

2012年度「人間学特殊研究」授業デザインの評価

茅島路子[†]・宇井美代子[†]・小田部進一[†]
林 大悟[†]・宮崎真由[†]・平嶋 宗[‡]

要 約

学士力の一つである「総合的な学習経験と創造的思考力」を到達目標とした、「貧困とその支援」という現代の社会問題をテーマとする授業をデザインし実践した。開発した授業デザインの有効性を、概念マップを描かせることによって学習者のテーマの理解という観点から実証的に検討した。授業を受講する前は、学習者の貧困に対する知識は貧困者個人の現状を捉えるものであり、狭小的であった。しかし、第1部学問的観点からの授業を受講した後は、貧困に対する知識が増加し、また社会的観点から貧困を捉えられるようになり、貧困に対する視野が広がった。第2部の行政や実践家による授業を受講した後は、貧困の原因や現状を述べるだけでなく、貧困に必要な支援の方法へと視野を広げていた。ただし、支援の方法は社会的制度の観点からが中心であった。それに対して、第3部のフィールドワーク実施後は、貧困に対する知識が増加するとともに、支援の方法としてボランティア活動などの社会的制度よりは身近な方法が挙げられるようになっており、自らにひきつけながら貧困を捉えるようになっていた。

キーワード：知識の統合、授業デザインの評価、概念マップ、高等教育

1. はじめに

2008（平成20）年12月に中央教育審議会は、答申「学士課程教育の構築に向けて」の中で、「学士課程教育」で身につけるべき「学士力」として、①知識・理解、②汎用的技能に加え、③態度・志向性、④統合的な学習経験と創造的思考力を挙げている。④の「総合的な学習経験と創造的思考力」は、「これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」と規定されており（p. 13）、思想、倫理、教育、心理、社会の5つの学問分野の知識を統合させて人間を探求する玉川大学文学部人間学科のカリキュラムの到達目標とも重なる。一方、答申では、「我が国の大学の大きな問題の一つは、教育内容・方法、学修の評価を通じた質の管理が緩いということである」と指摘し、「学士課程教育」における教育内容・方法、学修の評価を求めている。これらを踏まえて、本学科では、学士力の一つである「総合的な学習経験と創造的思考力」を到達目標とする科目

として設定したテーマについて、獲得した知識に基づき統合的に理解できるようになることを意図した授業デザインを開発した。本稿の目的は、この授業デザインの有効性を実証的に検討することである。具体的には、本学科開設科目の一つである「人間学特殊研究」において、「貧困とその支援」という現代の社会問題をテーマとする次の3部から構成されるオムニバス形式の授業を行った。第1部では、宗教学、法学、倫理学、社会学という複数の学問分野の専門家による当該テーマに基づいた学問的講義を行った。第2部では、行政や支援団体などの当該テーマに取り組む複数の実践家による講義を行った。第3部では、日本の三大「寄せ場」の一つである横浜市寿町でボランティア活動（以下、フィールドワークと記述）をするという授業をデザインした。授業デザインのより詳細な内容に関しては、小田部・茅島・宇井・林・宮崎（2013）の論文を参照していただきたい。本稿の目的は、開発した授業デザインの有効性を学習者のテーマの理解という観点から実証的に検討することである。本稿では、最初に理解と概念マップについて述べ、次に受講生の理解を分析する方法、分析結果、考察について述べる。

2. 理解と概念マップ

理解することとは、講義で提示された断片的な知識を既存の知識を用いて結びつけ知識を構造化させることである（市川，2000，p. 68）。知識を構造化するとは、概念や命題の関連を明らかにして整理することである（市川，2000，p. 72）。そこで、本研究では受講生の授業内容理解の促進と把握のために、概念マップ（concept map）を描かせることにした。

概念マップとは、「2つ以上の『概念』とそれらの『関係』から構成される命題の集まりによって意味構造を表した図的表現」（山崎・福田・舟生・平嶋，2009）を指す。概念マップの例を、図1に示す。図1において、四角で囲まれている言葉（例：貧困、憲法25条1項生存権など）が、『概念』に相当する。図1において、線上に記されている言葉（例：救済するための権利、救済するための法など）が『関係』に相当する。図1に示す例では、「貧困」という『概念』に対して、「憲法25条1項生存権」という『概念』は、「救済するための権利」という『関係』にあることが表現されている。

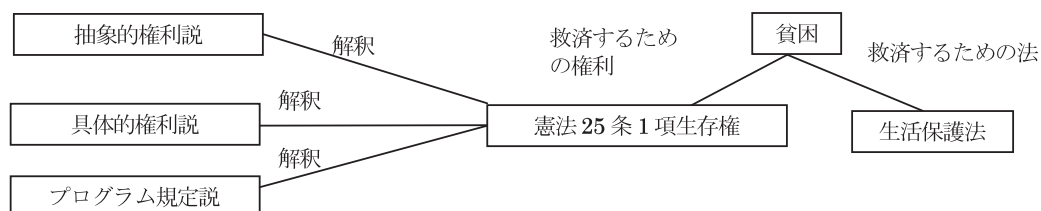


図1 貧困と法に関する概念マップ例

授業内容を概念マップで描く過程で、受講生が講義内容の概念間構造を見出そうとし、概念間の関係を深く理解する（Novak & Gowin, 1984）ことが期待できる。また、受講生が描いた

概念マップは彼ら自身の授業内容の理解状態を外化したものであり、受講生の理解状態を可視化するツールともなり、かつ、受講生が自分の理解状態を観察・評価するメタ認知ツール(Novak, 2002, p. 565)として機能する可能性もある。これによって、自分で描いた概念マップの不整合に明示的に気がついた場合、不整合を修正する可能性が高い。

2012年度に開発した授業デザインは、学術的な講義と実践家による講義、そして、フィールドワークから構成される。これらの3部構成は、「貧困とその支援」に対する知識構造の多角的な拡大と講義で獲得した抽象概念と具体的な事例との関連を明らかにして講義内容を整理させることを意図したものである。第1部の学術的な講義は、同一テーマに基づくが、宗教学、法学、倫理学、社会学といった異なる専門分野の講義から構成される。各々の講義は「貧困とその支援」に対する視点が異なり、受講生たちの知識構造を狭小なものから多角的なものへと拡大させることを意図して設計されている。さらに、第2部・第3部の実践家の講義やフィールドワークの導入は、受講生たちの知識構造のより一層の拡大とともに、抽象概念と具体的事例との関連を深めることを意図したものである。この抽象概念と具体的事例との関連づけは、抽象概念に関連する具体的事例知識同士の不整合の認識を引き出す可能性がある。生活保護を例に挙げると、貧困支援の行政と寿町で生活困窮者支援を行っている市民団体とでは、生活保護を支給する立場と受給を支援する立場というように「貧困者」に対する立場が逆であり、講義やフィールドワークで提示される断片的、かつ、具体的な知識同士が不整合を生じる可能性が高い。受講生が概念マップを描くことで予期せぬ不整合に気がつき(メタ認知ツール機能)、それを解消しようと努めることで、「貧困とその支援」に対する熟考を重ねた理解ができるようになると思われる。

このように、概念マップの作成は、上述した意図でデザインされた授業による受講生の知識構造の変化を外化するツールとして、かつ、受講生が多角的視点から提供される授業内容を、深く理解し整理するための支援ツールとしても機能する。加えて、受講生が作成した概念マップは、2012年度の「人間学特殊研究」の授業デザインの有効性の検討にも利用できるという利点もある。

3. 方法

調査対象者は、玉川大学文学部人間学科で2012年9月～10月に実施された「人間学特殊研究」の受講生25名であった。受講生は、授業第1回のガイダンス時、学問的講義の第1部終了後、実践家による講義の第2部終了後、フィールドワークの第3部終了後の計4回にわたって、「①貧困とは何か(定義、原因、貧困に至るプロセス…、など)、②貧困に対して、どのような支援策が考えられるか」について、次の2種のレポートを作成するように求められた。第1は、500字～1000字程度の文章で記す通常の形式のレポートであった。第2は、概念マップを作成する形式のレポートであった。本研究では、概念マップを分析対象とした。

受講生が概念マップを作成するにあたって、本研究では、山崎・福田・舟生・平嶋（2009）などによって開発された概念マップ作成支援ツールである CmapEditor を用いた。CmapEditor では、次の二つの方式で概念マップを作成することができる。第1は、Kit-Build 方式である。この方式では、授業担当者等によって予め作成された『概念』と『関係』のピースを、受講者が組み立てていくことで、概念マップが作成される。第2は、Scratch-Build 方式である。この方式では、『概念』と『関係』のピースを受講者が自由に作成して、組み立てていくことによって、概念マップが作成される。「人間学特殊研究」の授業目的の一つとして、貧困に対して「多角的な知識を得て、自ら知識を統合していけるようになること」が挙げられていることから、本研究では、受講者の知識の統合過程をトレースすることができる Scratch-Build 方式を用いることとした。

4. 結果

受講生25名が4回ずつ概念マップを作成したことにより、計100枚の概念マップが収集された。これら100枚の概念マップを用いて、次の手順で分析を行った。

最初に、受講生が作成した概念マップから、「貧困」という『概念』（以下、「貧困概念」と表記）に、直接的に関連づけられている『概念』を抽出した。次に、KJ法を援用しながら、抽出された『概念』のうち類似した内容のものをまとめることによって、『概念』を整理した。最後に、概念マップの作成回（授業の第1部が始まる前、第1部終了後、第2部終了後、第3部終了後の4回。以下、授業の第1部が始まる前を「第1回」、第1部終了後を「第2回」、第2部終了後を「第3回」、第3部終了後を「第4回」とそれぞれ表記。）ごとに、それぞれの『概念』の出現頻度を求めた後、双対尺度法による分析を行った。

4.1 抽出された『概念』の個数

最初に、受講生が作成した計100枚の概念マップから、貧困概念に直接的に関連づけられている『概念』が抽出された。なお、貧困概念には、「貧困」、「貧困の原因」、「貧困の原因と対策」、「経済的貧困」、「貧困に対する対策」の5つが含まれる。1枚の概念マップにおいて、貧困概念が記載されていなかった。残りの99枚の概念マップにおいて、貧困概念に対して直接的に関連づけられていた『概念』は、287種であった。各受講生の各回の概念マップには、0～15個の『概念』が直接的に関連づけられていた（表1）。貧困概念に対して3つの『概念』が直接的に関連づけられている概念マップの数が、14枚と最も多かった。貧困概念が記載されていなかった概念マップ1枚、および貧困概念に直接的に関連づけられている概念が0個であった概念マップ2枚については、以降の分析から除いた。

表1 貧困概念に直接関連づけられた『概念』個数別にみた概念マップ数

『概念』個数	概念マップ数
0	2
1	1
2	11
3	14
4	8
5	12
6	13
7	10
8	12
9	4
10	9
11	1
13	1
15	1
計	99

表2 作成回数別にみた貧困概念に直接関連づけられた『概念』個数

	平均値	標準偏差
第1回	3.32	(1.59)
第2回	6.18	(2.46)
第3回	6.45	(2.70)
第4回	7.73	(2.55)

注：各回の概念マップ数は22である。

次に、概念マップの作成回別に、各受講生が貧困概念に直接的に関連づけた『概念』の個数の平均を算出した(表2)。作成回によって、『概念』の個数に違いが見られるかを検討するため、作成回を独立変数とし、『概念』の個数を従属変数とする一要因の分散分析を行った。その結果、1%水準で有意差が見られた ($F(3, 63) = 17.97, p < .01$)。多重比較 (LSD法) を行ったところ、第1回の『概念』の個数が、第2回、第3回、第4回のいずれの回よりも、有意に少なかった。また、第2回と第3回の『概念』の個数はそれぞれ、第4回の『概念』の個数よりも、有意に少なかった。すなわち、第1回から順に、回数を経るごとに、貧困概念に直接的に関連づけられる『概念』個数が増加していく傾向が見られた。第1回は、受講生が概念マップの作成に慣れていない、時間が十分に取れなかったなどにより、直接的に関連づけられた『概念』数が少なかったと考えられるが、第2回以降の結果を踏まえると、授業を受講することによって、受講生の貧困についての知識が豊富になっていったことが窺える。

4.2 抽出された『概念』の整理

KJ法を援用しながら、抽出された287種の『概念』の中で類似した意味内容を持つ概念をまとめて、『概念』カテゴリーを作成した。また、出現頻度が1である『概念』カテゴリーを削除した結果、最終的に、表3に示す54種の『概念』カテゴリーに整理された。「雇用問題」や「金銭」や「家庭・家族環境」という『概念』カテゴリーの出現頻度が多かった。

4.3 作成回ごとにみた『概念』の特徴

概念マップの作成回ごとに、それぞれの『概念』カテゴリーの出現頻度を算出し、クロス集計表を作成した(表4)。表中の網掛けは、それぞれの『概念』カテゴリーにおいて、出現頻度が相対的に多かった作成回を示す。「2. 金銭」のように、第1回から第4回まで出現頻度が多かったものや、「1. 雇用問題」や「3. 家庭・家族環境」や「5. 社会システム」のように、第1部の大学教員による学問的な講義を受けた後に実施した第2回以降に出現頻度が多くなったものが見られた。また、「10. NPO・市民団体」や「15. ボランティア活動」のように、第2部の実践家による講義を受けた後に実施した第3回以降に出現頻度が多くなったものや、「13. 病気・障害」や「25. 交流」のように、第3部のフィールドワークを行った後に実施した第4回以降に出現頻度が多くなったものが見られた。

概念マップの作成回ごとの『概念』カテゴリーの出現の仕方を視覚的に把握するために、表4に示したクロス集計表に対する数量化理論第Ⅲ類(双対尺度法)による分析を行い、第2軸まで析出した。相関比はそれぞれ、第1軸が.42、第2軸が.37であった。第1軸と第2軸のスコアを平面図にプロットした図を、図2に示す。双対尺度法による分析結果をプロットした図において、第1回の近くに布置された『概念』カテゴリーは、第1回で相対的に出現頻度が多いことを示す。同様に、図中において、第2回、第3回、第4回のそれぞれの近くに布置された『概念』カテゴリーは、第2回、第3回、第4回のそれぞれで相対的に出現頻度が多いことを示す。

図2をみると、第1回の近くには、「食事」や「苦しい」や「飢え」などが布置されていた。この結果から、第1回概念マップでは、『貧困者個人の現状』が描かれていたことが示唆される。次に、図2中の第2回の近くには、「社会との断絶」や「ジェンダーの問題」や「雇用問題」や「経済」や「社会システム」や「家庭・家族環境」などが布置されていた。この結果から、第2回概念マップでは、『社会的観点からみた貧困』が描かれていたことが示唆される。続いて、第3回の近くには、「保障制度」や「NPO・市民団体」や「情報」などが近く布置された。この結果から、第3回概念マップでは、『貧困への制度的支援の必要性』が描かれていたことが示唆される。第4回の近くには、「ボランティア活動」や「交流」などが布置された。この結果から、第4回概念マップでは、『自分たちでも可能な支援』が描かれていたことが示唆される。

表3 『概念』 カテゴリー一覧

『概念』 カテゴリー	出現頻度	『概念』 カテゴリーに含まれる項目
1. 雇用問題	47	雇用、雇用の問題、雇用環境の変化、雇用形態の変化、仕事なし、就業支援、就職、就職困難、就職先、就職先が見つからない、就職難、就職率、正規雇用、正社員以外、働く場、働けない、日雇い、日雇い労働者、能力開発など、非正規雇用、雇用創設、無職、労働、ワーキングプア、仕事
2. 金銭	46	金銭面、お金、お金がない、経済面、経済力、収入、収入がなくなる、収入の差、収入格差、収入不足、親が低所得、親の収入、低賃金、低所得、(裕福)
3. 家庭・家族環境	35	家族、家族の不和、家族崩壊、家庭、家庭が貧しい、家庭が貧困、家庭環境、家庭状況、家庭問題、出身家庭、母子家庭、母子家庭・父子家庭
4. ホームレス	29	ホームレスの人、ホームレスレス、ホームレス状態、ホームレス問題、路上生活、路上生活者
5. 社会システム	29	社会の在り方、社会形態、社会制度、制度問題、社会、社会貢献、社会状況の変化、社会的行動、社会的要因、社会面
6. 国家	22	国、国の発展、国境、外国人労働者、日本、発展途上国、資本主義、先進国、戦争
7. 学校環境・学歴	20	学校、学校教育、学力不足、学歴、教育、教育格差、教育導入、高等教育、子どもの低学歴、大学、低学歴、低教育、底辺教育、進学できない
8. 健康問題	19	健康、健康の低下、栄養失調、不健康
9. 生活保護	19	生活保護を受けている人、生活保護法
10. NPO・市民団体	17	NPO法人、NPO、市民団体、支援組織、団体、福祉施設、民間による支援団体、民間、民間機関、民間人、民間団体、パトロール
11. 宗教	15	キリスト教、神、第三者機関
12. 生活苦	14	生活、生活の環境、生計困難、日々の生活
13. 病気・障害	14	障害、障害・病気、障害がある、障害者、依存症、知的障害、病気、怪我
14. 富裕	13	中流or富裕、富む人、富裕層、裕福
15. ボランティア活動	12	ボランティア・支援、ボランティア
16. 失業	10	失業率、失業率増加
17. 保障制度	9	所得保障、所得保証制度、保障、保険制度、保障がない、保障制度、社会保障
18. 人間	9	人
19. 人権	9	生存権、自由権
20. ジェンダーの問題	8	ジェンダー、女性、男女差別、男性
21. 経済	8	経済状況、不景気
22. 情報	8	さまざまな学び、知識、無知、無関心、理解、予測できないこと、将来が不明瞭
23. 子ども	7	子どもたち、子世代
24. 貧困	7	貧しい、貧困(?)、貧困の連鎖、貧困拡大、貧困者、若い貧困者、相対的貧困率
25. 交流	6	人とのかわりあい、人とのつながり、人とのつながり、人間関係
26. 行政	6	
27. 社会との断絶	6	社会から排除された人、社会からの隔離、社会的排除、孤立
28. 心	6	
29. 地域	6	地域の人、地域の人々、地域コミュニティ
30. 幸せ	5	幸せの価値、幸福
31. 生の価値	5	生きる、命、人生
32. 独身	5	独身者の増加、晩婚化、未婚、未婚(特に女性)
33. 偏見	5	偏見・差別、世間の貧困に対する見方、貧困に対する差別・偏見、固定概念、差別
34. リストラ	4	
35. 衣食住問題	4	家がない、衣食住、衣食住支援、無住居
36. 寄せ場	4	寿町
37. 個人的要因	4	個人
38. 支援	4	
39. 食事	4	食べ物、食糧、食糧購入費率
40. いじめ	3	いじめによる引きこもり、虐待
41. ネットカフェ難民	3	ネカフェ難民、ネット難民
42. 飢え	3	飢餓
43. 苦しい	3	苦、つらい、辛い生活
44. 高齢者	3	高齢
45. 次世代	3	次の世代、時代を超えた連鎖
46. 自殺	3	自殺の増加
47. 炊き出し	3	炊き出し・児童館
48. 精神的貧困	3	精神的・心理的貧困
49. 法律	3	法による支援、法
50. 関心	2	
51. 経済的貧困	2	
52. 犯罪	2	軽犯罪
53. 不運	2	個人の能力関係なし
54. 文化	2	

表4 作成回ごとにみた『概念』カテゴリーの出現頻度

『概念』カテゴリー	計	第1回	第2回	第3回	第4回
1. 雇用問題	47	4	16	13	14
2. 金銭	46	12	15	10	9
3. 家庭・家族環境	35	1	12	10	12
4. ホームレス	29	5	2	9	13
5. 社会システム	29	1	10	9	9
6. 国家	22	6	6	6	4
7. 学校環境・学歴	20	0	6	3	11
8. 健康問題	19	2	4	5	8
9. 生活保護	19	3	5	6	5
10. NPO・市民団体	17	1	1	8	7
11. 宗教	15	0	7	4	4
12. 生活苦	14	4	6	2	2
13. 病気・障害	14	3	2	1	8
14. 富裕	13	4	3	3	3
15. ボランティア活動	12	2	0	4	6
16. 失業	10	3	2	2	3
17. 所得保障制度	9	0	2	4	3
18. 人間	9	1	2	3	3
19. 人権	9	1	2	2	4
20. ジェンダーの問題	8	0	5	1	2
21. 経済	8	1	3	1	3
22. 情報	8	0	1	4	3
23. 子ども	7	0	1	3	3
24. 貧困	7	2	3	1	1
25. 交流	6	1	0	1	4
26. 行政	6	0	1	4	1
27. 社会との断絶	6	1	3	1	1
28. 心	6	2	1	1	2
29. 地域	6	0	0	3	3
30. 幸せ	5	0	0	2	3
31. 生の価値	5	0	1	3	1
32. 独身	5	0	1	1	3
33. 偏見	5	1	0	3	1
34. リストラ	4	1	0	0	3
35. 衣食住問題	4	0	3	1	0
36. 寄せ場	4	0	0	1	3
37. 個人的要因	4	0	1	2	1
38. 支援	4	1	1	2	0
39. 食事	4	2	0	1	1
40. いじめ	3	0	0	1	2
41. ネットカフェ難民	3	0	2	1	0
42. 飢え	3	3	0	0	0
43. 苦しい	3	2	0	0	1
44. 高齢者	3	0	0	1	2
45. 次世代	3	0	2	0	1
46. 自殺	3	0	0	0	3
47. 炊き出し	3	0	1	2	0
48. 精神的貧困	3	1	1	0	1
49. 法律	3	0	2	0	1
50. 関心	2	0	0	1	1
51. 経済的貧困	2	1	1	0	0
52. 犯罪	2	0	1	1	0
53. 不運	2	0	0	2	0
54. 文化	2	0	0	1	1

注:表中の網掛けは、それぞれの『概念カテゴリー』において、出現頻度が相対的に多かった作成回を示す。

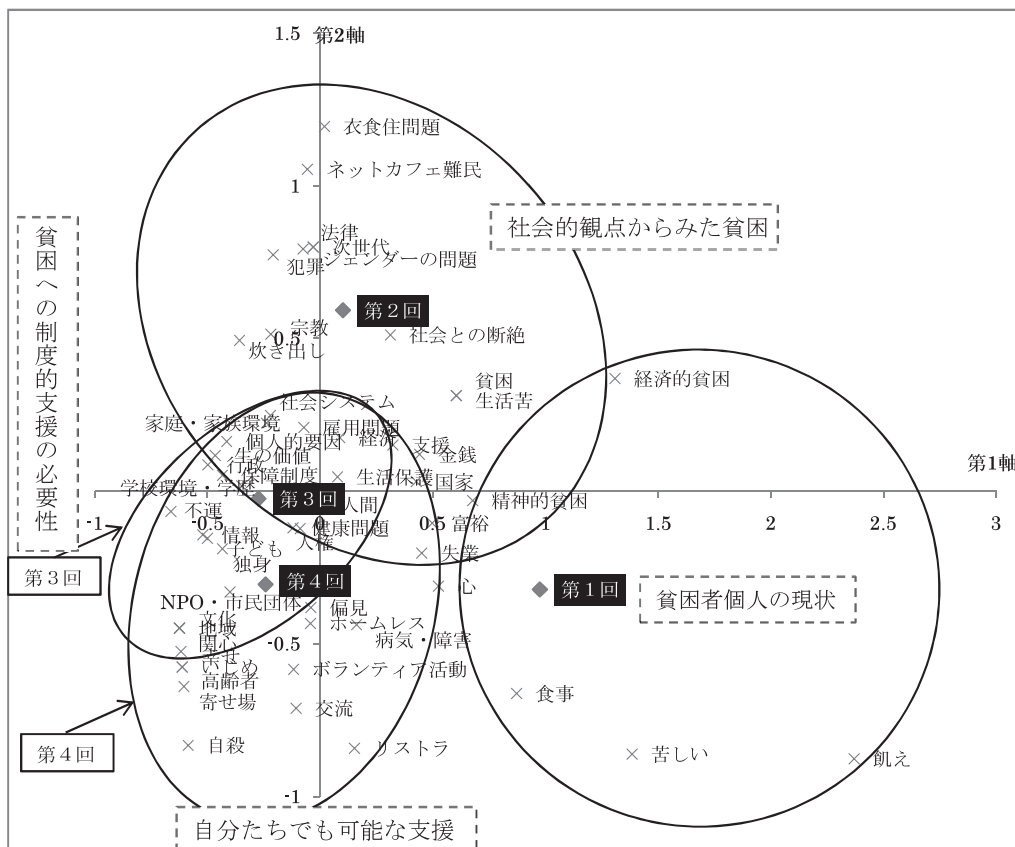


図2 概念マップ作成回数ごとにみた『概念』カテゴリーに対する双対尺度法による分析結果
 注：各作成回において、出現頻度が相対的に高かった『概念』カテゴリーを楕円で囲んだ。
 各楕円に含まれた『概念』カテゴリーの解釈を、点線の四角で囲んだ。

4.4 概念マップの分析結果から示唆される受講生の変化

以上の第1回から第4回までの概念マップの分析結果は、次のようにまとめられる。授業を受講する前に作成された第1回概念マップでは、描かれた『概念』カテゴリー数は少なかった(表2)。また、双対尺度法による分析の結果(図2)においては、『貧困者個人の現状』が描かれていたことが示唆された。

第2回概念マップでは、描かれた『概念』カテゴリー数が増加し(表2)、双対尺度法による分析の結果(図2)からは、『社会的観点からみた貧困』が描かれていたことが示唆された。第3回概念マップでは、描かれた『概念』カテゴリー数は増加しなかったものの(表2)、双対尺度法による分析の結果(図2)からは、『貧困への制度的支援の必要性』が描かれていたことが示唆された。さらに、第4回概念マップでは、描かれた『概念』カテゴリー数が増加し(表2)、双対尺度法による分析の結果(図2)からは、『自分たちでも可能な支援』が描かれてい

たことが示唆された。

授業内容を踏まえると、以上の分析結果は、次のように解釈できる。すなわち、授業を受講する前は、貧困に対する知識が乏しく、さらにその知識の内容は貧困者個人の現状を捉えるものであり、狭小的であった。しかし、第1部の大学教員による学問的観点からの講義を受講した後は、貧困に対する知識が増加し、また社会的観点から貧困を捉えられるようになり、貧困に対する視野が広がった。続いて、第2部の行政や実践家による講義を受講した後は、貧困の原因や現状を述べるだけでなく、貧困に必要な支援の方法へと視野を広げていた。ただし、支援の方法は社会的制度の観点からが中心であった。それに対して、第3部のフィールドワーク実施後は、貧困に対する知識が増加するとともに、支援の方法としてボランティア活動などの社会的制度よりは身近な方法が挙げられるようになっており、自らにひきつけながら貧困を捉えるようになっていた。

このように各時点での受講生の貧困の捉え方の特徴が示唆された。ただし、各回を通じて、共通してみられる傾向もある。たとえば、表4において述べたように、「1. 雇用問題」や「3. 家庭・家族環境」や「5. 社会システム」のように、第1部の大学教員による学問的な授業を受けた後に実施した第2回以降、出現頻度が多くなり、第3回、第4回においても、出現頻度が多かった『概念』カテゴリーが見られた。この結果は、抽象度の高い学問的な知識が、第3回、第4回の具体的で実践的な知識とともに、受講生の中に存在し続けていることを示している。したがって、受講生が抽象的知識と具体的知識という「多角的な知識を得て、自ら知識を統合していけるようになる」という「人間学特殊研究」の授業目標が達成されていることが、一部支持されると考えられる。ただし、抽象的知識と具体的知識とをともに概念マップに描いたとしても、それぞれの知識が断片的であり、統合されていない可能性はある。しかし、小田部・茅島・宇井・林・宮崎（2013）による受講者の授業評価アンケートの記述式回答の分析結果では、フィールドワークにより今までの知識を再検討したり、理解の修正を行ったりすることができたとの受講者の意見が見られた。この意見を踏まえれば、少なくとも一部の受講生にとっては、「人間学特殊研究」という授業形態が、抽象的知識と具体的知識とを統合する契機となったと言える。

以上より、概念マップを分析することを通して、受講生の思考を捉えることができ、「人間学特殊研究」の授業デザインの有効性が実証できた。ただし、次の点をさらに検討する必要がある。本論文では、貧困概念から直接的に関連づけられた『概念』カテゴリーしか分析を行わなかった。そのため、受講生の思考の一部しか捉えることができなかったため、間接的に関連づけられた『概念』についても分析する必要があるだろう。また、「人間学特殊研究」では、授業の各回での通常のレポート課題による成績がつけられている。成績の高低別に概念マップの分析をすることを通して、より成績の良い者の知識の統合過程の特徴を明らかにできる可能性がある。

謝 辞

本論文は、平成24年度文学部共同研究「既習抽象概念の統合的理解を促す授業プログラム研究」(研究代表者：茅島路子)、及び科学研究費(基盤C)「メタ認知活動学習を容易にする訓練環境条件の研究」(研究代表者：茅島路子、課題番号：22500894)の支援を受けたものである。

引用文献

- 中央教育審議会答申, 「学士課程教育の構築に向けて」, 平成20年12月24日
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
(2012年12月30日アクセス)
- 市川伸一 『学習と教育の心理学』 岩波書店 2000年
- 小田部進一・茅島路子・宇井美代子・林大悟・宮崎真由 「人間学特殊研究」実践報告—フィールドワークを導入した授業デザイン—, 玉川大学文学部紀要『論叢』第53号, 2013年
- Novak, J. D. & Gowin, D. B., Learning How to Learn. Cambridge and NY: Cambridge University Press, 1984 (福岡敏行, 弓野憲一監訳『子どもが学ぶ新しい学習法 概念地図法によるメタ学習』東洋館出版社, 1992)
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or appropriate propositional hierarchies (LIPhs) leading to empowerment of learners. Science Education, 86(4): 548-571.
- 山崎和也・福田裕之・舟生日出男・平嶋宗, Kit-Build方式による概念マップのインタラクティブ化 第54回人工知能学会研究会資料SIG-ALST-A803-11_pp59-64, 2009年 (<<http://133.41.33.194:3002/achievement/index.html>> (2012年11月21日))

(かやしま みちこ)

(うい みよこ)

(こたべ しんいち)

(はやし だigo)

(みやざき まゆ)

(ひらしま つかさ)

An Evaluation of the “Special Studies in the Humanities” Course on 2012

Michiko KAYASHIMA[†], Miyoko UI[†], Shinichi KOTABE[†]
Daigo HAYASHI[†], Mayu MIYAZAKI[†], Tsukasa HIRASHIMA[‡]

Abstract

We designed the course “Special Studies in the Humanities” on the theme “Poverty and Assistance” to improve students’ “comprehensive learning and its application,” which is one of the competencies to be acquired after taking the bachelor’s degree. The course is composed of three parts: a lecture from an academic perspective, a lecture by a person who works for the local government and fieldwork at Kotobuki-cho. We also had students to draw a concept map about “Poverty and Assistance” four times in the course to promote and externalize their understanding of the theme. In consequence, students, who understood the poverty only as the current state of a poor person before taking the course, came to understand the social structure of poverty after the lecture from an academic perspective. Students broadened their knowledge of the necessary methods to assist the poor through the lecture by a local government agent. Finally, after a field work, students increased the knowledge concerning how to support the poor such as a volunteer and they understood poverty as a familiar problem.

Keywords: integration of knowledge, evaluation of course, concept map, higher education