

Kansai University Journal of Higher Education

March 2019
Vol.10

Kansai University
Center for Teaching and Learning

ISSN : 2185-6389

関西大学高等教育研究

第10号

関西大学 教育開発支援センター

関西大学 高等教育研究

第10号
2019年3月

関西大学教育開発支援センター

関西大学高等教育研究 第10号

目次

【論文】

- BYODで展開する未来型学習環境の提案
—これまでのLMSの長所を活かし、マイナス面を克服した21世紀スキルを涵養するバーチャル学習環境のデザイン— 1
山本 敏幸・渡邊 正樹・館 宜伸・林 康弘
- Active Learningの理論と実践に関する一考察 LAを活用した授業実践報告 (10) 11
三浦 真琴
- 情報通信技術 (ICT) を活用したアクティブ・ラーニング授業
—連鎖型の社会的学習を促す初年次教育— 21
森田 亜矢子・蒲生 謙太
- 高大接続から見た大学の初年次教育のあり方について
—入試が選抜機能を十分果たさない現状に対する提案— 37
鶴飼 昌男
- PBLにおける学生の主体的な学び
—グローバル人材育成を目指した授業実践— 47
永田 祥子
- 協同学習における動機づけ調整方略と行動的エンゲージメントの関連
—Relative Weight Analysisによる検討— 55
梅本 貴豊・田中 健史朗・矢田 尚也
- ゼミ形式授業における発表活動の学習システム開発
—関西大学人間健康学部「導入演習」の事例をもとに— 65
蒲生 謙太・森田 亜矢子・村川 治彦
- ペア類型から見たペア学習の教育効果の検証
—日本人大学生対象の教職科目的授業を例にして— 79
福本 義久
- 高等教育におけるアカデミック・ライティング力の育成を目指した教育システムのデザイン
岩崎 千晶・多田 泰紘・寺島 紀衣・佐々木 楓・古川 智樹
山田 嘉徳・池田 佳子・倉田 純一・久保田 賢一・中澤 務
..... 91
- 社会文脈的視点を取り入れた研究計画書執筆過程
—X大学Yセンターの留学生を対象に— 99
竹口 智之・山本 晃彦・末吉 朋美

• Exploration of Collaborative Online International Learning: Interactional and Intercultural Competence in Technologically Mediated Education Settings.	113
	Don Bysouth・池田 佳子
• 若手社会人の社会観と大学教育 —キャリアや実践的な教育を受けた経験に着目して—	123
	二宮 祐
• 経路依存による就職協定（就活ルール）の分析 —中学校・高校・大学における新卒労働市場の比較—	131
	中島 弘至
• 関西大学における全学内部質保証推進組織を中心とした内部質保証システムの構築と その体制	143
	山咲 博昭

【研究ノート】

• 国際協働プロジェクトにおけるグループ活動～自己評定アンケートによる調査結果～…	153
	吉田 信介
• Multilingual Immersion and Cross-cultural Competence: A Portrait of Users and Activities in Kansai University Mi-room	163
	Brian Murray
• Global Faculty Development Training Series: Implications for the Teaching Faculty and the University's Internationalization Program	169
	Oliver Belarga
• 「学習支援」をテーマとした海外文献から学ぶ我が国における学習支援の方向性 …	173
	岩崎 千晶・多田 泰紘・千葉 美保子・竹中 喜一
• 学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証 —学習特性に基づく支援方法の検討—	183
	多田 泰紘・岩崎 千晶・中澤 務
• 国立大学法人における教員評価の取組状況 —アンケート調査結果の分析を中心として—	191
	岩崎 保道

【解説】

• 今般英語教育改革の中心課題の分析と課題達成のための英語教授法の開発	201
	中尾 瑞樹・毛利 美穂
【投稿規程】	209

BYOD で展開する未来型学習環境の提案 —これまでの LMS の長所を活かし、マイナス面を克服した 21 世紀スキルを 涵養するバーチャル学習環境のデザイン—

**A Proposal for ICT-Enhanced Learning Environment Fortified with BYOD Choreographies
- Designing an Online Active Learning System to Foster the 21st Century Skills -**

山本敏幸（関西大学教育推進部）
渡邊正樹（iJapan 株式会社）
館宜伸（金沢工業大学基礎教育部）
林康弘（武蔵野大学データサイエンス学部）

要旨

現在の大学ではシラバスに基づいて展開される LMS が一般的に使われている。受講生はパソコンやスマートフォンを活用して、授業内外で卒業単位を取得できる科目領域について学べる仕組みが普及している。これは、これまでの教育パラダイムの中で、ICT が付加的に利用されている学びの形態で、依然として、大人数クラスであれ、少人数クラスであれ、直接面接型の教育が主体的であり、その補完的役割を担っている。このような形態の教育を継続するだけでは、2045 年のシンギュラリティの年には、Oxford 大学が予測するように市場の 47% の業務が AI やロボットに奪われてしまうことになってしまう。この状況を開拓すべく、ここでは、21 世紀スキルの必須項目である、協働型学習やグローバルなチームでの AGILE な学びをも包含する学習環境のデザイン・設計を研究領域としてクリティカル・シンキング&クリエイティブ・シンキングを展開し、未来型学習環境の提案をおこなう。学習環境の開発はすでに COIL の授業で AGILE ラーニングの実装および検証をおこなっている。

キーワード LMS、BYOD 活用型カリキュラム、グローバル・アジャイル・ラーニング、グローバル・リベラルアート教育カリキュラム、アカデミック・インテグリティ、ICT 活用、コンテンツ開発、学習環境、21 世紀スキル/global AGILE learning, global liberal arts education, 21st Century Skills, Paradigm Shift in Education, ICT-enhanced education, virtual collaborative learning environment, COIL, Academic Integrity, social entrepreneurship.

1. 概要

本研究は複数の教育機関に所属する教育者・教育研究者のコラボレーションにより行なっている協働型の ICT 活用教育の現時点の進歩報告である。最終目標は 21 世紀型教育モデルで通用する学習環境の提案である。

ここでは、先ず、セクション 1 で、現行の LMS の現状分析を行ない、課題点を挙げ、セクション 2 で、未来型学習環境で求められる 21 世紀スキルについて IFTF のフューチャースキルも含めた教育パラダイムの詳説、セクション 3 で、最先端の ICT 環境の構築について、GitHub, Jupyter notebook を活用した学習空間の構築について展開する。情報リテラシー分野の学びについて例説する。セクション 4 では、学習者のユーザインターフェイスの視点から、インタラクティブな学びについて述

べる。セクション 5 では実証実験について述べる。最後に、まとめとして、今後の課題点や研究計画について述べる。

2. 現行の LMS の功罪

現時点で最先端をいく LMS、Canvas®では、他の LMS を凌ぐ根拠として、次ような LMS の選択のアピールポイントをあげている。

使い易さとしては、①IT 管理者としてのコース管理のしやすさ、②ユーザビリティと安定したアーキテクチャー、③教員・受講者の使い勝手の良さ、（例えば、インターフェイスデザイン、ブレッドクラムによる個々のユーザのナビゲーション軌跡の可視化、最近利用した機能のアクティビティダッシュボード）、④コース管理者にはコースのモジュール・セクションの一括管理・表示、⑤

受講者には受講している全てのクラスの学習管理機能などがある。

LMS の価値を高める機能としては、

①シラバス機能、②教材作成のためのリッチコンテンツエディタ、③カレンダー、④オンラインテスト、⑤グループディスカッション、⑥課題（レポート提出）、⑦ダッシュボードによるコミュニケーションの効率化、⑧成績管理機能、⑨授業支援システム連携、⑩Google Docs®, Facebook®, Twitter®等の Web サービスとの連携、⑪LTS 対応で他社の教材サービスとの連携、などをあげている。さらには、Learning Analytics のためのデータ提供も含まれている。（Sakai®を開発したミシガン大学が Canvas に移行したのも、そのためである。）

導入から運営への管理者や運営者の不安を軽減するために、導入後のフォローサービスやユーザーへのヘルプサービスも重要なポイントとなっている。

これらのサービスはクラウドにより提供されるのが世の流れであるが、オンプレミスにこだわる IT 管理者にはオープンソースソフトウェアとしても提供している周到さである。

至れり尽くせりの LMS であるが、未来型教育のことを考えるとまだ不足しているところがある。

ここでは、現在様々な教育機関で利用されている LMS について SWOT 分析を行なってみたい。



図1 SWOT 分析

<https://www.innovation.co.jp/urumo/swot/>

(2019年1月30日取得)

2. 1これまでの LMS の学習者視点の SWOT 分析

ここでは現行の LMS について学習者の視点、俯瞰的に大学全体の視点から SWOT 分析を行なってみる。表1に SWOT 分析の S と W の部、表2に O と T の部を示す。

表1 SWOT 分析 (S と W)

S ・ 個々人の学習者への教育が対象

- ・ 知識習得・理解が最終目標（定型業務遂行型人材育成に最適）
- ・ シラバスの内容を反映した単元ごとの学びに効果がある

W ・ 学習者のモチベーションや学習意欲を唆るような学習環境がない

- ・ 授業の受講期間しか授業コンテンツにアクセスできない。（授業が終われば、学び直しや学びの確認が出来ない）——閉鎖的
- ・ 受講者ののみが紐付けされているカリキュラムマップへの紐付けがなされていない
- ・ Bloom's Taxonomy Matrix では、知識習得・理解が最終目標（将来的には定型業務型の人間形成のための学習領域が中心。（シンギュラリティに向けた学びではい。）
- ・ インタラクティブな学びができない。
- ・ 主体的な学び、Active Learning が出来ない。
- ・ PBL, TBL が出来ない。
- ・ グローバルな学びが出来ない。
- ・ AGILE な学びが出来ない。
- ・ 学習の進捗は授業設計者が決めるため、習者が自らの営みとしての知の探求、自らが率先して主体的に学ぶことが設計に含まれ

ていない（シラバス以上の学びが期待されていない）

SWOT分析の後半部分のOTについて、外部環境を視野に入れて考えてみる。このままの強み、弱みを継続すると、将来的には以下のようなシナリオプランニングしか出来ない事になる。

表2.SWOT分析（OとT）

- O**・授業単位の実質化を可視化できる。
 - ・形ばかりのFD、つまり、教育の質保証をおこなっている証拠（アーティファクトを学内外のステークホルダー層に提示できる
 - ・授業アンケートと連携して、教育の質保証をおこなっている教育機関と社会に対して説明責任を果たせる

- T**・大学全体の知の連環、知的財産の体系がいつまでたっても構築できない
 - ・カリキュラムマップに紐付けできるコンテンツが構築できない
 - ・属人化した授業コースが散在するだけで体系的なカリキュラムによる授業運営ができない。

大学の最大のブランド力を「教育」と設定すると、LMSを中心に行開する教育では大学のミッション・ビジョンを反映して構築されるカリキュラムが反映される知的財産、つまり、大学のブランド商品、を開発していくための仕組みには成り得ないということである。Learning Management System(LMS)と命名しながら、どちらかというと教員にとって、コース毎の教材の管理・運営がしやすいだけの Teaching Material Management System (TMS)では、大学のブランド力となる知的財産は育っていない。残念だが、こんな LMS を使ってしか学ぶことができない受講生は教育の犠牲者としか言えない。

3. 未来型学習環境で求められる21世紀スキル

本章では、未来型学習環境で求められる21世紀スキルについて、Horizon 2020 や IFTF のフューチャースキルをも含めた教育パラダイムについて詳説し、これから教育パラダイムについて考えていく。

現行の教育パラダイムは1806年に開発されたプロイセンモデルが元になっている。この教育モデルは富国強兵のモデルとして、アメリカでも日本でも採用されて今日に至っている。

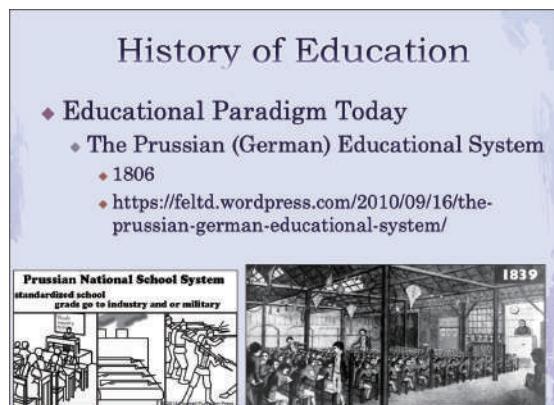


図2.プロイセン型の教育モデル

当時としては、画期的な教育モデルで、社会の全ての定型型業務の質保証を担保できる、総国民のリテラシーレベルを一定水準にまで引き上げることができる仕組みであったが、AIの到来する今日では定型型業務はAIロボットに置き換えられ、人間にしかできない創造領域、判断領域の仕事が唯一人間に残された領域となっていく。



図3.シンギュラリティ(2045年)

Oxford 大学の予測では、シンギュラリティの年（2045 年）には、世の中のほぼ半数の定型業務が AI ロボットに置き換わる。今の教育を受けても、今の大学生は 50 歳を迎える前に半数が職を失うことになる。

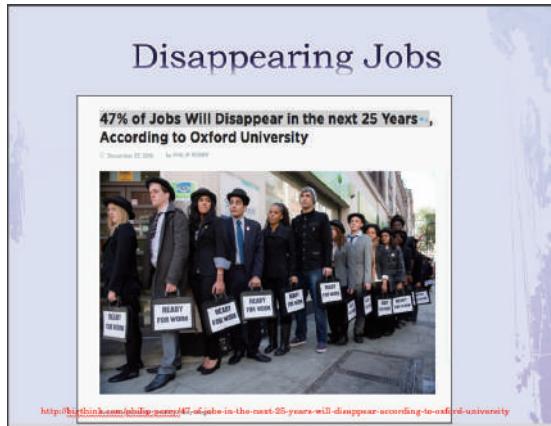


図4.Oxford 大学によるシンギュラリティ(2045年)の失業率予測

また、それを裏付けるかのように、プリンストン大学教授の Bryan Caplan 教授は著書の「The Case Against Education」において、今の大學生での学びは時間とお金の無駄と唱えている。このままの教育を継続することは値しないのは明らかである。

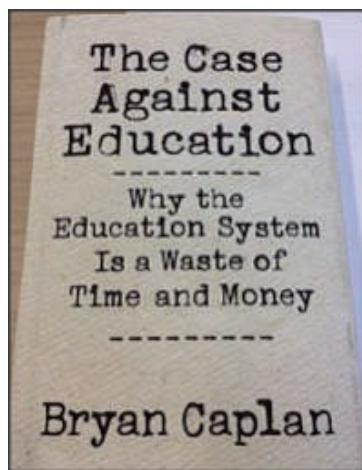


図5.Princeton 大学 Bryan Caplan 教授の著書

では、どんな教育がこれから必要となるのだろうか。様々な代案は考えられるであろうが、有望

と考えられる一案に絞って、考察を展開してみる。

これからの教育のパラダイムは、学生の主体的なアクティブ・ラーニングを涵養するソーシャル・コンストラクティビズムが有望である。PBL や TBL による学びの導入もその兆しと言える。しかし、アクティブ・ラーニングをコース内や授業内の閉ざされた環境で PBL として展開しても Horizon2020 や IFTF が定義しているような未来型のスキルが身につくわけではない。Horizon2020 ではコンストラクティビズムのパラダイムでのクリエイカルシンキングに基づいた創造的思考を、アダプティブ・ラーニングと協働学習を通して、涵養することを強調している。また、Institute for the Future (IFTF) では、未来型必須 6 項目 (図 6 参照) を掲げ、それらを組み合わせた最重点フューチャースキルを定義している。

フューチャースキルは、図 6 の中央部の 10 項目である。それは、Sense Making, Social Intelligence, Novel & Adaptive Thinking, Cross-Cultural Competencies or Global Awareness & Collaboration, Computational Thinking, New Media Literacy, Transdisciplinarity, Design Mindset, Cognitive Load Management, Virtual Collaboration である。

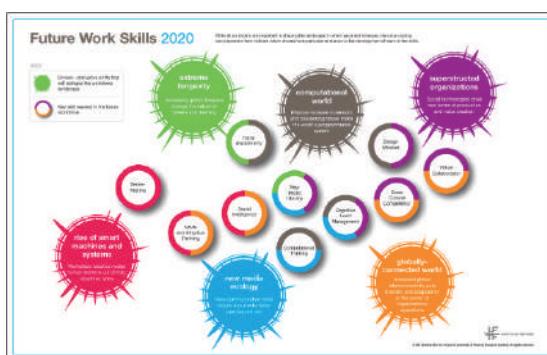


図6.Future Work Skills 2020.

つまり、未来型の教育パラダイムでは、これらの 10 項目を網羅する教育パラダイムでなくては未来社会に貢献できるステークホルダーの育成はできないということである。

以上をまとめると、未来型教育のミッションにはHorizon2020やIFTFで掲げられているようなスキル群を包含しなければならない。つまり、これらのスキル群と教育カリキュラム、および、ICTで展開する未来型の教育パラダイムをセンスメイキングすることにより、グローバルレベルでキャンパスの垣根を超えた協働型の学びの環境デザインが必要となってくる。

先に進む前に、アクティブラーニングについて、Bloom's Taxonomy Matrixの観点からも見てみたい。図7を参照。横軸には、お馴染みのラーニングピラミッドが表示されている。縦軸には、教育が提供する学習の内容・機会が列挙されている。従来型の教育は左上の四つのマスの部分に特化した教育であったのに対し、新しい教育パラダイムでは、マトリックスの全領域が学習領域となる。

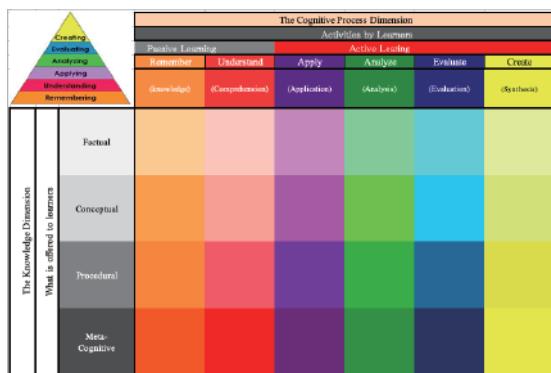


図 7. The Bloom's Taxonomy Matrix

さらに、強調しなければならないのは、Bloom's Taxonomy Matrixの全領域での学びを個々人のレベルで行なうだけではなく、グローバルなチームレベルで行わなければならないということである。そこでは、AGILE ラーニングが必須となってくる。

4. 学習者主体の学習環境デザイン

ここでは、学習者主体の学習環境デザインについて、未来型の本来のLMSを考えてみる。最先端のクラウドテクノロジーを活用して、GitHub（クラウドサービス）を基盤に展開する学習空間の構築について考察してみる。そこでは、受講生（ユ

ーザー側）は特殊なソフトやアプリを使うことなく、通常のブラウザを使って学びを進めしていくものである。学習者のユーザインターフェイスの視点から、インタラクティブな学びについて述べる。

従来のLMSによる教材配信は学習者の学習のスタイルやペース、グループ学習、個人学習を全く考慮せずに設計されていた。ここでは、こういったマイナス面を克服すべく、最先端のICTを活用した学習環境構築について提案する。

目指すところは、学習者がそれぞれ自分のペースに合わせ、リールプレイやシミュレーションによる疑似体験により納得ができる学びの涵養ができるインタラクティブな学習環境の提供である。かつ、個人であれ、チームであれ、学びの共有や共に学びを深めていく環境が必要となる。

ここで提案する学習環境は、アクティブ・ラーニングを前提とした、BYODを推奨又は実践する高等教育を前提としている。コースコンテンツは教員が事前に準備するインタラクティブなワークブック形式で個々人の受講者に提供される。そのようなコンテンツはリッチメディアで構成され、2 sigma effectを前提とした マンツーマンの学習環境を提供する。加えて、ユーザーが疑似体験型で学びを進めていくので、臨場感のある学びが実現できる。

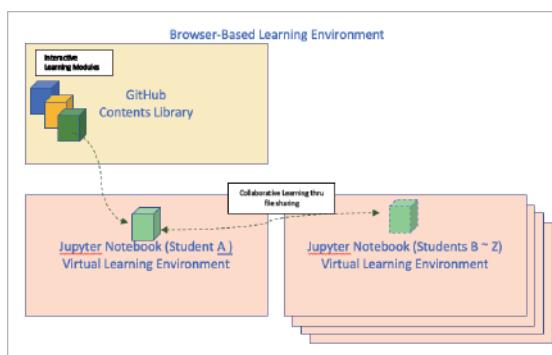


図 8. GitHub, Jupyter notebook による学習環境

GitHubはその名のとおり、Gitを使うためのハブである。GitはLinuxの創始者、Linus Torvalds氏が始めたプロジェクトで、Gitは昔からあるバージョン

管理システム(Version Control System, VCS)の一種であり、プロジェクトの改訂履歴を管理し保存する。プログラムのコードに利用されることが圧倒的に多いが、実はWordのドキュメントでもビデオ映像のプロジェクトでも、どんなタイプのファイルでも管理できる。とにかく、コンピュータのプログラムにかぎらず、どんなドキュメントでも、すべての段階の草案やアップデート履歴を保存し管理できるファイルシステムである。つまり、リッチメディアコンテンツの改訂履歴の管理が可能である。言うなれば、アカデミックな知的財産の改訂履歴の管理とそれを使って学ぶ学生たちの学びの支援が同時にできる仕組みである。従来のLMSのように、コースを開講している期間だけしか公開できないLMSのコースコンテンツのような制限もなくなる。大学の知的財産としての教材コンテンツが大学のブランドとして管理されていく仕組みである。協定大学間のFDで展開すれば、協定大学連合のブランドとしてグローバルな大学・社会連携の知的基盤ともなる。GitHubについての詳しい説明は、「そもそもGitHubとは一体何か?」https://jp.techcrunch.com/2012/07/15/2012_0714what-exactly-is-github-anyway/を参考にしてほしい。

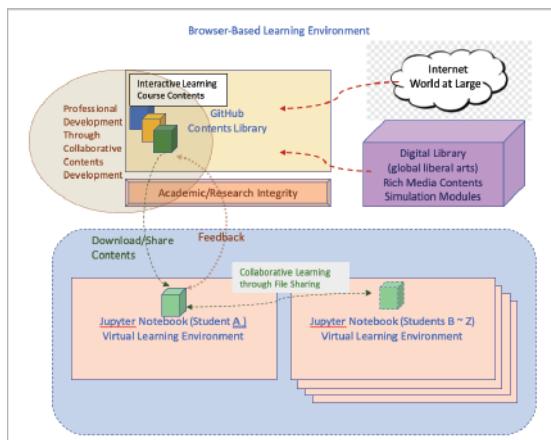


図9.GitHub, Jupyter notebookによる学習環境
(FDの領域を追記)

JavaScriptでコーディングされたシミュレーションモジュール群は疑似体験型学習で必要となるインタラクティビティを学習者に提供してくれる。台湾の國立中央大學情報学部コンピューターサイエ

ンス学科の劉教授が自然科学の分野のシミュレーションモジュールをモジュール単体で主にヨーロッパの教育機関に提供している。しかし、カリキュラムマッピングされた教材コンテンツのレベルにはまだ達成していないために、今回の提案に至った。

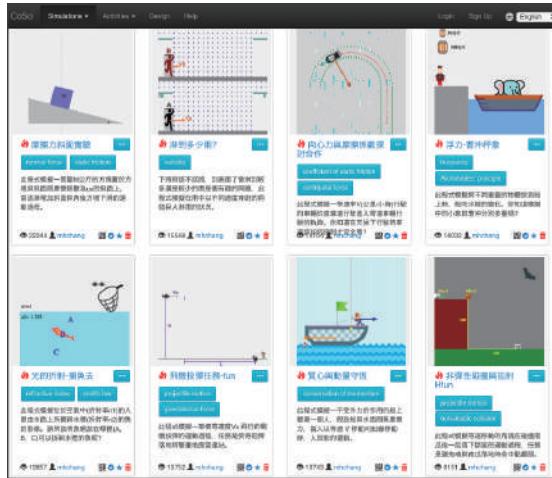


図10.Library for Simulation Modules by JavaScript
(<https://cosci.tw/>)

このフレームワークの大きなメリットは、以前にLMSコンテンツ開発の際に、コンテンツ提供者であるサブプロジェクトマターエキスパートたちの剽窃行為の一掃にある。ここで提案するフレームワークではバージョン管理、引用管理ができるために、受講生のAcademic Integrityのいならず、教員層のAcademic Integrityも担保できることになることである。しかも、大学レベルでの知的財産としてのコンテンツが大学のステークホルダー間で安心して共有ができるという、かつての「LMSのデジタルな肥やし」にしかならなかった教材コンテンツがカリキュラムに合った教材コンテンツとして準備されていくという点である。

このモデルの強みはグローバルなチームベースのPBLやTBLを促進するLiberalArts領域のAGILE ラーニングをも視野に入れていることである。

5. 実証検証

今年度はグローバルなAGILE ラーニングのカリキュラムの開発に向けて、学習環境の構築とパイ

ロット運営を行なった。BYOD を使った学びのインターフェイス部分と、グローバル且つ、AGILE な学習環境の構築と実装を行なった。

表 3. 実証実験・コース一覧

・コース名 : **Social Entrepreneurship**

本学学生 24 名 (5 チーム)、Nanyang Polytechnic University, Business Dept. 学部生 30 名 (6 チーム)。

・コース名 : **Academic Skills and Communication**

本学学生: 68 名に対し、国立台湾大学、全学共通科目アカデミックスキルズ履修生: 24 名による混合チーム x12、及び Chia-Nan University, 外国語学部 3 年生、32 名による混合チーム x12、計 24 チーム。

・コース名 : **Critical Thinking**

本学学生 6 名、玄奘大学 Hsuan Chuang University 應用外語學系(玄奘大學学生 25 名との混合チーム x5)。

コンテンツ配信の部分は手作業で行なった。AGILE ラーニングによるチームでの学びは、Padlet® と Google Drive® で代用した。(紙面の都合上、シラバスは本学のシラバス閲覧システムで確認してほしい。)

上記の全てのコースにおいて、一度も会ったことのない外国の学生とチームを組むため、Flipgrid® による自己アピールの自作動画を作成し共有することで、エンパシービルディングを活用したチームビルディングを行なった。

さらに、本学の学生と海外の全ての学生がコース受講中に、クラス全体のそれぞれのメンバーと各チームのメンバーがみんなでいつでも同じページで学びを進めることができ、お互いに進捗や成果を閲覧・コメントができる学習環境を構築した。これには、今回は Padlet® を採用した。

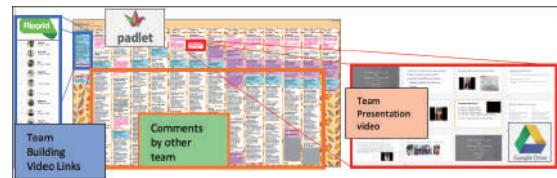


図 1 1. Padlet®による AGILE な学習環境

また、授業内外でみんなが同じページで学びを進め、学習活動報告書を準備し、チームの最終プレゼンテーションの動画の作成が 24/7 でできるよう、Google Drive® (Google Slides®) を Padlet® と連携して活用した。今学年度は 200 名ほどの本学と海外の学生の AGILE ラーニングの環境が実装できた。

6. まとめ

シンギュラリティに向けての未来人材育成のための教育カリキュラムについて考察してみた。Horizon 2020 や IFTF の定義する フューチャーウォークス キルを涵養する教育カリキュラムをグローバルな AGILE ラーニングモデルで補完し、最先端の ICT による 24/7 のバーチャル学習環境を工夫することで、現行の LMS の持つマイナス面を FD をも巻き込んだ教育システムに変換することができるシナリオ・プランニングしてみた。

本学では 2019 学年度より全学 BYOD 推奨の学園として ICT による学びの転換を図ろうとしているが、国際的にも協定校との協働で COIL プロジェクトを通して教育のフューチャーデザインを行う一方、国内外の大学の共著者たちと図 9 に示すような全体的な実装を計画している。

参考文献

- Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning (pp. 45–74). Retrieved January 20, 2019, from http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Davis, L. (2011). Revised Bloom's Taxonomy. Retrieved January 20, 2019, from <https://www.slideshare.net/LauraDavis/blooms-taxonomy-made-easy>.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118-126.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. Retrieved January 20, 2019, from <https://books.google.com.mx/books?isbn=1118429575>.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 506–518). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Flavin, M. (2016). Disruptive conduct: The impact of disruptive technologies on social relations in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53, 3-15.
- Fry, N., & Love, N. (2011). Business lecturer's perceptions and interactions with the virtual learning environment. *International Journal of Management Education*, 9, 51-56.
- Glazer, H. R., & Wanstreet, C. E. (2011). Connection to the academic community: Perceptions of students in online education. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(1), 55-62.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 3–21. Retrieved January 20, 2019, from <https://books.google.com.mx/books?isbn=1118429575>.
- Horizon 2020. (2018) Funding, Tenders. Retrieved January 20, 2019, from <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>.
- INSTITUTE FOR THE FUTURE. (2011) FUTURE Work Skills 2020. Retrieved January 20, 2019, from http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif
- Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation and educational change: A global perspective*. Eugene: International Society for Technology in Education International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lajoie, S. P., Hmelo-Silver, C. E., Wiseman, J. G., Chan, L. K., Lu, J., Khurana, C., et al. (2014). Using online digital tools and video to support international problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1412>.
- Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study (CERC Studies in Comparative Education). Hong Kong: Springer, Comparative Education Research Centre.
- VISION 2020. (2014) Vision 2020 – Education. Retrieved January 20, 2019, from <http://www.planning>

commission.gov.in/reports/genrep/bkpap2020/14
_bg2020.pdf.

Waddoups, G. & Howell, S. (2002). Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2(2). Retrieved Month day, year, from
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/52/108>.

Yamamoto, T., Watanabe, M., & Okunuki, M. (2017). Academic writing as corpus for assessment of ePortfolio. 2017 Pacific Neighborhood Consortium Annual Conference and Joint Meetings (PNC). Retrieved January 20, 2019, from
<http://ieeexplore.ieee.org/document/8203518>.

**Active Learning の理論と実践に関する一考察
LA を活用した授業実践報告 (10)**
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #10

三浦真琴（関西大学教育推進部）

要旨

関西大学に Learning Assistant の制度が導入されてから 10 年が経過した。その間、学生の主体的な学びを実現すべく、「学問モデル」に基づく授業を実践したり、教師が「教えるべきこと」と「敢えて教えないこと」とを分別するスタンスを保ったりすることなどを心がけながら、アクティブ・ラーニングの展開を目指してきた。グループワークを効果的に展開するための適正なクラス規模を模索したり、科目の内容や名称、あるいは編成が複数回変更され、それまでの授業実践の蓄積を継続することが困難になったりすることもあったが、LA 自身の発案、それに促された受講生による創意工夫によって、『学問モデル』に基づくアクティブ・ラーニングを継続することができた。今後、ますますこのような学生のアイデアを発掘し、授業に反映していく必要がある。

キーワード 学習パラダイム ラーニングアシスタント 学問モデル 学生と LA が創る授業、教えるべきこと 敢えて教えないでおくこと / Learning Paradigm, Learning Assistants, Class designed by students and by Learning Assistants, What to Teach, What not to Teach

1. 学習パラダイムの展開に向けて

2009 年度に『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開—大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い—』が「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム」に採択されてから 10 年が経過した。本稿では、この 10 年の間に、アクティブ・ラーニングをどのように展開してきたのか、「“How to Learn”への誘い」をどれほど実現することができたのかを筆者が担当した科目において振り返ってみたい。

上記プログラムのサブタイトルの中に「“How to Learn”への誘い」と謳ったのは、教育パラダイムにおける FD 活動では“How to Teach”が重視されてきたが、新たに迎える学習パラダイムの中では、学生が大学の主人公として主体的に学ぶために教師が果たすべき役割を見直し、“How to Learn”を重視することが FD 活動の目的になれかしとの願いを込めたからである。

教育パラダイムと学習パラダイムについては、以前、Barr & Tagg (1995)の論考を紹介しつつ、少しく言及したが（三浦、2010）、学習パラダイムにおける教師の役割とその実践を筆者がどのように理解しているかを改めて以下に示したい。

教育パラダイムにおいては、高等教育機関の使命は教育を提供することにあり、自らの専有物である知識を学生に伝達することが教師のミッションであり、教師が教える力を向上させることができ FD 活動の要であるとされていた。そこには「教師が教えれば、学生は学ぶ」ということが暗黙裡に前提されていたのである。しかしながら、教師が懸命に教育力の向上を図っても（あるいは図ったからこそ）、学生は教えてもらうばかりで、必ずしも能動的な学びを体現してはいなかった。しばしば用いられる「受動的な学び（passive learning）」という撞着語法的な表現は、「教えられること（being taught）」の謂いであると考えてよい。

これに対し、学習を創発する（学生が主体的に学ぶ）ことを大学の使命とする学習パラダイムでは、学生を教えられる存在から学ぶ主体者へ変えるために必要な教師の役割を考え直す必要がある。

【表1 学生の学びを実現するための教師の役割】

	教師	学生
教育パラダイム	Teaching	Being taught
学習パラダイム	?	Learning

“From Teaching to Learning” のパラダイムシフトにのつとて表1の学習パラダイムにおける教師の欄に何を該当させるのがよいのか、これを思料することが先述のプログラムの原点にある。そこで実現すべき学生の学びが如何なるものであるかを描くために、1998年にアメリカ高等教育協会(American Association for Higher Education : AAHE) が発表した「学び」の再定義に注目することにした。なお、このレポートはactive learningについて言及した Chickering & Gamson (1987)、Bonwell & Eison (1991)、Barr & Tagg (1995)らの論考の後に出されたものであるゆえ、ここに登場する「学び (Learning)」とは Active Learning のことを示していると考えてよい。

「学びとは、学習者が能動的に意味を探究する営みであり、経験によって得られた知識を構築する営みであり、将来の基盤となる知識を構築する営みである」(American Association for Higher Education, et al. 1998)

学びとは、教師が示した知識等を受動的に記憶するものではないこと、過去と現在そして将来をつなぐ継続的な営みであることがここには明記されている。教師が学生に知識を伝達することを自らの役割であると認識していると、伝達した知識をある時点において正確に再現することを学生に求めることになるため、学生はその要求に応えるべく知識を一時的に記憶することに汲々することになり、意味の探究はなおざりにされてしまう危険が高い。

ところで先述の「謂い」にならって表1の Being taught を Passive Learning に置き換えてみると、その下欄の Learning を同義反復的ではあるが Active Learning と表現しなおすのが妥当である。Active Learning とは、能動的な学習・主体的な学びのことであるから、これは学生自身の行為・動作、あるいは姿勢・態度を表現するものである。ところが、Bonwell & Eison (1991) が「Active Learning」とは、学生をなんらかの作業に参加させ、しかも自身が遂行している作業の意味や目的について考えるよう促す教育的な活動のことである」と定義したために、学生ではなく、教師の行動として捉えられるようになってしまったきらいがある。これは Active Learning の主体が学生であることを失念した表現になっていると言わざるを得ない。

先に挙げた AAHE による学びの再定義にしたがうと、Active Learning とは「学生が過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」と表現することができる。ここでようやく教師に求められる役割が、意味を探究し、知識を構築することのできる主体的な学習者として学生を育てることであると捉えることができる(三浦、2015)。

Barr & Tagg (1995)は、学習パラダイムにおける教師の役割を「学生が効果的な学習を体験できるように配慮すること」「学生間のチームワークを構築すること」と示したが、表1の空欄には、このことを踏まえて “Assisting (in Learning)” の語を入れるのが妥当であろう。

とはいっても、長らく教育パラダイムのもとで教鞭を執ってきた教師にとって「教えること (Teaching)」から「学びを支援すること (Assisting in Learning)」へ自らの使命をシフトさせるのは容易なことではない。学生との距離の取り方にも苦慮することが想定される。そこで1990年代初頭よりイギリスの高等教育界で採り入れられてきた PAL (Peer Assisted Learning) (Capstick, 2004)にヒントを得て、教師と学生の間

に学生スタッフを置くことにより、学生が学生の学びを支援する環境を用意することにした。これが先のプログラムの柱である Learning Assistant（以下、LA と略記）の原点である。このような学生スタッフを養成することによって、学習パラダイムにおける近未来の教師の姿を思料し、少しずつその輪郭を描くことができるようになる。

2. 学問モデルの提案

学生が主体的・能動的に学ぶ学習パラダイムを実現するために、教師が「教えること」から「学びを支援すること」へと、その役割を速やかに変えることは難しいため、PAL の発想を借用し、LA を配置することにしたが、何より大切なのは如何なるスタイルの授業をデザインするかということである。

学生の多くは大学に入学するまでの間、問い合わせの間を往還することなく、それらを併せてセットにしたもの（大学受験に必要な）知識として記憶してきている。いつ、だれが、なぜ、どのような問い合わせたのか、その問い合わせに対する答えに進化はあったのか、問い合わせ自身にも進化があるのか等の知的刺激に満ちた事柄を不間に付すのは、人間の知的好奇心に照らし合わせると、いかにも不自然なので、「勉めて強いる」ことをしなければ成り立たない。このような学習体験を筆者は「勉強モデル」と呼ぶことにしている。高等教育機関入学後は、科目内容によって教師が知識を学生に伝達するためのプロセスや姿勢は異なるが、一般的には問い合わせの間に一定の距離と、その距離を移動する時間が認められるようになる。すなわち、教師が問い合わせを示し、学生がその問い合わせに対する答えを考えたり、調べたりする知的活動の体験がそこには用意されている。これを筆者は「学問モデル」と呼ぶことにしているが、多くの場合、教師によって示される問い合わせには、辿り着くべき答えが予め設定されているため、学生は答えに至るプロセスよりは、答えに到達することだけを重視してしまうことがある。また、常に問い合わせが教師から

示されていると、学生が問い合わせとは与えられるものであると思い込んでしまう危険もある。問い合わせを示されると答えを求めて勤勉に動き始めるが、問い合わせを出されないと一向に動きださない（あるいは「先生、早く課題を出してください」と問い合わせを要求する）のは珍しい光景ではない。

高等教育機関において主体的・能動的な学びを体现するためには、自ら問い合わせの種子を発掘し、それを育てながら、問い合わせとして組み立てていく知的活動を入学後の早い段階で体験する必要がある。この体験によって、学生は問い合わせには構造があり、問い合わせとして成立する理由や根拠があり、他の問い合わせと有機的に結びつくことを知るようになる。このような問い合わせに対するリテラシーを培うことは、勉強モデルからの脱却を図るだけではなく、学習モデルに基づいた授業を受ける際にも教師が示した問い合わせを深く読み解くことのできる姿勢を身に着けることにつながる。このような学習体験を筆者は「学問モデル」と呼ぶことにしている。「学問」とは即ち「問い合わせを学ぶ」ことの謂いである（三浦、2015、2018）。

全ての科目における学習体験を学問モデルとしてデザインする必要はないが、初年次に履修する共通教育科目において、このような学習体験の機会を用意するのは、先述したプログラムの目的を達成するために必要なことである。

先に学習パラダイムにおける教師の役割を「学びを支援すること」と捉えたが、それは何も教えないということを意味するのではない。真に重要なことを可能ならば概念として伝えるのではなく、体験を通じて獲得することができるよう配慮することが必要である。そのためには何に留意すればよいのだろうか。アメリカの大学で実際にあつた以下の授業風景が示唆に富むと考えている¹。

—哲学の教授が大きな空のマヨネーズの瓶の中にゴルフボールを入れ始める。やがて瓶はゴルフボールで一杯になり、それ以上ボールが入らなくなつたところで、次は小石を入れ始める。小石が入らなくなつたら、今度は砂を入れる。砂が入らな

くなったら、最後にコーヒーを二杯入れる。学生が教授の伝えたいことがわからず不安になったところで、教授はおもむろに話し始める。

『この瓶はとても大切な人生のかけがえのない時間なのです。ゴルフボールは、その中で最も大切なものを表しています。もし、はじめに瓶の中に砂を入れて満たしてしまったら、大切なゴルフボールを入れるスペースがなくなってしまいます。優先順位を間違えると、人生は味気のないものになってしまふのです』

概ね、このような内容の話をしたところ、「コーヒーにはどのような意味があるのでしょうか」との質問が学生から寄せられる。教授は「どんなに忙しくて時間が足りないようにみえても、友人と一緒にコーヒーを楽しむ時間を持つことはできるということです」と答える。—

観念的な内容の話を目に見える形で強烈に伝える授業の一光景であるが、一から十まで事細かく教えることに情熱を傾ける教師にとって、あるいは知の転移を旨とする授業にとって、それを省察するための示唆に富むものである。

教師の有する専門的知識は自らの中で体系だった構造を持ち、知識相互の連関も知っているが、授業でそれを一時にそのまま伝えることはかなわないで、やむなく知識を断片化して学生に授けようとする。それはまるごと一尾の魚ではなく、まるまる一頭の牛でもなく、例えば鮭の切り身あるいはそぼろであり、牛肉の細切れあるいはミンチのようなもの、換言すると「砂」のようなものである。教師が学生に「この砂を入れなさい」、あるいは「こちらの小石を入れておきなさい」と言ってそれを大量に学生に手渡したとしたら、学生の瓶は断片的な知識でいっぱいになるばかりである。教師は、砂（断片的な知識）を学生の瓶の中に入れる前に、もっと大切なものの（考え方のフレームワークなど）をこそ学生の瓶の中に入れてあげようと考えなければならないのではないか。

本当に大切なものが瓶の中に入っているのなら、学生は自分が必要とする知識の何が足りていない

かを知ることができる。必要なのに不足していることが分かれば、自らそれを探しにいくはずである。教師が「自分にはここが足りない。それをもっと知りたい」と学生が思うような、知識や真理に対する飢えのようなものを引き出してあげると、学生は自ら真理を求めて能動的、主体的に学ぼうとするはずである。筆者はこのように考えたうえ、教師が勘案すべきは“How to Teach”に代わって“What to Teach”と“What not to Teach”を厳選することにあると捉え、教師が敢えて伝えなかったことを学生が問い合わせ立て探しにいく授業をデザインすることにした。

3. 「大学教育論」の授業実践

このデザインに基づいた全学共通教育科目の「大学教育論」が2009年より始まった。当該科目を表現するのにPBL型授業科目という文言を使っているが、それは教師がProblemを用意し（あるいは文脈の中に隠し）、その答えを学生が探すために調査・探求(inquire)するスタイル（実質的にはInquiry Based Learningそのもの）ではなく、Problemそのものを学生が自ら探して設定し、その答えを探究する一連の知的活動をそこに含む“Student centered Problem Based Learning”型の科目という意味である（三浦、2012）。

【表2 「大学教育論」の受講者数】

年 度	2009	2010	2011	2012	2013
受講者	352	113	66	56	41
年 度	2014	2015	2016	2017	2018
受講者	32	58	67	37	31

初年度は400人近くの規模でスタートし（最終的に352人が履修を終え）たが、机と椅子が固定された変則的な多角形の教室は、学生がアクティブにグループワークを展開するにふさわしいものではなかった。また4人編成のグループのすべてに課題探求のプロセスや結果を発表するための時

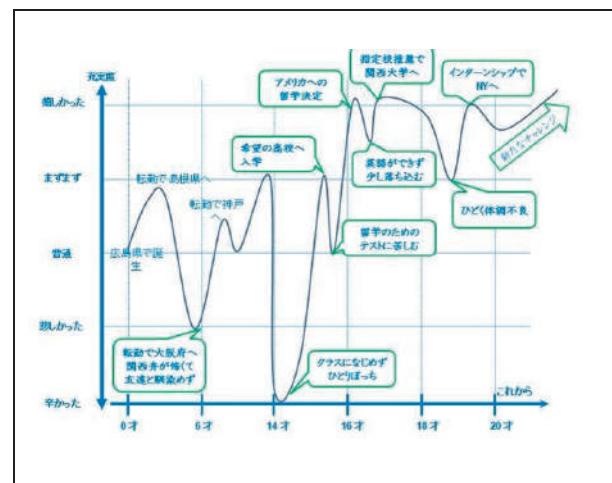
間を提供することもできなかった。翌年には机と椅子の配置が規則的な四角形の教室に変更したが、4名編成のグループ28班がワークを展開するためのスペースは不十分であった。とはいえ、授業評価アンケートの自由記述欄には、自らが課題を設定し、グループワークを通じて課題探究を進めていく授業スタイルに対して好評価が寄せられた（三浦・竹村、2013）。しかし、より充実したグループワークを展開できるように、以後、可動式の机と椅子が配置された教室において、受講者数の上限を幾度か変更しながら、この問題の克服を図っている²。

かかる物理的な問題を解決するための提案ではなく、学生のグループワークをより充実したものにするための提案が2011年度にLAより出された。それはグループ編成の時期を早めることである。これまで、大学の起源とその後の経緯について言及し、現在に至るまでに大学がおかした大きな過ちや大学教育を改善するための動向などを複数回の授業にわたってインストラクションとして提供した後にグループピギングをしていた。これに対し、グループとしての成長、進化を望むならメンバーとの出会いは早い方が良いという進言がLAよりなされたのである。わずかに2度（多くても3度）ほどしかないインストラクションの授業であっても、その間に教師の話を聴くだけという受動的なスタンスが生じてしまうと、それが後のグループワークに影響を及ぼすかもしれないとなじての提案である。それはグループワークの経験を持ち、また授業において受講生の姿を観察し、その声に耳を傾けるLAだからこそ可能なものであった。以後、ボローニャを起源とする大学史をきわめて簡潔にまとめたものを1回目の授業の冒頭に伝えるにとどめ、この授業がグループ単位で課題を設定し、それを探究していくものであることを第1回目において受講生に強く印象付けるように心がけている。なお、大学史に関するそれ以外の情報については、毎授業の終盤に書いてもらう小レポートならびにそのレポートに対するコメ

ントを掲載する通信（「大学教育論の広場」）に追記して配付することにした。

翌2012年には受講生からの提案を受けて「自分史」を作成するワークを探り入れた。自らが主人公であることを意識するのに好個のアイデアであると考えたからである。50名を超えるクラスで「書き物」としての五十余話の自分史を共有するのは容易なことではないが、学生によって提案されたのは自分史をグラフとして表現することであった（図1）。

【図1 学生が考案した自分史のためのシート】



自分史を作成する作業を体験すると、どんなものであれ過去があった（過去を乗り越えた）からこそ現在の自分が作られ、現在の自分のあり方が将来の自分の姿を決めるにつながると認識できるようになる。そればかりか他者も自分と同じように自分史を刻み続けていると考えることができるようになるため、メンバー間の関係が以前にまして良好なものとなり、その後のグループワークが円滑に進むようになった³。

2013年にはさらに画期的な改善がLAによってなされた。第1回目の授業の冒頭にLAが自己紹介をするのだが、そこに自らが既に履修した「大学教育論」に対する思いを盛り込むようにしたのである。また、自身が科目履修時に設定した課題について簡潔にまとめたものを発表するようにもしたのだが、それは受講生を刺激するモデル・プ

レゼンテーションとなった。「大学の主人公は君たちだ」がこの科目的サブタイトルなのだが、そのことを受講生が身近なこととして感得できるように、様々な活動に取り組んでいる受講生以外の学生が所属する団体を授業に招待し、活動の報告のみならず、受講生が参加できるワークを提供してもらうように働きかけた。こうして現在の「大学教育論」のかたちが LA からの提案によって少しずつ創られていく。

4.LA の提案による授業改善

以後も、LA からは建設的なアイデアが数多く出されている。

2014 年までは 14 回目ならびに 15 回目を各グループによる最終プレゼンテーションに充てていたが、2014 年からは最終回の後半部分を全体のリフレクションと位置づけることになった。はじめは自分を「主人公」として捉えることに戸惑い、不慣れなグループワークに不安を覚えていた受講生が、次第にグループでの活動を楽しみにするようになり、また主人公としての自覚を獲得していく様子を各グループがプレゼンテーションで用いたスライドやワークの様子を撮影した画像をもとにムービーとして作成し、それを放映するようになった。この企画は以後の LA に受け継がれ、以下のレポートを見るように受講生にも好評である。

「この授業に携われたことに感謝しています。最後のムービーから、この授業が走馬燈のようによみがえってきました。この授業で学んだことを活かし、日々の生活に採り入れていきたいです」

(2017 年度 商学部 1 年男子)

ムービーを発案した LA は、卒業後、東京の小学校で勤務しているが、たまさか大学教育論の開講日と重なった 2014 年度の都民の日(10 月 1 日)に Skype を利用して授業に参加し、グループワークを遠隔で支援した。同じ時間帯に同じ場所にいなくともグループワークのファシリテーションが

可能であることを受講生にも、他の LA にも強く印象づけた。以後、都合のつく限り、卒業した LA が大学教育論の授業に参加して、学生のうちに培っておいてほしいこと、社会人になって初めて気付いたことなどを受講生に伝えてくれている。

なお、卒業後に授業に参加するのは LA に限らない。2011 年度に大学教育論の授業に参加した学生が卒業した翌年度に東京から授業にかけつけ、「Believe Your Future」と題したプレゼンテーションをしてくれた。

【図 2 卒業生によるプレゼンテーション】



また、2017 年度最終回のレポートに「卒業後も参加させて下さい」と綴った文学部 4 年生の男子学生は、その翌年度の授業に全て参加し、次のレポートを残してくれている。

「こんなにもハート溢れる授業は、大学の授業を超えていました！僕の小学校の卒業式よりも感動したかもしれません。一生の思い出を刻んだ授業、ありがとうございました！！！！皆さん、またお会いした時は、よろしくお願ひします」

ここに表現された「ハート溢れる授業」になつたのは LA による活動ならびに数々の発案の成果である。先に紹介したように、2013 年度には初回と最終回の授業が改善されたが、翌 2014 年度にはさらなる工夫が施される。まず、それまでグル

ープワークの成果を発表する機会がセメスターの終盤に限られていたが、中間期にもそのような機会を提供することになった。とはいえ、その発表には完成度を求める。どのような興味関心に基づいて、いかなる課題を設定したのか、その課題達成の進捗状況や今後の予定あるいは希望を併せて報告することにしたのである。自分たちのグループの来し方を振り返り、行く末を展望するためのよい機会になるとともに、他のグループの様子を知ることが刺激となり、以後の課題達成に向かうグループワークが充実するようになった。また、同じようなテーマを有する他のグループとのコラボレーションを受講生が試みるようになっている。この中間報告も教室の前方でプレゼンテーションを行う形式ばかりではなく、ポスター・セッション形式を導入し、それぞれのグループのポスターに感想や意見などを記した付箋紙を一人で幾枚も貼り付けるなど、受講生が常に刺激を感じ、積極的に作業に取り組むことができるような創意工夫がなされている。

グループワークの成果については13回目ならびに14回目の授業で発表することに変更し、最終回の授業では恒例となったLA作成のムービーの放映に加えて、各グループの最終プレゼンテーションに賞を授けることになった。全てのグループに賞状が授与されるのだが、そのほかに、MVP（正しくはMVG）とLA賞（ならびに／あるいは）三浦真琴賞を授与することも提案され、後輩のLAに受け継がれている。また、最終プレゼンテーションに至るまでのグループワークの様子やプレゼンテーションのスライド、あるいは毎回の小レポートからの抜粋などを掲載したアルバムを作成して受講生全員に配付することも、LAと担当教師が相談して決め、こちらも後輩によって踏襲されている。

5.LAによる創意工夫の影響

このように学生に寄り添い、新しいアイデアを

創出しながら学びを支援するLAの活動に興味を抱き、次期よりLAとして活動したいというリクエストが多数寄せられるようになっている。学生が、自身はもとより、他者の学びに興味を抱き、それを支援する取り組みに関わりたいと願うようになっているということである。

ところで大学教育論のクラスでは、授業改善に関するテーマがしばしば取り上げられるが（表3）、それはとりもなおさず、大学における講義の在り方に学生が不安や不満を抱き、入学前にイメージを抱いていた「大学らしい授業」を受けたいと望んでいることを反映していると考えられる。

【表3 大学教育論のクラスで学生が設定した授業（改善）に関するテーマ（抜粋）】

年度	授業（改善）に関するテーマ
2010	学生教師による授業／少人数制のクラス
2011	双方向型の授業を実現させるために
2012	協働型・双方向型授業の充実／入学前教育
2013	合宿授業／恋愛に関する授業科目
2014	学生間の交流を促す授業
2015	グループワークを中心とした必修科目
2016	留学生と共に参加する授業
2017	授業評価アンケートの改善
2018	学生同士が教え合う授業

このうち、2013年度の大学教育論の授業においてLAに支援されたグループワークが重要な契機となり、後に学生提案科目として開講されたものがある（三浦・松田、2016）。授業内での提案にとどまらず、それを実現する前向きの意欲はLAに感化されたものであると考えてよいだろう。

そればかりかLAの活動や創意工夫は筆者自身的授業デザインに大きな変化をもたらしている。

当初は序盤にインストラクションの授業を複数回設けたのちにグループを編成し、それぞれに課題の選定と達成を促そうとしていた。グループワークの未経験者が多くとも、回数を経るうちに徐々に上達していくと考えており、それを促すた

めに、企画書や進捗状況報告書の提出を求めるこ
ともしていた(図3)。

【図3 初期の段階で使っていた企画書など】

関西大学 大学教育改善プロジェクト 企画書				関西大学 大学教育改善プロジェクト 進捗状況報告書 11月25日			
チーム名:				チーム名:			
会場名:				会場名:			
会期日程:				会期日程:			
メンバー(会員)				メンバー(会員)			
(学年・専攻)				(学年・専攻)			
立派の感想:				立派の感想:			
説明会の感想:				説明会の感想:			
日程:	用日	到着日程	宿泊	用日	到着日程	宿泊	
	○	○	○		○	○	○
	○	○	○		○	○	○
	○	○	○		○	○	○
	○	○	○		○	○	○
	○	○	○		○	○	○
	○	○	○		○	○	○
備考:				備考:			

▲2009年度 企画書と進捗状況報告書

企画書		実施母体:
提出日 年月日		実施計画:
企画名: 企画目的:		
企画対象: 期待される効果:		実施上の留意点:
企画立案に際し、入手した情報: (資料をおよびリースを複数すること) :		道筋・選択が可能と思われる他の企画あるいは部署等: (道筋をもつたのがある場合は)
		支援・応援を依頼する機関・部署・人員等: (道筋をもつたのがある場合は)
		チーム名: メンバー氏名: _____ 学年番号: _____

▲2010年度企画書

この他にプレゼンテーションの準備に必要な事柄を記入して提出する用紙も作成していたが(図4)、奇しくもこれらは全て、先述した Bonwell & Eison (1991) の active learning の定義にあったように、学生に作業の意味や目的について考えるよう促すつもりでいる教師が学生を「なんらかの作業に参加させ」ようとしているだけのものであった。しかも文書を作成すれば「作業に参加」することになるとまで考えていた。長らく教育パラダイムの中にいたため、知らず識らずのうちに、そのような考え方方が身に染み付いていたのである。

【図 4 プрезентーションの準備に関する事前調査票】

チームプレゼンテーションの準備に関する事前調査表

▲2011 年度

2014 年度には受講生がグループにどのように進歩があったか、自分にどのような変化があったかをリフレクトするために自己の成長を記録するシートを配付した（図 5）。

【図5】自己の成長を記録するシート

自己の成長を記録する							
グループワーク コミュニケーション(5点)	自己紹介 メンバーを覚える グループーム	林のメンバーの実 績に耳を傾ける	他のメンバーの発 言を聞き出せる	メンバー間の異 なる主張を把握でき る	メンバーの役割分 担を決める、実行す る	会期連続の時間 差などを組合せで よくて課題をさ る	自己評価
テーマ (5点)	テーマの内容に 従事する、経験 について話し合う	テーマの発展を 教説する、経験 について話し合う	テーマを終る、 テーマに関する問 答や実験の計画を まとめる	テーマに関する議 論、考察の実施	中国社会／國の 歴史／文化、政治 などの学習を終 り、自分自身を 項目に反映させる	プレゼンテーシ ョンが本当に充 実したかを評定 する	自己評価
主人公 (5点)	学生の動機を自 分に引きつけて寄 せられる	自分のアイデア、 意見を持ち、実現 できる	テーマと自分との 関連と自分の言 葉で理解して能 力ある	他のメンバーが 「主人公」である ことを強調し、意見 を出し			自己評価

しかし、受講生はメンバーと共に選定した課題の探究に精力的に取り組んでいるため、自己の省察に時間をかける余裕はなかった。最終回のレポートを読めば、受講生がセメスターを通して自己の中にどのような変化があったと感得しているか

を読み取ることができるので、教師がセメスターをいくつかの期に分断して、グループや自己の歩みについて記入させる必要はないのである。これは学生に自らの成長を意識してもらうためでも、教師が学生の変化を掌握するためでもなく、文書によって学生を管理するためのものにはかならない。そのように考え、形式的な書類の作成と提出は2014年度を最後におこなわないことにした。

現在、第1回目の授業は以前のLAの提案をもとに簡潔なインストラクションを行った後、自ら仲間を発見する工夫を施したグレーピングを実施している。またグループワーク力の上達を実施回数に頼むのではなく、グループワークを進める上で留意すべき事柄を疑似体験できるスマートワークを用意し、効果的にグループワークを進められるように配慮している⁴。

学生が自ら課題を選定・設定し、グループワークによってその達成を目指す“Student centered PBL”型の授業は、受講生の学びを支援するLAがいてこそ効果的に展開することができるが、さらによい授業へ改善していくためのアイデアもLAがいてこそ生まれるのである。LAの活動や発案は、まさに学習パラダイムにおける近未来の教師の姿を思料するための貴重な資料・情報となっている。

註

1 これは“The Mayonnaise Jar and Two Cups of Coffee”（マヨネーズの瓶と二杯のコーヒー）として有名なエピソード。詳細は以下のURLを参照。
<http://www.michaelppowers.com/prosperity/mayonnaise.html>

<http://www.pironcounseling.com/mayo-jar-and-two-cups-of-coffee/>（いずれも2018年5月1日閲覧）

2 「大学教育論」は、当初、2年間という期限付きのチャレンジ科目としてスタートした。2年目にはPBL型授業を展開するに当たって適切な学習環境を保証するために、利用可能な教室（可動式

の机・椅子を配備した教室）の収容定員を上限とした履修制限をかけるようにしたが、受講を希望する学生が多いことに鑑み、受講の機会に恵まれなかつた学生のために開講の延長を申請し、受理された。この授業が学外の耳目を集めるようになったのは、その後である（例えば「IKUEI NEWS 69」（電通育英会、2015年1月）を参照）」

3 自分史の授業の進め方については、三浦（2018）を参照。

4 グレーピングの工夫ならびにグループワークを疑似的に体験するスマートワークについては、三浦（2018）を参照。

参考文献

American Association for Higher Education, et al. (1998). Powerful Partnerships A Shared Responsibility for Learning. A Joint Report. Jount Task Force on Student Learning final report.

(https://www.aahe.org/articles/Jount_Task_Force.htm) (2019年2月20日閲覧)

Barr R. B., et al (1995). “From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education,” Change Vol. 27, No. 6, pp.12-16. Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, D. C. George Washington University.

Capstick, S. (2004). Benefits and Shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students. (https://www.researchgate.net/publication/268414551_Benefits_and_Shortcomings_of_Peer_Assisted_Learning_PAL_in_Higher_Education_a_n_appraisal_by_students) (2019年2月20日閲覧)

Chickering, A. and Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate.

- Green, Paula (2011). National HE STEM Programme Project – Peer Assisted Learning: In and beyond the classroom: A Literature Review of Peer Assisted Learning (PAL). University of Bath.
- (https://uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/pal/pdf/A-Literature-Review-of-Peer-Assisted-Learning.pdf#search=%27A+Literature+Review+of+Peer+Assisted+Learning+%28AL%29%27) (2019年2月20日閲覧)
- 三浦真琴(2010)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(1)」『関西大学高等教育研究』創刊号, pp.25-35.
- 三浦真琴(2015)「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』Vol. 56, No. 1, pp.40-46.
- 三浦真琴(2012)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(3)」『関西大学高等教育研究』第3号, pp.81-88.
- 三浦真琴・竹村祐哉(2013)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(4)」『関西大学高等教育研究』第4号, pp.1-26.
- 三浦真琴・松田昇子(2016)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(7)」『関西大学高等教育研究』第7号, pp.1-13.
- 三浦真琴 (2018)『グループワーク その達人への道』,医学書院.
- Paula Green (2011). A Literature Review of Peer Assisted Learning (PAL) University of Bath May.

**情報通信技術（ICT）を活用したアクティブ・ラーニング授業
—連鎖型の社会的学習を促す初年次教育—
Active learning with ICT:
Improving the social learning with chain of action in the first-year experience.**

森田亜矢子（関西大学人間健康学部）

蒲生諒太（関西大学）

要旨

本稿は、情報通信技術（ICT: Information and Communication Technology）を活用したアクティブ・ラーニング授業の実践報告である。技術発展とグローバル化に伴い複雑に変化する今日の社会では、心理社会的リソースを活用しながら自律的に行動し問題解決を行うことができる人材の育成が求められている。他方で、大学のユニバーサル化が進み、学生の学力や学習習慣が多様化したことにより、一律の教育を施すことは困難になりつつある。様々な教育的ニーズを持つ入学者を、どのようにして専門的な学びへ導くかということは、初年次教育の課題である。本稿では、こうした背景をふまえて行った学習支援の取り組みと情報通信技術の活用について報告する。対象は、4年制大学の文系学部に所属する初年次生である。取り組みの内容は、次の5点である。1つめは、対話的で主体的な学習を促すための学生主導型の授業デザインの開発である。2つめは、オンデマンドな学習を質と量の両面から支援するための情報通信技術の活用である。3つめは、省察にもとづく自律的な学習の素材としてループリックを提示し、学習成果の可視化を試みたことである。4つめは、グループ学習とピア・レビューによる協調学習を組み入れて、社会的リソースを活用した連鎖型の学習を促したことである、5つめは、授業に対して学生がコミットしやすいよう、役割分担や教室内の配置に工夫をしたことである。結果、個別学習と協同学習を組み合わせた少人数ゼミナール形式の演習を実施し、情報通信技術を活用して授業内外の学習支援を行った。本稿では、取り組みの詳細を述べ、個々の取り組みについて考察を行う。

キーワード 学習管理システム、ループリック、e ラーニング、e ラーニングポートフォリオ／LMS (Learning Management System), BYOD (Bring Your Own Devices), Rubrics, e-Learning, e-Learning Portfolio

1. 問題と目的

1.1 学習習慣の多様化と教育的ニーズの多元化

文部科学省の学校基本調査によると、平成30年度の大学等進学率は、通信教育部への進学を除いて54.7%と3年連続で同率の高い水準を保っている（文部科学省、2018）。学部への進学に限れば進学率は49.6%であり、これは過去最高の数値である。

大学のユニバーサル化によって、大学入学者が必要とする教育内容は多様化している。少子化や高大接続改革が進むなか、入学試験制度が柔軟化

され、従来の学力型試験を受けずに大学へ進学する学生の割合も増加した。これにより、高校生が大学入学までに身につける学習習慣も多様化している。

学習は、質と量の両面から捉えることができる（畠野・溝上、2013）。主体的に学習に取り組む態度は質的側面であり、授業内外での学習時間は量的側面といえるだろう。質と量の両面から学習を充実させるために、学習習慣の形成は欠かせない。

学習習慣は、大学に入学したからといって身につくわけではない。大学生を対象とした大規模調査の結果、1日1時間未満しか授業外学習を行わない者が7~8割に及ぶことは早期から問題視されていたが(溝上、2004)、この実態は現在も変わっていない。日本私立大学連盟が行った調査によると、大学生の「自宅での自習時間」の平均は0.76時間であり、1時間に満たない(日本私立大学連盟、2018)。

関西大学人間健康学部の2018年度のパネル調査によると、高校3年次の秋には授業以外に一日4時間以上勉強していたと回答した学生が3割いたものの、大学3年次になっても同程度の学習時間を継続している者は3%以下に減少している。こうした調査結果からは、大学受験のための勉強を終えた学生たちが、大学での学習にうまく移行できるような支援の必要性もうかがえる。

1.2 初年次教育に求められていること

個々の入学者が求める教育の水準や内容が大きく相違するなか、従来型の一律の教育を実施することはしばしば困難であるし、入学者のニーズに合致しない。これを喫緊の課題とみなした各大学は、専門教育のあしがかりとなる高大接続教育にいちはやく取り組み、2005年のリメディアル教育学会の設立を促した。中央教育審議会では、高等教育における多様化と質保証の両立を図るための改善がたびたび提案され、2008年には初年次教育学会が設立されるなど、各方面で急速に対応が進んだ。

大学を対象に行われた大規模調査によると、リメディアル教育の実施率は43.9%、初年次教育の実施率は89.6%にのぼる(ベネッセ、2016)。実施内容の内訳をみると、アカデミックスキルの教授はもちろんあるが、それよりも、学びへの動機づけや人間関係づくりに最も注力されていることがわかる。読み書きの技術や知識などのアカデミックスキルの伝達は、「学習内容」の教授にあたる。他方で、動機づけは「学習態度」の育成である。人間関係づくりは「この大学に入学してよか

った」と感じられるような教育的働きかけといえよう。

初年次教育において、人間関係づくりや動機づけが最も注力されているという調査結果は、学習の内容を提示する従来型の教育では十分といえない現状を示している。初年次教育においては、学習を促す場を準備し、学習に対するレディネスをととのえ、学びのサイクルをつくるための工夫が求められている。

1.3 学習支援と学生支援

大学の初年次教育の役割は、専門的な学びへとスムーズに移行できるよう入学者を導き、学士課程での生活が充実するよう支援することである(濱名、2008)。学士課程生活の中身は、卒業要件の対象となる正課教育のほかに、課外活動や交友などのいわゆるキャンパスライフも含む。つまり、学士課程生活を充実させる要素は、勉学だけではない。しかし、日本私立大学連盟の調査は、学士課程生活の満足度と勉学の充実が関連していることを示している。

2018年度の私立大学学生生活白書によれば、正課教育への満足度が高く、かつ、学生生活への満足度も高い学生が最も興味や関心を持っている対象は「大学の勉強(39.5%)」であり、続いて、「資格の取得(33.8%)」と「クラブ・サークル活動(29.3%)」である。一方、学士課程に対する満足度が低く、かつ、学生生活に対する満足度も低い学生は、どちらも満足度が高い学生に比べて、クラブ・サークル活動への関心は6.8ポイント低くなり、勉学への関心は13.6ポイントの減少をみせる。

発達段階という視点でみれば、大学生は、自己を模索する青年期のただなかにある。自己への評価や自己像が揺らぎやすい青年期において、自己評価を規定する最大の要因は学業であるとも指摘されており、京都大学では初年次の「学生の学び」そのものを支援する取り組みが行われた(溝上、2001、2004)。学習支援の取り組みは、青年期の発達を支援する取り組みでもある。

1.4 主体的な学びへの転換

グローバル化や情報化が進んで、社会は複雑化かつ多様化している。工業化や人工知能などの技術発展に伴って職業構造が変化するなか、「予測不可能の時代を生きる人材（中央教育審議会、2018）」に求められる能力は、知恵や技能だけでなく、問題発見と解決のための思考力や表現力、そのリソースとなる人間関係の形成力、自律的に行動し主体的に学び続ける力など、多岐にわたる（OECD, 2018）。今日に求められる学習支援のありかたは、授業のなかで与えられた知識の習得を促すというよりも、学習の主体である学生が、学ぶ内容を社会と関連づけて理解し、自らの人生とも結びつながら対話的に深く学ぶことができるよう導くことであろう。

こうした観点からの学習支援の取り組みは、初等中等教育においても既に始まっており（大久保・牧、2018）、単にグループ学習をやればアクティブ・ラーニングができるという「安易な」方法ではなく（中野・三田地、2016）、効果的な実践方法を求めて試行錯誤が続けられている。2040年に向けた高等教育のグランドデザインでは、生涯学び続ける態度を育成するためのアプローチとして、個々人の学修成果を可視化し、「何を学び、身につけることができたのか」という認識を社会で共有してリカレント教育の仕組みをととのえ、「学修者本位の教育への転換」を図ることが提案されている（中央教育審議会、2018）。

1.5 目的

本稿の目的は、上述の背景をふまえ、大学初年次生の主体的で協調的な学びを、質と量の両面から支援するための授業デザインと、情報通信技術（ICT: Information and Communication Technology）を活用した取り組みについて、実践報告を行い検討することである。取り組みのねらいは、自律的で対話的な学習態度を養い、リソースの社会的交換による連鎖型の学習を促すことである、以下に、個別学習と協同学習を組み合わせた少人数ゼミナールの事例と、ICTを活用した授

業内外の学習支援について述べる。

2. 方法

2.1 科目の概要

本稿で報告する実践授業は、関西大学人間健康学部の初年次生を対象に2017年度から2018年度にかけて開講された必修科目の「導入演習」である。

人間健康学部では、初年次の前期に開講される「スタディスキルゼミ」において、人間関係づくりを主眼とするアドベンチャー教育を実施している。これを受けて開講される後期の「導入演習」は、アカデミックスキルの習得と専門科目への移行を担う授業として位置づけられる。筆者らは、こうした点をふまえ、社会的リソースをいかして学習を行うシステムの構築を目指して授業の開発を行った。以下に、授業の概略を述べる。

本科目の内容は3つのテーマで構成される。3つのテーマとは、「リーディング」・「ライティング」・「ディスカッション」である。各テーマで5回ずつ、全15回の授業を実施する。

1つのクラスには3名の教員が配置される。教員は3つのテーマのいずれかを担当し、3名の教員が5回ずつ授業を行う。このうち、筆者らは「リーディング」の授業を担当した。

教育の質を高めるために少人数制を敷いており、2018年度の受講生344名は18のクラスに分けられる。これを4名の教員が担当する。このうち、筆者らは12のクラスを分担した。各クラスの構成人数は18名から21名であり、男女比はおおむね1対1から3対2であった。

2018年度は、前年度の内容をふまえ、授業の基本的な枠組みやシステムは踏襲しながらも、具体的なツールや実践面での工夫は個々の担任者の裁量に任せる方針とした。教員の個性をいかした様々な方法を検討し、授業の改善につなげることがねらいである。

本稿では、ICTを活用した2018年度の学習支援の取り組みを中心に報告する。授業に取り入れた方法とツールは、BYOD（Bring Your Own

Devices)、学習管理システム、ブレンド型eラーニング、eラーニング・ポートフォリオ、ルーブリックである。各項について、以下に述べる。

2.2 ICTに関する教育環境とBYOD

本授業は学生個人が所有するデバイスの持ち込み(以下、BYOD)を前提に実施した。持ち込む機器の条件は細かく指定せず、インターネットに接続して後述の学習支援システムにアクセス可能なデバイスであれば可とした。当該クラスの全学生がスマートフォンの利用を選択した。

授業を実施した教室にはWi-Fiが整備されており、校舎内にはオンデマンド・プリンタを含む複数のプリンタが設置されていて、スマートフォンからの出力も可能である。学生が自由に利用できる談話室を兼ねた学習室ではノートパソコンの貸与を実施しており、パソコン教室には数十台のデスクトップパソコンとレーザープリンタを配備して学生に開放している。

ソフト面では、後述の学習管理システムを含む学習支援システムが全学的に導入されており、学生はMicrosoft OneDriveとDropboxのクラウド・サービスを無料で使用できるほか、Microsoft Officeの文書作成ソフトウェア(Word、Excel、PowerPoint等)を複数の私有デバイスに無料でインストールする権利と、各種アプリをオンラインで使用する権利が付与されている。

また、関西大学では、授業へのICTの活用事例が複数報告されている(大学eラーニング協議会・日本リメディアル教育学会、2014;岩崎、2014)。これら諸条件を検討し、ハード面においてもソフト面においても、ICTを活用した授業を効果的に展開するための教育環境がととのっていると判断した。

2.3 学習管理システム(LMS: Learning Management System)

学習管理システム(以下、LMS)は、eラーニング機能やeポートフォリオ機能を含む学習サービスと、一連の教務サービスを提供するソフトウ

エアである。高等教育分野への学習管理システムの導入は、アジアや太平洋地域を先駆けに欧米各地でも急速に進んだ。学習管理システムには複数のプラットフォームがあるが、2000年代から集中的に開発が進められた結果、機能はおおむね類似している(OECD教育研究革新センター、2016)。

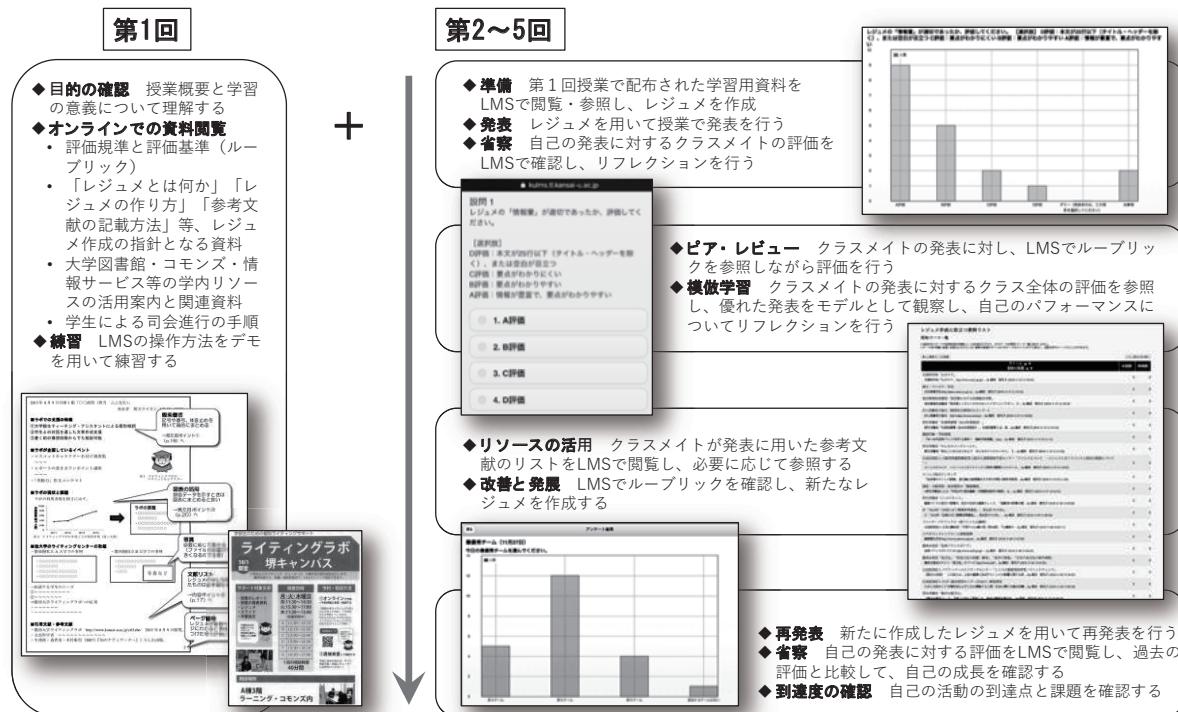
関西大学では、LMSのプラットフォームとして、関大LMS(WebClass)を導入している。WebClassは、複数の大学で導入されているプラットフォームである。関大LMSを利用するためには、ブラウザを起動してスタート画面にアクセスし、大学から付与されたアカウントでパスワードを入力してログインする必要がある。なにも操作しない状態が90分続くとセッションは自動的に切断される。

WebClassが推奨する動作環境は、Windows、Mac、Linuxのパソコンで、Firefox、Google Chrome、Internet Explorer、Safari、Microsoft Edgeなどのブラウザを利用するか、または、AndroidかiOSのスマート・デバイスでデフォルトのブラウザを利用することである。

科目担当者は、学習管理システムを利用して、科目情報や受講者データを確認したり、授業の教材や学生への連絡事項を配信したり、成績管理をオンラインで行うことなどができる。教員と学生との双向のコミュニケーションを可能にするクリッカーのようなレスポンス・システムも備えている。

2.4 ブレンド型eラーニング(Blended e-Learning)

ブレンド型eラーニングとは、eラーニングと対面授業を融合させたものである。eラーニングとはオンラインで行う学習のことであり、時間や場所を問わず、個人のペースで繰り返し学習できるため、自学自習のツールとして有効である。eラーニングは、インターネットを利用した遠隔地への授業配信や、授業外で行う課題やプレースメント・テストの提供などにも応用され、多くの大学に導入されている。他方、対面で行う集合授業は、



【図1 主題的な学習のプロセスと学習内容】

アイデアの生産や協働での学習に適している。そこで、知識習得型の学習に適したe ラーニングとアイデア生産型の協調学習に適した対面授業を融合させたものがブレンド型e ラーニングである。

2.5 e ラーニング・ポートフォリオ (e-Learning Portfolio)

ポートフォリオとは「書類かばん」を意味する言葉であり、学習の過程で作成した課題や出席状況などの記録が収められた資料の集合体を指す。それらの情報が電子記録として蓄積されたものをe ポートフォリオという。

電子システムを利用することで、記録作業を自動化することができ、学生と教員の双方が、いつでもどこからでも情報にアクセスできる点がe ポートフォリオの特徴である。

2.6 ループリック (Rubric)

ループリックとは、授業の目標に準拠した評価のための方法論であり、特にパフォーマンスの評価に適した指標である(田中、2008)。具体的には、授業における評価規準と、学生の到達レベルを示

す評価基準をマトリクス形式で示す評価指標を指す(濱名、2011)。ループリックのマトリクスは、評価基準を示す「記述語」と「サンプル」と「尺度」で構成される。尺度(scale)は、課題達成の度合いや段階を示す「ものさし」として示される数値である。尺度には、評価の対象となるパフォーマンスの特徴を描写する記述語(descriptor)と、各達成段階にみられるパフォーマンスの典型例としてサンプルを添える。

3. 結果

3.1 取り組みの内容

授業で実践した取り組みの内容は、主に次の5点である。

- ① 学生主導型の授業デザイン 対話的で主体的な学習を促すために学生主導型の授業デザインを取り入れた。
- ② ICT の活用 学習過程を質と量の両面から支援するツールとしてICTを活用した
- ③ ループリックの提示 省察にもとづく主体的で自律的な学習を行うための素材として、

- 評価基準と評価規準を記載したループリックを提示した
- ④ 協調学習 社会的リソースを活用した学習や「気づき」などのメタ認知を促す学習形態として、協調学習とピアレビューを組み入れた
- ⑤ コミットメントの促進 学習へのコミットメントを高めるために学生が常に何らかのかたちで授業運営にかかわる工夫を配した

授業の目的を達成するために、(1)学修成果の可視化、(2)学生のパフォーマンスの質を適切に評価する方法の開発、(3)パフォーマンスに対するフィードバックの即時化、(4)パフォーマンスを重視する学習において曖昧になりがちな学習目的意識の明確化を促す働きかけ、(5)協調学習に適した教室環境、が必要であると考えられた。そのため、これらの条件の整備を副次的な実践目標とした。

3.2 学生主導型の授業デザイン

学習のプロセスと内容を、図1に示す。全5回の授業のうち、教員が主導するのは1回目の授業のみであり、2回目の授業から5回目の授業にかけては学生が主導する形式を探った。1回目の授業は講義形式、2回目以降の授業は演習形式とした。

講義では、授業の意義や概要を説明し、翌週から行う演習に必要なスタディスキルとリテラシーの教育を行った。演習では、司会進行と時間管理を学生が担い、学生が相互に発表とピア・レビューを行った。演習において、教員は適宜助言と指導を行うが、授業進行は学生の主導とし、一定の自由度を与えた。

3.3 授業構成とICTの活用

全5回の授業におけるICTの利用を表1に示す。講義形式で行った1回目の授業では、各種資料の配布手段としてLMSを利用した。演習形式

回数と授業形態	授業内容	ICTの活用	ICTの活用の場 授業内 授業外
第1回 対面講義と演習 (担当教員による 講義と演習)	オリエンテーション <ul style="list-style-type: none"> 授業の意義と概要 学習の手順 発表に対する評価の基準と規準 課題の見本と作り方 利用可能な学内のリソース チーム分け リテラシー教育 <ul style="list-style-type: none"> ICTの活用法、情報検索 情報倫理、著作権の取扱い スタディ・スキル教育 <ul style="list-style-type: none"> レジュメの作成法 文献引用・参考文献記載のしかた 問い合わせたてかた 	学習用資料の公開 <ol style="list-style-type: none"> 資料『レポートの書き方ガイド』『レジュメの作り方』(関西大学教育開発支援センター) 資料「大学キャンパスにおける学習施設(コモンズなど)の開室時間や予約方法等、利用に関する諸情報」 資料「発表の進行スケジュール」 ループリックの提示 <ol style="list-style-type: none"> 第1回発表に対する評価項目 第2回発表に対する評価項目 掲示板の情報更新 <ol style="list-style-type: none"> レジュメ作成に役立つ資料リスト 不適切な引用文献を用いたレジュメの事例 チームの成員同士の情報交換と発表準備 <ul style="list-style-type: none"> SNS等で相互に助言と調整を行う 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
第2回～第5回 演習 (学生主導型の演習*)	発表 <ul style="list-style-type: none"> 成員3名～4名のチームごとの発表(1名あたり4分間から5分間の発表を行う。チーム全体の待ち時間は15分程度) 質疑応答 <ul style="list-style-type: none"> 各チームの発表後、5分間の質疑応答を行う ピア・レビュー <ol style="list-style-type: none"> ひとりひとりの発表に対して、ループリックにもとづく評価を行う 質疑応答の質について、ループリックにもとづく評価を行う 最優秀チームの選出 <ul style="list-style-type: none"> 発表と質疑応答に対する総評として、最も優れたチームを選出する 	ピア・レビュー <ul style="list-style-type: none"> 評価規準と評価基準(ループリック)の閲覧と、採点の入力 最優秀チームを選出するための投票 発表に対するフィードバック <ul style="list-style-type: none"> ピア・レビューの結果公開 最優秀チームの選出に関する投票結果 資料閲覧 <ul style="list-style-type: none"> 司会役を務める学生のための「進行の手順」 タイムキーパーを務める学生のための「時間管理の手順」 発表する学生のための「スケジュール」 文献の信頼性の判断に関する資料 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

* 司会とタイム・キーパー役は、教員から指名された学生各1名が務める。司会は演習の進行を担う。タイムキーパーはストップウォッチを用いて時間を計測し、必要に応じて司会と連絡をとり、計測結果をクラス全体に告知する。教員は授業の冒頭に5分程度の導入を行い、授業の結びに5分程度の講評を行うほか、助言とフィードバックを行う。

【表1 授業におけるICTの活用】

時刻	活動	LMS の利用	活動内容	進行
10:40	開始		導入	教員
10:45	発表1 学生aの発表と評価 学生bの発表と評価 学生cの発表と評価 質疑応答と評価	資料 「進行手順」の閲覧 一覧 発表者リストの確認 教材 「ループリック」の閲覧 アンケート機能 発表の評価 アンケート機能 質疑応答の評価 結果公開機能 評価の閲覧	第1チームによる発表 ・ 第1チームの成員a, b, cによる発表 ・ 各発表に対する評価と採点入力	学生
11:05	発表2（手順は発表1に準ずる）		続いて、同様の手順で第2チームと第3チームによる発表を行う	
11:30	発表3（手順は発表1に準ずる）			
12:00	最優秀チーム選出	アンケート機能 最優秀チーム選出 結果公開機能 投票結果の閲覧	・ 全体の投票による最優秀チームの選出	教員
12:05	総評			
12:10	終了			

【表2 授業のタイムスケジュール（第2回～第5回授業の例）】

で行った2回目から5回目までの授業では、ピア・レビューとフィードバックにLMSを利用した。利用の事例として、授業のタイム・スケジュールと、LMSを利用したタイミングを表2に示す。

（1）資料配布

LMSで配布した資料は、授業概要、評価規準と評価基準（ループリック）、課題作成の手順、課題の見本、学習のリソースとなる学内施設の情報、授業進行の手順、チームのメンバー構成、発表者リスト、発表順、などである。これらの資料は、授業期間中であればいつでもどこにいてもeラーニングが行えるようにオンラインで受講生に公開した。また、演習の最中でも自由に閲覧できるようにした。

発表を行う学生の氏名と発表順をLMSで公開することは、学生からの要望を受けて実行した。これにより、学生は当日の発表スケジュールを確認しながら授業に臨むことができた。演習の司会進行と時間管理を務める学生は、スマートフォンを手元において進行手順を確認しながら授業を行っていた。

（2）ピア・レビューの入力

次に、学生の発表に対して行うピア・レビューにLMSを利用した。クラスメイトの発表を聞き終えた学生は、すぐに各自のスマートフォンでLMSにアクセスし、発表の評価を行った。

ピア・レビューを行う際のLMSの操作画面を図2のAに示す。ピア・レビューを行う際、学生のスマートフォンの画面には、発表者の氏名が順

に表示される。発表者の氏名をタップすると、ループリックにもとづく質問項目（例、「レジュメの視覚的工夫を評価してください」等）が1つずつ表示される。各質問には回答用の選択肢（例、「A評価」「B評価」等）があり、選択肢をタップすると自動的に採点が入力される。学生は、数回のタップ操作でピア・レビューを終えることができる。

ピア・レビューはループリックにもとづいて行った。ループリックはLMSで公開されており、学生はいつでもスマートフォンで閲覧して参照し、レビューに反映させることができた。

（3）ピア・レビューの集計と結果の公開

LMSを活用したことにより、ピア・レビューによる採点の即時集計が可能になった。ピア・レビューの結果の公開は、LMSで行った。ピア・レビューの結果の閲覧画面を図2のBに示す。LMSを利用することで、発表を終えた学生は、その場でフィードバックを得ることが可能になった。ピア・レビューの結果の公開は、LMSで行った。ピア・レビューの結果の閲覧画面を図2のBに示す。LMSを利用することで、発表を終えた学生は、その場でフィードバックを得ることが可能になった。

ピア・レビューの結果は、翌週の授業日までLMSで閲覧が可能な設定にした。学生は、いつでもフィードバックを閲覧して、達成度の確認と課題の洗い出しを行うなどの学習をeラーニングで行うことができた。

設問1 レジュメの「情報量」が適切であったか、評価してください。

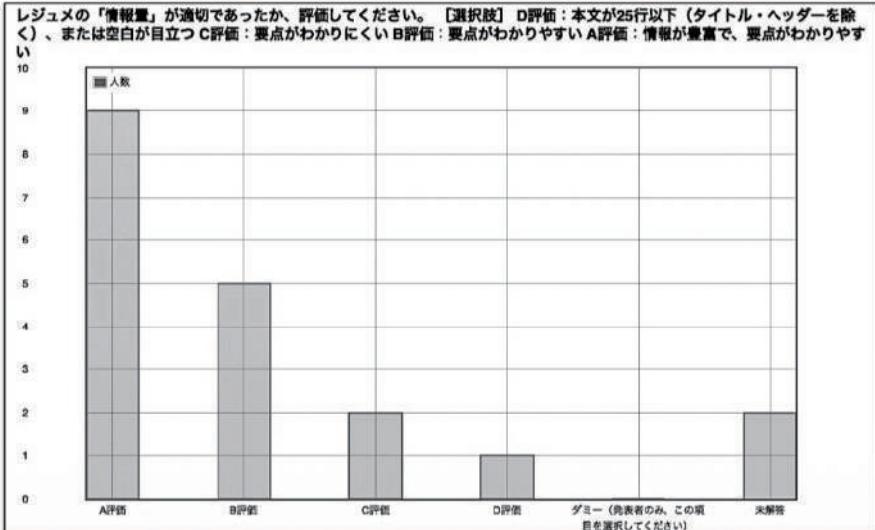
【選択肢】
 D評価：本文が25行以下（タイトル・ヘッダーを除く）、または空白が目立つ
 C評価：要点がわかりにくい
 B評価：要点がわかりやすい
 A評価：情報が豊富で、要点がわかりやすい

1. A評価
 2. B評価
 3. C評価
 4. D評価
 5. ダミー（発表者のみ、この項目を選択してください）

次へ

前へ 目次

A. ピア・レビューを行う際のスマートフォンの操作画面



B. ピア・レビューの結果の閲覧画面(パソコンの場合)

※スマートフォンはiphone6s、パソコンはMacBook(12-inch)、ブラウザはSafariを使用

【図2 ピア・レビューの評価入力と結果閲覧を行う際のLMSの操作画面】

(4) 文献情報の掲示

テキストの読解に役立つ文献一覧の公開を、LMSの掲示板上で行った。一覧に掲載する文献は、学生が発表のなかで引用した資料のなかから教員が精査して選んだ。一覧には、各種文献の基本情報とリンク先のURLを掲載し、eラーニングを行いやすい工夫をした。発表の回数が重ねられるたびに掲示板を更新し、文献情報を蓄積した。

(5) eポートフォリオの作成

学生のアクセス履歴はLMSに自動的に記録され、eポートフォリオが作成された。これにより、教員は、個々の学生がeラーニングを実行しているか、どのタイミングで行ったか、どの資料を閲覧したか、などの学習過程を知ることができた。

教員は、eポートフォリオを参照しながら、「総括的評価」を行う前に「形成的評価」を行って授業の改善を図ることができ（ブルーム、1971）、教育的配慮が必要な学生を判別することや、個々の学生の学習プロセスに応じた支援を検討することができた。

3.4 eラーニングに適したループリックの作成

ループリックを作成するにあたり、事前に担当

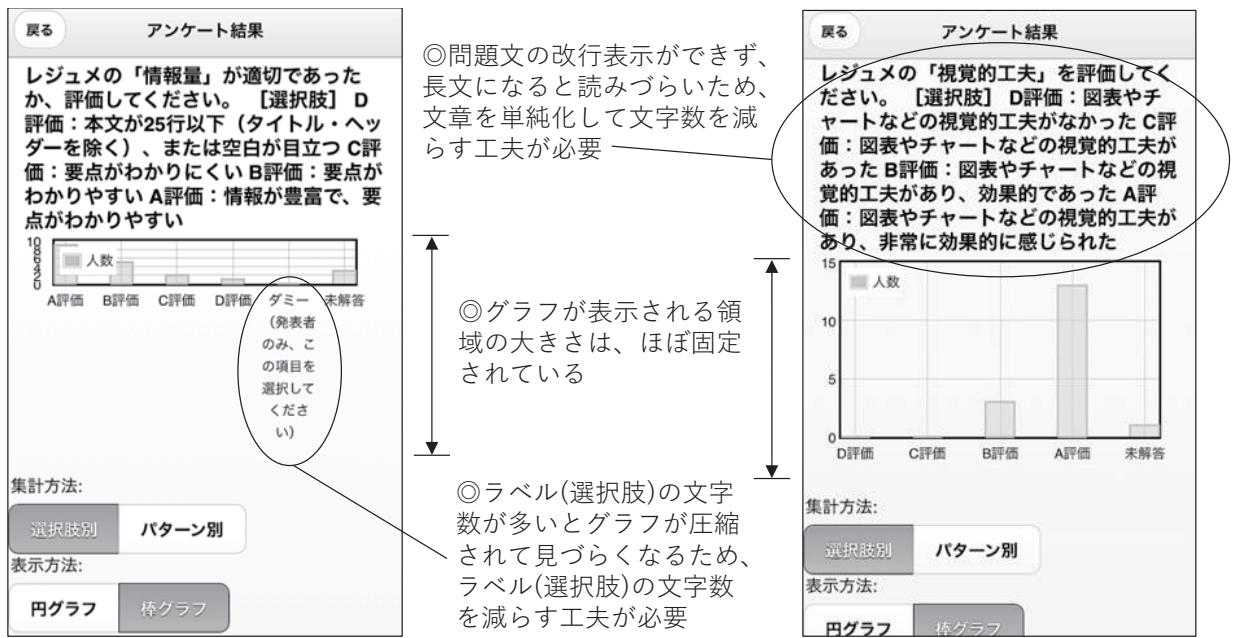
者間で討議を行い、共通の評価基準を定めた。しかし、スマートフォンの操作性を考慮すると、ループリックに独自の修正が必要となった。主な原因是、(1)スマートフォンの画面に一度に表示できる情報量が少ないと、(2)LMSの画面デザインが固定的であること、(3)スワイプ操作で閲覧するとループリックの一覧性が低くなりやすいこと、の3点である。スマートフォンによるピア・レビューの操作画面と問題点の一部を図3に示す。

(1) 情報量の調整

閲覧性の高さを考慮すると、スマートフォンに一度に表示できる情報量は、120字程度の説明文とグラフである。情報が一画面に収まらなければ、ピア・レビューを行うたびに学生はスワイプ操作とスクロール操作を繰り返すことになる。ICTを導入したことでのかえって作業が煩雑になるのは本末転倒であると思われた。そこで、情報量を減らすためにループリックの書き換えを行った。

(2) デザインの制約に応じた修正

LMSの画面デザインは自由に変更することができず、フォントの大きさも固定されているため、選択肢の文字数が増えると、その分だけ図表が圧縮されてグラフが判別不可能になることもわかつ



※スマートフォンはiphone6s、ブラウザはSafariを使用

【図3 ピア・レビューの結果の閲覧画面と表示の工夫（スマートフォンの場合）】

図注：問題文の改行表示は、2019年春のアップデートによって可能になった

た。そのため、フィードバック画面に表示される文字量を減らすための修正も行った。

(3) 質問項目の単純化

スマートフォンではスワイプ操作によって評価項目を切り替えるため、複数の評価規準を一覧することができず、評価項目の相互の関連性を把握しにくい。回答の途中で「さっきの問い合わせはどうだったかな」と見返すためには、ブラウザでページに戻る必要がある。しかし、LMSの機能を用いる場合、ページの再読み込みするとそれまでに回答した内容が消えてしまうため、複数の項目を見比べながら回答するには非常に手間がかかる。

そこで、ひとつひとつの評価規準を単純で明確な内容に改め、評価規準が相互に関連することなく、個々に独立した項目となるよう修正した。修正後のループリックを表3に示す。

3.5 協調学習に適した什器配置

演習では、協調学習を行いやすいように、学習用机と卓の配置を変更した。変更前と変更後の机配置を図4に示す。

演習の主な活動内容は、「発表」「質疑」「応答」「ピア・レビュー」の4つである。よって、発表者にとっても聞き手にとっても、互いの声が聞き

取りやすく臨場感をいただきやすい教室空間をととのえることが、効果的な学習を促進すると考えた。そこで、什器配置を工夫した。

教室には、学生の人数分だけ机と椅子を残し、余分な机と椅子は教室の一隅に収納した。教員は後方に下がり、学生の机は発表者を囲むように円形に並べた。これにより、教室の中央に学生が密集し、その中心に発表者が立つ配置となった。発表者からはフロア全体が見渡しやすく、聞き手からは発表者を至近に見ることができる配置を検討した結果、このような配置とした。

司会者とタイム・キーパーの座席は、クラス全体を把握して指示を行き渡らせるのに適した配置を検討した結果、フロアと対置させることにした。また、司会者が教員とも対置することで、互いに目配せを送って進行の確認を自然に行うことができるよう配慮した。

3.6 コミットメントを促す工夫

演習では、学生が活動内容にコミット(commit)できるように、スケジュールを調整した。コミットメント(commitment)とは、対象と関わりを持つことである。例えば、通勤の途上で見かける猫に名前をつけることは、猫との関係にコミット

パフォーマンス項目		評価A (優れている)	評価B (良い)	評価C (改善が必要)	評価D (不可)
第1回 発行	レジュメの「情報量」が適切であったか、評価してください。	情報が豊富で、要点が分かりやすい	要点が分かりやすい	要点が分かりにくい	本文が25行以下、または空白が目立つ
	レジュメの「視覚的工夫」を評価してください。	図表やチャートなどの視覚的工夫があり、非常に効果的に感じられた	図表やチャートなどの視覚的工夫があり、効果的であった	図表やチャートなどの視覚的工夫があつた	図表やチャートなどの視覚的工夫がなかった
	発表者の「話し方」(声量、話す速度など)を評価してください。	とても聞き取りやすい	問題なく聞き取れる	聞き取りにくい箇所があつた	聞き取りにくい箇所がたびたびあつた
	「発表時間」は守られていませんでしたか。	発表時間を守った(30秒以内のズレにおさまった)	チーム内の連携が悪く、割当時間が少なかったが、要点をおさえて発表できた	発表時間が短すぎた(30秒以上の不足)	発表時間が長すぎた(30秒以上の超過)
質疑応答	質疑したチームを評価してください。質疑の内容は充実していましたか。	議論に発展する踏み込んだコメントが2つ以上あった	議論に発展する踏み込んだコメントが1つあった	用語の意味や数値の確認など、簡単に答えられる質問が大半であった	発言していないメンバーがいた
	発表チームを評価してください。質問への応答は適切でしたか。	どのメンバーも、過不足なく応答していました	答えていたが、回答が短すぎたり1人で喋り過ぎたりする発表者がいた	しっかり答えずに、ごまかす発表者がいた	答えられずに黙り込む発表者がいた
	レジュメの「情報量」が適切であったか、評価してください。	情報が豊富で、要点が分かりやすい	要点が分かりやすい	要点が分かりにくい	本文が25行以下、または空白が目立つ
	レジュメの「視覚的工夫」を評価してください。	図表やチャートなどの視覚的工夫があり、非常に効果的に感じられた	図表やチャートなどの視覚的工夫があり、効果的であった	図表やチャートなどの視覚的工夫があつた	図表やチャートなどの視覚的工夫がなかった
第2回 発行	引用文献(または参考文献)を評価してください。	文献が非常に効果的に引用されている	文献が適切に引用されている	信頼性の低い情報が不適切に引用されている	文献の記載がない・まごひきしている
	発表者の意見(問題提起と考察)を評価してください。	意見の根拠が明確に示され、意見が論理的に述べられている	意見の根拠(データ等)が示されている	意見の根拠(データ等)が示されていない	発表者の意見と著者の意見との違いがはつきりしない
	「発表時間」は守られていませんでしたか。	発表時間を守った(30秒以内のズレにおさまった)	チーム内の連携が悪く、割当時間が少なかったが、要点をおさえて発表できた	発表時間が短すぎた(30秒以上の不足)	発表時間が長すぎた(30秒以上の超過)
	質疑したチームを評価してください。質疑の内容は充実していましたか。	議論に発展する踏み込んだコメントが2つ以上あった	議論に発展する踏み込んだコメントが1つあった	用語の意味や数値の確認など、簡単に答えられる質問が大半であった	発言していないメンバーがいた
質疑応答	発表チームを評価してください。質問への応答は適切でしたか。	どのメンバーも、過不足なく応答していました	答えていたが、回答が短すぎたり1人で喋り過ぎたりする発表者がいた	しっかり答えずに、ごまかす発表者がいた	答えられずに黙り込む発表者がいた

【表3 評価規準と評価基準(関大LMS用に作成したループリック)】

することである。名づけるまでは、よくいる野良猫の一匹にすぎないと思っていたものが、名をつけた時から自分にとって特別な猫になり、雪の朝には寒さに震えていないか心配すらしてしまう。一度コミットした対象は、他人事ではなくなる。

学生がコミットメントを形成しやすい学習の場を提供することは、学習活動にコミットできないことに起因する学習意欲の減退に歯止めをかけ、主体的で自律的な学習を促すために有効であると考えた。そこで、すべての学生が授業運営と何らかの関わりを持つように授業デザインを開発した。司会とタイム・キーパーを務める学生は授業回ごとに新しく指名した。演習は4回実施されるため、クラスの半数近くの学生が、司会かタイム・キーパーを経験して授業進行を担った。司会とタイム・

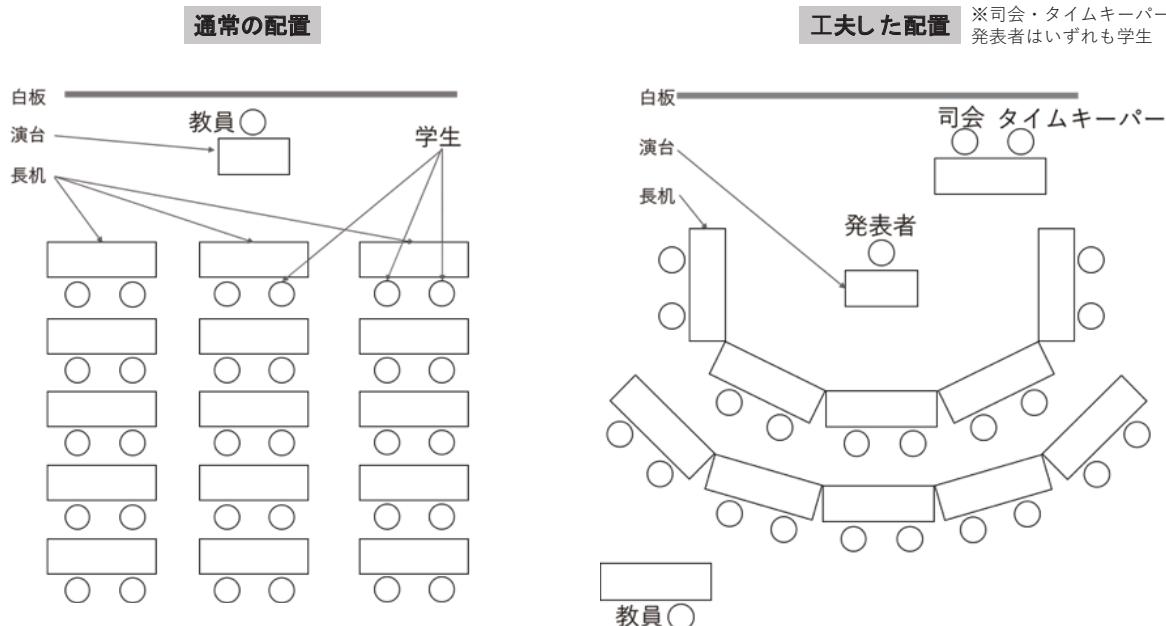
キーパーを担う学生の男女比は等分とし、フロアからの助言は制止せず、助け合いを推奨した。

司会とタイムキーパーを務めない学生は、発表者・評価者・質問者・応答者のうちのいずれかの役割を常に担うようにタイム・スケジュールを工夫した。これにより、学生は授業運営に対して常に関わりを持つ立場となり、学習活動にコミットすることになった。

4. 考察

4.1 総評

本稿では、大学初年次生の主体的な学習を質と量の両面から支援するために実施した授業におけるICTの活用と、実践的な取り組みの内容について述べた。授業では、個別学習と協調学習を組み



【図4 什器配置の工夫】

合わせ、学生が互いのリソースをうまく活用する交換型学習と、互いに模倣しながら向上する連鎖型学習が生じる場づくりを行った。

また、主体的で自律的な学習に必要な目的意識の明確化とメタ認知を促すために、ループリックを提示して指導と評価の一体化を図り、学習成果の可視化を行った。ICTを活用したことにより、これらの目的に即した学習支援をよりよく行うことができた。

実施前に懸念されたことは、学生の慣れの問題であった。LMSなどの新しいツールを授業に取り込み、学生がそれまでに経験したことがない授業運営を担い、評価者の立場になるという試みは、経験のない学生を戸惑わせるかもしれないという懼れもあった。しかし、懸念とは異なり、学生の慣れは非常に早く、授業後には「画期的だった」「実践的で良かった」という声もあがつた。

4.2 ICTを用いる利点

(1) オンデマンドな学習支援

ICTを活用する利点の第一は、個々の学生の必要に応じたオンデマンドな学習支援を行いやすく、学生の学習スタイルに柔軟に対応できることである。授業後に寄せられた感想には、「勉強する時間

が増え、達成感があった」というコメントも見られた。

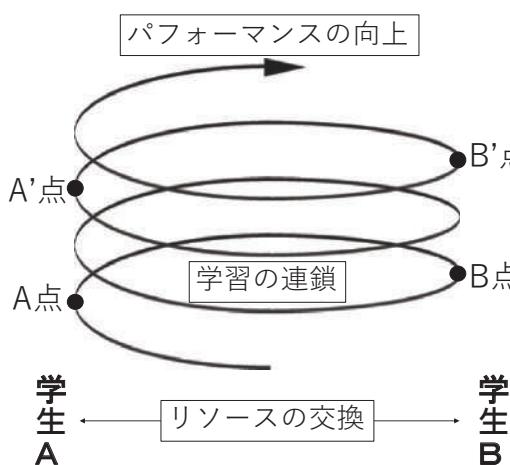
ICTを用いて教材や学習記録への自由なアクセスを可能にすれば、学生は空き時間を有効に活用しやすくなる。流動する情報化社会のなかで、学生の学習の場は、いまや、図書館や教室などに限定されない。いつでもどこでも学習できる環境をととのえることは、学習習慣の形成に役立ち、さらに、学習習慣の形成が動機づけを高める効果も期待できよう。

ICTと動機づけとの関連について更に加えるならば、ループリックを提示してパフォーマンス評価の共通理解を図ることが、学習に対する内発的動機づけを高める効果を持つことが報告されており(鈴木, 2011)、このループリックをいつでも確認できる状態にしておくことの効果も期待できるだろう。

(2) 学習プロセスに適した教材の提供

ICTを活用する利点の第二は、学習のプロセスに応じて柔軟に教材を提供できることである。小集団において互いのリソースを活用しながら学ぶ過程では、学生が相互に高め合う現象が生じる。学生Aが学生Bの優れたパフォーマンスをみて模倣するとき、学生Aのパフォーマンスは学生B

の単なるコピーではなく、学生Aの個性や特技がいかされた独自のパフォーマンスになる。それを見た学生Bがさらに模倣を行い向上するといった、連鎖型で螺旋状の学習プロセスが現れる(図5)。このとき、図5におけるA点とA'点において、学生Aに適した教材の水準や内容は異なる。



【図5 リソースの交換にもとづく連鎖型の学習プロセス】

この授業では、学生が発表で引用した資料を教員が精査して掲示板に追加し、オンラインで公開した。発表の回数がすすむにつれて文献情報の厚みは増した。健康心理学を主題とする1冊のテキストに関して、学生が集めた資料のトピックは、メンタルヘルス・生活習慣病・終末期医療・慢性疾患・リハビリ・食文化・神経科学・痛みのケアなど広範なテーマにわたり、40のスレッドがたてられた。掲示板を見た学生は、掲載情報をただ引用するのではなく、更に新しい情報を探し出して発表に用いていた。こうした教材の使いかたができるることは、ICTの利点である。

(3) データ処理の自動化と迅速化

ICTを活用する利点の第三は、ピア・レビューの集計の自動化と即時フィードバックが可能のことである。授業開発の初期には、ピア・レビューにICTを用いない方法も検討した。具体的には、ループリックのマトリクスを印刷して配布し、採点結果を記入させてから用紙を回収する、という

方法である。しかし、この方法では、回収後のデータを教員が手作業で入力して集計を行う必要がある。また、集計結果の公開を翌週まで待たなければならない。ICTを用いることによって、採点とほぼ同時に集計し、その場で公開を行うことが可能になる。学生のアクションに対して迅速に応答すれば、学生は次のアクションを起こしやすくなり、学習のプロセスをすすめやすくなるだろう。

(4) 形成的評価と授業改善

ICTを活用する利点の第四は、学習のプロセスを教員がリアルタイムに把握し、学習活動の内容や到達度を評価できることである。教育において評価を行う意義は、最終的な成績管理やクラス運営のためだけではない。プロセスにおける適切な評価を学生に提示して学習の指針としたり、形成的評価を行って授業の改善や指導の方向づけに役立てたりすることができる(梶田、1983)。

例えば、学生が発表の準備を始めるタイミングの最頻値はいつごろなのか、発表の前日になってやっと取り組み始める学生は誰なのか、最もよく閲覧される資料はどれなのか、などといったデータを授業改善につなげることができる。授業内であれば、デバイス操作の途中で行き詰まっている学生を発見してアドバイスを与えることができる。その学生が、どの設問で止まっているかを確認し、即時で相互的な交流につなげることもできる。

こうしたICTの利点をいかせば、講義形式であってもアクティブ・ラーニングの要素を取り込んだ授業を展開しやすくなる(森田、2017)。近年では、eポートフォリオに蓄積された膨大なデータを分析して教育に反映させる試みも行われている(緒方、2017)。

(5) 学習活動と学習成果の可視化

ICTを活用する利点の第五は、学習活動の痕跡と成果を提示できることである。メモやノートを取らない授業でも、インターネット上に活動の記録を残せば、学生は自己の活動の痕跡を確認することができる。これによって、学生は自己を学習のプロセスに位置づけやすくなる。

また、ICTを用いれば、フィードバックをオン

ラインで公開することができる。e ポートフォリオは、学生にとって自己の学習の指針を示すものともなりうる。学生は、フィードバックを閲覧して、学習成果の確認と自己省察を行うことができる。省察の材料がいつでもアクセス可能な場所にあることは望ましい。「気づき」は、ふとしたときに訪れるからである。

4.3 LMS を用いる利点

(1) 学籍情報と紐づけた記録

LMS のプラットフォームを用いる利点の第一は、個々の学生が行った学習活動の記録が、学籍情報と共に自動的に蓄積されることである。これにより、個々の学生の学習プロセスを重視した評価と段階的な支援が行いやすくなる。

Google Form と LMS の比較について述べる。2017 年度には、LMS ではなく、Google Form を用いてピア・レビューを行った。Google Form の利点は、ログインせずに使えることと、ユーザー・インターフェースに優れていることである。本稿では、LMS のデザインに合わせてループリックを修正したことを報告したが、そうした手間は、Google Form であれば必要ない。

他方で、LMS の最大の利点は、様々な記録が学籍情報と紐付けられて自動的に記録されることである。Google Form は、ログインせずに使える反面、操作ログが誰のものであるのか特定することは難しい。操作ログを学籍情報と紐づけなければ、アクションのたびに氏名やクラスや学籍番号を入力してもらう必要がある。本稿で報告した授業では、90 分の演習のなかで、学生が行うアクション（ピア・レビュー）が最低でも 13 回ある。つまり、Google Form を使う場合は、1 度の授業で 13 回も氏名とクラスと学籍番号を入力しなければならない。この手順を省けることは、LMS の大きな利点といえる。

(2) 学習活動のパッケージ化

LMS を用いる利点の第二は、教材の配信や相互のコミュニケーションや課題の提出を 1 つのプラットフォームで行える点である。これにより、

学生は、教材を見ながらピア・レビューを行い、フィードバックを確認しながら教材を再確認するという一連の学習活動をスムーズに行うことができる。

(3) e ポートフォリオ

LMS を用いる利点の第三は、学生が意図的に入力した情報だけでなく、ログイン履歴や操作の記録を残せる点である。つまり、LMS であれば、学籍情報と紐づけられた e ポートフォリオが自動的に作成される。ピア・レビューの記録をみれば、それぞれの学生が評価にかける時間はどれくらいなのか、どの学生がどういったパフォーマンスに対して高い評価をつけているのか、いい加減な評価をしている学生は誰なのか、優れたパフォーマンスを見せる学生が多用する教材はどれなのか、積極的に e ラーニングを行う学生は誰なのか、効果的な学習が行えているのか、すなわち、個々の学生の学習頻度や学習時間は成果に結びついているのか、コミットメントが弱い学生は誰なのか、などを判別して、学習支援の方法と内容を検討することができる。

4.4 BYOD を導入する利点

BYOD を活用することで、授業の自由度が増す。ICT を導入するにあたり懸念された点の 1 つは、スマートフォンなどのデバイス操作に注意を向けることが、学生の意識を「いま、ここ」の場からそらすのではないかということであった。そこで、教室内の什器配置を変え、スマートフォンから顔をあげれば自然にクラスメイトと視線が合うように円形の配置とした。また、発表者を囲んで巣を作るよう机を並べることで、教室内の密集度が高くなり、学習活動を行うクラスメイトの様子を肌で感じやすいよう工夫した。

こうした柔軟な机配置は、各自がデバイスを持ち込む BYOD を導入したことで可能になった。デスクトップ・パソコンが整然と並ぶ従来のパソコン教室では、学生同士の距離が離れがちであるうえ、通路は狭く、交流が起きにくい。BYOD の利点は、教室環境の自由度を高く保つことができ

る以外にも、学生が使い慣れたデバイスを用いて学習を行うことができる点がある。

4.5 ICT 活用の課題

ICT を導入することで生じる制約もある。LMSについていえば、十分にユーザー寄りのシステムになっているとは言い難く、思ったような授業運営ができないこともあった。

たとえば、学生が「ログアウト」ボタンを押さずに LMS を終了すると不正処理となり、学習履歴が残らない仕様になっているのは非常に残念であった。ブラウザの「閉じる」ボタンを押すという、一般的には正しい終了操作であっても不正処理となるため、学習履歴の管理ができないケースもあった。

また、LMS では、ピア・レビューの参加者しかフィードバックを閲覧できない仕様のため、発表者本人が自分の発表に対するピア・レビューに「参加」しなければいけない。そのため、発表者専用の選択肢（ダミー項目「発表者のみ、この項目を選択してください」）を追加しなければならなかつた。これを避けるための手段としては、冒頭と終末に新項目（例：質問「あなたは発表者ですか？」）、選択肢「はい・いいえ」）を追加して分岐を設定する方法がある。「あなたは発表者ですか？」に対して「はい」と答えた場合は自動的に最終設問に至るよう設定する方法である。ただし、分岐を設定するためには「一部の設問に対して未回答の状態でも終了できる」状態にしなければならず、そのままでは他の学生の回答漏れを誘発しかねない。これの対処法としては、教材作成時に全ての項目の「必須」マークに手動でチェックを入れる方法がある。これにより、回答漏れを防ぐことができる。運用においては、こうした種々の工夫が必要になる。

LMS では各教材について詳細な条件設定ボタンがついており、毎回の設定はユーザーに委ねられているのだが、初期設定では「回答の見直し」が無効になっているため、ピア・レビューに回答した学生が、自己の回答内容を見直そうとして再

びアクセスすると、全ての回答内容が消えて「再回答」が求められる仕様であることは、残念であった。これらの課題については、随時、検討と改善が行われており、今後解決されていくと思われる。

BYOD にスマートフォンを活用する場合、バッテリーの貧弱さにどう対応するかという点は、現場の課題である。LMS は標準のブラウザで操作することができるため、バッテリー消費が特段大きいわけではない。しかし、授業開始の時点での学生のスマートフォンが 100% 充電されているとは限らないし、学生のスマートフォンが最新のバッテリーを備えているとも限らない。90 分の演習のあいだ使い続けるうちに、バッテリーが切れてしまう事例も 1 件あったため、教員は予備のデバイスを常に用意していた。

このように、学習環境に適した教育的配慮を行うことは、ICT を活用する場面に限らない。ICT の導入によって生じうる様々なトラブルを事前に予測しながら対応を図り、教室環境やツールにあわせて、できることとできないことを見極めつつ授業デザインを工夫する必要があるだろう。

5. まとめ

授業に ICT を導入するためには、現時点ではいくつかの制約に応じて対処する必要がある。しかし、手間や不自由さと引き換えにしても、なお多くの利点を享受することができる。

筆者らは、大学の初年次において効果的な導入教育を実施するために、授業開発を行った。開発の経緯と詳細は、別稿に詳しく述べた（蒲生・森田・村川, 2019）。本稿では、社会的リソースを活用した学習システムの運用と、学生の主体的な取り組みを支えるために、ICT をどのように活用できるのかについて述べた。

ICT 活用の利点は多数挙げられる。ICT の導入によって、オンデマンドな教材の作成と配信が容易になった。学生がどこからでも教材を閲覧できるようにすることで、ループリックの提示やフィードバックによる学習成果の可視化・目的の明確

化・動機づけの強化が図りやすくなった。教材のオンデマンド化は、学生の学習習慣を形成しやすい環境づくりにつながる。また、リアルタイムに記録・更新される学習ログによって、即時的で応答的な学習支援が行いやすくなるとともに、eポートフォリオを授業の改善に役立てることができる。

ICTを導入することで学生同士の関わりが希薄になるのではないかという懸念に対しては、いくつかの予防策を実施した。具体的な方法として、発表をチーム単位で行い、ピア・レビューを組み込み、教室内の配置を工夫するなどした。クラスの学習活動に対する学生のコミットメントを促進するために、各自が授業運営に関わるような授業デザインを組んだ。こうした工夫が、学生同士の関わりを保つだけでなく、学習に対する学生の主体的な取り組みを促進する効果を持ちうることが、授業中の学習態度や、授業後の学生の感想からもうかがえた。

今日の多様化する教育的ニーズに応えるために、また、社会的リソースを活かした主体的学習を支援するために、ICTは有効なツールである。今後は、この授業デザインと学習システムの有効性について、データにもとづく検証を行い、改善を行う予定である。

謝辞

授業を実践するにあたり、関西大学のITセンター、関西大学堺キャンパスの授業支援ステーション、ラーニング・コモンズ、パソコン教室のみなさまから、多くのご支援とご助言をいただきました。厚く御礼申し上げます。

参考文献

Bloom, B. S. (1971) "Handbook on formative and summative evaluation of student learning", McGraw-Hill, Inc. (ブルーム, B. S. (1973) 梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽 訳『教育評価法ハンドブック』, 第一法規出版.)

OECD 教育研究革新センター 編、清水康敬 監

訳、慶應義塾大学 DMC 機構 訳 (2016) 『高等教育における e ラーニング : 国際事例の評価と戦略』, 東京電機大学出版局.

Organization for Economic Co-operation and Development(OECD) (2018) The future of education and skills Education 2030 <https://www.oecd.org/education/2030/> (2018年12月10日閲覧)

ベネッセ教育総合研究所 (2016) 『第3回大学生の学習生活実態調査報告書：ダイジェスト版』, ベネッセホールディングスベネッセ教育総合研究所.

一般社団法人日本私立大学連盟学生委員会 (2018) 『私立大学学生生活白書』, 日本私立大学連盟.

中央教育審議会大学分科会将来構想部会 (2018) 「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」(平成30年6月28日資料), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2018/07/03/1406578_01.pdf (2018年12月10日閲覧)

中央教育審議会 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」(中教審第211号) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf. (2018年12月10日閲覧)

中野民夫・三田地真実 (2016) 『ファシリテーションで大学が変わる：アクティブ・ラーニングにいのちを吹き込むには』, ナカニシヤ出版.

岩崎千晶 編著 (2014) 『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦』, 関西大学出版会.

大久保智生・牧郁子 編著(2018) 『教師として考え続けるための教育心理学：多角的な視点から学校の現実を考える』, ナカニシヤ出版.

大学eラーニング協議会・日本リメディアル教育学会 監修 (2016) 『大学におけるeラーニングの活用実践集：大学における学習支援への挑

- 戦2』, ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2018) 『学校基本調査』.
- 梶田叡一 (1983) 『教育評価』, 有斐閣.
- 森田亜矢子 (2017) 「初年次教育におけるICT教育とパソコン利用に関する学生の利用実態」
『関西大学ITセンター年報』, 第8号, pp.3-22.
- 溝上慎一 (2001) 『大学生の自己と生き方: 大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学』, ナカニシヤ出版.
- 溝上慎一 編著 (2004) 『学生の学びを支援する大学教育』, 東信堂.
- 濱名篤 (2011) 「中教審大学教育部会説明資料」
(2011年12月9日説明資料) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm (2018年12月10日閲覧)
- 濱名篤 (2008) 「初年次教育の必要性と可能性」
『大学と学生』, 日本学生支援機構.
- 田中耕治 (2008) 「学力調査と教育評価研究」『教育学研究』, 第75巻第2号, pp.2-12.
- 畠野快・溝上慎一 (2013) 「大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」
『日本教育工学会論文誌』, 第37巻第1号, pp.13-21.
- 緒方広明 (2017) 「大学教育におけるラーニング・アナリティクスの導入と研究」『日本教育工学会論文誌』, 第41巻第3号, pp.221-231.
- 蒲生諒太・森田亜矢子・村川治彦 (2019) 「ゼミ形式授業における発表活動の学習システム開発: 関西大学人間健康学部「導入演習」の事例をもとに」『関西大学高等教育研究』, 第10号 (in press).
- 鈴木雅之 (2011) 「ループリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響: テスト觀・動機づけ・学習方略に着目して」『教育心理学研究』, 第59巻, pp.131-143.

高大接続から見た大学の初年次教育のあり方について
-入試が選抜機能を十分果たさない現状に対する提案-
**Some suggestion related to the role of First-Year Experience
from the viewpoint of High School/UniversityArticulation**

鶴飼昌男（神戸学院大学共通教育センター）

要 旨

18歳人口の減少とともに大学全入時代の到来に対して、全国の私大を中心に入学生の早期確保をねらった多様な推薦入試を設け、入試日程の前倒しと入試科目の削減がトレンドとなってきた。このような大学入試の動向から「大学生の低学力化」が懸念され、文科省による高大接続改革が行われているが、入試改革だけでは授業内容のレベル設定に多様性を認めざるを得ない高校現場の実態を汲み取ったものとなっていない。

本稿ではこのような現状に対して、大学入学生に焦点を絞り不足する基礎学力の育成を、推薦入試の作問、入学前教育と初年次教育をリンクさせることで、データに基づいた初年次教育の効果的な運用が図れるのではないかと考える。私大の定員確保という経営的な側面や学部ごとのカリキュラムの独自性などを考慮した上での改善策、いわば現実的な次善の策を高校大学での教員経験に基づいて現場提案するものである。

キーワード 高大接続改革、初年次教育、入学前教育、リメディアル教育／High School/UniversityArticulation Reforms,First-Year Experience,Pre-Admission Education,Remedial Education

はじめに

18歳人口の減少とともに大学全入時代が到来し、全国の大学関係者は入学生の学力担保に危機感を抱き、高校生に選ばれる大学学部を目指して様々な大学改革を行ってきた。とりわけ全国的に進んだものが入試改革であり、学部定員の充足が大きく私大経営に影響する現実から、入学生的な早期確保をねらった多様な推薦入試を設け、入試日程の前倒しと入試科目の削減がトレンドとなつた。文系学部では地歴科目を外し国語・英語の2科目、理系学部では国語を推薦入試から外し英語・理科1科目での受験を認めるケースが大勢を占めた。一般入試においても、多様な受験パターンを設け、英語1科目のみまたは理系で理科2科目受験を1科目とするなど、定員枠を細分化して受験機会を増やし、より多くの志願者を私大は集めようとしてきた。

このような私大の動きに対して、大学関係者や文部科学省ばかりでなく経済界をはじめとして、社会全般で「大学生の低学力化」が懸念されている。¹推薦入試の日程が高校3年の秋に設けられているため、12月上旬までに合格が決まった高校3年生は、大学入学までのおよそ4ヶ月間を無為に過ごしてしまうことが多い。高校3年間の学習成果をこの期間に摩滅させ、大学で学ぶモチベーションを低下させて大学に入学しているように思えてしまうのは私だけであろうか。また、入試制度の変革は推薦入試合格者と一般入試での入学生との間に、基礎学力の格差拡大を助長する事にもなっている。²

本稿はこのような現状に対して、長年の高校教員経験を経て大学で初年次教育を担当している者として、その改善について若干の提案を試みるものである。卑見ゆえに的を外した提案となつてい

る部分もあるかと恐縮するが、現状分析ばかりが目立つ教育論文において、現実的な改善策を提案し議論を一步でも進めたいとの意図をお汲み取りいただきたい。大方のご教示を賜ることができれば幸甚である。

1. 大学生の低学力化について

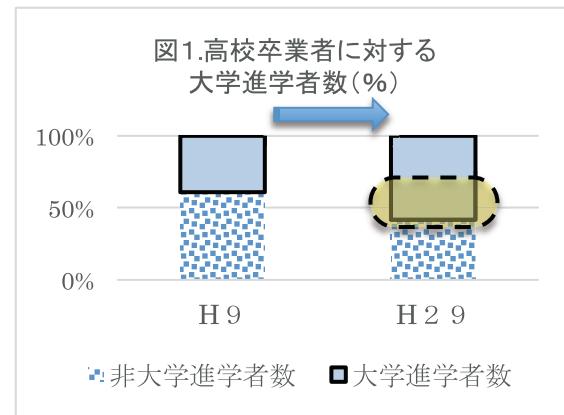
「大学生の低学力化」には、2つの側面がある。一つは、志望校選択の学力目安となる模試偏差値上位校における「従来の入学生と比べての基礎学力低下傾向」という側面である。高校生が行きたい大学は歴史や伝統がありブランド力のある一部の大学に集中するため、18歳人口の減少にともなう大学全入時代とはいっても、難関とよばれる私大・国公立大の入学では競争環境そのものは変わっていない。しかし、高等学校学習指導要領の改訂によって、地歴公民科では高校卒業要件として「世界史」が必修化されたため、週あたりの授業時間数に制約のある多くの公立高校のカリキュラムでは、地歴公民科の科目配当を必修「世界史A」→「日本史B・地理B」選択履修とせざるを得ない現状にある。従来の入学生と比べてという意味は、日本史または世界史の通史的な学習（基礎知識）がどちらか1科目のみで入学してくるため、文系学部の専門教育のベースとなる歴史分野の基礎知識が偏っている学生が多いということである。³

この現象は理系の理科においてはより顕著である。理科の卒業要件「基礎」科目2単位3科目の履修をクリアした上で、理系学部の受験科目「物理・化学・生物」4単位から2科目選択するパターンが一般的であるが、教科書の内容が厚くなつておきながら高校での授業時間数が十分確保できないため、高校生は各教科書の理解が主に物理で未消化となり、私大一般入試科目では理科1科目（物理・化学の選択）が多いため化学で受験し、物理は入学後に再教育しなければならない大学も多い。そのため高校内容の学び直しを目的とするリメディアル教育の負担は、理系学部では早くから深刻な課題となってきた。⁴

つまり、この問題の鍵は、高校の学習指導要領

に連動する高校カリキュラムにある。この度の学習指導要領の改訂においても、地歴公民科で「歴史総合」等の新設やB科目を「探究」科目とする改編が行われたが、卒業要件は「歴史総合」「地理総合」「公共」各2単位を必修としているため、地歴公民科の卒業要件は2単位増加となった。高校現場では日本史・世界史の併習を可能とする単位数的余裕はますます無くなつことになる。⁵更に、歴史学習では学習指導要領に「探究型の学習」を「歴史総合」から盛り込むように明記しており、2年次以降での「日本史探究・世界史探究」でも「探究型のテーマ学習」を繰り返すこととされた。これは日本史・世界史における通史的な学習が中学段階で終わる事となり、高校生の歴史知識は現行の学習指導要領より更に薄くなることが懸念される。⁶また、理科の卒業要件はそのままであるため、各教科科目の卒業要件が週当たり授業時間数を圧迫している現状の改善は、授業時間数を増やす以外に高校側では対応できないのである。⁷

いま一つ側面は、「大学の大衆化」である。⁸18歳人口の減少にともなう大学全入時代とは、高校3年生は選ばなければどこかの大学へ入学できる



時代であり、経営のために入学希望者をほぼ全員受け入れざるを得ない大学が相当数出てきている。私大経営が学生納付金に大きく依存しているため、定員の充足は個々の大学が求める入学生的の学力よりも深刻な問題であり優先度が高い。2018年度入学定員を充足できなかった大学は、582校中210校(36%)にのぼるが、問題は定員の充足如何ではなく、大学に入学した学生の学力レベルである。

平成29年の高校等卒業者数108万人に対して大学入学者数は63万人(58%)、20年前では150万人の高校卒業者の内59万人(39%)が大学進学していることと比較すると、今まで大学に合格できなかつた層の生徒が入学しているということである(図1参照)。

高校への進学率が90%台であることを考え合わせるならば、18歳人口の35%に過ぎなかつた大学生の比率が52.5%を占めるまでになり、押し並べて高校での学習評定の平均がオール3前後の層までが大学へ入学してきていることになる。⁹地域の高校の序列化が現実として存在する中では、高校ごとにカリキュラムと授業レベルは生徒の実態に合わせざるを得ない。したがって、大学入学生には出身高校によって履修科目や学習レベルとその定着度に差異が生じているにもかかわらず、それを考慮した初年次教育プログラムや学部カリキュラムの修正が十分に行われていない、もしくは機能していない現状がある。

これに対して、文部科学省は大学に対するアドミッションポリシーAP・カリキュラムポリシーCP・ディプロマポリシーDPの明確化による教育内容の改革を指示し、高大接続改革のもと多様な推薦入試やAO入試にも一定の学力要件を課すなど入試改革を通達している。¹⁰しかし、高大接続改革はセンター入試の改革にウエイトが置かれ、高校の学習指導要領の改訂も「探究力」をつけるという目的での新設科目が行われるのみである。このような高大接続改革は、前述の一つ目の問題(いわゆる偏差値上位校の問題)には一定の効果が見込まれるもの、二つ目の「大学の大衆化」問題に対しては、入学してくる生徒の学力ではセンター試験を受験するレベルに達しておらず、センター試験の改革は彼らの高校での学習にカンフル剤とはならないと考える。「大学の大衆化」問題に対応する高大接続改革とは、私大経営が学生納付金に依存する体質を変えない限り、大学で学ぶレベルに達していない学生を定員に関わらず入試で落とすことができるような制度への改革である。これは私大助成金制度に関わるものとなるため、

ほとんど実現は不可能に近いものであろう。したがって、現実的な対策としてスピード感を持たせるならば、高大の「教育連携」に焦点を絞った次善の策を模索すべきである。以下に、その内容を述べる。

2. 高大の教育連携に関する提案

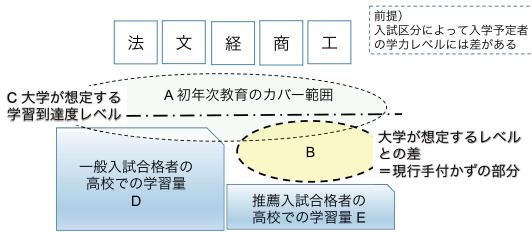


図2.高大の隙間を埋める教育面での接続制度の必要性

この図は、D：一般入試での入学生とE：推薦入試等での入学生との間に高校での学力の差があるという前提で、大学入学時の学習量の差を示した図である。大学合格後から高校卒業までの期間の授業及び自主学習へのモチベーション、実際の自主的な学習時間の総量を学習量と考え、DとEに差をつけた。大学で行われているA:初年次教育では、個々の大学で内容やレベル設定の差があることと思うが、多くはC：一般入試合格者の学習到達度を想定して行われているのではなかろうか。そのため、推薦入試での入学予定者の学習到達度との間にBのような部分が大きなギャップとして存在していると考えられる。現状ではBの部分に対して、既に「入学前教育」がe-learningや学部別入学前課題とスクーリング等によって対応されているものの、生徒の取り組み状況と合格後から大学入学までの生徒の意識変容は、高校現場から見てきた経験ではそれほど効果が上がっていると思われない。

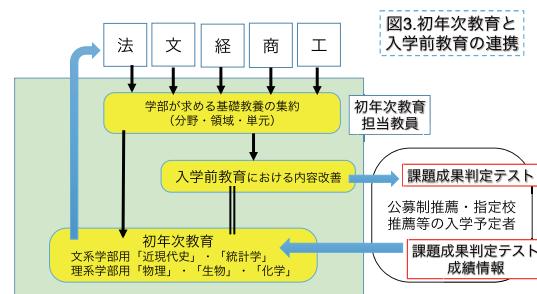
提案(1) 初年次教育担当者による「入学前教育」

一般入試合格者と推薦入試等での合格者との間に学力的な差があるという実態は、入学後の成績を入試区別に集計したデータによって、大学の入試関係者には一定の共通認識がもたれているものと思う。入学後の成績上位層は、センター試験

利用の一般入試入学者、一般入試前期での入学者に加えて、模試偏差値が55以上である大学では指定校推薦入試合格者も上位層を形成していることが多い。¹¹しかし、多くの大学では公募制推薦入試合格者の入学後の学業成績は芳しくなく、合格から大学入学までのおよそ4ヶ月間を、入学予定者の学力をいかに低下させないようにするか、または一般入試合格者の学力レベルに近づけるかに苦心している。そのための試みが「入学前教育」であり、18歳人口の減少による入学定員の確保として大学附属高や系属コースからの内部進学も盛んとなり、「入学前教育」は進学モチベーションや基礎学力が異なる多様な生徒集団を対象とせざるを得なくなっている。

現行の「入学前教育」では、各学部が受験生の合否を決定し学部の用意するカリキュラムによって大学での学びが始まるため、「入学前教育」の内容は各学部によってまちまちである。学部のカリキュラムでは1回生向けの入門科目が設けられ、新入生の向学心や知的好奇心を刺激する取り組みがなされている。しかし、専門分野の学びに進むにあたっての基礎学力が不足する学生に対するリメディアル教育科目と、知的好奇心を刺激する学部の入門科目とは、授業目的が全く異なってくる。リメディアル教育科目が直面する厳しい現実とは、文系ならば日本史・世界史のどちらか一方の通史的知識しか持たず、数学Ⅰの単位をなんとか取ってきた学生、理系では数学ⅢCを十分理解できておらず、物理・化学のどちらか一方を受験勉強レベルまでやっと理解した学生が対象であり、学部専門分野の基礎知識と基盤形成となる高校科目の内容を短期間で再教育しなければならないことがある。学部教員はこれを引き受ける余裕があるであろうか。

そこで、学部の初年次教育の負担軽減と教育効果の向上をめざした提案をしたい（図3参照）。



まず、学内でのリメディアル教育と「入学前教育」をリンクさせ、初年次教育の担当教員団を毎年編制する。教員団は1年次のリメディアル教育での到達目標から逆算して、「入学前教育」の課題選定と成果測定テストの実施・分析を行い、入学後のリメディアル教育など初年次教育科目的授業レベルや内容に反映するというものである。

各大学には共通教育機構と呼ばれるような学部横断的な全学教育に関わるセクションが設けられている。初年次教育担当教員団は、このような共通教育セクションの教員がイニシアチブをとって、リメディアル教育の要素をより意識した動きをとることで、毎年度の入学生の実態にあった教育の展開が可能となる。各年度の学部ごとの入学生集団の基礎学力情報を、入学前教育成果測定テストによって把握し、初年次教育担当教員団から学部1回生向け入門科目担当者に情報提供することで、学部との連携が密になり入門科目は入学生的実態に即したアレンジができる。大学のFDとは本来こうしたエビデンスに基づいたものでなければならないと考える。入学生的基礎学力情報を教学IRが持つ各種の情報と接合すれば、指定校推薦における出身校の見直しや大学不適応学生の早期発見・実態把握など、大学の教育力アップのための活動が広がっていく。¹²

大学の次年度科目担当者の決定が例年11月頃であるため、このような初年次教育担当教員団の編制は、学部の入門科目担当者とリメディアル科目担当者の決定後に行われ、速やかに打ち合わせに入り、推薦入試合格者の発表までに入学前教育における課題内容を調整する。具体的には、学部ごとに課される入学前課題に加えて、新たにリメディアル科目担当者からの課題を追加することに

なり、量の多寡や内容の重複を調整するものである。したがって、次年度の初年次教育担当教員には11月から今年度の担当授業に加えて業務がオンされるが、入学前教育の実施を高校3年生の授業に支障がない1月中旬からに設定すれば、大学の試験期間と若干かぶるものの調整可能な範囲の負担ではないだろうか。

また、高校科目の内容を短期間で再教育するためには、その経験を積んだ高校退職教員を任期付教員として雇用すれば、大学教員の負担を軽減することができる。高校現場からも退職再雇用の教員が若手の新規採用枠を狭めている現状に対して、高校現場の人的活性化の一助にもなるものと考える。経営的に負担となるこのような部分の人事費こそ、使途を限定した形での私大助成金の交付で援助することが適切であろう。

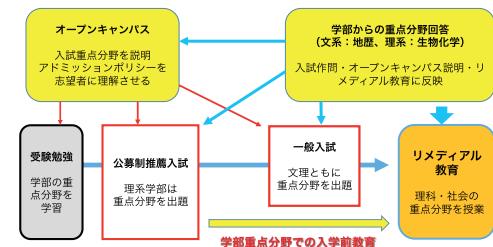
提案(2) 推薦入試とリンクさせたリメディアル教育

次に、前述の提案を全学的な初年次教育の改善にまで広げるための取り組みを説明したい。それは、各大学のアドミッションポリシーAP・カリキュラムポリシーCP・ディプロマポリシーDPにリメディアル教育を明確に位置付けることである(図4参照)。

リメディアル教育科目担当者と学部の入門科目担当者による入学予定者に関する協議を行うことによって、共通教育セクションの初年次教育担当教員は、各学部のカリキュラムによって育てたい学生像を理解することができる。共通教育セクションの初年次教育とは、年度の入学生全員を対象とすることから、学部を横断した全学レベルでの学生の学力向上に結びつくものであるが、推薦入試等の多様な入試で入学してくる基礎知識に差のある学生に対して、リメディアル教育科目の授業レベル設定と授業内容の取捨選択は非常に難しい。1回生の前後期各15回の授業で、高校の延長のような授業を展開していても学生の授業に対する意欲は漸減し、高校の学び直しを完結させることは時間的にも到底無理であろう。

そこで、授業時間を有効に使うため、各学部CPに基づいた専門分野理解のベースとなる高校科目の重点分野や領域を学部教員が選定し、リメディアル科目担当者に情報提供することで、リメディアル科目の内容を学部ごとにカスタマイズすることができる。学部別クラス編成が可能であれば、リメディアル科目担当者は学部からのリクエストに応じた授業レベルの設定と授業内容の取捨選択を行うことができる。そして、ここで得られた学部が求める高校科目の重点単元や領域の情報を、学生募集のオープンキャンパスや近々文部科学省が課してくる推薦入試における学力試験の出題分野に反映することで、学部のアドミッションポリシーAPと効果的にリンクさせることができる。

図4.入学生の基礎学力アップを目的とした入試改革(案)



具体的には、推薦入試の出題分野を(場合によっては一般入試も)一部分固定化し、本学志望生徒には学部が選定した重点分野や領域について、受験勉強を通じて高校段階から自分で強くして入学する。言い換えると、リメディアル教育を高校での受験勉強から始めさせるものである。オープンキャンパスでの入試問題の傾向と対策やパンフレット等で、「なぜ本学部はこの分野や領域を重視しているのか」を、専門分野の理解や国家試験の出題傾向から根拠に基づいて説明することで、本学が学生を伸ばす取り組みにいかに真剣であるかを理解させ、高校生や保護者の本学への進学モチベーションを上げることもできる。「大学の大衆化」の中での学生募集は、予備校偏差値によるランク付けを簡単に変えられないならば、「真面目に学びたい生徒」を如何に多く獲得してくるかが重要な視点であると考える。¹³

このようにリメディアル教育を高校での受験勉強段階まで範囲に入れて再構築するならば、「入学

前教育」が担う役割と実施方法は非常に明確になる。「入学前教育」とは、初年次教育で設定した基礎教養レベルと高校教育とのギャップを埋めることが目的となり、必然的に入学段階で各学生の到達度を測る仕組みが必要となる。「入学前教育」のコンテンツは、推薦入試の受験外科目から学部が選定した重点単元や領域を選び出した部分と、受験科目からは合格者の大問ごとの正答率が低い分野や領域の部分という2部構成となり、受験結果を反映して年度ごとに修正する。

現在の最も悩ましい課題はその実施方法にあり、高校に在籍する入学予定者を大学側が指導するという制度面での教育連携が整っていない点にある。入学予定者は卒業まで高校の授業があり、大学側も授業や学務を行っている中で入学前教育に携わらなくてはならないため、時間的な制約と業務負担の増加を考えると「大学側から入学予定者へ入学前課題を課し、大学側はその進捗状況を管理監督する」接点の薄い方法とならざるを得ない。

語学科目を中心に多くの大学でe-learningが活用されており、入学予定者が遠隔地にも居住する場合が多い大学では、現状最も効率のよい方法である。この方法に改良を加えるとするならば、1つは入学前課題の教材または内容にあり、2つめは入学直前期での到達度測定の仕組みである。入学前課題の教材または内容の選定は、前述のとおり初年次教育のリメディアル科目担当者との協議で行うことによって、その教育効果を高めることができるため、入学直前にその到達度を測定することとセットで検討することが肝要である。到達度を測定することは初年次教育の焦点を修正する資料となり、高校生に対して入学前課題に一定の強制力も持たせることができる。課題取り組み状況が芳しくない場合には、高校側の「推薦」を信頼して大学は入学を認めたという立て前から言えば、高校側に指導を依頼しそれに頼らざるを得ないところが弱みであり、制度面での教育連携をどのように改善するかが残された問題である。

また、フェース to フェースで行われた方が教育効果は高まるため、スクーリングを実施している

大学も多いが、遠隔地の入学予定者まではカバーできない現状にある。スクーリングでは、入学前課題を「学部が選定した重点分野や領域」に焦点を当てた内容で課してあれば、入学予定者の課題への取り組み意欲の喚起を目的とした構成にすることで、初年次教育と一貫性を持たせることができる。スクーリングでの特別講義は、重点分野や領域の理解が自らの学部における専門教育の基礎にどうつながっているのかを、少し背伸びした内容も交えて行う。それによって入学予定者に学部生の自覚を持たせ、「高校までの学習と学部専門分野とのギャップ（このままでは大学の勉強についていけないという危機感）」を認識させることができると考える。遠隔地の高校生もいることから、入学予定者全員をスクーリングに参加させることは難しいかもしれないが、指定校推薦による入学生には予め参加を条件として盛り込むことは許容されるのではなかろうか。

最後に、初年次教育と入学前教育をつなぐ案として、リメディアル科目の入学前単位認定を提案したい。リメディアル科目の課題成果測定テストの作成と成績分析については、次年度のリメディアル科目担当者が担うことで、入学後のリメディアル科目の授業内容がより実態に合致したものとなる。入学予定者の課題への取り組みにモチベーションを上げるために、1回生の必修科目にリメディアル科目を入れ、課題成果測定テストの成績上位者には入学前に単位認定する方法が最も現実的である。現在、文部科学省は純粋なリメディアル科目に対しては正規科目としての単位認定を認めていないが、大学の大衆化が進む現状で学士力の育成を目指すならば、入試が選抜機能を持たない大学に対しては、リメディアル科目を卒業要件に加え単位認定可とすべきである。従来から高大接続の一つとして入学前単位認定は行われてきているが、高校側や入学予定者からはそのメリットが今ひとつ実感されていない。それは大学入学後の科目履修においてリメディアル科目が入学生の必履修科目になっておらず、卒業要件にもカウントされていないため、入学予定者は入学前課題を

おざなりにして学部が求める基礎教養レベルに達していないとも、入学後には一律自動的に学部の専門科目を受講できるからである。学部 CPにおいてリメディアル科目を原則必履修とした上で、入学前課題の到達度測定で合格点に達した者には、リメディアル科目の単位を入学時に認定し、その履修を免除するという目に見える形でのアドバンテージを与えてはどうであろうか。

提案(3) 附属高・系属校との教育連携

18歳人口の減少に伴って、私大は大学の附属校・系属校からの内部進学を重視する傾向を強めている。従来から大学の附属校では、高大の教育連携として大学教員による出張講義や研究室訪問を実施し、入試が課されない附属校での学びでは多様性や探究的な内容の授業科目が展開されてきた。しかし、一方で入試がないということが在校生の学習に向かう姿勢に緊張感の低下をもたらし、受け入れる側の各学部からは内部進学生の学力不足が課題として上がっていることも事実である。この問題に対して、初年次教育に関する前述のような側面から以下のような提案を試みたい。

高大接続の教育連携が最も行きやすい環境は、大学の附属校・系属校にある。大学入試がないという点で、附属校のカリキュラムにはかなり柔軟性を持たせる事が可能となるからである。高校でのカリキュラム編成を見直すことで、附属校生徒に学部が求める力をつけて入学させる=「附属校出身者のアドバンテージ」を明確に持たせて、系列の大学に入学させることがこの提案の趣旨である。

現在の高校教育では、各学年のカリキュラムは単位数の苦しい調整の中で編成されており、次期学習指導要領でも問題は残されたままであることは前述のとおりである。附属校は系列の大学への内部進学を前提とするならば、文系理系に分かれる高校2年から文系では地歴科を「日本史B・世界史B」の併習とし、理系では「化学」を柱に「物理・生物」を選択させ、標準単位4単位のところを増单して厚くすることができる。カリキュラム

編成に際して、理科・地歴に時間的な余裕を持たせることによって、各学部が重点を置く分野・領域に関しては高校レベルを超えて踏み込んだ内容を授業することができる。特に、理科科目の物理・化学では学部が重点を置く分野・領域に演習時間などを厚くし、他校生より当該領域の学力を強くして大学へ入学させるという方法は如何であろうか。¹⁴この発展内容の授業時に合わせて、計画的に大学教員の専門講義を組み込むことで、高校教員の負担は緩和され大学教員の講義内容が、よりタイムリーに内部進学生の知的好奇心を刺激する。学部が求める力を附属校の通常授業の中で先行的に養うことで、附属校からの入学生はアドバンテージを持つことになるのである。¹⁵大学入学時に他校生と附属校生との間で、附属校出身者や大学教員がその違いを自覚することができ、相互の肯定感によって附属校生が学部の中核的な存在として育っていくことを理想型とする。推薦入試による入学生の学力不足に対する有効で網羅的な対策が持てない現状では、推薦入試の一部を占める附属校出身者を教育面での高大接続によって育てることが、最も効果的な次善の策であると考える。

この策を現実に落とし込むためには、大学教員の負担を緩和する方策が必要である。誰が附属校で定期的な授業を担当するのか、そのために大学での担当授業数や曜日の調整が難しい問題となる。前述までの初年次教育の考え方で言えば、リメディアル科目教員団が附属校授業を担当することが最適であるが、入学前教育の業務にも携わることを考慮するならば、学部教員に担ってもらうことがより現実的である。時間割上の曜日时限の調整は高大間で行わなければならないが、大学教員の次年度時間割の作成が秋に行われ始めるならば、附属校側に連携授業の曜日时限を大学側が指定することの了解もいる。大学教員の担当者には時間軽減または特別手当の措置等が必要であることは言うまでもない。

学部定員の約50%を占める推薦入学による入学予定者を、一括でとらえず「指定校推薦」「附属校推薦」の2グループの学生をターゲットに、基

基礎学力向上のための手当てを施すものである。年度入学生を¹⁶試験区分ごとにグループ化して対応することで、大学での講義・演習に対する意欲は中間層の学生にも影響し、初年次教育の授業成果は平均値を上げていくものと考える。

3. 残された課題

リメディアル教育の充実を焦眉の課題として、高大接続の視点からいくつか拙い提案を述べてきた。入試の出題方針に変更を迫るもの、入学前教育の締め括りとして到達度確認テストの実施と分析、附属校でのカリキュラム改編など、現実的とはいえ各所との精力的な調整を要する内容や法人の経営に影響する内容であるため、容易に実施できるものではない。これらの提案にあたり、その根幹となるものが「学部が求める高校科目の重点分野や領域の選定」である。これは学部間調整や法人経営とは異なり、大学教員レベルでのアクションが可能であり、間違いなくリメディアル教育を中心とした初年次教育に貢献する情報である。

しかし、独立性の強い各学部と学部横断的な共通教育セクションとの連携や、各学部で自らが求める重点分野や領域とは何かを、専門家集団の学部教員が議論し学部として一定の見解を導き出すことは、多くの労力と時間を要する至難のものであろう。入学生的学力低下が進む中で、大学教員は授業内容や学生募集における現状のレベルを維持できるのかという「危機感を共有」できるかどうかにかかっている。そこには各大学が持っているガバナンス文化も大きな影響を持っているため、大学教員が足並みを揃えること自体が難しいであろう。高校現場の経験から言えば、学部のカリキュラムポリシーとは、教員各自の専門とは別の次元にあり、入学生に求める高校科目の重点分野や領域には統一的な学部見解があつてしかるべきと考えるが、これは大学教員の経験が浅いための幼稚な考えであろうか。

また、歴史教育の分野を例に挙げるならば、高校の学習指導要領の改訂によってきちんとした「通史」を、高校ではもはや教えることが困難に

なる。高校で教えきれていない通史的な基礎知識を、今後は大学が引き受けるという枠組みに変わらなければ、それは大学の初年次教育が担当せざるを得ない。昨今話題に上った高大接続歴史教育研究会の提案する「歴史用語の精選」について、高校現場の苦労を十分理解はしているが、大学教育に視点を置くと高校の中堅校以下からの大学入学者は、歴史の基礎知識が更に薄くなる恐れがあると憂慮する。「歴史用語の精選」は大学入試からだけではなく、大学の初年次教育の現状まで視野に収めて議論すべきものである。¹⁷グローバル化社会に生きていくこれからの方者たちに、自国に対するアイデンティティや交流機会の増えるアジア諸国に対する基礎知識を、誰が責任を持って教えていくのであろうか。高大接続は高校から上へ積み上げる考え方ではなく、大学卒業時からの逆算で考え直さなければならないと考える。高校の教員は大学卒業時期を迎えた自校の卒業生が、どこまでの教養を身につけて社会に出ていこうとしているのかご承知であろうか。

註

¹ 2008年12月中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、大学全入時代における入試機能の低下、学力水準の担保が困難であることを問題視している。既に、荒井克弘編（1996）『大学のリメディアル教育』広島大学大学教育研究センターでは、リメディアル科目を正規課程に組み込む、高大間でのカリキュラム上の接続を検討するなどの対策案が記されているが、本稿ではより現場に即した提案を模索した。

² 高校での大学受験指導においては、概ね大学の公募制推薦入試での難易度が一般入試よりも低いとの認識で進路指導を行なっている。指導に際して用いる教育産業が発行する模試データ冊子では、多くの大学でこの傾向が見られる。一例をあげるならば、ベネッセが実施している基礎学力到達度を測る「スタディ・サポート」で示される学習到達ゾーン（A～C）では、ゾーンC3の生徒ならばある大学の学部推薦入試合格率は62%であったが、一般入試では36%と大幅に下がる。その学部では定員の45%近くを公募制推薦入試で充たすならば、入学生的基礎学力格差は模試偏差値で5～9ほ

ど開いていることになり、授業レベルの設定が非常に困難になる。

³ 現在、授業を担当している学生に対するガイダンス時の感想を引用する。「高校で日本史か世界史しか選択できないということは、受験に必要な科目をちゃんと学べるのは良いが、一般的な教養として学ばせてもらえないことには、多少の憤りを感じます。」(傍点は筆者)

⁴ 杉谷祐美子 (2014) 「高大接続に向けた大学教育の対応」ベネッセ教育総研『教育フォーカス』2014年

最近でもこの課題には各大学が有効な手立てを見出せないままである。太田光一 (2012) 「推薦入試合格者のリメディアル教育」『IDE』2012年4月号

⁵ 高校の教育課程編成では、1年次科目に学習指導要領で定められた各教科の必履修科目を、標準単位数で配当することが通例となっている。これはもしも転学事態が生じても、転学先の高校で卒業要件科目に未履修が生じないための措置である。したがって、1年次配当科目は現状でも家庭科・情報・保健体育・芸術・総合的な学習時間を1年次に置き、理科の基礎2科目を理系進路を考慮して組み込むと30単位はすでに満杯の状態にある。ここに地歴公民科が「歴史総合」「地理総合」「公共」の計6単位を占めることは不可能であり、2年次以降で文系に日本史・世界史併修を可能とする時間数の余裕は全く生まれない。

⁶ 2018年8月4日に東京で開かれた「中高歴史教育シンポジウム：歴史総合をどう構想するか」主催：日本学術会議において、筆者は通史的な学習が高校で行われない可能性に対して、大学生の学力低下問題の観点から大きな危惧を述べた。通史や体系的な歴史の理解は重要であるとの認識が主催者側から示されたもの、新学習指導要領では対応できていないため、将来的に検討するとの回答であった。

⁷ 現行の学習指導要領の中で、理系の「物理」「化学」「生物」の教科書の内容が厚くなっていることに対して、中高一貫校では中学校の理科の授業で教える内容を高校範囲まで拡大し、高校での時間数の不足を補うことが多くなっている。付属中学校を持たない高校では授業が駆け足にならざるを得ない実態がある。

⁸ 岩波書店『シリーズ大学』第2巻 大衆化する大学 (2013年4月) を参照。特に、濱中義隆「多様化する学生と大学教育」、居神浩「マージナル大学における教学改革の可能性」から多くの示唆を受けた。

⁹ 一般に高校では評定「3」がつく者の成績範囲は最も幅が広い。100点法で言えば評点59点～40点の者が該当範囲であることが多い。高校では絶対評価が行なわれているため、科目によっては評定「5」「4」が多くなる場合もあるが、現状として学校間格差が存在する以上、学習内容の濃淡や授業レベルの上下があるため、一律に評定の数値を同一視することは現実的ではない。

¹⁰ 文部科学省は「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告」において、入試区分の特徴に応じて学力の3要素を多面的・総合的に評価するよう改善指示を出している。AO・推薦入試では、大学入学共通テストの受験または各大学が実施する評価方法のいずれかを必須化している。各大学が実施する評価方法の例では、小論文・プレゼンテーション・口頭試問・実技・各教科科目に係るテスト・資格検定試験などをあげている。

横山晋一郎 (2019) 「大学入試改革、何が問題か?」『IDE』No.608、P44～50でも、大学入試改革がセンター試験の改変のみに矮小化してしまったと指摘している。

¹¹ 指定校推薦入試では大学と高校との間に一定の信頼関係が築かれており、高校側が3年間の学校生活にまじめに取り組んできた生徒を選抜して推薦している。そのため、合格者の高校での学習成績も高く学業への取り組みを含めた基本的な生活態度が良好なことにより、大学という自由度の高い環境においても堅実に適応しているためである。

¹² 2017年度大学コンソーシアム京都主催 第23回FDフォーラムにおける森朋子の報告「FDのこれまでと、これから－学習研究の視点から－」

¹³ 勤務校での担当科目の受講生 (1回生318人) に実施した「リメディアル教育に関するアンケート」の回答%を記す。

質問「学部の専門教育の前に、関連する高校科目から重点分野を選び、1年次でその分野の補強が必要であると思うか」に対して、72.6%が必要であると回答した。

質問「共通教育科目に期待するものは何か」では、「幅広い知識の獲得やより深い物事への理解」50.2%、「高校とは異なる大学での学びに慣れる機会」25.6%であった。

¹⁴ センター試験の後継となる大学入学共通テストの受験科目が未発表である現在、多くの高校はカリキュラム編成に着手できず、私立高校では教員採用の科目別人事計画にも大きな影

響が出ていることと思われる。大学附属高校の生徒募集では系列大学への進学だけでは競争環境を持つ受験者数が集められない場合もあるため、外部進学クラスを別置しカリキュラムも変える方法が現実的であろう。

¹⁵ 従来から実施されてきた高大連携の取り組みは、大学側が学生募集のために高校側に出張講義などで貢献する形式が多く、高校側は出張講義を「総合的な学習の時間」の運用に活用してきた。高校側では進路指導での大学理解には益するところがあったものの、専門講義を通じた高校の授業内容から学部専門分野への連続性理解や大学で学ぶ目的意識の育成は、SSH・SGH校を除けば、単発的な活用であったため多くの高校ではその域に達していない。大学側でも多忙さによる大学教員の負担感や、高校側の特別講義に対する生徒への意識づけ不足がもたらす大学教員の徒労感が目立った。附属校ならば校務運営上の年間スケジュールの調整は、他校よりもかなり柔軟に行える環境にあり、内部進学生の学力レベル引き上げを高校側でシステムatischに行うことは、当該学部と附属校にとって双赢の関係が十分見込まれるものである。

¹⁶ 勤務校での担当科目の受講生に実施した「講義内容に関するアンケート」から、出身高校での履修または学習状況の差に対する学生の声を記す。

「高校で日本史・世界史どちらかの選択では、よほど意識して情報収集をしないと、本当に無知のままグローバル社会で生きていくことになると実感した。現代社会に通じるような事項は、高校で知識を入れておくべきであろう。」

「自国が何をしてきたかを知らないければ、グローバル化が進んでいく世の中で生きていくのは難しいと思う。自分の発言に責任を持っていかなければならない中で、『(その歴史事実は)知らなかった』では済まされないことがあり、他国に対しても失礼でもある。」

¹⁷ 瞳山佳明（2018）「創造力を高める学部教育 -学び続ける基盤 大学に-」日本経済新聞9月24日朝刊 では、教養教育と学部専門教育に関するカリキュラムの枠組みについて有益な提案がなされている。

PBLにおける学生の主体的な学び—グローバル人材育成を目指した授業実践—
Creative PBL Practices in Japanese Higher Education
 永田祥子（関西大学教育推進部）

要旨

急激に変化する社会において、大学教育に求められる役割としてグローバル人材を育成することが挙げられる。本稿は、日本の高等教育に求められているグローバル人材育成と、政府が提言している報告書から大学教育における「主体的な学び」について検討する。そして、関西大学が育てようとしているグローバル人材について明らかにし、「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」がどのように学生の「主体的な学び」を深め、グローバル人材の育成に貢献することができるかを取り上げる。

キーワード アクティブ・ラーニング、グローバル人材、主体的な学び・PBL／PBL, COIL, Active Learning, COIL, Global Leaders, Self-Directed Learning

1.はじめに

本稿は日本の高等教育に求められているグローバル人材育成と、政府が提言している報告書から大学教育における「主体的な学び」について検討する。そして、関西大学が育てようとしているグローバル人材について明らかにし、「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」がどのように学生の「主体的な学び」を深め、グローバル人材の育成に貢献することができるかを取り上げる。

ここではまず、グローバル人材に関して、平成24年6月4日にグローバル人材育成推進会議が公表した「グローバル化人材育成戦略」から明らかにする。このなかで、育成すべきグローバル人材として以下の三つの要素が挙げられている（p.8）。

- 要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
- 要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
- 要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

これらの要素を備えたグローバル人材は、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」のなかで求められている人物像とも重なる。「社会人基礎力」とは3つの能力（前に踏み出す力、考え

抜く力、チームで働く力）と12の能力要素（主体性、働きかけ力、実行力、課題発見力、計画力、創造力、発信力、傾聴力、柔軟性、情報把握力、規律性、ストレスコントロール力）から構成される。これらの要素に加え「人生100年時代の社会人基礎力」は、能力を発揮しキャリアを形成していくために何を学ぶか（学び）、どのように学ぶか（統合）、どう活躍するか（目的）が重要とされている。そこで次に、これらの能力を育成するために大学教育はどのような転換が求められているのかについて、政府が公表している報告書から明らかにする。

2.大学教育における課題探求能力の育成と主体的な学び

21世紀に入り急激に変化する社会のなかで、大学は「課題探求能力」の育成が求められている。「課題探求能力」とは何か、また大学はどのようにしてこの能力を育むのかについて、平成10年10月26日に出された『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学(答申)—』のなかで、以下のように述べられている。

社会の高度化・複雑化等が進む中で、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野か

ら柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」(課題探求能力)の育成が重要であるという観点に立ち、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」という教養教育の理念・目標の実現のため、授業方法やカリキュラム等の一層の工夫・改善、全教員の意識改革と全学的な実施・運営体制を整備する必要がある。

この答申から、学生が社会の変化に対応し、主体的に学び、課題を探求し総合的な判断をすることができるような授業が求められていることが明らかになる。大学は従来の講義形式の詰め込み授業から、学生が主体的に考える力を育むことができるような授業のあり方が求められるようになった。

では、主体的に考える力を育む授業とはどのような授業なのか。平成24年8月28日に中央教育審議会より提出された『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申)ー』では、大学教育の質的転換の必要性が指摘された。この答申では、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)(p.9)」が重視され、受動的な学習から能動的な学習への転換が提示されている。また、平成28年12月28日に公表された『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)』(2016)では、学校教育で育てたい人物は「変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること(p.13)」が求められている。これらの資質や能力を身につけるための方法として、「アクティブ・ラ

ーニング」が取り上げられるようになった。

このことは、従来の講義を中心とした授業ではなく、学生自らが課題を発見し、解決するプロセスを重視しているPBL(Problem Based Learning/Project Based Learning)が大学で行われるようになったことにも関係している。現在では多くの大学で多様なPBLの授業が行われており、各大学や学部に適したPBLのハンドブックが作成される傾向が見られる。関西大学でも学生が卒業後もグローバル社会に適応できるような国際感覚を持ち、多様化するニーズに対応出来るようなPBL実践科目やカリキュラムが開講されている。国際部では次世代のグローバル人材育成カリキュラムを「グローバル科目群」とし、これらの英語開講科目の利点を「語学力・コミュニケーション能力の向上、世界の様々な国・社会の文化理解の向上、未開拓な土地・課題でも前向きに取り組んでいくことができるリーダーシップ」であると提示している。

本稿では英語開講科目ではないが、グローバル社会に対応できるよう日本語だけでなく英語も使用し、主体的に学ぶことに重点をおいたアクティブ・ラーニングの一つである「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」の授業実践をとおして、どのようにグローバル人材育成のために学生が主体的に考える力を育んでいるかについて述べる。

3. 関西大学「海外の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」の授業実践

「海外の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」の授業は全学共通科目であり、1年生から4年生まで履修することができる。この授業は、開講言語としては日本語となっているが、海外の大学と連携し議論を行う活動も15週間の中に組み込まれるため、授業の大部分では英語で自分の考えを述べ、異文化間でのコミュニケーションを行うことが必要とされる。日本に限らず、諸外国の社会の仕組みを知り、授業での議論をとおして、グローバル化する社会についての理解を深めていくことが求められる。この授業は、1.PBLをとおして能動的

かつ自主的に考え行動できるようになること; 2. グローバルな視点から多文化社会についての理解を深めること; 3. 現代社会の課題について、多角的に物事を考えるスキルを培うこと; 4. 海外の大学と連携して学習を行う際に英語を使い、コミュニケーションをとることができるようにすることを目指している。

溝上・成田（2016）はPBLの特徴を自己主導型の学習デザインと教師のファシリテーションのもと、学生が問題に関して問い合わせや仮説を立て、問題解決に関する思考力や協働学習の能力と態度を身につけることであると述べている。PBLは多様な授業実践を含むため、ここでは「海外の学生と行う国際プロジェクト型学習（PBL）」の授業で行われているPBLの実践を取り上げる。広島大学のPBLに関する資料を基に、筆者が加筆、修正した授業の流れは以下のようになっている。

「海外の学生と行う国際プロジェクト型学習（PBL）」の授業の流れ

I. 状況把握

ステップ1: シナリオを読む、または事例研究と
関連する短いビデオを見る（授業内）

ステップ2: キーワードを抽出する（授業内）

II. 問題発見

ステップ3: 問題を把握する（授業内）

ステップ4: 疑問点や気になる点をグループで話
し、問題の位置付けを考える（授業内）

III. 問題探求

ステップ5: 個々の学習項目を考え、計画を立て
グループと共有する（授業内）

ステップ6: 個別学習（授業外）

IV. まとめ

ステップ7: 学習成果の共有（授業内・授業外）

ステップ8: 学習成果を整理し、発表の準備を行う
(授業内・授業外)

V. 発表と振り返り

ステップ9: 学習成果を発表し、質問する（授業内）

ステップ10: 個々の学びを振り返る（授業内・授
業外）

本授業はグループでの協働学習を実施し、テーマごとに学生の役割を変えている。学生の役割とはファシリテーター（司会進行係）、レコーダー（記録係）、プレゼンター（授業内発表者）である。テーマが変わるたびに役割を変化させることで、学生は自分が得意な役割だけでなく苦手な役割も経験することになる。例えば、意見を述べるのが苦手な学生であっても、プレゼンターとしてグループの意見をまとめ授業中に発言しなければならない。また、最終プレゼンテーションをグループ全員で行わないといけないので、学生は同じグループの学習状況を把握し、プレゼンテーションを作り上げていかなければならない。

本授業の課題を進めていくためには、学生は授業外で会いグループワークを行うことが理想であるが、1年生から4年生の17人が多様な学部（今年度は法学部、文学部、経済学部、社会学部、外国語学部）から受講しているので困難を伴う。それ故、授業内での効果的なグループディスカッションを行うことが求められる。授業外で学生が集まることができない場合は、ICTツール（資料やパワーポイントをGoogle Driveで共有するなど）を使いプレゼンテーションに取り組むことが必要とされる。本授業が海外との連携を意識した授業であるので、グループ発表は英語で行われる。また、各グループのプレゼンテーション後に学生が互いに質疑応答をすることで、発問の練習や異なった視点から物事の捉え方を学ぶことができる。さらに、学生は発表終了毎にレポートを提出することで、何を学んだのか、今後何をしなければいけないのかなどを明確に振り返ることができる。

ところで、海外の大学の学生と行なうプロジェクトはオンライン国際交流学習（Collaborative Online International Learning: 以下 COIL）を用いて行なう。COILとは日本にいながら、ICTツールを用いて、海外の大学の学生と様々なプロジェクトを行なうことができる教育実践である。COILにおいて学生が取り組むプロジェクトは語学力の向上だけでなく、学生の異文化間コミュニケーションや異文化理解を深めることができる。次に具体的な実

践例として、ブラジルの Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro（以下 FATEC）と行なった授業の取り組みを紹介する。

COIL を行うにあたり FATEC の教員と相談して決定した目標は、1.異文化理解力を高めること；2.バーチャル環境におけるコミュニケーションとプレゼンテーションスキルの向上；3.国際的な環境下で異文化の経験を培うこと；4.学生がコミュニケーションをとおして、お互いに学び合うことである。授業のテーマは「オリンピックー過去から学び、未来の実践に活かす」である。関西大学と FATEC の学生がグループを組み、課題を調べる際に学生がお互いの国について学べるように、関西大学の学生は2016年に行われたブラジルのオリンピックについて学び、FATEC の学生は 1964 年に行われた東京オリンピックについて調べ、最後に 2020 年の東京オリンピックについてのガイドラインを作成しプレゼンテーションを行う。ガイドラインを作成するにあたり、各学生はオリンピックが行われた時代背景や、その当時の問題点、また 2020 年にも起こり得る問題点を明らかにし、解決策に向けて協議を行う。この授業における COIL の流れの一部を以下の表で記す。

表1 関西大学と FATEC の COIL 授業の流れ

トピック	タスク
第1週 アイスブレ イキング	<ul style="list-style-type: none"> FLIPGRID（動画共有サイト）にグループを紹介するビデオをアップロードし、お互いのビデオにコメントする。 オリンピックに関する資料やサイトを二つ以上探す。 FATEC のグループとコミュニケーションを取る。
第2週 調べてきたことを報告する	<ul style="list-style-type: none"> 関西大学のグループでまず、お互い調べてきたことや疑問点などを話し合う。 その後、グループで話した

	<p>ことを Google スライドや SNS をとおして、FATEC のグループに報告する。</p> <ul style="list-style-type: none"> FATEC の教員とビデオコンフェレンスをするために、学生は教員への質問の準備をする。
第3週 プレゼンテーションの準備	<ul style="list-style-type: none"> グループでプレゼンテーションの準備を行う。スライドなどを作り始め、グループと共有し、議論を深められるような補足資料を探す。 FATEC の学生にブラジルのオリンピックに関する疑問点を聞く。
第4週 プレゼンテーションの最終提言をまとめる	<ul style="list-style-type: none"> 海外大学の学生とまとめたデータから、東京オリンピックへの提言を考える（課題、解決策など）。
第5週 プレゼンテーション	<ul style="list-style-type: none"> まとめた内容をグループ毎に発表し、パワーポイントと発表を映したビデオを FATEC の学生が見えるようにアップロードする。
第6週 評価・振り返り	<ul style="list-style-type: none"> FATEC の発表を見て、コメントを考える。 COIL 経験から学んだことを実生活にどう活かすことができるかを振り返る。

FATEC と COIL を行なっていない期間のPBLによる授業では、関西大学の学生だけでプロジェクトを行う。例えば、国際社会や異文化についての理解を深めるため、移民問題や多文化共生社会の実現に向けた課題を提示し、学生は「海外の学生と行う国際プロジェクト型学習（PBL）」の授業の流れにあるようなプロセスをグループのなかで繰り返す。具

体的な実践例としては、日本に外国人労働者が増えることから、近い将来外国人労働者が日本に長期的に移住することになったと仮定する。どのような問題が起こり得るのか、どのように解決することができるのか等について、他の国で実施されている政策を参考にして日本に求められる解決案を提示することを学生に求めた。その際に、誰の視点からどのような提言を行うのか、その案は誰に友好的な案なのか、または誰が含まれていないのかなどアイディアを提示させた。

このプロセスを繰り返すことで学生はテーマに含まれる問題を多角的な視点から学び、ディスカッションをとおして、自分が何を疑問に思っているのか、なぜそれを疑問に思っているのか、またそれをグループメンバーにどう伝えるのかを考えることができる。さらに、学生は発表を聞く人にとって分かりやすく論点を整理することの重要性や、発表する際にどのようなプレゼンテーションスキルが必要かということを認識するようになる。このPBLの取り組みは、COILにおける活動にも活かすことができる。次に、このような授業実践から学生が学んだことを明らかにする。

4. PBLにおける学生の学び

授業のPBL活動から学生は何を学んでいるのか。最終授業日に行なったアンケートから学生が何を学んだのかについての記述回答の一部を紹介する。アンケートは自由記述であり、問い合わせ中井(2015)・佐藤(2002)を参考にして筆者が加筆したものを配布した。このアンケートで学生自身の学びについて尋ねた三つの質問: I.授業のグループワークから学んだ教訓、II.グループワークをとおして自分自身について気がついたこと、III.授業をとおしてどのようなスキルが向上したと思うかについて取り上げる。

授業のグループワークから学んだ教訓についての回答は大きく分けると、1.自分の意見を人に分かりやすく伝えること; 2.調べ学習を行い、興味関心を広げて他者と考えを共有すること; 3.自信を持つこと; 4.多角的な視点から考えること; 5.プレゼンテ

ーションなど人の前で話すこと; 6.問題解決に取り組むことなどの重要性が挙げられた(資料1)。

二つ目の質問は、学生の学びを問うものである。グループワークの様々な役割を経験して、他学部の生徒と協働学習を終えた時、学生はどのように気づいたのかについてである。学生の回答からはグループワークをとおして気づいたことに関して、1.自分自身の知識や経験から発言し、共有することの大切さ; 2.自分が何を知らないかについて; 3.プレゼンテーションやディスカッションの難しさ; 4.自分の意見の強さやインターネット上のコミュニケーションの難しさが挙げられた(資料2)。

三つ目の質問の授業で向上したと思うスキルについての回答からは、1.問題解決力; 2.コミュニケーション力・ディスカッション力; 3.プレゼンテーション力が挙げられた(資料3)。このアンケートからは、学生は自分たちから積極的に社会問題に取り組み、グループディスカッションをとおして様々な意見を述べたり耳を傾けることで問題の理解が深まると言づいたことが分かる。英語でのプレゼンテーションを行うことやグループでのディスカッションが難しいと答えた学生が多かったが、PBLによる授業を経験するうちに、ディスカッションやプレゼンテーションに自信を持てるようになったと回答している。また、学生は様々な社会問題の理解を深めることで、多角的な視点から考えられるようになったと認識している。これらの活動から、学生は積極的にコミュニケーションを取ることの大切さと主体的に取り組む必要性を学んでいる。

このようにこのPBLの実践は、先に取り上げた政府が発表しているグローバル人材が備えるべき三つの要素である「要素I: 語学力・コミュニケーション能力、要素II: 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素III: 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー」を満たしており、グローバル人材育成を可能としている。また、このようなPBLの学生の学びは「社会人基礎力」である3つの能力(前に踏み出す力、考え方力、チームで働く力)と12の能力要素(主体性、働きかけ力、実行力、課題発見

力、計画力、創造力、発信力、傾聴力、柔軟性、情況把握力、規律性、ストレスコントロール力)を発展させ、さらに三つの視点(何を学ぶか、どのように学ぶか、どう活躍するか)を捉え直す機会となり、変化する社会において自らの学びを深めキャリア形成を考えていくことに役立っていることが明らかになった。

5. 今後の課題

本稿はどのように大学教育が急激に変化するグローバル社会に柔軟に対応できるようなグローバル人材を育成し、主体的な学びを促し「社会人基礎力」を身につけられるような授業実践を行うことができるかについて取り上げてきた。

今後のPBLやCOILの授業実践の課題として挙げられるのは、学生のアンケートのなかでも明らかになつたグループワークに関するものである。学部や学年が異なることだけでも授業外で会うことは難しく、またCOILを使ったプロジェクトでは時差の問題もあり、学生がより良いコミュニケーションを行えるように考えることが求められる。また、コミュニケーションが円滑に行えるよう、教員は学生が共通理解を持つことのできる授業のテーマを設定して主体的な学びを行えるような環境を作り、学生に学び続け成長を促す事ができるような支援を考える必要がある。

中井(2015)も述べているように、アクティブラーニングにおいては初回の授業で学生の関心を惹きつけるような授業を行わなければならない。教員に求められる役割は、授業に参加しやすいような雰囲気づくりであり、また課題を設定する際も学習目標や学習方法などを学生に分かりやすく提示することである(pp.64-65)。初回の授業に限らず、教員は新たなテーマを行う度に学生にとって常に適切な問題やテーマを設定することが必要とされる。中井(2015)はPBLにおいて適切な問題を設定することに関して「学生が興味をもち学習の動機づけになるもの、学生間で多様な意見が出る程度に複雑なもの、既知の学習内容を思い出しながら自分に不足する知識を特定できるもの(p.139)」を準備

する必要性について述べている。また、同志社大学PBL推進支援センターがPBLを行う人に求められる資質を「企画力、段取力、コミュニケーション能力、忍耐力、分析力、観察力、発信力、連携力(pp.10-11)」としているように、PBLによる授業実践をするためには、教職員は問題やテーマを探しそれに合った教材を作成し、学生がより良い学びを行えるよう工夫を重ねていくことが必要不可欠である。

ところで、現在のところ学生が授業で学んだことが大学生活または社会に出てからどのように役立ったのか、どのような授業の実践がグローバルな時代に対応できる学びを得ることができたのかに関して追跡した調査は見当たらない。そのため今後は、実際に授業を受けた学生に改めて一年後または卒業後にインタビューすることによって、授業で学んだPBLの手法がどのように学生の学びに変化を与えたのかについて明らかにすることから、学生の学びに関してより深い理解を教員が得て授業実践に活かすことができるのではないかだろうか。また、アクティブラーニングにおける教員の学びに関しても明らかにすることで、授業実践の充実に役立てることができるのではないかだろうか。今後、大学から社会へと連携することができるような学生の長期的な学びが可能となるようなPBLによる授業を実践していくことで、社会の変化にも柔軟に対応できるグローバル人材を育成することができるのでないかと考える。

参考資料: 学生のアンケートに関する回答

資料1: 授業のグループワークから学んだ教訓とは何か。

1. 自分の意見を人に分かりやすく伝えること
 - ・ 自分の意見をしっかりと言うこと、他者と考えを正確に共有することの難しさ。
 - ・ コミュニケーションの大切さ、意思疎通の難しさ、情報伝達の大切さ。
2. 調べ学習を行い、興味関心を広げて他者と考えを共有すること
 - ・ 何事も調べて知識を持つこと、その情報をグ

- ループメンバーでシェアすることが大切だということを学んだ。調べることで、興味や知識が広がっていくということと、情報をシェアすることで個人では思いつかないことに気がついたり、新たな情報に繋がる。
3. 自信を持つこと
 - ・ 自信を持つことが重要である。
 4. 多角的な視点から考えること
 - ・ 1つの視点だけで考えるのではなく、多角的な視点から調べなければ表面的なプレゼンテーションになってしまう。
 - ・ 様々なことに目を向けること、視野を広げることが必要。
 5. プrezentationや人の前で話すこと
 - ・ 人前で話すことの大切さ。1回目より2回目の方が上手くでき、取り組み方を変える等の工夫を考えることができた。
 - ・ スライドや表現を分かりやすくすること、聞き手の様子を見ながら話すことが大切だと分かった。
 6. 問題解決に取り組むこと
 - ・ 自分たちで課題を見つけ問題を解決していくことの重要さ。

資料2: グループワークをとおして自分自身について気がついたこととは何か。

1. 自分自身の知識や経験から発言し、共有することの大切さ
 - ・ 様々な学部の違う学年の学生と話し合うことができ、自分の視野が広がった。自分では、特別視していないかった些細な経験や意見が、他のグループメンバーにとっては新たな発見となり、知識を深める一つのアイディアになることに気づいた。また些細なことでもシェアしてお互いの意見を話し合い、理解を深めて行くことが大切であることを学んだ。
 - ・ あまり知らないことでも積極的に話せば新たな発見につながるということを知って、積極的に発言することが大切だと思った。
2. 何を知らないかについて

- ・ 社会問題について知らないことが多すぎた。
 - ・ 外交や国単位の話題について、かなり閉鎖的な考えを持っていた。
 - ・ 自分の知っていることや知識のあることについては、積極的に提案し話を進めることができるが、知らないことについてはなかなか積極的になれない。
3. プrezentationやディスカッションの難しさ
 - ・ 学年に関係なく、ディスカッションをして自分の意見をはっきり英語で話すのは言葉が出なくて難しかった。
 - ・ 練習すれば上手くなることに気づいた。
 4. その他
 - ・ 自分の意見がはっきりとあるので、意見がぶつかることがある。
 - ・ お互いがネット上だけのみでコミュニケーションを取ることがたまに難しかった。

資料3: 授業をとおしてどのようなスキルが向上したと思うか。

1. 問題解決力
 - ・ 1回目のプレゼンテーションと比べると、使える英単語が増え、問題解決能力が向上したと思う。以前は社会的問題を他人事のように見ているところがあった。しかし、この授業をとおして、いろいろな問題に关心を持つようになり、またそれらが自分にも関係があることに気がついた。さらに、自分たちにも何かできることがあるかもしれないを感じるようになった。現状の問題を何かに焦点を当てるこにより解決できるのかということを以前より具体的に考えられるようになった。
2. コミュニケーション力とディスカッション力
 - ・ 度胸がついたと思う。最初は、「英語が話せないから発言をしない」と考えたけれど、今はもう少し思い切りが良くなって、「とりあえず話してみよう」と思えるようになった。英訳する時が難しいので、自分の言いたいことをより簡潔な日本語で表現できないかと考える癖が

- ついた。
- ・アイディアを広げて、さらに人のアイディアとコネクトする力。
 - ・グループでのプレゼンテーションはほとんど経験がなかったので初めは手探りだったが、最後のグループでは積極的に話し、発言できた。
3. プrezentation力
- ・発表時に落ち着く力、プレゼンテーション力、協調力、ネット力。
 - ・人前で話す力、興味を引くスライドのデザインを考える力、英語で表現する力。
 - ・自信を持ってプレゼンすること、自分以外の立場の人の視点で物事を考えるスキル。

参考文献

- 関西大学 国際部 (2018) 『次世代のグローバル人材育成プログラム「グローバル科目群」』, <http://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/program/>.
- 関西大学 (2017) “KU COIL (Kansai University Collaborative Online International Learning)”, http://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/coil_2/.
- グローバル人材育成推進会議 (2012) 「グローバル人材育成戦略—グローバル人材育成推進会議審議まとめ」, <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>
- 経済産業省 (2018) 『人生100年時代の社会人基礎力』, <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>.
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法—問い合わせを育てる、仮説をきたえる—』, 新曜社
- ダッチ・B・J, グローS・E, アレン・D・E 編 (2001) 『学生が変わるプロブレム・ベースド・ラーニング実践法—学びを深めるアクティブラーニングがキャンパスを変える—』 山田 康彦・津田司訳, 三重大学高等教育創造開発センター訳, ナカニシヤ出版.
- 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)』, 文部科学省.

中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申)』, 文部科学省.

同志社大学 PBL 推進支援センター (2012) 『自律的学習意欲を引き出す！ PBL Guidebook PBL 導入の手引き』, https://ppsc.doshisha.ac.jp/attach/page/PPSC-PAGEJA9/56858/file/pblguidebook_2011.pdf.

中井俊樹編 (2015) 『シリーズ大学の教授法3: アクティブラーニング』, 玉川大学出版部.

広島大学人材教育推進室 (FD 部会) (2017)

『PBL ファシリテーター養成ワークショップ』, 2017年3月21日配布資料.

三重大学高等教育創造開発センター (2011) 『三重大学版 Problem-based Learning の手引き—多様な PBL 授業の展開—』, http://www.dhier.mieu.ac.jp/item/Mie-U_PBLmanual2011.pdf.

溝上慎一・成田秀夫 (2016) 『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』, 東信堂.

文部科学省 (1998) 『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学 (答申) 一』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm.

**協同学習における動機づけ調整方略と行動的エンゲージメントの関連
—Relative Weight Analysisによる検討—
Relationship between motivational regulation strategies and behavioral engagement in cooperative learning: A Relative Weight Analysis**

梅本貴豊（京都外国语大学外国语学部）

田中健史朗（山梨大学教育学部）

矢田尚也（関西大学教育推進部）

Abstract

This study examined the relationship between motivational regulation strategies and behavioral engagement in cooperative learning using a relative weight analysis. By using relative weight analysis, the relative importance of multiple predictor variables in a regression model was clarified. A self-report questionnaire was administered twice to undergraduates who participated in a lecture including cooperative learning activities at two universities. In this study, five motivational regulation strategies were measured: active interaction, task value, enhancement of the sense of duty, self-consequating, and structuring learning activities. The results of the relative weight analysis indicated that active interaction strategies and behavioral engagement (Time 1) were more effective in behavioral engagement (Time 2) than the other four motivational regulation strategies. The effects of motivational regulation strategies on behavioral engagement in cooperative learning were discussed in light of the present findings.

キーワード 動機づけ調整方略、協同学習、行動的エンゲージメント、relative weight analysis、自己調整学習／motivational regulation strategies, cooperative learning, behavioral engagement, relative weight analysis, self-regulated learning.

1. 問題と目的

1.1 アクティブ・ラーニングと協同学習

近年、わが国ではアクティブ・ラーニングの推奨などによって（文部科学省, 2012）、他者と学習する機会が増えている。文部科学省（2016）がアクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」と位置づけていることからも、教育場面において他者と積極的に関わりながら学習を行う重要性が強調されていることが分かる。

こういった他者との学びは、教育心理学において「協同学習」として研究されている。協同学習では、学習者は小グループを構成し、自分自身の学習および仲間の学習を最大化するように、ともに学んでいく（Johnson, Johnson, & Smith,

1991）。先行研究では、こういった協同学習の有用性が示されており（e.g., Johnson, Johnson, & Smith, 1998）、これから教育現場においてますます重要視していくものと考えられる。そのため、よりよい教育を考えるためにも、こういった協同学習に関する研究知見を積み重ねることが急務である。

1.2 動機づけ調整

人は学習に対して、常に意欲的に取り組めるであろうか。確かに、学習内容に興味を持ち、高い動機づけを有して積極的に学習を進めていくこともある。しかしながら、学習内容の難しさや、退屈さなどによって、動機づけは容易に低下してし

まうだろう。そのため、こういった場合、学習を続けるためにも、学習者が積極的に自らの動機づけを調整する必要がある。

自律的な学習プロセスの解明を目指す自己調整学習 (Zimmerman & Schunk, 2011)において、こういった側面は、動機づけ調整として研究されている (e.g., Wolters, 2011)。これまでの研究によって、学習者は、学習内容の興味のある部分に注目する動機づけ調整方略や、学習後の報酬を用意する動機づけ調整方略などを用いて、自身の動機づけを調整していることが示されている (e.g., Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2009; 梅本・田中, 2012; Wolters, 1998)。さらに、この動機づけ調整方略が積極的な学習を導くことが示されている (e.g., Grunschel, Schwinger, Steinmayr, & Fries, 2016; 伊藤・神藤, 2003; Li, 2017; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012; Umemoto, 2015; 梅本・伊藤・田中, 2016; Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000)。すなわち、動機づけが容易に低下してしまうといった困難な状況のなかで自律的に学習を進めるためには、「動機づけ調整」というプロセスがきわめて重要なと考えられる。

他にも近年では、動機づけ調整に関する研究は、多様な広がりを見せており。例えば、動機づけ調整方略の量と質を区別し、調整の効果や努力、学業達成との関連を検討したものや (Engelschalk, Steuer, & Dresel, 2017)、動機づけ調整を測定する短縮版尺度の作成 (Kim, Brady, & Wolters, 2018)、オンライン学習を対象とした動機づけ調整方略と3つのエンゲージメントとの関連の検討などが行われている (Park & Yun, 2018)。また、具体的な動機づけの低下状況を示し、その状況に対して呈示されたそれぞれの方略の適切さを評価することで、動機づけ調整方略の条件的知識の測定を試みる研究なども見られる (Bäulke, Eckerlein, & Dresel, 2018)。

さて、学習中の動機づけの低下は、個人での学習だけではなく、協同学習においても同様であろう。つまり、他者と学習するなかにおいても、や

はり常に高い動機づけを持続するのは困難であり、こういった状況では動機づけの調整が必要となると考えられる。これまでの動機づけ調整研究は、個人での学習場面を対象にしたもののがほとんどであったが (e.g., Smit, de Brabander, Boekaerts, & Martens, 2017; Teng & Zhang, 2018; Wolters & Benzon, 2013)、梅本・田中・矢田 (2018) は、協同学習場面に着目して動機づけ調整方略を測定する尺度を作成し、5つの方略を見いだしている。1つ目の方略は、積極的交流方略であり、他者と積極的に関わることでやる気を調整する方略である。2つ目は、課題価値方略であり、学習内容への価値づけを高めることでやる気を調整する方略である。3つ目は、義務感高揚方略であり、他者に迷惑をかけられないといったように、学習への義務感を高めることでやる気を調整する方略である。4つ目は、自己報酬方略であり、学習後のご褒美を想定するなどによってやる気を調整する方略である。5つ目は、学習活動構造化方略であり、役割分担や計画立案などによって学習活動を構造化することでやる気を調整する方略である。

1.3 相対的な重要性

協同学習場面において、以上のような5つの動機づけ調整方略が見いだされているが、それぞれの方略は、学習行動に対してどれだけ相対的な重要性を持つのであろうか。学習行動に対する動機づけ調整方略の相対的な重要性を明確にすることは、教育的介入を考えた際に、きわめて重要なことであろう。つまり、介入の際に、どの方略をより優先的に教授するかなどの指針となるからである。そこで、本研究では、動機づけ調整方略が学習行動に与える相対的な影響を明らかにするため、重回帰分析に加えて Relative Weight Analysis を用いて検討を行う。

従属変数に対する独立変数の相対的な重要性を推測する際、多く見られるのは、重回帰分析における偏回帰係数を参照するものである。重回帰分析は、他の独立変数が一定であるとしたときの、

当該の独立変数が1単位分増加することで従属変数がどの程度変化するのかについて興味があるならば、非常に有用な方法である。一方で、独立変数間に相関がある際には、偏回帰係数を相対的な重要性の指標として用いることは不十分であることが知られている (e.g., Darlington, 1968)。こういった場合によりよい方法として考えられるのが、Relative Weight Analysis (以下、RWA) である (e.g., Tonidandel & LeBreton, 2011)。

RWA とは、当該の分析の独立変数によって説明された従属変数の全分散のうち、それぞれの独立変数がどれだけの分散を説明しているのかを計算することで、独立変数の相対的な重要性を明らかにする分析である。分析の際には、独立変数ごとに、相対的な重要性を表す指標である Relative Weight が計算され、全ての独立変数の Relative Weight を加算したものは、回帰モデルの決定係数 (R^2) と一致する。そして、それぞれの Relative Weight に対して信頼区間が算出されるが、分散を表す Relative Weight はマイナスになることがないため、全て正の値になるように修正される。なお、Relative Weight の有意性を検討するためには、バイアスを修正した信頼区間が計算され、この信頼区間に「0」が含まなければ有意であるという判定を行う (Tonidandel & LeBreton, 2015)。

Schwinger & Otterpohl (2017) は、この RWA を用いて分析を行い、努力に対する8つの動機づけ調整方略の相対的な重要性を明らかにしている。特に、動機づけ調整方略のように、それぞれの方略の間に相互関連がある場合には、上述したようにそれぞれの独立変数の相対的な重要性を明らかにする RWA が有用であると考えられる (Schwinger & Otterpohl, 2017)。他にも、Steinmayr, Weidinger, & Wigfield (2018) は、RWA を用いて、Grit、パーソナリティ (Big Five)、動機づけ、エンゲージメントの学業成績に対する相対的な重要性を検討している。

1.4 行動的エンゲージメント

今回の研究では、学習行動として、行動的エン

ゲージメントを取り上げる。エンゲージメントとは、より状況的な学習への取り組みのあり方を捉えようとする概念であり (鹿毛, 2013)、協同学習という場面における取り組みの測定についても応用できると考えられる。エンゲージメントは具体的に、行動的側面、認知的側面、感情的側面の3つに区分されることが多い (e.g., Christenson, Reschly, & Wylie, 2012)。行動的エンゲージメントとは、学習や学習課題に関する関与、努力や持続性、忍耐を含む概念である (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)。個人学習場面において、行動的エンゲージメントが学業成績を直接的に規定することが示されており、学習におけるその重要性がうかがえる (Steinmayr et al., 2018; 梅本他, 2016)。そのため、行動的エンゲージメントを促すための介入につなげるといった意味でも、行動的エンゲージメントに対する動機づけ調整方略の相対的な重要性を明らかにすることは、意義があると考えられる。

なお、本研究では大学生を対象とし、2回の縦断的調査を用いて検討を行う。近年、大学生を対象とした自己調整学習研究の重要性も指摘されており (Nilson, 2013 美馬・伊藤監訳 2017)、大学生を対象とした研究知見を積み重ねることも必要であると考えられる。また、動機づけ調整方略と行動的エンゲージメントとの因果関係をより明確化するためにも、縦断的な調査によって検討を行うことは重要であろう。その際に、実際に協同学習を含む授業を受講している大学生を対象として調査を行う。

2. 方法

2.1 手続きおよび研究参加者

2016年12月および1月に、2つの大学の学生63名に対して、協同学習を含むそれぞれの授業のなかで2回の縦断的な調査を行った。A大学(27名)については、1回目の調査のあと、2週間後に2回目の調査が行われた。B大学(36名)については、1回目の調査のあと、約3週間分の長期休みを挟み、5週間後に2回目の調査が行われた。

それぞれの大学において、調査の間に2回の協同学習を含む授業が行われた。A大学では、小グループごとに与えられたトピック（現在の教育に対する課題）について調べてまとめるという内容で協同学習が行われた。また、調べた結果についてグループごとに1回のプレゼンテーションが行われた。加えて、それぞれのプレゼンテーションが行われるごとに、小グループで討議を行った。プレゼンテーションは5回実施され、最終的には、プレゼンテーションおよび授業内で行われた体験学習を通しての学びについて、それぞれのグループごとに報告書を作成した。

B大学では、小グループごとに当該の心理学系授業に関する概念やトピックを1つ選択し、詳しく調べてまとめるという内容で協同学習が行われた。なお、2回目の調査の翌週には、グループごとにまとめた内容のプレゼンテーションが行われた。

分析には、2回の調査に参加した57名（男性13名、女性44名；平均年齢19.39、標準偏差1.91）のデータが用いられた。

2.2 調査内容

第1回目調査 (Time 1) 協同学習における動機づけ調整方略については、梅本他（2018）の尺度を用いた。この尺度には、下位尺度として5つの動機づけ調整方略が含まれた。積極的交流方略（12項目）の項目例は、「グループの人たちと連携して取り組む」、課題価値方略（7項目）の項目例は、「学習内容で興味のある部分を見つける」、義務感高揚方略（8項目）の項目例は、「自分だけやらないわけにはいかないと考える」、自己報酬方略（6項目）の項目例は、「学習が終わった後の自

分へのご褒美を考える」、学習活動構造化方略（5項目）の項目例は、「役割分担を行う」であった。

行動的エンゲージメントについては、梅本他（2018）の尺度を用いた（5項目）。項目例は、「私は協同学習中、議論に参加している」であった。

第2回目調査 (Time 2) Time 1と同様に行動的エンゲージメントが測定された（5項目）。

当該の授業を含む現在の協同学習における取り組みについて、いずれの尺度にも5件法（「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」まで）で回答を求めた。なお、RWA以外の分析には、統計分析ソフトR（ver.3.3.1）を用いた。

2.3 倫理的配慮

本研究では、以下に述べるように研究参加者に対する倫理的配慮を行った。まず、質問紙のフェースシートに、「回答に正解、不正解はないこと」「答えたくない質問があった場合は答えてなくても良いこと」「調査内容は統計的に処理されるためプライバシーの問題はないこと」などを明記した。そして、調査に協力することに同意する人には「同意します」という項目にチェックを、同意できない人には「同意しません」という項目にチェックをするように求めた。また、「同意します」という項目にチェックをせずに回答した場合には、同意したとみなすことを明記した。

3. 結果

3.1 尺度構成

まず、先行研究に従い、それぞれの下位尺度を構成した。 α 係数を算出したところ、学習活動構造化方略についてはやや値が低かったが、それぞれ一定の値が得られた。そのため、各項目の加算

Table 1 各下位尺度の平均値、標準偏差および α 係数

	Mean	SD	α
積極的交流方略	3.61	0.44	.80
課題価値方略	3.57	0.61	.82
義務感高揚方略	4.05	0.46	.76
自己報酬方略	3.66	0.72	.82
学習活動構造化方略	3.35	0.59	.66
行動的エンゲージメント Time 1	3.69	0.48	.77
行動的エンゲージメント Time 2	3.77	0.54	.83

平均を用いて下位尺度得点を算出した。各下位尺度の平均値、標準偏差および α 係数をTable 1に示す。また、各下位尺度間の相関分析の結果をTable 2に示す。先行研究 (e.g., Schwaniger & Otterpohl, 2017) と同様に、多くの動機づけ調整方略間に相関がみられた。

次に、各下位尺度の大学差を検討するために、大学を独立変数、各下位尺度を従属変数とした対応のない t 検定を行った。その結果、いずれにおいても有意な差は見られず、効果量も小さいものであった (Table 3)。この結果から、各下位尺度の平均値については2つの大学間でさほど違いがないことが示された。

3.2 動機づけ調整方略と行動的エンゲージメントの関連

協同学習における動機づけ調整方略の行動的エンゲージメントに対する相対的な重要性を検討するため、5つの動機づけ調整方略を独立変数、大学 (A大学を0に、B大学を1としてダミーコード化) とTime 1の行動的エンゲージメントを統制変数、Time 2の行動的エンゲージメントを従属変数としてRWAを行った (Table 4)。この分析に際して、RWA-Webを用いた (Tonidandel & LeBreton, 2015)。Relative Weight (RW) の信頼区間の算出および有意性の検定には、Tonidandel, LeBreton, & Johnson (2009) の推奨に基づき、10000回の繰り返しによるブートストラップ法を用いた。また、分析には95%信頼区間を用いた。

分析の結果、5つの独立変数および2つの統制変数によって、従属変数の全分散の約4割が説明されていた ($R^2=.42$)。また、積極的交流方略お

Table 2 相関分析結果

	1	2	3	4	5	6
1 積極的交流方略						
2 課題価値方略	.50 ***					
3 義務感高揚方略	.43 ***	.40 **				
4 自己報酬方略	-.10	-.09	.11			
5 学習活動構造化方略	.44 ***	.54 ***	.35 **	.04		
6 行動的エンゲージメント Time 1	.45 ***	.45 ***	.40 **	.17	.62 ***	
7 行動的エンゲージメント Time 2	.51 ***	.31 *	.40 **	.14	.48 ***	.52 ***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Table 3 大学を独立変数とした t 検定結果

	A大学 ($n=25$)		B大学 ($n=32$)		t 値	Hedges' g
	Mean	SD	Mean	SD		
積極的交流方略	3.56	0.43	3.65	0.46	-0.79	0.20
課題価値方略	3.49	0.55	3.63	0.65	-0.85	0.23
義務感高揚方略	4.03	0.54	4.07	0.39	-0.33	0.09
自己報酬方略	3.74	0.75	3.60	0.69	0.73	0.19
学習活動構造化方略	3.33	0.64	3.36	0.56	-0.22	0.05
行動的エンゲージメント Time 1	3.67	0.54	3.70	0.43	-0.22	0.06
行動的エンゲージメント Time 2	3.78	0.56	3.76	0.54	0.19	0.04

Table 4 重回帰分析およびRelative Weight Analysisの結果

Predictor	b	SE	β	RW	CI-L	CI-U	%
Criterion: 行動的エンゲージメント Time 2 ($R^2=.42, p<.001$)							
積極的交流方略	.42 *	.17	.34	.133 *	.034	.343	31.71
課題価値方略	-.09	.13	-.10	.022	.005	.052	5.16
義務感高揚方略	.15	.15	.13	.057	.011	.153	13.46
自己報酬方略	.08	.09	.10	.016	.002	.080	3.80
学習活動構造化方略	.18	.14	.20	.086	.016	.198	20.51
大学	-.06	.12	-.06	.003	.000	.007	0.63
行動的エンゲージメント Time 1	.25	.17	.22	.104 *	.028	.211	24.73

* $p<.05$

注) RWの信頼区間(CI)および有意性の検定はブートストラップ(10000回)に基づく

よりTime 1の行動的エンゲージメントのRWが有意となった。今回の分析で説明されたTime 2の行動的エンゲージメントの分散のうち、約32%を積極的交流方略が、約25%をTime 1の行動的エンゲージメントが説明していることが示された。

なお、重回帰分析の結果についても、Table 4に併記した。分析の結果、積極的交流方略のみがTime 2の行動的エンゲージメントに対して正の関連を示した。

4. 考察

本研究の目的は、RWAを用いて、協同学習における動機づけ調整方略が行動的エンゲージメントに与える相対的な影響力を明らかにすることであった。

4.1 協同学習における動機づけ調整方略と行動的エンゲージメントの関連

まず、本研究の分析によって説明されたら第2回目の調査における行動的エンゲージメントの分散のうち、約3分の1が積極的交流方略によって説明されていた。やる気が低下した際に、お互いに励ましあったり、協力したり、他者と積極的に関わることによってやる気を調整する方略が、積極的な学習行動において特に重要であることが示された。また、重回帰分析においても、積極的交流方略は行動的エンゲージメントに対して正の関連を示しており、その重要性がうかがえる。

次に、第2回目の調査の行動的エンゲージメントの分散のうち、約5分の1が第1回目の調査時の行動的エンゲージメントによって説明されていた。つまり、初めから積極的に協同学習に取り組む学生は、後半においても積極的に取り組んでいることがうかがえる。しかしながら、この第1回目の行動的エンゲージメントよりも、上述した積極的交流方略の方がより多くの従属変数の分散を説明していたことは特筆すべき点である。つまり、最初から協同学習に対して積極的に取り組んでいるかどうかということよりも、協同学習のなかで積極的な交流を通して動機づけを調整しているか

どうかの方が、後の積極的な取り組みを促すために重要であると考えられる。なお、RWAにおいて、Time 1の行動的エンゲージメントは有意であるが、重回帰分析においては、有意な関連が示されていない。こういった結果の不整合は、それぞれの分析の意味が異なることを示している。すなわち、RWAは、当該の分析によって説明された分散に対して、それぞれの独立変数が分散をどれだけ説明するのかを検討することで、独立変数の従属変数に対する相対的な重要性を明らかにする分析である。一方で、重回帰分析は、それぞれの独立変数が従属変数をどの程度予測するのか、その影響力を明らかにする分析である。そのため、それぞれの分析結果が全て整合するというわけではない。

さて、梅本他(2018)の重回帰分析においては、積極的交流方略と行動的エンゲージメントとの間には関連が示されておらず、一方で、義務感高揚方略と行動的エンゲージメントとの間に正の関連が示されている。これらは、本研究の結果とは異なるものである。先行研究と本研究との結果のズレについては、測定方法の違いやサンプルによる違いの可能性もあり、今後の研究の蓄積が必要であろう。また、梅本他(2018)では、重要回帰分析において、動機づけ変数（自己効力感、内発的価値）を統制変数として分析に加えている。そのため、統制変数の選択などにも注意を払い、分析を行っていくことが重要である。

4.2 今後の課題

本研究におけるサンプル数は少ないため、結果の一般化には注意が必要である。また、本研究においてはサンプル数の問題もあり、2つの大学の学生を統合して分析を行ったが、今後の研究においては、それぞれの授業の特徴や学習課題の特徴を加味したうえでの詳細な分析が必要であろう。そして、質問紙調査と合わせ、実際の協同学習場面の観察や発話分析、インタビューなどにより、より多面的に動機づけ調整プロセスについて検討することが重要である。さらに、デジタルメディ

アを用いた学習を対象として、プロンプトを用いた動機づけ調整の支援について検討した Daumiller & Dresel (2018) のように、今後は動機づけ調整プロセスの促進や支援についても実証的に検討していく必要がある。

参考文献

- Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). "Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions," *Unterrichtswissenschaft*, Vol. 46, No. 4, pp. 461–479.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). "Handbook of research on student engagement", Springer.
- Darlington, R. B. (1968). "Multiple regression in psychological research and practice," *Psychological Bulletin*, Vol. 69, No. 3, pp.161–182.
- Daumiller, M., & Dresel, M. (2018). "Supporting self-regulated learning with digital media using motivational regulation and metacognitive prompts," *The Journal of Experimental Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/00220973.2018.1448744
- Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2017). "Quantity and quality of motivational regulation among university students," *Educational Psychology*, Vol. 37, No. 9, pp.1154–1170.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence," *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, pp.59–109.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). "Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being," *Learning and Individual Differences*, Vol. 49, pp.162–170.
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003) 「自己効力感,不安,自己調整学習方略,学習の持続性に関する因果モデルの検証—認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して—」 『日本教育工学雑誌』, 第27卷第4号, pp.377-385.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). "Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4)", School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). "Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?" *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 30, No. 4, pp.26–35.
- 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—』, 金子書房.
- Kim, Y., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). "Development and validation of the brief regulation of motivation scale," *Learning and Individual Differences*, Vol. 67, pp.259–265.
- Li, K. (2017). "Motivational regulation in foreign language learning", Palgrave Macmillan.
- 文部科学省 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』, 中央教育審議会.
- 文部科学省 (2016) 『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）』, 中央教育審議会.
- Nilson, L. B. (2013). "Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills", Stylus Publishing, LLC.

- (ニルソン, L. B. 美馬のゆり・伊藤崇達(監訳) (2017)『学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ—』, 北大路書房.)
- Park, S., & Yun, H. (2018). "The Influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement," *American Journal of Distance Education*, Vol. 32, No. 1, pp.43–56.
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). "Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies," *Learning and Individual Differences*, Vol. 53, pp.122–132.
- Schwinger, M., Steinmayr, B., & Spinath, B. (2009). "How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence," *Learning and Individual Differences*, Vol. 19, pp.621–627.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). "Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediational model," *International Journal of Educational Research*, Vol. 56, pp.35–47.
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). "The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning," *International Journal of Educational Research*, Vol. 82, pp.124–134.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F. & Wigfield, A. (2018). "Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement?" *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 53, pp.106–122.
- Teng, L. S., Zhang, L. J. (2018). "Effects of motivational regulation strategies on writing performance: a mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language," *Metacognition and Learning*, Vol. 13, No. 2, pp.213–240.
- Tonidandel, S., & LeBreton, J. M. (2011). "Relative importance analysis: A useful supplement to regression analysis," *Journal of Business and Psychology*, Vol. 26, No. 1, pp.1–9.
- Tonidandel, S., & LeBreton, J. M. (2015). "RWA web: A free, comprehensive, web-based and user-friendly tool for relative weight analysis," *Journal of Business and Psychology*, Vol. 30, No. 2, pp.207–216.
- Tonidandel, S., LeBreton, J. M., & Johnson, J. W. (2009). "Determining the statistical significance of relative weights," *Psychological methods*, Vol. 14, No. 4, pp.387–399.
- Umemoto, T. (2015). "Motivational regulation in Japanese undergraduates", Lambert Academic Publishing.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016) 「調整方略,感情的および行動的エンゲージメント,学業成果の関連」 『心理学研究』, 第87巻第4号, pp.334–342.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012) 「大学生における動機づけ調整方略」 『パーソナリティ研究』, 第21巻第2号, pp.138–151.
- 梅本貴豊・田中健史朗・矢田尚也 (2018) 「協同学習における動機づけ調整方略尺度の作成」 『心理学研究』, 第89巻第3号, pp.292–302.
- Wolters, C. A. (1998). "Self-regulated learning and college students' regulation of motivation," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, No. 2, pp.224–235.
- Wolters, C. A. (1999). "The relation between High School students' motivational

- regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance,” Learning and Individual Differences, Vo. 11, pp.281–299.
- Wolters, C. A. (2011). “Regulation of motivation: Contextual and social aspects,” Teachers College Record, Vol. 113, No. 2, pp.265–283.
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). “Assessing and predicting college students’ use of strategies for the self-regulation of motivation,” The Journal of Experimental Education, Vol. 81, No. 2, pp.199–221.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). “The relation between students’ motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies,” International Journal of Educational Research, Vol. 33, No. 7–8, pp.801–820.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). “Handbook of self-regulation of learning and performance”, Routledge.

謝辞

本研究は、科学研究費助成事業（若手研究（B）
課題番号：16K17320）の助成を受けて行われた。
調査にご協力いただきましたみなさまに御礼申し
上げます。

**ゼミ形式授業における発表活動の学習システム開発
—関西大学人間健康学部「導入演習」の事例をもとに—
Development of the Learning System of the Presentation Training: Case Study of Freshman
Seminars at Faculty of Health and Well-being, Kansai University**

蒲生諒太(関西大学)
森田亜矢子(関西大学人間健康学部)
村川治彦(関西大学人間健康学部)

要旨

本稿の目的は関西大学人間健康学部「導入演習」における「リーディング」パートを事例に、ゼミ形式授業が持つフリーライダーの発生や教授者との専門性との乖離等の問題に対して、戦略を明示しながらどのような教授学習的工夫を行えるのか、報告し、その特徴を検討することである。ゼミ形式授業は初年次教育や専門教育の導入授業として教学的に、また、学生指導的にも重要な位置を占めている。一方でこのゼミ形式授業にはフリーライダーが頻繁に現れ、さらに学生のスキル不足からスキル習得型授業に傾斜し、教授者の専門性と乖離することがある。これらの問題を乗り越えるため、「社会的手抜き」に関する知見から学び、さらに学習活動自体を「模倣」の学習論によって再度定義し直すという戦略を採用した。具体的には「役割の明確化」と「メンバーの関係性を密にすること」、「模倣学習を基盤にしたスキル・パフォーマンスの向上」、「個人評価の明確化」・「フィードバックの原則」という戦略である。それらの戦略をもとに教授学習的工夫を凝らし、関西大学人間健康学部の初年次授業において授業開発を行った。本稿ではこの実践における学習システムとその背景にある戦略と埋め込まれた工夫について検討し、稿を改めて行われる、当該学習システムの成果検証の端緒とする。

キーワード 初年次教育、ゼミ形式授業、発表活動、グループワーク／first-year experience, seminar, presentation, group work

1. 問題設定

(1)ゼミ形式授業の問題点

ゼミナール形式の授業(以下、ゼミ形式授業)は小集団教育の手法として大学等で活用されているものである。ゼミ形式授業では一方向的な大規模講義に対して、様々なグループ学習(新井・坂倉、2013 など)、調べ学習や研究発表などの発表活動が行われ、教授者と学習者、学習者同士が双方向的に交流できる学習形態である。この形式の授業は初年次教育や専門教育として1回生次から卒業回生次まで毎年のカリキュラムに配置されていることも珍しくない。

近年、本邦ではゼミ形式授業を小中高校の「クラス」、担当者を「クラス担任」のように学習者個々

人の大学への適応や学習状況等の確認や進路指導などに利用するケースも増えてきており⁽¹⁾、研究指導の基礎となる授業という側面とともに教学運営・学生指導において重要な存在となっている。

他方、ゼミ形式授業を大学院全の高等学校等で活用することもあり⁽²⁾、大学固有の学習形態というよりも、双方向性を持った一般的な教育方法として理解できるようになってきている。

このように大学教育で重要な位置を占め、さらに一般的な教育方法としても活用されるゼミ形式授業であるが実践場面では様々な困難さに直面する。

1つは「フリーライダー」の問題である。ゼミ形式授業のように課題解決を基本とするグループ

での学習では往々にしてグループの成果に只乗りする学習者＝フリーライダーが発生する。このフリーライダーに関して教育学では様々な場面で問題化されており、対策が議論されてきている(中部地域大学グループ・東海Aチーム、2014／森、2016／碇山ら、2017など)。

フリーライダーはグループワークにおいて活動に対して「手抜き」を行う。この手抜きによってグループ全体のパフォーマンスが下がるのであるが、この点は「社会的手抜き」(個人が単独で作業を行った場合にくらべて、集団で作業を行う場合のほうが1人当たりの努力の量＝動機づけが低下する現象。釘原、2013、p. ii)という概念から議論を広げることができる。

釘原は、いくつかの社会的手抜きの要因を挙げている。評価可能性の低さ(個々人の集団に対する貢献度の不明瞭さ)、努力が不要であること(他のメンバーが優秀であり、自分の努力が集団の結果にほとんど影響しない)、手抜きの同調(他者が努力しない状況で自分が努力することを馬鹿らしく感じる)、緊張感の低下、注意の拡散(自己意識の低下)である(釘原、2013、pp.20-27)。

フジモト(2017)はそもそもグループでの活動では「さまざまなプロセスにおいて、多くのロスが生じている」ため、「ロスを最小限に抑える」必要があり(pp.129-130)、リーダーの役割が重要であるとしている。ただ、この役割はリーダーという人格に帰属するものではなく、ある種のテクニックである。

フジモト(2017)はグループをまとめるためのテクニックとして「メンバーの関係を密にすること」、メンバーに「自分のチームだと思ってもらう」とこと、「目標を共有すること」、「一人ひとりの役割を明確にすること」(pp.135-143)を提示している。これらは釘原が提案する社会的手抜きの対応策と重なる。釘原は「フィードバックの原則」、「目標の明示化」、「個人のパフォーマンス評価の可能性を高める」(監視テクノロジーによる外的動機づけと個人の役割明示化による内的動機づけ)(釘原、2013、pp.220-227)などを対応策として提示して

いる。

2つは、(初年次教育におけるゼミ形式授業で見られることであるが)授業でのニーズと教授者の専門性との乖離である。

大学で必要な様々な基礎技術を「アカデミックスキル」と呼ぶことがある。近年、本邦の初年次教育においてはこのアカデミックスキルを習得する授業が、パソコン等のICT技術の習得と合わせて熱心に行われ、様々な教材が開発されてきている(中澤ら、2007／佐藤ら、2012／世界思想社編集部、2015など)。

調べ学習や研究発表などの発表活動を行う際、このようなスキルの習得は必要条件であり、習得されていないと学習者のパフォーマンスに関して基本的な事項の確認に留まってしまうことになる。たとえば、日本語表現の不自然さや引用の仕方、ワードソフトの使用方法などの不備について修正が先立ち、発表の内容にまで立ち入れられないことがある。このようなことを防ぐためにも、初年次教育におけるゼミ形式授業はスキル習得型授業が中心となる場合がある。

しかし、スキル習得型授業の場合、教授者＝研究者の直接的な研究関心と連動するわけではないため、その専門性と乖離する傾向も見て取れる。たとえば、初年次教育におけるゼミ形式授業で日本語作文の練習やブレインストーミング・KJ法のワークショップ等、教授者＝研究者の専門性と直接的には関係のあるものではなくなる。このこともあり、初年次教育の一部を外部業者に委託する大学・学部もあり、学部教育の根幹を外注するという事態も見受けられることがある⁽³⁾。

アカデミックスキルを学習するプロセスについて改めて考えたい。学習にはトップダウン型とボトムアップ型が存在すると考えられる。トップダウン型はあるパフォーマンスに必要なスキル(認知や行動の形式)を明示的に教えられる学習であり、ボトムアップ型はあるパフォーマンスを共有する実践集団において、体験を通じて学ぶ学習と理解することができる。このボトムアップ型学習の基本は「模倣」と呼ばれるものであり、学習者

自身が世界に対して関わる中で生じる現象として理解できる。

スキル習得型のアカデミックスキル学習はトップダウン型学習に当たると考えられ、初年次教育においてはトップダウン型学習が従来活用されてきている。それに対してボトムアップ型のアカデミックスキル習得としては、論文等を読み込むことで引用の方法を学び、日本語能力を高めていくプロセスが考えられる。このようなプロセスは専門教育の導入としても捉えることができ、この「模倣」をうまく活用できれば教授者の専門性と一致した初年次教育が可能になると考えられる。

以上のようにゼミ形式授業の問題点について論じてきた。同時に、その問題点を解決できそうないいくつかの論点も提示された。ゼミ形式授業は教授者と学習者、そして、学習者同士の双方向的な学習スタイルであるものの、フリーライダーの問題が存在する。さらに初年次教育においてはスキル習得重視で行わないといけないことが多く、教授者=研究者の専門性と乖離する傾向が見受けられた。

これらの問題点について、前者においては社会的手抜きに関する蓄積から様々な解決策が提示され、さらに後者に関しては「模倣」という学習プロセスの活用によってクリアできるのではないかということが示唆された。

本稿ではこのような課題意識のもと組み立てられた初年次教育のゼミ形式授業について、その学習システムの全容を報告し、今後の効果検証の導入としたい。

(2)実践の背景と特徴

本稿で報告・検討される実践は関西大学人間健康学部の初年次教育に位置する「導入演習」(後期実施)の「リーディング」パート(全5回)である。履修生は1回生が337名、単位不合格で再履修の上級生が7名の合計344名である。

同学部の初年次教育としては、2018年度現在、前期に「スタディスキル」が実施され、後期に「導入演習」が行われている。導入演習は(一般教養的

意味合いを持つ)初年次教育であると同時に専門教育の導入部に位置するものもある。

同学部での小集団ゼミ形式の専門教育は1回生次に「導入演習」(後期配当)、2回生次に「基礎演習」(通年配当)、3回生次に「専門演習」(通年配当)、4回生次に「卒業演習」(通年配当)と配置されている。

初年度教育に目を移すと、2014年度に抜本的な授業改革が行われ、以降、小幅なカリキュラム改革が図られてきている。

2018年度現在、スタディスキルゼミでは小集団の枠組みの中でアドベンチャー教育をベースとした体験学習に重点を置いた学びの共同体作りが図られており、大学という新しい環境への適応促進が目指されている(詳しくは村川ら、2018)。

「導入演習」はこのスタディスキルゼミを受けて実施される小集団ゼミである。スタディスキルゼミにおいても大学で必要な学習スキルの習得が図られるものの、2018年現在においては学習者の情動面での適応に重点が置かれていることを考慮すれば、導入演習はそれと対比的にスキル習得に重点が置かれる初年次授業として理解できる。

つまり、同学部の初年次教育は、前期において情動的適応が、後期ではスキル習得がそれぞれ求められる二段構造と言え、この実践においては一定の情緒的適応を果たした学習者のスキル向上のための小集団ゼミとして捉えることができる(一部、浦、2017で報告されている)。

(3)目的

本稿ではこの「導入演習」における「リーディング」パートを事例に、先に掲げたゼミ形式授業の問題に対してどのような教授学習的工夫を行えるのか、報告し検討することを目的とする。本稿での報告を今後、収集されたデータをもとに行われる効果測定のための導入としたい。

2. 方法

(1)授業の概要

2018年度現在、「導入演習」は1回生次後期に

配当された専門必修授業である。

全15回の授業は「ライティング」・「ディスカッション」・「リーディング」の3パートに分かれ、それぞれ5回ずつの実施となっている。学習者は15~20名のクラスごとに分かれ、それぞれのパートを学習することになるが、クラスによって学習の順番は異なっている。

各パートを複数の教員が担当しているが、パートごとに運用形態は異なっている。運営方針を共有し教材等については各担当者の裁量に任せている場合もあれば、運営方針から教材まである程度、共通している場合もある。

「リーディング」については、2017年度に3人の担当者によって授業開発が行われ、授業方針及び教材等、一定の共通性を持ったパッケージが完成している。2018年度には1名が他パートに異動し、2名が新たに担当、4名体制になったが今後の授業展開を見越して一定の方針を共有した上で担当者各人での授業開発が行われることになった。そのため、2017年度にパッケージ化された学習プログラムの継続は4名中2名で、それに加えて1名が前年度プログラムを踏襲しつつ、自身の裁量のもとカスタマイズを行い実施している。本稿での報告・検討は2017年度の学習プログラムを引き継ぎ2018年度も継続して授業開発を行っているこの2名の実践である。

「リーディング」では、大学等で求められる専門書の読解と内容整理、内容説明を1人ないしは複数で行えるようにすることが大まかな学習目標である。本稿で報告・検討する実践ではこの学習目標達成のため、いわゆる「輪読会」的な読解と発表活動が用いられている。

学習目標としては具体的に次のようなことが掲

表1 リーディングの学習目標

- ・文章の内容を適切に理解することができる
- ・情報検索技術を活用し、文章理解に必要な情報を補足することができる
- ・自分の言葉で文章の要旨をまとめることができる
- ・要旨をわかりやすく他者に伝えることができる
- ・(文章をもとに)自分の意見を述べることができる

げられている(表1)。

(2)前提となる学生像

この実践を実施する人間健康学部は「スポーツと健康コース」・「福祉と健康コース」、それらに加えて「ユーモア学プログラム」があり^④、学生は2回生次にそれぞれのコースに配属される。学生数としては「スポーツと健康コース」が最も多く、同コースの特徴から同学部にはスポーツ経験者や体育会所属のスポーツ系クラスに所属する者が多い。

この点から本稿で報告・検討する実践の前提となる学生像はスポーツ系の学生となるが、他方で、「福祉と健康コース」の学生も一定数あり、学生の特徴や志向性はやや異なっている点に注意を向けておきたい。

そもそも同学部は教育機関としても多様性を持った組織である。「スポーツと健康コース」・「ユーモア学プログラム」はそれぞれ単一のディシプリンに根ざしたものではなく、テーマリサーチ型の学際的な特徴を有しており、数量的なアプローチを行う教員もいれば、文献研究を中心とする教員もいるし、体験や表現活動を重視する教員もいる。また、研究室によっては卒業研究も論文執筆ではなく研究発表や作品発表によって行われるものもある。

学部としては、「『基本構成力』『課題探究力』『協調力』『専門応用力』の調和する総合的な人間力を兼ね備え、社会の幅広い分野において活躍できる人材の育成」^⑤が掲げられ、ディプロマポリシーとして表2のような学力を身につけたものに学位

表2 人間健康学部のディプロマポリシー

1 (知識・技能)

広い知識・視野と柔軟な思考を基盤に、健康の維持や増進を図る人間健康学に関する専門知識・技能を習得し、それを実践することができる。

2 (思考力・判断力・表現力等の能力)

円滑なコミュニケーション能力と将来を構想する力を持ち、関西大学が推奨する判断力と行動力を融合した「考動力」全般を身につけ、社会や他者のために、人間健康学にかかる専門性を基盤とした責任ある行動をとることができる。

3 (主体的な態度)

社会とのつながりのなかで自ら課題を探求し、実践において他者と共に感しながら協働することができる。

授与を行うことを謳っている。

これらの学部運営資料が示すものは、一般的な能力(ジェネリックスキル)の獲得であり、専門性として「人間健康学」と提示されているものの、それは必ずしも単一のディシプリンに紐づけられたり、具体的なパフォーマンスに根拠を持ったりするものではないと考えられる。

しかしながら、学部の理念・目的として『ところ』『からだ』『くらし』を総合的にとらえ、健やかでおおらかな生き方をめざす教育と研究を行う^⑥としているように身体や福祉という大まかな興味関心の共通性は捉えることができ、スポーツ系学生という一定数存在する集団を軸に学生像を想定することも有用であると思われる。

このような背景を念頭に「リーディング」のパートでは「読むこと」と「グループでの活動」の2点が重視される。まず、「読むこと」については、「読む」ことを著者と対話することとして捉え、著者が伝えたいことは何か読み取ること、さらに読んでいて分からぬことを自ら調べ、必要な知識を補いながら読解を進めていくことを推奨している。また、「グループでの活動」についてはチーム内での自らの役割を果たすこと、助け合って1つの発表を作ること、互いの状況を確認して進めることというチームプレーの基本原則を学習者に求めている。これらのこととは卒業研究等、学部の学習で求められるものであるとともに、卒業後、社会一般で活躍するために必要なジェネリックスキルの一種として捉えることができる。

ともに特定の学習者像やディシプリンに依存したものというよりも一般的なスキル開発を意識した、教養教育的あるいは専門教育の基礎的トレーニングであることが理解できる。

(3)実践開発の履歴

本稿では2018年度現在、確立された学習プログラムについて報告するがこのプログラムが開発されるに至った履歴について簡単に説明しておきたい。

2017年8月3日に「リーディング」パートの

担当者3名で打ち合わせが行われた。そこでこれまでの学部教育や初年次教育開発の経緯が共有され、授業の概要や学習目標が設定された。

続いて、学習プログラムの設計が行われ、大枠が完成した。さらに1~5回目の1ターン目、6~10回目の2ターン目、11~15回目の3ターン目、それぞれに教材テキストを変えることが確認され、1ターン目に使用する教材確定や印刷配布方法が確認された。

その後、打ち合わせから授業が開始されるまでに評価用システムが開発、授業で配布されるプリントも作成され担当者同士で意見交換・修正ののち、共有された。

1ターン目は学習プログラムについてのほぼ毎回、意見交換が行われ、順調に推移していることが確認された。2ターン目以降は、それぞれの担当者に応じて小幅な修正が可能なように授業運営の拘束度は緩められ、それぞれでの授業運営・学習方法の開発が進んだ。

2018年度になると、このプログラムを継続的に開発・研究する2人の担当者の間で前年度の授業運営・学習方法、さらに学習者の模範例が共有・検討され、共通のガイダンス教材等が改めて作成された。加えて、評価システムについてGoogleフォームと関大LMSそれぞれの利点を検討するため、評価基準等は揃えながら、異なる実施システムを利用することとした。

また、教材テキストに関しては担当者の専門性を反映したものを通期共通で利用することにし、共通・ターンごとの縛りを撤廃した。さらに2017年度はSNS等を活用しクラスごとにグループでの連絡ができるようになっていたが、発表直前に担当者に学習者個々人が指導を求めることが他パート授業担当者の意見等を反映させ、2018年度はSNS等での連絡を取りやめ、次章で説明するようなグループ内の協調学習を促進する仕組みを採用した。

3. 結果

(1)学習プログラムの枠組みと3つの学習活動

①基本的な枠組み

本章では2018年度にパッケージ化された学習プログラムについてその実際を報告する。

この実践の基本的な枠組みは次のようなものである。3~4名のグループを基本単位とするため、15~20名のクラスは全体で6班に分かれることになる。このグループがこの実践の学習活動を行う母体となる。

②3つの学習活動

この実践で学習者は3つの学習活動を経験する。

まず、学習者は指定した教材の内容を端的に要約してレジュメを作成し、「発表」する。この「発表」という学習活動はグループごとに教材テキストを1章ずつ担当しその内容を報告する輪読会形式のものである。この実践では後述するように各グループが2回の発表を行う。

この発表の段階で、学習者は「テキストを読み」、「内容をまとめ」、レジュメを作り、「レジュメをもとに発表」することになる。発表の2回目は「内容をまとめる」代わりに「まとめたものをもとに問題提起をする」(当該教科書以外の情報を収集し、考察を広げる)ことになる(図1)。

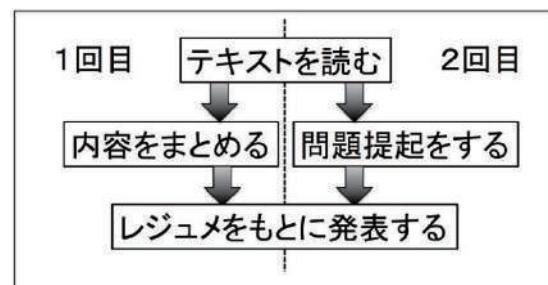


図1 回数によって異なる学習活動

「発表」はグループごとに行われるが実際の発表は個人作業になっている。担当のテキストの章をグループメンバーで割り振り、1人1枚のレジュメを作成し、グループに与えられた時間を均等に割り、個人が発表を行う。

この「発表」に対して「質疑」の学習活動がある。そこでは当該箇所を「読み」、他の学習者の発表を「聴き」、「質問やコメントを行う」(図2)。

最後に「評価」であり、そこでは上の2つの

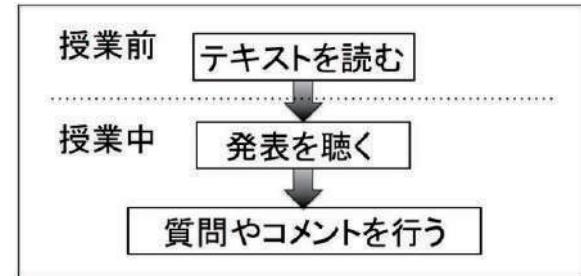


図2 「質疑」の学習活動

「発表」と「質疑」の学習活動を行う学習者をモニターし、あらかじめ設定されたループリックをもとに前者については個人を、後者についてはグループを評価する。この学習活動に関しては個人で行うものとする(図3)。

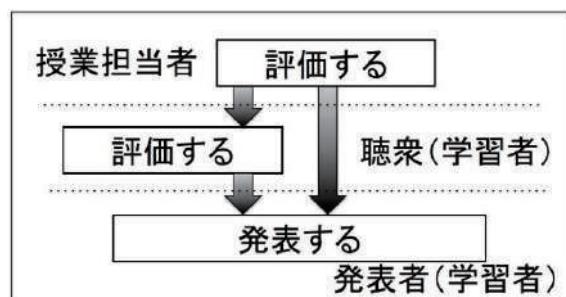


図3 各チームの授業回ごとの学習活動

この3つの活動が1回目のガイダンスを省いた4回の授業の中で互い違い、あるいは重なるように実施され、学習者は片時もこの3つの活動を休むことができないようになっている(図4)。



図4 各チームの授業回ごとの学習活動

(2)タイムスケジュール

①1日の授業

発表が実際に行われる授業は次のようなタイム

スケジュールで行われる。

授業開始とともに担当者は前回のフィードバック等、簡単なガイダンスを行う。続いて、毎回司会とタイムキーパーを指名する。これはその回で

「質疑」を担当する班から任意で選ばれる。

以後の授業進行は司会が行い、授業終了までの時間をタイムキーパーがコントロールすることになる。

発表は1回15分で4人班なら16分となる。3名1班が目安のため、1人の発表時間は5・4分である。発表時間は厳守させ、時間が余ったら最後の1名かメンバー全体で追加コメントを発表するなど、時間調整を行う。また、時間超過の場合も最後のメンバーが短い時間で発表を行うなど、時間調整をする。

発表が開始されると班のリーダーないしは1人の発表者がこの班がどれだけ連携をとり発表準備したかを具体的な時間や日数を示しながら簡潔に説明するようにする。

質疑は5分間実施される。質問やコメントがなかつたり、途絶えたりしてもこの時間はとる。

質疑が終わると評価の時間を取り、授業の最後に担当者が講評等を行うため時間が必要なら、発表や質疑が行われている最中に行うように指示を出す。

授業の流れ

担当講師からガイダンス

- 每回新しく司会とタイムキーパーを指名
- 成績表の返却等、前回授業のフィードバック

第1チーム 発表15分→質疑応答5分→評価
 第2チーム 発表15分→質疑応答5分→評価
 第3チーム 発表15分→質疑応答5分→評価

発表チームの中から最優秀チームを選出する

担当講師からのコメント

※4人チームの場合は発表時間を16分とする
 *発表の際、リーダーはどの程度、連絡を取り合い助け合いかながら、このチームがどのように発表準備をしてきたか説明をする

図5 学習者提示資料の例

授業の流れを事前に提示し、意識付け、学習者による自主的な授業運営を行うようにする(学習者提示資料として図5)。

これに加えて実際の発表パフォーマンスを考慮

し、授業の最後に司会が発表チームの中から最優秀チームを選出する。多くの場合は学習者の挙手等による投票制となる。

②1回目と2回目の発表

学習者は4回の授業中、2回発表を行う。担当箇所は変わらないが、1回目は「テキストの内容をわかりやすく説明する」ことが求められ、学習者は読み解きに力を入れないといけないことがある。たとえば、テキストの内容理解に「必要な情報がまとめられているか」、テキストを理解するために「テキストにない情報を補足しているか」ということがレジュメ等の作成には問われる。

具体的な作業としては、学習者は1回目の発表で担当箇所を要約したレジュメを作成し、2回目はそれをもとにした問題提起レジュメを作成、1回目のレジュメと合わせ、表裏、ないしは見開きレジュメを完成版として作成する(学習者提示資料として図6)。

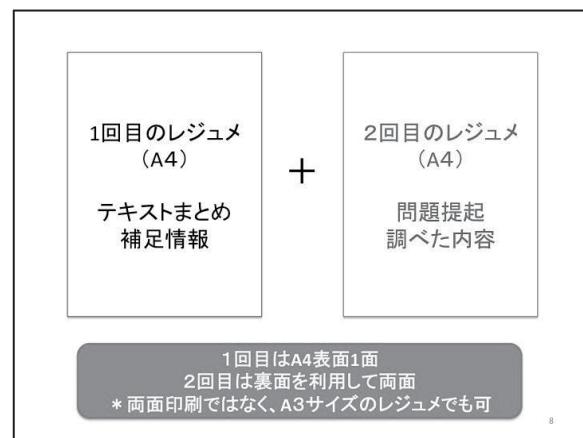


図6 学習者提示資料の例

(3)成績評価

すべての学習活動は評価対象となり、学習者にとってどれも力が抜けないものとなっている。評価に関しては次のようにになっている。

「レジュメ+発表」は1回につき30点、2回あるため合計で60点、同じく2回ある質疑は1回につき10点、合計20点、評価は1日につき5点で4日間あるから合計20点となっている。

評価対象となる点数は担当者が判断したものであり、学習者同士の相互評価は点数にはならない。

その代わり、どのように評価されたかではなく、どのように評価したかが問われ、全員に同じ評価をしたり、明らかにおかしい評価を行ったりした者には評価に関する点数の5点から減点がなされることになる。

(4)授業運営と指導の基本方針

実際に授業を運営する際には学生対応が必要となるが、授業運営と合わせて運営・指導方針も明文化し、担当者で共有した。

「リーディング」の授業は基本的な運営を学習者の自主性と主体性で成り立たせているとともに、学習者は自主性や主体を発揮する仕組みが学習プログラムに組み込まれている。たとえば、それぞれ学習者はレジュメをもとに発表するが、このレジュメは発表当日に印刷して持参することになっている。印刷・配布しない場合、レジュメをもとに判断される点数は0点になる。また、発表の司会やタイムキーパーは学習者に任せており、授業時間の超過に関しても学習者の責任とアナウンスしている(実際は担当者も時間調整を行う)。

また、1回目のガイダンスにおいては日程を事前に提示し、学習者が自分のスケジュールに合わせて、欠席が生じないような日程を意識した班決めになるように自主的な判断と申告を促している。

発表準備に関しても2018年度に関しては担当者の事前指導は行わず、発表前に各チームでの事前打ち合わせや発表リハーサルの中で相互サポートを行うことを原則としている。そのため、チームにはリーダーポストが設置され、連絡先交換や打ち合わせ等のコミュニケーションが推奨される。また、レジュメの作り方や発表の仕方についてはライティング・ラボや(2017年度受講生である)人間健康学部の2回生の先輩等に質問することなどの方法が提示されている。

4. 考察

(1)用いられた戦略

以上に示した「リーディング」という実践では、問題設定で議論されたゼミ形式授業の問題点とそ

の解決策を念頭とした様々な戦略が用いられている。最後に本稿で紹介された実践について、どのような戦略のもと、教授学習的工夫が行われたのか検討したい。

個々の工夫について言及するためにも、その背景となった戦略がどのようなものだったのか、説明しておきたい。

この実践ではフリーライダー防止及び担当者の専門性を重視したスキル偏重ではない初年次教育確立のためにいくつかの戦略が用いられた。それらは4つで「役割の明確化」と「メンバーの関係性を密にすること」(①)、「模倣学習を基盤にしたスキル・パフォーマンスの向上」(②)、「個人評価の明確化」(③)・「フィードバックの原則」(④)である。「役割の明確化」と「メンバーの関係性を密にすること」は個々の学習者が発表活動においてどのような役割を担うのか明確にするとともに、それぞれの役割をメンバー同士で支え合い履行させるものである。「模倣学習を基盤にしたスキル・パフォーマンスの向上」は発表活動を基本しながらもその中でスキル習得を促すために「模倣」を用いるものである。「個人評価の明確化」は文字通り、発表活動における個人の評価を可視化するとともにすべての学習活動において個人がどの程度のパフォーマンスを発揮したのか、常に評価される戦略を意味する。最後に「フィードバックの原則」ではそれらの評価が即時ないしは一定の短い期間中に学習者にフィードバックされることである。

(2)戦略に基づく教授学習的工夫

①役割の明確化と関係性を密にすること

この実践の学習活動の基本単位は「個人かつグループ」である。基本的な発表活動は個人で行うものの、教室の前に立つ際はグループでの助け合いが求められ(発表時間の工面等)、そこに至る学習活動に関しても相互のサポートが重要になっている。とくに2018年度から担当者の事前指導を原則禁止としており、学習者同士の支え合い・教えあいが重要な仕組みとなっている。

結果的に発表活動において学習者は自分自身のパートを受け持つことで役割が明確になり、グループの発表全体への貢献度が可視化されることになる。さらに個々人の学習活動を担当者がサポートしないことによって、グループ内での支え合いを促し、結果的に関係性を密にすることが目指される。毎回の発表に最優秀チームを選抜することも、グループでの関係性を密にすることを促す。

このようなグループでの活動に関しては前期のスタディスキルで培われた「学習共同体」的な雰囲気が一定の影響を与えていると推測できる。

②「模倣」によるスキル・パフォーマンスの向上

この実践では授業時間の関係上、詳しいリーディングの技術やレジュメの作成方法、発表方法についての説明やデモンストレーション等が行えなかつた。

担当者は当初、このような背景から発表パフォーマンスの「質」に関して大きく期待できず、あくまでも輪読回的な学習の機会を経験してもらうことに重点を置いていた。しかし、2017年度の授業において収集された学習者のレジュメや発表等の実践事例の中には担当者が想定していた以上のハイパフォーマンス例が存在した。

この授業に関しては担当者が1年で2クラス、1クラスで3クールの学生入れ替えがあるため、合計で6クラス分のパフォーマンス例が収集できる。このような機会を利用し模範的な事例を収集・共有することで学習者のパフォーマンスの質向上を狙った。

2017年度1クール終了時点で優秀な学習者のレジュメを当人に許可をもらい、氏名等を伏せて印刷し、模範事例として配布した。その結果、レジュメの品質が著しく向上した。

さらに前のクールでどのように発表したのか、ガイダンス時に担当者が事例として説明することにより、新たに課題に直面した学生たちの導き糸となった(学習者提示資料として図7参照)。

このような連鎖は1クール内の授業でも認められ、1~3班の発表を見た4~6班が発表について

理解をし、さらなる工夫を行うなどの状況が確認された。また、担当者も短期間で多くの学習者とそのパフォーマンス事例を観察できるため、学習者たちに模範となる事例を紹介しつつ、授業について説明することができるようになった。

このような期せずして成立した現象は「模倣」を基本とした教授学習の連鎖によるものである。前年度あるいは前タームで行われた模範事例を次の学習集団が模倣することで総体としてのパフォーマンスが向上し、常に進歩し続ける循環が構築できるのである。これにより、教授者の専門性を発揮できるような発表活動においてスキルトレーニングを行えるようになるのである。

③個人評価の明確化

最終的な評価には直接的に組み込まれないものの、この授業では学習者が相互に評価を行う仕組みを取り入れている。学習者の評価対象となっているのは、「発表」と「質疑」であり、この2つの活動がほとんどの授業時間を占めることを考えると、学習者はこれらの学習について「実践する」か、「観察する」か、どちらかに常に従事しないといけない。

このことは、授業中の学習者に明確な役割分担が与えられていることとともに、それが「評価」ログとして残り、担当者がチェックができることを示す。

これらのこととは、この授業での学習者の活動のすべてが担当者、そして学習者同士で評価の対象とされ、常に観察されているということを意味する。それは学習者に対し評価する「主体化」を促すとともに、評価される「対象化」を一種、強いるものであり、ともに強い自己認識を求めるものとなる。

また、これらは他者の存在および自分の行った行動を他者が知りうると信じることが、人間の行動に影響を与えるという「観衆効果」(縄田・山口、2011)や、他者がいるときに課題の成績が向上するという「社会的促進」(Zajonc, 1965)という現象を利用した工夫ということもできる(各語の定義

はファンデンボス[監]、2013参考)。

つまるところ、学習者は実践中、片時も気を休めることができず、サボることができず、活動に對してコミットメントし、提示される学習目標やループリックに基づきパフォーマンスを適正化し

ないといけないのである。

④フィードバックの原則

この実践において、学習者によってなされた評価は技術的な制約から一定の時間差はあるものの、即時にフィードバックされることになる。2017

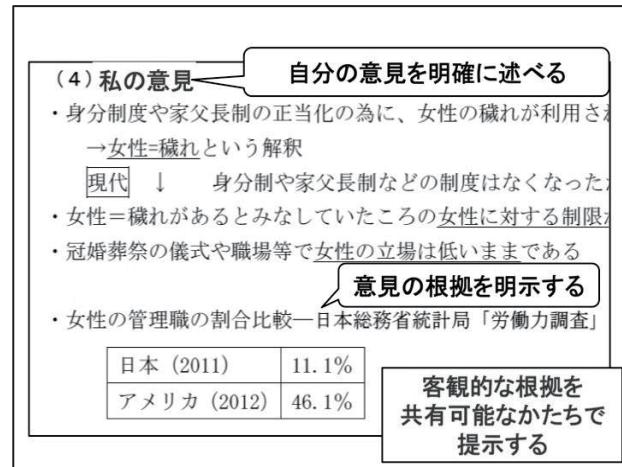
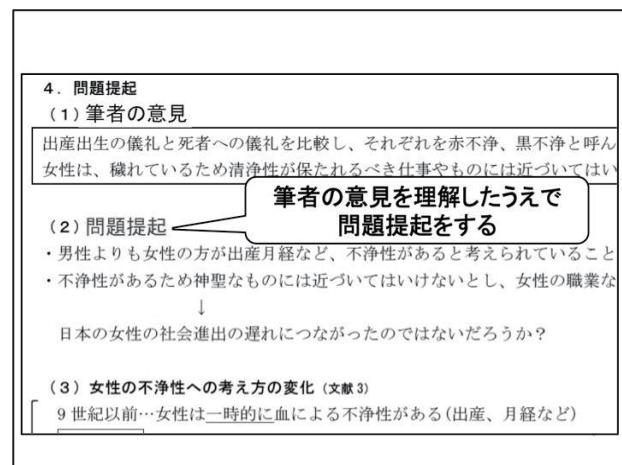
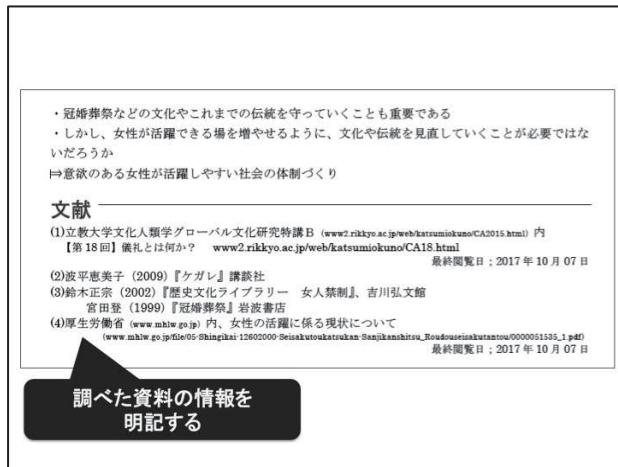
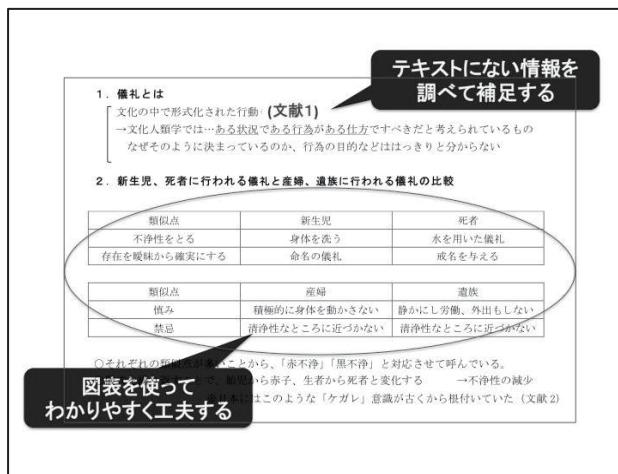
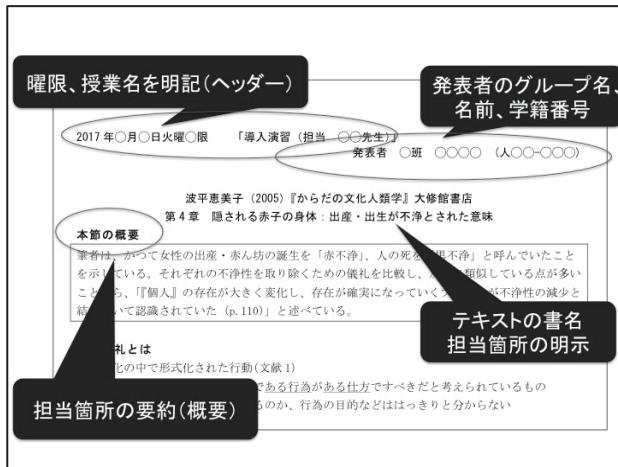


図7 学習者提示資料の例

26		レジュメ			発表態度		
		必要な情報	補足情報	問題提起	わかりやすさ	声	時間
	A	12	5	16	1	6	0
	B	4	12	2	9	8	0
	C	4	3	2	10	6	3
	F	0	0	0	0	0	17
(氏名)	講師	A	B	A	C	B	F

図8 成績表の例

年度・2018年度ではこのシステムが検討・施行段階であり、担当者によっては使用するシステムが異なる。

ここではGoogleフォームを用いたフィードバ

1回目の発表

評価の観点		A	B	C	F
レジュメ	必要な情報がまとめられているか	要点が明確で、図表を応用するなど、視覚的な工夫があり、理解しやすい	要点が明確で、十分に書かれている	要点が分かりにくい	文字の量が少ない／空白のスペースが目立つ(2行ずつ改行するなど)
	補足情報が調べられているか	文献情報と出典が明記され、その情報によって、発表がより良いものになっている	文献情報と出典が明記されているが、特になくてもかまわない情報に思える	文献情報と出典が明記されているが、引用箇所や、出典の妥当性や信頼性に不明な点がある	補足情報が書かれていない
発表態度	レジュメをもとに言葉を補ってわかりやすく説明できているか	顔をあげて、聴き手の反応をうかがい、口頭で情報を補って発表している	顔をあげて、聴き手と目線を合わせて話していることが多い	うつむいて、レジュメをそのまま読みんでいることが多い	レジュメの漢字が読めない、説明があやふやな部分がある、など、理解が十分でないふしがある
	全体に聞こえるような声の大きさ、スピード、滑舌で話せているか	声の大きさや滑舌が良く、スピードに緩急があり、聴き手を引き込むような話し方である	十分な声の大きさであり、滑舌が良く、聞き取りやすい	十分な声の大きさである	後ろからだと、聞きづらいことがある
	話す時間の長さを適切に調整しているか	与えられた時間を十分に使い、過不足のない発表をしている	与えられた時間が少なく、短い発表であったが、要点がよく伝わった	与えられた時間に対して、発表が短すぎる(1分以上余った)	与えられた時間に対して、一人で話しそうにしている(1分以上超過した)

評価の観点		A	B	C	F
(質問者と発表者について)発表者と質問者のやり取りが一問一答で終わらざりに展開しているか	複数人を巻き込んだ活発な議論ができる	1人の質問者と発表との間で、複数回のやり取りができる	一問一答である(例:質問する→発表者が答える→「ありがとうございました」)で終わる	沈黙の時間が多く、質問者からも発表者からも発言が少ない	
(質問者について)議論につながるような、ふみこんだコメントであるか	ふみこんだ質問が多く、活発な議論につながった	議論に繋がるような、ふみこんだ質問が1~2つあった	すぐに答えられるような、基本的事項の確認などの、浅い質問が多い	該当する章や考察の内容とあまり関係のない発言が多い	
質問に対する発表者の応答は的確か(発表者の応答の内容と態度について)	質問の内容を理解し、必要に応じて説明を付け加えながら応答している	質問に対して応答しているが、短い答えが多い	質問の内容を理解せずに発言したり、保留し対することがあった	応答できずに黙り込むことがあった	

2回目の発表

評価の観点		A	B	C	F
レジュメ	必要な情報がまとめられているか	要点が明確で、図表を応用するなど、視覚的な工夫があり、理解しやすい	要点が明確で、十分に書かれている	要点が分かりにくい	文字の量が少ない／空白のスペースが目立つ(2行ずつ改行するなど)
	補足情報が調べられているか	文献情報と出典が明記され、その情報によって、発表がより良いものになっている	文献情報と出典が明記されているが、特になくてもかまわない情報に思える	文献情報と出典が明記されているが、引用箇所や、出典の妥当性や信頼性に不明な点がある	補足情報が書かれていない
発表態度	自分なりの問題提起が示されているか	本文の内容を振り下げられた問い合わせである	本文の内容からの考えられた問い合わせである	本文の内容と関係のない問い合わせている	書かれていない
	レジュメをもとに言葉を補ってわかりやすく説明できているか	顔をあげて、聴き手の反応をうかがい、口頭で情報を補って発表している	顔をあげて、聴き手と目線を合わせて話していることが多い	うつむいて、レジュメをそのまま読みんでいることが多い	レジュメの漢字が読めない、説明があやふやな部分がある、など、理解が十分でないふしがある
	全体に聞こえるような声の大きさ、スピード、滑舌で話せているか	声の大きさや滑舌が良く、スピードに緩急があり、聴き手を引き込むような話し方である	十分な声の大きさであり、滑舌が良く、聞き取りやすい	十分な声の大きさである	後ろからだと、聞きづらいことがある
	話す時間の長さを適切に調整しているか	与えられた時間を十分に使い、過不足のない発表をしている	与えられた時間が少なく、短い発表であったが、要点がよく伝わった	与えられた時間に対して、発表が短すぎる(1分以上余った)	与えられた時間に対して、一人で話しそうにしている(1分以上超過した)

評価の観点		A	B	C	F
(質問者と発表者について)発表者と質問者のやり取りが一問一答で終わらざりに展開しているか	複数人を巻き込んだ活発な議論ができる	1人の質問者と発表との間で、複数回のやり取りができる	一問一答である(例:質問する→発表者が答える→「ありがとうございました」)で終わる	沈黙の時間が多く、質問者からも発表者からも発言が少ない	
(質問者について)議論につながるような、ふみこんだコメントであるか	ふみこんだ質問が多く、活発な議論につながった	議論に繋がるような、ふみこんだ質問が1~2つあった	すぐに答えられるような、基本的事項の確認などの、浅い質問が多い	該当する章や考察の内容とあまり関係のない発言が多い	
提起された問題を理解した上で質問/コメントであるか	内容を指摘しながら質問できている	基本的な事項の確認程度である	発言したが一言、三言程度である	発言できていない	
質問に対する発表者の応答は的確か(発表者の応答の内容と態度について)	質問の内容を理解し、必要に応じて説明を付け加えながら応答できている	質問に対して応答しているが、短い答えが多い	質問の内容を理解せずに発言したり、保留し対することがあった	応答できずに黙り込むことがあった	

図9 授業で使用したルーブリック

オンライン等で発表ごとに個々人の評価、さらに質疑においては質疑を行うグループの評価を行い、データを送信する。

担当者は蓄積されたデータをもとに Microsoft Excel 上で集計を行い、一人一人に成績表を出力し、翌週の回に、担当者の評価および匿名化された学習者同士の評価をフィードバックするようしている(実際の成績表の例は図8)。

成績表にある学習者同士の評価に関しては一定の矛盾を孕む部分もある。たとえば、追加情報が掲載されていないレジュメに対して、高い評価を行う者もある。この場合、授業冒頭の成績表配布前に口頭で全体注意を行うものの、成績表はそのまま学習者に配布する。学習者同士の評価は数値化された単純集計であり、そのような実際のパフォーマンスと矛盾した評価に関しては「外れ値」や「異常値」として理解できるようになっているからである。

(3)今後の課題

本稿はあくまでも実践の報告とその背景にある戦略の検討であり、その実践がどの程度の有効性を持っているのか、実際のデータをもとに検証したものではない。ただ、2年間の実践を通して、担当者自身は授業中の学習者の発表パフォーマンスやレジュメ資料等をもとに、一定の成果が出せたと感じている。とくにこの実践が行われる以前から人間健康学部に所属し初年次教育に従事している担当者の評価は高く、学習システムとしての強固さは担当者会議等で指摘されてきている。

今後の課題としては学習システムの有効性を検証することが第一のものである。他方、図9で提示した発表ループリックについて、学習者の発表パフォーマンスやレジュメ資料をもとに再度、検討し内容の修正・再構築を行い、パッケージ化された学習システムとしての強度を高めていきたい。また、本稿での議論とはやや矛盾することもあるが、アカデミックスキル習得のための最低限のスキル習得型授業が必要であることは担当者間でも共有されており、そこでどのようなスキルをどの

程度習得するように指導するのか、この実践の検証から提案することも今後の課題としたい。

註

(1)畿央大学では「学生全員が入学と同時に 20～40名のクラスに所属し、それぞれに専任教員が担任として配置」される。神戸松蔭女子学院大学では「今日の大学教育の大きな欠陥のひとつは、教員と学生との人格的接触の少ない点」とし、「この点に留意し、クラス担任制をもうけて学生指導に」あたっているとしている。

- ・畿央大学 担任制・オフィスアワー：
<http://www.kio.ac.jp/life/support/class/>
- ・神戸松蔭女子学院大学 クラス担任制、オフィス・アワー：
<https://www.shoin.ac.jp/academics/action/class.html>(以下、すべての最終閲覧日は 2019年1月20日)

(2)「探究的な学習」・「課題研究」を実施する上でテーマや教科別にクラスで分かれ定期的に発表学習を行う場合など。

(3)筆者が学生として経験したオフィスソフト使用法を学ぶ初年次授業は外部業者によって委託されたものであった。最近でも同様のケースを耳にすることがある。

(4)関西大学人間健康学部／人間健康研究科 学部の理念・目的：

http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_hw/fuculty_outline/purpose.html

(5)註4

(6)註4

参考文献

- 新井和広・坂倉杏介 (2013) 『グループ学習入門：学びあう場づくりの技法』, 慶應義塾大学出版会.
- 碇山恵子・木村尚仁 (2017) 「学生の協働意識を引きだす学習者主体のループリック作成と自己評価の試み」『北海道科学大学紀要』, 43, pp.35-41.

- 浦和男 (2017) 「人間健康学部『導入演習』における 問題解決型授業の試み」『関西大学高等教 育研究』, 8, pp.111-117.
- 釘原直樹 (2013) 『人はなぜ集団になると怠ける のか:「社会的手抜き」の心理学』,中央公論社.
- 佐藤望・湯川武・横山千晶・近藤明彦 (2012) 『ア カデミック・スキルズ: 大学生のための知的技 法入門(第2版)』,慶應義塾大学出版会.
- 世界思想社編集部(編) (2015) 『大学生 学びのハ ンドブック(3訂版)』, 世界思想社.
- 中澤務・森貴史・本村康哲(編) (2007) 『知のナヴ イゲーター:情報と知識の海・現代を航海するた めの』,くろしお出版.
- 繩田健悟・山口裕幸 (2011) 「集団間代理報復に おける内集団観衆効果」『社会心理学研究』, 26(3), pp.167-177.
- フジモトマナブ (2017) 『心をつかめば人は動 く: 人を導くチカラをつける27の心理学』,ナ カニシヤ出版.
- ファンデンボス、G.R.[監修] (2013) 『APA 心理 学大辞典』繁樹算男、四本裕子[監訳], 培風館.
- 村川治彦・杉本厚夫・三浦敏弘・涌井忠昭・小室 弘毅・灘英世・安田忠典・中川昌幸・小野善生・ 宮川治樹 (2018) 「実践知から生き方の探求 へ:関大型体験学習プログラム(K-ELP)攷」, 17, pp.1-18.
- 森朋子 (2016) 「反転授業のデザイン」『化学と教 育』, 64(12), pp.596-599.
- 森田亜矢子・蒲生諒太 (2019) 「情報通信技術 (ICT)を活用したアクティブラーニング授業: 交換と連鎖による促す初年次教育」『関西大学高 等教育研究』, 10, 所収.
- Zajonc. Robert, B. (1965). " Social Facilitation," Science, 149(3681), pp.269-274.

**ペア類型から見たペア学習の教育効果の検証
—日本人大学生対象の教職科目の授業を例にして—
Effects of Interaction Patterns of Pair Learning
A Case of Class Practice of Teacher Training Course for Japanese**

福本 義久（関西大学文学研究科）

要旨

本研究は、オーストラリアの大学教育研究者のストーチ(Storch,N)が、留学生対象の英語教育でペア学習に現れる学生の関係性や相互作用を分析して見出した4つのペア類型（「協働」「熟達－初心」「支配－受動」「支配－支配」）を手がかりに、日本人学生のペア学習について検証した。その結果、①日本人大学生によるペア学習においてもストーチの4つのペア類型が出現すること、②「支配－支配」類型以外のペア類型では学習成果が向上すること、③ペア類型の出現をアンケート結果により概ね予見できること、がわかった。このことにより、ペア学習においてより高い学習成果を見込んだペア編成や有効な指導の手立てについて示唆できた。

キーワード ペア学習、ペア類型、ループリック、フィードバック、効果量／Pair learning, Characteristics of pair types, Rubric, Feedback, Effect size

1. 問題の所在

日本の大学でのペア学習は、学生同士が作文推敲を検討するピア・レスポンス(池田・館岡, 2007,p.71)や協同²でテキストを理解するピア・リーディング(館岡, 2005,p.89)など、留学生対象の日本語教育の実践のほか、日本人学生の文章表現の授業にピア・レスポンスを取り入れた研究(大島, 2005・富永, 2012)もある。

一方、情報教育の分野では、ペア学習に関する特定の変数に着目した研究もある。例えば、ペア編成に関する研究(大矢・内田, 2009a・2009b・内田・大矢・奥田, 2014)やペア学習を阻害する要因の研究(内田・大矢, 2011)、個人の特性とペアの関係性に関する研究(大矢・内田・増田, 2017)がある。

他方、安藤(2018,pp.50-51.)は、トッピング(Topping,K.J.)のペア学習に関する研究成果に依拠し、欧州やオーストラリアのペア学習の研究動向を絡めた方法論の中で、ペア学習には5群20項目に及ぶ様々な変数が存在するというギーレン(Gielen,S.)の研究を紹介している。また、学習の原因とメカニズムを確認するためにピア同士のや

りとりの分析研究が急務であるというトッピングの指摘を踏まえ、実際に話されているプロトコル分析をして、学習の出来や不出来を確かめるような研究が必要であると述べる。そのヒントは、形成的アセスメントの大家であるブラック(Black,P)とウィリアム(Wiliam,D.)による「形成的アセスメントの3側面」にあることが、安藤(2013,p.19)に示されている。すなわち、「仲間」をペア学習のパートナーとして、学習意図や評価規準を介して互いに自他を活かすような相互作用によるペア学習を構築することにあると考えられる。

ところで、ギーレンは、ペア学習や小集団学習などのピア学習の構成要素には、(1)ペア評価の使用に関する決定、(2)学習環境におけるピア評価との他の要素との連携、(3)ピア間の相互作用、(4)評価集団の構成、(5)評価手順の進め方があって、それぞれの採用の仕方によって、ピア学習の結果にも影響すると言う。ただし、(3)以外は、第二節で述べるように、授業研究でコントロールすれば、適切な比較実験が可能であろう。なお、(3)「ピア内の相互作用」について、ギーレンは、評価者が

被評価者に提供するフィードバックのスタンスとして「権威的」「解釈的」「探索的」「協働的」を挙げているが、メルボルン大学のストーチ(Storch,N.)は、留学生対象の英語教育でペア学習に現れる大学生の関係性として「協働」、「支配一支配」、「支配一受動」、「熟達一初心」の4類型があることを見出し(2002,p.127)た。ロバーソン(Roberson,A.P.)は、アメリカの大学で実施した第二言語としての英語教育におけるペア学習においてもストーチの4類型が出現することを確かめ、その類型は、ペアの関係性やフィードバックによって変容することを実証した(2014,pp.180-183)。また、韓国の大学における日本語教育のペア学習でこの4類型を確認した洪(2008,p.107-108)は、「協働」と「熟達一初心」のペアでは学習効果が上がり、そこでは、共同注視³が成立していることを明らかにした(洪, 2007,p.113)。

ところで、渡辺(2006,p.95)は、カナダの大学附属の英語プログラムにおける日本人対象のペア学習では、英語の習熟度、つまり、いわゆる英語能力差よりもストーチのペア類型の違いのほうが英語学習の大きな影響を与えると言う。つまり、4類型のほうが第二言語の習熟度よりも学習効果に影響力が大きいということであって、これはギーレンの(4)の評価集団の構成で考慮する必要がないということを示唆しているのであろう。

2. 研究の目的と方法

2.1. 研究の目的

前節に述べたピア間の相互作用は、第二言語対象の授業であったが、本研究では、第一に、日本人大学生を対象とした母語によるペア学習においてもストーチの4つのペア類型が現れるのか、あるいは、日本人特有の関係性が確認できるのかということを明らかにしたい、そして、第二に、出現するペア類型によって学習効果が異なるのか、第三に、ペア学習中に出現するペア類型を事前に予見できないか、また、出現したペア類型は変容するのか、という3点について実証的に明らかにすることを目的とする。これらのことことがわかれれば、

ストーチの4類型を手がかりとしてペア学習導入前に、より高い学習効果を見込んだペア編成が可能になるとともに、その学習成果が学生の能力差に起因するのか、ペアの相互作用によるものなのかを特定することもできるであろう。

2.2. 研究の方法

海外では、ペアや小集団などによるピア学習やピア評価の研究が盛んに行われている。アミレザ・アミール(Amireza,K.&Amir,R.)は、ピア評価に関する研究をメタ分析した論文「An Overview of Peer-assessment」において、ピア評価について次のような定義を紹介している(2015,p.95)。まず、ファルティコ(Falchiko,N.)は、ピア同士の学びについて評価規準を適用することとしており(2005,p.27)、トッピング(Topping,K.J.)は、学習者が他の同様の学習者の成果物やパフォーマンスのレベル、価値、質を検討し明細化する行為(2010,p.62)と言うように、ピア間で「共通のものさし」となるループリックなどの評価規準を介绍了評価活動が想定されている。

そこで、本研究では、ペア学習の実態を正確に捉えるだけでなく、学びの伸びや発展を促すために、表1の安藤(2014,p4)による文章表現のループリックを介して書き手と読み手の学生同士が互いの不出来を解消するためのペア学習を位置づけた授業づくりを行うことにした。なお、ペア学習の促進のためだけでなく、ペア学習を評価することにもループリックを用いるという研究は、管見の限り見当たらない。

また、このようなペア学習では、ループリックを介した学生同士のフィードバックが学びの質を左右すると考えられるため、安藤(2016,p.18)による表2のフィードバックのガイドラインを学生に演示して指導した。さらに、すべてのペアで展開されるペア学習の様子をKodak PIXPRO SP360でビデオ撮影し、そのビデオを振り返らせることにより、ペア学習の進め方の出来・不出来を互いに解消することが可能になるという二重のメリットも期待できると考えて構想した。学生の学習をビデオで振り返る研究としては、外国語教育にお

ける自己評価手段としてビデオを活用する研究(岡田・いとう, 2014)や学生のプレゼンテーションを教師がビデオにより学生に対してフィードバックや評価を行う研究(中野, 2008)などがあるが、学生自身が自らのフィードバックや表情、態度や視線などについてビデオ視聴により振り返らせることが有効であると考えた。

実際の授業の進め方は、ロバーソン(2014,p.61)の研究方法に学び、①初稿執筆、②自己評価・相互評価・添削・フィードバック、③第二稿執筆、④自己評価・振り返り、という進め方をした。その際、ペア学習は、②のフィードバック場面において、書き手と読み手の役割を交代して行ったので、全ペアが2例ずつペア学習を行った。

表1 文章表現のループリック

内容の構成		取り決めと出典
A	1.「内容の構成」及び「取り決めと出典」のBを満たした上で、読み手にとって、思わず引き込まれそうで、「ハッとする」「面白い」と思う。	
B	2.文章は、読み手の立場から見て明瞭であり、説得力がある。 3.長短の文章を段落で巧みに使い、“注目すべき”言葉や文章を示しており、印象深い。	4.誤字脱字が全くなく、内容にそって段落が設定されていて、とても読みやすい。 5.適切な引用をしており、引用文献の書式が正確に示されている。
C	6.文章は読み手の立場から見て明瞭である。 7.長短の文章を段落で巧みに使い、“興味深いや”言葉と文章を用いている。	8.誤字脱字が全くなく、内容にそって段落が設定されていて、読みやすい。 9.適切な引用をしており、引用文献の書式がほとんど正確に示されている。
D	10.読み手を見据えながら文章を綴っており、展開が分かりやすい。 11.長い文章と短い文章を使いながら、“興味深いや”言葉を用いている。	12.誤字脱字が全くない。 13.適切な引用をしている、または、ほぼ正確に出典を示している。 14.内容にそって段落が設定されていて、読みやすい。
E	15.言葉や文章から読み手を意識していることがうかがえる。 16.長い文章と短い文章を使い、段落の始め方も同じでない。	17.誤字脱字がある。 18.同じような引用が多い、または、引用が2カ所を除いて正確に示されている。 19.段落がいくつかあるので、圧迫感がない。
F	20.所々何を言っているのか分かりにくい言葉や文章がある。 21.同じような文章や言葉づかいで所々出てくる。	22.誤字脱字が複数ある。 23.不必要なスペースをとった引用がある、または、引用があまり正確ではない。 24.段落がわざわざあるので、何とか読みやすい。
G	25.どちらかといえば、自分の思いを描いているだけである。 26.同じような文章や言葉づかいで繰り返してあり、平凡である。	27.誤字脱字が多数ある。 28.引用がない、または、出典が示されていない。 29.段落が全くない。
H	30.自分の思いを勝手に描いているだけである。 31.同じ文章や言葉づかいで何度も出てきて退屈である。	32.誤字脱字が多数ある。 33.引用がなく、出典も全く示されていない。 34.段落が全くない。

表2 フィードバックのガイドライン
(後出の学生による加筆事項は、斜体表示にして区別した)

フィードバックをする際	フィードバックを受ける際
1.徐々に発展させながらフィードバックをする。 2.書き手がうまく書いてきた事柄を支援する。 3.あなたのコメントの基礎として評価規準(ループリック)を用いる。 4.テキストの特定の箇所を示して、あなたが言っている事柄をわかりやすくする。 5.誠実で親切にする。 6.相手の立場に立った批判をする。 7.納得したことや学んだことを伝える。 8.フィードバックの根拠や理由を伝える。 9.相手が困るまで説明する。 10.レポートを書き直す。 11.別の学習物であなたのスタイルを押しつける。 12.気づいた問題点だけを指摘する。 13.追求に値する問題を言い逃れる。 14.成績評価をする。 15.曖昧な表現や不確かなことを言わない！ 16.代案を出しすぎない！	17.注意深く耳を傾ける。 18.自分の学習物と自分の感情を分ける。 19.他者の意見に対して信頼して受け取る。 20.「有益なフィードバック」と思えば、素直に受け入れる。 21.物事を解説しようと努める。 22.あなたの学習物に対して相応の責任をもつ。 23.相手に感謝の気持ちや態度を示す。
互いにすべきこと	互いにすべきこと
互いにすべきないこと	互いにすべきないこと
フィードバックに関与する際	
互いにすべきこと	28.一定の知識や技能などを準備して臨む。
互いにすべきないこと	29.わからないことは共通の課題にし、安易な解決を急がない。

3. 授業の実際

3.1. 授業展開

筆者は、勤務先の私立大学の教育学部3年生⁴を対象とする教職科目「教育専門演習Ⅱ」の授業全15

回のうち表3に示す12回分の授業（9月～10月上旬は教育実習期間中のため学生がそろわざ実施しなかった）でペア学習を導入した。

表3 教育専門演習Ⅱ指導実績(2016年度後期)

授業	実施日時	内 容
①	10月17日	小論文のテーマ設定「特別支援教育」「いじめ問題」
②	10月24日	ループリックに関する理解1:「ループリック評価」の体験的理
③	10月31日	ループリックに関する理解2:「内容の構成」に関する評価の実際
④	11月7日	ループリックに関する理解3:「取り決めと出典」に関する評価の実際
⑤	11月14日	ループリックに関する理解4:「ループリック評価」のテスト 「協働性・支配性・受動性」に関するアンケート
⑥	11月21日	小論文1「特別支援教育」執筆、ループリックによる自己評価
⑦	11月28日	ペア編成、360度カメラの操作方法の説明と試用 小論文1の相互評価・添削並びにフィードバック
⑧	12月5日	小論文1リライト、ループリックによる自己評価、振り返り
⑨	12月12日	フィードバックのガイドラインに関する説明と演示 小論文2「いじめ問題」執筆、ループリックによる自己評価
⑩	12月19日	ペア編成、小論文2の相互評価・添削並びにフィードバック
⑪	12月26日	小論文2リライト、ループリックによる自己評価、振り返り
⑫	1月10日	振り返り(小論文・ペア学習・ループリック・フィードバック)、インタビュー

授業①は、今日的な教育課題から2つのテーマを取りあげて、600字程度の小論文を書き、それをループリックによって相互評価・相互添削するペア学習を通してリライトするという説明をした上で、学生がよく見聞きはするが、実際には詳しく知らない「特別支援教育」と「いじめ問題」をテーマに設定した。

授業②から④では、まず、学生のループリックに関する理解を図った。ループリックの理解の程度を定数にするためである。そこで、筆者が意図的にミスや不十分な箇所などを組み込んで作成した小論文を、学生が表1のループリックで評価し、全員の評価を照合することによって、同じ文章を同じ基準で評価しても個人差が出てしまうという評価のずれを避けるとともに、ループリックを活用して小論文を修正していくことについて体験的に理解できるようにした。

そして、授業⑤では、ループリックに関する理解を確かめるテストを、全員が80%以上の正解を得るまで問題を変えて3回実施するとともに、表4に示すように、「協働性・支配性・受動性」に関するアンケート調査も行った。このアンケートの質問項目については、ストーチ(2002,pp.127-130)のペア類型の定義やロバーソン(2014,p.80)のペア類型の相互作用の特徴を踏まえて、⑥富永(2010)のピア指向性

質問紙、①高田(1999)の相互独立性尺度、⑦長濱・安永・関田・甲原(2009)の協同作業認識尺度から選択した。なお、質問項目の出所は、質問末尾に⑥の⑦で示した。

表4 協働性・支配性・受動性に関するアンケート

協 働 性	1.課題が多くても、みんなと一緒にやればできる気がする。⑤
	2.みんなでいろいろな意見を出し合うことは課題解決の役に立つ。⑤
	3.一人で学習するよりも協同した方が良い成績を得られる。⑤
	4.グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。⑤
	5.グループのために自分の力(才能や技能)を発揮するのは楽しい。⑤
支 配 性	6.最良の決断は自分自身で考えたものである。⑥
	7.自分の意見に反論されると不愉快になる。⑥
	8.周囲と異なっても自分の信じるところを守り通したい。⑥
	9.たいていは自分一人で物事の決断をする。⑥
	10.良いか悪いかは、自分の考えで決まる。⑥
受 動 性	11.自分の考えを主張することが苦手である。⑥
	12.意見が対立したとき、相手の意見を受け入れる。⑥
	13.相手や状況で態度や行動を変える。⑥
	14.他人との地位や上下関係が気になる。⑥
	15.人に指図されて学習したくない。⑥

ここで、「協働性」は「協働」類型のみ、「支配性」と「受動性」は、それ以外の類型の出現を予見するための指標にした。なぜなら、質問項目からもわかるように、「協働性」は、読み手か書き手かという役割とは関係なく発揮される特徴で、「支配性」は、ペア学習をコントロールしようとするので、読み手としてフィードバックを与える際に表現されやす

く、「受動性」は、ペアに影響を受け、フィードバックを受ける側となる書き手の際に現れやすいからである。ただし、「熟達一初心」類型は、知識量やスキルなど学生の能力差に依存するので、本アンケートには盛り込まなかった。

授業⑥から⑪は、1回目の小論文の執筆と相互評価に基づいたペア学習とリライトを行い、2回目の小論文の執筆を経て新たなペア編成のもとでペア学習を行った。

授業⑧では、リライトした小論文をループリックで自己評価させ、授業⑨で、表2の「フィードバックのガイドライン」を学生に配布して、筆者が学生を相手に演示したり、授業⑦でのフィードバックの経験に照らし合わせたりして理解を促した。それを踏まえて、授業⑩においては、ペア学習の役割を交替する前にビデオ視聴による振り返りを実施したところ、授業⑫では、学生が新たなフィードバックのガイドラインとして表2に斜体表示した9項目を加筆するまでになった。これは、フィードバックの実際をビデオ視聴により振り返った効果であると考えられる。

以上のような進め方をしたのは、授業⑥から⑧の「特別支援教育」に関するペア学習では、4類型が出現するかどうか、また、その出現をアンケートの結果から予見できるかどうかということを検証し、「いじめ問題」を扱った授業⑨から⑪では、ペア学習をビデオ視聴で振り返ることを通してペア類型を変容できるかどうかを確かめようとしたからである。

3.2.分析方法

ストーチ(2002,pp.126-127)のペア類型の枠組みは、図1のように、学生が互いの提案や示唆に関わる「相互性」と学生が課題解決の方向性をコントロールする「対等性」との2軸に基づいている。

また、ロバーソン(2014,p.64)は、ペア学習の音声を録音してテープ起こししたプロトコルをストーチのペア類型の枠組みに適用し、エピソード分割も絡めた分析をしている。その際、ペア類型化はやや主観的になりやすいため、ロバーソン(2014,p.77)の研究では、ペア類型の最終的な判断は、それぞれ

の読み手と書き手の役割による単語の数における平均的な転換の長さや数を量にして示すことであると述べて、大変煩雑な手続きを踏んでいる。

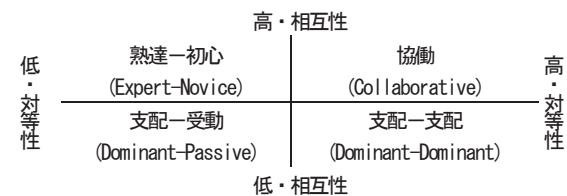


図1 Storchのペア類型の枠組み

本研究では、プロトコルに依拠しながらもビデオ視聴によって、共同注視の成立や学生の表情や態度なども合わせてより正確に判断できると考え、ロバーソンの分析方法に学びつつも、ビデオ起こしをしたプロトコルと実際のビデオとを照合することによって、話題のまとまりに区切ったエピソード分割とそのペア類型を判断した。このエピソード別類型の回数に加え、発話量（プロトコルの長さ）や共同注視の有無により、ペア学習の特徴にふさわしいペア類型を確定した。なお、以上の過程で、特に気になるペアについては、インタビューを行い、そのプロトコルを補完することで、三点照合を行った。

4. 結果

4.1.ペア類型の出現

本研究で実施した2回のペア学習、並びにストーチ、洪、ロバーソンの研究におけるペア類型の出現率は表5の通りであった。それぞれ対象とする言語や課題に違いがあるため、安易に一般化することはできないが、出現するペア類型は、学習方法に依存すると考え、比較検討することにした。なお、洪の研究以外は、読み手と書き手の役割を交替しているので、ペア数の2倍に当たるペア類型の合計例がある。ただし、本研究の「いじめ問題」では、小論文を執筆していない学生が、読み手のみの役割でペア学習を行ったので、ペア類型の合計が19例になった。

表5からわかるように、日本人学生を対象とした授業におけるペア学習でもストーチの4類型が現れた。「協働」類型の出現率は、ストーチやロバーソンの研究とほぼ同程度で、1回目が41%、

2回目は48%であった。「熟達一初心」類型は、1回目が50%、2回目は42%で、先行研究をいずれも上回った。また、「支配一受動」類型や「支配

一支配」類型については、先行研究の半分程度の出現率にとどまった。

表5 ペア類型の出現率

授業の対象	日本人学生対象の授業				海外の大学生対象の授業					
	1回目 特別支援教育		2回目 いじめ問題		Storch (2002)		洪 (2008)		Roberson (2014)	
ペア数(学生数)	11組(22名)		10組(20名)		5組(10名)		8組(16名)		5組(10名)	
ペア類型	出現率 (例)	回数 (例)	割合 (%)	回数 (例)	割合 (%)	回数 (例)	割合 (%)	回数 (例)	割合 (%)	
協働	9	41	9	48	5	50	2	25	10	39
熟達一初心	11	50	8	42	1	10	3	38	7	27
支配一受動	2	9	0	0	2	20	1	12	5	19
支配一支配	0	0	2	10	2	20	2	25	4	15
合 計	22	100	19	100	10	100	8	100	26	100

このように、「熟達一初心」類型の出現率が高く、「支配一受動」類型や「支配一支配」類型の出現率が低いという傾向は、小学校段階から助け合ったり教え合ったりする学習を経験してきた日本人学生、とりわけ、教員を志望する学生の特徴であると思われる。

ここで、「協働性」は「協働」類型のみ、「支配性」と「受動性」は、それ以外の類型の出現を予見するための指標にした。なぜなら、表4の質問項目からもわかるように、「協働性」は、読み手か書き手かという役割とは関係なく発揮される特徴で、「支配性」は、ペア学習をコントロールしようとするので、読み手としてフィードバックを与える際に表現されやすく、「受動性」は、ペアに影響を受け、フィードバックを受ける側となる書き手の際に現れやすいからである。ただし、「熟達一初心」類型は、知識量やスキルなど学生の能力差に依存すると考え、本アンケートには盛り込まなかった。

ところで、授業⑩において「支配一支配」類型が出現したペアでは、互いの態度や依拠する立場に大きな齟齬があり、共同注視が成立していないことがビデオから明らかになったため、授業⑪で行った事後インタビューのやりとりを再現し、以下の発話の番号と対応して説明すると、学生Kは、ペア学習中、自分が攻撃され(1)、やめてほしい(2)と感じていたが、学生Sは、攻撃しているつもりはなかった(3)と互いの立場や感情の隔たりを理解せずペア学習を行っていたことがわかる。

筆者：K君にとって、S君のフィードバックはどういう感じていたの？

K：（「フィードバックのガイドライン」にある）攻撃であると感じました❶。自分の作品にアドバイスをくれているというのはわかつているんですけど、（小論文は）自分の分身のように感じるし、自分の経験でもあるので、ずっと「やめて」と思ってました❷。

S：（Kの発言に）びっくりしています。ぼくは攻撃しているつもりは一切なかった❸のです。

授業⑩で実際にこの場面をビデオ視聴したことによ、学生Kは、逆に自分が相手を威嚇していたこと❹、学生Sは、抽象的な一般論❺で学生Kの経験に反論していたことに気づいたので、互いの目線やジェスチャーなど❻がわかる、つまり、共同注視ができるようになることで、信頼関係❻を築く努力が不可欠であることを見出したのである。

筆者：2回目には全く違うペアみたいに変わったのはどうしてなの？

K：お互いのフィードバックの様子をビデオで見る中で、ぼくが高圧的にS君を威嚇しているような様子に気づいた❻のと、目線が明らかに小論文の方ばかり見ていて、（S君と）話す気がないみたいな感じだったということに気づいたからです。

S：ぼくは、抽象的な話し方すぎて、一般論になっていることに気付きました❽。

K：目線とか体の向きとかいう、非言語的なコミュニケーションを大いに取り入れたい❾と思いました。

K：（その理由は）信頼関係❷のために。受け入れてもらってる、あなたのために言ってるんだよ、そんな信頼関係を結ぶのに目線が合うとか、ジェスチャーがあったりとか一生懸命説明しようしたりとかいう態度からも伝わってくるので。

そこで、2人は、視線が交差するように座席を配置したり、互いの発言内容を復唱して確認したりすることで、平行線で進展しなかったペア学習を協働化できたと振り返った。これは、学生Kが述懐したように、「フィードバックのガイドライン」で理解したこととビデオ視聴による実際とが結びついたことによって可能になったのである。

また、この場合の「支配一支配」類型は、知識や経験という学生が依拠する立場の違いが現れたのであり、それは、ペア類型を分析する上で新たな視座になるように思う。

次に、エピソード別類型の出現数と確定したペア類型を整理することで、ペア類型の出現の仕方を検討する。表6のエピソード別類型欄の数字は、各類型の出現回数を示し、網掛け反転表示は、確定したペア類型を表している。例えば、ペアIでは、学生

Oが読み手の場合、エピソード別類型で「協働」類型と「熟達一初心」類型が3回ずつ現われたが、後者の発話量も時間も圧倒的に多かったので、ペア類型は「熟達一初心」類型だと判断した。

エピソード別類型に着目することで、④ペア学習では、同じペア類型を維持する場合と、複数のペア類型を経る場合があること、⑤「支配一受動」類型や「支配一支配」類型は、他の類型を伴わず、単独で現われやすいこと、が明らかになった。

表6の最下段に、単独出現数として網掛けで示したように、④については、いずれか単独の類型だけが出現したペアは、1回目で9例(41%)、2回目で11例(57%)であったので、概ね半分程度のペアでは、複数のペア類型を経てペア学習が進むことがわかる。

表 6 エピソード別類型とペア類型

			1回目「特別支援教育」						2回目「いじめ問題」										
ペア	学生	役割	エピソード別類型				役割	学生	ペア	学生	役割	エピソード別類型							
			協働	熟達初心	支配受動	支配支配						協働	熟達初心	支配受動	支配支配				
I	O	読	3	3			書	L	XII	S	読				書	K			
		書	1	4								2							
II	S	読	3	2	1		書	A	XIII	N	読				2	書			
		書	1	4								4							
III	J	読	1	2			書	B	XIV	J	読	3			書	E			
		書	1	1								1	2						
IV	T	読		4			書	D	XV	H	読	2	3		書	L			
		書	1	5								—	—	—					
V	Q	読	2				書	N	XVI	F	読	2	3		書	A			
		書	4									3	1						
VI	F	読	3				書	R	XVII	O	読	1	2		書	B			
		書	1	1								1	4						
VII	K	読	3				書	H	XVIII	Q	読	3			書	M			
		書	3	1								2							
VIII	V	読			4		書	U	XIX	U	読	2	3		書	V			
		書	5									4							
IX	G	読		4			書	P	XX	I	読	5			書	R			
		書	2	5								5							
X	I	読	3	1			書	E	XXI	P	読	2	3		書	D			
		書	3	2								3							
XI	M	読	1	3			書	C	合計(回)	42	24	0	4	計	70	合計	11		
		書	2									8	1	0					
合計(回)			43	42	5	0	計	90	単独出現数						計	11			
単独出現数			6	2	1	0	計	9							計				

⑤に関しては、表6から明らかなように、ペアIIとペアVIIIで「支配一受動」類型が現われ、「支配一支配」類型は、ペアXIIとペアXIIIで出現したが、複数の類型に渡ったのは、ペアIIだけであった。事例数が少ないので断定はできないが、これらのペア類

型の場合は、ペア学習中に他のペア類型には変容しにくいと言える。

4.2.ペア学習の効果

小論文は、国語科教育を専門とし、ルーブリック評価を実践研究している小学校教頭と筆者とで

ループリック評価を行い、評価結果が異なる場合は、根拠をつきあわせて合意が得られるまで討議した。これを数量化して効果量⁵を算出し、全学生の評価結果と共に整理したところ、表7の最下段に網掛けで示したように、2回のペア学習では、高い学習効果が得られた。1回目の小論文では、「内容の構成」が0.57、「取り決めと出典」が0.67で、2回目には、それぞれ0.60、0.45という結果であった。効果量のメタ分析により学習に効果的な要因を明らかにしたハッティ(Hattie,J.)が、0.4以上は効果が大きいと見なしている(Fisher et al., 2016,p.10)ことを踏まえると、2回目の「取り決めと出典」以外は、0.4を大きく上回っていることから、ペア学習の成果が示された。

表7 小論文の評価と効果量

テーマ	1回目「特別支援教育」				2回目「いじめ問題」			
	稿		初稿	二稿	稿		初稿	二稿
観点 学生	内容	出典	内容	出典	内容	出典	内容	出典
A	5	6	6	6	6	7	6	7
B	2	3	2	3	3	3	3	3
C	3	3	3	3	欠席			
D	4	4	4	5	4	4	5	5
E	3	3	3	4	4	4	4	5
F	4	4	5	5	5	4	5	5
G	5	5	6	6	6	6	7	6
H	4	3	4	4	欠席			
I	2	3	2	3	3	4	3	4
J	3	2	4	3	4	4	5	4
K	4	4	5	5	5	6	6	6
L	4	4	5	5	5	5	6	6
M	4	3	5	4	5	5	6	5
N	4	4	5	5	5	5	6	6
O	3	4	4	4	4	4	5	4
P	5	4	5	5	5	5	6	6
Q	5	5	5	6	5	6	6	6
R	4	5	5	5	6	4	6	5
S	3	2	3	3	4	3	4	4
T	5	5	6	5	欠席			
U	4	2	5	3	5	5	6	5
V	4	4	5	5	5	4	5	5
平均	3.82	3.73	4.41	4.41	4.68	4.63	5.26	5.11
標準偏差	0.89	1.01	1.15	1.01	0.86	1.04	1.07	1.07
効果量	内容	0.57	出典	0.67	内容	0.60	出典	0.45

表中の「内容」は「内容の構成」、「出典」は「取り決めと出典」を示す。

なお、1回目は、全学生が、自ら収集した資料に基づいて論述したが、2回目は、17名の学生が自らのいじめ体験に依拠して論述した。そのため、「内容の構成」においては、1回目の経験が2回目の学習効果に影響したとは考えにくい。しかし、

2回目の「取り決めと出典」については、平均5.11が示すように、1回目の経験により学生のスキルが高まったこと、600字程度の小論文では引用箇所も限られること、などの理由から、効果は大きいが、高止まり状態になった可能性がある。

次に、ペア類型による学習効果を検証するため、ペア類型別に2回の小論文の評価を比較した。

表8 ペア類型別の評価の変化

テーマ	1回目 「特別支援教育」		2回目 「いじめ問題」	
	内容の構成	取り決めと出典	内容の構成	取り決めと出典
評価の観点 ペア類型				
「協働」	+0.55	+0.55	+0.55	+0.55
「熟達-初心」	+0.54	+0.72	+0.62	+0.50
「支配-受動」	+1.00	+1.00	—	—
「支配-支配」	—	—	±0	±0

表8の数値は、ペア類型別に見た評価の増減の平均値で、それぞれのペア類型別の（評価の増減の合計）÷（ペアの数）で算出した。表8から明らかなように、「支配-支配」類型以外では、学習成果が上昇した。「協働」類型、「熟達-初心」類型については、ほぼ同じような学習の伸びがあつたが、この数値や学生の小論文からは、類型による相違点を見出せなかった。しかし、網掛けした「支配-受動」類型では、平均1ポイントずつ上昇しているが、これは、いずれも「受動」側の学生Uが「支配」側の学生Vの指示を受け入れて評価を上げたということである。

このように、学習成果の上昇が、「協働」類型を意味するのではないということを踏まえる必要がある。つまり、学習成果の向上は、「協働」による相乗効果、「熟達」側や「支配」側に起因する場合があるので、ペア類型の違いによって意味するところが異なる。ここに、ペア類型を踏まえたペア学習の教育効果を検証すべき論拠がある。

他方、「いじめ問題」において「支配-支配」類型になった2ペア4名の学生(G,K,N,S)は、ビデオ視聴の振り返り後、「協働」類型に変容し、評価も上がった。つまり、ペア類型が協働化することによって学習成果の向上が期待できるということである。

4.3.ペア類型の予見性

事前に5件法(5=よくあてはまる、4=あてはま

る、3=どちらともいえない、2=あてはまらない、1=まったくあてはまらない)で実施したアンケート結果と出現した類型との関係について、表9のよう整理した。

表9 アンケート結果とペア類型出現の予見

ペア	学生	アンケート結果			ペア類型 (読み手役の際)			
		協働性	支配性	受動性	協働	熟達初心	支配受動	支配支配
I	O	4.8	2.4	2.8		○		
	L	3.2	1.4	3.0		○		
II	S	3.4	3.8*	2.6		●		
	A	4.0	1.6	2.8		○		
III	B	5.0*	2.6	3.8*		●		
	J	4.8*	2.6	2.4	●●			
IV	T	3.4	3.2	2.4		●		
	D	4.0	3.6*	3.6		●		
V	Q	4.2*	2.4	4.0	●●			
	N	4.6*	3.2	2.2	●●			
VI	F	4.4*	2.6	3.0	●			
	R	3.4	3.0	3.2	●			
VII	K	4.8*	3.8*	2.6	●●			
	H	3.6*	3.6	2.2		●		
VIII	V	4.6*	4.4*	2.8			●	
	U	4.4*	2.0	2.6	●●			
IX	G	4.8	3.6*	3.0		●		
	P	3.4	2.8	3.3		○		
X	I	4.0*	4.2*	4.6*	●●			
	E	4.8*	2.2	3.0			●	
XI	M	5.0*	2.8	4.4*		●		
	C	5.0*	2.4	4.2	●●			
出現したペア類型数(例)		9	11	2	0			
予見できたペア類型数(例)		9	7	2	0			

ペアの学生を上下に並べ、それぞれのアンケート結果を「協働性」「支配性」「受動性」の順に示し、3.5以上の値を□で囲んだ。その右欄には、該当学生が読み手役の際に出現したペア類型を○で示し、3.5以上のアンケート結果と一致した場合は、その数値の右肩に*を付すとともに、ペア類型欄を網掛け反転表示にした。

ペアIIIを例にすると、学生Jが読み手の場合、「協働」類型が出現し、双方の「協働性」が3.5以上であったため、○を示し、さらに網掛け反転した。このように、ペア類型欄の網掛け反転表示が、一方または双方のアンケート結果によりペア類型を予見できることを示している。

なお、「いじめ問題」では、事前にアンケート調査を行わず、中間でビデオ視聴によるペア学習の振り返りをしたので、「特別支援教育」のペア学習だけを対象として検証した。

この結果、アンケート調査については、①ペア学習で出現するペア類型を3.5以上の結果から概ね予見できること、②アンケート調査の「協働性」と「支配性」の10項目だけで予見可能なこと、がわかった。

①に関して、表9の最下段からわかるように、「協働」類型については、出現した9例すべてを予見し、9例中7例は、ペア双方のアンケート結果が一致した。

「熟達一初心」類型については、11例中7例を予見できたが、これは、学生の能力差に左右されることを考慮しなければならない。また、「支配一受動」類型は、2例とも予見できた。つまり、3.5以上のアンケート結果で予見できたのは、全22例中18例(81%)であった。

②については、3.5以上のアンケート結果の数に対して一致したペア類型の割合をアンケートによるペア類型の「予見率」として算出し、アンケートの傾向性別に表10にまとめた。この際、仮に、4.0以上を基準にすると、「協働性」以外は、使えるデータが少なく予見できないので、3.5以上で判断するのが妥当であるとした。

表10からわかるように、「協働性」と「支配性」については、それぞれ76.4%、85.7%という高い予見率があるが、「受動性」については、50%と低い結果であった。また、上述したように、「協働」類型9例中7例でペア双方から予見できたので、アンケートの「協働性」が一致したペアでは、ほぼ「協働」類型の出現が見込まれ、「支配性」が高い学生があれば、「相互性」や「対等性」のバランスが崩れて他の類型になりやすいと考えられる。つまり、「協働」類型以外の3類型は、「支配性」の結果を主たる指標として予見できると思われる。

表10 ペア類型の予見率

アンケートの傾向性	協働性	支配性	受動性
3.5以上の結果数	17	7	6
類型合致数	13	6	3
予見率(%)	76.4	85.7	50.0

5. 成果と課題

本研究では、次の3点を明らかにすることができた。

第一に、日本人学生によるペア学習においても、ストーチの4つのペア類型が出現し、それ以外の関係性は確認できなかったことである。日本人学生の場合、4類型のうち、「支配一受動」類型や「支配一支配」類型については極めて低い出現率にとどまるが、これは、日本人学生の場合、初等教育段階から助け合うことや教え合うことを前提とした指導が展開されてきたことに要因があると考えられる。つまり、2名以上の学生が集まつた時点から、洪(2007)が指摘するように、協働して問題解決に当たることを目的化する習慣が備わっているのではないだろうか。

第二に、「支配一支配」類型以外のペア類型では学習成果が向上することである。「支配一受動」類型の場合、「支配」側の指示を受け入れた「受動」側の成績は上がったが、「支配」側の成績は変わらなかつた。したがつて、一旦、「支配一受動」類型や「支配一支配」類型が現われてしまうと、他のペア類型に変容しにくないので、学習成果を向上させるために、これらが出現するのを防ぎ、「協働」類型化を図る手立てを講じる必要がある。その意味でも、アンケート調査は、特定の時点での気持ちであり、出現するペア類型は、実際の言動であるから、両者が完全に一致することは期待できないとしても、事前のアンケート調査によって、現れるペア類型を予見できるという意義は大きい。

第三に、ペア類型の出現をアンケート結果により概ね予見できることである。先行研究や本研究でも煩雑な手続きを踏んで見出したペア類型の出現が、「協働性」と「支配性」に関する10項目のアンケート結果が、3.5以上の場合には、75%以上の確率で予見できることがわかつた。また、ペア類型が出現する仕組みについても明らかにすることができた。アンケート結果から見ても、日本人学生の場合、まず、「協働」類型の出現が期待されるが、学生間に明らかな能力差がある場合は、「熟達一初心」が類型化し、「支配性」が高い学生がい

れば、「相互性」や「対等性」のバランスが崩れて、「支配一受動」類型が出現する。さらに、双方の依拠する立場や態度に大きなずれがある場合は、「支配一支配」類型も出現することになる。したがつて、「支配性」の高い学生同士のペア、また、「支配性」の高い学生と「受動性」の高い学生とのペア編成を避けることで、「支配一受動」類型や「支配一支配」類型の出現を回避できるということである。

さらに、「支配一支配」類型のペアが「協働」類型に変容した契機として、ペア学習の様子をビデオ視聴で振り返ることが有効であることもわかつたが、通常の授業では、ビデオ視聴に代えて、3人一組になり、ペア学習を1名が観察してフィードバックすることで代替できるであろう。その際、「フィードバックのガイドライン」の体験的な理解を促すことが不可欠である。

以上の結果、ペア学習を実施する際、指導者が、事前及び実施中にペア類型を把握し、学習成果を上げるために「協働」類型化を図る手立てを見出すことができた。本研究は、11組のデータであるため、この結果を一般化するには至らないが、海外の先行研究では、5組や8組であったので、より信頼性が高くなつたと言えよう。

しかし、経験と知識など、課題に対して学生が依拠する立場の違いがどの程度ペア類型の出現に影響するのか、そして、ビデオ視聴に代わる3人一組でのペア学習の進め方、については明らかにできなかつた。今後は、大学での授業において、これらの問題を明らかにしたい。

註

- 1 ピア・レスポンスやピア・リーディングに関する先行研究は、2名によるペア学習の形態をとつてゐるので、本稿では、2名に限定したペア学習の先行研究として位置づけた。
- 2 関田・安永(2005,pp.15-16)は、協同、協調、共同、協働の用法を整理し、包摂関係を明らかにした上で、「協働」については、活動の様態を記述する用語とすべきことを指摘している。し

- かし、本稿では、洪が、Storchの「collaborative」を「協働」と訳していることから引用部分や文献名等を除いて「協働」と表記した。
- 3 学生同士が同じ問題場面に注目している状態を指す。本稿では、一方の学生が指さした示した箇所に他方の学生が注視する場合に共同注視が成立したと判断した。
 - 4 勤務先並びに当該学生には、本稿の投稿に関する承諾を得た。
 - 5 Hattie, J. A. (2009,p.8)により、効果量= (事後成績の平均－事前成績の平均) ÷ { (事前成績の標準偏差+事後成績の標準偏差) } ÷ 2で算出した。

引用文献

- Amirreza Karami&Amir Rezaei(2015), “An Overview of Peer-assessment : The Benefits and Importance”, *Journal for the Study of English Linguistics*, Vol.3.No.1,2015.
- 安藤輝次(2013)「形成的アセスメントの理論的展開」,『関西大学学校教育学論集』,3, pp.15-25.
- 安藤輝次(2014)「ループリックによる文章表現の評価学習法」,『関西大学教育推進部教職支援センター一年報』,pp.2-10.
- 安藤輝次(2016)「掲示板を活用した学生による評価と学びの運動」『関西大学教育開発支援センター高等教育研究』,7号,pp.15-26.
- 安藤輝次(2018)「ペア学習の方法論—K.J. トッピングに依拠して」『関西大学文学論集』第68巻, 第2号,pp.35-56.
- Falchikov, N. (2005). “Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education”, New York: Routledge Falmer.
- Fisher,D.,Frey,N, and Hattie,J.(2016). “Visible Learning for Literacy”, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hattie, J. A. (2009). “Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement”,Routledge.
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア学習入門:創造的な学びのデザインのために』,ひつじ書房.
- 今中舞衣子(2009)「ピアライティングの教室への導入」『関西フランス語教育研究会 Rencontres』(23).pp.41-45.
- 洪在賢(2007)「ピア活動における学習者同士の活動参加の様相」,『筑波応用言語学研究』,14号,pp.101-114.
- 洪在賢(2008)「ピア活動における仲間との学び合いはインターアクションのパターンによってどう異なるか」,『第35回日本言語文化学会研究発表要旨』,pp.105-108.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房(2009)「協同作業認識尺度の開発」,『教育心理学研究』,57(1),pp. 24-37.
- 中野良哉(2008)「学生の授業評価に基づく授業改善の試み: 講義型受動的学习型から能動的学习型への展開」,『高知リハビリテーション学院紀要』,9号,pp. 9-16.
- 岡田靖子・いとうたけひこ(2014)「自己評価・ピア評価からみた学習者のビデオ映像活用の効果」,『日本大学経済学部研究紀要』,76号,pp.47-55.
- 大島弥生(2005)「大学初年次の言語表現科目における協同の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試みー」,『大学教育学会誌』,第27号No1, pp.158-165.
- 大矢芳彦・内田君子(2009a)「情報基礎教育におけるペア学習効果と発話数に関する調査」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』37.
- 大矢芳彦・内田君子(2009b)「情報基礎教育におけるペア学習の試みとその組み合わせ指標に関する基礎研究」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』36,pp.223-241.
- 大矢芳彦・内田君子・増田陽子(2017)「教養科目におけるスマートフォンを用いたペア学習の有効性と問題点」『名古屋外国語大学論集』1,pp.225-239.
- Roberson,A.P.(2014)“Patterns of Interaction in Peer

- Response : The Relationship Between Pair Dynamics and Revision Outcomes”, Dissertation, Georgia State University.
http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/34 (2019年1月11日所在確認)
- 閔田一彦・安永悟(2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」,『協同と教育』,第1号,pp.10-16.
- Storch,N.(2002).“Patterns of Interaction in ESL Pair Work”,*Language learning*,52(1), pp.119-158.
- 高田利武(1999)「日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程」『教育心理学研究』,47(4),pp.480-489.
- 館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピアリーディングへー日本語学習者の読み解過程と対話的協同学習ー』,東海大学出版会.
- 富永敦子(2010)「ピアに対する指向性・満足度・文章自信度の相互影響関係の分析」,『日本教育工学会研究報告集』,2010(5),pp.163-170
- 富永敦子(2012)「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」『日本教育工学会論文誌』,第36No.3, pp.301-31
- Topping,K.J.(2010) “Methodological Quandaries in Studying Process and Outcome in Peer Assessment”, *Learning and Instruction*,20.
- 内田君子・大矢芳彦(2011)「情報基礎教育でのペアによる課題解決阻害要因の検討」『日本教育工学会論文誌』35,pp.49-52.
- 内田君子・大矢芳彦・奥田隆史(2014)「情報基礎教育におけるペア効果とパーソナリティの特徴」『研究報告コンピュータと教育(CE)』2014(7),pp.1-10.
- 渡辺裕子(2006)「英語習熟度の異なる英語学習者同士の協同学習ーインターアクションのパターンと事後テストの関係から」『協同と教育』,第2号,pp.94-96.

謝辞

本研究は、2016～2018年度 JSPS 科研費 JP16K04507 の助成を受けたものであ

高等教育におけるアカデミック・ライティング力の育成を目指した
教育システムのデザイン
**The Design of Learning Support Environment
for Nurturing Academic Writing Skills in Higher Education**

岩崎千晶（関西大学教育推進部）
多田泰紘（関西大学教育推進部）
寺島紀衣（関西大学教育開発支援センター）
佐々木楓（関西大学教育推進部）
古川智樹（関西大学国際部）
山田嘉徳（大阪産業大学全学教育機構）
池田佳子（関西大学国際部）
倉田純一（関西大学システム理工学部）
久保田賢一（関西大学総合情報学部）
中澤務（関西大学文学部）

要旨

本研究ではライティングセンターによる個別チュータリング、e ラーニング教材の開発、オンラインチュータリングを実施することで、アカデミック・ライティング力を育むための教育システムの開発とそのデザイン原則の導出を目指した。個別チュータリングに関しては授業連携による利用が約 65% を占め、なかでも初年次教育の利用が多く、教員による利用指示の背景にはライティングセンター教職員との意見交換の機会が影響していることを示した。e ラーニング教材に関しては、アカデミック・ライティング力を育むための一定の効果が見受けられた。またオンラインチュータリングに関しては、対面と同様であると感じている学生がいる一方で、構成を考える際に図式化することで理解が深まると考える学生もあり、相談内容に応じて対面が望ましい傾向が指摘された。加えて、学生のコミュニケーションスタイルにより対面とオンラインチュータリングに対する心理的距離が異なるため、両方の環境を整備する必要性が示された。

キーワード ライティングセンター、学習支援、オンラインチュータリング、e ラーニング教材
／Writing Center, Learning Support, Online Tutoring, E-learning

1. はじめに

大学全入時代を迎え、大学は学習の成果を可視化し、教育の質を保証することが求められている。そのため、各大学は学習成果をどう可視化し、質を保証していくことが望ましいのかを検討している。例えば、IR (Institutional Research) 組織をつくり、入学時調査や卒業時調査、並びにパネ

ル調査を実施したり、入試方法と成績評価のデータの関連性を明らかにしたりする等して、質の保証に取り組んでいる。今後は、可視化された学習成果に対して、大学側がどう対応していくのかが求められるといえよう。これまでの成績データや GPA 以外の方法で「見えていなかった」「測定できていなかった」学習成果が明らかになった際、学

生の力をさらに伸ばすための学力の質保証への取り組みや、到達目標に達することができなかつた学生に対する大学の支援が必要になる。

大学で質を保証すべき能力の一つにライティング力があげられる。学生はレポートを提出し単位を取得することや、卒業論文の提出が卒業の必修となっている学部も多く、大学の質を保証する上で、ライティング力を育むことは重要であるといえる。社会においても、企画書、提案書、議事録等で自らの意見を考え、表現し、発信するライティング力は必要不可欠であるといえる。しかし、ライティング力は高次の認知力になるため、短期間で育むことが容易ではない力である。そのため、初年次教育においてライティング力を育む書き方に関する授業を実施する大学は多く、4年次の卒業演習で卒業論文を執筆するため、書くことを指導する授業も多い。いずれもカリキュラム全体で書くことを扱っているといえる。しかし、限られた授業回で書く力を十分に育むことができない学生も言えるといえよう。2、3年次は、専門科目でレポート提出をすることは求められるが、カリキュラムとして書くことを扱う授業や学部は限られており、書く力に課題を抱える学生もいるといえる。

そこで、日本では先駆的な大学がライティングセンター（以後、WRCとする）を立ち上げて、学生のライティング力を保証し、向上させるための取り組みを実施している。文部科学省の調査「大学における教育内容等の改革状況について（平成27年度）」によると、WRC等、日本語表現力を高めるためのセンターの設置に関しては、平成23年度が45大学（5.9%）であったところ、平成27年度は72大学（9.4%）に増えている。早稲田大学をはじめとし、関西大学、津田塾大学、広島大学等がWRCを立ち上げ、学生のライティング力育成の支援に取り組んでいる。今後こうしたWRCの取り組みをより普及させ、教育の質を保証し、学生の支援をしていくためには、各大学で構築されているライティング力を向上させるための知見を

共有、蓄積する必要がある。そこで本研究では、関西大学のWRCを事例に、高等教育におけるアカデミック・ライティング力を育むための教育システムのデザインについて検討する。

2. 研究の目的

本研究の目的は「自ら問題を発見し、その解決方法を考え、論理的な文章で表現し、発信する力の涵養」を目指すアカデミック・ライティング力を育むための教育システムに関するデザイン原則の導出である。具体的には、①チューターが対面で個別のライティング相談に応じるWRCにおける活動、とりわけ正課と連携した個別チュータリング、②「アカデミック・ライティング力」を育むeラーニング教材の開発、③複数キャンパスへのライティング支援の展開を目指したICT活用によるオンラインチュータリング支援を対象に、アカデミック・ライティング力を育むための教育システムに対するデザイン原則を提示する。

3. 研究の対象と概要

研究の対象は、関西大学WRC（正式名称は関西大学ライティングラボ）を対象とする。関西大学WRCは、2012年から全学の学生を対象に個別チュータリングを行っている。開設当初は千里山キャンパスのみの支援であったが、現在は高槻キャンパス、高槻ミューズキャンパス、堺キャンパスと全4キャンパスにおいて展開している。相談に対応するチューターは博士課程後期課程の大学院生ならびにPDである。チューターは1回40分のセッションを担当する。そのほかにも教員の希望に沿い授業においてミニセミナーを提供する出張講義、学生が都合の良いときに学べるライティング力を育むためのeラーニング教材、テレビ電話をつかったオンラインチュータリング等を行っている。

4. 正課と連動した対面による個別チュータリング

チューターが行う個別チューテリングに関しては、2018年度は960件の相談があった。そのうち、学生による自主訪問型のライティング支援は348件(36.2%)、教職員からの指示や推薦によりWRCを訪問した授業連携型のライティング支援が612件(63.8%)で、授業連携によるWRC訪問が多いことが示された。授業連携型ライティング支援の内訳をみると、約半数の303件(49.5%)が初年次教育科目であり、学生アスリート向けの相談が232件(37.9%)であった。そのほかは卒業論文、専門科目、教職科目に対する授業支援が挙げられた。

初年次教育の連携が多い理由は、まず授業でライティングを扱うことが大きいといえよう。加えて、今年度の授業連携に関してはA学部とB学部の初年次教育の利用が多く挙げられたが、これは、学部の意向を受けWRC教職員が学期開始前に各学部の教職員に対してWRCの役割と意義を話し合う機会を設け、WRCの利用を推奨していたことが影響している。初年次教育の担当者は学期開始前に授業のデザインや運営について話し合う機会がある。その際にWRC教職員が、利用者による相談内容を記録したTEC-systemのデータ分析により明らかにした「初年次生の抱えるライティングにおける課題」「利用者の相談内容」の傾向について話し合う機会を設けている。学部からの推奨もあり、学生にWRCの利用を薦めた教員が多くあったといえる。このようにみると、教職員の推奨によって学生が強制的にWRCに訪れており、自主的な学びにつながっていないという懸念も考えられる。しかし、多田ほか(2019)は、授業連携によってWRCを訪問した学生と、自主的にWRCを訪問した学生を比較分析し、WRCを訪問後、継続して利用する学生に差がないことを指摘している。つまり、授業連携によってWRCを訪れた学生は、その後、自主的にWRCを訪問しており、授業連携がWRCの継続的な利用につながっていることが示されている。授業連携を実施することは、WRCの有用性を経験的に理解した学生が、継続的にWRCを自主的に活

用することのきっかけになっているといえよう。そのためにも、WRCは、学部や教育プログラムの教職員に対して、WRCを利用する学生の利用動向や課題について情報を提供するとともに、どういった授業連携を実施するのが望ましいのかを担当教員と共有することが重要になるといえる。B学部では、授業連携によりWRCの利用を指示した教員やライティングラボのガイダンスを受けた教員9名が卒業演習においてもWRCを推奨しており、卒業演習を履修する4年次生の利用があった(アンケート結果により教員からの勧めでWRCを訪れたとの記述より)。授業連携をした初年次教育において、WRCの存在や意義を認識した教員が4年次にも利用推奨をしている様子が窺われ、初年次教育でのWRC利用を通して、教員によるほかの科目群におけるWRCの利用推奨の広まりが見受けられた。

しかしこまでの利用実績を見ると、正課との連携(612件)に関しては春学期(431件70.4%)の利用が秋学期(181件29.6%)と比較して圧倒的に多い。これは初年次教育でライティングを扱う授業が多いといえる。本来であれば、初年次でレポート作成の基礎を学び、その後、実際の授業時にレポートを執筆するプロセスを通じて、ライティング力を段階的に向上させ、卒業論文を執筆するための土台をつくることが望ましい。しかし、先述の通り、初年次の秋学期以降ならびに4年次の卒業論文執筆までの間においては、レポートライティングそのものに関する授業が少なくなるため、学生のWRC利用についても減少傾向にある。初年次教育だけでは十分にライティング力を育むことが難しい学生が存在することや、学力試験を伴わない推薦入試やAO入試等で大学に進学する学生も増えている。大学全入のユニバーサル時代であり、18歳人口の60%以上が大学に進学する社会となっており、先述したとおり、ライティングを扱う授業を履修しないままでは十分にライティング力を向上させることが容易ではない学生も一部存在することになりかねない。今後は、

ライティング力の質の保証、向上に関しては、WRCによるチュータリングに加えて、レポートを執筆する科目や書く力を育むための授業をどの程度学生が受けているのかを分析することで、ライティング力を向上させるためのカリキュラムを整備し、適切な科目にWRCとの授業連携を導入することが望ましいといえよう。

5. 「アカデミック・ライティング力」を育む

e ラーニング教材の開発

学習支援には、WRCのように授業外に学生が対面で相談することができる取り組みに加えて、学生が目的を達成することができるよう必要となる教材を提供することも重要である (Kerstiens 1995、岩崎 2017)。そこで、対面での個別支援に加えて、学生が都合の良い時間にライティングについて学ぶことができるようe ラーニング教材を開発した。北米では多くの大学がWRCを保有しており、オンラインライティングラボといった名称で（例えば、The Purdue Online Writing Lab等）ホームページ上にライティングに関する情報やe ラーニング教材を提供している。インターネットにアクセスできる環境があれば、大学におらずとも、学生は自宅や通学中に利用できる。また卒論を執筆している学生は4年次であるため、就職活動にも取り組んでいることが多い。就職活動中は大学に通うことが難しい学生もいるが、e ラーニング教材を活用すると授業外に学ぶことができる。ほかにも教員が専門科目においてライティングに関する指導をする時間を十分に確保することが難しい場合、反転授業のようにe ラーニングを活用することもできる。教員が自分でライティングに関する一連のプロセスを扱った教材を開発するのは容易ではないが、WRCが提供する教材を授業に効果的に組み込めば、正課と正課外を円滑につなげることができる。

開発したe ラーニング教材は、5 カテゴリー29 レッスンで構成されており、各レッスン 4~8 分程度で閲覧できる動画、資料、小テストを提供し

ている（岩崎ほか 2018）。さらに学生の使いやすさを考慮して、「1 時間ちょっとで学ぶ論証型レポートライティング 10 レッスン」「初年次教育コース」「文系卒論コース」「理工系実験レポートコース」「参考文献の達人コース」等、複数のコースを開発した。この教材を評価するため、e ラーニング教材を活用した学生を対象に調査を行った (Iwasaki et al. 2018)。具体的には、2017 年秋学期に e ラーニングを利用した教職科目 C の受講生 66 名にアンケート調査評価を実施した。教職科目 C では授業中にレポートライティングを指導する時間を確保することは容易ではない。しかし、教職採用試験においても、教員になってからもライティング力は求められる。そこで、授業外に e ラーニング教材を取り入れることで、受講生のアカデミック・ライティング力の向上を目指した。受講生はまず事前アンケートに回答し、その後「1 時間ちょっとで学ぶ論証型レポートライティング 10 レッスン」コースの e ラーニング教材を利用した後、事後アンケート調査をうけた。アンケートの質問項目は、レッスンで目標として掲げている項目「基本的なレポートの構成を説明できる」「アウトライン作成の考え方や方法を説明できる」等と、e ラーニングの効果と課題等に関して自由記述によって尋ねた。

事前事後のアンケート調査を対応のない t 検定を実施したところ、18 項目中 17 項目において有意差が確認された（表1 参照）。e ラーニング教材が学生のライティング力の向上に役立っていることが示された。

自由記述においても、e ラーニング教材を活用し、レポートライティングにおける気づきに関しては、「アウトラインを作つてから書くという意識が足りなかった」「主語と述語のかかり方に少し問題が見られた」「根拠や理由を曖昧に提示していたため、レポートの内容について自信が持てなかつたり、曖昧な形になっていた事」等の回答があった。また e ラーニング教材を使用し、気が付いた今後の改善点に関しては、「話し言葉と書き言葉の区

表1 e ラーニング教材を利用した学生の事前事後アンケート調査の結果

質問項目	事前	事後	SD	SE	t 値	有意確率
(1)基本的なレポートの構成を説明できる	2.86	3.84	1.157	.162	-6.049	.000
(2)アウトライン作成の考え方や方法を説明できる	2.49	3.63	1.249	.175	-6.501	.000
(3)アフタグラフ・ライティングの基本的な考え方を説明できる	2.53	3.59	1.173	.164	-6.445	.000
(4)タイトル、見出しの基本的な作り方を説明できる	2.98	3.71	1.343	.188	-3.858	.000
(5)自分の文章に適したタイトルや見出しを考えることができる	3.14	3.65	1.239	.173	-2.939	.005
(6)序論に書くことを説明できる	2.98	3.86	1.321	.185	-4.769	.000
(7)問題の背景、レポートの目的、調査の方法で書くこと、配慮すべき点を説明できる	2.92	3.59	1.260	.176	-3.780	.000
(8)本論・結論に書く内容を説明できる	3.14	3.76	1.371	.192	-3.269	.002
(9)本論で書くべき結果と分析考察や、そこで配慮すべき点を説明できる	2.84	3.55	1.270	.178	-3.971	.000
(10)結論で書くべきまとめ、今後の課題や、そこで配慮すべき点を説明できる	3.04	3.69	1.214	.170	-3.807	.000
(11)主張と根拠とはどのようなものかを説明できる	3.31	3.80	1.419	.199	-2.466	.017
(12)説得力のある根拠を提示できる	2.90	3.41	1.377	.193	-2.645	.011
(13)「主張と述語の関係」に注意し、わかりやすい文を書くことができる	3.06	3.65	1.299	.182	-3.234	.002
(14)話し言葉と書き言葉の違いを説明できる	3.33	3.80	1.317	.184	-2.552	.014
(15)文中・文末表現を知り、レポート・論文で使うことができる	3.10	3.53	1.404	.197	-2.195	.033
(16)ナンバリングをどう使えばよいか説明できる	2.43	2.94	1.255	.176	-2.901	.006
(17)レポート・論文で使う具体的な表現を使うことができる	2.86	3.45	1.388	.194	-3.026	.004
(18)参考文献の書き方について理解し、著作物の種類ごとに参考文献を書き分けることができる	3.12	3.43	1.516	.212	-1.477	.145

別をしっかりと」「文章の構成を考えて書くべきだと思った」「レポート作成の際にまず枠組みから作りしっかりととした文章の書き方で内容をまとめることが大事である」等の意見が寄せられた。

本教材は、A 学部の初年次教育においても教員が学生に e ラーニング教材の利用を推奨しており、今後も全学的に初年次生のアカデミック・ライティング力を育むための基礎的な教材としての活用が期待されるといえよう。加えて、卒業論文を執筆する 4 年次生に対しても周知・活用をすすめていく必要があると考えている。

6. 複数キャンパスへのライティング支援の展開を目指した ICT 活用によるオンラインチューティング支援

北米では、ライティング支援への ICT の導入が進んでおり、チューターがテレビ会議を使ってオンラインでレポート相談を受けたり、LMS を使って提出されたレポートにコメントを記述したりして（あるいは音声メッセージを添付して）返却する場合もある。ハワイ大学では離島で学ぶ学生のためにオンラインでのライティング支援が行われている。一方、日本では WRC を設置している大学が 10%程度であり、その中でもオンラインのライティングを実施している大学は限られている。し

かし、Turner (2006) は、オンラインチューティングと対面のチューティングを組み合わせることで、ライティング支援の効果がより上がると指摘しており、今後オンラインチューティングを実施することの可能性も高まるといえよう。

そこで、遠隔でライティング支援を実施し、その効果や課題を同定し、遠隔での効果的な学習支援を充実させる際に求められる ICT 機器等の教育システムや学習支援方略を提示することを試みた。オンラインチューティングに関しては、テレビ会議システムを活用したリアルタイムによるチューティングと、提出されたレポートに対してメールや LMS を活用してコメントをつけて返却するリアルタイムではないチューティングがある。本稿では日本の WRC が実施している対面でのチューティングに近い、リアルタイムにおけるオンラインチューティングを取り上げる。

関西大学には複数のキャンパスがあるが、キャンパスによっては大学院生の在籍数に偏りがある。そのため、チューターを確保することが容易ではなく、週 1、2 回程度の開室にとどまっている。そこで、メインキャンパスに配置されているチューターがオンラインチューティングに取り組むことで、開設日や時間を増やすことを考えた。

2017 年度秋学期に单一キャンパスにおいて専

門演習（ゼミ）を受講していた3年次生12名を対象に試行的にオンラインチュータリングを実施した。Skype を使い、また事前に Google Drive を活用してファイルを共有し、Google Docs の機能を利用して、同じファイルにチューターと学生が同時に書き込める環境を用意した。対象とした学生らは卒業論文の準備として、冬休み明けにプレ卒業論文（1万字程度）の執筆をすることが専門演習の課題となっていた。チュータリング終了後、対面チュータリングとオンラインチュータリングを受けた3年次生12名にインタビュー調査とアンケート調査を実施した。ここでは事後調査として実施したインタビュー調査に対して質的な分析を加えた。インタビューは40-60分程度実施し、半構造的に、チュータリングを受けての感想、オンラインチュータリングと対面チュータリングとの違い等について尋ねた。その後、インタビュー内容を文字起こしし、オンラインチュータリングの効果と課題に分けて、オンラインチュータリングの利点と課題に着目して、カテゴライズを行った。カテゴリーを【】で、インタビュー内容を「」で示す。インタビュー内容に関しては、意味が通じやすいように筆者により（）内を一部補足している。

オンラインチュータリングを受けた学生からは、オンラインならではの利点として、まず【画面にメモや書類を表示して、相談ができる】があげられた。学生は、Google Drive で文章を共有することで、レポートのどの箇所について相談をしているのかを具体的に把握することができ、なおかつ、Google Docs の機能を使い、PC の画面に直接メモをすることができる点も対面と違って効果的であったことを述べている。例えば、「Skype がめっちゃやりやすかったです。Skype のいいところって、（自分の画面：Skype にうつされているチューターと自分のレポートと自分の手元にあるレポート）同時に見れるところがよくて。資料を同時に映して、いまここをやっているんだよっていうのがよかったです。Skype 半分開いて、自分の資料も

開いていて。自分も画面を開いていて、資料を開いているんです。メモを書いても、あとから何を書いていたか分からぬところがあるって。どこのことを言っているのか、訂正箇所もはっきりしていたので、面談とほとんどかわらないんですよね（学生1）。また、対面では、話している内容が拡散して理解が追いつかなかったと話していた学生が、オンラインであれば、話す内容が焦点化され、理解しやすかったと述べる一面もあった。「（チューターから）難しいことをきかれたときに、どういうことですか？っていわれたときに、対面のほうが色々聞けるから聞きすぎて、パンクするというか、そういう感じでした。でもその、わからないことは聞けるんですけど（学生6）。加えて【手軽に相談が受けられる】点もオンラインチュータリングの利点として挙げられた。学生からは「自分自身は質はそんなに変わらないかなと思うたり。むしろどこでもできる Skype のありがた感はあったかな（学生1）」「あんまり対面と Skype の違いは感じなかったです（学生6）」といった意見が寄せられた。

一方で、オンラインチュータリングの課題として「対面で、その時は順番に図にして教えてもらったんでわかりやすかったんですけど。その点が Skype やつたら使いにくかったことはありますけど、話している内容が違っていたんで（学生11）」等相談内容がレポートの構成の際、【図式化して論文の展開を示されると、理解しやすい】という声が挙げられた。全体の構成について相談する場合、イラストで序論、本論、結論の流れを提示する方略が学生にとってわかりやすく、チューターにとっても伝えやすいといえる。こうした内容に関してはオンラインの場合は、チューターが手元でメモを提示する機能を補足し、その画面を共有する機能も必要になるといえる。

また、【Skype では表情が伝わりにくいので、反応に戸惑うことがある】という課題も挙げられた。「初対面の人（チューター）だから。あ、今見られてるし、早く答えないといふと思つたり～略～ち

よつと緊張しい（するタイプ）なので、だから Skype はちょっとうーんと感じました（学生9）。しかし一方で、【Skype で表情が見えなくてもよい、見えないほうが話しやすい】という意見もあった。

「（チューターの映像は）とくには必要と思わなかったですね（学生7）」「向こうにとっても気が散ったやろうし。私も顔を見ないほうが、言いやすかった（学生9）」等、相談で扱う内容に加えて、学生のコミュニケーションスタイルによりオンラインチューティングに対する心理的な距離感が大きく異なることが見受けられた。

加えて【Skype では聞き取りにくいところもあり、対面の方が理解しやすい】という意見も挙げられた。「対面で先生とゼミで話していることだったら、これはこうですかって、すぐに応答できるんですけど、Skype になると、なんか。え？なんていいました？というのも入るので、あんまり、なんか、聞きたいことをも時間内には収まらずという印象はありましたね（学生2）」という意見にもあるように、音声がクリアに聞こえない場合や、チューターが学生の発話に対する返答に遅れる場合、学生がストレスを感じている様子が示された。オンラインチューティングにおける音声や映像が途切れないネット環境を整備することはもちろんのこと、チューターや学生が発言するタイミングや発言する内容を考えている際に間の取り方に配慮する必要性も指摘された。

7. まとめと今後の展望・課題

個別のチューティングに関しては、教職員からの指示や推薦により WRC を訪問した授業連携型のチューティングが約 65%で、教員からの指示による WRC の訪問が多いことが示された。しかし、その後、学生の自主的な WRC の訪問に影響を与えていることが見受けられた。また授業連携型のチューティングは初年次教育が最も多く、初年次教育で WRC の利用指示をした教員が 4 年次の卒業演習にも WRC の利用を推奨し、WRC の利用者に広がりが見受けられた。教員による WRC の利用推奨は学

生の自主的な WRC の継続的利用に効果があるといえる。また教員が利用指示を行う背景には WRC の教職員との意見共有の機会を持つことの重要性が示された。

e ラーニングに関しては、基礎的なアカデミック・ライティングの育成について統計的に有意な効果が見られた。学生が主体的に活用することに加えて、教員が授業の補助的なツールとして用いることにより、正課と正課外を連携させることにつながるといえる。

オンラインチューティングに関しては、対面との質が変わらない、レポートの相談箇所がわかりやすく、メモも取りやすいという効果が示された一方で、相談する内容を図式化することで理解が深まるという意見があり、相談内容によっては対面の方が望ましいことが指摘された。また、学生のコミュニケーションスタイルにより、オンラインチューティングに心理的な距離を感じるのかどうかに関する差が見受けられた。そのため、学生が対面とオンラインチューティングを選択して、セッションを受けることができる環境を整備する必要があることが示された。

今後は対象とする事例を増やし、チューティングの方略について知見を深めるとともに、教材の改善に取り組む必要がある。加えて、アカデミック・ライティングを育むためにこれらの教育システムを広く普及していくための方略を検討し、大学全体としてアカデミック・ライティング力の向上に取り組んでいく必要がある。

付記

平成 28 年度関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

謝辞

調査に協力いただきました方々、ライティングチューターの方々に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 岩崎千晶・千葉美保子・遠海友紀・嶋田みのり・
村上正行 (2017) 「ラーニングコモンズを主軸とした学習環境・学習支援のデザインを考える」『大学教育学会誌』, 第39卷第2号, pp. 105-109.
- 岩崎千晶 (2018) 「高等教育におけるICTを活用したライティング支援の方法一次世代を担うWRCの学習環境を考えるー」『関西大学高等教育研究』, 第9号, pp. 27-36.
- Iwasaki, C., Tada, Y., Sasaki, K., Furukawa, T., Yamada, Y., Nakazawa, T., Ikezawa, T. (2018). "Development and Assessment of E-learning for Academic Writing: Learning Support or Writing Centers," 2018 International Symposium on Educational Technology, pp.43-46.
- Kerstiens, G. (1995). "A Taxonomy of Learning Support Services," in Mioduski, S. and G. Enright (Eds.). *Proceedings of the 15th and 16th Annual Institutes for Learning Assistance Professionals*, pp.48-51.
- 文部科学省 (2015) 「大学における教育内容等の改革状況について(平成27年度)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm (参照日
2019.01.18)
- 多田泰絢・岩崎千晶・中澤務 (2019) 「ライティングセンターと教員の連携がプロセスに沿った継続的なライティング学習に与える影響」『大学教育学会誌』, 第40卷第2号, pp. 46-53.
- The Purdue University Online Writing Lab
https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html
(情報閲覧日 2019年2月18日)
- Turner, A (2006). Re-engineering the North American Writing Center Model in East Asia. *Praxis: A Writing Center*, 3(2): n. pag.

社会文脈的視点を取り入れた研究計画書執筆過程 ——X大学Yセンターの留学生を対象に——

The process of writing a research plan that adopts specific views on social contexts
—Targeting overseas students in the Y education center of X University—

竹口智之（関西大学国際部）

山本晃彦（関西大学国際部）

末吉朋美（関西大学国際部）

要旨

本研究は、予備教育機関に在籍する大学院進学希望留学生が、いかなる経緯で研究計画書を作成し、提出したかを分析したものである。研究計画書執筆には執筆手順のような技術的なものだけではなく、所属教育機関や、今後入学を希望する教育機関との交渉力など、社会文化能力の分析が必要である。また研究計画書執筆を通じて学習者が、何に葛藤し、達成感を得ているのかを、学習者側の視点から考察する必要性がある。このため、本稿では予備教育機関X大学Yセンターに通学する3名の留学生を対象に、複線径路・等至性モデルを用いて、「研究計画書を提出する」に至った径路を描写した。分析の結果、以下のことが明らかになった。まず、入学前に「日常での気づき」があるかないかによって、その後の執筆への取り組みが異なることである。次に3名は大学院受験や研究計画書執筆に際し、母国の入試システムの違いや、それまで求められていた記述（多くは「作文」の授業）とは次元が異なるものであることである。

一連の分析から、進学を悩む学生はテーマが確定していない時期に、等至点である研究計画書がどのようなものかを知ることで次に進むことができた。また、テーマが確定していない時期が続く学生には研究計画書の執筆をただ促すのではなく、ライティング技術を高めるための学習指導を進めることでテーマが決まればすぐに研究計画書が執筆できる状態になるという効力感を持続させ、不安を解消させることが対策として考えられる。一方、研究計画書を完成させたものの、なかなか大学院の先生に受け入れてもらえない場合は、教員からの支援が大きく作用すると考えられる。教員は研究計画書の推敲過程が大学院入学後にも繋がることを説明し、さらにレベルの高い研究計画書を執筆するのを支援し続ける必要があると思われる。

キーワード 大学院の研究計画書執筆、留学生、複線径路・等至性モデル / writing research plan for graduate school, overseas students, Trajectory Equifinality Model

1. はじめに

日本学生支援機構（2017）の調査では、大学院に進学する留学生は着実な増加を見せ、平成29年度の大学院留学生は46,373人で過去最多を更新している。日本人学生の大学院進学者数は横ばい状態が続き、今後も大幅な増加は予想しづらいことから、日本の大学院側も留学生の入学者数増

に力点を置いていくことと思われる。

留学生が大学院に進学する際、希望する教員に予め研究計画書を送り、受け入れが可能であるかを打診するケースが多い。大学院入学後、教員と院生のミスマッチを防止するためにも、入学前の研究計画の執筆は極めて重要である。

大学院を希望する留学生を対象にした吉村

(2013、2015) や毛利 (2018) では、授業デザインや論文表現・形式の指導、学生たちの授業内における反応などが窺える。表現形式の習得は自身の思考を具現化する上で重要な道具であり、それなしでは研究は成立しない。

しかしながら細川 (2008) は、論文の作成活動は書き手に個としてのアイデンティティを自覚させる行為であり、表現形式に習熟するのみでは不十分であることを述べている。また宮崎 (2012: 60) では、高等教育機関での、文章課題遂行過程における諸問題を以下のようにまとめている。それは (1) 学生によって産出された文章の言語的特徴を主に対象としていること、(2) 文章産出のプロセスではなく産出物を対象してきたこと、(3) 文章産出プロセスを対象とした研究も社会的文脈まで含めてみていないこと、(4) 留学生のニーズ調査の方法として質問紙のみを用いていること、(5) 文法能力への関心が強く、それに対して、社会言語的、社会文化的¹な領域への関心が低いことである。

従来の分析では、文章を作成する際の問題発生の原因、問題解決や失敗の過程は見えてこず、書き手が「誰に向けて、何のために」書くのかも不詳であり、大学院での研究を継続する力量があるかも確認することはできないと宮崎は述べている。

ここでは上記 (1) ~ (5) のうち、2点目以降の課題について見解を述べる。2点目と4点目の課題について、大学院進学を志すに際し、留学生が何に興味を抱きはじめ、いかなる心理的葛藤を経て、研究計画を作成・提出するに至ったかを分析することは、どのような教育的介入が可能かを提示する上で重要であると思われる。また、それは学習者側が授業課程の途中時点において自身の学習活動を振り返り、教育者側と対話・協同構築していくことが望ましい。またそもそも、「なぜ書きたいのか」「なぜ書かなければいけないのか」について、学習者のこれまでの人生経路や、将来の見通しも踏まえて考察する必要があるであろう。

3点目と5点目について、研究計画書執筆作業・過程も以下の点で、社会文化的な活動である。そ

れは (1) 希望する大学院、及びその教員に研究計画書を提示し、受け入れの是非を確認しなければならないこともあること、場合によっては研究計画書の内容についてフィードバックが得られること、(2) 大学院進学を希望しているという自身の意図を、現時点で在籍している教育機関の関係者にも知らしめ、その過程提示が求められること、(3) 先行研究に習熟するため、専門分野との対話 (細川 2006) が求められるためである。

高等教育機関における文章執筆を、社会文脈的な観点も踏まえて分析した研究には宮崎 (2012) の他に、山田の一連の研究が挙げられる (山田 2010、2011)。これらの研究は、正統的周辺参加 (Lave & Wenger 1991/1993, Legitimate Peripheral Participation: 以下 LPP) を援用し、大学4年生がどのような心理的過程を経て卒業論文を書いているかが描写されている。LPP では、学習を個人の営為による技術や知識の習得と捉えてはおらず、「実践共同体²」への周辺的な参加から、徐々に十全的参加者となる過程を学習している。その過程において、新参者は実践共同体における成員や事物との関係性を構築し、変容させている。山田の研究においても、調査協力者が指導教員や同期生が存在する実践共同体 (ゼミ) に参入していく中、どのような関係が構築されているかが描写されている。

今回の調査協力校 (後述) は、ゼミという教育体制を敷いていないため、実践共同体における関係性の構築は描写しない。しかしながら既述したように、研究計画書執筆において社会文脈的な観点は必要であると考えている。

そこで本稿では大学・大学院進学希望者に対して予備教育を実施している、関西圏の X 大学 Y センターでの学生を対象に以下の点を明らかにする。それは、研究計画書提出までに至る過程の中で、どのような点に着目し、自身と社会 (ここでの社会は、現在所属している Y センターや希望している大学院などの広義の意味で捉えている) が、どのように相互交渉をしてきたか、という点である。

2. 調査協力校の概要——X大学Yセンター——

以下では調査協力校である関西の私立大学の一つであるX大学Yセンターについての概要を記す。

2.1. コース、カリキュラム概要

Yセンターは私費で来日した留学生を対象に大学・大学院進学教育に力を入れている。Yセンターは4月と10月（もしくは9月末）から日本語の授業が開始される。

クラスは、日本語力が最も限定期であるaクラスから順にbクラス、cクラスと進級し、eクラスまで設置されている。1コマ90分の授業が行われ、午前（1～2時間目）と午後（3時間目）は日本語力全般を強化する授業が行われている。午後の4～6時間目は、日本語能力試験対策や大学受験対策、大学院の研究計画作成を目的とする授業などが設けられているが、研究計画作成の授業に参加ができるのはcクラス以上の学生のみである。

4月から7月、10月から1月まで正規の授業が行われるほか、8月と2月には研究計画の推敲、また大学院の面接練習に力点が置かれた集中演習（2週間）が行われている。

Yセンターは大学院進学希望者を対象に、半期毎に「研究計画書演習」を実施している。この授業は春／秋学期で授業進度や内容は若干異なるものの、研究計画執筆で必要な表現・構成指導、大学院で研究するイメージの喚起、研究とは何か、どのような形式で研究計画書を作り上げるのかが指導されている。研究計画書執筆のみならず、希望する教員とのコンタクトのとり方、メール文書の内容・形式指導も行われている。

2.2. 学生への支援体制

Yセンターは授業で日本語を指導する教員以外に、全学生への進路指導を3名の教員が行うことになっている。これらの教員は学生が希望する大学院の相談に応じること、研究計画書の添削、メールの文面チェック、面接の個別練習などを行っている。

3. 調査法——複線径路・等至性アプローチ

本稿では研究計画書提出までの意識の深化過程と、社会との相互交渉を分析する。上記の過程と社会との相互作用を理解可能な形式で図示するのは、複線径路・等至性アプローチ（Tranjectory Equifinality Approach；以下TEA）が適切であると判断した。以下でその概要について説明する。

3.1. 複線径路・等至性モデル

TEAは非可逆的な時間軸に沿って、個人の経験の多様性や複雑性を描く手法である。個人の行動は無限に選択できるのではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空に制約され、ある定常状態に等しく（Equi）辿りつく（final）地点である等至点（Equifinality Point；EFP）に達することを仮定している（安田2005）。等至点までの径路は単一ではなく、複数存在すると考えられるが、等至点までの過程を描いた図が複線径路・等至性モデル（Tranjectory Equifinality Model；以下TEM）であり、TEAの基本概念の根幹をなしている。

ただしTEMは、調査協力者には選択されなかったが、理論的には存在する径路も想定している。このため、調査協力を得にくい研究におけるサンプルの偏りも、ある程度信頼性のある結果が得られると考えている。特に等至点の補集合の役割を果たす両極化した等至点（Polarized EFP；以下P-EFP）を設定することにより、可視化しにくい事象も想定することが可能になる。

また最終的に等至点に辿りつくが、その現象に至る多様な径路のきっかけとなる時空のポイントである分岐点（Bifurcation Point；以下BFP）と、複線径路から等至点に辿りつくまでに、社会的な文脈で通過せざるを得ない必須通過点（Obligatory Passage Point；以下OPP）が存在する。これらは等至点同様、社会的文脈に埋め込まれた地点である（安田2012）。

さらにOPPは「制度的必須通過点」「慣習的必須通過点」「結果的必須通過点」に分類される。制

度的通過点は、義務教育課程への入学など、法律で定められたものなどがその例として挙げられる。慣習的通過点は、七五三や卒業式における正装など、法律で定められているわけではないが、多くの人が経験する通過点である。結果的通過点は、制度的でも慣習的でもないにも関わらず、多くの人が体験する戦争や天災などの社会的出来事である（サトウ 2012）。

本稿における制度的必須通過点は、調査協力校への入学などがあげられるであろう。また、研究計画書執筆に関連する授業を選択することは、慣習的必須通過点として位置づけることができる。独学でも力量があれば、研究計画書は完遂できるものかもしれないが、初学者にとっての研究計画書（あるいは研究そのもの）は「得体のしれないもの」である。現実的には、大学院の研究計画書執筆に関する講義を選択しないと、その完成はほぼ無理であるためである。

本稿は社会文脈的な観点も踏まえて、研究計画書の執筆過程を描くことを目的とするが、その点でも TEA は長けている。TEA は光合成のシステムのように喩えられ、人を環境と常に交流・相互作用をしている存在としてみなしている（神崎・サトウ 2015）。このため、BFP や OPP が立ち現れる背景には、社会的助勢（Social Guide；以下 SG）と社会的方向性（Social Direction；以下 SD）が影響していると考えられている。前者は等至点への歩みを推し進める役割を果たし、後者は等至点に向かうのを阻害する要因である（安田 2015a）。

細川（2006）は、大学院修士課程を観察期（第1期）、分析期（第2期）、解釈期（第3期）に分割している。第1期は、さまざまな周囲を見回しながら自分の状況を観察する時期であり、この時期においてテーマの設定について悩むことになる。また、入学前の受験準備段階としての観察期をどのように過ごすかで、大学院進学後の進展に大きく影響を与えるという。

このため本研究では、大学院入学前の第1期に焦点をあて、「どのように書いたか」のみならず、「なぜ大学院に進学するのか」「なぜそのテーマで

書くのか」も踏まえて分析する。

3.2. 歴史的構造化ご招待によるインタビュー

TEA では調査対象者を、ランダムサンプリングによって抽出するのではなく、等至点的な出来事を実際に経験している人物を対象とし、その話を聞くという手法をとる。これは歴史的構造化ご招待（Historically Structured Invitation；以下 HSI、サトウ 2015）と呼ばれる選出である。

また、TEA は研究対象者数について $1 \pm 4 \pm 9$ の法則を持っている。1人は個人の径路をより深く詳細に描写する手法をとる。4人の場合は、等至点に至るまでの多様な径路を抽出するのに長けている。9人は、多様な径路の中にも一定のパターンがあり、それらを描写するのに長けている（サトウ 2015）。

本研究では、研究計画書演習と、集中演習のうち大学院受験に重点を置いた授業に参加した学生を対象に分析を試みる。また、研究計画書を執筆するに至った経緯を語るだけの日本語力を保持する者にインタビューを行い、研究計画書演習を受講する学生の複数の過程・径路を見ることに主眼を置いた。今回 HSI の基準で調査への協力を得たのは以下の3名である（表1）。

質問事項は山田（2010）を参考に、初回でのインタビューはなぜ大学院を受講したのか、夏期集中演習受講時前後に考えたこと、実行したことなどを質問した。2回目のインタビューでは、研究計画書演習受講時において感じたこと、過去への省察などを中心に質問を重ねた。2回目のインタビュー終了後、調査協力者にも理解可能なように簡略化した TEM を作成し、ヤンさん、ロさんに、は3回目の調査時に、解釈の確認を依頼した³。

研究倫理への配慮として、調査に先立ち、研究の目的を伝え、個人情報の遵守を誓約した。また時間的に調査が難しくなった場合や、調査に不快感や不信感を抱いた際はいつでも調査から降りることが可能であることを予め説明した。また回答が憚られる質問についても、同様に拒否できることを述べた。上記の内容は調査側が十分説明し、

表1. 本研究における調査協力者の概要⁴

名前	出身国／地域	性別	年代	Yセンター入学時期	大学での専攻	希望研究科	調査回数
ヤンさん	台湾	女	20代	2017年春	土木建築	理工学研究科	3回
ロさん	台湾	女	20代	2017年秋	日本語学科	文学研究科	3回
リンさん	東南アジア地域	女	20代	2017年春	商学・人材管理	経営学研究科	2回

協力者側が完全に理解したことを踏まえて、調査協力の署名を得た。調査はヤンさん、ロさんは2017年10月、12月、2018年2月の計3回実施し、リンさんは2017年10月、12月の計2回実施した。インタビューは全て活字化してデータ化し、重要と思われる部分をコーディングした。

4. 結果

TEM の枠組みに則り、文中においてコーディングした見出し、EFP / P-EFP、OPP、BFP を〔 〕で括り、SG/SD は【 】で括った上で、TEM の説明を試みる。

表2. 本研究におけるEFP、P-EFP、OPP、BFP

EFP / P-EFP		〔研究計画書を提出する〕 / 〔研究計画書を提出しない〕
OPP	第1期	〔Yセンターに入学する〕
	第2期	〔集中演習を受講〕 〔研究計画書演習を受講〕
BFP	第1期	〔日常生活での気づき有〕 〔2つの研究科に合格〕
	第2期	〔進学か就職か〕

今回のTEMは「研究計画書提出までの過程」を描くものであり、現実的に研究計画書が提出できないことも予想できるが、今回インタビューを実施した学生の中で提出できなかった学生は存在しなかった。

分析の結果、3人が研究計画書執筆を志し、提出する径路は2つの時期からなると判断した。OPPである〔Yセンターに入学する〕以前の時期、〔Yセンターに入学する〕から等至点である〔研究計画書を提出する〕に至る時期（第2期）であ

る。

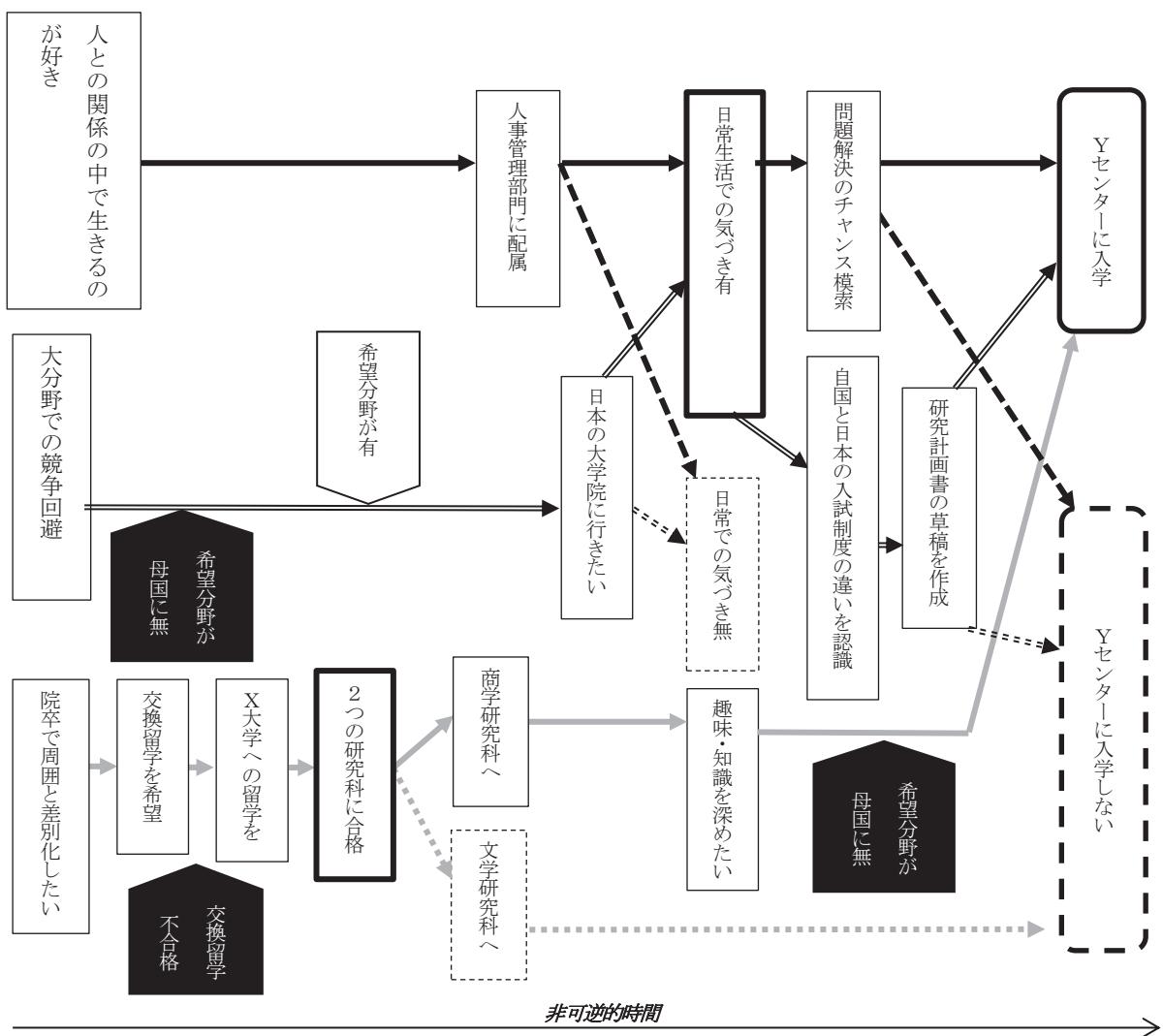
図1・2の枠組み、矢印、径路について説明する。TEMの作成に際し、非可逆的な時間軸を図中最下部に示した。二重線矢印はヤンさんの径路、黒字（太字）矢印はリンさんの径路、灰色矢印はロさんの径路を示す。実線細枠と実線矢印は3人が実際に辿った径路を示し、点線枠と点線矢印は語りからは得られなかつたが、文脈・理論的に存在しうる径路を示している。実線太枠はOPPを表し、点線太枠は語りからは得られなかつたものの、文脈・理論的に存在しうるOPPを示している。丸縁四角はBFPを表している。白抜きの矢印はSGを示し、黒抜きの矢印SDを示している。図2における実線三重枠はEFPを示し、点線三重枠はP-EFPを示す。

4.1. Yセンター入学期

以下では入学期後における各学生の径路について説明する（図1）。

ヤンさんはもともと大学から土木を専攻していたが、多数の研究者が参入している当該分野において対抗していく自信がなかつた。そのため、異なる分野である室内環境に関する研究成果を挙げていこうと考える（〔大分野での競争回避〕）。しかし、【希望分野が母國に無】かつたため、【希望分野が有】る日本への留学を希望するようになる（〔日本の大学院に行きたい〕）。ただし、この時点では精錬されたテーマにはなっておらず、漠然とテーマらしきことが浮かんでいただけだった。

ヤンさんは台湾の自宅近くの喫茶店で、専門のその改善策を自分なりに考えていた（〔問題解決のチャンス摸索〕）。



黒字（太字）矢印…リンさんの径路、二重線矢印…ヤンさんの径路、灰色矢印…ロさんの径路

図1 Yセンター入学前の3人のTEM

勉強を続けている時、座席位置によって体感温度が異なることに気づいた。同じ店内でも、1つの条件が変わると店内全体への印象が異なることに気づいたヤンさんはこの点が研究にできないものかと考えるようになった (BFP [日常生活での気づき])。

ただし、様々な資料を読んでいるうちに、[自国と日本の入試制度の違いを認識] する。そのうちの一つが研究計画書の作成有無である。母国では入学前に研究計画書の厳密な作成・提出義務はなかったため、日本の大学院に進学するには、今までと同じ学習スタイルを継続しているだけでは困

難だと感じるようになる。Yセンターへの入学も決まっていたが、入学以前から [研究計画書の草稿を作成] し、目標実現に動いていた。この後、ヤンさんは [Yセンターに入学] する。

リンさんはもともと [人との関係の中で生きるのが好き] だったため、母国の商学部に進学後も、人間関係や人事を深く学べる人事管理を深く学んでいった。大学卒業後は母国の日系企業に就職し、[人事管理部門に配属] された。ここでは、人材採用及び人材育成プログラムを担当したが、その際、日本人上司の職務の取り組みは、現地スタッフにとって理解しづらい部分が数多くあったとい

う。現状の力量では、現場の問題を解決することができないと感じ(BFP〔日常生活での気づき〕)、

日常で問題意識を抱きながら、自国の図書館やインターネットなどで、問題改善の資料やきっかけを探しつづけた。その過程で、日本が今後東南アジアを中心に海外展開を図ろうとして、異文化接触の機会が増えるだろうと判断した。これが理由で日本の大学院進学を志し、ほどなく〔Yセンターに入学〕を果たす。

口さんのYセンター入学以前は、やや複雑な径路を見せる。口さんは知的好奇心が旺盛で、見聞を深めるのが好きな学生である。母国の大院での専攻は日本語学科であった。将来は博物館で働く希望を持っていたが、現在の学歴では困難であるため、大学院を修了することで希望する職種に就こうと考えていた(〔院卒で周囲と差別化したい〕)。また、台湾ではQ大学に在籍していたが、そのQ大学はX大学との交換留学制度があった。日本に関心があった口さんも、4年次に〔交換留学を希望〕したもの、点数が足りず叶わなかった(〔交換留学不合格〕)。一度は潰えた目標であったものの、ここで留学への希望、特にX大学での勉学希望をさらに強めることとなった(〔X大学への留学を〕)。

以後、〔Yセンターに入学〕するまで、口さんは分岐点を含め、やや径路の選択に迷いが生じている。学部時において、日本文学/文化に最も興味を抱きつつも、商学関係の授業も若干受講していた。また身内が商学研究科で教鞭を執っていたことや多少の興味もあったため、母国出身大学の文学研究科と商学研究科の大学院を受験した。結果は本人にとって思いがけないものであり、BFPである〔2つの研究科に合格〕することとなった。口さんの感想は「まさか合格するとは思わなかった(2回目のインタビュー)」というものであったが、進路はひとまず〔商学研究科へ〕と決定した。しかしながら、結局商学研究科の授業には1回も出向くことなかった。それはやはり人文社会学、特に日本の遺跡についての興味が尽きなかつたためであり(〔趣味・知識を深めたい〕)、4年次に感じた

X大学への留学希望を抱いていたためでもあった。また、当時は明確なテーマは決定していなかったものの、【希望分野が母国に無】という状況も、日本の大学院進学の気持ちを後押ししたと考えられる。結果、自分の当初の目標を優先し、口さんは秋学期に来日し、〔Yセンターに入学する〕。

4.2. Yセンター入学後

同学年同期にYセンターに入学したヤンさん、リンさんの夏期までの径路を述べる(図2)。

ヤンさんは春学期にYセンターに入学した際はbクラス配属であったため、春学期は研究計画書演習を受講せず、自身で〔先行研究との対話〕を継続していた。しかしながら、当初の直観のようなテーマで研究をするのに行き詰っていたことと【教員からのアドバイス】から、〔現状のテーマでは無理〕だと判断する。その後も明確なテーマが決められないまま、〔集中演習を受講〕する。

リンさんは〔Yセンターに入学する〕ものの、〔進学か就職か〕で思い悩む。これには自身の能力で大学院課程について行けるかということがあったのではないかと推察される。この時、担当教員から大学院進学希望者に向けて、進学に際してのアドバイスと、Yセンターの修了生が在籍時に作成した研究計画書例が送られていた(〔教員からのアドバイス〕)。アーカイブともいべきこれらの例を見て悩んでいたリンさんも一念発起し、〔進学を決意〕する。

リンさんは入学前に〔日常生活での気づき〕はあったものの、そのままでは研究にならないことは理解していた。また、【教員からのアドバイス】でも、それまでの先行研究の重要性が強調されていたことから、自身で〔先行研究との対話〕を重ねていくことになる。

リンさんも入学時はbクラス配属であったため、春学期に研究計画書執筆クラスを受講することはできなかったが、夏期に開講される〔集中演習の準備〕を継続していた。bクラスにおいては成績優秀であったが、単に文法や語彙を正確に書くだけでは不十分であり、特に物事を〔順序立てて書

く困難さ】を痛感する。それでも何とか【初稿が完成】し、ヤンさんと同時期に【集中演習を受講】する。

続いて、夏期の集中演習以降から秋学期開講までの径路を述べる。ヤンさんは、集中演習を選択したものの【テーマが未確定のまま授業だけが進む】ことに戸惑いを感じていた。確かにこの授業で課される宿題は期日までに提出することはできるものの、それはあくまで言語表現を中心とした内容が多く、テーマを決定する核心的なものではなかった。このため、授業のどの課題を優先して提出するべきか逡巡することが多かった（【課題の優先順位の戸惑い】）。ただし、この集中演習におけるクラスメートとのディスカッションから色々とヒントを得ていた（【クラスメートからの帮助】）。葛藤を重ね、支援を受けながら集中演習終了時点で【第2草稿を作成する】。この時期の草稿作成は、どの指導教員が受け入れてくれそうかを模索することとほぼ同意である。この時期【最初の希望大学院を決定】し、さらにレベルの高い【研究計画書執筆の覚悟】を固める。

リンさんは【集中演習を受講】した後は、初稿を基に【構想を練り直す】ことに余念がなかった。不安も感じていたようだが、集中演習の单元の一つである面接の練習は落ち着いてこなした。

4.3. 秋学期以降

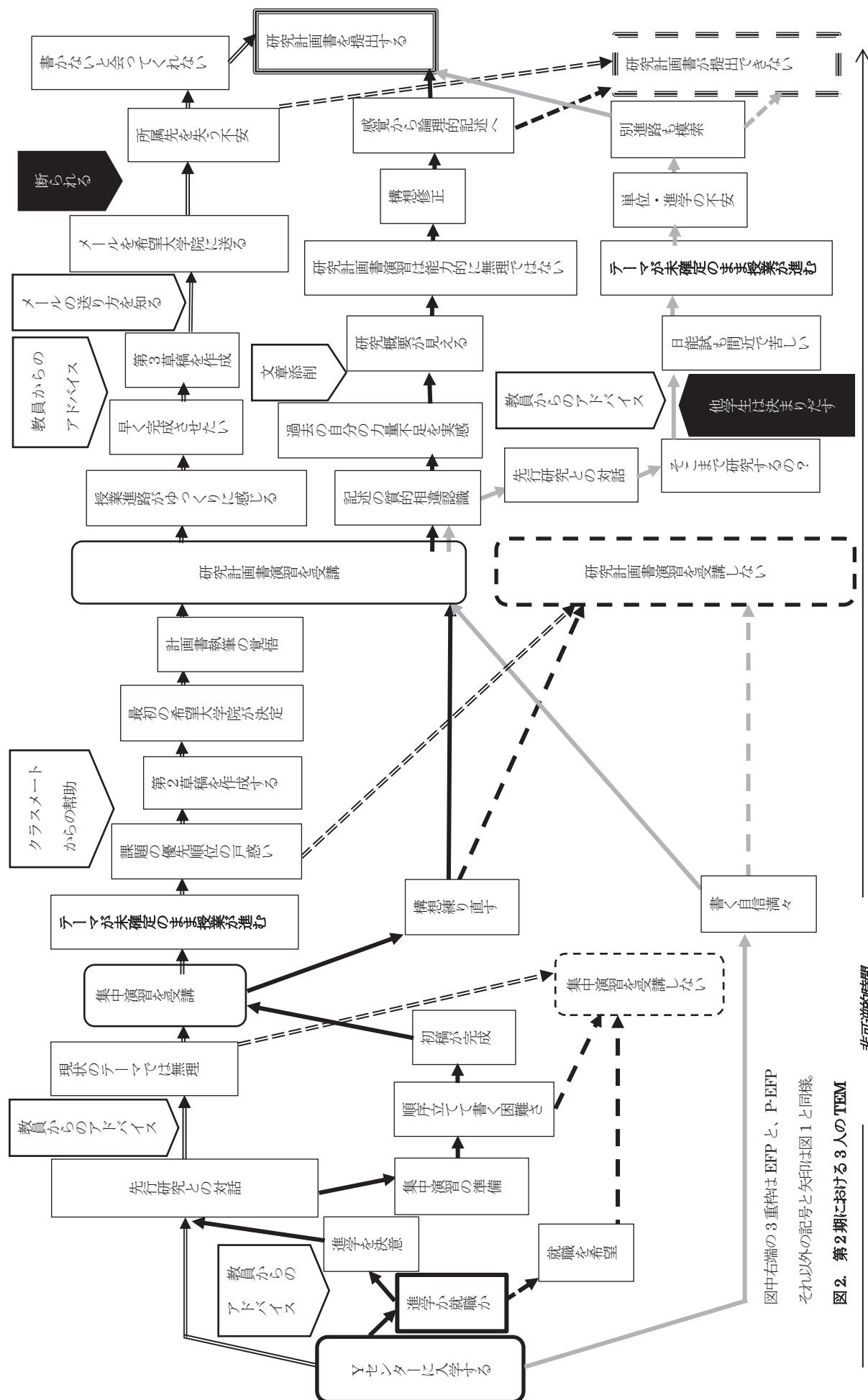
ロさんは秋学期にYセンターに入学し、cクラス配属となった。春学期bクラス配属だったヤンさん、リンさんは秋学期に順調にdクラスに進級し、「研究計画書演習」が受講できるはこびとなつた。3人は同時期に【研究計画書演習を受講】する。先述したように、この授業でもアカデミックな表現技法、先行研究の検索方法、希望する指導教官へのメールの文言などを学習する。

ヤンさんは、集中演習の過程で【研究計画書執筆の覚悟】を固めていた。また研究計画書演習は、15週開講・週2回の開講であり、開始時当初は表現練習を中心とした授業であった。このため、秋学期受講した当初は【進路がゆっくりに感じる】

状態だった。また、この時点では明確なテーマが未だ決まっていなかったことから【早く完成させたい】という焦燥感を募らせていた。その後【教員からのアドバイス】を受け、再度この時期に【テーマを変更する】。さらに、本格的に研究計画書を希望する指導教官に提出するため【第3稿を作成】する。研究計画書演習においては、【メールの送り方を知る】ことになり、11月以降、複数の大学院の教員に連絡を取る（【メールを希望大学院に送る】）。

12月時点において、ヤンさんは研究計画書をほぼ書き上げた段階にあったが、定年退職や修士院生を受けつけないなどの理由で、ことごとく【断られる】。Yセンターに入学以後、地道な努力を継続してきたヤンさんは、この時初めて【所属先を失う不安】に駆られる。研究計画書を書かないと大学の先生が会ってくれないというような様々な不安を抱えた（【書かないと会ってくれない】）が、「研究計画書ができた上で（指導希望の）先生に連絡が取れる（3回目のインタビュー）」という思いから、等至点である【研究計画書を提出する】ことができた。

リンさんは研究計画書演習を受講後、【記述の質的相違を認識】することになる。日本語b～dクラスの作文では文法・語彙等の正確性に重点が置かれており、また、リンさんはそれらをそつなくこなすことができた。日本語の担当教員からも一定の評価を受けていたが、研究計画書演習ではそれらは必要条件ではあっても十分条件ではなく、故国での時代も含め【過去の自分の力量不足を実感】した。特に先行研究のまとめ方は本人にとって難度が高く、どのようにまとめるべきか当初非常に困惑したという。しかしながら、夏期に【構想を練り直】していたことから、おぼろげながらテーマが形成され、また研究計画書演習で【文章添削】を受けてから、【研究概要が見える】ようになった。もともとリンさんは故国で卒業論文を執筆する際、質問紙法などにも馴染みがあったため、研究方法そのものについては知識があった。【文章添削】を受ける過程を経て、当初の力量不足の実



図中右端の3重枠はEFPと、P-EFP
それ以外の記号と矢印は図1と同様。

図2. 第2期における3人のTEM

非可逆的時間

感から徐々に〔研究計画書演習は能力的に無理ではない〕と実感するようになった。

さらに〔何度かの構想修正〕を経て、研究計画書演習を受講する中、リンさんは自身の記述が「100%変わった（2回目のインタビュー）」という。それは、先行研究を読んでいても理解が大いに進むようになり、それまで感覚的に書いていたものが論理的に記述できるようになったことである（〔感覚から論理的記述へ〕）。研究計画書執筆に一定の自信を得たリンさんは、演習の課題である研究計画書を無事提出し（等至点〔研究計画書を提出する〕）、本番の試験に備えることになる。

ロさんはYセンター入学後、半年でX大学大学院に進学しようと考えていた⁶。また、そのための研究計画書も〔書く自信満々〕であった。

しかしながら〔研究計画書演習を受講〕後、その自信は崩れ落ちる。授業が進むにつれ、リンさん同様〔記述の質的相違を認識〕し、母国で受講した作文の授業とは次元が異なることを知る。徐々に〔先行研究との対話〕を始めるものの、遅々とした進捗に対する焦りをインタビューからは感じられた。また集中演習から引き続き秋学期の〔研究計画書演習を受講〕した学生の努力ぶりを目の当たりにした際、〔そこまで研究するの？〕ということに気づく。

進路相談教諭とも相談をする（【教員からの指導】）ものの、夏期の集中演習から受講した学生だけではなく、同時期に入学し、〔研究計画書演習を受講〕している学生の中にもテーマが固まってきた学生が表ってきた（【他学生は決まりだす】）。こういった周囲からの影響と、12月第1週に迫った日本語能力試験（以下、日能試）の対策にも並行して取り組んでいたことから、心理的圧迫感を持つ（〔日能試も間近で苦しい〕）。

2回目のインタビューでは日能試も終了していたため、幾分か落ち着きを取り戻してはいた。しかし、自身の研究テーマが明確に見出せていない現実に変化はないまま、一方で研究計画書演習の授業は着実に進行していた（〔テーマが決まらないまま授業が進む〕）。この時点では当初の自信は完

全に喪失しており、研究計画書演習の授業単位が取得できるのか、そもそも日本で希望する大学院に進学できるのかなどの不安を抱く（〔単位・進学の不安〕）。さらに、大学院進学を希望することは本当に自分にとって必要なか疑問視するようになり、〔別進路も摸索〕するようになる。

もともと日本語力が高く、授業内での発表もそつなくこなす能力があったロさんは、結局学期中に自分が納得のいく形でテーマを見出すことはできなかった。ただし、授業課題としては何とか等至点である〔研究計画書を提出する〕ことはできた。

5. 考察

本研究では、3名の留学生による研究計画書執筆過程を、母国での社会的文脈と、来日以降の教員間等の交渉も踏まえて分析している。その結果、単に記述レベルが向上したことが実感できただけではなく、研究計画書執筆が社会的営為の総和であることがTEMによって示されたのが特徴の一つである。

3名全員が研究計画書執筆に際し、様々な面において認識改善を迫られていることが明らかになった。ヤンさんは、日本と台湾の入試制度、及び求められる研究計画書の質を入学以前に痛感させられ、リンさん、ロさんは〔記述の質的相違を認識〕する。リンさん、ロさんは母国の作文の授業ではそれほど苦労したことではなく、研究に求められる記述レベルの難しさをYセンターで知ることになった。このように、語彙力だけでは研究ができないことを知る径路は、共通しているものと思われる。今まで遭遇したことのない、これらの「ゆらぎ」は、自身がどのような能力を今後身につければならないかを知る指標となるであろう。一方で、大学院進学を希望することで、これまでよりもより高度な問題提起や課題発見力が求められることを痛感し、研究計画書が書けない、もしくは研究そのものを断念する機会にもなると考えられる。

また入学期は異なるが、ヤンさんとロさんは〔テ

【テーマが未確定のまま授業が進む】不安を抱えながら研究計画書演習に参加している時期が見受けられる。この時期は研究テーマという核心的なことが進められず、代わりに文言や表現、段落形成についての課題をこなすことによって、効力感を持続させている時期と考えられる。

ここでは、研究計画書執筆を指導する側として、いかなる支援が考えられるかを述べたい。

入学以前に【日常での気づき】があったヤンさんやリンさんは、入学後絶余曲折がありながらもテーマを見つけ、テーマに沿った執筆が可能になっている。初期に定めたテーマ、特に個人的なエピソードは、その後研究を進めていく中で、「絵の具の上塗りのようになり、最終的には見えなくなる（細川 2006：46）」のである。入学後は【教員の指導】により、是正も必要である。しかしながら、この径路を通過したヤンさんとリンさん、通過しなかったロさんとでは、議論の深化にレベル差が受けられた。のことから、【日常での気づき】は、研究計画書を執筆する上で極めて重要な分岐点であると考えられる。教員から明確なテーマを与えることはできないが、教員側はテーマが明瞭ではない学生に対し、個人的エピソードで萌芽的な気づきがないか、改めて問うてみる必要があるであろう。

次に入学後の径路、特に分岐点から以下の支援が考えられる。まず、進学か就職かで思い悩んでいたリンさんは【教員の指導】によって【進学を希望する】ようになる。その際教員側がしたこととは、Yセンターの先輩が同時期にどのような研究計画書を執筆したかをアーカイブのように送付したことであった。大学院への進学を希望しても、実現するか否かを不安に感じている学生は一定程度存在するであろう。もちろん経済的・能力的な問題で、進学を強制することはできないが、かつて自身と似た状況の学生がどのような成果物（同時期における研究計画書）を提出したかを参照することは重要である。この時期の研究計画書を見ることで、自身の研究の可否を見極めることに繋がると考えられるためである。思うようにテーマ

が見出せず【別進路も模索した】ロさんに対しても、Yセンターの諸先輩がどのように思考したかを閲覧することができれば、不安軽減の一助になることができるのではないかと推察される。

一方、大学院入学前の研究計画書がほぼ完成したもの、希望先に断られたヤンさんの場合は、どのような支援が考えられるであろうか。細川（2006）では、研究計画書は大学院入学前に執筆するものではなく、寧ろ大学院入学後も継続される研鑽作業であることを述べている。このような学生に対しては、研究計画書の推敲過程は単に大学院合格に繋がるだけではなく、大学院入学後にも繋がることを説明し、さらにレベルの高い研究計画書を執筆するのを教員が支援し続ける必要がある。研究計画書には進路探しの面もあるが、何より、いかにして研究を進めるか、またそのためにはいかなる知識が必要かを確認する過程である。この点を教員は力説するべきであろう。

また、先述したように【テーマが未確定のまま授業が進む】時期は、多くの留学生が抱える問題であると思われる。その際、テーマ決定を急ぐよりも、表現や段落形成など「できることをさせる」ことにより、効力感を得させることが重要になると思われる。課程在籍中には挫折感を味わうこともあるだろうが、リンさんとロさんは研究計画書演習で論文で用いられる表現法を知り、論文執筆への有用性を実感していた。また、ヤンさんも【課題の優先順位の戸惑い】があったが、まずは表現法を中心とした課題を提出することで、不安を若干でも解消していたのではないかと思われる。

今後の課題として以下のことが考えられる。今回、HISによって調査協力者となったのは、X大学Yセンターに所属する大学院希望者というやや緩やかな括りであった。大学での専攻や、希望する研究科も異なるため、選択した径路が多様性を見せるのは当然であると言える。今後は調査協力者を、分野や専攻別によって絞ることで、制度的必須通過点、慣習的通過点だけではなく、結果的通過点も抽出される可能性がある。また、そのことによって分野別の大学院進学希望者への対応も

見出せるだろう。

また、今回はYセンターの学期内・学年内での研究計画書執筆過程をTEMによって描写したものである。しかし、前述したように研究計画書は大学院入学後も継続される活動である。また、Yセンターには存在せず、大学院入学後に参入するものとしてゼミが挙げられる。山田(2011)では、ゼミという共同体において卒業論文が執筆される過程がTEMによって描かれているが、研究計画書も、教員や他ゼミ生など、様々な構成員からなる共同体と無関係ではないであろう。今後はゼミに参入後の研究計画書執筆過程を分析することで、彼らが何に苦悩し、対処してきたかを明らかにできると思われる。

註

- 1 ここで言及されている社会言語的領域、社会文化的領域とはネウストプニー(2002)が述べた「文法外コミュニケーション能力」「社会文化的能力」に該当する。宮崎(2012)は、高等教育におけるレポートなどの文章課題を推敲する際にも、講義の内容理解や、テーマの選定、調査などの文法外コミュニケーションや、社会文化行動が取られていると述べている。
- 2 「人と活動と世界の間の時間を通しての関係の集合(Lave & Wenger 1991/1993: 81)」である。ゼミも指導教官や他のゼミ生などで構成される関係の集合である。
- 3 リンさんにも3回目のインタビューでTEMの確認を予定していたが、都合がつかず、断念せざるを得なかった。なお、リンさんにもデータやTEMの公表には許可を得ている。
- 4 協力者は全て仮名であり、その他の情報も協力者の特定化を回避するために部分的に改変している。
- 5 Yセンターは春秋の学期が、さらに半期に分けられて日本語の授業が行われている。ヤンさん、リンさんは5月末にbクラス、7月末にcクラスを修了している。ただし、「研究計画書演習」は春秋学期開始時点ではcクラス以上でなければ、受講することができない。
- 6 YセンターはX大学の付属校ではないが、秋学期入学の場合、条件を満たせば半年でX大学を推薦受験することが可能である。

参考文献

- 神崎真実・サトウタツヤ(2015)「開放システムと形態維持—形態維持と発生のプロセス—」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編著『TEA理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社、pp. 14-18.
- サトウタツヤ(2012)「第4章 理論編」安田裕子・サトウタツヤ 編著『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開—』誠信書房. pp. 209-243.
- サトウタツヤ(2015)「複線径路等至性アプローチ(TEA)—TEM、HSI、TLMG—」安田裕子、滑田明暢、福田茉莉、サトウタツヤ 編著『TEA理論編—複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社、pp. 4-8.
- 日本学生支援機構(2017)『平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果』
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/data2017.html 〈2018年11月28日アクセス〉
- ネウストプニー J.V. (2002)「インターフェイションと日本語教育」『日本語教育』第112号, pp.1-14.
- 細川英雄(2006)『研究計画書デザイン—大学院入試から修士論文完成時まで—』東京図書
- 細川英雄(2008)『論文作成デザイン—テーマの発見から研究の構築へ』東京図書
- 宮崎七湖(2012)『人文系大学院留学生の文章課題遂行過程における管理プロセス』早稲田大学出版部
- 毛利貴美(2018)「研究計画書を書く能力の育成」『早稲田日本語教育実践研究』第6号, pp.105-106.
- 安田裕子(2005)「不妊という経験を通じた自己の問い合わせ過程:治療では子どもを授からなかった当事者の選択岐路から」『質的心理学研究』第4号, pp.201-226.
- 安田裕子(2012)「TEM入門編—丁寧に、そして気楽に(楽に雑はダメ) 第1節 これだけ

-
- は理解しよう、超基礎概念」安田裕子・サトウタツヤ 編著『TEMでわかる人生の径路——質的研究の新展開——』誠信書房. pp. 1-3.
- 安田裕子 2015) 「分岐点と必須通過点——諸力(SDとSG)のせめぎあい——」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ 編著『TEA理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ——』新曜社、pp. 35-40.
- 山田嘉徳 (2010) 「大学ゼミでの卒業論文作成における離脱化過程——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的検討」『関西大学大学院心理学研究科 心理学叢誌』第3号, pp.57-67.
- 山田嘉徳 (2011) 「卒業論文を書き上げるまでの逡巡過程——指導教員との関係からみた参加軌跡の径路多様性」『関西大学大学院心理学研究科 心理学叢誌』第6号, pp.85-97.
- 吉村淳代 (2013) 「大学院進学希望者に対する授業の取り組み」『独立行政法人日本学生支援機構 日本語教育センター紀要』第9号, pp.110-116.
- 吉村淳代 (2015) 「大学院進学希望者の情報収集能力——研究計画書の作成を目指して——」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』第11号, pp.40-44.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press. (佐藤眞訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書.)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. New York : Cambridge University Press.

Exploration of Collaborative Online International Learning: Interactional and Intercultural Competence in Technologically Mediated Education Settings.

DON BYSOUTH (Kansai University, Division of Promotion of Educational Development)
KEIKO IKEDA (Kansai University, Division of International Affairs)

Abstract

Collaborative online international learning (COIL) represents a form of blended on-line and off-line learning in which students attending universities in different countries produce collaborative projects as part of their regular coursework. Given the highly distributed, technologically mediated interactions that are required for successful COIL collaboration, in this paper we consider the importance of recognizing how student competences routinely linked to intercultural skills and abilities are better formulated in terms of interactional competence. In addition, we briefly consider how such interactional competence can be approached as comprising a wide range of complex multimodal and epistemic interactional practices. As with the notion that the mere provision of study-abroad opportunities inevitably results in students acquiring intercultural competence, we argue that technologically mediated teaching and learning requires careful consideration of a range of constraints as well as the often-lauded affordances.

Keywords 国際オンライン協働学習 相互行為能力 異文化能力 国際教育
マルチモダリティ 社会的相互作用／collaborative online international learning, interactional competence, intercultural competence, international education, multimodality, social interaction

1. Introduction

One of the key drivers for exploring change in globally focused education has been the growing recognition that merely providing study abroad opportunities with an expectation that they will, by default, provide students with experiences that automatically confer cross-cultural awareness, intercultural competencies, communication skills and so forth (e.g., Lambert, 1994) is misplaced. More recently, it has become more clearly recognized that study abroad does not automatically confer positive social and cultural benefits without considerable

attention directed toward how student experience may be modified and influenced by a wide range of psychological and social influences (e.g., Vande Berg, Paige & Lou, 2012). In this regard, collaborative online international learning (COIL) initiatives have sought to provide a means by which global competencies and skills can feature *in-and-as* elements of more traditionally taught coursework, including mechanisms by which assessment of such competencies can be reliably measured.

Online communication through web-based video, image and text-based tools is a key

component of many contemporary approaches to online or virtual learning programs, with COIL seeking to integrate these with traditional methods of teaching and learning provision. This approach, developed through the State University of New York (SUNY) following from the pioneering initiatives by Jon Rubin to undertake online, collaborative learning for students undertaking filmmaking courses, has come to be leader in development and support for COIL related activities globally (www.coil.suny.edu).

COIL is presented as a form of globally networked learning (GNL) that seeks to promote education internationalization. The essential elements of COIL are that it involves courses that are co-taught, involving students and educators located in different countries or areas, and involves an explicit focus on collaborative groupwork, often in the form of projects that comprise an integration of digital and physical materials. While early COIL exchanges were often explicitly focused on forms of cultural exchange primarily, contemporary COIL initiatives may have a more disciplinary, formal academic objectives. COIL is generally embedded as part of a course of study (e.g., six weeks of COIL may be undertaken in a 15-week semester) rather than comprising the entire course. Often beginning practitioners may undertake small-scale COIL activities, perhaps for two weeks prior to developing more substantial collaborations. In addition, undertaking COIL before, during, or after a more traditional study abroad or student exchange program has been growing in popularity.

In seeking to explore the practical and applied aspects of COIL, given that they could be characterized as invariably involving technologically mediated human social interaction, consider that there has developed a considerable literature on learning using computer supported collaborative learning (CSCL), interaction and technology (Heath & Luff, 2000), and on technologies of system design (e.g., “technomethodology” as proposed by Dourish & Button, 1998), which take a decidedly *interactional* approach to understanding how technology gets used in real-world, particularized settings.

These ethnomethodologically informed approaches seek to understand and describe how technological systems, devices, and so forth are actually deployed, used, and understood with regard to the specific, local social settings in which their use is embedded. Now, while there is a considerable literature on the use of technology to support learning in online environments, there is less that is specific to COIL practice, although this is perhaps unsurprising as COIL does not represent a stand-alone method or technology of practice, and utilizes a range of technologies and pedagogies to undertake collaborative, group-based learning. In this paper, we will consider some aspects of the use of technology in highly diverse cross-cultural interactions for their implications in both the design and implementation of COIL and related teaching undertakings.

Here, we turn to a consideration of several concepts that might be considered as significant underpinnings to how COIL can be effectively undertaken, and consider some

contemporary ethnomethodologically oriented research that might have practical utility in COIL development and provision. COIL (and other forms of online learning) routinely seek to engage participants in developing a range of skills and abilities, in particular those relating to intercultural competencies. In addition, it can be useful to consider how intercultural competence can be understood with regard to interactional competencies, particularly in consideration of interaction that is technologically mediated. Moreover, how such mediated interaction may be comprised of a wide range of multimodal interactive practices, with many practices co-produced by participants to display their epistemic stance and status.

2. Intercultural Competence

In a broad sense, intercultural competence seeks to encapsulate a complex range of multilingual and multicultural practices that involve cognitive, behavioral and affective skills and abilities to produce and understand meaningful communication between participants from differing cultural backgrounds. In practice it might appear that the principle concern is on establishing effective ‘intercultural communication’ skills and abilities. Given that university websites, corporate training programs for international companies and organizations, and a vast array of public sector policy documentation all seem to reify intercultural communicative competencies, which seem to be in some way distant from the equally vast scholarly literature on the terms/concepts, these are on offer here as somewhat contentious definitions given the range of contemporary theoretical,

empirical, and disciplinary debates. In this regard, a useful starting point might be Deardorff (2009) in order to get a sense of the tensions that have been explored across recent conceptual and empirical investigations.

Perhaps at the heart of the concept of intercultural competence, at least in pragmatic settings, is that individuals and groups having a primary cultural inheritance, can at least begin to consider how to understand, communicate, and interact with individuals and groups who do not share the same cultural heritage. In order to facilitate this in practice, this may involve explicating social norms to cultural members from the perspective of their own and other cultures, or more commonly a consideration of others culture and how it may be different or similar to one’s own culture. This provides grounding for the observation that intercultural communication, perhaps alongside such things as intercultural awareness undertakings, has received perhaps the greatest attention, particularly in education contexts and settings in which skills and abilities relating to communication are often clearly prioritized as essential learning objectives across a range of undergraduate level programs of study.

3. Interactional Competence

Rather than simply assuming that knowledge of, or about, a particular culture might lead straightforwardly to some level of intercultural competence, there has been a growing emphasis towards understanding the importance of many interactional competencies that are associated with human social interactivity. One way of describing this

is to suggest that having knowledge of a particular cultural norm does not enable an appreciation of the *doing* of any associated cultural practice. In this sense, interactional competence is a term that attempts to embed, or perhaps recast, the concept of intercultural competencies as being reflective of lived, embodied knowledge, skills and abilities (i.e., as *praxis*).

Interactional competence has been approached as involving a fundamental reformulation of key conceptualizations relating to communicative competence and intercultural competence that has been influential in second language learning and teaching (e.g., Young, 2011), and was developed following from concepts of interactive practices (Hall, 1993). Perhaps given the applied linguistic focus, the concept has been primarily employed to consider a range of discursive practices, there may be utility in considering the importance of non-verbal, embodied aspects that may be constitutive of effective interactional context – particularly in technologically mediated settings such as those utilized by COIL. Briefly, examples of what might constitute interactional competence with regard to COIL (drawing from Young, 2008) include linguistic resources, identity resources, and interactional resources that are available to participants in a given interactive settings. Critically, these resources are utilized and deployed in given settings as contingent, co-produced practices. This is in contrast to earlier notions of intercultural competence as being primarily reflective of the knowledge or skills of individuals.

4. Multimodality

A considerable literature has developed that considers how participants engaging in online interactions (either synchronously or asynchronously) deploy a wide range of interactional modalities in order to achieve collaborative groupwork. Such modalities may include interactions that feature texts, emoticons, stamps, and photo exchanges that are now ubiquitous in social media apps and services (e.g., Bourlai & Herring, 2014; Chen et al., 2015; Ge & Herring, 2018; González-Lloret, 2011) as well as verbal resources such as laughter (Ikeda & Bysouth, 2013a), eye gaze and bodily conducts (Ikeda & Bysouth, 2017).

Multimodality in interaction, or the use of a range of modes of communication, is of critical importance when considering how technology can afford or constrain collaborative interaction. For one example of affordance, consider that when moving from voice only online interaction to online video interaction there is an increase in the interactive 'degrees of freedom' that interactants have available. However, as a constraint, consider how moving from face-to-face settings (e.g., classroom based) to online only settings may limit participant interaction. Further, in settings and contexts in which participants may be using a second language (L2) as the primary mode of communication there may well be additional constraints in addition to the technological (e.g., Ikeda & Bysouth, 2013b).

What this may underscore is that both in research and in practice, there may be considerable focus on speech exchange in the doing of intercultural competence and

interactional competence, but less attention has been traditionally directed towards other interactional practices relating to interactional competence. One example of the growing awareness of the importance of multimodal resources can be found in the study of the practices of smiling and laughter as important multimodal resources (e.g., Ikeda & Bysouth, 2013a; Attardo et al., 2013). While space precludes a detailed account of these practices here, it is important to consider that the growing scholarship on multimodality has led to at least one strong claim that multimodal interactional practices should be considered as comprising an essential element of interactional competence, and that they should be considered as equally important as linguistic practices (Ikeda & Bysouth, 2017).

For example, Ikeda and Bysouth (2017) investigated how L2 speakers of Japanese engaged in group interaction when utilizing a range of IT tools (iPad, desktop PC's, BIGPAD) to collaborate on group-based projects. In this research, what was of interest was how various linguistic resources (i.e., Japanese, English, or other languages available to the participants) and non-linguistic modalities were used in order to undertake collaborative group projects.

It is important to note here that some approaches to these issues take a more technologically driven orientation with an explicit focus on tool use, with Turner (2012) providing a summary of empirical and theoretical approaches that consider such things as personalization (i.e., how users may modify tools to reflect personal or group identity), customization (i.e., how users can alter systems for ease of use) and

appropriation (i.e., when tools and services are used in ways other than those anticipated by a designer; Dourish, 2003).

One quick way to gloss this is to consider that for a given IT tool there may be a range of different practices that users may orient to, in that one tool may be utilized in a very different way for one user than another. In other words, it is important to consider that for an instructor or course designer that assumptions about how a particular IT tool may be used by students' need to be flexible, in that the practices associated with the use of the tools are part of a complex ecology of the setting (e.g., Goodwin, 2013). In COIL settings and contexts this will involve linguistic, multimodal resources.

5. Epistemics in Interaction

Perhaps of some further interest as another focus with regard to multimodality in technologically mediated interactions, has been on investigations of the interactive display of epistemic status. In short, how people demonstrate to one another they understand, or do not understand, what another participant mean, intends or is doing. While epistemics is often considered to be mainly in the domain of verbal interactions, participants frequently employ numerous embodied practices to display to each other their epistemic statuses, and this may be of considerable importance when considering technologically mediated interactivity. A growing interest in epistemics in social interaction is perhaps closely tied to the development and implementation of online learning and assessment tools and services,

with educators seeking to understand how to better afford for technologically mediated learning environments in which multiple participants, often from diverse linguistic and cultural backgrounds, can better understand each other.

As one example of work seeking to explore the range of practices and modalities previously discussed, our research (Bysouth & Ikeda, 2014; Bysouth 2016) on synchronous video interactions provides a number of empirical instances of a range of these practices and how such practices may be of relevance for undertaking COIL related activities. In this research, Skype video meetings were undertaken as part of a COIL program in which participants were required to engage in collaborative group discussions and activities related to the development of basic level intercultural communicative competence and cross-cultural awareness. Participants in these sessions spoke a wide range of languages (e.g., English, Spanish, Japanese, Thai) and were physically located in several countries and time-zones (e.g., North American, Asia-Pacific, Europe). Analysis explored how participants managed to produce and recognize a range of epistemic constraints and affordances, notwithstanding their minimal experience of multiparty video-mediated interactions, and examined how participants were able to employ a range of explicitly embodied practices (e.g., visual availability during video exchanges, gesture, and affect displays produced to be visually and audibly available to interactants) in order to complete activities in cross-cultural interactions.

In addition, in COIL settings in which students are explicitly required to collaborate on the production of group projects, students may have difficulties in establishing ‘epistemic primacy’ (Stivers, Mondada & Steensig, 2011) among members. In short, who has the rights and responsibilities to know, or to ask questions (that may demonstrate lack of knowledge), or to initiate various task-based activities? While students may generally accord epistemic primacy to instructors (e.g., instructor questions given are to assess student knowledge rather than to inform the instructor about something unknown to them), this can be problematic in settings in which an instructor has no specialized skills or knowledge relating to a particular project topic, or when pedagogy involves opportunities for students to reflect on highly personal self and others cultural experiences. This is also likely to be more pronounced in asynchronous COIL activities which are primarily student led, with minimal instructor oversight of the actual pragmatic group interactions. Moreover, consider issues arising in settings in which the primary language of teaching is for many participants an L2 and that may involve cross-cultural/intercultural interactions with participants who do not have English as L1. As one example, consider the difficulties associated with teaching that occurs in English-medium settings in Japanese cultural contexts. When these are transplanted into virtual, online exchanges, there are likely to be a number of challenges for participants to engage in effective group collaboration.

6. Conclusion

Given that there is a considerable premium (and perhaps expectation) that students develop effective groupwork skills and abilities, that they can work collaboratively, there remain challenges for determining how students and educators can acquire such skills in online settings. As with the notion that merely proving study abroad experiences will lead to increased intercultural awareness or intercultural communication skills, assuming that technology can provide for these by default is likely to prove unproductive. For example, while there have been decades of research exploring the social psychological aspects of small group dynamics in a diverse range of face-to-face settings and environments, there is a growing need for more detailed studies of those that feature such activities in online (both synchronous and asynchronous) settings. As just one example, some have suggested that participants in online learning can profit from adopting particular philosophical orientations to what they are engaged with, by for example avoiding the use of employing ‘information transmission’ conceptualizations of the processes of online exchange, and adopting a more ‘social constructionist’ perspective (Kaye & Barrett, 2018).

In short, it may be that with growing use of ICT and COIL and COIL related approaches, we may need to fundamentally reconsider perhaps taken for granted approaches to teaching, learning and human social interaction in order to adequately take account of whether technologically mediated interaction can be conceptualized as

essentially involving the technological extension towards existing practices, or perhaps as representing new forms of human interactivity.

In moving away from the notion that proving study abroad opportunities for students (those with the financial and social capital to participate) will inevitably provide those students with intercultural skills and abilities, there has been a shift toward explorations of how pedagogy that is concerned with intercultural themes and issues needs to consider a range of related domains of human conduct. In addition, with the growing use of widely available ICT tools and services in facilitating virtual ‘study abroad’ experiences through such things as COIL, which seek to integrate both online and traditional face-to-face practices, there has been an appreciable increase in research focus on the technologically mediated aspects of culture by way of explorations of intercultural pragmatics, interactional competence, modalities of communication, and how knowledge is constructed and evaluated as relevant in highly diverse cultural settings.

References

- Attardo, S., Pickering, L., Lomotey, F. and Menjo, S. (2013). “Multimodality in Conversational Humor,” *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), pp.400-414.
- Bourlai, E. and Herring, S.C. (2014). “Multimodal Communication on Tumblr: I Have So Many Feels!” in *Proceedings of the 2014 ACM Conference on Web Science New York*, ACM Press, pp.171–175.

- Bysouth, D. (2016). "Cross-cultural Epistemic Displays in Technologically Mediated Interactions", 『大阪大学大学院人間科学研究科起用』第42巻 2016年 pp.209-234.
- Bysouth, D. and Ikeda, K. (2014). "Cross-Cultural Epistemic Displays in Multiple Participant Synchronous Video-mediated Interactions," paper presented at Skype Connections and the Gaze of Friendship and Family Conference, Microsoft Research Cambridge, Cambridge, United Kingdom (June 3-4).
- Chen, Y.Y., Bentley, F., Holz, C. and Xu, C. (2015). "Sharing (and Discussing) the Moment: The Conversations that Occur Around Shared Mobile Media," in Proceedings of Mobile HCI 2015.
- Deardorff, D. (Ed.). (2009). "The SAGE Handbook of Intercultural Competence", Sage.
- Dourish, P. and Button, G. (1998). "On "Technomethodology": Foundational Relationships Between Ethnomethodology and System Design," Human-Computer Interaction, 13(4), pp.395-432.
- Dourish, P. (2003). "The Appropriation of Interactive Technologies: Some Lessons from Placeless Documents," Computer Supported Cooperative Work, 12, pp.465–490.
- Ge, J. and Herring, S. C. (2018). "Communicative Functions of Emoji Sequences on Sina Weibo," First Monday, 23(11) (5 November).
- González-Lloret, M. (2011). "Conversation Analysis of Computer-mediated Communication," CALICO Journal, 28(2), pp.308-325.
- Goodwin, C. (2013). "The Co-operative, Transformative Organization of Human Action and Knowledge," Journal of Pragmatics, 46(1), pp.8-23.
- Hall, J.K. (1993). "The Role of Oral Practices in the Accomplishment of our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language," Applied Linguistics, 14, pp.145-166.
- Heath, C. and Luff, P. (2000). "Technology in Action", Cambridge University Press.
- Ikeda, K. and Bysouth D. (2017). "Multimodal interactional competence in the use of technology in L2 Japanese classrooms," In Tateyama, Y., Ishida, M. and Greer, T. (Eds.). Interactional Competence in Japanese as an Additional Language, National Foreign Language Resource Center.
- Ikeda, K. and Bysouth, D. (2013a). "Laughter and turn-taking: Warranting next speakership in multiparty interaction," in Glenn, P. and Holt, L. (Eds.). Studies of Laughter in Interaction, Continuum, pp.39-64.
- Ikeda, K. and Bysouth, D. (2013b). "Japanese and English as lingua francas: Language choices for international students in contemporary Japan," in Haberland, H., Lønsmann, D. and Preisler, B. (Eds.). Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education, Springer Publishers, pp.31-52.
- Kaye H. and Barrett J. (2018). "Making online teams work," in Baxter, J., Callaghan, G. and McAvoy, J. (Eds.). Creativity and Critique in Online Learning, Palgrave Macmillan.

- Lambert, R. (Ed.). (1994). “Educational Exchange and Global Competence”, Council on International Education.
- Stivers, T., Mondada, L. and Steensig, J. (2011). “Knowledge, morality and affiliation in social interaction,” in Stivers, T., Mondada, L. and Steensig, J. (Eds.). *The Morality of Knowledge in Conversation*, Cambridge University Press, pp. 3-24.
- Turner, P. (2012). “Outlining Epistemic Interaction,” in Proceedings of the 30th European Conference on Cognitive Ergonomics, pp.85-91 (August 28).
- Vande Berg, M., Paige, R.M. and Lou, K.H. (Eds.). (2012). “Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They’re Not, and What We Can Do About It”, Stylus Publishing, LLC.
- Young, R.F. (2011). “Interactional competence in language learning, teaching, and testing,” in Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 2), Routledge. pp.426-443.
- Young, R.F. (2008). “Language and Interaction: An Advanced Resource Book”, Routledge.

若手社会人の社会観と大学教育 —キャリアや実践的な教育を受けた経験に着目して— **Social Values and College Education for Young, Working Members of Society: Focusing on the Experiences gained through Career Education and Practical Training**

二宮祐（群馬大学学術研究院）

キーワード 社会人調査、パネル調査、教育の遅効性、自己責任意識、学歴主義／Survey of Workers, Panel Survey, Late Effect, Self-Responsibility, Meritocracy

要旨

大学3年生から大学卒業後2年目までの若者を対象としたパネル調査を実施した。その結果を分析したところ、「自己責任」志向と「学歴主義」志向は「勤め先の満足度」が低いと、どちらも弱まる傾向があつて就職後の職場の環境に影響を受けている可能性がある。そのうえで、大学在学時の学習経験も関係しているが、その特徴は一様ではない。すなわち、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」（キャリアに関する授業）の履修経験が多い場合、卒業後に「自己責任」志向が強くなる一方、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」（実践的な授業）の履修経験が多い場合、「自己責任」、「学歴主義」志向は強くなるわけではなく、むしろ、それらの志向性は弱くなる。大学での実践的な教育を受ける経験は、狭隘ですぐに陳腐化すると思われるような実務的スキルの習熟だけにつながるというわけではなく公共に資する思考の訓練を伴っていることを示唆するものである。このことは大学での教育は公共にのみ資すべきという価値観に基づいた職業に関する教育を否定する主張に対して、有意な反論となりうるものである。

1.はじめに

1.1. 問題の所在

本論文の目的は大学3年生から大学卒業後2年目までの若者を対象としたパネル調査の結果を分析することによって、その社会観の変化と大学在学時に経験したキャリアや職業に関連する講義との関係を明らかにすることである。

2011年4月の大学設置基準改正において、第42条の2「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」が追加された。そこで、キャリア教育について組織的に実施することが求められるようになった。その一方で、実際にはそれ以前の2000年前後からも労働市場の冷え込みによる学生の就職難に対応して、就職やキャリア開発に資するようなプログラムが提供されるようになっていた。たとえば、将来設計や社会（経済、業界、労働など）に関する知識の伝達、コミ

ュニケーションや論理的思考などの汎用的能力の涵養、インターンシップやサービス・ラーニングによる「現場」での経験を重視する学習、企業や官公庁などで働く社会人の講演を聞くことによる職業観の育成などが行われてきた。しかしながら、これらの経験の効果は初期キャリアの進展に伴つて顕在化するという「教育の遅効性」（吉本 2004）という問題があることから、さらには卒業生を追跡して調査することが難しいことから、必ずしも十分には検証されてきたわけではない。とりわけ、教育を受けることを通じて得ることになった直接的に仕事に役立つ知識や技術ではなく、社会に対するものの見方についてはこれまであまり検討されてこなかった。しかしながら、キャリアや職業に関連する教育の幅広い効果を考察の対象することは、今後におけるそれらの改善のためにも重要なことであると考えられる。そこで、本論文で

はこのような教育経験が卒業後の社会観に対して与える影響について調査データを用いて明らかにすることを目的とする。

1.2. 実証的な先行研究

若手社会人の持つ職業的能力についての自己認識と大学在学時の経験については、講義の内容・方法によって関係していることが明らかにされている（本田 2018）。また、大学生の社会観そのものの研究としては、その実態を大規模調査によって明らかにする（ベネッセ教育総合研究所 2008、2012、2016）、心理的自立との関係を心理学の観点から明らかにする（高坂 2018）、生活スタイルとの関係を心理学の観点から明らかにする（峰尾 2014）、心理学で用いるための尺度を開発する（峰尾 2017）、中学受験経験との関係を明らかにする（望月 2013）、といったものがある。しかしながら、社会観を対象とした研究はあるものの、個人の経年的な変容について関心を持つものは少ない。他方、大学在学時の経験と職業観・仕事観との関係を調べるものはあるものの（溝上 2018）、社会観まで展望することはできていない。

数少ないパネル調査による社会観の研究として、若者のライフコースと「能力主義」や「自己責任」などの志向との関係を検討しているものがあり、そこでは失業や無業、非正規雇用の場合の一部においてそれらが高まることが指摘されている（有海 2017）。とはいっても、他方、大学での教育、さまざまな経験との関係について研究しているものは限られている。そこで、社会観を分析の対象として、大学教育の市民的、社会的レリバנסについて考察する。大学教育は社会観に対してどのような関係を持っているのだろうか。

2. 分析に使うデータ

2.1. パネル調査の概要

分析に用いるデータは2013年から2016年まで毎年1回、全4回実施したパネル調査「大学での学びとキャリアに関する調査」である。この調査は大学教育の職業的レリバансが比較的弱いと想

定される文系分野における学習経験とキャリアの接続の様子を明らかに検討するためのものとして企図されたものであるが、同時に、対象者の社会観についても尋ねている。2013年の第1派調査では、法律学、教育学、社会学を専攻する学部3年生に対して、各分野を専門とする全国の大学教員を通して回答を依頼した。回収数は順に201、114、134、計449であった。質問の項目数が多大であったためか、予定していた回収数を大幅に下回る結果となってしまっている。2014年の第2派調査では回答数は順に107、82、85、計274であった。十分な回収数を得られなかつたために、調査会社のインターネット・モニターの中から学部4年生を補充、さらに、経済学の専攻を追加した。それらの回答数は順に、97、100、102、そして、経済学の102、計401であった。卒業後1年目の2015年第3派調査では、回答数は同じく順に第1派からの継続71、53、66、なし、計190、補充調査分30、37、35、32、計134であった。卒業後2年目である2016年第4派調査では、回答数は同じく順に第1派からの継続61、45、59、なし、計165、補充調査分16、15、17、16、計64であった。

2.2. データの基本的な特徴

以下、第4派調査時に正規、非正規を問わず職に就いている215のケースを対象として、基本的な特徴を示すものとする。

現在の勤め先の雇用形態は、正社員・正職員（常時雇用されている一般従業者）が82.3%、パート・アルバイト11.6%、派遣社員1.9%、契約社員・嘱託1.4%、臨時の任用（教員の場合に限る）2.8%である。勤務先の業種については10%以上を占める上位4つが金融（銀行・生命保険・信販など）14.0%、教育機関（学校・幼稚園など）13.5%、官公庁12.6%、小売（スーパー・百貨店など）10.2%であって、10%未満のものは多い順に、製造、サービス（旅行・観光・娯楽など）、情報・ソフトウェア、卸売（商社など）、住宅、不動産、飲食・宿泊（レストラン・ホテルなど）、運輸（鉄道・バスなど）、建設、マスコミ（新聞・放送・出版な

ど)、エネルギー(電気・ガス・熱供給・水道など)、農林水産であった。仕事内容については同様に10%以上を占める上位3つが、事務関係の仕事(企画・総務・経理など)34.0%、営業・販売関係の仕事31.6%、教員・保育士12.1%であって、10%未満のものは多い順にサービス関係の仕事(冠婚葬祭・ホテルスタッフ・調理など)、教員・保育士以外の専門的な仕事(社会福祉士など)、技術・開発関係の仕事(システムエンジニアなど)、運輸・保安(配送・警備など)、マスコミ関係の仕事であった。回答者の勤務先の業種、仕事内容の両者ともに幅広い。

表1 社会観についての回答 (%) 第2派N=214、第4波N=215

	とて もそ う思 う	やや そう 思う	りそ う思 わな	たく う思 い	まつ う思 ない	計
A 社会に出てからは人 と競争していくのが当 然だ	第2波 22.0	47.7	25.7	4.7	100.0	
	第4波 14.4	51.2	30.7	3.7	100.0	
B 生活に苦しんでいる 人は、努力が足りない せいだ	第2波 8.4	21.5	48.6	21.5	100.0	
	第4波 8.8	20.0	53.5	17.7	100.0	
C 政府は豊かな人からの 税金を増やしても、恵 まれない人への福祉を充 実させるべきだ	第2波 9.8	47.7	37.9	4.7	100.0	
	第4波 7.9	43.7	40.0	8.4	100.0	
D どの学校を出たかで 人生が決まる	第2波 10.7	44.9	32.7	11.7	100.0	
	第4波 4.2	37.7	44.7	13.5	100.0	
E 自分ががんばって も、社会を変えること はできない	第2波 15.4	50.0	30.4	4.2	100.0	
	第4波 14.4	53.5	28.4	3.7	100.0	
F 仕事よりも、自分の 趣味や自由な時間を大 切にすべきだ	第2波 17.8	51.4	29.9	0.9	100.0	
	第4波 20.0	51.6	27.4	0.9	100.0	
G 男性は外で働き、女 性は家庭を守るべきだ	第2波 5.1	22.0	34.1	38.8	100.0	
	第4波 4.2	13.0	46.0	36.7	100.0	
H 大卒の女性が専業主 婦になるのはもったい ない	第2波 19.2	37.4	34.6	8.9	100.0	
	第4波 14.0	36.3	34.0	15.8	100.0	
I 大学の授業で学んだ ことは、将来役に立つ	第2波 23.8	43.9	29.4	2.8	100.0	
	第4波 15.3	51.6	29.3	3.7	100.0	
J 地域や国の政治に関 心がある	第2波 19.6	42.5	30.4	7.5	100.0	
	第4波 14.4	39.1	35.8	10.7	100.0	
K 社会運動や労働運動 に参加したい(第4派 のみ)	第4派 2.8	14.0	47.0	36.3	100.0	

表1は社会観についての回答に関して、第2派、第4派が比較できるようにまとめたものである。どの項目も第2派と第4派とでは大きな差ではなく、社会観は変動することなく安定しているように見える。しかし、実際には、すべての項目において第4派で半数前後が回答を変更している。回答を

変更しなかったのは、最小で項目Hの100名、最大で項目Gの119名であった。それぞれの項目について、肯定的に回答を変更しているケースが15%~30%があり、否定的に回答を変更しているケースも同程度存在している。

表2 学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業 (%)

	ほとんど なかった 割くら い)	なかっ た(1-2 割くら い)	度あつ た(3-4 割くら い)	よく あった (5割以 上)	計
経済学 (N=15)	13.3	13.3	66.7	6.7	100.0
法学 (N=73)	8.2	28.8	50.7	12.3	100.0
教育学 (N=56)	5.4	16.1	46.4	32.1	100.0
社会学 (N=70)	2.9	31.4	44.3	21.4	100.0
					p=.062

表3 将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業 (%)

	ほとんど なかった 割くら い)	なかっ た(1-2 割くら い)	度あつ た(3-4 割くら い)	よく あった (5割以 上)	計
経済学 (N=15)	13.3	20.0	60.0	6.7	100.0
法学 (N=73)	6.8	26.0	52.1	15.1	100.0
教育学 (N=56)	5.4	32.1	35.7	26.8	100.0
社会学 (N=70)	7.1	44.3	37.1	11.4	100.0
					p=.093

表2は「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」を履修した頻度について、第2派の時点で尋ねた結果を学部毎に示したものである。表3は「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」を履修した頻度について、同じく第2派の時点の結果を示したものである。いずれの授業についても、教育学におけるそれぞれの頻度は他分野に比べてやや高いようであるとはいえ、学部間に大きな違いが見られるわけではない。

3. 授業の経験と「自己責任」、「学歴主義」志向

3.1. 誰がどのような授業を受けたのか

ここでは、表1に示した社会観の項目のうち財や地位の配分が能力・業績によって行われるべきだという意識に関連するA~Dの項目に着目する。そして、それらと「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」(キャリアに関する授業)、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」(実践的な授業)との関係を検討する。

表4 第2派「受けた授業の中で「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」の割合」×第2派「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」（%）

	とて もそ う思 う	やや そ う思 う	りそ う思 う	たく う思 う	まつ そ う思 う	計
ほとんどなかった (N=13)	7.7	23.1	46.2	23.1	100.0	
あまりなかった (N=54)	3.7	29.6	42.6	24.1	100.0	
ある程度あった (N=104)	7.7	22.1	55.8	14.4	100.0	
よくあった (N=43)	16.3	9.3	39.5	34.9	100.0	
						p=.038

表5 第2派「受けた授業の中で「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」の割合」×第2派「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」（%）

	とて もそ う思 う	やや そ う思 う	りそ う思 う	たく う思 う	まつ そ う思 う	計
ほとんどなかった (N=15)	6.7	20.0	26.7	46.7	100.0	
あまりなかった (N=71)	1.4	22.5	54.9	21.1	100.0	
ある程度あった (N=93)	9.7	23.7	50.5	16.1	100.0	
よくあった (N=35)	20.0	14.3	40.0	25.7	100.0	
						p=.020

表6 第2派「受けた授業の中で「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」の割合」×第2派「D どの学校を出たかで人生が決まる」（%）

	とて もそ う思 う	やや そ う思 う	りそ う思 う	たく う思 う	まつ そ う思 う	計
ほとんどなかった (N=15)	13.3	66.7	6.7	13.3	100.0	
あまりなかった (N=71)	8.5	42.3	33.8	15.5	100.0	
ある程度あった (N=93)	6.5	49.5	34.4	9.7	100.0	
よくあった (N=35)	25.7	28.6	37.1	8.6	100.0	
						p=.030

表4、表5、表6は、第2派調査のA～Dの項目と授業経験とをクロス集計して、5%水準以上の有意差があったものを示している。「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」(キャリアに関する授業)、が「よくあった(5割以上)」と回答する場合、「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」(「自己責任」志向)へ強く肯定している。また、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」(実践的な授業)が「よくあった(5割以上)」と回答する場合、「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」と「D どの学校を出たかで人生が決まる」(「学歴主義」志向)へ強く肯定している。

しかし、第4派調査のA～Dの項目と第2派時点の授業経験とのクロス集計では、有意差のあるものはまったく存在しなかった。すなわち、大学在学時においては、その因果の方向性は定かではないが—これらの授業を経験することによって「自己責任志向」、「学歴主義」志向が強まるのか、あ

るいは、そもそもそうした志向を持つ学生がそれらの授業を履修しているか—「自己責任」、「学歴主義」志向とキャリアに関する職業、実践的な授業の経験との関係はある程度存在するものの、卒業後には過去に受けた教育との関係はなくなるようみえるのである。では、大学卒業後の生活とそうした意識が変化することにはどのような関係があるのだろうか

3.2. 「自己責任」、「学歴主義」志向が弱くなる要因

従属変数として、既述のように履修した授業との関係が見られた「生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」(「自己責任」志向)、「どの大学を出たかで人生が決まる」(「学歴主義」志向)の二つを取り上げる。そして、第4派調査での回答の値(とてもそう思う=1、まあそう思う=2、あまりそう思わない=3、まったくそう思わない=4)と第2派調査での回答の値(同)の差を変数として用いる。正であればより否定的に、負であればより肯定的に回答を変えたことを意味する。たとえば、第2派で「あまりそう思わない=3」、第4派で「まったくそう思わない=4」であればプラス1、第2派で「あまりそう思わない=3」、第4派で「とてもそう思う=1」であればマイナス2となる。

表7は分析で使用する独立変数をまとめたものである。まず、専攻する学問分野については社会を基準として、経済、法、教育をカテゴリーとして用いる。次に、第2派の項目として、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」(キャリアに関する授業)、「将来に役立つ知識や技能が身につく授業」(実践的な授業)の履修頻度について「ほとんどなかった」を1、「あまりなかった(1-2割くらい)」を2、「ある程度あった(3-4割くらい)」を3、「よくあった(5割以上)」を4とする。アルバイト、部・サークル活動については、経験がまったくないものを1とするダミー変数を用いる。

表7 分析で使用する独立変数

学部（基準：社会）	経済、法、教育
第1 学んでいる内容 2 と将来のかかわりについて考え 派 りについて考 えられる授業	ほとんどなかった=1、あまりなかった (1~2割くらい)=2、ある程度あった (3~4割くらい)=3、よくあった(5割 以上)=4
将来に役立つ実 践的な知識や技 能が身につく授 業	同上
アルバイト (まったくして いないダミー)	まったくしていない=1、その他=0
部・サークル活 動 (半年以上参 加したもののはな いダミー)	参加したものはない=1、その他=0
第4 波	正規雇用ダミー 正規雇用=1、非正規雇用=0
勤め先の満足度	まったく満足していない=1、あまり満 足していない=2、まあ満足している =3、とても満足している=4
週当たりの仕事 時間 (残業含 む、複数の仕事 の合算)	25時間未満=1、25~30時間未満=2、30 ~35時間未満=3、35~40時間未満=4、 40~45時間未満=5、45~50時間未満 =6、50~55時間未満=7、55~60時間未 満=8、60~65時間未満=9、65~70時間 未満=10、70時間以上=11
過去半年間にお ける勤め先での 教育訓練の受講 日数	教育訓練はない=1、平日~1日程度=2、 2日以上1週間未満=3、1週間以上2週間 未満=4、2週間以上1ヶ月未満=5、1ヶ月 以上=6
この1ヶ月の収入 (税保険料引き 前・諸手当を含 めて、複数の仕 事をしている場 合合算で)	5万円未満=1、5万円以上10万円未満 =2、10万円以上15万円未満=3、15万円 以上20万円未満=4、20万円以上25万円 未満=5、25万円以上30万円未満=6、30 万円以上=7
勤め先の正規從 業員数 (基準： 官公庁・学校な ど)	29人以下、30~299人、300~999人、 1,000人以上

そして、第4派の項目として、正規雇用について、その場合を1とするダミー変数を用いる。勤め先の満足度として、「まったく満足していない」を1、「あまり満足していない」を2、「まあ満足している」を3、「とても満足している」を4とする。週辺りの仕事時間(残業含む、複数の仕事の合算)として、「25時間未満」を1として、そこから5時間毎に区切って数値を与えて最も多い「70時間以上」を11とする。過去半年間における勤め先での教育訓練の受講日数については、「教育訓練はない」を1、「平日~1日程度」を2、「2日以上1週間未満」を3、「1週間以上2週間未満」を4、「2週間以上1ヶ月未満」を5、「1ヶ月以上」を6とする。この1ヶ月の収入については、「5万円未満」を1として、そこから5万円毎に区切って数値を与えて最も多い「30万円以上」を7とする。勤め

先の正規従業員数は「官公庁・学校など」に勤務していてその数を計算することが難しい場合を基準として、「29人以下」、「30~299人」、「300~999人」、「1,000人以上」をカテゴリーとして用いる。

表8は「生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」(「自己責任」志向)が否定的になる要因について、順序ロジスティック回帰分析によって明らかにしたものである。第4派の項目だけを投入したモデル1は、「過去半年間勤め先での教育訓練の受講日数」が多いほど否定的に、「この1ヶ月間の収入」が多いほど肯定的になることを示している。教育訓練を受けることは「自己責任」志向を強めることにはならず、他方、収入が多いことはそれを強めることになっている。第2派の項目を投入したモデル2は、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」(実践的な授業)の経験が多いほど否定的になる傾向を示している。大学在学時にそうした教育を受ける機会が多かった場合、たとえば、他者や自己の生活苦の理由を実践的な知識や技能を就職前に身に付けていないことに求めたうえで、その努力不足を責め立てるようになるというわけではないのである。その一方で、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」(キャリアに関する授業)の経験が多い、「勤め先の満足度」が高い、「勤め先の正規従業員数」が29人以下であるといったそれぞれの場合には、「自己責任」志向が強くなる。キャリアに関する授業は実践的な授業とは対照的に、就職後の「自己責任」志向を強めることにつながっている。モデル3は出身学部を投入したものであるが、その結果はモデル2と変わらない。就職後に「自己責任」志向が弱まるかどうかは、大学在学時の授業経験と関わりがあるもののその内容次第であり、かつ、若手社会人の職場での待遇や置かれている立場とも関係しているといえるだろう。また、出身学部、雇用形態による違いはない。

表8 「生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせい」否定的原因（順序ロジスティック回帰分析）

	モデル1			モデル2			モデル3		
	B	S.E.	有意確率	B	S.E.	有意確率	B	S.E.	有意確率
学部（基準：社会）									
経済							-0.511	0.747	
法							-0.522	0.733	
教育							0.634	0.784	
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業				-1.059	0.512	*	-1.199	0.528	*
将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業				1.140	0.559	*	1.163	0.564	*
アルバイト：まったくしていないダミー				1.079	1.093		1.199	1.139	
部・サークル活動：半年以上参加了ものはないダミー				0.294	0.592		0.637	0.615	
正規雇用ダミー	-0.194	0.449		-0.730	0.849		-0.978	0.876	
現在の勤め先の満足度	-0.346	0.184	+	-1.169	0.402	**	-1.136	0.405	**
週当たりの仕事時間	0.008	0.056		-0.014	0.106		-0.022	0.108	
過去半年間勤め先での教育訓練の受講日数	0.187	0.092	*	0.261	0.229		0.353	0.236	
この1か月の収入	-0.310	0.149	*	-0.450	0.282		-0.316	0.292	
現在の勤め先：正規従業員数（基準：官公庁・学校など）									
29人以下	-0.999	0.535	+	-3.806	1.220	**	-3.991	1.245	**
30人以上299人以下	-0.117	0.507		-1.063	1.154		-0.895	1.205	
300人以上1,000人以下	-0.449	0.519		-1.333	1.112		-1.336	1.133	
1,000人以上	-0.020	0.455		-0.804	1.021		-0.673	1.058	
閾値 -3	-7.767	1.358	***	-11.305	2.540	***	-11.263	2.668	***
閾値 -2	-5.935	1.005	***	-9.597	2.336	***	-9.309	2.411	***
閾値 -1	-3.368	0.916	***	-7.186	2.218	**	-6.843	2.298	**
閾値 0	-0.733	0.883		-4.000	2.048	+	-3.640	2.144	+
閾値 +1	0.931	0.912		-1.824	2.053		-1.490	2.146	
閾値 +2	1.895	0.989	+	-0.506	2.195		-0.136	2.285	
-2対数尤度	492.380			136.573			134.424		
χ^2 値（自由度）	18.714(9)*			33.482(13)**			35.632(16)**		
Nagelkerke R2	0.091			0.446			0.467		
N	214			214			214		

+: p<.10, *: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

表9 「どの学校を出たかで人生が決まる」否定的原因（順序ロジスティック回帰分析）

	モデル1			モデル2			モデル3		
	B	S.E.	有意確率	B	S.E.	有意確率	B	S.E.	有意確率
学部（基準：社会）									
経済							-1.256	0.799	
法							-0.710	0.745	
教育							-0.807	0.812	
学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業				-1.460	0.532	**	-1.392	0.543	*
将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業				2.025	0.606	**	1.931	0.609	**
アルバイト：まったくしていないダミー				1.434	1.123		1.106	1.154	
部・サークル活動：半年以上参加了ものはないダミー				0.104	0.599		0.263	0.629	
正規雇用ダミー	-0.112	0.449		-0.954	0.878		-0.836	0.901	
現在の勤め先の満足度	-0.492	0.184	**	-0.942	0.396	*	-0.927	0.404	*
週当たりの仕事時間	0.078	0.056		0.225	0.112	*	0.215	0.115	+
過去半年間勤め先での教育訓練の受講日数	0.069	0.091		-0.213	0.234		-0.188	0.244	
この1か月の収入	0.004	0.148		0.013	0.280		0.033	0.293	
現在の勤め先：正規従業員数（基準：官公庁・学校など）									
29人以下	-0.556	0.529		-1.800	1.141		-1.964	1.177	+
30人以上299人以下	-0.546	0.503		-1.048	1.171		-1.147	1.233	
300人以上1,000人以下	-0.144	0.510		-1.135	1.107		-1.237	1.136	
1,000人以上	-0.722	0.452		-0.518	1.020		-0.720	1.083	
閾値 -2	-5.219	1.004	***	-6.748	2.280	**	-7.569	2.426	**
閾値 -1	-3.174	0.911	***	-4.073	2.075	+	-4.814	2.226	*
閾値 0	-0.488	0.881		-0.586	1.996		-1.138	2.121	
閾値 +1	1.205	0.895		1.011	1.999		0.496	2.111	
閾値 +2	4.143	1.319	**	3.957	2.275	+	3.331	2.377	
-2対数尤度	493.675			130.733			127.978		
χ^2 値（自由度）	14.438(9)			30.716(13)**			33.470(16)**		
Nagelkerke R2	0.071			0.422			0.450		
N	214			214			214		

+: p<.10, *: p<.05, **: p<.01, ***: p<.001

表9は、「どの大学を出たかで人生が決まる」（「学歴主義」志向）が否定的になる要因について、表8と同様に順序ロジスティック回帰分析によって明らかにしたものである。第4派の項目だけを投入したモデル1は、「勤め先の満足度」が高い場合に肯定的に変化することを示している。第2派の項目を投入したモデル2は、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」（実践的な授業）の経験が多いほど否定的になる傾向を示している。大学在学時に実践的な授業によって知識や技能を身に付ける経験をしたからといって、「学歴主義」志向を強めるわけではないのである。また、「週当たりの仕事時間」が長いほど、同じく否定的になるようである。現在における長時間労働そのものと、そこから得られる充実感あるいは疲労感はかつて取得した学歴の意味を低減させるようである。他方、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」（キャリアに関する授業）の経験が多くたり、「勤め先の満足度」が高かったりする場合には就職後の「学歴主義」志向を強めるようである。モデル3は出身学部を投入したものであるが、その結果はモデル2と概ね変わらない。

「自己責任」志向、「学歴主義」志向と大学在学時の授業経験は同じ傾向を示している。すなわち、キャリアに関する授業の経験の多さで強まり、実践的な授業の経験の多さで弱まるのである。

4.まとめと結論

大学在学時においては、キャリアに関する授業の経験と「自己責任」志向、実践的な授業の経験と「自己責任」、「学歴主義」志向に、因果の向きはわからないものの関係があった。しかし、卒業後に再び「自己責任」、「学歴主義」志向について尋ねてみたところ、一見するとそれらの関係はなくなるようであった。そのうえで、同一人物を比較することのできるパネル調査の分析によって、その志向の変化を検討したところ、どちらの志向についても共通の方向性が確認できた。キャリアに関する授業の経験が多い場合にはそれらの志向性は強くなり、実践的な授業の経験が多い場合に

はそれらの志向性は弱くなる。また、職場での待遇や置かれている立場とも関係していて、どちらの志向が強くなることにも共通していたのは「勤め先の満足度」が高い場合であった。卒業後にも、それぞれの教育経験と「自己責任」、「学歴主義」志向の変化とは関係がみられるのである。

キャリアに関する授業は専門的な知識の枠組みに依拠して自己の将来のキャリアについて考えるうえで有益であると考えられる一方、卒業後に「自己責任」志向を強くする可能性がある。すなわち、個人の責任を重視するあまりに格差や貧困といった社会的な課題を放置する姿勢を生じさせることになりかねず、民主的な社会の形成・維持を困難にさせることにもなるだろう。その一方で、実践的な授業の経験は「自己責任」、「学歴主義」志向を強めるわけではなく、むしろ、それらの志向性を弱めることにつながっている。このことは、大学での「将来に役立つ実践的な知識や技能」を身に付ける経験は、ともすれば狭隘ですぐに陳腐化すると思われるような実務的スキルの習熟だけにつながるというわけではなく、公共に資する思考の訓練を伴っていることを示唆するものである。たとえば、法学であれば商取引・契約や地域行政に関する知識、経済学であれば労働や暮らしに関する知識などは、社会的な課題に対して深く考察できることに貢献しているのだろう。以上から、実践的な授業はキャリアに関する授業とは異なって、卒業後に利己的な姿勢を弱くすることに関係している。このことは大学での教育は公共にのみ資するべきという価値観に基づいた職業に関する教育を否定する主張に対して、有意な反論となりうるものである。

残された課題は教育には「遅効性」があるといわれてきたことに関係するものである。大学教育の「遅効性」研究は知識や技術に関してあまり行われているわけではなく、社会観についてはほとんど進められていない。しかしながら、大学教育の効果を検討するためには、卒業後も射程に入れた調査を行う必要がある。特に、大学在学時と卒業後をつなげて検討することができるようなパ

ネル調査の実施と分析が重要な課題である。

参考文献

- 有海拓己 (2017) 「若者の社会観・意識と変容」
乾彰夫・本田由紀・中村高康編『危機のなかの
若者たち—教育とキャリアに関する5年間の追
跡調査』, 東京大学出版会, pp. 313–334.
- ベネッセ教育総合研究所 (2008) 「第1回 大学生
の学習・生活実態調査報告書」.
——— (2012) 「第2回 大学生の学習・生活実
態調査報告書」.
——— (2016) 「第3回 大学生の学習・生活実
態調査報告書」.
- 本田由紀 (2018) 『文系大学教育は仕事の役に立
つか—職業的レリバנסの検討』, ナカニシヤ
出版.
- 高坂康雄 (2018) 「大学生における心理的自立と
経済的自立・社会観との関連」『和光大学現代人
間学部紀要』, 第11号, pp. 123–134.
- 峰尾菜生子 (2014) 「大学生における生活スタイ
ルの違いによる社会観の差異」『日本青年心理學
會大会発表論文集』, 第22回, pp. 36–37.
——— (2017) 「大学生における日本社会に対
する社会観の特徴—自由記述に基づく社会観
尺度の作成と妥当性の検討」『青年心理学研究』,
第28卷2号, pp. 67–85.
- 溝上慎一 (2018) 『大学生白書—いまの大学教育
では学生を変えられない』, 東信堂.
- 望月由起 (2013) 「大学生の社会観・就労観—中
学受験経験に着目して」『日本教育社会学会大会
発表要旨集録』, 第65回, pp. 310–311.
- 吉本圭一 (2004) 「高等教育と人材育成—『30歳
社会の成人』と『大学教育の遅効性』」『高等教
育研究紀要』(高等教育研究所), 第19巻,
pp. 245–261.

付記

本研究はJSPS科研費 18H03657、24330232 の助成
を受けたものです。

**経路依存による就職協定（就活ルール）の分析
—中学校・高校・大学における新卒労働市場の比較—
Analysis of Regulation of Recruitment System by Path Dependence
—Comparison of Graduate Labor Market in Middle School, High School, University—**

中島弘至（関西大学学事局授業支援グループ）

要旨

制定以来、大卒労働市場の就活ルールは長い歴史を刻んだ。しかし、これにより同市場が平穏であったことは殆どない。選考前倒しによる企業の違反は繰り返され、公平性と教育環境の保護の観点からも、常に批判の対象となってきたのである。本稿では、この市場が重要であるにも関わらず、一向に安定性を確保できない就活ルールについて、経路依存の視点から分析を行う。ここで経路依存とは、当初に行われた選択が後の経路を制約する現象をいう。そして論文では、大卒労働市場の辿った足跡を点検し、ルールがどうして機能しなかったのか、あるいは方法次第でその遵守は可能であったのか、などを検討する。

大卒労働市場の分析にあたり、経路依存の手法を用いるのは、同市場と諸条件の共通するものが他にも存在するからだ。つまりルールの存在やプレイヤーの構成、経済的な時代背景など、中学校・高校の労働市場には重複が多々みられる。だがこのように大学との共通点が多いにも関わらず、それら市場ではルール違反はおおよそ生じなかつたのである。果たしてどのようなことが大卒労働市場との経路を分けたのか。

結論を先取りすると、新卒労働市場は始まりにおいて学校の委任業務に違いがあること、ルール設置後に大型景気が度々到来したことなどが判明する。しかし重要なことはそれへのプレイヤーの対応であろう。結果として、大卒労働市場ではルールが遵守されず混乱が続くことになり、中高の労働市場ではそうならなかつたのである。また論文では経路依存を踏まえることで、将来において大卒労働市場のルールを遵守するための施策について議論する。

キーワード 新卒労働市場、就職協定、経路依存／University Graduate Labor Market, Regulation of Recruitment System, Path Dependence

1. 問題意識と目的

2018年9月3日、日本経済団体連合会（経団連）会長が記者会見において、21年春入社対象の新卒学生から、就活ルール（会社説明会や選考開始などの期日を定めた就職活動の指針）を廃止する意向を表明した。経団連が採用日程を采配することに違和感がある、というのがその理由だ。直ちに大学など多方面から、ルール廃止の及ぼす影響を懸念する声が上がった。また興味深いことは、このルール廃止発言を経済同友会が前向きに評価したのに対し、日本商工会議所は反対したのである。経済団体でも構成企業の性格が違えば、

一枚岩とはいかないようだ。その後、政府・経団連・大学団体が参加する「関係省庁連絡会議」で協議し、21年春入社組を対象とした新ルールを作成することで、一応の解決をみた。

このたびの経団連の会長発言は、就活ルールの必要性の有無について、久しぶりの論議を再燃させた。なかでも力強く感じるのは、企業の通年採用が拡大しつつある昨今、ルールを廃止し、市場自由化を進めるべきとした議論だ。確かにルールは守られないのであり、市場は需給関係にあるから、制約は小さい方が望ましいであろう。ただその場合、企業の力関係からも学生の内定は大企業がより先行し、中小企業は後に取り残される。選

抜性のある大学ほど大企業との結びつきは強く（竹内 1989、松尾 1999）、いま以上に、学校歴による就職格差の広がる可能性が出てこよう。一方で、大学の教育環境保護の観点から、例え守られなくとも、目安としてのルールは必要とする議論がある。しかし実際のところ、解禁日が守られなくとも、常に企業はそれを意識してきた。そのため約束事（ルール）が目安に置き換われば、期日以前の採用行動への罪悪意識は、ますます薄いものになろう。

ところで就活ルール（1997年－）については、就職協定時代（1953－96年）を含めると約65年の歴史がある。その間、企業の採用行動は主として景気の動向から大きな影響を受けてきた。つまり好況時には企業の採用意欲が旺盛となり、我先にとばかり活動時期は前倒しとなる。かたや不況時には企業の採用意欲は減退、活動時期の大きな混乱はなくなる。まさに新卒労働市場はこうした事態の繰り返しであった。従って、廃止論も含めたルール存亡の危機は、これまでにも何度か経験したのである。

まずは就職協定発足から約10年後の62年、（経済団体と大学団体との間で就職協定は交わされるが）、一方の相手方である日本経営者連盟（日経連）が野放し宣言をした。神武・岩戸といった大型景気が到来し、企業の青田買いが横行したからである。以後、72年に日経連が復帰するまで、大学だけの就職協定が続いた。時代は日本経済にとって高度成長の黄金期であるが、協定としてはルール違反の山が積み上った。2度目のルール存亡の危機は81年、就職協定の監視役である労働省がその役を放棄したのである。オイルショックの不況を乗り越えた企業が活動をエスカレートさせ、採用時期を大きく前倒しさせたからだ。労働省は遵守委員会を設置するなど監視を強めたが、遂に企業のルール違反は制御することができなかった。

3度目の危機は84年、日経連専務理事による就職協定廃止発言である。当時、米国では日本経

済を賞賛する本が出版されるなど、我が国は世界にその存在を誇示しつつあった。一方で労働省が監視役を退いた後も、企業の青田買いは一向に収まらない。協定見直し発言はそのような状況下で飛び出したのである。この後、大学・経営者団体は早期化に繋がるOB訪問の自粛を申し合わせる。続く4度目のルール存亡の危機は91年、就職協定廃止の導線ともなる日経連次期会長の発言である。80年代後半からのバブル景気は絶頂期を迎える、いかなる策を講じても青田買いを抑制できなかつた。ただこの発言がそれまでと違うのは、その後、デフレ不況が長期に及んだにも関わらず、日経連の協定廃止への意思が崩れなかつたことだ。

96年、またも日経連会長の就職協定廃止の発言があり、本格的な廃止論議が沸き起こる。どうとう大学団体も受け入れるところとなり、就職協定は廃止されたのである。廃止後に日経連は倫理憲章を制定し、これが就活ルールと呼ばれる。協定同様に期日を設けるものの、縛りは緩やかであり、企業が責めを負うことは少ない。そのため採用選考がさらに前倒しとなり、全体の選考期間も長引くことになった。そして今回（2018年）の廃止発言は、就活ルール移行後としては初めてのものである。

さて本稿は大卒労働市場の辿った足跡を点検し、どうして就職協定がその機能を果たせなかつたのかを明らかにする。これまでの就職協定に関する研究は数が少ないうえ、大卒市場との関係を通史的に論じたものは見当たらない。そのため就活ルール改革に向けた論議が始動した今日、この点に着目する意味は大きいだろう。

また分析には経路依存の手法を用いる。経路依存ではことの始まりが重要であるとし、ことの時点や順番も重視される。つまり企業の当初からの機会主義的行動が悪しき慣習を生み出し、さらに周囲のプレイヤーがその制御の機会を逃すことで、経路の切り替えを困難にしたのである。ところで大卒労働市場には類似する市場がある。中学

校・高校の新卒労働市場であるが、そこではルールが生かされ、これまで保持されてきた。ついては経路依存の理論に沿って、学校間の比較を行いつつ、大学における新卒労働市場の問題点を考察したい。最後には、このたびの就活ルール廃止発言を受けて、私なりに新卒労働市場の改革に向けた、いくつかの提案を行う。

2. 先行研究

初期の学卒就職の研究としては、1960-70年代の学歴主義の研究があげられる（新堀 1966・1969）。学歴主義には、「大学出、高校出、中学出などという段階別の学歴によって人間を評価するいわば垂直的な学歴主義と、同じ段階の学歴をもっているにしても、出た大学の固有名詞や学部によって人間を差別するいわば水平的な学歴主義との二つ」（新堀 1969：2）がある。高い学歴・学歴は容易に良質の就職機会と結びつくが、それらの研究では学歴主義を否定的に論じた。この頃、大卒労働市場には就職協定が制定されるものの、同市場の分析はまだ関心対象にない。ただ協定は守られることが多く、企業のルール違反は目に余るものがあった。続く70-80年代の学歴主義研究（Dore 1976、麻生・潮木編 1977、岩田 1981）では、そこに一定の合理性があると解釈されるようになる。すなわち高等教育のマス化が労働市場の需給関係を変化させ、学歴主義の考えの中に、選抜の効率性や合理性を見て取ったのだ（苅谷 2010：12-3）。さて90年代初頭にバブルが崩壊すると、長期にわたる深刻な就職難が到来した。関心を集める大卒労働市場からは多くの研究が生まれた。それは就職活動における、情報収集から面接・内定までのプロセスを扱った研究（苅谷 1995、平沢 1995、濱中 2007・2010）、企業からみる望ましい人物像の研究（岩脇 2004、小山 2010）、また数は限られるが、就職協定を扱った研究（平野 1991、中村 1993、田中 2006）などである。以下では本稿

と関係する研究について、いくつかピックアップしてみる。

濱中（2010）では、就職協定廃止前後の就職・採用活動の変化について研究を行っている。偏差値ごとに学生を群（高い順からA・B・C）に分け、調査時点は3時点（93・97・05年）に分けた。この状況のもとに活動・内定時期を調べた。その結果、就職協定の廃止により、活動・内定時期はともに早期化し、また期間全体では活動が長期に及んでいた。一方で大学の選抜性については、廃止後の05年での大学間格差が最も大きかった。確かに就職活動の早期化・長期化の結論は、他の研究結果とも合致する。だが大学の格差の分析では、就職協定の廃止だけを要因としてよいのか。というのも、小泉政権時代の05年は低成長であるものの、いざなぎ景気超えの景気拡大が続いた。つまり大学間格差では、好景気が就職協定廃止よりも影響した可能性があるのだ。協定史においては常に景気が最大の変動要因である。

平野（1991）では、就職協定を中心として新卒労働市場全体を分析した。そこには協定発足以降の各時代の採用（就職）活動状況が記録されている。企業や大学が浮き足立つ場面も詳述されており、ルール遵守が一筋縄ではいかないことを痛感させる。そして論文最後のまとめにおいて、解決に向けた提言を行っている。すなわち「現行協定の今まで期日の変更や違反企業への罰則の強化など小手先の改革をしても、就職戦線の問題は解決できない。問題は企業や大学、学生の意識、体質にあるからだ」と指摘する。また大胆な改革の必要性を訴え、「解決する方法の一つとして企業が一年中開けている就職用の窓口の開設を認めてはどうだろう。そこに企業の資料を揃え、学生の質問にいつでも答えられる態勢にしておく。つまり採用、就職活動の期間を大幅に拡大するのだ」とした。これは通年採用の提案でもあるだろう。まさに時代を確認しなければ、今日の議論を聞くような錯覚さえする。なお通年採用は市場の自由化を前提にしており、（後段で批判を展開するが）

新卒労働市場の正常化への試みとしては適当でないと考える。

ところで中学校・高校においても新卒労働市場は存在する。このことで外国にはない、学校から職場へのスムーズな移行を実現している。これに関した研究は数多く存在するが（乾 1990、吉川・岡崎 1990、苅谷 1991、苅谷・菅山・石田 2000、本田 2005）、ここでは本稿に關係した研究について取り上げる。

石田（2000）は学校から職業への移行について、中学校と高校とのメカニズムの相違をあげた。まず職業安定所が全面的に関与する中卒者の場合では、「全国需給調整会議」が開催され、全体的な調整が行われる。すなわち全国には自県内で求職数が求人数を上回る「供給県」と、その逆である「需要県」があり、融通によって互いに調整するというものだ。また学校と企業との関係では、中学校・高校の選考過程にその違いがあった。高校の場合は企業との実績関係が重視され、学内選考で選ばれた生徒が企業で不合格となることは少ないと。しかし中卒者の場合は職安が主導するものの、大手企業などでは厳しく選考され、不合格のケースも多々生じる。確かに70年代をはじめ中卒者は「金の卵」として引く手あまたであった。だがこうして検証をすると、大人社会に都合よく振り回された一面も見出せよう。

苅谷（1991）では、安定的な就職を可能にした高卒労働市場の解明を試みた。そして「就職協定」や「一人一社主義」といった日本的なものは、教育の論理により導かれたものであり、市場の論理からは逸脱的だという。しかし一方で、これが結果的に市場のメカニズム以上に、経済合理的なジョブマッチングの仕組みを生みだしたとする。確かに若年者の失業問題に悩む先進諸国は多く、「就職協定」や「一人一社主義」が問題解消に大きく貢献したであろう。ただこのシステムが経済合理的であるかといえば、疑問がないわけではない。というのも効率性の点では妥当であるが、競争的な点では果たして経済合理的といえる

だろうか。なおバブル崩壊後は求人の大幅減により、高卒労働市場は厳しい局面に立たされている。

以上、各学校の新卒労働市場に関わる先行研究を概観した。そのなかで大卒に関する研究では、就職活動の実態をそれぞれの角度から分析していた。しかし、時系列的な分析の中で、（新卒労働市場などの）制度内でどのようなメカニズムが働いたかは捉えられていない。つまり制度内で生じた事象が、時間的経過を通じて、制度自体にどう影響を与えたかである。一方で、中高卒の職業移行に関する研究は、大学進学率の上昇とともに関心は薄れていた。ただ制度の基本的部分では、大卒のものと共通点がみられるのであり、これらを比較することで新たな知見が得られるかも知れない。については本稿を通じて、そうした分析を行っていきたい。

3. 3つの新卒労働市場

我が国における若年者の就職では、学校から職業への移行が一般的である（田中 1980、濱口 2013）。中学校・高校・大学のほか、短大や専門学校などからの移行もあるが、以下では前者3つの学校を対象にする。

ところで戦後の日本では、第1次産業への従事者が半数近くあり、雇用者の占める比率は多くなかった。だが1947年に学校教育法が制定されると、尋常小学校などは新制中学校に一本化され、多数の卒業生を輩出することになる。そのため学校から職業への移行が急増し、雇用者比率は飛躍的に伸長したのである。また戦前においても、新規学卒者に対する公的な職業紹介は存在した。それは職業紹介法（21年）によるものであり、制定4年後に学卒者への紹介も始めた。戦後には職業安定法（47年）が施行され、49年の改正からは、学校にも職安業務の一部が委任される。このように中学校・高校・大学では同時期に、学校が就職業務に関わることになった。

(図1) 就職協定(就活ルール)の選考開始日の比較

	景気	大学	高校	中学		景気	大学	高校	中学
1953 S28		10/1	1月以降	1/10					
1954 S29							8/20		
1955 S30							8/20・9/5	9/16	
1956 S31			10/1						
1957 S32			9/10				8/20		
1958 S33									
1959 S34			8/15						
1960 S35				11/1					
1961 S36		10/1・10/13							
1962 S37									
1963 S38									
1964 S39									
1965 S40							7/1		
1966 S41			8/1						
1967 S42									
1968 S43									
1969 S44									
1970 S45									
1971 S46			10/1						
1972 S47									
1973 S48			5/1						
1974 S49									
1975 S50			9/1						
1976 S51			10/1						
1977 S52									
1978 S53									
1979 S54									
1980 S55									
1981 S56									
1982 S57									
1983 S58									
1984 S59									

注. 荘谷(1991)表5-1を参照した。また大学では1997年から就活ルールである。

(1) 大卒労働市場

戦後まもない日本経済は不安定であり、大卒労働市場では求職難の時代が続いた。しかも新制大学の誕生（47年）で学生数が急増し、旧制学生も含めた就職には大きな混乱が予想された。文部省は53年、経済団体と大学団体の間に学生の推薦試験日等を取り決めさせた。これが就職協定の始まりである。新卒労働市場において、企業が何度もルール違反を繰り返したことは前述した（第1章）。ここでは野放し宣言の日経連が復帰し（72年）、その後の市場プレイヤーによる、就職協定遵守に向けた懸命の努力について述べたい。

①労働省・日経連などで構成する中央雇用対策協

議会が発足し（72年）、これ以降、同協議会が率先して就職協定に関わるようになった（日本私立大学連盟 2002：13-5）。なかでも労働省はリーダーシップを發揮し、新卒労働市場の正常化に向けて積極的に関与する。オイルショックの不況により、一時的に企業のルール違反は収束したが、70年代後半より再び目立ち始めた。78年、労働省・日経連などは就職協定遵守委員会を設置し、違反企業に対し注意・勧告・公表の3段階を行うことにした。だが企業のルール違反は一向に収まらず、遂に労働省は監視役から降りた（81年）。②日経連・経団連を中心とする経済4団体、および大手企業115社からなる就職協定遵守懇談会

が発足し（86年）、協定遵守の声明を出すとともに、各大学には（声明を記載した）日経連タイムスを送付した。この懇談会は翌年に239社、さらに翌々年には308社まで参加企業が膨らんだ。88年には「就職110番」も設置し、違反企業への監視をより強めた。しかしそれでも企業の青田買い阻止できなかつた（関西大学就職部 1994：94-103）。

このように就職協定を守るため、協定史上、2度にわたり大掛かりな組織的努力が行われた。だが慣習化した企業のルール違反は防げなかつた。

（2）高卒労働市場

苅谷（1991：7）によると、中学校・高校の就職協定は、労働・文部事務次官の共同通達（52年）にまで遡及することができる。卒業以前の早期に就職が決まることが、中高の教育に悪影響を及ぼすため、採用選考日を設定したのである。その後、大型景気が到来し、（大卒労働市場と同様に）高卒の人材は引っぱりダコとなつた。しかし採用実績を重んじる学校と企業との関係、あるいは「一人一社主義」の教育的配慮から、就職協定が高卒労働市場を大きく混乱させることはなかつた。60年代を通じて高校進学率は上昇を続け、75年には90%以上の中学生が高校へと進学するようになる。そのため60年代後半から企業での採用対象は、中学から高校へと転換することになつた。すなわち高卒就職者のブルーカラー化が進んだのである。

70年代のオイルショック時には、高卒者も求人が減少するとともに、内定取り消しなどの事態が生じた。だがそれを乗り切ると求人は再び盛り上がりをみせる。次の転機は80年代半ばに訪れた。OA化が進み、とりわけ高卒女子への求人が減少するようになった。しかし後半のバブル期には再び企業の採用意欲が旺盛となり、求人倍率は上昇する。90年代になるとバブル崩壊が高卒者の求人を減少させ、大学進学率の急伸がそれにさらに拍車をかけた。大企業では採用対象を高校から

大学へと転換し、高卒就職にはかつての輝きがなくなるのである。

（3）中卒労働市場

前述のように、就職協定は中卒労働市場にも設置された。また図1からは、1月10日の選考開始日が発足当初から変更のないことが分かる。50年代の好景気の到来は、中卒労働市場にも大きな影響を与える、引く手あまたの状況が続いた。しかし青田買いのような市場の混乱はなかつた。といふのも、職業安定所が主体的に中卒の職業紹介に関与しており、企業の機会主義的な行動は抑制されたのである。60年代の高度成長期では、企業から引きも切らない求人があり、中卒の労働市場は高い求人倍率を記録した。一方で、中卒から高卒への転換も着実に進み、求人企業の内訳にも変化が生じていた。

ところで我が国ではかつて「集団就職」という、地方から都会へと、若者が集団で就職する時代があった。つまり全国では求人・求職者の不釣合いの地域があり、職安がそれらの需給関係を調整することで、集団就職が実現したのである。70年代には不況時に求人が落ち込むものの、中卒就職希望者は依然「金の卵」として、企業から熱い視線を浴びた。ただ80年代前半には求人が減少し、同時に中卒の就職希望者の絶対数も減少した。後半以降のバブル期では再び高い求人倍率を示した。しかし90年代にバブル崩壊すると、中卒への求人は高卒同様に激減し、厳しい冬の時代を迎える。

4. 大卒労働市場の分析

（1）経路依存¹

大学の新卒労働市場においては、長らく続いた就職協定が廃止され（97年）、以後、就活ルールへと受け継がれた。だがその就活ルールも廃止が決まり、新たなルール作りが模索されている。度重なるルールの破綻は繰り返される景気変動、企

業や学生心理などを考慮すれば、なるべくしてなったという解釈もある。しかし本稿では、(歴史はやり直せないものの) 同市場が穏やかな歴史を刻む可能性もあったと考える。ただそれには歴史の巡りあわせが重要である。かたや想定外の経路に進んでしまうのも、この歴史の巡りあわせであろう。

経路依存性とは、過去のある時点で行われた選択が、その選択にいたった当初の諸条件が後に変更されたにもかかわらずそのまま続いている現象を指す…。

河野 (2002 : 56)

「始まり」はきわめて重要である。この主張こそが経路依存論を象徴している。(傍点は引用者)

Pierson (2004=2010 : 14)

大卒の新卒労働市場に類似するものがある。それは近い存在ともいえる高卒および中卒の労働市場だ。つまり (インパクトは異なるが) 就職協定も同じ時代に設置されており、学校という教育機関が市場と関わるのも同様である。しかし大学の労働市場のみが、就職協定が守られずにその廃止という憂き目にあった。果たして運命を分けることになった要因とは何か。まずは始まりに注目したい。

1949年、「職業安定法」が改正されると、学校は職業安定所の業務を委任されることになった。それには3つのケースがある。一つには職安が学校と協力して職業指導を実施し、就職斡旋を行う(第25条の2) ものだが、これには職安が就職斡旋に全面的に関与する。二つ目は職安が必要と認めた場合、学校が斡旋業務を一部分担する(第25条の3) もので、学校は求人申込の受理や求職者の紹介等の業務を分担する。そして三つ目は、学校が労働大臣に届け出て職業紹介業務などを行う(第33条の2) もので、学校の自由度は増す

ことになり、職安には求人数や就職者数などの報告だけで済む。さてこれら条項の学校への適用状況だが、まず中学校では第25条の2の適用は7割弱であり、第25条の3の適用は3割弱(52年) であった(菅山・西村 2000 : 83)。また高校は(菅山 2000 : 230) の表に基づくと、第25条の2・第25条の3・第33条の2の適用比率は、14.3%・53.9%・31.9% (56年) である。さらに大学においては、すべてが第33条の2の適用校であった。

こうした行政(労働省・職業安定所)と学校(大学・高校・中学校)との関係が、それぞれの経路を分けた大きな要因と考えられる。もちろん彼ら生徒(学生)には年齢差があり、若年者保護の点からも、適用条項を分ける必要はあった。だが後年の大卒労働市場の混乱ぶりをみるならば、ここには別の手立てのあった可能性がある。

ところで大学にはもう一つボタンの掛け違いがある。それは“就職協定”的取り決め方であり、以下、文部省が大学に宛てた通知文(=就職協定)の一部(53年)を示そう。

近年、就職試験の時期が次第に早くなり、大学の教育効果を低下させる傾向が見られることは、各大学においても重大な関心を持っておられることが存じます。…この問題について大学側が実行すべき事項…に意見の一致を見ましたので、ここに通知いたします。については、文部省として…依頼書を業界側にも送付しましたが、この申合せが大学側の責任において実施される限り、業界側の協力を得られる見込みでありますから、各大学においても、この申合せの実現に御協力下さるよう特にお願いします。(傍点は引用者)

通知文には別途、学生の推薦日や試験開始日も記載される。そしてこの期日は、(上掲の本文が示すように) 企業の協力があってこそ守られるのだ。これでは対等にルールが結ばれたとはいま

い。さらに日経連50年史における就職協定発足時の記述はこうである。

大学等卒業予定者を対象とする、いわゆる就職協定の歴史は古く、その発端は一九五三年（昭和二八）にさかのぼる。当時の就職難のなかで学生の企業への働きかけが早まり、教育面への影響が懸念されるようになったため、大学側団体、業界、関係省庁が出席して就職問題懇談会が開催され、その結果、大学側は学生の推薦開始を一〇月一日以降とすることを申し合わせるとともに、産業界側もこれに協力することとなった。（傍点は引用者）

（日本経営者団体連盟 1998：127）

この企業側の協力という立場は、経済団体の著作物でも確認することができたのである。

さて前述したように、大卒労働市場では当初から青田買いが横行し、就職協定を違反する企業は続出した。このことで協定当事者の日経連が役割放棄をしたり（62年）、協定撤退宣言（84・91・96年）をしたりした。また監視役の労働省が降りる事態も発生した（81年）。こうした混乱もあって、就職協定は当初の理念と乖離し、選考期日なども何度も度々見直されたのである。一方、中学校や高校の労働市場はどうか。中学校では、職業安定所が主体的に就職斡旋業務を行うのであり、企業の採用前倒しという事態は起こり得ない。また自由度がある程度許容された高校ではどうか。実のところ、高校でも好況時には企業の青田買いが発生していた。しかし「高校教育への影響が考慮さ

れ、解禁日は比較的厳格に守られてきた。その厳守を高校側が強力に求めてきた」（苅谷 1991：171）のである。従って、高校では市場を正常化させる復元力があったといえよう。

（2）配列と効率性

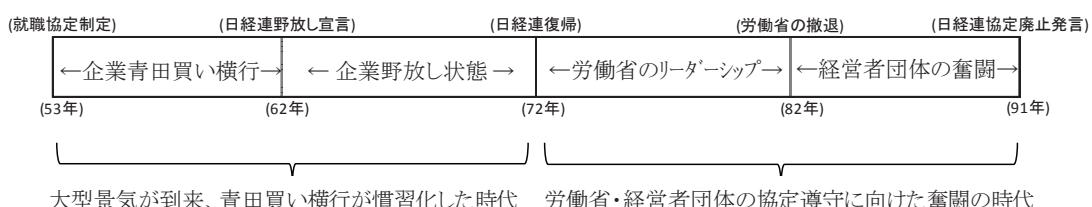
配列とは事象が生起する時点のことであり、その順番のことでもある。就職協定発足の数年後、大卒労働市場に大型景気が到来した。確かに日本経済の発展には大きな貢献であるが、誕生もない協定にとっては大きな試練であった。また同市場のプレイヤーたちは、協定下での振る舞いに不慣れでもあった。つまりルール違反の常態化は、やがてルール自体の存立を危うくする。その認識に欠けていた。さらには行政や経済団体も無策であったのである。

配列が重要になる。…過程が進めば進むほど経路の切り替えはむずかしくなる。（傍点は引用者）

Pierson (2004=2010 : 21-2)

図2に基づくと、日経連は62年に青田買いを抑制できないとして、協定当事者の地位から降りた。その後、企業の野放し状態は約10年続くが、この間、協定遵守を困難にする新たな芽が育ってくる。情報報誌会社が、学生宛に企業の求人情報の無料提供を始めた（62年）。以降、解禁日前の情報提供が、多分に就職協定違反を助長させる。また文系を中心に自由応募制が浸透し、学生は多数の企業を訪問するようになった（70年）。

（図2）就職協定の大まかな歴史区分（1953～91）



こうした学生と企業の接触機会の増加は、採用選考の早期化をさらに後押しした。このようにみると、日経連の不在はルール違反を促進し、経路の切り替えを難しくしたのである。配列の議論にもどると、(72年の日経連復帰までの)一連の事態がこの時点で起こらず、例えば先送りされたならば、後の新卒労働市場の混乱は回避されたかも知れない。というのも第3章「大卒労働市場」でみたように、同市場では後年2度にわたり、協定遵守に向けた懸命の努力が行われた(図2)。つまりこの努力が早期に実施されたならば、就職協定遵守が実現することも十分期待できたのである。一方で、中学校や高校での配列の議論は不要であろう。神武・岩戸の大型景気到来の際にも、企業の青田買いは抑制され、学校推薦の慣行が維持されたからである。

ところで経済学には市場が競争と学習により、適正化されたとした考え方がある(Pierson 2004=2010:121)。確かに価格と生産における需給関係では、調整過程を通じて適正価格が導かれよう。それでは新卒労働市場の場合はどうか。

制度は人間の相互作用に含まれる不確実性を減少するために存在する。これら不確実性は、解決すべき問題の複雑性と個々人のもつ問題解決のソフトウェア…双方の帰結として生ずる。上の表現のなかに、制度が効率的であることを意味するものは何もない。(傍点は引用者)

North (1990=1994:32-3)

ここで制度とは就職協定である。Scott (1995=1998:53) では制度を、社会的行動に対し安定性と意味を与える、認知的・規範的・規制的な構造と活動から成り立つと定義した。そしてこの定義からすると、大卒労働市場には規範的というよりも、規制的な一面が強いであろう。確かにノースのいうように、協定は制度として不確実性を減少させた。しかしその不確実性は納得できるレベルにまで減らせなかった。なぜなら多くのプレイヤー

一には意思があり、その行動が読めないからである。それでも個々の企業(学生)は、他社(者)の動きを予測したうえで、事を進めるであろう。結局、多くのプレイヤーが早い行動へと駆り立てられることになる。つまり就職協定は非効率なものとなり、長きにわたりその性質は引き継がれたのである。

(3) 長期変動

就職協定の歴史を辿っていくと、ある時期から、協定を廃止へと向かわせる空気が充満する。それは80年代半ばの日経連専務理事の廃止発言に始まるだろう。90年代に入ってからも、就職協定廃止の是非は問われる(日経連次期会長の廃止発言(1991)・経済同友会の廃止提言(1991))。バブルが崩壊し、長期不況が続く時代においても、それは沈静化しなかったのだ。やがて廃止論の勢いは増していく、ある一線を超えたことで、事態は急展開するのである。

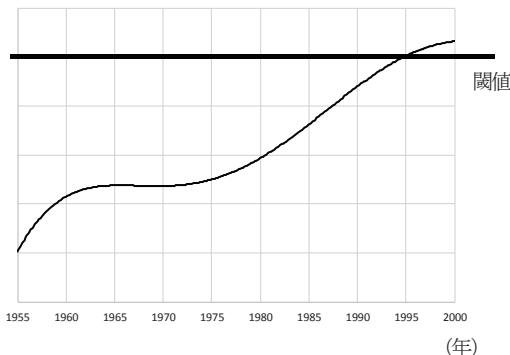
その効力の影響は、大きな変化の引き金を引くある種の臨界レベルに達するまでは小さいままである。…これはゆっくりと圧力が蓄積し、ひとたびある臨界レベルに達すると急速に「状態変化」が生じる現象のことを指している。(傍点は引用者)

Pierson (2004=2010:108)

効力とはルール違反であり、変化とは就職協定の廃止である。好景気を背景に、新卒労働市場にはルール違反の山が築かれた。その度に、制度(就職協定)を破壊する圧力のボルテージは上昇した。しかし不況になるとルール違反は収まり、ボルテージが下がることで、制度廃止の危機は遠のく。ただこうしたことが何度も繰り返されると、ボルテージは容易には下がらない。すなわち臨界レベルへと近づいていく。そしてある時点で、圧力が臨界レベルに達すると、制度は破壊へと向かう。90年代の大卒労働市場では、そのような事態

が生じた。図3ではそのことを示している。圧力は時間とともに上方へ押し上げられ、80年代後半のバブル経済からは上昇傾向だ。

(図3) 就職協定廃止に向けた圧力



そして閾値を超えると、景気が冷めても修正は困難となり、就職協定は廃止へと追い込まれたのである²。

(4) 就職の機会均等と職業選択の自由度

経路依存から、就職協定廃止の過程を説明することで、大卒労働市場の負の側面を強調した。そこには（選考前倒しにより公平性を保てないことで）、就職の機会均等が損なわれた意味も含めていた。一方で同市場の制度的変質が、思わぬ収穫を招いたことも事実であろう。それは（特に文系で）学校推薦制から自由応募制への移行であり、これにより学生は複数の企業選択が可能になった。つまり職業選択の自由度という観点からは、中高の「一人一社制」に比べ、大卒市場は制度変化により優れた制度になったのである。

5. まとめ

経団連会長の就活ルールの廃止発言以来、その是非について混乱が続いている。既に述べたように、こうした議論は今に始まったものではなく、過去に何度も繰り返された。その都度、市場の自由化を求める声と、ルール維持を求める声に概ね二分されたのである。まずはこの議論を考えてみ

たい。

市場の自由化では、協定史において近い事例を見ることができる。それは日経連が就職協定を放棄した時代（1962～71年）であった。そこでは企業の青田買いが横行し、收拾のつかない事態が続いた。だがその結果、企業（学生）の採用（就職）がうまくいかなかったかといえば、それはどうだろう。駆け引きや運不運はあったものの、彼らは収まるところに収まつたのではないか。ならば市場の自由化は何が問題なのか。それは①早期の選考で偏差値の高い大学の学生が有利になる、②大学での貴重な学習時間が奪われる、などが考えられよう。従って自由な市場を支持するのであれば、①②を容認しなければならない。一方でルール維持の場合はどうだろう。これも協定史の教えるところで、決して安泰なものとはいえない。すなわち企業には、ルール違反の慣習が染み付いている。そのため常にルールは守られないのであり、ルール廃止論は何度も再燃することになる。これらを踏まえるならば、いずれの解決策も当を得ていないのである。

これまでの議論に基づいて、本稿では解決のヒントを見つけようとした。つまり同じような就職協定であっても、労働市場が違うと協定の運命も違ったのである。大卒市場では度重なるルール違反に翻弄され、協定は常に問題児のように扱われてきた。かたや中高の市場においては、協定は安泰なまま存続ができた。その違いについては既に述べたとおりである。

さて大卒労働市場に新たなルールを制定するならば、これまでの焼き直しであってはならない。学校間比較から得られた知見も踏まえ、いくつかの提案を行っていきたい。一つには、新ルールにはもっと拘束力がなければならない。そうでなければこれまでの二の舞になるだろう。事前に法的な拘束をかけるのか、事後に制裁をかけるのかの方法がある。二つ目には、大卒市場の歴史的過程の検証からも、悪しき慣習や不用意な施策（無策）を慎むことだ。経路依存がその検証に有効な

ものであった。三つ目には、大学での学習時間確保のために、卒業要件を厳しくする措置が必要である。抜け駆けする大学を心配する向きもあるが、評価を高めたい大学が相当数見込めるならば効果はあろう。四つ目として、企業の採用が新卒に偏重する現状を改善し、転職市場を充実させる施策が重要である。以上のことと提案したい。

最後に、大卒労働市場は長い歴史の中で、問題を抱えつつも多大な貢献をしてきた。しかし90年代にボーダレス社会が到来すると、グローバルに展開する企業では、ますます世界を相手にしなくてはならなくなってしまった。つまり欠陥を抱えたままの現行の大卒就職システムは、時代にそぐわないものである。については市場改革の迅速かつ着実な実行が望まれる。

註

¹ 大卒労働市場の分析の場合、(我が国の大卒一括採用という)「国際的に珍しいまことにユニークな企業の人の採用のやり方」(田中 1980 : 371)から、諸外国との比較により、同市場を分析することもできよう。事実、いくつかの先行研究(田中 1980、濱口 2013)ではその成果を蓄積している。ただこれらの市場においては、国により環境・歴史・文化、さらには経済的背景が異なるのであり、日本との比較を容易には行えない。加えてルール違反の絶えない、我が国独自のシステムを解明する場合、その要因と対策の検討には限界を感じる。

つまり本稿が比較対象として望むのは、分析対象の市場と、環境・歴史・文化などが類似するものである。そして多くの特徴を共有するならば、大卒労働市場が混乱する要因を突き止め、改善に向けた方策を練ることが可能かも知れない。幸い我が國の中卒・高卒労働市場では、大卒市場となりの共通点を持つ。しかも前2者の市場は後者のものと比べ、概ね安定的であった。

さて労働市場の分析には、経路依存の手法が適

切であろう。というのも経路依存とは、当初の何らかの選択が、後に続く経路を分かつからだ。すなわち異なる経路を辿らせた要因を特定することで、これら市場の比較分析を行えるのである。

² 閾値効果は「要因の漸増的・累積的効力がもたらす結果は、漸進的変化でない場合が多い」(Pierson 2004=2010 : 108)である。従つて、図3においては正確な作図でなく、イメージ図のようになった。ところで閾値に達したことで、状態変化(就職協定廃止)の生じた制度は、圧力が低下したから(例えば不景気)といって、状態変化以前に戻るわけではない。つまり選考の前倒しが常態化し、ルールの存在や好不況の影響は、以前ほど及ばなくなるのである。

参考文献

- 麻生誠・潮木守一編(1977)『学歴効用論—学歴社会から学力社会への道』有斐閣.
- Dore, Ronald P.(1976). "The Diploma Disease: Education, Qualification and Development", George Allen & Unwin Ltd. (=2008, 松居弘道訳, 『学歴社会 新しい文明病』岩波書店.)
- 濱口桂一郎(2013)『若者と労働 「入社」の仕組みから解きほぐす』中央公論新社.
- 濱中義隆(2007)「現代大学生の就職活動プロセス」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア』勁草書房.
- 濱中義隆(2010)「1990年代以降の大卒労働市場就職活動の3時点比較」苅谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会.
- 平野秋一郎(1991)「就職協定の歴史と今日の採用活動状況」『季刊 労働法』159、総合労働研究所.
- 平沢和司(1995)「就職内定企業規模の規定メカニズム—大学偏差値とOB訪問を中心に—」苅谷剛彦編『大学から職業へ—大学生の就職活動と

- 格差形成に関する調査研究』広島大学大学教育研究センター.
- 本田由紀(2005)『若者と仕事 「学校経由の就職」を超えて』東京大学出版会.
- 乾彰夫(1990)『日本の教育と企業社会——元的能力主義と現代の教育=社会構造—』大蔵書店.
- 石田浩(2000)「中卒者就職のミクロなメカニズム」 荘谷剛彦・菅山真次・石田浩編『学校・職安と労働市場 戦後新規学卒市場の制度化過程』東京大学出版会.
- 岩田龍子(1981)『学歴主義の発展構造』日本評論社.
- 岩脇千裕(2004)「大学新卒者採用における「望ましい人材」像の研究—著名企業による言説の二時点比較をとおしてー」『教育社会学研究』74 : 309-27.
- 荘谷剛彦(1991)『学校・職業・選抜の社会学 高卒就職の日本のメカニズム』東京大学出版会.
- 荘谷剛彦(1995)「就職プロセスと就職協定」荘谷剛彦編『大学から職業へ—大学生の就職活動と格差形成に関する調査研究』広島大学大学教育研究センター.
- 荘谷剛彦(2010)「大学就職の何が問題なのか」荘谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会.
- 河野勝(2002)『制度 (社会科学の理論とモデル)』東京大学出版会.
- 関西大学就職部(1994)『就職部35年のあゆみ』関西大学.
- 松尾孝一(1999)「90年代の新規大卒労働市場—大学ランク間格差と企業の採用行動」『大原社会問題研究所雑誌』482 : 17-37.
- 中村高康(1993)「就職協定の変遷と規制の論理—大卒就職における「公正」の問題ー」『教育社会学研究』53 : 111-30.
- 日本経営者団体連盟(1998)『日経連五十年史一本編』日本経営者団体連盟.
- 日本私立大学連盟(2002)『就職協定の歴史』日本私立大学連盟.
- North, Douglass G.(1990). "Institution, Institutional Change and Economic Performance", Cambridge University Press. (=1994、竹下公訳『制度・制度変化・経済成績』晃洋書房)
- 小山治 (2010)「なぜ企業の採用基準は不明確になるのか 大卒事務系総合職の面接に着目して」 荘谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会.
- Pierson, Paul(2004). "Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis", Princeton University Press. (=2010、柏谷祐子監訳、『ポリティクス・イン・タイム 歴史・制度・社会分析』勁草書房)
- Scott, Ricard W.(1995). "Institutions and Organizations", Sage Publications, Inc. (=1998、河野昭三・板橋慶明訳『制度と組織』税務経理協会)
- 新堀通也(1966)『学歴—実力主義を阻むもの』福村出版.
- 新堀通也(1969)『学閥 この日本的なもの』福村出版.
- 菅山真次・西山幸満(2000)「職業安定行政の展開と広域紹介」 荘谷剛彦・菅山真次・石田浩編『学校・職安と労働市場 戦後新規学卒市場の制度化過程』東京大学出版会.
- 菅山真次(2000)「中卒者から高卒者へ」 荘谷剛彦・菅山真次・石田浩編『学校・職安と労働市場 戦後新規学卒市場の制度化過程』東京大学出版会.
- 竹内洋(1989)「新規大卒労働市場における「ねじれ効果」」『京都大学教育学部紀要』35 : 151-67
- 田中博秀(1980)『現代雇用論』日本労働協会
- 田中宣秀(2006)「理想像からほど遠いわが国の就職採用活動 —就職協定が廃止されてから10年が経過して」『生涯学習・キャリア教育研究』2 : 11-8.
- 吉川洋・岡崎哲二編(1990)『経済理論への歴史的パースペクティブ』東京大学出版会.

**関西大学における全学内部質保証推進組織を中心とした
内部質保証システムの構築とその体制
Development of the “University-Wide Internal Quality Assurance system
Organization” in Kansai University**

山咲博昭（関西大学企画管理課）

要旨

学校教育法により定められた、文部科学大臣が認めた認証評価機関による大学評価（以下「認証評価」という。）は、日本のすべての大学を対象として、7年に1度受審することが義務付けられている。関西大学（以下「本学」という。）が認証評価を受審している公益財団法人大学基準協会（以下「大学基準協会」という。）は、2004（平成16）年度より認証評価を開始した。本学における自己点検・評価活動は、1994（平成6）年度以来2010（平成22）年度までは2年周期、2011（平成23）年度以降は3年周期で全学的に実施し、認証評価は自己点検・評価活動の周期に沿って6年周期で受審している。

第3期の認証評価では、これまで以上に内部質保証を重視した大学評価を行うこと、全学的な教学マネジメントの状況により重きを置いて評価することが謳われ、「内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織」（以下「全学内部質保証推進組織」という。）が「内部質保証のための全学的な方針及び手続」に則り、各学部・研究科その他の組織におけるPDCAサイクルを実効性のあるものとして運営又は支援することが求められている（大学基準協会、2017：3, 5）。

本稿では、PDCAサイクルの全体を包含する内部質保証システムを有効に機能させる必要性が高まってきたことを背景に、本学が従前の体制から現在の全学内部質保証推進組織を中心とした体制に改善・改革するまでの歩みを実践報告として全学および学外に広く共有する。

キーワード 認証評価、内部質保証、自己点検・評価／Certified Evaluation and Accreditation, Internal Quality Assurance, Self-Assessment

1. 本学の自己点検・評価体制とその変遷

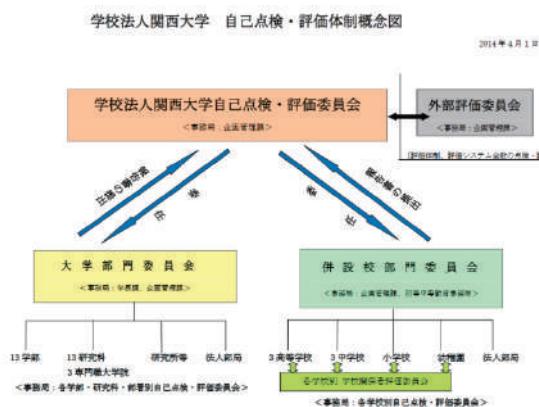
本学は、1994（平成6）年4月に「関西大学自己点検・評価委員会」を設置し、教育研究活動等の改善・改革に努めてきた。この組織の在り方として、現状に対する責任を担う学部執行部とは別組織とし、第三者的立場で公平性を保つことを重視してきた。しかしながら、2004（平成16）年度に認証評価制度が導入され、「関西大学の自己点検・評価を行い、その改善に責任をもつ」という姿勢が強く求められることとなり、従来の委員会体制ではその役割が果たし得ず、委員会内部で改善を求める声が上がった。

全学的に種々議論を重ねた結果、2009（平成21）年4月に「学校法人関西大学自己点検・評価委員

会規程」及び「外部評価委員会規程」を制定し、

図1：「自己点検・評価体制の概念図」

（関西大学ウェブサイト：<http://www.kansai-u.ac.jp/Jikotenken/pdf/taisei.pdf>, 2018年10月26日確認）



それに沿った自己点検・評価体制に従って現在も点検・評価活動を行っている(図1)。その体制は、大学及び併設校を含めた法人全体の点検・評価を行う組織である「学校法人関西大学自己点検・評価委員会」(委員長：常任理事会が指名する常勤の役員、副委員長：学長)を親委員会として設置し、その下に大学、併設校それぞれの各部門の諸活動について点検・評価活動を実施する「大学部門委員会」「併設校部門委員会」を設置している。更に、各学部・研究科・研究所・その他の部局においても、それぞれの規程に基づき「自己点検・評価委員会」を整備している。

「大学部門委員会」の任務としては、「教育研究に関する全学の活動状況並びに組織、施設・設備、管理運営及び財政の状況について、各学部、研究科及び各機関が作成した報告をもとに、全学的観点に立って自己点検・評価を行い、その結果について報告書を作成し、学長に報告する」ことである(学校法人関西大学自己点検・評価委員会規程第10条2項)。その後、報告書に対して、学長が意見を付し、「大学部門委員会」の議を経たのち、親委員会へ報告し、その結果を社会に公表している(同委員会規程第10条3項)。

「大学部門委員会」の構成員は、副学長(委員長)、学長補佐(副委員長)、教育推進部・研究推進部・社会連携部・国際部の副部長、各学部・研究科・研究所・その他部局の自己点検・評価委員会委員長、副機構長、事務組織の局室長など、各部局における自己点検・評価活動を統括している者ないしは執行に携わっている者としている。そのため、2012(平成24)年度に受審した第2期認証評価では「大学部門委員会」が、各部局の「自己点検・評価委員会」との架け橋となり、大学全体及び各部局の取組みを全学的な観点で俯瞰してチェックを行い、自己点検・評価報告書を取りまとめた。

この他、本学における自己点検・評価活動の客観性・公平性を担保し、教育研究水準の更なる向上を図るため、学外有識者による評価を行い、その意見を自己点検・評価活動に反映させることを目的として、2009(平成21)年4月に「外部評価委員会」を設置している(外部評価委員会規程第1条)。「外部評価委員会」では、「大学部門委員会」で3年に1度作成する「自己点検・評価報告書」、「併設校部門委員会」の下にある各校・園で毎年

図2：内部質保証の責任・役割(イメージ)(関西大学ウェブサイト：http://www.kansai-u.ac.jp/global/guide/pdf/internal_quality/responsibility.pdf、2018年10月26日確認)

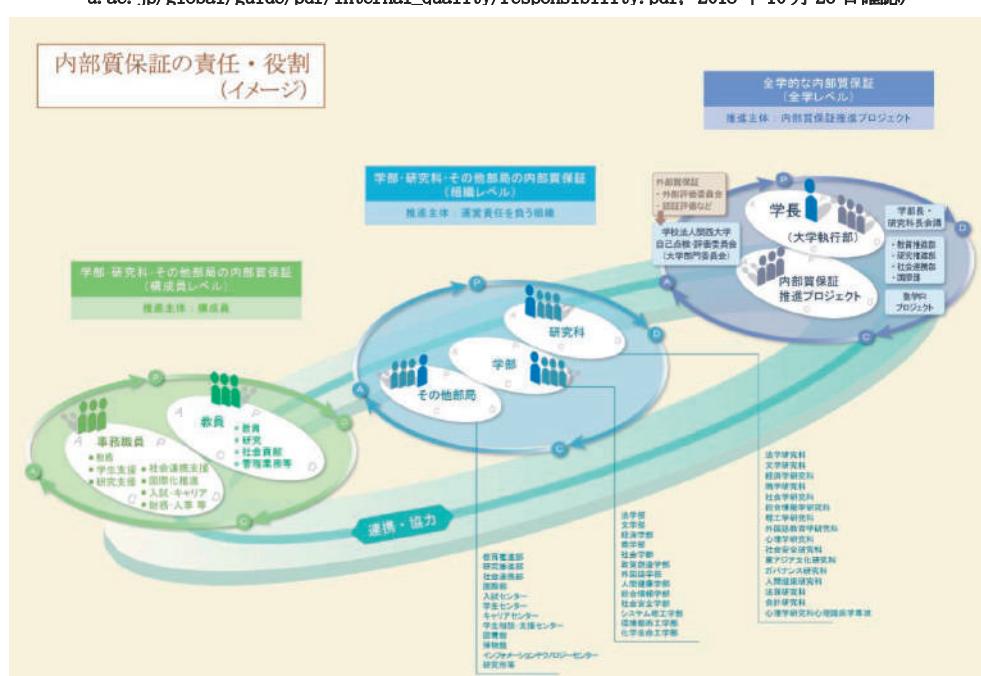
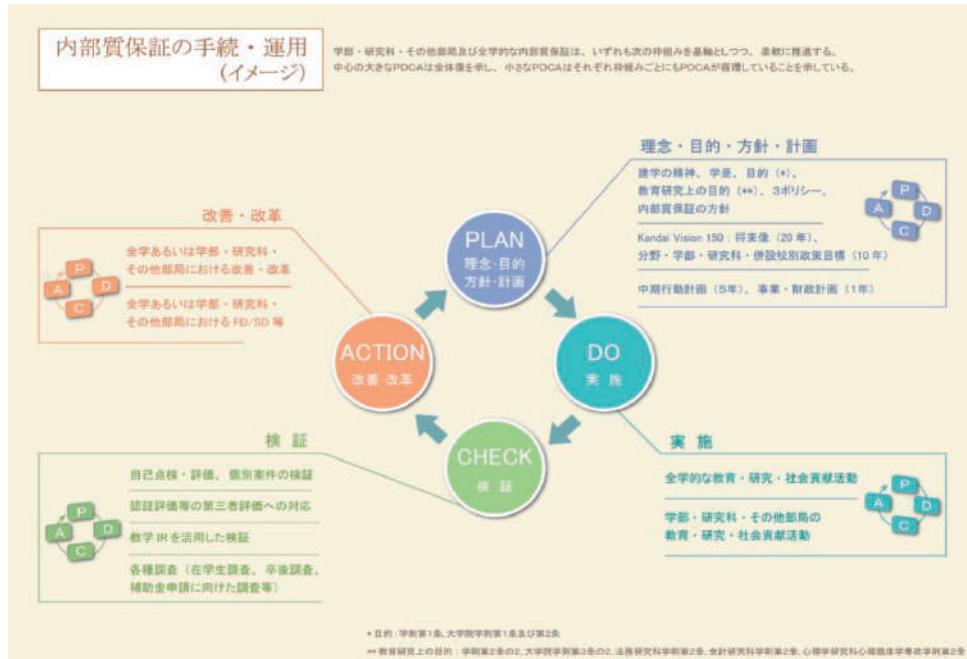


図3：内部質保証の手続・運用（イメージ）（関西大学ウェブサイト：http://www.kansai-u.ac.jp/global/guide/pdf/internal_quality/operation.pdf, 2018年10月26日確認）



度作成している「学校評価報告書」をそれぞれ評価し、その結果を社会に公表している。

2. 内部質保証の方針（2017年2月15日制定）

2009（平成21）年4月に「学校法人関西大学自己点検・評価委員会規程」及び「外部評価委員会規程」を制定し、これらの規程に基づく自己点検・評価活動を重視し、この評価結果を大学執行部や各部局などの新たな方策の計画・立案に活かしてきた。しかし、前述の第3期の認証評価の趣旨を踏まえて、2016（平成28）年11月、本学の全学内部質保証推進組織として、学長の下に「内部質保証推進プロジェクト」を設置のうえ、その中で改めて本学における「内部質保証の方針」を整理し、明文化した。この方針は、2017（平成29）年2月15日に学部長・研究科長会議において報告するとともに、全学に周知した。

明文化した「内部質保証の方針」は、「方針」「責任・役割」「手続・運用」の3項目について、図式化するなど、簡潔に取りまとめている（図2、図3）。また、本学における内部質保証を行う範囲としては、教育のみならず研究及び社会貢献に関する事項についても、質向上・質保証の取組みを推

進することを定めている。

この他、本方針の特徴の一つとして、本学の内部質保証システムの責任・役割を、全学的な内部質保証（全学レベル）、学部・研究科・その他部局の内部質保証（組織レベル）、学部・研究科・その他部局の内部質保証（構成員レベル）の三層構造に大きく区分したことが挙げられる。各層において、PDCAサイクルを循環させるとともに、必要に応じて各層の垣根を超えて連携・協力するものとしている。

<内部質保証の方針（抜粋）>

1 方針

社会の多様化が進む中、高等教育機関として社会の負託に応えるため、関西大学の教育、研究、社会貢献について、学是「学の実化」や教育研究上の目的等を念頭に置き、質の向上を図るとともに、適切な水準にあることを自らの責任で明示する内部質保証の取組を恒常的に推進する。

2 責任・役割

(1) 学部・研究科・その他の部局の内部質保証は、当該構成員が自覚と責任のある行動に基づいて行う。組織的には、運営責任を負

う組織が主体となり、当該執行部またはそれに準ずる役割を担う者と構成員が連携・協力して厳正に推進する。

- (2) 全学的な内部質保証は、学長の責任の下、内部質保証推進プロジェクトが主体となり、大学執行部とすべての構成員が連携・協力し、総体として厳正に推進する。
- (3) (1)及び(2)にかかわらず、内部質保証を推進するため、組織間の連携・協力を適時適切に行う。

3 手続・運用

- (1) 学部・研究科・その他部局及び全学的な内部質保証は、いざれも『内部質保証の手続・運用（イメージ）』の枠組みを基軸としつつ、柔軟に推進する。
- (2) 内部質保証について、定期的に検証・改善を行う。

3. 「内部質保証推進プロジェクト」を中心とした内部質保証システムの構築

本学が「全学内部質保証推進組織」として位置づける「内部質保証推進プロジェクト」には3つの任務がある。

<任務>

- (1)全学的な内部質保証に関すること
- (2)全学的な内部質向上に関すること
- (3)認証評価報告書原案の取りまとめに関すること

本プロジェクトは、座長である学長をはじめとし、副学長、学長補佐、学長室長といった全学的な立場から教学に関する諸々の事項を所管ないしは統括する者を構成員としている。2016(平成28)年11月の発足当初はこれ以外も構成員がいたが、課題に応じて機動的に開催できるように、構成員をスリム化した。2017年度からは、原則、毎週月曜日に開催される大学執行部打合せ会と連動させながら、全学的意思決定機関である学部長・研究科長会議や担当副学長が所管し、その長を務める教育推進部・研究推進部・社会連携部・国際部(以下「4部」という。)¹とも緊密に連携しつつ、教

育、研究、社会貢献などの全学的な事項に係る企画・立案・検証を隨時行える体制を構築している。

この他、本プロジェクトの下には、必要に応じて、いくつかの特定の課題に対応するワーキンググループを設置し、その課題に対する検討を行っている。具体的には、「内部質保証推進プロジェクト」の任務(1)及び(2)のうち教育プログラムにおける内部質保証システムの実質的な構築に関しては、「教育改革検討ワーキンググループ」が、教育推進部との緊密な連携の下、企画・立案を行っている。また、任務(3)に関しては、「認証評価検討ワーキンググループ」を設置し、各学部・研究科・研究所・その他部局及び全学的な観点で執筆した「自己点検・評価報告書」の点検・確認を行い、その結果を執筆部局へフィードバックするとともに、明らかになった課題をプロジェクトに報告している。

4. 「内部質保証推進プロジェクト」による具体的な活動事例とPDCAサイクル

2018(平成30)年10月までの「内部質保証推進プロジェクト」の代表的な活動事例として、特徴的な取組みを二つの観点から紹介する。

第一に、全学的な内部質保証(全学レベル)と、学部・研究科・その他部局の内部質保証(組織レベル)の垣根を超えて連携・協力するといった同僚性の観点から、各学部・研究科と「内部質保証推進プロジェクト」が中期行動計画及び「内部質保証確認シート」を基に、それぞれの取組みについて対話をしながら実施状況を確認する機会を設けている。具体的には、長期ビジョン「Kandai Vision 150」の政策目標を踏まえて策定した中期行動計画の進捗状況及び、「内部質保証確認シート」の記載内容に基づき、各部局における三つの方針の適切な運用、アクティブ・ラーニングの推進、シラバスの記載内容の確認状況、FD活動の実施状況等について意見交換を行う等して、「内部質保証推進プロジェクト」と各学部・研究科が連携を図っている。

第二に、「内部質保証推進プロジェクト」は、全

学的な内部質保証を推進し、質向上に取り組むといった観点から、各種ワーキンググループ及び教学 IR プロジェクト、4部をはじめとする各部局と連携し、本学の教育、研究、社会貢献について課題を整理し、その取組状況に対する進捗管理を行っている。本件について、具体的な事例を三つ示す。

まず、内部質保証を推進する観点から、「内部質保証推進プロジェクト」及び「教育改革検討ワーキンググループ」が中心となり、「全学と学位課程教育が連動する教育の内部質保証システムの構築について」（2017年5月17日付）といった方針を示すなど全学レベル、組織レベルに対する課題提起を行った事例が挙げられる。この結果、前述の「内部質保証確認シート」の導入に至った。

次に、課題提起された取組みに対する進捗管理を行った事例として、カリキュラム・マップ及びツリー作成のプロセスを例に説明する。表1のプロセスに沿って、それらの策定に至ったが、その際の役割を整理すると、全体の進捗管理については「内部質保証推進プロジェクト」が、具体的な内容や進め方、具体案の検討については「教育改革検討ワーキンググループ」が各部局と適宜連携・協力を図りながら進めていった。

表1：カリキュラム・マップ及びツリー作成プロセス
(筆者作成)

1	「大学執行部打ち合わせ会」にて全学的な導入の方 向で検討を開始
2	「内部質保証推進プロジェクト」の下に設置した 「教育改革検討ワーキンググループ」で具体的な内 容・進め方を検討後、「内部質保証推進プロジェ クト」で方針策定
3	学部長・研究科長会議で当該方針の報告・了承
4	学部・研究科において、教育推進部及び「教育改革 検討ワーキンググループ」と適宜連携・協力を図り つつ、具体案の検討・作成を進める
5	具体的な検討・作成状況を「内部質保証推進プロジェ クト」において情報共有
6	教育推進委員会で各学部・研究科の作成内容を確認

最後に、教育、研究、社会連携、国際化に関する全学組織である4部で実施する事柄のうち、特に重要な事項については「内部質保証推進プロジェクト」で確認、調整を行うなど、4部間の連携機関としても機能している。具体的には、「内部質保証推進プロジェクト」で確認した方針に基づいて、具体的な企画・立案、及びそれに係る全学的な調整を行ったうえで、重要な施策については4部の会議だけではなく、「学部長・研究科長会議」での審議ないしは報告を行うなど、全学の意思決定プロセスも含めて検討を行う役割も有している。

これらの取組みのうち、教育に関する具体的な企画・立案及び検証の過程で必要となる各種データの収集と分析については「教学 IR プロジェクト」が実施し、適宜、各学部・研究科のほか、「内部質保証推進プロジェクト」や「大学部門委員会」との情報共有や連携・協力を図り、PDCA サイクルを側面支援する役割を担っている。

言い換えると、「内部質保証推進プロジェクト」は、①中期行動計画、内部質保証確認シートといったツールを通じた学部・研究科との連携、②「内部質保証推進プロジェクト」に端を発した課題提起による学部・研究科への助言・支援、③教育、研究、社会連携、国際化を担う全学組織である4部との連携・調整、といった機能を有し、それが実質化されている。

5. 第3期認証評価における「内部質保証推進プロ ジェクト」を含む全学レベルの組織の役割

第3期の認証評価では、「全学的観点から実施する自己点検・評価」が求められている。具体的には、各学部・研究科が自己点検・評価を行うことを前提としながら、その点検・評価結果を踏まえたうえで大学としての全学の現状を総括し、優れた点や問題点を整理し、将来に向けた方策を見定めるプロセスを意味している、とある（大学基準

表2：第3期認証評価受審までのプロセス（筆者作成）

日程	自己点検・評価報告書	認証評価用報告書	委員会等その他取組み
2016年3月	コメント集の作成		
4月			
5月			
6月			
7月			2016年度第1回大学部門委員会開催 ・パイロット版「自己点検・評価報告書」の編集方針について
8月			事務職員対象「自己点検・評価に関する総合研修」開催
9月			
10月	パイロット版「自己点検・評価報告書」執筆		2016年度第2回大学部門委員会開催 （パイロット版「自己点検・評価報告書」執筆依頼について）
11月			内部質保証推進プロジェクト設置 認証評価検討ワーキンググループ設置 教職員対象「2018年度認証評価受審に向けた学内勉強会」開催
12月			
2017年1月	パイロット版「自己点検・評価報告書」取りまとめ	パイロット版「認証評価用報告書」執筆	
2月	コメント集の作成	パイロット版「認証評価用報告書」取りまとめ	「内部質保証の方針」の策定・公表
3月			「関西大学として求める教員像及び教員組織の編制方針」の策定・公表
4月	大学基準協会にパイロット版「自己点検・評価報告書」「認証評価用報告書」の内容確認を依頼		
5月	「自己点検・評価報告書」執筆		教育改革検討ワーキンググループ設置 「全学と学位課程教育が運動する教育の内部質保証システムの構築について」 を学部長・研究科長会議で報告 2017年度第1回大学部門委員会開催 ・「自己点検・評価報告書」の編集方針について ・「自己点検・評価報告書」の執筆依頼(ビア・レビューの依頼含む)
6月			
7月	「自己点検・評価報告書」取りまとめ 大学部門委員間のビア・レビューの実施 認証評価検討ワーキンググループによる内容確認		
8月			
9月	リライト依頼(コメント集を基に依頼) リライト結果の取りまとめ	「認証評価用報告書」執筆	
10月			
11月		「認証評価用報告書」取りまとめ 「認証評価用報告書」真数の圧縮作業 (圧縮前160頁⇒圧縮後129頁)	2017年度第2回学校法人関西大学自己点検・評価委員会開催 ・認証評価受審に係る「大学評価申請書」の提出について 大学基準協会に「大学評価申請書」を提出
12月			
2018年1月	根拠資料の提出依頼		2017年度第2回大学部門委員会開催 ・「自己点検・評価報告書」(案)の確認について ・根拠資料の確認及び提出について
2月	根拠資料の取りまとめ	大学基準協会「認証評価用報告書」の内容確認を依頼	
3月		序章・終章・評定一覧の作成 提出資料の準備	2017年度第3回大学部門委員会開催 ・「認証評価用報告書」(案)の確認について 2017年度第3回学校法人関西大学自己点検・評価委員会開催 ・「認証評価用報告書」(案)の確認について 「認証評価用報告書」(案)の提出について、学部長・研究科長会議にて報告
4月	大学基準協会に「認証評価用報告書」他、根拠資料等を提出		

協会、2017：18)。

本学では「内部質保証推進プロジェクト」を中心となり「全学的観点から自己点検・評価」を実施した。作成する「自己点検・評価報告書」については、第2期と第3期認証評価では求められる基準や点検・評価項目が異なるため、プレの自己点検・評価としてパイロット版の報告書を作成し、予め大学基準協会事務局に求められている内容が

記載できているかどうか、その記述の方向性について確認した。そのようなプロセスの中での特徴的な取組みと、「自己点検・評価報告書」作成に際しての「内部質保証推進プロジェクト」を含む各組織の役割について紹介する（表2）。

表3：「自己点検・評価報告書」作成に際しての「内部質保証推進プロジェクト」を含む全学レベルの組織の役割（筆者作成）

組織	主な役割
内部質保証推進 プロジェクト	①「認証評価検討ワーキンググループ」から報告のあった「第3期認証評価に向けた課題」を確認し、学部長・研究科長会議を通じて周知（課題に対する改善状況について、適宜、進捗管理を実施） ②「自己点検・評価報告書」を基に大学全体の観点から「認証評価用報告書」を作成
認証評価検討 ワーキンググループ	①「第3期認証評価に向けた課題」について整理し、「内部質保証推進プロジェクト」に報告 ②「自己点検・評価報告書」「認証評価用報告書」（パイロット版含む）の内容を点検・精査
大学部門委員会	①「自己点検・評価報告書」編集方針の検討及び決定 ②学部・研究科その他の部局に対して「自己点検・評価報告書」（パイロット版含む）の作成依頼 ③「自己点検・評価報告書」のピア・レビューの実施

5.1. 各組織の役割

本学では、第3期認証評価の準備を進めるにあたり、「内部質保証推進プロジェクト」「認証評価検討ワーキンググループ」「大学部門委員会」の役割を表3のとおり分担した。それぞれの主な役割として、学部・研究科その他の部局が作成する「自己点検・評価報告書」は「大学部門委員会」が作成依頼・取りまとめ、部門委員間のピア・レビューを行った。その後、「内部質保証推進プロジェクト」が完成した「自己点検・評価報告書」を踏まえて全学的の観点から自己点検・評価を行い、その結果を「認証評価用報告書」として作成し、取りまとめた。加えて、それぞれが作成した「自己点検・評価報告書」「認証評価用報告書」について、「認証評価検討ワーキンググループ」が内容を点検・精査し、必要に応じてリライト依頼を行った。

5.2. コメント集の作成

パイロット版「自己点検・評価報告書」、「自己点検・評価報告書」の執筆依頼、「自己点検・評価報告書」のリライト依頼を行う際に、第3期認証評価で求められる観点からの記述が可能となるよう、各部局に対しては「コメント集」を作成した。

この「コメント集」は、①第3期認証評価の点検・評価項目、評価の視点に対応した記述になるよう促すこと、②根拠資料で提示しているデータや記載内容などのエビデンスに基づき、正確な記述を促すこと、③大学基準協会事務局の確認結果、大学部門委員間のピア・レビュー結果、「認証評価

検討ワーキンググループ」による確認結果を提示すること、といった目的のもとに作成した。特に、各部局の執筆状況に応じた「コメント集」を作成することで、大学基準協会の評価基準を踏まえた個々の部局の実情をより反映した点検・評価活動を促進することが可能となった。

5.3. 「自己点検・評価報告書」の作成

各学部・研究科の点検・評価を含めて一つの報告書にまとめる「バインダー方式」を採用していた第2期とは異なり、第3期の認証評価においては、「大学全体の観点からの点検・評価」が求められているため、①学部・研究科等の各部局による「自己点検・評価報告書」を執筆したうえで、②「内部質保証推進プロジェクト」が、大学全体の観点から「認証評価用報告書」を執筆する、といったプロセスで作成した。特に、「認証評価用報告書」を執筆する際に留意した点として、①学部・研究科が記述した報告書を基に全学部・研究科の状況を把握した上で点検・評価を行い、特徴のある取組みについては具体的な事例を「認証評価用報告書」に取り上げたこと、②基準7・8・9などの取組みを担当する部局において記述したものを全学的な観点から統合し、どのような特徴があったかを点検・評価結果として示したこと、の2点が挙げられる。このような点に留意することで「認証評価用報告書」の記述内容の統一感や、その精度を向上させることが可能となった。

表4：2018（平成30）年度認証評価 実地調査スケジュール（2018年10月4日、5日）（筆者作成）

	時間	内容	会場（関西大学会館）
1 日 目	9:30-12:00	大学基準協会出席者打ち合わせ	控室（地階 中会議室）
	12:00-12:50	昼食	控室（地階 中会議室）
	12:50-14:50	大学基準協会との意見交換（全体面談①）	常任理事会議室（地階）
	14:50-15:00	休憩	控室（地階 中会議室）
	15:00-15:30	大学基準協会との意見交換（個別面談①）	第2会議室（3階）
	15:30-15:40	休憩	控室（地階 中会議室）
	15:40-16:10	大学基準協会との意見交換（個別面談②）	第2会議室（3階）
	16:10-17:30	大学基準協会出席者打ち合わせ	控室（地階 中会議室）
2 日 目	9:30-10:00	大学基準協会出席者打ち合わせ	控室（地階 中会議室）
	10:00-11:00	大学基準協会との意見交換（個別面談③）	常任理事会議室（地階）
	11:00-11:10	休憩	控室（地階 中会議室）
	11:10-12:10	学生へのインタビュー（グループ①） 学生へのインタビュー（グループ②）	理事・監事室（3階） 第3会議室（3階）
	12:10-13:10	昼食	控室（地階 中会議室）
	13:10-14:10	大学基準協会との意見交換（個別面談④）	第3会議室（3階）
	14:10-14:40	大学基準協会出席者打ち合わせ	控室（地階 中会議室）
	14:40-16:30	大学基準協会との意見交換（全体面談②）	常任理事会議室（地階）
	16:30-17:30	大学基準協会出席者打ち合わせ	控室（地階 中会議室）

5.4. 書面評価及び実地調査の対応

大学全体の観点から「内部質保証推進プロジェクト」の構成員が執筆したことを踏まえて、大学基準協会から受領した「大学評価結果(分科会案)」に対する回答・見解の作成、及び実地調査当日の全体面談については、それぞれの職掌に沿った執筆分担に従って学長、副学長、学長補佐が中心となって対応した（表4）。なお、大学基準協会に提出した「認証評価用報告書」等の資料一式を基に、本学の「外部評価委員会」による外部評価を4月から8月にかけて実施し、8月には「外部評価委員との懇談会」を開催し意見交換を行った。この外部評価についても、学長、副学長、学長補佐が中心となって対応した。

6. おわりに

本稿では、関西大学における全学内部質保証推進組織を中心とした内部質保証システムの構築と

その体制について、第3期認証評価の対応を含む取組事例等を交えながら実践報告を行った。2016（平成28）年11月の設置以降、大学執行部によって構成される「内部質保証推進プロジェクト」が中心となって、「内部質保証の方針」のもと、全学の内部質保証及び質向上に努めてきた。特に、「内部質保証推進プロジェクト」の設置にあたっては、既存の「大学執行部打ち合わせ会」の枠組みを活用したため、大規模な組織改編を行うことなく体制を構築している。設置後2年が経過しているため、プロジェクトの運用実績を踏まえて検証を行い、その結果によっては既存の組織との関係性やプロジェクトの権限、役割の見直しを行うことが必要であり、それが今後の課題となる。より一層、実効性のある内部質保証推進体制を構築すべく、このような検証を定期的に行うことが必要となる。

註

¹2008(平成20)年10月に、大学としての方針、政策、総合的判断について全学的観点から迅速に意思決定できる体制として、教育、研究、社会連携、国際の4分野について「部」組織を発足させた。各部は、担当副学長が統括し、副学長を委員長とした専門委員会（教育推進委員会、研究推進委員会、社会連携委員会、国際委員会）の下で、所管事項に係る協議及び意思決定機関として活動している。これらの組織は、各部局単独では対応が難しい社会的な要請に応える役割も担っている。

参考文献

- 関西大学(2015)『関西大学「学の実化」自己点検・評価報告書 vol.10 No.4』学校法人関西大学自己点検・評価委員会（大学部門委員会）.
- 関西大学(2018)『関西大学「学の実化」自己点検・評価報告書 vol.11 No.4』学校法人関西大学自己点検・評価委員会（大学部門委員会）.
- 大学基準協会(2017)『大学評価ハンドブック』大学基準協会.

付記

本稿の投稿及び掲載に際しては、所属機関（部署）の許可を得ていることを申し添える。

国際協働プロジェクトにおけるグループ活動
～自己評定アンケートによる調査結果～
Group Activities of International Collaboration Projects
～Survey Results of a Self-Assessment Questionnaire～

吉田信介（関西大学外国語学部）

キーワード 国際協働、グループ・アクティビティー、自己評定／International Collaboration, Group Activities, Self-Assessment Questionnaire

1. はじめに

国際コミュニケーションツールとしての ICT を効果的に活用し、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどのアクティブ・ラーニングの手法を用いて、他者と協働しながら新たな価値を生み出すという国家的規模の教育への要請に鑑み、英語教育においても、学生・生徒自らがグローバルな視点で課題を発見し、異文化の相手と交渉し、結果を表現できることが求められている（教育課程企画特別部会、2015）。

そこで影戸氏を中心とする大学教授、高校教諭らからなる実行委員会は、アジアにおける言語と文化の異なる国際パートナー同士（例：台湾×日本チーム）が、リンガフランカとしての英語を用いて、一つの課題について、遠隔 ICT、ならびに対面による異文化交流、討論、交渉、問題解決を行い、その結果を国際協働プレゼンテーション大会で合作による発表（英語による8分間の発表と、フロアとの5分間の質疑応答）することを通じて、アジアにおいて共に生きるためのアクティブ・ラーニングを実践している。これは毎年2回、夏期に日本にて、冬期に台湾にて開催され、発表課題例としては、Building Human Bonds in the Internet Age 、 21st Century Skills 、 Strengthening Connections into the Future、等がある。毎回アジア約8カ国（日本、台湾、カンボジア、フィリピン、マレーシア、インドネシア、韓国、中国）から約30校、約300名の高校・大学生が一堂に会し、ホームステイによる国際交流を兼ねた活動を行っている（影戸、2019）。

これらの活動を通じて判明したことは、他者と協働しながら新たな価値を生み出すことについては、コンフリクトをネゴシエーションしながら解決していくのが困難で、そのためには国際交渉力が必要であることへの気づきが見られたことであり、事前の国内チームでの打合せの結論と、相手国チームの考え方とのすり合わせが困難であったこと、Skypeなどの遠隔 ICT では、交渉方法に限界があること、現地での対面による打合せで初めて相手の真意がくみ取れたこと、単なる Introduction Body Conclusion の分担合作ではお互いのアイデアがちぐはぐになり、結局最初からプレゼンテーション全体のアイデアの再設定をする必要が生じたこと、初期段階でのブレインストーミングに多くの時間と労力をかけることで、全体の主旨がより明確になること、国際交渉において必ず起きる葛藤（conflict）に必要な交渉力については、意見が対立する2者間で、A) 回避・B) 対決・C) 宥和・D) 妥協・E) 協働の交渉次元が創出されるが、現行の国際協働プレゼンテーション大会では、ほぼ全員が B, D, E の順、つまり、あるテーマをもとに2つの国際チームが協働で一つの結論を導く交渉プロセスとして、まず意見の対立があり（B：対決）、次にお互いに意見の駆け引きと調整をおこないながら（D：妥協）、最終的にお互いにとって双赢（win-win）の次元（E：協働）にまで高めていったことが判明した（吉田信介、2017）。

このように、国際協働プレゼンテーション大会においては、国内チームという同一言語・文化の

集団内での活動における葛藤を乗り越えると同時に、国内チームと国際パートナーチームとの間で、互いに異文化である外部集団との活動と葛藤を乗り越えていかねばならず、合意形成までの道が相当険しいといえよう。そのため、議論がたびたび暗礁に乗り上げたり、リーダーまかせでチームへの貢献度が少ないフリーライダーが出現したり、情報量の落差のため相手チームへの不信感がつづったり、集団内での調査を重視するが故の集団浅慮等、問題が多数発生してきたのも事実である。中でも国際協働作業を行う際に、特に慎重に配慮しなければならないのは、意見の衝突が発生した際、純粋な論理のやり取りとはならず、文化的差異によるものとして扱ってしまうことで、議論が表層的なものに終わってしまうことである。そこで、グループ・ダイナミクスの観点から、Zander A.の研究における集団、および集団間の在り方、集団活動の方法、関係性を紹介し、効率的かつ適正な集団行動の在り方への示唆を得ることで、今後とも継続的に実施していく国際協働プレゼンテーション大会の在り方を根本的に見直した。その結果、1) チーム同士の討議と意思決定における議論の進め方においては、公正、正確、正義、平等、合理性をモットーとして、多くの選択肢から両者の類似点、共通点を見出し、問題解決を導き出すこと、2) 葛藤があった場合には、共通見解や同意点を明らかにしていくことで、不一致の核心にある主要な問題点を把握し、両チームに確認し、問題を解決するためにできることを討議すること、3) さらに深刻な葛藤が発生した場合には、接点葛藤解決モデルを採用し、ほとんど感情を交えずに話し合うことができ、争いの解決策を展開することができること、という考え方を採用し、今後の国際協働プレゼンテーション大会の活動で実践することで、双赢の成果をあげることができることが判明した（吉田信介、2018）。

2. 目的

次の段階として、国際協働プレゼンテーション大会の準備段階におけるグループ活動（ホスト校+相手校）において、コンフリクトから合意形成に

いたるまで、葛藤、回避、宥和、妥協、協働などが発生し、そこからグループ活動の在り方について、多くの学びや気づきが起きていたと推察されるが、それらのことの内容について、より直接的に当事者の行動を探るため、各グループの生徒・学生にアンケートによる自己評定を実施した。その結果からグループ活動の実態を詳細に把握することで、表舞台の裏で何が起こっているのかについて教員が把握し、より良い支援ができると同時に、生徒・学生にとってはグループ内の葛藤と協働を「見える化」することで自己改善が促進されることが期待できる。しかるに、今後の国際協働プレゼンテーション大会における準備段階での活動における適格な指針を得ることで、ますます進化させることができる。

3. 方法

コミュニケーション能力を自己測定するため、次の8つのカテゴリー（計60問）、1) グループ評価、2) ネットミーティング評価、3) 成功するグループの活動、4) グループメンバー間コミュニケーション、5) 話を聞く能力、6) 非言語伝達能力、7) 総合的なコミュニケーション能力、8) グループによる合意手順からなるアンケート（Beebe & Masterson, 2012：資料参照）を実施し、集計、分析、考察を行った。

4. 結果と考察

4.1. アンケート回答者数

- 1) 性別：女性 19名、男性 11名、合計 30名
- 2) 学年：高1-10名、高2-6名、高3-4名、大1-3名、大2-2名、大3-1名、大4-4名
- 3) 参加回数：1回目：18名、2回目：6名、3回目：5名、4回目：1名

4.2. カテゴリー別結果（図1参照）

- 1) 平均より高いカテゴリー：最上位から「話を聞く能力」、「総合的なコミュニケーション能力」、「非言語伝達能力」、「グループメ

ンバー間コミュニケーション」の順であつた。

- 2) 平均より低いカテゴリー：最下位から「グループによる合意手順」、「ネットミーティング評価」、「グループの集団思考」、「グル

ープ評価」、「成功するグループの活動」の順であった。

これらから、コミュニケーション能力は高いが、グループによる活動手順、思考、評価が、必ずしも成功しているとはみられないことがわかつた。

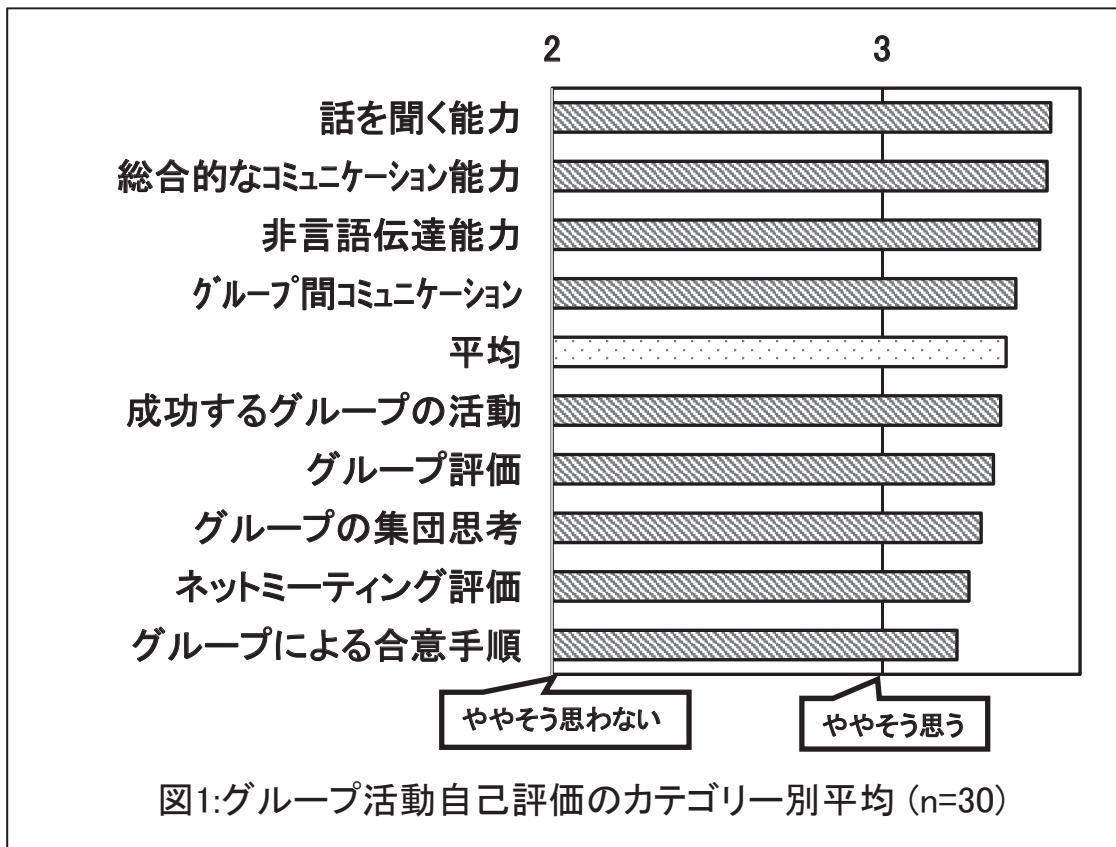


図1:グループ活動自己評価のカテゴリー別平均 (n=30)

4.3. 項目別結果

全項目を評価の高い順に並べた（図2参照）平均=3.3で、全て、「そう思う=4」、もしくは「ややそう思う=3」であり、これは、参加者のグループ活動の意識がかなり高かったといえよう。

しかしながら、上記にのべたように、平均を挟んで、2つに分かれていたが、さらに詳細な分析を行うことで、具体的な評価の高低について検討する。そのため下図のうち上位15項目、下位15項目のそれぞれについて詳細をみていく。

4.4 上位25%：高評価順（表1）

上位では、協働、情報共有、言語・非言語による適切なコミュニケーションの取り方、ICTの活用、理解しあっていない場合の要約・言い換え・

明確化などの方法がとられていたことが判明した。すなわち：

- 1) 全体的にみて他のメンバーとコミュニケーションがとれたこと、
 - 2) 相手の意図を読み取ることができたこと、
 - 3) 非言語により（ジェスチャー、顔、声、空間）コミュニケーションがとれたこと、
 - 4) グループメンバー間では、正確、適切、確認による誤解の回避、適切な頻度でコミュニケーションがとれたこと、をそれぞれ意味する。
- なお、55と10は理解への工夫で、コミュニケーションの取り方の工夫といえよう。

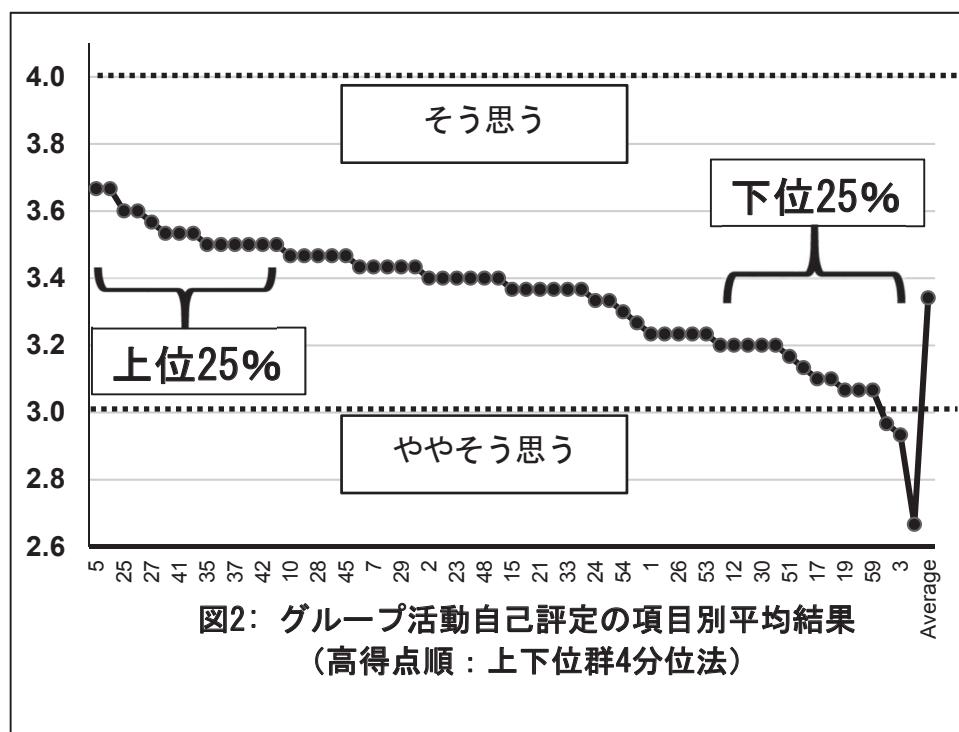


表1: グループ活動自己評定結果 (高評価順)

項目No.	評価点	項目内容 (高評価順)
5	3.7	私たちのグループには、互いに相手を受け入れる気風があった。 私たちは互いに称賛しあった。 私たちは衝突を肯定的・協力的にとらえていた。 私たちはうまく協力しあっていた。
14	3.7	私たちのグループは、お互いにデジタルメッセージを活用した。
25	3.6	私たちは、集めた情報を全メンバーと共有した。
32	3.6	グループメンバーは、IT技術(LINEなど)で適切な方法でコミュニケーションをとった。
27	3.6	私たちは、メンバーの積極的貢献について、言葉や表情により明白な称賛を示した。
34	3.5	グループメンバーは、他のメンバーの聞くスタイルに合わせてコミュニケーションをとった。
41	3.5	グループメンバーは、適切な座席配置により、開放的、相互交流ができるようにした
44	3.5	全体的に見て、グループメンバーは、適切に他のメンバーとコミュニケーションがとれた。
35	3.5	グループメンバーは、効率的にお互いの言うことを聞いた。
36	3.5	グループメンバーは、他のメンバーの意図を正確に理解したことを示すため、自分の言葉で適切かつ正確に言い換えた。
37	3.5	グループメンバーは、適切なジェスチャーを使用することによって、他のメンバーの関心を引き、サポートを得た。
38	3.5	グループメンバーは、適切な顔の表情を使用することによって、他のメンバーの関心を引き、サポートを得た。
42	3.5	グループメンバーは、他のメンバーの非言語的行動をよみとり、理解できた。

55	3.5	私は、グループのメンバー同士が互いに理解しあっていない場合、要約、言い換え、明確化を行った。
10	3.5	私たちのグループは、他のメンバーに理解されるよう、明確、簡潔なメッセージを送った

4.4. 下位 25% : 低評価順 (表2)

下位では、11 を除き、グループによる活動手順、思考、評価が必ずしも成功しなかったことが判明した、すなわち：

- ① メタ議論による議論の方向修正、要約・言い換え・明確化、全員勝ちの発想、コンフリクト時の回避の回避、合意点の発見の口頭伝達、選択肢とアイデアの提示がうまくなされなかつたこと、
- ② ネットでは、手順とルールの決定、活動の分割化、明確簡潔なメッセージ、締め切りの設定と順守、などがスムーズにいかなかつたこと、
- ③ 論理的思考、定期的で正確な質の高い決定、間違いの修正、圧力のない意思決定、決定事項の定期的チェック、リーダー格への迎

合の回避、などの思考がなされなかつたこと、

- ④ グループが、明確に目標と任務を定め文字化、自己の役割や課題の周知、熟練したメンバー、共通目標への意思統一、コンフリクトの肯定的受け止め、高品質作品への理想、相互称賛、有能なリーダーの存在、があまりみられなかつたこと、
- ⑤ 活動前の十分な自己・他己開示、目標の文字化、情報収集の計画、情報の精査・問題解決策。集団的決定のプロセス、組織的活動のための段階的・構造化プランの策定、情報共有、論理的理由付けによる解決策の意思決定、言語と表情による称賛、があまりなされなかつたといえよう。

表2：グループ活動自己評定結果（低評価順）

項目No.	評価点	項目内容（低評価順）
11	2.7	私たちのグループは、頻繁なメッセージを個別のメンバーに送った。
3	2.9	私たちのグループは有能で熟練したメンバーで構成されていた。各グループメンバーは、目的を果たすことができる理想的な力を持っていた。
58	3.0	私は、グループが行き詰まり、対立が激しくなったとき、全メンバーが議論に参加するよう促した。
59	3.1	私は、ただ対立を避けるために意見をすぐに変えず、むしろグループが行き詰った際、問題を解決しようとした。
52	3.1	私は、グループが目標を見失ったり、逸脱したりすると、原点に戻るよう提案した。
19	3.1	私たちは、活動を組織化し始める前に、各メンバーと知り合うのに時間を費やした。
50	3.1	グループメンバーは、率直に意見を述べ、リーダー、（いわゆる）有力者、声が大きいメンバーに容易に同意しなかつた。
17	3.1	私たちのグループは、各作業の締め切りを守った。
9	3.1	私たちのグループは、最初、ネット上の意思決定の手順とルールを決めた。
51	3.2	私は、グループが合意形成の過程と手順をよりよく意識できるよう、「どう議論するかについて議論」した。
60	3.2	私は、グループが合意に達することができないとき、様々なアイデアと選択肢を広げられるよう促した。
30	3.2	グループメンバー間で、誤解がほとんどなかつた。

16	3.2	私たちのグループは、各作業の締め切りを設定した
12	3.2	私たちのグループは、大きな活動をより小さい活動に分割した。
8	3.2	私たちのグループには、活動を推進する有能なリーダーがいた。私たちのリーダーは熟練していて知識も豊富であった。リーダーは他のグループメンバーのニーズに敏感であった

4.5. 自由記述の分析（表3）

自由記述を分類すると、大きく分けて、ICTの活用、気づき、協働、言語・非言語の4つに分類できることが分かった。この中で特に

「協働」では、

- ① 英語力や能力の差を全員で補完しながらプレゼンを成功させた成功体験、
- ② 作業の結果以上に重要なプロセスにおける真の国際交流が不足することによる本末転

倒への警告、

「言語」では、

- ③ 身内・パートナーとの両方の議論をリンクランカとしての英語で統一することによるイベントのハイレベル化、

「気づき」では、

- ④ 本番と同様のリハーサルからの気づき、こころのゆとりの重要性と、自分の殻からの抜け出し、などの重要な指摘がなされた。

表3：自由記述の結果

大項目	項目	自由記述
ICT 活用	ICT 活用	ネットツールを積極的に使って交流を行った。
ICT 活用	What's app やメッセンジャーの提案	国ごとに違ったアプリケーションを使用することで、適切なコミュニケーションが図れるのではないか。例えば、Skype だけでなく、What's app やメッセンジャーを使用するなど。
気づき	本番リハならではの気づき	実際に全員で練習してみてからの気づきや内容変更が予想以上に時間がかかったため、もう少し全員で練習する時間が必要であると感じました。
気づき	周到な準備と心のゆとり	事前準備と心のゆとりが大切。
気づき	コミュニケーション力と理解力	コミュニケーションの重要さ、互いに理解しあうことの大切さ
気づき	内容の深さ不足	今回のプレゼンの内容、文章は少し対象年齢が低めだったと思いました。私たちはただ「音楽で幸せになれる」ということを伝えただけなので、もっと論理的な根拠から結論を考えしていくことをするべきだと思いました。
気づき	自分の殻から脱出する勇気と行動	自分の殻に籠もらず、殻から抜け出す勇気、行動力が大事だと思った。
気づき	役割分担と計画性	各メンバーの役割を明確にして、早めに計画を立てることが大切だと思いました。
気づき	情報共有	情報共有することが必要不可欠
気づき	伝達・連携不足	ファシリテーションの時間でもっと WYM に向けた動きをたくさんした方がいいと思った。各係の伝達不足や連携不足が目立ったから。
気づき	事前準備不足	夏休み前までの全体での定例会の内容が薄かった。

協働	英語力の差を克服	私達のパートナー校に英語が殆ど出来ないメンバーがいました。そのメンバーは内容を理解するにも、英語でコミュニケーションを図るにも苦労していました。結果的に、みんなでサポートしてプレゼンを成功させることは出来ましたが、WYM 全体を通してかなり苦労していました。また WYM は ASEP に比べて参加されている方々のレベルが高いように感じました。彼は彼なりに WYM を通してかなりの達成感と成長を得たと話をしておりましたが、WYM に参加するメンバーの英語力の最低基準を設けてもいいのではないかと感じました。
協働	各成員の凸凹な能力を結集	初めの二日間ほど意欲がメンバー間で異なり、衝突こそないものの実力差も含めて若干の溝が生じていた。その後、能力が高い人だけで進める案も出たが全員のクオリティーが上がらなければならないことを再認識し、褒める、休憩時間を調節する、頻繁に話しかけるなど工夫をして最終的に全員の能力を最大限に活用することができた。
協働	年齢差の克服	メンバーに中学生もいましたが、積極的に発言をしてくれたおかげで、年齢の差は感じず仲良く話し合うことができました。年齢の差が大きく出てしまうプログラムですが、全員が積極的に発言をすることが大切だと感じました。
協働	人間同士のつながり力の育成	「人と関わり、人と接する力」これがすごく試されたイベントだと思った。
協働	時に時間をかけて深く知り合う	グループ活動において、目的達成のために効率的な活動が多く求められがちだが、それが全てではないということに気づいた。時にはわざと時間をかけることで、グループメンバーの関心を1つに引き付けるという技も使える。作業が早く進めばそれは良いということではない。互いをよく知ることが一番大切である。その為には、しっかりと時間をかけるべき。
協働	1校による内容決定への反省	A校だけで発表のテーマを決めてしまったので、他の高校の発表よりも浅い論点になってしまったように感じた。よりはやい段階で、テーマについて全員で議論できるようにしたい。
言語	身内とも常に英語で話す	議論などをする際に、パートナーの学校の生徒同士が現地の言葉でやりとりする場面があり、意見が汲み取れない部分もあったので、全体が理解できるように会話なども英語で行うなどお互いが理解できる言語に統一して活動を行えば、よりハイレベルなものに仕上がると思った。
言語	英語のみで相互理解する機会	英語が苦手ながらもジェスチャーではなく、英語で必死にコミュニケーションを取ろうとしていたひとが多く、非常に良い機会をWYMはあたえてくれたと思う。
言語	話しかけるように発表	話しかけるように話すと良いと思う
言語	英語力不足自責の念	台湾の人たちとのコミュニケーションで、自分が実力不足だったため、台湾の人たちに迷惑をかけてしまった。もっと沢山英語を学んで外国の人たちと自然に楽しく交流出来たらいいと思った。
非言語	英語+aで伝える力がつく	いつも学校では日本人同士でのグループ活動がほとんどなので、困ることはなかなかありませんが、今回はグループ内での言語が英語だったので、より正確に何が言いたいのかを伝えるのに少し苦労しました。しかし、それを解決するために、わかりやすい例を出したり、絵に表したり、漢字を使ったりとしたことによって、英語だけでは図れない明確さを確かなものにすることができたと思います。

5. 結論

今回、ASEPに参加した学生・生徒は、自己評定ではあるが、英語によるコミュニケーション能力は高いが、一方で、グループ活動においては、協働、情報共有、言語・非言語による適切なコミュニケーションの取り方、ICTの活用、要約・言い換え・明確化ができるグループと、活動手順、集団思考、自己評価そのものができなかつたグループに分かれることが判明した。このことからグループ活動においては積極性、インタラクション力、ICT力、言い換え力に優れたものがグループをリードしていき、集団内での手順、思考、評価ができないものは取り残されていくという重要な示唆を得た。自由記述からは、互いの英語力の差を国際協働で克服することが真の国際交流につながること、同国語使用者間でもリンガフランカとしての英語で意思疎通をはかることの大切さ、リハーサルによるこころのゆとりを持ち、自己の殻から抜け出す勇気をもつこと、などアン

ケートだけからでは明らかにならなかつたことが指摘され、参加者の意識の高さを物語るものであつたといえよう。

今後の課題として、実際の交渉場面をデジタルで記録し、会話分析を行うことで、自己評価だけでは見えなかつた部分を客観的に解明し、主観・客観の両面から国際協働プロジェクトにおける理想的なグループ活動のあり方を提示していく。

参考文献

- Beebe, S. & Masterson, J. (2012) *Communicating in small groups*, Boston, USA.
 影戸誠 (2019) Kageto Makoto's Home Page
 [www.kageto.jp] (2019.1.15入手)
 教育課程企画特別部会教育課程企画特別部会
 (2015) 論点整理 関係資料 資料5-2, p.20
 [http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/08/10/1360841_5_2_1_1.pdf] (2019.1.15入手)
 吉田信介 (2018) 「国際協働プロジェクトにおけるグループ・ダイナミクス」『関西大学高等教育研究』第9号、関西大学教育開発支援センター pp.167~176

【資料】：自己評定アンケート項目

(Beebe & Masterson, 2012 を筆者が翻訳)

グループ評価

- 私たちのグループは明確にその目標と任務を設定していた。各グループメンバーは、実行すべき活動と作品を完成させる責任を常に意識していた。そのため、例えば活動目標が「文字」で書き留められ、議論の間、常にそれを意識していた。
- 私たちのグループはよく組織化されていた。各グループメンバーは、自分の役割や課題が何であるかを知っていた。結果第一とし、無関係な事に時間を費やすことはなかつた。
- 私たちのグループは有能で熟練したメンバーで構成されていた。各グループメンバーは、目的を果たすことができる理想的な力を持っていた。
- 私たちのグループは意思統一されていた。全員、共通目標を達成するよう心がけていた。私たちは、団結していた。グループ全員による意見の一致の重要性について話していた。
- 私たちのグループには、互いに相手を受け入れる気風があつた。私たちは互いに称賛しあつた。私たちは衝突を肯定的・協力的にとらえていた。私たちはうまく協力しあつていた。
- 私たちのグループは、高品質の作品を完成させる理想をもつていた。私たちは高品質な活動をする重要性について話していた。良い活動するのは全グループメンバーにとって重要であつた。
- 私たちが行った良い活動は称賛された。私たちはお互いに称賛し合い、それは各グループ内で有意義な方法で称賛された。私たちが仕上げた高品質な作品について、支持され、認知され

た。

8. 私たちのグループには、活動を推進する有能なリーダーがいた。私たちのリーダーは熟練していて知識も豊富であった。リーダーは他のグループメンバーのニーズに敏感であった。

ネットミーティング評価

9. 私たちのグループは、最初、ネット上で意思決定の手順とルールを決めた。
10. 私たちのグループは、頻繁なメッセージをグループ全体に送った。
11. 私たちのグループは、頻繁なメッセージを個別のメンバーに送った。
12. 私たちのグループは、大きな活動をより小さい活動に分割した。
13. 私たちのグループは、大きな活動をより小さい活動に分割し、メンバーが分担して作業した。
14. 私たちのグループは、お互いにデジタルメッセージを活用した。
15. 私たちのグループは、他のメンバーに理解されるよう、明確、簡潔なメッセージを送った。
16. 私たちのグループは、各作業の締め切りを設定した。
17. 私たちのグループは、各作業の締め切りを守った。
18. 私たちのグループは、常につながっている状態を保つため、デジタル機器の特性を理解し、適切に活用した。

成功するグループの活動

19. 私たちは、活動を組織化し始める前に、各メンバーと知り合うのに時間を費やした。
20. 私たちは、メールアドレスなど個人情報を交換した。
21. 私たちは、目標を文字化し、全メンバーと共有した。
22. 私たちは、目的を果たすのに必要な情報を集めるための計画を立てた。
23. 私たちは、情報を十分分析した上で、問題の解決策を発見し、集団的決定を行った。
24. 私たちは、活動を組織化するために、段階的な構造化されたプランを開発した。
25. 私たちは、集めた情報を全メンバーと共有した。
26. 私たちは、論理と理由付けを十分検討した上で、解決策の組立、または意思決定を行った。
27. 私たちは、メンバーの積極的貢献について、言葉や表情により明白な称賛を示した。

グループメンバー間コミュニケーション

28. グループメンバー間で、正確にコミュニケーションがとれた。
29. グループメンバー間で、適切な情報量を伝えることができた。
30. グループメンバー間で、誤解がほとんどなかった。
31. グループメンバーは、誤解が起きたとき、意味を再度明確にし、正確な伝達に努めた。
32. グループメンバーは、IT技術(LINEなど)で適切な方法でコミュニケーションをとった。
33. グループメンバーは、適切な頻度で他のメンバーとコミュニケーションをとった。

話を聞く能力

34. グループメンバーは、他のメンバーの聞くスタイルに合わせてコミュニケーションをとった。
35. グループメンバーは、効率的にお互いの言うことを聞いた。
36. グループメンバーは、他のメンバーの意図を正確に理解したことを示すため、自分の言葉で適切かつ正確に言い換えた。

非言語伝達能力

37. グループメンバーは、適切なジェスチャーを使用することによって、他のメンバーの関心を引き、サポートを得た。

- 38. グループメンバーは、適切な顔の表情を使用することによって、他のメンバーの関心を引き、サポートを得た。
- 39. グループメンバーは、適切な声の表現を変えることによって、他のメンバーの関心を引き、サポートを得た。
- 40. グループメンバーは、適切な空間と距離をとって他のメンバーとコミュニケーションをとった。
- 41. グループメンバーは、適切な座席配置により、開放的、相互交流ができるようにした。
- 42. グループメンバーは、他のメンバーの非言語的行動をよみとり、理解できた。

総合的なコミュニケーション能力

- 43. 全体的に見て、グループメンバーは、正確に他のメンバーとコミュニケーションがとれた。
- 44. 全体的に見て、グループメンバーは、適切に他のメンバーとコミュニケーションがとれた。

グループの集団思考

- 45. グループメンバーは、根拠を吟味し、論理的思考を行うよう、他のメンバーを励まし、ほめた。
- 46. グループメンバーは、定期的に、正確で質の高い決定をしているかどうか自問自答した。
- 47. グループメンバーは、時には間違ったり、不正確な結論に達したりしたことを自ら認めた。
- 48. グループメンバーは、他のメンバーに同意するよう圧力をかけずに意思決定を行った。
- 49. グループメンバーは、グループの決定が、メンバーによって支持され続けていることを定期的にチェックした。
- 50. グループメンバーは、ありのままの意見を述べ、リーダー、(いわゆる)有力者、声が大きいメンバーに容易に同意しなかった。

グループによる合意手順

- 51. 私は、グループが合意形成の過程と手順をよりよく意識できるよう、「どう議論するかについて議論」した。
- 52. 私は、グループが目標を見失ったり、逸脱したりすると、原点に戻るよう提案した。
- 53. 私は、グループが選択肢を見出すよう、解決策、提言、提案を出した。
- 54. 私は、一貫して I (私) ではなく、we (私たち) を用い、協働作業の意識を高めた。
- 55. 私は、グループのメンバー同士が互いに理解しあっていない場合、要約、言い換え、明確化を行った。
- 56. 私は、グループのメンバーが合意できる点を発見し、グループ全体に口答で伝えた。
- 57. 私は、メンバー同士の勝ち負けではなく、全員勝ちになる方法を探した。
- 58. 私は、グループが行き詰まり、対立が激しくなったとき、全メンバーが議論に参加するよう促した。
- 59. 私は、ただ対立を避けるために意見をすぐに変えず、むしろグループが行き詰った際、問題を解決しようとした。
- 60. 私は、グループが合意に達することができないとき、様々なアイデアと選択肢を広げられるよう促した。

Multilingual Immersion and Cross-cultural Competence: A Portrait of Users and Activities in Kansai University Mi-room

Brian Murray

(Kansai University, Division of Promotion of Educational Development)

Keywords EMI科目, イマーション/GTA program, Mi-room

1. Introduction

Leading international universities are increasingly considering internationalization as a strategically important issue 池田、ベラルガ(2018)。As Kansai University proactively expands its internationalization practices with projects such as Collaborative Online Interactive Learning (COIL), Global FD (Faculty Development) training, and the innovative EMI (English as a Medium of Instruction) courses offered in the KUGF (Kansai University Global Frontier) program, the Mi-room (multilingual-immersion room) is another of these pioneering projects, this one focusing on fostering bilingualism, multilingualism and cross-cultural competence in an on-site multilingual-immersion environment.

2. The Multilingual-immersion Room (Mi-Room)

The multilingual-immersion room (Mi-room) was established in Kansai University in 2015 with the following objectives: 1) to create an on-campus multilingual immersion environment to satisfy the language needs of contemporary students 2) to provide an environment conducive to encourage autonomous language learning 3) to provide a welcoming environment to foster and support students' language learning efforts 4) to improve students' cross-

cultural competency enabling them to become globally capable citizens.

The Mi-room environment is made up of a COIL-capable classroom, a glass-walled session room, and a main, open area. The classroom is used for some GTA English-language sessions and KUGF program COIL sessions. The session room is the main location of EMI-GTA sessions and some GTA English-language sessions. The main area hosts the GTA non-English sessions, allowing those who have an interest but are hesitant to join to participate passively from the self-study area. Special events are generally held in the open area, and are usually held when there are no Non-English sessions scheduled.

English-language books and DVDs are available for students to use freely while in the Mi-room. There are also study-abroad books, standardized test-taking reference materials such as TOEFL, TOEIC and IELTS preparatory materials and sample tests. Additionally, past-students' testimonials of study-abroad experiences are available, to encourage and motivate prospective study-abroad students, and give them a more realistic image of what to expect if they participate in such exchange programs. Laptop computers are free to borrow while in the Mi-room, and students are free to use the study-space for self-study or private language exchange.

A global commons area, where Japanese students are free to interact with and communicate with international students, is open to all. For many international students, this is their base while on campus, offering a safe, comfortable place amid a sometimes-challenging campus life. There are other services not part of the GTA program, such as writing workshops, counseling, and professional services offered for study-abroad and career advice, some of these offered in co-operation with the international department.

3. Global Teaching Assistant (GTA) Program

The Global Teaching Assistant (GTA) program is a 10-week program hosting language sessions, EMI sessions, and special events promoting cross-cultural understanding. It is staffed by international students specially selected and placed in charge of sessions based on a balance between the needs of the Mi-room and the GTAs individual skills and talents. It is hoped that since it is a peer-instructed program, the power balance in class discourse is distributed between all students more equally than in regular lectures. First introduced in 2017, it was updated in 2018 to incorporate evaluation and certification mechanisms, aimed at improving quality of GTA instruction, curriculum creation, session content quality, and with the hope that certifying the GTAs experience can become useful in their future careers.

GTA Sessions

Broadly speaking, there are four types of sessions offered in the GTA program: English-language sessions,

EMI sessions, non-English Language-sessions, and special events.

A) English-language Sessions

These are sessions focused on specific aspects of language learning. Some sessions offered in 2018 were: Elementary Presentation Techniques, Pronunciation Clinic, Elementary Writing Techniques, English Discussion, and Lunchtime English Discussion.

B) EMI sessions

The Mi-room's EMI sessions are designed so the syllabus is organized around content, not grammar (Thornbury, 2017). Sessions that were held in 2018 were: the "English Through" series such as Drama and Theater, Music, Film, Anime, Cultures, Sports, and the more advanced-level sessions of Current Affairs and News Talk. Content was decided in the beginning of the semester and was developed by the students as part of their GTA training.

C) Non-English Language Sessions

The primary function is to expose students to new languages cultures and different ways of thinking. The beginner sessions were focused on basic writing and conversational phrases while learning about culture and customs, and intermediate sessions were intended for students with a solid foundation in the language to improve students' various language skills. Examples of languages taught in 2018 were: Vietnamese, Czech, Thai, German, Dutch, Persian, Malay, Chinese, Korean, Russian, Polish, French, Hindi, Spanish, Arabic, Portuguese, and Tagalog.

D) Special Events

These sessions were organized to allow for the facilitation of sessions that didn't fit within the regular sessions schedule, but were considered important as a part of the GTA program. Some of the sessions that were offered were: Chinese Calligraphy, Taiwanese Pop Culture, Experiences as an International Volunteer, Introducing Kansai Dialect, and Differences Between Christianity and Islam.

4. Painting a Picture of Mi-room Users

The purpose of this section is to try and illustrate the types of students that use the Mi-room and what their motivations for using the Mi-room might be. It also uses the feedback of GTA program users to try and get a better picture of why they joined sessions, how often they partook, and their opinions of its effectiveness.

It is important to note that participants were not required to complete the survey, and as so, the findings may not be fully representative of all users of the GTA program.

Table 01. Undergraduate student usage figures of Mi-room (facilities) 2018

Faculty	1	2	3	4	Total
Law	73	40	40	32	185
Letters	127	81	201	59	468
Economics	91	47	11	10	159
Business and Commerce	124	65	35	18	242
Sociology	83	53	30	13	179
Policy Studies	15	13	27	25	347

	9	6			
Foreign Language Studies	90	10	11	15	126
Health and Well-being	15	15	20	4	54
Informatics	18	4	6	14	42
Societal Safety Sciences	9	3	1	13	26
Engineering Science	9	3	9	14	35
Environmental and Urban Engineering	6	27	3	5	41
Chemistry, materials and Bioengineering	20	8	21	8	57
Total	824	492	415	230	1961

63% of users were undergraduate students and of those, 42% were first-year students. The majority of students were from the Faculties of Policy Studies, Letters and Business and Commerce, and the greatest overall use was by students of the Faculty of Letters. Although the majority of Mi-room activities are language-oriented, the students from the Faculty of Foreign Language Studies seem somewhat underrepresented. One possible reason for this is proximity; the faculty is located at the opposite end of the Senriyama campus to the Mi-room.

Table 02. Other users of the Mi-room (facilities) 2018

Post-graduate Students	295
------------------------	-----

Exchange Students	751
Language-school Students	48
Researchers	51
Total	1145

Post-graduate and exchange students make up a significant proportion (34%) of Mi-room users, but their motivations are likely to be slightly different. Post-graduate students are participating in sessions, but are also likely to be receiving advice regarding studying abroad and future career opportunities, these services being offered in collaboration with the international affairs department. They may be also availing of such services as writing workshops and one-to-one counseling about their dissertations offered by certain Kansai University professors, not as part of the GTA program.

While international students actively participate in sessions, especially to encourage their friends leading sessions, international students are known to frequent the Mi-room main area when they are not attending class. It serves as a social area where they can connect with their friends, and it also serves as a living area for them when they are away from their dormitories. It helps provide an area of safety and stability to the international students daily lives. Japanese students have reported that the sheer energy and number of international students in the Mi-room at times can actually put off new Japanese participants due to what they mistakenly take as an intimidating atmosphere.

Table 03. GTA Session-participants 2018

Session Type	Total	Spring	Fall
English	1827	667	1160
Non-English	941	369	572
Total	2768	1036	1732

Session demand is predominantly for English sessions at 66%, however it can be seen that there is also steady interest and demand in other languages, with demand at 36% in the spring and 33% in the fall. An international perspective developed by participation in both types of sessions is paramount to students becoming more cross-culturally competent, and improving student mobility at Kansai University.

GTA Program Participants Survey

A survey of participants was conducted at the end of the spring semester of 2018 and again the fall semester. The data was analyzed, and highlights of the findings are shown below.

Participation

The largest session-participation rate by faculty is the Faculty of Letters with 23.5%. The participants were overwhelmingly Japanese, at a rate of 80%. Of these students, over 50% have studied overseas, and the majority plans to study abroad in the future.

Frequency

Over 50% of users attend once a month or less. Almost a quarter of the students use it once a week, while 20% of students were using the services every day. Approximately 45% of students are regular users, having frequent interaction with international students and languages, making them more culturally and linguistically aware.

Motivations

The main reasons for participating in sessions were as follows: 1) to improve language skills 2) to make new friends 3) to experience other cultures. The findings are broadly in line with Mi-room objectives of learning autonomy, motivation, curiosity and cross-cultural competency.

Changes

When asked of the effectiveness of sessions, 55% of the spring participants said they felt a difference after attending a session, while 81% of the fall semester participants said they felt a difference. Actual benefits from participating in sessions include a new perspective, new knowledge, and a chance to improve their language skill.

Preferences

English discussion was the most popular, followed by lunchtime discussion and film discussion. Participants felt these sessions were easier to participate in, since their content was more casual than some other sessions, in particular EMI sessions. The most popular non-English language sessions were Chinese, followed by Korean. European languages such as Spanish and German were also popular. These languages are all officially offered as courses in Kansai University, which is likely to be a factor in their higher attendance rates.

Awareness

Participants said that awareness of Mi-room activities among students was still relatively low, and say that there would be better activity-participation if the profile and presence were raised. While some

said they were kept up to date with posters and fliers on campus, as well as notifications from the university information system, their preferred method of staying informed was through various social media applications such as Facebook, Instagram, LINE and Twitter.

Requests

Survey participants said they wanted more speaking skills sessions, as well as more culture exchange events. More effort will be made to accommodate the students' needs, and increase the awareness of the dual-function of language and cultural learning of non-English sessions.

5. Future Developments

The Mi-room has made progress in the development of an international multilingual-immersion environment, and giving students a place to find their voices, but there is still much that needs to be done. There are two areas in particular being considered at the Mi-room for 2019: expansion of Mi-room facilities and increased tangible benefits from session attendance.

Expansion

While sessions have been held on other campuses such as the Sakai and Takatsuki MUSE and Takatsuki campuses, there is not a permanent presence on any of them. It is hoped that a more permanent solution will be achieved over the coming year. Response was positive from students on each campus, but logistical issues still need to be overcome.

There has also been experimentation with English-language sessions in one of the student dormitories in fall of 2018, which were well received. The expansion of these activities to other dormitories can

increase the range of exposure to the Mi-room experience to students who cannot attend regular sessions. It also has potential to reach a wider audience, and students that have historically not show any interest in learning languages.

Tangibility

The walk-in nature of sessions is great for students who want to fit language learning around their busy schedule. However, there is also a desire for something tangible to compliment attending sessions. It is hoped to address some of these issues with introducing the following initiatives.

Global SD (Student Development) Training

The mechanisms to support the introduction of a Global SD (Student Development) training program, modeled off the Global FD (faculty Development) program already in place in Kansai University is planned for 2019. The program will be developed in collaboration with the Global FD training staff, which will advise on developments and suggest improvements to the program. The program will focus on developing critical thinking and awareness, organizational skills, preparing effective academic presentations, and delivering academic presentations.

KUGF Program Integration

Students' Mi-room participation rates can be greatly improved if they can see the association between attending sessions and how it is of benefit to them. As such, an individual recording system is being developed to help keep track types and frequency of sessions attended by students. This recording system can be used by professors interested

in incorporating this data into their students' overall grade, as part of homework assignments or non-contact hours. Students can see the benefits, and make the connection between the theoretical and applied sides of languages.

References

池田圭子、ベラルガオリバー (2018)『大学教育の国際化—EMI 科目開講の充実とグローバル FD の取組の展開—』, 関西大学高等教育研究 第9号, pp85-90

Thornbury, S. (2017) "30 Language Teaching Methods", Cambridge University Press

Global Faculty Development Training Series: Implications for the Teaching Faculty and the University's Internationalization Program

Oliver Belarga

(Kansai University, Division of Promotion of Educational Development)

Keywords: faculty development, internationalization, professional education／ファカルティ・ディベロPMENT、国際化、専門教育

Introduction

Our society demands high quality teaching and learning from teachers. Instructors have to possess a great deal of knowledge and skills with regard to both teaching practices in order to meet those demands and standards of quality education.

This research report will explore the Global Faculty Development Training and how this could be greatly improved at Kansai University.

Global Faculty Development (FD) Training at Kansai University refers to initiatives of the Division of International Affairs that aim to enhance the knowledge and English skills of teachers by means of orientation, training and support. The development training is also likely to affect attitudes and approaches and may therefore contribute to the improvement of the quality of the learning and teaching process at Kansai University.

Table 1. Number of Participants

FD Program	2016	2017	2018	Total
Workshops	18	13	30	61
One-To-One Sessions	10	10	11	31

The table above shows the increasing number of participants attending the Global Faculty Development Programs offered by the Division of International Affairs from 2016 to 2018. The increasing number of participants over the years is a

testament of the commitment of many Kansai University professors in developing teaching competency, at least in the area of using English as a medium of instruction or in developing their presentation skills for international academic conferences. Many professors believe that English skills development is essential to both teachers' education and teachers' professional development. They believe it is crucial to keep teachers' knowledge up to date, so they can deliver high quality teaching using English as the language of instruction. And this perspective emerged from the study done by Emmer and Sabornie (2015) on classroom management.

Table 2. Number of Sessions

FD Program	2016	2017	2018	Total
Workshops	4	5	13	22
One-To-One Sessions	57	34	24	115

Moreover, Table 2 shows the number of sessions conducted from 2016 to 2018. From 4 sessions in 2016, it went up to 13 sessions in 2018. The increasing number of sessions signify the commitment of the division in providing a regular workshop for faculty members. Global FD programs have been offered twice a month in 2018.

Why Global Faculty Development Series?

Teacher skills development is a continuous process that enhances teachers' teaching skills, master new

knowledge, develop new proficiency, which in turn, help advance students' learning. Studies in the past have shown that when teachers are effective classroom managers, their students achieve at a higher level (Omoteso and Samudara, 2011) and display more interest in the class subject matter (Kunter et al., 2007).

English skills development is essential to both teachers' education and teachers' professional development, it is crucial to keep teachers' knowledge up to date, so they can deliver high quality teaching using English as the language of instruction (Emmer and Sabornie 2015).

A plethora of research in classrooms has indicated that teachers do make a significant difference in student achievement (Ronfeldt et al., 2015). According to Vermunt (2014), a teacher showing much confidence in teaching influences student-learning outcome as a result. In this regard, teachers must undergo cognitive and metacognitive learning processes in order to achieve learning outcome in the form of changed beliefs about their practice or, even better, change in behavior.

Teachers with high quality teaching tend to do and find out more about their own craft, pushing out the boundaries of their learning and teaching, looking for the new topics and ways to teach. However, in order to achieve their maximum potential, ongoing professional development should be implemented in their schedules. Hence, at Kansai University we offer two training programs to match the busy schedule of the professors.

Teachers provided with proper training on up-to-date information and new research on classroom management, on emerging technology tools for the classroom, new curriculum resources, and more,

could become a successful factor to their assigned faculty. The best professional development is described as ongoing, collaborative, and connected to and derived from working with students and understanding their culture (Darling-Hammond et al., 2017).

Gearing Towards Internationalization

According to various authors, effective professional development trainings should firstly be aware of

Figure 1. Global FD workshop flyer in 2018.

Office of International Education Support
Division of International Affairs

**Global FD Series:
English Skill Up Sessions 2018**

We are ready for global competitiveness! Take the first step. JOIN US!!
We are holding training sessions as part of our ongoing efforts to offer classes in English (English Mediated Instruction) and expand our Global Faculty Development Series.
Please sign up and get ready for some great pieces of training ahead in 2018!

Topics & Schedule:

1. Professors & Students: Practical Brush Up English Exercises
Professors, like students, must use English to better improve their communication in a global environment. Take this interactive workshop as we discuss social issues in English and bring this exercise to your classes. Brush-up your English in the academic discussion!

Date	Day	Time
April 10	Tuesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
April 11	Wednesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
April 12	Thursday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.

*All three sessions are conducted with the same topic.

2. Effective Contextual Teaching Workshops: Kansai University Experiences
Professors will share their teaching experiences using English at Kansai University. Handouts on workshops available to let you see the strengths and the weaknesses of the methods. Know what we have at home!

Date	Day	Time
May 15	Tuesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
May 25	Friday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
May 30	Wednesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.

*All three sessions are conducted with the same topic.

3. Active Engagement: Effective Presentations for Academic Conferences
Boost your confidence when you make presentations in English! Bring home great tips to effectively answer difficult questions, even if you don't know the answer! This session will be offered in June. The schedule is TBA.

4. Learning by Doing: Effective EMI Strategies at Kansai University
Be creative! Learn several strategies that are designed to help make learning in EMI (English Mediated instruction) classes enjoyable, accessible and successful. The strategies help provide accessible quality learning to students with diverse language backgrounds at Kansai University. This session will be offered in July. The schedule is TBA.

and address the specific needs of teachers. Once these needs have been identified, activities need to be properly planned to support teachers in applying the knowledge and teaching methodology creatively and confidently. This professional development is a domino effect towards internationalization of the university. Borko (2004) states that the most needed results are achieved should the program is prepared and planned systematically and is

formally presented with the focus on enhancement of personal and professional growth in the expansion of knowledge, skills and positive attitudes of the university instructors.

To assure professional development to proceed successfully and help in the internationalization process of the university, it should be a continuous process, contributing to the general improvement of education. Personal development is also enhanced by the diversity of the teaching corps regarding training, background, and needs. Professional development does not only require the informal and spontaneous learning of teachers from one another (Pianta et al., 2012) but also relies on the prior knowledge, wealth of potential and experience of each participant, which can be built upon and incorporated into further initiatives (Stronge et al., 2011).

Practical workshops, sharing and obtaining existing knowledge and skills with others during the training workshops are valuable tools for change and improvement. Programs must therefore cater for this diversity so that the needs of all participants can be met (Emmer, & Sabornie, 2015).

The Future of Global FD Training at Kansai University

Clarity of the training goals is an essential motivator for a successful workshop. Before the commencement of training, planners of training programs should reflect on what they wish to accomplish through training. Do they, for example, want all teachers to develop a desire for lifelong learning, to update knowledge and/or to be the best teachers possible?

The literature indicates that teachers do not necessarily see teacher training as a lifelong process

of critical thinking, reflection and self-direction. They often rely on rote learning of meaningless facts in their preparation for the teaching profession (Emmer, & Sabornie, 2015).

The purpose of Global FD Training programs at Kansai University should be to both enable and support teachers, wherever they teach or whatever their professional background is and to provide the best possible instruction so that they become excellent by gaining competence, confidence, commitment and a sense of the joy of teaching.

Assessment should therefore be an integral part of continuous professional training and the teacher must be given the chance to discuss with others what has been done. In support of this statement, Stronge and his co-authors (2011) contend that, guidance, support by one's own 'peer group', and formative assessment must be integrated into professional development.

Summary

Successful Global FD Program at Kansai University is dependent on

Figure 2 . The Global FD Series conducted in Spring 2018



the implementation of the following principles. Regarding the workshop itself: the objective should always be focused on facilitating the university's internationalization-at-

home program. Those include but not limited to the general improvement of education; formal and systematic planning of the workshop; stating and clarifying the aim of the workshop; focusing on critical thinking, reflection and self-direction; developing excellence by means of competence, confidence and enjoyment and adhering to teachers' contextual needs.

It is also important to consider with great effort the personal value for teachers that require focusing on teacher orientation, training and support; providing and broadening new knowledge and skills and the creative use of these; fostering positive attitudes and enhancing personal and professional growth.

Finally, the focus of the Global FD should also focus on the teachers' teaching approach: seeing development as a continuous process, using the diversity of the group and thus allowing for flexibility; sharing the existing knowledge and experience of the group; realizing the importance of assessment; and enhancing support of the peer group.

References

- Borko, H. (2004). "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain", *Educational Researcher*, Vol. 33, No 8, pp. 3–15.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). "Effective Teacher Professional Development", Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). "Handbook of classroom management (2nd. Ed)", New York: Routledge.
- Kunter, M., Baumert, J. & Koller, O. (2007), "Effective classroom management and the development of subject related interest", *Learning and Instruction*, Vol. 17, No. 5, pp 494–509.
- Omoteso, B., & Samudara, A. (2011). "The relationship between teachers' effectiveness and management of classroom misbehaviors in secondary schools", *Psychology*, Vol 2, pp. 902–908.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., Allen, J.P. (2012). "Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions", *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Publishing, pp 365–386.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). "Teacher collaboration in instructional teams and student achievement", *American Educational Research Journal*, Vol 52, No. 3, pp. 475–514.
- Stronge, J.H., Ward, T.J., & Grant, L.W. (2011). "What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement", *Journal of Teacher Education*, Vol. 62, No.), pp. 339–355.
- Vermunt, J.D. (2014), "Teacher learning and professional development in Krolak-Schwerdt S. et al.(Eds.)". *Teachers' Professional Development*, Springer Publishing, pp. 79–95.

「学習支援」をテーマとした海外文献から学ぶ我が国における学習支援の方向性
The Suggestion of Learning Support in Japanese Higher Education
Based on the Foreign Research books

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

多田泰紘（関西大学教育推進部）

千葉美保子（甲南大学共通教育センター）

竹中喜一（愛媛大学教育・学生支援機構）

要旨

本稿では、学習支援をテーマとした特に優れた海外文献を選択し、学習支援や学生スタッフの育成の動向について北米の状況を紹介するとともに、海外文献の知見をもとに、今後の日本における学習支援が目指すべき方向性について提案することを目的とする。その結果、北米の知見からは、チューチャリングやチューター研修において、理論と実践の往還を重視した取り組みが実施されていること、またそこにはチューチャリングの質を保証するための資格制度が影響していることを提示した。今後は日本の状況に合わせて北米の知見から学びつつ独自の視点を組み込んでいく必要性、ならびに、チューターを評価するための評価活動も問われることになることを指摘した。さらにICTを活用した学習支援を行うことで、これまで蓄積された相談のデータを分析し、支援内容に活用することの必要性を示した。

キーワード 学習支援、ライティングセンター、チューチャリング、研修プログラム、高等教育／
Learning Support, Writing Center, Tutoring, Training Program, Higher Education

1. はじめに

文部科学省は「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」に関する答申を提示し、今後の高等教育はどう変化していくのかを明らかにしようとしている（文部科学省 2018）。答申は学習者が何を学び身につけることができるのかを明確にし、学習成果を学習者が実感できる教育を行う必要性を提示している。その一方で、18歳人口は2040年には現在の7割程度に減少することを指摘し、今後大学は規模の適正化を図り、教育の質向上を維持することが重視だとも提示している。この答申からは、文部科学省が教育の質保証を重要視していることがわかるが、より多様な学生が入学する傾向にあるため、正課にとどまらず、正課外においても多様な学習者に対する教育の質保証を重視していることが受け取れる。今後、大学は多様な学習者への質の保証や、向上を目指すため、学習

支援や学習環境を整えていく必要があるといえる。その際、北米での実践が参考になるとを考えている。北米は1960年代から学習支援を実施している。当初は低所得者層を対象とした学習支援が展開されていたが、1970年代ごろから全学生を対象とした学習支援を始めている。

学習支援には、書く力、数的な知識を育むための教育プログラムを提供する「①アカデミックスキル育成プログラム」、学習支援室やライティングセンターにおいて授業外に学習相談ができる「②学習支援」、「③学習教材の提供」、大学生活に関わる「④学生支援」、「⑤奨学金制度」の5つがある（Kerstiens 1995）。大学はアカデミックスキル育成プログラムのような正課における学習支援に加え、授業外に相談ができるライティングセンターや学習相談センターにおける学習支援、学習教材の提供等、正課外においても学生を支援し、教育

の質を保証する取り組みを実施している。より質の高い学習支援を提供するため、北米では CLADEA (Council of Learning Assistance and Developmental Education Associations) や CRLA (College for Reading and Learning Association) 等の組織が教育研究知見を蓄積している。このように、学習支援に関しては北米における研究知見が蓄積されており、そこから日本が学ぶべきところは多々あるといえよう。そこで本研究では、北米の学習支援を扱った海外文献を3冊取り上げ、その内容を紹介するとともに、そこでの知見から我が国が学び、今後目指すべき方向性を明らかにすることを研究の目的とする。特に日本でも重要視されている「書く力」を育むことを支援しているライティングセンターに着目した学習支援を中心に取り上げる。

2. 文献の概要

北米における学習支援は日本よりも早い時期から実施されているため、教育実践事例や研究知見が蓄積されており、多数の文献が執筆されている。本稿では、これらの文献の中から特に優れており、参考になるとえた「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」「The Bedford Guide for Writing Tutors」「The Longman Guide to Writing Center theory and Practice」を取り上げる。

まず「ピアチューター、ピアメンターの育成(以下チューター、メンターとする)」について書かれた「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」を取り上げる。本書は学習支援を提供し、学習支援に対応するチューターとメンターの育成を担う高等教育の組織が多数参加している北米の学術団体である CRLA が 2012 年に出版している。

次に「ライティング支援」の中でもライティングに携わるチューターの育成をテーマにした「The Bedford Guide for Writing Tutors」を取り上げる。1994 年に初版が出版され、2015 年に第

6 版が出版されている。長い間、多くのライティングセンターにおいてチューターを育成するために読まれている文献である。

最後に 2007 年に出版された「The Longman Guide to Writing Center theory and Practice」を取り上げる。本書は、ライティングセンターにおける理論と実践について記述している。学習支援をテーマとした本は実践に基づいた議論が展開されていることが多いが、本書においてはライティング支援の理論についても触れており、研究者にとっても役立つ著書である。

これらの章立てについて紹介するとともに、特色のある章や節を紹介する。そこでの知見をもとに考察を加え、今後の日本の学習支援において活用できることや方向性について明示する。

3. Handbook for Training Peer Tutors and Mentors

「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」は、CRLA 出版によるチューター、メンターを育成するためのトレーニングを取り上げたハンドブックである。CRLA は、高等教育におけるリーディング、学習支援、チューター、メンターの教育に関心のある個人が参加できる組織で、「学生による学びの質を高めるため」また「会員の成長を促すため」に、アイデア、方法、情報を共有する場の提供を目指している (CRLA2019)

(注 1)。具体的には、年次大会の実施、学会誌の発行、メンターやチューター向けのトレーニング認証プログラムの提供等を行っている。

本書は、チューターとメンターを教育するトレーナー向きの内容となっているものの、チューター自身も利用できる内容である。出版を行った CRLA は 1996 年に Karan Hancock、Tom Gier によって第一弾となる CRLA Tutor Training Handbook を完成させたが、その後、内容を補足し本書の出版に至った。本書は第 1 章「高等教育におけるチューリング、メンタリング、研修のもとになる理論」第 2 章「チューター、メンター

研修の方法」第3章「一般的な研修の項目」第4章「チューター研修の項目」第5章「メンター研修の項目」第6章「研修プログラム」の全6章で構成されており、111のモジュールが掲載されている。まずはチュータリング、メンタリングのもととなる理論について触れ、その後望ましい研修の具体的な方法や扱うべき内容を詳細に提示している。

扱われている内容は、CRLAによる認定研修制度である ITTPC (International Tutor Training Program Certification) と IMTPC (International Mentor Training Program Certification) に対応する形になっている。また本認定研修制度は、CAS (Council for the Advancement Standards in Higher Education 2010) による学習支援の提言がもとになっている。

「International Tutor Training Program Certification (ITTPC)」では、レベル1(ノーマル) レベル2(アドバンスド)、レベル3(マスター)まで3段階の認定資格が設定されており、各レベルに応じた研修制度が用意されている。レベル1では、最低10時間の研修が必要となっている。研修で扱う項目は、「チューターの定義」「チューターの責務に関する定義」「チュータリングに関する基本的なガイドライン (do's and don'ts)」「チュータリングのセッションの始まりと終わりを成功させるためのスキル」「成人学習理論」「学習理論・学習スタイル」「アサーティブネス」「困難な学生への対応」等15項目があり、その中から最低8つの項目を取り上げる必要がある。本研修はeラーニング等でも受講が可能であるが、「対面研修」や「リアルタイムによるオンライン研修」が6時間以上必須となっている。加えて、25時間以上のチュータリング経験が必要である。また、チューターの評価も求められており、スタッフが学生と面談をして評価を決定する必要がある。日本では、名桜大学語学学習センター(2001年設立、2002年 CRLA レベル1認定、2019年現在レベル1~3)、はこだて未来大学(2019年現在レベル1)

が認定機関となっている。

次に各章の内容について概観する。第1章「高等教育におけるチュータリング、メンタリング、研修のもとになる理論」では、まず歴史的な視座からピアチューター、ピアメンターの研修を紹介している。その後、学習支援研修で扱うべき事柄の前提となる認識論的信念 (Epistemological Belief)、学習方略、動機づけ、自己調整学習、生涯学習(大人の学習)等の理論を扱っている。学習支援では学生が自ら課題に気が付き、目標を立てて、課題を解決していく力を培うことを目指している。そのため「学習プロセス」「学習に対する考え方」「学習方略」を提示し、チューターが「学習者が学ぶプロセスを支える」振る舞いをするための前提となる理論を提示している。例えば、認識論的信念は、知識観と似ており、知識の習得や知ることに対する個人の見方を指している(Hofer & Pintrich 1997)。チューターが介入することで、学習者の認識論的信念をより洗練したものに変更することができるという考え方から、こうした理論を学ぶようになっている。ほかにも、チッカリングによる学生の成長における7つのベクトルを提示し、学生が成長するプロセスについて述べている。またブルームによるタキソノミーを取り上げ、知識の領域や階層性について紹介したり、ヴィゴツキーによるコミュニケーションスキルとしてのアクティブラシニングや質問スキルについて学ぶことを提案したりしている。ほかにも「どのようにすれば、学生が学ぶことができるのか」といった学習方略のモデルについて学ぶことの重要性も提示している。

第2章「チューター、メンター研修の方法」では、具体的にどのような教育方法を用いてチューターを育成していけばよいのかについて、ロールプレイング、チューター・メンター研修用のカリキュラムの作成等について、各大学の事例を取り入れながら紹介している。例えば、Way (2012)はシナリオトレーニングについて記述している。シナリオトレーニングでは、MacDonald (2000)

によるチューティングサイクルの 12 ステップをもとに、研修を企画する側が「①学習者への挨拶、②相談内容の明確化、③相談内容の整理、④今回取り上げる相談内容を明確にする、⑤相談内容を決める、⑥課題について考える、⑦学習者が相談内容を整理する、⑧学習者が相談のプロセスを整理する、⑨「⑦・⑧」の内容を確認する、⑩学生に次にすべき事柄を尋ねる、⑪次のセッションの予定を調整する、⑫クロージング」に基づいてシナリオを作成する。研修ではチューターが、それぞれのステップにおけるアイデアや、質問や起きたりうる状況についての意見を出し合い、各ステップにおけるポイントについて発表しあう。話し合った意見を実際の業務に結び付けていくという方法である。

また、新人チューターをどう育成するのかに関しては、Utah Valley 大学の事例を紹介している (Wagoner 2012)。Utah Valley 大学では、チューターが単に Do's と Don'ts を確認するだけではなく、具体的に Do's をするには、どのようにふるまえばよいのかや、Don'ts をしないように気を付けるにはどうしたらよいのかを先輩チューターが後輩チューターに伝える Advice for the New Guy/Gal (AFNG) を提案している。こうした研修を通して、新人チューターはワークプレイスの文化についても学んでいくという効果が指摘されている。

第3章「一般的な研修の項目」では、チューターとメンターの双方を対象とし、「A : コミュニケーションと関係性づくり」「B : 権利と責任」「C : 教育資源の活用」「D : 多様な学生への対応」「E : 学習理論」の 5 領域において 40 モジュールを提供している。これらのモジュールは、ITTPC の認証要件となっている「基本的なチューティングのガイドライン・チューティングにおける Do's、Don'ts」「開始時と終了時におけるチューティングセッションを成功に導く技法」「ゴールの設定とプランニング」「スタディスキル」「クリティカルシンキングスキル」「チュータプログラムにおけるコン

プライアンス」「問題解決におけるモデルづくり (modeling problem solving)」を実施するために参考になる具体的な研修が提示されている。

第4章「チューター研修の項目」では「A : チューティングセッション」「B : 戰略的な学習方法」「C : チューティングで扱う科目」の 3 領域において 29 モジュールが提供されている。

例えば「B : 戰略的な学習方法」では、セッションにおけるゴール設定をすることの重要性について述べられている。ゴール設定は、何をいつ実施すればよいのかを学習者自身が把握することにつながるため、学習の見通しを持たせられるという良さが指摘されている。またこれは学習者のモチベーション向上にもなると示され、セッションのプロセスにおけるゴール設定や次のセッションの予定の書く等のステップがなぜ重要なのかに関する解説が提示されている。

別の事例では、学習支援では自律的な学習者の育成を目指しているため (Gattis 2000、 MacDonald 2000) その時に理想的なことは、チューターがなるべくサポートを与えないこと、あるいは、学生がほとんどの活動責任をもって行うことであるといえる (Brooks 1991)。しかし、一方でこういった必要最小限のチューター活動に対して、チューター自身が学生を助けることができないとストレスを感じることもある。そこで、ノースカロライナ州立大学の Undergraduate Tutorial Center (Toms 2010) は、学習者の能力と自律的に学んでいるかを軸にした Structure Matrix を開発し、それぞれのカテゴリーに当たる学生に対してチューターのサポート度合いやゴールを設定している。Matrix を参考することで、学生が自分で活動するように促すとともに、チューターがより生産的な活動に向けてチューターの判断 (支援の度合い) を補助することを目指した。以上のように第4章では具体的な研修の事例がいくつも紹介されている。

第5章「メンターのトレーニングトピック」は、IMTPC の内容が取り上げられており、第3章や

第4章で取り上げられている内容を補う形で7モジュールが提供されている。具体的には、①メンターの役割と責任、②セッションの目標設定とメンタリングセッション、③メンタリングの実践、④タイムマネジメントと目標設定、⑤困難なメンタリングへの対処、⑥学生のキャリア支援、⑦危機や失敗を成功に導くための学生対応について述べられている。

第6章「研修プログラム」では、学生スタッフの選抜、予算の確保、メンター、チューター制度の評価等、メンターやチューター研修を支える事柄について取り上げられている。例えば、チューターの評価の1つとして、チューターの振る舞いをよりよくするために、観察プロトコルが取り上げられている。観察プロトコルでは、チューターの具体的な行動が提示されており、それに対するコメントをチューター自身あるいはチューターに対する評価者が付与する。行動としては、「これまでの活動を確認する」「ゴールを設定する」「適切な問い合わせを投げかける」「待ち時間を設ける」タスクをいくつかのステップに分ける等のタスクを解決するための振る舞いに加えて、「名前で学習者に話しかける」「前向きな態度でセッションを始める」「辛抱強さを表す」等、社会心理的に学習者をサポートするための振る舞いも記載されている。

このように「Handbook for Training Peer Tutors and Mentors」は全6章をとおして、ピアチューティング、メンタリングに関する理論的な背景、研修で扱うべき具体的な項目やその方法について網羅的に記載され、すぐに実践に活かすことができる良著であるといえる。

4. The Bedford Guide for Writing Tutors

国内においてライティングセンターの設置やライティングに関する学習支援の取り組みが展開されている中で、ライティングに携わるチューターが、どのようにさまざまな背景を持つ学習者に対応すべきかは、常に関心の高い問題であるといえる。

本節で紹介する「The Bedford Guide for Writing Tutors」は、ライティングセンターディレクターおよびライティングチューターに対する実用的なハンドブックである。本書は全9章と付録4点で構成されている。以下各章を概観し本書の特徴を述べる。

第1章は、「職場としてのライティングセンター」をテーマとし、チューターが持つべき3つのプロフェッショナリズムと7つの役割について解説されている。まず、学習者に対しては、親切な対応や秘密を守る等、プロフェッショナルとしてのチューティングの技術や態度があることを述べている。チューティングにおいては、チューターはコーチやコメントーターとして「タテ」の関係だけでなく、協同の相手といった「ヨコ」の関係にもなる。そして、学習者の幅広いトピックの文章に対しては、チューターもまた学習者として楽しみながら学ぶことを勧めている。また、学習者以外にも他のチューターや教員に対するプロフェッショナリズムにも言及している点が、この章の特徴である。ライティングセンター全体の運営や発展に貢献しようとする姿勢や、課題を提示した教員の評価基準等が重要であるという。

第2章は、チューティングの開始から終了までの一連の流れにおいて学習を促す方法を紹介している。例えば、開始時には学習者がすぐに修正したり考えたりできるように、紙あるいはPCを学習者の手元に置いておくようにする、といったものである。また、1回のセッションにおける問い合わせや学習者の反応への注意の払い方、あるいは間のとり方について、具体的な会話例や手順を示しながら紹介している。さらに、チューティングに必要な知識を全て習得することは不可能であることに言及した上で、チューティングに有用な参考図書を積極的に活用することも推奨している。そしてこの章の最後には、セッションの上手な終わり方についても解説している。終了の5~10分前には終了が近いことを知らせて、残りの質問をするよう促す等、修正を進める助けになるための

方法を示している。このように、本章には学習者中心の視点でチュータリングを効果的に進めるための方法が、豊富に紹介されているといえるだろう。

第3章では、ライティングセンターの設備や手続きといった環境の違いにかかわらず、学習者が書く過程において支援を求める部分には、共通していることがあると指摘している。その共通部分について、どのようなチュータリングをすればよいかを解説している。例えば書く前の段階であれば、特に思考やアイデアの焦点を絞るために、ブレーンストーミングを行い、図を用いて整理することが重要である。本文には、学習者の出したアイデアを深めたり、アイデア同士を関係づけたりする問い合わせやワークを紹介している。草稿の執筆や修正の段階においても、書かれたものに対して確認すべきポイントや、書き進めるための適切な指示等について、具体例を挙げて説明している。

第4章は、チュータリングにおける「ユニバーサルデザイン」とは何かを考える部分となっている。前半は、学習者の年齢、能力等にかかわらず共通して考慮すべきことについて解説している。例えば、学習者の学習スタイルに合ったチュータリングが求められることや、学習者がチュータリング以外に抱える友人関係や専攻の選択等の不安といったものが挙げられる。さらに、多様な学習者への対応方法についても述べている。具体的には、ライティングの初心者、英語を母語としない学習者、学習障害を持つ学習者、視覚や聴覚等身体に障害を持つ学習者、社会人学習者へのチュータリングについて取り上げている。ライティングの初心者に対するチュータリングであれば、1度に多くの情報を聞いたり与えたりしないことや、学習者に書いた内容と意図を説明してもらい、双方の不一致がないかを確認することを推奨している。

第5章では、カリキュラム全体を通じた文章作成 (Writing Across the Curriculum ; WAC) の学習者へのチュータリングを扱っている。多くの

大学では、カリキュラムを横断し文章を書くことが奨励され、英語（国語）やライティングクラスだけでなく、さまざまな分野において論文・レポートが課されている。チューターは多様な分野の課題を課された学習者に対面するが、その分野の専門的知識がなくとも、学習者に対して支援を行うことが可能である。本章では、リサーチペーパーや科学論文、文献論文や評論等 10 の課題を事例として取り上げ、各課題のチュータリングについてチェックリストを交えながら紹介している。

第6章では、近年のオンラインチュータリングの急速な広がりを背景に、NCTE (National Council of Teachers of English) の Committee for effective practice in online writing instruction の提言をもとに、同期・非同期によるオンライン・ライティング支援の手法とオンライン・リソースの活用方法について取り上げている。

第7章では、学習者個々が抱えるさまざまな状況の事例とその対処方法を紹介している。例えば「故意」または「過失」により剽窃を行っている学習者に対して、チューターは直接的に剽窃を非難するのではなく、剽窃とはなにか、情報の扱い方について学習者に説明することが求められる。そのためには、チューターは、自身の大学の制度やアカデミックな清廉さ・不誠実さの定義、それらを取り決めているガイドラインに精通している必要があることが述べられている。

第8章では、ライティングセンターをフィールドとした研究のプロセス（「リサーチクエッションの考案」、「文献レビュー」、「方法の選択と研究の実施」、「研究の共有」、「研究成果の発表」）について、具体例を交えながら説明している。本章はチューター やスタッフのライティングセンターでの活動が研究へつながる道筋を示している。

最終章である第9章は、全体のまとめとともに「コミュニティとしてのライティングセンター」を提唱し、コミュニティ活動への参加を促している。米国の多くのライティングセンターは地域的なライティングセンター協会に所属しており、約

10 地域の協会は Web サイトやソーシャルメディアを有し、カンファレンスの開催や、ニュースレターの発行、専門的な活動を後援し、指導および支援を提供している。さらにヨーロッパ (EWCA) や中東・南アフリカ (MENAWCA) の協会もそれぞれの文脈でライティングセンターを支援している。これら地域の協会は、国際ライティングセンター協会 (IWCA) と提携しながら展開している。

本書はライティングセンターで起こり得るさまざまさの状況への対応方法を、ケーススタディやチェックリストを用いて実践的に提示している。中には、アラビア語を母語とする学習者と英語を母語とするチューターの事例が含まれる等、日本の文脈に再解釈する必要のある部分もある。しかし、全体的には、活動を始めて日の浅いチューターの指針となるだけでなく、経験のあるチューターやライティングセンターディレクターにとっても、これまでの活動を俯瞰して振り返り、チュータリングやライティングセンターの発展につなげることのできる有益な一冊である。

5. The Longman Guide to Writing Center theory and Practice

ライティングセンターは、レポートや授業発表資料の作成、卒業論文の執筆を指導・支援する組織であり、学生の課題探求、情報収集、論理的思考や表現といった複合的な能力の成長を促している。本書はライティングセンターの理論と実践に焦点を置いて書かれている。

本編は全 7 章から構成されている。第 1 章では、ライティングセンターが誕生した「背景と歴史」について、時代も場所も異なる研究者 5 名の原稿から論じられている。ときに大学やその長との論争に巻き込まれ、ときに社会の潮流に翻弄されつつも、ライティングセンターが「教育の場」へと成長した過程が語られている。本章では、ライティングセンターのチューター、アドミニストレーター、研究者がこれまでの失敗と成功の歴史を顧

み、ライティングセンターの未来を形作ることの重要性を指摘している。

第 2 章では、ライティングセンターとそこで指導・支援に関わるスタッフのあり方を規定する「理論」にスポットが当たられる。具体的に、「文章ではなく学生に注目するチュータリング」や「チューターと学生の協同学習モデル」といった、基盤となる理論とその構築過程が説明されている。一方、本章は理論の盲信に留まらない重要性を提示している。すなわち、ライティングセンターの理論は場所や文化、ジェンダー、科学技術といった現実の課題から成り立っていることが指摘されている。現在広く普及している理論はライティングセンターの発祥に伴って構築されたものであり、大学組織や社会の変遷の中で変わりうるものであることが述べられている。

第 3 章では、ライティングセンターの「役割」について論じている。学習支援組織としての立ち位置—役割の細分化や住み分け、正課プログラムとの連携、独立性、行政上の課題等—を中心に、複数の大学の事例を参考にまとめられている。ライティングセンターの役割と立場が複数の要素から決まることは自明であるが、第 2 章で述べられた理論や各大学のライティングセンターが掲げる教育理念ともかかわるものと捉え、5つの原稿による複数の視点から解釈を試みている。例えば、実際のチュータリングと組織論を区別して議論する、対立する理論を整理する、ライティングセンターと正課プログラムのかかわり方から論じるといった解釈を提示している。さらに、組織内部の議論から学内の他のプログラムや組織、そして学外での役割まで、ライティングセンターの運営・管理者が直面しうる課題とその対応方法を提供している。

第 4 章では、「チュータリングの理論と実際」がテーマである。チュータリングはライティングセンターの主要な役割であるため、本章は本書の核であり、最も多くの事例が取り上げられている。具体的には、「思考の言語化を促す会話」の理論と

実践、「直接的一間接的、抽象的一具体的な質問と返答」等のチューテリング技術、「単語や文ではなく、文章の構成や理論に着目させる」支援ツールの開発といったテクニカルな話題から「チューテリングの進め方（アジェンダの決定）」「対応が困難な相談者へのアプローチ」「チューターの研修」といった運営上重要な話題まで網羅されている。新任のチューターから経験を重ねたスタッフまで、チューテリングに関わるメンバーにとって有用な事例とその理論的枠組みが提供されている。

つづく第5章から第7章は現在の学習支援が直面する課題を扱っている。第5章ではライティングセンターの「多様性」について議論されている。Cooper (1994)はライティングセンターの規模や役割が大きくなっているにもかかわらず、旧態依然とした支援方法に留まることの危険性を指摘している。Neff (1994)は、マイノリティや非ネイティブ等の多様な学生、多様なニーズへ対応することを提唱している。

第6章では「ライティングセンターとライティングの全学的なカリキュラム（WAC）との連携」について、大学や運営体制の異なる複数の取組事例をもとに述べられている。WACの支柱的役割を果たす全学的なライティングセンターの事例を中心取り上げて議論する一方で、ひとつの学部の組織としてWACへ貢献している事例も紹介されている。本章では、ライティングセンターとカリキュラムの連携のあり方は多様で、答えは常に変わりうることを示しつつも、カリキュラムとのつながりを考え、議論する必要があることを指摘している。

第7章では、近年になって学習支援の文脈に登場した「科学技術」を取り上げている。科学技術を用いた新規の興味深い支援手法やその実践事例が複数紹介されている。特に Harris & Pemberton (1995)によるインターネットを介した同期学習支援、オンラインライティングラボ（OWL）の事例は、今後のライティングセンターのあり方について重要な指針を提供している。

本書の特徴として大きく2点あげられる。1点目は、アカデミック・ライティングの学習支援についてライティングセンターの視点からまとめられていることである。ライティングセンターは米国において1930年代に誕生し、当初は文章作成に不慣れな学生のドロップアウトを防ぐ役割を担っていた。その後、本書で詳述されている全学的な学習支援組織へと発展、認知され、アカデミック・ライティングの全学的なカリキュラム（WAC）との連携が増加している（Kinkead & Harris 1993; Waller, 2002）。米国のライティングセンターは90年近い歴史を経て、学生を継続的に指導・支援する組織へと発展してきた。一方、日本のライティングセンターは2000年代以降に米国からの輸入という形で導入された。そのため、設置当初から全学的な組織と位置付けられる場合が多いもの（吉田ほか 2010）、導入から日が浅く、学内での理解やカリキュラムとの連携が米国ほど深まっていない状況が見られる（木村ほか 2013）。本書は海外の事例を集約したものであるが、日本でこれからライティングセンターを設置する、あるいは今あるライティング支援機能を拡充する場合、本書で議論されているライティングセンターの起源や、障害を乗り越え今に至るその過程、理論や豊富な実践を俯瞰することは非常に有意義なことだろう。

本書の特徴の2点目は、時代や場所、運営体制の異なるライティングセンターの事例が豊富に紹介されていることである。多くの現場と多様な状況から抽出された理論やノウハウを知ることは、読者の大学や置かれている状況に即したライティングセンターの設置、運営を行うことも、あるいはいくつかの事例をもとにライティングセンターのあり方を模索することもできよう。特に、ライティングセンターの理論の中核となっている「文章ではなく学生に注目するチューテリング」や「チューターと学生の協同学習モデル」は指導・支援、運営にかかわる教職員にとって必須の概念である。また、チューターの採用、育成を担当するスタッ

フにとっても、本書は有益な知見となろう。

6. 海外文献から学ぶ日本における学習支援の方向性

本論文で取り上げた3つの文献からは、北米における学習支援が理論と実践の往還を重視していることがわかる。理論に基づいたチュータリングやチューター研修を推進し、さらに実践での気づきから生成した新しい手法を提案し、学会や研究論文で共有している。理論から実践へ、また実践から理論へと往還させることで、様々なモデルや体系的な研修内容を整備している。その結果、チューターの質を向上し、より効果のあるチュータリングを実施することにつなげられていることが示唆された。この取り組みを発展させた仕組みの一つとして、CRLAによるチューターやメンターに対する資格制度が考えられる。資格制度を設けることで、チューターの質を保証するとともに、その質を向上させるための方法が多くの大学による試行錯誤の上に確立されている。しかし、北米の学習支援はリテンションを目的としていることが多く、日本の置かれた状況とは異なる部分がある。北米の知見をどこまで援用し、またどこから日本の独自の視点を組み込んでいくべきかを明確にする必要があるだろう。

また CRLA の資格制度ではチューターの評価活動が求められている。現行では日本の学習支援を行う組織においてチューターの評価を本格的に実施している大学は限られている。しかし、今後チューターの数が増えるにしたがって、チュータリングの質を保証するための評価活動も問われることになるだろう。何を評価項目に設定し、だれがどう評価するのか、その評価は何のために使われるのかなど検討すべき点は多い。

最後に、学習支援におけるICT活用の可能性も重要になるといえる。取り上げた文献ではオンラインラボ、e ラーニング等学習支援において ICT が導入されている。日本においても先駆的な大学がオンラインチュータリングを実施しており、今

後さらにこうした取り組みは増加することが予想される。しかしながら、相談データを蓄積したデータベースを分析し、その結果をもとによりよい学習支援を展開するのかに関しては十分に議論されていない印象を受けた。これから展開が求められる分野だといえよう。

これらの文献からは、日本における学習支援が北米のそれよりも遅れていることが受け取れる。今後、多様な学習者が大学に入学した際に、学習支援の取り組みは重要性を増すだろうが、個々の大学の取り組みだけであれば、蓄積できる研究知見は限られている。学習支援に取り組む研究者や実践者が集い、今後の日本における学習支援の将来像を描いてくことが求められる。

参考文献

- Agee, K., Hodges, R. (2012) . *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Custom Pub.
- Barnett, W. R., Blumner, S. J., (2007). *Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*, Longman.
- Brooks,J.(1991). Minimalist tutoring: Making the student do all the work. *Writing Lab Newsletter*, Vol.15, No.6, pp.1-4.
- College Reading and Learning Association (2019) <https://www.crla.net/> (情報閲覧日 2019年1月10日)
- Cooper, M. M., (1994). Really useful knowledge: A cultural studies agenda for writing centers, *The Writing Center Journal*, Vol.14, No.2, pp.97-111.
- Gattis, K.(2000) *User's guide to A look at productive tutoring techniques*. Raleigh, NC: North Carolina State University
- Harris, M., and Michael, P., (1995). Online writing labs (OWLS): A taxonomy of options and issues, *Computers and Compositions*. Vol.12, pp.145-159.

- 木村友保・佐藤雄太・ムーディ美穂・鈴木稔子・小島由美(2013)「日本のライティングセンター調査—日本人のための英語ライティングセンター構築の可能性—」『名古屋外国語大学現代国際学部紀要』、第9号、pp.127-144.
- Kinkead, J. A. and Harris, J. G. (1993). "Writing centers in context: Twelve case studies", National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Macdonald, R.(2000). *The master tutor: A guide book for more effective tutoring* (2nd ed.). Williamsville, NY: Cambridge Stanford Study Skills Institute.
- 文部科学省(2018)「2040年に向けた高等教育のグランードデザイン」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/11/1411368.htm. (情報閲覧日 2019年1月17日)
- Neff, J., (1994). "Learning disabilities and the writing center", university," in Joan, A. M. and Ray, W. (Eds.). *Intersections: Theory-Practice in the Writing Center*, National Council of Teachers of English, pp.81-95.
- Ryan, L., Zimmerelli, L. (2016). *The Bedford Guide for Writing Tutors 6th Edition*. Bedford /St. Martin's.
- Ross B. MacDonald, B. R., (1994) . *The Master Tutor: A Guidebook for More Effective Tutoring*, Cambridge Stratford Ltd
- Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity,
<http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> (情報閲覧日 2019年1月17日)
- Toms, M.(2010). *Put the pencil down: Essentials of tutoring*. Raleigh, NC: North Carolina State University
- 吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S. (2010) 「大学ライティングセンターに関する考察—その役

割と目的一」『大阪経済大学論集』、第61卷第3号, pp.99-109.

Wagoner,V.K.(2012). Effectively Onboarding New Staff. in Agee, K., Hodges, R. (Eds.) (2012) *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Custom Pub.

(注1) CRLA ではアメリカ合衆国の教育制度に鑑み「Post-secondary education」における学習支援を扱うと提示されているが、本稿では「高等教育」と訳す。

謝辞

輪読会に協力いただきました紺田広明氏、寺島紀衣氏、中井次郎氏に心より感謝申し上げます。

付記

文部科学省科学研究補助金・基盤研究(C)(研究課題番号 16K01143), 平成28年度関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。本論文は、4章を千葉と竹中が、5章を多田が担当し、残りを岩崎が執筆した。

学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証 —学習特性に基づく支援方法の検討— **Effects of an Extracurricular Program for Writing Support**

多田泰紘（関西大学教育推進部）

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

中澤務（関西大学文学部）

要旨

本研究の目的は、学生アスリートに対するライティング学習支援の効果を検証するとともに、学習特性に基づく支援方法を検討することである。具体的には、学生アスリート1年生を対象としたアカデミック・ライティングの正課外講習会とライティングセンターによる個別相談を行い、質問紙調査と、ルーブリックによるレポート課題の直接評価を用いてその効果を検証した。その結果、文章作成に関する意識と知識・技術の向上が観察された。次に、学習アプローチや学習動機についての質問紙調査を行い、学生アスリートと一般大学生の学習特性を比較した。その結果、学生アスリートは一般大学生より、特定の学習場面や学習課題への努力や持続性、忍耐を含む学習意欲は高いものの、学習全般への興味が比較的低く、学習の継続性に課題があることが示された。その一因として、高校までの学習経験の違いや競技活動中心の生活があると推察される。最後に、ライティングセンター個別相談の利用方法に対する希望について調査した結果、学生アスリートは競技練習などで訪れるキャンパスより、授業を受けているキャンパスでの相談を希望していた。また、スカイプ等を用いたオンライン相談への心理的抵抗は低かった。このことから、正課外での学習支援の効果はあるものの、授業を受けるキャンパスでの相談体制の充実やオンライン技術を用いた支援がより効果的と考えられる。また、学生アスリートの学習特性を考慮し、同じ経験を共有する上級生をピアソポーターとして配置するなど、彼らの学習に対する不安を払しょくし、学習意欲を向上、継続させることが重要と考えられる。

キーワード 学生アスリート、アカデミック・ライティング、学習支援、学習意欲、学習の継続性、ライティングセンター／Student Athlete, Academic Writing, Learning Support, Motivation to Learn, Continuity of Learning, Writing Center

1. 背景

日本のスポーツ振興について、大学に籍を置きながら競技活動を行う学生アスリートの教育について広く議論が行われている。スポーツ庁が2017年度に行った調査（1165校対象；617校回答）によると学生アスリートを有する大学は205校に登り、およそ3校に1校は学生アスリートを受け入れている（文部科学省、2017）。学生アスリートは日常的なトレーニングおよび競技大会への参加と、学業の両立という二足のわらじを履いているため、学習時間に制約を受ける。また、競技活動中心の生活という背景から、大学での学びに不安を感じることも多い。

学生アスリートの学びについて彼らが在籍する

大学も危機感をもっている。上記スポーツ庁の調査に回答した過半数にあたる297校（52%）が、「競技活動と学業の両立」を大学スポーツの課題に挙げている。しかしながら、学生アスリートを対象とした学習支援を実施している大学はおよそ70校（約12%）に留まっており（長倉、2018）、学生アスリートの学習支援体制は未整備と推測される。学習支援体制の整備が遅れる要因のひとつとして、日本における学生アスリートを対象とした教育研究の不足が挙げられる。学生アスリートの競技活動は正課外で行われるため、その活動が授業研究や指導方法の要素に組み込まれることは少なく、一般入試で入学した学生（一般大学生）と同じ視点から調査・研究が行われてきた。実際

に、一部の大学が学生アスリートに対するインタビュー調査に基づいて学習支援プログラムを提供している（長倉、2018）のみである。

学生アスリートを対象とした指導・支援の方法として、アカデミックな知識・技術の修得を目的とするもの以外に、「学業成績の管理・把握」や「授業欠席時の配慮」といった非学術的な内容も含まれる（長倉、2018）。教育研究の対象としては前者が扱われる。

教育研究の対象となるアカデミックな知識・技術のひとつとしてアカデミック・ライティングがある。アカデミック・ライティングは大学における学びの基礎（井下、2013）であると同時に、テーマに沿った課題を探求し、文献から情報を集め、根拠をもとに自身の主張を組み立て、論理的に表現する複合的能力である。大学での学びを深め、論理的思考力、表現力の向上をはかるうえで、アカデミック・ライティングに関する知識・技術の指導と、知識・技術の再構築を促す学習支援の提供が重要である（井下、2013）。しかしながら、学生アスリートに焦点を当てた調査・分析や学習支援方法の実践研究は少なく、これまでの知見から効果的な指導・支援方法を抽出することは困難である。

2. 研究の目的

本研究の目的は、学生アスリートを対象としたアカデミック・ライティングに関する学習支援方法の開発・実践と評価、およびエビデンスに基づく支援方法の提案である。

本研究では、大規模総合大学A大学の学生アスリート1年生を対象に、アカデミック・ライティングに関する正課外講習会とライティングセンター（WRC）の個別相談対応を実施し、その効果についてレポート課題のパフォーマンス評価を用いて検証する。また、学習アプローチ、学習動機、過去の学習経験などの調査と統計的解析を行い、学習特性を抽出する。ここで抽出された学生アスリートの学習特性と先行研究で得られている一般大学生のそれを比較し、より効果が期待される支

援方法を検討する。なお、一般的に、学生アスリートの授業外学習時間は断片化されていると想定される。上記WRCの個別相談対応の効果と学習特性を考慮しながら、場所や時間の制限を受けにくいオンラインによる学習支援方法の可能性について併せて検討する。

3. 学習支援方法の開発・実践と評価

3.1. 文章作成知識・技術の講習会

2018年4、5月に、A大学学生アスリート1年生（121名）を対象とした、アカデミック・ライティングの正課外講習会を、1回75-90分、計3回実施した。講師はWRCの教員が担当した。各回の講義内容と受講後に学生が取り組む課題について表1に示す。

表1 文書作成能力向上講習会の概要

回	内容	課題
1回	レポートと感想文、体裁、書き言葉と話し言葉の使い分け	文献検索
2回	文章構成、引用	アウトライン作成
3回	推敲、修正	文章作成とWRCでの相談

講習会受講前後での学生アスリートの文書作成に関する意識の変化を明らかにするため、第1回講習会受講前と第3回講習会受講後に質問紙調査を行った。調査項目は表2に示す5項目4段階である。

回答した学生102名の講習会受講事前事後の平均値の差についてt検定を行った結果、全調査項目で有意（P<0.01）な増加が確認された（表2）。このことから講習会は受講生の文書作成に対する意識の向上につながったと考えられる。一方、「感想文との違い」以外の項目は、受講後の平均回答値がいずれも2点台（3点が「できる／自信がある」の回答）であった。この結果から、1回の講習会の効果には限界があり、継続的なライティング指導の必要性が示唆された。

表2 講習会前後での意欲の変化

調査項目	事前 平均(±SD)	事後 平均(±SD)
感想文との違い を説明できる	2.08 (±0.64)	3.06 ¹⁾ (±0.56)
テーマ設定につ いて自信がある	1.78 (±0.57)	2.63 ²⁾ (±0.70)
自分で文献を探 すことができる	1.92 (±0.59)	2.75 ¹⁾ (±0.59)
引用方法につい て理解している	2.02 (±0.66)	2.87 ²⁾ (±0.44)
文章の組み立て に自信がある	1.79 (±0.60)	2.57 ¹⁾ (±0.59)

N=102

¹⁾ 対応のあるt検定, ²⁾ ウエルチのt検定

3.2. ライティングセンターでの個別相談

講習会では受講生に対して論証型レポートを課し、レポート作成後にA大学WRCを訪問させ、個別相談を1回以上受けた後レポートを提出するよう指示した。A大学WRCでは、専門的な研修を受けた大学院生チューター（以下チューター）による文章作成のアドバイスを行っている。本WRCの理念は、添削による答えの教授ではなく、学生自ら問題を発見し、考え、解決する力の育成です。個別相談に際し、チューターは対話形式で文章の問題点およびその解決方法を学生に気付かせるよう試みた。なお、チューターは講習会と後述のループリックの情報を事前に共有している。

学生の知識・技術への個別相談の影響を検証するため、WRC来室時に持参した文章と、個別相談を受けた後提出したレポートについて、ループリックを用いて評価・比較した。評価者は講習会の講師を担当したWRC教員である。ループリックの評価観点として、具体例などを比較的容易に言葉で明示できる「文章構成」と「文法」、言葉で説明することが比較的難しい「主張の提示」および「証拠の記述」の4つを設定し（表3）、各観点を4段階で評価した。なお、これらの観点は講習

会の到達目標および内容と対応しており、受講生に対して講習会で提示している。

表3 講習会前後での知識・技術の変化

評価観点	WRC訪問時の 平均(±SD)	提出時の 平均(±SD)
文章構成	2.34 (±0.69)	3.18 (±0.48)
主張の 提示	2.04 (±0.70)	2.78 (±0.78)
証拠の 記述	2.20 (±0.61)	2.64 (±0.71)
文法	2.63 (±0.66)	2.97 (±0.66)

WRCの個別相談を受ける前と後のレポートを入手できた受講生98名について、ループリック評価を行い、個別相談の効果を分析した。具体的には、各評価観点について事前事後の平均値の差をt検定により比較した（表3）。分析の結果、すべての観点で有意（P < 0.01）な増加が確認された。この結果から、文書作成に関するアドバイスをチューターから受けることは、学生自身が書いた文章を振り返り、修正する上で恒常的な効果をもたらしたと考えられる。一方、「主張の提示」と「証拠の記述」の評価平均値は個別アドバイスを受けた後も比較的低く、1回の相談の効果には限界があることが示唆された。本研究から、WRCによる正課外講習会と個別アドバイスは、学生アスリート1年生の文章作成に対する意識や知識・技術の形成に効果があることが示された。

4. 学習アプローチや動機などの調査・分析

2018年10月に、A大学学生アスリート1年生（118名）を対象とした、学習アプローチや学習動機、過去の学習経験の質問紙調査（前8問85項目）を行った。各質問の評価尺度および質問作成時に参考にした文献は表4の通りである。

正しく回答した115名の平均値と標準偏差を表5に示す。高校時の学習経験を除く5段階回答項

目はいずれも平均値が3（「どちらとも言えない」の回答値）を超えており、学習意欲や関与のあり方（エンゲージメント）、認知においてネガティブな傾向は見られなかった。一方、高校時代の学習経験の2つの尺度項目はどちらも平均値が3を下回り、大学での学習活動への適応にリスクを抱える可能性が示された。学習経験の不足は学生アスリートの不安を助長する可能性も考えられるため、1年生に対する指導・支援によるフォローアップが求められる。4段階回答項目の学習動機の継続意志因子や予習の仕方について、どちらも平均値が2.5を下回り、ややネガティブな回答（3は「やや当てはまる」、2は「やや当てはまらない」）の傾向が見られた。学習動機の積極的関与の平均値は2.5を超え、学びへの積極性が見られるものの、予習や学習継続など自律的な学習に不安が見られる。正課外学習環境の整備など、積極的な学びにつながる学習支援の展開が求められる。

表4 質問項目と評価尺度

問	評価尺度（参考文献）
1	学習アプローチ（河井・溝上、2012） 16項目5段階
2	学習動機（浅野、2002） 5項目4段階
3	予習の仕方（－） 3項目4段階
4	考動力コンピテンシー（－） 21項目5段階
5	エンゲージメント (梅本ほか、2016) 9項目5段階
6	学習方略の認知 (中西、2004・伊藤、2009) 12項目5段階
7	主体的学習態度（畠野、2011） 9項目5段階
8	高校時の学習経験（－） 7項目5段階

参考文献の「－」は、A大学および筆者の独自開発項目を示す。

調査時期、対象とする大学生の学部・学年が異なるものの、A大学学生アスリート1年生115名と一般大学生の平均値の差を、t検定を用いて比較した（表5）。その結果、学生アスリートは一般大学生（1-4年生199名；梅本・伊藤・田中、2016）より、特定の学習場面や学習課題における努力や持続性、忍耐を含む意欲や関与のあり方「行動的エンゲージメント」は有意に高く、逆に、学習に対する興味や楽しさといった感情的反応に関する意欲や関与のあり方「感情的エンゲージメント」は有意に低かった。また、学生アスリートは、一般大学生（学年不明381名；浅野、2002）より長期的に学習を継続しようとする意志力「学習動機の継続意志因子」が有意に低かった。これらの結果から、学生アスリートは、個別具体的な授業や学習へは積極的に取り組むものの、学習に対する興味の低さや不安があり、自律継続的な学習を不得手としていると推察される。

5. ライティングセンターの利用についての調査・分析

前述のとおり、WRCの個別相談は学生アスリートの文章作成能力の向上に効果があった。この結果は、個別具体的な課題について意欲的に学習へ取り組む学生アスリートの特性と矛盾がない。他方、学生アスリートは学習全体への興味が低く、継続的な学習に課題を抱えていることが明らかとなった。先行研究の結果から、教員がWRCの利用を学生へ指示することで継続的なライティング学習を促す効果が期待されている（多田ほか、2019）。学生アスリートの学習支援において、WRCの利便性は重要な要素といえる。

A大学の学部生が所属するキャンパスは4か所ある。WRCも4か所のキャンパスそれぞれに設置されているが、開室時間や一度の利用可能人数は各々異なっている。なお、学生はすべてのWRCを利用することができる。

学生アスリートは、それぞれが所属するキャンパスで授業を受ける一方、競技の練習やミーティングなどで他のキャンパスを頻繁に訪れる。その

表5 尺度項目ごとの平均値と標準偏差

尺度項目	平均値±標準偏差
深い学習アプローチ	3.46±0.98 (3.65±0.71)
浅い学習アプローチ	3.05±1.05 (2.99±0.58)
学習動機の積極的関与 因子	2.55±0.89 (2.40±0.80)
学習動機の継続意志因子	2.20±0.89** (2.61±0.83)
予習の仕方	2.39±0.88 (-)
考動力コンピテンシー 【自律力】	3.35±0.88 (-)
考動力コンピテンシー 【人間力】	3.55±1.02 (-)
考動力コンピテンシー 【社会力】	3.58±0.94 (-)
考動力コンピテンシー 【国際力】	3.12±1.16 (-)
考動力コンピテンシー 【革新力】	3.33±0.93 (-)
考動力コンピテンシー 【リテラシー】	3.31±0.97 (-)
行動的エンゲージメント	3.68±0.95** (3.32±0.66)
感情的エンゲージメント	3.07±1.02* (3.30±0.72)
学習に対する有効性 の認知	3.42±0.95 (-)
内発的価値	3.67±1.00 (3.51±0.79)
主体的学習態度	3.25±1.04 (3.20±0.78)
高校時AL体験	2.94±1.23 (-)
高校時文章作成経験	2.66±1.18 (-)

下線は4段階で回答する項目を示す。
 いずれも数値が高いほど意識・態度の強度が高いことを示す。
 () 内は先行研究における一般学生の数値。
 *先行研究の結果より 5%有意に高い・低い
 **同、1%有意に高い・低い
 ーはA大学および筆者の独自開発項目。

ため、学生アスリートは授業を受けるキャンパス以外でのWRCの利用機会が多いと考えられる。そこで、2018年10月、A大学学生アスリート1年生(103名)を対象に、質問紙による各キャンパスのWRCの利用希望調査を行った。また、合宿や大会参加などで学外への長期滞在することも考えられるため、オンラインによる利用相談を希望するかどうか併せて調査した。質問項目および選択肢は表6の通りである。

表6 WRC利用に関する質問項目と選択肢

問	質問項目と選択肢
1	主に授業を受けているキャンパス 【キャンパス名を1つ選択】
2	授業の無い時間に最もよく滞在する キャンパス 【キャンパス名を1つ選択】
3	WRCの利用に都合が良いキャンパス 【キャンパス名を1つ選択】 スカイプ等を用いた オンライン相談についての利用希望
4	選択肢1. スカイプなどを使いなれており、抵抗がない 選択肢2. スカイプなどを使いなれていないが、相談は直接会ってみたい 選択肢3. スカイプなどを使いなれていないが、便利なのでやってみたい 選択肢4. スカイプなどを使いなれていないため、やりたくない

回答結果を表7に示す。この結果から、キャンパスIは所属学生が多いだけでなく、授業のない時間に他キャンパスの学生が多く滞在していると考えられる。一方、キャンパスII-IVは授業のない時間は所属学生の滞在が減少すると推測される。授業を受けているキャンパスを「WRCの利用に都合が良い」と回答した学生の割合は83.5%(86/103)、授業以外の時間に滞在するキャンパスを同様に回答した学生の割合は72.8%(75/103)であった。 χ^2 二乗検定の結果、有意($P < 0.05$)に授業を受けているキャンパスでのWRCの利用を望む割合が高かった。なお、キャンパスIIのWRCは、「利用に都合が良い」と回答した学生数

が、所属学生数を上回っている。これはキャンパスⅡが市中心部に立地し、複数の鉄道駅、バス停があるなど、他キャンパス生の通学経路になっているためと考えられる。調査の結果、多くの学生アスリートが所属学部のあるキャンパスでのWRCの利用を望んでいることから、継続的なWRCの利用を促すうえで、各キャンパスの所属学生数を考慮した開室、相談体制の整備が重要と考えられる。

表7 各キャンパス WRC の利用希望

質問項目	キャンパス			
	I	II	III	IV
主に授業を受けている キャンパス*	57	7	4	35
授業のない時間に最も よく滞在するキャンパ ス	92	3	0	8
WRC の利用に都合が 良いキャンパス	69	9	3	22

*所属学部があるキャンパスを指す。

また、Skype等を用いたオンライン相談に対する利用希望を聞いた回答結果を表8に示す。回答した学生アスリート103名のうち、「Skypeなどを使いなれていない」と回答した割合は85.4%（88/103）であったが、オンライン相談に「抵抗がない」または「便利なのでやってみたい」と回答した学生は全体の半数以上（55名）となつた。これらの結果から、Skypeなどを用いたオンライン相談は学生アスリートに受け入れられやすいと考えられる。特に、利用に都合が良いと回答した学生が多いキャンパスI、IVで、WRCの開室時間や対応チューターを確保できない場合、オンラインによる相談は有効な学習支援方法であろう。

6. まとめと課題、展望

本研究により、学生アスリートを対象としたライティング学習支援として、正課外講習会とWRCによる個別相談の双方に効果が認められた。

表8 オンライン相談に対する利用希望

選択肢	回答数
Skypeなどを使いなれており、抵 抗がない	9
Skypeなどを使いなれているが、 相談は直接会ってしたい	3
Skypeなどを使いなれていない が、便利なのでやってみたい	46
Skypeなどを使いなれていない ため、やりたくない	42
その他／無回答	3

一方で、1回の受講や相談では、文書作成に対する意識や知識・技術の向上に限界があることが示唆された。そこで、学生が提出したレポートに対して改善点等のコメントを付してフィードバックするとともに、次学期に同様の講習会を開催し、継続的な学習を促した。

また、教職員からの働きかけがあったとはいえ、正課外の講習会へ参加し、文章作成課題に取り組む状況は、学生アスリートの行動的エンゲージメントの高さを示している。一方、一般大学生より感情的エンゲージメントや学習継続意志が低い理由のひとつとして、高校までの競技活動中心の生活が影響していると推察される。つまり、学生アスリートは、学校での授業以外の時間を練習や大会参加に費やし、隙間時間で宿題や予習などをやってきたため、継続的な学習の経験が少なく、結果、授業や個別の課題を短期・集中して行う学習アプローチを身に付け、学びの継続に至っていない可能性がある。今後、スタディ・スキルの重要性や彼ら自身が学習の効果を感じられる指導・支援の展開が求められる。例えば、学生アスリートの上級生をピアソポーターとして配置し、対面、オンライン双方による学習支援が考えられる。経験を共有する上級生による支援は、学習への興味や不安の払しょく、継続的な学習のフォローとなり、彼らがもっている個別具体的な授業や課題への意欲、関与の高さを自律的な学びへつなげるであろう。

謝辞

本取組の実施にあたりご協力いただきました、福岡大学の紺田広明先生、関西大学の矢田尚也先生、およびWRC チューターの皆様に感謝いたします。

参考文献

- 浅野志津子（2002）「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象にした調査から」『教育心理学研究』, 第 50 卷第 2 号, pp.141-151.
- 畠野快（2011）「授業プロセス・パフォーマンスの提唱及びその測定尺度の作成」『京都大学高等教育研究』, 第 17 号, pp.27-36.
- 井下下千以子（2013）「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して」, 関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター（編集）『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』第 1 章, ミネルヴァ書房.
- 伊藤崇達（2009）『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割—』, 北大路書房.
- 河井亨・溝上慎一（2012）「学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析：学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目して」『教育工学会誌』, 第 36 卷第 3 号, pp.271-226.
- 長倉富貴（2018）「全米大学体育協会（NCAA）の『学業とスポーツの両立』を可能とさせる仕組み」『山梨学院大学経営情報学論集』, 第 24 号, pp.33-44.
- 中西良文（2004）「成功/失敗の方略帰属が自己効力感に与える影響」『教育心理学研究』, 第 52 卷第 2 号, pp.127-138.
- 文部科学省（2017）「大学スポーツの振興に関するアンケート調査結果概要」『第 5 回大学スポーツ振興に関する検討会議配付資料』.
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務（2019）「ライティングセンターと教員の連携がプロセスに沿った継続的なライティング学習に与える効果」『大学教育学会誌』, 第 40 卷第 2 号, pp.46-53.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗（2016）「調整

方略, 感情的および行動的エンゲージメント, 学業成果の関連」『心理学研究』, 第 87 卷第 4 号, pp.334-342.

付記

本研究は 2016 年度関西大学教育研究高度化促進費課題研究「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

国立大学法人における教員評価の取組状況 —アンケート調査結果の分析を中心として—

岩崎保道（高知大学 I R・評価機構）

要旨

本稿は、国立大学法人における教員評価の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにするものである。その検討方法として、教員評価に関する先行研究を整理し、国立大学法人における教員評価の取組事例を紹介したうえで、2018年6月に86国立大学法人における大学評価担当課に対して、教員評価に関するアンケート調査を依頼し分析を行った。

アンケート調査の目的は、国立大学法人における教員評価の取組状況や成果、課題をまとめ、大学自らが実施する評価制度を検証することで、今後の制度改善の参考にするためである（調査主体は筆者（岩崎））。

アンケート調査の結果、以下の状況が分かった。ほとんどの国立大学法人が教員評価を実施するなかで、「教育・研究活動の促進」を教員評価の目的に掲げる法人が9割あり、教員評価の実施効果として「教員の意識改革」をあげた法人が7割あった。しかし、「教員の意識改革」以外に目立った効果はなく、制度の実施に伴う負担や、制度設計やシステムに関わる課題をあげる国立大学法人の割合が高かった。教員評価を実施する国立大学法人の8割が第1期中期目標期間（2004～2009）より実施し、多くの法人が制度実施より10年前後を経過している。教育研究への効果が薄いことや、様々な課題が示されている状況より、教員評価の制度改革の必然性は高いと考える。

今後の課題として、教員評価を含めた自己点検・評価システムを定期的に検証し、内部質保証に十分に寄与する制度に転換していく必要がある。

キーワード 教員評価、国立大学法人、アンケート調査／Teacher Evaluation,National University Corporation,Questionnaire Survey

1. 国立大学法人における教員評価

本稿は、国立大学法人における教員評価¹の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにするものである。その検討方法として、教員評価に関する先行研究を整理し、国立大学法人における教員評価の取組事例を紹介したうえで、2018年6月に86国立大学法人における大学評価担当課に対して、教員評価に関するアンケート調査を依頼し分析を行った。

なお、岩崎（2011）は、国立大学法人における教員評価の現状を明らかにすることを目的として、国立大学法人を対象としたアンケート調査分析を行った（回答率94.2%）²。そのことを踏まえ、2018年に実施したアンケ

ト調査も同様の質問項目を設定した。第4章では、2018年の調査結果と2011年の調査結果を比較検討した。

2004年度以降、国立大学を取り巻く環境は大きく変化するとともに、自己点検・評価は必須の業務となった。

第1に、2004年度に学校教育法第109条において、教育研究水準の向上に資することを趣旨とする自己点検・評価が規定された。このことを背景として、自己点検・評価の取組の一つとして教員評価を実施する大学が増加した³。

第2に、文部科学省は、国立大学法人の教員評価を推進してきた。具体的には、次の提

言等が行われた。「国立大学改革プラン」（2013）では、人事・給与システムの弾力化の趣旨の下、「年俸制の趣旨に沿って、適切な業績評価体制を整備」するとした⁴。「国立大学経営力戦略」（2015）では、自己変革・新陳代謝の推進策として、「教育研究業績や能力に応じ、待遇の向上や教育研究環境の保証が一層なされるよう、メリハリある給与体系への転換と業績評価の充実を進める。」とした⁵。「人事給与マネジメント改革の動向及び今後の方向性」（2018）では、人事給与マネジメント改革の推進策として「研究分野・職種・年齢層に応じた全学的で厳格な業績評価の実施と待遇への適正な反映」をあげて、「大学や学部等のミッションに応じた各教員の的確な目標設定、また、その業績の適切な評価が、大学の教育研究力向上、組織強化につながる。」等の期待される効果を述べた⁶。「国立大学改革の方向性について」（2018）においては、「人事給与マネジメント改革」として年俸制が提唱され、その基礎となる業績評価による給与体系のガイドラインを策定することが予告された⁷。

第3に、2004年度に認証評価が義務化されたが、その評価基準では、教員評価の実施に関する項目が定められている。多くの国立大学法人が受審する大学改革支援・学位授与機構（旧 大学評価・学位授与機構）の基準3－2では、「(抜粋) 教員の教育及び研究活動等に関する評価が継続的に実施され、教員の資質が適切に維持されていること。」とされ、教員の資質の適切性を維持・担保する手段として教員評価があげられている⁸。また、同機構（2017）は、教員評価を教育の内部質保証の手段として「教職員の活動の点検・評価」をあげて「教職員が適切な能力を有していることを確認するための点検・評価を、継続的に実施する体制や手続きを有することが必要である。」と述べた⁹。

このような外的環境の影響を背景として、教育研究の質的向上や人事考課に反映することなどを趣旨とした教員評価を実施する国立大学法人の割合が増えてきた。しかし、次章で紹介する先行研究によると、教員評価に関わる様々な課題が指摘されている。特に、「教員評価の有効活用」が大きな問題として指摘されている。そのことを踏まえ、現状における教員評価の成果や課題を明らかにすることは、制度改善の推進に有意義と考えた。

2. 大学における教員評価に関する先行研究

大学の教員評価に関する調査研究は豊富にある。以下は主なものを紹介する。

鳩田ほか（2009）は、教員業績評価に関するアンケート調査を行った¹⁰。その結果、課題として、「評価導入の目的についての教員の理解」（国立大学の9割）、「評価結果の活用方法」（国立大学の8割）、「評価実施の負荷」（国立大学の6割）などを示した¹¹。そのうえで、「教員評価制度は、国立大学では導入すること自体を目的とし、あるいは、多くの大学において導入自体から生じる教員個人レベルでの意識改革などに期待した「導入期」を過ぎつたり、導入した評価制度を組織全体の改善のためにどのように活用するかを視野に含む、「活用期」に移行しつつあることが示唆される」と述べた¹²。

綾（2014）は、制度の構築～導入を進める過程に着目して制度構築の各所に影響する教員組織固有の問題を論点として、コンセプト及び事例を用いて整理した¹³。

鈴木（2016）は、教員評価の目的や評価項目を整理したうえで、医学部の教員評価については、業務が多岐に渡ることによる業績を数値化することの困難性を指摘し、課題として評価方法の確立と適正な利用方法の標準化を示した¹⁴。

岸（2018）は、教員評価の導入の背景を整

理し、文部科学省が実施した教員評価に関する調査結果を踏まえたうえで、「大学法人化の本来の趣旨のひとつである民間的なマネジメントの観点からいえば、実施する評価を教員のモチベーション向上につなげる形での活用はまだ進んでいない。(中略) 教員評価は多くの大学に浸透したが、これを今後どう活用するかという点ではまだ多くの課題を抱えているといえる。」と指摘した¹⁵。

このように、教員評価について反映や活用に係る課題が多くあげられている。このなかで留意すべきは、鳴田ほか(2009)の調査時において「教員評価が「導入期」を過ぎつつある」段階であったが、岸(2018)が指摘した時点では教員評価結果を十分活用できていない課題があげられた。この結果より懸念されるのは、教員評価の活用に向けた制度改善が進んでいないのではないか、という点である。そのため、教員評価の成果や課題を明らかにする必然性は高いと考える。

3. 国立大学法人を対象とした教員評価に関するアンケート調査結果

3.1 アンケート調査の目的、方法等

アンケート調査の目的は、国立大学法人における教員評価の取組状況や成果、課題をまとめ、大学自らが実施する評価制度を検証することで、今後の制度改善の参考にするためである(調査主体は筆者(岩崎))。調査方法として、2018年6月に86国立大学法人の大学評価担当課に対して組織評価に関するアンケート調査を封書及びメールにより依頼した(依頼内容は同じ)。回答期限は同年7月までとした。回答は、Googleのフォームを利用して収集した。

調査項目の設定にあたり、鳴田ほか(2009)のアンケート調査項目を参考にして、次の質問項目を設定した¹⁶。「回答校の属性」「教員評価の実施有無」「教員評価の目的」「教員評

価(本実施)の実施開始年度」「教員評価の評価分野」「組織評価の評価方法」「教員評価の評価者」「教員評価の評価サイクル」「教員評価結果の反映」「教員評価の実施による効果の状況」「教員評価の課題や障害」である。

当該分析における特徴は、「財務分析上の分類」を踏まえた点にある。国立大学法人は、総合大学や単科大学、医学部の設置有無など、法人により規模や特質が大きく異なる。そのため、カテゴリ別に検討することが成果や課題を明らかにするうえで適切と考えた。調査結果の表記は、「財務分析上の分類」¹⁷(A～Hの8グループ)を基本としたが、組織評価の効果(表12)と課題(表14)については地域別に表記した。

3.2 調査結果

86国立大学法人に依頼した結果、70校より回答があった(回答率81.4%)。グループ別及び地域別の回答は以下の通りである。

表1 回答数、回答率【グループ別】(%) n=70

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	計
回答数	11	10	6	3	9	2	22	7	70
回答率(回答数/依頼数)	84.6	76.9	85.7	75.0	81.8	50.0	88.0	77.8	81.4

表2 回答数、回答率【地域別】(%) n=70

地域	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	計
回答数	12	14	4	11	9	10	10	70
回答率(回答数/依頼数)	85.7	66.7	80.0	100.0	64.3	100.0	90.9	81.4

アンケート回答校の70校中、教員評価の実施校は67校(95.7%)、未実施校は3校であった。グループ別にみると、Cグループ(83.3%)、Fグループ(50.0%)、Hグループ(85.7%)以外は100.0%であった(表3)。地域別にみると、関東(85.7%)、東海・北陸(90.9%)以外は100.0%であった(表4)。

なお、表3のFグループは、母数が少ない

ことに加え、教員評価の実施校は1校のみであった。そのため、後述するアンケート調査結果の論考においては、Fグループの結果を割愛した。

表3 教員評価の実施校、実施割合【グループ別】(%) n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	計	割合
実施数	11	10	5	3	9	1	22	6	67	1.5
実施割合(実施数/回答校)	100.0	100.0	83.3	100.0	100.0	50.0	100.0	85.7	95.7	79.1

表4 教員評価の実施校、実施割合【地域別】(%) n=67

地域	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	計
実施数	12	12	4	10	9	10	10	67
実施割合(実施数/回答校)	100.0	85.7	100.0	90.9	100.0	100.0	100.0	95.7

教員評価の目的(平均)をみると、「4. 教育・研究活動の促進」(92.5%)が最も高く、「1. 査定の手段」は5割であった(表5)。「6. 内部質保証への寄与」は3割にとどまっていた。

表5 教員評価の目的(複数回答可)(%) n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 査定の手段	54.5	60.0	80.0	66.7	33.3	100.0	40.9	66.7	52.2
2. 教員個人の能力開発の手段	18.2	10.0	60.0	100.0	44.4	0.0	40.9	83.3	40.3
3. 人事の適正化	27.3	10.0	40.0	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	10.4
4. 教育・研究活動の促進	100.0	90.0	100.0	100.0	88.9	0.0	95.5	83.3	92.5
5. 社会に対する説明責任	72.7	30.0	60.0	33.3	44.4	0.0	54.5	33.3	49.3
6. 内部質保証への寄与	45.5	40.0	40.0	33.3	11.1	0.0	27.3	33.3	31.3

教員評価の開始年度(本実施)の計(割合)をみると、第1期中期目標期間(2004~2009)が53校(79.1%)と最も多かった(表6)。国立大学の法人化(2004)とともに、自己点検・評価の必然性が高まったものと推察される。

表6 教員評価の開始年度(本実施)の大学数、割合(%) n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	計	割合
法人化前(～2003)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1.5
第1期中期目標期間(2004～2009)	8	7	5	3	8	0	18	4	53	79.1
第2期中期目標期間(2010～2015)	3	2	0	0	0	1	1	1	8	11.9
第3期中期目標期間(2016～2021)	0	1	0	0	0	0	3	1	5	7.5
計	11	10	5	3	9	1	22	6	67	100.0

教員評価の評価分野(平均)をみると、「1. 教育」及び「3. 社会貢献・国際貢献」が100.0%であり、「2. 研究」(98.5%)、「4. 管理運営」(97.0%)、「5. 診療」(97.1%)も高い割合であった。教育研究が高い割合であることは、「表5 教員評価の目的」における「4. 教育・研究活動の促進」が9割であった背景が関係していると思われる。

「6. その他」は、「センター・附属学校」「部局独自の評価項目」「外部資金獲得」「センター等ではセンターの設置目的に合致した活動」「産学連携」「教育研究支援」などの回答があった。

表7 教員評価の評価分野(複数回答可)(%) n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 教育	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
2. 研究	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	83.3
3. 社会貢献・国際貢献	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
4. 管理運営	100.0	100.0	80.0	100.0	100.0	100.0	95.5	100.0	97.0
5. 診療	90.9	/	/	/	100.0	/	/	90.9	/
6. その他	27.3	10.0	20.0	0.0	0.0	0.0	18.2	0.0	13.4

教員評価の評価者(平均)をみると、「3. 上位者評価(学部長など)」(85.1%)、「1. 自己評価」(65.7%)が過半数を超える割合であった(表8)。

「5. その他」は「学部等で定める評価者」「IR推進本部」などの回答があった。

表8 教員評価の評価者（複数回答可）（%）

n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1.自己評価	54.5	60.0	80.0	66.7	100.0	100.0	54.5	66.7	65.7
2.学内で組織される評価委員会	54.5	40.0	40.0	100.0	22.2	0.0	36.4	33.3	40.3
3.上位者評価（学部長など）	100.0	90.0	60.0	66.7	55.6	100.0	90.9	100.0	85.1
4.第三者評価（校外の方）	81.8	0.0	20.0	33.3	11.1	0.0	0.0	0.0	17.9
5.その他	0.0	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	13.6	0.0	6.0

教員評価の評価サイクル（平均）をみると、「(1) 1年」（79.1%）が最も高い割合だった（表9）。

「(1) 1年」をグループ別にみると、（Fグループを除き）Dグループ及びEグループは100.0%だが、Cグループは40.0%であり、グループにより格差が生じていた。

「(6) その他」は、「年2回」「1年または半年」「年俸制教員は1年」などの回答があった。

表9 教員評価の評価サイクル（%） n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
(1) 1年	90.9	70.0	40.0	100.0	100.0	100.0	77.3	66.7	79.1
(2) 2年	0.0	0.0	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	16.7	3.0
(3) 3年	9.1	20.0	20.0	0.0	0.0	0.0	13.6	0.0	10.4
(4) 4年	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(5) 不定期	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(6) その他	0.0	10.0	20.0	0.0	0.0	0.0	9.1	16.7	7.5
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

教員評価結果の反映（平均）をみると、「2. 賞与・一時金・報奨金」（67.2%）、「1. 給与」（58.2%）、「9. 評価が悪い教員への指導」（40.3%）の順に高い割合であった（表10）。

「2. 賞与・一時金・報奨金」をグループ別にみると、Cグループは100.0%であるが、Eグループは55.6%とグループにより格差が生じていた。

「10. その他」は、「部局の将来構想の検討や教員の支援等のための諸施策への活用」「教育活動の活性化を触発することを目的とした評価優秀者の講演会」「評価結果を教育職員の昇給又は勤勉手当の成績率等の決定にあたり、

参考資料として用いることができる」「昇給」などの回答があった。

表10 教員評価結果の反映（複数回答可）（%）

n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 給与	63.6	70.0	40.0	66.7	22.2	100.0	63.6	66.7	58.2
2. 賞与・一時金・報奨金	63.6	70.0	100.0	66.7	55.6	0.0	63.6	83.3	67.2
3. 昇任	18.2	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	13.6	0.0	10.4
4. 雇用継続・任期延長（雇用に期限がある者）	9.1	10.0	20.0	0.0	0.0	0.0	9.1	0.0	7.5
5. 教員の基礎的研究費の配分	9.1	20.0	20.0	66.7	22.2	0.0	4.5	16.7	14.9
6. スペースの配分	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	1.5
7. 教員の一部業務の免除（研究時間の確保など）	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	1.5
8. 表彰・賞	18.2	40.0	0.0	0.0	33.3	0.0	27.3	16.7	23.9
9. 評価が悪い教員への指導	54.5	30.0	20.0	33.3	22.2	0.0	59.1	16.7	40.3
10. その他	18.2	20.0	0.0	0.0	22.2	0.0	0.0	16.7	10.4

教員評価の実施による効果（平均）をみると、「10. 教員の意識改革」（71.6%）が最も高い割合だった（表11）。その他の項目は全て過半数を割っていた。「1. 教員の教育力向上」及び「2. 教員の研究生産性の向上」は共に3割であった。また、その他の教育（「3. FD活動の活性化・充実」「4. 教育実施体制の改善」「5. カリキュラムの改善」）や研究（「6. 研究実施体制の改善」）に関わる項目の割合は2割以下と低かった。この結果を見ると、「教育・研究活動の促進」を教員評価の目的に掲げる国立大学法人は9割（表5）だが、教員の教育研究に関わる効果は高くないことが分かる。

グループ別に見ると、格差が生じている項目があった（表11）。例えば、「1. 教員の教育力向上」及び「2. 教員の研究生産性の向上」のBグループとCグループは過半数以上の割合であったが、Aグループは1割以下であった。特に、「1. 教員の教育力向上」のAグループ及びDグループは共に0.0%であった（Fグループを除く）。地域別にみても格差が生じている項目があった（表12）。例えば、「1. 教員の教育力向上」及び「2. 教員の研究生産性の向上」の中国・四国は過半数以上の割合で

あったが、九州・沖縄は2割であった。

「11. その他」は、「自己改革」「研究者・教育者としての人材育成の強化」という回答があった。

表 11 教員評価の実施による効果【グループ別】

(複数回答可) n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 教員の教育力向上	0.0	50.0	60.0	0.0	44.4	0.0	36.4	16.7	31.3
2. 教員の研究生産性の向上	9.1	60.0	60.0	33.3	11.1	0.0	36.4	50.0	34.3
3. FD活動の活性化・充実	0.0	10.0	40.0	33.3	22.2	0.0	18.2	16.7	16.4
4. 教育実施体制の改善	18.2	20.0	20.0	0.0	11.1	0.0	9.1	0.0	11.9
5. カリキュラムの改善	0.0	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.0
6. 研究実施体制の改善	9.1	20.0	0.0	0.0	11.1	0.0	18.2	0.0	11.9
7. 人事や給与体系の改善	27.3	60.0	0.0	33.3	33.3	100.0	9.1	33.3	26.9
8. 学内運営体制の改善	9.1	10.0	20.0	0.0	11.1	0.0	9.1	16.7	10.4
9. 社会貢献活動の活性化	18.2	20.0	0.0	33.3	33.3	0.0	27.3	33.3	23.9
10. 教員の意識改革	81.8	80.0	40.0	100.0	88.9	100.0	54.5	83.3	71.6
11. その他	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.5	0.0	3.0

表 12 教員評価の実施による効果【地域別】

(複数回答可) n=67

グループ	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	平均
1. 教員の教育力向上	33.3	25.0	50.0	10.0	33.3	60.0	20.0	31.3
2. 教員の研究生産性の向上	50.0	25.0	50.0	30.0	22.2	50.0	20.0	34.3
3. FD活動の活性化・充実	8.3	8.3	25.0	10.0	33.3	30.0	10.0	16.4
4. 教育実施体制の改善	8.3	16.7	0.0	0.0	22.2	10.0	20.0	11.9
5. カリキュラムの改善	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0	0.0	10.0	3.0
6. 研究実施体制の改善	16.7	8.3	0.0	10.0	0.0	20.0	20.0	11.9
7. 人事や給与体系の改善	16.7	33.3	50.0	30.0	55.6	10.0	10.0	26.9
8. 学内運営体制の改善	16.7	8.3	25.0	10.0	11.1	0.0	10.0	10.4
9. 社会貢献活動の活性化	33.3	8.3	0.0	30.0	22.2	50.0	10.0	23.9
10. 教員の意識改革	83.3	50.0	100.0	70.0	77.8	90.0	50.0	71.6
11. その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	20.0	3.0

教員評価の課題（平均）をみると、「4. 費用や人的労働力の負担」(62.7%)、「1. 評価領

域・指標の策定」(58.2%)、「5. データベースの構築・活用」(56.7%)などが過半数以上の割合であった（表 13）。制度の実施に伴う負担や、制度設計、システム構築に関する課題の割合が高かった。

グループ別に見ると、格差が生じている項目があった（表 13）。例えば、「5. データベースの構築・活用」のAグループ(81.8%)及びHグループ(66.7%)などは過半数以上の割合であったが、Cグループ(20.0%)及びEグループ(33.3%)は過半数を割っていた。同じ項目を地域別に見ても、関東(75.0%)及び甲信越(75.0%)などは過半数以上の割合であったが、近畿(33.3%)は過半数を割っていた（表 14）。

「8. その他」は、「長期的な研究の進展を阻害しかねない」「教員個人評価のため、組織評価と連動していないため、組織全体の向上につながらないことがありえる」などの回答があった。

表 13 教員評価の課題について【グループ別】(複数回答可) (%) n=67

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 評価領域・指標の策定	81.8	60.0	40.0	0.0	55.6	100.0	59.1	50.0	58.2
2. インセンティブの措置	72.7	30.0	0.0	0.0	33.3	0.0	50.0	50.0	41.8
3. 人事・昇給・昇進等への反映	54.5	40.0	40.0	0.0	44.4	100.0	59.1	66.7	50.7
4. 費用や人的労働力の負担	72.7	50.0	60.0	66.7	66.7	0.0	59.1	83.3	62.7
5. データベースの構築・活用	81.8	50.0	20.0	66.7	33.3	0.0	63.6	66.7	56.7
6. 総合(最終)評価の判断	45.5	20.0	20.0	0.0	22.2	0.0	27.3	83.3	31.3
7. 教員より教員評価の基礎資料が未提出	9.1	20.0	0.0	0.0	11.1	0.0	27.3	33.3	17.9
8. その他	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.1	0.0	4.5

表 14 教員評価の課題について【地域別】(複数回答可) (%) n=67

グループ	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	平均
1. 評価領域・指標の策定	91.7	50.0	75.0	30.0	33.3	60.0	70.0	58.2
2. インセンティブの措置	58.3	16.7	75.0	40.0	22.2	40.0	60.0	41.8
3. 人事・昇給・昇進等への反映	33.3	58.3	50.0	40.0	66.7	50.0	60.0	50.7
4. 費用や人的労力の負担	75.0	41.7	100.0	40.0	88.9	50.0	70.0	62.7
5. データベースの構築・活用	50.0	75.0	75.0	60.0	33.3	70.0	40.0	56.7
6. 総合(最終)評価の判断	25.0	33.3	25.0	40.0	33.3	50.0	10.0	31.3
7. 教員より教員評価の基礎資料が未提出	0.0	25.0	25.0	40.0	11.1	20.0	10.0	17.9
8. その他	0.0	0.0	0.0	20.0	0.0	10.0	0.0	4.5

4. 2018年調査と2011年調査の比較検討

前章の調査項目は、岩崎（2011）のアンケート調査とほぼ同様であるため、比較検討が可能であると考えた¹⁸。

教員評価の目的は「1. 査定の手段」(+31.2ポイント)、「4. 教育・研究活動の促進」(+6.1ポイント)が高くなった(図1)。教員評価結果の反映は、「1. 給与」が5.1ポイント高くなつたが、「4. 雇用継続・任期延長(雇用に時限がある者)」が7.3ポイント下がつた(図2)。教員評価の実施による効果は、「7. 人事や給与体系の改善」(+15.8ポイント)、「2. 教員の研究生産性の向上」(+9.6ポイント)が高くなつた(図3)。教員評価の課題は、「5. データベースの構築・活用」(+19.7ポイント)、「6. 総合(最終)評価の判断」(15.3ポイント)、「4. 費用や人的労力の負担」(+12.1ポイント)、「3. 人事・昇給・昇進等への反映」(+11.2ポイント)が高くなつた(図4)。

以上のように、教員評価結果の反映(図2)及び教員評価の実施による効果(図3)においては、多くの項目の割合が高くなつてゐた。また、2011年調査で示された課題の多くも高くなつてゐた(図4)。なお、「7. 教員より教員評価の基礎資料が未提出」(-6.8ポイント)はやや改善された。

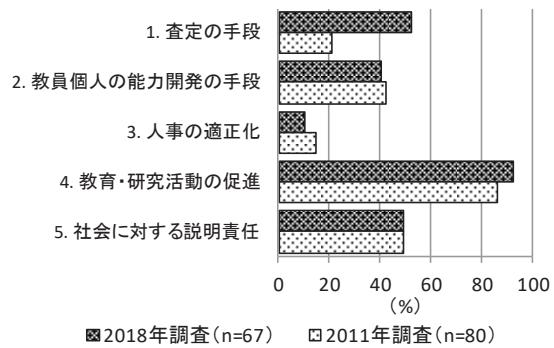


図1 教員評価の目的の比較(複数回答可)

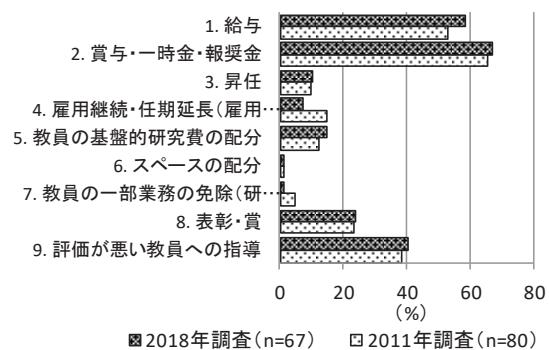


図2 教員評価結果の反映の比較(複数回答可)

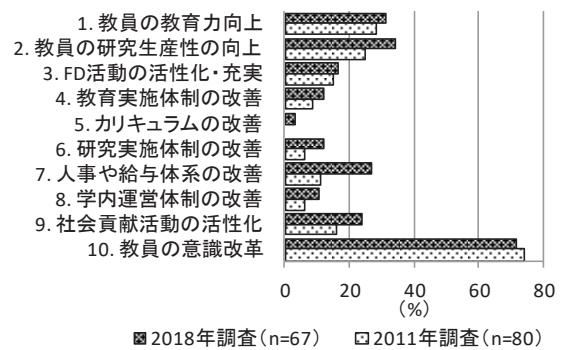


図3 教員評価の実施による効果の比較(複数回答可)

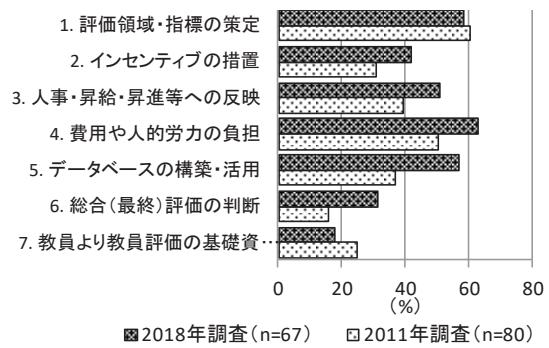


図4 教員評価の課題の比較(複数回答可)

おわりに

本稿は「国立大学法人における教員評価の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにする」ことを目的として、86 国立大学法人に対する組織評価に関するアンケート調査結果の分析を中心とした検討を行い、その結果を前章に整理した。

ほとんどの国立大学法人が教員評価を実施するなかで、「教育・研究活動の促進」を教員評価の目的に掲げる法人が9割あり、教員評価の実施効果として「教員の意識改革」をあげた法人が7割あった。しかし、「教員の意識改革」以外に目立った効果はなく、制度の実施に伴う負担や、制度設計やシステムに関する課題をあげる国立大学法人の割合が高かった。

グループ別、地域別では、以下の問題があった。

グループ別では、教員評価の目的（表5）における「4. 教育・研究活動の促進」のAグループ及びDグループは共に100.0%だが、教員評価の実施効果（表11）における「1. 教員の教育力向上」のAグループ及びDグループは共に0.0%だった。「2. 教員の研究生産性の向上」の割合もAグループ（9.1%）、Dグループ（33.3%）共に低かった。つまり、Aグループ及びDグループの全ての大学が目的に教育・研究活動の促進を掲げていたが、その効果は、教育は全くなく、研究は低かった。

地域別では格差が生じている項目があった（表12）。例えば、教員評価の実施による効果について、九州・沖縄の「1. 教員の教育力向上」及び「2. 教員の研究生産性の向上」は、ともに20.0%であり他の地域に比べ低い割合であった。一方、教員評価の課題について、九州・沖縄の項目の多くは他の地域に比べ「1. 評価領域・指標の策定」（70.0%）や「2. インセンティブの措置」（60.0%）などは高い割合であった（表14）。

教員評価を実施する国立大学法人の8割が第1期中期目標期間（2004～2009）より実施し、多くの法人が制度実施より10年前後を経過している。しかし、教育研究への効果が薄いことや、様々な課題が示されている状況より、教員評価の制度改革の必然性は高いと考える。単に「教員評価を実施している」ことで、取組の成果が評価されることはありえない。「教員評価を通じて、教育研究にどのような効果がみられたか」という具体的な根拠が求められる段階に至っている。

国立大学法人においては、その存在意義が強く問われ、「社会改革のエンジン」として高い付加価値を生み出す機能が求められており、自己改善が強く求められている。今後の課題として、教員評価を含めた自己点検・評価システムを定期的に検証し、内部質保証に十分に寄与する制度に改革していく必要がある。

なお、文部科学省が提言した「人事給与マネジメント改革」¹⁹が国立大学法人の教員評価制度に及ぼす影響に注視していく必要がある。

註

¹本稿でいう教員評価の定義は、大学が独自に定める教員（個人）を対象とした評価をいう。

²岩崎保道（2011）「国立大学における教員業績評価の現状—アンケート調査分析を踏まえて—」徳島大学『大学教育研究ジャーナル』,8,p.43.

³ 岩崎,同書.の調査結果によると、国立大学法人で教員評価を実施する大学のうち、法人化（2004年度）以降に実施した割合は91.4%（n=81）であった。

⁴文部科学省(2013)「国立大学改革プラン」,p.10.

⁵文部科学省(2015)「国立大学経営力戦略」,p.5.

⁶文部科学省 a (2018)「人事給与マネジメント改革の動向及び今後の方向性」,p.5.

⁷文部科学省 b (2018)「国立大学改革の方向性について」,p.4.

⁸大学改革支援・学位授与機構（2017）「大学機関別認証評価 大学評価基準」,p.5.

⁹大学改革支援・学位授与機構（2017）「教育の内部質保証に関するガイドライン」,p.20.

¹⁰鳴田敏行ほか (2009)「日本の大学における教

員評価制度の進捗とその課題』大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』,10,pp.61-77.

¹¹鳶田ほか,同書,p.76.

¹²鳶田ほか,同書,p.76.

¹³綾高徳 (2014) 「教員評価制度の構築と導入の実際—コンセプト及び事例を用いた論点整理—」同志社大学『評論・社会科学』109,pp.119-154.

¹⁴鈴木敬一郎 (2016) 「教員業績評価の意義と運用」兵庫医科大学医学教育センター『医学教育』47 (2) ,pp.55-62.

¹⁵岸真由美 (2018) 「日本の大学における教員評価の現状(二つの報告書から)」佐藤幸人編『21世紀アジア諸国的人文社会科学における研究評価制度とその影響』ジェトロ・アジア経済研究書,p.64.

¹⁶鳶田ほか,前掲書,pp.65-71.

¹⁷ 「財務分析上の分類」について、文部科学省 (2016) 「国立大学法人等の平成27事業年度決算について・別紙資料集」,p.14.によると、以下のように整理されている。

Aグループは学生収容定員1万人以上、学部等数概ね10学部以上の国立大学法人(学群、学類制などの場合は、学生収容定員のみ)であり、13大学が対象(北海道大学、東北大学、筑波大学、千葉大学、東京大学、新潟大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、神戸大学、岡山大学、広島大学、九州大学)。

Bグループは医科系学部を有さず、学生収容定員に占める理工系学生数が文科系学生数の概ね2倍を上回る国立大学法人であり、13大学が対象(室蘭工業大学、帯広畜産大学、北見工業大学、東京農工大学、東京工業大学、東京海洋大学、電気通信大学、長岡技術科学大学、名古屋工業大学、豊橋技術科学大学、京都工芸繊維大学、九州工業大学、鹿児島大学)。

Cグループは医科系学部を有さず、学生収容定員に占める文科系学生数が理工系学生数の概ね2倍を上回る国立大学法人であり、7大学が対象(小樽商科大学、福島大学、筑波技術大学、東京外国語大学、東京芸術大学、一橋大学、滋賀大学)。

Dグループは医科系学部のみで構成される国立大学法人であり、4大学が対象(旭川医科大学、東京医科歯科大学、浜松医科大学、滋賀医科大学)。

Eグループは教育系学部のみで構成される国立大学法人であり、11大学が対象(北海道教育大学、宮城教育大学、東京学芸大学、上越教育大学、愛知教育大学、京都教育大学、大阪教育大学、兵庫教育大学、奈良教育大学、鳴門教育大学、福岡教育大学)。

Fグループは大学院のみで構成される国立大学

法人であり、4大学が対象(北陸先端科学技術大学院大学、奈良先端科学技術大学院大学、総合研究大学院大学、政策研究大学院大学)。

Gグループは医科系学部その他の学部で構成され、A~Fのいずれにも属さない国立大学法人であり、25大学が対象(弘前大学、秋田大学、山形大学、群馬大学、富山大学、金沢大学、福井大学、山梨大学、信州大学、岐阜大学、三重大学、鳥取大学、島根大学、山口大学、徳島大学、香川大学、愛媛大学、高知大学、佐賀大学、長崎大学、熊本大学、大分大学、宮崎大学、鹿児島大学、琉球大学)。

Hグループは医科系学部を有さず、A~Fのいずれにも属さない国立大学法人であり、9大学が対象(岩手大学、茨城大学、宇都宮大学、埼玉大学、お茶の水女子大学、横浜国立大学、静岡大学、奈良女子大学、和歌山大学)。

文部科学省ウェブサイト:http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/sonota/06030714.htm,2017年1月30日確認。

¹⁸岩崎,前掲書 pp.47-49.

¹⁹文部科学省 a,前掲書,p.5.

今般英語教育改革の中心課題の分析と課題達成のための英語教授法の開発
Analysis of the central recent subject of the reformation of English education
and developing the method of English teaching which will be successful subject
that based on national project.

中尾瑞樹（関西大学教育開発支援センター）

毛利美穂（関西大学東西学術研究所）

キーワード 英語教授法、トランスレーション・スキル、CCT/IT、method of English teaching、
Translation skills、Cross-cultural Training / Intercultural Training

はじめに

「2020年問題」として現在も議論の渦中にある、日本における国家レベルでの英語教育改革については、文部科学省による有識者会議を経た「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(2014)としてまとめられたものを基本的な施策の基準点として参考することが出来る。

この提言において、本稿で着目すべき論点・方向性は、「グローバル化の進展の中での英語力の重要性」における「社会の急速なグローバル化の進展の中で、英語力の一層の充実は我が国にとって極めて重要な問題」という項目である。

これからは、国民一人一人にとって、異文化理解や異文化コミュニケーションはますます重要になる。その際に、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって不可欠であり、アジアの中でトップクラスの英語力をを目指すべきである。今後の英語教育改革において、その基礎的・基本的な知識・技能とそれらを活用して主体的に課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成することは、児童生徒の将来的な可能性の広がりのために欠かせない。

もちろん、社会のグローバル化の進展への対応は、英語さえ習得すればよいということではない。我が国の歴史・文化等の教養とともに、思考力・判断力・表現力等を備えるこ

とにより、情報や考えなどを積極的に発信し、相手とのコミュニケーションができなければならない。(文部科学省 2014)

上記引用部分は、同提言においてトップ項目に置かれ、まさに「2020年問題」における抜本的な英語教育改革の起点および肝要的な柱である。2021年度以降の大学入試改革をはじめ英語教育改革の基本的モチーフ、主題が述べられているので、政策リテラシー上、非常に重要なパートである。

これによれば、その改革上の主要なモチーフは社会のグローバル化に伴う「異文化理解」や「異文化コミュニケーション」にある。その中において、「我が国の歴史・文化等の教養」の「情報や考えなどを積極的に発信」出来る英語によるコミュニケーション能力の育成が、英語教育で求められていることが分る。

こうした英語教育改革のモチーフは、上記引用部に続く下記のパートとも連動している。

我が国では、人々が英語をはじめとする外国語を日常的に使用する機会は限られている。しかしながら、東京オリンピック・パラリンピックを迎える2020(平成32)年はもとより、現在、学校で学ぶ児童生徒が卒業後に社会で活躍するであろう2050(平成62)年頃には、我が国は、多文化・多言語・多民族の人たちが、協調と競争する国際的な環境

の中にあることが予想され、そうした中で、国民一人一人が、様々な社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増えることが想定される。(文部科学省 2014)

すなわち 2020 年の「東京オリンピック・パラリンピック」の開催から始まり、2050 年頃までにおいて、「我が国は、多文化・多言語・多民族の人たちが、協調と競争する国際的な環境の中にいることが予想され、そうした中で、国民一人一人が、様々な社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増えることが想定される」という、「多文化・多言語・多民族」社会の到来と、それに伴う「国際的な環境」の中で、「社会的・職業的な場面において、外国語を用いたコミュニケーションを行う機会が格段に増える」という前提条件が想定されることである。これは社会のグローバル化に伴う「異文化理解」「異文化コミュニケーション」の時代の到来を英語教育改革のモチーフとする前段の内容を、より具体的なかたちでパラフレーズしたものと考えて良いだろう。

1. 今般の英語教育改革が目指すもの

日本における英語教育改革の中で、稿者が注目したいのは、今般の英語教育改革のモチーフとしての「異文化理解」「異文化コミュニケーション」が、上述のようななかたちで「我が国の歴史・文化等の教養」の「情報や考えなどを積極的に発信」出来る英語によるコミュニケーション能力の育成とリンクされている点である。

稿者は今般英語教育改革の要点は、上記の点にあると考えている。

すなわち、今般英語教育改革の大前提となる基本的テーマは、英語によって日本の歴史や文化を情報発信出来る能力の育成であり、それこそが「異文化理解」や「異文化コミュニケーション」および「外国語を用いたコミュニケーション」が出来る人材すなわちグローバル人材を育成するという

ことの主要なポイントなのである。

もちろん、「多文化・多言語・多民族」社会の到来における「異文化コミュニケーション」の中には、英語以外の諸言語を使用したコミュニケーション・スキルの育成についても含意されている。実際、そのような場面や状況も想定されるが、ここでの眼目は、あくまでもタイトルに明記されている通り「グローバル化の進展の中での英語力的重要性」であり、ターゲット言語は、あくまでも「英語」なのである。

それは、上記提言において「英語教育改革の背景」として別途枠組みして述べられる「グローバル化の進展の中で、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要である。アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき。今後の英語教育改革においては、その基礎的・基本的な知識・技能とそれらを活用して主体的に課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成は重要な課題」という文言において、「英語」を「国際共通語」とする認識によって、ア・プリオリな自明の理とされているわけである(文部科学省 2014)。

よって、繰り返しになるが、今般英語教育改革によって第一義的に目指されているものは、「英語」によって「我が国の歴史・文化等の教養」の「情報や考えなどを積極的に発信」出来る能力・スキルの育成であり、すなわちこれは、「英語」を駆使して、日本の歴史や文化を積極的に情報発信出来る能力・スキルの育成としてパラフレーズされるものである。

さらにパラフレーズするならば、このことは要するに、日本固有のコンテクストの中にある「日本史」や「日本文化」を如何に分りやすく「英訳」して、外国人に伝えることが出来るかという「トランスレーション(翻訳)スキル」の育成という英語教育上の課題を孕んでいる。

「日本固有の文化」や「日本固有の歴史」という問題系は、先般の学習指導要領の改訂において新たに盛り込まれた、社会科・道徳・国語といった科目群における「郷土愛」の育成や日本神話教

育の導入といった教育行政とパラレルであると言える（文部科学省 2009、各学習指導要領）。また、2003年3月31日付けで中教審および文科省・教育課程部会外国語専門部会における審議を経て、文科省よりリリースされた「英語教育改善のためのアクション」において、将来的な英語教育改革のヴィジョンの中で、その第6項目として「国語力の向上」が盛り込まれ、「英語によるコミュニケーション能力」の育成のため、「すべての知的活動の基盤となる国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成する」「豊かな人間性や社会性を持ち、国際社会の中で主体的に生きていく日本人を育成するためには、思考力を伸ばし、豊かな表現力や言語感覚を養うとともに、国語への関心を深め、国語を尊重する態度を育てることが大切である」とされたことも、「郷土」「日本」といったナル・アイデンティティーを尊重する点において、パラレルな観点から発せられたものであろう（文部科学省 2003）。

本稿では、今般英語教育改革における主要な課題を、上記のような英語による日本固有の歴史や文化の「トランスレーション・スキル」の育成・教育上の問題系として把握する。その上で、如上の教育上の問題系を、文部科学省や中教審答申の明確なリリースの為されていない高等教育において、如何に具体的な如上の日本固有のコンテクストやバックボーンを有する「日本文化」「日本史」の「英語」によるトランスレーション・スキルの教授法を構築出来るかという課題について、具体的なケーススタディを例示しながら検討して行きたい。¹

2. 国際カンファレンスにおける英語によるプレゼンテーションのケースから

文部科学省における有識者会議を経た「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」と題された今般の英語教育改革の明示的な指針・提言のアナライジングを経て、本稿では今般の英語教育改革の肝要を「日本文化」「日本史」の多様

かつ固有なコンテクストを包含するファクターや事物、概念等々の「トランスレーション・スキル」の教育的育成という課題にフォーカスされるものであるとした。しかし、この教育的課題を高等教育において、如何に構築出来るかという議論については、日本英語教育学会やその学会誌、高等教育の現場、英語教授法に関する諸論考、あるいはアメリカやイギリスの高等教育機関におけるESL教育、その他従来の母語以外の第二言語としての英語教育学・英語教授法においても、未だ本格的な取り組みや有効な教授法の確立の試されていない、謂わば 21世紀におけるフロンティア的な問題系領域であると言える。

特に、我が国に固有な日本文化や歴史を英語に置き換える場合の日本文化の「固有性」「特異性」、すなわち英語圏の国であるアメリカやイギリスの文化史やその諸文物・諸概念等において、類似・等値するもののない場合に、それらをアクチュアルなコミュニケーションの中で、如何にして彼らアメリカ人やイギリス人等英語文化圏のネイティブに分りやすく理解しやすいように伝達し、実際的かつ正確に「そのもの」を理解させるコミュニケーション・スキルを身に付けさせるための「トランスレーション・スキル」に関しての英語教育法としては、ほとんど未開拓の分野であると言つても過言ではない。

そして、この分野領域に関しては、「はじめに」で分析した文科省の「提言」において、いみじくも言及されている通り「我が国の歴史・文化等の教養」、それも深い「教養」が大前提となる。

太田好信は『トランスポジションの思想』の中で、次のように述べている。

一つの具体例。私は大学院卒業後、アメリカのある大学で人類学の担当教官として採用された。私の担当科目の一つは「人類学の歴史と理論」であった。そのクラスでは学生には多少難解なテクストがあったようである。すると学生たちは、私が担当科目の内容を熟知していないため、不適切なテクストを選ん

だとして不満を訴えた。なぜ「日本語アクセントのある英語」しか話せない日本人（＝インフォーマント）から、人類学の歴史と理論という、いわば学問の中核に相当する部分を学ばなければならないのか、というわけである。もちろん、この不満は、私が勝手にそのクラスの学生を代弁した結果ではなく、学期の終了間際に授業を楽しんでくれた数人の学生から直接聞いた事実である。

また「日本の社会と文化」というような科目を教えるときも、（人類学者ではなく）インフォーマントとして日本のこと経験の一部として知っているとみなされた。それが、相撲や柔道であろうが、大政奉還についてであろうが、川端康成についてであろうが。こちらのクラスではまさにインフォーマントとしての権威がものをいうわけである。しかし、その権威は日本全体を表象＝代弁できるインフォーマントという（ステレオタイプ化された）ポジションを受け入れて初めて獲得される。（太田 1998）

上記引用部分は2つのパラグラフからなり、それぞれにベクトルの異なる経験的内容を述べているが、相互に関連性を有している。

まず第1パラグラフにおいて興味深いのは、アメリカ人学生に対して日本人である太田氏が、「日本語アクセントのある英語」のスピーカーであるために「人類学の歴史と理論」という科目の内容について理解していない、あるいは理解出来ないと学生から認識されたことである。

太田氏は高校時代からアメリカに移住しているが、アメリカ在住期間の長さから、英語のスピーカーとしては相応に堪能であったとしても、アクセントやプロナンシエーションがアメリカンネイティブのそれとは異なっており、そうした発音上の問題が「人類学」すなわちここでは「アメリカの」人類学であり、それは日本人の太田氏にとって「異文化」でありアメリカンネイティブの学生の観点からは、熟知出来ないと見なされている。

要するに、アメリカンイングリッシュの発音上の問題が「異文化理解」の深浅のレベルと結びつけられるのである。

日本人は、2016年におけるTOEFLのスピーキングセクションのスコアが世界175カ国中175位、すなわち英語のスピーキングにおいて世界最下位である（一般社団法人CIEE国際教育交換協議会2016）²。

これには複数の要因が考えられるが、太田氏は高校から大学、大学院を経て大学教員となった経歴から、学校における英語教育の問題は特に考えられない。環境も長期にわたって英語環境に身を置いている。

そうであっても、所謂「ジャパニーズ・イングリッシュ」と呼ばれるような発音スキルであるのは、身体器官的構造、すなわち口腔や声帯や頭蓋骨格、インナーマッスル等々の構造が日本人であり、日本語发声用の身体器官上構造のまま過ごしたためであると考えられる。

興味深いのは、こうした「日本語アクセントのある英語」のために、「異文化理解」としてのアメリカ人類学についての理解が困難であると、アメリカ人学生たちに見なされたような印象が有ることである。

英語の発音の矯正に関しては、1950年代にアメリカのミシガン大学のフリーズのチームによって開発され、その後1960年代～1970年代にかけてリヴァース（Rivers 1968）やスティヴィック（Stevick 1976）、1980年代にはケンブリッジ大学のローリー（Rowley 1982）らによって改良が加えられていったオーディオ・リンガル法がある。そして、1980年代～1990年代にかけては、ハーバード大学のリチャーズ（Richards 1986）らによって開発されたGDメソッドなどがある。これらは現在に至るまで改良が加えられつつ、語学教室において用いられている英語教授法でも指導されているスピーキング・スキルのファクターである。しかし、これらの教授法では、教室におけるプラクティスが多数の学生によって一斉に行われることが基本であり、プラクティスの頻度も少ないこ

とから限界がある。

これに対して、1955年頃に旧ユーゴスラビア、ザグレブ大学のペタル・グベリナを中心としたチームによって開発が進められたVT法（ヴェルボトナル法）は、言調聴覚論の原理を用いており（グベリナ 1990）、現在のニューロサイエンスに近いアプローチ法によって、口蓋や喉といった身体器官における発声・発音の矯正を主眼として研究が進められた英語教授法である点において、特に日本人の発音矯正の観点から特筆すべき教授法である。また、個別の身体的特徴への対応を重視する点においても、日本語用の身体器官的特徴を生来持っている日本人の発音矯正において、特に有効な教授法であると言える。

したがって現在、多数の英語教授法の開発・研究が随時進展する中で、各英語教授法の特徴とストロングポイントを踏まえ、学習者に適用することが肝要であり、上記太田氏に見られた問題点を解消していくことは可能となる。

続く太田氏の述べる第2パラグラフにおいては、文科省の今般英語教育改革「提言」の分析によって求められた中心的課題である、「英語」によって「日本固有の文化および歴史」を、トランスレーション・スキルを駆使して、アウトプット・情報発信することの問題が、まさしく経験的に語られている。ここでは、日本人として「英語」による説明の求められる「日本固有の文化および歴史」の範囲の広さと、その「教養」的側面における広くかつ深い理解が必須課題となることがあからさまに述べられている。

太田氏は、ここで、こうした日本人インフォーマントとしての必須課題の困難さに直面し、自己のポジショニングをどこに置くべきかという点を述べるに留まっている。

そこにおける課題解決の「留保性」は、すなわち、日本文化・歴史の広くかつ深い理解と、その「固有性」についての「トランスレーション・スキル」および「英語による表現方法」を如何にして獲得するかということの難しさの表明のようにも受け取れる。

3. 「トランスレーション・スキル」の育成という課題におけるCCT/ITメソッドのポテンシャル

現在、各種語学教室プラクティスで用いられている英語教授法において、ダイレクトに上記の課題を扱ったものは無い。しかし、CCT/ITというメソッドでは、1960年以降に開発・発展してきた「異文化トレーニング」に焦点化しているため、上記課題解決へ向けてのステップとなるものと考えられる（ジョンソン 2000、他）。1976年におけるグッディクンストらによって開発された英語教授法メソッドに依拠すれば（Gudykunst 1976）、

「異文化コミュニケーション・ワークショップ」と呼ばれる訓練を用い、文化背景の異なる、すなわち異文化者によるグループ間においてロールプレイを行い、異文化間の相互理解を深め、「異文化コミュニケーション」技能を修得していく過程において、自然に、あるいは段階的に、ロールプレイによる「異文化理解」を梃子として、「異文化間」におけるコミュニケーション・スキルを生成させるものである。

すなわち、このメソッドにおけるロールプレイやシミュレーション過程において、今般英語教育改革の中核的肝要である「各異文化間」における、それぞれの「固有性」の理解が深まり、さらには、それら「各異文化間における固有性」の「トランスレーション・スキル」をグループワークの過程の中で生成させることも可能になるものと考えられる。

したがって今般英語教育改革における「日本固有の文化」を「英語」によってトランスレートする「トランスレーション・スキル」の育成という課題においては、従来の各種英語教授法におけるものの中では、CCT/ITメソッドの更なる研究と開発が急がれるものと言える。

4. CCT/ITメソッドにおける新たな異文化コミュニケーション理論の導入およびその問題点と改善点

異文化間のコミュニケーションは、重要である。我々は、今や、アフリカや東南アジアやインド

やミクロネシアその他、かつて「サードワールド」と呼ばれ、不当な扱いを受けて来た地域や国々の人々が、想像を絶する努力による、偉大な経済成長性によって、かつて「先進国」と呼ばれた国々と肩を並べ、コミュニケーションを行い、そうした差別なき対等なコミュニケーションによって、団結と連帯をプロモートする段階になった。

それらの国々においても、貧困や紛争や医療の不足など、大きな問題を、未だ抱えている。こうした問題の解決に向けて ASEAN などの政府間協議が存在するが、これは十分に機能しているとは言えない。

そこで、国境なき医師団や各種ボランティアチームによる NGO 組織やユニセフによる活動があるが、深刻な人員不足によって、現時点でカヴァー出来ている地域は、あまりにも寡少である。

一方で、こうした地域や国家は、自助努力によって、我が国を遥かに超える英語コミュニケーション能力を、英語の第二言語化などの先取的な政策を通して、日本を除く世界各国の支援団体のサポートを受けやすい受け皿を築きつつある。

日本は異文化間コミュニケーション能力においても英語によるコミュニケーション・スキルにおいても、世界最低レベルの国である（一般社団法人 CIEE 国際教育交換協議会 2016）。

英語教授法で、CCT/IT 法の有するポテンシャルの高さ、特に異文化コミュニケーション、「トランスレーション・スキル」におけるポテンシャルの高さについて言及した。CCT/IT は、実際の高等教育での教室運営およびマネジメント法においては、多くの留学生と日本人が混在しつつ、同時進行かつ協同作業的なグループワークを前提とする。

こうした協同作業の中で、英語による異文化内容の伝達が有効かつ正確なかたちで為される事を、稿者は期待するものである。その際、問題となるのは、日本人サイドにおける自国文化に対する理解度の深浅もさることながら、異文化コミュニケーションが、双方が完全に対等な立場および態度に立っている事が最大の前提であり、他国の文化への敬意と理解が、前もって十分に為されている必

要がある事は言うまでもない。

レイシズムやエスノセントリズム、自国文化優位主義、愛国主義などはもっての外である。

中東やアフリカや東南アジア、太平洋海域諸国などの歴史と伝統のある、多様な文化を尊敬し、英語力においては、これらの国々が先達であるわけであるから、十分なリスペクトを持って、教示を請いながら、ワーキンググループにおける日本人学生は、彼らの文化や考え方から謙虚に学び（この際、教員も例外ではない。教員もまた、平身低頭して、彼らからの教示を受ける必要がある。特に、東アジアや東南アジア諸国の留学生に対しては、戦時中の日本人による殺戮行為などが、未だ、彼らの日本に対する不信感を形成している現在において、まず教員自ら「謝罪」するべきであり、その行為によって、彼らの信用を得る事が、教室運営においては、非常に大事な要件となる。なぜなら、現在もアジア文化圏の若い世代においては、この問題が議論されている。このような教室運営上の不信感を信頼感に変える役割は、個々の教員が担っており、スムーズな教室運営は、彼ら学生と教員の信頼関係なしには成り立たないからである）、そのような謙虚な異文化からの学びによってのみ、初めて学生は、異文化と自国文化の共通性ないし通用的な事物・概念の発見・認識に至る事が出来る。そして、そのような認識された共通項（相互の英語によるコミュニケーションの中で、その共通項、共通性は、既に英語化されている場合の多い事が、想定される）を、そのトランスレーション表現の中で実際に使用する事で、異文化話者も、自文化のアイテムや概念に依拠した英文である事から、異文化のアイテムや概念でありながらも、異文化話者の表現しようとする事物や概念を、その英語表現の中において、理解する事が容易になるはずである。

その際の問題点は、畢竟、異文化の中に通用物や共通性を、いかに発見する事が出来るかという点に尽きる。その問題は、話者が、いかに相手の異文化および自国の文化を、広く深く理解しているか、という点に集約されるであろう。

そのことは、異文化理解のレベルと自国文化のレベルの高さによるのである。

如上の英語コミュニケーションないし、その「トランスレーション・スキル」において、従来、「異文化理解」と「自国文化理解」が問題化される事はほとんどなかった。しかし、こうした「異文化理解」ないし「文化理解」にこそ、英語によるコミュニケーション・スキルおよび、我が国の文部科学省が、新たな英語教育改革の柱としている、英語による（述べたような）「トランスレーション・スキル」の肝要なポイントが存するのである。

要するに、日本文化を CCT/IT 法によって、等価物あるいは類似性のない概念や事物を、異文化コミュニケーションを用いて正確に伝達する——こうした「トランスレーション・スキル」の獲得のためにには、自国文化のみならず、対話相手の国のカルチャーやヒストリーおよび、そのバックグラウンドについて、学生および教員は十分に知悉する必要があり、相手文化の深い理解（第二次大戦時における日本の残虐破壊行為を含む）によって、はじめて、学生=コミュニケーターは、「トランスレーション・スキル」に必須な、英語表現上のトランスレーション等価物および共通項を熟知できるのである。そして、これによって、異文化コミュニケーションにおける正確な「コミュニケーション・スキル」を身につける事が出来るというわけである。

おわりに

上記英語教授法は、従来の CCT/IT 法を改善的に超えるものであり、本稿において、初めてこれを提示した。

すなわち、今般英語教授法において、重要であり、かつ喫緊の課題であるのは、如上のような、CCT/IT 法に異文化コミュニケーション理論における中心的課題および、そのグループワークにおける日本人学生による異文化間「共通項」の探索とその英語による「トランスレーション・スキル」をコンバインさせた、新たな英語教授法の構築である。

そして、その課題の中心点は、あくまでも広くかつ深い、世界レベルの文化学習の如何にかかっている事は、記述した通りである。「日本文化論」あるいは「異文化文化論」こそが、今般英語教育改革における、学生の学習上での最重要事項なのである。

今般英語教育改革あるいは英語教授法の開発において、「文化学習」についてはこれまで等閑視されてきた。しかし、英語はコミュニケーションツールであり、その最重要的中身が、お互いの文化を理解し合い、高等教育におけるグローバル人材の育成というものが、多文化理解と多文化コミュニケーション・スキルを持つ者の育成であると同義なのだと理解されれば、本稿で述べてきた論述は、まさに、そのようなグローバル人材の育成における最重要ポイントを指摘したものと理解されるであろう。

註

¹ 既に文部科学省 HP 上でリリースされ、明確に言及されているものは、「小・中・高等学校」における英語教育ということであり、「高等教育」に関する英語教育を上記のガイドラインに沿って如何に具体的に改革すべきであるか、という点については未だ明確化されていない。明確化されているのは、2021 年度以降における、大幅かつ大規模な大学入試改革止まり、つまり高等教育の「入り口」に関する改革指標までであり、その後の大学、大学院における「高等教育」については未だ具体的な言及が無い。もちろん、入り口としての大学入試改革における 4 技能試験の導入という新ガイドラインだけでも大きな問題であり、従来のリーディング、ライティング、リスニングの 3 技能に加えてスピーキングテストのスコアが加味されることだけでも、その後の高等教育のあり方を左右するものであることは言うまでもない大改革である。しかしながら、高大接続の強化が示されながらも、大学入試後の高等教育における英語教育改革の具体的な方針が国によって明示化・明文化されていない現状においては、高等教育を主眼とした日本

英語教育学会においても、小学校から高等学校までの英語教育改革の文科省の指針を参考しつつ、各自各大学において独自に取り組まざるを得ないという現状である。

² 現在、一般社団法人 CIEE 国際教育交換協議会サイトでは、「スコアデータサマリー2017年度版 (Test and Score Data Summary for TOEFL iBTR Tests)」がリリースされている。

参考文献

- ・ グベリナ, G (1990) 「外国語学習における身体の役割」 上智大学聴覚言語障害研究センター『言調聴覚論研究シリーズ』第15巻.
- ・ Gudykunst, W. B. (1976) A Model of Group development for intercultural Communication Workshops, The International and Intercultural Communication Annual, Vol. III.
- ・ 一般社団法人 CIEE 国際教育交換協議会サイトでは、「スコアデータサマリー2016年度版 (Test and Score Data Summary for TOEFL iBTR Tests)」がリリースされている。 <https://www.cieej.or.jp/toefl/toefl/> data4.html、2019年1月10日閲覧。
- ・ フランシス・ジョンソン (2000) 『コミュニケーション・デザイン：教室作りからテストまで』大修館書店, 他.
- ・ 文部科学省 (2003) 「英語教育改善のためのアクション」.
- ・ 文部科学省 (2009) 「学習指導要領「生きる力」」.
- ・ 文部科学省 (2014) 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」.
- ・ 太田好信 (1998) 『トランスポジションの思想』世界思想社.
- ・ Rivers, W. M. (1968) Teaching Foreign-Language Skills, The University of Chicago Press, Chicago.
- ・ Rowley, Mass. (1982) Teaching and Learning Language, Cambridge University Press, Cambridge.
- ・ Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986) Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- ・ Stevick, E. W. (1976) Memory Meaning & Methods, Newbury House Publishers, Inc.

関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第2条第10項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年1回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1 名称

『関西大学高等教育研究』

2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生
その他、編集委員会が適当と認めた者

4 刊行期日

毎年3月末日

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

- ・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。
- ・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

6 執筆要領

別途定める。

7 研究倫理

「人を対象とする研究」に関する原稿（「論文」・「研究ノート」・「その他」）を執筆する場合は、「関西大学における人を対象とする研究に関する倫理規程（2018年4月1日）」を適用し、第4条（研究者の責務）を遵守するものとする。

8 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

9 Web上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。
論文 : 20000 字 (12 ページ) 以内
研究ノート : 10000 字 (6 ページ) 以内
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア 1 部と印刷したもの 2 部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みのフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようする。
- 4 提出の際には 1 ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載する。
- 5 2 ページ目には、「タイトル」、3~5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録（Abstract）を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は 600 字程度、英文の場合は 300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例：2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

参考文献の表記について

1 著書

日本語文献：著者名(刊行年) 『著書名』 出版社.

欧米文献：Surname, Initials.(Year). Title, Publisher.

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

Kandai, T. (2007). "Modern Higher Education and Society", Kansai UNIV Press.

2 編著書の分担執筆論文

日本語文献：著者名 (刊行年) 「論文 (章) タイトル」 編者名 『著書名』 出版社, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year). “Title,” in Editor’s Surname, Initials (Ed.), Title, Publisher, Pages.

関大太郎・千里次郎 (2003) 「関西大学における初年次教育の課題」 関大泰三・吹田四郎 編著
『現代の大学教育問題』 関西大学出版部, pp.63-86.

Kandai, T. and Senri, J. (2003). "Debating on the first year experiences in Kansai university," in Kandai, T and Suita, S. (Eds.). Issues on Modern Higher Education, Kansai UNIV Press, pp.63-86.

3 雜誌等掲載論文

日本語文献：著者名 (刊行年) 「論文名」『雑誌名』, 卷号数, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year). “Title,” Journal, Volume, Number, Pages.

千里太郎 (2007) 「高等教育のグローバル化」 『大学教育研究』, 第 2 卷第 11 号, pp.13-20.

Senri, T. (2007). "The Globalization of Higher Education," Research for Higher Education, Vol. 2, No. 11, pp.13-20.

○著者が複数の場合は、全員を記載する。なお、欧米文献においては、全員を Surname, Initials の順で記載する。

○ 英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

例： (誤) AERA → (正) American Educational Research Association

執筆者紹介

山本 敏幸	関西大学教育推進部教授
渡邊 正樹	iJapan株式会社
館 宜伸	金沢工業大学基礎教育部講師
林 康弘	武蔵野大学データサイエンス学部准教授
三浦 真琴	関西大学教育推進部教授
森田 亜矢子	関西大学人間健康学部助教
蒲生 諒太	関西大学非常勤講師
鵜飼 昌男	神戸学院大学共通教育センター特任講師
永田 祥子	関西大学教育推進部特別任用助教
梅本 貴豊	京都外国语大学外国语学部講師
田中 健史朗	山梨大学教育学部准教授
矢田 尚也	関西大学教育推進部特別任命助教
村川 治彦	関西大学人間健康学部教授
福本 義久	関西大学文学研究科博士課程後期課程
岩崎 千晶	関西大学教育推進部准教授
多田 泰紘	関西大学教育推進部特別任命助教
寺島 紀衣	関西大学教育開発支援センター アカデミックアドバイザー
佐々木 楓	関西大学教育開発支援センター研究員
古川 智樹	関西大学国際部准教授
山田 嘉徳	大阪産業大学全学教育機構講師
池田 佳子	関西大学国際部教授
倉田 純一	関西大学システム理工学部准教授
久保田 賢一	関西大学総合情報学部特別契約教授
中澤 務	関西大学文学部教授
竹口 智之	関西大学国際部留学生別科特任常勤講師
山本 晃彥	関西大学国際部留学生別科特任常勤講師
末吉 朋美	関西大学国際部留学生別科特任常勤講師
Don Byouth	Kansai University Division of Promotion of Educational Development Specially Appointed Associate Professor
二宮 祐	群馬大学学術研究院准教授
中島 弘至	関西大学学事局授業支援グループ課員
山咲 博昭	関西大学総合企画室企画管理課課員

吉田信介	関西大学外国語学部教授
Brian Murray	Kansai University
	Division of Promotion of Educational Development
	Specially Appointed Assistant Professor
Oliver Belarga	Kansai University
	Division of Promotion of Educational Development
	Specially Appointed Associate Professor
千葉美保子	甲南大学共通教育センター講師
竹中喜一	愛媛大学教育・学生支援機構特任助教
岩崎保道	高知大学I R・評価機構教授
中尾瑞樹	関西大学教育開発支援センター研究員
毛利美穂	関西大学東西学術研究所・非常勤研究員

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：関口理久子（社会学部教授）
副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）
委員：森 朋子（教育推進部教授）
山本 敏幸（教育推進部教授）
岩崎 千晶（教育推進部准教授）



関西大学高等教育研究 第 10 号

2019(平成 31)年 3月 31 日印刷
2019(平成 31)年 3月 31 日発行
編集発行 関西大学教育開発支援センター
〒 564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号

印刷 株式会社 ディーワーク
〒 532-0026 大阪市淀川区塚本 3 丁目 14 番 6 号