

関西大学 高等教育研究

第16号
2025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16号 目次

【論文】

- 大学ゼミ共同体の規範維持過程に関する語りを通じた学習の方法論的検討…………… 1
山田 嘉徳
- Active Learningの理論と実践に関する一考察 …………… 17
LAを活用した授業実践報告（16）
—ナラティブ・ライティングにはナラティブ・アプローチを—
三浦 真琴
- 大学におけるアントレプレナーシップ教育の展開…………… 29
—社会課題に関与し、新たな価値を生み出す精神をいかに育むか—
山田 剛史・後藤 燿・家島 明彦・冨田 佳奈
- オンデマンド授業における講義映像と学習活動のデザイン …………… 39
岩崎 千晶・宇治橋 祐之・紺田 広明・張 曉紅・
千葉 美保子・脇田 貴文・小柳 和喜雄・黒上 晴夫
- コーパスを利用した韓国語学習者の高頻度語彙に関する考察…………… 49
—생각하다（考える）を中心に—
仲島 淳子

【研究ノート】

- 都市システム工学科のカリキュラム改編の内容と効果検証…………… 63
安田 誠宏・安達 直世・石川 敏之・井ノ口 弘昭・上田 尚史・尾崎 平・窪田 諭・兼清 泰明・
北岡 貴文・北詰 恵一・木下 朋大・滝沢 泰久・鶴田 浩章・飛田 哲男・橋本 雅和・林 倫子・
水谷 壮志・宮崎 祐輔・安室 喜弘・山本 雄平・尹 禮分
- 台湾の高等教育における学習環境・学習支援のデザイン2 …………… 71
川面 きよ・遠海 友紀・嶋田 みのり・千葉 美保子・池澤 智也

【資料】

- 生成AI活用による「気づき」を重視したライティング指導 …………… 81
吉田 信介
- 2024年度Future Design プログラムの最終報告会記録 …………… 85
教育開発支援センター

- 【投稿規程】…………… 95

大学ゼミ共同体の規範維持過程に関する語りを通した学習の方法論的検討 An Examination of Learning through Narratives about the Succession Process of Norms in University Seminar Community

山田嘉徳（関西大学教育推進部）

Yoshinori Yamada (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究は大学ゼミ共同体における参入—離脱過程を含めた先輩後輩関係に言及する語りの社会文化的機能に着目して、共同体の規範維持過程に関わる語りを通した学習と大学教育への示唆を方法論的に検討したものである。まず、学習をめぐる社会文化的研究を手がかりとし、先輩後輩関係に言及する語りの機能を探索的に分析した。次に、成員性の形成・維持における準成員に言及する語りの機能に着目し、社会的関係性の差異からその語りの使用のあり方を分析した。さらに、成員性を拡張する準成員に言及する語りの機能を通して、当該共同体における不在の成員が可視的になることで規範が維持されていく側面が記述可能となることを活動事例に即して例証した。最後に、共同体の成員交代における規範維持過程に関する学習の可視化がもたらす大学教育への示唆を考察し、今日的な高等教育政策の構造的な文脈を踏まえたかたちでの、学習成果との関連に踏み込んだ分析が必要となることを今後の課題として述べた。

キーワード ゼミ共同体、状況的学習、規範維持過程、先輩後輩関係、語りを通した学習 / Seminar Community, Situated Learning, Succession Process of Norms, Senpai-Kohai Relationship, Narrative Learning

1. 問題意識と目的

1.1. 本研究の背景

学生同士が互いに協同的に学び合うゼミの学びをいかに捉えるのかについては、高等教育の学習環境やそこでの支援のあり方を検討する上で重要なテーマの一つであろう。教員や学生間のコミュニケーションを基盤に成立するゼミにおいて、社会的な関係性をどう持ち込み、いかに学習環境をデザインするかについて検討を重ねることは、現代の大学教育における重要な課題の一つである（伏木田、2021）。さらに、特定のゼミ共同体の学生同士の関係性に根差した豊かな学びを見取る方法論について検討を重ねることも、今日の学習研究に期待される役割の一つである。ただしゼミを対象とする学習研究においては、例えば異学年交流や熟練度の違いに注目する共同体での学習での

議論において、現成員の相互作用に主に焦点が当てられて検討されてきた。そこでは共同体から過ぎ去った成員とこれから参入する成員の存在までを視野におさめて時間軸を貫いて歴史的に検討する視点に欠ける、という方法論上の課題が指摘されてきた（山田、2019）。こうした問題認識を念頭に置き、本研究では成員交代過程における共同体の規範維持過程¹に関する学習にアプローチするための視点の提起を通して、上述の課題に応えることを目指す。具体的には、大学ゼミ共同体を題材に、そこでの成員の参入—離脱過程を含めた先輩後輩関係に言及する語りの機能を検討することを通して、成員交代過程における規範維持過程に関する語りを通した学習が検討し得ることを示し、大学教育や学習研究への示唆を考察する。

1.2. 本研究の理論的枠組み

成員交代を伴う集団が同一の目的のもとで活動し、その集団の成員が年を重ねる毎に交代する過程で、成員同士で交わされる語りは共同体の規範維持過程においていかなる機能を果たすのだろうか。成員交代を伴う大学ゼミ共同体の先輩後輩関係を取り上げて、共同体の規範維持過程を支える語りの社会文化的な機能に着目して議論する。

先輩後輩関係は、「学校」という共通空間を経験する時間の先後関係を基に歴史的につくりだされてきた側面があるとされる(佐藤、2005)。また先輩後輩の成員認識はコミュニケーション様式を規定し、「先輩らしさ」、「後輩らしさ」は社会的に形づくられる(中根、1967)。共同体の成員交代に着目すると、新たな後輩が参入すると同時に、後輩は先輩になり、先輩はやがて当該共同体を離脱していく。この一連の共同体の参入—離脱過程のなかで、先輩後輩関係を通じた学習過程も再生産的に維持・形成される。

先輩後輩関係を共同体内の成員関係のみならず、共同体の参入前の成員、離脱した成員との関係まで含んだものとして捉えるために、こうした共同体の参入前の成員、離脱後の成員をそれぞれ「参入前成員」、「離脱成員」と呼び、両者をまとめて「準成員」とし、準成員と成員との関係に着目して先輩後輩関係にみられる語りと学習との関係の検討を進める。

その際の手がかりとして、状況的学習論(Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1990, 1998)を参考にする。状況的学習論は特定の共同体に固有の学習・発達過程の解明を目指すアプローチであるが、ここでの学習・発達のメカニズムは、個人の「内側」に存在しているものではなく、むしろ世代を超えて「広がる(stretched over)」ものとみなされる(Cole, 1996)。後述するようにその分析の手立てとなる分析概念について一定の整備がなされている。また先輩後輩関係を共同体内の成員関係のみならず、共同体の参入前成員、離脱成員の関係を含んだものとして捉え、語りの機能を明らかにすることをねらう本研究において、このアプローチ

を分析の手がかりとすることは有効と考えられる。

状況的学習論の立場では特定の共同体における実践は、その成員のなかで再構成される「歴史」を通じて、環境との相互作用のうちに形成されるものと捉えようとする。このアプローチから、成員交代を伴う共同体の歴史的な性格を踏まえた形での先輩後輩関係における実践を扱うことができ、そうした共同体の実践としての語りがいかに機能するのかについて記述する枠組みが得られる。

具体的には、先輩後輩関係における成員性と実践との関連は「リソースへのアクセスの形態」

(Wenger, 1990 ; Lave & Wenger, 1991) という観点から捉えられる。とりわけ、実践のリソースとしての語りの役割は大きく(Brown & Duguid, 1991)、共同体の再生産や維持の機能を果たす点は注目される(Orr, 1990)。なぜなら、実践へのアクセスにおける語りの役割を検討することで、言語使用のあり方が、実践に参加している当事者にとってどのように意味づけられたものであるかが明らかになるからである(Wenger, 1990)。実際、こうした語りを介して先輩後輩関係や共同体の規範は日常的に形成・維持されているものと解釈できる。この点についてLave & Wenger(1991)では特定の共同体内の成員の連続性と置換(continuity and displacement)という概念をもって成員交代過程のダイナミクスの把握をねらう。これは学習というものが歴史的に構造化された共同体の変化・変容と不可分であるとする点を汲んで提示された概念である。特に本稿の主題に即して強調すべきなのは、その共同体にすでに誰がおらず、誰がどのようにその共同体からいなくなることによって学習の契機が新たにつくり出されるのか、ということである。この問いをもって、共同体の成員が過ぎ去った成員とこれから参入する成員をどのように言及するか、実践を語る活動を記述するための具体的な分析視点が求められる。

上記の議論を踏まえ具体的な学習事象を記述する手がかりとしては、社会文化的理論を提唱した、ヴィゴツキー(2001)の最近接発達領域(zone of proximal development)の概念を解釈・拡張する

ことで提案された足場かけ (scaffolding) (Wood et al., 1976) の概念が参考になる。足場かけは、他者による援助の側面に着目し、学習・発達を検討するもので、主により有能な大人 (熟達者) が子ども (初学者) に対し、いかに足場を設けて、学習・発達を援助するかに焦点を当てる。

例えばブルーナーら (Wood et al., 1976) の議論を展開させた段階的な足場かけ研究 (Stone, 1998)、また認知的徒弟制 (Brown et al., 1989) の議論に基づき展開させた階層的認知の差異に基づく支援モデル (Prichard & Woollard, 2010) などがある。いずれも、支援する側と支援される側との相互行為を視野に入れて検討するものであり、学習を一定の相互作用を通じた社会的達成として捉えようとする。

それに対し、足場そのものがいかに生まれるかを問うアプローチもある。Valsiner (1998) は、足場かけに注目する研究の多くは、概して被援助者を取り巻く援助者の存在が自明とされており、必ずしもその場に存在する周囲の熟達者だけが援助者になるわけではないと述べる。これに関連して、「意図的な教授以上の社会化の資源」 (Lave, 1988) になる潜在的な足場の可能性を見過ごしてはならないとする見解もある (Rogoff, 2003)。これらはいわば、歴史的文脈に潜在するような「みえない教育 (invisible pedagogy)」 (Bernstein, 1996) の可能性に焦点をあてたものともいえる。

先述の通り、異学年交流や熟練度の違いに注目する学習の議論では、共同体内の成員の相互行為・支援を主な分析の対象として扱ってきた。そこでは通常、援助者から被援助者への言及や関わりなどの所作を通じて学習者にとっての足場が形作られているという見方をもって、具体的分析が進む。たしかに共同体の規範維持に寄与する行為や語りの多くは段階的な足場かけとしてなされるものだが、先の Valsiner (1998) の指摘を踏まえれば、学習者は現に存在する成員との関わりのみならず、やがて接することになるはずの他者やかかつてその場にいたはずの他者を成員同士で可視化するような語り直しをもって足場そのものを拡張的に形作

っていく、という見方もできよう。共同体内の成員が参入前成員、離脱成員の準成員をいかに関係づけながら語るのかというこの見方をもって共同体の規範維持過程を新たに捉える視点を掴み出すことは、学習のあり様を豊かに照らし出す可能性を拓くだろう。こうした見方から「実践について語ること」を共同体への参加のための一つの契機とみなす状況的学習論を背景に分析・解釈することを通して、成員交代を伴う共同体にみられる社会文化的な語りの機能を意図的に活用する大学教育への示唆が掴み出せると考える。

1.3. 本研究の目的

本研究では、年度を重ねる毎に成員交代を伴う共同体での先輩後輩関係において、共同体内の成員に言及する語り及び参入前成員と離脱成員の準成員に言及する語りを対象に、その特徴を内容面から探索的に分析する (分析 1)。この知見を踏まえ、先輩後輩関係に言及する語りの機能を検討し (分析 2)、成員交代を伴う共同体の社会文化的な語りの機能を活動事例に即して示した上で (分析 3)、大学教育への示唆を論じる。

2. 方法

本研究で扱われるデータはすべて山田 (2019) で扱われたものである。2010 年 4 月から 2013 年 3 月にかけて得られたデータに対し、本研究の目的に即して再分析を施した。データ収集時点から時間が経過している点にも鑑み、解釈的分析を施す際には、関係する当時の観察記録により収集されたフィールドデータとも逐一突き合わせて分析するように留意した。

2.1. フィールドの概要

本研究で取り上げるフィールドは、A 大学文学部必修科目「卒業演習」において心理学を専攻とする 3、4 年生合同の大学ゼミ (以下、B ゼミとする) である。B ゼミでは、3、4 年生合同での卒論中間発表、ゼミ合宿・コンパなど、3、4 年生が先輩後輩の間柄で一緒に活動に取り組む機会が制度

的に保証されている。これらの活動のなかで、卒論作成を中核的活動とした先輩後輩との関わりを通して、協同しながら学習するという規範が、先輩から後輩へと受け継がれ、成員間で共有されていく。また、ゼミの授業外においても、先輩後輩同士で発表練習をしたり、ゼミ室に保管されている書籍や卒論を用いて理解や発見を得たりするなどの授業外学習や、ゼミコンパ、合宿で交流したりするなどのインフォーマルな学習がある。Bゼミは、先輩後輩同士で協力して卒論やゼミ発表に取り組みながら、協同的な学びが為されるフィールドといえる。

Bゼミのカリキュラムの概要を示すと、第1回目の授業時に<オリエンテーション>を行う。4月から7月にかけて、3年生が中心となって各自の関心に基づき、<ゼミ発表>が行われる。7月初旬から中旬にかけて<ゼミ合宿>が行われる。そこでは、4年生の卒論中間報告やゼミコンパがなされる。9月からは、先輩と後輩とが「ペア」となって合同ゼミ発表が行われる。12月には<ゼミ合宿>を行い、通常授業で積み残された卒論合同中間発表が行われる。翌年1月のゼミ最終回では、<茶話会>がなされる。そこで、1年間の活動の振り返りを行い、ゼミ活動が終了となる。

2.2. フィールドへの関わり

調査者によるゼミへの参与の形態、役割は次のようなものであった。1年のうちの春学期期間は、全体を見渡すことができる教室後方の一面のスペースで待機し、「受動的参与（passive participation）」（Spradley, 1980）の参与形態をとることが多く、秋学期期間になると、卒論に関してゼミ参加者を非定期的に支援するといった関わりとなっていた。それは、調査者が当時Bゼミの卒業生であったことから、調査者とゼミ参加者との関係が比較的自由に質問・相談などがもちかけられるものであったことに起因している。なお懇親会などの授業外の行事にも可能な限り参加した。

2.3. 調査参加者と調査手続き

調査参加者は、2010年度（以下、C年度）、2011年度（以下、D年度）、2012年度（以下、E年度）の3年間、ゼミ開始日（4月初旬）からゼミ終了日（翌年1月初旬）にかけてゼミ活動に参加したのべ41名であった。年度毎の人数の内訳は、C年度12名、D年度15名、E年度14名であった。当時の担当教員の承諾のもと、ゼミ参加者に対して、調査協力の依頼を行い、すべての参加者から継続的な調査の許可を得た。

調査手続きとしてはゼミ活動において随時、ゼミでの参加者の発話、行動、雰囲気についてフィールドノート及びデジタルメモ（pomeraDM10）を用いて記録した。また、インタビューの実施時期は、ゼミ終了時期の1月から2月にかけてであった。所要時間は一人平均60分であった。本研究で分析対象となる質問内容は、先輩及び後輩とそれぞれどのように協力しながら作業を行ったか、ゼミの雰囲気は変化したか、ゼミで学んだことは何か、などであった。

なお調査の目的が事前にゼミ参加者に特定されることで故意に回答を誘導しないための工夫として、次の通り配慮した。まず本研究では参入前成員、離脱成員にいかに関及するかに着目しているが、それらの成員の存在を直接引き合いに出して尋ねることは控え、あくまで会話の流れのなかでそれらの成員の存在が語られるように心掛けた。具体的には、上述の質問に対する回答がなされた場合に「なぜそう思うのですか」などと理由を尋ねたり、記録したノートの発話を引用しながらその発話の理由を尋ねたりする形で質問を行った。またインタビュー冒頭には、調査の趣旨はゼミでの意識や取り組みに関する調査であることを伝え、先輩後輩関係に焦点があるという点までは言及せず、インタビューの話題も日常的な経験に触れるかたちとなるように考慮した。インタビュー場面の発話はすべてICレコーダーを用いて録音した後、電子ファイル化した。41名のインタビューファイルをもとに、逐語録を作成した。逐語録は、発話の交替が明確となる水準で起こした。

2.4. 調査で得たデータの取り扱いと倫理的配慮

ゼミ教員の承諾のもと、ゼミ参加者に対し、参与観察による調査の協力依頼を行った。また、インタビューを実施する際には、すべての調査対象者に対し、事前に以下の教示を行った。(1)調査で引用する場合には個人が特定されないように個人名は匿名にすること、(2)研究目的以外では得られたデータは一切使用しないこと、(3)データは保存しておく必要がなくなった時点で廃棄すること、(4)調査はいつでも辞退できること、それによって不利益が被ることはないこと。

ゼミ参加者のインタビューで得られたデータについては、逐語録のうちゼミ参加者及び調査者によるゼミ体験の意味づけが含まれる発話群を対象に、分節化を行った。ここでの発話群は、インタビューが質問と回答の連鎖により構成される会話を通した相互行為であることを踏まえ、「質問と回答の連鎖によって構成された発話」と操作的に捉える。分析に際しては、発話の前後で話題の内容が変更されている場合には異なる語りとし、同じである場合には同一の語りとして会話を分節化した。すなわち、ゼミ参加者の発話が会話のなかで同じ内容のものとして継続する場合、質問者は新たに聞くべき同一の語りとはみなし、元の質問に対する「回答」として扱わない場合には、異なる語りとはみなした。

手順としてはまず、(1)逐語録におこした発話群から成る語りを分節化し、(2)それらを語りにおける「学びの内容」(3.1.分析方法で記す)の異同に基づき整理し、そして(3)逐語録を参照しながら、整理された語りのまとまりがデータを忠実に反映したものであるかについて、(1)(2)の作業を繰り返し行うなかでチェックし、必要に応じて修正・変更を施した。

3. 分析1

3.1. 分析方法

足場かけ研究の視点を踏まえ、先輩後輩関係に言及する語りの特徴を示す。41名のゼミ参加者(以下、C1などと記号で表記する。アルファベッ

トは調査年度を、数字は被調査者番号を示す。)のインタビューで得られた発話群から成るデータを対象に、ゼミ体験の意味づけが含まれた語りに着目し、そのなかの学習の「やり方・あり方」に焦点をあてた。これを、「学びの内容」と規定し、1.「ゼミ発表のやり方(以下、ゼミ発表とする)」((例)「先輩の卒論のお手伝いやと思って、っていうのがすごいあったんで、先輩が考えてることを発表する」(D7))、2.「卒業論文の進め方(以下、卒業論文とする)」((例)「卒論の書き終わったデータを来年これみて参考にしたいいいよみたいな送ってくれたりして…後輩入ってきたら俺もせなあかんなあ」(C7))、3.「協力的関与のやり方・あり方(以下、協力的関与とする)」((例)「何かしらで誰かのために何かしようって…やっぱり上の先輩からしてもらったのがおっきいのかなあとって…先輩がやってきてくれたから次やってあげようって」(E3))の3つに分類した。ここでゼミ体験の意味づけに絞った上で3つの学びの内容の語りに注目するのは、これらの語り毎に実践者の共同体への参加の仕方の違いが具体的に現れるために(Wenger, 1990)、先輩後輩関係に言及する語りの機能の特徴も捉えやすくなると考えられたからである。また協力的関与を学びの内容に含めるのは、協力的な関わりがもたらす成員性の形成もアイデンティティ形成を含む「学び(learning)」の一つの側面として描くためである(Lave & Wenger, 1991)。各参加者の学びについての語りのなかで先輩後輩関係がいかに言及されるかを調べるため、足場かけ研究の視点を手がかりとし、以下の6つの語りの側面を導き、分析枠組みを定めた(図1)。

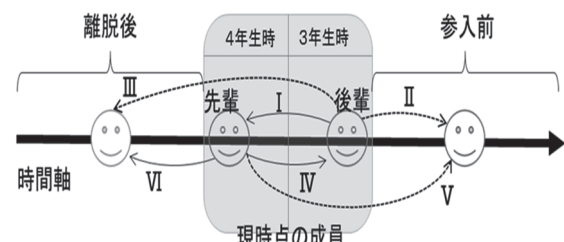


図1 分析枠組み

表1 先輩後輩関係における学びの内容に言及する語りの側面

語りの側面	具体例
I:3年生時に現在の直接関わりをもった先輩との関係に言及(3・現・先)	(先輩と後輩一緒にやってサポートされてる感じが)ありました,ほんと先輩にすごいメールして一なんかとりあえず,先輩が思っはる発表をしたいなってゆうのがあって,なんか私あんまり理解力がないのか,ああ,あつてかなあつてゆうのがすごい不安で確かめる意味でも,ちょっとでも役に立ちたいと思って調べてたんですけど,逆に,それをサポートしてもらった感じで(笑)…参考文献を紹介してもらったんですよ,図書館にあるこういう本,なんかってゆう本で言ってもらって…(なるほど)そうなんです(笑)(<先輩の卒論>テーマに合うようにって強かったんかな)私のブラザーシスターは先輩の卒論のお手伝いやと思っ,ってゆうのがすごいあったんで,先輩が考えてることを発表するんやって,はい. [ゼミ発表:D7]
II:3年生時に参入前の直接関わりを持たなかった後輩との関係に言及(3・参・後)	特に, B3さんが良くしてくれて,ほんとにそのまあ卒論の書き終わったデータを来年これみて参考にしたらいいよみたいな送ってくれたりして, まあやり方とかも教えてくれたりして, まあ感じてたんで, よくC2さんとかと一緒にやったんで, B3さんとそういう話をしてて, めっちゃ言ってくれるよなあみたいなの, でも, たぶんそのときくらいにもその後輩入ってきたら俺もせなあかなあみたいなののはなんとなくちよろつと言ったた気もします. (実際に3回のときに)そうですね, ちよろつとB2さんと, 最後の方, 卒業間際くらいやったんですけど, やっぱその3回生に後輩にどういふに任せたらいいかわかれへんわあみたいなのを言っただけで, ああ難しいんやろうなあって思っ, …だからそれは予想してましたね, 難しそうやなあって. [卒業論文:C7]
III:3年生時に離脱後の直接関わりをもたなかった先輩との関係に言及(3・離・先)	(3回生と4回生の雰囲気ってゆうのは)私がほんとに思っしたのは, 何かしらで誰かのために何かしようって思っ, 動く子が多いなって思っ, …(なんでそんなふうになっていくかなあ)あーあーたしかに, ああそうですね, なんでなんですかねえ, やっぱ上の先輩からしてもらったのがおっきいのかなあと思っ, ずっと私がD4さんだったりD9さんが, なんかそのゼミ合宿だったり, <u>その私たちとは関係のない先輩, 上の代の先輩が来てくれたときにすごいなんか, わー誰々さんーみたいな感じで, なんか駆け寄ったりだとか, すごい仲良いなあって思っ, なんかそういうのが, なんか受け継がれてるのかなあってゆうか, めちゃくちゃ思っ, だからなんかほんとに先輩がやってきてくれたから次やってあげようって. [協力的関与:E3]</u>
IV:4年生時に現在の直接関わりを持った後輩との関係に言及(4・現・後)	(ブラザーシスターで, 改めて気づいたことは両方してみても)一番気づいたことは, <後輩に>伝えるってこんなに難しいことなんやってゆうのが1つあって…こうしてあーして言われたら自分もすぐできたんで, けっこうあれしてこれしてって, そのほかは自由にしていいよって言ったんです, 最低限ここがあればあとはプラスアルファ自分で好きなことしてくださいって言ったんですけど, その好きなこと何したらいいかわからないってゆう感じやったんですけど, そのとき私は本を読んだりしてやってるんやけどって, たぶん私がざりざりに伝えたということもあって, なかなかそれができなかったみたいで, そのときにもっとあー見本を見せてあげたらよかったなって, 昔自分がこうしたあーしたってゆう(あー)言っ, であげたらいいなあって思っ, ちよつと. [ゼミ発表:E1]
V:4年生時に参入前の直接関わりをもたなかった後輩との関係に言及(4・参・後)	(今の3回生にアドバイスじゃないけど)あの一とにかく大切に思っ, であげようって思っ, …後輩に対しては特に, あの一それってすごく伝わりますし…そのE8さんとかも私こういうふう, D4さんにご飯連れて行っ, てもらって, 私も後輩にご飯連れていこうと思っ, ましたって, この前言っ, てもらって, それですごく良かったって思っ, ったんですよ(あー)はい, だから, そういうのは絶対伝わるし, <u>その2人だけの関係じゃなくて, ちゃんと広がっていくから…もし自分が大切にされたって思っ, んだったら後輩にもしてあげようって…私のなかですごくおっきいのは, 人との関わり合いがすごくおっきかったですね, 先輩, 同期, 後輩ってゆう3世代で関わって, ほんとに人と関わることは大事やなあと思っ, 。</u> [協力的関与:D4]
VI:4年生時に離脱後の直接関わりを持った先輩との関係に言及(4・離・先)	(卒論の手伝いもやっ, てもらったりしたんかな)あー質問紙を配るときに一, 一緒に配ってくれたのが, 2人で, 逆になんか頼むのが申し訳ないなあって思っ, てるで, 2人に頼んだら, ああ行きますって言っ, てもらって, 良かったなあって(笑)(なんで2人をお願いしようと思っ, たらあんなかなあ)あー私自身がその去年のD4さんのときに行けなくて, その質問紙をどういふ手順で配るのかってゆうのが全くわかってなくっ, て, はじめの教示文ってゆうのをどうやって説明したりってすごい不安だったんで, ものすごい聞いてメモしてってゆうくらい, 経験がないとやっぱ不安だなって思っ, ったんで, その来年F1ちゃんもF2ちゃんも同じように配ると思うから, 一回経験しといたら来年楽になるかなってゆうのが, あったんで. [卒業論文:E3]

表注1) 語りの側面の()内は「語りの主体・語りの言及対象」を, 下線字体はその対象に直接関わりを持ったことがないことを示す。また, 「3」は3年生, 「4」は4年生を, 「現・先」は現在の先輩, 「現・後」は現在の後輩, 「参・後」は参入前の後輩, 「離・先」は離脱後の先輩を示す。以下の表も同様。

表注2) 具体例の()は調査者の発言, < >は補足, …は省略, 下線部は先輩後輩関係に言及している箇所, []内は学びの内容及び参加者を示す。

すなわち、Ⅰ：3年生時に現在の直接関わりをもった先輩との関係、Ⅱ：3年生時に参入前の直接関わりを持たなかった後輩との関係、Ⅲ：3年生時に離脱後の直接関わりをもたなかった先輩との関係、Ⅳ：4年生時に現在の直接関わりを持った後輩との関係、Ⅴ：4年生時に参入前の直接関わりをもたなかった後輩との関係、Ⅵ：4年生時に離脱後の直接関わりを持った先輩との関係である。これら6つの側面がいかに関及されながら学びの内容が語られるかを示すため、それぞれの具体例を表1に示した。

3.2. 分析過程と考察

先輩後輩関係の学びの語りの内容毎に語られた割合を示した(表2)。なお語りを量的に捉え比較するためではなく、あくまで全体的な概要を確認し、その後の分析視点を導くために整理するためのものである。また分析結果もインタビューの方法に制約を受けるという点を踏まえて解釈する必要もある。

まず学びの内容別にみると、ゼミ発表の語りでは、Ⅰ、Ⅳ、Ⅵの側面が半数以上の割合で言及されており(それぞれ59.9%、78.3%、64.4%)、一方、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴの側面はほとんど言及されていない(それぞれ9%未満)。年度別でみても、その傾向は大きく変わらない。ゼミ発表の課題では、3年生時の先輩との関係(Ⅰ)、4年生時の後輩との関係(Ⅳ)、4年生時の過去の先輩との関係(Ⅵ)が語られやすく、直接関わりをもたなかった先輩後輩関係(Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ)は比較的言及されづらい傾向にあった。

卒業論文の語りでは、Ⅰ、Ⅳ、Ⅵの側面が部分的に言及されており(それぞれ38.7%、31.4%、54.9%)、一方、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ、Ⅶの側面はほとんど言及されていない(それぞれ8%未満)。年度別でみても、その傾向は大きく変わらない。つまり、卒業論文の課題では、ゼミ発表ほどではないものの、3年生時の先輩との関係(Ⅰ)、4年生時の後輩との関係(Ⅳ)、及び4年生時の過去の先輩との関係(Ⅵ)が語られやすく、直接関わりをもたな

かった先輩後輩関係(Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ、Ⅶ)は比較的言及されづらい傾向にあった。

協力的関与の語りでは、Ⅰ、Ⅳ、Ⅴ、Ⅵの側面が半数近く言及されている(それぞれ65.4%、49.1%、46.0%、59.8%)。一方、ゼミ発表、卒業論文の課題の語りほどではないものの、Ⅱ、Ⅲの側面は部分的に言及されているにとどまる(それぞれ31.7%、21.3%)。協力的関与の語りでは、ゼミ発表、卒業論文の課題の語りのように、3年生時の先輩との関係(Ⅰ)、4年生時の後輩との関係(Ⅱ)、4年生時の過去の先輩との関係(Ⅵ)が、直接関わりをもたなかった先輩後輩関係(Ⅱ、Ⅲ)に比べて比較的言及されやすい傾向にあった。一方、ゼミ発表、卒業論文の語りと異なるのは、4年生時の参入前の後輩との関係(Ⅴ)が言及されやすい点であった(46.0%)。

以上の分析から、Ⅰ、Ⅳ、Ⅵの各側面は、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴの各側面に比較して概ね語られやすかったことが確認できた。ゼミ発表、卒業論文といった課題の遂行に関する語り(以下、課題遂行の語りとする)においてその傾向がみられ、内容別に検討すると、ゼミ発表の方が卒業論文に比べてこの傾向はより顕著であった。これは、フィールドデータと突き合わせて考えると、Bゼミでは先輩や後輩との関わりの機会が卒業論文の課題よりもゼミ発表の課題の方がより多いといった、課題遂行の際の先輩後輩関係における活動形態の違いが反映された結果である可能性がある。またこの結果は、Bゼミにおいて協同作業におけるより身近な仲間が足場になりやすいことを示している可能性もある。

一方、Ⅴの側面をみると、協力的関与といった成員性形成や維持に関わる語り(以下、成員性形成・維持とする)が課題遂行に比べてより語られやすかった。さらに、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ、Ⅵの各側面は、それぞれ準成員に言及する語りの側面であるが、Ⅵの側面を除き、課題遂行においてほとんど語られておらず、成員性形成・維持において部分的に語られていた。以下では、十分注目されてこなかったこれらの側面にみられる共同体の規範維持過

程につながるような準成員に言及する語りの足場の生成に関する社会文化的な機能を明らかにしていく。

なお本来、年度間の差異についても分析を施すべきだが、ここでは取り上げない。年度別でみると、Iの側面において、E年度がC、D年度に比べて多く語られていた点が顕著な違いであったが、この点を明らかにするためには、教員の指導を含めた年度間の比較分析が必要となり、本稿の主題からも外れるのでここでは取り扱わない。また課題遂行に関しても、共同体の規範維持過程を扱うねらいによって、本稿とは別に議論し、ここでは直接扱わない。

表2 学びの内容別にみる先輩後輩関係に言及する語り

学びの内容	I (3・現・先)	II (3・参・後)	III (3・離・先)	IV (4・現・後)	V (4・参・後)	VI (4・離・先)
C年度 (N=12)	C2,C3,C4,C5,C6	C5,C6,C12	C4	C1,C2,C3,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12		C2,C3,C5,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12
	41.7	25.0	8.3	83.3	0.0	83.3
D年度 (N=15)	D1,D2,D4,D6,D7,D9,D10,D11,D13,D14		D12	D1,D2,D4,D5,D6,D7,D8,D9,D10,D12,D14,D15	D1,D13	D1,D3,D4,D6,D7,D8,D11,D12,D15
	66.7	0.0	6.7	80.0	13.3	60.0
E年度 (N=14)	E1,E3,E4,E6,E8,E9,E10,E11,E12,E13		E4	E1,E2,E3,E4,E6,E8,E9,E12,E13,E14	E13	E1,E6,E9,E10,E11,E12,E13
	71.4	0.0	7.1	71.4	7.1	50.0
全体(N=41)	59.9	8.3	7.4	78.3	6.8	64.4

C年度 (N=12)	C2,C3,C6,C7	C2,C7		C1,C3,C6,C7	C4	C3,C4,C7,C10
	33.3	16.7	0.0	33.3	8.3	33.3
D年度 (N=15)	D1,D4,D6,D10,D11,D13			D2,D6,D10,D11,D12,D13,D15		D1,D2,D3,D4,D5,D6,D10,D11,D14
	40.0	0.0	0.0	46.7	0.0	60.0
E年度 (N=14)	E1,E2,E7,E8,E12,E13	E8		E3,E14	E3,E8	E3,E4,E6,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14
	42.9	7.1	0.0	14.3	14.3	71.4
全体(N=41)	38.7	7.9	0.0	31.4	7.5	54.9

C年度 (N=12)	C1,C2,C3,C6,C7,C9	C1,C2,C5	C1	C3,C4,C6,C8,C9,C10,C12	C1,C2,C3,C4,C5	C1,C3,C4,C6,C9,C11,C12
	50.0	25.0	8.3	58.3	41.7	58.3
D年度 (N=15)	D1,D2,D5,D7,D8,D9,D11,D12	D9,D11,D15	D11,D12,D13	D1,D2,D4,D6,D8,D9,D11,D15	D4,D8,D9,D10,D11,D13,D14,D15	D2,D3,D4,D5,D6,D8,D9,D11,D12,D13
	53.3	20.0	20.0	53.3	53.3	66.7
E年度 (N=14)	E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E11,E12,E13,E14	E1,E3,E4,E5,E9,E13,E14	E3,E4,E8,E10,E13	E3,E4,E8,E12,E13	E2,E3,E4,E5,E12,E13	E2,E3,E4,E6,E8,E9,E10,E12,E13
	92.9	50.0	35.7	35.7	42.9	60.0
全体(N=41)	65.4	31.7	21.3	49.1	46.0	61.7

表注1) 各年度の語りの割合は、それぞれの年度の人数を分母として算出した。

表注2) 語りの内容が各側面にまたがって重複し、分析枠組みに沿って分類が困難であるケースが確認された際には、無理に各側面に振り分けることはせず、ダブルカウントして算出した。

4. 分析2

4.1. 分析方法

分析1の表2より、成員性形成・維持において、参入前成員、離脱成員の準成員に言及した語りが見られた参加者は41名のうちのべ34名(内訳は、C年度12名中9名、D年度15名中13名、E年度14名中12名)であった。この34名の調査データを対象に質的コード化の技法(Coffey & Atkinson, 1996)を援用した分析を施し、成員性形成・維持に関して先輩後輩関係における準成員にいかに関与しているかを捉え、そこでの実践としての語りの社会文化的な機能を明らかにする。質的コード化の技法とは、語りに現れる意味づけを捉え、語りの特徴に即して適宜コードを付与し、得られたコードを繰り返し比較してその類似性と差異に基づき統合を繰り返すことにより、ボトムアップ的に語りの特徴を提示するものである。本分析においては、共同体の規範維持に係る成員性形成・維持における準成員に言及する語りの機能を明らかにするねらいから、先の34名の参加者の語りのなかでも協力的関与の語りに注目して実施された。

4.2. 分析過程と考察

成員性形成・維持における参入前成員、離脱成員の準成員に言及する語りの機能カテゴリーの作成手続きを示す(表3)。まず、準成員に言及する語りとその特徴に着目しながら、それを簡潔に示す形でコードを付与した。例えばここでは、「先輩が卒業してゼミから離れることで今度は自分たちがしっかりしないといけない」という語りに着目し、「先輩の卒業を契機とする責任感の芽生え」としてコードc1を生成した。次に、他の関連するコードと照合しながら、それらを包括するのにふさわしいと考えられるものをカテゴリー名として示した。例えば、「経験を踏まえた先輩としての自覚」のコードc2と先のコードc1をまとめて【先輩としての責任・自覚】カテゴリーとした。さらに、適宜元の語りに基づき、その特徴を包括するのにより適切と考えられる名称となるように修正を施

した。ここではコード c1、c2 をまとめて【先輩としての責任・自覚】カテゴリーとしていたが、いずれの語りも先輩として自覚することに重きを置いたものと考えられたことから、これらを【先輩としての自覚】カテゴリーと統一することが適切と判断し、訂正した。こうした検討を繰り返し行うことで、最終的に生成されたものが表4及び表5である。

表3 準成員に言及する語りのコード化・カテゴリー化の一例

語り	特徴	【コード】	【カテゴリー】
(ゼミで自分が変わったことがあれば) 自分自身がこうじゃないといけないとか、そういう周りをひっぱってゆけどでもないですけど、そういうふうにはいかないといけないので、そういうのを意識しました。 (そういうふうにはじめようと思ったきっかけはなんでかなあ) そうですね、その、3年生のときの1月の授業で最後で、それ以降は私たちがやっていけないといけないってゆうので、しっかりしないといけないってゆうのを考え出しました、そうですね、やっぱり、4年生がふねいていてことで自分たちがしっかりしないといけないという意識だったとか、そのやっぱり入ってきた3年生にとっていいゼミでありたいから、私自身がしっかりしないといけないとかそういう気持ちですかな。	先輩が卒業してゼミから離れたこの責任感 とで今度の芽生えは自分たちが自覚しての自覚・責任 【カテゴリー】	c1:先輩としての自覚・責任 c2:先輩としての自覚・責任 c3:先輩としての自覚・責任 c4:先輩としての自覚・責任 c5:先輩としての自覚・責任 c6:先輩としての自覚・責任 c7:先輩としての自覚・責任 c8:先輩としての自覚・責任 c9:先輩としての自覚・責任 c10:先輩としての自覚・責任 c11:先輩としての自覚・責任 c12:先輩としての自覚・責任 c13:先輩としての自覚・責任 c14:先輩としての自覚・責任 c15:先輩としての自覚・責任 c16:先輩としての自覚・責任 c17:先輩としての自覚・責任 c18:先輩としての自覚・責任 c19:先輩としての自覚・責任 c20:先輩としての自覚・責任 c21:先輩としての自覚・責任 c22:先輩としての自覚・責任 c23:先輩としての自覚・責任 c24:先輩としての自覚・責任 c25:先輩としての自覚・責任 c26:先輩としての自覚・責任 c27:先輩としての自覚・責任 c28:先輩としての自覚・責任 c29:先輩としての自覚・責任 c30:先輩としての自覚・責任 c31:先輩としての自覚・責任 c32:先輩としての自覚・責任 c33:先輩としての自覚・責任 c34:先輩としての自覚・責任 c35:先輩としての自覚・責任 c36:先輩としての自覚・責任 c37:先輩としての自覚・責任 c38:先輩としての自覚・責任 c39:先輩としての自覚・責任 c40:先輩としての自覚・責任 c41:先輩としての自覚・責任 c42:先輩としての自覚・責任 c43:先輩としての自覚・責任 c44:先輩としての自覚・責任 c45:先輩としての自覚・責任 c46:先輩としての自覚・責任 c47:先輩としての自覚・責任 c48:先輩としての自覚・責任 c49:先輩としての自覚・責任 c50:先輩としての自覚・責任 c51:先輩としての自覚・責任 c52:先輩としての自覚・責任 c53:先輩としての自覚・責任 c54:先輩としての自覚・責任 c55:先輩としての自覚・責任 c56:先輩としての自覚・責任 c57:先輩としての自覚・責任 c58:先輩としての自覚・責任 c59:先輩としての自覚・責任 c60:先輩としての自覚・責任 c61:先輩としての自覚・責任 c62:先輩としての自覚・責任 c63:先輩としての自覚・責任 c64:先輩としての自覚・責任 c65:先輩としての自覚・責任 c66:先輩としての自覚・責任 c67:先輩としての自覚・責任 c68:先輩としての自覚・責任 c69:先輩としての自覚・責任 c70:先輩としての自覚・責任 c71:先輩としての自覚・責任 c72:先輩としての自覚・責任 c73:先輩としての自覚・責任 c74:先輩としての自覚・責任 c75:先輩としての自覚・責任 c76:先輩としての自覚・責任 c77:先輩としての自覚・責任 c78:先輩としての自覚・責任 c79:先輩としての自覚・責任 c80:先輩としての自覚・責任 c81:先輩としての自覚・責任 c82:先輩としての自覚・責任 c83:先輩としての自覚・責任 c84:先輩としての自覚・責任 c85:先輩としての自覚・責任 c86:先輩としての自覚・責任 c87:先輩としての自覚・責任 c88:先輩としての自覚・責任 c89:先輩としての自覚・責任 c90:先輩としての自覚・責任 c91:先輩としての自覚・責任 c92:先輩としての自覚・責任 c93:先輩としての自覚・責任 c94:先輩としての自覚・責任 c95:先輩としての自覚・責任 c96:先輩としての自覚・責任 c97:先輩としての自覚・責任 c98:先輩としての自覚・責任 c99:先輩としての自覚・責任 c100:先輩としての自覚・責任	【先輩としての自覚・責任】

まず参入前の準成員に言及する語りでは、先輩後輩関係に対して気かけたり(a1)、ゼミの雰囲気がいかに持続するか思案したりする形で(a2)、先輩後輩関係からなる活動のあり方に思いを馳せる(【思慮】)。また、先輩後輩の良好な関係が今後もしも続いていくことなど(b1)、次年度の先輩後輩の関係づくりに関する【願望】を語る。語りの用いられ方の違いを学年毎にみると、3年生の立場(Ⅱ)では、先輩との経験の活用方法について思案したり(a3)、ゼミ行事を通した先輩後輩の関係づくりや(b3)、先輩の代からつながるゼミが今後も継続することを願う(b2)。一方、4年生の立場(Ⅴ)では、次年度の先輩後輩の関係づくりに配慮したり(a4)、その関係づくりのための先輩後輩のペア編成のあり方を検討したり(a5)、次年度の後輩との関係づくりのやり方が継続することを願う(b4)。また、学年毎の他の違いとしては、3年生の立場では先輩の卒業の予期を契機として先輩としての責任感が芽生え(c1)、先輩として【自覚】するようになるとともに(c2)、後輩との良好な関係がつけられるかどうかに関して不安を感じながら、そのような関わりを【予期】する(d1、d2、d3)。一方、4年生の立場では、次年度の先輩後輩の関係づく

りのやり方を後輩に勧めたり(e1、e2)、ゼミのあり方を具体的に提案したりするようになる(e3、e4)(【勸奨】)。

表4 成員性形成・維持における参入前の準成員に言及する語りの機能

語りの側面	語りの特徴	【語りの機能カテゴリー】(定義)	【コード】(調査対象者)
Ⅱ(3・参・後) 新入生になる立場から、先輩の視点に立ち、参入前成員に言及している	a[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	a1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) a2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると a3:先輩との活動経験に関する活用方法の思案(E3)	a1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) a2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると a3:先輩との活動経験に関する活用方法の思案(E3)
	b[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	b1:次年度の後輩との良好な関係形成の願い(C5) b2:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11) b3:ゼミの行事を通した先輩後輩の良好な関係形成の願い(E4)	b1:次年度の後輩との良好な関係形成の願い(C5) b2:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11) b3:ゼミの行事を通した先輩後輩の良好な関係形成の願い(E4)
	c[先輩としての自覚] <先輩の離脱を契機として、先輩としての自覚をおぼえる>	c1:先輩の離脱を契機とする責任感の芽生え(C2) c2:先輩を踏まえた先輩としての自覚(D15)	c1:先輩の離脱を契機とする責任感の芽生え(C2) c2:先輩を踏まえた先輩としての自覚(D15)
	d[先輩としての不安] <先輩の離脱を契機として、後輩との良好な関係づくりができるか、不安をおぼえる>	d1:同僚で共有する後輩との良好な関係形成の不安(E4) d2:先輩の離脱を契機として、後輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) d3:先輩を踏まえることによる後輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)	d1:同僚で共有する後輩との良好な関係形成の不安(E4) d2:先輩の離脱を契機として、後輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) d3:先輩を踏まえることによる後輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)
	e[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	e1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) e2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると e3:先輩を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) e4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思案(D11)	e1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) e2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると e3:先輩を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) e4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思案(D11)
	f[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	f1:次年度の後輩との良好な関係形成の願い(C5) f2:次年度の後輩との関係形成のあり方に関する引き継ぎの願い(D4.E2)	f1:次年度の後輩との良好な関係形成の願い(C5) f2:次年度の後輩との関係形成のあり方に関する引き継ぎの願い(D4.E2)
	g[先輩としての自覚] <ゼミのあり方や後輩との関係づくりのやり方を勧めると>	g1:次年度の後輩の経験やゼミのあり方の継承(C3.C4.D15) g2:次年度の後輩との積極的な関係形成の動機(D4.D8.E12) g3:先輩との関係形成を促すゼミの活用方法の提案(C4.D13.E5) g4:ゼミの特徴を踏まえた次年度の後輩への参入の勧め(E13)	g1:次年度の後輩の経験やゼミのあり方の継承(C3.C4.D15) g2:次年度の後輩との積極的な関係形成の動機(D4.D8.E12) g3:先輩との関係形成を促すゼミの活用方法の提案(C4.D13.E5) g4:ゼミの特徴を踏まえた次年度の後輩への参入の勧め(E13)
	h[先輩としての不安] <先輩の離脱を契機として、後輩との良好な関係づくりができるか、不安をおぼえる>	h1:同僚で共有する後輩との良好な関係形成の不安(E4) h2:先輩の離脱を契機として、後輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) h3:先輩を踏まえることによる後輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)	h1:同僚で共有する後輩との良好な関係形成の不安(E4) h2:先輩の離脱を契機として、後輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) h3:先輩を踏まえることによる後輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)
	i[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	i1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) i2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると i3:先輩を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) i4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思案(D11)	i1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) i2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると i3:先輩を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) i4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思案(D11)
	j[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	j1:次年度の後輩との良好な関係形成の願い(C5) j2:次年度の後輩との関係形成のあり方に関する引き継ぎの願い(D4.E2)	j1:次年度の後輩との良好な関係形成の願い(C5) j2:次年度の後輩との関係形成のあり方に関する引き継ぎの願い(D4.E2)

表注) カテゴリーa、b、c、d、e について、本文ではそれぞれ【思慮】、【願望】、【自覚】、【不安】、【勸奨】と略して記す。

次に表5より、離脱後の準成員に言及する語りでは、先輩後輩関係からなるゼミの特徴や(a6)、かつての先輩の活動について想像したりする形でゼミのあり方を思案する(a7)(【思慮】)。語りの用いられ方の違いを学年毎にみると、3年生の立場(Ⅲ)では、蓄積されたゼミの情報を踏まえてゼミの特徴を思案したり(a8)、先輩同士の関係や歴代のゼミの雰囲気や想像したりする(a9、a10)。他方、4年生の立場(Ⅶ)では、先輩の離脱を契機として先輩後輩同士の協力姿勢のあり方を鑑み(a11)、離脱した先輩の当時の経験やそのときの思いを想像したりする(a14)。また成員に対する認識のみならずゼミの雰囲気や(a2)、ゼミの伝統が続いてきた過程について想像したり(a12)、その伝統を踏まえた形で次年度の後輩に気かけたりする(a13)。また、かつての先輩や歴代のゼミのあり方の印象をどのように受け取ったかについては(【受容】)、3年生の立場からは、前年度の先輩の話題や(f1)、かつての先輩との関わり方の印象が語られるのに対し

(f2)、4年生の立場からは、ゼミの行事を通して先輩不在の実感を強め(f6)、集団をまとめる先輩の存在に対する偉大さに触れながら(f4)、歴代の先輩の話題や(f5)、ゼミの歴史的なつながりが語られるようになる(f3)。また、そのような印象を受けて、次年度の後輩との関係のあり方が引き継がれていくことを願うとともに(b4) (【願望】)、先輩らしい姿勢を後輩にみせることの責任を引き受けるようになる(h1) (【責任】)。それは、ゼミ制度の活用方法を提案したり(e3) (【勧奨】)、先輩からの伝聞を活かした形で(g2)、歴代のゼミの行事を引き継ぎ (g3)、ゼミのあり方を後代に伝えるという学習過程に具体的に現れる (g1) (【継承】)。

表 5 成員性形成・維持における離脱後の準成員に言及する語りの機能

語りの側面	語りの特徴	【語りの機能カテゴリー】〈定義〉	【コード】(調査対象者)
Ⅲ(3-離・先)	新たに先輩になるように立ち、前年度の先輩の視点に立ち、離脱成員に言及している	a1: 成員の関係形成に対する思慮 〈ゼミの雰囲気や先輩後輩関係のあり方に対して気にかける〉	a6: 経験を踏まえたゼミの特性の思慮(C1) a7: 先輩による前年度の先輩への模倣場面(の思慮)(C2) a8: 重複された経験を踏まえたゼミの特性の思慮(D13) a9: 先輩と前年度の先輩同士の関係形成の思慮(D11,E3) a10: 歴代のゼミの雰囲気(の思慮)(E4,E10) f1: 前年度の先輩の経験を通して先輩の印象の受容(D11,D12) f2: 前年度の先輩との関わりに関する先輩からの伝聞を通して先輩の受容(E3,E8,E13)
		a2: 成員の関係形成に対する思慮 〈ゼミの雰囲気や先輩後輩関係のあり方に対して気にかける〉	a6: 経験を踏まえたゼミの特性の思慮(C1,D2) a7: 先輩による前年度の先輩への模倣場面(の思慮)(C6,D11) a11: 先輩の離脱を契機とする先輩後輩同士の協力姿勢のあり方に関する思慮(C3) a12: ゼミの伝統の維持・継承過程に関する思慮(C12,E8) a13: 歴代のゼミの伝統を踏まえた次年度の後輩への配慮(D9,D11) a14: 自身の経験を踏まえた離脱後の先輩の経験とその思いの思慮(E10)
		a3: 成員の関係形成に対する願望 〈ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う〉	b4: 次年度の後輩との関係形成のあり方に関する引き継ぎの願望(C9,D4)
		e1: 成員の関係形成に対する勧奨 〈ゼミのあり方や後輩との関係づくりのあり方を勧める〉	e3: 後輩との関係形成を促すゼミ制度の活用方法の提案(C4,D6)
		h1: 先輩の継承 〈先輩の振舞いやゼミのやり方を引き継ぐ〉	g1: ゼミの行事による歴史的なつながりに関する印象の受容(D3,D9,E6) g2: 集団をまとめる先輩の存在の偉大さに関する印象の受容(D13) g3: ゼミの行事を通して歴代の先輩の経験による先輩の受容(E2,E13) g4: ゼミの行事を通して離脱した先輩不在による先輩の受容(E9) g5: 世代の連続性を重視するゼミの運営のあり方の引き継ぎ(D4) g6: 先輩の伝聞を踏まえた後輩との協力姿勢のあり方の引き継ぎ(D11,E12) g7: ゼミの行事の引き継ぎ(D12,E4,E12) g8: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)
		i1: 先輩としての責任 〈先輩としての責任を引き受ける〉	h1: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)
Ⅳ(4-離・先)	現在の先輩としての立場から、前年度の先輩の視点に立ち、離脱成員に言及している	h1: 先輩の継承 〈先輩の振舞いやゼミのやり方を引き継ぐ〉	g1: ゼミの行事による歴史的なつながりに関する印象の受容(D3,D9,E6) g2: 集団をまとめる先輩の存在の偉大さに関する印象の受容(D13) g3: ゼミの行事を通して歴代の先輩の経験による先輩の受容(E2,E13) g4: ゼミの行事を通して離脱した先輩不在による先輩の受容(E9) g5: 世代の連続性を重視するゼミの運営のあり方の引き継ぎ(D4) g6: 先輩の伝聞を踏まえた後輩との協力姿勢のあり方の引き継ぎ(D11,E12) g7: ゼミの行事の引き継ぎ(D12,E4,E12) g8: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)

表注) 本文ではカテゴリーa、b、e、f、g、hについて、それぞれ【思慮】、【願望】、【勧奨】、【受容】、【継承】、【責任】と略して表記する。

以上、準成員に言及する語りの機能の分析から、先輩後輩関係における学年毎の差異によりその現れ方が異なるということが示された。特に学年毎にみられる参加前成員、離脱成員への言及のなされ方の違いは、特定の共同体のなかの社会的関係性の差異を示すもので、共同体の成員性と学習に

関係してくると考えられる (Matusov & Rogoff, 2002)。つまり、「今ここ」に存在しない成員が参加前—離脱後の準成員への言及によって引き合いに出され、現成員のゼミ共同体の規範としての援助的なかかわりが世代間をつないで学習の契機が生み出される可能性を提供する機会を担保しているとも読める。

以下では、活動中の相互行為場面において実際に準成員にどう言及しているのか、準成員を実践へのアクセスのリソースとして活用する社会文化的な語りの機能をより具体的に捉えていく。

5. 分析3

5.1. 分析方法

準成員に言及する語りの機能の特徴を踏まえ、社会的関係性の差異に伴う準成員に言及する語りの特徴を分析的に記述してきた。そこでそうした語りが典型的に用いられている実際の活動事例に即して、ゼミの規範がどう捉えられ受け止められていくのかについて解釈的に分析を施す。成員交代を伴う共同体の成員形成過程を捉えるための視点を提出し、加えてそうした社会文化的な語りの機能のもつ視点を理論的に考察していく。

まず、準成員に言及した語りがみられた参加者34名のすべての文字化データとフィールドノートに目を通し、語りの機能を解釈する上で有効と考えられる事例の抽出を図った。ここで分析対象としたのは、参加前成員、離脱成員の準成員に言及する語りのなかでも主にⅣの側面に言及したD11と他のメンバーとの相互行為場面でみせた【思慮】をめぐる語りであった。まずD11に注目するのは、ゼミの運営やゼミの伝達係としての役割を他の成員よりも多く引き受けており、実際、そのような語りが他の成員に比べて多くみられたからである。またD11と他のメンバー同士の相互行為に注目するのは、そこでの語りが共同体の規範的な文脈の維持にいかに関与し、不在の成員への言及がゼミ共同体の規範に関する学習の社会的達成をどう下支えしているのかに関する考察の材料を提供するものと考えられたためである。また

VIの側面を取り上げるのは、離脱した成員に言及する語りは成員交代を伴う共同体において一般的に多くみられると考えられ、実際、他の準成員に言及する語りの側面とは異なり、半数以上の割合(59.8%)で語られていることから、知見の一定の典型性を確保しやすいと考えられたからである。また活動というのはここでは、社会的関係性の差異が明瞭に現れる行事を指し、主に<オリエンテーション>での【思慮】を伴う語りを扱った。<オリエンテーション>に焦点化するのは、この場面において先輩後輩間の社会的関係性の差異が可視的になり、先輩後輩関係の成員認識のあり方が把握しやすいと考えられたからである。また【思慮】の語りを扱うのは、この語りの機能は準成員の語りの全ての側面で現れており、準成員の語りの機能のなかでも一般性をもつと考えられるので、準成員に言及する語りとゼミ共同体の規範に関する学習との関係が明示されると予想されたためである。

以下、参与観察で得られたデータを用いて、社会的関係性の差異に着目しながら、この語りと共同体の規範形成に関する学習の関係の記述を通して、共同体の成員形成に関する語りの社会文化的様態を具体的に考察していく。

5.2. 事例分析と考察

Bゼミの<オリエンテーション>は、ゼミのガイダンスの場としてのみならず、4年生によるゼミ紹介の場としても位置づけられていた。以下はゼミ紹介の場において、離脱した先輩から現先輩に対し、感謝の気持ちを伝える手紙が教員代理のもとで手渡されていた場面である。その場面をみていたD11は、<オリエンテーション>後、次のような印象を語っている。

事例1 (C年度4月のインタビューより)

D11: 去年4回やった先輩と今4回の方がすごい仲良かったのか、すごいお手紙とかを配ってはるのをみて、すごいいいなあって思って、な

んで、すごい自然となっていくのかなって。

D11は4年生同士の関わりを見ながら、すでに離脱した準成員である先輩と現在の先輩との関係について想像し、かつてこの場で活動していた、不在の成員にも思い巡らしている様子がわかる。

また、次の場面は、その1年後、こんどはD11が4年生となり、ゼミの初回授業の<オリエンテーション>が始まる直前の休み時間に、ゼミ室の後方で他の4年生と雑談を交わしていた会話状況の一部である。

事例2 (D年度4月7日のフィールドノーツより)

D11: 4年生、おらんし、もうどうしよー、めっちゃ緊張する！今からC2さんにめっちゃ電話したい！いいかな(笑)。

D1: 今、仕事中やから(笑)。

D7: なんか、(緊張して)口からでてきそうやし(笑)。

D1: やばいよなあ。

D11: もうやばいわ。

上記より、3年生の前でゼミ紹介をすることに対して緊張するD11は自身がすでに4年生の立場ではありながら、かつての先輩のことを「4年生」と認識し、先輩の不在を改めて認識していることがわかる。社会的関係性の差異という観点から準成員の成員性を捉えると、D11は事例1では後輩の立場から手紙のやり取りで不可視であった準成員の存在を認識するのに対し、事例2では先輩の立場から会話を通してゼミからすでに離脱した準成員の不在を改めて認識しているものと読み取れる。すなわち、準成員に言及する語りを介し、不在の成員を可視的にしようとするのはたつきは、足場の生成につながるものと考えられるが、準成員に言及する語りをどのように介して、いかに達成されるのだろうか。以下の事例は、事例2の直後の場面が続くもので、D11が後輩に対して先輩不在のもとでゼミ紹介を行ったものである。

事例3(D年度4月7日のフィールドノーツより)

D11:とにかくBゼミは3回生と4回生が仲良くするゼミで...私たちは前の世代のことしかわからないけれど、何を調べたらいいかわからなかったら、聞いてください、私たちの去年のレジュメみせてあげられるし、それに、詳しいことだったら個人的にも聞いてもらえたいいから...。

上記より、D11は2年を1つの単位として運営されるゼミ制度の構造的な特性により、離脱後の準会員には直接アクセスできないことについて触れ、不在の会員、つまりかつて所属していた「先輩」を可視的にしている。しかし同時に、D11は上記の制約を意識しつつも、同時に後輩への気遣いを述べている。その理由について、D11は、次のように振り返る。

事例4(D年度2月のインタビューより)

調査者:自己紹介のときに、後輩と一緒にやるところで一つ言ってもらって、これはどういうふうに思っってもらって。

D11:必死でしたね(笑)、ほんとに上の先輩方がすごい先輩ばかりやったんで、これからはC2さんもそうですけど、ブラザーシスター以外のC3さんだったり、C9さんだったり、他の先輩方も仲良くしてくださって、それがすごい私は嬉しかったんですよ、それで、後輩ちゃんにも、私は先輩がいてありがたいなあって思えることが多くて...上下の関係大切にしたいなあって思って、その願望もこめてゆってました、はい(笑)。

この語りでは、D11が離脱後の準会員に言及しながら、ゼミの価値や後輩との協力的な関係づくりに対する願望について述べていることがわかる。後輩のE4も、<オリエンテーション>場面について、D11よりも1つ上の先輩世代に言及する形で次のように語っている。

事例5(E年度1月のインタビューより)

調査者:<オリエンテーション>とかで感じたことはありますか？

E4:ブラザーシスターで4回生なんかなあ、で自己紹介してるときは4回生すごい仲良くしゃべってて楽しそうやなあと。

調査者:印象的だったことって覚えてますかね？

E4:あ、(ゼミ紹介や自己紹介で)発表したあとに一言褒めるってゆう、褒めることから始めるってゆう、あれすごいなあって思いました、あれが場の雰囲気をよくしてるのかなあって思いました

調査者:どう思ったのかな

E4:最初は気づかなかったんですけど、2回目、3回目くらいから、あー褒めることがすごいあーこれがBゼミのあれなんかなあって、でもそうじゃないんかなあとも、4回生のその僕の先輩の2つ上の先輩からの伝統なのか、僕の3回生のときの4回生の方がやりはじめたことなのかはちょっとわかりませんが、そういうなんかみんなで場をよくしようというか仲良くみんなでってゆうふうになってると。

E4が「最初は気づかなかったんですけど、2回目、3回目くらいから、あー褒めることがすごいあーこれがBゼミのあれなんかなあって」と語るここでの「あれ」とは、ゼミの規範を指しているものと推察される。こうした、かつての会員が不在であることが確認される活動場面において、先行世代のあり方に想像をめぐらすことはゼミの規範をその都度可視的にしていると考えられるが、それは現会員にとってはどのような学習の契機をもたらすことにつながるのだろうか。以下は、D11からのゼミをめぐる上記の【思慮】の語りやそれに類するゼミ実践に対する感想を改めて事後的に振り返って述べるインタビュー内容の一部から、抜粋したものである。

事例6 (E年度1月のインタビューより)

E4: (オリエンテーション場面を振り返って)
D11 さん、ゼミに対する思い入れとか家族的な感覚が強いのかあってゆうのがやっぱりなんてゆうんですかねえ、愛情を持って接してくれるんだなあってゆうのは感じましたね。…改めてそのぶん不安になりましたけどね。

調査者: それはどういう?

E4: こんないい先輩にはたしてなれるのだからかみたいな(笑)、いい先輩すぎてどうしようってゆう、なんか感じましたね、ほんとにまあすごいいい先輩たちだったんで、それをこの後の後輩たちにこうつなげていきたいと思うけども、どうつなげていったらいいのかなあってゆうのを、ってゆうのが一番ですかねえ、やっぱりそう考えると褒めるってゆうのがつながっていくのかなあって考えたりはしますねえ…それは僕のなかでの不安ってゆうのはありますけどでも3回生だけの飲み会もあったんですけど自分たちの代どうしようってゆう不安を言ったりもしましたし…不安の違いはわからないですけど、おんなじような不安を抱えてると思います。

ここで「3回生だけの飲み会もあったんですけど自分たちの代どうしようってゆう不安を言ったりもしましたし」とあることから、どのように自分たちのゼミ文化をつくっていけばよいのかという「不安」が新たに生じており、現会員にとってのゼミ共同体のあり方に関する語りのきっかけが足場として生み出されていることがうかがえる。つまり、この事例では準会員へのアクセスの不可能性がゼミ紹介を通して可視的になり(事例3)、不可視の成員の存在が語りによって可視的になる形で、現在の後輩との関係づくりに向けた願望が伝えられようとしていた(事例4)。さらに、事例5や事例6の語りからも、準会員への言及の語りに触れ、不在の成員を可視的に捉えられるようになる状況そのものが、次代の会員にとってのゼミ共同体のあり方を考える契機を生み出し、結果と

して共同体の成員性形成と規範維持につながっている可能性が推察される。

以上の事例から読み取れるのは、かつての先輩や過去のゼミ実践を想像しながら、現会員にとって不在の準会員に言及する語りを介して、今この会員としての存在が不可視になり(事例1、2)、それが準会員に言及する語りを伴う活動に組み込まれるなかで(事例3、4)、成員性が拡張されていくということである(事例5、6)。こうした成員性の拡張が準会員に言及する語りにみられた点については、共同体の規範維持を支える、一つの典型的な社会文化的な機能的特徴として解釈できるものである。それは、実践についての語りを媒介として、その共同体の歴史を絶えず生成する「社会的保存プロセス」として達成されるという解釈である。例えばOrr(1990)は蓄積された知性を貯蔵する役割を有する語りの機能に着目し、経験を仲間に語り、その語りが共同体の記憶

(community memory) になって、会員に共有されていく様相を参与観察により示した。つまり、他者との対話において、実践と保存の2つの役割が切り離せないことを指摘しており、その役割を果たすものとして語りの性質を論じている。Brown & Duguid(1991)もOrr(1990)の指摘を踏まえ、物語の蓄積による共同体の成熟という視点の重要性を指摘している。そのような指摘を踏まえるなら、準会員に言及する語りとは、共同体の成員性を拡張しながら、実践—保存が不可分に結びつく形で共同体の規範形成に関する学習の契機を提供し、それゆえに共同体の成員性は維持されていくとの解釈を成り立たせる。例えば、Matusov & Rogoff(2002)では、本研究とフィールドは異なるが、教師と保護者が協力して子どもの学習支援に携わる学校ボランティアにおいて熟練度の異なるボランティアスタッフがどのような教授方略を用いるかについて、新参者と古参者との差異を分析している。古参者側は成員の参入を願い、ベテランとしての責任を引き受けつつ、子ども同士の関係づくりが円滑となるような対応に予め備えていたとの考察がなされている。一方こ

うした未来の準成員へのはたらきかけまでを想定した関わりについて新参加者は、子どもたちに厳格な教示を施すなどのスタッフの役割としての自覚はあった一方で、子どもたち同士をいかにつなげるかを想像しながら、子ども同士の協力的な関係づくりの支援方策を古参スタッフのように提起できていなかった事例も示されている。このように時間軸を拡張しながら語りと学習との関係から教授方略を描き出すことに成功している。

この意味で、準成員に言及する語りが時間軸を拡張しながら規範を維持する機能をいかに果たしているかについてゼミ共同体においても分析的に記述できたことは、一定の意義があると考えられる。不在の成員への言及そのものが共同体のあり方としての規範に埋め込まれ、それが社会的に保存される学習過程としてみえる点を確認できたことは、学習研究の方法論の蓄積に寄与すると考えられる。

6. 総括

6.1. 研究で得られた知見と示唆

以上の分析を踏まえ、成員交代を伴う共同体の成員形成の様相を捉える社会文化的な語りの機能を整理して、本研究の知見を総括した上で、大学教育への示唆を論じる。

参入前成員、離脱成員の成員性は、共同体の内側からみると「不在の成員性」とも呼べる。ここでの不在の成員性という概念は、成員による人工物のみえの問題に関わるもので (Wenger, 1990)、成員交代の連続性と置換を含む過程のなかでその都度語りのなかで顕在化したり不可視になったりする。文脈の歴史性や行為そのものが、今直接関わっていない他の文脈のそれらと独立するのではなく、むしろ密接にかかわりあって構成される。それによって共同体が歴史的に維持している規範が共同体の成員がいなくなる過程を含め、文化的に継承されていく。これら一連の時制を貫く学習環境デザインを記述し、学習事象を掘み出すことは、大学教育にいかなる示唆をもたらすだろうか。

第一に一般に加齢と共に参入―離脱が定められている環境下で、複数学年の参加者が一定期間交

流しながら、比較的短い期間のなかで、交替・移動していく特性をもつフィールドに対し、一定の見方を提供できると考えられる。例えば学士課程教育の一環としての卒業研究教育におけるゼミを一つの共同体と見立てるなら、ゆるやかに成員の入れ替えが生じている。このようなゆるやかに成員交代する環境のもとで生じる学習について、時間軸を捨象せず、具体的に検討する視点へと活かすことができる。あるいはゼミに限らず、初年次教育や初年次教育から専門演習等の専門教育への移行 (transition) において生じる共同体の学習では、ズレをむしろスプリングボードと捉える学習として描写できる可能性を拓く。本研究が提示した理論的な視座からみれば、そこで生じているズレを伴う移行の側面について、成員の語りと学習とを関係づけながら、共同体に参加する学生の学習過程についての示唆が得られる可能性がある。

6.2. 今後の課題

最後に今後の課題を述べる。本研究は状況的学習の見方を踏まえて学習を扱ったものとは言えるが、主にメンバーシップや成員性に焦点を絞って検討されたものである。本来相互に関係づけられて分析されるべき課題遂行や個人のアイデンティティ、あるいは指導教員の関係などとの関連の分析も必要であろう (伏木田, 2021)。学士課程教育の一環としての卒業研究ゼミを経験する学生の学びの実際や学部が掲げるディプロマ・ポリシーとの関係など、今日的な高等教育政策の文脈を踏まえたかたちでの、学習成果との関連に踏み込んだ分析や議論も期待される。

註

¹ ここでの規範は、普遍的な規則といった構造主義的な意味合いを含めたものでないことを付記する。

参考文献

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor and Francis.

- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- M・コール 天野清訳 (2002) 『文化心理学—発達、認知、活動への文化・歴史的アプローチ—』新曜社.
- 伏木田稚子 (2021) 『ゼミナールにおける汎用的技能の習得—探究に基づく共同体的な学習環境の価値—』風間書房.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書.
- Matusov, E., & Rogoff, B. (2002). Newcomers and Old - Timers: Educational Philosophies - in - Action of Parent Volunteers in a Community of Learners School. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(4), 415-440.
- 中根千枝 (1967) 『タテ社会の人間関係』講談社.
- Orr, J.E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture. In D. Middleton, & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering*, pp.169-189. London: Sage Publication.
- Prichard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom Constructivism and social learning*, London: Routledge. A・プリチャード, J・ウーラード 田中俊也訳 (2017) 『アクティブラーニングのための心理学—教室実践を支える構成主義と社会的学習理論—』北大路書房.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*, Oxford: Oxford University Press.
- B・ロゴフ 當眞千賀子訳 (2006) 『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティー』新曜社.
- 佐藤秀夫 (2005) 『教育の文化史<2> 学校の文化』阿吽社.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*, New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stone, C.A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 344-364.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach personality*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*, Doctoral dissertation, University of California, Irvine.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- 山田嘉徳 (2019) 『大学卒業研究ゼミの質的研究—先輩・後輩関係がつくる学びの文化への状況的学習論からのアプローチ—』ナカニシヤ出版.

謝辞

本研究にご協力いただいた学生の皆様ならびにゼミ担当教員の T 先生に深く感謝申し上げます。

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 (16)
ーナラティブ・ライティングにはナラティブ・アプローチをー
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #16:
Narrative Approach for Narrative Writing

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

筆者の担当科目ではレポートライティングを授業のコンテンツとはしていない。客観性や形式が優先され、「自分」が排除されるレポートは書き手との間に関係性を見出せず、執筆作業を我が事として捉えられないからである。「自分」を物語ること、これこそが作文に対する苦手意識を克服するために必要な作業である。この考えに基づき、自らのうちに物語の種子があることを知り、再生産的構想力を駆使して物語を編むナラティブ・ライティングを実践したところ、数多くの名作を学生は生み出した。しかしコロナ禍期におけるオンライン授業では作品のクオリティは著しく低下した。それを克服すべく集団添削を導入したが奏功せず、添削そのものの意義を疑わざるを得なくなった。そこで採り入れたのがナラティブ・アプローチである。書き手（学生）と読み手（教師・他の学生）が作品について対等に語り合って相互の理解を深める方法は一定の成果をもたらした。

キーワード ナラティブ・ライティング、再生産的構想力、ナラティブ・アプローチ / Narrative Writing, Reproductive Imagination, Narrative Approach

1. 文章力育成の授業を巡る状況を概観する

1.1. 関西大学における文章力育成科目

2008 年に着任してから文章力の育成を目指す科目を担当している。一つは初年次学生対象の「スタディスキルゼミ」に属する「文章力をみがく」、他の一つは二年生以上を対象とする「共通教養ゼミ」に属する「文章の達人を目指す」である。両科目ともカリキュラム再編成に伴い、前者はプロジェクト学習 1「文章力をみがこう！ー自分を磨く作文プロジェクトー」、後者はプロジェクト学習 2「文章の達人をめざして」と名称が変更されたが、科目のコンセプトは開設当時から変わらず継続している。

関西大学の全学共通教育においては、2024 年度時点で文章力養成に関する科目が 16 件開講されている。うちスタディスキルゼミが 14 科目（科

目担当者 8 名）、プロジェクト学習 1（自分を磨く作文プロジェクト）が 1 科目（同 1 名）、プロジェクト学習 2（文章の達人を目指して）が 1 科目（同 1 名）である。このうちシラバスの中でレポートライティングに言及しているのはスタディスキルゼミ担当のうち 2 名のみであるが、これを含め、いずれの科目もレポート作成を主要なねらいとしているわけではない。その中から「科目のねらい」の一部を以下に二例抜粋する。

「自分の考えを日本語で適切に表現して、相手に伝える能力を身に付けることを目的とします。文章作成を中心とする実践によって授業を進めていきます。現代社会では、文化圏の異なる人や年代の異なる人、さらには自分とは異なる考えを持つ人ともコミュニケーションをとることが求められます。社会をより良く生きるために必要なコミュ

ニケーション能力としての日本語運用能力を身につけましょう」

「日本語の文章を読解したり、自分の考えを日本語で表現して相手に伝えたりする能力（リテラシー）は、大学での学びにおいてはもちろんのこと、社会生活全般において必要不可欠の能力です。しかし、最近では、大学生の日本語能力の低下が指摘されていることも事実です。「文章力をみがく」の授業では、この最も基本的な能力である日本語での読み書き能力を演習形式で実践的に訓練していきます」（下線は引用者）

下線を付した箇所から読み取れるように、関西大学の全学共通教育においては、レポートライティングに特化した授業は実践されておらず、社会人基礎力として文章力を磨くことに重点を置いていることがわかる¹⁾。

1.2. 大学教育学会年次大会の自由研究発表

他大学における文章力の養成をめぐる状況については、大学教育学会の自由研究発表を参考にすることができる。

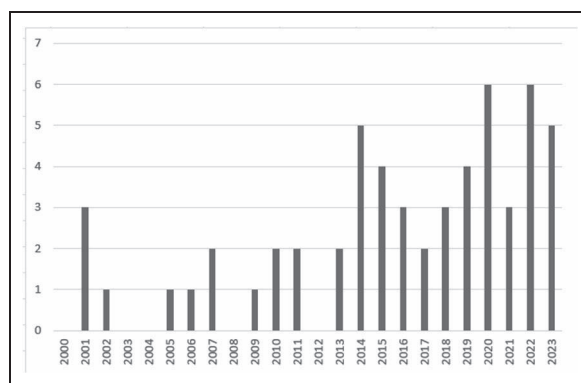


図1 ライティングに関する発表件数の推移
(大学教育学会年次大会)

2000 年以降の大学教育学会の年次大会で文章力育成（ライティング）に関する報告は、2023 年度までに累計で少なくとも 56 件が発表されている²⁾。年度によって発表件数にばらつきがあるが、ライティングに関する報告部会が初めて開設された 2014 年度以降は安定的に一定数の報告がなされている。ライティングに関する部会が設けられ

たのは、2014、2015、2020、2022、2023 の各年度であるが、これらの 5 年度だけで 24 年間の累計件数の 46%を占める 26 件の発表がなされている（図1参照）。

最近ではレポートライティングが最も重要なテーマの一つとなっており、その指導方法や評価方法、レポートタイプ（論証の型）の分類、レポート作成プロセスの定量化、あるいは剽窃防止策などが取り上げられることが多い。他方、「書く技量の過小な自己評価」（渡辺、2007）や「文章産出困難感」（富永他、2013）に象徴される、学生の作文に対する苦手意識が取り上げられることはなくなった。学生の多くは高等学校を卒業するまでに作文が嫌いになったり、これに対する苦手意識を持つようになったりしているが、そのことが等閑視されているといってよい。そこには、作文が苦手であっても、しかるべき指導をすれば誰もが正しいレポートを書くことができる、すなわち文章表現力の低下をテクニカルな側面から解決できることが前提とされていると考えられる。

筆者はレポートライティングのリテラシーを身につける前に、作文を嫌う感情や、これに対する苦手意識を克服する必要があると考えているので、上記の前提には違和感を覚える。苦手意識を克服するためには、その原因を知っておかなければならない。

この点に関して注目すべきは「パーソナル・ライティング」を重要視する谷（2014、2015、2016）である。書くという行為の意味を自由に自分の感情や考えを表出することによる気づきにあるとする谷の考え方、スタンスに理解を示す学会員は、当初、あまり多くなかった。学会発表では「そのようなことをして正しいレポートが書けるようになるのか」という批判が相次いだが、そのことに強い異論をはさんだことがある³⁾。学生が自分の思うように文章を綴ることができず、苦手意識を持ってしまうのは「＜自己＞と＜世界＞にまたがる認識の起点としての＜私＞がうまく機能していないから」（谷、2015）という考え方は、谷自身の実践報告によって明らかにされたように、多くの

学生にとって救いとなっており、文章力育成を目指す科目を担当する教師が大いに参考すべきことである。

2. 添削から創作へ—苦手意識の克服を目指す—

筆者は、文章力育成科目の担当当初から、ともすれば型やフォーマットばかりを優先するレポートライティングを授業の内容から外すことにしている。文章力の未熟なること、あるいはその低下の原因を知ることを優先すべきであって、そのことを確認せぬままテクニカルな指導で正しいレポートの書き方が取得できるという考え方に首肯できなかったからである。

レポートを正しく作成することができないのは、レポートライティングに関わる約束事を十分に知らないからではあるが、それ以前に、文章を書くことに対する苦手意識が分厚く高い壁として存在していることに思いを馳せなければならない。以下に、学生が綴った文章の一部を引用する。

『「里穂（仮名）の作文は悪くはないけれど、つまらない。」中学受験の作文課題対策の際に私が書いた作文を読んだ塾の先生の感想が、今でも強く印象に残っている。（後略）』

このことがきっかけとなって学生は作文に対する苦手意識を持つようになったと、この後に綴っている。受験対策の作文や小論文の指導では、高得点を目指す指導というよりは減点されないための指導がなされ、そこに「自分」を表現することは戒められることが多い。

小論文に限らず、レポートライティングにおいても、どの一文にもアイデアを盛り込み、それを適切な長さで表現することが求められ (Calfoglou, 2019)、客観性が重んじられ、形式が優先され、「自分 identity」は排除されるものであり (Hyland, 2005; Lillis, 1997)、それがためにレポートと自分との間に関係性を見出せず、執筆作業にも、書き表したもののにも愛着を感じられなくなりがちである (Ivanić, 1998; Tang & John, 1999)。

「自分」を出さないようにしながら綴る文章に面白さを感じるのは難しい。自分を抑制して文

章を書いていくうちに、面白みのない文章しか書けない自分の作文力を低く評価し、苦手意識を強く持つに至った学生の存在を看過してはならないのである。

このような学生に対して、教師が提示するフォーマットやマニュアルにしたがってレポートを書くように指導するのは、学生の表現欲求を一定程度、抑制することにほかならず、その結果、「綺麗に刈り取って整理された文章」(尾崎, 2024)ばかりが提出されることになりかねない。さらに、教師がフォーマットやマニュアルを用意し、それに基づいて添削を施すのは紛れもない「教師主導のパラダイム teacher-dominated paradigm」であり、それは作文という学生の知的探検を阻む危険を伴うものである (Zamel, 1987)。

大切なのは作文に対する苦手意識を克服し、文章を書くことに楽しみ (fun and exciting) を見出すことである (Damashek, 2003)。苦手意識を克服し、文章を綴ることに楽しみを見出すことができるようになれば、一定の約束事を遵守して作成するレポートは、テーマが与えられているだけに書きづらいものではないということに、やがて学生は気付くようになる。そうであるならばレポートの書き方を指南するのではなく、どのようなスタイルの文章であっても、それを生涯に亘って楽しく綴ることができるというメンタリティを育むことこそが肝要ではないか、そのように考え、

“Lifelong active writer”を目指すコンテンツや方法を模索することにした。

英会話のハウツーを知っていても知人との会話を楽しめるわけではない。如何に話すかを知っていても何を話すか (話したいか) を持っていなければ、それは成立しないからである。同様に、作文のハウツーに拘泥しては自分の中にある「書きたいこと・表現したいこと」に気づいたり、それを表現したりすることはできない。つまり

“How to write”ではなく“What to write”に重きを置き、テーマやフォーマットで学生の作文に制限をかけることなく、自由に「物語」を創作してもらうことが、様々な呪縛から自己を解放し、苦

手意識を克服（というよりは超越）するために不可欠なのである。

このような考えに基づき、教師がフォーマットやマニュアルにしたがって作品を添削することを封印し、学生が自己のうちにある書くべきもの・書きたいことを今までにないかたちの文章として創作すること、それを科目のコンセプトにしたのである⁴。

3. ナラティブ・ライティングの展開

3.1. ナラティブ・ライティングとは

発掘した「書くべきこと・書きたいこと (What to write)」を創作として綴るものを「物語」と表現したが、それは狭く“story”の意味に限定されるものではない。

創作に必要なのは、自分がこれまでに触れてきたこと、見聞きしたこと、思考や想像を巡らせたもの、あるいは読書体験などをもとに新しい物語を構築する力である。筆者は折りに触れては「想像は再生産的である」と学生に伝えている。どんなに斬新に見えるアイデアやプロットであっても、それは自身の経験の何処かに根差しているものであり、それまでたまたま作文の俎上に載らなかっただけのものである。この筆者の考えに最も近いと考えられるのがカントの「再生産的構想力 *reproduktive Einbildungskraft* (*reproductive imagination*)」である⁵。自らの経験の中に作品の種子が存することを多くの学生は、通常、意識することがない。しかし自らの経験に基づいて新たな物語を編むという体験を積み重ねることによって、作品の種子の存在に気付き、さらに日常生活にその発見の機会があることを意識できるようになる。すなわち、再生産的構想力を駆使することによって、「自分の内面で何が息づいているか」

(What's alive in me?) を発見し、それに言葉を与えることによって、自己の内面に確かに存在するものやことを表現することができるようになっていくのである (Rosenberg, 2005)。これが筆者の目指す作文の苦手意識を克服するためのナラティブ・ライティング (Narrative Writing)、すな

わち「物語の創作」の授業の要諦である。

3.2. ナラティブ・ライティングのための仕掛け

自らのうちに息づくものに気づくためには、自分の経験の中から発見したものを表現するフレームワークが用意されていなければならない。全くの白紙に自由に書くように促すだけでは、学生は経験の中から何を選択すればよいのか、選択したものにどのような言葉を与え、言葉を与えられたことやものの間にどのような関係を構想すればよいのかを把握することができず、経験の森の中で迷うばかりである。それではナラティブ・ライティングは奏功しない。そこで以下のような仕掛けを施すことにしている（ここに列記するものの中には、既に三浦 (2022) に示したものも含まれる）。

初回には向田邦子のエッセイ「字のないはがき」を素材として取り上げ、“How to write” よりも “What to write” が大切であるが、さらに達意の文章を目指すのなら “What not to write” を意識することが何より肝要であることを伝える。

“What to write” は自己の経験の中に作品の種子を発見するための考え方であり、“What not to write” はそのようにして選んだ種子の周辺の何に言葉を与え、何に与えないかの選択に関わる考え方である。以上を示したのち、無題の作文を課題とする。高等学校を卒業するまでテーマを与えられた作文や小論文に慣れ親しんできた学生は、何から着手すればよいのか大いに迷うが、やがてそれが “What to write” を探す旅の第一歩であることに思い当たり、それぞれが自分の経験について綴った作品を提出する。もちろん、この段階では経験の選択や、その配置、あるいは経験に与える言葉は精練されてはいないが、与えられた課題に対して借り物の言葉で応じていた小論文の執筆とは違う体験ができたことを学生は次第に認識できるようになる。

初回の作品の全てに対して学生のみならず、LAと教師も必ず感想やコメントを付すことにしている。それを次回（第三回目）の授業で公表し、ここに読者が誕生したということを学生に伝える。

作品は読まれるという行為によって初めてその価値を持つとする受容美学理論 (Iser, 1976) の概要を紹介し、作品とはすなわち読者との対話の可能性をつくりだすものであること、端的に言えば文章を編む作業はコミュニケーションにはかならないことを伝える。そのうえで達意の文章を編むことを目指すのならば、あらかじめ期待を抱いて読む読者の「期待の地平線を破壊してゆく」(Jauss, 1970) 創作活動が求められることも併せて伝える。なお、ここにいう「読者」には数年後の自分も含まれる。筆者の観察では、フォーマットやマニュアルに頼らないことに加えて、創造的に破壊していくことを推奨するスタンスは学生を大いに刺激するようである。

授業では執筆作業やその作品に傾注するのみならず、言葉に対する意識を高めてほしいと願い、簡単なゲームやクイズも用意している。例えば「花の終わり」の表現が花によって異なることについて、身近な例を引き合いに出して気づいてもらう。ほとんどの学生は「桜散る」や「椿落ちる」は知っているが、梅や牡丹、菊、紫陽花などについては知らない。しかし、それぞれの花の終わりを思い起こしながら、それにふさわしい表現を考えてもらおうと、「牡丹崩れる」や「朝顔しぼむ」には思い当たる。ちなみに、菊は舞う、紫陽花はしおれる、李ははだれる、冬柳は吹雪くと表現する。春夏秋冬それぞれに色を付けてみることを提案すると、思いのままに桃色、橙色などを口にするが、「青春・朱夏」と示すと、ほとんどの学生が古代中国の五行思想に思い当たり、「白秋・玄冬」と続ける。続いて「山」を使った四季の表現を問うと、冬が「山眠る」ことには思いあたる。「山嗤う」「山滴る」「山粧う」を思いつけなくて落胆する学生がいるが、身近な事象にも豊かな表現があることを知るよい機会にはなっているようである。

再生産的構想力を豊かにするために、各々の経験の中に、相互に強いつながりのないものを発見し、そこに新しい関係性を見出すという試みも実践している。経験した時期や場所が異なっても、経験者はいずれも「自分」であるので、相互

に関連がないように見えるものであっても、それを繋げることに無理はないはずである。そのエチュードとして採り入れているのが「ファンタジーの文法」(Rodari, 1973) である。学生に色の異なる付箋紙を二種類配り、それぞれに異なる単語を書いてもらう。同じ色の付箋紙をそれぞれ別の袋に集め、シャッフルしたのち、二つの袋から一枚ずつ取り出して単語の組み合わせを作る。その組み合わせの中から自分が書きたいものを選び、二つの単語あるいはそれを彷彿とさせるものが登場する物語を編む。ここにいうファンタジーとは「二つの異なった概念を持つ言葉を結びつける際に必要とされる『創造的想像力』の発露」である。先の Rodari の言葉を借用するならば「ことばは日常の意味で取り上げられるものではなく、日常的に果たしていることばの鎖から解き放されるものである。言葉は互いに《引き離され》、《流浪させられ》、まだ見たこともない異郷の空でぶつけ合わされるのである。こうすることによって、ひとつの物語を生み出すよりよい条件があたえられる」

このことを身近な素材によって実体験するのが「ファンタジーの文法」の目的である。換言すると、二つの異なる概念を結びつける「異化(ストラニアメント)効果」を体験し、それを作品へと昇華させていくプロセスを実感することがこのワークのねらいである。新しい作品の執筆に行き詰まったときに、このような発想をヒントにすると思いもよらない物語が誕生するということを学生は経験を通して学んでいく。

言葉に対する意識やセンスを保ち続けてほしいと願っているので、ワークやクイズとは別に、時間を見つけては辞書の頁を繰ることを勧めている。とはいえ、ただ漫然と頁をめくるのでは楽しみに欠けるので、自分の知らない単語に出会ったら、その単語から「恋」に関わるショートストーリーを編むように提案している。これは小山(2009)よりヒントを得たワークである。筆者が想定していた以上に学生はワークの意味を深く理解し、数多の名作品を紡ぎ出している。以下にこのワークで編み出された作品を一例紹介する。

『湮没 いんぼつ』

“一緒にいて楽しい”の上には、「気を遣わなくていいから」がつく。

“いい人”の上には「どうでも」がつく。

“優しい”の上には「みんなに」がつく。

それってつまりは特別じゃないって話でしょ。

【湮没】すっかりうずもれて見えなくなること。

3.3. ナラティブ・ライティングの更なる仕掛け

授業コンテンツで最も難しいのは“*What not to write*”をどのように伝え、体験してもらうかである。心情を描かず、風景や状況を描写することによって詠み手の気持ちに読者を誘う俳句には、そのエッセンスが凝縮されている。とはいえ、俳句を題材とした授業実践は筆者の手には余る。これに十四文字を加えた短歌は歌人の三枝昂之によれば「人の体温に一番近い詩型」とされるが、ここには感情表現の許される余地がある。今後は授業に採り入れることを考えている。今回は、この双方をにらみながら、遊びの要素も必要と考えて、石川県輪島市に伝わる言葉遊び「段駄羅」を採り入れた。段駄羅とは、「五・七・五」の中七を掛け言葉にして前の「五・七」と後の「七・五」で異なる風景を描写する二十四文字（五・七・七・五）の短詩型文芸である（木村、2022）。能登地震が発生した今年から採り入れたが、輪島市発祥の文化に学生は大いに興味を示してくれた。

この取組には、自己表現をするためのフレームワークを一定規模の文章に限らないようにするというねらいがある。このように、学生にはできるだけ多様なフレームワークを示すことをこころがけている。

空の色 藍ね、暗いね。アイネクライネ よるのうた
あなたって 無知蒙昧ね ムチも上手いね
アメも欲し

「はかりきれない世界の単位」（米澤、2017）には、想像も及ばない単位がいくつも掲載されている。そのうちのいくつかは、単位の出自が示されていない。そこでこれもフレームワークの一つとするチャンスであると捉え、単位の出自をそれぞれに創案するワークを採り入れることにした。前々年度より「16人の市民が足を並べたときの、そのかかとからつま先までの足の長さの合計」というドイツのローカルな長さの単位「ルーテruthe」をテーマとしているが、実に多様で興味深い作品が提出されている。すなわち、学生が自由に自分の思考や思い付きに言葉を与え、物語として構成することに成功しているということである。このワークをおこなう時期には、どの学生も再生産的構想力の輪郭を捉え、その実践に躊躇することがなくなっていると考えられる。

自分の中にある物語の種子に気づくためには、そしてそれを物語として編み、作品としていくためには、「思い込み（スキーマ）」から解放されることも必要である。スキーマに縛られていると新しい発想が生まれにくくなってしまうからである。このことを実感してもらうために、ドヴォルザークの交響曲第9番「新世界より」の第二楽章のイントロダクション部分と宮澤賢治の詩を用いることにしている。この第二楽章は、ニューヨーク国民音楽院でドヴォルザークの同僚だったW.A. フィッシャーが後（1922年）に歌詞をつけて歌曲「Goin' Home」として発表している。ちなみに日本では堀内敬三氏が1946年にその歌曲を「家路」として翻訳している。第二楽章のイントロ部分だけでは、その曲がお馴染みの「家路」につながるメロディであることに誰も気づかない。このイントロ部分を聴いて一日のどの時間帯がイメージされるかを問うと、圧倒的に「朝」と答える者が多い。その後にイントロに続くメロディを聴かせると、全員が自分たちの判断が間違っていたと思い込む。下校時あるいはキャンプファイヤの時に聞いたり、歌ったりした経験から、この曲に「夕刻」「夜」を感じ取る者が多いからである。ところが、原曲の「新世界より」では、第一楽章が新世界に

向けた旅の準備、第二楽章は新世界に向けた朝の旅立ち、第三楽章は新世界での開墾、第四楽章は新世界に敷かれたレールの上を蒸気機関車が力強く走る様子を描いたものになっている。第二楽章のイントロ部分では極めて見事に朝をイメージさせるメロディが奏でられるが、これに続くメロディから「家路」を想起し、これを夕刻あるいは夜の曲だと思い込んでしまうのである。ところで宮澤賢治は堀内氏が翻訳するまえに、この曲を聴いて「種山ヶ原」という詩を作っている。「まっ青に朝日が融けて」から始まるこの詩は明らかに朝を描いたものである。ドヴォルザークのコンセプトは国を越えて賢治に伝わり、時を越えて学生たちにも確かに伝わったのである。このワークを通じて、自らの内にある「思い込み」に気づき、それから自由になることの大切さを伝えることにしている。

セメスターの終盤はペアワークをおこなう。まずは学生全員で、こんな場所に、そんな物が落ちていたら、あるいは捨てられていたら、もしくは置きっぱなしにされていたら不思議だと思われる「場所と物」の組み合わせを考える。生成系 AI にも、その組み合わせを考えさせたが、学生が思いついたものの方が圧倒的に面白かったので、「あなたたちの構想力は AI をはるかに凌いでいる」と学生に伝えた。学生はその組み合わせの中から一つを選び、作中人物が「こんなところに・そんなものが」なぜ、あるのかについて、その理由や経緯、背景などを想像する物語（想像編）を編む。さらに上とは別の一つを選んで「かくかくしかじかの事情があって、こんな場所に、そんな物を自分は（あるいは誰かが）置いた・捨てた・落とした」という「事実編」を物語として綴る。同じ組み合わせにおいて想像編・事実編それぞれを担当する学生は、場所とアイテムの詳細についてのみ打ち合わせを重ね、ストーリーについては完成するまで相手に知らせないというルールのもと、それぞれに自由に物語を創作する。すべての作品が出揃ったところで、全作品を包み込む大きなフレームワークを全員で考え、それぞれの作品の位置

づけや相互関係を話し合いのうえで設定していく。最終段階では、再生産的構想力が遺憾なく発揮され、全体として大きな物語が紡がれるのである。

4. 浮上した添削の必要と失敗

上記の複数の仕掛けのおかげで、学生はナラティブ・ライティングのアプローチを新鮮に感じ、作文を苦痛に思わなくなり、作業を楽しみながら、いくつものすぐれた作品を編むことができるようになった。ところがコロナ禍のためにオンライン授業が実施されるようになってから、提出される作品のクオリティがひどく劣悪なものになった。特にオンライン授業開始二年目の出来栄えが甚だしく悪かった。誤字脱字はもとより、「てにをは」を正しく扱えず、語彙は極めて貧弱であり、主部と述部が対応していないといった、まるで小学生以下のレベルのものが次々と提出された。その惨状については三浦（2022）に詳しい。その都度、どこに誤りがあるのかを指摘し、再提出を求めたが、指摘された箇所が修正されていないばかりか、まったく別の作品が提出されることもしばしばであった。

修正を必要とする箇所は、文章の構成や言葉の選択といったレベルには程遠いものばかりだったが、かといって文章力を磨くための授業を正しい「てにをは」の使い方、正しい句読点の打ち方、主語と述語を対応させるように注意を促すことなどに終始したくはなかった。そこで已むに已まれず、封印していた添削を始めることにした。

添削に当たっては、毎回の提出作品に対して修正した方がよい箇所と、その理由、ならびに書き直しの例を複数個示して返却することにした。但し、修正すべき箇所のすべてを例示しないようにした。それは修正すべき箇所を学生自身で発見してほしかったからである。それが推敲の習慣につながるとも考えた。しかし、学生の反応はすこぶる悪かった。学生のほぼ全員が添削を受けた経験がなく、添削されたものをどのように受け止めればよいのかが分からなかったのかもしれないというのが当初の筆者の印象である。

添削を受けた経験がない者にとっては、初めて朱を入れられることは、それが作品に対する修正の必要を示すにとどまるにもかかわらず、作品を、ひいてはその作者を否定するものと受け取られるのかもしれない。そのことを懸念して、否定的な言葉を一切用いず、可能な限り丁寧な添削を心がけたが、先述したように、修正すべき箇所は一切手を加えないまま再提出を繰り返す学生や、前回提出したものとは全く異なるものを作品として提出する学生が後を絶たなかった。「推敲」するようにと、再三再四、呼びかけたが、どれ一つとして推敲の跡がみられるものはなかった。

学生は、推敲の意味を知らない、もしくは推敲の経験を持たないのかもしれない、そのように考えて、まずは自分のものした文章ではなく、他の誰か（オンライン授業一年目の学生）が書いた文章に誤りや修正すべき箇所を探すエチュードと、日本語に丁寧に接するためのエチュードを考案し、実施することにした。

前者には「添削教室」のタイトルをつけ、LMSで10回分の教材を用意した。この教室では、添削を必要とする文章を課題として提示し、学生に添削をしてもらう。それぞれの添削結果を学生全員が共有し、自分の気づかなかった添削必要箇所があることを認識できるように、学生による添削結果を整理したものをLMSに掲載した。自分達の著した作品ではないので相互添削には該当しないが、共同作業によって自分では気づかないことを他者の指摘によって知るという集団添削（collaborative correction）の効果を期待したのである。しかし、間違った「てにをは」でさえも、添削の対象としない学生が多く、この試みは奏功しなかった。Zoomでつながっていても、学生はそれぞれ自宅で作業をしているので、「共同作業」の認識を持つことができなかったことも、その一因であるかもしれない。

後者については、慶應義塾大学の文学部では入学試験に国語を課さない理由を説明したのち、簡単な英語の短文を「日本人なら、どのように表現するか」ということを念頭に置いて和訳する課題

を提示することにした。普遍性のある英文を探したところ、比較的、著名な者による名文を提供することになったためか、その翻訳文をインターネットで探したり、翻訳アプリにかけたりした結果が提出されること、こちらもしばしばであった。つまり、推敲や添削の経験や習慣を目指した取り組みは、ことごとく失敗したのである。

失敗については、どこに原因があるのか、それを見つけ出し、次に失敗を繰り返さないように対策を工夫しなければならない。従来のナラティブ・ライティングが奏功したのは、面接授業のため意思疎通が十分にはかられたこと、当初は手書きであったものが、後に全員がPCを使って作品を編むようになったとはいえ、授業時間中に作品を完成させてもらうようにしていたことが理由として考えられる。オンライン授業になってからは、意思疎通が十分にはなされなかったし、作品がPCではなく、スマートフォンで作成されるようになったことが、書き上げたものを見直す作業を怠り、PCで編集された添削案を読み取らないことにつながったと考えられる。要するに、学生は添削内容を読んではいなかったということである。この段階では、添削を継続するか否かは、当該学生の作品の出来如何によると考えており、オンライン授業実施前の「添削を封印する」教育実践、「添削から創作へ」と文章力育成の軸をシフトすることを第一義に考えることができずにいた。

5. 対話法（narrative approach）の導入

「添削から創作へ」を第一義に考えることができなかったのは、クオリティを判断する以前に日本語が間違っている作品が次年度以降も多数提出されるかもしれないとおそれていたからである。着任してからの十年余は、そのことなど微塵も考えることなくナラティブ・ライティングを実践してきたにもかかわらず、その成果を忘れたのは、筆者自身に添削者としての視点、姿勢が身に沁みついてしまったからである。そのことに思い当たり、初心に帰ろうとはしたものの、誤りを指摘する必要が消えるわけではないので、一計を案じる

必要が生じた。

海外では、学生の作文指導においてすべての誤りを正す「添削 correcting」の方法が敬遠されるようになったり (Damashek, 2003)、文章の誤りを指摘して批判するよりは、書く意欲を尊重し、教師が間違いの発見ではなく、作品の内容に興味関心を深く示すアプローチが評価されるようになったりするなど (Vengadasamy, 2002)、作文指導に教育的配慮が必要であることが強調されるようになっていく。相互添削や集団添削など、添削作業に共同作業という工夫を施したとしても、添削の「誤りを発見し、それを正す」という性質を払拭することはできない。「問題を発見し、それを正す」という作業は、添削者 (I) と被添削者 (You) との間に、“I’m OK, you’re not OK.”という関係、換言すると、望ましくないライフポジション (Berne, 1961) を生み出すことになる。そのような状態では、心理的安全性やアサーティブな関係が担保されないため、学生が文章を書くことを楽しいと感じることはできず、教育効果は望むべくもない。

以上に鑑み、“I’m OK, you’re OK.”のライフポジションと心理的安全性を確保するために対話法、すなわちナラティブ・アプローチ (Narrative Approach) を採用することにした。

ナラティブ・アプローチとは、相手の語る物語を通して解決法を見出していくアプローチ方法で、臨床心理学やソーシャルワークの分野で実践されているものである。それらの分野では上記の「相手」は「患者」と記されることが多いが、この「相手」を「書き手」に置き換えると、「書き手の語る言葉に耳を傾ける」ことが教師に求められるスタンスであることが明らかになる。

さはさりながら、教師は書き手の言葉に耳を傾ける聴き手になる前に、読み手になる (teacher as reader) 必要がある (Damashek, 2003)。その場合、編集者や校正者としての役割は自ら帯びないようにする。学生が書き手としての、教師が読み手としての役割を保てば、そこにはフラットな関係が築かれ、生産的な対話が生じる。この対話に

よって、読み手にも、書き手にも新たな発見が生まれ得る。編集者や校正者の役割を帯びない読み手は、書き手の気づきを促すだけで、よりよい作品を編むための支援はしない。書き手が自らの気づきをもとに、編集者、校正者としての役割を我がものとして見出すことこそが、よりよい作品を編むための解決方法となるのである。荒井 (2014) の言葉を借りるならば、それは「＜支援＞しない支援の方法」に該当する。

以上を踏まえ、授業が面接形式に戻ってからは、学生が書いた作品について、授業中に「書き手」と対話することにした。当初は学生に対して書き換えの選択肢を可能な限り数多く示したくなりもしたが、書き手自身が選択肢を発見しなければ、この新しいアプローチの意味がなくなってしまう。そこで、書き手である学生に、何故、この言葉を選んだのか、じっくりと語ってもらうことにした。この対話を通して、書き手は課題や問題を発見することができるのである。これに続いて、他の言葉や表現、あるいは構成を思いついたかどうかを尋ねる。書き手の内省を促す質問を投げかけると、先ほどとは異なる言葉や表現の可能性に気付くことが、しばしばある。当初には思いつかなかったという意味で「ユニークなこたえ」のあることに気付くことができるのである。その際、最初に書いたものが間違いであり、対話を通して気づいたことが正しいという考えは徹底してこれを排し、あくまで他者とのやりとりを通じて「自分の内面に何が息づいているのか」を発見するというスタンスを守ることが肝要である。読み手は、聞き手との対話、ひいては多くの読者との会話を通じて、多様な視点のあることに気付く、それを採り入れることによって新たな物語 (alternative story) が編まれていくのである。教師が目指すのはあくまで「対話」であるので、決して指導にならないように心がけた。この「対話」には LA も積極的に参加し、教師が指導をしてしまわないように、適宜、注意を促してもらった。

ところで、文字で伝えた添削内容は、それを受け取った時に読まれるとは限らない。時間を置け

ば置くほど添削をしてもらったという印象が薄くなり、ついには十分に目を通さなくなるとは、筆者の学生時代の経験から十分に予想できることであった。そのことを想起し、文字ではなく音声でのやりとりを尊重したいという意図を学生に伝えた。さらに作文の“The Best”は神様の手帖にのみ記されている、私たちにできるのは“The Better”を探すことである、したがって教師が書き直しの例を示すことがあったとしても、それを最善だとは思わないでほしい、もっとよい単語や表現が他の学生やLAから示されることがあるのだと考えてほしいという願いも伝えた。

当初は、自分の作品について口頭であれこれと尋ねられることに抵抗があるかと危惧していたが、回を重ねるうちに、執筆者ではない他の学生からも言葉の選択肢や表現の代替案が出されるようになった。文字だけで添削されている時よりも、肉声でのやりとりを聞くことによって、何故、修正した方がよいのか、どのように修正するのがよりよいのかということを実感できるようになったと、最後の授業で多くの学生が伝えてくれた。

ナラティブ・ライティングにおけるナラティブ・アプローチとは、言うなれば「物語の物語」、「メイキング・オブ・物語」を書き手にも、読み手にも明らかにする営みであり、最後まで書き手が作品の責任を担う学びにつながるものである。一人一人の作品に、毎回、コメントを付し、さらに授業中に対話によって執筆の意図や言葉の選択などを確認する作業は、手間暇がかかり、効率的ではないように受け取られるかもしれないが、その効果は決して小さくはないことを強く伝えたい。

註

¹ アカデミックライティングに関する科目は全学共通科目としてではなく、学部の専門教育科目として9学部において開設されている。なお、関西大学においてはライティング・ラボがレポートライティングの指導に精力的に取り組んでいることを付言しておく。

² 大学教育学会のホームページにおいて、大会発

表要旨集録を閲覧できるが、2003、2004、2012の各年度は該当するpdfファイルを開くことができない。

³ 2014年に開催された大学教育学会第36回大会の「部会14 ライティング」において司会をつとめた筆者が文章を書くために必要な前提事項を丁寧に見つめ直し、捉え直すことが大切であると、谷会員の発表に批判を寄せた複数の会員に訴えた。

⁴ 「添削から創作へ」は2009年12月に開催された第2回関西大学FDフォーラムにおける筆者の報告タイトル「思考し 表現する学生を育てる～添削から創作へ～」からとったものである。

⁵ カントの再生産的構想力については細谷（2010）や廣松他（1998）を参照。

参考文献

- 荒井浩道（2014）『ナラティブ・ソーシャルワーカー “＜支援＞しない支援”の方法』新泉社。
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*, New York: Grove Press.
- Calfoglou, C. (2019). Academic writing: Conformity and beyond: A brief note. *Research papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 47-51. (<https://rpltl.eap.gr/images/2019/10-01-047-CALFOGLOU.pdf>), (2024.10.14).
- Damashek, R. (2003). Six Step Process to Helping Students Produce Quality Writing. *THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)*. (https://www.academia.edu/22294749/Six_Step_Process_to_Helping_Students_Produce_Quality_Writing), (2024.10.14).
- Gashout, M. A. S. (2014). Incorporating the facilitative feedback strategies together with the process approach to improve students' writing. *International Journal of Education and Research*, 2(10), 637-646.
- 廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末本文美士（1998）『岩波 哲

- 学・思想辞典』岩波書店。
- 細谷昌志 (2010) 『根源的構想力の論理』 創文社。
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second language Writing*, 16, 148-164.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*, Munich: Wilhelm Fink Verlag. W・イーザー 轡田収訳 (2005) 『行為としての読書 美的作用の理論』 岩波書店。
- Ivanić, R. (1998). *Writing and identity*, Amsterdam: John Benjamins.
- Jauss, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*, Berlin: Suhrkamp Verlag AG. H・R・ヤウス 轡田収訳 (2001) 『挑発としての文学史』 岩波現代文庫 学術 66.
- 木村功 (2022) 『不思議な日本語 段駄羅 言葉を変身させる楽しさ』 毎日新聞出版。
- 小山薫堂 (2009) 『恋する日本語』 幻冬舎文庫。
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions, *Study of higher Education*, 11, 182-199.
(<https://doi.org/10.1080/09500789708666727>), (2024.10.14).
- 三浦真琴 (2022) 「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 (13)」『関西大学高等教育研究』 13, 27-34.
- 尾崎世界観 (2024) 「文豪と「草」豊かな地へ旅」、伊藤比呂美著『森林通信 鷗外とベルリンに行く』(春陽堂書店) に対する書評、読売新聞、3月10日
(<https://www.yomiuri.co.jp/article-search/detail/20240310J1TYMAS1200010/%E6%A3%AE%E6%9E%97%E9%80%9A%E4%BF%A1%E3%80%80%E9%B4%8E%E5%A4%96%E3%81%A8%E3%83%99%E3%83%AB%E3%83%AA%E3%83%B3%E3%81%AB%E8%A1%8C%E3%81%8F/>) (2024年10月14日)
- Rodari, G. (1973 / 2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte inventare storie*, Einaudi Ragazzi. G・ロダーリ 窪田富男訳 (1990) 『ファンタジーの文法—物語創作法入門』 ちくま文庫。
- Rosenberg, M. B. (2005). *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, CA: Puddle Dancer Press. M・B・ローゼンバーク 今井麻希子・鈴木重子・安納献訳 (2021) 『「わかりあえない」を越える』 海土の風。
- Tang, R., & John, S. (1999). The T in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, 23-39.
- 谷美奈 (2014) 「初年次教育における「パーソナル・ライティング」導入の意義」『大学教育学会大会発表要旨集録』, 244-245.
- 谷美奈 (2015) 「書く」ことによる学びの主体形成：自己省察としての文章表現「パーソナル・ライティング」の実践を通して」『大学教育学会誌』 37 (1), 114-124.
- 谷美奈 (2016) 「自己形成史における物語とパーソナル・ライティング—「パーソナル・ライティング」を経験した大学卒業生への聞き取り調査から—」『大学教育学会大会発表要旨集録』, 96-97.
- 富永敦子・松村智恵・早坂昌子 (2013) 「レポート作成プロセスにおけるピア・レスポンスが学習者の文章産出困難感に与える影響」『大学教育学会大会発表要旨集録』, 262-263.
- Vengadasamy, R. (2002). Responding to Student Writing: Motivate, Not Criticise. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 2(1), no nombre.
(https://www.researchgate.net/publication/228765461_Responding_to_student_writing_motivate_not_criticise), (2024.10.14).
- 米澤敬 (2017) 『はかりきれない世界の単位』 創

元社.

Zamel, V. (1987). Recent Research on Writing
Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 21(4), 697-
715.

大学におけるアントレプレナーシップ教育の展開
—社会課題に関与し、新たな価値を生み出す精神をいかに育むか—
**Expanding Entrepreneurship Education in Universities: How to Foster a Spirit of
Engaging with Social Issues and Creating New Value**

山田剛史（関西大学教育推進部）

後藤耀（デロイトトーマツ）

家島明彦（大阪大学キャリアセンター）

富田佳奈（東京大学産学協創推進本部）

Tsuyoshi Yamada (Kansai University, Division for Promotion of Educational
Development)

Yo Goto (Deloitte Touche Tohmatsu LLC)

Akihiko Ieshima (Osaka University, Career Center)

Kana Tomita (The University of Tokyo, Division of University Corporate Relations)

要旨

本論文では、大学生を対象としたアントレプレナーシップ教育に関する3つの実践事例を通じて、その意義や展開方法、可能性について検討した。正解なき予測困難な時代（VUCA）と表現される現代において、山積する社会課題を自分ごと化し、失敗を恐れず挑戦する精神と課題解決に向けて行動する学生を育てることは、大学教育において緊急性の高いテーマの1つと言える。全国の大学生を対象に実施されたプログラムや関西圏の国公立大学において実施されたプログラムでの成果や課題を踏まえて、アントレプレナーシップの概念の精緻化や組織的に展開する上での障壁、教員の育成（FD）、学外との連携機能の強化、メンタリングの仕組みなど、様々な観点から検討すべき事項を整理・提示した。

キーワード 予測困難な時代、アントレプレナーシップ、大学教育、産学連携、効果検証 / **The Era of VUCA, Entrepreneurship, University Education, Industry-Academia Partnership, Evaluation of Effectiveness**

1. 問題意識

1.1. アントレプレナーシップが求められる社会的背景

近年、アントレプレナーシップへの注目が増している。その背景には、第1に、社会変化への対応がある。現代は正解なき予測困難な時代（VUCA）と称され、人口減少問題をはじめ、複雑な社会課題が山積している。第2に、日本型経営の衰退がある。年功序列や終身雇用といった伝統的なシステムが崩れ、成果主義や指示待ちではなく自発的な挑戦が求められる。第3に、技術革

新と消費者ニーズの多様化がある。産業構造の変化に伴い、AIやIoTなど新技術をいかした展開が急速に進んでいる。第4に、ビジネス市場のグローバル化がある。上述した背景の中で、より一層の国際競争力の高まりや市場拡大への対応が求められている。こうした急速な社会変化の中で、大学や大学生に求められる人材育成のあり方も変化する。既存の枠に囚われず、新たな価値を創造するべく行動できる精神（アントレプレナーシップ）の育成への期待が高まってきている。

1.2.アントレプレナーシップが求められる学生心性

こうした社会的要求の高まりに対して、現代の大学生にはどのような特徴がみられるか。デジタルネイティブと称される学生たちの社会との接点はスマートフォン等のデバイスを介して維持・形成されている。身体を動かさずとも、デバイス一つであらゆる欲求を叶えることができる。他方で、SNSを通じて大量の情報が流入し、日夜不安を煽る話題や誹謗中傷等に晒され、他人との間接的な交流に多くのエネルギーを消費することが余儀なくされている。そうした中で、将来や社会に対する不安や不満も高まり、諦めや自分ごと化の放棄、コスパやタイパへの志向が強まっていく。あらゆる物事が可視化（刻印づけ）される中で、極端に失敗を恐れたり、マジョリティに属し、はみ出さないようにしたりといった心性を持つようになる。挑戦を忌避させたり、失敗のリスクが高すぎたりと、これらの心性を助長するような現行の教育や社会のあり方にも変化が求められる。

日本財団が2018年から実施している18歳調査の第46回「国や社会に対する意識」（6カ国調査）において、日本は多くの項目で6カ国（日本、アメリカ、イギリス、中国、韓国、インド）中最

下位を示していた（日本財団、2023）（図1）。

1.3.アントレプレナーシップ教育とは

こうした社会変化・ニーズと学生心性の間にあるミスマッチを解消していくための手段の一つとして、アントレプレナーシップの育成が効果的と考える。なお、アントレプレナーシップと聞くと「起業家」の育成と認識されることが少なくない。しかし、文部科学省では、アントレプレナーシップを「様々な困難や変化に対し、与えられた環境のみならず自ら枠を超えて行動を起こし、新たな価値を生み出していく精神」と定義している。そして、アントレプレナーシップ教育は、「自ら社会課題を見つけ、課題解決に向かってチャレンジしたり、他者との協働により解決策を探求したりすることができる知識・能力・態度を身に付ける教育であり、起業家を育成するためのビジネス教育とは異なる」と言及している。前者は狭義の、後者は広義のアントレプレナーシップ教育と定義される。本研究では、広義の立場に立って事例を取り上げ検討を行う。

1.4.本研究の目的

上述した社会変化や学生心性を鑑み、一層必要

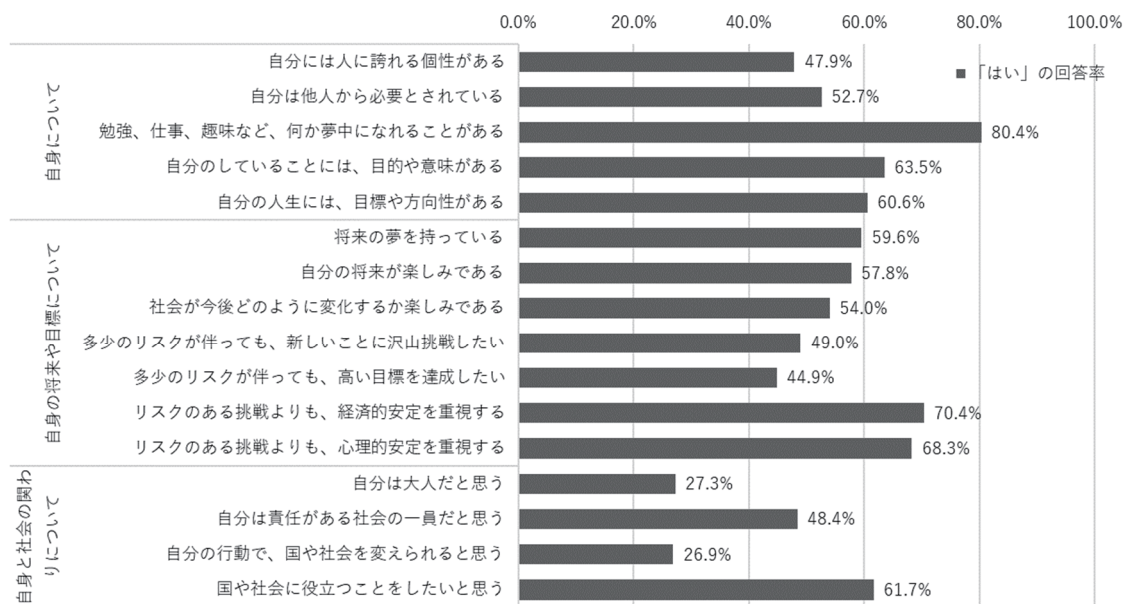


図1 自身や社会に対する意識について、6カ国中日本が最も低かった項目
(日本財団18歳調査報告書2023より筆者作成)

になるであろう大学におけるアントレプレナーシップ教育を、全国あるいは自大学でどのように普及・発展させていくことが出来るのかについて、3つの規模・タイプの異なる実践事例（プログラム内容や効果検証等）を踏まえて検討することを目的とする。

2. 全国レベルの取組：文部科学省全国アントレプレナーシップ醸成促進事業

2022年12月に実施した全国の大学におけるアントレプレナーシップ教育の実施状況に関する調査（令和4年度科学技術人材養成等委託事業「全国アントレプレナーシップ醸成促進に向けた調査分析等業務」における調査結果）では、国内大学におけるアントレ教育の実施率は33%（289校）であり、学生のアントレ教育の受講率は3.2%（97,194名）となる。急激な社会環境の変化を受容し、新たな価値を生み出していく精神（アントレプレナーシップ）を備えた人材を創出していくために、“動機付け・意識醸成”と“コンピテンシーの形成”に係るアントレプレナーシップの醸成の促進と“社会実践段階”に係るアントレプレナーシップの発揮への接続を本事業で検討、推進している。5か年事業である本事業においては、①受講機会の創出、②プログラムの教育的価値の向上、③ステークホルダーの参加促進の実現を目指し、全国アントレプレナーシップ人材育成プログラム（全国プログラム）を軸としたプラットフォームの構築を通して、一人でも多くの学生にアントレ教育に触れるきっかけを与え、一人一人が自分らしく生きていくためのKSA（知識・スキル・能力）を身に付けてもらえるような環境の整備に取り組んでいる。ここでは、文部科学省におけるアントレプレナーシップ教育に関する施策の全体像に触れながら、本事業でのこれまでの取組について取り上げ、今後大学等におけるアントレプレナーシップ教育の展開や浸透に必要な支援や課題について検討を行う。

2023年12月23日、24日に開催された全国アントレプレナーシップ人材育成プログラムにおい

て、約150名の大学生等の参加者を対象に、アントレプレナーシップの涵養度の測定（教育効果の測定）を実施した。参加者の83.8%が満足と回答したプログラムは、グループワークをベースとしたアイデア検証やMVP（Minimum Viable Product）作成、インタビュー、ピッチ、評価等を対面形式で実施した。測定指標として、先行研究を踏まえてアントレプレナーシップに対する、インテンション、コンピテンシー、パッション等を設定し、プログラム受講前、受講後に質問票を配布した。プログラム受講者は約180名であり、受講前のアンケートは135件回収し、受講後のアンケートは121件回収をした。2024年7月には半年後の経過調査のため、再度受講者に追跡アンケート調査を実施し、現在分析中である。これに加え、文部科学省の協力の呼びかけに応えた国内大学の協力のもとプログラムを受講していないグループ（コントロール群）に対して、同様の質問票を配布し、比較できるような設計を行っている。高い満足度の理由としては、普段の学校生活では学ぶことのできない知識が得られたことや他大学の学生との交流等が挙げられている。

大学生等に向けたプログラムと並行して開催した教職員向けのFDプログラムにおいては、全国から約30名の教職員が集まり、プログラムの運営方法や教育効果の測定方法等について学ぶ機会を設けた。FDプログラムに対する満足度調査の結果も高く、アントレプレナーシップ教育の教授法が大変参考になったという回答が多く寄せられた。

また、今年度は本事業で実施したFDプログラムを受講した教員による各大学でのアントレ教育プログラムにおいても質問票を配布し、データを収集することで、全国プログラムをベンチマークとした調査や大学間比較調査を実施していくことを目指している。本事業を通して国内の大学におけるアントレプレナーシップ教育の導入や展開の課題を解決させる調査や検証を行うと共に、アントレプレナーシップ教育に関する研究を促進させるために収集データを一般に文部科学省のHPに

て公開している。

最後に、今年度の全国アントレプレナーシップ人材育成プログラムやFDプログラムは2025年2月1日(土)～2日(日)に開催を予定しており、各大学に所属する学生や教職員の参加が可能となっている。

3. 関西大学によるソーシャル・アントレプレナーシッププログラムの実践と評価

3.1. プログラムの背景と目的

関西大学では、近年、正課内外で革新力やアントレプレナーシップの育成を目的とした授業や取組が増えてきている。ただし、特定の学部やゼミ単位であったり、共通教養科目に関連する科目はあるものの大学の規模からすれば少数であったり、企画提案までは行うものの社会実装まで目指す取組となるとさらに少なかったりと、まだまだ発展途上である。また、狭義の起業家養成の志向が強く、対象は一部の学生に留まっている。より多くの学生が持つべき資質・能力としての広義のアントレプレナーシップを育成することの必要性は、2023年度に実施した卒業生調査(N=4,423)からも伺える。当該調査を通じて、①育成に注力すべき考動力コンピテンシーは、「発信力」「異文化を配慮した行動」「価値創出の学び」であり、よりアウトプット(実体験)の機会を取り入れること、②卒業後のウェルビーイング等様々な側面に肯定的な影響をもたらしており、今後より重視すべき大学教育は、「対話的・探究的な学びを促すAL型授業」と「学びと実社会の接点(学の実化)」を取り入れた実践を取り入れること、などが示された(関西大学教学IRプロジェクト、2024)。加えて、総合大学の強みを活かした複数の学部や異なる学年が協働で学ぶことの重要性から、当該プログラムの着想に至った。

そこで、社会連携部地域連携センターを中心に検討した新たなプログラムを、三菱みらい育成財団2023年度助成事業(カテゴリー4:大学・NPO等で行う、「21世紀型教養教育プログラム」)に申請し、採択を受けた。プログラム名称は、『ごち

やまぜ協働』によるソーシャル・アントレプレナーシップ育成プログラム」とし、2023年8月から初年度のプログラムがスタートした。当該プログラムの目的は、①学部・世代横断型(ごちやまぜ)での、内的・外的世界を深耕する2つのプロジェクトを遂行することによって、ソーシャル・アントレプレナーシップ(SE)を育成すること、②プロジェクトの効果を学術的に観察・測定することで、本プログラムを継続的に改善し、大学を核に地域連携して創造する新しい21世紀型教育プログラムを提唱すること、とした。

3.2. プログラムの特徴と実施概要

本プログラムは、自己と社会とのつながりを耕す力を育むことを志向し、地域の社会課題を複業社会人や企業と協働しながらグループで解決する「外的プロジェクト(考動プロジェクト)」と、自己の思いと社会とのつながりを耕す力を育むことを志向し、社会起業家の生き方をグループ対話手法(リフレクション)を取り入れて学ぶ「内的プロジェクト(IKIGAI創造毎プロジェクト)」の2つのプロジェクトで構成される点に特徴がある。

初年度となる2023年度は、全学9つの学部から49名の参加者が集まった。内訳は、学年別では1年生12名、2年生11名、3年生20名、4年生3名、大学院生3名、プロジェクト別では外的29名(7チーム)・内的20名(6チーム)であった。実施期間は、2023年8月8日から11月25日の約4ヶ月。キックオフ(8/8)、中間発表会(9/19)、最終成果発表会(11/25)の3回は全員が集まって、お互いの取組について報告・共有し、適宜大人からのフィードバックを受けることとなるが、それ以外は基本グループ単位で活動を行う。日常的な情報伝達は、SNSツール(Slack)を用いて行い、学生パートナー2名が大人と学生とをつなぐ役割を担ってくれた。外的プロジェクトでは、本学OBが設立した一般社団法人カンデが地域拠点で課題オーナーとの調整や学生の活動をサポートし、一般社団法人Work Design Labが課題解決のためのノウハウを提供するといった体制

で展開された。内的プロジェクトでは、IKIGAI WORKS 株式会社がホワイト企業の経営者へのインタビューを行う際のコーディネーションや「マイプロジェクト」を活用した活動の指導等に携わった。

3.3. プログラムの効果検証

プログラムの効果検証については、効果検証WGを編成した。アントレプレナーシップに係る先行研究等も参照しながら調査票を作成し、プログラム開始前(T1)とプログラム終了後(T2)に調査を実施した。

まず、総合満足度(T2)について、約9割(87.3%)の学生が満足と回答していた。次に、本学のディプロマ・ポリシーとして掲げている「考動力コンピテンシー」の獲得感(T2)について、2022年度の卒業時調査(N=3,849)の結果と比較を行った。選出した16項目中10項目で、本プログラム受講生の方が高い値を示しており、特に、「革新力」に係る項目で大幅な差異が認められた。最後に、ソーシャル・アントレプレナーシップ意図(Hockerts, 2017)について、19項目全ての項目において、プログラム開始時(T1)より平均値の

上昇が認められた(図2)。

3.4. プログラム実践上の課題

参加学生による自由記述も踏まえて、大きく3点の課題が得られた。1点目は、学生をどう集め、継続を促すか。単位認定もなく卒業要件にも関わらない全学横断的な準正課プログラムのため、多くの学生に興味を持ってもらい、プログラムにエンタリーし、4ヶ月近くに及ぶプログラムに熱意を持ち続けて関与してもらうのは非常に難しい。2点目は、効果を高める仕組みをどう作るか。多様な学部・学年の学生が集い、チームを編成し、フィールド調査やリフレクションを継続的に行っていくため、情報伝達や活動内容の共有、関係性の深化を可能にする効果的なプラットフォームの構築が不可欠である。3点目は、大人がどのように関与するか。産学連携によるプログラムのため、大学教職員以外にも課題オーナーや協力企業など多数の大人が参画している。それぞれのスタンスを明確にしつつ、関与の方針を立てておかないと、過度に管理的になったり、大人側の意向を強く出しすぎたりしてしまい、結果、学生らが主体的に関与しなくなり、モチベーションも下がるという

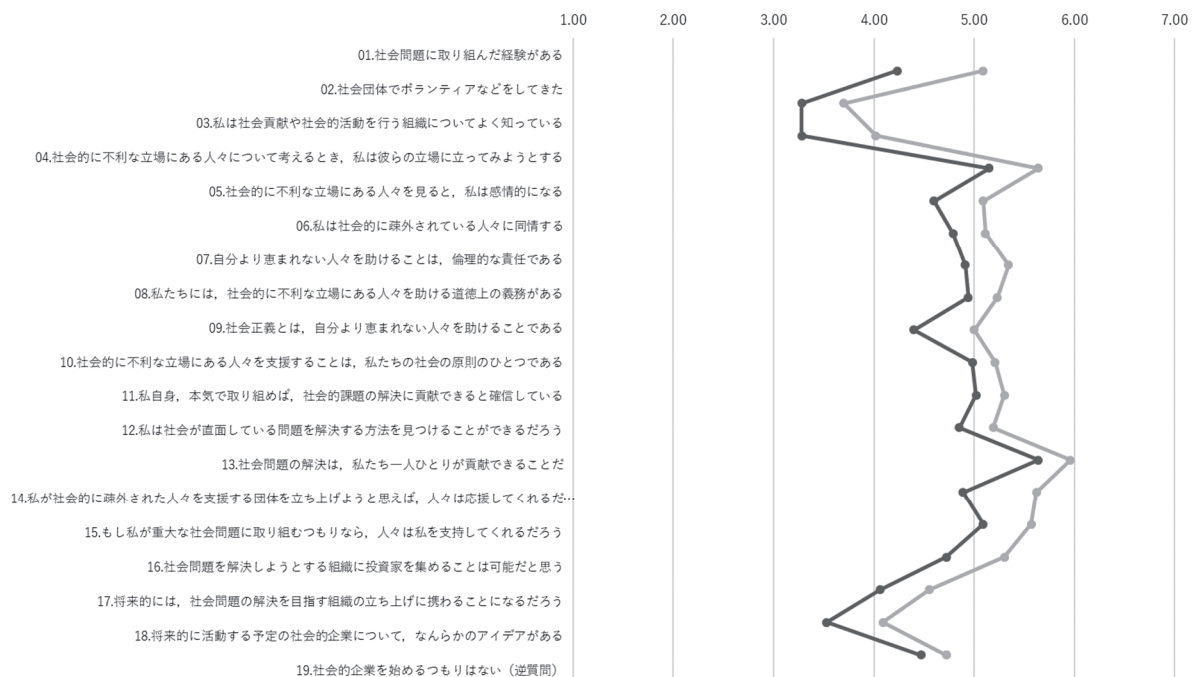


図2 ソーシャル・アントレプレナーシップ意図の変化(T1→T2)

●開始時(T1) ●終了時(T2)

たことにもなりかねず、実際そのような局面も認められた。

4. 大阪公立大学・大阪大学による産学連繋型教育プログラム：QBIC

ここでは、「転換期の社会に求められる力を培うための産学連繋型教育プログラム：QBIC (Question Based Innovation and Career education program for societal transition)」の取組および効果検証の結果について取り上げる。

解のない時代と言われるほど予測が困難であり、前例が通用しない転換期を迎えた現代社会を生き抜くためには、①『「問い」を立てる力（問題発見/設定力）』と、②常に自身を学びによりアップデートする『学び続ける力』が求められる。本プログラムは、「問いの創出」と社会での「問いの実践」を目的とした2層構造のプログラムであり、リベラルアーツとキャリア教育の両面からアプローチしている。その学び（実践）の場を産学連繋により共創し、学生だけでなく社会人を含め世代を超え切磋琢磨することで、転換期社会において真に必要な力を培うことを目指している。

このように本プログラムは大学と産業界が連繋し、これからの社会の人材に必要な力（アントレプレナーシップを含む）を育成していくプログラムである。大阪公立大学（国際基幹教育機構 高度人材育成推進センター）、大阪大学（キャリアセンター）、一般社団法人エッジソン・マネジメント協会が中心となってプログラムを運営しているが、さらに企業6社から社会人がメンターとして学生チームに伴走している。すなわち、学生チームが社会人メンターと協働し、「問いを立てる」、「未来社会のビジョンを描く」、「実践を通して問いを再定義する」ことを繰り返すことで、質の良い『問いを立てる力』を身に付けていくプログラムである。

なお、本プログラムは全体で2セメスターから成る2層構造のプログラムであるが、三菱みらい育成財団2023年度助成事業（カテゴリー4：大学・NPO等で行う、「21世紀型 教養教育プログラム」）に採択されて、2023年度からスタートしている。

本プログラムの全体像および参加者の声については三菱みらい育成財団のウェブサイトに掲載されている成果発表動画（2023年度採択→カテゴリー4：https://youtu.be/Vz_wllOte-o）を参照していただきたい。

2023年度後期に実施した本プログラム1層目に相当する授業の受講生および社会人メンターへの事後アンケート結果、社会人メンターに対する上司からの評価などの分析結果について要約すると、受講生の自己成長感、授業の満足度、授業が自身のキャリアに与えた影響度などは軒並み高い値であり、授業のポジティブな影響を示していた。自由記述からは、受講生が授業の中で挑戦し、成長機会を得ていたことも示された。教員や社会人メンターからのフィードバックが授業の満足度につながっていることも示唆された。一方で、慣れない授業の中で緊張・ストレスも多々あったことがうかがわれ、適切・適度なサポートが必要であることも示唆された。また、社会人メンター（若手社員）自身にとっても学びや気づきがあり、上司もそれを実感していることも示された。

上記動画の最後で触れているように、受講生が授業で創出した防災に関する「問い」を授業後に近くの小学校と連携して「防災セットについて考える授業を行うプロジェクト」に発展させている。このように授業後も主体的に活動していること、新しくプロジェクトを生み出していることこそが、アントレプレナーシップ教育の成果であり、アントレプレナーシップ教育の効果検証のための指標として相応しいものではないだろうか。プレ（実施前）とポスト（実施後）で自己評価得点を比較することに加えて、縦断的な追跡調査も重要であろう。回顧的プレテストの効用（浦上、2024）など、介入の効果を検証する方法については、様々な議論がある。アントレプレナーシップの定義や射程の再検討（再定義）、そして、効果検証の方法についての議論が待たれる。

5. まとめと今後に向けて：3つの実践事例を通じてさらなる議論・検討が必要な論点

ここでは上記3つの実践事例の特徴と課題を踏まえ、アントレプレナーシップ教育研究と関連させながら論点整理を行い、今後の議論へとつなげる(表1)。具体的には、第1に、アントレプレナーシップ教育の目的や定義について、第2に、外部の協力者や教職員など、学生を取り巻く大人が学生にどのように関わっていくべきかについて、考察を行う。

5.1. アントレプレナーシップ教育の目的や定義

アントレプレナーシップ教育研究においては、アントレプレナーシップをどのように捉えるかによりアントレプレナーシップ教育を広義と狭義に整理する。

Lackéus (2015) は、包括的なアントレプレナーシップの定義がないと指摘した上で、広義のアントレプレナーシップを「個人的な開発、創造性、自立、イニシアチブを取る、行動志向、すなわち起業家的になること」、狭義のアントレプレナーシップを「機会の特定、事業開発、自営業、ベンチャーの創造と成長、すなわち起業家になること」と整理する。イギリスの The Quality Assurance Agency for Higher Education では、アントレプレナーシップを Enterprise と Entrepreneurship に分類する。前者は、プロジェクトや事業など実

際に生じうる状況下でのアイデアの生成と応用に関するものであり、「教育や職業生活のあらゆる領域に適用できる一般的な概念」とされ、後者は「企業の行動、資質や能力を文化的・社会的・経済的価値の創造に応用すること」とされる(QAA, 2018)。

以上の内容を踏まえ、「一般的な場面に応用できる個人の発達を目指すアントレプレナーシップ教育」を広義のアントレプレナーシップ教育、「個人がビジネスを創出する能力を獲得することを目指すアントレプレナーシップ教育」を狭義のアントレプレナーシップ教育と整理することができる。

本稿で紹介した実践事例はいずれも広義のアントレプレナーシップ教育として捉えられる取り組みであり、個人の発達を目指すものであった。他方で、アントレプレナーシップ教育の目的として起業家育成や地域連携、学士力の育成など複数の目的が想定されるため、何を目的して行うべきかわからず混乱しているという状況や、他の教職員はアントレプレナーシップ教育を起業家育成と捉えているため協力を得づらいといった状況も存在する。論文等を通じ、広義・狭義のアントレプレナーシップ教育の整理を紹介したり、本稿の事例のように広義のアントレプレナーシップ教育としての取組を紹介したりすることを通じ、大学の教

表1 3つの実践事例の特徴と課題

	全国プログラム	関西大学	大阪公立大学・大阪大学
規模	全国の大学生約150名	約50名	約30名
期間	2日間	約4ヶ月	1年次後期・2年次前期
狙い	アントレプレナーシップ的なスキルを身につけ、行動の練習をする	ソーシャル・アントレプレナーシップの育成	これからの社会の人材に必要な力を身につける、問いを立てる力・学び続ける力
特徴	・座学ではなく、実際に行動する ・学生同士の交流	・実践的なプログラム ・プランニングだけではなく、実装までつなげる	・自分たちで問いを立てる
内容	ビジネスアイデアを題材に ・顧客インタビュー ・プロトタイプ作成 ・セールス ・ピッチ	・社会課題をグループで解決する(外的) ・社会起業家の生き方を学ぶ(内的)	・チームメンバーで課題設定し、課題解決に取り組む ・社会人からのフィードバック
課題	・受講生同士の交流をどう維持するか ・教えられる先生を増やす	・学生をどう集めるか・モチベーションをどう保つか ・効果を高める仕組み作り ・大人がどう関与するか	・財源の確保 ・担当教員の確保 ・大人がどう関わるか

職員のアントレプレナーシップ教育に対する理解を深めていくことが求められる。

5.2. 外部の協力者や教職員など、学生を取り巻く大人は学生にどのように関わっていくべきか

地域や企業の課題をテーマとして取り組む際の外部協力者との関わり方については、実践的にも多くの課題がみられる。外部の課題をもとにアントレプレナーシップ教育に取り組む際、学生は地域や企業の大人と関わることになる。このとき大人は良かれと思ってアドバイスを行うことがあるが、学生はそれを指示として受け取り、その結果自律的に動くことができずに不満を感じることもある。

アントレプレナーシップ教育では、学生中心の能動的な学習が重視されている (Kyrö, 2015)。そのため教師には学習のサポーターやファシリテーターとしての役割が期待されている (European Comission, 2014)。そこで教職員は外部協力者に対して、学生の学習のためのサポーターやファシリテーターとしての役割や態度を持って学生に接することを依頼することが求められるだろう。しかし、外部協力者は学生の学習のために協力を行っているとは限らず、自身の利益を求めることもある。あらかじめ、外部協力者と学生双方の目的を整理し、お互いに納得できる形でアントレプレナーシップ教育をデザインすることが必要となる。

付記

本論文は、大学教育学会第46回大会のラウンドテーブル企画で発表された内容に加筆・修正したものである。

参考文献

European Commission, Directorate-General for Enterprise and Industry. (2014).

Entrepreneurship education : a guide for educators, Publications Office.

Hockerts, K. (2017). Determinants of Social Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship*

Theory and Practice, 41(1), 105-130.

関西大学 (2023) 『関西大学ソーシャル・アントレプレナーシッププログラム 2023 』

(<https://www.kansai-u.ac.jp/renkei/SEJumco/2023/index.html>) (2024年10月13日)

関西大学教学 IR プロジェクト (2024) 『第1回 関西大学卒業生調査レポート』 (<https://www.kansai-u.ac.jp/ir/research/index.html>) (2024年10月13日)

Kyrö, P. (2015). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(9-10), 599-618.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education – What, why, when, how*. Background paper for OECD-LEED.

三菱みらい育成財団 (2024) 『成果発表動画：大阪公立大学国際基幹教育機構高度人材育成推進センター』

(https://www.youtube.com/watch?v=Vz_wllOte-o) (2024年10月13日)

文部科学省令和4年度科学技術人材養成等委託事業 (2023) 『「全国アントレプレナーシップ醸成促進に向けた調査分析等業務」における調査結果』 文部科学省 HP

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shinkou/sangasa/1413730_00014.htm) (2024年10月13日)

日本財団 (2023) 『第46回18歳意識調査「国や社会に対する意識 (6カ国調査)」調査報告書』

(https://www.nippon-foundation.or.jp/wp-content/uploads/2022/03/new_pr_20220323_03.pdf) (2024年10月13日)

QAA. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Education Providers*,

(<https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/enterprise-and-entrepreneurship-education-2018.pdf>), (2024.10.13).

浦上昌則 (2024) 「回顧的プレテストの2つの効用：
授業による変化の把握と受講生の自己認識への影
響」『アカデミア. 人文・自然科学編』27, 39-54.

オンデマンド授業における講義映像と学習活動のデザイン Design of Lecture Videos and Learning Activities for On-Demand Classes

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

宇治橋祐之（NHK 放送文化研究所）

紺田広明（福岡大学教育開発支援機構）

張曉紅（関西大学教育推進部）

千葉美保子（甲南大学全学共通教育センター）

脇田貴文（関西大学社会学部）

小柳和喜雄（関西大学総合情報学部）

黒上晴夫（関西大学総合情報学部）

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

Yuji Ujihashi (NHK Broadcasting Culture Research Institute)

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

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

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

Takafumi Wakita (Kansai University, Faculty of Sociology)

Wakio Oyanagi (Kansai University, Faculty of Informatics)

Haruo Kurokami (Kansai University, Faculty of Informatics)

要旨

本研究では、オンデマンド授業の講義映像と学習活動に関するデザインについて取り上げた。まずは NHK の教育番組制作では、教育番組がどう位置付けられ、構成されているのか、またモチベーションを向上させるためにどのような工夫がされているのかについて述べた。次に、オンデマンドの講義映像の授業設計とともに、講義映像と連動した学習活動のデザインや具体的な講義映像の種類について述べ、最後に今後の展開として講義映像を活用した反転授業の可能性について述べた。

キーワード オンデマンド授業、授業設計、教員支援、FD、講義映像 / **On-Demand Lessons, Lesson Design, Faculty Support, FD, Lecture Video Design**

1. はじめに

2020 年以降コロナ禍により対面授業の実施が困難な状況が続く一方、オンデマンド授業の実施は広がった。対面授業を開始した後も、オンデマンド授業の効果が確認されており、オンデマンド授業に関する研究知見も提供されつつある（例えば森・松下、2021）。オンデマンド授業は授業回の

すべてをオンデマンドで実施する場合と、対面授業の中からいくつかの授業をオンデマンドで実施する場合といったさまざまな実施形態がある。例えば、福岡大学では、「FU プラスアップ授業」として全科目の最初の 1 回目の授業はすべてオンデマンド授業としている（岩崎・紺田、2024）。オンデマンド授業は授業を履修する段階から確認でき

るようになっており、学習者が授業を履修する際に役立てられる教育実践を行っている。加えて、講義映像はどの学部どの教員の授業も閲覧できるようになっているため、FD 教材としての役割も果たしている。また同志社大学においても、授業の1回目と最後の授業をオンデマンド映像にしている。このようにコロナ以後、さまざまな方法でオンデマンド映像を高等教育の授業実践の中に取り入れる取り組みは増えるといえよう。

オンデマンド授業にはさまざまな種類の授業方法がある。例えば、教員が90分間講義をする講義映像を視聴することが求められるオンデマンド授業もあれば、講義映像を視聴した後、学習課題に取り組み、その提出までが求められているオンデマンド授業もある。オンデマンド授業に関するニーズが高まっている現在、教育の質を担保するオンデマンド授業を提供するためには、どのような講義映像を制作し、どういった授業を設計する必要があるのかに関して検討する必要があると考えられる。

そこで本研究では、授業の目標を達成し、学習者の学びを深めるためのオンデマンド授業と講義映像におけるデザインの要件を提示することを目的とする。まずは、2.において教育番組の制作ならびに映像番組研究に携わる研究者A氏に番組づくりに関するヒアリング調査を行い、その結果をもとに、大学におけるオンデマンド授業の講義映像のデザインに関する提案を行う。次に、3.においてオンデマンド授業を設計する際にどういったことに配慮すべきなのかを提案する。

2. 教育番組の映像設計から学ぶ講義映像のデザイン

2.1. 教育番組の位置づけと映像構成

NHK の教育番組では、教育の目的に応じて大きく3タイプがある。

まずNHK 高校講座に該当するような教育番組で、自学自習のパートナーとして位置づけられている番組である。ここでは、映像を視聴する前に、あらかじめ学習者がWEBで整理された学習内容

を確認し、メモをする。映像を視聴している際は、学習者は考えたことや気になったこと等を適宜メモをする。視聴後、学習者が理解度を確認することができる小テスト等をするといった形式となっている。ここでは学校で教員とともに学ぶことが前提ではなく、学習者が一人で自律的に学ぶための授業設計をベースにした映像が制作されている。

次にNHK for Schoolで提供されている映像のように、学校の授業で教員が学習者に視聴させることを前提として位置づけられている番組である。教員が効果的に映像を教室で活用できるように授業のどの段階でどう視聴してもらうのがよいのかがWEBサイトで提示されている。加えて、WEB上の「先生モード」を「ON」にすれば、教員にとって参考になるような授業指導案、映像を視聴した後に授業で利用しやすいような映像を静止画にした資料、動画クリップ、ワークシート等を確認することができる。

最後に、コロナ禍において学習者が学校に通うことができない時期に、学習者がNHK for Schoolの映像を自宅で視聴し、学ぶことができるように作られたWEBサイト「おうちで学ぼう」で提供されている番組の位置づけである。これは、視聴前に学習者がノートを用意し、WEBサイトにアクセスをする。そして、それがどのような番組であるのかを予想をする。その後、学習者は番組を視聴する。視聴後は、学習者が映像を見て気が付いたこと、学んだことや考えたことといった感想を書く。可能であれば、学習者とシェアするといった位置づけとなっている。また学習者が学びやすいようにワークシートも提供されている。このサイトは主に小学生が学ぶものであったため、事前に自分で映像のテーマについて考えて、映像を視聴して、その後の映像視聴をもとに考えるということがワンセットにされている。またコロナ後の現在も1人1台端末の持ち帰りによりこれらのサイトは利用されているため、現在はコロナ禍だけの利用にとどまるものではなくなっている。

このように教育番組には完全な自学自習をベースにするもの、教員が授業で学習者とともに視聴

するもの、学習者が自宅で保護者や学習者同士で学びあうことをベースにするものといった具合に、教育番組の位置づけが異なる。

また映像番組の位置づけによって映像の作り方や演出も異なっている。例えば高校講座の映像は、「導入、展開、まとめ」の構成となっている。まず、導入に当たる説明が最初にあり、その後展開として学習テーマの内容について学び、最後にまとめの内容を提示する。この動画を見ることである一定の単位に関する知識を習得することを目指している。

一方、NHK for School の映像は、視聴後に学習活動をするを前提に作っているケースがある。まとめる段階が動画の中にあるとしても「実際に自分のクラスでやってみたらどうなるだろう」といった具合に、問いを投げかける形で締めくくることが多い。

もう少し具体的に記述すると、理科の場合は、3つのシリーズがあり、それぞれで演出の方法が異なる(NHK, 2024)。まず、単元の「導入」で利用しやすい番組は、「問題を探究する意欲を刺激する(NHK for School)」ことを目的につくられている。「ふしぎいっぱい」シリーズが該当する。この番組では、知識や情報を全面的には提示しない。例えば、「春を探そう」の場合、学習者自身が春を探しに行くことが前提となっているため、どこにカマキリがいるのかについては説明するが、カマキリに関する詳細な説明はしないという演出になっている。

次に、授業で行われる活動の直前や直後に見る番組では、「見方や考え方を重視し問題解決能力を育む(NHK for School)」ことを目指している。

「ふしぎエンドレス」シリーズが該当する。例えば「春の昆虫」に関する内容は映像で理解できるが、「春の植物」に関しては応用の課題としての位置づけで、番組では最後に学習者に問いを投げかけ、学習者が自分で考えていくことになっている。

そして、単元の「最後」に視聴して知識定着を図る「ふしぎだいすき」「ふしぎ大調査」等の番組である。この番組では導入・展開・まとめを扱っ

ており、単元で抑えるべき知識もカバーしている。比較的高校講座と似通ったつくりとなっている。

NHK の番組制作には、番組を個人で学ぶ、教室の中で複数の学習者で学ぶという番組の異なる位置づけがあり、それにより映像の構成や作り方も異なっていることが示された。大学におけるオンデマンド授業の講義映像の作り方も、どういった状況において学習者が利用するのか、何を目的とするのかを考え、映像で扱う内容は対面の授業と同じものでよいのかについては検討する必要がある。

例えば、多人数講義で教員が90分間話し続ける授業をそのままオンデマンドの講義映像として提示するだけでは、学習者によっては一人で学ぶための支援を実施した方がよい場合もありえる。講義映像を視聴する前と後で考えるべきことや講義の内容を理解できたかどうかを確認する学習活動等を導入することが必要だといえるだろう。

先述したとおり、映像の構成には映像で学んだ内容をもとに実際に課題解決に取り組むパターン、映像で学んだ内容をもとに問題を探究するパターン、映像を見て知識の定着をはかるパターンが存在している。これらのパターンをそのまま大学のオンデマンド授業に援用することは容易ではないものの、オンデマンドの講義映像のパターンをどのような位置づけにするのかを検討するにあたって参考になる。映像を見て知識を定着するパターンは現在大学教育で提供されているオンデマンド授業で比較的多い形であると考えられる。しかしそれ以外のパターンを活用することで、オンデマンド授業の実施方法に広がりが出るのではないかと。例えば、映像で学んだ内容をもとに実際に課題解決に取り組むパターンの場合、学習者が自らの考えを提示し、問題を解決するような学習課題を映像の視聴後に用意する必要があるといえよう。また映像で学んだ内容をもとに問題を探究するパターンであれば、学んだ内容をもとに学習者がフィールドワークをしたり、自ら実験をしたりすることも考えられる。ただしこの場合はフィードバックを考える必要がある。フィールドワークやフィ

ードバックを対面の授業やリアルタイムのオンライン授業で実施したり、ピアレビューを導入したりする検討が必要である。

2.2. 教育番組における動機づけ

オンデマンド授業には自ら学習計画を立てて映像を視聴する必要があるため、映像を視聴するための動機づけに関する配慮も重要になる。そこで映像を視聴させる動機づけについてもA氏に尋ねた。教育番組制作の場合は、動機づけに関しては関心を持ってもらう場面と、知識について学ぶ場面と分けた作り方がされている。関心を持つ場面はスタジオで撮影が行われることが多い。例えば高校講座の「日本史」の場合は、南蛮貿易に関心を持ってもらうためにカステラ、金平糖等を取り上げ、スタジオに用意する。一方、知識を定着させるシーンではナレーションで教科書でも取り上げられているキリスト教伝来等の重要な言葉について紹介される仕組みになっている。また物理の番組では、番組の合間にクイズを取り入れて学んだことについて簡単にふりかえることができるようなシーンが取り入れられている。一息を入れて、次の内容について学ぶことができるようにされている。

大学のオンデマンド授業で、NHK と同じようにスタジオを設けて実施することは容易ではないが、学習者が興味関心を持てるような内容を動画の冒頭に取り入れて紹介することはできるのではないか。また講義映像の中で教員が話を続けるだけでなく、講義の途中でこれまで学んだことに対するクイズを出して、理解度を学習者自身が確認したり、問いかけを出して学習者が自分の考えを整理したり、説明構築をしたりして学ぶ機会を設けることが考えられる。

3. オンデマンド授業のデザイン

3.1. オンデマンド授業全体のデザイン

オンデマンド授業は全授業回に取り入れる必要があるのか、あるいは対面授業のどの回をオンデマンド授業にするのかについて検討する必要がある。

ある。日本の大学におけるオンデマンド授業の実施は大学によりそれぞれである。例えば全 15 回をオンデマンド授業にしているものもあるが、15 回中数回をオンデマンド授業として実施する授業もある。

オンデマンド授業のデザインは、基本的な授業設計と根本は大きく変わらない。授業設計は、授業目標、教育内容・方法、評価方法から構成されるため、オンデマンド授業を設計する際にも授業目標を設定し、その目標を達成するためにどのような内容を選択し、どういった方法で教える必要があるのかを考える。そして、授業目標を達成できたかどうかをどのように判断するのかを確認する必要がある。つまり、どのような講義映像を制作すればよいのかに関しては、講義映像を見終わった際にどういった能力が育まれていけばよいのかを考える。同様に映像で取り上げる学習内容はその能力を育むことができる内容を取り上げる。加えて、講義映像を視聴した後にどういった学習活動をすればよいのかも、授業目標を何に設定したのかに立ち返って、その能力を育めるような活動を設定する必要がある。対面講義の中に数回オンデマンド授業を設ける場合は、その組み合わせについても検討する必要がある。これに関しても、どういった能力を育みたいのかを具体的に設定をし、対面とオンラインをどう組み合わせるのかを検討する。

また講義映像は長すぎると学習者が飽きてしまうため、20～30 分程度で区切ることができるようにすることが望ましい。NHK の教育番組は学習者が視聴しやすいように 10～15 分程度で構成されている。講義が長くなる場合は、途中で映像を一時停止して学習活動を取り入れることも考えられるとよいだろう。

3.2. 講義映像視聴と連動した学習活動のデザイン

講義映像を視聴するだけでなく、講義映像で考えたことや学んだことを学習者自身がふりかえる学習活動を導入することは学びを深めるために

重要な取り組みになる。具体的な方法としていくつか例示する。まず「問いを投げかけること」である。視聴前に、何を考えながら、どこに注意して視聴すればよいのかを学習者が理解できるようにする。例えば情報モラル教育論の場合、中学生がスマートフォンを利用している状況に対して、「どんな危険性が考えられるのか、また中学生への指導のポイントはどこにありそうか」といった問いを提供したうえで、講義映像を視聴するように指示をする。

次に、「講義映像で取り上げた内容に関連する学習活動を提示すること」である。つまり、視聴後に何ができていようになればよいのかを学習者が視聴前に理解できるようにする。例えば、情報モラル教育論の場合「情報モラルに関する講義映像の視聴後、IPA が提供する情報モラル教育に関する教材を1つ選び、中学校の授業でその教材をどのように活用できそうかについてあなたの意見を記載してください」といった課題を提供する。学習者は講義映像の視聴が、その後の学習活動にどう役立てることができるのかを確認できる。さらに課題があることによって講義映像で学んだ内容を実際に応用として自分で試すことができ、学習者の理解を促すことにつながる良さがあるといえる。

またノートをとるという方法もある。NHK for School の「お家で学ぼう」のように、講義を視聴した内容をもとにノートをとるように指示をして、ノートを撮影して LMS の機能を活用して提出するといった学習活動を設けることである。学習者によってノートテイキングの方法は異なると思われるが、それぞれのノートの内容を共有できるようにすると、他者の学びにつながった点を知ることによって自身の学びをふりかえる機会につながることができたり、どのようなノートをとるとよいのかといったことを学ぶ機会にもなり得るだろう。

オンデマンド授業において教員が 90 分間話す講義映像を視聴するだけでは、学習者が自身の学びにつなげられたのかを確認することが難しい。

しかし、教員が用意した課題に取り組むことで、その出来具合を学習者が自ら判断し、講義映像で扱われた内容を学ぶことができたのかどうかを把握できる。課題を解くことができないと、講義映像の内容を十分に理解したとは言えず、学習者は自分が理解していないことに気づき、教員に助けを求めることができる。課題がないと何をどこまで理解できたのか、理解していないのかを自ら確認する機会を持ちにくく、自分の抱えている躓きに気づくことが難しいため、教員に助けを求めることもできない。こうした点からも、講義映像の内容に関する課題を提示することは重要であるといえる。

メルルの開発したインストショナルデザインである第一原理を援用して、課題を解くことを講義映像の中心に据えたオンデマンド授業を設計することも考えられる。第一原理では 5 つのステップが設けられている。それぞれのステップは次のとおりである (Cropper, 2024)。

- ①「Task (タスクを設定する)」では、現実に関わりそうな問題を取り上げる。例えばここでは「効果的な福祉のマネジメントに関する助言を提示する」をタスクとして設定する。
- ②「Activation (学習者の置かれた状況と結びつける)」では、これまでの学習者の知っている知識と今回学ぼうとしている点を結びつけることができるような取り組みを行う。例えば、福祉のマネジメントにおけるケーススタディを提供し、それに関する学習者の経験を共有することが考えられる。これらを講義映像で伝えたり、実際にケーススタディを取り上げたニュース番組の WEB サイトを伝え、学習者に視聴をするように指示したりする。こうすることで学習者に設定したタスクと学習者がどのようにつながっているのかを認識させる。
- ③「Instructor Demonstration (教授者によるデモンストレーションをする)」では、教員が実際にその例を提示する。例えば、福祉のマネジメントプロセスについていくつかの効果的な事例を提示する。講義映像の場合、実際に教員が事例を紹介する。
- ④「Learner Application (学習者が応用する)」では、学習者がこれまで学

んだことを活かし、タスクの解決について学習者自身が取り組む応用の段階である。例えば、教員が例示したケーススタディとは異なる福祉のマネジメントに関するシナリオを提供し、実際に学生がケーススタディに取り組み、自分なりの考えを提示すること等が考えられる。オンデマンド授業の場合は、この応用の部分が講義映像を視聴した後の学習課題になる。①から③までのプロセスを経て、④の段階で応用として、学習者が学習課題に取り組む。最後に、⑤「Integration（タスクを解決するために統合する）」ではこれまで学んできたことをふりかえり、現実の社会で起きているタスクを解決することを行う。例えば、実際にクライアントに対して福祉のマネジメントに関する助言を行うことが考えられる。オンデマンド授業での学習課題でこの段階を実施することは少しハードルが高いと考えられる。しかし、学習者は1つの科目だけではなく複数の科目によるカリキュラムの中で学んでいる。当該科目の後続科目等において演習が設定されているのであれば演習において学習者が学ぶことができるとよいと考えられる。

このようにメリルの第一原理では、学習者の学びを深めるためにタスクベースの授業設計をするための具体的な方略を提示している。メリルは教授は単に情報を提供することではないとし（Cropper, 2024）、学習者の学びを深めるためには、実際にどのような課題があり、それが学習者とどう関係しており、またそれを解決するアプローチとしてどのようなものがあるのかを提示し、実際に解決する際に学習者がどうすればよいのかを検討する応用の機会を設けていることが重要であるとする。オンデマンド授業においても、学習者が講義映像を視聴するだけにとどまらず、講義映像と学習課題を解くという学習活動を導入したオンデマンド授業の設計が学習者の学びを深めるためには重要であるのではないか。

3.3. 講義映像の種類や提供方法

オンデマンド授業には講義映像が利用されるが、自身のオンデマンド授業にどのような講義映像が

適しているのかを検討するために、講義映像の種類をいくつか提示する。図1は、教員がスタジオを利用して撮影をした映像である。これは教員がスタジオで講義をした後、編集担当者が画像の中にスライドを埋め込む編集が行われている。コロナ以前の講義映像はこのような形式で撮影されることが多かったと思われる。

現在は図2や図3に示すZoom等のビデオ会議システムを利用した講義映像の制作が一般的になってきていると考えられる。図2は教員がスライド等を利用せずに講義を行うスタイルの講義映像である。図3はスライドを併用して講義を行う場合である。教員の顔の動画の大きさに関しては講義映像を撮影する際に変更することが可能である。このほかにも教員が顔を提示することをせずに、音声だけで授業を行う場合もある。

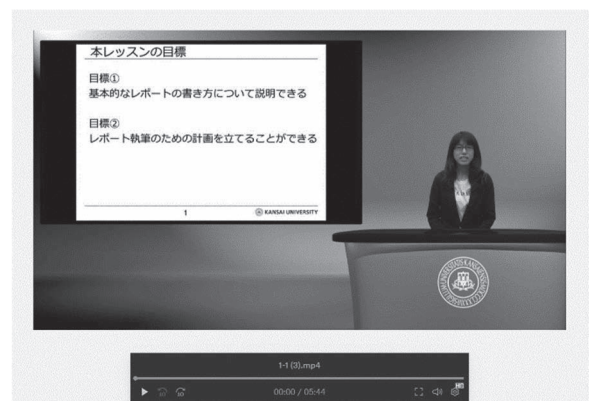


図1. スタジオを利用した講義映像



図2. 教員の顔が全面に出る Zoom を利用した講義映像

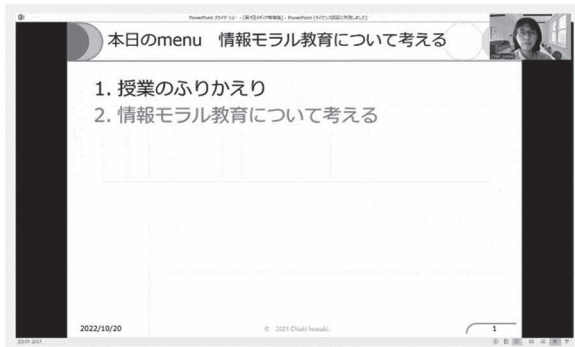


図3. スライドを併用した Zoom を利用した講義映像

なお、岩崎・紺田（2023）の調査によると、教員の顔が講義映像の中にあっただ方がよいのかに関しては学習者の好みもあるため、一概にどちらがよいとは言えない。

図4は講義を配信するための専用のシステムである Panopto を利用した講義映像である。Panopto では教員が講義をする際に利用しているスライドが提示され、その下には全スライドの構成を確認できる。学習者は視聴したいスライドから視聴を始めたり、再度視聴をしたい場合もスライドを選択してすぐに講義映像を視聴できるため操作性がよい。また、教員が話している講義内容についても自動的に文字起こしがされる機能がある。またこれらの機能を利用しないような制限をつけることもできる。

このようにオンデマンドの講義映像の提供にはさまざまな種類があるため、学習者にとっての見やすさや講義の目標を検討した際、どのような講義映像を提供することが望ましいのかを検討する必要がある。例えば、予習のための講義映像等であれば、講義映像の視聴時間も90分よりも短いことが想定される。また学習者も教室ではなく、通学時にスマートフォンを活用して視聴することもあるだろう。そうした場合は、スライドを全面に出し、教員の顔を小さくし、スライドのフォントのサイズが大きい講義映像の方が見やすい。学習者がどのような場所で見えるのか、どのような目的で使うのかも考慮すると授業外においても講義映像を視聴しやすい場づくりができる。



図4. Panopto を利用した講義映像



図5. 背景に余分な情報が入っている講義映像

そのほか、背景や映像としての見やすさに配慮することも考えられる。図5は背景に余分な情報が入っており、映像として見づらいものになっている。また背景の本棚が首の横に映っているが、これは首切りショットといわれて、映像制作の中ではこうした映像は利用しないため、教員が撮影する際も配慮した方がよいと考えられる。

図6、7も見やすさに配慮した映像を作る際に気を付けた方がよい点を取り上げている。図6のように頭が切れている場合は、視聴側はそれほど見づらさを感じないが、図7のように顎が切れている場合は見づらさを感じる。講義映像を撮影する方法として Zoom 等のビデオ会議システムを利用して実施する教員が多いと推察される。Zoom を活用して自身の PC を活用して撮影をする場合、カメラやノート PC の位置により教員の顎が切れた画像になる場合がある。そうした際は顎を画角にいれて、頭を切れるようにした方が視聴側にとっては見やすい映像になる。



図 6. 頭は映っていないが、顎が映っている映像



図 7. 頭は映っているが、顎が映っていない映像

4. 講義映像を活用した新たな反転授業の導入

対面授業に講義映像を取り入れると反転授業を実施できる。例えば、講義映像を予習として視聴し、対面授業では予習動画の内容を基に意見交換をしたり、応用問題を解いたりする方法がある。もちろん NHK による教育番組の制作にもあったように、オンデマンド授業用の講義映像をそのまま反転授業用の講義映像にするのではなく、反転授業の位置づけに応じた講義映像を制作する必要がある。

岩崎 (2017) は反転授業に取り組む教員アンケートの結果を基に反転授業の効果と課題について取り上げている。アンケートに回答した教員が反転授業をしたきっかけは「授業で抱えている課題を解決したかったから」という意見が最も多かったことが示されており、反転授業は、教員による「今の状況を変えたい」「学生に成長してほしい」という思いが根底にあることが指摘されている。オンデマンド授業を用いた反転授業の取り組みは教員が抱える課題を解決する一助になる可能性も考えられる。

例えば、先述のとおり対面授業での理解をより

深めたり、対面授業で行う議論を深めたりするために、対面講義に予習としての講義映像を取り入れることが考えられる。この場合、講義のどの部分を予習動画にするかや、予習動画と講義の接続をどうするかを考える必要がある。コンピュータの実習授業を担当する教員 B は、情報技術の進化により従来の授業で扱っている内容だけでは授業時間内に教えることが難しいことを課題に感じていた (岩崎、2024)。そこで、学生が一人でも学ぶことができるような計算処理ソフトの基本的な利用については授業の予習動画として提示している。学生は授業前に予習動画を視聴し、予習動画に関する学習課題としてコンピュータを利用して演習問題を解き、完成した課題を LMS に提出することが求められる。また学生が一人で学ぶことが難しい複雑な計算式が求められるような問題課題に関しては授業内で扱われている。教員 B は学習者がどこまで自分で学ぶことができ、どこから躓きが増えそうなのかを従来の授業での経験をもとに判断し、講義映像を活用し、効果的に学習できる反転授業を実践している。

そのほかにも、複数の教員で同一の科目を担当している場合は、教員同士が協働で映像を制作する可能性を探ることも考えられる。講義や教科書のどの部分を映像にするのかや、どのような学習活動にするのかを数名で検討する。講義映像のコンテンツを検討するプロセスは、授業実践の見直しや FD 活動につながるという良さや、教員それぞれの専門性を活かした授業を学習者に提供できる良さもある。授業内は講義映像で学んだ内容について議論をしたり、応用問題を解いたりする時間に使うことができ、これまでとは異なる授業展開が可能になる。

こうした反転授業形式では、事前動画を視聴しない学生への対応をどうするのかといったことが問題視されることがある。予習の実施に関しては、反転授業が導入される以前から課題になっていたことである。従来の授業においても、全受講生が授業前の予習を実施することは容易ではない現状を受け入れた上で対応を考える必要がある。まず

受講生には講義映像の視聴や事前の学習活動が成績と関連があることを伝える必要がある。また、視聴しない学生数を具体的に把握することも必要になるだろう。例えば課題を実施しない学生数がごく少数であった場合は、対面の学習活動で、視聴してこなかった学生が各グループに分かれるようにする。グループで議論するプロセスで、メンバーから話を聞くことで学んでもらうことが考えられる。あるいは講義映像を視聴しないと解くことができないレポート課題や小テストを課し、視聴を促すことも考えられる。ただし、講義映像を視聴することが、内容を理解したこととイコールにはならないということは理解しておく必要がある。教員は学生の学習プロセスを把握するようにし、対面授業で講義映像の振り返りを入れるのか、予習に学習活動を課すのかを判断する必要がある。

5. まとめと今後の展望

本研究では、オンデマンド授業の講義映像と学習活動に関するデザインについて取り上げた。まずはNHKの教育番組制作では、教育番組がどう位置づけられ、構成されているのか、またモチベーションを向上させるためにどのような工夫がされているのかについて述べた。次に、オンデマンドの講義映像の授業設計とともに、講義映像と連動した学習活動のデザインや具体的な講義映像の種類について述べ、最後に今後の展開として講義映像を活用した反転授業の可能性について述べた。

オンデマンド授業では、その名前の通りオンデマンドで提供される講義映像の視聴がベースになった授業である。しかしこうした名称では教員が90分間話す講義映像を学生が視聴するだけの授業になりかねない。そこで、講義映像の視聴をベースにするのではなく、学習課題の達成と学習者へのフィードバックをベースとし、講義映像の視聴は課題の達成を支援する方法とする位置づけとすることも考えられるのではないか。学習課題の達成とそのフィードバックを重視した学習者の学びを促すオンデマンド授業を設計することで、学

習者が主体的に学ぶことができる学習課題の達成をベースとしたオンデマンド授業の実現が可能になると考える。

参考文献

Cropper, H. M. (2024) 5-Star Course Design: Applying M. David Merrill's First Principles of Instruction Workshop Materials. AECT2024.

岩崎千晶 (2017) 「反転授業を支える環境として 教員支援を考える」 森朋子・溝上慎一編著『アクティブラーニング型授業としての反転授業 [理論編]』, pp.75-91. ナカニシヤ出版.

岩崎千晶 (2024) 「高等教育においてコロナ後に オンデマンド授業を選択した教員の授業設計に関する事例研究」『日本教育メディア学会第31回 年次大会発表集録』, 73-74.

岩崎千晶・紺田広明 (2024) 「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」『関西大学高等教育研究』15, 67-75.

森裕生・松下侑輝 (2021) 「初年次教育科目におけるオンデマンド授業動画の視聴状況に関する研究」『日本教育工学会論文誌』45 (Suppl), 177-180.

NHK (2024) 『小学生向け理科番組・どう使い分ける?』NHK for School (<https://www.nhk.or.jp/school/rika/>) (2024年9月23日)

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。調査に協力いただいた方々に深謝する。

コーパスを利用した韓国語学習者の高頻度語彙に関する考察
-생각하다 (考える) を中心に-¹
A Corpus Study of Korean Learners' High Frequency Vocabulary :
Saenggakhada

仲島淳子 (関西大学外国語教育学研究科)
Junko Nakajima (Kansai University, Graduate School of Foreign Language
Education and Research)

要旨

本研究は、韓国語を学ぶ日本語母語話者に焦点を当て、母語の影響による語彙の過剰使用と誤用についてコーパスを用いて他の言語圏の韓国語学習者及び韓国語母語話者と比較をし、「생각하다 (考える)」を中心に考察を行った。まず、日本語母語話者が他の言語圏の韓国語学習者に比べ書き言葉、話し言葉ともに「생각 (考え)」をよく使用しており、韓国語母語話者と韓国語学習者の使用語彙の比較では、話し言葉で使われる語彙に違いが多かった。次に、「생각하다」は、日本語母語話者の使用頻度が顕著に多く表れ、韓国語学習者は話し言葉より書き言葉で「생각하다」をよく使用するのに対し、韓国語母語話者は逆に話し言葉で「생각하다」を多く使用していたが、それでも韓国語学習者の話し言葉の使用頻度より低かった。最後に、日本語母語話者の「생각하다」の誤用は6級で最も多く、自身の願望や推測を述べる場面で婉曲的な用途で添加した「생각하다」を添削されたものが多かった。

キーワード 생각하다、高頻度、過剰使用 / Saenggakhada, High Frequency, Overuse

1. はじめに

第二言語を習得する過程において、学習者は母語の影響を少なからず受けるであろう。例えば、文章を構成する段階での語順や語彙といった部分、使用する段階での文化的な部分である。김(キム)他(2024)は、脈絡にはひとつの社会の歴史や制度、価値や信念、談話慣習のような言語の意味に影響を及ぼす文化的要因も含まれると述べている。白井(2011)は、言語と文化は切っても切れない関係にあり、言語と文化・思考の関係は外国語学習というレベルでは明らかに干渉してくるとし、このような文化的背景に根ざした言語転移の問題は、「語用論的転移」もしくは「社会言語学的転移」などとよばれ、かなりの研究があり、ある言語の話者が第二言語の発話行為を行う際、文化的なものがかなり転移すると述べている。日本語母語話者にとって、語順が同じであり、語彙についても

共に漢字語彙を多く用いる言語であること、また文化的な面でも尊敬語の使用など似ている部分が多い韓国語は、非常に学びやすい言語のひとつであると言えるが、母語の影響はこのようなメリットだけではなく、デメリットもある。本稿では、このデメリットに着目し、特に母語の影響による語彙の過剰使用と誤用について「생각하다 (考える)」を中心に考察することを目的とする。

1.1. 世界における韓国語学習者

世界的な韓流ブームにより、韓国語の学習者は増加している。韓国語と韓国文化の普及を目的とし、2012年に誕生した世宗学堂財団²は、2024年6月時点で、世界の258か所に世宗学堂を設置している。ベトナム23か所、中国21か所、日本16か所、アメリカ14か所がその上位である。また、韓国語の使用能力を評価する韓国語能力試験

³は、1997年に2,692名であった受験者数が2023年には世界97か国で333,289人が受験し、過去5年間で121万名を超す韓国語学習者が韓国語能力試験を受験している。

2. 先行研究

岩田・小西(2015)は、日本語母語話者の話し言葉コーパスにおける文法の出現頻度の調査結果から「～と思う」を高頻度項目として挙げている。

Ishikawa(2013)では、英語母語話者とアジア圏の英語学習者の語彙使用頻度について調査し、「思う」の英語に当たる「think」を、他のアジア圏の英語学習者より日本語母語話者が過度に使用していることを述べている。

小宮(2020)は、Ishikawa(2013)の日本語母語話者が「think」を過度に使用しているという研究結果を受け、日本語の「と思う」と英語の「think」を比較し、日本人英語におけるI thinkの多用には「と思う」のモダリティ機能の投影が関与しているとしている。モダリティを「話し手の主観的判断や聞き手に対する発話態度の現れ」と捉えている。そして、「と思う」の3機能を次のように区分している。①本動詞として対象や事象への思考活動そのものを示す「概念的意味機能」、②命題内容モダリティ「他にも可能な選択肢がある」と話者が判断していることを示す用法、③発話態度モダリティであり、聞き手を意識して話者のcommitmentの印象を弱めることで丁寧さを示そうとする緩和表現としての機能である。

양(ヤン)(2018)は、中国語圏の学習者に対する韓国語の教育用婉曲表現の等級化にあたり、日常生活の中での活用頻度と、中国語の婉曲表現との類似性・意味透明度・構成語彙の難易度を複合的に考慮した等級化を行っている。活用頻度については、活用頻度が高い語彙をまず教育しなければならないとし、難易度については婉曲表現の類似性を最も優先すべきであるとしている。

안(アン)(2004)は、細かな文法項目や語彙項目に対し、日韓両言語間の差を看過したり十分に学習できない日本語圏学習者らは初級から上級ま

で繰り返し類似した誤用を起こすとし、誤用を起こす可能性の高い項目については教育を強化して誤用を予防する必要性を述べている。そして日本語圏学習者の誤用を4つの<単語領域>、それぞれ3つずつの<名詞句領域>と<動詞句領域>、2つの<文章領域>、1つの<談話領域>の合計13の類型に分類し考察を行っている。しかし「생각하다」の誤用については言及されていない。

3. 研究デザイン

3.1. リサーチクエスション

本研究では、韓国の国立国語院が構築する大規模コーパスを用い、日本語母語話者その他の言語圏の韓国語学習者が使用する語彙の比較、さらに韓国語母語話者との比較をすることにより、日本語母語話者の語彙使用について客観的なデータに基づいて分析することを目的とし、次のリサーチクエスションを設定する。

RQ①日本語母語話者その他の言語圏の韓国語学習者が使用する韓国語の語彙に違いはあるのか、また韓国語母語話者が使用する語彙との違いはあるのか。

RQ②日本語母語話者その他の言語圏の韓国語学習者が使用する「생각하다」の使用頻度に違いはあるのか、また韓国語母語話者が使用する「생각하다」の使用頻度との違いはあるのか

RQ③日本語母語話者の「생각하다」の誤用出現頻度は習熟度別でどのように変化するのか。

3.2. データ

本研究で使用するデータは、韓国語学習者及び韓国語母語話者のコーパス資料から収集したものである。まず、韓国語学習者の資料として、韓国の国立国語院が、2015年5月から2022年12月まで、146の国籍、101の言語圏で、第二言語あるいは外国語として韓国語を学ぶ学習者が産出したテキストと談話資料を集めた「한국어 학습자 말뭉치(韓国語学習者コーパス)⁴(以下、学習者コーパス)」の「원시 말뭉치(平文コーパス)(以

下、平文コーパス)」を用いる。コーパスの規模は表1のとおりである。

表1 学習者コーパス構築規模

(上段：語節数、下段：標本数)

	合計	書き言葉	話し言葉
平文コーパス	6,230,590	4,407,583	1,823,007
	41,020	37,300	3,720
形態素解析コーパス	4,013,233	2,760,085	1,253,148
	26,763	23,975	2,788
誤用コーパス	1,346,015	674,636	671,379
	7,749	6,242	1,507

(国立国語院 HP より引用 (著者翻訳))

研究対象は、図1の言語圏別構築現況の上位4言語に該当する、中国語 15,475 人、日本語 5,785 人、ベトナム語 5,705 人、英語 2,692 人の内、習熟度6級以上と情報無を除いた1級から6級のデータとする。

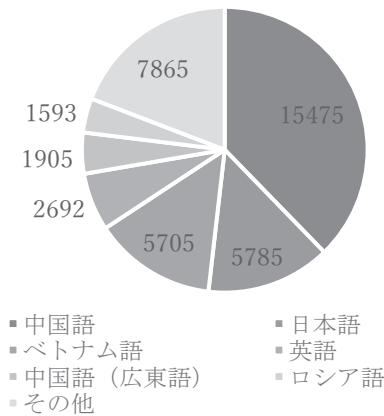


図1 学習者コーパス言語圏別構築現況

(国立国語院 HP より引用)

各言語圏別の語節数は表2の通りである。

表2 平文コーパスの言語圏別語節数

(上段：書き言葉、下段：話し言葉)

言語圏	レベル						総合計
	1級	2級	3級	4級	5級	6級	
中国語	227449	241784	284901	297548	396905	249555	1698142
	51834	68927	69867	66950	43765	54345	355688
日本語	51195	119464	132526	147825	118760	77720	647490
	14844	30422	34578	52863	42303	37927	212937
ベトナム語	115089	98755	105413	112725	58643	23430	514055
	49949	64064	72859	76341	66309	10502	340024
英語	51220	78590	74907	56971	48835	35067	284665
	10644	18766	15084	7002	10860	2282	64638

次に、韓国語母語話者の資料として、韓国の国立国語院が2021年8月19日に公開した「국립국어원 비출판물 말뭉치 (国立国語院非出版物コーパス) (버전 1.0)」より、「개인적 글쓰기 자료 (個人的執筆資料) 5」(以下、母語話者書き言葉コーパス)、そして2021年5月31日に公開した、「국립국어원 일상 대화 말뭉치 (国立国語院日常対話コーパス) 2020 (バージョン 1.1) 6」(以下、母語話者話し言葉コーパス)を用いる。

3.3. 方法

RQ①②での学習者コーパスの分析には、書き言葉、話し言葉におけるそれぞれの言語圏の語彙使用頻度を韓国国立国語院の検索プログラム「한마루 (ハンマル) 2.07」を使用し調査する。その際、母語欄に2つの言語が記載されている場合は、前に記載された言語で分類した。母語話者書き言葉コーパス、母語話者話し言葉コーパスの分析には、「KH Coder 3. Beta. 03i (樋口、2020)」を使用し調査する。RQ③は、国立国語院のIP上で提供されている学習者コーパスの오류 주석 말뭉치 검색 (誤謬注釈コーパス検索) 機能を用い、日本語母語話者の「생각하다」の誤用を他の言語圏の韓国語学習者と比較しながら習熟度別に調査する。

4. 結果と考察

4.1. 使用語彙の比較

4.1.1. 韓国語学習者の使用語彙

表3は、学習者コーパスの書き言葉において、

出現した実質形態素の上位 20 語を各言語圏別にリスト化したものである⁸。

表3 言語圏別高頻度語（書き言葉）

順位	中国語母語話者			日本語母語話者			ベトナム語母語話者			英語母語話者		
	形態素	品詞	出現数	形態素	品詞	出現数	形態素	品詞	出現数	形態素	品詞	出現数
1	있	VV	27,885	있	VV	17,367	이	VCP	8,039	있	VV	6,493
2	이	VCP	26,703	이	VCP	16,564	있	VV	7,199	이	VCP	6,373
3	하	VV	17,822	하	VV	14,994	저	NP	4,790	하	VV	5,357
4	사람	NNG	15,132	사람	NNG	7,346	하	VV	4,731	사람	NNG	3,372
5	저	NP	12,108	생각	NNG	6,197	사람	NNG	4,019	가	VV	2,960
6	나	NP	10,330	나	NP	5,959	한국	NNP	3,121	저	NP	2,764
7	중	VA	10,310	가	VV	5,868	가	VV	2,879	친구	NNG	2,705
8	친구	NNG	9,965	친구	NNG	5,528	나	NP	2,809	나	NP	2,530
9	가	VV	9,678	되	VV	5,427	친구	NNG	2,773	한국	NNP	2,454
10	한국	NNP	9,493	한국	NNP	5,082	많이	MAG	2,618	중	VA	2,002
11	우리	NP	7,933	때	NNG	4,985	중	VA	2,290	때	NNG	1,954
12	생각	NNG	7,914	중	VA	4,914	우리	NP	2,283	되	VV	1,879
13	되	VV	7,621	없	VA	4,451	때	NNG	2,189	많이	MAG	1,852
14	많이	MAG	7,550	많이	MAG	3,571	되	VV	2,072	생각	NNG	1,789
15	때	NNG	7,440	그	MM	3,566	생각	NNG	1,689	우리	NP	1,769
16	많	VA	6,532	보	VV	3,549	공부	NNG	1,680	없	VA	1,682
17	없	VA	6,487	일본	NNP	3,530	베트남	NNP	1,574	보	VV	1,658
18	보	VV	6,206	많	VA	3,499	좋아하	VV	1,464	많	VA	1,499
19	좋아하	VV	5,605	저	NP	3,460	같이	MAG	1,438	먹	VV	1,468
20	같이	MAG	5,576	일	NNG	3,122	일	NNG	1,411	그	MM	1,246

出現数が 20 位以内で、日本語母語話者にのみ見られるものは「일본 (日本)」、ベトナム語母語話者にのみ見られるものは「공부 (勉強)、베트남 (ベトナム)」、英語母語話者にのみ見られるものは「먹다 (食べる)」であった。「일본 (日本)」「베트남 (ベトナム)」といった学習者自身の出身国が、それぞれ出現数で上位の語彙として現れたことについては、中国語母語話者でも「중국 (中国)」、英語母語話者でも「미국 (アメリカ)、영국 (イギリス)」といった語彙を上位で確認できる。それ以外の語彙も英語母語話者の「공부 (勉強)」を除き、他の言語圏でもすべて 30 位以内で確認できたが、英語母語話者の「공부 (勉強)」は、41 位と他の言語圏に比べ使用頻度が少し低い傾向であった。一方、20 位以内で日本語母語話者には見られないものは「우리 (私たち)」、ベトナム語母語話者に見られないものは「없다 (ない・いない)、보다 (見る)、많다 (多い)」などがあつた。また、「같이 (一緒に)」は中国語母語話者とベトナム語母語話者、「그 (その)」は日本語母語話者と英語母語話者、

「일 (こと)」は日本語母語話者とベトナム語母語話者で 20 位以内に現れるが、他の言語圏では見られないといった語彙もあつたが、いずれも 30 位以内に位置していた。しかし、「좋아하다 (好む)」のみ他の言語圏に比べ日本語母語話者使用頻度が低く 42 位であった。

そして、日本語母語話者の語彙で特徴的に表れていたのが、名詞「생각 (考え)」であり、全体語彙の中で出現数は 5 位であつたのに対し、中国語母語話者は 12 位、ベトナム語母語話者は 15 位、英語母語話者は 14 位となっており、日本語母語話者が「생각」を他の言語圏の韓国語学習者に比べよく使用していることがわかる。

表 4 は、学習者コーパスの話し言葉において、出現した実質形態素の上位 20 語を各言語圏別にリスト化したものである。

表4 言語圏別高頻度語（話し言葉）

順位	中国語母語話者			日本語母語話者			ベトナム語母語話者			英語母語話者		
	形態素	品詞	出現数	形態素	品詞	出現数	形態素	品詞	出現数	形態素	品詞	出現数
1	어	IC	14,388	이	VCP	3,021	어	IC	9,695	어	IC	2,346
2	음	IC	8,181	음	IC	2,960	음	IC	5,628	아	IC	1,912
3	이	VCP	5,911	어	IC	2,773	아	IC	5,200	네	IC	1,349
4	네	IC	5,067	네	IC	2,751	베	IC	4,885	음	IC	927
5	있	VV	4,690	있	VV	2,614	저	NP	3,834	하	VV	769
6	저	NP	4,417	하	VV	2,538	이	VCP	3,259	이	VCP	752
7	하	VV	3,988	아	IC	2,435	있	VV	2,984	있	VV	690
8	그	IC	2,985	그	IC	1,959	하	VV	2,386	저	NP	518
9	아	IC	2,865	저	NP	1,301	한국	NNP	1,773	가	VV	499
10	가	VV	2,251	사람	NNG	1,174	엄	IC	1,367	한국	NNP	464
11	친구	NNG	1,929	가	VV	1,020	그	IC	1,334	많이	MAG	314
12	사람	NNG	1,907	생각	NNG	854	가	VV	1,323	사람	NNG	308
13	한국	NNP	1,780	되	VV	832	베트남	NNP	1,269	친구	NNG	307
14	때	NNG	1,668	그	MM	811	많이	MAG	1,261	중	VA	265
15	되	VV	1,667	때	NNG	743	사람	NNG	1,205	엄	IC	248
16	많이	MAG	1,610	일본	NNP	736	되	VV	1,097	때	NNG	245
17	중	VA	1,493	많이	MAG	712	중	VA	1,075	없	VA	210
18	없	VA	1,402	중	VA	665	오	VV	979	제	NP	209
19	생각	NNG	1,376	없	VA	632	안	MAG	964	되	VV	206
20	우리	NP	1,375	한국	NNP	609	우리	NP	806	안	MAG	190

出現数が 20 位以内で、日本語母語話者にのみ見られるものは「일본 (日本)」、ベトナム語母語話者にのみ見られるものは「베트남 (ベトナム)、오다 (来る)」、英語母語話者にのみ見られるものは「제 (私の)」であり、ベトナム語母語話者のみ「때 (時)、없다 (ない・いない)」が 20 位までに入ら

なかった。「일본 (日本)」「베트남 (ベトナム)」といった学習者自身の出身国については、書き言葉と同じ現象と考えられ、それ以外の語彙も日本語母語話者の「엄 (ウーン)、우리 (私たち)」を除き、他の言語圏でも多くは 20 位台で 41 位までですべて確認できた。しかし、日本語母語話者の発話には「엄 (ウーン)」は 1 語も現れておらず、「우리 (私たち)」は 61 位と他の言語圏に比べ使用頻度が少し低い傾向であった。フィラーである「엄 (ウーン)」をまったく用いないことについては、他の言語圏では「음、엄、암、응 (いずれもウーン)」といったものが見られるのに対し、日本語母語話者は「음 (ウーン)」しか出現しておらず、閉音節が多い他の言語圏とは異なり、日本語は閉音節が少ないことが関連していると推察されるが、こちらについては別途検証が必要である。

そして、書き言葉で確認した日本語母語話者の語彙で特徴的に表れていた名詞「생각」については、全体語彙の中で出現数は日本語では 12 位、中国語母語話者は 19 位、ベトナム語母語話者は 32 位、英語母語話者は 28 位となっており、話し言葉でも日本語母語話者が「생각」を他の言語圏の韓国語学習者に比べよく使用していることがわかる。

そして、「생각」の書き言葉、話し言葉を合わせた出現頻度を習熟度別に見た順位が次の表 5 である。

表 5 「생각」の出現頻度順位

(単位: 位)

母語	習熟度					
	1급	2급	3급	4급	5급	6급
中国語	200	78	22	9	5	5
日本語	165	38	12	5	5	5
ベトナム語	190	86	25	15	6	7
英語	195	71	22	6	5	6

何れの言語圏においても、「생각」の使用は 2 級以降に急激に増え、日本語母語話者は 3 級からそれ以外の言語では 4 級以降の韓国語使用場面において、非常に使用頻度の高い語彙となり、5 級・6 級の上級者においては上位 10 位内の高頻度語彙

となっていた。

4. 1. 2. 韓国語母語話者の使用語彙

表 6 は母語話者書き言葉コーパスおよび母語話者話し言葉コーパスにおいて、出現した実質形態素の上位 20 語をリスト化したものである。

表 6 韓国語母語話者高頻度語

順位	書き言葉			話し言葉		
	抽出語	品詞	出現数	抽出語	品詞	出現数
1	이다	VC	3,902	하다01	VV	17,232
2	하다01	VV	1,847	있다01	Sonzai	16,957
3	있다01	Sonzai	1,682	이다	VC	16,304
4	나03	NP	1,590	그01	MM	14,736
5	되다01	VV	1,300	같다	VA	11,339
6	없다01	Sonzai	968	뭐	NP	9,930
7	생각01	NNG	944	되다01	VV	9,413
8	그01	MM	928	보다01	VV	8,880
9	사람	NNG	809	좀	MAG	8,446
10	보다01	VV	770	생각01	NNG	8,299
11	같다	VA	712	그런01	MM	7,990
12	말01	NNG	669	이제01	MAG	7,880
13	때01	NNG	628	저03	NP	7,808
14	아니다	VC	617	많이	MAG	7,135
15	내04	NP	603	가다01	VV	6,637
16	가다01	VV	530	때01	NNG	6,589
17	일01	NNG	488	나03	NP	5,291
18	더01	MAG	469	좋다01	VA	4,923
19	내14	MM	447	또	MAG	4,905
20	이05	MM	442	좋아하다	VV	4,832

表 6 の書き言葉で上位 20 位に入った語彙と、表 3 との重なりを比較したところ、日本語母語話者は 13 語、英語母語話者は 12 語、中国語母語話者は 11 語、ベトナム語母語話者は 10 語が重なっていた。また、表 6 の書き言葉で上位 20 位の頻出語彙は、冠形詞「내 (私の)」を除き、韓国語学習者の各言語圏別高頻度語彙の順位ですべて 60 位までには現れ、それら上位 20 位の語彙の出現順位の平均で見ると、日本語母語話者 16.7 位、英語母語話者 17.8 位、中国語母語話者 20.7 位、ベトナム語母語話者 23.7 位となり、日本語母語話者の順位が他の言語圏に比べ上位に現れる結果となった。冠形詞「내 (私の)」については、学習者コーパスでは名詞 (NP) で分類されていたため、どの言語圏でも確認することができなかった。

話し言葉で上位 20 位に入った語彙を、表 4 と

の重なりで比較したところ、日本語母語話者は 11 語、中国語母語話者は 10 語、英語母語話者は 9 語、ベトナム語母語話者は 8 語となっていたが、書き言葉とは異なり、日本語母語話者のみ 20 個の頻出語彙が 90 位以内で確認できたが、他の言語圏では 300 位を超えるものもあった。また、副詞「이제 (もう)」については中国語母語話者を除き、上位 500 位までの語彙の中に入らなかった。中国語母語話者で 259 位に入ったが、実際の用例を確認すると用途に違いがみられた。〈 〉内はコーパスの種類・標本番号、下線は著者による

- (1) 핑크색도 막 찬란하고 이제 벚꽃도 많이 피고 길을 가다 보면 온 꽃들이 이제 겨울을 이기고 이제 피어나는 걸 보면 되게 아름답다는 생각을 많이 했거든요. (ピンク色もきらびやかで、桜もたくさん咲いていて、道を歩くとすべての花が冬に勝ち咲き始めるのを見ると本当に美しいと思いました) 〈母語話者話し言葉コーパス・SDRW20000000 187〉
- (2) 그래가지고 아~ 어떡하지 어떡하지 이러면서 있는데 그러다가 어느새 이제 내려야 할 시점이 왔는데도 불구하고 이제 빠쓰 카드에 여전히 그~ 단 카드를 빠쓰 단말기에 여전히 카드를 찍지를 못한 거죠. (それで、あ~どうしよう、どうしよう、していたんですが、そうしていたらいつの間にかもう降りなければいけない時が来たにもかかわらず、パスカードに、相変わらず、その~、端、カードをパス端末機にそれでもカードをタッチできなかったんですよ) 〈母語話者話し言葉コーパス・SDRW20000000 01〉
- (3) 그대 이렇게 생각해서 앞으로 이제 행복할 수 있다 이렇게 생각하면서 지냈어요. (その時、こう思ってこれから幸せになれる、とこう思いながら過ごしました) 〈学習者コーパス・04967〉

(1) (2) で韓国語母語話者が使用する「이제 (もう)」は、中国語母語話者の (3) と同様に本来の意味である「もう」として用いている部分もあるが、韓国語母語話者は「이제 (もう)」をフィラーのように用いる場合があり、(1) (2) でもそれが現れている。

以上のように、韓国語学習者の話し言葉で使用される語彙は、書き言葉に比べると韓国語母語話者と異なる面があった。양 (ヤン) (2018) は、教育用語彙の等級化において活用頻度が高い語彙をまず教育しなければならないことに言及している。また、김 (キム) (2009) は、外国人のための韓国語文法内容設定に関する考察において、その決定基準となる難易度と使用頻度のうち、使用頻度を優先することを提案している。そして、学習者のための韓国語文法は、その文法教育の目標が意思疎通能力向上である点を勘案し、口語的特性もともに反映した記述がなされなければならないと述べている。こうした使用頻度や意思疎通力向上のための口語的特性を重視すべき点については、韓国語文法教育の内容設定だけでなく、語彙教育の内容設定にも当てはめていくべきであろう。

そのため、韓国語母語話者が実際に使用する語彙と韓国語学習者の使用語彙に違いがあるという現状は、今後改善の必要があると思われる。

4.2. 생각하다の比較

4.2.1. 韓国語学習者が用いる생각하다

4.1. では、韓国語学習者および韓国語母語話者の使用語彙について、その頻度を見てきた。ここでは、日本語母語話者の使用頻度が高かった「생각」に動詞「하다 (する)」が接続した、思考動詞「생각하다」について考察する。

表 7 は、学習者コーパスの書き言葉で出現した「생각하다」の数と一万語当りの出現数である。

一万語当たりの出現数は、中国語母語話者 60.7 個、日本語母語話者 95.55 個、ベトナム語話者 43.28 個、英語母語話者 49.46 個となっており、他の言語圏に比べ日本語母語話者の「생각하다」の使用頻度が高かった。

表 7 言語圏別「생각하다」の出現数（書き言葉）

(上段:出現数、下段:一万語当たりの出現数)							
言語圏	1級	2級	3級	4級	5級	6級	総計
中国語	77	302	1346	2452	3932	2198	10307
	3.39	12.49	47.24	82.41	99.07	88.08	60.7
日本語	21	397	1116	2017	1656	980	6187
	4.1	33.23	84.21	136.45	139.44	126.09	95.55
ベトナム語	15	74	479	950	517	190	2225
	1.3	7.49	45.44	84.28	88.16	81.09	43.28
英語	9	85	249	440	389	236	1408
	1.76	10.82	33.24	77.23	79.66	67.3	49.46

また、習熟度に見ていくと、各言語圏共に 1 級から 4 級まで習熟度の上昇に伴い出現数が増加し、5 級あるいは 6 級で減少していた。特に日本語母語話者については、2 級以降の出現数は他の言語圏の韓国語学習者より顕著に多く表れた結果となった。

表 8 は、平文コーパスの書き言葉語節数の中で、「생각하다」の使用度数と未使用度数をクロス集計し、カイ二乗検定を行い、Cramer's V で効果量を測定した結果であり、0.01%水準で有意差が見られた $[\chi^2(3)=1474.75, p<.001, V=0.832]$ 。そして、中国語母語話者、日本語母語話者、ベトナム語母語話者、英語母語話者の 4 つのグループの間に有意差があるかどうか、ボンフェローニの多重比較で検討したところ、それぞれの母語ごとに 0.01%水準で有意差が見られた。中国語母語話者、日本語母語話者、ベトナム語母語話者、英語母語話者の書き言葉における「생각하다」の使用度数にはそれぞれ差があったということが確認された。

表 8 言語圏間の「생각하다」の使用頻度比較（書き言葉）

データ	1万語あたりの「생각하다」の使用頻度(回)	「생각하다」の使用度数		「원시 발문치」の書き言葉語節数	多重比較
		使用した文	使用しない文		
中国語母語話者	60.7	10307	1687835	1698142	***
日本語母語話者	95.55	6187	641303	647490	***
ベトナム語母語話者	43.28	2225	511830	514055	***
英語母語話者	49.46	1408	283257	284665	***

注) p<.05*, p<.01**, p<.001***, not significant = ns

表 9 は、学習者コーパスの話し言葉で出現した「생각하다」の数と一万語当たりの出現数である。

一万語当たりの出現数は、中国語母語話者 40.06 個、日本語母語話者 60.86 個、ベトナム語母語話者 30.64 個、英語母語話者 26.61 個となっており、他の言語圏に比べ日本語母語話者の「생각하다」の使用頻度が高かった。

表 9 言語圏別「생각하다」の出現数（話し言葉）

(上段:出現数、下段:一万語当たりの出現数)							
言語圏	1級	2級	3級	4級	5級	6級	総計
中国語	13	52	155	245	341	619	1425
	2.51	7.54	22.19	36.59	77.92	113.9	40.06
日本語	8	34	198	352	326	378	1296
	5.39	11.18	57.26	66.59	77.06	99.67	60.86
ベトナム語	30	34	179	261	466	72	1042
	6.01	5.31	24.57	34.19	70.28	68.56	30.64
英語	5	15	39	28	77	8	172
	4.7	7.99	25.86	39.99	70.9	35.06	26.61

また、習熟度に見ていくと、中国語母語話者と日本語母語話者は、1 級から 6 級まで習熟度の上昇に伴い出現数が増加しているが、ベトナム語話者と英語母語話者は 1 級から 5 級まで習熟度の上昇に伴い出現数が増加した後、6 級で減少していた。書き言葉と若干異なり、4 級までは日本語母語話者の使用頻度が高く表れていたが、5 級では言語圏による差があまりみられなくなった。

表 10 は、平文コーパスの話し言葉語節数の中で、「생각하다」の使用度数と未使用度数をクロス集計し、カイ二乗検定を行い、Cramer's V で効果量を測定した結果であり、0.01%水準で有意差が見られた $[\chi^2(3)=331.07, p<.001, V=0.336]$ 。そして、中国語母語話者、日本語母語話者、ベトナム語母語話者、英語母語話者の 4 つのグループのあいだに有意差があるかどうか、ボンフェローニの多重比較で検討したところ、それぞれの母語ごとに 0.01%水準で有意差が見られた。中国語母語話者、日本語母語話者、ベトナム語母語話者、英語母語話者の話し言葉における「생각하다」の使用度数にはそれぞれ差があったということが確認された。

表 10 言語圏間の「생각하다」の使用頻度比較
(話し言葉)

データ	1万語あたりの「생각하다」の使用頻度(回)	「생각하다」の使用度数		「원시 말뭉치」の話し言葉語節数	多重比較
		使用した文	使用しない文		
中国語母語話者	37.94	1425	354263	355688	***
日本語母語話者	61.06	1296	211641	212937	***
ベトナム語母語話者	30.58	1042	338982	340024	***
英語母語話者	26.26	172	64466	64638	***

注) p<.05*, p<.01**, p<.001***, not significant = ns

上記の学習者コーパスを用いた「생각하다」の使用頻度調査から、韓国語学習者は話し言葉より書き言葉で「생각하다」をよく使用するという結果となった。また、日本語「思う」、英語「think」の過剰使用と同様に、韓国語においても、日本語母語話者の「생각하다」の過剰使用が確認された。

4.2.2. 韓国語母語話者が用いる생각하다

母語話者書き言葉コーパス、母語話者話し言葉コーパスで現れた「생각하다」の数は表 11 の通りである。

表 11 韓国語母語話者コーパスの
「생각하다」出現数

コーパスの種類	総語節数	出現数	1万語当たりの頻度
書き言葉	2,174,487	491	2.26
話し言葉	1,542,217	3,537	22.93

韓国語学習者が「생각하다」を話し言葉より書き言葉で多く用いているのに対し、韓国語母語者の場合、一万語当たりの出現頻度は書き言葉で 2.26 個に対し話し言葉が 22.93 個となっており、全く逆の結果となった。さらに、韓国語母語話者が話し言葉のほうでより使用するとは言え、一万語当たりの使用頻度は韓国語学習者の使用頻度よりも低いことに注目したい。李 (2005) は、日本語の「～と思う」に対応する韓国語表現は大きく 3 つに分類でき、ひとつ目は「생각하다」、ふたつ目は文章の終わりの部分を「～인 줄 알았다 (～

だと理解していた (가))」「～일 것이다 (～だろう)」、「～일 것 같다 (～しそうだ)」といった他の表現で表す場合、最後にそれ自体が翻訳されない場合としている。李 (2014) は、「생각하다」と「思う」はヘッジとして機能する場合に違いを見せるとし、それは日本と韓国におけるポライトネス・ストラテジーの文化的違いにより起こると述べている。つまり、日本語母語話者と韓国語母語話者との間に見られる「생각하다」の使用頻度の差に限定して言えば、ポライトネス・ストラテジーの目的で日本語母語話者が「생각하다」を使用する場面で、韓国語母語話者は他の表現形式を使用するといったことを原因としてあげることができる。

4.1.2. で言及した通り、김 (キム) (2009) は、外国人のための韓国語文法内容設定に関する考察において、その決定基準となる難易度と使用頻度のうち、使用頻度を優先することを提案しており、また、学習者のための韓国語文法は、その文法教育の目標が意思疎通能力向上である点を勘案し、口語的特性もともに反映した記述がなされなければならないと述べている。

現状、韓国語学習者の「생각하다」使用は、韓国語母語話者と大きく異なっている。より使用頻度を優先とした、また、話し言葉の特性を反映した記述を用いた「생각하다」の指導が必要である。

4.3. 韓国語学習者の誤用

国立国語院のIP上で提供されている学習者コーパスの오류 주석 말뭉치 검색 (誤謬注釈コーパス検索) で「생각」を検索し、その中から「생각하다」に関連する誤用を収集したものは、첨가 (付加)、대치 (置換)、누락 (脱落)、오형태 (誤形態)、어휘 (語彙)、음운 규칙 (音韻規則)、음소 (音素) があり、発音に関連する誤用である음운 규칙 (音韻規則)、음소 (音素) を除いた「생각하다」の誤用数は表 12 である。

表 12 「생각하다」の誤用数

(上段：書き言葉、下段：話し言葉)

言語圏	付加 (첨가)	置換 (대치)	脱落 (누락)	誤形態 (오형태)	語彙 (어휘)	合計
中国語	13	6				19
	3	3	2	1		9
日本語	9	5			2	16
		2		2	1	5
ベトナム語	5	7			2	14
		1		1		2
英語	3	9			3	15
						0

そして、表 12 に提示した「생각하다」の誤用出現数を習熟度別に分類し、さらに総誤用数に対するその割合を示したものが表 13 である。

表 13 習熟度別「생각하다」の誤用

(上段：생각하다の誤用数、下段：総誤用数)

言語圏	1級	2級	3級	4級	5級	6級	合計	생각하다の 誤用割合
中国語		2	5	4	9	8	28	0.07%
	6,157	7,094	7,266	7,566	7,170	6,447	41,700	
日本語		2	5	4	4	6	21	0.10%
	2,859	3,866	3,862	4,599	3,800	3,063	22,049	
ベトナム語			1	5	5	5	16	0.07%
	3,638	2,994	5,299	5,895	3,184	2,714	23,724	
英語	1	3	4	3	3	1	15	0.05%
	5,607	6,501	5,510	4,836	4,205	3,549	30,208	

「생각하다」の誤用数を全体誤用数の割合から見ると、中国語母語話者 0.07%、日本語母語話者 0.1%、ベトナム語母語話者 0.07%、英語母語話者 0.05%であり、他の言語圏と比較すると日本語母語話者で「생각하다」の誤用割合が高かった。そして、習熟度が中級以降に該当する 4 級以降も総誤用数が減少しているにも関わらず、「생각하다」の誤用数にあまり変化がないことがわかる。また、日本語母語話者については、6 級で「생각하다」の誤用数が最も多い結果であった。

他の表現形式を用いる場面で、思考動詞「생각하다」を誤って用いたものは、첨가 (付加)、대치 (置換)、어휘 (語彙) が該当する。それぞれの誤

用例は次の通りである。(() 内は添削内容、< > 内は学習者の母語 (中国語：中、日本語：日、ベトナム語：ベ、英語：英)・コーパスの種類・標本番号・レベルを表記)

- (4) 저는(나+는) 찬성한다고(찬성+하) 생각한다.(ㄴ다+.) (私は賛成だと考える (賛成だ))
<ベ・書き言葉・6353・5 級>: 첨가 (付加)
- (5) 내가 생각하는 직업관은 자신의 만족감을 높이려고 일을 하는 것이 더 좋다고 생각한다.(좋+다는+것+이+다+.) (私が考える職業観は、自身の満足感を高めようとする仕事をするのがより良いと考える (良いということだ)) <日・書き言葉・6637・6 級>: 대치 (置換)
- (6) 사람들이 잘 알아서 불리한 경우에 피해야 한다고 생각해서(판단+하+고) 그렇게 해야 한다. (人々がよくわかって不利な場合に避けなければならないと考えて (判断し) そうしなければならない) <ベ・書き言葉・13180・5 級>: 어휘 (語彙)

中国語母語話者と日本語母語話者では、대치 (置換) より첨가 (付加) の誤用が多いのに対し、ベトナム語母語話者と英語母語話者は反対に대치 (置換) が多い。中国語母語話者と日本語母語話者で첨가 (付加) が多い部分は共通するものの、その様相は若干異なる。

- (7) 지하철이나 버스에서 이런 노인들에게 무조건 양보하는 점에서(것+에) 반대한다고 생각한다(반대+하+ㄴ다) (地下鉄やバスでこのような老人たちに無条件に譲る点で (ことに) 反対だと考える (反対だ)) <中・書き言葉・11565・6 級>
- (8) 그래서 대학교를 졸업한(졸업+하+ㄴ) 후에는 한국어를 사용하는 일을 하고 싶다고 (싶) 생각한다.(다+.) (それで大学を卒業した後は韓国語を使う仕事をしたいと考える (したい)) <日・書き言葉・23736・4 級>

(9) 주말이나 시간이 날 때 봉사 활동에 참가하는 것이 더 좋지 않을까 싶다고 생각합니다. (싶+다+.) (週末や時間があるとき、ボランティア活動に参加するのがもっと良いのではないかと 思うと考えます (思います))

<日・書き言葉・25613・6 級>

中国語母語話者の場合、(7) の「반대한다고 생각한다 (反対だと考える)」といった、「-다고 생각하다 (〜だと考える)」の形式を使用している箇所を「반대한다 (反対だ)」と断定するよう添削されている誤用が書き言葉で 11 個、話し言葉で 3 個となっており、そのうち 9 個が「반대하다 (反対する)」「찬성하다 (賛成する)」という語彙を使用したものであった。一方、日本語母語話者の場合も (8) (9) のように「-다고 생각하다 (〜だと考える)」の形式を使用している箇所を断定するよう添削されている誤用が 7 個あったが、「반대하다 (反対する)」「찬성하다 (賛成する)」のように自身の意見を述べるような内容ではなく、自身の願望や推測を述べた内容を「-고 싶다(〜したい)」と添削されているものが 5 個となっていた。このように中国語母語話者の場合、「自身の考えは賛成である/反対である」といった、自身の意見を主張する場面で「생각하다」を用いていたが、日本語母語話者の場合、「〜したいと思う」や「〜じゃないだろうかと思う」のように、自身の願望や推測を柔らかく述べようと婉曲的な用途で「생각하다」を用いていた。この現象については、小宮 (2020) の日本人英語における I think の多用が「と思う」のモダリティ機能の投影が関与しているとした「話し手の主観的判断や聞き手に対する発話態度の現れ」と同様に、韓国語においても日本語の「と思う」の用法が影響していると思われる。日本語の「と思う」の用法が影響した「생각하다」の誤用は、本来は韓国語では「と思う」に該当する他の表現形式が対応するか、(7) ～ (9) のように断定する。この他の表現形式には、「-겠-」「-(으)ㄴ 것이다」「-(으)ㄴ까 하다」「-는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 것 같다」「-(으)려/려고 하다」「-(으)면

하다」「-는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 줄 알다」などが挙げられる。表 14 は、韓国語専攻課程が設置されている関西地方の大学で、初級の授業で使用されている教科書でのこれらの表現形式の出現状況を調査した結果である。

表 14 関西の大学で使用されている
初級教科書での出現状況

	ことばの 架け橋 改定版 ⁴⁾	ハングル マダン 改定版 ⁴⁾	初めての 韓国語 ⁴⁾	新・韓国 語へのと びら ⁴⁾	ハングルの とびら 1 ⁴⁾	最新チャ レンジ韓 国語 ⁴⁾
생각하다 ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾
-겠- ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-(으)ㄴ 것이 다 ⁴⁾	× ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-(으)ㄴ까 하 다 ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-는/-(으)ㄴ /-(으)ㄴ 것 같다 ⁴⁾	× ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-(으)려고 하 다 ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-(으)면 하 다 ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-고 싶다 ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾
-는/-(으)ㄴ/-(으)ㄴ 줄 알다 ⁴⁾	○ ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾	○ ⁴⁾	× ⁴⁾	× ⁴⁾

教科書で、該当形式の扱いがあり「思う」の説明があるものを「○」、扱いがあるが「思う」の説明がないものを「×」、扱いがないものを「-」で表している。「思う」の説明がすべての表現形式で行われている教科書はなく、全くないものもある。

日本語母語話者の韓国語学習者の全体的な誤用数は 4 級以降減少していく中で、「생각하다」の誤用は増加しており、また、「생각하다」の誤用は 2 級以降に発生していた。これは、そもそも教科書において「思う」について解説しているものがなく、学習者は「思う」に対応する他の形式を学んでいないことが原因と思われる。しかし、これらの形式を指導する時期については慎重にならなければならない。

김 (キム) (2020) は、口語文法の教育時期について、初級段階の学習者より中級、上級以上の学習者を対象にすることが望ましいとし、初級段階では定型化された文法表現に対する繰り返し練習が必要であり、定型化された文法表現の認識をパターンに口語文法に対する教育がなされるとより効果的であると述べている。これは、話し言葉で

は必ずしも定型化された文法表現のみを使用して
いるわけではないが、それを理解するためには、
まず定型化された表現を学ぶべきであるというこ
とである。このことは、口語文法にのみ当てはま
ることではない。日本語の「思う」に対応する表
現形式は「생각하다」だけではなく、ほかの表現
形式が存在するが、その指導時期についてもやは
り定型化されたものから始め、中級からより明確
な「생각하다」を使用できる場面についての指導
と、「と思う」に対応する韓国語の表現形式の指導
をしていく必要がある。

5. まとめ

本研究は、韓国語を学ぶ日本語母語話者に焦点
を当て、母語の影響による語彙の過剰使用と誤用
について「생각하다」を中心に考察を行った。

学習者コーパスを用いた他の言語圏の韓国語学
習者との比較では、韓国語学習者の韓国語使用語
彙の種類には大きな違いはないが、日本語母語話
者が他の言語圏の韓国語学習者に比べ書き言葉、
話し言葉ともに「생각」をよく使用しており、ま
たいずれの言語圏においても、「생각」の使用は2
級以降に急激に増加し、非常に使用頻度の高い語
彙であることがわかった。一方、韓国語母語話者
の書き言葉コーパスと話し言葉コーパスを用いた
韓国語母語話者と韓国語学習者の使用語彙の比較
では、書き言葉では似た様相を見せるが、話し言
葉では使用語彙の出現順位にかなり差が見られた。
韓国語学習がコミュニケーションツールという目
的であるとするならば、韓国語母語話者の使用語
彙に基づいた学習語彙設定を進める必要があるの
ではないだろうか。

次に、「생각하다」の使用頻度については、他の
言語圏の韓国語学習者に比べ日本語母語話者の日
本語「思う」、英語「think」の過剰使用と同様に、
使用頻度が顕著に多く表れた。また、韓国語学習
者は話し言葉より書き言葉で「생각하다」をよく
使用する結果となった。一方、韓国語母語話者は
書き言葉より話し言葉で「생각하다」を多く使用
していたが、その使用頻度は韓国語学習者の話し

言葉での使用頻度より低い結果となった。このよ
うな、韓国語学習者の「생각하다」の過剰使用と、
韓国語母語話者が書き言葉より話し言葉でより高
い頻度で「생각하다」を使用するとは言え、韓国
語学習者の話し言葉の頻度以下であるといった韓
国語母語話者の使用パターンを踏まえ、より韓国
語母語話者の使用頻度を優先とした、また、話し
言葉の特性を反映した記述を用いた「생각하다」
の指導が必要である。

最後に、「생각하다」の誤用について、日本語母
語話者の誤用が2級以降発生し、上級に当たる6
級で最も多い結果となり、特徴として自身の願望
や推測を述べる場面で婉曲的な用途で添加した
「생각하다」を断定する形式に添削されたものが
多かった。そのため、中級の時点でより明確な「생
각하다」を使用できる場面についての指導と、「と
思う」に対応する韓国語の表現形式の指導が必要
である。

本研究では、国立国語院の韓国語学習者誤用コ
ーパスから学習者の誤用を収集したが、日本語母
語学習者の「생각하다」に関連する誤用はあまり
多く確認されなかった。そのため、日本語母語話
者の「생각하다」に関連する誤用をさらに収集し、
それらを対象とした調査が必要である。また、日
本語「思う」に対応する表現形式をより簡単に選
択できるような学習のめやす、及び指導方法の提
示を今後の課題としたい。

註

¹ 本稿は、Pan-Pacific Association of Applied Lin-
guistics, The 28th PAAL International Confer-
ence での「Misuse and overuse of “saeng-
gakhada” by Japanese learners of Korean: Inter-
ference from the Japanese verb “omou”」のポス
ター発表資料をもとに加筆修正したものである。

² 2012年に設立された韓国政府が公認する韓国
語教育機関である。世宗学堂数は2024年6月
26日現在。

([https://www.ksif.or.kr/st/ksf/hkd/lochkd.do?me
nuNo=20101800](https://www.ksif.or.kr/st/ksf/hkd/lochkd.do?me
nuNo=20101800))

³ 韓国教育財団が主催する検定試験。1級は約800語程度の語彙を用いた文章を理解でき、使用できる程度の初級レベルに該当し、最上級は6級である。国立国語院のコーパスで使用されるレベルはこれに準ずる。

⁴ 말뭉치 나눔터より

(<https://kcorpus.korean.go.kr/index/goMain.do>)
2024年6月23日取得。

⁵ 小学生から80代の成人まで計5,937人が書いた、詩、日記、手紙、小説(童話)、感想文など全2,174,487語節から作成されている。

⁶ 15個の主題、13個の提示資料を対象に二人の話者が自由に対話した日常対話資料(計2,739名の話者、対話当たり約15分、計500時間分)から作成されている。

⁷ 韓国国立国語院の21世紀世宗計画で開発されたコーパス用例検索プログラムの2011年改訂版である。

⁸ 品詞記号の詳細は次の通りである。NNG:一般名詞、NNP:固有名詞、NP:代名詞、NR:数詞、VV:動詞、VA:形容詞、VCP:肯定指定詞 VCN:否定指定詞、MAG:一般副詞、IC:感嘆詞、MM:冠形詞

参考文献

- 안경화 (2004) 「일본어권 한국어 학습자의 언어 간 전이 오류 연구」『어문연구』제32권 제3호, 471-492, 한국어문교육연구회. (アン・ギョンファ(2004)「日本語圏韓国語学習者の言語間転移誤謬研究」『語文研究』第32巻第3号、471-492、韓国語文教育研究会)
- 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第2版』ナカニシヤ出版。
- Ishikawa, S. (2013). The ICNALE and Sophisticated Contrastive Interlanguage Analysis of Asian Learners of English. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 1, 91-118.
- 岩田一成・小西円 (2015) 「出現頻度から見た文法シラバス」『データに基づく文法シラバス』,

pp.87-108.くろしお出版。

김현지 (2020) 『외국인 학습자를 위한 한국어구어 문법』서울:하우. (キム・ヒョンジ(2020)『外国人学習者のための韓国語口語文法』ソウル:夏雨)

김재욱 (2009) 「한국어 문법 내용 설정 연구-교육 문법 내용의 영역, 등급과 순서 제시-」『문법 교육』제10집, 한국문법교육학회. (キム・ジェウク(2009)「韓国語文法内容設定研究—教育文法内容の領域、等級と順序の提示—」『文法教育』第10集、韓国文法教育学会)

김정숙, 최은지, 정명숙, 이승연, 김서형, 이유경, 정다운, 이지용, 이은희, 손다정, 전형길, 이연정, 한하림, 이아름 (2024) 『외국인 유학생을 위한 한국어학개론』서울:하우. (キム・ジョンスク、チェ・ウンジ、チョン・ミョンスク、イ・スンヨン、キム・ソヒョン、イ・ユギョン、チョン・다운、イ・ジョン、イ・ウ니、ソン・다정、한하림、이아름 (2024)『外国人留学生のための韓国語学概論』ソウル:夏雨)

金順玉・阪堂千津子 (2024) 『最新チャレンジ韓国語』白水社。

小宮富子 (2020) 「*I think* の多用に見る日本語モダリティの日本人英語への影響」『JACET 中部支部紀要』18巻, pp.55-70. 大学英語教育学会中部支部。

교육부 국립국제교육원 (2019-2023) 한국어능력시험(PBT) 시행 현황. (教育部国立國際教育院(2019-2023)韓国語能力試験(PBT)施行現況)

李鳳(2014)『「思う」と「생각하다(sayngkakhata)」の日韓対照研究—ヘッジとポライトネスの観点から—』、北海道大学大学院国際広報メディア研究科博士学位論文。

李宗和(2005)『現代日本語における婉曲表現の研究』、大正大学大学院文学研究科博士学位論文。

松尾勇・金善美 (2009) 『初めての韓国語』同学社。

松崎真日・丁仁京・熊木勉・金昂京・李秀昊 (2020) 『ハングルマダン 改訂版』朝日出版社。

- 中島仁・金珉秀・吉本一 (2021) 『新・韓国語へ
のとびら』朝日出版社.
- 盧載玉・梁貞模 (2024) 『ハングルのとびら 1』朝
日出版社.
- 生越直樹・曹喜澈 (2016) 『ことばの架け橋 改訂
版』白帝社.
- 양정 (2018) 『한국어 완곡 표현 연구』서울:박문
사.(ヤン・ジョン(2018)『韓国語婉曲表現研究』
ソウル:博文社)

都市システム工学科のカリキュラム改編の内容と効果検証 Contents and effectiveness review of the curriculum reorganization in the Department of Civil, Environmental and Applied Systems Engineering

安田誠宏、安達直世、石川敏之、井ノ口弘昭、上田尚史、尾崎平、窪田諭、兼清泰明、
北岡貴文、北詰恵一、木下朋大、滝沢泰久、鶴田浩章、飛田哲男、橋本雅和、林倫子、
水谷壮志、宮崎祐輔、安室喜弘、山本雄平、尹禮分（関西大学環境都市工学部）

Tomohiro Yasuda, Naotoshi Adachi, Toshiyuki Ishikawa, Hiroaki Inokuchi, Naoshi Ueda,
Taira Ozaki, Satoshi Kubota, Hiroaki Kanekiyo, Takafumi Kitaoka, Keiichi Kitazume,
Tomohiro Kinoshita, Yasuhisa Takizawa, Hiroaki Tsuruta, Tetsuo Tobita, Masakazu
Hashimoto, Michiko Hayashi, Morimune Mizutani, Yusuke Miyazaki, Yoshihiro
Yasumuro, Yuhei Yamamoto, Yeboon Yun (Kansai University, Faculty of Environmental
and Urban Engineering)

要旨

環境都市工学部都市システム工学科では、大幅なカリキュラムの改編を行い、2020 年度入学生から新カリキュラムを適用している。本稿は、新カリキュラム改編で目指したコンセプトを紹介するとともに、履修・成績データを分析し、学生へのアンケートを実施して効果検証を行った結果について報告するものである。カリキュラム改編により、旧カリキュラムにおいて問題とされていた事項は、ほぼ解決できたといえる。大幅に変更した科目に関しては、学生の関心が高まり、その先の学びや社会で役立つと感じているという回答も多く、新カリキュラムの狙いと学生の応答は概ね一致しており、満足度は高いことが示された。基礎科目を選択科目とし、応用科目をコース必修科目とした点についても、カリキュラムツリーや履修モデルの効果もあり、学生の混乱を招いていないことが確認できた。

キーワード カリキュラム改編、効果検証、狙いと応答、履修モデル、アクティブラーニング
／ Curriculum Reorganization, Effectiveness Review, Aims and Responses, Course Model, Active Learning

1. はじめに

環境都市工学部都市システム工学科では、大幅なカリキュラムの改編を行い、2020 年度入学生から新カリキュラムを適用している。本稿は、新カリキュラム改編の際に目指したコンセプトを紹介するとともに、履修・成績データの分析と学生へのアンケートを実施して効果検証を行った結果について報告するものである。

2. カリキュラム改編に至った経緯

都市システム工学科は、旧都市環境工学科（旧

土木工学科）を母体として旧システムマネジメント工学科（旧管理工学科）の一部が合併する形で2007 年に発足し、1) 都市デザインコース、2) 都市環境計画コース、3) 都市情報システムコースの3 コース体制でスタートした。都市情報システムコースは、主に旧システムマネジメント工学科所属の教員によって運営されてきた。しかし、都市システム工学科への入学生の大部分は、土木分野の学びを志望しており、都市情報システムコースを希望する学生は少数であった。2012 年にコース配属者数を均等にしたため、希望に沿わない形

で配属される学生が増え、さらに情報コースからはほとんどの土木系科目を履修できないカリキュラムにしたことも相まって、学習意欲が維持できないなど、大きな支障が生じていた。また、発足後年数を経て教員構成も大きく変化し、コース名称も含めてコース体制が教育・研究内容に合わなくなってきた。こうした情勢の中、多くの学科教員から、現行のカリキュラムとコース体制を大幅に変更した方がよいという意見が出され、2018年より改編に向けての議論が始まった。

3. カリキュラム改編のコンセプト

2018年時点で、「土木技術のわかる情報技術者」、「情報技術のわかる土木技術者」というクロス・インダストリーな技術者への社会的要請はますます高まりつつあった。AI、IoTといった情報技術の急速な発展に伴い、実務に携わる土木技術者といえども、従来の枠内にとどまっていた成長が望めない状況にあった。

そこで、配属コースに関わらず、学生が自身の興味に応じて専門科目を履修できるよう、必修科目を減らし、コース共通の選択科目を大幅に増やすことを決定した。また、必修科目によってコースの特色を出しつつも、一部の実験・実習科目を除き、他コースからも選択科目として履修可能とし、排他的な取り扱いを行わない方針とした。さらに、土木分野に偏らず、情報系分野も幅広く学んでもらうため、プログラミング実習を必修科目とし、全体の提供科目数を減らすことで、情報系科目の履修も促すことにした。

新カリキュラムでは、コース配属は3年進級時とし、都市インフラ設計コースと社会システム計画コースの2コース体制に変更することに決まり、それぞれのキャッチフレーズは「美しい都市を創造し、より安全に」と「多様な社会を円滑に、より快適に」とした。

4. 主なカリキュラムの変更内容

まず、カリキュラム改編の準備段階として、旧3コースの専門科目のシラバスを見直し、科目名

は異なるものの内容が重複していると思われる科目を統合し、リレー講義科目にして内容の充実を図った。特に大きく変更したのは、実習科目とアクティブラーニング科目（中央教育審議会、2012）である。実習科目では、手描き製図が7割程度であった「デザイン実習」を、CADを活用する能力を養うことを目的に、手描きとCADの両方で図面を描く内容に変更した。また、「基礎・応用プログラミング実習」をコース配属前の必修科目とし、3年次のコース配属後には各コースの特色を表す実験・実習科目を設定した。アクティブラーニング科目としては、1年春学期の「情報活用実習」において、前半で情報処理技術（コンピュータリテラシー）を学び、その後、8つの専門的なテーマに分かれてグループワークを行い、実験や調査で得たデータを基に表計算ソフトで図表を作成し、合同発表会で班ごとの成果をプレゼンテーションし、最後に各自が文書作成ソフトでレポートを作成するという一連の学びを内容に変更した。さらに、研究室での研究活動を体験することを目的として、3年秋学期の必修科目「都市システム工学セミナー」内に、1ヶ月ずつ2研究室で学ぶプレゼミを設けた。

また、基礎科目の多くを選択科目とし、応用科目をコース必修としたことで、基礎と応用の不連続に学生が戸惑わないようにするため、各コースのカリキュラムツリーにおいて、キャリアデザイン別の履修モデルを作成した。学科の就職実績が多い1)総合建設業、2)官公庁の土木職、3)設計エンジニア、4)計画・環境コンサルタント、5)建設系企業の情報部門、6)システムエンジニア、の6つの職業・職種を想定し、「必修科目」「履修を強く勧める科目」「履修が望ましい科目」の3種類を示している。低学年時から卒業後の進路を視野に入れた履修登録をするよう、年度初めに学年毎のガイダンスを実施して、カリキュラムツリーと履修モデルについて説明している。

5. データによる分析

5.1. 検証に用いたデータ

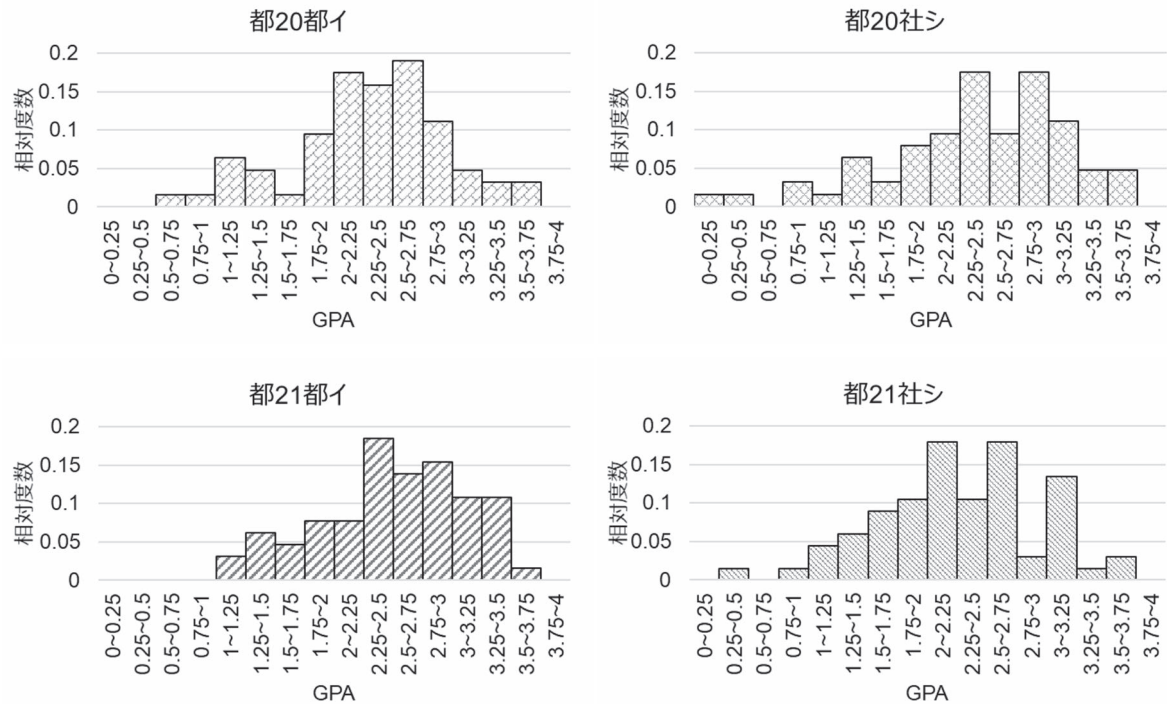


図1 各コースの成績分布（上：2020年度入学生、下：2021年度入学生、左：都市インフラ設計コース、右：社会システム計画コース）

2019年度入学生（カリキュラム改編前）と2020年度入学生（カリキュラム改編後）の「全履修科目とその評価」を入手し、検証に用いた。また、各年度の学科時間割を用い、学科開講科目の開講曜限を確認した。なお、検証にあたっては、個人を特定できないよう「都 19-ABC」「都 20-XYZ」など、番号部分をランダムなアルファベット3文字で置き換えたデータを用いた。さらに、対象2学年に対応する2022年度・2023年度の「都市システム工学セミナー」のプレゼミ配属希望結果と、2023年度・2024年度の研究室配属結果のデータを用いた。

5.2. 整理したデータ

上記データを整理し、下記の資料を作成した。

- ・資料1：科目別・曜限別履修者数
- 2019年度・2020年度入学生の科目別履修者数
- 2019年度・2020年度入学生の曜限別履修者数
- 科目の配当年次（・開講学期）・必修選択の別
- ・資料2：学生成績データ
- 2019年度入学生履修データ（各学生の履修科目、

表1 各コースのGPA平均値（都20、都21）

	全体	都市インフラ	社会システム
都20	2.35	2.32	2.38
都21	2.38	2.49	2.26

成績評価)

-- 2020年度入学生履修データ（各学生の履修科目、成績評価)

-- 2019年度・2020年度・2021年度入学生成績評価集計結果（学生毎)

6. 分析結果

6.1. コース毎の成績

図1と表1に2020年度および2021年度入学生の、図2と表2に2019年度入学生の、各コースの卒業時のGPA成績分布と平均値をそれぞれ示す。新カリキュラムの各コースの成績をみると、2021年度入学生は都市インフラ設計コースで若干高い成績を示しているが、大きな差はみられず、ほぼ均等に配属が行われているといえる。また、希望自体にも偏りはなく、2020年度入学生から

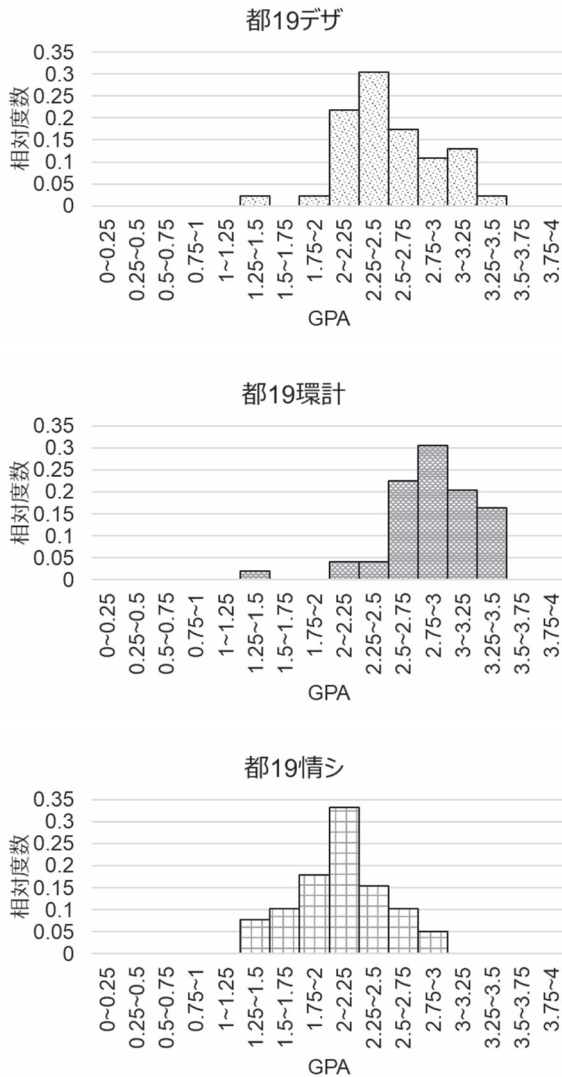


図2 各コースの成績分布（2019年度入学生、デザ：都市デザインコース、環計：都市環境計画コース、情シ：都市情報システムコース）

表2 各コースのGPA平均値（都19）

	全体	デザイン	環境計画	情報シス
都19	2.53	2.50	2.88	2.12

の3年間で、各コースの希望人数差は1～2人と微差であった。

一方で、2019年度入学生の成績をみると、環境計画コース＞デザインコース＞情報システムコースの順に、明確な成績分布の偏りがみられる。コースの人気順もこのとおりであった。新カリキュラムになって、コース間の成績の偏りが解消されたといえる。

表3 2、3年次における曜日別の最小のべ履修者数（土曜を除く）

	2020入学生	2019入学生
2年次春	169名（火曜）	175名（火曜）
2年次秋	216名（金曜）	98名（金曜）
3年次春	95名（水曜）	183名（月曜）
3年次秋	131名（水曜）	34名（水曜）

なお、2019年度入学生のGPA平均値は2.53と新カリキュラム生と比べて高いが、これは2020年春学期にコロナ禍の影響で定期試験が実施できなかったことにより、成績評価基準が甘くなった結果と考えられる。これは、2018年度生の卒業時のGPA平均値が2.45、2017年度生が2.31だったことから裏付けられる。

6.2. 曜日別履修者数の偏りの解消

表3は、2、3年次における曜日別のべ履修者数が最も少ない曜日をまとめたものである。2019年度入学生では、2年次に98名（秋学期金曜）、3年次に34名（秋学期水曜）という、履修者数が極端に少ない曜日が存在していた。一方、2020年度入学生については、2年次で169名（春学期火曜）、3年次で95名（春学期水曜）が最小曜日であり、履修者数が極端に少ない曜限が解消し、改善できていることがわかる。これは、旧カリキュラムから新カリキュラムに移行する際に、科目数を絞ったために履修の自由度が下がったことや、時間割作成時に曜日毎の科目配置を綿密に考慮したことなどが要因と考えられる。

6.3. カリキュラムツリーに沿わない履修をしている学生の成績

2年次の基礎科目の「〇〇学」「〇〇学演習」は選択科目であり、3年次の「応用〇〇学」は配属されたコースによっては必修科目となるため、「〇〇学」「〇〇学演習」を履修せずに「応用〇〇学」を履修する学生がいると想定される。表4に、これらの学生の成績を抽出した結果を示す。該当する学生は12名であり、全学生の1割程度と少なく、都市インフラ設計コースがやや多い。

表4 カリキュラムツリーに沿わない履修パターンの学生の成績 (A~H: 都市インフラ設計コース, I~L: 社会システム計画コース)

学生	〇〇学	〇〇学演習	応用〇〇学
A	良	—	優
	優	—	可
	良	—	良
B	良	—	優
C	良	—	優
D	—	—	良
E	不可→秀	—	良
F	可	—	可
G	不可→良	—	優
H	良	—	優
I	良	—	優
J	—	3年次配当	優
K	—	3年次配当	良
L	—	3年次配当	優

これらの学生の多くは演習科目を履修していない。応用科目の成績を見ると、不可はなく、比較的良好な成績を修めている。科目によっては、基礎科目と応用科目の関連が薄いケースもあるようである。これらのことから、2年次の基礎科目の選択科目への変更は、応用必修科目の修得に大きな問題を引き起こしていないことが確認できた。

6.4. 選択科目履修者のコースの偏り

新カリキュラムになり、いずれかのコースが選択できない科目は、3年次の専門的な実験・実習のみとなった。3年次の科目別履修者数(%)に着目すると、コースによって必修・選択が分かれる科目、コース共通の選択科目のどちらも、片方のコースの履修者が0名となる科目はなかった。例えば、「プロジェクト・マネジメント」では、2019年度入学生は都市情報システムコースのみ選択可であったが、2020年度入学生では両コースの選択科目であり、各コースの履修者がおおむね1:1であった。コース間の偏りがみられる科目はあるが、他方のコースが選択できない科目が減り、学生の意志に沿った履修が可能になったといえる。

6.5. 研究室配属とプレゼミ配属との関係

表5は2022年度「都市システム工学セミナー」のプレゼミ配属と2023年度の研究室配属との関係、2023年度のプレゼミ配属と2024年度の研究室配属との関係をまとめたものである。研究室配属に先立ってプレゼミに参加した学生が半数を超える研究室が、2023年度では13研究室、2024年度では11研究室あり、プレゼミ配属後に当該の研究室に配属となった学生の割合は、2023年度が約60%、2024年度が約54%であった。プレゼミの配属が1研究室12~15名、研究室配属が1研究室6~8名であることを踏まえると、多くの学生にとってプレゼミへの参加が研究室配属の意思決定に繋がったといえる。また、2023年度においては、大学院進学者のうち約76%が当該研究室のプレゼミ配属後に学内進学をしていることから、大学院進学者を増やす手段としてプレゼミ内での大学院進学への推奨は有効である可能性がある。

また、コース選択と研究室配属の関係については、都市インフラ設計コース生は地球環境系と設計建設系の研究室、社会システム計画コース生は計画・マネジメント系と情報システム系の研究室を選ぶ割合が高いことが表から読み取ることができ、学生はカリキュラムと対応した研究室選択をしているといえる。

7. アンケート調査

新カリキュラムの設計や意図に沿って学生が履修しているか、また、新たに設定した科目の狙いを学生が受けとめられているかを確認するために、2020年入学生を対象としたアンケート調査を卒業前に実施した。有効回答数は80件で、都市インフラ設計コースが43名、社会システム計画コースが37名であった。

新カリキュラムでは「デザイン実習」を2年次から1年次に前倒しし、CADも教える内容に変更した。デザイン実習に関して『製図を学んだことで設計への関心は増しましたか?』『製図を学んだことがその先の学びに役立っていると思いますか?』という2問についての回答結果を図

表5 研究室配属とプレゼミ配属との関係（左：2023年度，右：2024年度，プレゼミは1年前）

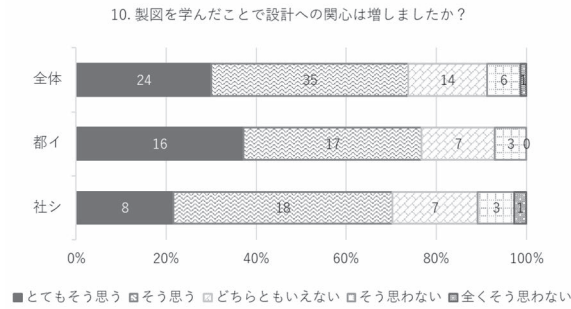
系	研究室	都市 インフラ		社会 システム		上位年次 者数		配属者数		プレゼミ 履修者数		プレゼミ 割合		学内進学 希望者数	
地球 環境系	A	3	8	3	2	0	0	6	10	2	5	33%	50%	0	0
	B	3	6	3	1	0	0	6	7	0	5	0%	71%	0	0
	C	6	6	0	1	0	0	6	7	6	2	100%	29%	3	1
	D	5	3	1	3	0	1	6	7	3	3	50%	43%	1	0
	E	6	8	0	0	0	0	6	8	6	5	100%	63%	2	1
設計 建設系	F	8	10	0	0	1	0	9	10	9	8	100%	80%	2	1
	G	5	2	0	0	1	1	6	3	4	1	67%	33%	0	0
	H	3	0	0	0	0	0	3	0	1	0	33%	0%	0	0
	I	5	6	2	1	0	0	7	7	5	3	71%	43%	0	0
計画・ マネジ メント 系	J	4	2	2	5	0	1	6	8	3	4	50%	50%	2	2
	K	0	2	5	4	0	1	5	7	4	5	80%	71%	1	1
	L	2	4	4	3	0	0	6	7	5	4	83%	57%	0	1
	M	0	1	9	7	0	2	9	10	6	3	67%	30%	0	2
情報シ ステム 系	N	0	0	7	7	0	0	7	7	5	5	71%	71%	3	3
	O	2	0	4	7	0	0	6	7	1	4	17%	57%	0	0
	P	1	0	5	7	0	0	6	7	3	5	50%	71%	2	0
	Q	0	1	5	5	1	1	6	7	4	4	67%	57%	1	0
	R	3	0	3	3	0	1	6	4	2	1	33%	25%	0	0
	S	0	—	1	—	3	—	4	—	1	—	25%	—	0	—

3(a),(b) に示す。設計への関心が増したという回答が多い反面、その先の学びとの繋がりとあると思う回答がやや少ない。さらに、図 3(c) の受講して感じたことについての回答でも、「初年度から受講したことで興味がわいた」という回答が多い一方で、「設計・製図に関する授業をもっと多く開講して欲しかった」「他の専門科目とのつながりが不足」という回答が一定数あり、上位年次の応用科目でも CAD を教える機会を設ける必要性が示されたといえる。コースごとの特徴としては、都市インフラ設計コース生の方が、デザイン実習によって設計への関心が増し、その先の学びともリンクしていると感じている傾向がみられた。

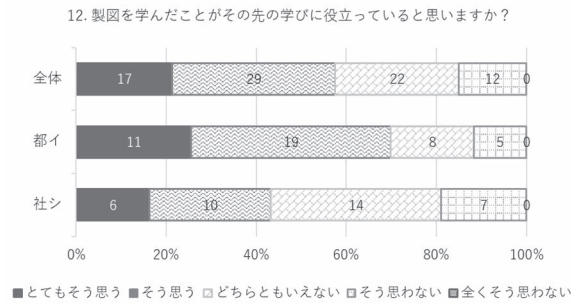
新カリキュラムで2年次必修とした「プログラミング実習」について、コースごとに感想に違いがあることが分析の結果わかった。『プログラミング（言語というよりは考え方）は身近なものとなりましたか？』『プログラミングに対して親しみ（積極的に使ってみたい気持ち）を持ちましたか？』『プログラミングを学んだことがその先の学びに役立っていると思いますか？』という3問

についての回答結果を図4に示す。全体的には、プログラミングが身近になったと感じた学生（そう思う以上）の割合が80%と多く、全員必修科目にした意義は達成できているといえる。特に社会システム計画コースの学生では約半数が「とてもそう思う」と回答しており、親しみについても、社会システム計画コースの学生の4分の3がポジティブな回答をしているのに対し、都市インフラ設計コースの学生ではその割合が半分以下であった。さらに、プログラミングがその先の学びに役立っていると感じた割合は、都市インフラ設計コースの学生でも一定数見られるものの、やはり社会システム計画コースの学生の方がかなり多い。これらの結果から、3年進級時のコース選択において、プログラミング実習を履修した結果に基づく親しみや適性の自己分析が影響している可能性が示唆される。

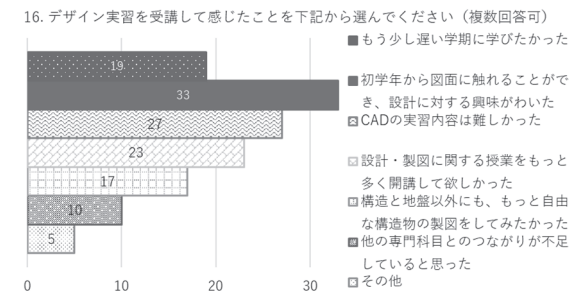
プレゼミについての回答結果を図5に示す。プレゼミは、研究室選択に役立つだけでなく、卒論への関心を高める効果があったことがわかった。しかし、プレゼミが大学院進学を考えるきっかけ



(a) 設計への関心は増したか？



(b) その先の学びに役立っていると思うか？

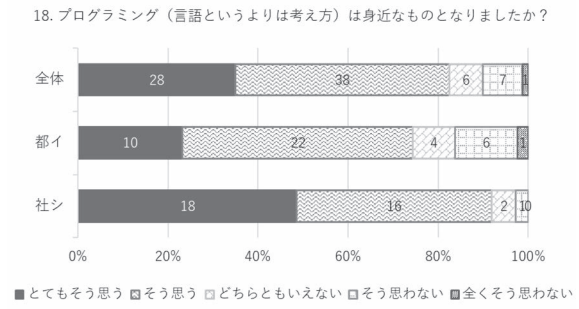


(c) 受講して感じたこと

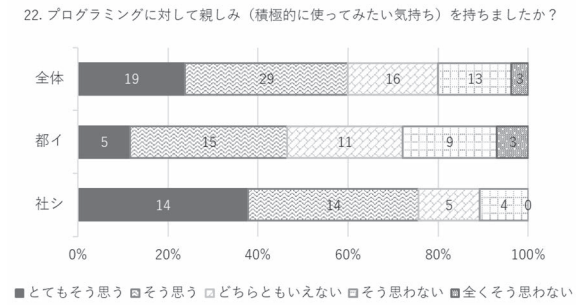
図3 「デザイン実習」に関するアンケートの集計結果

になったと答えた学生は多くなく、3年次の秋までに進学しないという意思決定が既になされている可能性が示唆された。本分野の大学院進学者を増やすという課題については、今後も継続的な調査と解決に向けた様々な試みが必要といえる。

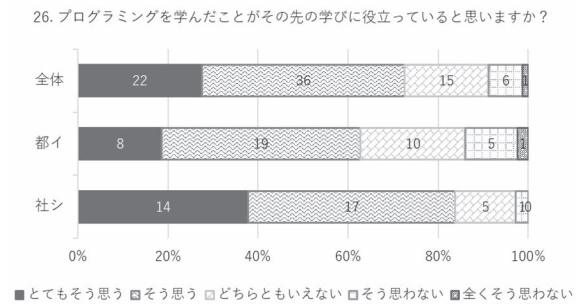
2年次の基礎科目と3年次のコース必修科目に関する学生の応答結果を図6に示す。2年次基礎科目のほとんどを選択科目としたことに対して、多くの学生から「自由度が高くていい」という評価を得られた。「どの科目を履修したらいいかわからなくて困った」という回答が少しあったが、懸念していた「3年次に応用科目がコース必修ということを知らない」という問題はないことが確



(a) プログラミングは身近なものとなったか？



(b) プログラミングに対して親しみを持ったか？

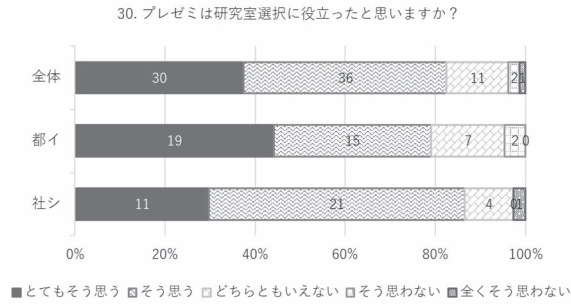


(c) その先の学びに役立っていると思うか？

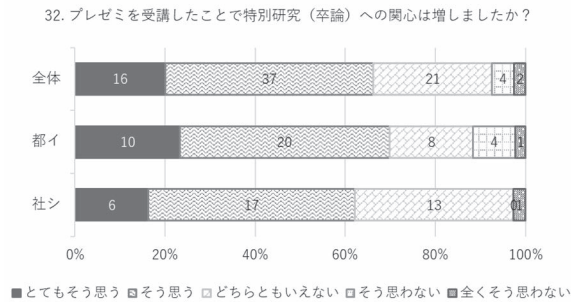
図4 「プログラミング実習」に関するアンケートの集計結果

認できた。3年次のコース必修科目に対する感想は、「必修科目数は適切だと思う」「コースの特色があってよかったと思う」「他方のコースでも選択科目として履修できるのがよかった」という肯定的な回答が多く、カリキュラムの狙いと応答が一致していることが確認できた。

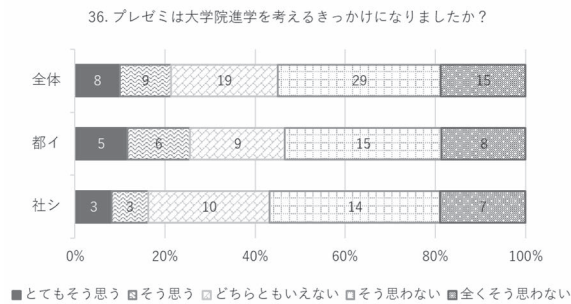
履修モデル（職業・職種別）についての回答結果を図7に示す。履修モデルは参考になったという回答が多く、履修選択の自由を提供する一方で、将来の進路を考えさせる機会を設けられていることが確認できた。履修モデルを1、2年次から浸透させることで、2年次の履修で困る学生を減らすことができると考えられる。



(a) 研究室選択に役立ったか？



(b) 特別研究（卒論）への関心は増したか？



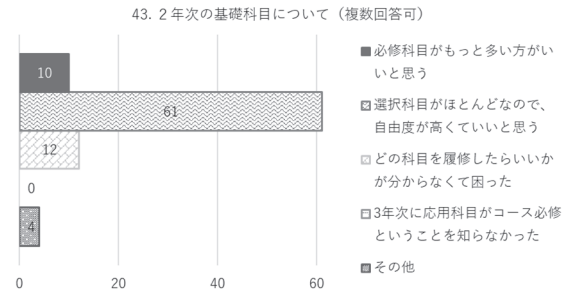
(c) 大学院進学を考えるきっかけになったか？

図5 プレゼミに関するアンケートの集計結果

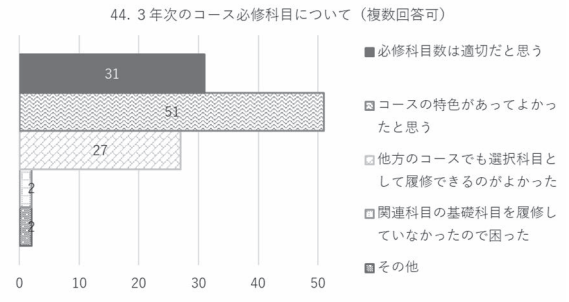
8. おわりに

今回のカリキュラム改編により、旧カリキュラムにおいて問題とされていた事項は、ほぼ解決できたといえる。大幅に変更した科目に関しては、学生の関心が高まり、その先の学びや社会で役立つと感じているという回答も多く、新カリキュラムの狙いと学生の応答は概ね一致しており、満足度は高いことが示された。基礎科目を選択科目とし、応用科目をコース必修科目とした点についても、カリキュラムツリーや履修モデルの効果もあり、学生の混乱を招いていないことが確認できた。また、新カリキュラムが、コース選択や研究室選択を円滑にしている可能性も示唆された。

新カリキュラムの完成年度を迎え、再度の見直



(a) 2年次基礎科目



(b) 3年次コース必修科目

図6 2年次基礎科目と3年次コース必修科目に関するアンケートの集計結果

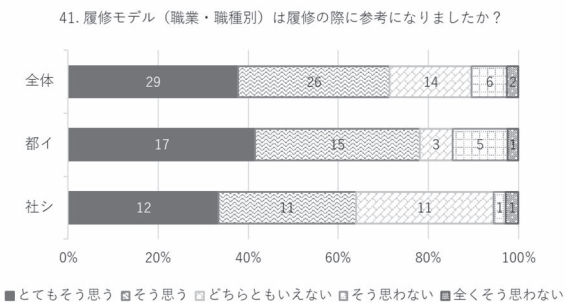


図7 履修モデルに関するアンケートの集計結果（履修モデルは参考になったか？）

しが必要かどうかを検討するために調査・検証を実施したが、2020年度以降に明らかになった時間割等の問題については随時対応しており、当面は大幅なカリキュラム変更の必要はなさそうだといえる。

参考文献

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

台湾の高等教育における学習環境・学習支援のデザイン 2 The Design of Learning Environment and Learning Support for Higher Education in Taiwan 2

川面きよ（成城大学教育イノベーションセンター）

遠海友紀（東北学院大学教養教育センター）

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）

池澤智也（亞洲大學資訊工程學系）

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

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

Minori Shimada (Tohoku Gakuin University, Learning Commons)

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

Tomoya Ikezawa (Asia University, Taiwan, Department of Computer Science and
Information Engineering)

要旨

本研究は、台湾南部の大学における学習環境・学習支援の現状を調査したものである。2019年の台湾北部での先行調査で指摘された、国立大学と私立大学の資源分配格差、部門間連携の不足、学習支援活動やコミュニティ形成の課題などについて、その後の変化と地域による特色の違いを明らかにすることを目的とした。調査の結果、各大学では変化する学生の学習スタイルに適応した環境整備が進められていることが判明した。一方で大学の学びに困難を抱える学生への支援は教務部局や学部が担当し、学習支援部門はより高度な学習ニーズに対応するケースが増えているという特徴が示された。また、教学改善を目的として競争的資金の積極的な獲得や地域における産業振興を見据えた学部改組、生成 AI に関する産学連携に取り組んでいることなども特徴的であった。

キーワード 台湾の高等教育、学習環境、学習支援、ラーニングcommons、ライティングサポート、Covid-19 / **Higher Education in Taiwan, Learning Environment, Learning Support, Learning Commons, Writing Support, Covid-19**

1. はじめに

これまで筆者らは国内外のラーニングcommonsに代表される新しい学習環境デザインや学習支援サービスに注目し、調査、研究を進めてきた（千葉他、2018；千葉他、2020；川面他、2024）。

世界的な潮流である教育・学習のパラダイム変換やコロナ禍によってさらに加速された IT 化が大学における学習環境デザインや学習支援のあり方を見直す大きな契機となっていることに異論を

唱える人はいないだろう。

これまで日本における学習環境デザインや学習支援サービスは先進事例として主に欧米の取り組みを参考にして導入、実践されてきた。一方で教育制度や文化的・歴史的なコンテキストに類似性を持ち、日本と同様に欧米の取り組みを参考に教育改革に取り組んできた東アジアの国々が学習環境や学習支援にどのように取り組んでいるのかについての調査や研究は、呑海他（2013）などがあ

るものの、その数は非常に少ない。著者らによる一連の調査は、アジアの大学における実践事例を知ることが、日本における学習環境デザインや学習支援サービス改善の有益な示唆となるだろうという問題意識の下、実施されてきた。

1.1. 前回調査での知見

台湾での調査は2019年に一度実施され、台北を中心に台湾北部に位置する国公私立5大学を訪問している。この2019年調査では、台湾では学習環境・学習支援ともに国からの助成金や寄付を基盤に私立大学よりも国立大学のほうが充実した施設・設備が導入されていること、設置形態を問わずラーニングコモンズを管轄する部門と学習支援を担う部門の連携があまり行われていないこと、施設・設備の整備にとどまっており、「空間」「活動」「共同体」という学習支援環境の3要素（美馬・山内、2005）のうち、「活動（学習支援）」や「共同体（学びのコミュニティ）」に関しては限定的であることなどが報告されている。また地域による学習環境デザインや学習支援ニーズに違いがあるのではないかなど、継続調査の必要性が述べられている。

加えて、最初の調査から5年が経ち、またコロナ禍を経た台湾の大学における学習環境や学習支援のデザインやそれにかかわる人々の認識がどのように変化したかについても再度調査する必要がでてきた。以上の理由から、今回の調査では台湾南部の主要都市に位置する大学を対象として調査を実施することとした。

1.2. 調査先選定について

具体的な調査対象は前回調査同様、Times Higher Education のランキングを参考に、地域による学習環境及び学習支援サービスの特色の違いについても確認するという点、またできるだけ多様な大学の事例を収集するという今回の目的に鑑み、台湾南部に設置されている大学から地域と設置形態の異なる3つの大学を選定した。

まず Times Higher Education World

University Rankings 2024（以下、THE2024）を参考に台湾南部の国立大学でトップにランクする台南の国立成功大学、台中でトップクラスの総合私立大学である逢甲大学を訪問先とした。また南部最大の都市である高雄に位置する私立科技大学で、多くの競争的資金を獲得し特色ある教育に取り組んでいる正修科技大学を訪問することとした。

台湾における科技大学とは、技術学院と呼ばれる工業系の専門学校の一部が1996年の大学設置の規制緩和により、いわゆる職業大学として大学に昇格したものを指す。

また調査期間内での訪問は叶わなかったが亜細亜大学の事例について現在、同大学大学院に在籍中の池澤から報告する。亜細亜大学は2001年に新設された私立大学ながら先述のTHE2024において台湾国内ランキングで3位にランクインし、国内外でのプレゼンスを急速に高めている大学である。

1.3. 調査内容について

訪問した各大学では施設を管轄または学習支援を担当する教職員にあらかじめ質問票を提出し、その質問票に基づいてヒアリングを行い、実際に学習支援に利用されている施設を見学した。

質問票の構成は大きく以下の3つのカテゴリー（表1）となっている。

2. コロナ禍を経た台湾の高等教育の現況

COVID-19による台湾の教育への影響は、政府の初期の対応が功を奏し、最小限に抑えられたと

表1 質問票の概要

カテゴリー	トピック
1 組織運営について	<ul style="list-style-type: none"> ・学内での組織的位置づけ ・センターメンバーの構成/役割 ・採用方法と勤務体制 など
2 学習支援について	<ul style="list-style-type: none"> ・学習支援の目的や特徴 ・オンライン学習支援の内容 ・現状の学習支援サービスの課題 ・ピアサポートスタッフについて など
3 学習環境について	<ul style="list-style-type: none"> ・キャンパスの学習環境整備への関与と役割 ・学習スペースの利用統計 ・学習スペース・デザインの工夫 など

評価されている。2 か月程度の一斉休講などの措置は取られたものの、発令後すぐに台湾教育省の方針により、基本的に小学校から大学まですべての授業がオンラインに切り替えられた。

これらの措置に伴う救済策も合わせて展開され、受講のための機器の貸与や教材などの学習資源の提供から給食業者の食材損失まで幅広い支援策が講じられた（文部科学省、2024）。

こうした措置が迅速に行われた背景には 2003 年の SARS 感染拡大の経験があると言われている。徹底した防疫対策により、世界の中でもいち早く日常を取り戻した国の一つだと言えるだろう。

2021 年 9 月には初等中等教育の現場は基本的に対面に戻り、大学の授業については各大学の判断に委ねられたが、徐々に対面実施へと回帰し、今回の訪問時（2024 年 8 月）には、いずれの大学でもオンラインも活用されているものの、基本的には対面で授業が行われていた。

千葉他（2020）の報告では、2012 年にピークを迎えた台湾の大学生数は年々減少傾向にあり、日本同様にユニバーサル段階にあると指摘しているが、国内の少子化傾向は現在も続いている。

コロナ禍を経た現在の台湾の高等教育政策における重要なトピックとしては、1) 大学進学経路の多様化、2) 少子化の影響を踏まえた教育省による各種統制管理、3) 大学の閉鎖と統合、4) 高等教育深耕計画（競争的資金）、5) DX 推進と AI 人材育成支援などがあげられる（楊、2024；文部科学省、2024）。訪問時ヒアリングにおいてもこれらのトピックについて言及があった。

3. 調査報告

以下では、2024 年 8 月に実施した現地調査時の情報をもとに、訪問した逢甲大学、国立成功大学、正修科技大学の 3 大学および亜細亜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¹。

3.1. 逢甲大学

逢甲大学は、1961 年に逢甲工商学院として創立

され、1980 年に逢甲大学となった私立の総合大学である。特に産業学と教学における研究が評価され、2012 年までの 7 年連続で台湾教育部より教学のモデル校として表彰されている（台湾留学ナビ、2024）。THE2024 では、1201-1500 位となっている。10 の学部で構成されており、大学院も併設されている。2023 年の学生数は 19,675 名（うち、学部生は 17,145 名）、専任教員数は 652 名となっている。

本調査では、図書館（本館）と人言教育センターの視察を行い、インタビュー調査を実施した。図書館の職員も人言教育センターの職員も、校長直属の組織として業務を行っている。

3.1.1. 図書館（本館）

逢甲大学図書館（本館）は、1961 年の大学創設のタイミングで設置された図書館である。書籍、雑誌に加え、電子書籍や電子ジャーナルを提供している。また、本以外の資料として、マイクロフィルム、視聴覚資料も提供している。

図書館の建物は地下 2 階、地上 4 階建となり、3 階までが図書館になっている。また 3 階までのエリアにも一部、学部の施設が入っている。

図書館では図書館職員に加え、学生アルバイトがおり、図書業務や資料のデータベース化の作業に関わっている。また、図書館では、本の購入や学内データベースの整備、資料の探し方など学習の基礎的な面についての支援を行っている。

大学の方針として、2020 年から 3 期に分けた施設のリモデリングを開始し、2023 年 12 月に第 1 期の作業が終わった。リモデリングの方針としては、「現在の学生の状況に合わせた対応」が意識されており、第 1 期のリモデリングでは、カラフルで視覚的に楽しい椅子や座りやすい席の整備、移動できるソファを設置したイベントスペース（図 1）や展示スペース（図 2）の設置、漫画コーナー（図 3）の設置などが行われた。

併せて、電子書籍の整備も進められた。また、このリモデリングとは別に、建物の耐震対応など行われた。



図1 イベントスペース



図2 展示スペース



図3 漫画コーナー

イベントスペースでは、図書館企画のイベントだけではなく、学内関係者や学生も申請すればイベントを実施できるようになっている。展示スペースでは書道の展示が行われており、専門の教員が常駐し解説するだけでなく、体験イベントも実施されている。

コロナ禍を経て、図書館での学生の学び方について大きな変化は見られないが、図書館をリモデリングしたことで、学生の滞在時間が伸びた。施設のリモデリングに際しては、特に利用者への調査は実施していないが、意見があれば取り入れつつ、他大学の事例を参考にすることで、第2期のリモデリングに向けた方針を検討していくとのことであった。

3.1.2. 人言教育中心

人言教育中心は、カフェテリアだった建物を2013年に改装し、教室やグループ学習用の部屋（グループスタディールーム）などを整備した建物である。建物の入口にスタッフのオフィスやアップルストアが設置されている。

教室（図4）は可動式の椅子と机、荷物置きがセットになった什器が設置されており、グループワークなどしやすい設計になっている。グループスタディールームは、ホワイトボードと4〜6人程度で使えるテーブルの設置された個室である。学生はwebで利用申請をし、学生証で入室して使う。利用は1回2時間までとなっている。その他、教員が会議などで使うミーティングルームや、フリーアクセスで学生が快適に使えるソファやテーブルが配置された部屋（図5）などが整備されており、学生が話し合いながら学習に取り組むことのできる環境が用意されている。

リモデリングの結果、話し合いながら学習に取り組む活動が以前に比べて活発に行われるようになったとのことである。教室に入らずとも、気軽に話し合いができる場所ができたことで、話し合



図4 教室の什器



図5 フリーアクセスのスペース

いなどの活動に取り組みやすくなったと考えられる。

3.2. 国立成功大学

国立成功大学は、台湾南部の台南市にある国立大学で、THE2024 では、501 位-600 位に位置する国内トップ大学の一つである。

学生数は 23,259 名、教職員数は 1,321 名であり、10 学部で構成されている。本調査では、図書館と教育開発支援センター（以下、CTLD）に訪問した。

3.2.1. 図書館

国立成功大学の図書館は、中央図書館、医学図書館、および「KnowLEDGE」（以下、新 K 館）の 3 つの建物で構成されている。本稿では、中央図書館と新 K 館について報告する。

中央図書館は地下 3 階から地上 5 階建てで、のべ床面積 35,282 m² の広さを有している。1 階は元々伝統的な図書館エリアであったが、2020 年から段階的にリモデリングが行われ、「Library」の頭文字「lib」と「リモデル (RE)」を組み合わせた「Libre」というエリアに改修されている(図 6)。このエリアは、ソファ席、ボックス席、漕ぎながら勉強できるバイク型の椅子など多様な座席があり、コミュニケーションができる学習空間となっている。また、可動式の机や椅子が設置されているセミナールームやプレゼンテーションエリアもあり、グループディスカッションやプレゼンテーションなど学生が能動的な学習ができる環境が整っている。什器は図書館の教職員が業者と共同で



図 6 中央図書館 1 階 Libre



図 7 新 K 館のラーニングcommons

デザインしたオリジナルなものが多く、全体的に明るくカジュアルな雰囲気で、改修以降、利用者が増加し、学生に人気の場所として定着している。

新 K 館は、学生寮の 1、2 階部分を改修して設置された共同学習空間で、図書館が管轄しているラーニングcommonsという位置づけとなっている。1 階には、コミュニケーションができるオープンな自習エリア(図 7)とイベントスペース、2 階には静かに学習できる読書スペースが設けられている。延べ床面積 414 m²、収容人数 100 名と比較的コンパクトな学習空間であるが、訪問時は、夏季休暇中にも関わらず、多くの学生が自習している様子が見られた。

授業実施期間中は、生活指導課によるチュータリングが実施されており、英語、微積分、工学数学、一般化学、一般物理などの基礎科目について相談できるようになっている。また、試験期間中は、24 時まで開館しており、学生が安全に帰宅できるように、キャンパス内およびキャンパスから 500m 以内の範囲で送迎を行うエスコートサービスが提供されている。

3.2.2. 教育開発支援センター

CTLD は 1995 年に設立され、教育のイノベーションを促進し、教育の質や学生の学習成果を向上させることを目的としている。本調査では主に「Trevi 揪課」および学生チューターに関するヒアリングを行った。本稿では、特色ある正課外プログラムである「Trevi 揪課」について報告する。

「Trevi 揪課」は、授業以外のテーマで学生が自分たちの興味に合わせて独自の学習コースを設計

して学ぶことができる自己主導型の学習プログラムである。揪課とは、台湾の若者間でよく使用している口語表現で、友達を誘って一緒に受講することを指す。希望する学生は、専用のウェブプラットフォーム(図8)で参加希望者を12人以上募り、CTLDにプロポーザルを提出して審査を受ける必要がある。学生が集まり、コースが採択されると、講師料などのコース運営に必要な予算が支給される。また、必要に応じてセンターのスタッフに助言も得ることもできる。プラットフォームには、授業シラバスのように、コース概要、学習目標、各回の学習内容や時間数、評価方法などが書かれており、単位取得の可否も明記されている。

2023年度は、全19コースが開設され、のべ497名が参加した。例えば、Notionというメモやタスク管理などができるアプリケーションの使い方を学ぶ9時間のコースには、53人が参加した。講師は、コースを企画した学生自身が企業など学外から講師を見つけて依頼することが多いが、学生が講師を務めることもできる。コースの採択率は約80%で、不採択の理由は、予算上の理由である場合が多い。また、コースは、対面でもオンラインでも開講することができるが、実際に開講されているコースのほとんどが対面で実施されており、対面形式のニーズが高い状況が続いている。

コースによっては、単位が付与されるものと、されないものがあり、学生講師のコースには、単位は付与されない。単位が付与されるコースを

受講すると、ポイントが付与され、6ポイント貯まると、1単位に換算できる仕組みとなっている。このポイントは、インターンシップや読書レポート、兵役、ボランティア活動など、「Trevi 揪課」以外の活動でも取得することができ、在学中は最大36ポイント分まで単位交換が可能になっている。プログラムの評価としては、実施後の受講者アンケートを採用しており、毎年受講者の満足度は高い状況が続いている。

以上、国立成功大学の学習環境及び学習支援について報告した。特に、CTLDが実施している「Trevi 揪課」のプログラムは、管見の限り日本の大学に類するものがなく、実施方法やポイント制度などの運営方法も大いに参考になるものと思われる。本原稿の執筆時である2024年10月現在でも、「Trevi 揪課」のプラットフォームには、民法、舞台芸術、楽器、起業、投資、資産管理、キャリアデザイン、コンピューターセキュリティなど多種多様なコースを学生が立ち上げている。正課外の学習プログラムには、授業以外にも、さらに学びたいという高い学習意欲が求められるが、こうした高い学習意欲をもった学生を対象とした支援も、学生の主体的な学びを促すうえで有効な手段であると考えられる。

3.3. 正修科技大学

正修科技大学は、台湾南部に位置する高雄市にある私立科技大学であり、1965年に「正修工業专科学校」として開校され、複数回の改名ののち2003年より現在の名称となった。正修科技大学では、工学部、経営学部、生活創造学部の3つの学部から構成され、専攻は21専攻、修士課程は14専攻、博士後期課程は1専攻、学生数は15,487名、専任教員406名、事務職員388名となっている(2023年現在)。正修科技大学は、理論と実務を組み合わせた教育を提供し、半期間や長期休暇期間、学部によっては年間を通しての実習が提供されている。

このような取り組みが評価され、正修科技大学は2022年Global Views MagazineのCorporate



図8 「Trevi 揪課」のプラットフォーム

Favorite College Student Evaluation Survey では、企業のお気に入り入りの大学生トップ 30 にランクインし、私立科学技術大学では2位にランクインしている。本調査では、図書館への視察、および国際事務室副室長柯武徳氏へのインタビュー調査を行った。

3.3.1. 正修科技大学における「高等教育深耕計画」の取り組み

正修科技大学は、台湾教育部「高等教育深耕計画 Higher Education Sprout Project」に採択され、2023 年度には2 億 4284 萬元の助成金を獲得し、全私立科技大学で第1 位、私立大学のなかでは台北医科大学について第2 位の助成金額である。「高等教育深耕計画」は、台湾の全大学を対象とする5 年一周期の競争型プロジェクトとして2018 年より実施され、現在は第2 期（2023～2027 年）となっている。正修科技大学の第2 期計画目標は「将来のニーズと国家の発展に対応する人材の育成（培育符應未來需求及國家發展之人才）」としている。

3.3.2. 図書館

正修科技大学図書館は、図書館棟にあるA 棟と、人文科学棟内にあるB 棟の2 つで構成されている。運営母体である図書館情報室は、情報を収集および管理し、教員と学生の専門能力開発、および豊富なコレクション、完全な設備、専門的なサービスによる学校管理のサポートのための理想的な図書館と情報環境を提供することを目的とし、2011 年8 月に図書館・計算機センターを統合した。書籍、定期刊行物、ビデオ資料、電子リソースなど、370,000 冊以上の書籍などが所蔵されている。本調査では訪問したA 棟に関して報告する。A 棟は、地下1 階、地上4 階の5 階建ての図書館棟であり、総面積は11,000 平方メートル、合計1,280 席の書籍、定期刊行物、電子リソースなどの図書館サービスを提供している。A 棟地上階は図書館エリアのほか、展示スペースや情報共有センター（図9）、瞑想スペース、コミックスペー

スなど、多様な空間で構成されている。さらに、チュータリングのための部屋が設置されているが、チューターの管理は教務課の管轄であり、学生の履修相談などで利用されている。また、社会人学生が多く在籍している科技大学ならではの特徴として、管内に授乳室が設置されている。

地下階にはゲームバレーと呼ばれる教員と学生に娯楽だけでなくコンピューター学習を提供するための空間が設置されている。

展示スペースでは、学部学生の作品を展示しており、訪問時は化粧品学科の作品が展示されていた（図10）。さらに北京の図書館との書籍交換を通じた交流を行っており、200 冊の書籍・電子書籍が提供されていた（図11）。図書館の上階部は

宿舎となっており、1 年生を中心に1800～1900 名程度の収容人数となっている（図12）。さらに、上述した「高等教育深耕計画」の一環として、2023 年10 月に図書館情報室とe スポーツテクノロジー学科主催のe スポーツ大会を開催するなどの活動を行っている。



図9 情報共有センター



図10 展示スペース



図 11 北京との書籍交換交流スペース



図 12 図書館の上部は宿舍スペース

3.4. 亜洲大学

亜洲大学は、2001年に台中健康暨管理学院として創立され、2005年に現在の名称へと改称した、台中市霧峰区に位置する私立の総合大学である。台湾の「美しい大学トップ10」にも選ばれており、敷地内には著名な建築家安藤忠雄氏が設計した亜洲大学現代美術館がある。この美術館は、台湾では「亜洲大学安藤館」として知られている。研究分野においては、コンピュータサイエンスの分野で高く評価されており、近年は人工知能（AI）に関する研究が注目されている。

THE2024では、亜洲大学は世界で401-500位にランクインしており、台湾国内においては3番目の順位を占めている。さらに、2024年現在、台湾で最も若い大学としても知られている。

8つの学院で構成されており、28の学士プログラム、22の修士プログラム、8つの博士プログラムを提供している。2024年の学生数は10,858名、専任教員数は363名（2024年現在）である。

3.4.1. 亜洲大学における産学連携の取り組み

亜洲大学は、2023年を「GENERATIVE AI年」

と位置づけ、2大CPUメーカーの一つであるAMDと協力して、"AMD Logic and Computation Laboratory"と名付けられた共同実験室を設置したことが注目されている。この実験室は、ハーバード大学とも協力し、AMDのアクセラレーションコンピューティング技術を活用して、中国医学やゲノム医療、AIに関連する実験を行うことを目的としている。

3.4.2. 図書館

亜洲大学図書館は、2001年の台中健康暨管理学院の創立時に設置され、大学を象徴するバロック風の建物（図13）に隣接する教務事務ビルL棟の2階から4階に位置している。図書館には、書籍・雑誌553,000冊、ジャーナル320種、電子リソース1,043,000冊、電子ジャーナル42,000種が所蔵されており、視聴覚資料も提供されている。また、図書館の役割としては、書籍や電子書籍の提供に加えて、新入生向けの図書館オリエンテーションや電子リソースの利用方法に関する講習、文献管理ソフトおよび剽窃チェックソフトの提供も行っている。



図 13 図書館（右側の建物）



図 14 AIカフェ

図書館内には、ノーベルゾーン、AI 体験センター、AI カフェ（図 14）など、多様な学習支援施設が設けられている。特に亜細亜大学ならではの特色として挙げられるのは、ノーベルゾーンと AI カフェである。

ノーベルゾーンは、創立以来不定期で開催されているノーベル賞受賞者の講演会に関連する資料を集めた特別エリアである。これまで招聘された受賞者に関連する書籍や、受賞者が薦めた書籍が集められている。

AI カフェは、学生の共同学習スペースとして機能しており、節度を守った範囲での会話が可能な環境が提供されている。このエリアでは飲食が許可されており、学生は有料で提供されるコーヒーを飲みながら学習や議論を行うことができる。さらに、AI カフェは毎学期、学生がテーマに沿った発表を行う「Asia Talk」の会場としても利用されており、学生たちが自身の学びを発表し、他の学生と意見を交換する貴重な場となっている。

4. おわりに

今回の調査を通じて、台湾の高等教育における学習環境と学習支援のデザインが、前回の調査から大きく変化していることが明らかになった。コロナ禍への対応のための環境整備に加え、図書館や既存施設の改修のタイミングで現在の学生の学習スタイルに合わせた学習支援施設へとリモデリングされていた。2023 年に行った韓国での調査でも同様にリモデリングが進行していることが報告されている。

特に印象的であったのが正修科技大学の地域の産業のニーズやトレンドを見据えた人材育成のために学部・学科改組を、外部資金を獲得しながら積極的に行っている事例や、新設大学である亜細亜大学が生成系 AI という世界的なトレンドをいち早くとらえ産学連携に取り組んでいる事例など、成長産業と人材育成の密接なかわりである。

各報告では紙幅の関係から詳しく述べられていないが、学習支援についての質疑応答から、日本の高等教育における学習支援サービスは、大学の

学びで困難を感じている学生に向けたライティングや教科学習のサポートが行われるケースが多いが、台湾ではそういった学生への対応は教務部門や学部における対処事項として認識されていることが明らかになった。また、今回の調査対象の事例に限るものの台湾の大学における学習支援の活動は、より学習したい学生の学びを支援することが主たる活動となっているようである。

今回は南部に位置する大学群への訪問であったため、地域間格差にも注目し、台北と比較して学習環境や学習リソースへのアクセスに課題はないかについても尋ねたが、DX が進んだ影響もあるのか、いずれの大学も大きな差はないと考えているようであった。

今後、さらに少子高齢化が進み学生獲得の経路が複雑化していくことが予想される中で、各大学においてリメディアル教育やライティング支援へのニーズも高まることが予想される。これら日本が現在直面しているのと同様の課題に台湾の高等教育が今後どのように対応していくのか、引き続き注目していきたい。

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。

逢甲大学

<https://www.fcu.edu.tw/>（2024 年 10 月 17 日参照）

国立成功大学

<https://www.ncku.edu.tw/>（2024 年 10 月 17 日参照）

<https://ctld.ncku.edu.tw/>（2024 年 10 月 17 日参照）

<https://trevi.ctld.ncku.edu.tw/>（2024 年 10 月 17 日参照）

正修科技大学

<https://www.csu.edu.tw/>（2024 年 10 月 17 日参照）

<https://sdgs.csu.edu.tw/?Lang=zh-tw> (2024年10月17日参照)

<https://li.csu.edu.tw/> (2024年10月17日参照)

亜洲大学

<https://www.asia.edu.tw/> (2024年10月17日参照)

参考文献

千葉美保子・岩崎千晶・紺田広明 (2018) 「シンガポール大学教育からみる学生の主体的な学びを促す教育プログラム・学習環境デザイン」『関西大学高等教育研究』9, 91-99.

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.

吞海沙織・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.

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 (2024) 「韓国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』15, 113-122.

美馬のゆり・山内祐平 (2005) 『「未来の学び」をデザインする:空間・活動・共同体空間』東京大学出版会.

文部科学省 (2024) 『諸外国の教育動向 2023 年度版』, 明石書店.

台湾留学ナビ (2024) 『逢甲大学 (私立) の基本情報』, (https://taiwan-navi.jp/university/program_fengjia.html) (2024年10月15日)

Times Higher Education. (2024). *World University Rankings 2024*, (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>), (2024.10.15).

楊 思偉 (2024) 「台湾高等教育の現状と課題」『2024 年度第 3 回公開研究会報告資料』, (<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/wp/wp->

<content/uploads/2024/07/83e0e3932becb1be30b5dd86be27a5c7.pdf>) (2024年10月15日)

付記

本研究の一部は JSPS 科研費 JP20K14032、JP20K03100、JP21K02667 の助成を受けたものです。

謝辞

本調査にあたり、現地訪問先のコーディネートにご協力いただいた帝京大学高等教育開発センターの蔡 薰婕先生をはじめ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。

生成 AI 活用による「気づき」を重視したライティング指導 A Writing Instruction Emphasizing 'Awareness' Through the Use of 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 を活用した英語ライティング教育の実践とその効果の分析を行なった。生成 AI を使用することで、学生が「気づき」を得ながら自己訂正の力を向上させ、効果的な文章の推敲ができることを目的とした。56名の大学一年生を対象に、JETROの動画を参考にした「日本の菓子の米国市場への商品紹介課題」について、生成 AI ツール（DeepL Write、Copilot、Perplexity）を用いて作文の授業を行った。その結果、ライティングのプロセス全体を生成 AI が支援することで、学生の文章力と自律性を育成し、英語のニュアンスや文体への理解を深める効果が確認された。

キーワード 生成 AI、気づき、プロセス・ライティング、自律的学習、フィードバック / **Generative AI, Awareness, Process Writing, Autonomous Learning, Feedback**

1. はじめに

日本のライティング指導は、1980～1990年代にライティングの認知プロセスが解明され、それ以降はプランニング、文章化、リビジョンの3つのプロセスを重視するプロセス・ライティングの研究が行われてきた。Ortega (2008) は、L2 学習者の熟達度が上がるにつれて3つのプロセスのバランスが取れるようになるとしている。2022年度からの新学習指導要領では、高校英語「エッセイライティング I」の目標として、支援を活用しながら日常的・社会的な話題について複数の段落で論理的に意見を伝えられることが掲げられている。また、Swain (1993) のアウトプット仮説は、学習者がライティングや訂正のプロセスで表現の「穴」に気づくことが学習効果を高めるとしている。さらに、生成 AI ツールは自律的な書き手の育成を助け、教師の負担を減らしつつ、指導の焦点を高度な論理性に移す可能性があるとしている (Mizumoto, 2023)。このように、生成 AI を活用したライティング指導では、プランニング、文章化、リビジョンのプロセスを経て支援ツールを活用し、自らの誤りに気づくことが有効な指導法と考えられる。

2. 目的

大学レベルにおいて、プランニング、文章化、リビジョンという3つのプロセスをへて、生成 AI という一定の支援を活用し、自らの誤りに気づきながら、報告を行うというライティング授業を実践した。ここでは、その授業実践の内容と、学習者データによる分析結果を報告することで、今後の生成 AI 活用による英語ライティング教育の資料とする。

3. 方法

2024年10月11日に、大学一年生、56名（社会、史学）を対象として、以下の授業を行った。

まず、背景知識として、JETRO（独立行政法人日本貿易振興機構）のサイトで、「高級メロンと菓子を売り込め！ 米国食品市場への挑戦」のVTRを視聴し、日本産食品の米国食品市場への輸出における売り込みの状況を観察させた。

次に、課題として、「あなたは全米に向けて、菓子スタートアップ企業を立ち上げます。そこで、JETROの動画を参考にして、日常で消費しているあなたの『押しの菓子』を一点選んで調査し、現地向けの仕様と、『売り込み文』を英語で作成し

て下さい。」という指示を行った。

仕様として、菓子の日本名（URLを含む）、種類、英語のネーミング、パッケージの工夫、セールスポイント、価格を報告するように指示した。

以下、手順1～4に従い、調査・報告するよう指示した：1）自由選択した「押しの菓子」について、製造会社のホームページ（和文）を精査し、仕様にもとづくパラグラフを自分の英語力で作成する。2）生成AI搭載の校正ツールDeepL Write¹で推敲する。3）対話型生成AI Copilot や Perplexity を使い、逆質問を活用して、改善し、提出する。4）英語での気付き、工夫したこと、うまくできなかったこと、質問、生成AIの機能の新たな発見、その他コメントなどへの回答を行う。

この課題の意義は、リアルタイムに生成AIを活用することで適切な言葉の選択・言い回し・文体・語調の提案を行い文章を磨き上げていくことで、下書き作成の段階から執筆者を創造的に支援することができる点にある。また、生成AIツールで、英語の習熟度に関係なく、筆者の言語コミュニケーションを洗練させ、状況を限定することなくいかなる相手に対しても適切な言葉を見つけることができることであった。

4. 結果

DeepL Writeでの推敲、対話型生成AIによる改善・工夫のそれぞれにおいて、英語関連での気付き、工夫したこと、うまくできなかったこと、質問、生成AIの機能の新たな発見を集計した結果を、次の6カテゴリーに分類した。

4.1. 文法と語彙に関する学び

間違いの発見と訂正

- 今まで自分が間違っていた文法に気づかされた。
- 文法の間違いを細かく訂正してくれた。
- 前置詞や冠詞の間違いは見落としがちなもので、訂正で気付くことができた。
- I want to を I would like to に変更され、丁寧なニュアンスに気づいた。

- He is teacher が He is a teacher に訂正され、冠詞の重要性を学んだ。
- 複数形や三単現sが抜けがちに気付いた。

語彙の発見と使い分け

- 絵は picture と思っていたが illustration や painting があることに気付いた。
- クリスピーとクランキーの違いや、お菓子を sweets だけでなく candy と表現できることを知った。
- 香ばしいを上手く言い換えてくれて、そんな表現の仕方があるんだと新発見だった。
- 深いニュアンスの違い（fragrance vs. smell）に気付けた。

4.2. 生成AIツールの活用と感想

生成AIの便利さと新たな発見

- 箇条書きになったが、生成AIに推敲してもらおうと文を自然に繋げてくれ勉強になった
- 生成AIがお菓子の英語名まで考えてくれたのでとても助かった。
- 生成AIがユニークな商品名を提案し、チョコクランキーをCrunchy Choco Delightと命名できた。
- Copilotを使うと親しみやすく興味を引くような文になり、とてもよかった。
- 生成AIで多様な言い回しができ、私にはよくわからないが直された表現のほうが英語圏の人には伝わりやすいのかなと感じた。
- Copilotが不足部分を指摘し、Why not try this today?のような追加提案を行った。
- 質問内容を具体化することで、生成AIが正確な情報を提示した。

生成AIの限界や改善点

- 曖昧な日本語をAI翻訳しても正しい言葉にはならないことがわかった。
- スペルミスを訂正してくれない時があったり、単語の一部が消えることがあった。

- Copilot は即回答してくれるが、まだうまく使いこなせない部分もあった。
- 「ふんわりとした触感」を soft feeling と提案してきたが、微妙なニュアンスが伝わらず苦勞した。
- 饅頭のニュアンスが適切に英語に変わらず、自分で A treat for adults を考えた。
- 固有名詞が正確に校正されない。
- Copilot でスペルが不明な単語を正確に入力できなかった。
- 生成 AI での推敲後に自分で再確認する作業が必要だと感じた。

4.3. 文体やトーンの違いに関する気づき

ビジネス文体への対応

- ビジネス用文体に変更するのは初めてだったが、堅苦しくなったのがよくわかる。
- 売り込み文なのでビジネス風の文章に訂正させ、格式ばった表現になり便利。
- 文体のトーンを「自信を感じさせる」にすると、売り込み文にぴったりだった。
- We sell delicious snacks が We proudly present our exquisite snacks と格式の高い表現になった。
- 熱意を伝える文体で love や! が多用された。
- 「フレンドリー」にすると文が長くなり、カジュアルな印象を与える。
- トーンを変えることで「広告に適した形容詞」が多用され、印象が変わる。
- ビジネス文体では、I want to を I would lik to に変更してくれた。
- 親しみのある文体では let's が使われ、読者を巻き込む効果を実感した。

フレンドリーな表現との比較

- 同じ文でも、カジュアルなどに変えると、全然違う表現になり面白かった。
- ネイティブな表現にするよう頼んでも、短い文だとあまり変わらない。
- フレンドリーな文体にした結果、Thank you for your time! のように感謝のニュ

アンスを含む文が生成された。

4.4. 作文の難しさと工夫

表現の難しさ

- 英語で商品紹介するのは難しかったが、生成 AI の添削のおかげで砕けた表現ができた。
- 自分で英語が出てこなかったところはニュアンスが似ているものを頑張って考えて書いた。
- 英語のネーミングと売り込み文を考えるのが難しかった。
- 香ばしいを適切に訳せず、Nutty aroma に変換したが、意図が完全に伝わったか疑問が残った。
- 生成 AI が I recommend you try と提案したが、「おすすめ」にニュアンスが難しい。

時間と作業の工夫

- 推敲すると自分が言いたいことと少し違った感じの文になってしまった。
- 短文の箇条書きを生成 AI で繋いでもらった。
- 生成 AI の文に、自分で for adults and kids alike を追加し、対象顧客の幅を広げた。

4.5. 教えてほしいこと

- なぜ特定の言い回しが正しいのか、そのニュアンスについてもっと知りたい。
- 難しい単語の意味を生成 AI ツール内で調べる方法があるのかを知りたい。
- 生成 AI で校正した文章のニュアンスの違いをより深く理解したい。
- 適切な質問をすることで、生成 AI から最適な回答を引き出す方法を学びたい。

4.6. 今後の生成 AI 活用意欲

- Copilot は参考文献を提示してくれる点が便利だった。
- 生成 AI が質問の逆提案をしてくれ、対話

が楽しく感じられた。

- 最近生成 AI を使う機会が増えた。
- 生成 AI により英語力を更に向上させたい。
- DeepL Write で文体の違いを学び、次回はさらに細かく分析したい。

以上をまとめると、DeepL Write や対話型生成 AI を使って英語の文章作成・推敲を行ったところ、文法や語彙のミスに気付いて修正できるだけでなく、複数の英語表現や微妙なニュアンスの違いを学べる点が評価された。一方で、曖昧な日本語入力やスペルミスが正確に訳されないなどの限界も指摘されており、最終的には人間が校正・調整する必要性が強調された。文体やトーンを自在に変えられる機能はビジネス・カジュアルを問わず活用範囲が広く、商品紹介や売り込み文などの作成に役立つこともわかった。また、より正確で効果的な英語表現を得るためには、生成 AI から最適な回答を引き出すための質問の仕方を工夫することが大切という声もあった。参加者からは、英語学習の一環として今後も生成 AI ツールを使いこなしたいという意見が多く寄せられた。

5. 考察

これらの結果から六つの示唆が得られる。第一に、生成 AI のアウトプットを最大限に活かすには、入力（プロンプト）の具体性と明確さが不可欠であるということ。第二に、生成 AI が見落とす部分や微妙なニュアンスを補うため、人間側の再確認と最終調整は欠かせないこと。第三に、文体やトーンを自動で変えられる機能は、ビジネスシーンでも大いに活用が見込まれる半面、過度に装飾的にならないよう、利用者側のチェックが必要となること。第四に、生成 AI の校正や提案を通じて語彙力や文法力の強化につなげられる学習ツールとしての潜在力が高いこと。第五に、生成 AI が「なぜこの表現が良いのか」を解説できれば、さらに学習効率が上がり、より深い理解と説明力を得られる可能性があること。第六に、生成 AI は単なる翻訳・校正補助にとどまらず、利用者の英

語力アップやクリエイティブなアイデア創出のきっかけとなる「触媒」としての役割を果たす。

6. 結論

生成 AI は、単なる英語の翻訳・校正・提案ツールにとどまらず、教育、ビジネス、クリエイティブ分野、さらには社会全体にわたって大きな変革をもたらす潜在力があることが予測される。その際、入力の本質や最終的な人間のチェックと微調整がますます重要になり、生成 AI のバイアス制御や説明能力の強化が大きな鍵となる。総合的に見れば、生成 AI との協働を前提とした学習・制作体制を築き、文化や文脈を深く理解した上で柔軟に表現を最適化していくことが、今後ますます重視されると考えられる。

註

¹ 文章によるコミュニケーションを磨ける生成 AI 搭載の文章作成アシストツールで、文法やスペリングの修正や別な言い回しの提案をとおり、文章作成を支援する。

参考文献

- Mizumoto, A. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2).
(<https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>), (2024.10.20).
- Ortega, L. (2008). *Understanding Second Language Acquisition*, London: Routledge.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.

謝辞

本研究の一部は、JSPS 科研費（課題番号 21K00693）の助成を受けたものです。

2024 年度 Future Design プログラムの最終報告会記録 Record of Future Design Program Final Report Meeting in 2024

関西大学教育開発支援センター
Kansai University, Center for Teaching & Learning

キーワード SD、人材育成、FD / SD, Human Resource Development, FD

1. はじめに

Future Design プログラムは、学生、教員、職員が連携してこれから取り組むべき課題を発見し、社会の変革に対応し、時代に即した教育を展開できる能力を育成することを目的とする三者協働の研修プログラムである。これまで、大学設置基準改正に伴う SD の義務化に伴い、2017 年度から FD/SD 研修プログラムという名称で、毎年度学内研修として実施していた。今年度から、これまでの内容に加え、さらに創造力を活かし、将来的に関西大学をより発展させる提案ができるようなプログラムにしたいという想いのもと、「Future」と「Design」を組み合わせ名称を改めた。

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」が担った。今年度のテーマは、「関西大学の新たな魅力を提案しよう - 関大リブランディング戦略 -」と策定し、関西大学の現状を明確にし、強みや弱みを把握したうえで、具体的に関西大学の魅力を高める施策を提案する内容とした。

本プログラムは、2024 年 11 月 12 日から 12 月 3 日まで、毎週火曜 1 限（9：00～10：30）、全 4 回で構成され、第 3 回目終了後に各グループによる最終報告会の機会を設けた。第 1 回では大学の総合企画室長が講師を務め、関西大学のブランディング戦略（過去・現在・将来）と広報活動に関する内容を講演された。また、第 2 回では教育推進部の教授が講師を務め、教学 IR プロジェクトが集計している学生調査の結果をもとに、関大生の現状を講演された。（図 1）



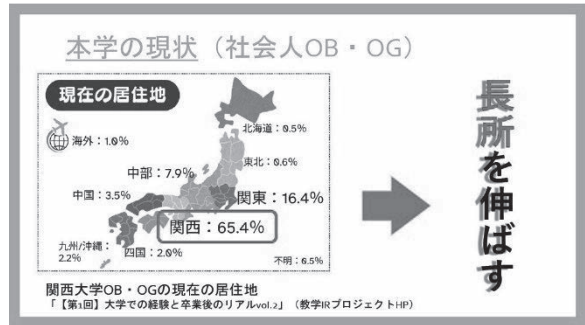
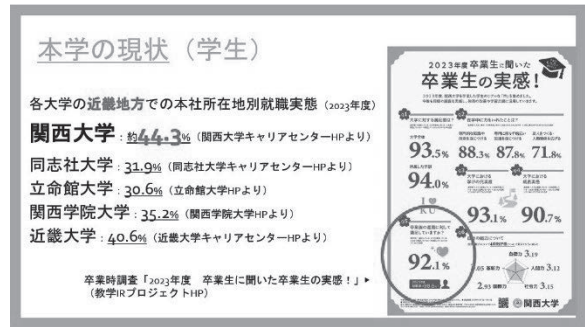
図 1 広報用チラシ

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。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。その結果、学生が 8 名（33.3%）、教員が 4 名（16.7%）、職員が 12 名（50.0%）の計 24 名が参加し、そのうち 23 名はグループワークにも参加した。1 グループ 4 名または 5 名とし、計 5 グループに分かれた。各グループには、できる限り「学生」「教員」「職員」がバラバラで分かれるように、グループ分けを行った。

本稿では、2024 年 12 月 3 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 最終報告会広報用チラシ

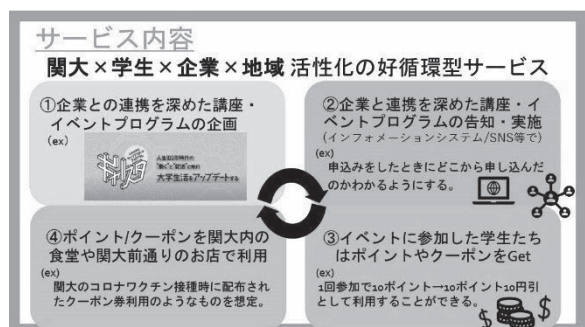
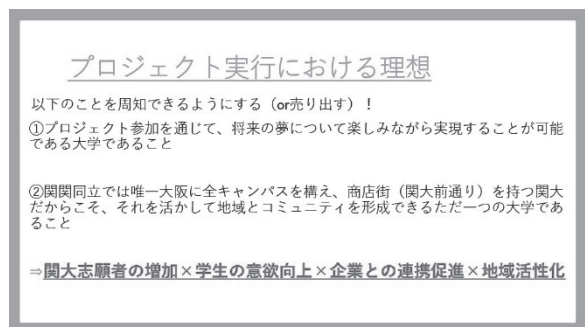
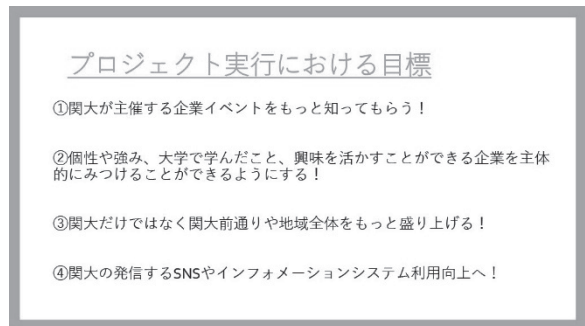


2. 各グループの発表内容

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「関代人 Point Community Project～現代に生きる関大生～」

丹 悠真(文学部生)、迫口 文哉(広報課)、堀越 香音(学長課)、森谷 文香(キャリアセンター事務G)



期待される効果

関西大学の学生に来てほしいと思う企業が多い
→企業アピールできる場を提供できる

関大内のお店や周辺地域にとっても活性化のメリット
→地域と繋がり深さをアピールでき、関大の強みに繋がる


インフォメーションシステムやSNSを見る人が増加
→多くの学生に知ってもらえるようにする。

講座・イベントプログラムに参加する入口、仕掛け作り
→現在の時代の流れに則しており、学生の興味を惹き付ける

関大の学び全国普及大作戦！

関大リブランディング戦略
Bグループ
(らっきー、じゅんな、このみん、みつこ、きーちゃん)

今後の展望

- 関大×学生×企業×地域 活性化の好循環型サービス

- 強みの強化と弱みの補填
→さらなる関大の魅力UP
- 効果検証
→イメージ調査、アクセス数、学生の声、企業アンケート

関大の抱える課題

入学時調査 回答率高いTOP3

- 「入学時調査」における関大選択の理由 Top3に「学び」に関連した項目がない
- 授業をしても大学へ行くという感覚、学びが薄い
- 学生と先生の関わりが少ない
- 「この先生の授業を受けたい」と思って履修する学生が少ない
- 関西圏の志願者ばかりで、地方からの志願者・入学者が少ない

項目	関大	他大
学びの楽しさ	45%	55%
先生の授業	35%	45%
学生との交流	25%	35%

項目	関大	他大
学びの楽しさ	45%	55%
先生の授業	35%	45%
学生との交流	25%	35%

今後の展望

サービス実施にかかる課題

- 企業選定や実施に至るまでの調整
- ポイントやクーポンのデジタルサービス化
- 割引額の補填方法

関大に「学び」
イメージを

関大を全国へ

SNSの活性化

ご静聴ありがとうございました。

メインターゲット

受験生・高校生に刺さるPR展開


なぜ受験生・高校生をターゲットにするのか
⇒ 少子化の中、受験生を維持するため

↓

関西圏外の学生数を増やすため

↓

関西大学の「学び」を志望理由にする



2.2. Bグループ「関大の学び全国普及大作戦！」

高橋 弥葵（文学部生）、橋本 木実（政策創造学部生）、木原 宏子（教育推進部 教学IRアドバイザー）、荒木 康裕（学生生活支援 G）、上平 純菜（高槻ミュージックキャンパス事務 G）



関大先生チャンネルとは

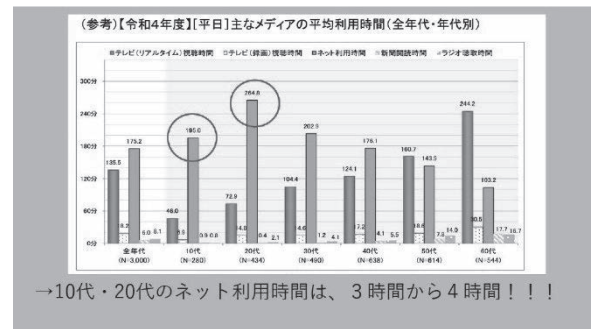
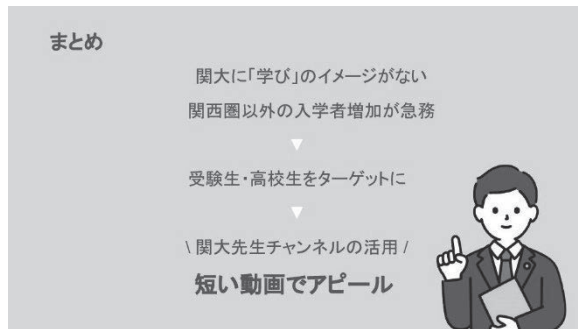
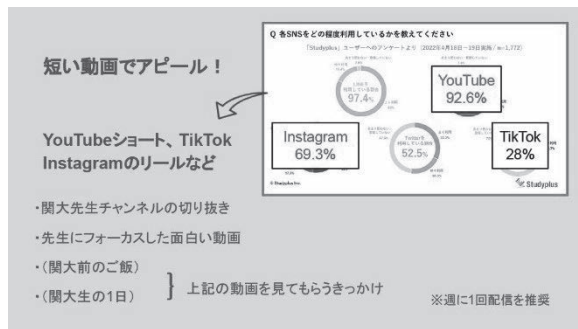
サイトの紹介 (関大先生チャンネル)

- 関大の先生が自身の講義や研究を紹介する動画を配信するサイト
- ビジネスデータサイエンス学部を含む全14学部が配信
- Youtube にて限定公開されたものが表示される形式

問題点

- 動画の閲覧数が少ない！
- 限定公開のためYoutubeでのオススメに表示されない！
- サイトの存在を知っている人が少なく 動画にたどり着くことができない！！



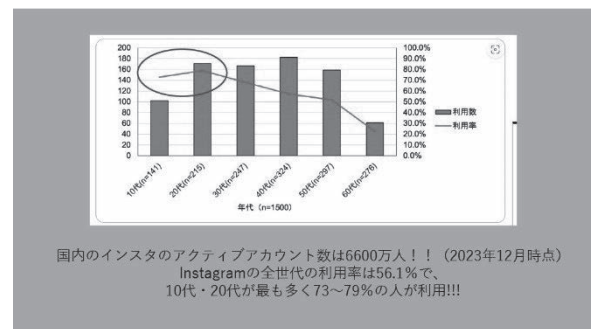
参考文献一覧

関西大学(2024a)「2024年度入学時調査」速報値資料集 全学版 pp.5-7.

関西大学(2024b)「2024年度入学結果・データ集」『保存版2025年度入試ガイド』p.54

関西大学(n.d.)「関大先生チャンネル」(<https://www.sensei-ch.rd.kansai-u.ac.jp/>, 2024.11.26閲覧)

DIME(n.d.)「中高生が最も利用しているSNS、3位Instagram、2位YouTube、1位は？」(<https://dime.jp/genre/1398474/>, 2024.11.26閲覧)



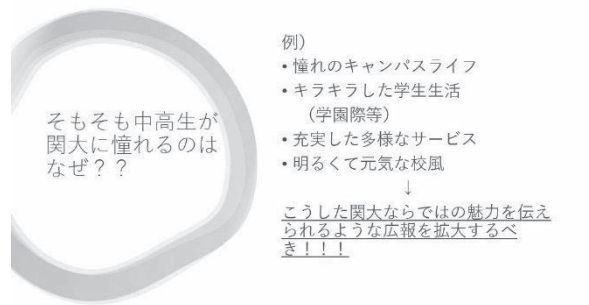
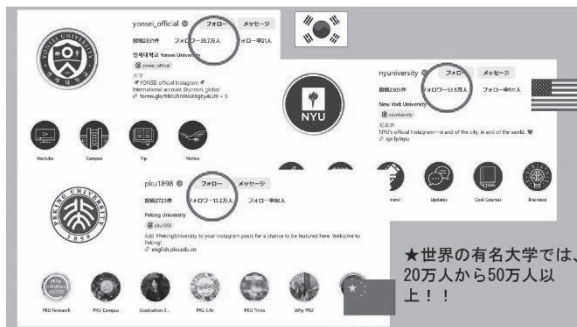
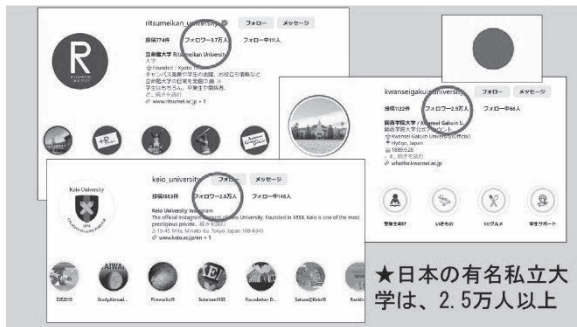
2.3. Cグループ「関西大学のSNS戦略」

森本 実友羽(経済学部生)、王 港(外国語教育学研究科生)、柿本 穂佳(情報推進 G)、熊谷 亜咲(教務事務 G)、橋本 美玲(奨学支援 G)

対象者：主に10代！！

・Instagramによる
リブランディングに開拓の
余地がある！！





投稿内容 (例)

- ①空きコマの過ごし方
- ②学生の一日常
- ③学内サービス



投稿手順

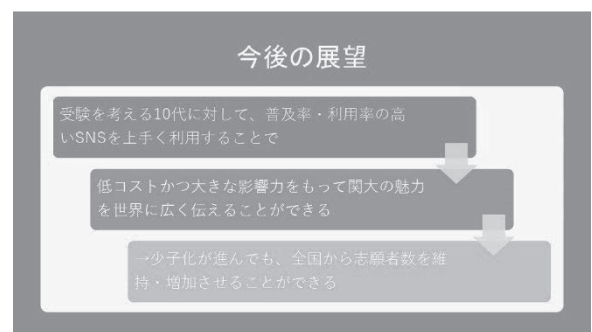
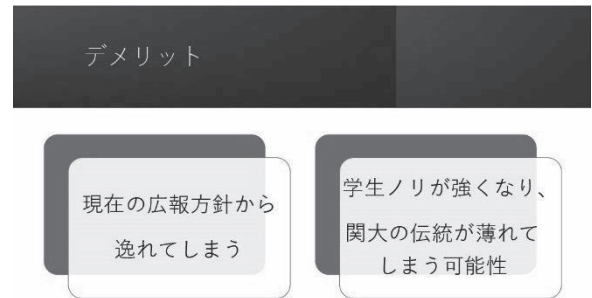
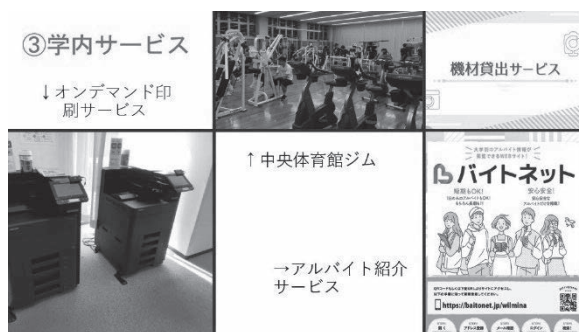
- 1 学生の声を聞く
- 2 写真・エピソードを取り入れて画像で投稿

現状を改善するためには？

- 学生視点の投稿
- 投稿数の増加

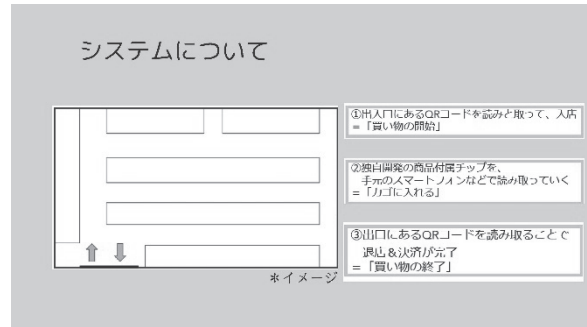
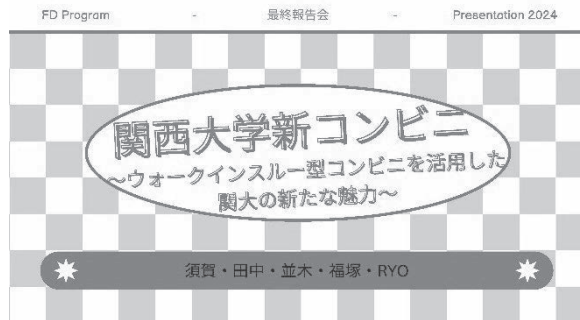
空きコマの過ごし方に関するアンケート





2.4. Dグループ「関西大学新コンビニ ～ウォークインスルー型コンビニを活用した関大の新たな魅力～」

並木 愛実（社会安全学部生）、福塚 勇汰（文学部生）、梁 辰（教育推進部 非常勤講師）、須賀 菜月（情報基盤 G）、田中 大翔（総務課）

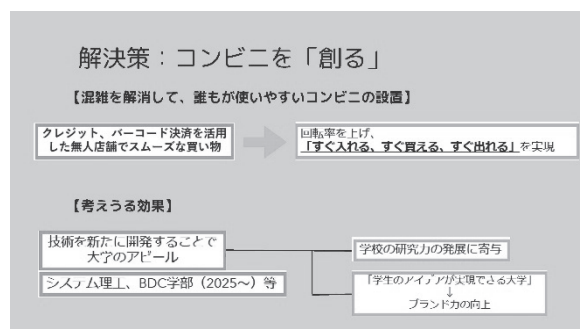


メリット・デメリット	
メリット	デメリット
避難経路	初断費用（開発費、諸々）
時間短縮	セキュリティ対策
運営効率の向上	キャッシュレスへの抵抗
柔軟な営業時間	
技術力のアピール	
学生の実習の場（技術開発の場）	
地域貢献・産学連携	

目次
<ul style="list-style-type: none"> 現状の課題：学生目線の関大の問題 解決策：コンビニを「創る」 システムについて メリット・デメリット 実例 今後の展望：学内における技術開発

実例			
	セブンイレブン	ファミリーマート	ローソン
コンビニ名		ファミマサトウダマワール店	Lawson Go MS GARDEN/A
開発企業		株式会社TOUCH TO GO NTTゲータ・Cloudpick	
システム	チップ	重量センサー 天井カメラ	重量センサー 天井カメラ
形式	ウォークスルー型	セルフレジ型	ウォークスルー型
実例の写真			

現状の課題：学生目線の関大の問題
<p>構内コンビニの混雑がひどい 購入に10分以上かかることも</p> <p>Ex) 教室 コンビニ 食べる場所の移動</p> <p>昼休みの半分ほどを使うことも</p>



今後の展望：学内における技術開発

- 1 学生からの意見収集・現状を知る
→無人レジが必要か、スマートフォン完結型で良いかなど。
- 2 敷地・スペースの確保
→既存の施設に影響を与えず、かつ利用率の高い場所を。
- 3 設置にあたって、より本学にメリットのある提携先の選定
→学校側が支払うことで発生する支出や提携にあたる契約料など。



2.5. E グループ「関大生の新たな挑戦と成長の物語〜ギャップイヤー〜」

中林 愛理（社会学部生）、沈 政郁（商学部教授）、石田 保葉（入試・高大接続 G）、田代 伶奈（授業支援 G）

関大リブランディング戦略

Eグループ

大学を取り巻く現状

新しい時代

就職後3年以内離職率の推移：厚生労働省

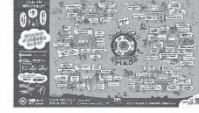
100年時代

2023卒業時調査

スロー卒業（急がば回れ）



自分の力を伸ばす！ 関大のプログラム



関大生の新たな
挑戦と成長の物語
ギャップイヤー

学生が感じる既存の休学制度への不安

- ①利用するハードルの高さ
- ②休学自体にネガティブなイメージ

ギャップイヤー制度の概要

ギャップイヤー制度

を提案します！



ギャップイヤー制度とは？

ギャップイヤー制度は、学生が学業を一時中断して、自由な目的で時間を活用するための仕組みです。
特に、1年次修了後と2年次開始までの間に1年間の休学期間を設ける形が一般的となっています。
この期間中、学生は留学、ボランティア活動、インターンシップなどを通じて自己成長や能力の拡大を図ることができます。

ギャップイヤー制度の特色

自己成長のための時間確保

- 新しいスキルの習得（留学、ITスキルなど）
- 自己探求の時間（自分の強みや弱みを把握する）

キャリア探索のための実体験

- インターンシップ、実務の経験を通して、自分の志しを具体化し、職業観を確立する。
- 社会人としての経験、異文化での生活経験が就職活動に有利に働く。

社会貢献意識の育成

- 多様な経験、異なる価値観の文化を体験し、多角的な視点を持つ。
- 社会貢献活動の経験が、自分が社会に貢献できることを実感し、積極的な行動を促す。

ギャップイヤー制度活用の流れ



オリエンテーション
ギャップイヤー制度の概要、目的、活用方法などを説明し、学生が制度を理解できるようにします。

目標設定
学生が自分の将来の目標や興味のある分野を明確にし、ギャップイヤー期間中に達成したいことを設定します。

各プログラムへ参加
学生が自分の目標や興味に基づいて、様々なプログラム（留学、インターンシップ、ボランティアなど）に参加します。

報告書の作成
学生が参加したプログラムの成果や学びをまとめ、報告書を作成します。

学業へ復帰
学生がギャップイヤー期間を終え、学業に復帰し、次の学習に取り組む準備を整えます。

05 リスクと課題	
1	金銭的負担
2	保護者の不安
3	目的がないと時間が無駄に

9

06 課題への対策	金銭的負担
	<ul style="list-style-type: none"> ・奨学金制度の充実: 学生に奨学金での資金支給を確約。 ・研修プログラムの提供: 活動拠点を確保し、費用を減らされる施設改修を推進。
	保護者の不安
	<ul style="list-style-type: none"> ・オンライン研修会の実施: 忙しい保護者ら参加しやすい環境で安心を確保。 ・連携共有システム: 活動報告書を通じて保護者が簡単に状況でさる仕組みを構築。
	目的がないと時間が無駄になる
	<ul style="list-style-type: none"> ・既存プログラムの活用: 大学や連携機関が提供する既存のプログラム（留学、ボランティア、インターンなど）を積極的に紹介。 ・成果の見える化: ポートフォリオや活動報告書を減じて成果を可視化し、保護者の正しい価値を認識させる。

10

参考文献

- 関西大学教育開発支援センター（2024）「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」『関西大学高等教育研究』15, 135-143.
- 関西大学教育開発支援センター（2023）「2022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」『関西大学高等教育研究』14, 111-123.

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・体系的性・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 2024 年 7 月 24 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 : 13,000 字（8 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、本文が和文の場合は日本語 400 字以下、英文の場合は英語 200 語以下とし、要旨と本文の言語を統一する。
- 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、見出しごとに本文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。また、図表前後に一行ずつ改行を入れる。
- 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, 発行地: 発行所.

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. 発行地: 発行所.

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, 発行地: 発行所. 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

山	田	嘉	徳	関西大学教育推進部准教授
三	浦	真	琴	関西大学教育推進部教授
山	田	剛	史	関西大学教育推進部教授
後	藤		燿	デロイトトーマツシニアコンサルタント
家	島	明	彦	大阪大学キャリアセンター准教授
富	田	佳	奈	東京大学産学協創推進本部特任研究員
岩	崎	千	晶	関西大学教育推進部教授
宇	治	祐	之	NHK放送文化研究所主任研究員
紺	田	広	明	福岡大学教育開発支援機構准教授
張		暁	紅	関西大学教育推進部特別任用助教
千	葉	美	保子	甲南大学全学共通教育センター准教授
脇	田	貴	文	関西大学社会学部教授
小	柳	和	喜雄	関西大学総合情報学部教授
黒	上	晴	夫	関西大学総合情報学部教授
仲	島	淳	子	関西大学外国語教育学研究科博士課程後期課程
安	田	誠	宏	関西大学環境都市工学部教授
安	達	直	世	関西大学環境都市工学部准教授
石	川	敏	之	関西大学環境都市工学部教授
井	ノ口	弘	昭	関西大学環境都市工学部准教授
上	田	尚	史	関西大学環境都市工学部教授
尾	崎		平	関西大学環境都市工学部教授
窪	田		諭	関西大学環境都市工学部教授
兼	清	泰	明	関西大学環境都市工学部教授
北	岡	貴	文	関西大学環境都市工学部准教授
北	詰	恵	一	関西大学環境都市工学部教授
木	下	朋	大	関西大学環境都市工学部助教
滝	沢	泰	久	関西大学環境都市工学部教授
鶴	田	浩	章	関西大学環境都市工学部教授
飛	田	哲	男	関西大学環境都市工学部教授
橋	本	雅	和	関西大学環境都市工学部准教授
林		倫	子	関西大学環境都市工学部准教授
水	谷	壮	志	関西大学環境都市工学部助教
宮	崎	祐	輔	関西大学環境都市工学部准教授
安	室	喜	弘	関西大学環境都市工学部教授
山	本	雄	平	関西大学環境都市工学部助教
尹		禮	分	関西大学環境都市工学部教授
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
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
池	澤	智	也	Ph.D. Program in Computer Science and Information Engineering, Asia University, Taiwan
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：岩 崎 千 晶（教育推進部教授）
副編集長：植 木 美千子（外国語学部准教授）
委 員：中 澤 務（文学部教授）
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 16 号

2025（令和 7）年 3 月 17 日印刷
2025（令和 7）年 3 月 17 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 株式会社啓文社
〒 555-0023 大阪市西淀川区花川 2 丁目 14 番 14 号

Kansai University Journal of Higher Education

March 2025

Vol.16

Kansai University
Center for Teaching and Learning

ISSN : 2185-6389