
研究レポート

映像時代の卒業研究カリキュラム —ことばとイメージが生み出す逆転のドラマ—

牧野 由香里*

1. はじめに

昨今、印刷媒体の電子化により教育をとりまく環境は急速に変化したが、「教育情報化」という観点から見れば、作業の効率化は最初の一步に過ぎない。一部では、従来の大学教育に典型的であった一斉授業（教師の一方的な講義）から、ネットワークを活用した対話による学び（学生同士の共同学習）という発想が共有されているものの[1]、対話から学びの成果を導くことは、あらかじめ用意された講義ノートを読み上げるようにはいかない。対話による学びの実践には、教師の側に専門的な技能が求められるが、教職の専門家である（はずの）学校現場の教師たちでさえ、この難題と格闘していることを考慮すると[2, 3, 4]、研究の傍らで授業担当をこなす大学教員が容易に実践できるとは考えにくい。とすれば、たとえば、たとえ情報通信技術が導入されたとしても、それを活用する教師の力量がともなわなければ、「教育情報化」が真に実現したとはいえないのではないだろうか。

さらに、映像時代と呼ばれる現代社会においては深刻な世代間ギャップが生じている。

現代社会における活字から映像への転換が、人間の情報処理と認知に与える影響は計り知れない。おそらく、大学教員の多くは印刷媒体から知識を吸収、生成してきた世代であり、階層構造からなる立体的な空間や、マルチメディアを駆使した立体的な情報に対して、少なからぬ抵抗を感じていることだろう。しかし、これらに囲まれて育った若者にとって、平面的な空間と情報はすぐに物足りないものとなる [1, p.116]。

このような問題意識をふまえ、著者は大学生活の集大成といえる卒業研究に着目し、そのカリキュラムデザインによる「教育情報化」の可能性を追究している。本稿では、ことばとイメージによる表現活動を柔軟に取り入れることにより、研究に必要な基礎知識と表現能力を育てる「映像時代の卒業研究カリキュラム」を提案したい。

*総合情報学部 助教授

2. 卒業研究の表現媒体（言語表現と映像表現）

研究者は通常、研究成果を論文として表現するが、近年、学会等の発表の場でスライドを用いるのは当然となり、映像や音声といったマルチメディアを駆使したプレゼンテーションはもはや珍しくない。今後は動画を用いた表現がさらに進化していくことだろう。少なくとも産業界ではすでに「言語」という平面的な媒体だけでなく、「映像」という立体的な媒体の活用が常識となっている。

このようなマルチメディアの浸透を受けて、若者の言語能力の低下が度々指摘されている。たしかに、読み書きの反復練習の時間が削られた結果として、知識の量は確実に低下したに違いない。しかし、言語知識は文章表現能力の必要条件であって、十分条件ではない。多くの漢字を知ることによって優れた文章が書けるわけではないし、修辭的な美辭麗句を並べることによって価値ある文章が書けるわけでもない。表現活動において問われるべきはメッセージ性であり、「言語」であれ、「映像」であれ、最もふさわしい媒体を用いてメッセージを具現化するメディア活用能力である。

同様に、卒業研究において問われるべきは論文の体裁に関する知識ではなく、研究という試行錯誤を通して、学び手が新たに生み出した意味と価値を具現化する表現力である。

しかし、卒業論文の参考書といえば、文献調査と章立ての方法論を解説するものが一般的である。さらに、特定の学術領域に限定された解説書は存在しても、あらゆる分野に共通する基本をわかりやすく——たとえば、研究というプロセスの全体像を図式化することによって体系的に理解できるように——説明しているものはあまり例を見ない。

ただし、これは卒業論文の参考書に限ったことではなく、文章の指南書全般にあてはまる課題である。いわゆる文章読本は理論的な裏づけを持たず、経験に基づくノウハウが恣意的に語られやすい[5]。おそらく、『卒業論文の書き方』といった類も例外ではないだろう。

3. 卒業研究の枠組みとしての「議論の十字」

著者は、メッセージという意味と価値の結晶を表象するモデルとして図1に示す「議論の十字」という枠組みを提案している（図2は「議論の十字」を構成する7つの要素を表す）。このモデルは自然界の化学反応の原理をヒントにした概念図であり、原子や分子が化学反応を起こして化合物を生成するという法則になぞらえて、議論による意味生成や価値創造の過程と構造を可視化させる[6, 7]。

図2に示すように、「命題」「抽象」「具体」という原子の結合により「論証分子」が生成されたり、「反論」「論駁」「命題」という原子の結合により「対話分子」が生成されたり、「背景」「命題」「提言」という原子の結合により「実用分子」が生成されたりする。さらに「論証分子」「対話分子」「実用分子」という分子の結合により「議論の十字」という化合物が生

成され、安定する。

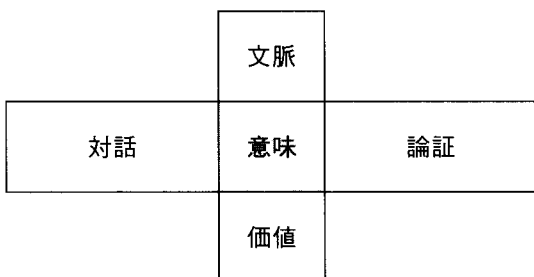


図1 「議論の十字」 [6]

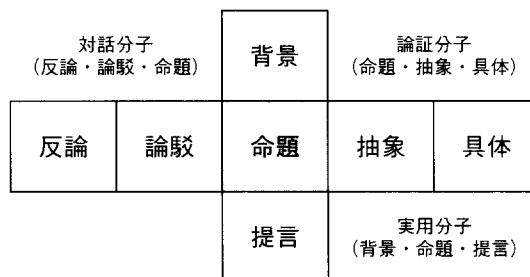


図2 「議論の十字」の7つの構成要素 [7]

これまでのカリキュラム開発では、このモデルを理論的枠組みとして、学び手が論理的思考力を開拓したり [8,9]、他者との対話を通して自己を相対化し価値観を再構築したり [10] する学習プロセスのデザインに取り組んできた。この基礎カリキュラムを土台とすることを前提として、この「議論の十字」を卒業研究カリキュラムの枠組みとして用いる。

4. 卒業研究カリキュラム

卒業研究は通常ゼミ形式で3年次と4年次の2年間をかけて実施されるが、本稿の提案する「映像時代の卒業研究カリキュラム」も2年間のプロジェクト活動から構成される。以下、各プロジェクトの目的と成果について報告する。

4.1 映像ブログ・プロジェクト

3年次の春学期に実施する「映像ブログ・プロジェクト」では、「議論の十字」を用いたメッセージ構築に関する知識と技能の習得を目的とする。このプロジェクトでは、カリキュラムにおける垂直方向の展開と水平方向の展開の両立をめざしている。表1に示すように、垂直方向の展開として、前半（証明）では、実証的な証明のメッセージ構築に取り組み、後半（物語）では、受け手の同一化（疑似体験と共感）を誘う物語のメッセージ構築に取り組む。このとき、学び手が「言語」という媒体だけでなく、「映像」という媒体を用いてメッセージを構築するために、「言語によるメッセージ構築」（前述の基礎カリキュラム）と「非言語によるメッセージ構築」（映像制作）が並行して展開する（表1）。

表1 カリキュラムの垂直方向の展開と水平方向の展開[11, p.186]

説得	垂直方向の展開		水平方向の展開	
	メッセージ構築	映像制作	ブログ公開	学生数
証明	実証の論理分析	練習と計画		
	論理構築と発表	発表と撮影		
	評価方法と基準	映像の編集	第1回	11
	他者評価・自己評価	ゼミ内の相互評価		
	論理の再構築	映像の再編集	第2回	2
物語	物語の論理分析	物語の構想		
	物語構築と発表	発表と撮影		
	評価方法と基準	映像の編集	第3回	0
	他者評価・自己評価	ゼミ内の相互評価		
	論理の再構築	映像の再編集	第4回	6+1

このように、垂直方向の展開では、学び手はまず言語メディアによりメッセージを構築し、次に映像メディアを用いてそのメッセージを再構築する。一方、水平方向の展開として、制作した映像作品をブログに公開することにより不特定多数の目にさらし、見知らぬ人から批評を受けるという環境を整える。カリキュラム実施においては、基礎カリキュラムの他者評価・自己評価のタイミングにあわせて、計4回のブログ公開を計画した(表1)。分析の詳細は別途報告しているため[11]、ここでは本稿に直接関連する部分だけを取り上げる。

メッセージ構築のテーマは、カリキュラムの前半(証明)が「裁判員制度」、後半(物語)が「命の尊さ」と設定した。実施の対象となったゼミ生11名のうち10名は映像編集の初心者である。垂直方向の展開における基礎カリキュラムについては、過去の実施[8, 9]と同様に論理構築力の向上という成果が得られた。すなわち、「議論の十字」が含む3つの「分子」の妥当性から全体の完成度を評価すると、ゼミ生らはブログ公開を意識したのか、最初の発表の時点で「裁判員制度」について入念に調査しており、各自の「論証分子」は適切であった。反面、「自分は参加したくない」という自己主張にとどまり、社会的背景を考慮すべき「実用分子」や、対立する立場に配慮する「対話分子」は十分に検討されていなかった。しかし、ゼミ内の相互批評を経て問題点に気づき、再構築において問題を改善することができた。たとえば、「裁判員制度」の理念は認めつつも制度の不備を指摘した者は「対話分子」が改善された。あるいは、法律の成立に至るまでの手続きに疑問を抱いたり、教育分野での準備の必要性を提案した者は「実用分子」が強化された。

さらに、映像制作がメッセージの完成度を高めた。たとえば、次の学生は第1回(表1)の作品では、口頭発表の映像にそのままエフェクトを加えていたが(図3左)、第2回の作品(図3右)では冷蔵庫の前で牛乳を飲むシーンが日常性を表し(「実用分子」の強化)、また、テロップによる第三者の声との会話が臨場感を加えた(「対話分子」の強化)。このような技法は、言い換えれば「議論の十字」の構成要素の関係性を、接続詞により言語的に説明する代わりに、カットやテロップなどの映像編集により受け手に解釈させることに等しい。

こうして、3年次（春学期）の映像ブログ・プロジェクトを通して、学び手は「議論の十字」について理解を深めていく。

なお、過去の実施においては、カリキュラム前半（証明）に対する後半（物語）の成果は相対的に乏しかった。メッセージ構築のプロセスを「思考レベル」「言語化レベル」「伝達レベル」の3段階に分けて考えると[6,7]、カリキュラム後半（物語のメッセージ構築）は、前半に比べて難易度が高い（「思考レベル」の論理構造を「言語化レベル」ではあえてぼかして暗示し、さらに「伝達レベル」では「ドラマ的展開」と「象徴的描写」という修辭的技法の活用が求められる）。実は、意外性のある劇的な展開（どんでん返し）を組織し、受け手が情景を鮮明にイメージできるように出来事を描写するという作業は小説家や脚本家がし

第1回	第2回
 <p>裁判員制度って、様々な問題点が多いと思うんですけど、</p>	 <p>テロップ「裁判員制度って知ってますか？」 E「市民が裁判官に混じって裁判に参加するってやつですよ〜？」</p>
 <p>あえて、「罰則規定」に焦点をしばって考えてみました。「罰則規定」はよく読むと、たいへん強制的な姿勢で、</p>	 <p>テロップ「それです。よく知ってますね。」 E「それくらい知ってますよ〜」</p>
 <p>日本国憲法に定められている「基本的人権」を大きく侵害している内容だな、って思ったんですよ。</p>	 <p>＜裁判員法第83条＞呼び出しを受けた裁判員候補者が正当な理由がなく出頭しない時、裁判所は、決定で、十万円以下の過料に処する。</p>
 <p>たとえば、選ばれたあと、準備、尋問、検証、判決に行かないといけないんですが、</p>	 <p>E「私たちが昔習った『基本的人権』に反してないんですか？」 テロップ「日本国憲法ですね？」</p>
 <p>行かなかった場合、過料を課せられる。これは「奴隷的拘束及び苦役からの自由」を侵害している。</p>	 <p>E「それです！それ教えてほしい。」 テロップ「自分で調べてみて下さい。」 E「はーい」</p>
 <p>犯罪を犯して、黙秘をしても罰則を受けないのに、犯罪を犯したわけではない私たちが過料のような罰則を受ける…</p>	 <p>＜憲法第98条＞この憲法は、国の最高法規であって、その条規に反する法律、命令、詔勅及び国務に関するその他の行為の全部又は一部は、その効力を有しない。</p>

図3 ゼミ生の作品例

ていることに等しく、誰にでも容易に習得できることではない。

ところが、過去の経験と照らし合わせると、映像制作（非言語によるメッセージ構築）というプロセスが加わることにより、カリキュラム後半（物語のメッセージ構築）の難易度が従来よりも軽減されたかのように見えた。ゼミ生らは、イメージを語る代わりにムービーカメラで頭に描いたシーンを撮影し、編集ソフトで切り貼りしながら物語のプロットを組み立てた。つまり、非言語のイメージを言語化するという高度な作業を跳び越えて、イメージはイメージのままに映像として表現することが可能となったのである。

4.2 対話デザイン・プロジェクト

3年次の秋学期に実施する「対話デザイン・プロジェクト」は、約200名の履修者を対象とする講義科目（コミュニケーション論）において、受講生、ゼミ生、講師の三者による対話を機軸として授業を展開する試みである。90分間の授業時間は次のように構成される。

- ①講師は、講義内容の焦点を抽出し、ゼミ生チームは、これを「命題」（仮説）に置き換える。
- ②授業では、まず講師が講義を行い（45分間）、その後、ゼミ生チームは「命題」を提示する。
- ③受講生は、「命題」の真偽を判断し、「根拠」と「事例」を小レポートに記述する（30分間）。このとき、ゼミ生チームは受講生の目線に立って思考や議論を支援する。
- ④ゼミ生チームは、授業後、小レポートの集計・分析・考察をまとめる。講師はこれを支援する。
- ⑤ゼミ生チームは、次回の授業の最初に受講生に対するフィードバックを報告する（15分間）。

上記の手順①～⑤のステップで構成される三者の対話は、「弱さを出発点とする相互編集の仕掛け」という構想に基づき[10, 12]、「議論の十字」をあえて不安定した枠組みを基礎としている（図4、図5）。まず、「講義内容」を前提とする「命題」（手順①②）は、7つの構成要素（図2）のうちの「背景」と「命題」に相当する（図4）。また、受講生が記述する「真偽」「根拠」「事例」（手順③）は、「命題」「抽象」「具体」に相当する（図5）。こうして、①～③の手順により受講生の小レポートという大量の「論証分子」が生成される。

ゼミ生チームは、集計・分析・考察の作業（手順④）において、たとえば、小レポートを「真」と「偽」の立場に分類し、一つの「命題」を共有する「論証分子」と「対話分子」として整理することができる。さらに、これを「背景」に対する「提言」と組み合わせ（これが「実用分子」となる）、フィードバック（手順⑤）として報告する。

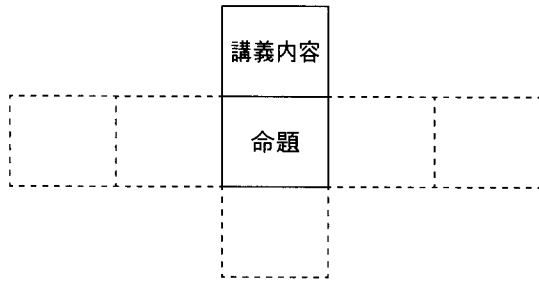


図4 「講義内容」と「命題」

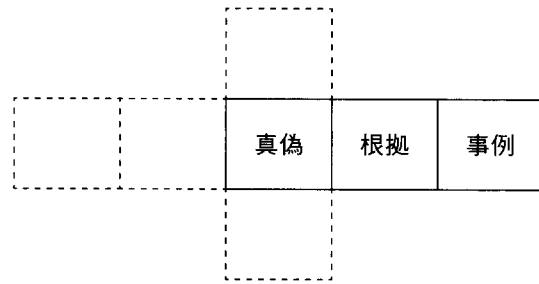


図5 「真偽」と「根拠」と「事例」

表2.1 ゼミチームのフィードバック(1)

第1回 命題「共感させることができなければ、相手を説得することはできない」
【集計】真71%、偽27%、中立2% (回答者154人)
【分析・考察】「共感」と「説得」の定義が人によって異なる。「真」と答えた人には「共感→説得」という方向性があり、「偽」と答えた人には「説得→共感」という方向性があるようだ。

表2.2 ゼミチームのフィードバック(2)

第2回 命題「メッセージを発信するための方法として物語は有効である」
【集計】真75%、偽24%、中立1% (回答者154人)
【分析】〈真の主な意見〉物語にすることで共感や感情移入ができ印象に残りやすい。物語という形のほうがデータを並べるよりも耳を傾けやすい。〈偽の主な意見〉必ずしも正確にメッセージが伝わるとは限らず、誤解が生まれやすい。メッセージよりも物語そのものの印象のほうが強く残る。
【考察】物語という形式の有効さについての理解は得られたと思う。しかし、物語には長所だけでなく、短所もある。両方に共通する要因は、物語という形式で発信されたメッセージの判断が聞き手の主観にゆだねられているということではないかと考える。

表2.3 ゼミチームのフィードバック(3)

第3回 命題「言語を理解できなくても相手のメッセージを読み取る事ができる」
【集計】真64%、偽35%、中立1% (回答者166人)
【分析】〈真の主な意見〉身振り手振り、イラスト、周りの状況など、言語を超えた意思疎通ができる。言葉の伝わらない赤ん坊や犬の気持ちがわかる。〈偽の主な意見〉読み取れるのは雰囲気だけで、正確なメッセージは理解できない。メッセージの理解には自分の考えや、経験・文化的背景に固執してしまう。言語と表情で異なる内容(好意を示すような言葉を口にしながら怒る等)だと全く伝わらない。
【考察】全体として「言語が理解できなくても、身振り手振りやその他の状況からメッセージの伝達を行える」という意見が多かった。ただし、その言語を介さない伝達が「十分か、不十分か」によって真偽が分かれているようである。

表2.4 ゼミチームのフィードバック(4)

第4回 命題「一つの基準で能力を評価することはできない」
【集計】真85%、偽14%、中立1% (回答者154人)
【分析】〈真の主な意見〉人には色々な能力がある。評価の判断は主観的になってしまう。〈偽の主な意見〉一つの基準で評価できる場合がある。
【考察】人によって「能力」の定義に差があった。「何を最終目的に置くか」によって「能力」と捉える範囲が変わってくる。一つの基準で評価が可能な場合、その基準となっているのは「ここでの最終目標」である。よって、「最終目標」が単純・明確なものほど一つの基準で評価がしやすい。「最終目標」が広い、または漠然としている場合、一つの基準での評価は難しく、多元的な評価が必要である。

このように、対話デザイン・プロジェクトでは、手順①～⑤を通して「議論の十字」が動的に構築される仕組みになっている。プロジェクトの第一の目的は受講生の支援にあるが、ここではゼミ生の変化に焦点をあてよう。たとえば、表2.1～2.4に示すように、プロジェクトの段階が進むにつれ、ゼミ生の集計・分析・考察が進化している。第1回（表2.1）は「集計」「分析」「考察」という用語の意味さえ確立していないが、第2回（表2.2）になると、分析の手法として「真の主な意見」と「偽の主な意見」を分類するという発想が生まれている。第3回（表2.3）には真偽を分けた要因を問う視点が生まれ、さらに第4回（表2.4）になると、その要因を詳しく洞察するに至っている。

このように、3年次（秋学期）の対話デザイン・プロジェクトを通して、学び手はデータ分析の手法を実践的に学び、分析の結果について、百人を超える聴衆の前で発表するという訓練を積む。

4.3 卒業研究プロジェクト

4年次の「卒業研究プロジェクト」では、(1)「議論の十字」の論文化、および、(2)「議論の十字」のマルチメディア化を目標とする。

4.3.1 「議論の十字」の論文化

「議論の十字」の論文化にあたり、指導教員は、「議論の十字」を組み立てるうえで必要最低限の条件として、次の点に留意するように指導する。

- (1) 「論証分子」を構成している論点に「抽象」と「具体」の関係が成立していること
- (2) 「対話分子」の「反論」と「論駁」において先行研究の問題点を指摘していること
- (3) 「論証分子」と「実用分子」が中心において交差する「命題」がぶれていないこと

(1)、(2)、(3)を「議論の十字」にあてはめて表すと、図6のようになる。図6を「卒業研究くみたてシート」と呼び、ワークシートとして活用すれば、「論証分子」「対話分子」「実用分子」の「化学反応」を導く試行錯誤を支援することができるだろう。

図6の「卒業研究くみたてシート」が仕上がると、次にこれを論文の体裁にあてはめる。全体の章立ては図7のように構成される。

序論では、「研究の背景」として、どのような問題意識から中心的な問い（命題）に至ったのかを述べ（背景）、また、「研究の目的」として何を明らかにしたいのかを宣言する（命題）。次に本論では3つの論点を立て、先行研究の成果と課題を整理する（反論と論駁）と同時に、データに基づき仮説（命題）の実証を行う（抽象と具体）。結論では、「研究の目的」（命題）に対してどのような「成果と課題」が得られたのかを明示する。このように、「議論の十字」の構成要素を章立てに反映させることにより、論文化することができる。

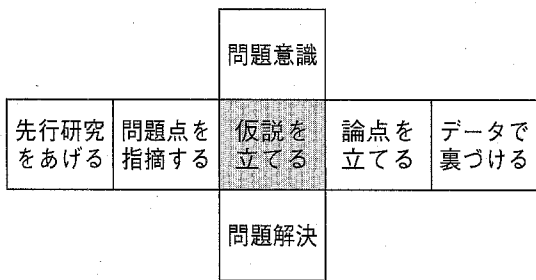


図6 卒業研究くみたてシート

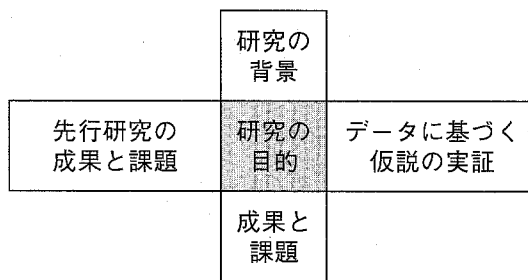


図7 論文の章立ての構成要素

4.3.2 「議論の十字」のマルチメディア化

「議論の十字」のマルチメディア化とは、論文に記述された内容をスライドに写す作業ではなく、平面的な論文の立体化を意味する。

たとえば、次の事例①（図8）はハイパーリンクを駆使したFlash作品であり、リニアではなくノンリニアに——つまり、論文のような直線的な展開ではなく、リンクボタンを無秩序にたどっても最終的には全体の論理構造を描くことのできる方法で——研究成果を表現している。また、事例②（図9）はアニメーションを用いて抽象的な概念をわかりやすく説明したFlash作品であり、自らの映像を埋め込むことで研究という試行錯誤の過程を再現している。

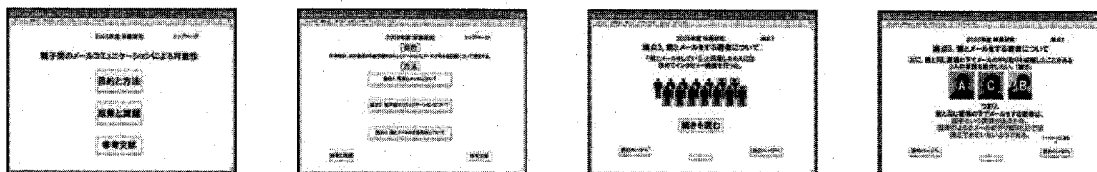


図8 マルチメディア作品の事例①

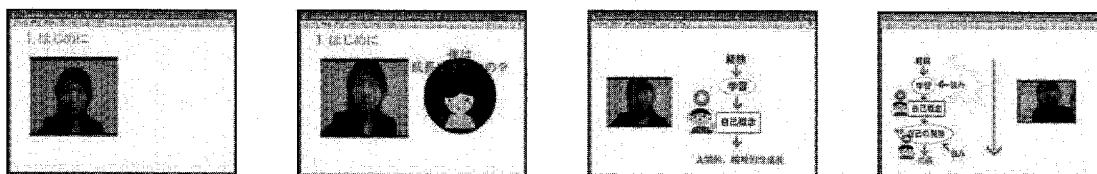


図9 マルチメディア作品の事例②

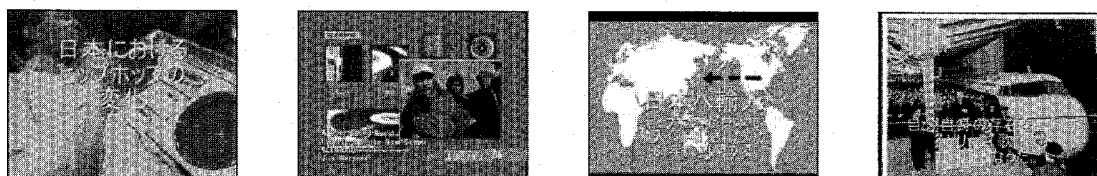


図10 マルチメディア作品の事例③

その一方では、Flashのような難易度の高いソフトウェアではなく、パワーポイントやHTMLのような簡易ツールを用いて、卒業研究発表会の参加者が息を飲むような強いメッセージを見事に発信した者もいた。

4.3.3 負から正への逆転劇

以上に述べた通り、「議論の十字」を論文化し、さらにマルチメディア化することにより、研究成果の表現の幅は格段に広がる。ただし、ことばとイメージを併用することの最大の利点は「負から正への逆転劇」を生み出す効果にある。そこで、注目すべきドラマ的な2つの事例を最後に紹介したい。事例③（図10）は「日本におけるヒップホップの変化：メッセージと共感」というテーマに取り組んだ研究であり、ゼミの説明会に参加した2年次生を釘付けにした強烈な作品である。この作品を視聴したある学生は次のように感想を述べている。

オフィスアワーに行った際に、過去にゼミの先輩達を作ったモノを見せてもらったのだが、Flashや映像を用いて個人1人1人がしっかりとテーマについて表現出来ているなあ、と凄く感じた。中でも映像で「ヒップホップの歴史」について発表していたモノには、映像自体のクオリティが高くて驚いたが、それだけではなく伝えたい事が明確に表現出来ていたと思った。現にヒップホップの事について何も知らなかった私が、あの映像を見て歴史を少しだけ学び、感じる事が出来たと思うからだ。

この作品は、映像と音楽が加わることでこれほど強いメッセージ性が生み出されることを説得力をもって教えてくれる。実はこの作品を制作した学生は言語表現が苦手で、マラソンでいえば常にビリでゴールするようなタイプに見えた。本人も、卒業研究の途中で「自分の言語能力の低さに驚いている」とこぼしていたほどである。しかし、その彼が最後に大逆転するという「どんでん返し」が起り、結局この作品はゼミ史に残る宝物となった。

また、卒業研究の指導においては、授業にほとんど姿を見せない学生に悩まされることがある。たとえば、提出期限の直前になってようやく現れた一人の学生は、「議論の十字」をルーズリーフに描くまでかなりの時間を費やしたが（図11）、ひとたび十字が完成すると、その後は仲間と指導教員の支援によって無事に十字を論文化することができた（図12）。

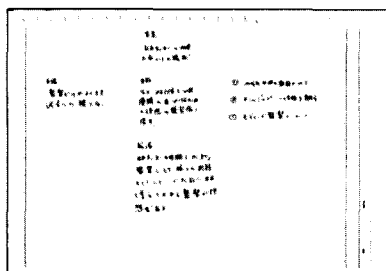


図11 ルーズリーフに描かれた「議論の十字」

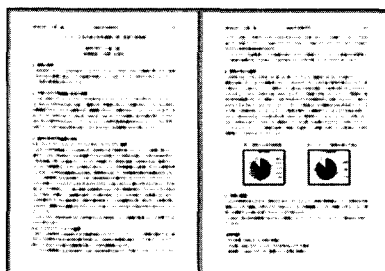


図12 「議論の十字」の論文化

論文の骨組みとしての「議論の十字」(図11)を組み立てるまでに半年以上をかけたこの学生が、これを論文化する(図12)のに要した時間は、多くの手が支えたとはいえ、わずか4日間であった。このことは、卒業研究に求められる様々な能力の中で、論文執筆における文章表現能力がほんの一部に過ぎないことを物語っている。

ちなみに、この学生は口頭発表の直後に後輩に向けて次のようなコメントを残してくれた。

僕、あの、えーと、卒論をやるうえで、だいぶ悩むことがあって、下の回の人には言いたいと思うのが……、自分で全部やろうとして、卒論を進めようとして、先生んところかにも全然行かずに、自分がここまでやろうと思って、そして先生んところに持っていきこうと思ったけど、その段階に行くのに悩んでしまって、ずっと行けんかったから……、でも先生んところに行ったら、やっぱり、いろんな、何でもこたえ出してくれるから、そういうふうに、今の状況に……逃げずに、こう、やっていってもらったらいいかな、と思いました。

前者の学生(ヒップホップ)は、映像と音楽を駆使して、鋭い感性でイメージを表現した。後者の学生(ルーズリーフ)は、細やかな感性でイメージを解釈し、場の雰囲気や相手の気持ちを察した。二人の共通点は、「ことば」というメディアを用いて研究成果を表現することには四苦八苦したが、「イメージ」というメディアを用いて学びの成果を豊かに表現できたという点である。

このように、「議論の十字」の論文化とマルチメディア化を併用することの意義は、学び手の一人ひとりが自分の強みを発揮できるように表現の機会を均等にすることにある。少なくとも論文だけで評価するのは、言語能力に長けている者に有利であり、不公平でないか。

さらに、「ことば」と「イメージ」の併用により表現の機会が均等になればなるほど、逆転のドラマが生まれやすい。なぜなら、従来の評価体系(言語能力と計算能力のみが過大評価される)によれば優位に立つ学生の弱さが露呈し、逆に、常に劣位に立たされてきた学生の強さが引き出されるからである。この逆転のドラマは、他の実践事例においても有効であることが確認されている [11]。

5. おわりに

本研究は、単なる情報通信技術の導入にとどまらない「教育情報化」をめざし、ことばとイメージの表現活動を取り入れた「映像時代の卒業研究カリキュラム」を提案した。活字から映像への転換が進む現代社会における新しい卒業研究のあり方の一例として、「議論の十字」として生成された「意味」と「価値」(図1)を、論文という平面的でリニアな媒体と、

作品という立体的でノンリニアな媒体によって表現するというカリキュラムデザインの概要と成果について報告した。

ゼミ形式の卒業研究は大学における勉学の集大成であると同時に、一人ひとりの人格的な成長のために、学生と教員とが向き合うことのできる貴重な機会でもある。しかしながら、私たち大学教員は、学生の研究を指導する傍らで自らの研究を進める使命を背負っており、数十名のゼミ生を相手に手取り足取りの個人指導をしている時間的余裕はほとんどないのが実情である。そのような矛盾の中で、「議論の十字」は学び手と指導者の意思疎通において、的確でかつ無駄のない対話を可能にさせる共通の「言語」として有効なコミュニケーションツールであることを書き添えておきたい。

参考文献

- [1] 牧野由香里 (2005) 「活字から映像への転換—関西大学の事例」 エミットジャパン [編] 『WebCT：大学を変えるeラーニングコミュニティ』 (pp.110-119) 東京電機大学出版局
- [2] 佐藤雅彰、佐藤学 [編著] (2003) 『公立中学校の挑戦—授業を変える 学校が変わる 富士市立岳陽中学校の実践』 ぎょうせい
- [3] 秋田喜代美、石井順治 [編著] (2006) 『ことばの教育と学力』 明石書店
- [4] 藤江康彦 (2006) 「授業をつくる」 秋田喜代美・佐藤学 [編著] 『新しい時代の教職入門』 (pp.19-44) 有斐閣
- [5] 斎藤美奈子 (2002) 『文章読本さん江』 筑摩書房
- [6] 牧野由香里 (2006) 「コミュニケーション能力の体系化」 『情報コミュニケーション学会誌』 2(1)：4-15.
- [7] 牧野由香里 (2005) 「議論構築の動的モデル—RGBカラーモデルによる論理の多様性の表象」 『関西大学総合情報学部紀要情報研究』 22：143-175.
- [8] 牧野由香里、永野和男 (2002) 「表現・コミュニケーション能力の育成のためのスピーチ演習カリキュラムの開発」 『日本教育工学雑誌』 25(4)：225-235.
- [9] 牧野由香里 (2004) 「論理構築力とメディア活用能力の分析に基づくグループ学習の効果」 『日本教育工学会論文誌』 28(2)：89-98.
- [10] 牧野由香里 (2007) 「多元的なコミュニケーション能力を育成するカリキュラムとしての議論に求められる要因」 『日本教育工学会論文誌』 31(1)：1-31.
- [11] Makino, Y. (2007) The third generation of e-learning: expansive learning mediated by a weblog. *International Journal of Web Based Communities*, 3(1)：16-31.
- [12] 金子郁容 (1998) 「ネットワーク社会と教育における相互編集性」 佐伯胖ほか [編] 『現代の教育 8 情報とメディア』 (pp.64-83) 岩波書店