

関西大学 高等教育研究

第15号
2024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15号
目次

【論文】

- ・ 正課外における産学協働キャリア形成プログラムの効果検証…………… 1
—成長実感が高い学生のプログラム参加態度に基づく検討—
杉本 英晴
- ・ Active Learningの理論と実践に関する一考察 …………… 13
LAを活用した授業実践報告（15）—進化する「大学教育論」—
三浦 真琴
- ・ コロナ禍で経験された大学での学びと学生生活…………… 27
—2020年度入学生に着目して—
勝間 理沙・大野 真理子・中西 勝彦・藤田 風花・佐藤 万知
- ・ 異言語コミュニケーションにおける機械翻訳の活用とグローバル人材育成 …………… 41
—日本人中上級英語学習者と機械翻訳のパフォーマンス比較から—
高橋 秀彰
- ・ 社会の基盤を支える先端技術の知識を文系教育のレイヤー層に導入する試み…………… 51
—科学リテラシーの育成、およびAIに対する誤解と社会的諸問題に焦点をあてて—
森田 亜矢子
- ・ 大学生に対する質問紙調査をもとにした高等教育におけるオンデマンド授業デザインの提案… 67
岩崎 千晶・紺田 広明
- ・ 若者の仕事と人文系学部・学科における学習経験…………… 77
—大卒就業者を対象とした聞き取り調査から—
二宮 祐

【研究ノート】

- ・ 初等中等教育における読む力、書く力を育む教育実践事例に対する高等教育ライティング
センターによる支援の提案…………… 89
岩崎 千晶・堀 力斗・松本 京子
- ・ Society 5.0に対応した未来力（フューチャースキルズ）の構築：大学教育の教育DX …………… 97
池田 佳子・上田 正人・アレキサンダー ベネット・古川 智樹・太田 浩・都竹 茂樹・山本 敏幸
- ・ 大学におけるアカデミックスキルに関する短時間・自主参加型講座の実施と展望…………… 105
上島 洋一郎・大西 洋・張 曉紅・岩崎 千晶

- ・ 韓国の高等教育における学習環境・学習支援のデザイン…………… 113
川面 きよ・及川 ひろ絵・遠海 友紀・岩崎 千晶・嶋田 みのり・千葉 美保子

- ・ 「心の健康教育」講義シラバスについてのテキスト分析…………… 123
—学生相談の視点から

畠頭 寛之

【資料】

- ・ 生成AIによる英語教育の可能性 …………… 129
吉田 信介

- ・ 2023年度三者協働（学生・教員・職員）によるFD/SD研修プログラムの最終報告会記録…… 135
教育開発支援センター

- 【投稿規程】…………… 145

正課外における産学協働キャリア形成プログラムの効果検証
—成長実感が高い学生のプログラム参加態度に基づく検討—
**Effectiveness Verification of Industry-Academia Collaboration
Career Development Programs in Co-curricular education
: An Investigation Based on Program Participation Attitudes
of Students with Elevated Perceived Growth**

杉本英晴（関西大学社会学部）

Hideharu Sugimoto (Kansai University, Faculty of Sociology)

要旨

本研究の目的は、正課外教育として実施された大学低年次生対象産学協働キャリア形成プログラムの効果検証を行うことであった。キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップおよび成長実感の観点から効果検証を行った結果、前期・後期プログラムの参加者は、これらのオーナーシップを形成し、プログラム後に高い成長実感を得ていた。さらに、より効果的なプログラムを検討すべく、成長実感が十分に得られた学生とそうでない学生の参加態度について比較検証を行った。その結果、成長実感が十分に得られた学生は、後期プログラムにより多く出席し、継続理由をより多くあげ、プログラム後の満足度も高く、産学協働の課題解決プログラムの活動により高い価値づけを行っていた。これらの結果から、正課外教育プログラムの教育効果を高めるためには、学生の経験について、振り返りを行い学びの文脈への意味づけを促すなど、活動の価値づけを行うことの重要性が示唆された。

キーワード 正課外教育、効果検証、産学協働、PBL 型キャリア形成プログラム、成長実感
／ Co-curricular Education, Effectiveness Verification, Industry-academia Collaboration, Project Based Learning Career Development Programs, Perceived Growth

1. 問題と目的

1.1. 正課外教育によるキャリア形成支援

18歳人口の減少に伴い、日本における高等教育機関への進学率は増加の一途をたどっている。令和4年度には、大学・短期大学への進学率は60.4%と初めて6割を上回り、高等専門学校4年生や専門学校進学者を含む高等教育機関への進学率においては83.8%に達した（文部科学省、2022）。進学率の増加は、入学者の能力や適性のみならず、志向性の多様化をもたらす。そのため、各高等教育機関では個性・特色の明確化を図るとともに、大学教育においても一層の多様性を確保しつつ、誰もがアクセスしやすい高等教育システムを構築することが求められてきた（中央教育審議会大学分科会制度部会、2004）。

大学においてこうした多様化する学生への対応が求められるなか、注目を集めてきたのが「正課外教育」である。辻（2019）によれば、「正課外教育」とは、「単位履修を伴う講義や演習など」の正課以外の活動である「正課外活動」の中で、「学生の主体的な学びを認める（期待する）ことができる活動、または教育手法」とされる。文部省（2000）により、正課教育を補完するものとして考えられてきた正課外教育について、その意義を捉え直す必要性が指摘されたことを契機として、今日では多くの大学が独自の正課外教育を展開している（武市・金子、2021）。

とりわけ学生のキャリア形成については、正課外活動や正課外教育の積極的な活用が求められている。たとえば、インターンシップを含むキャリ

ア形成支援は大学において産学協働で積極的に行われており、職業意識の育成のみならず、アカデミックな教育研究と社会での実地の体験を結び付けることにより、大学等における教育内容・方法の改善・充実につながることで、学生の新たな学習意欲を喚起する契機となることも期待されている（文部科学省・厚生労働省・経済産業省、2022）。

最近では、こうした産学協働の取り組みを正課教育として単位化する大学も少なくない。また、大学においてもアクティブラーニングが盛んになり、正課教育を通して基礎的汎用的な資質・能力の形成が積極的に行われるようになってきている。しかし、就業体験や社会人との交流などのキャリア形成を促す経験を提供することは、正課教育で行うには困難な点も多く、これまでの大学で行われてきたキャリア教育では、学生のキャリア形成を促し、卒業後のキャリアへの関心や自信を十分に育むことができているとは言い難い。たとえば全国大学生生活協同組合連合会（2023）によると、就職に不安を感じていると回答した学生が 74.8% いること、大学 2・3 年生では 8 割を上回っていることを示している。

これらを勘案すると、キャリア形成に関する正

課教育をこれまで以上に充実させていくことのみならず、正課外教育についてその意義を認識しつつ拡充いくことは、多様化する学生に対応するためにも、また学生のキャリア形成を促すためにも、非常に重要であると考えられる。

1.2. 正課外教育プログラム「キャリスタ」

こうした背景から、関西大学では学生のキャリア形成を促す正課外教育をより一層強化すべく、2021 年度より「企業連携型キャリアスタートプログラム（キャリスタ）」を新設した。本プログラムは、大学低年次生を対象とした産学協働のキャリア形成支援であり、学生が大学低年次より自らのキャリアを主体的に描いていけるようその機会を創出し、PBL（Project Based Learning）の実践から、今後の大学生活、そして卒業後のキャリア形成を自律的に行うことができるような資質・能力を醸成することが目指されている（杉本、2023）。

2022 年度のキャリスタは、2021 年度のプログラムをより充実させる形で、前期プログラム 7 回・後期プログラム 10 回から構成された（表 1）。前期プログラムは、社会人との対話や実践的なワークを取り入れたプログラムによって、職業観を育

表 1 2022 年度「企業連携型キャリアスタートプログラム（キャリスタ）」の概要

前期	タイトル	内容
第1回	【コミュ力】 コミュカ・議論の術・成長力の3つの基本を学ぶ	コミュニケーション力、経験学習
第2回	【自分の軸の作り方】 これからの大学生活の指針を考える	これからのキャリア形成、個性の磨き方
第3回	【社会人との対話】 将来の選択肢に触れ視野を広げる	業界・職種の理解、社会人との繋がり
第4回	【自分らしいリーダーシップ】 新たな一歩を踏み出す	リーダーシップの理解と実践
第5回	【思考力】 これからの武器になる思考力を磨く	論理的思考力、批判的思考力
第6回	【就活】 就活を時短し、理想のキャリア選択をする準備	就職活動で求められること、強みの言語化
第7回	【まとめ】 これからの大学生活の指針を考えプレゼンする	社会と自分の理解、自分の表現方法
後期	タイトル	内容
第1回	【SDGs】 価値を生み出すための3つのポイント	企業の取り組みとSDGs、価値提供プロセス
第2回	【PBL】 企業連携型プロジェクト・キックオフ	テーマ発表、PBLへの取り組み方
第3回	【ビジョン構想力】 価値を生み出すための戦略立案	PBL戦略立案、プロジェクトマネジメント
第4回	【思考力】 価値を生み出すための3つの思考法	ロジカルシンキング、アイデアを深める考え方
第5回	【企業セッション】 プロジェクト推進のヒントを得る	フィードバックをもらう、社会人との協働
第6回	【協働力】 強いチームを創るためのチームビルディング	チームビルディング、リーダーシップ
第7回	【プレゼン力】 相手を惹きつけるプレゼン力と中間発表	プレゼンテーションについての理解と実践
第8回	【プレ発表】 メンターと共に、成果の質を高める	魅力が伝わる資料作成、プレゼン力
第9回	【成果発表】 プロジェクトの成果を発表する	成果発表、プロジェクト経験を学びに転換
第10回	【自分の強みのつくり方】 残りの大学生活の指針を考える	PBLの振り返り、強みの客観視、今後の大学生活

むことに重点が置かれた。また後期プログラムでは企業から課題をもらう PBL 型のプログラムを通して社会で価値を生み出す力を育むことに重点が置かれた。これらの前期・後期プログラムを通して、自分のキャリア開発を主体的に捉え行動を起こす力であるキャリアオーナーシップと、社会における役割を見出し周囲に価値を届ける行動を起こす力であるジョブオーナーシップ（東京経済大学キャリアデザイン研究所・Original Point、2022）を育むことが目的とされた。2022 年度は協働企業として、アクセンチュア、NTT 西日本、コクヨ、ダイハツ工業、ロッテ、ワコールの計 6 社から協力を得た。

なお、2022 年度も 2021 年度と同様、キャリスタの実施に先立って体験プログラムが実施された。体験プログラムではキャリスタの導入として、卒業後の社会で求められることや大学生活で取り組むべきことについて、大学での学びとキャリアとの接続を意識した観点から、学部専任教員および参加企業の担当者による説明がなされた（関西大学キャリアセンター、2022）。また、2022 年度からは 2021 年度のプログラム参加者から学生メンターを募り、学生メンターによるサポート体制を整えた。こうした本プログラムの準備・設営・調整はキャリアセンターの職員によって行われており、プログラム参加者のみならず、学生メンターに対しても職員によるフォローが行われた。このように、本プログラムは教職員が関与する正課外教育であることから、狭義には準正課の活動に位置づけられる（河井、2016）。

1.3. 正課外教育の効果検証

ところで、正課外教育には正課教育と異なり、単位取得のための評価基準を満たすといった要件はない。正課外教育への参加は原則的に学生の自主性・主体性に委ねられる（辻、2019）。そのため、正課外教育における教育効果は、学生の自主的・主体的な参加態度に大きく依存することとなる。

とくに、後期プログラムで採用されたグループでの PBL 活動は、参加態度によって教育効果に

差が生じやすい。人によっては、自主的・主体的な参加ができず、十分な教育効果が認められない可能性もある。学生の自主性・主体性が保たれない場合、学生に正課外教育における教育効果が認められない、さらには学生がプログラムへの参加を辞退することさえあり得る。

他方で、「キャリスタ」は正課外教育の中でも教職員が関与する準正課であるからこそ、学生の自主性・主体性をサポートすることも可能であり、一定の教育効果が見込まれる。実際、2021 年度の「キャリスタ」では、前期・後期プログラムを通して参加した学生において、キャリア・アダプタビリティの形成が促されるという一定の教育効果が示されている。とりわけ、プログラムを通して探究活動が増加した学生において教育効果が大きかった（杉本、2023）。一方で、キャリスタは正課外教育であるがゆえに、ほとんどの参加者は自主的・主体的な態度で活動していると考え、教育効果に参加態度が及ぼす影響は小さいとも考えられる。ただし、杉本（2023）ではプログラムの参加態度と教育効果の関連性については十分な検討が行われていない。

このように正課外教育の参加態度と教育効果との関連性を検討することは、非常に重要な課題である。これまで、正課外教育の効果検証に関する研究では、正課外活動への参加経験のある学生において汎用的能力が高いこと（武市・金子、2021）、正課と正課外の活動をバランス良く行っている学生で汎用的技能が高いこと（溝上、2009；山田・森、2010）、正課と正課外活動の関連付けが汎用的技能の発達を促すこと（石本他、2023；河井 2012）、などが明らかにされてきた。しかし、正課外活動への参加の仕方が教育効果に及ぼす影響については、十分な検証が行われていない（池田、2021；石本他、2023）。学生の正課外教育への参加の仕方、すなわち参加態度と教育効果との関連性を明らかにすることができれば、学生のキャリア形成を促す正課外教育への参加態度を想定したプログラム設計を検討することができただけでなく、教育効果が得られにくいであろう学生を、参加態度

からいち早く把握しフォローできるという観点からも意義があるだろう。

1.4. 本研究の目的

以上より本研究では、大学低年次生を対象とした正課外教育であるキャリアスタが有する教育効果について、教育目標として掲げられているキャリアオーナーシップおよびジョブオーナーシップ、およびプログラム後の成長実感に着目し、それらの形成に及ぼす効果を検証することを第1の目的とする。具体的には、前期プログラムと後期プログラムに参加した学生のキャリアオーナーシップとジョブオーナーシップの変化、さらにはプログラム参加後の成長実感についても明らかにする。また参加態度として、前期プログラム・後期プログラムの出席回数（出席率）を確認したうえで、プログラムの満足度、さらにはプログラムの継続理由も確認する。

これらの全体的な検討をふまえたうえで、第2の目的としてプログラムを通した教育効果として成長実感が十分に得られた学生の参加態度について探索的な検討を行う。具体的には、十分に成長実感を得ることができた学生とそうでない学生のプログラムを通したキャリアオーナーシップやジョブオーナーシップの変化を確認したうえで、出席回数（出席率）やプログラムの満足度、プログラムの継続理由といった参加態度について比較検証し、これらの結果から、成長実感を生み出す正課外教育プログラムについて検討を加える。

2. 方法

2.1. 調査協力者

調査協力者は、キャリアスタ前期プログラム・後期プログラムの両方に参加した83名、キャリアスタ前期プログラムのみに参加した84名、キャリアスタ後期プログラムのみに参加した41名の計208名（2年生：110名、1年生：98名；女性134名、男性74名）であった。なお、所属学部は関西大学全13学部の学生が参加した（各学部参加者数の範囲：4・34名）。

2.2. 調査内容

キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップ 東京経済大学キャリアデザイン研究所・Original Point（2022）が作成したキャリアオーナーシップ尺度・ジョブオーナーシップ尺度を使用した。キャリアオーナーシップ尺度は、自己理解力・意味づけ力・探究力・自己変革力の要素から、ジョブオーナーシップ尺度は、思考力・推進力・コミュニケーション力・協働力の要素から構成されている。各尺度16項目から構成されており、自分自身にどの程度当てはまるかについて、「まったく当てはまらない（1点）」から「かなり当てはまる（6点）」までの6段階で回答を求めた。

成長実感 プログラム参加後の自身の成長実感について、「まったく成長していない（1点）」から「かなり成長している（6点）」までの6段階で回答を求めた。

プログラムの出席回数 前期プログラム（全7回）および後期プログラム（全10回）の出席回数を確認した。

プログラム満足度 プログラム参加後のプログラムに対する満足度について、1点から5点までの5段階で回答を求めた。

プログラムの継続理由 プログラムの継続理由について「講座に参加することで学びを得られたから」、「PBLの経験が面白かったから」、「メンターの支えがあったから」、「チームメンバーに恵まれたから」、「プログラムの参加目的が明確であったから」、「その他」の複数選択による回答を求めた。

2.3. 調査手続き

前期プログラムは5月から6月にかけて、後期プログラムは10月から12月にかけて、金曜日の16時半からと18時半から1時間半の2クラス、土曜日の10時半から1時間半の1クラスが開講された。調査は、前期プログラム前（前期事前）と後期プログラム前（後期事前）では、キャリアオーナーシップ尺度とジョブオーナーシップ尺度から構成されたWeb調査が実施された。後期プ

ログラム後（後期事後）では、それらに加えてプログラム満足度、成長実感、プログラム継続理由から構成された Web 調査が実施された。キャリアスタ前期プログラム参加者にはプログラム初回に前期事前調査が、キャリアスタ後期プログラム参加者にはプログラム初回に後期事前調査が、最終回に後期事後調査が実施された。すなわち、キャリアスタの前期・後期プログラムに参加した学生には、プログラム全体を通して3回の調査が実施された。なお、出席回数については、毎回のプログラムで出席を取り、前期プログラム・後期プログラムごとに出席回数をカウントした。

2.4. 倫理的配慮

本調査の実施にあたり、回答には、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、調査結果は効果検証に用いられることなどが説明された。そのうえで、調査への協力および調査内容の研究使用に同意する人にのみ回答を求めた。

3. 結果

3.1. 尺度構成

キャリアオーナーシップ尺度とジョブオーナーシップ尺度について、各調査時点で信頼性係数（ α 係数、 ω 係数）を算出した。その結果、キャリアオーナーシップ尺度については、前期事前において、 $\alpha = .86$ と $\omega = .86$ 、後期事前において、 $\alpha = .88$ と $\omega = .88$ 、後期事後において、 $\alpha = .90$ と $\omega = .90$ の信頼性係数が得られた。また、ジョブオーナーシップ尺度については、前期事前において、 $\alpha = .90$ と $\omega = .90$ 、後期事前において、 $\alpha = .91$ と $\omega = .91$ 、後期事後において、 $\alpha = .90$ と $\omega = .90$ の信頼性係数が得られた。キャリアオーナーシップ尺度とジョブオーナーシップ尺度について十分な信頼性係数の値が得られた。各尺度において十分な内部一貫性を有することが確認されたことから、各尺度の加算平均を算出し各尺度得点とした。

3.2. キャリスタを通した全体の支援効果

まず、前期プログラムのみの参加者における事前時点、後期プログラムのみの参加者における事前・事後時点、前期・後期プログラム参加者における3時点のキャリアオーナーシップとジョブオーナーシップの尺度得点をそれぞれ図1と図2に示す。前期・後期プログラムおよび後期プログラムにおける得点変化を検討すべく、プログラムごとに時点を参加者内要因とする一要因分散分析を行った。その結果、前期・後期プログラムの参加者において、キャリアオーナーシップ得点、ジョブオーナーシップ得点ともに、時点の主効果が確認され（キャリアオーナーシップ: $F(1, 82) = 56.58, p < .001$; ジョブオーナーシップ: $F(1, 82) = 47.53, p < .001$ ）、前期事前時点よりも後期事前時点、後期事前時点よりも後期事後時点の方が、有意に得点が高かった。また、後期プログラムの参加者においても、キャリアオーナーシップ得点、ジョブオーナーシップ得点ともに、時点の主効果

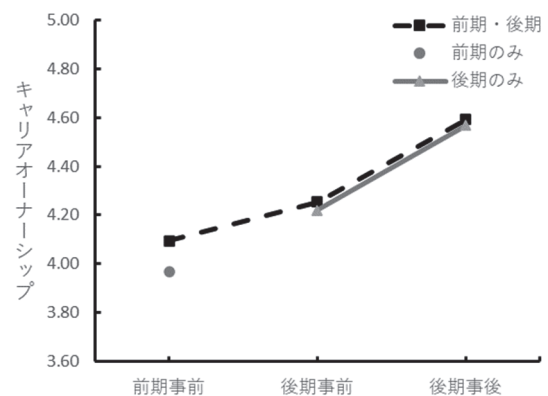


図1 参加形態別のキャリアオーナーシップ

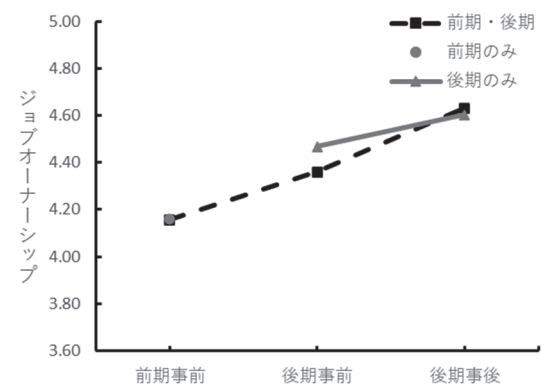


図2 参加形態別のジョブオーナーシップ

が確認され（キャリアオーナーシップ: $F(1, 123) = 58.24, p < .001$; ジョブオーナーシップ: $F(1, 123) = 24.12, p < .001$ ）後期事前時点よりも後期事後時点の方が、有意に得点が高かった。

さらに、後期プログラム後の成長実感について、平均得点を算出した。その結果、4.98点と高い得点が得られた。このことから、学生はプログラム後に高い成長実感を得ていることが確認された。

なお、プログラムの参加態度については、前期プログラムの平均出席回数（出席率）は 5.96 回（85.12%）、後期プログラムの平均出席回数（出席率）は 9.09 回（90.89%）であった。正課外教育であることを勘案すると、前期プログラム・後期プログラムの平均出席率は、比較的高いといえる。また、プログラム満足度について平均得点を算出したところ、4.45 点と高い満足度が確認された。

さらに、後期プログラムの継続理由の回答率については、各継続理由の回答率を算出した（図 3）。後期プログラムの回答率の高さについて検討するため、Cochran の Q 検定を行った結果、有意な値が得られた（ $Q = 52.308, df = 4, p < .001$ ）。下位検定の結果、「プログラムの参加目的が明確であったから」よりも「PBL の経験が面白かったから」「メンターの支えがあったから」で回答率が有意に高く、それらよりも「講座に参加することで学びを得られたから」「チームメンバーに恵まれたから」で回答率が有意に高かった。

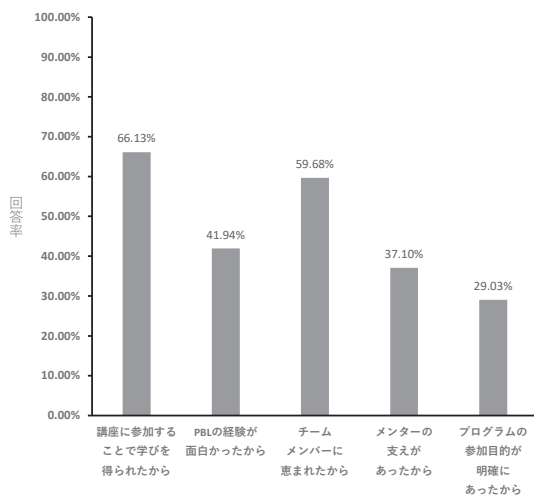


図 3 プログラム継続理由の回答率

3.3. 正課外教育の参加態度と成長実感

次に、後期プログラム終了後の成長実感得点の平均値を基準に、成長実感が十分に得られた学生を成長実感高群（98 名）、成長実感を十分には得られなかった学生を成長実感低群（26 名）として分類した。そのうえで、キャリアオーナーシップとジョブオーナーシップの時点による変化を検討するため、前期プログラム、後期プログラムごとに、時点に参加者内要因、成長実感の程度を参加者間要因とした二要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、前期プログラムについては、キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに有意な交互作用はみられなかった（キャリアオーナーシップ: $F(1, 81) = 1.17, ns$; ジョブオーナーシップ: $F(1, 82) = 1.08, ns$ ）。時点の主効果のみ有意であり（キャリアオーナーシップ: $F(1, 81) = 7.33, p < .01$; ジョブオーナーシップ: $F(1, 82) = 15.37, p < .001$ ）、前期事前時点から後期事前時点にかけてキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに育まれるものの、成長実感の高さによる変化の差異は認められなかった。

他方、後期プログラムについては、キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに、有意な交互作用が確認された（表 2）。そこで、単純主効果検定を行った結果、後期事前時点から後期事後時点の変化については、成長実感の高群とともに、後期事前時点から後期事後時点に両オーナーシップ得点を高めていたが、低群はともに、後期事前時点から後期事後時点に有意な変化は確認されなかった。また、後期事前時点では、成長実感の高群と低群に有意な差はみられなかったが、後期事後時点では高群が低群よりも両オーナーシップ得点が有意に高かった。すなわち、成長実感を十分に得ている学生は、後期プログラムでキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに形成が促されている一方で、成長実感を十分に得ていない学生は、後期プログラムでキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに形成が促されていないことが明らかとなった。

表2 後期プログラム参加者の成長実感別キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップの
 平均値（標準偏差）および二要因混合計画分散分析の結果

	成長実感	時点		主効果		交互作用
		後期事前	後期事後	成長実感	時点	
キャリア オーナーシップ	低群	4.09 (0.63)	4.18 (0.60)	8.09 **	21.80 ***	9.03 **
	高群	4.28 (0.63)	4.69 (0.61)			
ジョブ オーナーシップ	低群	4.34 (0.64)	4.31 (0.68)	3.56 †	5.62 *	9.17 **
	高群	4.41 (0.59)	4.71 (0.60)			

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

そのうえで、プログラム後の成長実感の程度によって、前期・後期プログラムの出席回数、継続理由回答数、プログラム満足度の差異を検討すべく、一要因参加者間分散分析を行った（表3）。その結果、前期プログラムの出席回数においては、成長実感の程度による有意な主効果は確認されなかった。他方、後期プログラムの出席回数、後期継続理由回答数、プログラム満足度において、成長実感の程度による有意な主効果が確認され、成長実感の高群は低群よりも後期出席回数が多く、継続理由を多く回答しており、プログラム満足度も高いことが明らかとなった。

さらに、成長実感×各継続理由の人数（比率）の集計を行った（表4・8）。そのうえで、成長実感と後期プログラムの各継続理由の連関を検討すべく、 χ^2 検定を行った。その結果、「講座に参加することで学びを得られたから」（ $\chi^2(1) = 4.79$, $p < .05$ ）、「PBLの経験が面白かったから」（ $\chi^2(1) = 3.88$, $p < .05$ ）、「チームメンバーに恵まれたから」（ $\chi^2(1) = 3.26$, $p < .10$ ）、「メンターの支えがあったから」（ $\chi^2(1) = 7.88$, $p < .01$ ）において有意な連関が確認された。「プログラムの参加目的が明確にあったから」という理由においては有意な連関は確認されなかった（ $\chi^2(1) = 0.00$, ns ）。残差分析の結果、「講座に参加することで学びを得られたから」（ $p < .05$ ）、「PBLの経験が面白かったから」（ $p < .05$ ）、「チームメンバーに恵まれたか

ら」（ $p < .05$ ）、「メンターの支えがあったから」（ $p < .01$ ）において、成長実感高群では有意に回答率が高く、成長実感低群では有意に回答率が低かった。

表3 成長実感と出席回数・継続理由の関連

	成長実感		F値
	高群	低群	
前期出席回数	6.46 (0.94)	6.31 (0.87)	0.34 ns
後期出席回数	9.24 (0.91)	8.50 (1.17)	12.14 ***
後期継続理由回答数	2.60 (1.22)	1.62 (0.94)	14.56 ***
プログラム満足度	4.60 (0.65)	3.88 (1.03)	18.94 ***

*** $p < .001$

表4 成長実感と継続理由（講座に参加することで学びを得られた）の連関

	講座に参加することで 学びを得られたから		
	回答無	回答有	合計
成長実感	低群 14 (53.85%)	12 (46.15%)	26 (100.00%)
	高群 28 (28.57%)	70 (71.43%)	98 (100.00%)
合計	42 (33.87%)	82 (66.13%)	124 (100.00%)

表5 成長実感と継続理由（PBLの経験が面白かったから）の連関

		PBLの経験が 面白かったから		
		回答無	回答有	合計
成長実感	低群	20	6	26
		(76.92%)	(23.08%)	(100.00%)
	高群	52	46	98
		(53.06%)	(46.94%)	(100.00%)
合計		72	52	124
		(58.06%)	(41.94%)	(100.00%)

表6 成長実感と継続理由（チームメンバーに恵まれたから）の連関

		チームメンバーに 恵まれたから		
		回答無	回答有	合計
成長実感	低群	15	11	26
		(57.69%)	(42.31%)	(100.00%)
	高群	35	63	98
		(35.71%)	(64.29%)	(100.00%)
合計		50	74	124
		(40.32%)	(59.68%)	(100.00%)

表7 成長実感と継続理由（メンターの支えがあったから）の連関

		メンターの支えが あったから		
		回答無	回答有	合計
成長実感	低群	23	3	26
		(88.46%)	(11.54%)	(100.00%)
	高群	55	43	98
		(56.12%)	(43.88%)	(100.00%)
合計		78	46	124
		(62.90%)	(37.10%)	(100.00%)

表8 成長実感と継続理由（プログラムの参加目的が明確にあったから）の連関

		プログラムの参加目的が 明確にあったから		
		回答無	回答有	合計
成長実感	低群	19 (73.08%)	7 (26.92%)	26 (100.00%)
	高群	69 (70.41%)	29 (29.59%)	98 (100.00%)
	合計	88 (70.97%)	36 (29.03%)	124 (100.00%)

4. 考察

4.1. 2022年度キャリアスタの効果検証

本研究では、大学低年次生を対象とした正課外教育であるキャリアスタが、学生のキャリア形成を促す教育効果を有するか検証することを第1の目的とした。その結果、前期・後期プログラムの参加者全体では、前期プログラムの事前時点から後期プログラムの事前時点、さらには後期プログラムの事後時点にかけて、キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに高まることが示された。また、後期プログラムの参加者全体においても後期プログラムの事前時点から事後時点にかけて、キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップともに高まることが示された。さらに、プログラム後の成長実感も高かった。これらのことからキャリアスタは、前期プログラムにおいても後期プログラムにおいてもキャリアオーナーシップとジョブオーナーシップの形成および高い成長実感を促す教育効果を有していることが認められた。

そもそも正課外教育は、単位が与えられるわけでもなく、参加者が出席するかどうかは参加者自身の自主性・主体性に委ねられる。キャリアスタは正課と重なりづらい週末の時間帯に開講されたにもかかわらず、参加者全体の出席率が前期プログラムで85%以上、後期プログラムで90%以上と高い値を示していることから、キャリアスタの参加者が本プログラムの参加にあたって、非常に高い自主性や主体性を有していることがうかがえる。もちろん、大学低年次からキャリア形成に関する正課外教育に参加しようという学生は、キャリア形成に高い関心をもつ学生であり、本プログラムの初回から意欲的に参加していることが予想され、その結果、高い教育効果が示されたと考えられる。ただし、本プログラムは正課外教育であるために、プログラムが学生にとって魅力的でなければ、プログラムへの参加を継続しないだろう。実際、参加者全体のプログラムの満足度の高さを勘案すれば、本プログラムが学生にとって魅力的なプログラムであったことがうかがえる。とりわけ、後期プログラムの継続理由として、「プログラムへの参

加目的が明確にあったから」という回答率は低く、プログラム前の自主性・主体性が全体的に高かったとはいえない。むしろ、「講座に参加することで学びを得られたから」、「チームメンバーに恵まれたから」の回答率が高かったことから、プログラムを通した経験によって自主的・主体的な参加が促されたことがうかがえる。正課外の学びを正課の学びと関連付けることや(石本他、2023)、正課外活動での同期からの支援(池田他、2019)によってキャリア形成が促されることが明らかにされている。キャリアスタにおいても同様の教育効果が認められたといえるだろう。

キャリアスタの内容をふまえると、本プログラムへの参加を通して、学部横断的に多様な学生と関わりながらキャリアについての学びが得られた経験が、学生のプログラム参加に対する自主性・主体性を高め、参加学生の教育効果に寄与したものと考えられる。

4.2. 教育効果を高めるプログラムの参加態度

プログラム全体としての十分な教育効果は認められたが、個々人に焦点をあてるとプログラムによる成長実感を十分に得られていない学生も散見された。学生が自主的・主体的に参加する正課外教育であるからこそ、参加態度によってプログラムを通した教育効果に個人差があらわれる可能性がある。そこで、教育効果について参加態度による探索的な比較検証が行われた。

成長実感の高さによって学生を分類したうえで教育効果を検証した結果、プログラム後に成長実感が十分に得られた学生は、後期プログラムを通してキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップが育まれていたのに対し、プログラム後に成長実感が十分に得られなかった学生では、後期プログラムを通してキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップが育まれていなかった。すなわち、プログラム後の成長実感を得るには、本プログラムを通してキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップを形成するなどの学びの実感が非常に重要となる。

実際、成長実感が十分に得られた学生は、後期プログラムへの出席回数が多く、後期プログラムの継続理由をより多くあげており、プログラム後の満足度も高かった。また、後期プログラムの継続理由においても、成長実感が十分に得られなかった学生において回答率が低かった「PBLの経験が面白かったから」、「メンターの支えがあったから」といった理由においても回答率は高く4割を上回った。これらのことから、成長実感が十分に得られた学生は、企業と協働しPBL活動を行った後期プログラムに高い価値を見出しており、メンターの支えも受けながら積極的にPBL活動に取り組んだことがうかがえる。

正課外活動には部活やサークル、アルバイトなどさまざまな活動があげられるが、その効果については研究によって異なる。これは、学生が自身の活動に対してどのように価値づけを行っているかが重要であり、その価値づけによって教育効果が左右されるものと考えられる。キャリアスタは、キャリア形成に関するテーマを扱うだけでなく、産学協働のPBL活動を行っており、学生としては自分の学びとして価値づけがしやすいといえよう。さらに、キャリアスタは教職員が関わる準正課であるがゆえに、学生の自主性・主体性に目を配りながら、学生が所属する学部教育との接続を意識した振り返りを行う機会を設けている。そのため、学生は自身の経験に対して、振り返りを行い学びの文脈での意味づけを促すことを通して、活動の価値づけを行ったものと考えられる。これらのことから、正課外教育プログラムの教育効果を高めるためには、プログラムの中に活動の価値づけを促す工夫をいかに組み込むかが非常に重要であると考えられる。

4.3. まとめと今後の課題

本研究では、大学低年次生を対象とした正課外教育プログラムであるキャリアスタに焦点をあて、キャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップおよび成長実感の観点から教育効果の検証を行った。その結果、本プログラムはキャリアオーナー

シップ・ジョブオーナーシップの形成を促し、高い成長実感を得られる効果を有しており、学生のキャリア形成に寄与する可能性が示された。ただし、一部の学生ではプログラム後の成長実感が得られずキャリアオーナーシップ・ジョブオーナーシップが形成されていなかった。成長実感が得られている学生の参加態度の検討から、正課外教育プログラムを学生の学びにいかにつなげるか、学びの文脈における意味づけを促す内容や運用の重要性が示唆された。

ところで、正課外活動は自主的・主体的な活動に基づくため、一度参加した活動であっても継続するかは自身の選択に委ねられる。とりわけ、正課外教育において教育効果があらわれやすいとすれば、自主的・主体的な活動を継続できた者が正課外教育の経験者として位置づけられるからであろう。しかし、いくら正課外教育の効果が大きいといっても、継続できる者ばかりではない。正課外活動の難易度が高くなるほど教育効果は大きくなるかもしれないが、その分継続率は低減するであろう。そのため、どのような学生が正課外教育から離脱するのか、検証することは重要な課題であると思われる。キャリアスタは、参加率が高く離脱者は少ないため検討することは難しいが、より教育効果の高い正課外教育プログラムを設計するためには、どのような学生が正課外教育から離脱するかを明らかにすること、また、そうした学生にどのようなサポートが必要かについて検討していくことも求められるだろう。

なお、正課外での活動が基礎的汎用的な資質・能力を育むことから、正課のみならず正課外の活動を含めた教育デザインの必要性が指摘されてきた(山田・森、2010)。たとえば、ラーニング・ブリッジング(河井、2012)のように授業外での学習と授業での学習を架橋することは、正課と正課外の活動を結びつける教育デザインに有用であろう。また、学生の多様性を考慮すれば、対象層を切り分け、最も効果的なキャリアガイダンスを提供するセグメント論(下村、2010)も援用可能であると考えられる。そもそもキャリアスタは、正課

におけるキャリア教育の内容を補完する形で導入された結果、実際には正課外教育の特徴である自主性・主体性の高い学生が参加している。このことを踏まえると、正課教育でこれまで対象となっていた学生に加え、キャリアスタに参加した自主性・主体性の高い学生を対象とするような正課教育も求められよう。正課教育と正課外教育を学生が往還することは、より一層正課教育を充実させることにもつながる。キャリアガイダンスにおけるセグメント論の観点からあらためて、正課教育および正課外教育の対象者を把握しつつ、正課教育と正課外教育の連携体制を検討していく必要があるだろう。

参考文献

- 中央教育審議会大学分科会制度部会(2004)『資料 2 大学分科会制度部会での審議のまとめ』(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1414506.htm) (2024年1月11日)
- 池田めぐみ(2021)「正課外活動の教育効果と今後の研究課題」『工学教育』69, 5-10.
- 池田めぐみ・伏木田稚子・山内祐平(2019)「大学生の準正課活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響—他者からの支援や学生の関与を手掛かりに—」『日本教育工学会論文誌』43, 1-11.
- 石本雄真・原田新・山根隆宏・日瀧淳子・王松・田仲由佳(2023)「大学生の正課外活動経験の諸側面が汎用的技能に与える影響」『日本教育工学会論文誌』47, 185-195.
- 関西大学キャリアセンター(2022)『2022年度企業連携型キャリアスタートプログラムの実施について』(<https://www.kansai-u.ac.jp/career/info/2022/03/2022.html>) (2024年1月11日)
- 河井亨(2012)「学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割」『日本教育工学会論文誌』35, 297-308.
- 河井亨(2016)「大学教育とインフォーマル学習」

- 山内祐平・山田政寛編著『教育工学選書Ⅱ 7 インフォーマル学習』, pp. 67-92. ミネルヴァ書房.
- 溝上慎一 (2009) 「『大学生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討-正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』 15, 107-118.
- 文部科学省 (2022) 『令和4年度学校基本調査(確定値)』 (https://www.mext.go.jp/content/20221221-mxt_chousa01-000024177_001.pdf) (2024年1月11日)
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2022) 『インターンシップを始めとする学生のキャリア形成支援に係る取組の推進に当たっての基本的考え方』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/sangaku2/20220610-mxt_ope01_01.pdf) (2024年1月11日)
- 文部省 (2000) 『大学における学生生活の充実方策について(報告)ー学生の立場に立った大学づくりを目指して』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm) (2024年1月11日)
- 下村英雄 (2010) 「最近のキャリアガイダンス論の論点整理と成人キャリアガイダンスのあり方に関する論考」『労働政策研究・研修機構ディスカッションペーパー』 10-06, 1-63.
- 杉本英晴 (2023) 「大学低年次生を対象としたPBL型キャリア支援プログラムの効果検証ー興味探究活動の変化とキャリア・アダプタビリティ形成との関連ー」『関西大学高等教育研究』 14, 57-67.
- 武市祥司・金子真由美 (2021) 「正課外活動の教育効果の体系的な検証の試みー金沢工業大学の準正課活動の実証研究ー」『工学教育』 69, 19-27.
- 東京経済大学キャリアデザイン研究所・Original Point (2022) 『大学キャリア教育の効果測定設計レポート』 (<https://originalpoint.co.jp/document>) (2024年1月11日)
- 辻多聞 (2019) 「大学生および大学における正課外活動の位置付け」『大学教育』 16, 17-24.

- 山田剛史・森朋子 (2010) 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」『日本教育工学会論文誌』 34, 13-21.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2023) 『第58回学生生活実態調査概要報告』 (https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report58.pdf) (2024年1月11日)

謝辞

調査にご協力いただいたみなさま、本プログラムの実施にご協力いただいた Original Point 高橋政成氏、協力企業の担当者の方みなさま、そして、本研究を実施するにあたりご助言いただいた関西大学キャリアセンター職員の方みなさま、とりわけ山口靖人氏に御礼申し上げます。

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 (15) —進化する「大学教育論」—
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #15
Evolution of common liberal arts subject: “How to be a protagonist of the college”

三浦真琴（関西大学教育推進部）

Makoto Miura (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

2009 年度に開講した共通教養科目「大学教育論」は、当初、アメニティのよくない環境で授業を展開せざるを得なかったが、LA を配置すること等によって「学問モデル」に立脚した PBL 型授業を展開できるようになった。受講生以外の学生の登壇や LA が発案したコンテンツなどを加えながら、科目のコンセプトである「主人公としての考動力」の涵養を目指してきた。コロナ禍におけるオンライン授業では時間的・空間的制約のために、それまで蓄積してきた授業運営のノウハウを全て失ったが、今年度はこれまでの蓄積の中から必要と思われるものを精選し、新たな工夫も採り入れて授業を展開することができた。これを次年度にも継承し、新たな工夫も試みたい。

キーワード 課題発見・解決型学習、サーバントリーダーシップ、クリティカルシンキング、グループワークトレーニング / **Problem-Based Learning, Servant Leadership, Critical Thinking, Groupwork Training**

1. はじめに

共通教養科目「大学教育論～大学の主人公はきみたちだ!～」(以下、「大学教育論」と略記)は開講から 15 年を数える。その間、外部からの取材を二度受け (Benesse 教育研究開発センター、2013 ; 電通育英会、2015)、他大学からの参観も複数回あった (大阪経済大学 2013 年、園田学園女子大学・聖路加国際大学ともに 2015 年、桃山学院大学 2016 年、大妻女子大学 2023 年)。取材や参観を受けることになったのは、講義室などの授業環境が整い、LA (Learning Assistant) が正式に配置され、当該科目が PBL 型の授業らしい様相を呈するようになり、科目担当者がコンセプトやコンテンツについて説明する自分なりの用語を得た時期に重なる。初めての取材と参観を受けてから経過した 10 年の月日のうちには、暗中模索を続けた初期から科目説明のための言葉を持つに至る時期にかけての変化とは異なる変化もあっ

た。コロナ禍の時期には、それまでの蓄積を無に帰するほどの時間的・空間的な制約も経験した。以前に当該科目の開講時から 4 年間の経緯を省察したことはあったが (三浦、2012a ; 三浦、2013)、本稿ではその後の変化も併せて振り返り、当該科目をよりよいものとして展開するために何が必要なのかを考察する。

2. 科目のフレームワーク : PBL と学問モデル

「大学教育論」は 2009 年の秋学期にチャレンジ科目として開講した。科目のコンセプトはサブタイトルに謳うように、大学における様々な事象の当事者として、すなわち大学の主人公として自律的かつ積極的に思考したり、行動したりする力 (考動力) を育むことにある。この力を育むためには、行動モデルを示してそれを範とすること、ならびに手取り足取り指示を出したりすることを極力回避することが不可欠である。そこに個性(多

様性)が発現することを妨げるからである。さらに考動力をいくつかの構成要素に分解して、それを一つずつ獲得していくことが成長のプロセスであるように説明したり、そのプロセスをつつがなく進んでいくためのマニュアルを作ったりするのは好ましいことではない。ある力をいくつかの要素に分解することができたとしても、それらは相互に関わり合うものであって、他律背反的に存在するものではない。つまり単一的に獲得が確認できる性質のものではない。殊に非認知能力については、そこに到達すれば完成というステージを示すことが極めて困難であり、常に進化し続けるために必要な考え方や視野を身につけることにこそ意味があると考えなければならない。このような性質を持った力についてマニュアルを作成してしまうと、マニュアルに書かれていることしか考えたり、行動したりしなくなり、そこに書かれていないことには思いも馳せなくなる危険がある。そもそも「考動力」という概念を知識・情報として伝えたところで、その力が身に付くわけではない。自分で考え、実際に行動するうえで重ねた失敗を糧にしなが、少しずつ自分の中に「考動力」のイメージやベクトルを描くことこそが、この力の涵養には必要なのである。

受講生は高等学校を卒業するまでに SBL (Subject-Based Learning : 科目進行型学習)、すなわち、教員が板書したことをノートに複写したり、教科書に書かれていることを暗記したりすること等によって受動的な勉強の習慣を刻み込まれている。そのため、主人公としての主体的・能動的な言動が発現が容易ではないことをあらかじめ想定しておかなければならない。その習慣からの脱却を促すためには、受講生が教師から与えられた課題ではなく、自ら発見・発掘・創出した課題について、グループメンバー (ピア) とともに解決する方策を探索する PBL (Problem-Based Learning : 課題発見・解決型学習) が不可欠と考えるのが自然であり、理にかなっている。

我が国には、かつて PBL が注目された時期があったが、次第に低調となっていくた。 “Problem-

Based” の意味が正しく理解されておらず、問題の発見・発掘が正当におこなわれていないことが一因であると考えられる (三浦、2012b ; 三浦、2013)。授業担当者の多くが自分の用意した Problem (課題) を学生に与え、その答えを探索させているに過ぎない。それは正確には PBL ではなく IBL (Inquiry-Based Learning : 課題解決型学習) と呼ぶべきものである。この Problem を教師ではなく、学生が自ら探し出すことにこそ PBL 型授業の意義と価値がある。

以前、このことを「勉強モデル・学習モデル・学問モデル」を用いて説明したことがある (三浦、2018)。それを要するに、まず、問いと答えをセットにして記憶することを極めて強いる「勉強モデル」(SBL に該当) においては、問いと答えの間に存在する時間や距離が等閑視されるので、問いと答えの間を往還しながら、よりよい答えに辿り着こうとする思考が許されない。学習者にとって「「なぜ」を理解せずに暗記だけをさせられるのは苦痛」でしかない (川原、2017、p.16) ことに思いを馳せなければならないのである。教師が問いを用意し、その問いに対する答えを学生が探索する「学習モデル」(IBL に該当) では、学生が求める答えは教師によってあらかじめ定められているので、問いに対して疑問を抱いたり、その問いを別の角度から見つめ直したりすることよりも、用意された正解に辿り着くことが優先されてしまう。さらに教師から問いが出されるまで学生が自ら動き出すことは皆無に近い。これは指示待ち族を育成するようなものである。これらに対し、学問モデル (PBL に該当) では、自ら問いを立て、その答えを探索するという体験を積み重ねていくことによって (具体的には失敗体験を重ねることによって)、問いには構造があり、問いとして成立する理由があり、他の問いと有機的に結びつくということを知るようになる。すなわち、問いに関するリテラシーが次第に培われるのだが、これを換言すると「問いを学ぶ」ということである。単に PBL と表現すると前述した誤解を受けかねないので、筆者は大学教育論の授業スタイルを PBL に加え

て「学問モデル」と呼ぶことにしている。開講年度の受講生数は予測できるものではなかったもので、クラスサイズの大小にかかわらず、このスタイルで授業を進めていくことにした。

3. 中村恒彦教授の誤解

この「学問モデル」について桃山学院大学の中村恒彦教授はおおむね正しく把握しているものの、2016年に参観した授業については「よくわからない点が多く唯一無二の芸術作品に触れるような感覚に近かった」と述懐している（中村、2020、p.119）。その論考はビジネスリーダーシッププログラム（BLP）を展開する日向野幹也教授の立教大学における教育実践とサーバントリーダーシップの涵養を目指す筆者の授業を比較したものである。

日向野のBLPは経営学部（後に全学）を挙げてのプログラムであり、プロジェクト型の授業とスキル養成型の授業から構成されている。その中には学生スタッフ（SA）を養成するためのプログラムが包含されていたり、企業協賛のビジネスプランコンテストが組み込まれていたり、多岐に亘る複層的な構造となっている。そのためのマニュアルやフォーマットが整備され、タスクマネジメントならびにタイムマネジメントも厳格になされている（日向野、2015）。これに比して「大学教育論」は他の科目と連携することのない単独の授業実践であるため、組織的な観点から両者を同列に論じるのには無理がある。

中村（2020）は参観した大学教育論の授業でタイムマネジメントがなされていないことを「緩い」と表現したが、大学教育論で重視しているのは「時間が来たから切り上げる」ことではなく、「たどり着こうと決めたステージやゴールに到着するまではそのタスクを中断しない」ということである。能動的、主体的な考動人を育成するにあたって科目担当者が管理する時間を最優先する理由などないからである。

さらに中村は「無駄話さえも許容して」といって記しているが（同上）、大学教育論の授業において

無駄話は存在しない。グループで話し合う際に、最初に話すべき内容（テーマ）を設定し、一定時間が経過したら、次なる話題に転じ、その次には別のことについて話し合うというタイムスケジュールを設定してしまうと、他のメンバーが話した内容をきっかけに新たな質問をしたり、そのことに関する自分自身の経験や考えを述べたりする機会が奪われてしまう。ディスカッションにおいて自らが「話すべきこと」が実は「相手の話の中にある」ことはしばしばある。つまり、相手の話を聴いたからこそ次の話題が生まれてくるのは自然なことであるから、「質問は一つだけ用意する」のがディスカッションを意味あるものにするために必要なことなのである（阿川、2023、p.33）。

このほかに、中村は「知識やスキルを学ぶことよりもアイスブレイクを重視する。そのため、この授業設計は、学習姿勢や関係性を学ぶことを重視している」と記しているが、学問モデルに立脚したPBL型授業では知識やスキルの転移は行わないことを失念している。アイスブレイクはグループワークを始動させるための暖機運転であり、それが授業の要諦なのではない。後述するが、授業冒頭に導入するアイスブレイクはGWT（グループワークトレーニング）のためのミニワークなのである。この科目のアイスブレイク自体は初回のグルーピングとグループメンバーの自己紹介ないしは他己紹介、ならびにグループのネーミングの段階で終了している。

重視されていると捉えられた「学習姿勢」については、「自ら探求すべき課題を見つけ、そのことについて調査研究すること、問いを学ぶこと」という意味であれば間違いではない。しかし、「大学ではかくの如く学ぶべきである」という当為論がそこに前提されているのであれば、それはこの科目のコンセプトから大きく外れたものである。

課題や時間は授業担当者である教師が管理すべきものであるという固定観念があると、それをすることなく、学生が自然に学びを深めていく様子を描写する言葉はそこには生まれてこない。当該授業が「受け取り方は見る人聴く人触れる人次第

の芸術」に例えられたのは無理ならぬことであるのかもしれない。

中村氏の参観当日はスケジュールが過密であったため、筆者は氏に科目のコンセプトなどを十分に説明できたわけではない。以下に、この科目の経緯を振り返ることが、その不足を補うものになることを願う。

4. 暗中模索で始まったチャレンジ科目

初年度には421名の受講生を擁し、一班4名からなるグループを百班ほど編成してグループワークを基軸とするPBL型の授業を展開することになった。PBL型の授業で留意すべきことは幾多の専門書や論文に示されており（例えばBarrows & Tamblyn, 1980; Townsend, 1990; Shin et al., 1993; Woods, 1994; Price & Price, 2000; マジュンダ・竹尾, 2004; Portimojärvi & Vuoskoski, 2009等）、グループサイズについての言及はあるものの、クラスサイズについての記述を見かけない。400名を超える大規模クラスで果たしてPBL型授業が成立するのか、確信を持てないまま授業を始めなければならなかった。しかしながら、授業の成立を暗黙裡に前提したり、確信したりするのは正しいことではない。教師の思い描いた通りに授業が進行すると考えていると、思わぬ陥穽にはまり、授業改善の糸口を見いだせなくなるからである。問題に遭遇した場合には、その都度、よりよい解決策を探すことを肝に銘じ置くことにした。

初回（時として第二回）の講義で大学の起源に言及し、欧米の各地で大学ルネサンスが生起して、それが「学生中心の大学」の再構築に向けて大きなムーブメントになっていることを知らせる。「学生中心の大学」とは学生のありとあらゆる希望を満たすという意味ではなく、学生が「教えられる」のではなく「学ぶ」こと、換言するならば受動的な学習（Being Taught = Passive Learning）ではなく能動的な学習（Active Learning）を大学のレーゾンデートルの第一義とするということである。日本ではまだ顕著になっていないこの動きを自ら

が在籍する大学を起点として始めよう、その中心となるのはあなたたちなのだ科目のコンセプトを説明する。とはいえ、受動的な勉強の習慣が染みついた受講生は、当初、毎回の授業後に提出する小レポートに、「～してほしい」「～はなんとかならないのか」といった他者を頼る要望や不満を綴るばかりだった。これを端から否定するのではなく、前向きな表現に替えられるように受講生に寄り添わなければならない。そのために、他者頼りの要望や不満ばかりが出される早い段階でテーマを一つに絞るのではなく、複数のテーマを可能な限り長く温め、止揚的に複数のテーマを包含することも視野に入れるように伝えた。

そのように温めているテーマをセメスターのほぼ中間期あたりで発表することにより、類似したテーマを掲げる他のグループの考え方に刺激を与えたり、あるいは反対に刺激を受けたりしながら、自らのテーマを見直したり、その意義を再確認したりすることができるようになっていった。

ところで、同年にLA制度を開始したが、LAとして勤務できる科目を原則として自身が履修した科目に限っていたため、開講したばかりの当該科目にLAとして勤務することのできる学生はいなかった。ところが多数の受講生を相手に講義室の中を走り回る科目担当者の苦闘を見るに見かねて、二名の学生が自らアシスタントを志願してくれた。うち一名は他の科目で既に公式のLAとして勤務しており、その経験を頼りに当該科目では受講生でありながらLAと同じ活動をしてくれた。他の一名は履修登録をせずに当該科目を聴講していた学生であり、LA制度を知らないにもかかわらずアシスタントに名乗り出てくれた。ボランティアのアシスタントに志願してくれた両名は、自ら考えて行動することのできる、きわめて意識の高い学生であり、チャレンジ科目のコンセプトを正しく理解し、それを受講生に伝えようとしてくれた。

当時、グループワークの経験値がさほど高くなかった科目担当者はGWTを授業中に行うという発想を持つことができず、受講生の学びを促すための適切なアドバイスを十分に提供することもで

きないまま、まさに手探り状態で授業を進めなければならなかった。また、LAの育成についても明確な方針を持つに至っていなかったが、「学生自身が大学の主人公であることを認識し、自らの頭で考えて、自律的かつ積極的に行動する習慣を身につける」という科目のコンセプトをLAに体现してもらうことを願っていた。ラーニングモデルとしてのLAの役割を欠くべからざる切実なものとして捉えていたのである。

アシスタントと科目担当者はアクティブ・ラーニングやグループワークに関する知見や情報を収集したものの、机上でそれを組み立てたり、並べ替えたりするのではなく、講義室という現場で生じていることに立脚して、その時、その場にあったよりよい選択をすることを心がけることにした。そのとき胸中にあったのは「動中の工夫は静中に勝ること百千億倍す」という白隠禅師の禅語であり、“*Solvitur ambulando*（歩くことで問題は解決する）”というラテン語の格言であり、あるいは「即興的实践」というコンセプト（中原・中村、2018、p.58）であった。身近なところに自らの課題を発見・発掘あるいは創出することをねらいとする学問モデルに立脚したPBL型の科目を展開するにあたって、授業の進行に関わる人間も同じく、そこに課題を発見しては、その解決を目指すというスタンスを取る必要があったということである。これはPBLの創始者であるDewey(1915)の“*Learning by doing*”に通ずるものだと考えているが、受講生も多くがそのことを理解して、自分のグループにアシスタントや科目担当者が“doing”の支援に駆け付けるのを辛抱強く待ってくれた。このことが大規模クラスであるにもかかわらず、授業運営に関わる人間と受講生との距離感を縮めることにつながった。

百を超えるグループによるワークの成果を全て発表することは物理的に不可能であったので、最終回に報告できるグループを選定するために、どのグループにも企画書を作成すること、ならびに業務日報を提出することを求めた。そのうえで中間期を過ぎたあたりで進捗状況を報告してもら

ことにした。最終報告をするグループの選定には科目担当者と二名のアシスタントが関わり、長時間をかけて他の受講生に聴いてほしいものを選んだ。その選に漏れてもなお発表の意志・意欲を示すチームには発表の機会を与えることにした。

およそグループワークには不向きな条件ばかりで、差し支えの多い学習環境ではあったが、終盤のプレゼンテーションには耳目を傾けるべきものが見られた。すなわち大規模のクラスであっても個々のグループサイズに配慮すればグループワークを伴うPBLが可能であることが確認されたのである。

5. 「主人公」に焦点を当てる

初年度は受講生が多数であることに加え、机と椅子が固定され、さらに形状がいびつな講義室で授業をしなければならなかったために、グループワークには受講生ならずアシスタントも科目担当者も不自由を感じていた。翌年は形状が四角形の講義室に場所を変更し、その講義室の収容定員が科目の受講者数上限となった。前年度の四分の一強となる113名の受講生を迎え、ここに正規のLAを5名配置した。前年度に比べてアメニティはかなり改善され、セメスターの終盤には、自ら取り組んだテーマについて、その調査・研究成果を報告する機会をすべてのグループに提供することができた。前年度には一部の学生に不満とされていた機会の不公平感を払拭することができたのである。

その翌年になって、ようやく机と椅子が可動式の教室を確保することができた。それに伴って受講者数の上限も下がり、クラスサイズは67名と、前年度の60%、初年度の16%のややコンパクトな大きさになった。そこに6名のLAを配置したので、従来に比してかなり充実したサポートができる布陣となった。

ところがアメニティは改善されたものの、受講生からは依然として「～してほしい」という受動的な要望あるいは不満が提示されていた。そこで、この年度から特に注意を払うようにしたのが、自

らが「主人公」であるという意識を持てるようにするための工夫である。まずは自らの意思を持って活動している学生の存在を知ってもらうために該当者に登壇してもらうことにした。登壇を依頼したのは科目提案委員会の学生委員、ピア・コミュニティのメンバーであったが、その他に、学生の登壇を知った複数の団体から登壇の希望が伝えられた。関西大学フリーペーパー制作団体の Lin・KU¹、関西大学四回生が就職活動を支援する学生団体 LecKU²のメンバー、国際ボランティアグループ Habitat for Humanity³の活動を支援している学生団体 Muster Peace のメンバー、さらに 2009 年に策定された関西大学のコミュニケーション・マークにタグラインとして採り入れられた“THINK × ACT”を是として集った学生である。このうち“THINK × ACT”は 2013 年度まで、Muster Peace は 2015 年度まで、継続して登壇してくれた。

いずれの登壇者も自分たちの活動を説明するだけでなく、唯一無二の正解がない課題やワークを提供してくれた。このように主体的、能動的に活動している学生の事例を複数件知ることによって、さらに知識を転移するだけでは解決できない課題があることを体験することによって、受講生に変化がみられるようになった。学生が登壇する授業回には、既にグループで取り組むテーマは選定されていたが、それを「我が事」として再認識して企画を編成し直し、紛れもない自分たちの言葉で表現できるように変わっていったのである。

登壇した学生は間違いなく受講生に大きな影響を与えたが、それが特に大きかったのが“THINK × ACT”が用意した二種類のワークである。

ひとつは“WorldShift⁴”である。これは 2009 年に未来学者であり哲学者でもあるアーヴィン・ラズロ博士の呼びかけに応じて世界賢人会議「ブタペストクラブ」が持続可能な社会への転換（ワールドシフト）を必要とする旨の緊急提言を行ったことから始まったものである。これを授業で紹介した学生は『自分自身を変えることについてのみ、私たちは世界を変えることができる』とい

うラズロ博士の理念を受講生に伝えるだけでなく、それを疑似的に体験するワークを用意してくれた（図 1）。

図 1 の A の部分には「変えたい現実」を、B の部分には「そうあってほしい未来」を記入する。

ちなみに提唱者のラズロ博士は「対立や不調和に満ちた持続不可能な道」を「人と人の間も、人と自然の間も調和に満ちた持続可能な道」へと変えることを訴えている。日本の経営学者米倉誠一郎は「前例踏襲」から「創造的破壊」へ、アメリカの経営学者フィリップ・コトラーは“taking and faking”から“sharing and caring”へと世界を変革する方向性を示した。このようにいくつかの例を示しながら受講生に今の何をこの先どのように変えたいかを考えてもらうワークを実施した。

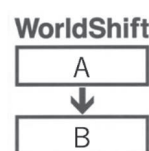


図 1 THINK×ACT が実施したワーク①

これは大学教育論の授業を進めるうえでたいへん有意義であった。まず自分の身近に変革すべき課題を発見することから始まり、それをどのように変えたいか、その未来像を自ら展望することによって、誰かに何とかしてほしいとは考えなくなるからである。THINK×ACT のメンバーは、あたかも WorldShift Communicator のように世界の出来事を我が事として捉え、それを変えていくのはほかならぬ自分自身なのだというを受講生に伝えてくれた。

他のひとつは「ライフヒストリー（自分史）」である（図 2）。「自分史」を教材として使用することに十分な価値があることは Hallqvist（2014）や Alheit（1994, 2022）などに詳しい。

とはいえ、文字で綴ったものをクラスの中で共有するのは、書くのにも読むのにもかなりの時間と精力が必要であるので、「自分史学習 biographical learning」をテーマとする授業科目

でなければ、これを採用するのは容易なことではない。そのことに鑑みると THINK×ACT が提案してくれたワークは、自分史を簡易なグラフとして示すものであり、さらに書き込みたくないものは省略することを許していたので、作成する者にとっても、それを見たり聞いたりする者にとっても、比較的負担感が小さく、取り組みやすいものであった。メンバーが自ら作成した自分史のグラフを示しながら、その内容を説明したあと、他のメンバーはそのグラフに感想やコメントを書いた付箋紙を貼りつけていく。そこに記されたコメントはどれもが相手の人生を肯定的に受け容れるものであったことが強く印象に残っている。このワークを通して、自分が自分の人生の主人公であること、それと同じように他者も他者の人生の主人公であることを誰もが実感することができた。そのおかげで Muster Peace の活動についても、誰の何を大切にすることがゆえの活動であるかを深く理解できるようになり、一部の学生が抱いていたボランティア活動を偽善と捉える姿勢が修正された。

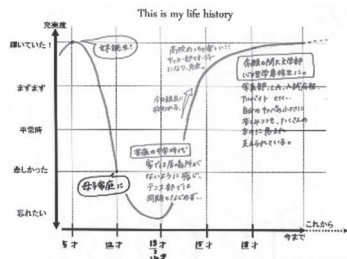


図2 LAが示した自分史の例

6. LA のアイデアを活用する

自分の人生の主人公は他ならぬ自分であり、それは他者においても同じである、このことに対する実感を受講生は少しずつ深めていった。ただし、この「主人公」は“Hero”の謂いではない。“Hero”には勧善懲悪、正義の味方という徳が必ず附随するが、常に正義の味方であり続け(られ)る人生などない。さはさりながら、それは現実から乖離したものであるのにもかかわらず、時に規範とされてしまうことがある。それはこの科目のねらい

にはそぐわない。この科目がねらいとしている「主人公」は、その色彩を他の誰かによって配されるのではなく、自ら描いていくものである。受講生には「主人公」とは借り物の“Hero”ではなく、“Protagonist”なのだと伝えることにしている。授業で登壇した学生の話をお聴きことや、そこで提供されたワークに参加することがその契機となったのはもちろんであるが、毎回の授業で身近なところで時には失敗をしながらもそれを克服すべく活動している LA の姿を見ることによって「主人公」を受講生が自然に意識できるようになった。

自ら進んで自分なりの主人公像を求めるようになった受講生には、授業時間中に学内の様々な部署に赴いて資料や情報を得ることを認めることにした。2013年度からのことである。訪問先は教務センターであったり、国際部であったり、あるいは学食であったりした。それらの部署には科目担当者があらかじめ受講生の訪問があることを伝えたとこ、どの部署も好意的に受け容れてくれたおかげで、受講生は現場でなければ知り得ない最新の具体的な情報を得ることができた。自ら動くことの意味や価値を学ぶ経験をすることができたと言ってよい。

同年度には関西大学の図書館をよりよいものにするアイデアを得るために他大学の図書館への訪問を希望するグループがあった。武庫川女子大学の図書館関係者に事前に連絡を取り、メンバーの誰もが授業を取っていない曜日に訪問した。このグループの活動は他のグループの知るところとなり、大いなる刺激を与えた。

ところで、初年度に使用した「業務日報」は、名称が規範的であり、制約的でもあり、苦役を想起させるものであった。これは明らかに科目のコンセプトに反するものである。大多数のグループから発表者を選定するためのやむを得ない措置だったが、これを継続する積極的な理由はないので、実社会からの「借り物」は、その利用を中止することにした。その代わりに毎回の授業にて感じたこと、考えたこと、気付いたことをミニツッペーパーに書いてもらい、それをグループごとに編集

し、科目担当者のコメントを付したものを「大学教育論の広場」に掲載して、次回の授業の冒頭に配ることとした。その際、可能な限り、LAのコメントも載せることに努めた。受講生は毎時間、グループの中でコミュニケーションを取っている中で、メンバーの考えていること、感じていることを把握していると思い込んでいるが、「広場」に掲載されたコメントを読むことによって、必ずしもそうではないことを知る。すなわち、自分が受け取っているように相手が伝えた（かった）とは限らないし、自分が伝えたとおりに相手が受け取っているとは限らないということ、すなわちコミュニケーションの留意すべき基本を受講生が知るよい機会となった。

この他に、この年度より新たに始まったのが第2回目に配付する「授業予定表」、第6回あたりの授業回に開催する「予告プレゼン」、ならびに最終プレゼンテーションの後の各賞発表である。

授業予定はシラバスに記載してあるが、シラバスを作成してから経過した半年以上の日時のなかで新たに授業コンテンツに盛り込むべきものを見出したり、ゲストスピーカーの来校予定が変更になったりしたことを踏まえて、その年度のクラスの雰囲気合うものを作成することにした。

「予告プレゼン」はグループワーク内容の報告を最終回まで行わないままでいると、グループ間で刺激を与えあうことがなくなってしまい、自らの営みを省察する機会が少なくなることを回避するために導入した。いわば中間報告のような位置づけのものだが、各グループの報告に対してはLAが評価シートを作成してくれた。単純に点数で評価をするものではなく、評価者がプレゼンの内容をどのように受け取ったかが反映される工夫が施された。年度によっては予告プレゼンはポスターセッションの形態を取ることもあった。ポスターの前でプレゼンを聴いた受講生が感想や意見を書いた付箋紙をポスターの横に用意した白紙に貼り付けることによって、発表者は貴重な情報を得ることができた。こちらもLAの発想である。

最終報告についても同様にLAが評価シートを

作成してくれたが、その独自性を上回って特筆すべきは発表したすべてのグループに対して表彰状を授与するというアイデアである。

表彰状を授与する表彰式を実施するためには、最終回より前にすべてのグループの報告を聴取し、受講生による評価やコメントの集計に加え、LAと科目担当者による評価が必要である。そこで最終報告を第13回と第14回に分けて実施し、第15回までの間に集計と各賞の受賞グループの選定を行うことにした。

最終回は、いきなり表彰をおこなうのではなく、これまでLAや科目担当者が撮影してきたグループワークの様子や予告プレゼン・最終報告のスライドの画像をもとにLAが作成した動画を放映するところから始まる。その動画は受講生が「主人公であるとはどのようなことか」について授業の序盤に悩んだことを丁寧に掬い取った画像と文章から始まり、次第にグループワークが充実していく様子が描かれており、受講生を引き込んでいく内容であった。その後、先ほどの画像に加え、LAと科目担当者からのコメントを添えたアルバムを全員に配る。そしていよいよ各賞の発表である。

各賞についてはLAが工夫をして名付け、その名に応じた表彰文が編まれた。さらに特筆すべきはMVPを受賞したグループメンバーには翌年度の「大学教育論」の授業においてプレゼンテーションをする権利が与えられることである。その権利を行使するか否かはグループに一任するが、これを辞したグループはない。

さらに加えて特筆すべきは、OBの登壇である。彼は学生時代に「大学教育論」の授業を履修申告せずに聴講したのち、ギャランティを辞してLAと同じアシスタントとして活動した。その時の経験を振り返りながら、それが社会人としての自分の生き方、歩き方にどのような影響を与えているのか、実に丁寧なスライドを作って発表してくれた。これにまさる経験談はない。受講生は現時点の自分を将来の自分とつなげて考えてみるという視点を新たに手に入れることができた。このOBは翌年には宝塚歌劇団のOGを随伴して授業に参

加してくれた。宝塚歌劇団を引退した理由は、舞台上で演じる側から、演者を撮影して発信する側に立ちたいからだだったという。この視点の移動は受講生に大きな衝撃を与え、ひとところに居続けることの是非あるいは可否や、安定と飛躍の選択などを考える機会となった。

学生による登壇、LA のアイデア、さらに卒業生の参加など、2013 年度はこの科目が大きく前進する節目となったと言ってよい。

7. GWT を導入する

受講生が「誰かになんとかしてほしい」というあなたまかせのスタンスから脱して、自らが主人公であることを意識するようになったのは大きな収穫だったが、このほかにも科目担当者が懸念することがあった。それは探求するテーマを決定する際の手続きである。多くのグループでは多数決によって複数あるテーマの候補を一つに絞っていた。多数決とは数の論理であり、少数派がその決定に納得することはほとんどない。たとえ少数であっても納得しないメンバーがいては、その後のグループワークがつつがなく進展することは考え難い。そこで多数決に頼らない合意形成を体験するワークを 2015 年度より導入することにした。

用いたのは『砂漠で遭難した時にどうするか』（柳原、1982）である。これは砂漠に不時着した小型飛行機から機外に持ち出すアイテムの優先順位を決定するワークである。はじめにメンバーが各自別々に優先順位を決める。それをグループで共有したうえで話し合いながら、グループとしての優先順位を決める。その際、決して多数決に頼らず、メンバーの合意を必須要件として決定する。多くの場合、丁寧に合意形成をした方が、個人が決定するよりも妥当解との誤差が小さくなる傾向にある。身を以てそのことを知った後のグループワークは必ずそこに合意が成立しているか否かを確認しながら進められるようになった。言うなれば、これはグループワークをつつがなく展開していくために必要な準備作業である。すなわち GWT に他ならない。できる限り早い時期にこの

種のワークを体験することが必要だが、合意形成のワーク以外にも GWT に相当するスモールワークをセメスター序盤の授業冒頭に採り入れるのが効果的だと判断した。

次に採り入れたのがクロスロードゲーム⁵である。クロスロードゲームは大地震などの災害経験で得られた知見をもとに、ある状況（分岐点的文脈）において、どのような行動の選択をするのか、何に基づいてその判断をするのかなどを体験するもので、防災教育の教材としてしばしば用いられる。このゲームは、同じ場面に遭遇した時に、人は必ずしも同じ判断をするものではないということをもとにしながら、その上でより多くの人が受容できる判断を下していく必要があるということをもとに、基本的なコンセプトにしている。すなわち、唯一無二の正解がない状況の中で、何を根拠に、どのような判断をすれば危険を回避したり、トラブルを解消したりできるか、そのことをグループメンバーと交換した情報をベースに可能な限り選択肢を用意し、その中から妥当なものを選び取るという作業を通して、実際のシーンに臨んだ時に冷静な決断ができるように予行演習をするものである。合意形成の際に求められる姿勢にも通ずるものがあり、併せて GWT とするのが望ましいと考えた。さらにこのゲームにはほかに利点がいくつかある。

あなたは…	自治体の職員
災害が発生してから数時間が経過した。避難所である公民館には300名が避難していることが確認できている。そこには食糧が運搬されてきた。ただし、食糧は200名分しかない。このとき、あなたは食糧を避難している人達に配る？	
YES	食糧を配る
NO	食糧は配らない

図3 クロスロードゲームの例

例えば図3に示した課題に基づいてワークをすると、ほとんどの学生が「災害」の中身を不問にしたまま食糧を配付すべきか否かを考える。それが地震なのか、洪水なのか、火山の噴火なのかによって、考えるべき事柄が変わることに気付かな

い。あるいは避難者の年齢構成についても配慮をしない。そのことを指摘すると、学生はありとあるケースを想定して選択肢を多数残しておく必要を学ぶことができる。多くのグループでは直ちにテーマを一つに絞りたいがる傾向がみられたが、このワークを経てからは即断の愚を回避できるようになった。これは「判断を回避する」クリティカルシンキング (Dewy, 1910) の考え方に通じるものである。

8. オンライン授業の後遺症を乗り越える

2021年度までは特別の理由がない限り、全員がZoomとGoogleスライドなどを共用して授業に臨んだため、その学習環境を整備しておけば、面接授業と遜色がないほどに受講生の学びを促すことができた。その整備に関する工夫については三浦(2021)に述べた通りである。

2022年度については、基礎疾患のある科目担当者がオンラインでのリアルタイムの授業を望んだが、ほとんどの科目が面接授業を実施したため、その授業のために出校している学生が大学でオンライン授業に参加することのできない状況が発生することになった。そこで、教室とZoomのそれぞれでグループワークを展開する、いわば二本立ての授業にせざるを得なかった。教室と科目担当者とはZoomでつなぎ、教室にもZoomにもLAをそれぞれ配置して、受講生の学びを支援したが、全員が教室もしくはZoomにて参加する授業に比べると、一体感が圧倒的に欠落し、科目担当者は受講生の息遣いなどをリアルに感知することができなかった。

そのような状況下では、クラスを挙げてのGWTを実施することもできず、受講生以外の学生の登壇も断念せざるを得ず、自分史のワークに取り組むことも見送らなければならなかった。すなわち、これまで蓄積してきた授業運営のノウハウをことごとく失うことになったのである。この損失は科目担当者ひとりに留まるものではない。特に新人のLAはこの科目の運営方法を知らないまま勤務を続けることになり、後進への申し送り

をすることができなかった。

したがって2023年度の当該課目の授業は、言うなればマイナスからのスタートであった。2022年度に失われたものをすべて取り戻すのは難しかったが、可能な限り再現を試み、新たな工夫も採り入れることにした。

まずオンライン授業を実施するまで行っていたグルーピングを復活させた。これは4人もしくは5人で一つのグループを編成する際に、4語もしくは5語が一つのグループになるように単語を選び(国宝の城やバイクメーカーなど)、それを書いた紙を受講生の背中に貼り、各々がグループメンバーを探すものである。短時間でグルーピングを成功させるためには、自分の背中の単語を知ることよりも、他人の背中を見て共通項を発見し、該当する4人もしくは5人が一つのグループとなることを伝えればよい。このことに気付けば自分がどのグループに属するかは他人が教えてくれるのを待てばよいことが分かる。科目担当者はこれを自分のことを後回しにする「後楽体験」と呼んでいるが、それを相手の望むことを優先する「サーバントリーダーシップ」に通じるものであると考えている。そのことを今期には言葉にして受講生に伝えることにした。それを説明する言葉を有しているかいないかによって、意識が異なってくると考えたからである。

グルーピングを終えた後は、それぞれ自己紹介を執り行い、メンバー全員の名前を確実に記憶してからグループネームを考える。然る後にセメスターを通してどのような成長を遂げたいのかをルーブリックもしくはマンダラチャートに記してもらった。授業の初回に目標を設定するのは難しいので、三回目までに概要を記し、その後も随時、修正が可能であることを伝える。今年度はグループブリックを作成したのが6班、マンダラチャートを作成したグループが2班であった。いずれもLMSに掲載し、他のグループメンバーでも閲覧できるようにした。授業の最終回にはこのルーブリックあるいはマンダラチャートを使って、受講生は半期における自分たちの足跡を確認するこ

とができた。

グループで話し合ったことを記録するために nu board と Google スライドを使うことにした。前者は授業時間中に話し合ったことを記録するために使用し、後者は授業時間外に思いついたこと、気づいたことをメンバーで共有するために使用するものである。

GWT としての合意形成ワークとクロスロードゲームも再開することにした。今期はこれに加えて「ITO⁶」を実施した。2023 年度に当該課目とは別の科目において共感力の停滞を強く感じさせる学生がグループワークの進行を妨げる光景を目の当たりにしたことを踏まえ(三浦、2023)、丁寧なコミュニケーションを必要とするワークとして、このゲームを導入することにした。ゲームを実施した授業回には大妻女子大学の松村茂樹教授が参観に訪れ、受講生のコミュニケーションが密になっていく様子をつぶさに観察された。大妻女子大学でも学生が率先してこのゲームを授業に採り入れていると聴き、コミュニケーション能力とゲームとの親和性の高さを確認することができた。

早い段階で多数決に頼らない合意形成の必要性を学び、即断即決を回避するべきことも知り、丁寧に情報を交換することを体験し、丁寧に情報を交換しても伝えきれないものがあることも体感した受講生は、過去最高のグループワークを見せてくれた。さらに特筆すべきは、2024 年 1 月 12 日に開催された「プロジェクト学習 1 合同発表会」に参加してグループワークの結果を発表してくれたことである。大学教育論はプロジェクト学習 1 の範疇に属する科目ではないが、関西大学をよりよくするためのプロジェクトを考案するという内容はプロジェクト学習そのものであると言ってよい。授業時間以外でも自らのワークの結果を開陳することに臆することがなかったこと、また、その発表会での経験を踏まえて、後日、最終回の授業で報告内容を改善したことは、この科目の受講生が成長した証であると考えられる。

今年度の授業には、「自分史」を描くことを採り入れなかった。それがのちのグループワークにい

かほどの影響を与えたのか与えなかったのか、それを知る術はない。次年度以降は、これまでの経験に照らし合わせて授業コンテンツのよりよいリミックスを考えていきたい。

註

¹以下の URL を参照。

<https://lin-kufreepaper.wixsite.com/lin-ku>
(2023 年 1 月 20 日)

²当時は学生団体だったが 2017 年に起業した。この団体のメンバーでもあり、LA でもあった学生が授業で LecKU を紹介した。その学生は現在絵本作家として活動している。

https://www.facebook.com/lecku?locale=it_IT
(2023 年 1 月 20 日)

³ミラード・フラーと妻のリンダ・フラーが 1976 年に設立したハビタット・フォー・ヒューマニティ・インターナショナルの活動の日本における拠点。2003 年に「ハビタット・フォー・ヒューマニティ・ジャパン」として設立された。その活動を支援する在阪の学生グループ Muster Peace (関西大学)・Rose Habitat (立命館大学)・WiZ Habitat (関西外大) の 3 大学が「3CC 合同プロジェクト」を展開している。このプロジェクトに関する URL は以下。

<https://www.instagram.com/p/CACuhMQlpLM/?hl=es-la>(2023 年 1 月 20 日)

⁴Worldshift については以下の URL を参照。

<https://www.worldshift.jp/about.html>
(2023 年 1 月 20 日)

⁵クロスロードゲームについては、以下の URL を参照。

http://www.pref.tottori.lg.jp/secure/633910/12_3_crossroad.pdf (2023 年 1 月 20 日)

⁶ITO に関する URL は以下。

<https://arclightgames.jp/product/ito/>
(2023 年 1 月 20 日)

参考文献

阿川佐和子 (2023)『話す力 心をつかむ 44 のヒント』文春新書。

Alheit, P. (1994). The “biographical question” as a challenge to adult education. *International Review of Education*, 40 (3-5), 283-298.

Alheit, P. (2022). “Biographical Learning” reloaded. Theoretical grounding of a

- challenging approach. *ADULT EDUCATION*, 2(1), 7-19.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*, New York, Springer Publishing Co.
- Benesse 教育研究開発センター (2013) 「大学の主人公はきみたちだ! “How to Teach” から “How to Learn” への転換」『VIEW21 大学版』, 30-32.
- 電通育英会 (2015) 「自ら問いを立てて学ぶ大学教育論『大学の主人公はきみたちだ!』」『IKUEI NEWS』69, 11-12.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*, Library Reprints, Incorporated.
- Hallqvist, A. (2014). Biographical learning: two decades of research and discussion. *Educational Review*, 66, 497-513.
- 日向野幹也 (2015) 『リーダーシップ教育とアクティブ・ラーニング』
(<https://www.rikkyo.ac.jp/closeup/research-in-faculty/2015/0501.html>) (2023年1月20日)
- 川原繁人 (2017) 『「あ」は「い」より大きい!? 音象徴で学ぶ音声学入門』ひつじ書房.
- マジュンダ、B.・竹尾恵子 (2004) 『PBLのすすめ 「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ』Gakken.
- 三浦真琴 (2012a) 「大規模クラスにおける PBL—active learning に限界や制約を設けない取り組み—全学共通科目『大学教育論』の挑戦〜」『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成23年度 成果報告書』, 153-162.
- 三浦真琴 (2012b) 「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』3, 81-88.
- 三浦真琴 (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』4, 29-54.
- 三浦真琴 (2018) 『グループワーク その達人への道』医学書院.
- 三浦真琴 (2021) 「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 (12)」『関西大学高等教育研究』12, 1-10.
- 三浦真琴 (2023) 『社会人基礎力育成のためのクリティカル・コミュニケーションとサーバントリーダーシップのススメ』大学教育学会第45回大会.
- 中原淳・中村和彦 (2018) 『組織開発の探求—理論に学び実践に活かす』ダイヤモンド社.
- 中村恒彦 (2020) 「大学におけるリーダーシップ教育実践の比較研究—日向野モデルと三浦モデル—」『桃山学院大学総合研究所紀要』45 (3), 115-129.
- Portimojärvi, T., & Vuoskoski, P. (2009). The Alliance of Problem-Based Learning, Technology, and Leadership, *Applied E-Learning and E-Teaching in Higher Education*, pp.309-327. Information science reference. Hershey, PA: New York,
- Price, A., & Price, B. (2000). Problem-based learning in clinical practice facilitating critical thinking. *Journal for Nurses in Staff Development*, 16 (6), 257-266.
- Shin, J., Haynes, R., & Johnston, M. E. (1993). Effect of problem-based, self-directed undergraduate education on life-long learning. *Canadian Medical Association Journal*, 148(6), 969-976.
- Townsend, J. (1990). Problem-based learning: What is a problem-based learning?. *Nursing Times*, 86, 61-62.
- 柳原光 (1982) 『人間のための組織開発シリーズ クリエイティブ O.D.』3, pp.67-76.行動

科学実践研究会.

Wood, D. R. (1994). *Problem-based Learning*
How to gain the most from PBL, Ontario,
Canada: McMaster University.

コロナ禍で経験された大学での学びと学生生活ー2020年度入学生に着目してー
Student Experience During COVID-19:
Focusing on the students entering the class of 2020

勝間理沙（京都大学教育学研究科）

大野真理子（京都大学教育学研究科）

中西勝彦（京都文教大学総合社会学部）

藤田風花（京都大学教育学研究科）

佐藤万知（京都大学教育学研究科）

Lisa Katsuma (Kyoto University, Graduate School of Education)

Mariko Ono (Kyoto University, Graduate School of Education)

Katsuhiko Nakanishi (Kyoto Bunkyo University, Faculty of Social Relations)

Fuka Fujita (Kyoto University, Graduate School of Education)

Machi Sato (Kyoto University, Graduate School of Education)

要旨

大学生において大学という場所やそこで過ごす時間には多面的な意味があり、その場所や時間での経験やそれが大学生においてもつ意味を明らかにする視点の重要性が指摘されている。そこで本研究では、コロナ禍により大学における物理的、社会的制限を入学当初から経験した2020年度入学生に着目し、彼らが大学という場所や時間で、学びや学生生活をどのように経験していたかを明らかにし、大学という場や時間の意味を考察しようとした。その際、先に行われたインタビュー調査から示唆された、コロナ禍の大学生が経験しているものを把握するための3つの側面を検討した。600名に行ったオンライン質問紙調査の結果から、大学の場所や時間での経験は、学びにおける適応や揺さぶり、ソーシャル・サポート源という意味での人間関係、そして、物理的・時間的体験が与える包括的学びや居場所としての意味があることが示唆された。

キーワード コロナ禍、2020年度入学生、学生調査、学生経験 / **COVID-19, Students Entering the Class of 2020, Student Survey, Student Experience**

1. はじめに

1.1. 大学生という存在

大学生は、“大学”というある枠組みをもった時間空間の中で、さまざまな身体的、環境的变化や社会的交流を経験しながら、大学や大学生という存在に対する個人のとらえ方（大学観・大学生観）を形成していく（e.g., 武内、2008）。また、日本では多くの大学生が青年期であることを踏まえれば、先のような経験は、大学生個人のアイデンティティ形成にも大きな影響を与えていると考えられる。

大学が大学生に与える影響については、カレッジ・インパクト研究、いわゆるI-E-Oモデル（Astin, 1993）の枠組みでの研究（e.g., 山田、2009）、個別に行われている大学教育の達成度調査（e.g., 東京大学、2022）や教育実践研究が行われており、大学での教育や取り組み、そこへの関わりが、大学生としての学びや成長の実感に重要であることが分かっている。またアイデンティティ形成の観点からは、大学における他者との関係、集団への帰属意識といった大学との関係、将来へのイメージなどの個人の時間的展望、大学生としての自己

観、そして大学での学びなどが関連することが示されている (e.g., 畑野・原田, 2015)。

このような知見からは、大学生という存在は、彼らが過ごしている大学という空間や、大学生として過ごす時間と相互作用しながら形成されており、その形成過程や存在の理解のためには、彼らが大学という時空間でどのような経験をしているのかを捉えていくことが重要であると考えられる。

1.2. コロナ禍における 2020 年度入学生の経験の実態と意味

このような観点から見ると、2020 年 4 月以降のコロナ禍で行われていた感染対策は、大学という場や大学生という期間で行われていた活動や対人コミュニケーションに大きな影響をもたらしたと言える。特に高校から大学の移行期をコロナ禍で過ごした、つまりコロナ禍で大学生活を始めた 2020 年度入学生は、これまでの新入生とは異なる経験をした可能性が高い。

コロナ禍で行われた学生調査からは、一様に、2020 年度入学生が他の学年と異なる状態を示していることが明らかになっている。例えば、文部科学省の調査 (2021) では、オンライン授業の満足度は、全体では半分以上が「満足」、「ある程度満足」であったが、学年別でみると、当時の学部 1 年生 (2020 年度入学生) ではその割合は低かった。また「学内の友人関係に関すること」で悩んでいるかという項目では、「大いに悩んでいる」、「少し悩んでいる」の割合が、学部 1 年生 (先と同様) では高くなっていることが示されていた。さらに全国大学生生活協同組合連合の調査 (2022) の「学生生活は充実しているか」という項目に「充実している」、「まあ充実している」と回答した割合は、学部 1 年生時を経年でみると、2020 年度では 56.5% ともっとも低く、2019 年度 88.8%、2021 年度 80.6% と比較しても、かなり低い割合であることが分かる。

本来ならば学部 1 年生は大学の入学式やオリエンテーションといった儀式、大学での授業や課外活動を通じて、高校までとは異なる生活や人間関

係、学びを経験し、“大学生”という実感を得ていく時期でもある。コロナ禍での大学活動の変化や制限によって、そのような経験を得られなかった、ないしは異なる経験を得た可能性が高い。そのため、大学生生活未体験の彼らがコロナ禍で、大学の学びや生活をどのように経験していたのかを捉えることは重要だと考えられる。

1.3. 学生の経験を捉えるための方策とその視点

これまで大学生の実態や動向を探る方策として主に用いられていたのは、学生を対象とした調査である。沖・遠藤 (2022) によると、そのような調査は、大きくは「学生調査」と「学生生活調査」とに分けることができる。「学生調査」は、教学上の課題や成果として学生の学修面での状況を把握するものであるのに対して、「学生生活調査」は、学生支援を目指した学生生活面での状況把握として行われてきた。いずれも、個別の大学をはじめ、文部科学省、大学連携組織や全国大学生生活協同組合連合会、教育産業の民間企業が行っており、それらの結果を大学経営や大学や企業が提供するサービス向上に活かすことに重点が置かれている。これは学習成果の可視化や内部質保証などが求められる昨今特に重要な視点である。しかし大学生という存在がどのように形成されていくのかという観点に重点を置く場合、そのような視点だけで十分であろうか。

中西他 (2021) では、コロナ禍の学生に対する調査全体を「学生調査」として扱い、実際にそれら学生調査ではどのようなことを把握しようとしていたのかという観点から整理・概観している。その結果、最も多かったのはオンライン授業実践に関わる項目であり、受講環境や授業評価といった大学の授業についての問題抽出、実態把握、今後の意思決定などを目的としていたことを示した。また、学生生活という面では、コロナ禍での生活実態の把握、支援に必要な情報収集が行われていることを示した。その上で、学生にとって大学という場や大学生という時間には多面的な意味があることを指摘し、学生経験の把握には、「学生の学

習経験を豊かにする環境」、「学生経験が青年期アイデンティティに与える影響」という視点を組み込んだ調査設計の必要性を指摘した。つまり、大学という場や時間をどのように経験したか、そしてそれが大学生自身にどのような意味をもつのかを明らかにする視点が重要であることを示唆している。

この指摘を受けて、学生経験を把握するための調査を実現するため、佐藤他（2023）は2020年度入学生を対象に、コロナ禍で大学生であることや自分にとっての大学がどのようなリアリティで構成されているのかを探求するためのインタビュー調査を行った。これは、経験は個人がそれを語り意味づけられることによって立ち現れるという認識論に立ったからである。そして、学生の語りの分析から、入学式や新歓といった儀式を経なかったことで、「原動力としての（大学・大学生）イメージ」を駆使し自らの大学生活を作ろうとしているが、実感としての大学・大学生は、一部「大学生活としての授業経験」において経験されているものの、大学への入構や物理的接触の制限により「身体的経験の欠如」が起き、「コントロールされた人間関係」や「高校4年生的経験¹⁾」が継続している状態であることを明らかにしている。

この質的な研究の結果から浮かび上がった大学生が経験しているものを把握する上で捉えるべき側面は、1) 高校までとは異なる授業経験としての「大学での学び」、2) 高校までとは異なり新しく築かれていく「大学での人間関係」、3) 1)、2)を創り出す「大学生としての物理的・時間的体験」があることが示唆される。

1.4. 本研究の目的

そこで本研究では、特に大学入学時からコロナ禍を経験した2020年度入学生に着目し、大学での学びや生活が未経験であった彼らは、コロナ禍における大学での変化や制限下において、どのような経験をしていたのかを明らかにすることを目的とする。そして、明らかになったことから、大学生における大学という場や時間の意味を考察す

る。

具体的には、先に行われた2つの研究（中西他、2021；佐藤他、2023）から浮かび上がってきた以下の3つの側面について検討する。

- 1) コロナ禍での授業という学びの経験
- 2) コロナ禍での人間関係と学生の経験
- 3) コロナ禍での物理的・時間的体験と学生の経験

2. 方法

2.1. 調査対象者および調査期間

2020年度入学生を対象とするために、調査対象者の収集をアスマーク株式会社に依頼した。同社にモニター登録している者のうち、予備調査におけるスクリーニング項目で、職業を「大学生（4年制・6年制）」、大学への入学年度を「2020年入学」と回答したものを調査対象とした。すべての項目に回答するよう設定したため、最終分析対象者は600名（男性：269名、女性：325名、その他：6名）であった。調査期間は2022年3月11日～13日であった。

2.2. 調査材料および手続き

以下の4つのカテゴリの項目を選定・作成した。本調査は、すべての項目に対し、回答者が大学1年生の時（2020年度、以下同様）を回顧し、自身が置かれていた状況を回答する形式であった。なお、調査はすべてオンラインで実施された。

2.2.1 回答者の属性

回答者の属性を把握するため、大学1年生の時（2020年度）の「居住形態」、「通学時間」について尋ねた。なお、年度の中で居住形態を変えるなど、回答が複数ある場合は、最も過ごした時間が長いものをひとつ選択してもらった。また、大学1年生の時の課外活動の状況として、「部活動・サークル活動への従事度」ならびに「アルバイトへの従事度」について、それぞれ「(5)十分行えた」「(4)やや行えた」「(3)あまり行えていない」「(2)まったく行えていない」「(1)部活動やサークルには所属していない／アルバイトはしていない」の5

件法で尋ねた。

2.2.2. 大学の授業について

2020年度の授業実施状況やその満足度を把握するため、2020年度前半・後半それぞれについて、「履修していた科目数」ならびに「授業方式・形態別科目数」を数値入力で尋ねた。本調査では、授業方式を「講義系」「演習系」「実験・実習系」、授業形態を「オンライン会議システムを用いた同時双方向」「オンデマンド」「対面」に分類した。さらに、2020年度前半・後半の「授業形態別満足度」について、それぞれ、「(5)とても満足」～「(1)まったく満足していない」の5件法で尋ねた。

2.2.3. 大学での学びと学生生活（学生の経験）について

コロナ禍における大学での学びと学生生活について、大学1年生の時にそれらをどの程度経験することができたのか、その経験の度合いがどの程度コロナ禍の影響を受けたと認識されているのかを把握するため、次の項目を尋ねた。なお、項目の選定に際して、大学での学びについては半澤（2007）、学生生活については千島・水野（2015）の質問項目を参照した。

まず、大学での学びに関する23項目に対し、それらがどの程度経験されているか（以下、「経験度」）について「(5)とてもあてはまる」～「(1)まったくあてはまらない」の5件法で尋ねた。さらに、同項目に対して選択した「経験度」が、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための対応によって影響を受けたと思うかどうか（以下、「影響度」）について「(5)とても影響を受けた」～「(1)まったく影響を受けなかった」の5件法で尋ねた。

次に、大学生活に関する19項目に対し、大学生活を送る上でそれらを重要だと考えていた度合い（以下、「重要度」）について、「(5)とても重要だった」～「(1)まったく重要ではなかった」の5件法で尋ねた。さらに同項目について、大学での学びに関する23項目と同様に、「経験度」と「影響度」をそれぞれ5件法で尋ねた。

2.2.4 人間関係について

大幅に活動制限がなされたコロナ禍で、どのような他者とコミュニケーションをとっていたのかを把握するため、大学1年生の時に、大学での学びや大学生活について話す機会が多かった人物を最大5人まで思い浮かべてもらい、その人物との関係（同級生、先輩・後輩、大学教職員、家族・親族、その他、該当者なし）、知り合った時期（大学から、高校から、中学以前から、予備校から、その他）について尋ねた。なお、そのような人物が存在しない場合は、人物との関係で「該当者なし」を選択してもらった。

3. 結果

3.1. 分析対象項目の記述統計量

3.1.1. 回答者の属性

回答者の「居住形態」ならびに「通学時間」を、表1に示した。回答者の半数以上が「実家」暮らしであり、次いで「一人暮らし」が多かった。また、通学時間については、実家暮らしの約半数が「1時間～2時間未満」、一人暮らしの半数が「15分未満」であった。

表1 居住形態と通学時間のクロス集計表

通学時間	居住形態			
	実家	一人暮らし	学生寮	その他
15分未満	11	85	14	2
15分～30分未満	32	47	2	1
30分～1時間未満	90	21	1	1
1時間～2時間未満	177	7	1	1
2時間以上	47	3	1	1
通学していない	44	7	2	2
合計	401	170	21	8
(割合%)	(66.8)	(28.3)	(3.5)	(1.3)

次に、課外活動の状況に関する項目として「部活動・サークル活動への従事度」ならびに「アルバイトへの従事度」の記述統計量を算出した（「部活動・サークル活動への従事度」では、 $M=1.32$ 、 $SD=1.25$ 、「アルバイトへの従事度」 $M=2.52$ 、 $SD=1.39$ 、両者とも $Min=0$ 、 $Max=4$ ）。なお本項目では、「部活動やサークルには所属していない／アルバイトはしていない」を0とし、「十分行

えた」から「まったく行えていない」までに4～1の値を割り当てた。

課外活動のうち、部活動・サークル活動については、「所属していない」「まったく行えていない」と回答した者が半数以上であったが、アルバイトについては、「十分行えた」「行えた」と回答した者が半数以上であった。

3.1.2. 大学での授業について

大学での授業に関する項目の記述統計量を、表2に示した。なお本項目では、「履修していた科目数」に対する「授業方式・形態別科目数」の割合を算出した。

大学での授業については、2020年度前半・後半ともに、「講義系」方式の「同時双方向」形態と「オンデマンド」形態の授業を履修している割合が半数以上であった。前半・後半とで傾向は変わらないものの、後半はどの授業方式においても「対面」形態が若干増加していた。

3.1.3. 大学での学びと学生生活について

大学での学びの「経験度」と「影響度」に関する項目の記述統計量を、表3に示した。「経験度」をみると、大学での学びについては、コロナ禍においてもある程度は経験できたようだが、「教員と学生との間の距離が近いと感じた(4-3)」と「一方的に大学教員が話をするだけの授業は少ないと感じた(4-7)」の2項目の平均値は3.0を下回り、他の項目より低かった。そして、大学での学びへのコロナ禍の「影響度」は、「教員と学生との間の距離が近いと感じた(4-3)」と「授業やその課題が多いと感じた(4-14)」の2項目で平均値が3.5を超えており、これらの項目の「経験度」が、特にコロナ禍の影響を受けたと認識されていた。

学生生活の「重要度」、「経験度」、「影響度」に関する項目の記述統計量を、表4に示した。「重要度」をみると、学生生活については、「自由な時間(5-6)」と「楽しい大学生活(5-3)」の2項目の平均値が3.5を超えており、特に重要視されていた。この2項目の「経験度」をみると、「自由な時

表2 大学での授業に関する項目の記述統計量

項目	最大値	平均値	標準偏差
2020年度前半の授業方式・形態別履修科目数の割合(%)			
講義系：同時双方向	100.0	37.0	34.39
講義系：オンデマンド	100.0	35.6	33.05
講義系：対面	100.0	10.6	23.00
演習系：同時双方向	100.0	4.4	9.87
演習系：オンデマンド	83.3	3.6	9.73
演習系：対面	53.8	2.7	7.10
実験・実習系：同時双方向	46.7	1.6	5.51
実験・実習系：オンデマンド	83.3	1.4	5.55
実験・実習系：対面	100.0	3.1	8.83
2020年度後半の授業方式・形態別履修科目数の割合(%)			
講義系：同時双方向	100.0	34.7	33.66
講義系：オンデマンド	100.0	28.1	30.75
講義系：対面	100.0	18.4	28.56
演習系：同時双方向	100.0	4.2	9.61
演習系：オンデマンド	64.7	3.3	8.62
演習系：対面	69.2	4.1	9.40
実験・実習系：同時双方向	55.6	1.5	5.49
実験・実習系：オンデマンド	91.7	1.4	6.21
実験・実習系：対面	100.0	4.4	10.42

注) 最小値はすべて0

間(5-6)」は比較的経験できたのに対し、「楽しい大学生活(5-3)」の平均値は3.0を下回っており、あまり経験できなかったと認識されていた。なお「経験度」は、「楽しい大学生活(5-3)」に限らず、ほぼすべての項目で平均値が3.0を下回っており、全体的に大学での学び以上に低くなっている。また、学生生活へのコロナ禍の「影響度」も、大学での学びよりも高い値を示していた。特に、「充実したキャンパスライフ(5-4)」と「大学でのいろいろな行事への参加経験(5-7)」の2項目は平均値が4.0を超えており、これらの項目の「経験度」が、コロナ禍の影響を強く影響を受けたと認識されていた。

3.1.4. 人間関係について

人間関係に関する項目の記述統計量を、表5に示した。大学での学びや大学生活について話す機会が多かった人物として、最大5人のうち平均で3.86人があげられた。その内訳は「同級生」が多く、次いで「家族・親族」が多かった。また、これらの人物と知り合った時期は「大学から」が最も多かったが、大学以前から知り合っていたという回答も多かった。

表3 大学での学びの経験度と影響度に関する項目の記述統計量

No.	項目	経験度		影響度	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
4-1	大学の教員の教え方は上手だと感じた	3.16	0.99	3.35	1.04
4-2	授業では、教員の専門性を感じられた	3.62	1.03	3.16	1.07
4-3	教員と学生との距離が近いと感じた	2.73	1.12	3.55	1.10
4-4	大学教員から、教育に対する意欲を感じられた	3.17	1.01	3.29	1.01
4-5	内容に満足のいく授業が多いと感じた	3.06	1.03	3.40	1.04
4-6	授業時間が有意義であると感じる内容の授業が多かった	3.08	1.03	3.38	1.04
4-7	一方的に大学教員が話をするだけの授業は少ないと感じた	2.74	1.06	3.42	1.09
4-8	以前と比べて、授業を通じて自分の関心が広がったと感じた	3.25	1.03	3.18	1.04
4-9	自分の将来に対して役立つ授業が多いと感じた	3.37	1.02	3.15	1.03
4-10	授業を通じて幅広いことを学ぶことができると感じた	3.48	1.00	3.20	1.06
4-11	興味の持てる授業が多いと感じた	3.36	1.03	3.13	1.08
4-12	授業をきっかけに、自分で深めたいと思うような授業が多いと感じた	3.29	1.00	3.17	1.03
4-13	自分で勉強する時間がとれると感じた	3.26	1.05	3.44	1.07
4-14	授業やその課題が多いと感じた	3.67	1.07	3.54	1.10
4-15	単位を修得することは簡単だと感じた	3.23	1.04	3.40	1.07
4-16	授業を自由に履修することができると感じた	3.35	1.12	3.18	1.10
4-17	履修する授業を選択するための情報が充実していると感じた	3.11	1.05	3.29	1.05
4-18	大学はカリキュラムが充実していると感じた	3.30	0.96	3.12	1.07
4-19	自分の専門とは関係ないことを多く学ばなければならないと感じた	3.29	0.99	3.09	1.09
4-20	大学の授業は、高校までの授業と違うと感じた	3.79	1.00	3.19	1.10
4-21	大学の学びの環境は、高校とは違うと感じた	3.77	1.02	3.25	1.12
4-22	基礎的な内容は多くなく、専門的なことが学べると感じた	3.31	1.00	3.06	1.10
4-23	高校よりも教わる内容のレベルが高いと感じた	3.59	0.99	3.07	1.08

注) 最小値はすべて1, 最大値はすべて5

表4 学生生活の重要度、経験度、影響度に関する項目の記述統計量

No.	項目	重要度		経験度		影響度	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
5-1	気楽な大学生活	3.69	1.00	3.22	1.17	3.85	1.07
5-2	ゆとりのある大学生活	3.82	0.92	3.27	1.17	3.86	1.02
5-3	楽しい大学生活	4.01	0.98	2.93	1.22	3.93	1.09
5-4	充実したキャンパスライフ	3.97	1.00	2.69	1.26	4.02	1.05
5-5	遊ぶ時間	3.91	0.97	3.30	1.18	3.83	1.09
5-6	自由な時間	4.03	0.94	3.48	1.18	3.77	1.13
5-7	大学でのいろいろな行事への参加経験	3.51	1.16	2.35	1.27	4.02	1.08
5-8	コンパや食事会への参加経験	3.15	1.24	2.18	1.25	3.94	1.18
5-9	大学が提供する活動(例: インターンシップ, ボランティア等)への参加経験	3.43	1.09	2.26	1.23	3.83	1.15
5-10	自発的な活動経験	3.46	1.07	2.60	1.22	3.66	1.17
5-11	サークル・部活動への参加経験	3.49	1.23	2.56	1.35	3.93	1.15
5-12	アルバイト経験	3.88	1.02	3.44	1.30	3.52	1.23
5-13	学部を越えた学生間の交流	3.38	1.16	2.46	1.26	3.88	1.16
5-14	授業時間外での大学教員との交流	3.28	1.10	2.35	1.25	3.88	1.14
5-15	大学の先輩との交流	3.47	1.14	2.48	1.30	3.90	1.14
5-16	親しい友人	3.95	1.00	3.15	1.25	3.85	1.14
5-17	サークル・部活動の交友関係	3.51	1.18	2.57	1.33	3.87	1.18
5-18	人脈	3.77	1.07	2.72	1.26	3.92	1.10
5-19	異性の友人	3.46	1.15	2.61	1.27	3.80	1.17

注) 最小値はすべて1, 最大値はすべて5

表5 人間関係に関する項目の記述統計量

項目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
人間関係、話す機会が多かった人物の人数(最大5人)				
全体	1	5	3.86	1.44
同級生の人数	0	5	1.85	1.65
先輩・後輩の人数	0	5	0.46	0.76
大学教職員の人数	0	5	0.44	0.86
家族・親族の人数	0	5	0.87	0.78
その他の人数	0	5	0.24	0.55
人間関係、話す機会が多かった人物と出会った時期				
大学から	0	5	1.85	1.64
高校から	0	5	0.70	1.08
中学以前から	0	5	0.77	1.07
予備校から	0	3	0.07	0.30
その他	0	4	0.46	0.72

3.2. コロナ禍での授業という学びの経験

まず表6に、授業形態別満足度に関する項目の記述統計量を示した。

その上で、対面授業を履修した者としていない者との間で、大学での学びの経験の認識に差があるかどうかをみるために、1年を通じた対面授業の履修の有無によって、大学での学びの経験度に関する項目に差があるかどうかを分析した。具体的には、2020年度前半・後半の「授業方式・形態別科目数」で「対面」形式の履修科目数を1以上

表6 授業形態別満足度に関する項目の記述統計量

項目	度数	平均値	標準偏差
2020年度前半の授業形態別満足度			
同時双方向	479	3.27	1.11
オンデマンド	451	3.37	1.14
対面	266	3.49	1.08
2020年度後半の授業形態別満足度			
同時双方向	460	3.33	1.09
オンデマンド	418	3.39	1.11
対面	396	3.59	1.06

注) 最小値はすべて1, 最大値はすべて5

で回答した者(以下、「対面あり群」と、0と回答した者(以下、「対面なし群」)の2群を対象に、対応のない t 検定を行った。

その結果、2020年度通年で対面あり群($N=417$)と対面なし群($N=183$)では、「自分の専門とは関係ないことを多く学ばなければならないと感じた(4-19)」の項目の平均値に有意差(対面あり群: $M=3.34$, $SD=1.02$, 対面なし群: $M=3.15$, $SD=0.90$)、 $t(389.959)=2.28$, $p=.02$, $d=0.99$, 95%CI[0.03, 0.35])²、「授業を自由に履修できると感じた(4-16)」の項目の平均値(対面あり群: $M=3.41$, $SD=1.13$, 対面なし群: $M=3.23$, $SD=1.09$)、 $t(598)=1.80$, $p=.07$, $d=1.12$, 95%CI[-0.01, 0.37])と「基礎的な内容は多くなく、専門的なことが学べると感じた(4-22)」の項目の平均値(対面あり群: $M=3.35$, $SD=1.00$, 対面なし群: $M=3.20$, $SD=.98$)、 $t(589)=1.73$, $p=.08$, $d=0.99$, 95%CI[-0.02, 0.33])に有意な差の傾向がみられ、授業内容が専門的ではあるがそれ以外のことも多く学ばなければならない、または自由に履修できるという観点に限り、対面あり群の方が、大学での学びを経験できたと認識している度合いが有意に高いことが示された。

3.3. コロナ禍での人間関係と学生の経験

コロナ禍での人間関係と、学生経験との関係をみるために、課外活動の状況に関する項目、大学での学びの経験度と学生生活の経験度に関する項目と、話す機会が多かった人物との関係別人数との相関係数を算出した(表7)。話す機会が多かった人物と出会った時期別人数との相関係数につい

ても算出したが、誰と話したかという人物との関係よりも相関係数が有意であったものは少なく、有意であったとしても値が小さかった。

3.3.1. 部活動・サークル、アルバイトへの従事度との関係

大学について話す機会が多い人物との関係別人数と部活動・サークル、アルバイトへの従事度との関係では、あげられた人物「全体」の人数ならびに「先輩・後輩」の人数と、「部活動・サークル活動への従事度(2-1)」との間に、弱い正の相関がみられた。すなわち、話す機会が多い人物として「先輩・後輩」を多くあげた回答者ほど、部活動・サークル活動に従事できたと思える度合いが高まる傾向にある。

3.3.2. 大学での学びの経験度との関係

大学について話す機会が多い人物との関係別人数ならびに出会った時期別人数との大学での学びの「経験度」との関係では、全般的に無関係であり、人間関係と大学での学びの経験度とはあまり関係がない可能性が示された。ただし、「同級生」の人数ならびに「先輩・後輩」の人数と「経験度」との間の相関係数の値は、すべての項目で正であり、話す機会が多い人物として「同級生」や「先輩・後輩」を多くあげた回答者ほど、経験できたとと思える度合いが高まる傾向にあるようだ。

3.3.3. 学生生活の経験度との関係

大学について話す機会が多い人物との関係別人数と学生生活の「経験度」との関係では、あげられた人物「全体」の人数ならびに「先輩・後輩」の人数と、学生生活の「経験度」との間に、弱い正の相関がみられた。すなわち、話す機会が多い人物として「先輩・後輩」を多くあげた回答者ほど学生生活を経験できたとと思える度合いが高まる傾向にある。一方、「家族・親族」の人数と、学生生活の「経験度」との間の相関係数の値は、ほとんどすべての項目で負であり、話す機会が多い人物として「家族・親族」を多くあげた回答者ほど

表7 話す機会が多かった人物との関係別人数と学生経験との相関

No.	大学について話す機会が多かった人物の人数					
	全体	同級生	先輩後輩	大学教職員	家族親族	その他
課外活動の状況に関する項目						
2-1	.22 **	.09 *	.29 **	.05	-.09 *	-.03
2-2	.12 **	.08	.04	.03	-.03	.04
大学での学びの経験度に関する項目						
4-1	.18 **	.10 *	.11 **	.04	.01	-.06
4-2	.09 *	.08	.05	-.03	.03	-.06
4-3	.11 **	.02	.16 **	.14 **	-.13 **	-.04
4-4	.10 *	.07	.08 *	.06	-.07	-.05
4-5	.11 **	.11 **	.08 *	.02	-.08	-.08
4-6	.10 *	.07	.12 **	.05	-.05	-.11 **
4-7	.08 *	.00	.13 **	.11 **	-.07	-.04
4-8	.10 *	.11 *	.05	.05	-.05	-.12 **
4-9	.10 *	.09 *	.06	-.01	-.02	-.06
4-10	.09 *	.12 **	.00	-.02	-.01	-.09 *
4-11	.10 *	.12 **	.07	-.01	-.04	-.10 *
4-12	.13 **	.04	.10 *	.06	.03	-.05
4-13	.13 **	.11 **	.06	.03	-.01	-.11 **
4-14	.02	.09 *	-.05	-.09 *	.01	.00
4-15	.11 **	.13 **	.10 *	-.05	-.06	-.07
4-16	.10 *	.09 *	.02	-.03	-.02	.02
4-17	.11 **	.09 *	.10 *	.06	-.10 *	-.06
4-18	.11 **	.06	.12 **	-.01	-.04	.01
4-19	.06	.04	.09 *	-.04	-.01	.00
4-20	.09 *	.13 **	-.03	-.12 **	.08	-.03

No.	大学について話す機会が多かった人物の人数					
	全体	同級生	先輩後輩	大学教職員	家族親族	その他
大学での学びの経験度に関する項目						
4-21	.05	.12 **	-.02	-.12 **	.03	-.06
4-22	.13 **	.08 *	.08	-.02	.05	-.06
4-23	.08 *	.12 **	.08 *	-.10 *	.01	-.09 *
学生生活の経験度に関する項目						
5-1	.19 **	.14 **	.15 **	.01	-.08 *	-.05
5-2	.23 **	.15 **	.17 **	.02	-.05	-.03
5-3	.20 **	.15 **	.20 **	.07	-.16 **	-.06
5-4	.22 **	.11 *	.23 **	.13 **	-.15 **	-.04
5-5	.19 **	.14 **	.08	-.01	-.01	-.02
5-6	.17 **	.13 **	.07	-.06	.03	-.01
5-7	.18 **	.00	.28 **	.21 **	-.19 **	.00
5-8	.14 **	-.02	.27 **	.21 **	-.18 **	-.01
5-9	.13 **	.00	.24 **	.19 **	-.18 **	-.05
5-10	.19 **	.03	.26 **	.13 **	-.10 *	.00
5-11	.18 **	.02	.31 **	.14 **	-.16 **	.00
5-12	.22 **	.16 **	.14 **	-.08	-.04	.08
5-13	.18 **	.06	.21 **	.14 **	-.15 **	-.03
5-14	.21 **	.03	.25 **	.20 **	-.15 **	.00
5-15	.21 **	.04	.33 **	.17 **	-.16 **	-.06
5-16	.28 **	.24 **	.16 **	-.02	-.10 *	-.05
5-17	.16 **	.03	.31 **	.12 **	-.16 **	-.05
5-18	.22 **	.11 **	.26 **	.11 **	-.16 **	-.04
5-19	.24 **	.12 **	.23 **	.10 *	-.12 **	-.02

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

学生生活を経験できたと思える度合いが低くなる傾向にあるようだ

3.4. コロナ禍での物理的・時間的体験と学生の経験

コロナ禍では、大学への立ち入りやそこでの活動が制限され、大学に行けない、あるいは行かなくてもよいという状況が生み出された。そこには大学での物理的・時間的体験の差があったと推測される。そこで大学での物理的・時間的体験として、間接的ではあるが本研究で得られたデータの中から“通学時間”という指標に着目して、課外活動の状況に関する項目、大学での学びの経験度と学生生活の経験度に関する項目に差があるかどうかを分析した。実際に大学に行っていたかどうかということは、目的を問わず、物理的・時間的体験であると考えたからである。具体的には、「通学時間」で「15分未満」と回答した112名（以下、「通学15分未満群」と、「通学していない」と回答した55名（以下、「通学なし群」）の2群を対

象に、「部活動・サークル、アルバイトへの従事度」、「大学での学びの経験度」、「学生生活での経験度」において、対応のない t 検定を行った。この2群を選定した理由は、「15分未満」の者は大学の近くに住んでいるため、他の回答者よりも大学にアクセスしやすく、大学での物理的・時間的体験が経験されやすい、一方、「通学していない」の者は、そもそも大学にアクセスできていないため、大学での物理的・時間的体験が経験されなかったと考えられるからである。すべての結果を表8に示した。

3.4.1. 部活動・サークル、アルバイトへの従事度との関係

通学15分未満群と通学なし群との間で、課外活動の状況に差があるかどうかを検討するために t 検定を行った。「部活動・サークル活動への従事度(2-1)」については、通学15分未満群の方が、従事できたと感じている度合いが有意に高いことが示された。一方、「アルバイトへの従事度(2-2)」

表8 通学15分未満群と通学なし群における学生経験の差に関する t 検定の結果要約

No.	通学 ^{a)}	平均値	標準偏差	t ($df = 165$) ^{b)}	平均値の差[95%CI]	効果量(d)[95%CI]
課外活動の状況に関する項目						
2-1	A	1.75	1.33	4.27 **	0.9[0.48, 1.31]	1.27[0.37, 1.03]
	B	0.85	1.16			
2-2	A	2.41	1.38	0.55 ($df = 94.850$)	0.14[-0.36, 0.64]	-
	B	2.27	1.59			
大学での学びの経験度に関する項目						
4-1	A	3.14	1.08	1.45	0.25[-0.09, 0.59]	-
	B	2.89	0.99			
4-2	A	3.63	1.05	2.31 *	0.42[0.06, 0.77]	1.09[0.05, 0.7]
	B	3.22	1.18			
4-3	A	2.70	1.10	2.11 *	0.39[0.02, 0.75]	1.12[0.02, 0.67]
	B	2.31	1.15			
4-4	A	3.12	1.06	0.97	0.17[-0.18, 0.52]	-
	B	2.95	1.08			
4-5	A	3.14	1.05	2.32 *	0.4[0.06, 0.74]	1.04[0.06, 0.71]
	B	2.75	1.02			
4-6	A	3.10	1.04	1.61	0.28[-0.06, 0.62]	-
	B	2.82	1.09			
4-7	A	2.70	1.15	0.42	0.08[-0.29, 0.45]	-
	B	2.62	1.10			
4-8	A	3.33	1.03	2.40 *	0.42[0.07, 0.77]	1.07[0.07, 0.72]
	B	2.91	1.14			
4-9	A	3.46	1.04	1.56	0.27[-0.07, 0.62]	-
	B	3.18	1.12			
4-10	A	3.56	1.01	2.57 *	0.45[0.11, 0.8]	1.07[0.1, 0.75]
	B	3.11	1.18			
4-11	A	3.51	1.07	1.45	0.25[-0.09, 0.6]	-
	B	3.25	1.06			
4-12	A	3.43	1.07	2.64 **	0.46[0.12, 0.81]	1.07[0.11, 0.76]
	B	2.96	1.07			
4-13	A	3.40	1.03	1.65	0.29[-0.06, 0.64]	-
	B	3.11	1.18			
4-14	A	3.59	1.08	-0.85	-0.16[-0.52, 0.21]	-
	B	3.75	1.19			
4-15	A	3.26	1.02	0.78	0.13[-0.2, 0.46]	-
	B	3.13	1.02			
4-16	A	3.47	1.11	0.78	0.15[-0.22, 0.51]	-
	B	3.33	1.17			
4-17	A	3.07	1.08	1.49	0.27[-0.09, 0.63]	-
	B	2.80	1.16			
4-18	A	3.30	0.92	1.22	0.19[-0.12, 0.51]	-
	B	3.11	1.07			
4-19	A	3.38	0.92	2.48 *	0.4[0.08, 0.72]	0.98[0.08, 0.73]
	B	2.98	1.10			
4-20	A	3.88	0.96	1.26	0.21[-0.12, 0.54]	-
	B	3.67	1.14			

No.	通学 ^{a)}	平均値	標準偏差	t ($df = 165$) ^{b)}	平均値の差[95%CI]	効果量(d)[95%CI]
大学での学びの経験度に関する項目						
4-21	A	3.81	0.99	0.92	0.16[-0.18, 0.5]	-
	B	3.65	1.14			
4-22	A	3.33	0.99	2.04 *	0.35[0.01, 0.69]	1.04[0.01, 0.66]
	B	2.98	1.13			
4-23	A	3.67	0.88	2.02 *	0.31[0.01, 0.6]	0.92[0.01, 0.66]
	B	3.36	0.99			
学生生活の経験度に関する項目						
5-1	A	3.27	1.10	3.13 **	0.6[0.22, 0.97]	1.15[0.19, 0.84]
	B	2.67	1.26			
5-2	A	3.35	1.10	3.95 **	0.75[0.37, 1.12]	1.15[0.32, 0.98]
	B	2.60	1.26			
5-3	A	3.08	1.10	4.67 **	0.86[0.5, 1.23]	1.12[0.43, 1.1]
	B	2.22	1.17			
5-4	A	2.91	1.23	5.01 **	0.98[0.6, 1.37]	1.19[0.49, 1.16]
	B	1.93	1.10			
5-5	A	3.34	1.03	2.17 * ($df = 85.402$)	0.45[0.04, 0.86]	1.15[0.07, 0.72]
	B	2.89	1.36			
5-6	A	3.56	1.05	2.18 * ($df = 83.302$)	0.47[0.04, 0.9]	1.19[0.07, 0.72]
	B	3.09	1.43			
5-7	A	2.41	1.26	2.20 *	0.45[0.05, 0.85]	1.23[0.04, 0.69]
	B	1.96	1.19			
5-8	A	2.29	1.21	2.46 *	0.48[0.09, 0.86]	1.17[0.08, 0.73]
	B	1.82	1.11			
5-9	A	2.27	1.21	2.01 *	0.4[0.01, 0.78]	1.19[0.01, 0.66]
	B	1.87	1.16			
5-10	A	2.61	1.21	1.57	0.32[-0.08, 0.71]	-
	B	2.29	1.24			
5-11	A	2.85	1.34	2.14 *	0.48[0.04, 0.93]	1.37[0.03, 0.68]
	B	2.36	1.43			
5-12	A	3.36	1.29	1.20	0.27[-0.17, 0.7]	-
	B	3.09	1.47			
5-13	A	2.67	1.31	3.45 **	0.72[0.31, 1.14]	1.27[0.24, 0.9]
	B	1.95	1.19			
5-14	A	2.41	1.27	2.57 *	0.52[0.12, 0.92]	1.23[0.1, 0.75]
	B	1.89	1.13			
5-15	A	2.71	1.31	3.13 **	0.66[0.24, 1.08]	1.28[0.19, 0.84]
	B	2.05	1.21			
5-16	A	3.31	1.18	3.12 ** ($df = 93.771$)	0.68[0.25, 1.11]	1.25[0.21, 0.87]
	B	2.64	1.38			
5-17	A	2.87	1.33	3.05 **	0.67[0.24, 1.1]	1.33[0.17, 0.83]
	B	2.20	1.31			
5-18	A	2.84	1.21	2.72 ** ($df = 97.761$)	0.58[0.16, 1.01]	1.26[0.14, 0.79]
	B	2.25	1.35			
5-19	A	2.75	1.26	3.02 **	0.62[0.22, 1.03]	1.25[0.17, 0.82]
	B	2.13	1.23			

a) A「通学15分未満」群 $n = 112$, B「通学なし」群 $n = 55$

b) ** $p < .01$, * $p < .05$

c) 2-2, 5-5, 6, 16, 18は、等分散が仮定出来なかったため、Welchの t 検定を用いた。

については、2 群の間で有意な差はみられなかった。

3.4.2. 大学での学びの経験度との関係

通学 15 分未満群と通学なし群との間で、大学での学びの経験度に差があるかどうかを検討するために t 検定を行った。大学での学びの経験度については、「授業やその課題が多いと感じた (4-14)」を除いたすべての項目で、通学 15 分未満群の方が平均値が高かった。なかでも、「授業では、教員の専門性を感じられた (4-2)」などの 9 項目で、通学 15 分未満群の方が、大学での学びを経

験できたと認識している度合いが有意に高いことが示された。

3.4.3. 学生生活の経験度との関係

通学 15 分未満群と通学なし群との間で、学生生活の経験度に差があるかどうかを検討するために t 検定を行った。学生生活の経験度については、すべての項目で、通学 15 分未満群の方が平均値が高かった。なかでも、「自発的な活動経験 (5-10)」と「アルバイト経験 (5-12)」を除いた 17 項目で、通学 15 分未満群の方が、学生生活を経験できたと認識している度合いが有意に高いことが示され

た。特に、「充実したキャンパスライフ (5・4)」などの5項目に関して、通学なし群の平均値は2.0を下回っており、あまり経験できなかったようである。

4. 考察

本研究では、大学入学時からコロナ禍を経験した2020年度入学生に着目し、コロナ禍における大学での変化や制限下で、大学生活が未経験であった彼らが学びや学生生活をどのように経験していたかを明らかにすることを目的とした。具体的には、先に行われた佐藤他(2023)のインタビュー結果から浮かび上がった、1)コロナ禍での授業という学びの経験、2)コロナ禍での人間関係と学生の経験、3)コロナ禍での物理的・時間的体験と学生の経験の側面から、コロナ禍の大学生が経験しているものを捉える必要があると考え、この3つの側面について検討した。以下それぞれの結果について述べ、大学生における大学という場や時間の意味を考察してみたい。

4.1. コロナ禍での授業という学びの経験

コロナ禍での大学の学びにおける大きな変化は、オンライン授業であった。本研究の結果からも、講義、演習系、実験・実習系といった授業方式にかかわらず、オンデマンド形態や同時双方向形態のオンライン授業が行われていることがうかがえた。そのようなオンライン授業に対する満足度をみると、同時双方向形態とオンデマンド形態のいずれの授業形態でも概ね満足していた。このような結果は、コロナ禍で行われた多くの学生調査と一致するものであり、文部科学省が行った調査でも同様の結果を示している(文部科学省、2021)。特に2020年後期からは、文部科学省からの通知(文部科学省高等教育局長、2020)もあり、対面授業の再開が求められ、オンライン授業がコロナ禍の学生が抱える問題の根幹のように批判を受けた。しかし、多くの学生にとっては、学ぶという意味においては、対面授業同様、オンライン授業は受け入れられていたと考えられる。

また、2020年度を通じての対面授業経験の有無の観点から大学での学びをみると、一部の項目でのみ有意差が認められたが、おおよそは対面授業の経験の有無によって大学での学びの経験度に違いはみられなかった。本来大学での学びでは、高校までとは異なる学びの経験をもたらしたり、新しい大学での学びに触れることで、これまでの学習スタイルや方略を見直したりしていくと考えられ、そのような変化に対する適応や移行について、さまざまな観点から論議もなされている(e.g., 田中、2022)。佐藤他(2023)ではコロナ禍の大学生のリアリティとして「高校4年生的経験」という概念が抽出されていたが、これはまさに、大学での新しい経験による揺さぶりがなく、高校生が延長していることを表していた。コロナ禍で行われた対面授業での経験は、そのような適応や変容をもたらすほどの効果をもたなかった、あるいは学びの経験という点ではオンライン授業と同等の効果しかもたなかった可能性も考えられる。

上記のことを総すると、大学での学びの経験という観点では、オンライン授業も対面授業も学生には同様に感じられており、両者は決定的な効果の違いがあったとは言えないのではないかと考える。学びにおいては、授業の形式よりも、新しい学びへの適応や揺さぶりをその中でどう提供していくかが重要なかもしれない。

4.2. コロナ禍での人間関係と学生の経験

本研究では、コロナ禍の人間関係として「大学について話す機会が多い人物や出会った時期」という指標を用いて、課外活動(部活・サークルとアルバイト)、学びと学生生活における学生の経験との関係を検討した。その結果、まず全体として、大学について話す機会が多い人物を挙げる数が多いほど、課外活動、大学での学びや学生生活を体験している度合いが高まることが分かった。一方で、それらの人物と出会った時期については、ほとんど関係がみられず、いつ出会ったかよりも、話しかできた人物との関係性の方が、「経験度」と関係していることが考えられる。

そこで人物との関係性から学生経験との関係をみていくと、部活動・サークル、大学での学び、そして学生生活のいずれの経験度においても、「同級生」、「先輩・後輩」を挙げる人数との関連が示された。つまり、同級生や先輩・後輩と大学について話す機会が多いことと学生の“経験できたという認識”には関係があることが分かった。

それでは、学生の経験において同級生や先輩・後輩とはどういった意味を持つのか。大きくまとめれば、同級生や先輩・後輩は“ソーシャル・サポート源”ということができる。ソーシャル・サポートは“道具的・手段的サポート”、“情緒的サポート”に分類することができ、さらに誰からサポートを得られるかというサポート源は重要な要素と考えられている（福岡・橋本、1997）。同級生、先輩・後輩をソーシャル・サポート源という観点からみると、1つ目は“道具的・手段的サポート”としての重要な情報源であるといえる。先に述べたように、多くの新入生にとっては、大学における学びや生活はこれまでとは大きく異なる経験をもたらす。しかしコロナ禍では、もちろん大学側からの情報提供もなされていたと考えられるが、例えば面白い科目や教員、サークル、いわゆる取得しやすい科目や就職に役立つような課外活動など、学生だけが認識している非公式な情報は限られていたはずである。そのような情報源としての役割が、本研究の結果にあらわれている可能性が考えられる。2つ目に、“情緒的サポート”としてストレスの緩和・不安の軽減をもたらすことが挙げられる。和田（1992）は、大学新入生に対して行った研究で、ソーシャル・サポートが多い群の方が孤独を感じず、大学生活への不安もなく、大学満足度が高いことを示している。コロナ禍では、多くの学生が何らかのストレスや不安を経験したはずであり、2020年度入学生は特に大きかったことが示されている（e.g., 文部科学省、2021）。同級生や先輩・後輩と大学について話す機会が多ければ、そのようなストレスや不安が軽減され、課外活動、大学での学びや生活により積極的に経験しようとする意欲も高まることが予想され、それが実際の

経験度の高さにつながったのではないかと考えられる。

一方で、大学について話す人物として「家族・親族」を挙げた人数と学生経験との関係をみてみると、「同級生」、「先輩・後輩」とは対照的に、その人数が多いほど、特に、学生生活における経験が得られたと感じる度合いが低かった。「家族・親族」では先に挙げた同級生や先輩・後輩のようなサポートは得られなかったために、特に学生生活での経験度が低くなった可能性が考えられる。福岡・橋本（1995）は、家族と友人というサポート源の効果の検討で、精神的健康に対する家族のサポート効果は、友人サポートに比べると限定的なものであると示している。

人間関係という観点からは、大学での同級生と先輩・後輩とのコミュニケーションが、学生経験におけるソーシャル・サポート源としての重要な役割を持っていると言えるだろう。

4.3. コロナ禍での物理的・時間的体験と学生の経験

本研究では、物理的・時間的体験の指標として、得られたデータから間接的であるが、通学の有無（通学15分未満群、通学なし群）を用いて、学生経験との関係を検討した。その結果、特に通学15分未満という、大学に物理的に近くアクセスしやすい環境にいる学生の方が、部活・サークル、大学での学び、学生生活を概ね経験していた。

このような物理的環境や時間的体験の違いが、どのように学生の経験に違いをもたらしたのか。

「通学」は、実際の学生生活では、図書館などの学内施設の利用や課外活動への参加など、必ずしも授業を受けることのみを目的としたものではない。Astin（1984）は、大学のリテンションの環境要因に関して、学生の居住地の重要性を指摘し、大学内（学生寮）に住んでいる学生は大学生活への関与が高くなり継続可能性が高くなることを示している。また近年では、大学は単に正課の授業を提供する場としてだけでなく学生の包括的な学びを提供していく場として期待されている。例え

ば、ラーニング・コモンズの整備によって、授業外学習を通じての主体的な学びを促進することが示されている(山田, 2014)。コロナ禍でも、正課の授業はオンラインを通じて履修できるようになっていたし、大学で学ぶ上で必要な情報はオンラインでも検索することも可能であったろう。しかし、例えば図書館で目的の本を探す際近くの書棚から思わぬ発見があるように、当初想定していなかった出会いはその空間に物理的に存在することでしか得られないものである。そのような意味において、2020年度入学生は通学できたかどうかという置かれた状況によって、本人の意思とは関係なく、大学・キャンパスという包括的なアカデミックの場の体験を左右されてしまったのである。

また大学という場は、学生にとって重要な“居場所”としての心理的機能があるとも考えられている。大久保(2022)は、コロナ禍での心理社会的ストレスに対する居場所確保、および適応感への影響を検討し、他者と一緒にいる居場所(社会的居場所)の確保を通して、心理社会的ストレスの緩和や大学での適応につながることを示唆している。コロナ禍で通学できなかったことで、本来ならば安心して他者と一緒にいるはずの居場所を確保できず、学生としての経験を十分に得られなかったという認識につながった可能性も考えられる。

物理的・時間的体験という観点からは、大学・キャンパスという場所やそこで過ごす時間が、包括的な学習や心理的に安心できる居場所としての意味において、学生の経験に重要であると言うことができよう。

5. おわりに

本研究では大学入学時からコロナ禍によって本来とは異なる大学を経験した2020年度入学生に焦点を当てることで、大学という場所や時間には、適応や揺さぶりとしての学び、ソーシャル・サポート源としての人間関係、包括的学びや居場所としての意味があることが見えてきた。これらの考察はコロナ禍以前の研究でも述べられてきたことだが、今回調査したコロナ禍で大学生活を始めた

コホートの経験を通すことで、改めて大学生にとってそれらの要素が重要であることを示したと言えるだろう。

しかし、今回得られた結果がすべてコロナ禍という要因のみによって影響を受けたものなのかを厳密に判断することは難しい。また、これまでの大学生についての調査や、同時期を過ごした他学年の経験との比較などを通して見えるものもあるだろう。さらに重要なのは、コロナ禍の大学での経験が、学生の今後のキャリアやアイデンティティ形成にどのように影響していくかを長期的に捉えていくことである。引き続き、2020年度入学生というコホートに着目し継続的な・縦断的な調査を行う必要があるだろう。

註

¹ 佐藤他(2023)によると、「大学での新しい経験による揺さぶりがなく、高校生が延長していること」を表す。

² 項目4-19は、等分散が仮定できなかったため、Welchの t 検定を用いた。

参考文献

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Arizona, AZ: Oryx Press.

千島雄太・水野雅之(2015)「入学前の大学生活への期待と入学後の現実が大学適応に及ぼす影響—文系学部の新入生を対象として—」『教育心理学研究』63, 228-41.

福岡欣治・橋本幸(1995)「大学生における家族および友人についての知覚されたサポートと精神的健康の関係」『教育心理学研究』43(2), 185-193.

福岡欣治・橋本幸(1997)「大学生と成人における家族と友人の知覚されたソーシャル・サポート

- とそのストレス緩和効果』『心理学研究』68(5), 403-409.
- 半澤礼之 (2007)「大学生における『学業に対するリアリティショック』尺度の作成」『キャリア教育研究』25, 15-24.
- 畑野快・原田新 (2015)「大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ：心理社会的自己同一性に着目して」『発達心理学研究』25, 67-75.
- 武内清 (2008)「学生文化の実態と大学教育」『高等教育研究』11, 7-23.
- 文部科学省高等教育局長 (2020)『大学等における本年度後期等の授業の実施と新型コロナウイルス感染症の感染防止対策について (周知)』 (https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf) (2023年10月30日)
- 文部科学省 (2021)『新型コロナウイルス感染症に係る影響を受けた学生等の学生生活に関する調査等の結果について』 (https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf) (2023年10月30日)
- 中西勝彦・勝間理沙・佐藤万知 (2021)「コロナ禍の学生経験を把握するための調査設計に向けて—コロナ禍で行われた学生調査項目の整理を通じて—」『京都大学高等教育研究』27, 117-129.
- 沖清豪・遠藤健 (2022)「学生調査と学生生活調査の歴史的変遷—早稲田大学『学生生活調査』を中心に」『早稲田大学史記要』53, 9-28.
- 大久保智生 (2022)「第15回大会ワークショップ報告 大学生のオンラインの居場所を考える—リアルな居場所研究の知見から—話題提供 2」『環境心理学研究』10, 1-9.
- 佐藤万知・中西勝彦・勝間理沙・藤田風花・大野真理子 (2023)「コロナ禍の学生経験と大学観・大学生観—2020年度入学者のインタビューに基づいて—」『名古屋高等教育研究』23, 161-181.
- 田中孝平 (2021)「高校・大学間における教育接続タイプの特徴」『大学教育学会誌』44(1), 150-159.
- 東京大学 (2022)『2021年度大学教育の達成度調査報告書』 (<https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400202088.pdf>) (2023年10月30日)
- 和田実 (1992)「大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャルサポートの影響」『教育心理学研究』40, 386-393.
- 山田礼子 (2009)「日本版大学生調査による大学間比較」山田礼子編著『大学教育を科学する：学生の教育効果の国際比較』, pp.41-62. 東信堂.
- 山田礼子 (2014)「アクティブ・ラーニングを通じての学生の学びとそれを支える環境」『大学教育学会誌』36(1), 32-40.
- 全国大学生生活協同組合連合 (2022)『第57回学生生活実態調査概要報告』 (<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report57.html>) (2023年10月30日)

異言語コミュニケーションにおける機械翻訳の活用とグローバル人材育成

－ 日本人中上級英語学習者と機械翻訳のパフォーマンス比較から －

The use of machine translation in interlingual communication and fostering global competence: Based on a study of the performance of machine translation used by English learners in Japan

高橋秀彰（関西大学外国語学部）

Hideaki Takahashi (Kansai University, Faculty of Foreign Language Studies)

Abstract

Globalization has increased the necessity for appropriate communication skills for interacting with those with different linguistic and cultural backgrounds. In this context, the use of AI-based multilingual translation technology has become an important issue, as well as efforts to improve the foreign language skills of Japanese people. For example, the performance of various interpretation and translation services today is improving at an ever-increasing rate, and they have already been put to practical use in many areas. In this paper, I will compare the performance of upper intermediate-level English learners in Japan and ones using machine translation in speaking and translating. I will then discuss the potential use of machine translation in education for global competence and the necessity of foreign language learning in the future.

キーワード 機械翻訳、プリエディティंग、ポストエディティंग、多言語主義 / **Machine Translation, Pre-Editing, Post-Editing, Multilingualism**

1. はじめに

グローバル化に伴い、日本においても様々な領域で外国語による情報伝達の方法が模索されていて（観光庁、2018；菊澤、2020等）、外国語能力を向上させる取り組みと同時に、AI（artificial intelligence）を活用した多言語翻訳の活用も重要な課題になっている。今日ではDeepLやGoogle翻訳、VoiceTraなど多様な翻訳・通訳サービスが無料で提供されており、翻訳・通訳の精度が日進月歩の勢いで向上していることから幅広い領域で実用化されている。グローバル化を考える上では、日本語を母語としない人々とのコミュニケーションは避けられず、外国語の運用力はグローバル人材に求められる重要な能力の一つであると考えられる。一方で、AIの急速な進歩により機械翻訳（machine translation, MT）を使った翻訳・通訳

が可能となっている現状を考えると、外国語学習のあり方についてはMTの活用を抜きに論じることとはできない。

総務省（2020）は「グローバルコミュニケーション計画2025」を策定し、2025年には「文脈・話者の意図等を補う通訳」の実現を目指し、2030年には「シビアな交渉にも使える通訳」に向けた開発と実証を計画している。具体的な目標として、2025年に開催される日本国際博覧会（大阪・関西万博）において様々なデバイスを活用して同時通訳ができる体制作りが挙げられる。こうしたことを目標に、総務省は国立研究開発法人情報通信研究機構（NICT）への運営交付金を通じて多言語音声翻訳システムの高機能化を図り、重点対応言語（実用レベル）として日本語、英語、中国語、韓国語をはじめとする12言語¹での実用を目指す

としている。ここで挙げられた12言語中8言語がアジアの言語であり、アジアからの訪問者が8割以上を占める日本の現状を捉えた施策と考えられる。

一方、文部科学省は2018年6月15日に閣議決定された「教育振興基本計画」(2018)により、「英語をはじめとする外国語教育の強化に努め」、「国内外の様々な場において、外国語で躊躇せず意見」を述べられる能力の育成を目指すとしている。具体的には、「英語力について、中学校卒業段階でCEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)のA1レベル相当以上、高等学校卒業段階でCEFRのA2レベル相当以上を達成した中高生の割合を5割以上にする」ことが目標となっている。ここでは「英語をはじめとする外国語教育」との記述から、英語以外の外国語も強化の対象であるかのように見えるが、同計画では英語の記述に終始していることから、英語に特化した教育を目指しているのが実態であろう。このことは、2022年8月8日に文部科学省が発表した「英語教育・日本人の対外発信力の改善に向けて(アクションプラン)」からも明らかである。そこでは学校英語教育の底上げ、教員採用・研修の改善、大学入試・社会との接続、国際交流体験活動・文化発信の推進、海外留学の促進といった方針を打ち出している。

NICTが開発したVoiceTraは、TOEICスコアで900点相当(隅田、2022: 28)とされており、CEFRのB2レベルに相当すると考えられる。

文部科学省が全国の高等学校3,280校(627,104人)を対象に行なった「令和4年度公立高等学校における英語教育実施状況調査」(文部科学省、2022)では、高校3年生のうち48.7%(普通科や英語を専門とする学科など全体の平均値)がA2レベル相当以上と報告されている。そのうち実際に外部検定試験の級、スコア等を取得した生徒は30.2%にとどまっており、残りの18.4%は「それに相当する英語力を有していると英語担当教師が判断する生徒」(文部科学省、2022: 4)となっている。B1レベル相当以上は21.2%と報告されているが、同様に外部検定試験の級、スコア等を取

得した生徒は12.4%、残りの8.8%は「相当以上の英語力を有すると思われる生徒の割合」(文部科学省、2022: 4)となっている。高校3年次まで英語を学習しても生徒の8割近くがA2レベル相当以下という現実を受け止めるならば、MTを併用した外国語の運用法についても検討する価値があると考えられる。

本稿では、中上級レベルの英語学習者とMTを使用した話者の会話ならびに翻訳におけるパフォーマンス比較の実験結果を分析し、MTの発展に伴い外国語学習の必要性が低減するのか、またグローバル化に伴う多言語状況においてMTがどのような意味を持つのかという問題を考察したい。

2. 実験

実験では、(a) 英語圏への6ヶ月以上の留学経験があり、英語の検定試験でB2レベルの日本人大学生(英語専攻)5名(男2名、女3名)と、

(b) 英語圏への留学経験がなく、英語の検定試験でB1レベル以下の日本人大学生5名(男2名、女3名)の合計10名を被験者とした。被験者の一般的な学力の分散をできるだけ避けるために、大学生は3年次生と4年次生とし、同じ大学から協力者を募った。会話実験では、一人当たり10分間として、英語ネイティブスピーカーの面接者(大学専任教員)との一対一の対面での質疑応答を行った。被験者(a)はMTを使用せず、すべて英語で会話を行った。被験者(b)はMTを使用しながら会話を行い、被験者と面接者の双方がそれぞれの母語だけで発話することとし、MTを通じて会話する形式をとった。実験は2021年7月5日に行った。

質問内容は、(1) オンライン授業は対面授業と同じほど効果的に学べるか、またその理由は、(2) 電子書籍と紙の書籍のどちらを好むか、またその理由は、(3) 日本の将来に最も大きな影響を与えるのは科学の発展、文化の育成、道德教育のいずれかの3項目である。この質問について、面接者が、(1) 質問に十分答えられたか、(2) 会話は流暢に進められたか、(3) 英語は適切だったか、(4)

快適に会話ができたかについて 5 段階で評価し、最後に全体の印象について自由に記述した。

翻訳については、グローバル化時代における日本人の英語に関する 358 文字の文章（大学新聞、2004）を英語に翻訳する課題を被験者（a）5 名が行った。所要時間は 20 分間とし、英和辞典（紙媒体）の使用を認めた。MT では、VoiceTra は音声翻訳にのみ対応しているので、翻訳実験では Google 翻訳を利用した。合計 6 件（5 名+MT）の英訳（匿名）を、2 名の英語ネイティブスピーカー（大学専任教員）に評価してもらった。その際、評価対象となる英訳に MT による翻訳が含まれていることは、評価者には伝えなかった。

2.1. 会話実験の結果

インタビューを行ったネイティブスピーカーの評価は、MT を使わなかった被験者は平均 4.4（表 1）、MT を使った被験者は平均 3.1（表 2）であった。MT を使わなかった被験者については、おおよそ滑らかに発話しているが、フィラーが多く、文法のミスや不明瞭な発音が散見するとされながらも全体的に高評価であった。しかし、MT を使った会話では、相手と会話しているというよりも、スマートフォンと話している感じがするとのコメントがあり、平均 3.1 と評価は低かった。

表 1 MT なし

	A	B	C	D	E	平均
Q1	5	4	4	4	5	4.4
Q2	5	5	5	4	4	4.6
Q3	4	4	4	4	4	4
Q4	5	4	5	5	4	4.6
平均	4.75	4.25	4.5	4.25	4.25	4.4

A から E は被験者、Q1 から Q4 は質問

MT なしでは、いずれの被験者も総じて評価が高く個人差は小さかったが、これは被験者の語学力を B2 レベルで統一したことを反映しているためと考えられる。評価者が指摘した問題点として

は、質問に適切に回答できない場合があった、語彙の使い方が適切でない部分があった、発音が聞き取りにくいことがあった、会話の流れがスムーズでない部分があったなどが挙げられるが、会話が成り立たなくなるような重大な問題はなかった。

表 2 MT あり

	A	B	C	D	E	平均
Q1	4	4	4	4	4	4
Q2	3	2	2	2	3	2.4
Q3	3	3	3	3	3	3
Q4	3	3	3	3	3	3
平均	3.25	3	3	3	3.25	3.1

また、実験の結果、MT によるアウトプットは 6 ターンに平均 1 箇所の誤訳が確認されたが、理解不可能となる重度の誤訳はその半分程度で、MT の翻訳精度はかなり高かったといえよう。重度の誤訳については、いずれも聞き返すことで解決され、会話を継続できた。

2.2. 翻訳実験の結果

表 3 の被験者 A から E は大学生、F は MT である。大学生が行った翻訳に対する評価はいずれも低く、2 名の評価者（X、Y）による総合平均値は 10 点満点中 3.2 から 5.4 の間である。これに対して、MT による翻訳に対する評価は 7.8 と 8 と極めて高く、評価者の講評は「全体として、それぞれの文は正しく書かれており、使用されている語彙も適切である」、「全体として、小さなミスだけ」²となっていた。2 名の評価者により修正された箇所はいずれも別の箇所であり、明らかな間違いというよりは例文(1)、(2)のようなスタイル上の問題であった。

- (1) English as a means of international communication is becoming （削除：more and）more important than ever before.

(2) Will this be enough for Japan (挿入 : to survive) in the international community of the 21st century?

表3 翻訳実験でのネイティブ教員による評価

被験者	評価者	G	V	S	F	CE
A	X	6	5	5	5	5
	Y	5	4	4	4	4
B	X	6	5	4	6	6
	Y	4	3	3	4	3
C	X	4	4	6	6	5
	Y	3	4	3	3	3
D	X	3	4	6	3	4
	Y	3	3	4	3	3
E	X	5	6	4	4	4
	Y	5	4	4	4	4
F (MT)	X	8	9	8	7	8
	Y	7	8	8	7	8

G: Grammar, V: Vocabulary, S: Style, F: Fluency, CE: Comprehensive evaluation

(1) の原文は「国際的なコミュニケーションの手段としての英語が、これまでの時代とは比較にならないほど重要になってきている」であり、「比較にならないほど重要」の部分が MT では more and more と強調されていたが、評価者Xにより more に修正された。(2) の原文は「こんな有様で日本は二十一世紀の国際社会で十分やっていけるのだろうか」で、「やっていける」の意味を明示するために評価者Xにより to survive が挿入された。いずれもスタイル上の修正にとどまり、またもう一方のネイティブ教員は手を加えていないことから、不可欠な修正とまではいえない内容である。本実験では、B2 レベルの英語学習者が、20 分間かけて英和辞典を使いながら翻訳したが、ほぼ瞬時に行われる MT による翻訳の水準には及ばなかった。このように、文章の翻訳については MT の

高いレベルが確認された。

2.3. 被験者のフィードバック

まず MT を使わなかった被験者のフィードバックを見てみよう。

表4 被験者 (MT なし) のフィードバック

	a	b	c	d	e	f	g
A	9	6	9	10	6	7	9
B	7	7	9	10	9	4	7
C	7	4	8	8	8	6	3
D	6	8	10	3	2	7	8
E	9	7	9	6	8	3	8
平均	7.6	6.4	9	7.4	6.6	5.4	7

A-E は被験者、a-g は以下の項目

- 自分が伝えたいことを、英語で伝えることができた。
- 適切な文法や語彙を用いて、英語で表現できた。
- 相手の言うことは理解できた。
- 日本語ならもっとうまく説明できた。
- 日本語ならもっと内容を掘り下げられた。
- 自分の英語の会話力に満足している。
- 英語の会話力を向上させるために今でも努力している。

表4の通り、評価項目 a、b、c は、実験での英語による発話と聞き取りに対する自己評価に相当する。「c. 相手の言うことは理解できた」(受容)では平均 9 ポイントととても高かったが、「a. 自分が伝えたいことを、英語で伝えることができた」(産出)、「b. 適切な文法や語彙を用いて、英語で表現できた」では評価がやや低くなっており、受容はうまくできたが産出ではやや苦勞したことが伺える。「d. 日本語ならもっとうまく説明できた」、「e. 日本語ならもっと内容を掘り下げられた」には、被験者 D を除き、全体としていずれも肯定的に回答している。被験者 D を除いた平均値を見ると、「d. 日本語ならもっとうまく説明できた」は

8.5と極めて高く、「e. 日本語ならもっと内容を掘り下げられた」も7.8と高かった。この回答から判断すると、英語での会話では思考力がやや低下し、納得いく形でうまく説明することはできなかったと自己評価していることがわかる。「f. 自分の英語の会話力に満足している」については、6から7ポイントとあまり高くはなく、BとEの自己評価は特に低かった。ネイティブスピーカーによる評価では5名の被験者の評価にあまりばらつきはなかったことから、この評価は自らの理想値の違いによるものと考えられる。「g. 英語の会話力を向上させるために今でも努力している」については、被験者Cを除いてポイントはとても高かった。

表5 被験者(MTあり)のフィードバック

	a	b	c	d	e	f	g	h	i
A	6	8	9	10	6	10	2	3	10
B	7	7	10	8	7	7	3	2	10
C	7	6	8	10	8	10	1	2	10
D	8	9	10	10	8	10	2	1	10
E	7	8	9	9	10	9	6	4	9
平均	7	7.6	9.2	9.4	7.8	9.2	2.8	2.4	9.8

A-Eは被験者、a-iは以下の問

- 自分が伝えたいことを、MTで伝えることができた。
- 相手の言うことは、MTを通じて理解できた。
- MTを使う練習をすれば、もっとうまく言いたいこと伝えることができる。
- MTを使うことで、自力ではできない会話ができた。
- MTを使えば、自分の言いたいことを外国語で相手に伝えることができる。
- MTを使っていろんな言語の話者と会話してみたい。
- MTを使えば、外国語を学習しなくてもよい。
- 自分の英語力に満足している。
- 英語の会話力を向上させたい。

次にMTを使用した被験者のフィードバックを見てみたい(表5)。項目aからgはMTに対する評価に関連する内容で、今回の実験については、自分が伝えたいことを伝えることができる程度でき(a: 平均7)、相手のいうこともある程度理解できた(b: 平均7.6)と評価している。また、MTを使う練習をすればさらに向上させることができるだろうと期待しており(c: 平均9.2)、自力ではできない会話ができたと高く評価している(d: 平均9.4)。このようにMTへの評価と期待は高いものの、MTがあれば外国語学習が不要になるとは思っておらず(g: 平均2.8)、自分の英語力に満足もしておらず(h: 平均2.4)、英語の会話力を向上させたいとのポイントはとても高かった(i: 平均9.8)。自力でできないことができたことでMTを高く評価しながらも、自然な会話にはならなかったと認識したことから、自らの英語会話力を向上させたいと感じたのだろう。自由記述では、MTを高く評価しながらも、MTを使って自然な会話を行うのが困難であることから、海外旅行や道案内など限定的な用途で効果を発揮するだろうとのコメントが多かった。

3. 考察

3.1. プリエディット (pre-edit)

自然な発話では、話しながら考えを紡ぎ出していく過程を辿るが、MTを使用する際には自分が生成する文を思考で完成させてから発話する傾向が見られた。このように、MTによる翻訳の質と精度を高める目的で、インプットする元の文を加工する行為は「プリエディット」(pre-edit)と呼ばれる。

- 最近では.. パソコンを.. の画面を見ることが.. の機会が増えて・・・(.. は1~2秒の間)
- 私の名前は・・・です。
- 私は、えー、オンライン授業は対面授業ほど効果的だと思っていません。なぜなら、やはり直接会ってのコミュニケーションが大事

だと思うからです。

そのために、例えば (1) で見られるように、文節で思考のためのポーズが挿入され、不自然な間が生じることになる例が確認された。また、日本語としてはやや不自然な、英語から日本語に直訳したかのような表現が用いられることがあった。

(2) のように、会話の最初に名前を問われた際に、“My name is …” という英語の定型文を日本語にそのまま訳したような表現が使われた。理由を表す表現では、(3) のように英語の *because* に翻訳しやすい形の「なぜなら・・・から」が使用された。

今回の実験で確認されたプリエディットの MT 翻訳における有効性については、更なる研究が必要であるが、ガイドライン作成やその効果に関する研究は進んでいる。Sánchez-Gijón & Kenny (2022: 90-98) は、「語彙選択」(lexical choice) と「文構造・スタイル」(structure and style)「指示成分」(reference elements) に分けてガイドラインを提示している。語彙選択では、レジスターレベルでの語彙移行を避けることや稀な短縮形を避けることなど、文構造・スタイルでは短く簡潔な文や文を完結させること、能動態を使用することなどが挙げられている。指示成分では、グローバルな受信者を意識しながら、文化的指示対象に関連する暗黙的情報を、できるだけ明示的に表現することが求められている。しかし、こうした項目の全てが並列の関係にあるとは限らず、それらの連関をどう処理するかについてはさらなる検討が必要である。Miyata & Fujita (2022) は、短い文を作るよりも、指示する意味と文構造を明確にする方が重要であることを指摘している。また、文書翻訳でのプリエディットについては、MT の翻訳精度を高める効果がある一方で、いずれにせよポストエディットは必要なのでプリエディットの大きな労力に見合うかはわからない (Guerberof, 2020)。O'Brien (2022) はポストエディットの労力を時間的労力、技術的労力、認知的労力に分けて、認知的労力の測定が最も困難であり翻訳者の負荷を考える上で重要であると指摘

している。こうした労力を低減させるべく Miyata & Fujita (2017) はプリエディットの自動化を提唱している。このように、精度の高い翻訳を実現するためには、プリエディットとポストエディットの関係についても、MT の進歩を踏まえながら検討しなければならない。本実験では、被験者にプリエディットのガイドライン等は一切提示せず、各自の判断で MT を使用したため予期せぬ誤訳等が生じた。

3.2. MT 使用による会話の構造の変化

MT を使用することにより、会話にどのような変化が生じたかを考察するために、会話の構造を分析する。会話では、例えば [挨拶 - 挨拶] や [質問 - 回答] のように、問いかけと応答のターン (turn) から形成される隣接ペア (adjacency pair) が基本連鎖として挙げられる。ターンを構成する単位が TCU (turn constructional unit) である。その構成要素は FPP (first pair part) と SPP (second pair part) が基本となり、FPP (最初の発話) と、それに対する SPP (次の発話) の組み合わせの連鎖により会話が進行すると考えられる。隣接ペアには、FPP の前振りとして発話である前方拡張 (pre-expansion)、FPP 後に続く挿入拡張 (insert expansion)、SPP の後に発話され、FPP を終了させたり連続させたりする後方拡張 (post-expansion) が組み合わせることがある (Schegloff, 2007: 26)。こうした連鎖を終結させる発話は SCT (sequence-closing third) と呼ばれ、oh や okay など多様な形式や組み合わせから構成される (Schegloff, 2007: 118)。

実験の結果では、MT ありでは MT なしと比べて TCU が短く、隣接ペアの構造が単純で拡張が少ないことがわかった。表 6 から分かるように、10 分間の会話中で MT なしでは平均 104.6 ターンだったのに対して、MT ありでは 69.8 ターンと大きな差があった。MT を使用した場合、発話交代が起こる TRP (transition relevance place) は多くの場合 MT が翻訳を終えた時であった。一般的に発話者は、相手の反応をモニターしながら発

話を続けるが、うなずきや表情の変化などの非言語に加えて、バックチャンネル (backchannel)

(Yngve, 1970) による言語情報も重要である。バックチャンネルの会話における重要性が認識されていることから、コンピューターを通じての相互行為に組み込む取り組み (Ruede et al., 2018) も行われているほどである。相手が話し続けることを容認する短い発話である continuer (uh-huh, yeah など) (Jurafsky et al., 1998: 115) は、MT を使用すると相手の発話中に発することができず、MT のアウトプットに対しては極端に少なくなる。

表 6 会話実験におけるターン数

MT なし					MT あり				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
110	120	90	107	96	68	66	73	82	60
平均 104.6					平均 69.8				

自然な会話は短時間の間に思考の流れを言語化する過程の連なりとなるため、書きことばのように推敲を通じて構造化されたものとは限らない。こうした考えながら話す、話しながら考えるという過程で MT を使用すると、さらに MT が認識できるような文と長さを考慮するプリエディットの過程が加わることになる。MT 翻訳によるアウトプットのために、短い発話ごとに間を置く必要もある。そのために、MT に発話をインプットする前にできるだけ内容を構造化して、MT が認識できると思われるような「適切な文」を生成するために追加の思考が伴うことになる。そこでは、簡潔で明確な統語構造、方言やスラングの回避、明晰な発音を意識しながらのプリエディットに加えて、聞き手の反応をモニタリングするまでのタイムラグも生じることから、自然な思考の一時的な低下を招くことが推測される。この状況は高野他 (2003) がいう「不慣れな外国語を使用している時には、その外国語を使うのが難しいだけでなく、思考能力も一時的に低下する」状況に酷似している。この現象は「外国語副作用」(foreign language

side effect) と呼ばれており、「複数の複雑な情報処理を並行しておこなうと、片方または両方の処理の遂行能力が低下する」(ibid.) ことにより生じる。これに倣って、MT を使用しての会話では内容が深まらない状況を、会話における「機械翻訳副作用」(machine translation side effect) といえるだろう。機械翻訳副作用を緩和するには、使用者の MT 操作での習熟に加えて、MT の精度向上と、MT へのインプットからアウトプットまでの時間短縮 (リアルタイム翻訳への接近) が求められる。アウトプットまでの時間の短縮については、例えば英語とオランダ語のように、統語構造に近い言語間の翻訳ではかなりの程度可能と思われるが、日本語と英語のように構造が根本的に異なる言語間では限界があるだろう。発話と翻訳アウトプットの間に一定の時間差が生じると、自然な会話で取り交わされる間投詞などのディスコースマーカの挿入が難しくなる。この点は、具体的な情報伝達を目的とするリポートトーク (report talk) ではさほど問題にはならないが、双方の人間関係を構築しながら行うラポールトーク (rapport talk) (Tannen, 1990: 36) は成立しにくくなると考えられる。

会話を円滑に進めるためには話者間での継続的な確認行為が不可欠であり、そのために多様なディスコースマーカや笑いが挿入される。笑いは人類共通の音声行為・聴覚信号であり、ディスコース形成に重要な役割を果たしている (Provine, 1991: 115)。笑いの回数を「MT なし」と「MT あり」で比較すると、大きな違いが確認された。「MT なし」ではいずれも和やかに会話が進行し、10 分間に平均してそれぞれ面接者 4.8 回、被験者 4 回の笑いが確認された (表 7)。これに対して、「MT あり」では面接者は平均 2.8 回と少なく、被験者の笑いは全くなかった (表 8)。「MT あり」での面接者の笑いはいずれも MT の操作ミスや滑稽な誤訳に対するもので、会話の内容から発生したものではなかった。このことから、今回の MT を介した会話では、人間関係を構築しながら行われるラポールトークが難しかったことがうかがえる。

表7 笑いの数 (MT なし)

被験者	面接者の笑い	被験者の笑い	合計
1	3	1	4
2	7	8	15
3	5	6	11
4	5	2	7
5	4	3	7
平均	4.8	4	8.8

表8 笑いの数 (MT あり)

被験者	面接者の笑い	被験者の笑い	合計
1	5	0	5
2	1	0	1
3	3	0	3
4	4	0	4
5	1	0	1
平均	2.8	0	2.8

3.3. 多言語使用における MT 利用

グローバル人材に求められる能力の一部として英語力が挙げられることが多く、政府も日本人の英語力アップを目指した政策を展開している。確かに英語がリング・フランカとして重要であり、英語の習得は望ましいだろう。しかし、英語以外の外国語を軽んじていいということにはならない。例えば、日本国内における外国人雇用の状況を国別で見ると(厚生労働省、2022)、ベトナムが最も多く462,384人(外国人労働者数全体の25.4%)、次いで中国385,848人(同21.2%)となっているが、アジア出身在留外国人の誰もが英語に習熟している訳ではない。こうした状況からしても、国内では中国語やベトナム語などアジアの言語での話しことばと書きことばでの運用が必要となる場面もあるだろう。その際、個人が習得できる言語の数には限りがあるので、必要に迫られたらMTを使うことで多様な言語で情報のやり取りを行うことが想定できるだろう。特に書きことばの領域ではMTは現時点でも高い精度を備えているので、

今後は応用範囲がさらに拡大することが予想される。こうしたMTの使用方法、具体的には言語の選択、翻訳の適切性の判断、誤訳の最小化への工夫、誤訳が生じた際の責任対応などのガイドライン作成に関係組織が取り組む必要があるだろう。

話しことばについても、自力では外国語での伝達が困難な内容を、MTを活用すれば高い精度で相手に伝達することができることが今回の実験からわかった。MTの特徴を考えるならば、道案内、交通機関での案内、店での簡単な接客、緊急時の情報伝達などは実用レベルに達していることから、既に多言語で実践されており、異言語間でのコミュニケーション形態にはパラダイムの転換が生じているといえよう。このように伝達内容が明確なメッセージや事前に用意したメッセージを伝達するレポートトークでは威力を発揮するだろうが、人間関係を構築しながら行うラポールトークには少なくとも現時点では限界がある。ただ、レポートトークとラポールトークは常に峻別できるものではなく、両方が重なっている場合が多い(図1)。こうした会話の特性を考慮してMT活用の可能性を考える必要があるだろう。MTがさらに進歩したとしても、近い将来に外国語学習が不要になることは考えられないが、MTを活用した外国語学習と外国語運用の方法には変革が求められるだろう。

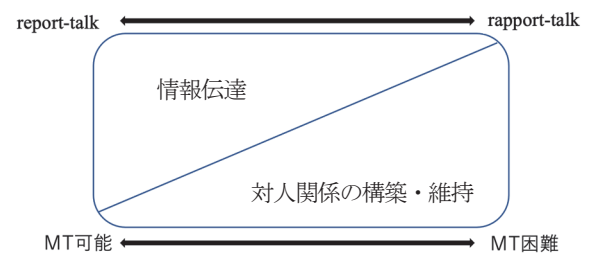


図1 MT 使用における report-talk と rapport-talk

4. 結語

日本人にとって英語習得が容易でないことは、前述の通り高校3年生のおよ8割がA2 (CEFR) 以下という状況からも明らかである。このことは他の指標にも表れている。EF English Proficiency

Index (2023) における 113 の国・地域を対象とした調査で 87 位の日本は、5 段階³のうち下から 2 つ目の Low Proficiency に位置付けられている。英語の運用力が身につかないのは、生活環境で英語を使う必要性がほとんどないことが大きな理由だといえよう。このように外国語をほとんど使わない、あるいはほとんど使う機会がないにも関わらず、その外国語を学び続けることを (Ammon, 1998: 193) は「言語地位の慣性の法則」と呼んだ。この問題には、外国語を使わないから語学力が低いということと同時に、語学力が低いから外国語を使わない(使えない)という両面があるだろう。基本的には必要性があるから外国語を学ぶのであり、外国語学習が必要だから使う機会を探すというのは本末転倒である。

MT は外国語での意思疎通を幅広く拡大できるので、MT を活用して外国語で情報の受信・発信を実践するための教授法開発が必要だと考えられる。これについては外国語学習の促進と反対の方向であり、外国語学習の動機を低下させるのではないかという懸念が生じるかもしれない。しかし、語学力が高くなるのを待つのではなく、まずは MT を使ってでも異言語話者とのコミュニケーションを促進することが先決である。外国語が苦手な異言語話者とのコミュニケーションを断念していた人でも、MT を活用することで、外国語でのコミュニケーションがある程度は可能だということを認識することが重要である。こうして異言語話者とコミュニケーションを重ねるうちに、新たな言語への学習動機が芽生えることも期待できる。また既に高い外国語能力を習得している人は、MT を活用することで、さらにその可能性を広げることができるだろう。自分が知っている外国語と MT を柔軟に組み合わせることにより、異言語話者との間で自力ではできないコミュニケーションが可能となる。自らの外国語能力と MT を駆使して異言語話者とコミュニケーションできる能力が、グローバル人材には求められよう。

註

1 タイ語、インドネシア語、ベトナム語、ミャンマー語、フランス語、スペイン語、ブラジル・ポルトガル語、フィリピン語。

2 “On the whole, the sentences are quite well-formed, and the vocabulary used is appropriate. Overall, only minor errors.”

3 EF English Proficiency Index (2023: 6-9)では英語力を、Very High Proficiency、High Proficiency、Moderate Proficiency、Low Proficiency、Very Low Proficiency の 5 段階に分類している。

参考文献

- 観光庁 (2018)『公共交通機関における外国人観光旅客利便増進措置ガイドライン』
(<https://www.mlit.go.jp/common/001257644.pdf>) (2023 年 12 月 26 日)
- 菊澤育代 (2020)「災害時に外国人が抱える課題 — 情報発信のあり方を考察する」『都市政策研究』21, 25-38.
- 厚生労働省 (2022)『「外国人雇用状況」の届出状況まとめ (令和 4 年 10 月末現在)』
(<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001044543.pdf>) (2023 年 12 月 26 日)
- 隅田英一郎 (2022)『AI 翻訳革命』朝日新聞出版.
- 総務省 (2020)『グローバルコミュニケーション計画 2025 ~多言語翻訳技術の高度化と社会実装の更なる進展へ~』
(https://www.soumu.go.jp/main_content/000678485.pdf) (2021 年 7 月 26 日)
- 大学新聞 (2004)『第 3 回 英語教育の抜本的革命を!』
(<https://daigakushinbun.com/post/views/251>) (2021 年 5 月 6 日)
- 高野陽太郎・柳生崇志・岸本幸一 (2003)「外国語副作用 - 言語処理を伴う思考の場合」『日本認知心理学会発表論文集 (日本認知心理学会第 1 回大会)』, 166-167.
- 文部科学省 (2018)『教育振興基本計画』
(https://www.mext.go.jp/content/1406127_0)

- 02.pdf) (2023年1月6日)
- 文部科学省 (2022)『英語教育・日本人の対外発信力の改善に向けて(アクションプラン)』
(https://www.mext.go.jp/content/20220808-mxt_kouhou01-000024386_01.pdf) (2022年11月6日)
- 文部科学省 (2022)『令和4年度「英語教育実施状況調査」概要』
(https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_kyoiku01-000022559_4.pdf) (2023年12月26日)
- Ammon, U. (1998). *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? English auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- EF Education First (2023). *Signum International AG 2023*,
(<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>),
(2023.12.30).
- Guerberof Arenas, A. (2020). Pre-editing and post-editing. In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow, & G. Massey (Eds.), *The Bloomsbury Companion to Language Industry Studies* pp.333-360. London / New York: Bloomsbury.
- Jurafsky, D., Shriberg, E., Fox, B., & Curl, T. (1998). Lexical, prosodic, and syntactic cues for dialog acts. *Proceedings of ACL/COLING-98 Workshop on Discourse Relations and Discourse Markers*, 114-120.
- Miyata, R., & Fujita, A. (2017). Dissecting human pre-editing toward better use of off-the-shelf machine translation Systems. In *Proceedings of the 20th Annual Conference of the European Association for Machine Translation (EAMT), User studies papers*, 54-59.
- Miyata, R., & Fujita, A. (2021). Understanding pre-editing for black-box neural Machine translation. *Proceedings of the 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL 2021)*, Kiev, Ukraine, 1539-1550.
- O'Brien, S. (2022). How to deal with machine translation: post-editing. In D. Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: empowering users in the age of artificial intelligence* pp.105-120. Berlin: Language Science Press.
- Provine, R., & Y. Yong (1991). Laughter: a stereotyped human vocalization. *Ethology* 89, 115-124.
- Ruede, R., Müller, M., Stüker, S., & Waibel, A. (2018). Yeah, Right, Uh-Huh: A deep learning backchannel predictor. In M. Eskenazi, L. Devillers, & J. Mariani. (Eds.), *Advanced Social Interaction with Agents* pp.247-258. Berlin: Springer International Publishing.
- Sánchez-Gijón, P., & Kenny, D. (2022). Selecting and preparing texts for machine translation: pre-editing and writing for a global audience. In D. Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: empowering users in the age of artificial intelligence* pp.81-103. Berlin: Language Science Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in Conversation Analysis, 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: women and men in conversation*, New York: William Morrow & Co.
- Yngve, V. H. (1970). On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 567-578.

謝辞

本研究は科研費(21K18351)の助成を受けたものである。

社会の基盤を支える先端技術の知識を文系教育のレイヤー層に導入する試み
 —科学リテラシーの育成、およびAIに対する誤解と社会的諸問題に焦点をあてて—
**How to introduce humanity majors to knowledge of advanced technology
 in layered education of literacy of science as the first-year experiences.**

森田亜矢子（関西大学人間健康学部）

Ayako Morita (Kansai University, Faculty of Health and Well-being)

要旨

本研究は、科学技術分野を専門としない文系学部の1年生60名を対象とする科学リテラシー育成の取り組みであり、学んだ知識や技能を専門以外の領域へ応用する力を育むことを目指して、どの知識を学ぶか（what to have）という制約を超え、どのようにあるべきか（how to be）を考察する授業を、初年次教育のレイヤー層に導入する授業開発の試みである。その主題は、自動運転技術である。はじめに、主題に関する知識量を確認し、先端技術を文系の文脈で考察したのち、ふたたび学生の知識量を測定し、両者の数値を比較して有意差を確認した。また、高等学校の教科書にあるAI技術の解説、および、AIに関する新聞記事数等の推移等を調べて考察を行った。その結果、AIに関する誤解が存在すること、文系学部でも先端技術の話題を用いた科学リテラシー教育が有効である可能性が示唆された。

キーワード 人工知能、初年次教育、フレームの再構築、文理融合、自動運転技術 / **AI (Artificial Intelligence), the First-Year Experiences, Restructure of Frames, Fusion of Humanities and Sciences, Autonomous Driving Technology**

1. 教育課題としての科学リテラシー

1.1. 科学に対する関心や意欲の低さ

OECDによる生徒の学習到達度調査（PISA）によれば、数学的リテラシー・科学的リテラシー・読解力の総合評価が高い生徒の比率は、OECDの平均13.1%に対して、日本は21.8%と高い（国立教育政策研究所、2019）。2022年度も、各評価のすべてにおいて、日本は世界トップレベルを維持しており、高得点層の割合が有意に増加した科学リテラシーの得点はOECD加盟国中1位である（国立教育政策研究所、2022）。

一方で、科学の専門職に就きたい高校生の比率はOECD平均を下回り、高成績層でも、OECDの平均20.6%に対して日本は5.6%と低い（国立教育政策研究所、2019）。成長著しいグローバルな分野の専門職を担う理系の学生の割合も日本は諸外国より低い（内閣府、2020）。中学生を対象とする調査では、科学に関連する活動量や、科学を

学ぶ楽しさや、科学がわかるという自信のすべてが、日本はOECD平均より低い（国立教育政策研究所、2016）。この傾向は、30年前ほどから繰り返し確認されており、科学リテラシーを育成する必要性が指摘されている（長沼、2015）。たとえ、学力に不足がなくても、自信が持てない領域とは距離を置きがちなものである。ましてや、文系の学生が科学に親しむ機会を得られなければ、先端技術の知識を自ら進んで学ぶ気持ちにはなれないとしても不思議ではない。

1.2. 文系の学生が科学技術を学ぶ意義

そうとはいえ、暮らしと技術との切り離せない関係に、文理の区分はない。暮らしを支える社会システムを構築する手段のひとつは、技術だからである。たとえば、時計技術は時を刻んで構造化し、電気技術は昼夜なく活動できる環境を作って暮らしの構造を変化させた。浄水技術は衛生観念

を変化させ、人の寿命を延ばし、産業を発展させ、清らかな水が遍在する生活空間を可能にした。

いまでは生活になじんだ技術も、人との関わりに改めて思いをはせれば、社会の根本的なしくみを確認することができる。暮らしと社会に対する理解は、学術の基礎をなす。よって、まさに社会を変革しつつある技術について学ぶことは、学術を学び始める学生たちの糧となるであろう。

1.3. 教育のレイヤー構造

文系卒の学生のうち、自分が学んだ専門分野の職業に就く学生の割合は低い。大学教育の核心が学術であることに揺るぎはないが、学んだ知識や技能を専門以外の領域へ応用する力を育むことも、今日の社会の主要な教育的ニーズのひとつである。そのために、どの知識を学ぶか (what to have) という制約を超えて、どのようにあるべきか (how to be) を考察する授業を、高等教育のレイヤー層に導入する手法が功を奏するであろう¹。

レイヤーとは薄い層のことであり、デザインを意味する用語でもある。地層もレイヤーであり、織り目や色彩を重ねて複雑な質感を表現する日本古来の技法や、エフェクトを重ねて絵を描く手法もレイヤーと呼ばれる。教育もまたレイヤー構造を持っている。個々の授業はまったく違う論理や概念に基づきながらも、重ねられた知識や体験は学生の記憶のなかで一つにまとまっていき、修得した知恵は人生の礎となる。すべての授業が記憶に残るわけではないし、インパクトも異なるが、各レイヤーは、大なり小なり、学びの姿勢に傾向を与える効果を持っている。

特定の知識の伝授のみが目的の授業であれば、一度で完結させることもできよう。他方で、科学リテラシーの育成を目的とする授業は、ただ一回で完遂するのは困難であり、成果がすぐに現れるとも限らない。むしろ、各授業をレイヤー構造の一部とみなし、スコープを拡大して継続的な教育的支援を行うことが有効であると期待される。

1.4. 文系の文脈によるフレームの構築

学生のなかで知識が有機的に結びつくためには、生きることと知識が接続される必要がある。その過程で生じる非連続的で発展的な理解の背景には、アブダクションによる類型性の発見がある。知的思考の中核をなす抽象的な知識の理解は、概念同士の類型性を把握することにより促進され (Sternberg, 1994)、知能 (intelligence) というとらえどころのない概念さえも、コンピュータによる情報処理モデルになぞらえれば、入力と出力のプロセスとして具体的に理解することができる。また、知能を生物学の神経系モデルになぞらえれば、ニューラルネットワークに着想を得て、知的ふるまいをする機械を作ることができる。

先端技術と社会システムの関係は、学ぶことと生きることの関係に通じる。この類型性を通して、どのようにあるべきか (how to be) という問いが浮かび上がる。こうした同型性を人文社会科学の文脈で検討し、新たなフレームを構築することが、新技術の社会的受容に必要であり、学術における文理融合の課題のひとつである (吉田, 2003)。

1.5. ユーザーのための科学リテラシー教育

科学知識を必要とするのは、市民も同様である。文理の壁を超えて、新時代の基礎知識ともいえる科学リテラシーを高めることは重要な教育課題とされ (内閣府, 2020)、高等教育機関においても、文系の学生に対する科学教育が開始されている。たとえば、山口他 (2013) は、危険から身を守るためのリテラシーと社会で活躍するための技能の双方が必要だとして、文系学部の新入生を対象に実験科目を開講している。長沼・松下 (2020) は、高校科学や高校生物の教科書に人文・社会科学系の文脈での記述が見当たらないことを憂えて、高校生向けの教材を開発している。

文科省と日本経済団体連合会との意見交換にもとづく資料によると、データを活用できる人材の不足数は、文科省の試算では3万人、経団連では20万人以上とされる (文科省, 2022)。日本は欧米に比べてユーザー側の人材が乏しく (文科省、

表1 中学と高校の教科書における人工知能（AI）の具体的事例、および、解説文のキーワード

		具体的事例（市民の暮らしとのかかわり）	近傍に記載のキーワード
公民	公民（中学校）	<ul style="list-style-type: none"> SNS上の災害情報を分析して災害対応に役立てる 過去の膨大な気象データから自然災害や購買行動を予測 地震発生を一瞬で分析して緊急地震速報や避難指示を迅速に発信 AIによる画像診断や、患者の遺伝子やカルテの情報から最適な治療法を提案 個人の購買情報をもとに、関心がありそうな商品をリコメンドする リアルタイムの多言語翻訳、無人コンビニの自動決済 人の声で操作できる家電製品や、対話型スピーカー（スマートスピーカー） 一人暮らしの高齢者宅にある冷蔵庫の扉の開閉情報から、健康状態を判断し、もしもの時は、離れて暮らす家族に通知する（見守り機能） 宅配するドローンやバスの自動運転 	ロボット、産業構造や就業構造の劇的変化、ドローン
	公共	<ul style="list-style-type: none"> 路線の需要や効率性をもとにバスを配車するデマンド型システム 膨大な購買行動データから財やサービスの過不足を把握 詳細な農地の規模や位置情報を解析してロボット活用に応用 リアルタイムの多言語自動翻訳、無人コンビニの自動決済 人に勝利する囲碁や将棋のプログラム、難関大学を目指す知的ロボット これまでにない新しい金融サービス（フィンテック）の提供 妊婦や子育て中の女性の就労を可能にするテレワークの調整 ＊ AIと協働して労働の効率化と生産性向上を図る、経済発展と社会的課題の解決を両立 	暗号資産（仮想通貨）、キャリア形成、コスト削減、技術導入のためのコスト、フィンテック、ロボット、Society5.0、深層学習、テレワーク、ベンチャー企業、ワークライフバランス
	倫理	<ul style="list-style-type: none"> 人の代わりに介護や危険な作業や自動車運転を行う 膨大なデータを処理し病気を早期発見する ＊ AIを悪用した犯罪のリスク、AIの誤作動による被害の責任の所在が不明確である問題 	科学技術社会、技術開発とニーズ、光と影、人間中心の社会、対話
	政治経済	<ul style="list-style-type: none"> 自動運転車や新しい金融サービス（フィンテック）の発展 ビッグデータの解析から新たな製品・サービスを開発 遠隔医療、遠隔操作のロボットによる手術、高度な画像診断 AI搭載のウェアラブルデバイスやスマートフォンのアプリで日々の健康を管理 深層学習によって人間を上回る判断を示す将棋や囲碁のプログラム 電力消費量を分析して再生可能エネルギーを含む電力需給を調整 自動運転車をリアルタイムで制御、無人店舗内でのロボット操作 高速大容量通信ネットワークで接続されたロボットや自動運転車が一斉に誤作動して、人の生命が脅かされたり、都市機能が停止したりする恐れ 宇宙やサイバー空間で拡大する軍事活動でのAIの利用、ドローンなどの無人機やAI兵器 ビッグデータの収集過程でのプライバシーの侵害や、責任の所在の不明確化の問題 農業への応用（ドローンによる播種、耕運や収穫の自動化） エネルギー・交通・医療・教育・商業等のインフラを効率的に運営できるスマートシティ ＊ これまで結びついていなかったさまざまな分野を結びつける 	暗号資産、ブロックチェーン、イノベーション、情報格差（デジタルデバイド）、一般データ保護規則、情報セキュリティ、スマートグリッド（次世代送電網）、プラットフォーム企業、深層学習、SNS、ウェアラブルデバイス、格差拡大、失業増加、労働生産性
地理歴史	地理総合	<ul style="list-style-type: none"> バリューチェーンおよびIoT/IoHのプロセスを高度化 世界の気象データから地域の天気を迅速かつ高精度に分析 工場の機械に設置されたセンサでビッグデータを収集して解析し、生産工程をスマート化する（故障の予知や予防、生産コスト低減、品質安定化、熟練工の技能伝承に役立てる） ハブ湾港における輸送の効率化 ＊ 生産管理や設計の業務、工業プロセスにおける相互の情報交換や制御 	IoH、情報格差（デジタルデバイド）、ビッグデータ
	情報	<div>情報Ⅰ</div> <ul style="list-style-type: none"> AIを搭載したロボットや自動運転技術で、少子高齢化、地方の過疎化などの課題を克服する ETCなどの高度道路交通システム（ITS: Intelligent Transport System）、自動運転技術 軍事や兵器に使われる可能性（AIの軍事利用） AIやAIを搭載したロボットが人間から仕事を奪う恐れ ＊ 機械学習やそれを用いた画像認識、音声認識、自動翻訳、自然言語処理、問題解決 ＊ ビッグデータを解析して実世界の課題解決のための情報を提供 <div>情報Ⅱ</div> <ul style="list-style-type: none"> 音声認識を利用したスマートスピーカー 気温や降水量などの気象データを分析してIoT機器を制御する 自動車の運転、画像診断によりがん細胞を発見する 短編小説の著作、絵画の制作、音楽の作曲などの創作活動をする （動的データの解析結果にもとづいて）ドローンやロボットを動作させる AIが学習するデータやアルゴリズムの設計に偏りがあると、そのAIが行う犯罪予測や企業の人事に関する判断において、人種や性別等への偏見が生じる（アルゴリズムの偏見） 	超スマート社会（Society5.0）、データ駆動型社会、ロボット、サイバー空間、シンギュラリティ、機械学習、深層学習、人間中心のAI社会原則
			知識基盤社会、データマイニング、データサイエンス、画像・音声認識、機械学習、イノベーション、教師あり/なし学習、ニューラルネットワーク、シンギュラリティ、深層学習、自然言語処理

注1 キーワードは、本文中でAIとの関わりが明示されているものに限り記載した。

注2 表には含めていないが、共通のキーワードとして、ICT、IoT、ビッグデータ、第4次産業革命、がある。

注3 参照した教科書は、次のとおりである。桐山孝信他（2022）『公共』（実教出版）、間宮陽介他（2022）『公共』（東京書籍）、谷田部玲生他（2022）『公共』（第一学習社）、菊地俊夫他（2022）『地理総合』（二宮書店）、松原宏他（2023）『地理探究』（東京書籍）、矢ヶ崎典隆（監）（2023）『新詳地理探究』（帝国書院）、諸富徹他（2023）『詳述政治経済』（実教出版）、中村達也他（2023）『最新政治経済』（実教出版）、杉田敦他（2023）『政治経済』（東京書籍）、谷田部玲生（編）（2023）『高等学校政治・経済』（第一学習社）、萩谷昌己（編）（2023）『最新情報Ⅰ』（実教出版）、萩谷昌己（編）（2023）『高校情報Ⅰ:Python』（実教出版）、坂村健他（2022）『高等学校情報Ⅰ』（教研出版株式会社）、江口勇治他（監）（2021）『中学生の公民—よりよい社会を目指して—』（帝国書院）、野間敏克他（編）（2021）『中学社会公民的分野』（日本文教出版）、矢ヶ崎典隆他（編）（2021）『新しい社会公民』（東京書籍）

2022)、文系の科学教育不足が問題視されている(文部科学省、2023)。ユーザー側、すなわち医療や福祉の関係者や、組織の管理職や地方自治体公務員等の人材は文系出身であることも多い。先端技術を開発するのは理系のエキスパートであっても、技術の導入と活用にはユーザーのリテラシーが必要である。こうしたことから、日本は、文理を問わない科学教育を推進しており、AI戦略は、その主力に位置付けられている(内閣府、2020; 文部科学省、2024)。

本研究は、文文学部の初年次生を対象に、AIに関する科学リテラシー教育を行うための授業開発の試みである。

1.6. 教科書における人工知能(AI)の記述

文文学部の学生は、高校卒業までの間に、主題に関してどのような知識を学んでいるだろうか。新学習指導要領(文部科学省、2019)で共通教科の必修科目に追加された「情報I」や「公民」では、暮らしと社会を変革しつつあるAIやIoTなどの先端技術や情報技術(ICT)の話題に光を当てている。AIとは無縁に思えるかもしれない「地理」や「倫理」等の複数科目の教科書にも、先端情報技術に関する記載がある。

科目別の指導要領をみると、科学技術やAIにもっとも関心を寄せている「公民」では、AIなどの先端科学技術の利用と人の生活や社会のあり方を思索できるよう指導すること、とある。「公共」では、自立した主体として懸命な判断を行うために知識を身につける必要性が示されており、よりよい社会の形成に参画する能力を育成するために、法や政治や経済の知識を学習させること、また、AIの進化による産業構造の変化に対応する力を育むこと、とある。「倫理」では、知識基盤社会と科学技術の高度化に関わる事象への理解を深めて思索できるよう指導すること、「政治経済」では、イノベーションを生み出し、人の仕事を代替して多様な生き方を可能にする技術としてAI、およびフィンテックやロボットに関する知識を学ばせること、「農業」では、AIなどの先端技術の進展に

対応した話題を取り上げること、「世界史」では、知識基盤社会の展開と課題を理解するためにAIに関する知識を学習させること、とある。

表1に掲げるのは、筆者が入手できた高等学校教科書におけるAI関連の記述を、具体例を中心にまとめたものである。参照した図書は、ふたつの総合大学の図書館がそれぞれ所蔵する30冊の教科書である。このうち、最新の学習指導要領にもとづく教科書が23冊、このうち、高等学校の教科書が20冊である。AIについて特筆するのは、活用した先端技術とそれを取りまく社会の動きに中学校の公民3冊と、高等学校の6科目14冊の、計17冊であった。2011年から2014年にかけて出版された教科書²で、入手可能なもののうち、AIについて特筆するものはなかった。

新学習指導要領の改訂の経緯には、Society5.0という新時代の到来が理由として挙げられている。AIは、スーパーコンピュータや量子技術と共にSociety5.0の特徴とされる仮想空間と現実空間の高度な融合を実現する基盤技術である。これらの技術は、環境の変化や脳の信号等を読み取り解析可能なデータに変換するセンサー技術、超高速な演算による予測やシミュレーションを行うことができるスーパーコンピュータや自律的に学習するAI、高精度の遠隔操作を可能にするロボット技術等として具体化されている。

こうした先端技術の一つに自動運転技術がある。AIによる自動運転技術は、人や車や道路をつなぐ強じんな情報網である高度道路交通システム(ITS: Intelligent Transport System)の一部として、一人ひとりの多様な幸せ(Well-being)のあり方を実現する未来のライフラインを構築すると期待されている(経済産業省、2021; 総務省、2023)。

そこで本研究では、近い将来に交通システムを変革するとされる自動運転技術にフォーカスし、AIや、それを取りまく社会の変化について、文文学部の初年次生がどの程度の知識を持っているか、また、どの程度を習得できるのか、調査を行った。

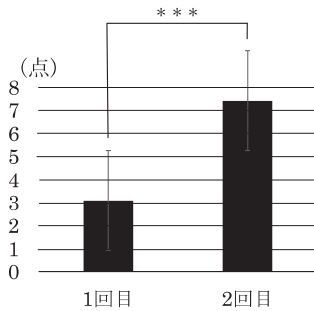


図1 平均点の比較

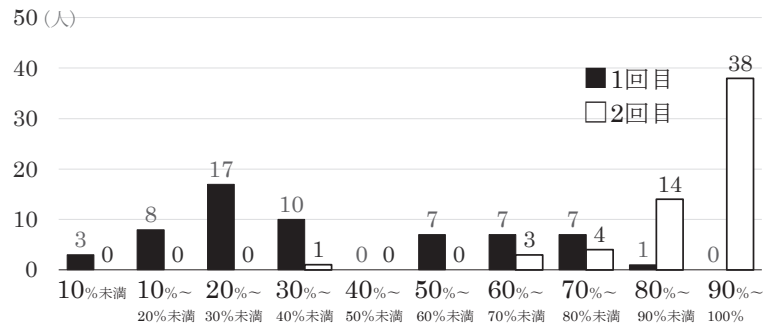


図2 第1回調査と第2回調査の得点率の分布の比較

2. 調査方法

調査は、2023年10月および12月に実施した。調査対象は、都市部にある総合大学の文系学部 of 1年生4クラスであり、留学生1名を含む60名（男性33名、女性27名）である³。同一内容の調査を、授業の冒頭と終了直前に、それぞれ実施した。回答に要した時間は5分未満であった。

調査協力者は、AIや自動運転技術に関する記述の正誤を問う8個の質問に対して、「正しい」「間違い」「知らない／聞いたことがない」のなかから1つを選んで回答することが求められた。記述の内容と質問項目数は、次のとおりである。

- (a) AIの特性（2問）
- (b) 自動運転技術のレベルおよび法制度（3問）
- (c) 自動運転技術と関わる社会的課題、および、AIや先端技術が社会システムに及ぼす影響（3問）

学生たちは、第1回調査を受けた後、AI技術を搭載した自動運転車に関する文章を3回に分けて読み、読解テストを3回受験した後、第2回調査を受けた。読解テストは、5択問題が6問、2択問題が3問、計9問の文章題で構成されていた。

調査はオンラインで実施した⁴。第1回調査の後に読解テストを含む授業があり、その後に第2回調査が切れ目なく実施されるため、学生たちは、(a)～(c)の8個の質問だけに意識を集中して答えを暗記できる状況ではなかった。また、質問項目をメモすることはできず、調査直前に質問項目を見返して字面だけを暗記することはできなかった。一方で、主題に関する初出の専門用語や時事問題の解説は講義に含まれており、授業を通して理解

が深まるようにデザインされていた。

第2回調査終了後には、先端技術について学ぶ意義に対する自由記述を求めた。

3. 結果

1つの質問に対する正答を1点、誤答を0点として8個の質問に対する点数の合計を算出した値を個人の得点とした。得点に対して行った分析は、等分散の検定、および、対応のあるt検定である。第1回調査と第2回調査の平均点を図1に示し、個人の得点率の分布を図2に示す。第1回調査の平均点は3.48 (SD=1.78)、第2回調査の平均点は7.42 (SD=0.98) であり、差は有意であった ($t(59)=23.65$, $p<0.00$, $d=14.15$, 95% CI [7.06, 7.78])、第2回調査の平均点はチャンスレベルより有意に高かった ($t(59)=18.65$, $p<0.00$, $d=3.49$)。

男性の第1回調査の平均点は2.76 (SD=1.79)、女性は3.48 (SD=1.72) であり、第2回調査では男性が7.52 (SD=0.71)、女性は7.30 (SD=1.23) であった。有意な性差はなかった。これをふまえ、次節以降では男女を区別しない。

第1回調査と第2回調査における正答、未知、誤答のそれぞれの回答率を表2に示す。

4. 考察

4.1. 知識量と理解度の向上

第2回調査では、すべての問いの正答率が90%を超えており、第1回調査より有意に高く、かつ、チャンスレベルを超えていた。PISAが示すように、得点の高さが苦手意識の低さを意味するわけ

では必ずしもない。しかし、授業後の学生たちの自由記述に対する共起ネットワーク分析（図 3）の結果は肯定的表現で構成されており、一般的に理系の領域とされる先端技術の話題であっても、文系の学生が苦手意識をもたずに専門知識を習得し、社会との接点を一度で理解したことを示す。

4.2. AI に対するイメージ

全 8 問中 7 問において「知らない／聞いたことがない（以下、「知らない」とする）」という回答が誤答を上回った。このうち 5 問において「知らない／聞いたことがない」が 4 割を超え、さらに 3 問では最多を占めた。このことより、学生たちにとって、AI や自動運転技術などの知識は耳慣れないものであったと判断できる。彼らが中学校に入学した 2017 年前後、AI を重要事項として解説する教科書は少なかったであろう。彼らが高校生になると、AI を搭載した製品が市場をにぎわせたことが新聞記事件数の増加傾向（図 4）から見て取れるが、高校生にとって、市場の話題は縁遠く感じられたかもしれない。自動車を購入する年齢に至っていない彼らが自動運転技術に関する情報

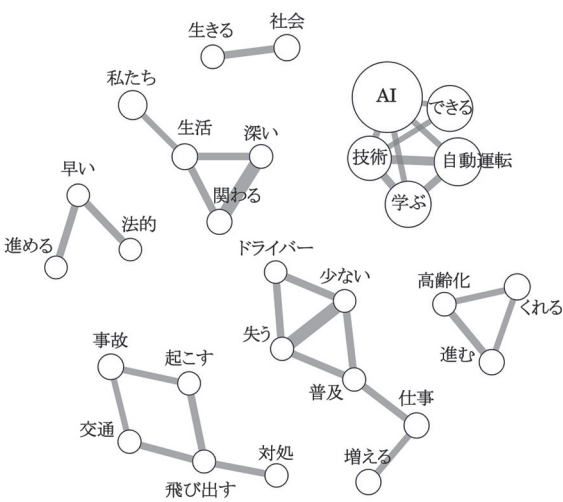


図 3 授業終了後の記述に対する共起分析⁵

を収集していないのは自然である。よって、半数以上の項目で「知らない／聞いたことがない」という回答が誤答を上回ったことは不思議ではない。AI に関する 2 つの質問のうち、問 1 は誤答が最多（45.0%）であり、問 2 は「知らない／聞いたことがない」が最多（40.0%）である。この 2 問に正答するためには、50~60 字前後の正しい記述に混入された 2 文字の誤り（「倫理」や「感情」）を見つけ出さねばならない。そのためには、倫理

表 2 第 1 回調査と第 2 回調査の正答率と誤答率の比較

		第1回テスト			第2回テスト		
		正答	未知	誤答	正答	未知	誤答
1	ChatGPTなどの会話が可能なAIの開発が進むにつれ、豊かな感情を持つAIが続々と誕生している	26.7%	28.3%	45.0%	91.7%	0.0%	8.3%
2	今日のAIは、過去の裁判事例のすべてを覚えて瞬時に計算できるほど演算能力が高く、人間より信頼性が高い倫理的判断を下せる。	33.3%	40.0%	26.7%	95.0%	0.0%	5.0%
3	オックスフォード大学の経済学者のフレイとオズボーンは、2030年代前半には、人類の仕事のおよそ半分がAIや機械に奪われると予測した	53.3%	40.0%	6.7%	93.3%	1.7%	5.0%
4	警察による交通安全の取り組みが強化され、ヒューマンエラーによる交通事故件数が著しく減少した結果、今日の交通事故原因の大半は機械の動作不良（ブレーキの故障など）となっている	40.0%	36.7%	23.3%	90.0%	0.0%	10.0%
5	AI技術のめざましい発展により、高度な自動運転が実現可能となり、日本では、2023年4月に自動運転車レベル4の公道での運用が可能になった	23.3%	56.7%	20.0%	91.7%	0.0%	8.3%
6	条件を満たす道路上で、すべての運転操作を自動運転に任せて、運転手がいらない状態で客を乗せて走ることができる車は自動運転レベル4である	16.7%	70.0%	13.3%	90.0%	0.0%	10.0%
7	レベル3の自動運転車では、安全走行中に運転手がスマートフォンでゲームをしても処罰の対象にならず、事故を起こしても運転手が起訴されることはない。	50.0%	41.7%	8.3%	90.0%	1.7%	8.3%
8	自動運転技術は、物流サービスの向上や、渋滞の緩和をもたらし、わたしたちの暮らしをよりよくすると期待されている	65.0%	26.7%	8.3%	98.3%	0.0%	1.7%
平均		38.5%	42.5%	19.0%	92.5%	0.4%	7.1%

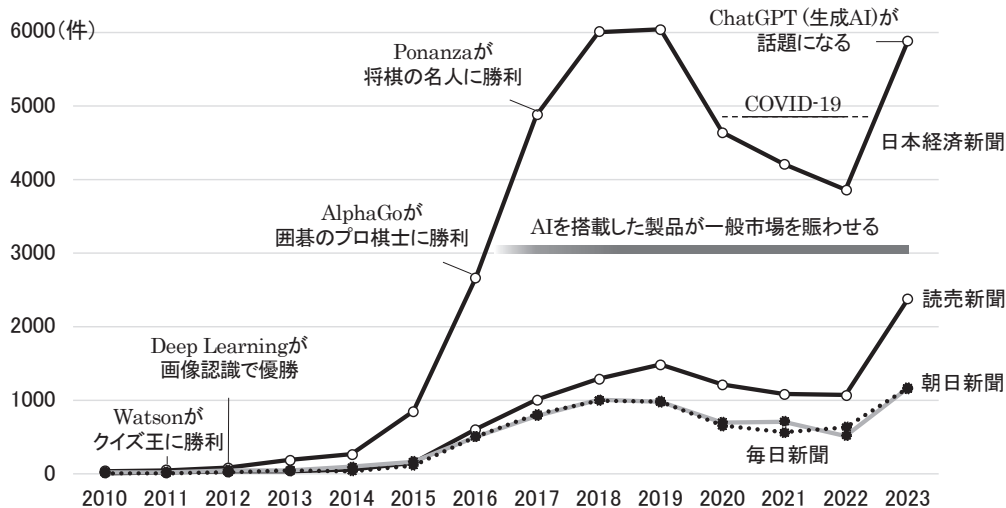


図4 AI（人工知能）に関する新聞記事事件数の推移

注1 見出しまたは本文に「AI（人工知能）」というキーワードを含む記事を数えた。

注2 記事検索には、朝日新聞、日本経済新聞、毎日新聞、読売新聞の4社のデータベース（朝日新聞クロスサーチ、日経テレコン、毎索、ヨミダス）を用いた。

注3 検索対象は、デジタル配信される記事を含む本紙全体とした。

注4 産経新聞のデータベース（産経新聞データベース）には検索条件の詳細設定がないため調査対象から除外した。

や感情の定義を生きることと関連づけて理解し、近年のAIの特性を把握し、AIに対するよくある誤解を知っている必要がある。

倫理とは、個人や文化的共同体の価値観を含む概念であり、その判断は、自然科学のような世界共通の法則によらない⁶。現代のAIの情報処理能力は、驚異的な水準に達しているのだが、演算能力と倫理的な信頼性は直接的関係にはない。よって、AIが「人間よりも信頼性が高い倫理的判断を下せる」という問2の文章は誤りとなる。

もっとも誤答が多かった問1において、誤答率（45.0%）が「知らない／聞いたことがない」（28.3%）を上回ったことは、「豊かな感情を持つAIが続々と誕生している」という誤解の存在を示唆する。誤答率が25%を超えるのは、AIに関する問題のみであり、いずれも積極的に誤答していることから、「これなら知っている」という感覚が、学生たちに強くあったと考えられる。その誤解は、世間の誤解にもとづく可能性がある。

新聞記事事件数の推移（図4）を見ると、2016年ごろから見出しや本文にAIを含む記事数が顕著に増加しており、とくに社会・経済的文脈で注目

されていることがわかる⁷。これにより、AI技術の価値やおもしろさが市民に理解されやすくなった一方、科学知識や技術の情報伝達は不十分であるとする記者の自己反省的な論述（長倉、2017）は、教育に期待される役割を浮かび上がらせる。

AIの開発にはおよそ70年の歴史があり、身近な技術にもAIが組み込まれているのだが、その技術がAIによるものだと認識されることはまれであった（人工知能学会、2021）。AIという技術の存在が脚光を浴びるようになったのは機械学習の進展に始まった第3次AIブームからである。

1997年にチェスの対戦でIBMのDeep Blueが人間の世界チャンピオンに勝利したできごとは、人類の知能を超える機械というイメージとともに華々しく報じられた。21世紀には、大容量データの高速処理技術やインターネットの普及によって機械学習がさらに進展し、ウェブ上の膨大な言語データから知識を学習するAIが人間のクイズ王に勝利すると、翌2012年には、深層学習を利用したAIが画像認識において過去のAIをはるかに超える性能を発揮した。2016年にはボードゲームの最難関と評される囲碁の対戦でAIがプロ棋士

に勝利を収め、2017年には、将棋の対戦でAIが人間の名人に勝利した。これらの事実は、明確なルールがあり全情報が開示されるボードゲームのような良定義問題において、人類をしのぐ能力をAIが着実に獲得してきたことを示す。

こうした特化型AIの快挙が報じられるうちに、いつしか、汎用性が高いAIの実現が間近であるという期待と恐れが徐々に高まり「いよいよAIが人類を超えて神になる」という未来予測が専門家によって語られるようになった。専門家でない人々は、人類を支配する超越者のようなAIや、人間のような意思や感情を持つロボットを描いたフィクションを通して、AIという用語を耳にすることが増えた。2018年頃からはシンギュラリティの話題を報道する記事が散見され、AIのお告げを請う演出で視聴者を喜ばせる企画が人気を博するようになり、それこそがAIの特徴だという風潮が醸成されていった。こうしたAIに対する世間の誤解に子ども時代から触れて育った学生たちにとってAIはどことなく既知感を抱かせる対象であり、その結果として誤答率が押し上げられたと推測する。たしかに、良定義問題では、AIは人間を超越する性能を発揮できる。しかし、生活空間のように複雑系に属する空間で公理が弱い状態での意味の理解においてAIの性能は不十分であり、問1や問2の文章は不適切である。正しい知識があればフィクションとして楽しめる演出の数々が誤解の遠因になったとすれば、それは時代の加速的変化に対応して行われた制度改革の狭間の世代に彼らがあたるせいかもしれない。

主題に対するポジティブな態度は、問8「自動運転技術がわたしたちの暮らしをよりよくすると期待されている」に対する肯定率の高さ(65.0%)にもうかがえる。これに対して、否定的回答は1割未満(8.3%)であった。彼らが先端技術に親和的な若者世代であり、先進国の都市部にある大学に通学し、安全と安心を享受しやすい環境で暮らしているという条件は、技術に対する肯定的態度や期待感を育むのに十分といえる。

一方で、AIにはネガティブな受け止め方も存在

する。たとえば雇用との関係である。社会的文脈では、AIの発展が職業構造を変化させ、人の仕事を奪う未来が語られやすい。職種のおよそ5割が自動化技術に代替されるという未来予測(Fray & Osborne, 2013; フレイ・オズボーン、2016)は、高等学校の一部の教科書にも紹介されている。AIに関する質問のうち、問3がもっとも正答率が高いのだが、AIの特徴よりも、雇用が喪失するリスクのほうが印象強く伝えられている現状は、未来を生きる若者にとって望ましいとはいえない。

フレイとオズボーンによれば、車両の運転士のように規則正しい動作を繰り返す仕事は、かなりの確率でコンピュータに代替される一方で、医療や教育や国際協力などに携わる仕事は、代替されにくいという。後者に共通するのは、いまだAIが苦手とする感情や倫理やケアの領域を専門とする点である。その点に鑑みるならば、自動運転技術が進化しても、人が担う運転業務はなくなるだろう。なぜなら、モビリティ技術は生活の基盤を支え、人命に関わるシステムに依存するからである。モータライゼーション化が運転士を必要としたように、AIによる自動運転技術の普及は、AIのふるまいを管理しコントロールする仕事を創出するだろう。新技術をどのように社会システムに組み込むのかは、人が考えるべき主題であるが、学ぶべきことが多い高校の必修教科目のなかで、こうした主題について踏み込んだ考察をするのは容易ではないと推測される。よって、高等教育のなかで改めて取り扱う意義があるといえよう。

4.3. AIと交通システムに対する知識

4.3.1. 先端技術による交通事故被害の軽減

交通事故の主要な原因は、ヒューマンエラーである、という問4の正答者数は半数未満であった。

警察庁によれば、令和4年度の交通事故件数は300,839件、負傷者数は356,601人、死者数は2,610人である。重大事故の件数は減少傾向にあり、2022年の事故件数、負傷者数、および死者数は、平成元年と比較して半数以下に減少しているが、依然として、尊い命が犠牲になっている(警

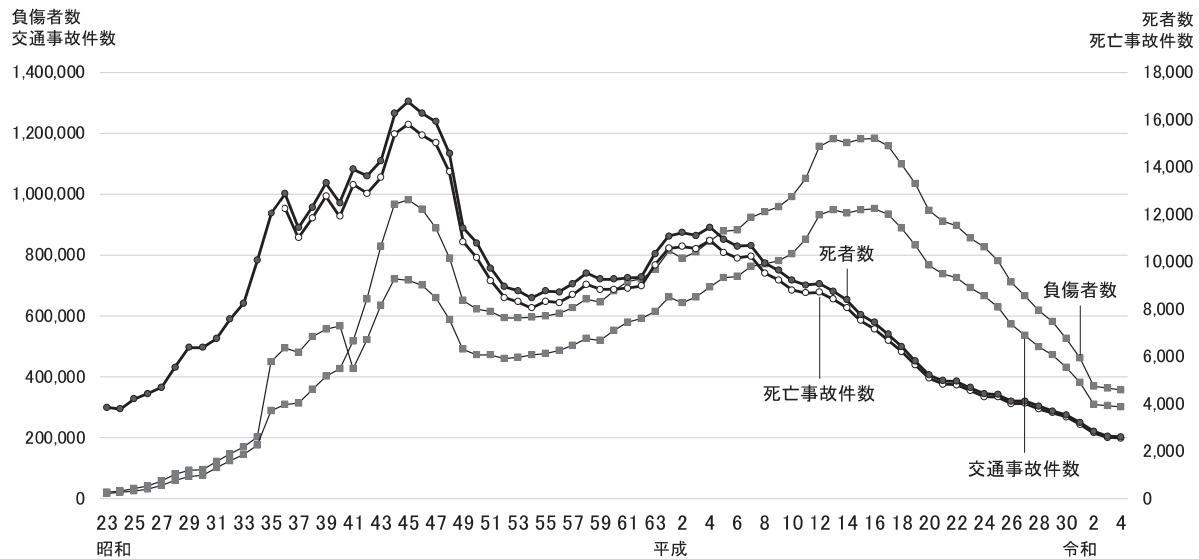


図5 交通事故の件数と死傷者数の推移（警察庁（2023）のデータを元に筆者が作成）

- 注1 算出に用いた人口は、各年の前年の人口であり、総務省統計資料「人口推計」（各年10月1日現在人口（補間補正を行っていないもの。ただし、昭和23年及び24年は補間補正人口であり、国勢調査実施年は国勢調査人口による。））による。指数は昭和45年を100とした値である。
- 注2 昭和46年以前は、沖縄県を含まない。
- 注3 昭和40年以前の件数は、物損事故を含む。
- 注4 昭和34年以前は、軽微な被害事故（8日未満の負傷、2万円以下の物的損害）は含まない。

察庁、2023）。重大事故を減らすためには、危険運転や悪質な運転に対する厳罰化だけでなく、環境整備等の複数の対策を講じる必要がある（服部、2007）。警察による取りしまりの徹底や交通安全教育⁸の継続的实施により、事故被害は減少傾向にある。さらに、国や企業は30年以上にわたり先進安全自動車（ASV: Advanced Safety Vehicle）の開発と実用化を推進してきた（内閣府、2023）。

モータリゼーション社会の到来は、便利な生活だけでなく頻回な事故をもたらした。そのため、関連企業は車両の安全性能の向上に注力し、被害の軽減を図った。平成元年から平成中期にかけて、自家用車を所有する人口が増加し、交通事故件数と負傷者数は漸増する（図5）。一方、これと対照的に、死亡事故の件数と死者数は減少を続ける。平成に入り次々と開発された先進安全技術（ASV）が事故全体に占める重大事故の比率を下げ、事故被害の軽減に貢献したからである。

今日では広く普及するエアバッグシステムとシートベルトや、リアカメラ、オフセット衝突に強い安全性能を備えた車両やABSは、重大事故の被害から人々を守ってきた。さらに、1990年代

後半から商品化された技術、たとえば、障害物の接近を検知すると自動的にブレーキを作動させる衝突被害軽減ブレーキ、車線逸脱を予防して安定した走行を補助するレーンキープアシスト、車間距離を維持しながら前走車両に追従して自動走行するアダプティブクルーズコントロールなどには、初期のAIの技術が応用されている。自動運転車では、これらの複数の技術が調和して機能し、自律走行する。路面の状況、車間距離、走行速度等の、環境情報は刻々と変化するため、膨大な量の動的データを瞬時に解析する能力と、非構造的データから学習して適応する能力が求められる。これを実現できると期待されているソフトウェア技術がAIである。

4.3.2. 高度道路交通システム（ITS）の推進

自動運転車が安全に走行するためには、障害物を検知しながら自律走行できなければならない。これには、ミリ波レーダーや、赤外線を活用した高度なセンサ技術、GPSによる即時位置情報処理、高精度の画像認識技術等の先端技術が応用される。さらに、人の居住空間で頻発する不規則な事象に

対応するための高度な情報システムが活用される。たとえば、路肩に停車する車の影にいる人の姿はセンサだけでは感知できないため、人や車やモノなどの街全体が情報を相互に通信することが必要である。突発的な渋滞や、局所的な気象の変化、周辺の歩行者や二輪車の動き、前方車両の急制動などの動的情報に加えて、道路工事などの準動的情報など、街全体から発信される膨大な量の情報を反映したダイナミックマップの標準的な運用が前提となる。このため、行き交う車と人間と道路が通信しながら協調運転を行うためのIoT技術と、それを可能にする高速大容量通信網の実現に向け、AIを活用したITS (Intelligent Transportation System) の整備が始まっている。

一方、依然として残る課題はヒューマンエラーである。車両同士の事故では、出会い頭の事故、正面衝突などが多い(警察庁、2023)。また、日本は、交通事故死亡者に占める歩行者の比率が多く、被害者が交通法を遵守していても事故被害に遭うケースが多い(警察庁、2022、2023)。こうした事故にはヒューマンエラーが絡んでおり、不注意や居眠り運転や運転専念義務違反などのエラーの防止にAI技術が有効であると期待されている。

ただし、懸念されるのは、自動化技術がすべてを代替してくれるという誤解からくる油断である。技術者がどれほど高性能のシステムを開発しても、運用の際に生じるヒューマンエラーは、技術者には防ぎきれない。高度なシステムの不適切な運用は、暮らしを不便にするだけでなく、事故の原因になることもある。簡単な技術だと思われているシートベルトでさえ、正しく骨盤にかませて装着しなければ、事故時に腹部を損傷する原因となる。事故時にドライバーの胸部を守るエアバッグは、事故の衝撃を感知すると猛スピードで膨らむため、シートベルトで上半身を固定しなければ、膨張中のエアバッグに上半身を強打して、ドライバーのダメージを拡大する。こうした事故を防ぐため、現在ではエアバッグを単独では使用できない仕様へと変更されている。まして、一つの指令で複雑なシステムを稼働させる先端技術が、その性能を

十分かつ安全に発揮するためには、ユーザー側のリテラシーが不可欠であり、自動運転技術も例外ではない。こうした点においても、問4の知識は重要である。

警察庁によれば、交差点の信号の有無は、事故件数を大きく左右する(警察庁、2023)。見慣れた信号も、技術が支える交通システムの一部である。そこに信号があることによって、数知れない人の命が守られてきた経緯を思うとき、誰かがそこに信号が必要であると判断して設置した英断が人命に与えた影響の大きさを知ることができる。

近い将来には、自分で技術開発を行うわけではないユーザー側の市民が、先端技術や、AIを活用する自動運転システムの運用に関する重要な決定を担う機会が増えるだろう。文系の学生にとって、先端技術やそれを活用するシステムの適切な運用、および、ユーザー側の意識を高める重要性を考察することは、よりよい社会と個人のWell-Beingに対する思索を深めることにつながると期待される。

4.3.3. 自動運転技術のレベルと法改正

日本は、世界に先駆けて、先端テクノロジーを応用した交通システムを社会実装する取り組みを行っている。2020年には、レベル3に達した自動運転車の国内発売が、世界で初めて認可された⁹(日本経済新聞、2020)。また、2023年5月からは、レベル4の自動車が公道を走っている¹⁰。

自動運転レベルとは、SAE国際ナショナル(SAE International, 2021)が定めた評価基準である。この基準は、あらゆる道路を走行できる自動運転システムの最高水準をレベル5と定め、走行できる領域は限定的だがドライバーの乗車が不要となる水準をレベル4(ブレインオフ)、条件を満たせばハンドル操作をシステムに任せられる水準をレベル3(ハンズオフ)としている。また、常にドライバーがハンドル操作を担う必要があるものの、ドライバーを支援する複数の機能が協調的に作動する状態で装備されたレベル2、別個に作動するレベル1、上記のいずれにも該当しないレベル0に分けられている。レベル1と2に該当

する自動車は運転支援車と呼ばれ、レベル3以上であれば自動運転車と呼ばれる。

2019年、自動運転車に対応した道路交通法が制定され、2020年には、緊急時にハンドル操作に戻る義務があるものの、レベル3以上の自動運転車の車内においてドライバーがスマートフォンを操作しても処罰の対象となくなった。2021年には、ドイツがレベル4に対応した法改正を行い、日本も翌年に新たな法改正を行って、レベル4の自動運転車が公道を走れるようになった。

また、2020年には、磁気誘導線を道路付属物に位置付けるための道路法や道路特措法等の改正が行われ、雪などの悪天候で路面状況が悪くても車と道路が交信して走行する路車間通信を行うための道路整備が可能になった。上述のような法整備に伴い、実証実験が各地で進められている（国土交通省、2022；経済産業省、2023b）。

レベル4の自動運転車がすでに公道を走行している事実を知る学生の割合は、3割未満であった。自動運転技術に関する3つの質問に対して「知らない／聞いたことがない」と回答した学生の割合は、平均でも5割を超えている。SNS等を介して多量の情報に接している学生も、こうした話題と接触する頻度は低いようである。

問7は事故時の責任の所在に関する問題であり、ハンドル操作をシステムに任せても良いレベル3の自動車であっても、事故時には責任を問われる恐れがある、という、ひねりのある質問である。自動運転技術に関する3つの問題のなかで、問7だけ正答率が高い。その理由を、他の2つの問題の正答率の低さをもとに推測すると、事故時には運転手が責任を問われて当然であるという通念にもとづく回答の結果であると推測することができ、ひねりが効かなかったことにより、偽の偽は真、という結果になったかもしれない。

自動運転車の社会実装に向けた技術的基盤の確立や制度的な対応はほぼ終了したとされるが、安全性や事故時の責任の所在に関する問題には、まだ多くの課題が残っている（内閣官房、2023）。こうした問題を考える能力は、科学リテラシーの

一部である。文系の学生にとって、自動運転技術のレベル自体は魅力的な知識に思えないであろうが、その技術が自分たちの未来の暮らしと関わることや、よりよい社会のあり方を考察するために必要であると知ることができれば、それらの知識を難なく学習できることが本研究で示された。

4.3.4. 交通手段の確保と人手不足の解消

人々の自由な遠距離移動を可能にした自動車は、先端技術によって安全性と燃費を一段と向上させ、クリーンエネルギーを導入して環境問題に対応し、社会システムを支えてきた。いま再び、先進自動車技術が人や物の流れと社会システムを変え始めている。

現代社会において、自動車（バスや自家用車等）は、電車と並んで地域の主要な移動手段である。国勢調査によれば、通勤や通学の交通手段における自家用車の交通分担率は約5割であり、バスは3割超である¹¹（総務省、2022）。とくに、地方部では、移動を自動車に頼らざるを得ず、交通手段の確保は重要な課題である。

1998年に開始された運転免許の自主返納制度は、代わりとなる身分証発行制度を導入して以降、市民の理解を得つつあり、令和元年からの4年間の返納件数は200万人超である（警察庁、2022）。この制度によって事故被害が縮小すると見込まれているものの、返納者の4割超は行動範囲が比較的広い75歳未満の人々であるため、移動手段の確保が重要な課題である。適度な社会活動は健康維持に有効であり（荒井、2014）、生きがいの創出に必要であると指摘される。高齢者でなくとも、移動手段の喪失は社会参画を妨げ、心身の健康を悪化させる恐れもある。

ところが、市民の移動手段である一般路線バスや地域の鉄道事業者の大半が赤字であり、少子化による人口減少や地方部の過疎化の進行によって、今後さらに経営環境が悪化すると予測されている（国土交通省、2018b）。自動運転車の導入は地域交通の課題を解決する施策であり（国土交通省、2018a）、地域づくりの一環として実証実験を行う

地方公共団体を対象に補助金が交付され、各地で運用が開始された¹²。自動運転技術は、持続可能な移動サービスや、生活必需サービスの構築にも役立つと期待されており、経済産業省は人口減少に伴う将来的な輸送力不足に対応するため、自動運転車両の開発や社会実装に挑戦する民間団体への助成事業を継続している¹³。

都市圏においても、自動運転バスは、乳幼児を連れた保護者や後期高齢者などの地域住民の移動手段として、また、採算が取れない路線の問題を解決する手段として期待されており、市街地での実証実験や、定期運行が各地で行われている¹⁴。地域を巡回するバスに加えて、交通網同士の接続や、駅から目的地までのラストワンマイル輸送も視野に、利用者の需要に応じた巡回ルートや配車時刻を AI が管理するデマンド型システムを導入して効率化を図る計画も進められている。

一例として、大阪メトロの 2035 年の将来構想¹⁵では、都市の未来型交通システムを支える要素として、自動運転車の 24 時間運行やサブスク型サービス等が描かれている。2021 年 3 月に開始された市内のデマンド型バスサービスは、2024 年 1 月現在、大阪キタを含む 5 つのエリアに対象が拡大されている。自動運転技術は、物流界の人手不足や高速道路の渋滞を解決する手段としても、期待されている（経済産業省、2021, 2023a）。

経済産業省によれば、今年度中には新東名高速道路の一部区間等において広範囲の自動運転専用レーンを設定し、専用無線を配備する計画があり、全国 100 箇所、自動運転車によるサービスを、5 年以内に開始する方針（経済産業省、2023a）が示されている。

新技術の導入が待望されるとき、その背景には、経済的事情や社会的ニーズがある。新技術を文系の文脈で学ぶことは、こうした社会の課題を考察する足掛かりとなり得る。

5. 今後の教育的課題

OECD による科学リテラシーの定義¹⁶の特徴は、科学リテラシーを、単なる知識の有無ではな

く、「科学する」という認知的な技能としてとらえている点であり、その例に挙げられるのは、科学や技術に関する論理的な議論に主体的に携わる力である（国立教育政策研究所、2022）。そのためには、対象の知識が必要である。AI や自動運転技術のように理系の領域で扱われる科学技術に対して、文系学部が苦手意識を持たずに習得できるのか、今後どのような教育的取組が必要なのか、を明らかにすることが高等教育においても重要な課題である。

本研究では、AI による自動運転技術や、それを取りまく社会の動きについて、文系学部の 1 年生が予め保有する知識を確認したのち、文系の文脈で自動運転技術に関連する基本知識を学びながら考察を加え、理解の到達度を調査した。その結果、先端技術を専門としない文系学部の学生であっても、その技術に関する論理的な議論に自ら進んで携わるために必要な基本知識を習得し、学習する意義を理解できることが示された。

本研究で用いた教育的手法は、先端技術を文系の文脈で表現することにより、技術の理解と問題の設定を促す方法である。アブダクションというこの手法は、帰納や演繹による通例の科学的手法とは異なり、不連続的なブレークスルーを必要とする（吉田、2003）。どちらも、科学リテラシーに欠かせない思考のプロセスである。なぜならば、科学や技術に関する論理的な議論に携わるためには、科学知識を抽象的な言語で語る力だけでなく、意味を読む力が不可欠であり、技術と社会の関係を暮らしの文脈で理解して、両者の間に同型性を見出す作業をとおして、噛み砕くように理解する力が必要だからである。この授業では、自動運転技術を生活者の日常体験の一部として語り直し、幸福や Well-Being などの文系概念と結びつけて紹介した。この手法は、中学校の教科書における科学技術的知識の導入法と同型であるが、認知的要求は高度である。

知の深さ（Deep of knowledge）と問いの難度は異なる（国立教育政策研究所、2019）。知識自体の専門性は高度でなくても、関連する概念や対立

する複数の主張を理解して考察する課題は、高度な認知能力と知の深さを要求する。本研究では、科学技術の専門用語の多用を避け、技術を具体化したうえで、文系学部で扱う専門的諸概念と関連づけて考察した。この手法をとった理由は、概念理解の初期段階では概念と体験を接地させることが有効であり、連綿と続く教育の営みのなかで、その有効性が示されてきたからである。

かつて、技術のプロセスはブラックボックスで構わなかった。なぜなら、多くの人にとって技術はパッケージ化された領域限定的な道具であったからである。しかし、AIの進化に伴い、プロセスの高度化や効率化が実現する一方、これまで人が担ってきた判断や意思決定の領域にAIが進出し、ユーザー側の人が、自分でも知らない間に他人の生命や人生に影響を与える選択を行う状況が増えると予想される。科学技術なくしては暮らせない今日の社会において、科学リテラシーは、理系という学問の枠を超えて重要性を増している。

AI技術には、社会を変革する力がある。その力に見合った新たな知恵を、社会は必要としている。人が徒歩で移動するしかなかった時代、交通事故の被害は大問題ではなかった。これに対して、車や電車や飛行機などの高度技術は、社会に自由をもたらす生活を便利にする一方で、扱いを誤れば大事故を起こしかねない。新技術の導入は社会を豊かな方向に変革してきたが、その過程で大きな犠牲を伴ってきたことも事実である。また同時に、技術を扱う人々の知識と思慮が、数々の事故を未然に防いだことも事実である。

自動運転技術は、これまで運転を苦手として携わらなかった人々や、自らハンドルを握らない人々が判断を担う状況を増やすだろう。システムが高度化しても、それを操作する人間のエラーは起こりうる。エラーに対応する強じんなシステムの構築は技術者が担うとしても、ユーザーは過ちの影響範囲を知るために、技術の特性を知ることが必要である。眼に見える機械（ハードウェア）を入手すれば問題が解決するわけではなく、眼に見えないプログラム（ソフトウェア）を使うのは

ユーザーであることを自覚することが、エラーの予防に有効である。そうとはいえ、ネットワークの巨大化により市民が保有する科学技術の影響力が増す一方、情報処理の高度化によってプロセスが見えにくくなり、専門家が専門知識を抽象的な概念で語らねばならない場面が増えている。こうした状況で、文系の学生が専門分野の学びと並行して科学にも関心を持ち、日進月歩の先端技術の話題にまでアンテナを張るのは、容易ではない。そこで、この研究では、文系学部の初年次教育に先端技術の話題を取り入れる授業の開発を試みた。科学リテラシーと呼ぶのに相応しい知識量や専門の深度は主題や状況によって異なるため、本研究で設定した到達目標や手法が、すべての文系学生に最適とは限らない。本研究はあくまでも有効な授業デザインの一事例を提示するものである。

先端技術が変える未来を正確に予見することは難しいが、未来のためだけに学ぶのではなく、学ぶことが、いまを生きることと接続できるような教育の取り組みが必要である。社会と暮らしが技術に支えられてきた事実と現状を把握し、その実現の過程に介在する技術の特性を学ぶことは、よりよい社会と個人のありかたを本質的に考えることに資するであろう。科学リテラシー教育は、ただ一度の授業で完成するものではなく、主題を変えつつアプローチを重ねることにより知の厚みを増していくべきものである。その具体的手法の開発は、なお今後の課題である。

註

- 1 この表現は、E. フロム（佐野哲郎（訳）（2020）『生きるということ』紀伊国屋書店）も用いているが、本稿では、両概念を有機的関係としてとらえ、what to haveの対象を有形物に限定しないなど、用語の使用法が異なるため、直接的な引用を避けた。
- 2 参照した教科書は、高等学校の公民5冊、理科1冊、中学校社会の公民1冊、の全7冊である。
- 3 性別の人数は大学の情報システムに登録された情報をもとに算出した。

- 4 AI や自動運転技術に対する科学リテラシーを測定するために、本調査で用いた質問項目数や、正誤を判定させる選択式の回答法は十分とはいえないが、調査のために割ける授業時間には限度があるため、簡便に実施できる少数項目のオンラインアンケート法が適切と判断した。
- 5 ユーザーローカル (<https://ui.userlocal.jp>)
- 6 人の命に関わる道徳的判断が、教育水準や政治的思想、宗教、年齢、性別などの属性ごとに比較可能であるとする報告の中には、自動車運転をテーマとする大規模な国際調査 (Awad et al., 2018) もある。彼らの研究は、究極の選択を用いた思考実験であり、彼らの研究結果を現実の問題に直接適用することには慎重であるべきだが、自動車運転においても道徳的判断に多様性が存在することを示唆する資料である。
Awad, E., Dsouza, S., Kim, R., Schultz, J., Henrich, J., Shariff, A., Bonnefon, J-F., & Rahwan, I. (2018). The moral machine experiment. *Nature*, 563(7729), 59-64.
- 7 2010 年から 2016 年までの AI に関する記事の動向は長倉 (2017) を参照した。
- 8 全日本交通安全協会サイトより「主な事業：2. 交通安全教育の推進 一生涯教育を目指してー」(https://www.jtsa.or.jp/about/about_action02_1.html#idx)
- 9 国土交通省「国内初！運転者を配置しないレベル 4 での自動運転移動サービスの開始について」(https://www.milt.go.jp/report/press/jidosha07_hh_000448.html)
- 10 高速道路での渋滞中にドライバーに代わって自動運転を行う機能を装備した本田技研工業の車両であるレジェンドは、2017 年にレベル 2 として初めて認可されたベンツ S クラスに続き、世界初のレベル 3 の自動運転車として認定された (国土交通省、2020)。
- 11 利用交通手段が 3 種類以内の人を対象に、常住地人口から算出した値である。
- 12 国土交通省「中山間地域における道の駅等を拠点とした自動運転サービス」(<https://milt.go.jp/road/ITS/j-html/automated-driving-FOT/index.html>)。
- 13 令和 6 年 1 月現在、国土交通省はレベル 4 自動運転サービスの実現に向けた実証実験を公募中であり、地域公共交通の維持や改善を目的とする実証実験も別途公募予定としている。経済産業省では、モビリティ DX 推進のための公募を継続中である。
- 14 読売新聞 2022 年 10 月 18 日「自動運転バス 開発加速 JR 西など」、朝日新聞 2024 年 1 月 12 日「自動運転バス、筑波大を走る」、中日新聞 2024 年 1 月 16 日「自動運転車、名古屋市内で定期運行へ 10 月から名駅↔舞鶴」
- 15 Osaka Metro「都市型 MaaS 構想『e METRO』について」(https://www.osakametro.co.jp/company/page/20220628_emetro.php)
- 16 OECD による科学リテラシーの定義は、「思慮深い市民として、科学的な考えを持ち、科学に関連する諸問題に関与する能力」であり、そのために必要な能力は、現象を科学的に説明する力、科学的探究を評価し計画する力、データと証拠を科学的に解釈する力、である。

参考文献

- 独立行政法人情報処理推進機構 (2023)『第 3 回 デジタル人材育成推進協議会資料 高等教育における情報処理技術者試験の活用について』(https://www.meti.go.jp/shingikai/mono_info_service/digital_suishin/pdf/003_s02_00.pdf) (2024 年 1 月 4 日)
- Fray, C. B., & Osborne, M. A. (2013). The future of the employment: How susceptible are jobs to computerization? *Technological forecasting & Social change*, 114, 254-280.
- 服部朗 (2007)「道交法改正と違反の抑止」曾根威彦・田口守一・野村稔・石川正興・高橋則夫 (編著)『交通刑事法の現代的課題：岡野光雄先生古稀記念』, pp.561-579. 成文堂.
- 人工知能学会 (編) (2021)『人工知能学大辞典』共立出版.

- 経済産業省 (2021) 『令和3年版科学技術・イノベーション白書』
- 経済産業省 (2023a) 『デジタルライフライン全国総合整備実現会議中間とりまとめ』 (https://www.meti.go.jp/policy/mono_info_service/digital.architecture/lifeline_kaigi/dai2_0915/torimatome_0922.pdf) (2024年2月16日)
- 経済産業省 (2023b) 『国内初！レベル4での自動運転移動サービスが開始されました』 (<https://www.meti.go.jp/press/2023/05/20230522004/20230522004.html>) (2024年1月5日)
- 警察庁 (2022) 『運転免許の申請取り消し(自主返納)件数と運転経歴証明書交付件数の推移』 (https://www.npa.go.jp/policies/application/licence_renewal/pdf/rdhtransition_r04.pdf) (2024年1月20日)
- 警察庁 (2023) 『令和4年中における交通死亡事故の発生状況及び道路交通法違反取締り状況について』 (<https://e-stat.go.jp>) (2023年12月29日)
- 警察庁 (2023) 『令和5年上半期における交通死亡事故の発生状況』 (https://www.npa.go.jp/publications/statistics/koutsuu/jiko/R5kamihanki_bunseki.pdf) (2023年12月29日)
- 国土交通省 (2018a) 『中山間地域における道の駅等を拠点とした自動運転ビジネスモデル検討会』 (<https://www.milt.go.jp/road/ir/ir-council/automatic-driving/>) (2024年2月14日)
- 国土交通省 (2018b) 「令和元年版国土交通白書」
- 国土交通省 (2020) 『世界初！自動運転車(レベル3)の型式指定を行いました』 (<https://www.milt.go.jp/report/press/content/001372477.pdf>) (2024年1月5日)
- 国土交通省 (2022) 『自動走行ビジネス検討会報告書 version6.0』 (<https://www.mlit.go.jp/jidoshsha/content/001480321.pdf>) (2024年2月14日)
- 国立教育政策研究所 (2016) 『OECD 生徒の学習到達度調査』 (<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>) (2024年1月14日)
- 国立教育政策研究所 (2019) 『生きるための知識と技能7: OECD 生徒の学習到達度調査(PISA) 2018年調査国際結果報告書』 明石書店。
- 国立教育政策研究所 (2022) 『令和4年度全国学力・学習状況調査報告書』 (<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/data/22qn.pdf>) (2024年1月11日)
- 国立教育政策研究所 (2023) 『PISA2022のポイント』 (https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf) (2024年1月10日)
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』 東山書房
- 文部科学省高等教育局 (2022) 『デジタル人材育成等に資する取り組み』 (https://www.mext.go.jp/content/20221223-mxt_senmon01-000026605_02.pdf) (2024年1月4日)
- 文部科学省高等教育局 (2023) 『デジタル人材の育成等について(政府予算関連等)』 (https://www.meti.go.jp/shingikai/mono_info_service/digital_suishin/pdf/003_01_00.pdf) (2024年1月4日)
- 文部科学省 (2024) 『数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度(リテラシーレベル)』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00002.htm) (2024年2月25日)
- 長倉克枝 (2017) 「マスメディアから見た“AI”と専門家から見た“AI”のギャップを越えて」『人工知能』32(6), 949-953.
- 長沼祥太郎 (2015) 「理科離れの動向に関する一考察—実態および原因に焦点を当てて—」『科学教育研究』39(2), 114-123.
- 内閣府(数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度検討会議) (2020) 『「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度(リテラシーレベル)」の創設について』 (<https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/suuri/suuri.html>) (2024年1月4日)
- 内閣府 (2023) 『令和4年度交通事故の状況及び交通安全施策の現況 令和5年度交通安全施策

- に関する計画』(2023年1月5日)
- 内閣官房(2023)『デジタル行財政改革のこれまでの取り組み等について』(https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/digital_gyozaikaikaku/kaigi2_siryou1.pdf) (2024年2月16日)
- 日本経済新聞 2020年11月11日『ホンダ、自動運転「レベル3」発売へ 世界初の認可』(<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO66084010R11C20A1XA0000/>) (2024年1月5日)
- SAE International. (2021). Taxonomy and definitions for terms related to driving automation systems for on-road motor vehicles: J3016_202104 (https://www.sae.org/standards/content/j3016_202104/) (2024年1月4日)
- 総務省(2022)『令和2年国勢調査』(<https://www.stat.go.jp>) (2024年1月20日)
- 総務省(2023)『自動運転時代の「次世代のITS通信」研究会中間取りまとめ』(https://www.soumu.go.jp/main_content/000894774) (2023年1月5日)
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1994). *Encyclopedia of human intelligence*, NY: Macmillan Publishing Company.
- 吉田民人(2003)「文理の融合を目指して——一つの仮説的試論——」『学術の動向』8, 17-23.

付記

本論文は、2021年度関西大学学術研究員制度の助成を受けた研究成果の一部です。

大学生に対する質問紙調査をもとにした
高等教育におけるオンデマンド授業デザインの提案
Suggestions for on-demand instruction in higher education
Based on a survey of college students

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

紺田広明（福岡大学教育開発支援機構）

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Hiroaki Konda (Fukuoka University, Institute for the Development and Support of
Higher Education)

要旨

本研究では、大学のオンデマンド授業に関する質問紙調査を学生に実施した。調査の結果、約8割の学生は「オンデマンド授業に満足している」と回答し、「毎週提供される」オンデマンド授業を最も好んだ。講義映像に関してはスライドがあると講義内容を分かりやすいという理由で「教員の映像とスライド」と「教員の音声とスライド」を好む学生が多かった。またオンデマンド授業で一方的な講義映像の提供だけではなく、小テスト、ミニレポート、掲示板などの学習活動と組み合わせ、双方向の場を提供している教員が多いことも示された。一方、復習や質問をしたりして自律的に学ぶと回答した学生は約半数で、学習プロセスを支援する必要性が指摘された。

キーワード オンデマンド授業、オンライン授業、ICT教育、高等教育 / **On-Demand Courses, Online Courses, ICT Education, Higher Education**

1. 研究の背景

2020年以降、高等教育においてオンデマンド授業が容易に実施できる環境が整備された。教員らは講義を動画として提供する能力を得て、対面授業の開始後も、必要に応じてオンデマンド授業を継続して実施している（山内、2021）。大学において、こうしたオンデマンド授業の効果が確認され、研究知見も提供されている（例えば森・松下、2021）。また文部科学省（2020）はコロナ禍以後においても、すべての授業を対面授業に戻すのではなく、授業の一部をオンライン授業として継続的に実施することを提案していることもあり、今後はオンライン授業のよさと対面授業のよさを生かしたカリキュラム設計が期待されるだろう。

コロナ禍においては九州大学、関西大学、京都産業大学などの大学がオンデマンド授業を含むオンライン授業に対して全学的な調査活動を実施している（九州大学、2020；関西大学教学IRプロ

ジェクト、2020；京都産業大学学長室IR推進室2021）。これらの調査は急ごしらえで実施したオンライン授業に対して、「学習者が学ぶことができるのか」や、「学習者が抱える課題」などについての調査項目が中心であり、学習の質保証や課題に対する解決策を見出すために実施されていることが多かった。その結果、各大学は学習の質保証を確認したり、課題への対応策を提供したりしている。

現在は急ごしらえのオンライン授業ではなく、通常の対面授業と同じように、オンライン授業をカリキュラムに組み込む大学が増えてきた。例えば、福岡大学では2021年度から15回授業のうち1回（福岡大学、2023）、同志社大学では2024年度から15回授業のうち2回はオンデマンド授業を受講することになっている（同志社大学、2023）。同志社大学では、第1回目の授業がオンデマンド形式で、シラバス、授業内容、当該科目を履修す

ることによって育成できる能力などに関する授業が行われる。その後、2回目から14回目までは対面授業で、2回目のオンデマンド授業は第13回目の授業が終わった後から、成績評価が終わるまでに実施される。2回目のオンデマンド授業では、授業の総括や試験の振り返りに関するフィードバックが提供される。オンライン授業の中でも、とりわけオンデマンド授業は講義する場所や時間を問わずに行うことができるため、コロナ禍以後もこうして継続して実施する大学がある。

オンデマンド授業は講義映像をネット上で提供する授業とひとくくりにはできない。例えば活用される講義映像は音声や映像のみの講義映像、音声や映像とスライドを組み合わせた講義映像など、さまざまな種類が存在する。また、オンデマンド授業と組み合わせた学習活動やオンデマンド授業の提供方法に関しても、多様な形式が考えられる。

このような背景から、オンデマンド授業に関して、どのような講義映像や学習活動が望ましいのか、また提供方法はどうかあればよいのかについて、オンデマンド授業を受講している学生に対し調査をして、オンデマンド授業の実態を把握し、今後のオンデマンド授業に活かす必要があるのではないか。これらを明らかにすることで、質の高いオンデマンド授業のデザインに役立てることができると考える。

2. 研究の目的

本研究の目的は、大学においてオンデマンド授業を受講する学生を対象に質問紙調査を行い、オンデマンド授業の提供方法、オンデマンド授業に関連する学習活動や学習経験、オンデマンド授業に関する満足度について明らかにし、オンデマンド授業のデザインについて提案を行うことである。

3. 研究の方法

大規模私立大学 A 大学において、2022 年秋学期に教職科目を受講する学生 94 名を対象にアン

ケート調査を行った（岩崎・紺田、2023）。回答者は2、3年生を合わせて90名（96%）で、そのほかは4年生、修士課程などが4名であり、オンデマンド授業を複数年受講した経験を持っていた。質問項目は、相原（2015）、山田（2018）を参考にオンデマンド授業に対する「受講科目、履修選択、提供方法、学習活動と学習経験、評価方法とフィードバック、満足度」などについて、選択式（経験に関する質問は複数選択可）と自由記述式で尋ねた。

4. 結果と考察

4.1. オンデマンド授業の受講科目数・履修選択

「2021年度と2022年度のオンデマンド授業の受講科目数」の結果を図1に示す。2022年度のオンデマンド授業の受講科目数は、2021年度より減少しており、0～2科目との回答が約6割であった。2021年度は、「6から10科目程度」が29名（31%）と最も多く、次いで「3から5科目程度」が24名（26%）、「2科目程度」が18名（19%）であった。2022年は「2科目程度」が33名（35%）、次いで「0科目（オンデマンド授業がない）」が25名（27%）、「3から5科目程度」が20名（21%）となっていた。よって、2021年度よりも、2022年度の方が受講科目数は少ない傾向にあった。大学はオンデマンド授業から対面授業に移行している様子がうかがえる。しかし、7割強の学生は継続してオンデマンド授業を受けている状況が示されており、オンデマンド授業が定着している様子

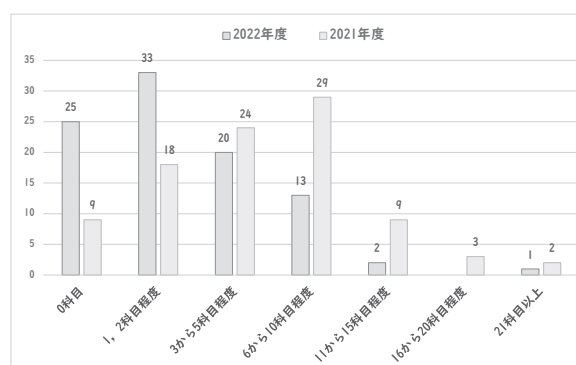


図1 2021年度と2022年度の受講科目数

が見受けられるため、よりオンデマンド授業の質を確保していくことの重要性が改めて示された。

次に「対面とオンデマンド授業に関する履修希望」の結果を図2に示す。オンデマンド授業と対面授業の履修選択（必修を除く）に関しては、「対面・オンデマンドに関わらず履修したい科目を選択している」が51名（55%）で、約半数の学生はオンデマンドであるかに関係なく履修を選択している。

一方「対面授業」を選択している学生は10名（11%）で、「オンデマンド授業」を選択している学生は11名（12%）で同程度であった。また、約4分の1の学生である22名（24%）は、「学部や学科で履修科目がほとんど決まっており、選択する余地がない」と回答した。学部や学科により、オンデマンド授業を受ける学生の割合が異なることが想定された。オンデマンド授業を選択するようにしているという学生が一定数存在することからは、どの程度の学生がオンデマンド授業を受けているのかについて各学部や学科で把握し、学習の質の保証を確認する必要性が見受けられた。

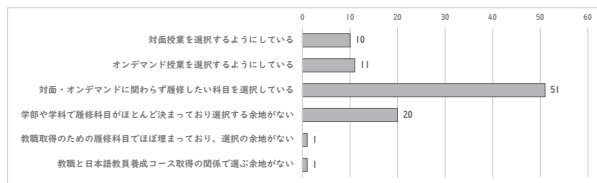


図2 対面とオンデマンド授業に関する履修希望

4.2. オンデマンド授業の提供方法

「オンデマンド授業の提供時期と提供方法」の結果を図3に示す。提供時期は、「毎週提供される」が最も多く91名（97%）であった。他の提供時期についての経験は少なく、「毎週提供、加えてリアルタイム配信も提供される」が18名（19%）、「学期はじめにすべて提供される」が6名、「学期に数回に分けて提供される」が7名と少数であった。

最も好きな提供方法は、経験と一致して「毎週提供される」が69名（73%）であった。自由記述でその理由を尋ねたところ、56件中42件の学生

が「1週間という期間だったら取り組みやすいから」「1週間のルーティングが決められるから。計画的にできるから」といった自ら計画的に取り組めることのよさが挙げられた。毎週オンデマンドの講義映像を提供することで学生の学習リズムが整えられていた点が改めて確認できた。

次いで、「学期はじめにすべて提供される」が16名（17%）であった。自由記述に寄せられた理由（12件）を見ると、そのうち10件が「やりたいときにやれる」「一括で見れる方が確認しやすい」といった自分の都合のよい時間に合わせて学ぶことができる点をよさにあげた。また2件は「授業の見通しが持てるから」「好きな時間に受けられるから、先行して課題などを行っておけばテスト期間に楽ができるから」といった、授業のゴールや全体の学習課題を見据えたうえで、自分のペースで学んでいくことのよさを挙げた。

調査の結果から、毎週講義映像を提供されることで、学生は学習に取り組むリズムを整えられることによさを感じていた。毎週教材を提供することがオンデマンド授業にとっては重要な要素になると言える。しかし、学習者の学習スタイルは様々であり、中には授業全体の見通しをもって、学びたい学生や、授業のペースよりも先に学びたい学生が一部存在することも示された。

どのような学習スタイルの学生が受講生として存在するのかについては、授業開始時に調査を実施するなどして、希望を確認した上でオンデマンド授業の提供方法を検討する方法があるだろう。

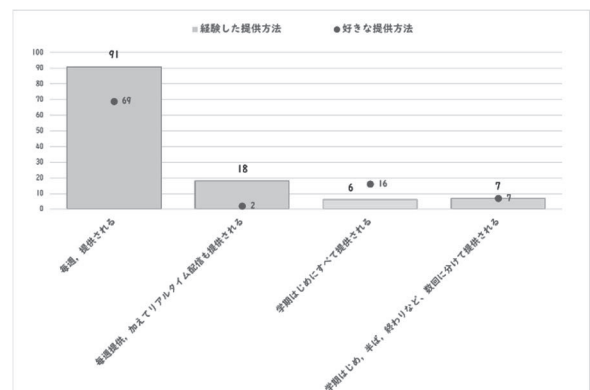


図3 オンデマンド授業の提供時期と提供方法

「オンデマンド授業で受講経験がある形式」の結果を図4に示す。オンデマンド授業で受講経験がある形式としては「教員の映像とスライド」75名(80%)、「教員の音声とスライド」65名(69%)が多かった。「資料のみ」47名(50%)も半数が経験していた。加えて、いずれかの「教員の映像」(前半の選択肢1~4)での授業を経験しているのは83名(88%)であり、いずれかの「教員の音声」(選択肢5~8)を経験しているのは74名(79%)であった。「スライド」(選択肢2, 4, 6, 8)は90名(96%)、「ホワイトボード」(選択肢3, 4, 7, 8)は34名(36%)であった。

学生が最も好きな形式は、「教員の映像とスライド」が33名(35%)、「教員の音声とスライド」が32名(34%)であった。最も多く経験した形式を最も好きであると回答する傾向であった。「資料のみ」は経験の割には好きだと答えた学生はやや少なく10名(11%)で、「教員の映像とスライドとホワイトボード」も10名であった。

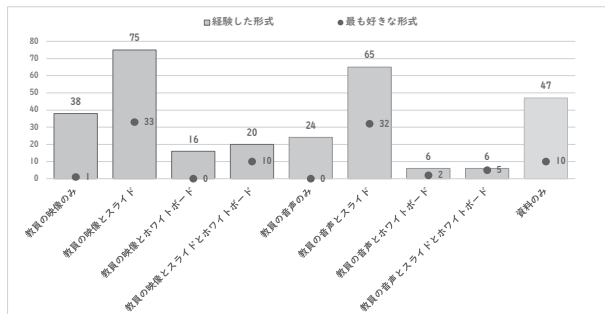


図4 オンデマンド授業で受講経験がある形式

これらの結果から、オンデマンド授業の講義映像の提供方法には多様な種類があることがわかる。学生が最も好む形式は、「教員の映像とスライド」であった。「教員の映像とスライド」を選択した理由(自由記述)には、スライドがあると学習内容が分かりやすいといった意見が25件中14件あった。学生からは「スライドがあると、何の話をしているのか一目でわかるし、先生の顔が見える方が安心するから」「スライド付きだとわかりやすい」といった意見が寄せられた。

次いで「教員の音声とスライド」であった。そ

の理由としては29件中16件が「内容が把握しやすいから」「スライドがあることで今何をやっているのかわかりやすい」のように、スライドがあることで学習内容がわかりやすいといった意見が挙げられた。また教員の姿がなく、音声のみの提供であるため、授業に集中できるという意見も寄せられた。

これらの結果から、学習内容がスライドに表示されていることは授業のわかりやすさに影響していると推察され、スライドの提供はオンデマンド授業に重要であることが示された。一方、講義動画に教員の姿を提示するかに関しては、教員の姿があったほうが安心すると回答した学生もいれば、教員の姿がない方が授業に集中できると回答した学生もあり、学生の好みによって変わることが示された。

4.3. オンデマンド授業に関わる学習活動

「オンデマンド授業に関わる学習活動」の結果を図5に示す。オンデマンド授業におけるプレゼンテーション、学生同士の交流、授業外に課題の準備で友人と学ぶなど、学生の活動を伴う学習経験は、約4割の学生が経験していた。しかし、全ての項目において約半数が経験していないと回答した。特に「オンデマンド授業のプレゼンテーションの経験」51名(54%、そう思わない、あまりそう思わないの計、以下同様)、「プロジェクト学習が組み込まれ、他の学生と学んでいる」57名(61%)、「様々な立場の意見の討論」62名(66%)、「地域密着プロジェクトへの参加」73名(78%)は少なかった。学生の積極的な言動や交流が必要な活動を経験するオンデマンド授業は多くはない状況であった。

これらの結果から、オンデマンド授業において、教員や受講生同士の交流を重視したものや、授業外に課題の準備で友人と学ぶような活動を取り入れた授業もあることが示された。

オンデマンド授業が一方的に教員が知識を提供する形式の授業だけではないことがわかった。一方、様々な立場の意見を議論したり、プロジェ

クトへの参加をしたりする学習活動はオンデマンド授業に取り込まれることが少ないことが改めて確認され、これらは対面授業で実施されていることが推察された。

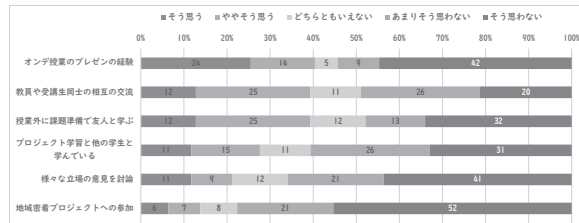


図5 オンデマンド授業に関わる学習活動

次に「オンデマンド授業における学生の学びへの従事」の結果を図6に示す。学生は約3割～約半数がすべての選択肢において行っていると回答し、学びに従事している様子が示された。しかし、いずれの回答でも、「どちらともいえない」との回答が20名前後存在した。「あまりそう思わない」「そう思わない」と回答した学生と合わせると、「復習をして自分の中で整理統合」する項目を除いたすべての項目で約半数かそれ以上の学生が学びへ従事が十分ではない現状がわかった。

各項目を見ていくと、「復習をして自分の中で整理統合」53名(56%、そう思う、ややそう思うの計、以下同様)、「オンデマンド授業に時間と労力をかけている」44名(47%)、「実社会の体験と関連性を探究」47名(50%)は、割合が高かった。半数程度になるが、学びにおいて基本的な活動を行っている様子がうかがえる。

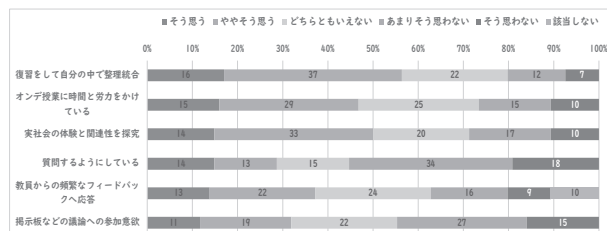


図6 オンデマンド授業における学生の学びへの従事

一方「質問するようにしている」52名(55%、そう思わない、あまりそう思わないの計、以下同

様)、「掲示板などの議論への参加意欲」42名(45%)となっていた。特に学びへの関わりの意識が低い活動と見られるが、そもそも質問や議論などは必要性を感じる事が少なかった可能性もある。

本調査の結果からは、学習活動が教員から提供されたとしても、そこに学習者が従事するのかどうかについては学習者によって大きく変わることが改めて示された。「復習をして自分の中で整理統合」をすると回答した学習者は半数を超えたが、それ以外の全ての項目において「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」と回答した学生が半数を超える結果となった。これらのことからオンデマンド授業ではより一層学習プロセスを確認する学習活動を取り入れるなどして、学習者が学ぶことができているのかについて確認をする必要があるだろう。しかし、こうした状況は対面授業でも同様のことが言える可能性はある。学習者が授業に出席していることは、学習者が学んでいることとイコールにはならない。いずれのスタイルにせよ、学習者が自律的に学ぶことができるのかどうかは、学習者により大きく異なることが示されたため、自律的に学習者が学ぶことができるように学習プロセスの支援や学習成果の確認が求められる。

次に「オンデマンド授業の受講経験がある学習活動と最も好きな学習活動」の結果を図7に示す。「選択式の小テスト(記述問題を含まない)」82名(87%)、「ミニレポート(100～400字程度)」80名(85%)、「レポート(1000～3000字程度)」72名(77%)、「記述式問題を含んだ小テスト」57名(61%)の順で多かった。「質問する(個別質問)」40名(43%)、「掲示板やチャット機能を使った意見交換」31名(33%)で、半数弱の学生は質問や意見交換の経験があったと回答した。

好きな学習経験は、「選択式の小テスト(記述問題を含まない)」が46名(49%)で最も好まれている。次いで、「ミニレポート(100～400字程度)」が29名(31%)で、これらが約8割を占めた。

「レポート(1000～3000字程度)」と「記述式問題を含んだ小テスト」の文章を書く課題は、経

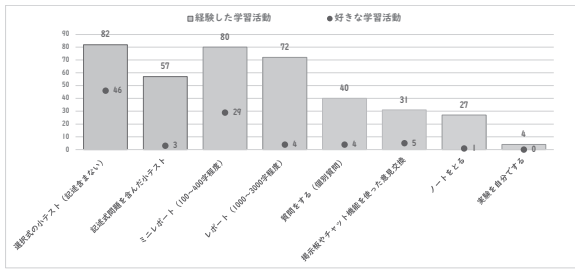


図7 オンデマンド授業の受講経験がある学習活動と最も好きな学習活動

験の割に学生には好まれていなかった。

オンデマンド授業で学習者に課される学習活動は、小テスト、ミニレポート、掲示板やチャットを使った意見交換と多岐にわたっており、オンデマンド授業は講義映像のみを提供する授業ではなく、講義映像に加えて何らかの学習活動も提供される傾向が高いことが示された。これらの結果から、教員がオンデマンド授業においても、学習者が主体的に学べる活動を設け、レポートや掲示板などで学習者の意見や理解度を確認したり、小テストで理解度や躓きを確認したりしようとしている様子が指摘された。

また、稲葉他(2022)によると、講義や演習といった授業形式に関わらず、大学教員がオンライン授業で「授業を理解していた」「課題に積極的に取り組んだ」「鋭い質問や意見があった」といった学生の様子を感じることは、「オンライン授業を成功裏に行える」という授業に対する自己効力感の向上に影響を及ぼすことが示されている。稲葉他(2022)の研究はオンライン授業を扱っておりオンデマンド授業に限定したものではないものの、オンデマンド授業に学習者の学習活動を取り入れ、学習者の意見を知ることは教員がオンデマンド授業を実施するうえでの効力感を向上させ、教員自身のオンデマンド授業へのモチベーションを向上させることにもつながるといえよう。こうした教員自身の自己効力感を上げるためにも学生の学習活動をオンデマンド授業に取り入れることのよさはあると考えられる。

4.4. オンデマンド授業に関するフィードバックと評価方法

「オンデマンド授業における評価」の結果を図8に示す。評価の仕方は、「小テストの平常点と最終レポート」73名(78%)、「ミニレポート(ミニッツペーパー)の平常点と最終レポート」64名(68%)の形式が多かった。

次いで、「中間レポートと最終レポート」42名(45%)、「小テストの平常点と最終テスト」41名(44%)であった。

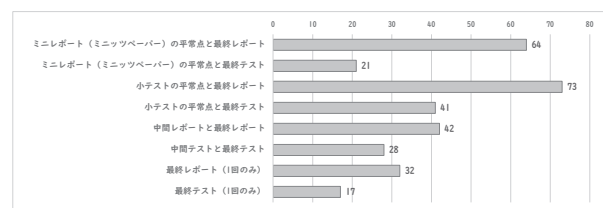


図8 オンデマンド授業における評価

オンデマンド授業におけるフィードバックの結果を図9に示す。「毎回フィードバックがある科目があった」62名(66%)、「2、3回に1度フィードバックがある科目があった」37名(39%)が多かった。一方、「フィードバックはほとんどない科目があった」は48名(51%)であり、フィードバックがない授業も回答者の半数は経験していた。

これらの結果から、教員は講義映像の視聴に加えて、小テストやミニレポートなどを平常点として評価を入れるようにして、形成的評価を取り入れている授業が、最終レポートや最終テストによる1度だけの評価で評価をつけるよりも多いことが示された。対面授業でも同様のことが言える可能性はあるが、オンデマンド授業において、教員が学習プロセスを評価する形成的評価を採用していることが多い様子が見受けられた。学習者が日常的に学ぶ機会を教員が評価している様子が推測される。

一方で、授業における教員からのフィードバックに関しては、「毎回フィードバックがあった」という回答の次に多かったのが「フィードバックはほとんどない科目があった」である。Online

Learning Consortium (2020) は教える立場からすると学習者が授業目標を達成できたかどうかの判断は評価に該当するが、学ぶ立場からすると、評価はフィードバックに該当すると指摘している。これらのことから、学習者にとってのフィードバックの重要性がわかる。小テストやミニレポートなどの学習活動が提供されている場合は、それらの学習活動に対するフィードバックが教員から行われると考えられる。しかし、講義映像を視聴することのみにとどまるオンデマンド授業の場合、教員からのフィードバックは、実施されない場合もあると推察される。フィードバックとは学習者の活動に対して実施されるものだからである。フィードバックがない場合、学習者がどこまで学んでいるのか、理解できているのかを確認する機会が十分にあるとは言い難い。特にオンデマンド授業の場合、図6の結果の通り、復習をして自ら学んだ内容を整理する学生は半数程度にとどまっているという学習者らの現状も踏まえると、彼らの自律的な学びを促すためにも、教員はフィードバックの方法についても検討する必要があるだろう。

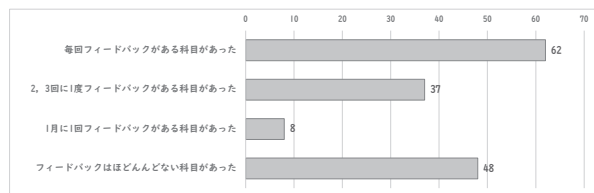


図9 オンデマンド授業におけるフィードバック

4.5. オンデマンド授業の満足度

オンデマンド授業の満足度とその理由を図10に示す。78名(83%)が「満足」(そう思う、ややそう思うの計)と回答し、「どちらともいえない」が9名(10%)、「不満足」(そう思わない、あまりそう思わない)は7名(7%)であった。

調査の結果から、約8割の学生は満足していることが分かった。満足している理由は、「好きな時間に受講できる」「何度でも映像を見直すことができる」「大学に行く必要がない」の選択割合が5割を超えていた。受講の便利さを満足の理由と考え

る学生が多いと言えよう。一方で、「大学に行く必要がない」という意見も半数以上の学生が回答していた。「大学に行く必要がない」ということが、学習者にとってどのような意味があるのかについては今後調査をする必要がある。

また「不満足」もしくは「どちらともいえない」と考える理由としては、「学習するモチベーションがわからない」「受講生同士で直接会って話ができない」「学習している実感がわからない」で、5割を超えた。オンデマンド授業の場合は学習に対するモチベーションを向上させるための取り組みがより求められることが改めて確認された。

	満足 (そう思う・ややそう思う)		不満足 (そう思わない・あまりそう思わない、 どちらともいえない/考えを定む)			
	人数	割合	人数	割合		
	78	83%	16	17%		
満足の理由	1 好きな時間に受講できる	73	94%	1 先生と直接会って話ができない	4	25%
	2 何度も映像を見直すことができる	51	65%	2 受講生同士で直接会って話ができない	9	56%
	3 時間をかけて課題に取り組むことができる	31	40%	3 学習するモチベーションがわからない	10	63%
	4 周囲の学生の態度などに気分を左右されることがない	1	1%	4 講義映像の視聴や課題をためてしまう	7	44%
	5 対面授業と同様に理解が深まる	7	9%	5 大学に行って学習したい	5	31%
	6 大学に行く必要がない	45	58%	6 学習している実感がわからない	8	50%
不満足の理由			7 そもそも学習効果がない	1	6%	
			8 ほとんどオンデマンド授業を取っていないからわからない	1	6%	

図10 オンデマンド授業の満足度とその理由

5. まとめと今後の展望

本稿では、高等教育においてオンデマンド授業を受講した経験がある学生を対象にアンケート調査を実施し、その調査結果を基に、オンデマンド授業の講義映像やその提供方法について提案を行った。

まずオンデマンド授業では「スライドを提供した講義映像が学習者にとってわかりやすい」ことが示された。またオンデマンド授業が一方向的に知識を提供するだけのものではなく、小テスト、ミニレポート、掲示板などさまざまな学習活動と組み合わせて提供されていることが多いことも見受けられた。しかし、これらの学習活動を教員が提供していたとしても、「自律的に復習をしたりして学んだり、オンデマンド授業に時間と労力をかけている」と回答している学習者が約半数程度にとどまっており、「計画を立てて自律的に学習することができる学生」と「学習に従事することが容易ではない学生」と二分されることが示された。そのため、これらの活動の重要性を学生に伝

えることや学習者の学習プロセスを支援するための取り組みが求められることがわかった。

評価の方法は形成的評価が採用される授業が多く、教員が学習プロセスを重視していることが示された。その一方で、フィードバックに関しては「毎回フィードバックを行う授業」が最も多く、次いで「ほとんどフィードバックがない授業」が多い結果となった。講義映像の提供が中心で、学習活動が提供されないオンデマンド授業の場合、教員がフィードバックを実施しにくい可能性が高く、学習プロセスを支援するための方法に課題があることが示された。

これらの調査は学生を対象としたものであり、教える立場にある教員の視点は欠けている。今後は、これらの結果を活かして、教員に対しても授業の映像構成や学習活動に対する調査を行う必要がある。

付記

本取組は2022年度関西大学教育研究高度化促進費「オンデマンド型授業における講義映像制作支援モデルの構築」の成果を公表するものである。また本論文は岩崎・紺田（2023）において報告した内容を発展させ、その成果をまとめたものである。

参考文献

- 相原総一郎（2015）「学生エンゲージメントの一考察：アメリカにおける学生エンゲージメント調査（NSSE）の発展をもとに」『高等教育研究開発センター大学論集』47，169-184.
- 同志社大学（2023）『2024年度からの学年暦』（https://www.doshisha.ac.jp/students/new_calendar/index.html）（2023年12月26日）
- 福岡大学（2023）『学修ガイド』（<https://www.fukuoka-u.ac.jp/support/institution/class/guide/index.html>）（2023年1月12日）
- 稲葉利江子・高比良美詠子・田口真奈・辻 靖彦（2022）「コロナ禍のオンライン授業における

大学教員の授業効力感に影響する要因の検討」『日本教育工学会論文誌』46（2），241-253.

岩崎千晶・紺田広明（2023）「大学生が受講するオンデマンド授業に関する実態調査」『日本教育メディア学会第30回年次大会発表収録』，115-116.

関西大学教学IRプロジェクト（2020）『2020年度春学期実施「遠隔授業に関するアンケート」結果から見えたこと』（https://www.kansai-u.ac.jp/ir/online_survey_2020sp_digest.pdf）（2023年12月26日）

京都産業大学学長室IR推進室（2021）『オンライン授業等に関するアンケート(秋学期)調査結果【概要版】』（https://www.kyoto-su.ac.jp/about/torikumi/ir/s1gk4u0000084fgn-att/2020_au_online_qu_1.pdf）（2023年12月26日）

九州大学（2020）『九州大学のオンライン授業に関する学生アンケート（春学期）結果について』（https://www.kyushu-u.ac.jp/f/40309/20_08_11_01.pdf）（2023年12月26日）

文部科学省（2020）『大学等における新型コロナウイルス感染症への対応ガイドラインについて（周知）』（https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_5.pdf）（2023年12月26日）

Online Learning Consortium, the Association of Public and Land-grant Universities, and Every Learner Everywhere. (2020). *Delivering High-Quality Instruction Online in Response to COVID-19 Faculty Playbook*, p.15, (<https://www.everylearnereverywhere.org/resources/delivering-high-quality-instruction-online-in-response-to-covid-19/>), (2024.01.07).

山田剛史（2018）「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18, 155-176.

山内祐平（2021）「コロナ禍下における大学教育のオンライン化と質保証」『名古屋高等教育研究』21, 5-25.

若者の仕事と人文系学部・学科における学習経験
—大卒就業者を対象とした聞き取り調査から—
**The Jobs of Young People and Their Learning Experiences in the Humanities:
Based on Interviews with College Graduates**

二宮祐（群馬大学学術研究院）
Yu Ninomiya (Gunma University, Academic Assembly)

要旨

本稿の目的は地方私立、公立大学の人文系学部・学科を卒業した若者が認識している、仕事に対して役立っていると感じられる大学での学習経験について、聞き取り調査を通じて得られた事例の結果を分析することによってその特徴を明らかにすることである。仕事に役立つと指摘されるものは、まず「専門的な知識」、「専門的な知識に基づいた経験」、「汎用的な技能」に分類される知識や技能である。次に「フィールドワークの経験」、「グループワークの経験」、「実習の経験」、「卒業論文・ゼミレポートの経験」、「ゼミナールの経験」に分類される経験である。具体的な経験が挙げられる理由は、そこで「真正の評価」に資する課題に取り組んでいるからである。同時に、在学中と卒業後のそれぞれで「経験学習」が進められていると考えられる。

キーワード 人文学、真正の評価、経験学習 / **Humanities, Authentic Assessment, Experimental Learning**

1. 研究の目的

本稿の目的は地方私立大学、公立大学の人文系学部・学科を卒業した若者が認識している、従事する仕事に対して役立っていると感じられる大学での学習経験について、聞き取り調査のデータを通じてその特徴を明らかにすることである。

これまで人文学を専門とする研究者から、その研究や教育は有用性の論理には従わない「非テクネー型」（目的内在的、発明的、フォアキャスト）であるため政府や産業界などからの「テクネー型」（目的追求的、制作的、バックキャスト）の要求へ応えるのには相応しくない（渡名喜、2018: 155-70）、30年、50年程度の時間をかけて新たな価値や目的を創造するものであって、数年間という短い時間で所与の目的を実現しようとする理系とは異なる（吉見、2020: 60-6; 吉見、2020: 193-219）と指摘されてきた。これらは文系、特に人文系大学教育が仕事の役に立っていないという批判に対する応答となるものである。さらに、同じく人文

学の研究者から大学生が就くことになる仕事は多様であるし、仕事に必要とされる具体的な知識や技術が特定されているわけでもないために、仕事に即した教育課程を編成することは不可能であるとも主張されている（山口、2017: 216-21）。同様のことは教育社会学者によっても言及されていて、新規学卒者の採用活動の際に大学生が習得した知識や技術を語らせる慣行はなく、一般的で抽象的な能力を身につけることを求める雇用者と、具体的なことを教育する大学との間には齟齬が生じざるをえないというのである（広田、2019: 81-7）。しかしながら、これらの教育の業務も行う研究者による見解は必ずしも大学生の学習経験を説明することにはならない。教員という職業の特徴や学校文化を研究の対象とした Waller（1932=1957: 445-9）によれば、教員は学問の水準を維持することに没頭するために、試験として課すことのできない知識を等閑視したり人びとの生活に関係する経験に対して気を配らなかつたりするという。同

じ大学の中であつても教員文化と学生文化は異なっていて、学術研究に高い価値を置く教員はそれゆえに当時者の学習に対する意味付けへ関心を持たない。研究者が主張する人文学固有の価値が存在するのと同時に、大学生の人文学についての学習経験はその価値とは異なる特徴を持っている可能性を否定することはできない。

また、日本学術会議によって作成された大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準において、その言語・文学分野版は「言語・文学を学ぶことの意義は（略）人間の営みのあらゆる局面（社会生活・職業生活・市民生活・人生そのもの）に関わる」（日本学術会議、2012: 7）、哲学分野版は「哲学の学修は、学修者にとって職業的意義・社会的意義をもつ。現代の職業生活も社会生活も、異なる価値観・思考態度をもつ人々との明晰で闊達な対話が不可欠だからである。こうして、哲学の学修によって身につけられた知識・能力・態度は、人々が協同してよりよい職業的実践を行い、最終的にはよい社会を実現する礎ともなる」（日本学術会議、2016: 8）と指摘して、人文学の学習は仕事に対しても関係していることを示している。歴史学分野版は「調査方法と得られたデータについての批判的吟味、事実判断と価値判断の区別論理的な思考と表現力、批判に対する冷静な対応といった高度な市民的資質を育成する」（日本学術会議、2014: 18）と主張していて、仕事へ言及しているわけではないとはいえその指摘は職業生活にも相当するものである。すなわち、これらの人文系の教育は仕事に役立つことを必ずしも目的にするわけではないのと同時に、しかしながら、職業生活を射程に入れているのである。人文系教育に仕事との関わりがあるからといって、そのことが人文学によって重視される人類普遍の価値や人文的教養・想像力を損なうわけではないといえる。

2. 先行研究と聞き取り調査

2.1. 先行研究の整理

大学教育や、大学教育と職業の関係について尋

ねる質問紙調査は国立大学や大都市所在の大学を対象としたり、同じく大都市に勤務する社会人を対象としたりすることが多かった。たとえば、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（2007）による大学生調査では対象となった全国 127 大学のうち東北・北海道または四国・九州に所在する大学は約 3 分の 1 の 43 大学にすぎず、濱中（2013）による社会人調査では首都圏 50 キロメートル圏内で働く人びとが対象であり、加藤・喜始（2019）による大学生や卒業生などを対象とする調査では地方私立大学を対象外としている。本田（2018）は社会人のインターネットモニターを対象とした調査を行っているものの、地域についての指定を行っていない。この場合、そもそも大学や働く場所が関東圏、中京圏、関西圏に集中しているため、それら以外の地域の回答者が射程に入り難い。すなわち、各種調査において地方私立大学、公立大学は周縁化されてきたのである。他方で、地方に生きる若者の生活を対象とした研究は社会学の分野で進められてきた。轡田（2017）は質問紙調査と聞き取り調査を用いて地方で暮らす若者の意識や実態を明らかにしている。川端・安藤編（2018）は地方で暮らす若者を含む人びとを「サイレント・マジョリティ」という観点で捉えて、地域社会の多様性を浮き彫りにしている。これらの研究は従来の若者研究の対象が都市部に偏っていたことを自省したものであるとも考えられる。

また、二宮（2018）と二宮（2020）は仕事と大学における学習との関わりをテーマとする聞き取り調査のデータを分析している。しかし、この研究での調査対象者もほとんどが関東や関西における選抜性の高い大学出身であつたり、比較的その関わりを見出しやすいと想定される法学と社会学を対象にしていたりするという偏りがある。以上の先行研究をふまえて、本稿では地方私立大学、公立大学の人文系学部・学科の卒業生であり、企業や官公庁などで働く若者を対象とした聞き取り調査のデータを分析対象として、仕事と学習のつながりについての主観的な認識を明らかにする。

質問紙調査では把握することの難しい、どの特定の講義・授業が、どの仕事の場面で役に立っていると感じられるのかを検討する。

2.2. 聞き取り調査の対象者と方法

2020年2月から同年9月まで聞き取り調査を実施した。調査対象者は機縁法とスノーボール・サンプリングによって選定された。まず、調査対象者を地方大学の人文系学部・学科出身の若者とするために、東北・北海道地方、中国・九州地方の合計7大学の当該学部・学科所属教員へ該当者の紹介を依頼した。そして、調査に応じて頂いた対象者から同じ大学の学部・学科の知人を紹介してもらうことにした。いずれの依頼の際にも本研究では専門職を射程に入れていないため、教諭や保育士としてお勤めの方を除くようにした。その結果、合計25名から協力を得られることになった。表1は調査対象者の概要を示したものである。25名の勤務先の内訳は、小売5名、公務4名、IT、運輸各3名、メディア、製造、不動産各2名、建設、エネルギー、飲食、サービス各1名である。小売、公務がそれぞれ約2割を占めている。『平成30年度 学校基本調査報告書—高等教育機関』「卒業後の状況調査」(文部科学省大臣官房調査統計課編、2018)によれば、2018年3月「人文科学」卒業生は68,111名でありそのうち卸売・小売への就職者は13,571名(全体のうち約20%)、公務への就職者は3,330名(全体のうち約5%)であった。調査対象者のうち公務の占める割合は『学校基本調査報告書』から計算される割合よりも高い数値である¹⁾。

調査は半構造化面接法によって実施した。出身都道府県や現在の居住地などについての「基本的なこと」、印象に残っていたり現在の仕事に関連していたりする授業などについての「大学生の頃の学習経験」、業種・職種の選択や苦労したことなどについての「就職活動のこと」、現在の仕事内容や今後のキャリアの見通しなどについての「現在の仕事のこと」を必ず尋ねるべき項目として事前に用意した²⁾。本稿で主に対象とするのは「大学生の

頃の学習経験」についての回答である。なお、大学生時代の貴重な経験として語られることの多い部活動・サークルやアルバイトについても伺っているものの、学習へ焦点を絞る調査の趣旨とは異なるためにラポール形成のためという程度に留めている。一問一答形式ではなく、調査者は対象者の回答に対して副次的な質問を重ねることによって、さらなる回答を引き出すようにした。回答が調査者の想定から外れる内容の場合であったり、調査者が尋ねていない内容が話されたりする場合でも、その語りを遮ったり止めたりはしていない。そのため、調査中の会話は行きつ戻りつするものの、最終的にはあらかじめ用意した質問については回答が得られるようにしている。

表1 調査対象者の概要

I D	出身 大学 種別	出身大学 所在地	卒業時期 (西暦)	勤務 先の 業種	職種	勤務地
A	私立	中国・九州	2018年3月	メディア	記者・編集者	中国・九州
B	私立	中国・九州	2018年3月	不動産	販売類似	中国・九州
C	私立	中国・九州	2018年3月	運輸	接客・給仕	中国・九州
D	私立	東北・北海道	2018年3月	小売	商品販売	東北・北海道
E	私立	中国・九州	2018年3月	不動産	営業関連事務	中国・九州
F	私立	東北・北海道	2018年3月	公務	社会福祉	東北・北海道
G	私立	東北・北海道	2018年3月	飲食	接客・給仕	東北・北海道
H	私立	中国・九州	2018年3月	運輸	運輸事務	中国・九州
I	私立	東北・北海道	2018年3月	公務	記者・編集者	東北・北海道
J	私立	中国・九州	2018年3月	小売	商品販売	中国・九州
K	私立	中国・九州	2018年3月	小売	商品販売	関東
L	私立	中国・九州	2016年9月	IT	情報処理	中国・九州
M	私立	中国・九州	2019年3月	IT	機械検査	関東
N	公立	中国・九州	2018年3月	IT	記者・編集者	関東
O	公立	中国・九州	2018年3月	公務	その他専門的職業	国外
P	私立	東北・北海道	2016年3月	製造	生産設備制御	東北・北海道
Q	私立	東北・北海道	2016年3月	建設	営業関連事務	東北・北海道
R	公立	中国・九州	2019年3月	エネルギー	営業	中国・九州
S	公立	中国・九州	2015年3月	運輸	一般事務	国外
T	公立	中国・九州	2019年3月	メディア	記者・編集者	中国・九州
U	公立	中国・九州	2013年3月	製造	一般事務	中国・九州
V	私立	中国・九州	2019年3月	小売	商品販売	中国・九州
W	私立	中国・九州	2018年3月	サービス	その他専門的職業	中国・九州
X	私立	中国・九州	2019年3月	小売	商品販売	中国・九州
Y	私立	中国・九州	2016年3月	公務	保安	中国・九州

調査に費やす時間は1人につき約60～90分程度である。対象者の勤務先や住まいに近い地域のカフェなどで行う場合と、インターネット会議サービスを利用する場合があった。対象者の許諾を得たうえで録音をして、後日テープ起こしを実施して文字テキストデータにした。以下に示すすべての語りは対象者へ文字テキストデータを提示することによって、誤りがないことの確認を行ったうえで論文として公開することの許可を得たものである。また、調査の実施、データの記録・保存については日本高等教育学会倫理規程の定めに従

っている。

2.3. 文字テキストデータの分析手順

文字テキストデータの分析は佐藤 (2008) に従って行った。まず、文字テキストデータを読み込んだうえで帰納的なコーディングを行った。数行ごとのまとまりに対して小見出しを付与する作業である。たとえば、「〇〇学の講義が面白かった」、「就職活動では〇〇の業種にエントリーしていた」などである。次に、本稿の課題である大学の講義・授業と現在の仕事との関係について言及されているコードを対象として、焦点的コーディングを実施した。「専門的な知識が役立つ」といった抽象度の高い概念に置き換えることである。そのうえで、縦軸に事例、横軸にコードを並べる「事例—コード・マトリックス」という表を作成した。縦方向の分析によって事例横断的な特徴を、横方向の分析によって事例の個別性を明らかにすることが可能となる。マス目には文字テキストデータをそのまま転記しているため、表は巨大なものになっている。そこで、要約版の「事例—コード・マトリックス」を作成した。以下の表 2、表 3 は要約版の表を 2 分割したうえで、該当する項目がない行を削除したものである。

テキストデータのまとまりに対して小見出しを付与する方法はオープン・コーディングといわれるもので、質的研究法における基礎的な方法である。サトウ (2019) によれば質的研究法は 2 つの軸による分類が可能であり、最初の軸はその方法が得意とする対象は調査対象者の経験を取り巻く「構造」か、または経験の「過程」かというものである。次の軸はその方法が重視することは存在を理解しようとする「実存性」か、現象の背後にあるものを突き止めようとする「理念性」かである。オープン・コーディングは「構造」かつ「実存性」とであるとされる。本論もまた、対象者の講義・授業の経験に関係する「構造」に着目しつつ、「実存性」という実際に経験されたことに関心を持つものである。

3. 現在の仕事に役立っていると認識される講義・授業

3.1. 専門的な知識や経験、汎用的な技能についての言及

表 2 は現在の仕事に役立っている「専門的な知識」、「専門的な知識に基づいた経験」、「汎用的な技能」と、役立っていない知識や技能を示したものである。マス目の中の角括弧は対象者によって挙げられた講義・授業の具体的な名称を筆者が一般的な名称に置き換えたものである。

まず、役立つ「専門的な知識」の具体的な回答例は次のようなものである。引用部分の冒頭のアルファベットは対象者の ID を示している。また、個人や大学などが特定可能な表現を「〇〇」という伏せ字に置き換えている。

C : [心理学] 人の気持ちを考える。人の気持ちをわかる (略) お子さんとかがいる (筆者注: 子どもの顧客がいる) ので、接する上で役に立ってるところはあります。

H : [観光論] お客様に思いやりをもってとか、ホテル関係とかのドキュメンタリーとかを見て、こういうところでお客様の気持ちをくみ取って接客を (略) 働く前に知られてよかった。

S : [ジェンダー論] 会社に入ってすごい感じることもありまして、ダイバーシティって今うたわれてるじゃないですか。なんですけれども (略) 総合職の女性社員っていうのがまだまだ少なく (略) ジェンダー論として学んできたことっていうのが、マイノリティがどういうふうに頑張ってきたのか、どういうふうなかたちで自分たちはやっついこうっていうふうに学んできたのかっていうのが、すごい励みになったり。

心理学、観光論、ジェンダー論といった人文系の学部・学科で学ぶことのできる知識が言及されている。その一方で、そうした知識が役に立たないというものもある。

表2 専門的な知識や経験と汎用的な技能

ID	専門的な知識が役立つ	専門的な知識が役立たない	専門的な知識に基づいた経験が役立つ	汎用的な技能が役立つ	汎用的な技能が役立たない
A				[PC操作]WordやExcel [ライティング]まとめ方、引用・参考文献の書き方 [講義・授業を特定しない]情報の探し方、引用の仕方	
B				[PC操作]基本的なWordやExcel [キャリア教育]在学中の社会人の方と接する機会	
C	[心理学]人の気持ちを考える、人の気持ちをわかる		[哲学]自分の意見を人に伝える	[外国語]突発的に英語で会話する [ライティング]書類を書く、社外の人にメールする [マナー教育]お辞儀の仕方、言葉遣い	
D			[コミュニケーション論]接客のときに相手に伝える方法		
E			[司書]情報検索の方法、論文収集	[PC操作]Excel, PhotoshopとIllustrator [マナー教育]ビジネスマナー	
F	[教育学]発達障がいへの知識				[PC操作]もともと知っていたことの復習
G				[PC操作]Excelの表の作り方	
H	[観光論]顧客の気持ちをくみ取る				
I		[学芸員]学芸員の資格	[哲学]無理矢理にでも読む機会	[日本語論]日本語の使い方、言葉の使い方 [キャリア教育]基本的な礼儀	[PC操作]私の業務としては使わない
J				[PC操作]ExcelやWord [マナー教育]卒業後にマナーを教えられることはない	
K	[心理学]後輩の指導をするとき、顧客と関わる時				
L	[心理学]一歩引いた考え方を考える			[PC操作]基礎教養でのExcel	
M			[心理学]ファシリテーターの実践	[PC操作]Wordの見出しや目次 [基礎ゼミナール]仕事の中でゼロから手順書の作成 [キャリア教育]自分のキャリアを考える機会	
N	[教育心理学]モチベーションを管理する [組織行動論]組織を成り立たせている理由を考える				
O	[文化人類学]異文化理解 [異文化コミュニケーション論]ノンバーバルの国民性				
P	[心理学]ヒューマンエラーについて			[PC操作]Ruby、プログラミング	
Q				[インターンシップ]地方での気付き [地域志向科目]聞き書きの経験	
R					[PC操作]単位が取れればよかった
S	[地域研究]異なる文化の中での共存 [ジェンダー論]組織の中でのダイバーシティ				
U				[講義・授業を特定しない]レジュメを作ってプレゼンする	
V		専門知識な知識を仕事で使うことはない			
W	[教育学]障がい児保育 [心理学]人格形成の5領域				
X					[PC操作]実践的なExcelの活用方法ではなかった
Y	[教育学]発達障がいへの知識 [教育心理学]教育心理学を前提とする業務				

I: 学芸員の資格の勉強であったりとか、民族の歴史の授業であったりとかは（略）役に立つのは難しいとは思う。

を役立たせるのは難しいという。また、「専門的な知識」そのものではなく、「専門的な知識に基づいた経験」が役立つという指摘がある。

専門的な公的資格や、歴史に関する知識そのもの

C: [哲学] 会社のミーティングで役立っていると

思う。内容はぜんぜん違うにしろ、自分の意見を人に伝えるみたいな面ではわかりやすく。哲学とかって難しいので、わかりやすくこうどうやって伝えるかっていうのは今も役に立ってます。

D: [コミュニケーション論] 印象的だったのは〇〇論という日本語の授業 (略) それまで私が伝わっていると思っていたことが相手に伝わってなかったりっていうのが顕著にわかったので、そのような点で今も接客のときに生かして (略) 先生が、こういうような点をさらに突き詰めていけば相手にも伝わる可能性が高くなるよっていう話で。

E: [司書] 検索する勉強があったんですね。それは役に立ってる (略) 半角横棒入れて、文字を入れたら、そこの何ていうんだろう。横文字のあとのものは検索結果に含まれないようにする (略) 売り上げをあげるための戦略立てで、いろんな人たちの論文を見て勉強したほうがいいって上司に言われて。そういえば、そんな機能が国会図書館のホームページにあったなとか

哲学の講義でテキストを読解して理解したことを教員や他の大学生に対して説明したり、コミュニケーション論の講義において対話で生じる齟齬を実際に体験したりすることが役立っているとする。また、司書についての学習で書籍や論文を検索する具体的な方法についての経験が現在の仕事に生きているという。

次に、役に立つ「汎用的な技能」として、PC 操作、マナー教育、キャリア教育、ライティングを挙げる対象者が複数いた。

B: [PC 操作] 基本的なやつでも入ってから (筆者注: 就職してから) 手探りでやってたら、そこに時間取られて、もっと覚えなといけない仕事ができないと思うんですね。大学の間に Word とか Excel とかをある程度さわってたんで、そこでつまずかずにできた。

C: [ライティング] 日本語の授業でレポートとか、この本を読んでまとめてきなさい (略) 提出して、添削されて、結構厳しい先生だったので、みんなの前で、この人のレポートはここが悪いみたいなのを見せられたり (略) すごい役立ってます。書類とか書くこともすごいあるんで、フォントの使い方とか、段落の分け方とか (略) あとメールとか。社外の人にメールしたりしたときとかも。

J: [マナー教育] この講座がまあ3年か4年ぐらいで、だいたい大学1年か2年ぐらいから自分の中で再び行きたいということはあったので (筆者注: 1年生と2年生で履修したものの高年次になっても再度履修したかったという意味)、すごくマナーのことについて勉強したいっていうことは強くあったんです。 (略) (今の仕事にも役立ってますよね?) そうですね (略) 大学を卒業して、マナーを教えられるってことはあんまりないので。

M: [キャリア教育] 自分の今後のキャリアを考えていく、終身雇用が当たり前じゃなくなったので (略) 自分のキャリアを考える機会だったので、すごく役に立ってる。

Q: [地域志向科目] 「聞き書き」したんですけれども、〇〇とか〇〇にいる人の面白さだとか、大人と深くかかわることに、そういう経験につながったので、それはやっぱり県外出身だし (略) お客様とお話ししたときに、あ、何か聞いたことあるとか、それだけでもだいぶ違ったりもします。

PC 操作については8人が言及している。Word や Excel を実際に使ったことが重要であるとする。また、ライティングやマナー教育なども直接的に仕事につながる経験として説明されている。他方で、PC 操作に関する講義・授業について、基本的なことなので仕事には役立っていないという回答もある。

X: [PC 操作] 1年生のとき、たぶん、さわり (筆

者注：大学に入学してまもない頃という意味)でパソコンの授業があつてExcelの授業もあつたと思うんですけど(略)そういったさわりでしかExcelを習ってないから、実践的なExcelの活用方法みたいな感じでは学びたかった。

学習者のそれまでの習熟の程度によっては、PC操作に意義を見出せないのである。

3.2. 実際の経験を重視する講義・授業についての言及

表3は仕事に役立っている講義・授業として指摘される実際の経験が重視されるものを示したものである。「フィールドワークの経験」、「グループワークの経験」、「実習の経験」、「卒業論文・ゼミレポートの経験」、「ゼミナールの経験」として焦点的コーディングが行われた。

「フィールドワークの経験」は次のようなものである。

D：歩行者の飛び出し防止をどうにか防ぐ方法はないか(略)朝と昼でこんなに危険だと思う場所が違うっていうのを実際に調査(略)こういうところにポスターなどを貼って防止を呼びかけたほうがいいんじゃないかっていうことでまとめて(略)皆さんに伝わるような表現方法でプロジェクトをまとめて発表してたのでいくてる。

G：フィールドワークといえますか、大学のほうで毎年提携してる中国の大学がありまして、そちらのほうに毎年、日本語を教えるために学生を派遣(略)人とコミュニケーションを取るっていう面では結構役立っている面はありますね(略)自分の考えていることとか、人から聞いたことをまとめて誰かに伝わるようにして、まとめて文書にするっていう点(略)今のお店で従業員の方に伝えるっていう点では参考にはなっています。

実際に街を歩いて歩行者にとって危険な場所を探

したうえで注意喚起を行う方法を考えたり、中国の大学へ派遣されて日本語の講義の補助をしながら国籍の異なる大学生同士のコミュニケーションの方法について考えたりしたことが有益であったという。

次に、「グループワークの経験」について以下のようなことが挙げられる。

P：チーム分けされて、それぞれで作ったプログラミングの発表をして、賞ですとかを決めていく大会があつて、それで優勝を2回ほど頂いたんです(略)そういうプレゼンっていうのは苦手じゃなくて、むしろしたいなって思ってたんで、結構それが裏づけされた体験になったな。
W：学生同士でテーマというか、子どもたちの○○の、たとえばクリスマスならクリスマスっていう、○○でやるクリスマスみたいな感じで、学生たちでグループを作って何か発表をするみたいな授業があつたんです。

グループで何かしらのテーマに沿って活動をするという経験が役に立っているとする。後述するゼミナールとも似た経験であると考えられる。

そして、「実習の経験」は次に示すとおりである。

B：インタビュー調査をして授業でそれもやりましたんですけど、テープ起こしをしてっていうのも、全部「わーっ」てやったんで(略)今は録音してまでやらないといけない仕事っていうのはないんですけど、オーナーが話してて必要なもの、その場で書いてとか瞬時にするわけじゃないですけど。

F：発掘が終わって夜ご飯食べて、その後にミーティングがあるんですけど、何班かに分かれて掘ってるので、掘ってる場所ごとにその日の報告と、次の展望を全部整理して報告(略)図面とかも起こしたりして。そういうところは今も会議あるんですけど、新規の申請とかの会議にも似てるかな。

表3 実際の経験が重視されるもの

ID	フィールドワークの経験が役立つ	グループワークの経験が役立つ	実習の経験が役立つ	卒業論文・ゼミレポートの経験が役立つ	ゼミナールの経験が役立つ	ゼミナールの経験が役立たない
A			質的調査の実施			
B			インタビュー調査とテープ起こし	順序立てて仕事を進める		
D	歩行者の飛び出しを防ぐためのプロジェクト					
F			発掘調査とその後のミーティング	根気の必要性を理解する	活字を読むことが嫌いではなくなる	
G	中国の大学に滞在しての日本語教育活動		博物館実習でのレイアウト立案			
J				焦点を絞ってアンケート調査を行う		
K					社会人としての知識を得る方法の理解	
L					批判的に文章を読む	
M				仕様書、手順書の流れや構成を考える		
N				目次や構成を決める	テキストによるコミュニケーションを行う	
O	自分の周りの人間の年配の人へ話しを聞く経験			書き方が細かく決まっている文章を作成する		
P		チームで参加するプログラミング大会		自分の考えを客観的に構成して、多角的に検討する		
Q	町家を探して、スケッチをしたりする経験		寺院宿泊		民間の仕事の重要性を知る	
R						専門的すぎるので、仕事には関係ない
T						興味のあるテーマだけど仕事に関係ない
U					文章を読んでプレゼンテーションを行う	
V					一般のコミュニケーションでが伝えにくいことを言う	
W		子ども向けのクリスマス企画	現場で働く先生との声を聞く実習			仕事とは関係はない
X			年上と話す機会のある実習			
Y	子どもを預かる施設への訪問				テーマに対して自ら考える	

社会調査の実習、考古学の発掘実習に対して現在従事している仕事との共通点が見い出されたうえで、それらの経験に対して意義が見い出されている。

また、「卒業論文・ゼミレポートの経験」や「ゼミナールの経験」については次のように語られる。

M: 仕様書、手順書 (略) 流れや構成に関しては、先生方にご指導受けててよかったな (筆者注: 仕事での仕様書や手順書の作成がゼミナールで指導された論文の書き方に似ている) (略) ゼミの際に3、4年生は、フォーマットが違ったらその場で指摘していただいて、内容に関してはゼミ生とかが深掘りしていく (略) (仕事に役立ってたりします?) やり遂げるっていったと

ころ (略) 仕事が私はゼロから始まったので、わからないことが多くって (略) まずは自分で調べて、どこまでわかって、何がわからなくて、どこで迷ってるのかまでは自分でまずは調べていく。で、質問するってところは卒業論文で得たスキル。

N: 哲学の文献を輪読というか、ゼミの内容がそうだったんですね。輪読を2時間、3時間かけて、2、3ページを読むみたいな (略) 今かなりテキストコミュニケーションが多いんですよ、仕事って。それこそリモートワークなんで、ほぼほぼSlackでやり取りして、チャットツールでやり取りしてますし。そういった意味で、例えば上司が言ってる指示を的確に捉えるみたいなところで。

ゼミナールでの卒業論文の指導が現在の仕事で作成する文章に対して役立つという。また、ゼミナールにおける言葉を精緻に使うディスカッションの経験が、文章をやり取りする仕事に生きているというのである。

しかし、「ゼミナールの経験」が役に立つわけではないという主張もある。

W: (卒論とかゼミっていうのは今の仕事を進めるうえでどうでしょう？関係ありますか？) まあ、仕事自体とはそこまで関係はないと思いますけど。

3.3. すべてが役に立っていないという主張

以上の表には現れないものの、対象者25名中2名の語りの一部は「すべての講義・授業が仕事に対して役に立っていない」と焦点的コーディングされた。何も役立たないというものであり、具体例は以下である。

R: 大学の授業とか学んだことが、実際に役に立ってるかということ、正直言うと深くかかわりがないので。そんなに関係ないかなと思います。私自身、〇〇という専攻で。

T: まったく何が今、役に立つんだろうっていう(略)(〇〇のゼミですよ？)(略) 配属されてすぐのところが〇〇なんで、もうまったく関係ない。

対象者Rは表2に示すようにPC操作についても否定的であり、また、対象者R、Tともに表3のとおりゼミナールの経験も仕事には関係ないとしている。

4. 考察と課題

4.1. 大学外部における現実の状況に似ている経験

表2のうち「専門的な知識に基づいた経験」、「汎用的な技能」ではいずれも対象者が知識を得るだけではなく、何かしらの具体的な行動につい

て言及するものがあつた。得られた知識を他者へ伝える、PCを使って作業する、レポートを執筆してフィードバックを受ける、他者の話を聞いて内容を書き留めるなどの行動が挙げられていた。表3の「フィールドワークの経験」、「グループワークの経験」、「実習の経験」についても同様に行動が語られている。従来、人文系のみならず社会科学系でも重要とされてきた「卒業論文・ゼミレポートの経験」や「ゼミナールの経験」に関する言及も、そこでの行動について説明されている。自らわからないことについて調べたうえで他者へ質問したり、輪読をすることで理解を深めたりする経験が挙げられていた。現在の仕事と過去の学習との関係性についての認識は、成長の契機になったと認識している自らの行動を伴う経験を手掛かりとして説明されているのである。

実際の行動について言及される理由は、教室で知識を伝達されることよりも印象深く記憶に残っているからということに留まらない。その理由を解釈できる枠組みとして2つのものが挙げられる。まず1つは「真正の評価」論である。筆記試験に合格するためではなく、「現実の状況を模写したりシミュレーションしたりしながら評価することの重要性」を強調して、思考力、判断力、創造性などを養うことを学習の目的に据えて評価を行うというものである(西岡、2015: 10)。これまで主として初等中等教育を対象とした教育目標評価論で検討されてきた「真正の評価」では、教育機関の外部で生じる現実の状況に即した課題が設定される。既述の対象者によって挙げられているPC操作やマナー教育といった「汎用的な技能」、歩行者の飛び出し防止プロジェクトのような「フィールドワークの経験」、プログラミング大会参加に関する「グループワークの経験」などは、現実の課題そのものか、実際の課題を模した状況が設定されている。「ゼミナールの経験」として挙げられているコミュニケーションや文章執筆もまた職場の状況に似たものである。必ずしも教員が意図したわけではなくとも、学習者が与えられた課題を「真正の評価」が行われるものであると捉えて理解を

深めたということが、その学習が自らにとって有意義なものであったという実感を強めると考えられる。

4.2. 経験を通じての学習

もう1つが民間企業の経営実践の場で受容されてきた「経験学習」論である³。長岡（2006: 80-4）によれば、D. Kolbによって提唱された「経験学習」⁴は知識の習得や応用を学習とはみなさないからこそ経営実践の場で着目されたという。学習者はその後に役立つようなエピソード的経験を積み（経験のステージ）、後になって実践を振り返ってエピソードを抽出し（省察のステージ）、エピソードから独自の知見を作り出し（概念化のステージ）、それを依拠して現場で直面した状況を乗り越える（実践のステージ）。この繰り返しが「経験学習」のモデルである。中原（2013）は「経験学習」論を踏まえつつ、経営の実践のためには M. McCall の「量子力学的な跳躍（Quantum leap experience）」⁵、すなわち、仕事で飛躍的に成長したできごとや、金井寿宏が指摘する成長経験の物語が重要であるという⁶。いずれも経営学の実証的な研究として企業の経営者や中間管理職を対象とした聞き取り調査を通じてリーダーシップ開発における典型的な経験を明らかにしたものである。これらの経営学の研究は教員が生徒、大学生へ一方的に知識を授けているように見える学校教育・大学教育や、そこで学習する若者を対置するものである。たとえば、松尾（2006）は民間企業で働く10年目以降の従業員を若手従業員との比較のうえで考察したり、中原編（2012）はその関心を民間企業の管理職層に向けていたりする。働く経験を通じて学習を進めるということは、学校教育・大学教育とは異なるものと想定されているのである。

しかしながら、「経験学習」論や仕事のうえで飛躍的に成長したできごとへの着目は本稿に対して示唆的である。人文系学部・学科における学習経験を経営学で進められてきた理論枠組みで解釈を試みることは一見すると平仄の合わないことであ

るとはいえ、聞き取り調査から得られた内容を理解する糸口となる。フィールドワーク、グループワーク、実習、卒業論文、ゼミナールは仕事の現場とは異なって教員による教育的意図に基づいて行われる営みであり、その中には「真正の評価」の対象となる課題も含まれている。しかしながら同時に、学習者にとってはそうした直接的な教育的意図とは異なる位置づけでそれらの経験を通じた学習を2つの時間的間隔の中で行っていると考えられる⁷。1つは在学時の学習中である。友だちではないまったくの他者の話を聞いて文章にまとめる、筋道を立てたり事前に定められたフォーマットに対して成型したりしながらレポートや論文を書く、集団でディスカッションして試行錯誤を繰り返しながら作業を進める、文章読解のような苦手だった学習へ他者の力を借りながら取り組む、状況に応じて普段では言い難いことであっても勇気を出して発言する、こうした個々の行動を伴う経験を通じて学習を進めている。もう1つは、在学時の学習から現在の仕事に至るまでの中長期的な時間の中で行われていることである。大学でのフィールドワークやゼミナールなどが経験のステージであり、そこでは新しいことに取り組んだり、失敗を怖がらないで行動したりしている。そして、大学卒業後の現在まで従事している日々の仕事の中で難しい状況に陥ったり、得意ではないことをしたりするときに、大学生の頃の行動を伴う経験を捉え直す省察、自分なりの仕事の進め方に応用する概念化、それを仕事の場面で実際に試してみる実践を進めているとも捉えられるのである。

4.3. 残された課題

本稿の問いは地方私立大学、公立大学の人文系学部・学科を卒業した若者による仕事に役立つと感じられる大学での学習経験の特徴を明らかにすることであった。人文学の研究や教育は「非テクネー型」であるのだとしても、人文系学部・学科における個々の学習者はそれとは異なる価値を見出していることがある。心理学などの専門的な知識が役立つということに加えて、専門的な知識を

ふまえた経験、汎用的な技能、そして、実習やゼミナールなどの経験、とりわけ自らが行動した経験が役立っていると認識されていた。他方で、専門的な知識やゼミナールが役立つわけではない、そもそもすべての講義や授業が役立っていないと回答される場合もあった。

残された課題は次のとおりである。まず、「真正の評価」論の対象は人文系学部・学科だけではない。理系や社会科学系学部・学科における現実の課題に取り組むような講義・授業の経験についても検討したうえで、それらとの比較が必要である。次に、これまで対象を主として組織で働く社会人としてきた「経験学習」論を大学における講義・授業の枠組みとして用いる方法についての具体的な検討である。たとえば、経験、省察、概念化、実践という4つのステージはあくまでもモデルであるため、必ずしもすべての学習の現実がそれに沿って進行するというわけではない。「経験学習」論の研究蓄積をふまえたうえでの大学教育の捉え直しが行われなければならない。最後に、地方私立大学、公立大学を対象としたことについてである。調査では対象者Qのみが地域志向科目に言及したうえで、その地方の良さについて知ることができたとしている。地方での人文系の学習経験に対する主観的な職業的意義の一端を明らかにしたとはいえ、地方固有の大学生にとっての経験を析出できているわけではない。地方に生きる若者のライフコースについての包括的な研究との接続を図っていくことが課題である。

註

¹ 地方において他の産業よりも年収が高く、待遇が景気の波にあまり左右されないとされる公務の職は魅力的なものであると想定される。

² 質問項目は2019年に実施した人文系学部・学科卒業後5年目の方3名を対象とする予備調査の結果をふまえて作成した。なお、回答を誘導することを避けるために「役立つ知識を得た授業は何か」という直接的な質問は行っていない。

³ 岩崎他(2016)は小学生以来の大学生の学習方

法、読書、習い事、困難や挫折、夏休みの過ごし方、人間関係などの経験を総じて「経験資本」という概念で捉えている。しかし、「経験資本」は様々な経験を含む概念であるため、本稿では経験のうち学習に焦点を絞ることとする。

⁴ 「経験学習論」についてはKolb(1984)で詳述されている。

⁵ 「量子力学的な跳躍」についてはMcCall et al.(1988)が詳しい。

⁶ 金井による研究は「一皮むけた経験」(金井、2002)という語彙によって、ビジネスの実践の分野で知られているものである。自己が認識している能力に比べて目標が過大であるような困難な状況を克服することによって、職業人として成長するというパターンを示すものである。

⁷ 小山(2017)では職場における経験学習と在学中のレポートに関する学習経験に関連があるとされる。

参考文献

- 濱中淳子(2013)『検証・学歴の効用』勁草書房。
- 広田照幸(2019)『大学論を組み替える—新たな議論のために』名古屋大学出版会。
- 本田由紀(2018)「人文社会科学系大学教育は『役に立たない』のか」本田由紀編著『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』, pp. 1-20. ナカニシヤ出版。
- 岩崎久美子・下村英雄・柳澤文敬・伊藤素江・村田維沙・堀一輝(2016)『経験資本と学習—首都圏大学生949人の大規模調査結果』明石書店。
- 金井壽宏(2002)『仕事で「一皮むける」—関経連「一皮むけた経験」に学ぶ』光文社。
- 加藤真紀・喜始照宣(2019)『グローバルに問われる日本の大学教育成果』東信堂。
- 川端浩平・安藤丈将編(2018)『サイレント・マジョリティとは誰か—フィールドから学ぶ地域社会学』ナカニシヤ出版。

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.
- 小山治 (2017) 「大学時代のレポートに関する学習経験は職場における経験学習を促進するの—社会科学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査」『高等教育研究』20, 199-218.
- 轡田竜蔵 (2017) 『地方暮らしの幸福と若者』勁草書房.
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版.
- 文部科学省大臣官房調査統計課編 (2018) 『平成30年度 学校基本調査報告書—高等教育機関』.
- 長岡健 (2006) 「学習モデル—学び方で効果は変わるか」中原淳編著『企業内人材育成入門』, pp. 63-108. ダイアモンド社.
- 中原淳編 (2012) 『職場学習の探求—企業人の成長を考える実証研究』生産性出版.
- 中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』639, 4-14.
- 日本学術会議 (2012) 『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準—言語・文学分野』.
- 日本学術会議 (2014) 『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準—歴史学分野』.
- 日本学術会議 (2016) 『大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準—哲学分野』.
- 二宮祐 (2018) 「学生時代の学習経験を顧みる—聞き取り調査の結果から」本田由紀編著『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』, pp. 125-150. ナカニシヤ出版.
- 二宮祐 (2020) 「大学で経験した授業の職業的意義—社会人第2回調査の結果から」『エンロールメント・マネジメントとIR』1, 98-111.
- 西岡加名恵 (2015) 「教育評価とは何か」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』, pp. 1-22. 有斐閣.
- McCall, M.W., Lombardo, M.M. and Morrison, A.M. (1988). *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*, Free Press, New York.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.
- サトウタツヤ (2019) 「質的研究法を理解する枠組みの提案」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編著『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために』, pp. 1-8. 新曜社.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター (2007) 『全国大学生調査』 (<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-4.html>) (2023年10月1日)
- 渡名喜庸哲 (2018) 「日本の人文—社会—学の危機と哲学」福井憲彦編著『対立する国家と学問—危機に立ち向かう人文社会科学』, pp. 129-173. 勉誠出版.
- 山口裕之 (2017) 『「大学改革」という病—学問の自由・財政基盤・競争主義から検証する』明石書店.
- 吉見俊哉 (2020) 『大学という理念—絶望のその先へ』東京大学出版会.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*, New York: John Wiley & Sons Inc. W・ウォーラー 石山脩平・橋爪貞雄訳 (1957) 『学校集団—その構造と指導の生態』明治図書.

謝辞

聞き取り調査にご協力頂いた皆さまへ感謝申し上げます。

本研究は公益財団法人カシオ科学振興財団の研究助成(第37回(令和元年度))を受けたものです。

初等中等教育における読む力、書く力を育む教育実践事例に対する
高等教育ライティングセンターによる支援の提案
**Higher Education and Collaboration in Elementary and Secondary Education
Through Case Studies of Educational Practices in Reading and Writing**

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

堀力斗（関西大学初等部）

松本京子（関西大学初等部）

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Rikito Hori (Kansai University, Elementary School)

Kyoko Matsumoto (Kansai University, Elementary School)

要旨

本研究では、初等中等教育における読む力や書く力を育む教育実践を取り上げ、そこで配慮されている点に考察を加えた。次に高等教育においてライティング教育を担う組織の教職員が初等中等教育で貢献できる活動や支援を提案した。初等中等教育では読む力や書く力を育むために、物語文を鑑賞するだけでなく、論理的に読み取る活動が行われていた。また学習者が書いた文章をよりよくするためにループリックを活用することで、目指すべきゴールを明示し、自律的に学ぶための取り組みが行われていた。こうした実践に対し、ライティング教育を担う高等教育の教職員による初等中等教育への授業研究や教員研修の貢献が、今後初等中等教育から高等教育への接続を円滑にし、学習者のライティング力を育むための有益な手立てであることを提案した。

キーワード ライティング、リーディング、探究学習、高大接続、ライティングセンター /
Writing, Reading, Inquiry Learning, High School-University Connection, Writing Center

1. はじめに

予測不能な社会においても活躍できる生涯学び続ける人材を輩出するために、高等教育ではアクティブラーニングを実践したり、IRを推進し教育の質を保証したりする取り組みをしている。初等中等教育においても「主体的・対話的で深い学び」ならびに「個別最適な学びと協働的な学び」を育むために、新学習指導要領に沿い、学習者が主体的に学ぶための教育実践が推進されている。OECDが実施した国際的な学習到達度に関する調査であるPISA (Programme for International Student Assessment) 2022の調査結果によると、日本は数学的リテラシーが1位、読解力が2位で、科学的リテラシーが1位であった(国立教育政策研究所、2023)。OECDはこの結果に対して

COVID-19による感染予防のため休校期間が他国より短かったことが影響した可能性を指摘している。またICT環境の整備が進み、学習者が学校でのICT機器の使用に慣れたことも示している。加えて、学校現場において現行の学習指導要領を踏まえた授業改善が進んだことを挙げている。新学習指導要領では、学習者が主体的に学ぶことが重視されている。従来、日本の教育では教員による一方向的な授業が行われることが中心であったが、学習者が受け身になってしまうことが課題とされてきた(久保田、2000)。しかし、学習指導要領の内容が改訂され、現在は「主体的・対話的で深い学び」、また「個別最適な学びと協働的な学び」が重視されている(中央教育審議会、2021)。「主体的・対話的で深い学び」とは学習者同士が、ま

た学習者と教員が対話を通して、主体的に学び合うことを指している。こうした学習指導要領に沿った学習が学校教育で展開されて、PISA2022における日本の調査結果が向上したとOECDは推察している。

また「個別最適な学び」は、「指導の個別化」と「個に応じた指導」から成り立っている（中央教育審議会、2021）。「指導の個別化」とは、学習者が基礎的な知識や技能を習得し、それらを活用して思考力・判断力・表現力を育み、学んでいくために学習者の特性や到達度に応じた教材や学習時間の設定を行うことである。また「学習の個性化」とは、学習者がそれぞれに応じた学習活動や学習課題に取り組むこととされている。加えて学習者同士で協働して学んでいく学びも重視される。

従来の学習指導要領では、何を教えるべきかという内容についての記載が中心であったが、現在は「主体的・対話的で深い学び」や「個別最適な学びと協働的な学び」を推進するという「教育方法」に関する記載や、学習者が何を学んだのかといった学習成果を把握する「教育の質保証」についても記載されるようになった。

このように学習者自身が主体的に学ぶ学習では、学習者自身が課題について調査をしたり、その成果をプレゼンテーションとして報告したり、レポートとしてまとめたりする学習が行われている。とりわけ探究学習の授業では情報を検索し、議論をしたりし、レポートやプレゼンテーションとして学習成果をまとめるといった学習活動を行うことが多い。そのプロセスには検索した情報を整理して、発表に合わせて読み解いたり、調査内容をわかりやすく相手に伝えるためにスライドを作成したり、調査してわかったことをレポートにしたりといった読むことや書くことに関する学習活動が行われており、これらを円滑に行うために学習者の読む力や書く力が非常に重要になる。

一方、初等中等教育で教鞭をとる教員らは、各科目における読む力や書く力の育成に取り組んではいるものの、国語科以外の教員は教職課程においてこれらの力を専門に育む方法を学んできたわ

けではない場合が多い。このような背景から、初等中等教育から高等教育のライティング支援を行うライティングセンターに向けた読む力や書く力の育成に関する取り組みへの助言を求める依頼が寄せられている。こうした背景を受けてか、実際に日本学術振興会の科学研究費助成事業においてもライティング教育に携わる高等教育の教員が「ライティング教育に関する高大接続」をテーマとした研究を実施している。加えて、大学と高校の接続に配慮したライティング教育に関する研究成果も蓄積されつつある（例えば梅村、2023）。

ライティングセンターとは、書くことを支援するために学習者に対して個別相談を行う組織である。同様の活動を行うライティングラボやライティングヘルプデスクといった組織もあり、大学によって名称は異なる。高等教育では単位を取得するためにレポートを提出すること、卒業要件として卒業論文の執筆が必要なことも多く、書く力の育成を重視している。しかし、大学生は書くことに対して苦手意識を伴うことが多く、その理由として大学入学までの間に書く機会が十分でないこと等が問題視されている（渡辺、2010）。

そこで、大学の授業では1年生を対象に初年次教育の中でレポートを書く活動を取り入れ、書く力の育成を行っている（文部科学省、2020）。さらにライティングセンターを設置し、授業外においても学習者の個別相談に応じる学習支援をし、学生が自律的に書く力を育む取り組みの支援をしている。ライティングセンターでは教職員や研修を受けた大学院生チューターが書くことの支援に携わっている（関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター、2019）。

高等教育でライティング教育に関わる教職員が初等中等教育の読む力や書く力の育成に関わる実践を支援することは、今後、初等中等教育において書く力や読む力の育成に関する教育の質向上に寄与できると考える。これにより、初等中等教育を経て、大学生になった学習者はより質の高い読む力や書く力を培ったうえで大学での学習に取り組むことが期待される。

2. 研究の目的

本研究では、まず初等中等教育における読む力や書く力を育む教育実践を取り上げ、そこで配慮されている点について考察を加える。次にその実践をもとに、大学への円滑な接続を目指し、高等教育でライティング支援を担う組織の教職員が初等中等教育において貢献できる活動や支援について提案することを研究の目的とする。

3. 初等中等教育における教育実践

3.1. 関西大学初等部における「谷川俊太郎の文章を題材とした書く力の育成に関する教育実践」

関西大学初等部「国語科」の授業では物語文を鑑賞するだけではなく、論理的に読解するための学習も行われており、児童の読む力や書く力の育成に取り組んでいる。5年生の国語「詩を味わう」授業を事例に取り上げる。本時の授業目標は「谷川俊太郎氏になりきって、詩をつくる」である。授業では、まず教員が「谷川さんになるために、特徴をつかもう」と指示を出す。その後、児童はイメージマップを用いて、詩の特徴を自分で考えて書き出し、各自が書いた内容について発表をする。児童からは「擬人法を使う」「短い一文一文で構成している」「比喻をよく使っている」などの意見が寄せられた。これらの意見を踏まえ、児童は再度一人で詩の特徴を考えまとめる。その後、自分で詩を書くまでが本時の流れとなっている。

自分が谷川俊太郎氏になったつもりで詩を書く「まとめ」の段階では、児童は詩の特徴を踏まえて執筆する必要がある。そのため、これまでの学習記録を蓄積しているタブレットの入力内容やノートをふりかえりながら学ぶ児童の様子が見られた。ノートやタブレットの入力内容をふりかえることができている学習者のコメントはこれまでの学習のポイントや詩の特徴を踏まえた内容で、教員からもその点が評価されていた。

また谷川俊太郎氏の詩を扱った授業は理科でも展開されている。日本の公立小学校では、現在一

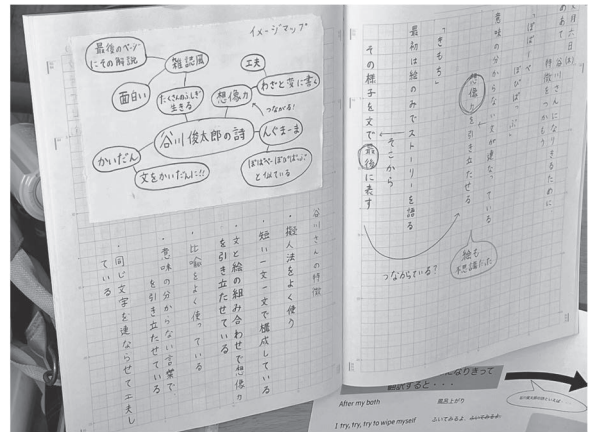


図1 ノートテイキングの内容

人の教員が全科目を教えることが主流であるが、初等部では科目別に担当教員がおり、クロスカリキュラムにも力を入れている。例えば、理科の授業では谷川俊太郎氏が訳した「スイミー」に登場する伊勢海老を取り上げている。児童は伊勢海老の特徴について生物学的に学び、その後、学習者自身も調査して考えた伊勢海老の特徴をタブレットに記述し、書き込んだ内容を全員が閲覧していた。

また、なぜ著者であるレオ・レオニ氏が使った「ロブスター」という表記ではなく、谷川俊太郎氏が日本語訳では「伊勢海老」としたのかについても考えるよう、教員が学習者に促していた。教員はタブレットから提出された児童からの意見をいくつか選んで紹介しながら、授業を進めるといった教員と学習者との対話をベースにした授業が展開されていた。

本授業実践で配慮されている点としては、まず、詩を書くまでの学習プロセスが「学習者の考える時間」「全体で共有する時間」「再度学習者が考える時間」として構成され、まとめとして詩を書くまでのプロセスが段階別に丁寧に行われていることが挙げられる。イメージマップで詩の特徴を見出す学習活動は児童が一人で考える作業であるが、その後、全体でイメージマップを共有する活動が行われ、教員からの指摘も含めて詩の特徴を全員で確認する様子が観察された。

次に国語と理科の授業においてクロスカリキュ

ラムとして、谷川俊太郎氏が扱う文章の中で使われている表現を生物学的にも踏まえたうえで、推敲されていたことも工夫されている点である。文章で扱われている表現を様々な観点からとらえることはより深い読解を誘うことにつながり、学習者の読む力を向上させる際に重要である。

またこうした学習を経て、最終的な学習成果として詩を書く際に、これまでの学びのプロセスにおける学習記録としてのタブレットの入力内容やノートにアクセスしやすい状況をつくり、その確認を促すことも学習者が学びの成果を発揮する際に重要な役割を果たしていたことが推察される。学習の成果を発表したり、整理したりするまとめの段階では、学習者がこれまでの学びのプロセスをふりかえり、これから実施することとこれまでの学習がどう関連するのかを整理して学習を進めることで学びが深まっていくからである。このように、読む力と書く力を育むために初等教育の段階から、教員がさまざまな工夫を凝らしていることが示された。

3.2. 高槻市立A小学校における「文章を読み解き、考えることを重視した授業実践」

高槻市立A小学校では「考える」ことを重視した授業実践が行われている。ここでは小学校4年生と3年生の国語の授業を事例に取り上げる。国語科では物語文を読んで、その読解をすることに取り組んでいる。4年生で扱う題材は「ごんぎつね」で、本時では「ごんぎつねは幸せであったのか」について「幸せであったのか」「幸せではなかったのか」という主張と理由や根拠を考える学習活動が行われた。まず教員から「ごんぎつねは幸せであったのか」というテーマが出され、学習者は「それに対して幸せである、幸せではない」という主張を考える。その後、その理由や根拠を明確にしたうえで児童は自分の主張を説明する。教員は児童の各意見を尋ねるという、対話形式で授業がすすめられた。

物語文の鑑賞では一般的に登場人物にある出来事が起こり、その出来事の前後における登場人物

の心情の変化を、行為や表情、また情景から読み解く(村上、2020)。加えて、本授業では本文から理由や根拠を見つけるといった論理的に読み解くことも重視された学習活動が行われていた。

本授業実践で配慮されている点としては、4年生ということもあり学習者が意見を提示しやすいように主張が2択(幸せであったか、そうでなかったか)というディベート形式になっていた点が挙げられる。問いがシンプルであるため、ディベートのように意見を出しやすい点が4年生からでも主張を言いやすい状況であったといえる。また意見が異なる児童が提示した理由や根拠を聞くことで、物語文への解釈の深まりを促すことにもつながっているといえるのではないかな。

また3年生の授業では「モチモチの木」を題材に「なぜ豆太はモチモチの木に灯がついているのを見ることができたのか」に関する理由を本文から見出す学習活動が行われていた。授業目標は、「本文から根拠を見つけて考えよう」である。教室における学習者の議論の中心は、相手を説得する、あるいは相手に共感してもらうための根拠の提示であった。「モチモチの木」は物語文であるため、情景や登場人物の表情や行動から推察する域を完全に出ることができないため、決定的な根拠や具体例を出しにくい。そもそも鑑賞の側面においてはどのように文章を読むのかについてはある程度の幅があつてよいものである(村上、2020)。しかしながら、それぞれの学習者が自分の意見を考え、根拠となる部分を本文から見つけ出し、教員が重視していた一人一人の感じ方などに違いがあることに気が付くよう配慮された授業であった。

こうした授業を展開するために、教員は学習者の発言がつながるよう、また新たな視点が提示されるように質問技法や発表者を決める際に工夫していた。講義形式では、教員が文章における読解のポイントを容易に提示できる。一方、本授業では学習者自身が考えて、対話によって授業が進むため、学習者が自分たちでポイントに気付く必要がある。それができるように、教員は「先生はなぜこういうことが言えるかわからないので、Aさ

ん（児童）は言えるかな」といった表現を使い、教員がポイントを指摘するのではなく、児童が自ら見つけ出して発言できるように質問技法に工夫をしていた。また、ほかの学習者に伝わる表現を十分にできてなかった児童がいた場合は「同じ班のメンバーはBさんの意見をもう一度説明してくれるかな」と、学習者同士で説明を補足するように促し、質問を生成し、その説明構築を学習者に促す場面が多数見受けられた。数多くの質問があるとそれらに答える児童の意見もまた多数に上る。そこで教員は児童の意見を板書することで一つ一つの意見を全体で共有できるようにし、学習者が議論の流れを確認することができるように工夫していた。

加えて、全員が話し合いの流れを理解できるように、「まとめ」の段階ではペアになって話し合うという活動も取り入れられており、「自分で考える」「皆で話す」「話した内容をペアでまとめる」というように、意見を拡散させ、収束する流れに配慮し、考えた意見を整理する授業が構成されていた。学習者同士の意見が異なる際、時に対話が相手を論破するような場面になるときもあったが、その際も、教員が話すテーマやアプローチを変えるような提案をしている点も秀逸であった。

以上のように、小学校3年生の段階から「文章を読み解き、考える」という論理的な授業が展開されており、読む力の育成に力を入れた教育実践が行われていた。「主体的・対話的で、深い学び」や「個別最適な学びと協働的な学び」を促すには、学習者が自分で意見を考え、伝えることが重要である。そのためには読む力や考え、表現し、発信する力という書く力、つまりはアカデミックスキルが必要になる。しかし、これまで学習者は一方的な授業を受けてきていたことや、発達段階も影響する。自分の意見を伝えたり、人の意見を聞いてまとめたりすることが容易ではない児童も存在する。こうした中で、教員が学習者に発言させる機会を授業で導入し、質問技法や板書に工夫をしながら授業を展開することで段階的にアカデミックスキルを育もうとしている様子が指摘された。

3.3. 高等学校におけるライティングに関するルーブリックの活用

高等学校では新学習指導要領に対応した学習評価を観点別評価が導入されるようになった。そのため、教員は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」などについて評価をする必要がある（国立教育政策研究所、2019）。「知識・技能」に関しては、従来からテストを実施することで、知識や技術が修得されているのかについて評価が行われてきた。一方、「思考・判断・表現」や「主体的に学習に向かう態度」を育むための方法として、テストの点数で判断をすることが容易ではない場合もあり、レポートや小論文の作成をしたり、グループでの話し合いや、学習成果物を発表したりするプレゼンテーションなどが導入されている。

プレゼンテーションやレポート作成といったパフォーマンス評価が求められる学習活動にはルーブリックを用いた評価が適している。ルーブリックとは、評価の観点と尺度を文章で記した評価ツールのことである。例えば、公立の高等学校であるA高等学校では、保健体育の授業において記述式の課題に対する評価にルーブリックが用いられている。保健体育の授業で「環境問題」について学習する際、授業では教員から学習テーマに関する説明があった後、「ごみを適切に処理したり、安全でおいしい水を飲んだりするために、私たちができることを考えてみよう」という課題が出された。さらに教員からはGoogle Classroomに掲載されているルーブリックを確認して、ルーブリックのA段階を目指し、課題に取り組むように指示が出された。3段階のルーブリックで一番良い評価であるA段階では「ごみ処理と安全でおいしい水を飲むために私たちにできることについて、それぞれ具体的な理由と行動を3つ以上記載すること」と提示されていた。

以上のように学習者が自ら考え、その意見を書く記述式の課題に対する評価において、学習者の思考や判断表現を評価するためにルーブリックの活用が行われていた。ルーブリックを活用するこ

とで、学習者は自分がどこを目指す必要があるのかを把握できる。また自分がルーブリックのどこに該当するのかを知ることで、より上の評価を目指すために、足りない点を知ることにつながれたり、足りない点を補うためにどのような活動をすればよいのかについて教員に尋ねたりすることができる。このようにルーブリックの活用は自律的な学習者の育成にも役立てられる。探究型の授業が高等学校において増えている背景からも、ルーブリックの活用は高等学校で増えていくことが考えられる。

一方で、現職教員が教職課程でルーブリックの活用方法について習得しているケースが多いわけではない。1990年代後半から学会の研究発表においてもルーブリックについて取り上げられている研究や教育実践があるものの、一般的な評価のためのツールとして高等学校に普及しているとはいえない。そのため、今後は、現職の教員が探究学習や記述問題において書くという学習活動を導入する際や、書く力を育めたかどうかを判断する際に、評価方法としてルーブリックの開発や運用をしたり、また作成したルーブリックを共有したりするための教員支援の取り組みが求められるといえよう。

4. 初等中等教育の教育実践に対する高等教育の貢献

4.1. 授業研究への貢献

高等教育においては読む力や書く力を育成するための授業実践が行われており、書く力の育成を支援するライティングセンターにおいてもそのノウハウは共有されている。そこでライティングセンターの教職員が初等中等教育の授業研究に参加することで、読むことや書くことに関する教育方法やテーマの設定、評価の方法などに対して専門的な視点から知見を提供することに貢献できると考える。教員は反省的な実践家とされており（シヨーン、2001）、自らの教育実践をふりかえることで成長する。その成長を促すのが他者の視点である（木原、2004）。他者の視点として、ライティン

グセンターの教員が寄与することは、初等中等教育において書く力を育み、その後の大学での学びへとつなげていく際に重要であると考えられる。

初等中等教育では国語科の教員を中心に、書く力の育成を扱っているものの、中等教育において授業研究で他科目を担当する教員からの助言は容易ではないことが想定される。また初等教育においては、教員は現状では国語以外の科目も担当するため、教職免許を取得するまでに書く力を育むための教育方法に専門的に取り組む教員は限られているといった課題がある。

そこで、ライティング支援に携わりライティング教育に専門性がある教職員が授業研究に参加することで、読む力や書く力に関する専門的な提言をすることが可能となり、授業研究においても新しい視点を提供できると考える。授業研究とは、教員が授業をしている様子を、他の教員が見学し、授業が終わった後に全員でその授業の良かった点や改善点を話し合うことで、教員や教育関係者が専門的力量を発展させることを目的としている（小柳、2024）。書く力は高次の認知力であるため、短期間で育むことが容易ではなく、初等教育、中等教育においても段階的に育成することが望ましい。例えば初等教育の段階であれば、低学年から高学年までどの段階で、どこまでの読む力や書く力を育むことが望ましいのか。読む力であれば、テキストの物語文に対して鑑賞と論理的な読み取りをどの学年でどこまで深く解釈することが望ましいのか。書く力であれば、論理的な書き方をどの学年でどこまで求めることが望ましいのか。そこで扱うテーマや問いは誰がどう設定することが望ましいのか。こうした点については十分に議論がされていないが、読む力や書く力を育むには重要な観点であると考えられる。今後、ライティング支援に関わる教職員が初等中等教育の授業研究に参加し、初等中等教育の教育者と共に検討することで、より質の高い学習者の読む力や書く力を育む方法を開発していくことが望ましいだろう。

4.2. 教員対象研修への貢献

大学の授業における評価は、定期テストに加えて、レポートで判断されるケースが多い。しかし、通常の授業で提出したレポートに教員からフィードバックが返却されることは限られている。そのため、学習者は提出したレポートのどこに課題があったのかについて自ら判断することは難しい状況がある。そこで、ライティングセンターでは学習者が執筆したレポートの誤りに気づいたり、レポートの改善点を自ら修正したりするためにループリックを提供し、自主的にレポートを評価する方法として活用するようにしている。例えば関西大学のライティングラボでは、初年次教育で出されるレポート、ブックレポート、一般的なレポートなど、いくつかの文章の種類に分けたループリックを提供し、学習の達成度や方向性を学習者自身が判断できるようにしている（関西大学ライティングラボ、2023）。他大学のライティングセンターにおいても、ループリックが提供されている（石毛他、2016）。

そこで、ライティング支援に携わる教職員が初等中等教育における教員研修において「書くこと」や「読むこと」に関するループリックのセミナーを実施したり、教員らとのワークショップを運営したりするなどして、ループリックの開発や運用に関わる知見を共有することが望ましいと考える。しかし、従来からテストで評価をすることが一般的であった学校教育において、これまではなかった新しい評価方法を導入することは容易ではない。テストを採点することと異なり、ループリックは評価の観点と尺度に関する文章を新たに作成する必要がある。加えて、複数のクラスでループリックを活用する場合は、担当教員がループリックを活用した評価が同じ結果になっているかどうかを確認する必要がある。これらの点は従来の評価方法とは大きく異なる。

教員がループリックを活用するには、これらの点を理解して、効果的に利用できる状況を作る必要がある。そのためには、教員同士でループリックの評価の観点や尺度を議論したり、完成したル

ープリックを用いて、実際のレポートをともに評価してみたりする活動が必要になる。しかし、初等中等教育でループリックを専門に実施している教職員は限られている。そこで、高等教育でライティング教育を専門とする教職員がループリック研修の開発や運営において初等中等教育の教員の力量育成に寄与することを提案する。高等教育の教職員も初等中等教育における書くことに関する評価方法や、書く実践の現状を把握でき、高等教育でのライティング支援に活かすことができる。このような取り組みを通して、初等中等教育と高等教育との円滑な接続に繋げていくことが期待される。

5. まとめと今後の展望

本研究では、初等中等教育における読む力や書く力を育む教育実践を取り上げ、そこで配慮されている点に考察を加えた。次に、教育実践をもとに、高等教育においてライティング教育を担う組織の教職員が初等中等教育において貢献できる活動について提案をした。

まず初等中等教育では読む力や書く力を育むために、物語文を鑑賞するだけではなく、論理的に読み解く学習活動が実施されていた。また学習者が書いた文章をよりよいものにするためにループリックを活用し、目指すべきゴールを示し、自律的に学ぶための取り組みへの支援がされていた。こうした実践に対し、ライティング教育を専門とする高等教育の教職員による初等中等教育への授業研究や教員研修の貢献が、今後初等中等教育から高等教育への接続を円滑にするための有益な手立てであることを提案した。

ただし今回の事例は初等中等教育を対象としたものの、小学校、高等学校の事例が中心で、中学校の事例に欠けている。今後は、中学校における「読む力」「書く力」を育むための支援の在り方についても調査をする必要がある。

付記

本研究に協力を得た教職員各位に深謝する。本

研究の一部はJSPS 科研費 22K02844、23H00999 の助成を受けている。

参考文献

- 中央教育審議会 (2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指して：全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申）（中教審第 228 号）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm）（2022 年 5 月 2 日）
- 井下千以子 (2008)『大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとに』東信堂.
- 石毛弓・寺田未来・西尾信大 (2016)「ループリックを活用したライティング・チェック・システムの構築」『大手前大学 CELL 教育論集』7, 9-16.
- 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター (2019)『大学におけるライティング支援』東信堂.
- 関西大学ライティングラボ (2023)『学びの方向性と達成度を判断する評価ツール（ループリック）』（<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/rubric.html>）（2023 年 12 月 21 日）
- 木原俊行 (2004)『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 国立教育政策研究所 (2019)『学習評価の在り方ハンドブック（高等学校編）』（https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-02.pdf）（2023 年 12 月 21 日）
- 国立教育政策研究所 (2023)『OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2022）』（<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>）（2023 年 12 月 21 日）
- 小柳和喜雄 (2024)「授業研究を考える」岩崎千晶・田中俊也編著『教育の方法・技術と ICT 活用：教育工学と教育心理学のコラボレーション』, pp.261-272. 北大路書房.

- 久保田賢一 (2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.
- 文部科学省 (2020)『平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』（https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf）（2023 年 12 月 21 日）
- 村上慎一 (2020)『読解力を身につける』岩波ジュニア新書.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York City, NY : Basic Books. D・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)『専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.
- 梅村修 (2023)「日本語リテラシー教育の高大接続ーアカデミック・ライティングの基礎となる日本語リテラシーを、大学初年次で教え、トレーニングすることの意義ー」『（追手門学院大学）共通教育論集』1, 101-117.
- 渡辺哲司 (2010)『「書くのが苦手」をみきわめるー大学新入生の文章表現力向上をめざして』学術出版会.

**Society 5.0 に対応した未来力（フューチャースキルズ）の構築：
大学教育の教育 DX**
**Building Future Skills for Society 5.0: Educational DX (Digital Transformation)
of University Education in Japan**

池田佳子（関西大学国際部）

上田正人（関西大学化学生命工学部）

アレキサンダー・ベネット（関西大学国際部）

古川智樹（関西大学国際部）

太田浩（一橋大学森有礼高等教育国際流動化機構全学共通教育センター）

都竹茂樹（大阪大学スチューデント・ライフサイクルサポートセンター）

山本敏幸（関西国際大学社会学部）

Keiko Ikeda (Kansai University, Division for International Studies)

Masato Ueda (Kansai University, Faculty of Chemistry, Materials and Bioengineering)

Alexander Bennett (Kansai University, Division for International Studies)

Tomoki Furukawa (Kansai University, Division for International Studies)

Hiroshi Ota (Hitotsubashi University, Mori Arinori Institute for Higher Education and
Global Mobility, Research and Development Center for Higher Education)

Shigeru Tsuzuki (Osaka University, Center for Student Success Research and Practice)

Toshiyuki Yamamoto (Kansai University of International Studies, Faculty of Social
Science)

要旨

本稿では、日本の急速な国際化・グローバル化の流れを受けて登場した「Society 5.0」の概念に焦点を当てる。Society 5.0 は、人々の日常生活の質を向上させ、多様な世代が取り残されることなく「スマート社会」の一員となることを目指している。高等教育機関は、産業界との密接な連携をさらに推進し、急速に変化する社会で必要とされる個々の「フューチャースキル」を最重要視した人材育成・教育カリキュラムを提供する。この新たな挑戦を実現するためには、大学ガバナンスの改革、カリキュラム・デザインの専門家の日本における組織風土への導入など、様々な早急な取り組みが必要である。

キーワード コロナ禍、オンライン国際教育、DX / COVID-19, Online International Learning, DX

1. はじめに

日本では、大学の国際化（Internationalization at Home と呼ばれる）を推進し、国内の学習環境において、すべての学生を対象とした公式・非公式のカリキュラムに国際的・異文化的な側面を意

図的に組み込むことの重要性に対する認識が高まっている。この国際化は、より広範な人々が、国際的な教育体験に容易に参加できるようにするために行われるものであり、これには異文化との出会いの機会や、大学での学習を通じてさらに良い

グローバル市民となるための異文化間コンピテンシーの能力開発が含まれる。このような機会を包括的なものにするためには、従来の学生交流のみに頼るのではなく、デジタル技術を活用することが重要である。本稿では、COVID-19 のパンデミックから多くの経験と教訓を得た日本の高等教育機関（以下、高等教育機関）が、デジタルトランスフォーメーション（以下、DX）の実現に向けて、ようやくギアチェンジを果たしたという事実に注目したい。日本のトランスフォーメーションの潮流は、当然ながら「次のステージ」、つまりパンデミック後の未来を予見している。

日本の大学教育の DX を牽引する潮流のひとつに、次世代社会構築の推進、すなわち Society 5.0 がある。このコンセプトを推進する主張の中で、社会は今後数年で加速度的に新たな段階を経て変容すると認識されている。世界の他の地域では インダストリー4.0（第4次産業革命）として知られているこのフェーズは、製造・生産のデジタル化によって 2011 年頃から始まっている。情報を可視化し、新たなビジネスモデルにつなげる取り組みに代表される社会インフラが確立された。Society 5.0 の概念化については、2016 年にドイツで提唱された Industry 4.0 に続く数年後、日本は「Society 5.0」を打ち出した。日本では、第4次産業革命の技術革新を全面的に取り入れることで、新たな社会生態系と経済モデルケースを創造するために、目的意識を持って努力するとしている。

本稿では、まず Society 5.0 の基本コンセプトを紹介する。そして、そのような社会を実現するために、日本が潜在的に抱えている課題と機会を結びつける。最後に、高等教育における教育の変革、あるいは考え方のパラダイムシフトが不可避であるという点に重点を置きながら、高等教育が大学のカリキュラムを通じて Society 5.0 の「主体者」の輩出にいかに関与しなければならないかを再考する。これはまさに、学生の卒業生としての資質としてより一層必要とされる、将来への即戦力を保証するために行われるものである。

2. 「Society 5.0」概念の出現

第5期科学技術基本計画（2015年）において、日本が目指すべき未来社会として提唱されたのが Society 5.0 である。以下の図1は、経団連（日本経済団体連合会）のホームページから引用したもので、これまでの段階別の社会の歩みを示している。

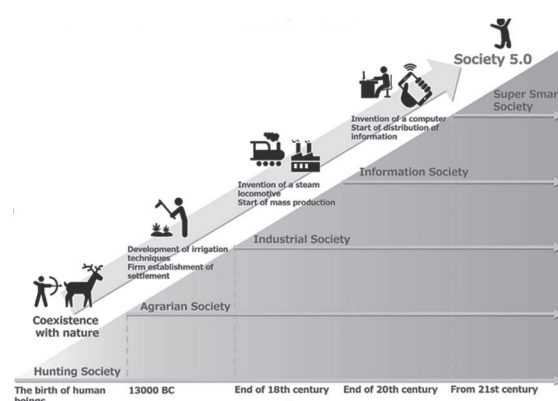


図1 Society5.0 までの社会の進化
（日本経済団体連合会より引用）

デジタルトランスフォーメーションは、社会のさまざまな側面を劇的に変えるだろう。それは私生活、行政、産業インフラ、そして教育にも及ぶ。Society 5.0 は、インフラ整備、金融技術、農業技術、教育技術、医療技術、物流技術など、高度な技術システムを持つ産業の台頭、そして AI 等の普及を重要な柱としている。AI はサイバー空間だけでなく、ロボットを通じて物理的な現実世界でもその能力を発揮する。AI やロボットは、例えば公共交通機関が自律走行に移行するように、定型業務を遂行する上で人間に取って代わる、あるいは人間をサポートするようになるだろう。私たちはすでに、日常生活におけるこうした変革の一端を目の当たりにしているが、こうした変革はより頻繁に、より幅広い活動領域で起こるようになるだろう。金融技術における分散型台帳技術は注目に値する。ブロックチェーンのような台帳技術は、高い透明性と信頼性で取引効率を向上させる可能性がある。

金融技術、IoT（モノのインターネット）、AI（生成 AI）、ロボティクス、こうしたテクノロジーの

出現は、社会のあり方を根本的に変える。図1のように、Society 5.0はそのような出現を反映している。これは、情報通信技術（ICT）を活用して業務効率を高め、市民と情報を共有し、行政サービスの質と市民福祉の両方を向上させるだけでなく、より高度な統合、より優れたコラボレーション、価値の最大化を特徴とすることを意味し、超スマート社会と呼ばれる。デジタルトランスフォーメーションは、社会に新たなステージをもたらす一方で、人々が自分らしく多様で豊かなライフスタイルを追求できるよう、技術やデータを活用することも重要である。基本計画では、Society 5.0の実現に向けて、社会に散在する様々なニーズや課題を抽出し、デジタル技術を活用した創造的な課題解決シナリオを描く豊かな想像力が必要であるとしている。ここで、Society 5.0は、DXと多様な人々の想像力・創造力が融合した産物として構想されている（経団連 2017『Society 5.0ブックレット』）。

2.1. なぜ日本にこの概念が必要か

なぜ Society 5.0 が日本のような国にとって重要なのか？理由はたくさんあるが、重要な例のひとつは、日本で急速に高齢化が進む国であり、急速に起こる人口動態の変化に対応するための革新的なソリューションが必要だからである。2050年には、人口の40%が65歳以上になると推定されており、日本の平均寿命は85歳に達しようとしている。このような「超高齢化社会」では、十分な介護を行うだけでなく、高齢者が自立した生活を送るための新たな医薬品や支援システムの開発が課題となる。少子化が進み、労働人口は減少している。確かに過疎化の進行は無視できない。例えば、日本の出生率は1975年に2（出生数／女性）を下回り、2005年に1.3と最低を記録し、それ以降現在まで1.4と低い水準で推移している（内閣府、2019）。このような人口動態の変化がもたらす悪影響の一つは、経済停滞の深刻化である。2017年の日本経済の成長率は6年連続で2%未満だった（UNESCO, 2019）。激化し続けるグロ

ーバル競争、新たなデジタル経済における価値創造の構造の変化、人口減少と高齢化、社会保障への政府支出の増加による財政圧力の増大のためである。

これらの欠点を補うために、テクノロジーが課題を解決するひとつの方法と考えられている。日本はすでにロボット開発で有名だが、Society 5.0でもスマートロボットが解決策を提供する重要な役割を果たすと考えられている。アシスト・システムが自立した生活の延長を可能にするように、ロボットは高齢者介護の仕事を引き継ぐことができる。そして最後に、AIは高齢者の日常生活をサポートするだけでなく、新薬の開発にも役立つ。情報化社会（Society 4.0）では、世界中のどこからでも情報にアクセスできるようになったが、AI技術革新（Society 5.0）では、どこからでも高度な能力にアクセスできるようになり（「能力の流通化・商品化」と概念化される）、そのアフォーダンスは個人の能力を飛躍的に向上させる。つまり、デジタル化とDXは、技術の進歩が日常生活者の技術利用を容易にし、容易にすることで、誰も置き去りにすることはないのである。

さらに具体的に言えば、それはどのようなものだろうか。Society 5.0では、自律走行車やドローンが過疎地の人々に商品やサービスを届ける。医師は自宅にしながら専用タブレットで患者の相談に乗り、薬は即座に届けられる。ロボットが家のカーペットに掃除機をかけるかもしれない。その先の老人ホームでは、別のロボットが高齢者の介護を手伝っているかもしれない。老人ホームのキッチンでは、冷蔵庫が食材の状態を監視し、無駄を省く。町は、住民の特定のニーズに合わせて柔軟かつ分散的に供給されるエネルギーで動く。郊外では自律走行するトラクターが畑で働き、繁華街では高度なサイバーフィジカル・システムが重要なインフラを維持し、退職する技術者や職人の代わりに待機している。人がより人間らしい生活を充実させるために、技術が介入する。これが次世代の世界だとされている。

2.2. SDGs、DX と Society5.0

2017 年、Society 5.0 は持続可能な開発目標 (SDGs) に大きく貢献することで、Society5.0 の概念は新たな意義を持つことになった。経団連は 2017 年 11 月に企業行動憲章を改定し、会員企業に「Society 5.0 の実現を通じて SDGs を積極的に実現する」ことを呼びかけた。世界のすべての人々にとって重要な目標をコンセプトに取り入れた Society 5.0 構想は、グローバル企業が目指す成果の実現をさらに後押ししている。当然ながら、そこに向けて変革を起こすキーパーソンとなる人材は、ローカルなエンプロイアビリティだけでなく、グローバルなエンプロイアビリティを身につけなければならない。ソフトスキルや異文化理解力、寛容性を備えていることは、文化の壁を越えてギャップを埋めるために必要な資質である。また、学習意欲を示し、常に新しい知識構築に投資する学習姿勢の育成も高く評価される。近年は、グローバル人材、言い換えれば、国境を越えて働くことが苦にならない人材が重宝されている。従来、日本人は英語が苦手なこともあり、国際交流は得意ではないという意識があったが (佐藤・有本、2015)、COVID-19 の影響もあり、デジタル技術やオンライン教育の重要性が認識されつつある中、Society 5.0 の人材需要に応えるべく、高等教育機関におけるグローバル・エンプロイアビリティ育成の取り組みが進む。「未来力 (フューチャースキルズと言われる)」は、グローバルな文脈に常に関連したものでなければならず、同時に、持続可能な開発目標を反映したものでなければならないのだ。

ここで、さらに、「DX の可能性」に光を当てたらどうなるだろうか。すべての問題が解決するわけではないが、例えば、距離や移動コストの問題は、オンラインで連携した活動を可能にすることで軽減できる。また、オンデマンドやソーシャルアプリを活用することで、参加可能な時間帯が異なっても、高校生が学習したり、希望すれば大学が提供する学習コンテンツとコミュニケーションを取ったりすることも可能になる。さらに、この

コンセプトであれば、接続を一国内にとどめる必要はない。グローバル・サウスからサウス、グローバル・サウスからノースなど、複数の大学間連携も可能である。公平で包括的な国際教育は、海外に出向いたり、海外のキャンパスを巻き込んだりすることなく、これまで特に成功してきたわけではない。しかし、DX を使えば、島嶼部や農村部といった孤立した地域の高等教育機関も、積極的な参加の一翼を担うことができる。従来の様式を超えた教育の発展的実現こそが「教育の DX/デラックス」であり、DX (デジタルトランスフォーメーション)こそがそれを可能にする。

2.3. 関西大学の国際教育 DX の事例

その一例として図 2 は、2021 年 3 月に開設された関西大学のグローバルスマート教室である。この教室では、学生はその場にいることも、オンラインで参加することもできる。天井には感度の高いマイクパネルが設置されており、学生は個別にマイクを使ったり、大きな声で話したりしなくても、遠隔地の参加者によく聞こえ、よく聞こえるようになっている。授業の進行には CLASS という特殊なアプリケーションが使われており、複数のカメラで映した映像を同時に流すことができる。講師は、教室にいる生徒とともに、豊富な情報源にアクセスすることができ、どこから参加しても、ひとつの共有空間にいるような臨場感を味わうことができる。アプリケーションに設計されたインタラクティブなサポート機能は、さらなる参加も促進する。Society 5.0 では、誰一人取り残されることなく、テクノロジーによって革新的で創造的な共同教育法を生み出すことができる。この環境は、ハイフレックス・モードの授業で学生の経験を強化するために作られたもので、オンラインで国際的に参加している学生だけでなく、キャンパスにいる学生もつなげることができる。国際教育のオンライン・モードへの移行による影響は、バーチャルな交流、共同オンライン学習、カリキュラムの明示的な国際化／家庭での国際化の利用を通じて、より幅広い地域、より多くのグロ

ーバル・サウス（グローバル・ノースよりもグローバル・サウスに位置する同盟国）からの学生に手を差し伸べることで、国際化における不平等を減らすことに貢献している。

教育のデジタル変革に公平な考え方を持ち込めば、より多くのものを得る者は、実際に“与える”者であり、“分かち合う”者であるかもしれない。パンデミック期の3年目に入ると、多くの教育者は、オンラインで教えるということは、単に従来の講義を録画してウェブに掲載したり、ビデオ会議プラットフォームを使って、講師がキャンパスで行うのと同じ講義をオンラインで提供したりすることではない、という認識を持つようになった。

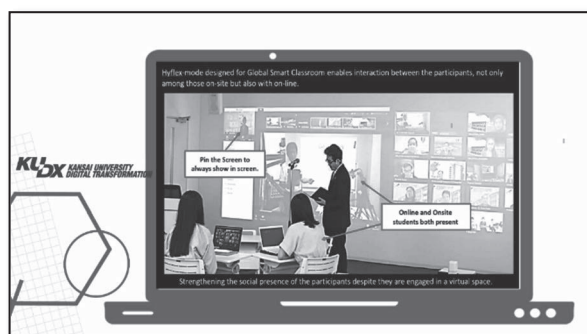


図2 グローバルスマート教室（GSC）

効果的なオンライン教育には、楽しく刺激的な教育体験に生徒をダイナミックに引き込む教育・学習方法が必要である。相互行為（インタラクション）と学習者の関与（エンゲージメント）は密接に関連しており、同じ意味で使われることもある。生徒のエンゲージメントは、相互作用を通じて育まれるものであり（Anderson, 2003）、オンライン学習においては、相互作用を育むことが重要である。共同グループワークに参加する、学生がプレゼンテーションやディスカッションを進行する、リソースを積極的に共有する、実践的な要素を含むコース課題を作成する、ケーススタディやリフレクションを取り入れるなど、積極的な学習機会を提供するために、エンゲージメント戦略をオンライン教育法に組み込む必要があります。例えば、Martin & Bolliger (2018)の調査によると、学習者

間の学習活動において、アイスブレイカー/導入ディスカッションやオンラインコミュニケーションツールを用いた共同作業が、最も有益な戦略であると評価されている。また、実社会のプロジェクトに取り組むことや、構造化された質問または誘導的な質問を用いたディスカッションも有益であると学生が述べていることもわかった。教育技術やデジタル化された教室を活用することで、学習プロセスにおける豊かな社会的関与を引き出すことができる。

Society 5.0の一環としての教育のデジタル変革は、もはや単純なeラーニングの採用にとどまらない。Goger et al. (2022)は、パンデミックの影響によって加速された可能性もあるが、学習プロセスや様式がいかに急速に進化したかを考察している。つまり、概念的な学習や基礎的な学習においては、オンラインコースやビデオ会議ツールによる遠隔授業が主流となっている。機械学習、学習プラットフォーム、バーチャルリアリティ、ブロックチェーンを含む分散型台帳技術など、より最近の技術が登場し、教育の機能においてより多くの根本的なシフトを可能にしている。今日のテクノロジーの進歩は、私たちを次の段階「Education 4.0」に導こうとしている。今日の中央集権的で伝統的な教育モデルは、近い将来、もはや持続不可能になるだろう。学習はますます実店舗の教室の外で、オンライン・プラットフォーム上で行われるようになり、人々は同じニーズを持つコミュニティの中で学び始めるだろう。学習は、以前よりもはるかに国際的なものになる。学生はさまざまな国に行き、多様な教育プロバイダーからトレーニングを受けることで、雇用可能性が高まるだろう。このような将来の予測を考えると、日本やその他の国の高等教育機関が、この変化に抵抗する時間的余裕はあまりないことがよくわかる。

2.4. プッシュ要因

国レベルで引き込み要因に対抗する取り組みもある。2022年1月7日、日本政府は「教育デー

タリ活用ロードマップ」を発表した。いつでも、どこでも、誰とでも、自分らしく学べる社会を実現するために、情報通信技術を活用する野心的な計画をまとめた文書である。彼らは2030年までにロードマップを実現すると提案している。この提案の範囲は広く、生涯教育やリカレント教育にまで及んでいる。焦点は、デジタル技術を最適に活用し、教師中心の「Chalk & Talk (板書と講義)」型の指導から、より個別化され、双方向的で、自己主導的な学習体験へと移行する学校学習環境の構築である(松本、2021)。

教育レベルでは、卒業に必要な124単位のうち現在60単位とされている日本の大学のオンライン授業の単位数制限を、一定の条件の下で例外的に緩和する案が、先ごろ文部科学相の諮問機関のワーキングチームで了承された(2022年2月3日)。オンライン授業が増えれば、欧州委員会のエラスムス+ (Erasmus+) でよく採用されているブレンデッド・モビリティの枠組みを踏襲し、日本もオンラインと現地での学習を組み合わせた大学留学を提案することができる。海外で完全な学位を取得するための時間的・金銭的余裕のない学生も、物理的な移動の要素を減らすことができれば、ブレンデッド・プログラムの受講を検討することができる。関西大学のような大規模な大学では、1,000人規模の大講義室を複数用意し、空調を完備すると、毎日かなりの電力を消費することになる。オンライン授業に軸足を移すことで、大講義室が不要になり、敷地や建物面積など物理的なスペースの規制緩和にもつながる。また、キャンパス内の大規模建物のエネルギー消費を削減することで、SDGsにも貢献できる。

3. おわりに

デジタルリテラシー向上の必要性は、今や卒業生に必要な不可欠な能力、いわゆる「未来力(フューチャースキルズ)」の基礎として認識すべきである。オンライン授業を有機的に取り込むことで、未来力を強化することができる。デジタルリテラシー、異文化対応能力のようなソフトスキルを身

につけながら、専門分野の勉強もできる「マルチラテラリゼーション学習」は、今後積極的に推奨されていくだろう。社会の働き方の変革は日本でもすでに始まっており、教育界が自ら変化を遂げるよりも、産業界の変化が教育界の変革へとつながる速度のほうが速まっている感がある。今後もその変容プロセスの一役を担うことができるような活動を進めていきたいものである。

参考文献

- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In Moore, G., & Anderson, G. (Eds.), *Handbook of distance education* pp. 129-144. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- 内閣府 (2019) 『少子化に関する年次報告書』 (<https://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je23/pdf/p020002.pdf>) (2024年2月16日)
- Goger, A., Parco, A., & Vegas, E. (2022). *The promises and perils of new technologies to improve education and employment opportunities*, Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- 加藤久和 (2018) 「日本の自治体における出生率格差の分析 政策財務省財務総合政策研究所編」『公共政策レビュー』14(1), 1-24.
- 松本美樹 (2021) 『教育のデジタル化は可能か?』 (<https://www.tkfd.or.jp/en/research/detail.php?id=878>) (2022年6月25日)
- F・マーティン, U・ポリガー (2018) 「エンゲージメントの重要性に関する学生の認識 : オンライン学習環境におけるエンゲージメント戦略」『オンライン学習』22(1), 205-222.
- Sato, Y., & Arimoto, T. (2015). Japan. In UNESCO (Ed.), *UNESCO Science Report: towards 2030* pp. 642-659. Paris: UNESCO Publishing.

謝辞

本研究の一部は、2021 年度関西大学研究拠点形成支援経費において、研究課題「急成長するオンライン融合型国際教育「ブレンデッド・モビリティ」の実践研究とモデル開発」として研究費を受け、その成果を公表するものである。

大学におけるアカデミックスキルに関する短時間・自主参加型講座の実施と展望

Short and Open Courses on Academic Skills at Universities: Practices and Prospects

上島洋一郎（関西大学教育推進部教育開発支援センター）

大西洋（関西大学教育推進部教育開発支援センター）

張曉紅（関西大学教育推進部）

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

Yoichiro Ueshima (Kansai University, Division for Promotion of Educational
Development, Center for Teaching and Learning)

Hiroshi Ohnishi (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development,
Center for Teaching and Learning)

Xiaohong Zhang (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究は日本の大学におけるアカデミックスキル講座および関西大学アカデミックスキル講座（2022年～2023年度実施分）を取りあげ、正課外での短時間・自由参加型講座の利用状況とニーズを分析した。分析の結果、春学期の基礎的スキルに関する講座では1年生の参加が増える傾向にあるが学び直しのために上位年次生の参加もみられること、秋学期の専門的スキルに関する講座では上位年次生の参加が増える傾向にあることが明らかとなった。また、短時間実施であっても学んだ知識やスキルの理解に対して自己評価が高いのに対し、ワークによる課題達成に対する自己評価が低いことも明らかとなった。今後は講座内アンケート調査の拡充及び個別学習支援等における学生の習熟度やアンケート調査を講座運営に利用すること、初年次教育に相応した講座においても上位年次生を配慮して運営すること、短時間・自由参加型にあわせたワークを開発することが求められる。

キーワード 初年次教育、アカデミックライティング、アクティブラーニング、ライティングセンター / **First-year Experience, Academic Writing, Active Learning, Writing Center**

1. はじめ

初年次教育を導入している大学は2021年時点で全体の98%を占めている。具体的な学習内容についてみると、「レポート・論文の書き方等の文章作法」（91%）、「プレゼンテーション等の口頭発表の技法」（86%）「大学内の教育資源（図書館等）の活用方法」（83%）というように初年次教育においてアカデミックスキルに関する学習の機会が多く取り上げられている（文部科学省、2021）。また、初年次教育としてアカデミックスキルを扱

う正課を有する大学が9割にまで拡充しており（関田、2018）、授業形態や指導項目等の詳細な調査も進んでいる（時任他、2022）。

その一方で、正課外でのアカデミックスキルに関する初年次教育だけでなく上位年次生をも対象とした正課外のアカデミックスキル関連の講座は様々な大学で実施されている。例えば、図書館内ラーニング・コモンズでは授業とは別にライティングセンターの教職員による講義や演習を実施することも考えられる（文部科学省、2010）。それ

らは教員、図書館、ライティングセンターといった実施母体、対象学生、目的、場所、時期、時間帯、時間、テーマに関して非常に多様な組み合わせの下で実施されている。図書館が実施母体の場合、図書館スタッフによる講座は、教員が行う講座とは異なり、大学の他の教育活動と図書館の活動を近づけ、大学図書館のより効果的な利用に繋がることが期待されている（久保山、2012）。

2. 本研究の問題意識と目的

実施母体、対象学生、目的、場所、時期、時間帯、時間、テーマ等の組み合わせによって多様にデザインされたアカデミックスキル講座の事例報告が諸大学で行われているが、効果検証に関する研究知見は十分に蓄積されていない。そこで、本研究は、これまでに行われた諸大学でのアカデミックスキル講座および関西大学アカデミックスキル講座（2022年度～2023年度実施分）を取りあげ、正課外での短時間・自由参加型アカデミックスキル講座の問題と今後の展望について考察する。本研究を通して大学における正課外でのアカデミックスキル教育の拡充に向けた具体的な手がかりを示したい。

3. 諸大学におけるアカデミックスキル講座の分析と考察

3.1. 諸大学におけるアカデミックスキル講座の実施状況

諸大学におけるアカデミックスキル講座をいくつか確認してみるとその在り方の多様性と共通点が見えてくる。

3.1.1. 図書館によるアカデミックスキル講座

大阪大学附属図書館は全学部1年生を対象として「としょかん春のスタディ・スキルセミナー」（春学期、60分または90分）と題した基礎的なレポートライティングのアカデミックスキル講座を実施している。また人文社会科学系の学部4年生・大学院生向けの講座として「学部4回生・大学院生のためのフルテキスト入手法」（春・秋学期）

を開催している。

富山大学附属図書館は1・2年生を対象として「困ったときのレポート作成講座」（春学期、30分程度）を開講し、講座内容は後日動画で学内公開している。さらにオンデマンド動画によるアカデミックスキル講座として、信州大学附属図書館は1年生を主な対象とした「レポートの書き方講座」、名古屋大学附属図書館では、4回生を対象とした「卒論講座」を実施している。

3.1.2. ライティングセンターによるアカデミックスキル講座

青山学院大学アカデミックライティングセンターは「アカデミックライティングセミナー」として動画資料を公開している。テーマは基礎的なレポートライティング、英語アカデミックライティング、実験ノートの作成などである。

大阪公立大学ラーニングセンターでは2023年度より対面・オンライン併用型講座を2種類開催している。「レポート書き方レッスン」（図書館およびオンライン開催、90分、後日学内オンデマンド公開）では「文献の探し方」「論述の仕方」などについて秋学期後半に開催している。その一方で、「ちょこレポ（ちょこっと！レポートワンポイントレクチャー）」（図書館開催、30分）を学期中の各月に開催し、「レポートの課題に取り組む手順」「パラグラフ・ライティング」などの基礎的ライティングスキルや「記述統計のまとめ方」などの専門的アカデミックスキルをテーマとして選んでいる。なお、後者のうち昼休憩時間帯実施の講座が複数回存在する。

同志社大学学生支援・教育開発センターは、2023年度に対面・オンライン併用型講座「レポート作成体験イベントーそうだ レポート、書こう。」（秋学期、普通教室およびラーニング・コモンズ開催、40分）において基礎的ライティングスキルを講座テーマとして取り上げ、昼食休憩時間帯に開催している。

3.2. 諸大学におけるアカデミックスキル講座の実施要因

本研究は国内大学のアカデミックスキル講座の網羅的調査を行うものではないが、以上に挙げた事例や他の事例から講座の時間帯と時間、場所に関するいくつかの特徴を見ることができる。

まず、開催場所に関して、学内の施設が持つ利点を生かすべく図書館内のラーニング・コモンズ施設等が選ばれている。その理由として、図書館には幅広い属性の学生が一度に集まりやすい利点があること（末田他、2014）、講座中に文献を探しにいくなど、図書館機能を身近なものとして利用することで施設のもつオープンな雰囲気がワークグループ間の交流の促進に繋がることが指摘されている（渡邊、2014）。

その一方、講座開催が可能な施設をライティングセンターが所管する場合、講座以外でのセンター利用学生の増加を見込んでセンター内で講座を開催する場合もある（矢内、2023）。実際に学習支援センターでの講座開催によって自習コーナーやグループ学習室なども含めたセンター利用者が増加したこと、そしてその理由の一つとして学習支援センターの位置する教室棟に普通教室や情報処理室が併設されていることで学生の出入りが多いことが報告されている（橋本、2015）。

開催時間に関しては、授業1コマ分に相当する時間で講座を行う大学がある一方、30分程度の短時間講座を行う大学もある。特に後者については、その開講時間帯を授業コマ間の昼食休憩時間帯に入れ込む場合がある。授業時間帯に開催する場合に、その講座が特定の学部や学年を対象としているのであればそれら学生を対象とした必修授業のない授業コマを選んで設定するなどの工夫の必要がある。しかし、昼食休憩時間帯の開催であれば特定の学部や学年、学生一般それぞれに向けた講座を自由に開講できるという利点がある。

その一方で、オンデマンド型講座は受講するための時間・空間の制約が対面型より少ない分、学生の利便性は大きい。さらに、卒業論文制作に関する講座を3年次以下の学生が前もって学ぶこと

や正課で以前に学んだ内容の復習として繰り返し利用できるなど、学生が周りの他の学生を気にせず自由に学べるという利点もある。

4. 関西大学におけるアカデミックスキル講座の分析と考察

4.1. 関西大学ワンポイント講座の場所と時間

関西大学ではライティングセンターが実施母体となり短時間自主参加型講座として「アカデミックスキル ワンポイント講座」を千里山キャンパスの複数施設で実施してきた。2023年度は表1に示す3つのコースを開講した。

表1 関西大学のアカデミックスキル講座の概要

コース	開講場所・実施回数
アカデミック スキルコース	第1学舎（法学部、文学部、政策創造学部、外国語学部）または第2学舎（経済学部、商学部） 春・秋学期各10回開講
実験・調査コース	第4学舎（システム理工学部、環境都市工学部、化学生命工学部） 春学期3回開講
研究発表ワンポイント講座（上級）	尚文館（大学院） 秋学期3回開講

正課外の自由参加型講座であるため、開催場所と時間は各種テーマに対する学生のアクセスのしやすさを配慮した。このため、各コースを対象となる学生が参加しやすい普通教室で実施し、開催時間についても昼食休憩時間帯での短時間（30分）としている。実際、講座の認知経路に関するアンケートに対する回答項目の中で「歩いていたらたまたま開催中だった」を選んだ学生は、2022年春（10.3%）、2022年秋（10.3%）、2023年春（5.1%）、2023年秋（17.4%）であったことから、講座の開催場所（普通教室）と時間（昼食休憩時間帯）が学生の講座参加の誘因の一つであることが確認できる。

さらに、アカデミックスキルコースおよび実

験・調査コースについては当日の講座を動画撮影し、学内 LMS 内にオンデマンド学習用に公開している。これは当日の講座に参加した学生の復習用資料や不参加の学生の自主勉強用資料として利用されている。

4.2. 開講時期と取り扱うテーマ

本講座では学期ごとに対象学生を絞り、それぞれにあわせたテーマを選んだ。2023 年度に開催した各コースの題名を表 2～5 に挙げる。

表 2 新入生を主な対象とした
アカデミックスキルコース（春学期）

①ノートテイキング	⑥レポートのテーマを決めよう
②文献の要約のコツ	⑦レポートに書く内容と構成
③文献の読み解き方	⑧レポートの文章表現
④文献の探し方	⑨プレゼンテーション
⑤引用の仕方	⑩スライド資料

表 3 理工系学部学生を主な対象とした
実験調査コース（春学期）

①実験・調査ノートの書き方
②実験・調査ノートの内容
③実験・調査ノートの文章表現

表 4 学生一般を主な対象とした
アカデミックスキルコース（秋学期）

①これからのセルフデザインを考えよう	⑥クリティカルライティング
②研究計画の立て方	⑦生成 AI を用いた文章改善
③志望理由書の書き方	⑧インタビュー調査
④先行研究の整理法	⑨アンケート調査
⑤学術論文の構成と読み解き方	⑩文献の量的分析

表 5 大学院生を主な対象とした
研究発表ワンポイント講座（上級編）（秋学期）

①文献の探し方と整理
②学会発表・質疑応答
③論文誌投稿にチャレンジする

こうした講座設定にあわせて参加者の傾向も春学期と秋学期で変化する（表 6）。春学期は参加者が多く集まる傾向にあり、秋学期の参加者は減少する。また、参加者の学年別内訳をみると、基礎的アカデミックスキルをテーマとした春学期の講座に 1 年生が集中し、専門的アカデミックスキルをテーマとした秋学期の講座には 1 年生の参加は減少する傾向にある。2 年生以上の学生については、基礎的アカデミックスキルをテーマとした春学期の講座にも参加者がみられ、秋学期の講座では参加する割合が増加する傾向にある。

表 6 参加者の総数と学年別内訳

	2022 春	2022 秋	2023 春	2023 秋
1 年生	159 (77.6%)	5 (12.2%)	122 (87.1%)	1 (3.8%)
2 年生以上	46 (22.4%)	36 (87.8%)	18 (12.9%)	23 (96.2%)
総数	205	41	140	26

また、春学期に継続的に 1 年生が参加する一方、秋学期では卒業論文作成のために「インタビュー調査」や 3 年次ゼミ選択での「志望理由書の書き方」に関する講座のように学生自身の研究テーマや学習状況に関連ある講座にのみ参加する場合もみられた。

4.3. 学習のニーズ把握と講座デザイン

講座テーマの選定には学生のニーズを把握することが必要である。そこで、ライティングセンターが実施している個別学習支援における対応記録や大学内での各種行事の把握、各アカデミックスキル講座内実施のアンケート結果をもとにして各学年及び学習時期での学生のニーズの詳細な把握とそれに合わせた講座実施を進めている。

個別学習支援における対応内容記録から講座のニーズを判断する材料を得ることができる。個別学習支援では春学期にレポート作成に関する相談を求める 1 年生が多い（多田他、2018）。また、

秋学期には10月頃に3年生以降のゼミへの志望理由書作成に関する相談を求める2年生が集中する。そこで、講座のテーマとして春学期には基礎的なアカデミックスキルに重点を置き、秋学期には志望理由書を学生が作成し始める10月初めに志望理由書作成のための講座を開講している。さらに大学院生を対象とした講座では12月頃に開催される院生合同学術研究大会での研究発表および一般学会での研究発表に関する講座を11月に開講している。

アカデミックスキル講座内で実施しているアンケート調査からも講座のニーズを判断する材料を得ている。春学期においては初年次生を想定したテーマを選んだことから実際の参加者として1年生が集中することは開講以前から予想されたことであったが、例えば「改めて初心に戻ろうと思ってこの講座を受講しました。1回生のうちに受けておけば良かったと思うほど大変参考になりました」(講座「ノートテイキング」に参加した3年生)、「3回生で改めて基本的な要約について知ることができて有意義だった」(講座「文献要約のコツ」に参加した3年生)といった回答は、正課での初年次教育において当該内容についての学習機会をすでに得ていた可能性がある学生のニーズを示唆している。

さらに、アンケート調査は講座の実施方法やアンケート項目の改善にも役立つ。2022年春学期での満足度調査(質問「本日、参加していかがでしたか?」)に対して選択肢「とても満足」「満足」「普通」「やや不満」を選択)において「とても満足」または「満足」を選んだ回答が90%を超えた。その一方、当該学期の講座において取り入れたペアワークについて、「ペアになって調べ、比較するのが大変わかりやすかった」「ワーク時間がもっと欲しかった」という意見が寄せられた。そこで、2022年秋学期はペアワークを各講座でこれまで以上に拡充し、アンケート項目についても「今回の講座で扱った知識やスキルを理解できましたか」(知識やスキルの理解に関する項目)、「講座で扱った知識やスキルを活用し、ワークで課題を達成できま

したか」(ワークによる課題達成に関する項目)を新たに追加することで学生の満足度をより詳しく確認した。表7及び8にその回答を示す。アンケートの有効回答数は、2022年秋学期は47名、2023年春学期は140名、秋学期は27名であった。

表7 知識やスキルの理解

	2022 秋	2023 春	2023 秋
そう思う	38 (80.9%)	93 (66.4%)	17 (63.0%)
ややそう思う	8 (17.0%)	41 (29.3%)	9 (33.3%)
どちらともいえない	0 (0.0%)	3 (2.1%)	0 (0.0%)
あまりそう思わない	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
そう思わない	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
無回答	1 (2.1%)	3 (2.1%)	1 (3.7%)
合計	47 (100.0%)	140 (100.0%)	27 (100.0%)

表8 ワークによる課題達成

	2022 秋	2023 春	2023 秋
そう思う	24 (51.1%)	48 (34.3%)	10 (37.0%)
ややそう思う	14 (29.8%)	55 (39.3%)	10 (37.0%)
どちらともいえない	6 (12.8%)	35 (25.0%)	7 (25.9%)
あまりそう思わない	0 (0.0%)	2 (1.4%)	0 (0.0%)
そう思わない	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
無回答	3 (6.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
合計	47 (100.0%)	140 (100.0%)	27 (100.0%)

これまでの満足度調査と比較しても各講座内容に関する知識やスキルを理解できたと感じた学生は一定の割合を維持しているにもかかわらず、ワークによる課題達成に満足あまり感じない学生の存在も明らかとなった。これは講座が短時間実

施であることで個人ワーク及びペアワークの取り組みが正課以上にコンパクトなものにならざるを得ないことに起因すると考えられるが、今後その理由を尋ねるアンケート調査も併行して実施し、ワークを改善する必要がある。

5. 課題と展望

正課外の自由参加型講座の長所として、ノートテイキングやレポートの構成、引用の仕方などの基礎的なアカデミックスキルはもとより、ゼミの志望理由書の作成などの正課では指導されないアカデミックスキル、生成 AI などの時事的なアカデミックスキルを学ぶ機会を学生自身が柔軟に選ぶことができる点が挙げられる。さらに、春学期に基礎的なアカデミックスキル講座、秋学期にその他の専門的なアカデミックスキル講座を開催するというように時期ごとに講座内容をまとめることで学生の継続的な参加も見込める。

ただし、基礎的なアカデミックスキルに関しては特に多くの1年生の継続的な参加がある反面、専門的なアカデミックスキルについては、実際にニーズ調査を手掛かりに開講しても参加者が集まりにくい現状もある。専門的なアカデミックスキルについてはニーズの調査をさらに改善する必要がある。講座内実施のアンケート調査はもとより、正課や個別学習支援施設での学生対応を通して確認される学生の躓きや学習ニーズをフィードバックすることがアカデミックスキル講座テーマの選定に役立つだろう。

また、正課において初年次教育を受けた学生がアカデミックスキルを学び直す機会を提供することもアカデミックスキル講座の長所である。ノートテイキングの仕方を学び直したいという3年生の存在は看過できない。このため、アカデミックスキル講座は上位年次生にも参加しやすい環境を整える必要がある。たとえば初年次生学習の内容に相当するアカデミックスキル講座であったとしても、「初年次生を対象とする」といった文言をアカデミックスキル講座の紹介文に入れないこと、講座内でも1年生を想定した説明を避けるなどの

工夫が求められるだろう。

短時間講座(30分)であることも学生が講座参加のしやすさを感じた長所だろう。短時間開講のため各テーマの学習内容はかなり絞らざるを得ないが、講座内容に対してほぼすべての学生が満足と回答している。しかし、実施方法についてはペアワークやグループワークといったアクティブラーニングを取り入れるためにはワーク内容と時間配分に注意する必要がある。さらに、自由参加型の場合ともなれば参加者が毎回変わり学生同士が馴染みにくいためペアワークやグループワークがスムーズに進まない可能性もあるが、アイスブレイクなどを通じた学生の関係作りの時間をとることは非常に難しい。このため、ライティングセンターのチューター等がファシリテーターとして参加する等の改善を行う必要があるだろう。ワーク中にチューターが学生一人ひとりに接することは、ワークによる課題達成の自己評価を高めるだけでなく、チューターと学生の距離を縮め、ライティングセンターでのチューターによる個別学習支援を学生がさらに利用することにも繋がると期待される。

参考文献

- 青山学院大学 (2023) 『アカデミックライティングセミナーのご案内』
(<https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/event/2164/>) (2024年1月14日)
- 大阪公立大学 (2024) 『OMU ラーニングセンター』(<https://www.omu.ac.jp/las/tlc/>) (2024年1月14日)
- 大阪大学附属図書館 (2023) 『講習会・ガイダンス』(<https://www.library.osaka-u.ac.jp/research/workshop/>) (2024年1月14日)
- 関西大学 (2023) 『ライティングラボ』
(<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/>) (2024年1月14日)
- 久保山健 (2012) 「図書館スタッフによる学習支援の実践:『プレゼン入門 話す基本技術』」『大阪大学高等研究』1, 77-83.

末田真樹子・堀一成・久保山健・坂尻彰宏 (2014) 「職員・教員・TA 協働による学修支援の取組 - 大阪大学附属図書館における『レポートの書き方講座』を中心に」『大阪大学高等教育研究』2, 55-60.

関田一彦 (2018) 「2015 年度会員調査結果からみた初年次教育の現状と課題」初年次教育学会編『進化する初年次教育』, pp.191-200. 世界思想社.

多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2018) 「ライティングセンターに寄せられた個別学習相談の分析: 学生のニーズと課題の可視化」『関西大学高等教育研究』9, 37-42.

同志社大学 (2023) 『ラーニング・コモンズ』 (<https://ryoshinkan-lc.doshisha.ac.jp/>) (2024 年1月14日)

時任隼平・三井規裕・福山佑樹・西口啓太 (2022) 「初年次生のアカデミックライティングに関する実態調査」『関西学院大学高等教育研究』12, 31-45.

富山大学附属図書館 (2023) 『中央図書館』 (<https://www.lib.u-toyama.ac.jp/lib-chuo/>) (2024 年1月20日)

名古屋附属大学図書館 (2023) 『アカデミックライティング講習会』 (https://www.nul.nagoya-u.ac.jp/guide/literacy/guidance_cal23.html#thesis2) (2024 年1月20日)

橋本信子 (2015) 「学習支援における教職協働 - 大阪商業大学『楽習アワー』2011~2014 年度前期の取り組み」『大阪商業大学論集』10 (4), 43-56.

文部科学省 (2010) 『大学図書館の整備について (審議のまとめ) - 変革する大学にあって求められる大学図書館像 -』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm) (2024 年1月14日)

矢内真理子 (2023) 「2022 年度アカデミックスキルセミナー開催報告」『同志社大学学習支援・教

育開発センター年報』14, 49-51.

渡邊淳子 (2014) 「初年次生に向けた協同学習による論文指導の試み - 平成 25 年度学際科目『論文作成講座』実施報告」『大学教育年報』17, 45-56.

韓国の高等教育における学習環境・学習支援のデザイン The Design of Learning Environment and Learning Support for Higher Education in South Korea

川面きよ（成城大学教育イノベーションセンター）

及川ひろ絵（弘益大学校教養語学部）

遠海友紀（東北学院大学教養教育センター）

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

嶋田みのり（東北学院大学ラーニング・commons）

千葉美保子（甲南大学全学共通教育センター）

Kiyo Kawazura (Seijo University, Center for Educational Research and Innovation)

Hiroe Oikawa (Hongik University, Department of Liberal Arts)

Yuki Enkai (Tohoku Gakuin University, Center for Liberal Arts Education)

Chiaki Iwasaki (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Minori Shimada (Tohoku Gakuin University, Learning Commons)

Mihoko Chiba (Konan University, Center for Education in General Studies)

要旨

教授パラダイムから学習パラダイムへの転換や ICT 技術の進展に伴い、高等教育において物理的な環境だけでなく人的な学習支援も重要視されるようになってきている。本研究では高い大学進学率を誇る韓国の大学の学習支援環境に注目し、コロナ禍を経た韓国の大学において学習環境がどのように変化し、どのような学習支援サービスが行われているのか、その特徴について明らかにするために現地調査を行った。現地調査の結果、学習支援を担当する組織が大学内で明確に位置付けられ、体系的な支援が行われていること、コロナ禍で始まったオンライン学習支援も依然として提供されていることが確認され、キャンパス内に図書館以外の学習支援環境の実装が進められていることが明らかになった。

キーワード 韓国の高等教育、学習環境、学習支援、ライティングサポート / **Higher Education in South Korea, Learning Environment, Learning Support, Writing Support**

1. はじめに

教授パラダイムから学習パラダイムへの転換や ICT 技術の発展により教育の現場は多くの変化が求められるようになった。日本の高等教育の学習環境においても施設や設備といった物理的環境だけではなく、そこで行われる人的な学習支援も併せて検討されるケースが多くみられるようになってきた。

筆者らは国内外の学習環境や学習支援サービスについて現地調査し、事例を収集・比較分析する

ことによって、教育改善における学習環境デザインの在り方への示唆を得る取り組みを行ってきた（千葉他、2019）。

本稿では、アジアにおいて日本と同様に高い大学進学率を誇る韓国の大学を対象に現地調査を行った結果について報告する。まず韓国の高等教育の概況とコロナ禍での韓国の大学の学習環境がどのようなものであったかを確認したうえで、現地調査時の施設見学及びインタビュー調査を通じて得た情報をもとに、コロナ禍を経た各大学におけ

る学習環境や学習支援プログラムの実態および特徴を明らかにする。

2. 韓国的高等教育の現状

2.1. 韓国的高等教育の概況

2023 年時点での高等教育機関数は総合大学 190 校、教育大学 10 校、専門大学 133 校、産業大学 2 校、技術大学 1 校、放送通信大学 1 校、サイバー大学 19 校、その他の学校 24 校の合計 380 校が設置されている。行政上は日本の文部科学省にあたる韓国教育省（Ministry of Education）の所管となる。

設置主体別にみると国立大学 47 校、公立大学 8 校、私立大学 325 校と、私立大学が約 86% を占める。大学生数は約 271 万人であるが、深刻な少子化を背景に 2011 年の 341 万人をピークに年々減少傾向にある。そのため、大学進学率は 73.3% を超え、日本や台湾以上に高等教育のユニバーサル化が進んでいる状況にある。

高等教育のユニバーサル化が進む一方で、地方大学や新設大学の定員割れによる経営不振、拡大した大卒生の就職難などの課題が顕在化しはじめた。これらの課題に対応するために 2000 年代に入ると政府主導による大学構造調整政策が強力に推し進められた。さらに近年は 2014 年 1 月に発表された「大学構造改革推進計画」に基づき実施される「大学基本能力診断」と呼ばれる大学機関評価の結果をもとに大学への財政支援を行うことで、運営上問題のある大学の運営の改善や統合が促されてきた（独立行政法人大学改革支援・学位授与機構、2019）。そのため各大学では、それぞれの評価指標において、その基準を満たすための取組を行うというサイクルとなっている。学習環境や学習支援もこれらの評価指標に含まれていることから、韓国の多くの大学において学習支援を担う組織と学習環境整備の取組が積極的に進められてきたと考えられる。

一方、大学評価に対応する大学教職員の負担の大きさや評価基準において、大学の特性や地域性が考慮されていないことへの批判もあり、2015 年

から 3 年周期で続けられた「大学基本能力診断」は 2021 年の第 3 期をもって廃止となることが決定し、次期評価においては、新たな評価体系が導入される予定である。

2.2. コロナ禍における韓国の教育現場—弘益大学世宗キャンパスの事例—

新型コロナウイルス感染症（COVID - 19）の流行により、韓国の教育現場においても急激なパラダイム変化が起こった。対面型オフラインで大部分行われてきた講義が急遽、非対面型オンラインに変化したのは韓国でも同様である。こうした現状は韓国の学習支援にも大きな影響を与えたため、ここでは韓国の大学の一例として、コロナ禍における弘益大学世宗キャンパスの当時の状況を紹介する。弘益大学はソウル特別区新村に本部を持つ私立総合大学である。世宗キャンパスは 4 つあるキャンパスのうちのひとつで、ソウルから KTX（高速鉄道）で約 1 時間の距離にある世宗特別市に位置する。キャンパスに通う学生数は約 6,000 名である。

2020 年 3 月、韓国の多くの大学は例年の 3 月開講を延期し、十分な準備期間を経ずにオンライン化に対応せざるを得ず、それは弘益大学でも同様であった。Web 会議システム（Cisco Webex Meeting）を用い、リアルタイムで講義を行う同期型オンライン授業を実施することとなった。例年より 2 週間遅れで新学期が開始、全ての講義を遠隔で行うことが原則とされた。

講義及び受講生の管理は従来通り大学の LMS を使用し、2020 年 1 学期の場合、中間テストはオンライン、期末テストは対面で行われた。2020 年 2 学期は中間・期末共にオンライン、2021 年度は年間を通し中間・期末テストは対面、講義はオンラインであった。

2022 年 1 学期より 2 年ぶりに対面授業が始まったが、感染した学生も受講可能になるよう同時型ハイブリッド式で行われ、対面講義参加の場合は全員マスク着用が原則とされた。2022 年 2 学期よりマスク着用は個人の自由、及び対面のみ出

席認定に移行され、基本的にコロナ禍以前の通常形態に戻った。

コロナ禍における対応の一つとして着目すべきは評価方法の緩和である。評価方法は従来の相対評価のままではあったが、相対評価における割合の緩和、学生の要請に応じ Pass 変換（合否で評定される）を認める制度が一時的に導入された。なお当初、講義のオンライン化は同期型オンライン授業が原則とされたものの、コロナ禍が長引くにつれ詳細は各教員に委ねられた。筆者の場合、教養日本語科目を担当していることもあり、対面コミュニケーションに最も近い形式が同期型オンラインであるという認識のもと、オンデマンドは行わなかった。

学生らが当時の状況を如何に捉えていたかに関し、2023 年 12 月中旬、①オンライン授業のメリットとデメリット、②コロナ禍の大学の対応として印象的な事柄などに関しインタビューをした。

学生 A（映像アニメーション専攻、2021 年 1 学期「教養日本語 2」受講 当時 2 年生）は「通学時間の短縮になったのは良かったが、学生同士の交流ができなかったこと、カンニング防止処置としてテスト中の自分を写すためのカメラ設置などが大変だった。日本語の授業は先生とのやり取りはできたが、学生同士で円滑な会話練習は難しかった。専攻科目では実習ができず、授業が進められていったので大変だった。でも、全体的に成績が緩和されたのは良かった。」と回答した。学生 B（バイオ化学専攻、2020 年 1 学期「教養日本語 1」／2021 年 2 学期「教養日本語 2」受講 2020 年当時 2 年生）は「家でリラックスして勉強することができたのは良かったが、オンライン講義は集中できず勉強した感じもせず、音が途中で聞こえなかったりして大変だった。日本語の授業は特に問題はなかったが、専攻の場合は学科の特性上、実験は必須なのに実験映像を見てレポートを書く作業のみで不十分だった。成績評価の基準が緩和されたのは良かったが、講義の内容が自分の頭にちゃんと残っていない。」と回答した。

別途、学習支援センター（勤務校での呼称は教

授学習支援センター）の担当教員に 2023 年 12 月中旬、①コロナ禍当時の状況及び対応、②今後の課題などに関しインタビューを行った。以下にその内容を整理する。

コロナ禍では全面オンラインサポートで対応したが、2020 年の 1 学期、2 学期共に学生参加率は減少した。その理由はおそらく Webex の使用に慣れていないことが背景にあると考えられるが、2021 年は参加率が増加、現在はまた減少傾向にある。

なお、センターは三つの柱を中心にサポート事業を行っており、第 1 に動画による学習方法及び教授方法のサポート、第 2 に学生向けのライティングサポート、第 3 に自主学習サークルサポートである。その他、中国人留学生向けのサポートとして国際交流事業があるが、コロナ禍当時はいつ留学生の韓国入国が可能になるかわからない不安定な状況にあり、事業を行うためには報告書の問題などもあり、サポートができずにいた。現在もサポートが再開できない状況にある。また地方キャンパスの特性上、オンラインの方が集まりやすいが、参加率を伸ばすにはどうしていくかが今後の課題である。

大学における講義は前述した通り全面对面に戻ったが、学習支援センターの活動はコロナ禍以降の現在もオンライン中心の状況である。コロナ禍で得られた新しい行動や戦略を今後どのように実践の糧としていくかが全体的課題であると言えよう。

3. 調査報告

以下では、2023 年 8 月に実施した現地調査時の情報をもとに、訪問した 4 つの大学における学習環境および学習支援プログラムについて、各大学の特色および特徴的な取り組みを報告する。

調査対象は、韓国教育省のデータや学習環境に関する先行研究等を参考に、設置形態および規模に配慮して選定し、ソウル特別地域内に位置する国立ソウル大学、私学 TOP3 に数えられる高麗大学、女子大学 TOP の梨花女子大学、中堅私立総

合大学に位置づけられる世宗大学の4大学に訪問した。

各大学では学習支援を担当する教職員へのヒアリングおよび実際に学習支援に利用されている施設を見学した。以下、訪問順に報告を行う¹。

3.1. 梨花女子大学

梨花女子大学は、韓国初の女子大学で、1886年にキリスト教のアメリカ人宣教師によって創設された私立大学である。世界ランキング (THE) は、601-800位となっている。15の学部で構成され、大学院は一般大学院、専門大学院、特殊大学院の3つの領域がある。学生数は、2023年10月時点で20,189名 (うち、学部生は14,324名)、専任教員数は969名となっている。本調査では、Global Language Education Office (以下、GLEO と略記) と100周年記念中央図書館への視察を行った。

3.1.1. Global Language Education Office

GLEO には英語の専任教授と講師、第二外国語 (ラテン語、スペイン語、ロシア語) の教員、ディレクターと3名のアシスタントが在籍している。GLEO は、すべて英語で行われる教養英語科目を提供するだけでなく、GLEO マルチメディア実習室の運用や、ライティングクリニックや英語ラウンジ (Elounge) などの学生向けの支援の運用、教員向けには校正/修正サービスなどを展開している。今回の視察では、主にライティングクリニックについてインタビューを行った。また、Elounge を視察した。

3.1.2. GLEO のライティングクリニック

ライティングクリニックは2001年9月に設立された。GLEO がキャンパスの中央に設置されている建物の中にあるため、ライティングクリニックも学生がアクセスしやすい場所にある。授業期間中は月～金の10:00～17:00で対応しており、支援の対象はGLEO で提供している英語の授業を受講している学部生である。そのため、相談に来るのは1・2年生が中心になっている。

ライティングクリニックでは、コンサルタントと呼ばれる大学院生が相談者に対応しており、相談は1回30分で、英語での文章作成について韓国語で対応している。コロナ禍に入り、Zoom を使ったオンライン対応も始めたが、現在は対面での対応を希望する学生のほうが多い。基本的に予約制になっているが、空きがあれば予約なしでも対応している。



図1 ライティングクリニックの相談スペース

相談では、添削をするのではなく、相談者に質問を投げかけることで問題を明確にし、必要な対応を検討する。授業によってはループブックなどの評価が提示されていることもあるので、その際はそれを確認しながら対応している。相談後、コンサルタントは相談記録をまとめたシートを作成し、クリニックの担当教員に提出する。相談記録の内容は授業担当者にもフィードバックされるため、授業担当者は学生へのケアや授業内容の検討に役立てることができる。

コンサルタントは英語に関する分野を専攻している学生で、訪問時は7名在籍していた。彼らは1年ごとの契約で、週10～12時間程度勤務する。勤務管理はアシスタントが行っている。コンサルタントの採用には、ロールプレイングで相談対応のスキルを確認し、クリニックの担当教員が評価をする。評価の結果、即採用の場合とトレーニングが必要と判断される場合がある。また、コンサルタントには、セメスターの始めに2時間半程度の研修が実施されている。研修では、質問の仕方

や文法、学生のレポート上の課題をどう修正するかなどについて、ブレインストーミングやロールプレイングを行っている。

個別相談以外の支援として、特にライティングに関した教材は作成していないが、GLEOのHPにライティングの際に有用なページのリンクを掲載するなどの情報提供が行われている。

3.1.3. GLEOの英語ラウンジ (Elounge)

Eloungeは学部生が楽しくリラックスしてネイティブの留学生と英語で会話できるように設計されている。チュータリングでは、チューターとのフリートークや社会問題についてのトーク、TOEFLのスピーキング対応、ビジネスインタビュー対応などを行っているが、授業での課題への対応はしていない。対応は1回30分で、予約制になっているが、空きがあれば予約なしで対応している。また、英語の雑誌やDVDなどの資料が多く設置されており、資料の閲覧は自由にできる。



図2 Eloungeの様子

3.1.4. 100周年記念中央図書館

100周年記念中央図書館は1984年に完工し、1986年5月の創立100周年記念日に奉献された地下2階、地上5階建ての図書館である。24時間利用できる施設として、図書資料や視聴覚資料、学術データベース、電子ジャーナル、電子書籍などを学生に提供している。

コロナ禍以降、学生に実施したアンケートの結果を踏まえ、施設を順次リモデリングしている。アンケートの結果、学生は広いスペースより、個人的な空間を好むことが明らかになったため、そ

れに合わせて、個人や小グループで学習に取り組める場所を増設した。その結果、資料を自由に閲覧できる空間、集中して学習に取り組むための空間、チームで取り組むプロジェクト活動に利用できる空間などが提供されている。

例えば、小グループで利用できるクリエイティブスタディールームには、ホワイトボードや大型テレビ、ヘッドホンなどが設置されており、図書館HPから予約をして使えるようになっている。また、DVDなどの視聴覚資料を提供するメディアステージでは、その場で資料を視聴することができるようになっており、個人でみることもできるが、授業課題などのためにグループで視聴できる場所も提供されている。

3.2. ソウル大学

ソウル大学は韓国のトップ層に位置する国立大学である。世界ランキング (THE) では、62位、韓国国内では1位となっており、韓国の最高学府となっている。学生数は20,273名、教職員数は5,802名であり、15学部を有している。本調査では、教育開発支援センター (以下、ソウル大CTLと略記) への視察を行った。ソウル大学には教養教育を担う基礎教育院があり、ソウル大CTLはそこに位置付けられる。

3.2.1. 基礎教育院とソウル大CTLの概要

基礎教育院は教育全体を企画する重要な教育機関となっている。ソウル大CTLは基礎教育院の下部組織として、大学執行部からの意向に沿った活動を行っている。基礎教育院は1・2年生の受講が多い共通教養科目の管轄を担っている。これらの科目は基礎教育院の学舎で実施され、下位学年の学習者が学びやすく使いやすいデザインとなっている。例えば、アクティブラーニングを実施しやすいように、定員20-25名程度の教室が配置されている。学習支援に関しては、正課の学習に対する支援に限らず、学生の心理的な相談に応じる支援もある。ここでは学習相談室として、発達障害等の学生達の相談に対応しており、毎月約70

名の学生が利用している。ほかにも学生の書く力を育むためのライティングセンター（以下、WRCと略記）が設置されている。ソウル大学ではWRCでの取り組みが充実しているため、次項ではWRCでの支援を取り上げる。

3.2.2. ライティングセンターにおける学習支援

ソウル大学のWRCは元々独立した組織であったが、現在はソウル大基礎教育院のCTL内に位置付けられている。WRCでは従来1対1の個人相談やセミナーを中心に実施していたが、現在はより多くの受講生が受講できるプログラムの提供にも力を入れている。例えば、セミナーの実施、より効率的に多くの学習者が学べるように動画提供、全体のための資料開発等を行なっている。

相談に応じる場所は基礎教育院の1Fにあり、6つの部屋がある。相談をしている様子がわかるように、WRCの部屋は外から中の様子が見えるような工夫がされている



図3 ライティングセンターの相談スペース

個別相談はコロナ以前は対面のみであったが、コロナ以後は対面とオンラインで併用して相談をしている。対象者は韓国人の学生と留学生となっている。韓国語を母語とする学生への相談支援の時間は1回40分程度、留学生は1時間程度実施している。ライティングの相談は年間3,500件である。内訳は1,000件から1,200件が授業連携であり、それ以外は自主的な利用となっている。ライティングアクロスザプログラムに参加している

学生は教員からの推奨がされてWRCで相談をしていることが多い。

個別相談の対象者は学期中は学部生が中心であるが、長期休業期間に入ると大学院生も利用できる。ただし利用回数は6回のみになっている。とりわけ新入生は「初めてのアカデミックライティングをどう書けば良いのかわからない」という不安感をもっており、その対応が重要であることが示された。例えば、大学には、ソウル中心部から学力試験に合格をして入学をした学生と、韓国の入試システムで農村地域における優秀な学生が入学した際、能力が異なる場合もある。こうした際に学生が自律的に学ぶことができるようにWRCでは書くことの支援が行われている。

チューター数は30名程度で、大学院生がチューターとして勤務している。修士課程と博士課程の院生が勤務しているが、博士課程の院生が中心である。チューターの中には、1週間に20時間働くチューターが6名おり、通常の相談業務に加えて、大学が主催する作文コンテストの審査など個別相談以外の業務も担当している。残りのチューターは、オンラインで勤務しており、自宅や他の場所から相談に対応している。

WRCは3時間程度の研修をチューターに提供している。研修では講師を招き講義形式でおこなったり、実際の学生のレポートをもとに、30分程度のケーススタディを実施したりしている。またチューターがうまくいったケースを選んで、発表したり、特別な支援が求められるケースを選定して、皆で議論したりすることも行っている。

ほかにもWRCの活動として、優秀なレポートを表彰する大学主催の作文コンテストを実施している。セメスターの最後に、優秀レポートの公募をしている。各学期末に提出されたレポートに賞を出している。最優秀賞、優秀賞、奨励賞がある。これは学生のモチベーションを上げるために実施されており、毎回約150件の応募がある。

審査方法としては、スタッフが予備審査を担当して、30件に絞った本審査は基礎教育院の教員が対応している。審査の基準は「主題テーマ、創造

性、論理的な構成、文章表現力、新規性」などである。学生はレポートを提出する際に、担当教員の許可を得る必要がある。また教員からコンテストへの参加を打診されることもある。教員は選出されたレポートに倫理的な問題がないのか、剽窃がないのかについて事前に確認する必要がある。作文コンテストで表彰されたレポートは冊子として公表される。学習者の間で良い事例が共有されることは学生の書く力を向上させるうえで有益な取り組みだと言えるだろう。

3.3. 高麗大学

高麗大学は、SKY（ソウル大学、高麗大学、延世大学）と呼ばれる名門大学の一つで世界ランキング（THE）では、201-250位に位置する私立総合大学である。学生数は37,053名、教職員数は5,007名であり、22学部で構成されている。本調査では、教育開発支援センター（以下、高麗大CTLと略記）の視察を行った。

3.3.1. 高麗大CTLの概要

高麗大CTLは、教授学習法の研究開発や支援を通じて、社会のニーズに応えるグローバルリーダーを養成することを目的に、2003年に設立された。FDや学習支援を担当する教授・学習支援部門、MOOCや学内のICTを管理・運営する遠隔教育部門の2部門体制で運営されていたが、2023年9月にコンテンツの制作を担う教育メディア支援部門が設立され、現在は3つの部門で構成されている。高麗大CTLには、19名の専任教員と助手など合わせて約30名の教員が在籍している。

3.3.2. 高麗大CTLの学習支援プログラム

高麗大CTLでは、学部生および大学院生を対象に4つの学習支援プログラムが展開されている。具体的には、ピア・チュータリング、協働プロジェクト、自己主導型学習プログラム、アカデミックコーチングである。なお、高麗大学では、ライティング支援も実施されているが、別組織が担っている。以下では高麗大CTLが実施している4

つのプログラムについて紹介する。

1 つ目のピア・チュータリング（Korea University Peer Tutoring: 通称 KUPT）は、主に基礎科目の学習に課題を抱える学生の支援を目的に実施されている。あらかじめセンターによって指定された基礎科目や学生から要望があった科目のチュータリングや英語学習に特化したチュータリングが行われている。実施方法にはいくつかあり、基本的には、学期ごとに該当科目のA以上の成績を修めた学部生チューターが、科目ごとにコースを開設し、参加したい学生を募って実施している。また、学生がサポートを受けたい科目を申請してセンターがチューターをマッチングして実施する場合や、同じ科目を履修する学生がグループを作って申し込み、学生同士で相互に教え合う場合もある。この他に、数は少ないが、留学生委員会や、成績不振者や配慮を要する学生を支援する委員会の要請によって行われる場合もある。各チューターは、1〜4名程度の学生を受け持つ。所定の時間（12週間20時間以上）活動すると、活動支援金（75万ウォン）と修了証が支給される。また、チュータリングを受けた学生には、活動参加証明書が発行される。2023年度は、予算の都合上、計30コースを上限に実施された。またこの他に、大学院生を対象にしたチュータリング（KUPT+）も実施され、9コース開設されている。

2 つ目は、協働プロジェクト（Collaborative Projects）である。その中でもCCP（Creative Challenger Program）は、15年間続いている人気のプログラムである。CCPでは、学生自らが設定したテーマについて、チームで9ヶ月間プロジェクト活動を行う。毎年参加希望者が多いため、年度はじめに募集、選抜を行う。本年度は、16チーム約100人の学生が選抜された。選考は、参加する学生の学年や専攻、成績などは問わず、プロジェクトのテーマや実現可能性を考慮して行われる。採択されたチームは、中間レポートの提出や年度末の成果報告会での報告をする必要があり、センターの教員が適宜助言をしている。それ以外

にも各テーマに近い専門分野の教員に学生が自ら頼み、助言をしてもらうこともある。また最近では、企業が参画するようになり、企業の寄付金によって進められているプロジェクトもある。

3 つ目は、自己主導型学習（Self directed learning）プログラムである。このプログラムでは、タイムマネジメント、目標設定、プレゼンテーションなどの学習スキルのセミナーを外部講師を招いて実施している。また、各学科の優秀な学生にノートの取り方などの学習方法やノウハウを紹介する動画を有償で制作してもらい、新入生向けの授業のオンデマンド教材として使用している。

4 つ目は、アカデミックコーチングである。このプログラムでは、学生の学業の成功と学生生活の適応のための支援を、個人またはグループ単位で行っている。コーチングの内容は、履修支援や生活全般にわたっているが、新入生に対しては、大学適応に関するコーチング、4 年生に対しては進路に関するコーチングを行うことが多い。また特定の科目に対する支援も行っており、例えば、数学が苦手な学生には、それに対応できるコーチをマッチングしている。コーチは、CTL が開講している養成講座を受講した大学院生や心理学専攻の大学院生が担っており、所定の研修や実習にすべて参加すると、奨学金支給（20 万ウォン）と修了証が受け取れる。本プログラムは、毎年 300～400 人が利用し、コロナ禍以前から需要が高い状況が続いている。スタッフによると、「相談」や「支援」ではなく「コーチング」という名称にしたことにより、学生の心理的ハードルが下がったことが利用者が増加した要因であるという。現状の学生コーチの人数では対応しきれないため、一部は外部業者に委託しており、こうした高い需要にいかに対応するかに加え、支援の質の向上が課題であるという。

このように、高麗大学では、学生同士の学び合いや学生の自立的な学習を促すプログラムが多く実施され、どのプログラムも利用者が多い状況であった。「高麗大学はもともと主体的な学生が多く、学生同士の自主的な学習グループが上手く機能し

ている。CTL の役割はそうした学生をサポートすることである」というスタッフの言葉が印象的であったが、こうした主体的な学生の気質や大学の文化に加え、学習支援プログラムに参加することが有益であると学生自身が実感していることも利用者が多い要因であると推察される。

3.4. 世宗大学

世宗大学は、京城人文学院、ソウル女子学院を起源とし、1987 年に総合大学となり世宗大学に改名し現在に至っている。世界ランキング（THE）は、251-300 位となっている。11 学部で構成され、大学院は 7 研究科がある。学生数は、2023 年 4 月時点で 15,495 名、専任教員数は 555 名となっている。本調査では、創造教育開発研究所の組織のひとつである教授学習開発センター（以下、世宗大 CTL と略記）への視察を行った。

3.4.1. 教授学習開発センターの概要

創造教育開発研究所には世宗大 CTL をはじめとし、カリキュラム評価センター、世宗 MOOC センター、比較・統合支援センターの 4 部門が組織されている。今回訪問した世宗大 CTL は、大学教育の質を向上させるため、教育・学習に関する専門的な研究・支援プログラムを運営する部門として展開されており、現在 11 名のスタッフで運営されている。センターの主な活動は、教授支援と学習支援に分かれている。教授支援はソウル大学をはじめとした他大学での動きを受け、支援が開始された。反転学習や PBL の支援、教員向けセミナーを行うほか、授業コンサルティングなど支援は多岐に渡る。

また学習支援では、基礎学力向上、意欲の向上を目指し、多様なプログラムが実施されている。ライティングサポートは他部門が担っており、世宗大 CTL との連携は現時点では行っていない。

3.4.2. 学習支援の概要

世宗大 CTL の学習支援では、主に学部生を対象として、基礎学力の向上と意欲の向上を目的に、

アカデミックコーチングやクリエイティブ・シェアリング・チュータリングをはじめ9つのプログラムを提供している。世宗大 CTL では、特に成績不振学生に対する支援を重視しており、警告が出るような学生には別のプログラムを実施している。さらに、学生支援課と連携して、悪い成績を取った学生は、プログラムへの参加により再度履修できるようになる等の支援をしている。コロナ前に比べ、成績不振者が増加したこともあり、プログラム参加者は拡大傾向にあるという。以下では特徴的であったチューターの選考や、奨学金制度に紐づくマイレージシステムとの連携について紹介する。

3.4.3. 学部生チューターによる支援

学習支援プログラムのひとつ、「クリエイティブ・シェアリング・チュータリング」は、専門科目の内容に精通した学部生チューターが、学習困難を抱える留学生や編入生などのチューティーを教え、支援する協同学習プログラムである。

チューターは自発的に登録しコースを設置する。人数が多い場合は、成績が低い学生を中心に選考され、1人のチューターに対して4人程度の学生、2023年度前学期には70コースが運営されたという。対象は新生、成績不振者、復学者などである。チューターは前学期にA以上の成績で対象科目を修了した者、または前学期に総合 GPA 4.0 以上で修了し、担当教員の推薦・承認を受けた者が対象となる。

この活動の際、チューターはチュータリングに関する計画書を作成し、活動記録を提出する必要がある。また、チューターの育成として、最初に1時間程オリエンテーションを受け、中間期にも1時間程度のミーティングを実施する。

このプログラムは単位外のプログラムであるが、チューターは奨学金およびマイレージが与えられ、参加する学生にもマイレージが貯まり、加えてチューターからノウハウを聞くことができる。このプログラムは、当初なかなか参加人数が増えなかったが、教員が編入生や留学生へ参加を促し、次

第に定着するようになった。

3.4.4. 比較学マイレージ奨学金制度

世宗大学では、比較学カリキュラムの活性化を図るため、2019年度から比較学マイレージ奨学金制度 Comparative Mileage Scholarship を実施している。この制度は全学的なものであり、課外イベントに参加した学生には、プログラムごとに付与されたマイルが自動的に付与され、比較研究プログラム修了で蓄積したマイレージに応じて奨学金が授与されている。

CTL が提供する学習支援の各プログラムもまた、このマイレージ制度の対象となっている。マイレージ対象となるイベントは、CTL 側で決定している。学習支援プログラムは、これまで学部毎に周知を行っていたが、このマイレージ制度を始め、学生への周知が行き届くようになった。

以上、世宗大学で提供されている学習支援や、全学的に導入されているマイレージ奨学金制度を紹介した。上述の通り、プログラム設置当初は利用数も少ない傾向にあったものの、次第に定着し、特にコロナ禍を契機とした成績不振者の増加に伴い、支援ニーズは非常に高まっている。また、チューターによる学部生の自主的な活動も活発に行われていることが伺えた。日本の大学でも、スタディグループ等が導入されている事例はあるが、韓国のように自発的な動きに対して支援をする仕組みは十分ではない。また、世宗大学において、これらの学習支援プログラムが全学的に展開できている背景には、マイレージ制度との連動もあるだろう。このような奨学金制度との連携も、学習支援を全学的に展開する上で重要であるといえる。

4. おわりに

本稿では、韓国の高等教育の概況とコロナ禍での韓国の大学での学習環境の変化を実際に体験した立場から振り返ったうえで、現地調査を通じて得た韓国の高等教育機関における学習環境や学習支援プログラムの実態及び特徴について、それぞれの機関の特色を踏まえながら論じてきた。

いずれの大学においても学習支援を担う組織が明確な役割をもって組織の中に位置付けられており、組織的かつ体系的な学習支援が行われていた。これは先述した通り 2000 年代初頭より進められてきた政治主導による大学評価の評価基準に対応してきた結果であるといえよう。また韓国の大学では、2022 年度に入ると正課の授業自体はほぼ対面に戻ったものの、学習支援については変化した学生の学びのスタイルに合わせて、依然としてオンラインでのサービス提供も行われている。今回訪問した機関でも、対面での活動と並行してオンラインのメリットを生かした支援が維持されていることも確認できた。

呑海他（2013）が 2012 年に行った韓国の大学図書館を対象とした学習支援空間に関する調査では、韓国の大学図書館は「インフォメーション・コモンズの段階にとどまっており、学生の学習を直接支援するラーニング・コモンズの段階には至っていない。」ことが指摘されていた。今回の調査を通じて、10 年間の間に学習支援環境をとりまく状況の変化とともに直接的な学習支援の機能が図書館外ではあるが、キャンパス内に実装されている状況が確認できた。

大学基本能力診断評価に代わる次期の大学評価においては、画一的と言われる評価指標の見直しが予定されていることもあり、今後はより各大学の特性を反映した特色ある学習支援環境の整備が進められると考えられる。今回叶わなかったソウル以外の地域の大学の取組も含めて、引き続き注視していきたい。

註

¹各大学の情報は訪問時に聞き取った情報と、以下の各機関のウェブサイトの情報をもとに記述している。

梨花女子大学

<https://www.ewha.ac.kr/ewhaen/index.do> (2023 年 12 月 31 日)

ソウル大学

<https://en.snu.ac.kr/index.html> (2023 年 12 月 18

日)

高麗大学

<https://www.korea.edu/mbshome/mbs/en/index.do> (2023 年 12 月 20 日)

世宗大学

<http://www.sejong.ac.kr/> (2023 年 12 月 31 日)

参考文献

千葉美保子・川面きよ・遠海友紀・嶋田みのり・岩崎千晶 (2020) 「台湾の高等教育における学習環境・学習支援のデザイン」『関西大学高等教育研究』11, 121-129.

独立行政法人大学改革支援・学位授与機構 (2019) 『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要 韓国 第 2 版 (2019 年版)』 (https://www.niad.ac.jp/media/008/201903/overview_ko2_j.pdf) (2024 年 1 月 4 日)

呑海沙織・溝上智恵子・孫誌銜 (2013) 「韓国の大学図書館における学習支援:インフォメーション・コモンズからの飛躍に向けて」『図書館情報メディア研究』11(1), 47-58.

Korean Educational Development Institute (2024). *Higher education statistics survey*, (<https://kess.kedi.re.kr/eng/index>), (2024.1.4).

文部科学省 (2022) 『諸外国の教育動向 2021 年度版』, pp.250-257.明石書店.

Times Higher Education. (2024). *World University Rankings 2024*, (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>), (2024.1.22).

付記

本研究の一部は JSPS 科研費 JP22K02844、JP23H00999、JP21K02667、JP20K14032、JP20K03100 の助成を受けたものです。

謝辞

本調査にあたり、現地調査に対応してくださった各大学関係者に感謝する。

「心の健康教育」講義シラバスについてのテキスト分析——学生相談の視点から A Text Analysis of the Lecture syllabi for “Mental Health Education”: From a View Point of Student Counseling

寫頭寛之（関西大学学生相談・支援センター 心理相談室）
Hiroyuki Shimazu (Kansai University, Student Counseling Rooms)

要旨

公認心理師業務の1つに心の健康教育が定められている。本論の目的は心の健康教育が学生相談においても重要な実践であるにもかかわらず、大学院における指導が不十分である理由を明らかにすることである。本論は、心の健康教育についての理解が前提となるカリキュラム検討時点から曖昧である可能性を指摘し、心の健康教育を扱った講義シラバスについてのテキスト分析を行った。結果、心の健康教育とは、①健康心理学の知見や医学分野での実践モデルを基盤とし、②教育や産業領域で既に行われてきた心理教育的アプローチも踏襲するもの、と説明された。訓練の目的として「実践できること」が重視される一方で、教授法についての指導が行われる様子は確認できなかった。最後に今後の課題として養成課程に教育学の知見を組み込む必要性を提案している。

キーワード 心の健康教育、テキスト分析、学生相談、公認心理師養成課程 / **Mental Health Education, Text Analysis, Student Counseling, Training Process of Certified Public Psychologist**

1. はじめに

1.1. 学生相談における心の健康教育の実践

学生相談は「高等教育機関の教育的使命の達成にとって必要不可欠な要素（日本学生相談学会、2013）」として位置づけられる。学生相談の役割の中でも本論では「教育活動」、つまり公認心理師業務における「心の健康教育」を取り上げる¹。心の健康教育は「もって国民の心の健康の保持増進に寄与することを目的とする（公認心理師法第一条）」とあることから、こと学生相談においては来談する学生だけではなく、在籍するすべての学生が対象であるといえる。学生相談室で実施されている心の健康教育には、アンガーマネジメント（河村・香川、2021）やアサーション・トレーニング（瀬古・香川、2022）といったスキル訓練などがあげられる。その担い手については、「心理学の専門性に基づき、学生の心理的問題などの学生生活上の悩みの相談にあたることを

業務としている教職員」とされ（杉江他、2022、p.56）、ここでいう「心理学の専門性」を有する者の多くは、公認心理師等の資格をもった「心理臨床家」と考えてよいだろう。

本邦における心理教育的アプローチは、アサーション等のスキル訓練が予防的な意味合いを持って導入されたことに端を発する（武田、2006）。しかしこれらの実践は、心理臨床家ではなく一部の意欲的な教員が担い手になったとされる。武田がレビューを行った当時、いくつかの単発的な心理教育的アプローチが試みられているに留まり、概念的にまとまりをもった実践は、公認心理師等の今後の実践に期待されている。

以下の議論は心理臨床家の中でも公認心理師に限定したものになるが²、その養成課程において「心の健康教育に関する理論と実践（以下、「理論と実践」）」が大学院での必修科目として定められている。しかし養成過程カリキュラム上に明

文化された一方で、岡村（2022）は「理論と実践」の指導に割かれる時間が、実際に現場で求められる専門性の度合いに比べて少ないこと、特に実践経験が不足していることを指摘している。

1.2. なぜ指導は不足するのか？：本論の仮説

本論では、指導が不十分であるという課題は、単に心の健康教育の実施が難しいという質的な理由や、訓練期間の不足という量的な問題によるものだけではなく、心の健康教育が持つ特殊な位置づけに起因するのではないかと考える。具体的には、「心の健康教育とは何か」という前提の共通認識が不十分である可能性を検討する。その根拠として、公認心理師養成カリキュラム検討会での議論（厚生労働省、2017a、2017b）があげられる。カリキュラム検討会では、カウンセリング等の実践とは異なり、「心の健康教育」についてはその位置づけが問われている。

以下、カリキュラム検討会の具体的な発言から議論の流れを整理する。議論は第7回の検討会に始まり、沢宮構成員が「心理的アセスメント」

「心理的援助」「関係者への心理的援助」「心の健康教育」の4つの業務に対応する形でそれぞれ独立した科目を定めるべきという考えを示した。この指摘を受けて北村座長や構成員の増田、川端は、学校場面や地域で心理臨床家が心の健康の重要性を説く場面があることは認めつつも、講義にかかる時間や資格取得要件に含まれる単位数を増やしたくないという事情もあって心の健康教育を扱う講義を新たに設定することに難色を示した。指導のために独立した科目を設けるのではなく他の科目の中に組み込んではどうかという考えを受けて議論は一度まとまり、第8回の検討会では関係者への心理的援助を扱う科目の中で心の健康教育を指導する試案が提示された。しかし、沢宮の「やはり独立した科目で設定すべき」という反対を受けて議論は続行され、最終的には心の健康教育を扱う科目が独立した科目として認められた。

以上のカリキュラム検討会での議論の様子からも分かるように、4つの業務の中で唯一「心の健

康教育」の位置づけは曖昧で定まっていない。そして心の健康教育の重要性については多くの構成員が認めていたものの、具体的にどのような活動が心の健康教育にあたり、何が理論的な基盤にあるのかについては詳細には触れられていない。議事録上の発言として確認できるものとしては、

「地域や学校での母親たちへの教育というレクチャー」「例えば生徒に対して、いじめについて問題を心理教育するというような場面」といった過去の実践例であったり、「お話がうまいですね、心理士の人はい」といった体験に留まっている。

これらの発言にも見られるように、体系化された教育法や理論というよりも、これまで専門家の器量に委ねられてきた個別の講演・セミナーのようなものを心の健康教育の実践イメージとして共有しながら議論が積み重ねられたようである。これは、先述した武田（2006）が指摘する「いくつかの単発的な心理教育的アプローチが試みられているに留まり、概念的にまとまりをもった実践は見られない」という状況を繰り返してしまっているとも言える。そこで心の健康教育への理解の曖昧さが実際の養成課程における指導不足に繋がっている可能性を考慮し、前提として心の健康教育の位置づけ、どのように理解されているのかについて検討する必要がある。

1.3. 目的

以上の議論を踏まえ、「理論と実践」の講義シラバスを材料にテキスト分析を用いた検討を行う。具体的には公認心理師養成課程において、①「理論と実践」において受講者がどのような指導・訓練を受けているのか、②そもそも心の健康教育はどのように理解されているかを明らかにする。

2. 方法

各大学のWebシラバス公開画面から検索し、全国の大学院から「理論と実践」の講義シラバスを入手した。2021年時点³で公認心理師養成課程が設置されていた179の大学院を調査対象とした。

入手したシラバスから、「到達目標」、「講義概要」、「講義目的」、「講義計画」に関する情報を抽出し、KH コーダーを用いたテキスト分析（樋口、2020）を行った。

3. 結果

3.1. 入手した講義シラバスについて

179 校を対象にシラバスの収集を行った結果、163 校からシラバスを入手できた。複数の大学院で同じシラバスが掲出されているものや、1つの大学院で複数講義が該当したものもあり、最終的に入手できたシラバスは 165 件であった。

3.2. 到達目標のテキスト分析

シラバス 165 件中 136 件で到達目標の記載が見られ、合計で 415 件の到達目標データを得た。KH コーダーによるテキスト分析を実行したところ、分析対象として使用される語数は、総抽出語数 4290、異なり語数 625 であった。抽出語から共起ネットワーク図を作成したところ 8 のサブグラフが得られ、それぞれについて読解可能になるように解釈を施した（表 1）。

表 1 到達目標テキストについての解釈

1	学校領域や精神保健領域といった現場における、心の健康教育の <u>具体的な活動内容</u> や重要概念、また社会的課題についても学び、実践に必要な技法を習得する。
2	心の健康教育の理論を学び、必要な知識・スキルを身につけることで、自分自身でも実践できるように <u>なる</u> 。
3	実際に行われている健康教育についての視点を持ち、支援計画やプログラムの立案と実施ができる。
4	心の健康教育の対象となる臨床心理の問題、たとえば発達障害についてなどを知り、その対処方法を考える。
6	予防教育の介入を学ぶ。
7	ストレスマネジメントやストレスに関連した健康心理学の知見を学ぶ。
8	心の健康の維持・増進に必要な支援方法を学ぶ。

番号はサブグラフの順に対応し、下線部は共起ネットワーク図に登場した語を示す。

3.3. 講義概要・目的のテキスト分析

シラバスによっては、講義概要または講義目的の項目がなかったり、講義概要の中に「……することを目的とする」といった文言があったりと、両者を明確に区別する基準が見られなかった。そこで、概要と目的を一つのテキストデータに統合して分析した。合計で 206 件の講義概要・目的データについて KH コーダーでの分析を実行したところ、使用される語数は、総抽出語数 10018、異なり語数 1325 であった。作成した共起ネットワーク図をもとに解釈文を作成した（表 2）。11 のサブグラフが得られ、そのうち 3 語以上が共起した 4 つのサブグラフについて解釈を行った。なお、サブグラフ 1 は共起語が多く文意を保ったまま読解することが困難であったため、本文における文脈と共起ネットワーク図での語の結びつきに基づいて 1a と 1b の 2 つに分けて解釈した。

表 2 講義概要・目的テキストについての解釈

1a	学校の授業場面における実際の取り組みなどを例に、現代社会で必要になる健康教育の知識・理解を深め、実践を行うことができるように学ぶことを講義の目的とする。
1b	保健医療、福祉の領域(分野)における具体的な臨床心理学の支援を学ぶ。
2	公認心理師の専門的業務の 1 つである心の健康教育を扱う科目である。心の健康教育は、「心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと」という、個人への援助とは異なる地域臨床に根差した実践である。
3	予防に関するトピックは重要な問題である。
5	心身の健康の維持・増進。

番号はサブグラフの順に対応し、下線部は共起ネットワーク図に登場した語を示す。

3.4. 講義計画のテキスト分析

講義計画は、第 1 回から第 15 回までの各回の記述 1 つ 1 つをデータの単位とみなして集計した。結果として、2145 件の講義計画データが得られた。また外部変数として、講義回数と講義期間の 2 つの時系列変数を設定した。KH コーダーでの分析を実行したところ、総抽出語数 18443、

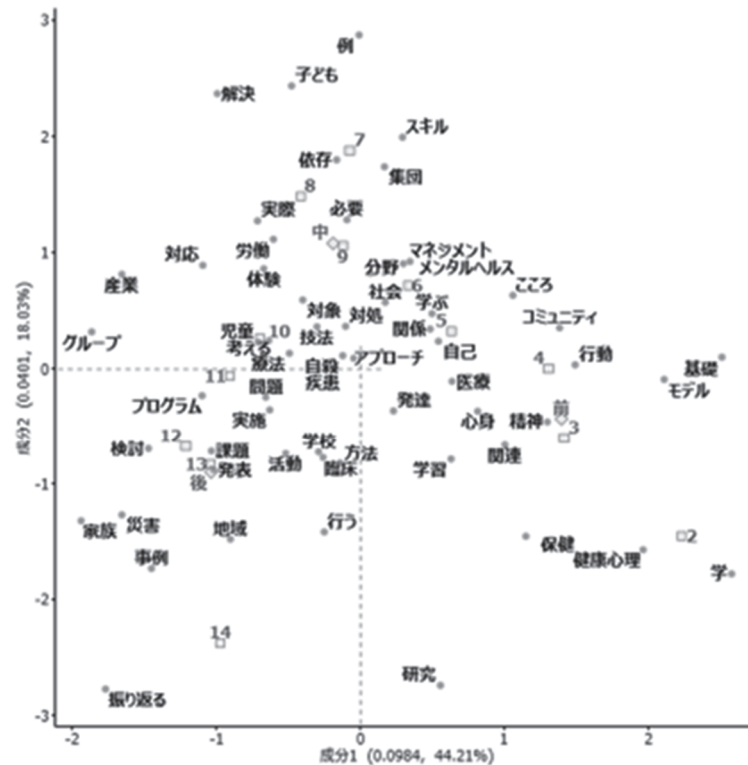


図1 講義内容の対応分析

異なり語数 1786 が分析対象となった。講義回数、講義期間を外部変数に取り込んで対応分析を行ったところ、第1回に「オリエンテーション」、第15回に「まとめ」という語句が頻出したため、講義内容を知るための分布を正しく把握することができなかった。そこで第1回と第15回を除外して対応分析を実行した（図1）。

得られた対応分析の図をもとに、軸の解釈を行った。第1成分（横軸）は、右側に「基礎」、「モデル」、「健康心理」という語が、左側に「事例」、「プログラム」や、実践が行われる領域を意味する「産業」、「家族」が見られたため、学問的基礎—実践的応用の軸と理解した。第2成分（縦軸）は、「子ども」、「スキル」、「依存」などの心の健康教育の具体的な内容が上側に集まった。対して下側には「研究」、「健康心理」など心の健康教育を大枠で捉える語句が見られることから、各論—総論の軸と理解した。

4. 考察

4.1. 「理論と実践」の指導：テキスト分析から

テキスト分析の結果、指導を通じた最終目標として「実践できるようになること」が強調された。「必要な知識・スキルを身につけることで、自分自身でも実践できるようになる（目標2）」や、「知識・理解を深め、実践を行うことができるように学ぶことを講義の目的とする（概要・目的1a）」とあり、一貫して「実践」を重視する姿勢が見られる。身につけるべき知識として「支援計画の立案（目標3）」や「ストレスマネジメント（目標7）」が示唆された。ただし指導方法全体が「知識・スキルを身につける」といった知的理解に偏重しており、実践経験不足の一因に繋がっている可能性は否定できない。

4.2. 心の健康教育とは何か：対応分析から

テキスト分析では「公認心理師の専門的業務の1つ（概要・目的2）」であるという公認心理師法を引用した理解に留まった。「理論と実践」でどのような内容が扱われ、受講生にとって心の健康

教育がどのように受け止められるべきかについては、講義計画を見る必要がある。講義計画の対応分析は、学問的基礎—実践的応用と各論—総論で表現され、時系列プロットは横軸を右から左へ移動するにつれて、逆U字型に配置されている。

以下、それぞれの講義期間に注目して考察を進める。「前期」は学問的基礎と総論の領域（右下）に位置づけられた。周囲に配置された語句に注目すると、導入として健康心理学の概論や基礎となるモデルについての講義が設定され、医療領域や精神保健領域を示す語句も見られた。心理教育的アプローチには、教育分野での系譜と医療分野での系譜がそれぞれ存在する（西村、2010）が、「理論と実践」においては医学分野に関する指導が中心になって総論が展開されているといえる。

教育分野での実践は中期以降に各論として位置づけられ、関連する語の中にいわゆる教授法や学習法は確認できなかった。ストレスマネジメントなど心の健康教育として扱う「内容」についての知見ではなく、「いかにその内容を伝えるか」となると、教育学あるいは教育心理学の豊富な知見を取り込むことが望ましい。具体的には、発達障害に配慮した説明の工夫（島田、2007）やアクティブ・ラーニング等による学習について理解を深めておくことが、将来の実践のため有用だろう。

中期は、各論の領域（上側）に布置された。この時期には産業や子どもといった語が見られ、教育・産業領域の実践が扱われている。心の健康教育はこれまで各領域で実践されてきた心理教育的アプローチを素直に踏襲する形で指導する傾向があるといえる。特に教育領域に関しては、富家（2021）が論じているように小学校から高等学校までの間に体験している可能性があり、受講生にとってもイメージがしやすい工夫になっている。

しかしこの受講生は将来の実践者でもあるという観点に立ち返ると、従来のアプローチを無批判に受け入れるだけでは不十分である。理由の1つとして、受講生が過去に経験しうる学校場面での実践は、武田（2006）が指摘するように教員によって実践されていた可能性が高い。教員による実

践像も参考にはなるが、それだけでは心理臨床家として期待される役割には一致しない。自身が心の健康教育の担い手になるだけではなく、むしろ学校全体と連携を取りながら直接の実施者である教員を後方から支援する役割（山蔦、2020）についても視野に入れておくことが重要である。この観点から対応分析の図を改めて眺めると、「連携」や「協同」といった語が不足しており、ここに養成課程の改善点を指摘できる。

最後に第12回、第13回と後期のプロット付近には発表課題やプログラム実施といった語句が見られることから、この時期はどの大学院でも成績評価のために時間が割かれる傾向が伺える。

4.3. まとめ：今後の課題点と本論の限界

本論は、公認心理師養成課程における心の健康教育の指導が不十分ではないかという批判について、心の健康教育そのものについての理解が曖昧である可能性を指摘し、①「理論と実践」の受講者はどのような指導を受けているのか、②そもそも「理論と実践」において心の健康教育はどのように理解されているかの2点を明らかにすることを目的とした。

まず講義の目標・目的としては第一に「実践できるようにすること」が強調されており、少なくとも質的には、現場での実践にあたって苦労しない指導が目指されている。そして講義内容の分析から、心の健康教育は健康心理学の知見や医学分野での実践モデルを基盤とする性格が確認できた。

また対応分析の結果から、各領域で既に行われてきた心理教育的アプローチを踏襲する傾向も確認できた。教育分野への言及は見られたものの、いわゆる教授法についての記述は確認できなかった。教授法に関して、山蔦（2020）は対象者のもつ様々な特性やニーズに対応するために、教育学、教育心理学の知見を蓄えることが必要であると論じている。具体的な指導のための取り組みとして、富家（2021）が提案するように学校教育で一般的に行われている教育計画や指導案を作成する経験を積むことも、心の健康教育の実施者に

とっても有意義なものといえるだろう。

最後に、本論は養成課程で公開されているシラバスを利用したテキスト分析であり、研究法上の限界がある。それはシラバスの性質上、養成課程全体での概観を把握するに留まるという制約があり、それぞれの講義において実際に行われた指導についての議論は、講義担当者や受講生の報告が待たれる。また本論では、教育学・教育心理学の知見を学ぶことの必要性を示したが、具体的にどのような知見があれば、効果的に心の健康教育の訓練と将来的な実践を向上させることができるのかについては、引き続きの検討が求められる。

註

¹本論では公認心理師の実践については「心の健康教育」、文脈に依らないより広義の実践としては「心理教育的アプローチ」に統一して記す。

²本論は大学院養成課程におけるカリキュラムに基づいた分析であるため、その視野は公認心理師養成に限定している。

³公認心理師に独特の事情として、2022年以前の大学院入学者、および現任者に対する経過措置がある。そのため、現在業務にあたっている公認心理師が経験した養成課程を検討するために、2021年時点で入手できた資料を用いた。

参考文献

- 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析 第2版——内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
- 河村仁美・香川香（2021）「学生相談におけるアンガーマネジメントプログラムの実践」『関西大学心理臨床センター紀要』12, 15-23.
- 厚生労働省（2017a）.『第7回公認心理師カリキュラム等検討会ワーキングチーム議事録』
- 厚生労働省（2017b）.『第8回公認心理師カリキュラム等検討会ワーキングチーム議事録』
- 日本学生相談学会（2013）『学生相談機関ガイドライン』
- 西村優紀美（2010）「心理教育的アプローチ」

斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史編著『発達障害大学生支援への挑戦——ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント』, pp.140-

201. 金剛出版.

岡村心平（2022）「心の健康教育とメンタルヘルス・リテラシー：『予備』のレトリックからフォーカシングを捉え直す」『神戸学院大学心理学研究』4(2), 79-89.

瀬古文・香川香（2022）「学生相談におけるアサーション・トレーニングプログラムの実践」『関西大学心理臨床センター紀要』13, 13-22.

島田英明（2007）「被説明者の障害とその支援」比留間太白・山本博樹編著『説明の心理学——説明社会への理論・実践的アプローチ』, pp.143-157. ナカニシヤ出版.

杉江征・杉岡正典・堀田亮・福盛英明・今江秀和・小橋亮介・二宮有輝（2022）「2021年度学生相談機関に関する調査報告」『学生相談研究』43(1), 56-100.

武田信子（2006）「心理的課題の予防的アプローチ」串崎真志・中田行重編著『研究論文で学ぶ臨床心理学』, pp.83-94. ナカニシヤ出版.

富家直明（2021）「学校で取り組む心の健康教育」坂野雄二・百々尚美・本谷亮編著『心の健康教育ハンドブック——ここからでも健康な生活を送るために』, pp.87-101. 金剛出版.

山蔦圭輔（2020）「心の健康教育に関する理論と実践」福島哲夫・尾久裕紀・山蔦圭輔・望月聡・本田周二編著『公認心理師必携テキスト 改訂第2版』, pp.572-586. 学研メディカル秀潤社.

謝辞

本論は、筆者が2022年に関西大学大学院心理学研究科に提出した修士論文の一部を下敷きに、再検討を加えたものです。学部では菅村玄二教授から、大学院では比留間太白教授からご指導をいただけたおかげで、こうして現在公認心理師として勤務しながらも迷うことなく執筆に臨むことができました。この場を借りてお礼申し上げます。

生成 AI による英語教育の可能性

A Study of the Potential of English Language Education with Generative AI

吉田信介（関西大学研究推進部）

Shinsuke Yoshida (Kansai University, Division for Research Promotion & Development)

要旨

生成 AI（Chat GPT）を活用して、4 種類の教材を作成した。それらは、1) AI 家庭教師、2) プログラミングコードの作成、3) 漫画 アニメなど画像と関連させた学習、4) ディベート（論点の明確化と両者が合致できる折衝点の提案）である。その過程において、AI を活用することで、ICT が授業に与える影響の指標である SAMR モデルにおける「変革: Modification」、すなわち、授業デザインが変容し、新たな学びの実践へ向かうことで、個別最適な学びや、協働的な学びの実現に近づくことができる可能性がみえてきた。

キーワード 生成 AI、ChatGPT、AI 家庭教師、プログラミング自動作成、ディベート自動作成 / Generative AI、ChatGPT、AI-tutor、Automatic Programming、Automatic Debate

1. はじめに

第4次 生成 AI ブームが到来し、誰もが使い、日々の業務や生活を劇的に変化・効率化させることが可能となりつつある。この新しい文明の利器を使うかどうかで、個人・企業・国家の競争力が左右される真の AI 時代の幕開けがきたといえよう。生成 AI にできることは多岐にわたる。すなわち、「高度化」では、今までできなかったことができるようになり、仕事の品質が高まる。「効率化」では、仕事の量を減らし、時間を短縮でき、その分を他の業務にあてることができる。本稿では、代表的なものとして ChatGPT をとりあげる。

2. ChatGPT が行っていること

AI が行っていることは、「どこかの情報をどのように使うか自体を学習でき」、「次の単語を予測することだけ」である（松尾、2023）。そこから、ChatGPT の知能を、52 人の心理学者による知能の定義を元にして、推論し、問題を解決し、抽象的で複雑な思考を行い、迅速な考えと経験からの学習ができるとしている（吉田、2023）。

3. ChatGPT が教育に与える影響

吉田（2023）によると、ChatGPT は、評価やカリキュラムの変革をもたらし、個別チューターや個別教材による学習プロセスを支援し、授業案・アイデア・プロンプトの創意工夫による教員の授業支援に大きな影響を与えているとしている。更に、AI リテラシー教育のニーズが高まり、AI を活用するにあたって、高次の認知能力や、マネジメント力、および専門性が重要になってくると予測している（吉田、2023）。

4. ChatGPT にできること

松尾（2023）は、今までの AI では不可能であったことが可能になりつつあるとして、感想文を執筆する（大学生・小学生レベルの文体の書き分け）、コールセンターのオペレーターになりきって対話文を生成する、ディベートを生成し、論点の明確化と折衝点の提案ができる、文脈指定によるアウトプットの文体の書き分ける翻訳ができる、簡単な指示でプログラミングを行う、としている。

水本（2023）では、一問一答ではなく、過去のやり取りを参照した経時的な対話が可能であることを指摘し、「前の質問への回答をもっと優しい表現で言い直してください」と指示することが可能

であるとしている。また、命令に対する出力結果が多様であり、それらは、様々な言語（外国語・プログラミング言語）への変換ができ、更に、プロンプトを工夫することで、長文要約、要点抽出、問題作成ができ、アウトプットも箇条書き形式、表形式を調整できるとしている。具体的な活用方法として、単語を指定して関連したテキストの作成、ライティングへのフィードバック、ダイアログとモノログの相互書き換えをあげている。

中林（2023）は、単語帳で表を作る、資料から新出単語をリストアップする、単語からショートストーリーを作る、チャットで会話する、音声会話をする、発音練習をする、瞬間英作文トレーニングをする、ライティングの練習問題を作らせる、ライティングを添削させる、ことを具体的にホームページ上で公開している。

吉田（2023）は、読書感想文の作成、レポートの作成、AI 家庭教師、シラバスの作成、選択問題の作成と回答、プログラミングコードの作成等である。更に個別教材の作成については、漫画アニメなど画像と関連させた学習を行うこと、難しい概念を身近な例で説明してもらうこと、苦手な英単語を組み込んだ物語を作ってもらうこと、自分専用の課題を作ってもらうことを提案している。

5. 研究目的

ここでは、上記の研究者により紹介されたもののうち、1) AI 家庭教師、2) プログラミングコードの作成、3) 漫画アニメなど画像と関連させた学習、4) ディベートによる論点の明確化と両者が合致できる折衝点の提案、のそれぞれの ChatGPT での実践例を紹介する。そのことで、生成 AI の英語教育への応用の可能性を探究する資料とする。

5.1. AI 家庭教師

AI 家庭教師については、プロンプトに工夫が行われ、その手順として、1) 役割：ChatGPT に役割を説明すること；2) 目標：対話により作文用のアイデアを得ること；3) フロー：対話の詳しいやりとりの説明をすること；4) ルール：具体性や心

情にはたらきかけるやりとりをすること、を指示するとしている（吉田、2023）。

筆者は、AI 家庭教師によるエッセイ執筆の実践例として、資料1の内容の対話を行った。そこでは AI の高度な知能を観察できた。以下、その一部を AI の発言（原文は英語）を示す：

- ・「その光景がどのように感じられたかを教えてください。例えば、色、形、音、そしてそれがあなたにどのような感情をもたらしたかなどです。」
- ・「そのとき、あなたが何を感じていたのか、詳しく教えてください。例えば、その美しさに驚いた、ワクワクした、感動したなど具体的な感情を教えてください。」
- ・「他にそのスカッとした感情を詳しく表現する言葉や思いがあるのか教えてください。」
- ・「その瞬間、あなたの周りにいた人々の反応はどうでしたか。また、その雰囲気があなたの気持ちにどのように影響を与えましたか。」

このことから、AI による英語即時インタラクシオンを通じて、新学習指導要領が強調している英語による「やりとり」の習得に貢献できる。

5.2. プログラミングコードの作成

AI による個別化教材作成例として、自己調整型日英スピードリーディングを作成した。ChatGPT にテキストをチャンキングさせ、それらを順番に画面に表示するプログラムを JAVA と HTML で出力させた（資料 2a,b）。

図 1、2 は、その Chrome 画面である。画面上部の空所に表示スピード（Words Per Minute；分毎の文の数）を入力し、「Start Reading」のボタンを押すと、中央の画面に英語・日本語のチャンクが次々と表示され、学習者はレベルに応じてスピードを調整できる（図 1 は英語、図 2 は日本語）。今まで、C 言語や JAVA で専門のプログラマーが行ってきたことを、外国語教師にも手の届くことが可能となってきた（水本、2023；吉田、2023）。

これにより、AI による学習の個別化が促進され、英語力の主要な要素である「リーディング」力の養成に活用できる。



図1 英語速読プログラム



図2 日本語速読プログラム

5.3. 漫画 アニメなどの画像と関連させた学習

Calhoun (1999) の PWIM モデルでは、絵の中から単語を選び出し、文字の形成から始まり、言語の音声構成要素の聞き分けや識別、単語や文の分類、観察に基づく段落や物語の形成まで、複数のスキルを同時に教えることが提唱されている。また、開発教育で多く用いられているフォトランゲージ (photo language) では、写真を使った教材で、視覚言語で語られた画像の中にあるメッセージ、サイン、創造されるイメージ、文化的・社会的背景などさまざまな情報を読み解いていく学習活動が行われる。今回、米国雑誌の *The New Yorker* から図3 下記のイラストを取り上げ、作文教材を作成・実施した。その際、AI (ChatGPT と DALL-E) によりイラストからキーワードを列挙させ、ライティング教材として活用した (表1)。



図3 The New Yorker のイラスト

表1 AI によるキーワード・リスト

- 居心地の良い室内風景	- cozy indoor scene
- 窓の外の雪だるま	- snowmen outside the window
- 編み物をしている女性	- knitting woman
- ラップトップに集中する人	- laptop-focused person
- ランプの暖かい光	- warm light from the lamp
- 冬の日	- winter day
- ニットのマフラー	- knitted scarf
- 帽子をかぶった雪だるま	- snowmen wearing hats
- 好奇心と期待	- curiosity and anticipation
- 暖かさと寒さのコントラスト	- warm and cold contrast
- 雪の天気	- snowy weather
- 家庭的な雰囲気	- homey atmosphere
- 魔法の瞬間	- magical moment
- 親切と贈り物	- kindness and giving
- 陽気な雪だるま	- cheerful snowmen
- 創造的な物語のインスピレーション	- creative story inspiration
- 屋内と屋外のつながり	- indoor and outdoor connection
- 魅惑と驚き	- enchantment and wonder

その際、解答例を AI に描写させた文章を示したが、そのコメントについての AI ならではの深い読みをフィードバックすることで、英作文力の向上をはかった。描写文は英語であるが、和訳を資料 3a に示した。

そこでは、「雪だるまたちがマフラーを買いに来たという遊び心が、このシーンに不思議なタッチを加え、日常と魅惑的な雰囲気を融合させている。与えることの優しさと、それが人間だけでなく雪だるまにももたらす喜びについての物語を刺激する、楽しいイメージだ」とコメントされ、これまでは、イラストから読み取れなかったことが明瞭かつ詳細に文章化されていた。

また、TOEIC の Part 1 対策としての写真の読み取りにも活用でき、その精度はイラストよりも高く、様々な表現を提供した (資料 3b)。具体的には、「画像のテキストは不明瞭であるが、雇用機会やトレーニングプログラムがリスト化されている典型的な新聞の求人広告である。」と記述した。これは AI が斜めに置かれている新聞の文字を読み取り、内容から人物の行動を推測していることは特筆に値する。

このことから、AI の高度な画像認識・分析を活用して、様々な視点から視覚情報を描写できる力を育成することができる。

表2 ディベート (SDGs による紛争解決) のプロ・コンの立場の整理

主張	賛成派の立場	反対派の立場
議論 1	SDGs は紛争の根本原因に対処できる	開発イニシアティブは紛争の複雑さに完全には対処できない可能性がある
反論 1	SDGs は苦情の削減に貢献できる	紛争には開発イニシアチブを超えた政治的およびイデオロギー的要因が関与している
議論 2	国際協力是对話を促進できる	紛争の影響を受けた地域では国際協力は困難になる可能性がある
反論 2	SDGs は協力と信頼構築を促進する	対立と権力闘争が国際協力を妨げる
議論 3	SDGs の長期的なアプローチは平和の基礎を築く	紛争解決の緊急性は SDGs の期限と一致しない可能性がある
反論 3	持続可能な開発には長期的な取り組みが必要である	即時の対応は紛争の根本原因に対処できない可能性がある
議論 4	SDGs は紛争の影響を受ける地域における資源配分の指針である	限られた資源と混乱したガバナンスが SDGs の実施を妨げている

5.4. ディベート (論点の明確化と両者が合致できる折衝点の提案)

テーマ ”Conflict Resolution Referring to SDGs”について、AI にディベートを生成させたところ、論点の整理と合意点形成の提案を行い、全プロセスの作表を行った。そこでは AI が一人二役を行い、その状況を客観的に整理して表に示す能力が発揮された。これらを模範に、ディベート教育を実施する際の教材として活用できる (表 2)。

6. おわりに

生成 AI は、教育の場においてその活用が期待されており、ICT が授業に与える影響の指標である SAMR モデルにおける「変革: Modification」、すなわち、授業デザインが変容し、新たな学びの実践へ向かうことで、個別最適な学びや、協働学習の実現に近づくことができる可能性がある。将来、さらに次の段階である「再定義: Refefinition」に向かって、実社会の「正解が一つではない」課題解決や、新たな価値を創造できる人材の育成を実践することが可能にあると推測できる。

付記

本研究の一部は、科研費 21K00693 の助成を受けたものである。

参考文献

- Calhoun, E. (1999). Teaching Beginning Reading and Writing With the Picture Word Inductive Model, New York: Assn for Supervision & Curriculum.
- 中林くみこ (2023/07/18 配信). 『ChatGPT で変わる英語学習: 豊富な具体例を通じて学ぶ AI 活用法』主催: 関西大学外国語学部
https://www.kansai-u.ac.jp/ja/about/pr/topics/2023/07/post_72675.html
- 松尾豊 (2023/03/09 配信). 『JDLA 生成 AI の衝撃〜ChatGPT で世界はどう変わるのか〜』主催: 日本ディープラーニング協会
<https://www.jdla.org/topic/event-20230309/>
- 水本 篤 (2023/04/28 配信). 『ChatGPT って何? -その可能性を探る: 言語教育研究の立場から-』主催: 関西大学アジア・オープン・リサーチセンター
<https://www.kansai-u.ac.jp/Tozaiken/news/2023/04/chatgpt428.html>
- 吉田 壘 (2023/06/24 配信). 『高等教育における ChatGPT の教育的利用を考える』第 29 回関西大学 FD フォーラム、主催: 関西大学教育開発支援センター
<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/news/202362429fdchatgpt.html>

資料1 (原文は英語；下線部は筆者による)

ChatGPT こんにちは！わたしはあなたをサポートする AI 家庭教師です。あなたが楽しく作文を書けるようお手伝いをさせてください。今日はどんなテーマで作文を書きますか？

筆者 夏祭りについて

ChatGPT 素晴らしいテーマですね！夏祭りは色とりどりのイメージや感情が湧き上がる題材ですね。まず、最近または記憶に残っている夏祭りで特に印象的だったことは何ですか？

筆者 花火です

ChatGPT 花火、素敵な選択ですね！花火が打ち上げられるときの雰囲気や、その光景がどのように感じられたかを教えていただけますか？たとえば、色、形、音、そしてそれがあなたにどのような感情をもたらしたかなどです。

筆者 打ち上げ花火で大きいものは直径30メートルになり、菊の花が咲いたようで美しかったです

ChatGPT すごいですね！直径30メートルもの大きさの花火が菊の花のように咲く光景は、本当に壮観だったでしょうね。そのとき、あなたが何を感じていたのか、少し詳しく教えていただけますか？例えば、その美しさに驚いた、ワクワクした、感動した、など具体的な感情を教えてください。

筆者 スカッとしました

・ChatGPT "スカッとした"、それはすごくパワフルな感情ですね！それは、心地よい爽快感、または何か重たいものが取れたような感覚でしたか？それとも、他にその"スカッとした"感情を詳しく表現する言葉や思いがあるのか教えていただけますか？

筆者 日頃のストレスから解放された気分でした

ChatGPT なるほど、それは大変深い感想ですね。日々のストレスから解放される感覚は、とても清々しいものだったでしょう。その瞬間、あなたの周りにいた人々の反応はどうでしたか？また、その雰囲気があなたの気持ちにどのように影響を与えましたか？

資料2a HTMLの一部

```

ファイル(F) 編集(E) 書式(O) 表示(V) ヘルプ(H)
<!DOCTYPE html>
<html lang="en">
<head>
  <meta charset="UTF-8">
  <meta name="viewport" content="width=device-width, initial-scale=1.0">
  <title>Speed Reading for ESL Students</title>
<style>
  body {
    background-color: lightblue; /* Background color of the entire page */
    font-family: Arial, sans-serif; /* Optional: Added font style for better readability */
  }
  #displayArea {
    font-size: 50px;
    padding: 20px;
    text-align: center;
    margin-top: 100px;
    background-color: white; /* Background color of the display area */
    color: darkgreen; /* Text color in the display area */
    border: 1px solid #ddd; /* Optional: Added a border for better visual separation */
    border-radius: 8px; /* Optional: Rounded corners */
    box-shadow: 0 2px 4px rgba(0, 0, 0, 0.1); /* Optional: Subtle shadow for depth */
  }
  
```

資料2b JAVAの一部 (英語バージョン)

```
function startReading() {
  const text = "Dorothy lived in the midst // of the great Kansas prairies, // with Uncle
  Aunt Em, // who was the farmer' s wife. // Their house was small, // for the lumber to
  y 【中略】
  soon closed her eyes // and fell fast asleep.//";
  const chunkArray = text.split(' // '); // Splitting text into chunks based on ' // '

  const displayArea = document.getElementById('displayArea');
  const speedInput = document.getElementById('speed');
  const wordsPerMinute = parseInt(speedInput.value);
  const wordsPerChunk = chunkArray.map(chunk => chunk.split(' ').length);
  let chunkIndex = 0;

  function displayNextChunk() {
    if (chunkIndex < chunkArray.length) {
      displayArea.innerText = chunkArray[chunkIndex];
      // Calculate display time based on the number of words in the chunk
      let displayTime = (60000 / wordsPerMinute) * wordsPerChunk[chunkIndex];
      chunkIndex++;
      setTimeout(displayNextChunk, displayTime);
    }
  }
}
```

資料3a (原文は英語；下線部は筆者による)

女性は編み物をしており、完成したマフラーが窓の外にいる雪だるまの首に掛けられているのが見える。今、その雪だるまは仲間を連れてきており、みんな自分もマフラーをもらおうと熱心に覗き込んでいる。男はまだノートパソコンに集中しており、窓の外で繰り広げられる魅力的な光景に気づいていないのかもしれない。雪だるまが寒さに耐えている外の雪景色とは対照的だ。ユーモラスでほのぼのとしたこの瞬間は、屋内の居心地の良さと屋外の冬の世界との意外な接点を示している。雪だるまたちがマフラーを買いに来たという遊び心が、このシーンに不思議なタッチを加え、日常と魅惑的な雰囲気を融合させている。与えることの優しさと、それが人間だけでなく雪だるまにももたらす喜びについての物語を刺激する、楽しいイメージだ！

資料3b (原文は英語；下線部は筆者による)

この画像は、「Employment (雇用)」と題された新聞のセクションのクローズアップです。右上には、そのセクション内の広告や記事を指さしているか触れているかのような人の手が写っています。画像はモノクロで、黑白写真であることを示唆しています。レイアウトには「CUSTOMER SERVICES (カスタマーサービス)」、「OFFICE (オフィス)」、「TRAINING COURSES (研修コース)」など、いくつかの見出しがあります。



"TRAINING COURSES" の見出しの下には、提供されているコースの詳細を示す箇条書きがあります。読者にとって特に興味があると思われる広告や記事が円で囲まれています。画像のテキストははっきりと読めるほどではありませんが、様々な雇用機会やトレーニングプログラム、サービスがリストされている新聞の求人広告セクションの典型的な外観です。写真は、新聞の紙の質感と印刷の質を捉えており、特定の部分を指している手が写っていることから、求職活動や教育プログラムを積極的に探していることを示しています。

資料 2023 年度 三者協働（学生・教員・職員）による FD/SD 研修プログラムの最終報告会記録

関西大学教育開発支援センター
(Kansai University, Center for Teaching & Learning)

1. はじめに

FD/SD 研修プログラムは、大学設置基準改正に伴う SD の義務化に伴い、2017 年度から実施している学内研修であり、今回で 7 年目を迎える。企画・運営は教育開発支援センター「FD/SD 連携プロジェクト」が担い、研修プログラムは三者（学生・教員・職員）協働による混合グループを編成して実施した（図 1）。



図 1 広報用チラシ

本研修は全 6 回で構成され、5 回終了後に計 5 グループによる最終報告会の機会を設けた。各回の講師は教育推進部の教員から、高校と大学の接続や学生支援について講演された。また、学生相談・支援センターコーディネーター、キャリアセンター職員、【自主研究会】関大アライ会担当職員の LGBTQ+に関する関西大学における学生支援の事例紹介が行われた。研修の対象者について、学生に関しては、関西大学の学習・学生生活支援・大学教育等に関心を持つ学生を募った。教員に関

しては、専任教員か非常勤講師かは問わずに周知をした。職員に関しては、人材開発課と協力し、職員研修の一環として、募集を行った。

10 月 16 日から 12 月 11 日まで隔週月曜 2 限（10：40～12：10）の時間帯で実施した。今年度は、計 22 名の参加があり、それぞれの割合は、学生が 41%（9 名）、教員が 14%（3 名）、職員が 45%（10 名）であり、全ての参加者がグループワークに参加し、5 名 1 グループとし、計 5 グループに分かれた。各グループに「学生」「教員」「職員」が含まれるように、「教員」として、教育推進部の教員も議論に加わった。

本稿では、2024 年 1 月 15 日に開催した最終報告会（図 2）において、各グループが報告した内容を記録として残す。



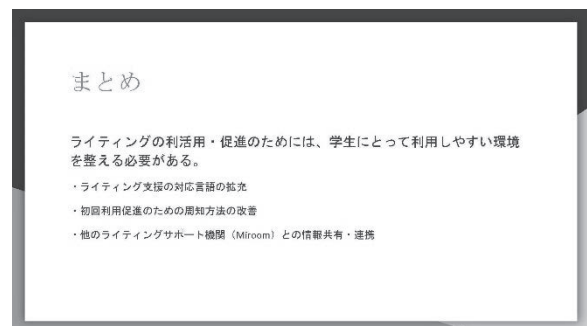
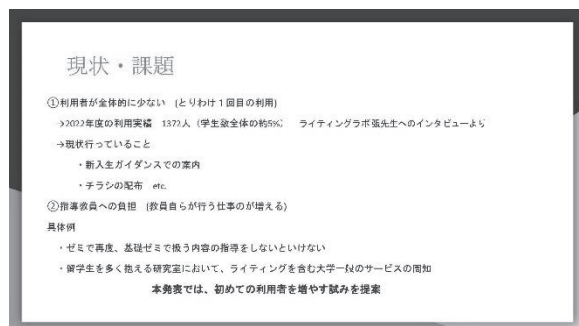
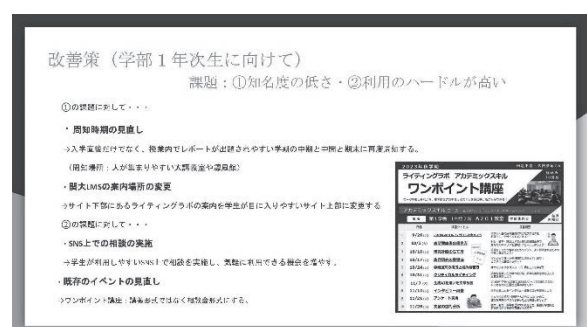
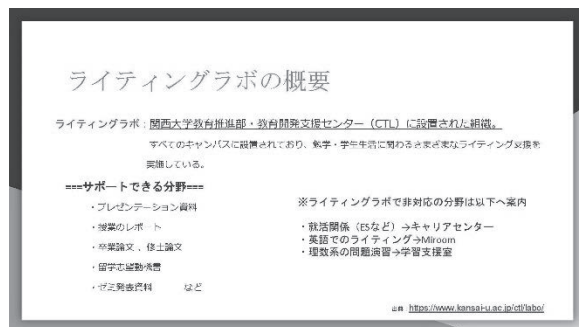
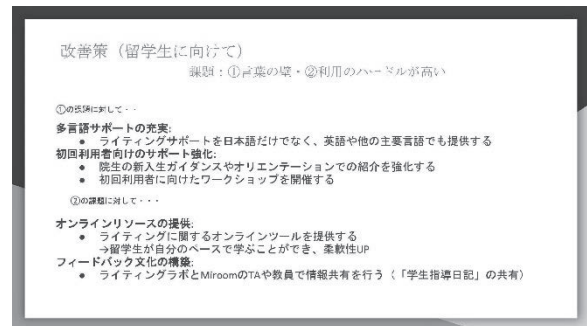
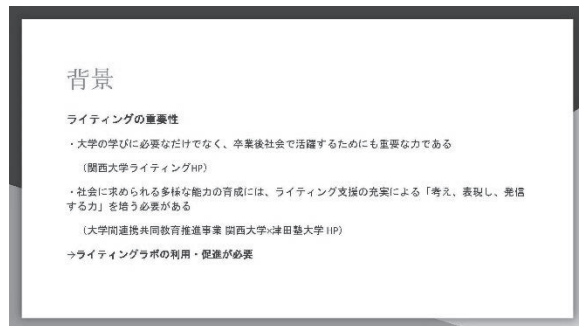
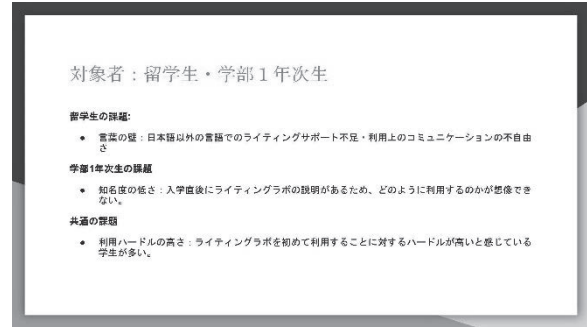
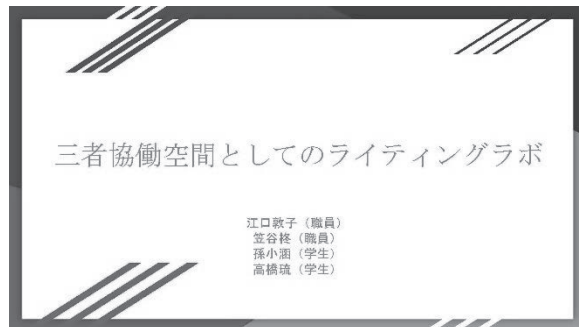
図 2 広報用チラシ

2. 各グループの発表内容

全 5 グループの発表内容（スライド）は次のとおりである。

2.1. A グループ「三者協働空間としてのライティングラボ」

高橋 琉（法学部2年次生）、孫 小涵（外国語教育学研究科）、笠谷 柊（出納課）、江口 敦子（教務事務G）



今後の展望

- ・部署間・教員との連携：現在はライティングラボしかライティングサービスを行っていないが、かつてMiroomで行っていた日本語以外のサービスを復活させる
- ・チューターの人手確保と人材育成（外国語に対応可能なチューター）：積極的に留学生を募集していく
- ・利用がくすぶっているライティングラボを学生・教員・職員の三者が協働して再構築する！

参考文献・インタビュー

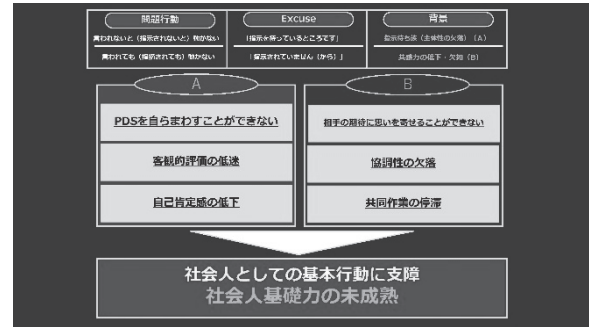
- ・関西大学ライティングラボHP <https://www.kansai-u.ac.jp/lab/about/index.html>
- ・「ライティングセンターの利用のきっかけと継続的な利用の促進についての量的分析」西浦真希子・小林至道・毛利美穂、関西大学教育推進部ライティングラボ <https://www.kansai-u.ac.jp/lab/about/pdf/representations/11/representation.pdf>
- ・津田塾大学ライティングセンターHP <https://www.tsuda.ac.jp/about/index.html>
- ・大学間連携共同教育推進事業 関西大学・津田塾大学〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援 HP <https://www.tsuda.ac.jp/kenkyu/writing/center-tsuda.html>
- ・教育推進部特別任用助教 張機紅先生 2023年12月7日
- ・神宮司健太さん（関西大学教員）2023年12月7日

01 問題の所在

「教えられる」ばかりで主体的・能動的な学びを実践していない。他学部と交流できる機会がない。チャレンジできる環境も少ない。

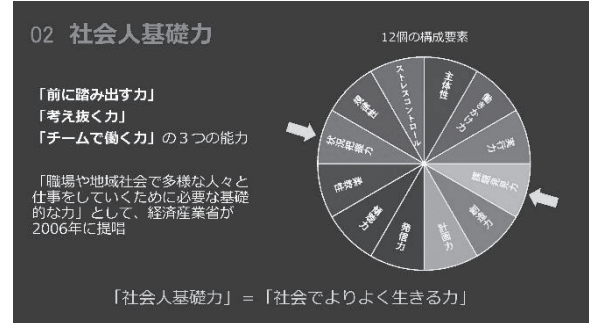
社会人になる前にキャリアについて考えられる機会が少ない。働くうえで必要な能力を学生のうちに知っておきたい。

自分がある事柄の当事者であるように他者も何事かの当事者であることを慮る力、すなわち共感する力が成熟していない。



2.2. Bグループ「社会人基礎能力育成プログラム」

上別府 なつみ（法学部3年次生）、大西 賢汰（理工学研究科）、三浦 真琴（教育推進部教授）、木村 綾吾（施設G）、中尾 満里奈（大学院入試G）



社会人基礎力養成プロジェクト

B班
大西・上別府・木村・中尾・三浦

キャリアデザイン科目は多数開講されているが 社会人基礎力を養うプログラムが不足している。

科目名	担当教員	内容	社会人基礎力
キャリアデザインⅠ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅡ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅢ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅣ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅤ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅥ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅦ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅧ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅨ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅩ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅪ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成
キャリアデザインⅫ（必修）	三浦真琴	社会人基礎力の重要性、社会人基礎力の構成要素、社会人基礎力の養成方法、社会人基礎力の養成環境、社会人基礎力の養成プログラム、社会人基礎力の養成評価、社会人基礎力の養成結果、社会人基礎力の養成改善、社会人基礎力の養成継続、社会人基礎力の養成発展、社会人基礎力の養成未来、社会人基礎力の養成希望、社会人基礎力の養成理想、社会人基礎力の養成夢	社会人基礎力の養成

INDEX

01

問題の所在

02

社会人基礎力とは

03

プログラム内容

04

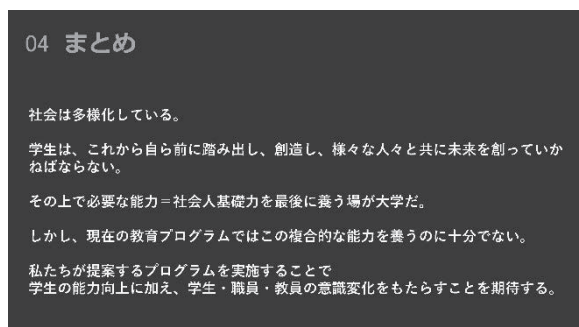
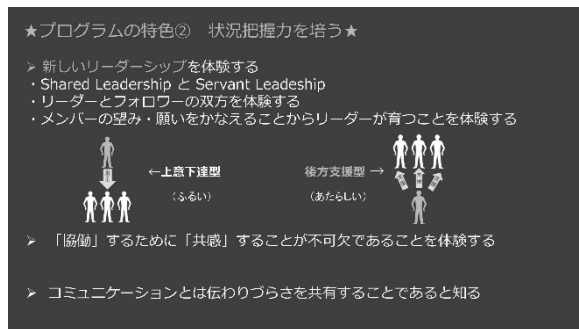
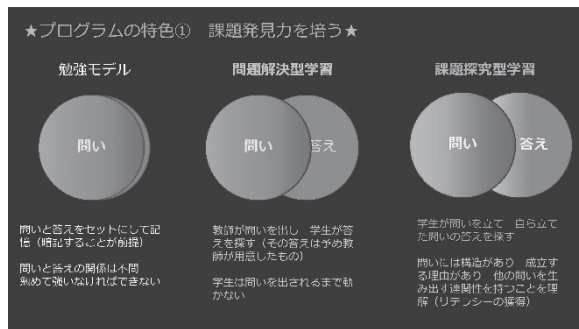
まとめ

03 プログラム内容

そこで

社会人基礎力育成プログラム

を提案します！



学生への期待 Student's achievement	その人の能力/志望/能力/人間的成長/個性/生活態度	教師のコメント Teacher's comment	*****
学習内容 Learning contents 学習方法 Learning method	知識の習得が第一だが、その プログラムが develop a essential competencies と目標をうまくとらえることが 必要	その人の能力/志望/能力/人間的成長/個性/生活態度 その人の能力/志望/能力/人間的成長/個性/生活態度	A2 A1
指導内容 Instructional content		指導 Supervisor	

[illegible][illegible]

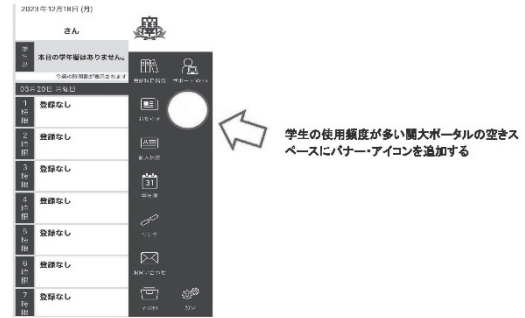
Copyright © 読者入会館、この権利を保留。 印刷複製を禁じます

2.3. Cグループ「関大の上手な使い方」

青木 優奈 (商学部 4 年次生)、橋爪 烈 (文学
部准教授)、山中 新大 (学長課)、山川 世愛
(授業支援 G)

関大の上手な使い方

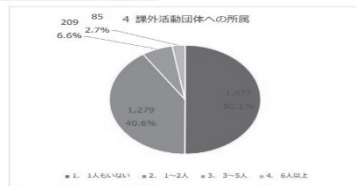
橋爪（教員）・青木（学生）・山川（職員）・山中（職員）



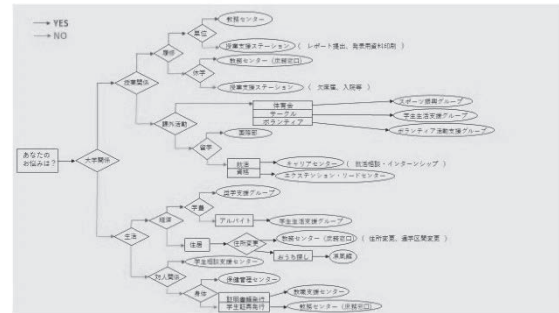
①学生の声

24 授業や学生生活について分からないことを尋ねたり、相談したりできる関西大学の教員や職員はどれくらいいますか。

1. 1人くらい	1,577	50.1%
2. 1〜2人	1,279	40.6%
3. 3〜5人	209	6.6%
4. 6人以上	85	2.7%



2022年度春学期の授業・学生生活に関する学生アンケート全学部集計表



②関大にあるサポート

●学生相談・支援センター(新関西大学会館北棟1階)

…学生生活においての悩みを相談できる窓口があり、相談内容に応じて、「教務センター」「キャリアセンター」「学部オフィス」「国際部」「保健管理センター」などの専門部局を案内している。

●学生生活・支援グループ(清風館1階)

…館学上のこと、人生のこと、対人関係、家庭、就職のこと、思想上のこと等、いろいろな形でみなさんの相談に応じている。

●ピアコミュニティ

…8つのコミュニティと協力し関大生が求める学生支援を関大生自ら実践する団体。

③関大にあるサポート

●ライティングラボ(総合図書館、第1学舎1号館5階、第4学舎1号館1階)

…学生の皆さんのライティングラボ(文書作成)をサポートする施設。
レポート・論文をはじめ、さまざまな文書作成をサポートする。

●キャリアデザインラボ(キャリアセンター内)

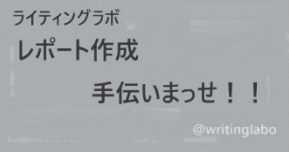
…就職活動始める前段階の学生に向けた、興味関心を広げるワークショップの
実施や様々な学内イベントを紹介している。
進路が決定した先輩や常駐スタッフに、予約不要で学生生活の悩み事や
困りごとを相談できる場所。

Webページ用バナーでの告知

インフォメーションシステム下部ないし左のスペースに、数秒ごとに変化するバナーを貼る

一番目につきやすいページに恒常的に案内が繰り返し表示されることで、一種の刷り込み効果を期待する

バナー 例



③学生を適切な支援へ繋げるための提案

・総合相談窓口を学生相談・支援センターから学生生活・支援センターに移す
(あるいは、教務センターに移す)

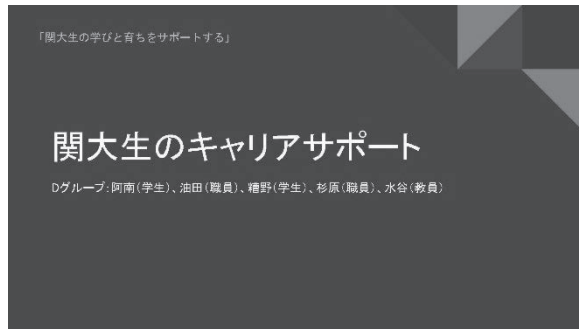
・関大ポータルの空きスペースにバナー・アイコンを追加する

・ポスター(悩み、相談事の解決に至るツリー)による交通整理



2.4. Dグループ「関大生のキャリアサポート」

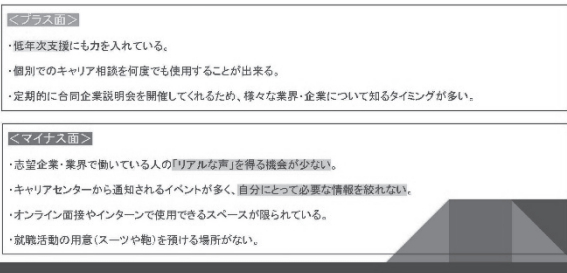
阿南 宙良（法学部3年次生）、糟野 七緒（文学部3年次生）、水谷 壮志（環境都市工学部助教）、油田 和樹（国際プラザG）、杉原 萌子（情報推進G）



目次

1. 本学におけるキャリアサポートの現状
 - ・他大学の事例
 - ・改善案
2. KICSSの現状
 - ・改善案①
 - ・改善案②
3. まとめ

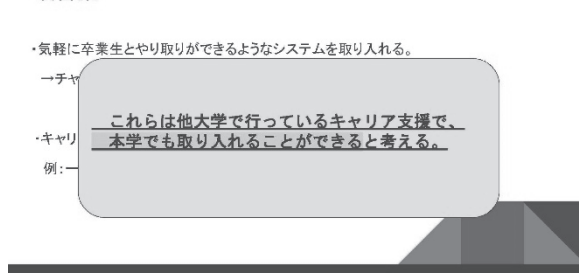
本学におけるキャリアサポートの現状



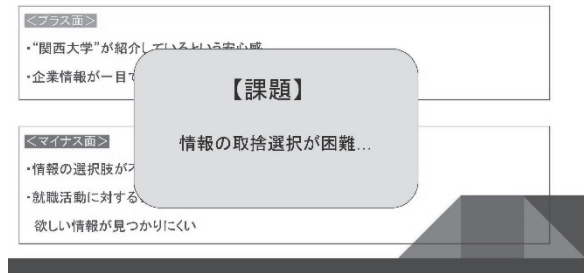
他大学の事例



改善案



KICSSの現状



改善案①

- 【既存ツールの活用】**
- 検索の区分を細分化する
 - 情報提供側(職員)が、情報の優先順位をつける
→最重要なお知らせは個人伝言、イベント情報はこのツールなど、各ツールの棲み分けを行う

改善案②

- 【新しいツールの創作】**
- イベント情報に特化したツールを作成する
→総合情報学部で実施(アプリケーション開発実習)
- 他大学の例
- ・東京工科大学：学生が学内システムを作成する取り組み
→各ツールの入口を一本化する
参照： <https://cloud.watch.impress.co.jp/docs/case/689058.html>

まとめ

関大生のキャリアサポートのためには「低年次支援」や「合同企業説明会」など、現状で良い点については引き続き行い、他大学での取り組みを本学流に変換した上で積極的に取り入れる必要がある。

- 例) KICSSの内容を充実させ、学生の利用率を上げる。
→卒業生への進路アンケートを書いてもらう際に、内定先の選考フローも書いてもらう等。
- 例) キャリア形成補助金制度を取り入れる。(予算の都合上、夏頃までに内容を精査する必要あり)
- 例) チャットシステムなどを用いて、OB・OG訪問がしやすい環境を整える。

三者の今後の取り組み方

- ＜学生＞**
- システムを実際に利用した上で、改善してもらいたい点を積極的に大学に発信する。
- ＜職員＞**
- 学生の意見と真摯に向き合い、学生がキャリアサポートを使いやすい状況を作る。
- ＜教員＞**
- 最重要のイベントはゼミや授業内で通知するなど、多くの学生の目に留まるようにする。

ご清聴ありがとうございました！

2.5. E グループ「学内国際交流スペースの活用促進のための提案」

水谷 晴香（商学部3年次生）、森田 真帆（社会学部2年次生）、近藤 亮介（教育推進部特別任用助教）、赤堀 仁香（国際教育G）、岸田 宝来（スポーツ振興G）

FD/SD 研修最終報告会 2023

学内国際交流スペースの活用促進のための提案

Eグループ

背景・目的

関西大学で育成する「考動力」

「考動力」とは

「自らの頭で自主的によく考え、自律的かつ積極的に行動する力」

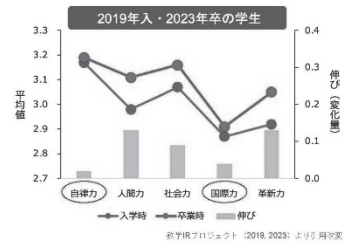
- 5つの力で構成
- 力の獲得状況について、入学時、在学時、卒業時に学生が自己評価



数学会プロジェクト（2021）より引用 3

関大生は、「考動力」を身につけているのか

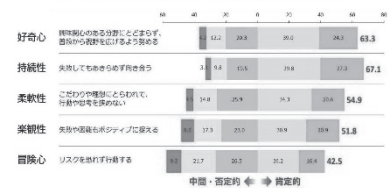
- 「自律力」と「国際力」の伸びが小さい
- 特に「国際力」の平均値は低いまま推移



関大生の行動特性

キャリア形成に影響を及ぼす5要素（偶然を活かす力）

- やる気はあるけど...リスクは避けたい？
- 身の回りのチャンスを活かしていない？



関大生の成長を支援したい

本提案のメインターゲット

「国際力」を高めたいが、リスクを恐れて行動できず、チャンスを活かしていない...という学生

▼ポイント

- 型にはめず、自主性を尊重したい
- 学内で気軽に学べるようにしたい

「外国語・異文化 × 自主学習 × 学内」を実現する環境

Multilingual Immersion Room : Mi-Room（エムアイルーム）

目的

Mi-Roomを活用し、学生が国際力の向上に向けて気軽に行動できる仕組みづくりを行うこと

▼紹介ビデオ



現状・課題

Mi-Room

○Mi-Roomとは？
異文化体験や国際交流を学内で実体験できるグローバル・コミュニケーションスペース
(千里山キャンパス第2学舎1号館2階)

<課題>

- ・初めて入室する際にハードルを感じる学生が少なくない
- ・利用者が常連化している傾向にあり、利用者数の増加に伸び悩んでいる



2023年度秋学期セッションスケジュール

9

Mi-Roomの広報

- ・インフォメーションシステムの掲示
- ・国際部ウェブサイトGLOBAL NAVIでの告知
- ・Instagram (Mi-Room公式アカウント) の投稿

⇒学生が情報取得手段として最も利用しているのは、Instagram

【Mi-Room Instagram】

- ・2022年4月より運用開始
- ・フィードにイベントやセッション情報を投稿
- ・ストーリー機能でイベントの様子を発信



10

提案① 凧風館大型モニターの活用



例) スポーツ振興グループ

- ・凧風館大型モニターを使用した体育会学生の活躍の周知
(試合後インタビュー・全日本大会のパブリックビューイング)

利用方法：学生生活支援グループに使用許可証を記入し許可をもらい使用可能となる

※特徴

- ①凧風館1階には自習スペースのあり学生が多く集まる
- ②大きな画面を活用し「視覚、聴覚」から周知できる
- ③映像を流すことでイメージがわかりやすい

③Mi-Roomの雰囲気わかる紹介動画を流すことで、「入りにくさ」を改善

③Mi-Roomを知っているが一歩を踏み出せない学生へのアプローチとなる

提案② KBC関西大学放送研究会の活用

○KBC (関西大学放送研究会) の活動

お昼休み、12:15～12:55までの約40分間にわたって、大学内に設置されたスピーカーから手作りのラジオ番組を放送。

例) スポーツ振興グループ

(今週の体育会の活躍として、体育会学生の各クラブの戦績のを放送を行っている)

- ・学内で過ごしていると自然に音として情報が入ってくるため広く多くの学生に広報できる。

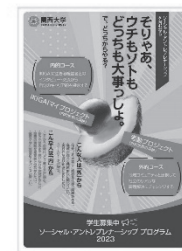
③Mi-Roomを知らない学生に対し広く周知できる

③Mi-Roomを知らない学生へのアプローチの第一歩となる

15

提案

提案③ キャッチーなチラシの作成



例) 社会連携部 地域連携センター

「ソーシャル・アントレプレナーシッププログラム」
(通称：アポカドプログラム) の募集チラシ

→ プロのデザイナーに委託する形で作成

【メリット】

- ・チラシの完成度を高めることができる
- プロモーション効果：高

- ・デザインを考える時間を、プログラム内容の充実など、他のことに充てることができる。

【デメリット】

- ・デザイナーに委託するための費用がかかってしまう

16

Mi-Roomの活用促進のための提案

1 広告の目的明確化

Mi-Roomの価値を誰に
どんなふうに受け取って貰いたいのか

2 効果的的な展望

媒体選択の重要性
広告を打ち出す前後の評価

持続的かつ効果的な広告戦略の展開

12

提案④ 関大LMSでの周知



- ・国際力向上プログラム
- ・Mi-Room主催イベント 等

17

		リーチ	ハードル	広告効果
高	大型モニターでの動画放映	○	○	○
	KBCによるお昼の放送	○	○	○
	LINEスタンプカード	○	○	○
	LINEオープンチャット	○	○	○
	チラシ	○		○
	バーチャル交流会		○	○
	OUTLOOK			○
	バーチャル交流会			○
低	関大LMS	○		

13



18

引用・参考文献

- J・D・クランボルト, A・S・レヴィン: 花田ほか訳「2005」その幸運は偶然ではないんです!, ダイアモンド社
- 教字IRプロジェクト (2019) 2019年度入学時調査から見た新入生のホンネ. <https://www.kansai-u.ac.jp/ir/archives/2019/07/2019.html>
- 教字IRプロジェクト (2021) 2020年度卒業時調査 活動報告, ③自分の能力について. <https://www.kansai-u.ac.jp/ir/archives/2021/03/post-8.html>
- 関西大学国際部 (2022) GLOBAL NAVI. <https://www.kansai-u.ac.jp/kokusai/globalnavi/room/>
- 関西大学国際部 (2023) 2023春学期 Mi-Room利用員アンケート
- 教字IRプロジェクト (2023) 2022年度卒業生に聞いた卒業生の実感! <https://www.kansai-u.ac.jp/ir/archives/2023/07/2022-3.html>

19

参考文献

関西大学教育開発支援センター (2022) 「2022年度 三者協働 (学生・教員・職員) によるFD/SD 研修の最終報告会記録」『関西大学高等教育研究』14, 111-123.

関西大学教育開発支援センター (2021) 「2021年度 三者協働 (学生・教員・職員) によるFD/SD 研修の最終報告会記録」『関西大学高等教育研究』13, 73-81.

関西大学教育開発支援センター (2020) 「2020年度 三者協働 (学生・教員・職員) によるFD・SD 研修の最終報告会記録」『関西大学高等教育研究』12, 189-202.

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。編集委員は、教育開発支援センター長、教育開発支援センター専門委員、教育開発支援センター長が必要と認めた者で構成する。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。

編集委員会の役割は次のとおりとする。

- ・査読は行わず、目的に照らし合わせて掲載の可否を判断する
- ・執筆者が編集委員会からの求めに応じない場合、掲載不可とする
- ・掲載可能となった原稿について、執筆者との協議を経て修正を求める
- ・提出された原稿と「紀要『関西大学高等教育研究』投稿に係るチェックリスト」に不整合がある場合、掲載不可とする

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も投稿できるが上記の者を優先して掲載する。

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としたものとする。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、編集委員会は執筆者との協議を通じ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。
- ・その他：高等教育に関連した著書、文献、資料に関する紹介・評論を内容としたもの。

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」を適用し、「研究者の責務」を遵守するものとする。

8 著作権

本紀要に投稿された論文等の著作権は、関西大学教育開発支援センターが保有する。

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。

附則

この規程（改正）は 2023 年 10 月 25 日から施行する。

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・要旨（Abstract）、キーワード、図表を含む）は、原則として以下とする。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 : 20,000 字（12 ページ）以内
研究ノート : 10,000 字（6 ページ）以内
その他 : 6,500 字（4 ページ）以内
- 2 原稿は「原稿テンプレート」に則りモノクロ・Word 形式で作成の上、指定された期限内に投稿を行う。なお本誌に掲載された書類等は返却しない。
- 3 原稿は、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 段組みの指定された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にする。
- 4 提出の際には Word 形式の原稿、PDF 形式の原稿、「投稿者カード」、「チェックリスト」を指定された期限までに提出する。
- 5 「タイトル」は日本語と英語で記載する。「キーワード」は 3～5 語で日本語と英語ともに記載する。英語の「タイトル」、「キーワード」に関しては、専門家（論文内容についてある程度知識があり、英文校閲の能力があると判断されるネイティブもしくは同等の者）の校閲を経たものとする。論文と研究ノートの場合はこれに加えて要旨（Abstract）を記載してから本文を始める。要旨（Abstract）の分量は、日本語の場合は 400 字以下、英文の場合は 200 語以下とする。
- 6 「タイトル」と要旨（Abstract）の間に執筆者（所属）を日本語と英語で記載する。執筆者が複数の場合は、執筆代表者を連名者の筆頭に置き、日本語で全員分記載後、英語で記載する。
- 7 見出しは、すべて横見出しとし、アラビア数字で番号を付す。10.5 ポイント・MS 明朝・太字とし、半角数字、ピリオド、全角スペースの順で統一する（例：1. オンライン授業について）。また、各見出しの最後に一行改行を入れる。
- 8 句読点は「、」「。」を用い、基本的には括弧は全角の丸括弧を用いる。ただし、括弧の前後が英数字や「,」「.」の場合は半角の丸括弧を用いる。例：Kansai University(KU), Suita University
- 9 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 10 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。複数の参考文献を同じ箇所に表示する場合は、「(山手、2013；垂水、2015)」とする。著者が 2 名の場合は「関大・吹田（2019）は...」「Michael & Mike（2019）」とし、3 名以上の場合は「関大他（2019）は...」「Michael et al.（2019）...」とする。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, ...）。
- 11 「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 単行本の場合

＜日本語＞ 著者名（発行年）『書名』 発行所.

例：関大太郎（2003）『関西大学における初年次教育の課題』 関西大学出版部.

※なお、複数の和文著者名は「・」でつなぐ（例：関大太郎・吹田花子（2003）…）

＜英語＞ 著者名.（発行年）. 書名, 発行所：発行地.

例：Smith, T. (2007). *Modern Higher Education and Society*, Los Angeles, CA: UNIV Press.

2 単行本の特定の章の場合

＜日本語＞ 章の著者名（発行年）「章の題目」 収録されている単行本の編者名 『書名』, 掲載ページ. 発行所.

例：吹田花子（2016）「大学が社会に果たす役割」 関大太郎・山手次郎編著 『大学教育改革』, pp.63-86. 関西大学出版部.

※なお、複数の和文著者名は「・」でつなぐ

＜英語＞ 章の著者名.（発行年）. 章の題目. 収録されている単行本の編者名, 書名, 掲載ページ. 発行所:発行地.

例：Johnson, A., McAdams, G., & Pawling, A. (2005). Creating inclusive classroom. In P. M. Simpson, & K. A. Tanaka (Eds.), *Internationalization of higher education* pp.56-82. New York: Uni Press.

3 雑誌論文の場合

＜日本語＞ 著者名（発行年）「論文題目」『雑誌名』 巻(号)数, 掲載ページ(pp は不要).

例：凜風桜子（2010）「高大接続と初年次教育」『高等教育開発ジャーナル』 12(1), 100-117.

＜英語＞ 著者名.（発行年）. 論文題目. 雑誌名, 巻(号)数, 掲載ページ(pp は不要).

例：Chin, A. J., & Gray, E. (2012). Communication skills: an active learning approach. *Journal of College Students*, 15(2), 28-50.

4 翻訳書の場合

原著者名.（発行年）. 書名, 発行所:発行地. 原著者名(カナ名) 訳者名（翻訳書発行年） 『翻訳書名』 翻訳書の発行所.

例：Brooks, A., & Ball, C. (2001). *Designing learning environment (Expanded 3rd ed.)*, San Diego, CA: Uni Press. A・ブルックス, C・ボール 関西文子訳（2005）『学習環境デザイン』 吹田山手出版.

5 インターネットからの引用の場合

＜日本語＞ 作成元（作成年）『ページタイトル』（URL）（引用者の最新アクセス日）

例：山手市教育審議会（2010）『個人情報保護に係る指針』

(<http://www.suita.edu.jp/xxx/xxxx/xxxx.12345.htm>) (2019年5月20日)

＜英語＞ 作成元.（作成年）. ページタイトル, (URL), (引用者の最新アクセス日).

例：Association for Teaching and Learning. (2012). *Designing an Inclusive Classroom*, (<http://www.atl.edu.us/xxx/xxxx/xxxx.12345.htm>), (2019.5.20).

執 筆 者 紹 介

杉 本 英 晴	関西大学社会学部准教授
三 浦 真 琴	関西大学教育推進部教授
勝 間 理 沙	京都大学教育学研究科研究員
大 野 真理子	京都大学教育学研究科博士課程後期課程
中 西 勝 彦	京都文教大学総合社会学部助教
藤 田 風 花	京都大学教育学研究科教務補佐員
佐 藤 万 知	京都大学教育学研究科准教授
高 橋 秀 彰	関西大学外国語学部教授
森 田 亜矢子	関西大学人間健康学部准教授
岩 崎 千 晶	関西大学教育推進部教授
紺 田 広 明	福岡大学教育開発支援機構准教授
二 宮 祐	群馬大学学術研究院准教授
堀 力 斗	関西大学初等部教諭
松 本 京 子	関西大学初等部教諭
池 田 佳 子	関西大学国際部教授
上 田 正 人	関西大学化学生命工学部教授
アレキサンダー・ベネット	関西大学国際部教授
古 川 智 樹	関西大学国際部教授
太 田 浩	一橋大学森有礼高等教育国際流動化機構 全学共通教育センター教授
都 竹 茂 樹	大阪大学スチューデント・ライフサイクル サポートセンター教授
山 本 敏 幸	関西国際大学社会学部教授
上 島 洋一郎	関西大学教育開発支援センター アドバイザースタッフ
大 西 洋	関西大学教育開発支援センター研究員
張 暁 紅	関西大学教育推進部特別任用助教
川 面 き よ	成城大学教育イノベーションセンター専門職員
及 川 ひろ絵	弘益大学校教養語学部准教授
遠 海 友 紀	東北学院大学教養教育センター講師
嶋 田 みのり	東北学院大学ラーニング・コモンズ特任助教
千 葉 美保子	甲南大学全学共通教育センター准教授
寫 頭 寛 之	関西大学学生相談・支援センター心理相談室 カウンセラー
吉 田 信 介	関西大学研究推進部非常勤研究員

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：中 澤 務（文学部教授）
副編集長：岩 崎 千 晶（教育推進部教授）
委 員：三 浦 真 琴（教育推進部教授）
山 田 剛 史（教育推進部教授）
山 田 嘉 徳（教育推進部准教授）



関西大学高等教育研究 第 15 号

2024（令和 6）年 3 月 25 日印刷

2024（令和 6）年 3 月 25 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

Kansai University Journal of Higher Education

March 2024

Vol.15

Kansai University
Center for Teaching and Learning

ISSN : 2185-6389