

高等専門学校国語科授業におけるミニッツペーパーの活用

山田伸武*

Some Effective Ways of Using Minute Papers in Japanese Language Classrooms at Colleges of Technology

Nomu YAMADA*

要旨

本稿では、2023（令和5）年度から2025（令和7）年度にかけて行っている高等専門学校国語科授業におけるミニッツペーパーの活用について報告する。従来、国語科授業においては一方向型の講義形式が取られることが常であったため、アウトプット面での能力が培われる機会に乏しかった。そこにミニッツペーパーを導入することで、学生自らが主体的に考えるようになり、その思考内容を言葉で表現し、伝達することを実践的に学べる機会が与えられる。高等専門学校における国語科授業の限られた時数の中で対話的なアクティブラーニングを実践する手段として、ミニッツペーパーが有効であることを示す。

キーワード: 国語教育, ミニッツペーパー, アクティブラーニング, 対話的な学び, ファカルティディベロップメント

1. 序

本稿では、高等専門学校国語科授業におけるミニッツペーパーの活用の実践について報告する。ミニッツペーパーとは、各回の授業における学生の興味・関心や疑問点、あるいは内容の理解度や自らの取り組みの反省を記してもらって提出課題のことである。ミニッツペーパーは主に大学教育で用いられることが多く、高等学校（相当の年代）までの教育課程で用いられることは管見の限り稀である。これを国語科教育において導入するのは、夙に指摘される以下のような問題の克服のためである。

高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。また、文章の内容や表現の仕方を評価し目的に応じて適切に活用すること、多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること、国語の語彙の構造や特徴を理解すること、古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている。

（中央教育審議会 2016:124, 下線は引用者による）

「現代の国語」については、主として「話し合いや論述などの『話すこと・聞くこと』、『書くこと』の領域の学習が十分に行われていない」という課題を踏まえ、特にこうした課題が、実社会における国語による諸活動と関係が深いことを考慮し、実社会における国語による諸活動に必要な資質・能力を育成する科目として、その目標及び内容の整合を図った。
（文部科学省 2018:10, 下線は引用者による）

つまり、従来の国語教育においては、アウトプット面での課題が多いということになる。かかる問題の認識から、国語科はカリキュラムとして平成30年告示学習指導要領において再編されたわけであるが、実際の現場においても、授業内容の改善が当然企図されるべきであろう。

アウトプットの力を鍛えよう、と一口に言っても、いきなり受講生同士で対話せよ、グループワークをせよ、といったことを毎回求め得るほどに時間の余裕は与えられていない。またそういった場で受講生の外向性/内向性によってアウトプットの成果に差が出るのは当然のことであるし、限られた時間で受講生自身のパーソナリティへの変革をもたらす余裕こそない。ミニッツペーパーは、記名性のもとではあくまで教員にのみ見せるものである。これは自らの思惟の発表に係る心理的負担を軽減するであろう。また各授業に対する課題であるから準備期間が特別に必要なわけでもない。このように、発表への障壁が低く、かつ自らの学びへの内省とその精緻な言語化が必

2025年10月9日 受理

* 総合工学システム学科 一般科目系

(Dept. of Technological Systems : Liberal Arts)

要とされるミニッツペーパーの作成においては、受講生による積極的な取り組みが期待され、結果としてのアウトプット能力の涵養が大いに期待される。そこで筆者は講義型授業が終わる毎にミニッツペーパーを課し、成績評価資料とする、という試みを 2023（令和 5）年度から実践している。本稿はその途中経過、及び現段階での成果といえるものの報告である。

2. 論点の整理

2.1. 高等専門学校における国語教育とその現状

高等専門学校一般科目においては、多く高等学校と同様のカリキュラムが生まれ、限られた授業時間数の中で担当教員はそれぞれに工夫を凝らしている。筆者も国語科を講じる身として、高等専門学校における技術者教育に国語科がいかに関与すべきかということを考えながら日々の授業に臨んできた。教育について何かを語る際にそれを下支えする理念が重要であることは言うまでもないが、ひとまず措く。まずは高等専門学校という現場で国語教育を施す教員としての率直な実感から、問題の輪郭を素描してゆきたい。

巷間で言われるステレオタイプ的な「文系軽視」「文理対立」は、確かに高等専門学校学生においても見受けられないではない。ただ、理系学生は文系教科に対する嫌悪感を持っているのだから彼らに文系教科を好きになってもらえば良い、といった牧歌的な認識も、いかに自分が無知かを思い知らせて厳しさを教えてやろう、といった教条的で高圧的な態度も、実態の理解とは未だ遠いところから発せられるように思われる。もちろんそのような教員は稀であり、また見かけの上でのそれも見かけの上でのそれに過ぎないということを教員同士は理解しているが、少なくとも学生はそのように曲解してしまい、その理解の中に安住しようとしてしまうことが間々ある。それは学生にとっても教員にとっても健全な状況とは言えない。

そもそも、母語たる国語をわざわざ勉強するということへの必要性が学生に自覚され難い、つまり学生にあって国語学習の動機付けに乏しいという問題が存していることは、国語科教員にあって意識されねばならないであろう。吉田（2019）は、以下のように述べる。

日本語は、これを母語とする多くの受講者が、ふだん日常的かつ無意識に用いるものである。ゆえに、受講者は、ふたつの相反する感情を、国語という教科に対して抱きやすい。ひとつは、自分はもう十分に日本語が使えるのになぜこのような学習をしなく

てはいけないのか、という悔りの感情であり、もうひとつは、自分は不十分な日本語能力しかないが、それはなかば先天的なもので学習によって伸びるものではない、というあきらめの感情である。前者は自己の日本語能力への内省が足りない、と言えばその通りだし、後者もまた、国語教育への大きな誤解に満ちているが、実感として、筆者は、彼らがこのように考えるに至った気持ちがよくわかる。「なんとなく」使えてしまう（と誤解する）母語だからである。（p. 35, 下線は引用者による）

的確に学生の状況を観察した上で、教員として率直に感じるところを端的に述べた卓見であろう。まずはこうした現状を受け止めるところから始められるべきである。

畑村（2009）は高等専門学校学生の国語力の低下を報告している。漢字・語彙といった基礎的な知識が乏しく、それを補完するための学習意欲にも乏しい、ということである。確かにこうした状況は私の経験に照らしても当てはまる部分があり、特に 1 年生の授業では基本的な学習の仕方といった段階からのフォローが必要な場合もある。

以上、高等専門学校における国語教育に取り組むにあたって、学生における動機付け、知識、意欲の不足があるという現状を踏まえておく必要があることを確認した。

それでは、ようやく巨視的な理念として、「実践的・創造的技術者を養成する」という高等専門学校の目的を達成せしめんがために、部分として国語科がどういった役割を担うかを考えることになる。日本技術者教育認定機構（以下、JABEE）の定める「日本技術者教育認定基準 共通基準」においては、以下のように学習・教育到達目標が定められねばならないとされる。

- (1) 日本技術者教育認定基準 共通基準
 - (a) 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養
 - (b) 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、及び技術者の社会に対する貢献と責任に関する理解
 - (c) 数学、自然科学及び情報技術に関する知識とそれらに応用する能力
 - (d) 当該分野において必要とされる専門的知識とそれらに応用する能力
 - (e) 種々の科学、技術及び情報を活用して社会の要求を解決するためのデザイン能力
 - (f) 論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力

- (g) 自主的、継続的に学習する能力
- (h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力
- (i) チームで仕事をするための能力

上に示した「共通基準」の中で、国語教育が直ちに、そして密接に関わると思われるのは (a) (b) (f) (g) (h) である。(a) (b) (g) (h) は従来の一方向的な講義型の授業においても培い得る能力であろう。ただし (f) に関しては、身に付けた知識の、及びそれらを用いた思考のアウトプットが必要となる。従来の一方向的な講義型の授業においてはアプローチが難しかった領域である。つまり、教育の根本たる方針を示す理念という次元において、その評価・審査者により「共通基準」と定められながらも、それを満たせるような方法は従来の一方向的な講義型の授業においては用意されていなかったということになる。

2.2. 方法論としての「対話的な学び」

現状の理解をしたところで、それに対して取られるべき方法論についての議論に移りたい。

「対話的な学び」の重要性が叫ばれている昨今である。ただ、教育という営みが指導者と学習者とのインタラクションである以上、その質の改善を求める教員は程度の差こそあれ誰も対話的な方法を取ることはないだろうか。学生からのリアクションに耳を澄まし、どのようにすればより効果的な学びが得られるようになるのかを、フィードバックを繰り返しながら模索することが常であろう。直接の対話をするわけでもなくとも、こういったフィードバックの連鎖が既に対話的方法論といえる。

畢竟、教育において「対話」は目的でなく、手段である。そして必然の手段である。そうであるからこそ、「対話」によらない教育は、およそ想定できない。

さて、具体的な教育改善は現状理解とそれに対する解決策の提示及び実行によりなされよう。高等専門学校における取り組みの先行例より検討してゆく。例えば井上 (2017) は、当時における状況と、それを踏まえた問題提起を以下のように記述する。

従来の講義形式による国語の授業では、授業者による範読や学生による朗読があり、作品の理解を助けるような問があり、教室で得られた答を授業者が黒板に書くというスタイルが一般的ではないだろうか。積極的に授業に参加している学生はよいが、あまり積極的でなかったり文章を読むのが得意ではないが、単位の取得には熱心な学生は、一生懸命黒板をノー

トに写し、消化不良のままその内容を覚え試験に臨んでいるのではないか。これでもそこそこ点数が取れてしまうのだが、果たしてこれは学生の達成度を測っていると言えるのだろうか。何よりこの授業は学生の役に立っているのだろうか。

(p. 59)

国語科の定期試験において、意味は分かっていないけれども記憶の断片を継ぎ接ぎにして答案を作成した結果、思いの外に高い点数が記録される、ということは往々にしてある。そしてその大抵の場合に、学習者の方でも授業者の方でも実際の能力と結果の点数とが乖離している印象が持たれる。どのような能力を測定するためにどのような試験を設計するか、というまた別の問題も存するが、それは措く。ここでの方法論として注目したいのは、受益者たる学生を第一に考えた上で、教育の効能を検討するという形式が取られていることである。国語科においては、特定の教材における特定の問いへの答えを暗記して、それが出力できるようになったとしても、それはあたかも思考実験「中国語の部屋」のようなもので、あまり有意義とは言えまい。本来国語教育では、言葉の配列から構成される意味を読み取れるようになること、そしてその読み取りの結果を適切な言語表現で表せるようになることが企図される。教材を用いた学習はあくまでケーススタディーである。しかしながら、特定の問いに対する特定の正答とされるものだけをインプットすることにのみ授業の価値を見出すという学生があるという現状は、本来あるべき国語科授業の本義に悖るのではないか、という問題提起なのであった。そしてその上で、学習者が本来身に付けるべき読解力を改めて明示し、その能力の養成のためになすべき作業を設計し直し、学習者自らの主体的な作業による創造的な読解を引き出したのであった。

そして、再び吉田 (2019) を引く。先に引いた箇所から更に状況の理解を進め、同論は以下のように続ける。

同じ教室に、日本語能力が「高い」学生と「低い」学生とが同居している。一方に、読めばわかることをくどくどと確認するのが国語の授業だと思っている日本語能力が「高い」学生がおり、他方に、「わかった」という感覚が国語の授業からは得られないように感じる、日本語能力の「低い」学生がいる。

彼らに対してどのような授業をしたらいいのだろうか？ 日本語運用能力が「高い」受講者にも「低い」受講者にも、ともに意義ある授業はどのように可能なのか？ 多少なりとも、「おもしろい」と彼らに感

じさせるにはどうすればいいのだろうか？

(p. 35)

集団授業を受け持つ以上、様々な背景を持つ学生を同時に対象とすることとなる。筆者にあって、その中での問題意識は吉田 (2019) のそれに近い。能力の高い学生にはつまらなく、能力の低い学生には何をやっているか分からないような授業にはしたくない。全員が参加できる、そして全員にとって裨益するような授業を目指したい。そのためどのような方法が取られるべきか。

方法という観点に話題を移す。井上 (2017) は、太宰治「猿が島」の読解をケーススタディーとして、アクティブラーニングのひとつの在り方を探ったものであった。吉田 (2019) は、論理的文章の理解、ひいては国語力全体の構築に深く関わる「抽象」「具体」「類似」「差異」といった概念について、単に語義を教えるのみならず、具体例に即した問題演習を通して実感的・体系的に理解させる、という問答形式の授業方法を実践したものである。これらに共通した特徴として、能力の質が均質でない集団の各成員に対してとりどりに意義ある授業を目指すという観点をもち、その方法論の模索のため対話的に迫ってゆき、方法それ自身においても対話的な形式を持つ、ということが指摘できる。筆者の紹介するミニッツペーパーを用いた授業も、自ずとそのような特徴を有することとなっていた。これまでなされてきた同様の取り組みに対しひとつの別解を与えるものとして、筆者の提案も理解されたい。

続いてはようやく、ミニッツペーパーの導入が、高等専門学校における国語科教育の直面する現状に対し、合理的で取り組みやすい方略を与えるものであるということを具体的に説く。

2.3. ミニッツペーパー

ミニッツペーパー (minute paper) は、福山 (編) (2017:18) によれば、以下のようなものである。

授業の最後に、「授業の感想」や「授業への質問」を記入するための用紙を配布し学生に記入させることで、教員と学生との双方向性がある授業を実現できます。

その中でも授業で配布し、学生に興味・関心や疑問点、理解度などを数分で記入してもらい回収する紙のことをミニッツペーパーと呼びます。ミニッツペーパーを用いることで、授業に対する学生の理解度・疑問点を確認できるとともに、コメ

ントを付けることで双方向のコミュニケーションを取ることができます。

ミニッツペーパー、リアクションペーパー (reaction paper)、リフレクションペーパー (reflection paper) と呼ばれることもある。主に大学教育で用いられることが多いものである。

ミニッツペーパーの効果的な活用法については多数の論考がある。ファカルティディベロップメントに関する手引きは前述の福山 (編) (2017) を含め枚挙に暇がない。実践例に基づいてミニッツペーパーの有効性を挙げる先行研究も数多い。

さて、基本に立ち返って確認しておくが、教育は何より学習者のために行われる。したがって教育の方法論として、学習者への効能の高さは勿論求められる。一方で、指導者または学習者にとっての実施の便宜が図られていること、という観点も重要である。実施に際して指導者または学習者における有形無形の負担が大きいものは、現実的な実施可能性、及び継続可能性が小さくなる。指導者にとって実施しやすく、それでいて学習者にとっても取り組みやすいものが好ましい。

ところで方法と方法論とは異なる。一度きりでない方法論なるものは、様々なことに適用できる一般性を持っていて、誰にとっても明示的であって、誰が実行したときであっても再現性を持つべきであろう。

続いては、ミニッツペーパーを用いた授業が方法 (論) として誰にとっても実施しやすく、汎用的であり、様々な応用可能性を持つことを、筆者の実践例に基づいて示す。

3. 具体的方略

ミニッツペーパーを用いた授業の実施は極めて簡単である。Google Classroom (以下、Classroom) に課題ページを作成し、回答提出用の Google Form (以下、Form) のリンクを付しておく。初期は B6 程度の小さな紙を配布していたが、管理上の便宜からオンライン提出へと改めた。

Classroom の課題ページにはできるだけ規則的な課題名 (年度-授業名-授業回ミニッツペーパー、のように) を付しておき、期限と点数を明確に設定する。授業の終わりに書いて提出して帰るというミニッツペーパー本来の在り方としても、記憶の新しいうちに書いてもらいたいという意図からも、提出期限は授業の当日 23:59 に設定することが多かったが、授業内容によっては反芻が難しく、当日中にまとめることができないという学生も少なくないようで、現在は数日のバッファとなる期間を設けるようにしている。

Form における必須回答の（答えなくてはならない）設問としては、基本的に「本日の授業で分からなかったこと、難しかったこと、考えたこと、新たに気付いたこと等」を決まって書かせることにしている。これはなにも感想を求めるものではない。自らの学びを振り返った上で、現在の到達地点を知ってもらうために書かせるのである。また、設問が汎用的であることで、どのような教材にも対応が容易である。

任意回答の（答えなくとも構わない）設問としては、教員からの回答が必要な質問を書く欄、またその他通信欄を設けている。このような欄は、学生の疑問の解消を助けることはもちろんである。ひいては、教員対学生という関係に前提して、人間対人間として接する上でのコミュニケーションの機縁ともなるものである。さらに、公式な配慮願が提出されていなくとも、実質的に合理的配慮の必要な学生の情報も把握することができる。

回収したミニッツペーパーは資料にまとめ、原則的には次の授業で配布しフィードバックを行う。フィードバックにおいては、一意な答えの明瞭に出るものを優先して回答する。教員から一つの答えを与えることが難しいもの、賛否両論あるであろうものはその後に答える、あるいは口頭での回答を差し控える。学生からの提出答案全てに口頭での回答をすることは、時間的制約からやはり難しい。そういった事情からも、資料化は便宜である。なお Classroom で回収することもあり、資料作成においては省力化がなされている。

ミニッツペーパーを課すにあたっての眼目は、何といってもアウトプット能力を実践的に育てることである。従来、ひとしなみな「正しさ」を一方的に講じることばかりに注力していた国語教育に、ミニッツペーパーは一石を投じる。読みの「正しさ」を問い直し、問い直した結果がどうであるかといったことについて批正を浴びる機会を与える。そしてそれは匿名性を担保したまま行われるのであり、授業中に発言するとき避け難く行われてしまう発言者個人への毀誉褒貶といったノイズが取り去られる。かくして、ミニッツペーパーは純粋にアウトプット能力を鍛える手段として機能するのである。

またミニッツペーパーは、理解のアウトプットということを超えて、創造的な学びを可能にするものであると考える。設問の応用可能性については、例えば以下のような出題の実績がある。

- (2) メトニミー（換喩）／シネクドキ（提喩）の例を考えて挙げなさい。〔2025 年度国語 3 前期第 5 回〕
- (3) 「ものづくし」のレトリック（引用者注：列叙法）

を用いた自己紹介文を作成せよ。〔2025 年度国語 3 前期第 6 回〕

- (4) 李白「静夜思」を、単に散文として訳すのではなく、翻訳詩として示しなさい。〔2025 年度国語 3 前期第 12 回〕

高等専門学校は時間的な制約が厳しい代わりに、扱う内容の自由度が高い。文学的文章の読解やレトリック（修辞）といった単元学習の際に、ミニッツペーパーにおいて創造的な設問を課すことで学生が主体的・意欲的に取り組むことができ、それにより実感的に知識を理解することができる、といったように、効果的な局面が多いであろうと思われる。ミニッツペーパーで問える設問内容の可能性については、今後も意欲的に模索したい。

続いて、こうした取り組みを授業で導入することに対する種々の評価について見てゆく。

4. 授業に対する評価

4.1. 学生から

学生からは、ミニッツペーパーや授業評価アンケートにおいて様々な当該授業方法に対する評価のフィードバックがあった。2025 年度前期最終授業ミニッツペーパーより、ミニッツペーパーへの取り組みについて振り返った学生の記述を抜粋する。

- (5) 国語に対して苦手意識を持っていましたが、日々の授業やミニッツペーパーに取り組んだことで、その意識を減らすことができました。その結果、今回の定期試験では自分自身が納得できる点数を取ることができ、この経験を通して国語学習への向上心がさらに高まりました。
- (6) ミニッツペーパーがあることで去年よりもより授業に集中することができた。文章を書いたり、他人が書いたものを読む機会が増えたので自分の作文能力を見直すこともできた。他の人の考えを知れるのはとても良いものだと感じた。
- (7) ミニッツペーパーを授業ごとに行うことでその授業で学んだことを言語化でき、後の授業で解説が行われることで理解が進んだ。さらに、ミニッツペーパーはコピーを自分宛に送信することで、後に見返すことができるため大変助かっている。
- (8) 授業全体を通しては、みんなのミニッツペーパーを通してさまざまな人の考えを知ることができ、新しい視点に触れられたのが良かったです。
- (9) ミニッツペーパーを提出する際、文章を十分に理解

できていないことがあったため、文章を読み直したり解説を確認したりして、理解をより深めていきたいと感じた。

- (10) 今までと違って、ミニッツペーパーに対する返答に割く時間がかかなり多くあまり国語をしているという感じは無く新しい感覚だった。

学生自身の振り返りからは、様々な成績層において、ミニッツペーパーによるとりどりの効果があったと当人には感じられていることが窺い知れる。永原 (2017:37) が指摘するように、こういったアクティブラーニング的な取り組みには「ただ「楽しかった」で終わってしまう危険性」が付きまとう。ただ、上のように学びの効果を学習者本人が分析し説明できていることから見ても、このミニッツペーパーの試みは成功していると言って差し支えないのではあるまいか。

4.2 教員・保護者から

ミニッツペーパーを用いた授業の参観に訪れた教員からは、以下のような意見があった。

- (11) 時間配分が適切で、充分準備されていました。プリント (引用者注: ミニッツペーパーのフィードバックプリント) の準備に、時間と労力をかけておられることが感ぜられました。(中略) 学生を指名して答えさせることはありましたが、学生からの自発的な発言は少ない様子でした。ミニッツペーパーを回収し、授業の初めに回答することで、授業中に発言しにくい学生の声を拾う工夫がされていました。(中略) ミニッツペーパーへの回答は、本当に丁寧で効果が高いと思いました。[2025 年公開授業コメントシート: 教員より]

以上より、ミニッツペーパーを国語科授業に導入する意義がある程度客観的に認められたと捉えられる。そして中盤に記されるように「学生からの自発的な発言は少なく、また「授業中に発言しにくい学生」がある、というような現状の下でこそ、このようなミニッツペーパーの取り組みは有効である、ということも再認められた。

ただ一方で、フィードバック用の資料作成が過負荷なのではないか、という意見や、フィードバックについてこられず散漫になっている学生もあるのではないかと、という意見も教員及び保護者から得られた。省力化及び受講生全員に対する眼差しといった点に関しては再考の余地があると考えさせられた。

5. 結語

本稿では、高等専門学校国語科授業におけるミニッツペーパーの活用の実践について報告し、その方途の可能性について述べた。ただ、あくまで実践例に留まるものであり、効果の測定が定量的に行えたわけではない。例えば石井・今川 (2019) はミニッツペーパーへの取り組みと試験成績との相関を調べ、ミニッツペーパーの提出率と試験成績との関連性が小さいことを示している。今後はそういった実証的観点も取り入れ、フィードバックを繰り返しながら授業改善、ひいてはファカルティディベロップメントに取り組んでゆきたい。

参考文献

- 石井義裕・今川朱美 (2019) 「Web を用いたミニッツペーパーと Moodle による双方向型授業の効果——第 2 報: 河川工学における適用——」『工学教育研究講演会講演論文集』第 67 回年次大会 (2019 年度), pp. 56-57
- 井上千鶴子 (2017) 「太宰治「猿が島」の授業」『大阪府立大学高専研究紀要』50, pp. 59-62
- 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第 197 号)』
- 永原順子 (2017) 「教養としての国語～高知高専における取り組みを例に～」『日本語・日本文化研究』27, pp. 29-38
- 畑村学 (2009) 「高専の低学年の実体——国語の授業を通して——」『高等専門学校の教育と研究』14, pp. 17-19
- 福山佑樹 (編) (2017) 『+15 (Plus fifteen minutes) : 実践編』東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属教養教育高度化機構アクティブラーニング部門
- 文部科学省 (2018) 『【国語編】高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説』
- 吉田大輔 (2019) 「大阪府大高専・3 年次・国語における 4 つのキーワード「抽象」「具体」「類似」「差異」の実践」『大阪府立大学高専研究紀要』52, pp. 35-46