめぐる。それぞれの研究室単位で設計された演習を受ける学生：教員比率 3～4 の少人数制授業により構成されている。科目全体の取りまとめ（連絡・調整・集計、成績報告など）を一人の教員が輪番制で担当する。また、2014 年度からは学科主任や学科教務担当の教員に特別枠として、前半約二ヶ月の間に実施する 1～2、3 コマの授業を担当する（次節で述べるように、このことが当該年度を始期とする書写プロジェクト構想と実装のきっかけとなった）。

授業目的は「生命科学への興味を抱かせ、勉強の目的意識を高めること」、同目標は「将来のキャリアプランを抱き、目標を持って勉強に取り組むことができるようになること。また、表現力を身に付け、しっかりとした授業ノート、レポートが書けるようになること」である。また、身に付く力として、論理的思考力（課題発見力、計画力、

論的分析力）、実践力（実行力、主体性）、コミュニケーションスキル（傾聴力、発信力）、態度・志向性（規律性）の 4 項目を示している。

3. 実践記録

構想の経緯、目的と期待される効果、材料と方法、結果

まず構想の経緯を記す。書写プロジェクトをはじめて構想し実装したのは 2014 年度である。筆者は当時、生命システム学科の主任を務めていたため、前節で述べた特別枠授業を設計する必要があった。副学科主任と教務を担当していた横山謙教授との相談により、木下是雄の「理科系の作文技術」（木下, 1981）を教材とする授業を設計することとなった。その結果、フレッシュャーズセミナー前半部のおわり（おおむね 5 月末、第 14～15 回授業）に横山教授が同書籍を用いた講義授業を 2 コマおこなうこと、授業で扱う範囲を第 1 章（同書の全体像）と第 7 章（事実と意見）とすることが決まった。そこで筆者は、フレッシュャーズセミナーの第 1 回目から横山教授の授業担当までの約 2 か月間をつかって、当該部分の書写を学生に課

すことを構想した。

その目的は、第一に授業範囲の事前通読である。そして第二には、学びの基本である読み・書きが大学入学までのあいだ十分に行なわれているとはいえない、そして大学入学後もその状況を打開することがむつかしい新1年生が、書写という取り組みにより新しい身体知を獲得することである。書写プロジェクトの特徴はこの第二の目的、そしてその実践にある。文章を自分で考えて書く、本を自分で選んで目で追って読む、といった行為は、それなりの知的労力を要する行為であるため、とすれば学生からは敬遠されがちである。そうであるならば、文章を目で追う代わりに、頭で文章を考えだす代わりに、手を使って本を、手を使って文章を読むのである。このことをとおして新たな気づきが得られ、その態度・行動に変化・変容が起こること、つまり読み・書きを主体的・精神的に行えるようになることを期待するのである。

書写の材料とした「理科系の作文技術」はそのタイトル通り、理科系の文書（企画書、説明書、レポート・報告書、学術論文等）を作成するための技術を解説したものである。なお「理科系の」とあるが、本書は木下氏が本文中でも記しているように、より広汎な価値・意義を意識した「仕事・ビジネスの文書の書かれ方・あり方」を主張・解説するものであり、読者の関心分野・専門性の別を問わない。文科系の大学生に対する課題図書としても有効であろう。

書写プロジェクトはこれまで繰り返し述べているように、課題図書の指定した部分を原稿用紙に書写するという単純かつ単調な作業を学生に課すものである。とはいえ、その取り組みを40～60名規模の受講生に対して課し、2か月間にわたって監督指導するためには、それなりの作業イメージ（1日の作業量、書写はどうあるべきか等）の共有やルール設定（完成期日、原稿用紙の使い方・

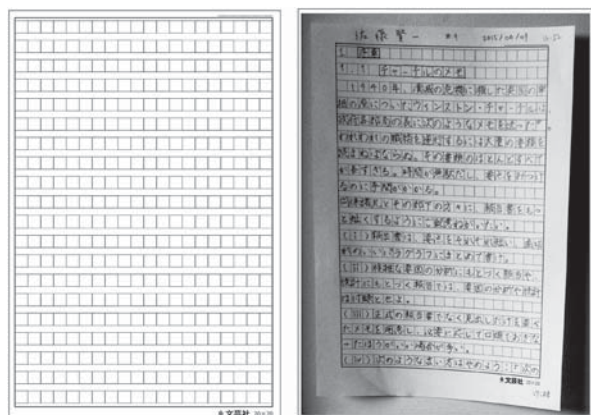


図2. 原稿用紙と実行例

綴じ方、提出・返却のタイミング等）が必要である。そこで、授業第1回目において作業要領を記したプリントを配布し、口頭説明もおこなうことにした。また、同じ学科の科目担当を共有する教員に対しても、事前連絡メールにより同じ内容を連絡周知した（本報告では省略）。2016年度において作業要領として示した内容を図1～3に示す。

実施3年度それぞれで、学生による書写物の教員への提出と、教員から学生へのコメントつき書写物の返却の時期設定が異なる以外は、ほぼ同じ作業イメージと作業ルールのもとで取り組みを実践した。2016年度における本プロジェクト学習を例に挙げると、学生は毎週月曜日に書写物を教員に提出し（教員研究室の前に置いてある専用カゴに入れる）、教員はルール遵守や文字（大きさ、濃さ、正確さ、丁寧さなど）についての評価コメントを付したうえで同じ週の木曜日に書写物を学生に返却した（図4、提出用と同じカゴを使う）。このやり取りをプロジェクト終了まで繰り返しおこなった。そして、提出の有無、提出時の積算原稿用紙数、および前回提出時と比べての改善の有無（有りの場合、原稿用紙数の右上に小さな丸印を付した）を学生ごとに記録した（図5）。

提出	提出	提出	提出	提出	提出	提出	提出	提出	提出	提出	提出
4/7~4/10											
4月11日											
4月14日											
4/11~4/17											
4月18日											
4月21日											
4/18~4/24											
4月25日											
4月28日											
4/26~5/1											
5月2日											
5月6日											
5/2~5/8											
5月9日											
5月12日											
5/9~5/15											
5月16日											
5月19日											
5/16~5/22											
5月23日											
5月26日											
5/23~5/29											
5月30日											
6月2日											

図3. 学習チェック表

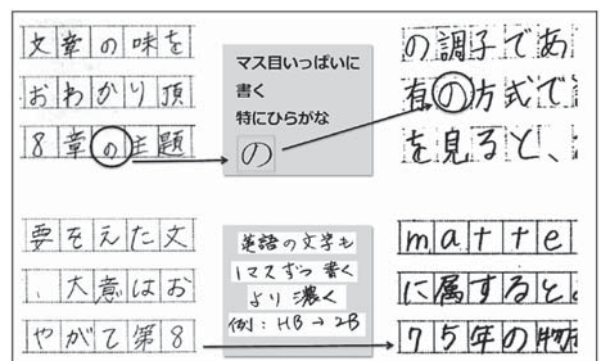


図4. 教員による書写物への書き込み・コメント

	4/	11	18	25	5/	2	9	16	23	30
学生A	4	15	25	34	41					
B	5	10	12	22	28	38	40			
C	3	7	10	14	18	22	31	41		
D	4	11	15	24	28	31	λ	40		
E	1	4	7	9	×	11	×	38		
F	×	1	×	×	×	×	×	16		
G	2	7	13	18	24	36	40			
H	1	×	9	12	17	19	29	40		
I	4	9	14	19	×	29	40			
J	4	11	18	25	32	40				

図5. 学生別の進捗状況 (一部)

学生1	学生2	学生3
私のいうように書いた: 用語をならべ立てた文 かもしれない。しかし	私のいうように書いた: 用語をならべ立てた文 かもしれない。しかし	私のいうように書いた: 用語をならべ立てた文 かもしれない。しかし
日本物理学会は、講演 分類してアロケラムを いま省略)。表の数字	日本物理学会は、講演 分類してアロケラムを いま省略)。表の数字	日本物理学会は、講演 分類してアロケラムを いま省略)。表の数字

図6. 学生別の作業開始直後と同終了直前の書写物

4. 書写プロジェクトの成果物

図6に示すのは、各学生の最初から2枚目(左側)と最後から2枚目(右側)の書写物の一部を切り抜いて並べたものである。結果を省略するが、筆者はここで典型的に見られる成果物の比較に基づき、前述した毎週提出時における改善の有無に加えて、書写開始直後と終了直前のあいだに書写作業のレベルアップがあったのかについても評価をおこなった。そしてその結果が、学生自身による振り返りテキスト(7項目からなる質問紙調査をおこなった:図7および図8)で書かれた自己評価結果と同じものであったかどうかをあわせて検証した。なお、質問項目はアメリカのRight Question Institute(正問研究所)が開発したQuestion Formulation Technique(質問づくり)ラーニングの振り返り用に開発されたものを参考にした(ロススタインとサンタナ, 2015)。以上の評価基準も加えることで、プロジェクト期日まで

図7. 振り返りのための質問紙調査

問3 書写プロジェクトにおいて何を学びましたか?

- 文字をしっかりと書く。
- 書写プロジェクトにおいて、相手に読んでもらう字の書き方を学びました。
- 文章や字の見え目、意見と事実を区別して書くこと、わかりやすく書くこと。
- 課題などを溜め込まず、予定を立てて少しずつやっていくことを学んだ。
- 字を濃く、大きく書くことには自信があったが「の」が小さいと何回か注意をもらうこと。また、こまめに提出すること。
- 理科系の方が報告書などで、文章を書くときの注意点やマスの使い方を学んだ。
- 人に見やすく大きな字を書くことや決められた期限内に提出すること。
- 作文は、事実や意見のみを記述し、短文でまとめること。
- 速くかつ丁寧な字を書くときの心がけるということ。
- 他人に見てもらいたいものを書くときの気持ちの持ち方を学んだ。
- 他人にとって文章を見やすくする様に書くことの重要性を学んだと思います。
- 意識して丁寧に書き、読み手が読みやすい文字を書くことを学びました。
- 自分で立てた計画通りに取り組むことの意義を学ぶことができました。
- 当り前のように字を書いていたことを、見直すことで、字を書く大変さを知りました。

問7 学んだことは今後どのように役立ちそうですか?

- 大きく書くことで相手に伝わりやすい。
- 相手に見ってもらう時に、今までは書き方が変わってくると思うからレポートや論文などを書かなければならない時に、意識して書くこと。
- 課題を溜め込むクセを治して、よゆうで提出できるようになりたい。
- このプロジェクトを通して、今後大きく濃い字でレポートなどを書くレポートや書類を読みやすく書ける。期限を守って取り組める、自分でレポートを書くときはもちろんのことメールや手紙を書くときに役に立つ。
- 提出物など、人に見せる書類に対して丁寧に字を書くこと。
- これから論文やレポートを書く機会が増えるので、この技術はそこで役立ちそうです。
- 履歴書を書くときに役立ちそうです。

図8. 質問紙調査への回答内容(問3と問7の一部)

に書写を完了できた場合を2段階評価(一つは完全レベル:提出忘れなし、週単位での改善が1度でも見られたこと、プロジェクト初期と終期で改善・レベルアップが見られたことについて教員と学生の評価が一致していること、もうひとつは不完全レベル:前記の評価基準のうち1項目以上に達成できなかったことがあること)、そしてプロジェクト期日までに書写を完了できなかった場合の1段階の計3段階で総合評定した。その結果を、2016年度春学期の学業成績(全GPAの平均値:2.5以上、1.5以上2.5未満、および1.5未満の3段階で評定)と組み合わせるとまとめたのが表1である。この結果から明らかなように、書写プロジェクトの完了状況とフレッシュャーズセミナーの成績を含むGPA値のあいだには正の相関、すなわち書写プロジェクトの評定が良好な場合はGPA値も良好で、逆に書写プロジェクトの評定が良好では

ない場合はGPA値も良好ではない傾向が見られた。

一方、表2では過去3年間のフレッシュャーズセミナー総履修者数、書写プロジェクトの未完了学生数、後に退学した学生の数、そして後に中途退学した学生の数の中に占める書写プロジェクトの未完了学生数を並べて示した。書写プロジェクトを完成できなかった学生はのちに退学しているケースが多いことがわかる。以上から書写プロジェクトの取り組み状況は、その学生の当該 Semester の学業成績 (GPA 値) の高低と中途退学の有無に対して、高い予見性をもつ検討・判断指標となり得ることが示された。

表 1. 1 年次春学期 GPA と書写プロジェクト達成状況の関係

2016年度 1年次春学期 GPA	左項目該当者数	A		B	C
		完了 完全提出・改善あり (人数)	完了 不完全提出など (人数)	完了 不完全提出など (人数)	未完了 (人数)
1 2.5以上	16	11	5		0
2 1.5以上2.5未満	19(1)	5(1)	12		2
3 1.5未満	14(5)	2(2)	7(1)		5(2)
4 計	49(6)	18(3)	24(1)		7(2)

表 2. 2014～2016 年度の書写プロジェクト達成状況と退学の関係

年度	A		B	C	D
	履修者数 (再履修者数)	書写P未完了 (再履修者数)	のち退学 (再履修者数)	のち退学 (再履修者数)	未完了/のち退学 (再履修者数)
1 2014	45(4)	9(3)	5(2)		4(2)
2 2015	56(1)	2(1)	1(1)		1(1)
3 2016	51(2)	9(2)	1(1)		1(1)
4 計	152(7)	20(6)	7(4)		6(4)

書写プロジェクトの取り組みはこの他にも、春学期途中で実施される教育懇談会 (学生の修学状況についての保護者らからの問合せに、教学センター職員や学生が在籍する学部の教職員が対面に対応する取り組み) において、個々の学生の修学状況を詳細に描写し評価するための基本データを供給することにも貢献している (本報告では省略)。

これら書写プロジェクトの成果物と評価 (毎週の学習状況、書写物、振り返りテキスト) にかかる情報共有は、プロジェクト終了後の学科教員へのメール連絡により行い (本報告では省略)、かつ学生に対しても教員からの振り返りテキストを開示して締めくくりとした (本報告では省略)。

5. 書写プロジェクトの課題と発展方策

本プロジェクトに取り組むにあたっての仮説

「視写教育のような学生一人ひとりの身体知の学び場を、大学入学直後の新生入生に対して行なう初年次教育の場に適切に設計運営することにより、学生の大学適応を「学生一人ひとり」の状況として迅速正確に把握することができるのではないか」は、これまでに記してきた実際の成果物と本取り組み後の学生の修学状況とに基づいて考えると、肯定的に総括されるだろう。では、このプロジェクト学習は今後どのように改善され、そして発展的に行っていくことが望ましいのであろうか。この点を考察するにあたり、2つの視点・視座を活用したい。

一つは、これら一連の取り組みが同じ学部学科の教員からはどのように見えているのであろうか、という視点である。そして、現状においてどのような成果と課題をもつものとして受け止められているのであろうか。

以下には、前掲の2016年度結果報告を受けて、生命システム学科教員から電子メールや口頭で寄せられた所感・質問・助言・提言をゴシック体で示し (注: 文面は本報告にあるデータを参照するなど一部編集している。また通し番号も筆者が付した。)、その内容を受けての考察、気づきを記す。

- 学科教員コメント1 学生のコメント群 (図8)を見るとそれなりの手応えを感じる。多くの学生が、これまでにこのような教育を受けたことがなさそうなこと、またこの取り組みから何らかのポジティブな成果を得たことを実感していることが読み取れる。また、毎日継続的に机に向かう習慣がついたとのニュアンスのコメントもあり、大学生活の滑り出しで怠けてしまわないようにする生活指導の効果も充分あったようだ。

書写プロジェクトの目的は、学生が学ぶ習慣を構築し定着すること、学生がその取り組みを通して自分は変わることができる、変えることができるという実感 (身体知) をもつことである。その効果は大いにあったと総括したい。

- 学科教員コメント2 真の目的の一つである文章の内容を理解することという面においてはまだまだのようだ。一握りではあるが、内容に興味を持った学生がいることは収穫であろう。
- 学科教員コメント3 書写量を減らしてはどうか。
- 学科教員コメント4 書くだけで内容理解が

できていないのではないか。

横山教授がおこなうテキスト読解の授業との連携が不十分であると感じている。書写プロジェクト前後での内容理解を問う演習や試験が必要であろう。書写量については、約2か月間という短期のプロジェクト学習としては妥当なものと考えている。1日あたり400字詰め原稿用紙1枚分程度の作業量で十分に完了することができるからである。ただし、図5に示すように取り組みが滞る学生は最初の3～4週間程度でその傾向が現れている。そのため、書写プロジェクト期間を1か月程度、書写量を原稿用紙20枚程度に半減することはできるだろう。

- ・ **学科教員コメント5 課題提出の著しく悪い7～8人は低単位予備軍であろうか。提出物忘れには注意欠如障害や学習障害の傾向のある学生である可能性がある**ので、カウンセリングの必要もあるかもしれない。このような学生をどのようにサポートしていくかが、今後の大学の課題であろう。

この点は「大学適応」の診断ツールとして本プロジェクトを位置づけるときに重要である。この取り組みがこれまでと変わって複数の教員による学生/教員比(ST比)がより小さな値の取り組みになることで(これまで教員1名によるST比40～60であったのを、たとえば教員5名によるST比10前後にする)、より効果的な日々の指導・監督と善後策の策定が期待できるだろう。

次に、本取り組みが他学部教員からどのように見えているのかという視点・視座を活用した考察を記す。2016年度の京都産業大学における競争的な教育プログラム支援制度に書写プロジェクトの2017年度以降の取り組みを、筆者を含む5名の総合生命科学部生命システム学科教員が共同申請した(申請期間:～2016年7月31日、支援期間:2016年10月1日～2017年3月31日、申請内容は本報告では省略)。その結果として審査員から得たコメント(ゴシック体、注:一部編集した。また通し番号は佐藤が付した)を材料とする考察、気づきを記す。なおこの申請は、共同により行ったもので、審査結果は不採択であった。

- ・ **他学部教員コメント1 教科書などを原稿用紙に書写することが、現代の大学の学習にとって、どのような効果があるのか、また、学生の興味、関心、反応、および全体的な学**

方向上について有効か、疑問がある。

- ・ **他学部教員コメント2 視写は、初等・中等教育で行うべきことのように思われるので、大学生に対して行うということには違和感を感じるし、有効性についてもよく分からない。また、あまりにも基本的な活動であるため、その成果がどのように評価されるのかもよく分からない。しかし、その一方で、現代の大学生が学習の基礎的な部分からできていないという実感も持っている**ので、してみる価値はあるであろう。

筆者もこの通りに疑問に思っていた。ただしそれは、冒頭部で述べた池田氏の著書を読み、1年目の書写プロジェクトを実践しはじめた2014年度の初め頃までであった。いま筆者には、いまの学生だけでなく、私たちのほとんどに書写プロジェクトでおこなわれるような取り組みが必要ではなかったか、という思いがある。原稿用紙のマス目に書かれた字の様子がプロジェクトを通して変わっていくことに、変わることができる実態を間近に見て、身体知を育む学びが高等教育で果たす役割は大きいのではないかと考えるのである。

- ・ **他学部教員コメント3 このプロジェクトは、日々地道に学ぶ習慣のついていない新入生に、指定文献の書き写しという作業を通じて、日々の地道な学習・表現力・発信力などを身に付けさせるという取り組みである。「書き写す」という作業は確かに地道に学ぶ習慣づけに役立つかもしれないが、思考力や発想力や探究心を育むというものではないので、その部分の評価をどう考えるか。**

思考力や発想力や探究心が書写プロジェクトによっては育まれるか、という点についてデータに基づく考察を行うことはできていない。筆者は、このプロジェクト学習に期待することとして「文章を目で追う代わりに、頭で文章を考えだす代わりに、手を使って本を、手を使って文章を読むのである。このことをとおして新たな気づきを得られ、その態度・行動に変化・変容が起こること、つまり読み・書きを主体的・精神的に行えるようになること」をあげた。思考力や発想力や探究心といったメタ認知の能力は、読む・書くという基本的な学習行動のもとで育まれるものに違いなく、筆者は書写プロジェクトがその効果的なツールの一つであることに期待している。先に述べた「書写したテキストの内容理解」という課題とも関

連するが、この取り組みの学習効果を原稿用紙に書かれた文字と振り返りのテキスト以外の基準で、より定量的で数値化可能な尺度により測定・可視化する必要があるだろう。それはどのようなものであろうか？筆者は今後、この問いの答えを探る調査研究を従来のプロジェクトに並行しておこないたい。その成果を発信することで、書写プロジェクトがより多くの教育者に関心をもたれ、その必要性や可能性について検討・検証され、さらには実践につながることを願う。

6. おわりに

本報告冒頭の「イントロダクション」で述べたように、こんにちの日本では大学への進学は18歳人口の半数以上を占め、今後もその割合は僅かずつであれ増え続けることが想定されている。この状況下、大学への進学そのものは、従来イメージにあるエリート育成・養成の出発点では決してなく、一種の通過儀礼的な営みになりつつある。すなわち、その営みは「できてあたり前」の約束事であり「できなければならぬ」という暗黙の社会的圧力を伴うものとなってきたのである。その中で学生は、大学生活に大きな期待とおそらくそれ以上の不安を抱えて入学し、毎日を学んでいるのだ。「大学はサービス業ではない」あるいは「大学にとって学生はお客さんである」といった学生とイマドキの大学の関係性についての考え、ポリシーが飛び交う中、筆者はこれら相反する態度のどちらが自分に合っているのかは棚においておき、「せっかく大学に入学したのだから、卒業しなければモッタイナイ」という気持ちで新入生に、そして在校生と接し、共に学んでいきたい。この考えを具体化するためにおこなった書写プロジェクトの現状と可能性を記した本報告に対して、読者から忌憚のない感想や所感・意見をいただければ幸いである。

謝辞

書写プロジェクトの立案、実施および振り返りの過程で、京都産業大学総合生命科学部生命システム学科およびその他の学部内外の教職員にお世話になった。深く感謝を申し上げる。特に横山謙氏（学科主任）には本プロジェクト学習の構想から実装までの全般にわたり、黒坂光氏（学部長）にはフレッシュャーズセミナーにおける本プロジェクトの位置づけについて、川根公樹氏（学科教務および科目取りまとめ担当）には科目運営につい

て、それぞれ相談に乗っていただき、また次年度以降の改善・発展にむけた取り組みにも継続的にご協力いただいている。また、学部内外の数名の教職員（匿名の評価者を含む）からは、今後の改善と発展の方策についての貴重な示唆・提言となる書面ないし口頭でのコメントを頂戴した。

参考文献

- Benesse 教育研究者開発センター「第2回大学生学習・生活実態調査 [2012年]」
<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=3159> (accessed 2016.11.17)
- 居神浩 (2010) ノンエリート大学生に伝えるべきこと - 「マージナル大学」の社会的意義. 日本労働研究雑誌 No. 602: pp.27-38
- 池田久美子 (2011) 視写の教育 - 〈からだ〉に読み書きさせる (シリーズ『大学の授業実践』3). 東信堂, 東京
- 金子元久 (2013) 大学教育の再構築. 玉川大学出版部, 東京
- 木下是雄 (1981) 理科系の作文技術. 中公新書, 東京
- ROTHSTEIN, D., SANTANA, L. (2011) *Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press. (吉田新一郎訳 (2015) たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」. 新評社, 東京)

SHOSHA Project of Conversional Writing — An Attempt to Help the First- year University Students to Develop Embodied Knowledge in Reading and Writing, and More —

Ken-ichi SATO¹

For many, if not most, first-year university students, attending a university can be a stressful experience, because transition from high school days to university life is accompanied by a big change in their learning environment. Number of students in a classroom, duration of each class, student-teacher and student-student relationships, all changes dramatically. A variety of disciplines and countless options for timetable setting add to the difficulty of adaptation. Here, I report about my

3 years-long experiences in designing, implementing, and appraisal of a writing learning class named “the SHOSHA project”. This learning project has been designed for the first-year students in the Department of Molecular Biosciences, Faculty of Life Sciences, Kyoto Sangyo University. The learning process demands from students the hand copying of a specified volume of the textbook into squared manuscript papers, its weekly submission to and evaluation by a teacher, and shared reflections with the students. Results so far obtained demonstrate that outcomes in the SHOSHA project may be beneficial both for students and teachers. The students develop and acquire new learning habits, and the teachers become aware early of students’ maladaptation to learning and life in university.

KEYWORDS: Adaptation, Embodied knowledge, First-year experience at university and college, Transcription learning, Transition, Visualization

2017年2月27日受理

1 Faculty of Life Sciences, Kyoto Sangyo University

