

関西大学高等教育研究 第8号
目次

【論文】

- ・ 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 (8) 1
三浦 真琴

- ・ 国内外の大学教育カリキュラムの国際化の流れを考える
— 留学の短期化・英語言語媒体科目(EMI)を志向する国際教育— 11
池田 佳子

- ・ 高等教育における反転授業に関する教員調査と教員支援 23
岩崎 千晶

- ・ ふりかえりを取り入れたラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン 35
岩崎 千晶

- ・ 工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程
——成人期前期の学生を対象に—— 47
竹口 智之・麻生 迪子

- ・ ラーニング・コモンズでの学習支援の取り組みとその評価
——ラーニング Café を事例に—— 59
佐々木知彦・岩崎 千晶

- ・ 教学 IR での決定木分析の活用
—初年次の学修成果に影響する入学時の学生特徴の探索を例として— 69
紺田 広明・森 朋子

- ・ 学歴主義と就職協定 (就活ルール) —いかにプレイヤーは振る舞ってきたか— 79
中島 弘至

- ・ IR 組織の動向 93
岩崎 保道・鈴木 弘道

- 【研究ノート】
- ・ 国際協働プロジェクト ASEP&WYM の実践と課題 103
吉田 信介

- ・ 人間健康学部「導入演習」における問題解決型授業の試み 111
浦 和男

・ 社会人教育における反転授業を取り入れた授業デザイン ー社会人学び直し大学院教育プログラムの実践における検証と考察ー ……………	119
西尾三津子・柴 健次	
・ オープンエデュケーションにおける文理融合型教育の研究 ……………	129
中尾 瑞樹・毛利 美穂	
【教育推進部専任教員・教育開発支援センター研究員 彙報欄】 ……………	137
【投稿規程】 ……………	167

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 (8)

A Study on the Theory and Practice of Active Learning Report on the course supported by Learning Assistant #8

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

要旨

2009年度より実質的な運用が始まった LA (Learning Assistant) は、今や運用開始当時の9倍ほどの人員を擁する規模になっている。この間、学外の様々な行事への自主的参加、講演会等におけるファシリテーター、国内外の学会での発表や大会運営支援などに携わってきたが、多岐に亘る活動によって得た知識や自信が大学の授業において学生の学習を支援する LA の本務の遂行をさらに充実させている。このような活動を支えているのが日頃の研鑽であり、年に数度開催される各種研修であり、LA 間の意見・情報の交換と共有、先輩からの助言である。OJT にも創意工夫が見られ、研修も自主的に企画・運営するなど、授業以外の場面でも多くの学生にとって貴重な行動モデルとなる実践を積み重ねている。LA を預かる教職員は LA の成長のためにさらによいプログラムを引き続き考案するとともに、他大学との連携を組織する必要がある。

キーワード ラーニングアシスタント、カリキュラム外活動、研修 / Learning Assistant, Activities in Extra Curriculum, Training in Learning-Assistantship

1. LA 研修の開催に関する概況

2009年度より本格的に運用を開始した関西大学の LA (Learning Assistant) は、当初、わずかに12名が、2名の教員が担当するスタディスキルゼミ等の計10クラスにおいて、グループワークのファシリテーションなどに従事していた(表1)。

【表1 LA 活用状況に関する諸数値の推移】

	LA 数	LA 活用クラス	LA 活用教員	cf. スタディスキルゼミの概況	
				クラス	受講者
2009	12	10	2	40	663
2010	38	23	11	46	704
2011	47	39	14	54	1087
2012	68	53	19	56	1172
2013	68	54	24	56	1040
2014	84	72	30	56	1179
2015	108	85	30	56	1079
2016	103	92	29	56	982

その翌年には LA の人員は3倍に増え、LA を活用するクラスはスタディスキルゼミの開講クラスの半数に及ぶようになった。以後、LA の員数、LA を活用する教員数ならびにクラス数ともに増加し、2013年に活用クラス数がスタディスキルゼミの開講クラス数に並ぶと、以後は、それを大きく上回っている¹⁾。

初期の LA は、自らの前に活動実績の蓄積がなく、行動モデルとなる先輩も存在しなかったため、自らの業務遂行に必要な知識や技術を求めて研修会に参加し、それを獲得しては磨き、蓄積する努力を重ねていた。ファシリテーション (もしくはファシリテーター) 研修・クリティカルシンキング研修、あるいは交流会や合宿など、呼称や内容は様々であったが、2009年度には2度、2010年度には4度の研修が開催されている。2010年度に開催された研修のうち、LA 交流会・LA 合宿ならびにクリティカルシンキング研修は、LA 自身

が企画を立て、実施したものである。GP の取り組みでは、学生を主体的・能動的な学び手に育てるための支援を LA が担うことにしていたが、LA としての活動の日も浅いこの時期に、既に自ら考えて動くことを実践していたのである。このように研修を自主的に企画し、実践する文化は、その後も引き継がれ、年々、研修の内容は教室現場での実践に即したものになり、勘案すべき情報、感得すべき事柄も豊かになって、研修をより充実したものとしている³⁾。

LA による自主研修が企画された後は、教職員が企画する悉皆研修を含め、年に 3 回ないしは 4 回の頻度で安定的に研修会が開催されている(表 2)。2014 年度からは外部講師によるハイタレント研修が新たに加わり、LA が自己を発見し、悩みや不安から自己を解放し、成長するための貴重な機会となっている。この研修については後述する。

【表 2 各年度に開催された LA の研修】

年度	内容	企画担当
2009	ファシリテーター	外部講師
	LA 研修・プレゼンの技法	教職員
2010	LA 交流会・対人関係スキル	LA
	LA 合宿	LA
	ファシリテーション	外部講師
	クリティカルシンキング	LA
2011	LA 研修 (2 回)	教職員
2012	LA 合宿	LA
	交渉学に関する研修	教員他
2013	LA 研修 (2 回)	教職員
	LA 合宿	LA
2014	LA 研修 (2 回)	教職員
～	LA 合宿	LA
2016	ハイタレント研修	外部講師

※2009 年および 2010 年のファシリテーションに関する外部講師は個人に依頼したもの。2014 年以降のハイタレント研修は組織(株式会社ラーニングバリュー)に依頼したもの。「交渉学に関する研修」は後述の「交渉学ワークショップ」と区別するための便宜的な表記である。

2. 授業外での LA の活動

授業において受講生の学習をサポートするのが LA の務めであるから、そのために必要なスキルやマインドを日々鍛錬することが彼ら彼女たちにとっては喫緊の課題である。さはさりながら、かなり早い段階から、LA は学外での活動にも勤しんでいる。

2009 年 12 月 12 日、関西地区 FD 連絡協議会と関西大学第 2 回 FD フォーラムがタイアップして実施したワークショップにおいて、政策創造学部 1 年生の LA 一名が初めて授業以外の場で発表した。複数の LA が初めて学外の行事に参加したのは 2010 年 4 月 24 日に開催された関西地区 FD 連絡協議会のポスターセッションである。LA の存在や役割の認知度が低かった当時、それはとりもなおさず、自らの経験も浅いということであるがゆえに、外部者から投げかけられる数々の質問に、必ずしも当を得た回答ができたわけではない。しかし、そのような場を経験することによって、LA は自らの活動を言語化する必要と実現すべき自己(LA)の将来像を描く意味を学ぶ機会を得た。即ち、研修的な要素・色合いをそこに見いだしていたのだが、このことが、後の LA による数々の自主企画の実現と発展につながっていく。

【表 3 LA の課外活動の件数】

年度	学内	学外	計
2009	(1)	1	1
2010	2	1	3
2011	1	5	6
2012	1	6	7
2013	7	3	10
2014	6	9	15
2015	20	19	39
2016	20	19	39
2017	—	12	12

※学内で開催されても、学外組織と連携したものは学外行事にも計上。なお、2017 年は予定(1 月 31 日現在)。

表3にはLAが授業以外で活動した件数を示した。その内容を詳細に示すと煩雑になるので、ここではまず学内と学外の別にて示すことにした。しかし、これだけでは行事の具体的な様子が不明であるので、以下に、学内ならびに学外行事の簡便な一覧表を設けることにした(表4、表5)。

LAが参加した学内行事は2013年より増え始める。この年、ラーニングCaféにファシリテーターとして参加した後、翌年からはLA自身が企画・運営する学生ラーニングCaféを始めている。さらに、その翌年からは、同様にLAが企画運営する教職ラーニングCaféが始まり、現在もこの企画は継承されている⁴⁾。

【表4 LAの参加した学内行事一覧】

名称・略称等	初発	累積回数
関西大学FDフォーラム	2009	2
学内ワークショップ	2010	2
学園祭研究発表	2010	2
ラーニングCafé	2013	4
学生ラーニングCafé	2014	24
教職ラーニングCafé	2014	21
自主企画	2015	3

※関西大学FDフォーラムのうち、2009年開催のものは学外組織とタイアップしているため双方に計上。学内ワークショップは社会安全学部のワークショップ(2010)と関西大学高等部の講演会・ワークショップ(2016)を指す。自主企画は主として聴覚障害者への支援を考えるワークショップ(ちゃれにゃんずWS)のこと。

学外行事については、2012年より交渉学ワークショップや国際学会における大会運営の支援に参加するようになり、LAの活動の舞台は大きく広がることになる。国際学会ではポスターセッションでの発表もおこなっているし、国内の学会においても、ワークショップの運営支援や口頭発表もおこなっている⁵⁾。他大学で開催されるFD研修のための講演会やワークショップにおいて、招聘された教員に随伴してファシリテーションをしたり、開催校から指名を受けて講演会に登壇したり

するLAもいて、彼ら彼女たちの有するスキルやマインドが教室を超えて受け容れられるばかりか、その披露が学外でも期待されている⁶⁾。

【表5 LAの参加した学外行事一覧】

名称・略称等	初発	累積回数
ポスターセッション	2010	5
学生FDサミット等	2011	6
交渉学ワークショップ等	2012	26
(国外交渉学WS 予定)	2017	7
国際学会(支援・発表)	2012	10
国内学会(支援・発表)	2014	2
講演会ワークショップ等	2014	8
他大学LAとの交流行事	2015	4

※ポスターセッションは関西地区FD連絡協議会ならびにGPフォーラムで開催されたもの。学生FDサミットの欄にはi*See(於 岡山大学)が含まれる。

他大学における講演会やワークショップで登壇したり、ファシリテーションをしたりするLAの様子を観ていると、そこに多少の不安はあるのかもしれないが、何より気負いのないことが感じ取られる。それは日常的に授業で接している学生から能動的・主体的なアクティビティを引き出すために必要なスタンスであるが、そのスタンスこそ彼ら彼女たちが自ら会得したものである。他のLAが作成したりフレクシオンペーパーを閲覧したり、研修会を自主的に企画運営したり、日常的に他のLAと情報を交換したりしながら蓄積してきたものが、自らのうちに調和をうみだすように統合されていると観察することができるのだが、このことにハイタレント研修も奏功していると考えられる。

3. LAの自己解放のために

2014年度より導入している「ハイタレント研修」とは、対人関係や組織の活性化等の専門家が開発した学習支援プログラムに基づくもので、鮮明なる自己概念を得て、自己肯定感や自己効力感

を確立することを目指した、体験学習型の研修である⁷⁾。当初は、大学での学びに戸惑い、自信を喪失しがちな新入生に対して、自己肯定感を抱くように支援する LA の役割に厚みを増すこと、LA には自信をもってもらうことをねらいとしていた。しかしながら、研修を参観して気づいたのは、常に受講生のことを優先して、自らのことを後回しにしている LA 自身にとって、自らを見つめ直し、ありとある束縛から自己を解放する機会になっているということである。このことは研修後に課されるレポートによって知ることができる。以下に、2014 年のハイタレント研修に参加した LA のレポートを本人の確認を得て掲載する（文中、人名はこのプログラムの担当者を除いて伏せ字にしてある）。

【2014 年 12 月 6 日・7 日に開催した第 1 回ハイタレント研修に関するレポート】

私は今回の研修で何か出来ないことを見つけると、それが出来ない自分を嫌になるということが分かりました。しかし、研修後に、何かが出来ない自分を認めることは、向上心がないこととは異なるのではないのかという問いがうまれ、この両者の違いを見つけたと思いました。私はこの研修を受ける前から 20 歳を機に変わりたいと思っています。それは、先輩が卒業されて、自分たちが引っ張っていく学年になるという焦りや法律的に大人になるという不安や期待があるからです。そのためこの数ヶ月間は、自分に出来ないことをなくそうと葛藤していました。私は、この気持ちを向上心と呼ぶのだと思っていたのですが、今回の研修でそれは少し違うのではないかと気がつきました。私と同じ班だった〇〇さんは、何かを理解することが、人よりも遅いと感じているそうです。しかし、そういう自分を否定するのではなく、自分と同じようにゆっくりと理解していく学生さんの気持ちを理解できる LA さんだという自信を持たれていました。私は、その姿に感動し、〇〇さんの前向きなところを尊敬しました。何かを出来

ない自分を認めずに無理をしたり、結局他人のせいにして自己嫌悪に陥る私は、楽をしているのだと思います。出来ない自分と向き合い、それをうまく長所、強みにできる方法を探すことの方が困難だし、これを向上心と呼ぶべきです。今回の研修を通して私の 20 歳の目標は出来ない自分から出来る自分へ「変わる」ではなく、弱みを強みへと「変える」になりました。20 歳になる前に、この研修を受けることができて良かったです。

受講生の前で失敗してはならない、それは LA への不信感につながるのだと、自分を厳しく律しようとしていた LA が、それが気負いであると気づき、そこから見事に解放されたことがうかがえるレポートである。

以後、常日頃「後楽」（自分の楽しみを後回しにする意）を旨としている LA にこそ「自己の探求」を楽しんでもらうために、この研修を開催している。毎回、研修後のレポートに目を通すと、LA が自己を解放し、自己理解を深め、そのことが他者理解を深めることに繋がっていくことを読み取ることができる。何より、このレポートを追跡することで、この研修を通して LA が確実に成長していることを十分に確認することができる。以下に、前掲のレポートを執筆した LA の、その後のレポートを併せて掲載する。

【(2015 年 3 月 9 日・10 日に開催した第 2 回ハイタレント研修に関するレポート) ⁸⁾

最近の〇〇さん（註：本人）は、以前よりも自分のことを受けいれているようです。以前は、自分は何者か、どうして変わらないのか…と悩むことが多かったようなのですが、LA 研修を受けて自分のことを認められるようになったと言っていました。彼女は、とにかく行動派で、自分から動き、分からないことは自分から理解しようとする性格です。私は、そういうところが彼女の長所であるとずっと思ってきました。しかし、自分ではその良さに気がついておらず、よく考えてから行

動する人の真似ばかりしていました。例えば、自分と正反対の意見が出て来たときに、必ず少し間を空けて考えるようにすれば、すぐに自分の目指す性格になれると思っていました。元々、極端な性格なので、他人の行動や言動をそのまま受けいれたらよいと思ってしまったのでしょう。しかし、なかなか自分のものにならず、ずっと迷っていた理由にやっと気がついたそうです。人の真似ではなく、自分のことを受け入れる必要があること、少しだけ話し方を変えるだけで相手に与える印象を変えることができることに!!今はすごく楽になったみたいで自分の変化を楽しんでいるようです。周りの人の助けに支えられながら彼女はまだまだ学ぶことに幸せを感じています。その結果、〇〇さんの周囲は、彼女と話してみたい、と思うことが増えたそうです。前までは、少し近寄りたがたい雰囲気があり、時々、暴走することを黙ってみていましたが、彼女の雰囲気がやわらかくなったことで親近感がわくようになったそうです。〇〇さんも人見知りだと思っていたそうですが、(周りの人は全くそう思っていない)、最近多くの人と話すようになって、初対面の人と話すことにも慣れてきたようです。それに、周囲の人は〇〇さんにおすすめの本も聞いています。最近たくさん本を読んで、知識が増えたり、本好きの友人が増えたりしているようです。LAの方は本好きが多いので、センターでは先輩がいなくなった寂しさを感じながらもみんなで頑張っています。

第1回目の研修からわずか3ヶ月の間に、当該学生は大きな変化、成長を体験し、それを自身の言語で表現することもできるようになっている。このような言語化の力もハイタレント研修で培ったり、確認したりすることができることを感得し、この後も研修を継続することにした。

【2015年12月12日・13日に開催した第3回ハイタレント研修に関するレポート】

私は、去年も自己の探求Iに参加した。当時の

私は、自分を知ることによって時間を作ることがなかったもので、嫌ほど自分が分かると同時に、周りの人に暴かれてしまうワークが衝撃的だった。これほど面白いものはないと思ったのだが、今年は「去年と全く同じワークをして得るものがあるのだろうか。」と思っている自分もいた。しかし、川崎マジックには何回もかかることを私は実感した。なぜなら、私がこの1年間どういうことを意識してきたのか、その結果、今、自分はどうなっているかを客観的に見ることが出来るからである。同じワークをしたのに、去年とは異なる結果が出た時、私は自分が日々変わっていることに改めて気がついた。例えば、1番初めに行うライフポジションのワークでは、去年はDo & Plan型だったにもかかわらず、今年はDo & Look型になっていた。この変化は自分自身でも気がついていたので、客観的にこの結果を見てひどく納得した。私を含め3人の学生で企画してきた「恋する学問」という授業で、私よりもDo & Plan型がいるので、意識的にLookやThinkを担当しようと思っていたからこそ、Do & Look型になったのではないかと、一人で分析している自分に気がついたのも面白かった。私は今回の研修で自分や相手を知ると同時に、この1年も振り返ることができた。今年、去年同じ班だった〇〇さん、△△さんが来てくださったように、私もこの研修に卒業してからも参加したい。そして、自分だけでなく、班員の1年の変化を見守り続けたい。来年も川崎マジックにかかって1年を終えたいと思う。

自身の変化を肯定的に捉えられるようになったばかりでなく、後輩への眼差しもあたたかく、深みを帯びたものになっている。大学を卒業してからも後輩の支援をしたいという気持ちを飾らず、気負わずに吐露することができるようになった。最後に、現役のLAとして参加した最後のハイタレント研修についてのレポートを紹介する。

【2016年12月3日・4日に開催した第4回ハイタレント研修】に関するレポート】

2年前、12月、初めてこの研修を受けた時、私は大泣きした。当時を思い返すと、私は先輩方のようなLAになろうと焦っていて、自分の強みばかりを人に見せていた。（見せているつもりだった）。そのため、自分が一番認めたくない弱みがワークで露わになってしまった時、「LAに向いていないとばれてしまった。もうLAではいられないな」と思った。また、どこかでその弱みに気がついていながら、20年間受け入れてこなかった自分が情けなくて泣いた。しかし、最後のプレゼントカード交換で、弱みも含めて自分という存在を受け入れてくれる人たちが周りにいることを知り、また泣いてしまった。去年は1年前の自分のように、全てをさらけ出して泣いている後輩にもらい泣きをした。また、〇〇さんの涙を見てしまったことも原因だった。そして今年。危ない場面はいくつかあったが、私は泣かなかった（え、最後泣いてたって？研修は18時までだったので、あれは含まれません（笑））。それよりも、ずっとにやにやしていた。初めて「自己の探求」を受けて、普段見せない表情をしている後輩の顔を見ることができて嬉しかった。ワーク中、いつもより少し頼もしく見える後輩がまぶしかった。休み時間にバカなことをしながらはしゃいでいる姿も愛おしいと思った。これから後輩達が創っていく、進化したLAを垣間見ることができたような気がして安心した。私の大好きな後輩を見て、「LAをしたいです」と言ってくれる1年生がいて幸せだなと思った。来年はどんな顔をしているのだろう。今からとてもワクワクする。来年、私は社会人になる。川崎さんからいただいたプレゼントカードの最後の言葉「これからも昇り続けてね」を胸に、「仕事ができない」と悔し泣きをしないでいいように頑張ろうと思う。

研修の都度、LAが書いたレポートに、新たな気づきや他者へのまなごしの深まりを読み取って

きたが、それをlife history さながらにつなげて読みほどこいていくと、改めて、その成長の確かなることに深い感銘を覚える。

以後も、同種同様の研修を継続していくことを希望するが、LAの成長には他の研修や活動が相互に有機的な連関を有することが必要である。今まで以上に、そのことを勘案したプログラムを練り上げていくことが担当部署の教職員の務めである。

4. LAの成長のために

2016年11月12日・13日に恒例となっているLA合宿が開催された。取り上げるテーマ、タイムスケジュール等、すべてLAが自主的に企画する研修である。当年のテーマのひとつにループリックの作成が挙げられていたが、教職員も同じテーマに取り組み、LAの成長を願ってループリックを試作した。表6はその試作品に若干の修正を加えたものである。

【表6 LAの成長のためのループリック】

	4	3	2	1
自主企画	後継者の育成	運営主体	先輩と一緒に運営	参加
人間関係の構築	他大学のLA・教職員	他の教員のLA	同一教員他クラスのLA	担当クラス内のLA
業務の理解	大学内外を問わず発信	LA交換留学	他のLAのRPを読む	悉皆研修に参加

上段の評価観点に示した「自主企画」とは、具体的にはLAが自主的に行う研修や合宿、ならびに学生ラーニングCaféなどのことである。現在、その企画を担当しているLAにとっては後継者の育成が大きな課題となっている。また研修や合宿の参加者を増やしたいと願っている。そのことを勘案して、まずは諸行事に参加することを第一段階（評価基準1）とし、それらの行事がどのよう

に企画されているのかを先輩 LA から学ぶことを第二段階（評価基準 2）、自らが行事の企画運営に関わることを第三段階（評価基準 3）、後輩に企画に関するノウハウを伝え後継者を育成することを第四段階（評価基準 4）とした。

中段の評価観点には「人間関係の構築」を示した。クラスには複数の LA を配置するので、同じクラスで勤務する他の LA との意思疎通は最初に求められるものである。次に、同じクラスに配置されなくとも、同じ教員が活用している他のクラスの LA との情報交換も必要である。さらに LA としてのスキルやマインドを向上させていくためには、数多くの LA との交流が不可欠であるので、他の教員のもとで活動する LA との間にも良好な人間関係を構築することが求められる。最終段階として、他大学の LA や教職員との有意義な交流を掲げた。園田学園女子大学、聖路加国際大学では関西大学と同じように LA 制度を導入・展開しているが、前者は事務職員と LA が、後者は教員が関西大学まで授業参観に訪れている。また、園田学園女子大学の LA ならびに事務職員は関西大学における LA 研修や LA 合宿に参加しているほか、関西大学の LA が園田学園女子大学に出張し、先方の LA と合同して学生の学習支援活動をしたことが複数回ある。また、前年度に学部を卒業し、大学院に進学した元 LA がスーパーバイザーとして園田学園女子大学の学生 FD 委員や LA の研修を担当している。関西大学の LA は聖路加国際大学にも出向いて、先方の LA ならびに教員と意見交換をおこなっている。すなわち、既に複数名の LA が、この項目においては最上位の段階に到達している。

下段の評価観点には「業務の理解」を挙げた。LA 業務の原則を理解するためには、教職員が企画する悉皆研修に参加することが求められるが、必ずしも全員がこの研修を受けているわけではないので、この参加率を高めることは LA というよりは教職員の課題である。具体的な LA 業務を理解するためには、他の LA が作成し、提出したり

フレクシオンペーパー（RP）を精読することが有効である。実際、LA としての活動の日が浅い時期に先輩 LA の RP を穴の空くほど読んだ LA が何名もいる。この RP は LA 業務に必要なヒントの宝庫であると言ってよい。その次には「LA 交換留学」を挙げた。「交換留学」とは、同じ曜限に異なるクラスで LA として活動している学生が、それぞれの科目担当者の許諾を得て、認められた回数だけ、持ち場を交換することである。今年、二名の LA より発案があり、秋学期に試験的におこなわれた。以下に、LA 交換留学を提案し、パイロット的にこれを実施した LA の体験談を紹介する。なお、文中、筆者以外の人名はイニシャルに直して示してある。

【Y 先生の授業の LA をして見て・・・】

私の今期 LA 担当科目は、火曜日 2 限、三浦真琴先生のクリティカルシンキングとなりました。しかし、10 月 25 日の火曜日 2 限は Y 先生のクリティカルシンキングの LA をさせていただきました。きっかけは授業支援センターや Learning Cafe で一緒に活動したことのある Y 先生の LA をしている同回生 LA の S 君と話したことでした。彼は私と同じ火曜日 2 限の Y 先生のクリティカルシンキングが LA 担当科目でした。私は、S 君が作り手をしていた Learning Cafe の最終打ち合わせに参加させていただき、その後お互いの担当先生の授業の様子を話しました。Y 先生のクラスでは、Y 先生が実際にある世界情勢を例に出し、その事についての情報を提示し、情報整理を SWOT 分析（内部要因 Strength 強み Weakness 弱み 外部要因 Opportunities 機会 Threats 脅威）を用いて受講生自身にまとめてもらい、取り上げられた問題についての解決策を導き出してもらうというスタイルをとっていると聞きました。私は S 君に、三浦先生はグループで行うワークにすべての情報を入れ、受講生自身に必要な必要でないかの情報を探し出してもらい、自分達自身で情報をもとに解決してもらうスタイルで、またワ

ーク内容はゲーム形式に似ていて、楽しく且つ考えさせられるものだと説明しました。私とS君はお互いのクリティカルシンキングの授業の取り上げ方の違いに興味を持ち、実際に授業を見てみたいと思い、三浦先生とY先生に相談したところLA交換留学が実現し、私はY先生のクラスにS君は三浦先生のクラスに入りました。Y先生の授業のLAをさせていただいた日は、丁度SWOT分析を用いて、ある世界で国産物の実態について考えるという内容でした。Y先生は授業始めに、情報が書かれたレジюмеを配り、スライドで説明をされていました。受講生はY先生の話をしっかり聞き、提示された情報をSWOT分析を使って整理して、自分達の考えを上手くまとめていました。また今回のワークの内容は実際に世界で起こっていることについてでしたので、受講生の皆さんの意見や提案を聞くことができました。私は三浦先生のLAをし、クリティカルシンキングの授業を見ていましたが、今回のY先生のクリティカルシンキングに参加させていただいたことで、違った考え方で情報を整理し、まとめることができ、また自分自身が考える解決策を見つけることができました。今回のLA交換留学は私にとって大変貴重な経験となりました。この経験を大事にし、これからのLAとして受講生や先生のサポートをもっと広い視野を持って参加していきたいです。

【LA交換留学】

同じクリティカルシンキングでも、自分の中では違う授業のように感じました。なぜそう感じたのか、疑問に思いました。まず違うと思ったのは、楽しさを感じるポイントが違うところです。三浦先生のクラスは、ひらめきにこそ楽しさを感じることができます。受講生達は、何かの問題であったり、用意されたケースを解決することで、ひらめいて、問題の裏を見つけることに楽しさを感じていると思いました。そういうことを、自分の中で完結させるのではなく、チームとして体感させ

ることで、ひらめいた時の楽しさがよりまして、感じるができるのではないかと思います。ここではそういうひらめきなどに、嬉しさを感じてもらおうことで、クリティカルシンキングという、何事にも疑問をもって、なにかの裏には、見えないものが隠れていることに対して、考えることを楽しいと感じてもらおうことに重点を置いていると、この授業を見た時点で感じました。Y先生のクラスでは、身の回りのものに対して、分析を行う授業が多いです。その中で、疑問を持つことに重点をおきます、そして、それを自分自身で分析していき、深く掘れたことに、受講生は楽しさを感じます。それは、ひらめきからの楽しさとは、また別の楽しさだと感じました。また、クラスの雰囲気の違いも感じました。三浦先生のクラスの雰囲気にはすごくあったかいものを感じました。本当に受講生達は授業を楽しんでいるということが伝わってきます。だからこそ、一人一人の意見が飛び交うし、楽しむために、他の人の意見を否定したりしない。グループワークをする上で、すごくいい雰囲気であると感じていました。その雰囲気というのは、受講生の授業への姿勢、三浦先生、LA、それと、CT（引用者註：Critical Thinkingの略称）の授業内容、が作り出していると思います。ひらめきに重点を置いているCTのお題、そして、雰囲気を大事にしてるんだろうなという、先生の喋り方、授業の持って行き方、そして、LAのサポート。なぜグループワークのための雰囲気をそこまで大事にするのか、なにがクリティカルシンキングをよくするのか考えました。そして、自分なりに答えを出しました。クリティカルシンキングでは、ある物事を表面的だけでとらえないために、あらゆる視点からみることを強制的に行うためにシンキングツールなどを使うことがあります。そこで、あらゆる視点から物事をみることで、アンカリングにかかわらず、物事の本質に近づいていけます。これはグループワークでも一緒であると感じました。人は一人一人視点が違います。価値観が違います。その違った視点や価値観がう

まく混ざること、物事をあらゆる角度からみる
ことができているのではないかと思いました。だ
からグループワークを活発にするための雰囲気と
いうのは大事なのです。これは自分の中での新し
い気づきです。僕が交換 LA をした中で、1 番の
気づきでしょう。僕は Y 先生の CT から LA にな
りました。そして Y 先生の LA にはいっています。
その CT では主に、分析し、それを深く掘れる
ことへの楽しみがあふれていて、僕自身も CT の
楽しさはそこであると考えていました。しかし、
今回の LA 交換では、そのそもそも CT の授業は、
受講生に何を伝えるべき授業なのか？というのを、
もう一度考えさせてくれる機会になりました。そ
のこたえというものはありません。クリティカル
シンキングでは、なにを伝えたいかは、その人が、
このクリティカルシンキングをどう捉えているか
で決まると思いました。だから、正解はないのだ
と思います。それに気づけたこともおおきな気づ
きであると思えます。

今回の LA 交換留学は、異なる教員が担当する
同名の科目における授業の違いに対する興味がき
っかけとなって誕生した。LA の役割や立ち位置、
ファシリテーションの作法などの違いを知りたい
という望みではなく、クリティカルシンキングを
どのように捉え、それを受講生に伝えるためにそ
れぞれの教師がどのような方法や工夫をしている
のかを知りたいという願いが先行した結果である。
今回の試行を受け入れた当事者としては、今後、
異なる教員のもとで活動する LA の間で、複数回、
担当のクラスを交換することは、授業内容に関す
る知見を広げ、あるいは深めるのみならず、授業
デザインの選択肢・可能性を豊かに考えられるよ
うになったり、ファシリテーションの方法が多様
であることを発見・確認したりするための良い機
会になると考えている。今回の試行に対する省察
を重ねたうえで、LA 交換留学のための窓口を広
げていきたいと考えている。

この評価観点の最終段階には「大学の内外を問

わず発信」を掲げた。構築した人間関係のネット
ワークを存分に活用し、自ら理解を深めた業務に
関する知見を学内に限らず、他大学の LA と共有
することは、学生アシスタント制度を採る大学が
増える傾向にあるいま、ますます求められること
になる。アメリカではコロラド大学の LA プログ
ラムをベースに複数の大学間で連盟が結ばれてい
る。我が国においても同様の組織を展開すること
をこれからは視野に入れる必要がある。

註

1) LA を活用するクラスはスタディスキルゼミ
の他に、共通教養科目や学部専門科目にも及ぶ。
2016 年度の LA 活用クラスの内訳は、スタディス
キルゼミ 46、導入演習 18、知のナビゲーター3、
共通教養ゼミ 3、文章力をみがく 7、その他 15 で
ある。

2) LA に関する取り組みは、平成 21 年度に採択
された「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】
大学教育推進プログラム (GP)」の支援を受けた
ものである。

3) LA の自主的な研修については、本号の岩崎
論文を参照されたい。また、LA の活動全般につ
いては、それを網羅した『これからはラーニング・
アシスタント』(近刊予定)を参照されたい。

4) もともと LA が複数名集まって自主的な学習
会を開催していたが、それを広く学内の学生に資
するようにと学生ラーニング Café の開催を思い
立った。教員が開催するラーニング Café にファ
シリテーターとして参加したことが具体的な契機
となった。

5) 国内の学会では 2014 年 9 月 4 日に帝塚山大
学で開催された第 7 回初年次教育学会のワークシ
ョップにおいて 2 名の LA がファシリテーター役
を務めた。2016 年 6 月 12 日には立命館大学で開
催された第 38 回大学教育学会にて 1 名の LA が
登壇し、口頭発表をしている。国際学会につい
ては、TELDAP (Taiwan e-Learning and Digital
Archives)、ISGC (International Symposium on

Grids and Clouds) APRICOT-APAN Conference Workshop、などで大会の運営を支援しているほか、PNC (Pacific Neighborhood Consortium)の2013年大会ではポスターセッションで発表をおこなっている。

6) 2014年9月19日および2015年2月27日に開催された神戸学院大学のFDワークショップ、2015年11月12日に開催された聖路加国際大学の講演会とワークショップ、2016年2月25日に開催された園田学園女子大学のワークショップ、2017年2月16日に開催される桃山学院大学の講演会とワークショップなどでファシリテーターを務めている。また2015年1月8日に日本福祉大学で開催された講演会では教師と共に登壇を依頼されている。

7) 株式会社ラーニングバリューのホームページより、抜粋。

8) ハイタレント研修そのものの開催回数は4回を数えるが、そのうち「自己の探求Ⅰ」の開催が3回、「自己の探求Ⅱ」が1回である。第2回ハイタレント研修は「自己の探求Ⅱ」のプログラムによるものであり、レポートは自身のチャレンジ目標が達成された時のイメージを「第三者の声」に託して書かれたものである。

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

国内外の大学教育カリキュラムの国際化の流れを考える — 留学の短期化・英語言語媒体科目(EMI)を志向する国際教育 —

池田佳子 (関西大学国際部)

要旨

With the increasing impacts of globalization on societies worldwide, higher education has experienced sustained pressure to adopt and adapt to a wide variety of socioeconomic changes. Universities in both Japan and overseas have endeavored to undertake complex and far reaching programs of educational internationalization, and while there has been great diversity in institutional strategies for accomplishing such internationalization initiatives, there are a number of specific tendencies that serve to orient such processes. This paper explores a number of these trends with a particular emphasis given to institutional approaches to student mobility and internationalization of curricula. For example, over the last decade study abroad periods (length of student stay abroad) around the world have become shorter, with periods of less than 8 weeks becoming more popular. In addition, there has been a dramatic expansion of the number of hosting countries or regions for study abroad students globally; with the two largest importing countries the UK and USA now facing many “new players” in a more competitive international environment. Another highly influential development can be observed with the emergence of EMI (English as a Medium of Instruction) curricula in non-English speaking countries, particularly those in the Asia-Pacific region. While the dramatic increase in the number of EMI programs has afforded for a significant increase in potential study destinations for students, the pathways for EMI promotion in higher education are not always the easy ones. The paper also provides a brief exploration of some key factors that might illuminate the ubiquity of these trends.

キーワード 国際教育 学生モビリティ 大学教育の国際化 留学/EMI

1. はじめに

まず、グローバル化と国際化の区別を認識したうえで、本稿の論を進めていくべきであろう。簡潔に述べると、グローバル化は世界的状態を示す。国際化は、大学のような組織もしくは団体の動きを指す。Knight(2001)では、国際化は、国際的な環境を創り出すことだと定義している。国際的な教育・研究の環境を創ること、が、高等教育機関にとっては該当する。それは、教育の中で学生に世界のさまざまな地域の知見に触れさせたり、自分とは異なった国の人々とコミュニケーションし、ともに働くための準備をさせたりすることを含む。また、国、産業部門、および機関レベルでの国際化は、世界的規模の次元のものを教育の目的、機能などへ統合するプロセスであるとされる (Knight, 2002)。

昨今の大学教育の国際化プロセスの中でも国内で最も注力されているのは、やはり「学生モビリティの向上」だろう（これだけがすなわち国際教育のすべてであると勘違いしてしまうケースも多く、誤解を招きやすいという点も注意が必要である）。学生の動きには、当然ながらインバウンドとアウトバウンド双方の流れがある。国内ではこの二つが全く異なる事業のような取り扱いがなされる（例えば国内の様々な組織体制を垣間見ても、インバウンドとしての留学生受け入れの担当部署と、アウトバウンドとしての日本人学生派遣を取り扱う部署が異なるなど）ことが多いが、学生モビリティと世界各国の動向を考察する際には、両方向の把握と検証を同時に行うことが必要とされる。留学生受け入れに尽力するためには、世界のアウトバウンドの傾向を探り、その根拠となる社会的

背景や国際事情を理解する必要がある。国内の都合だけを優先した受け入れ施策を提案しても、世界の派遣のニーズに見合わないようでは、本末転倒である。アウトバウンドについても同様のことが言える。世界各国の高等教育機関における「インバウンド・ビジネス」は目覚ましい変化を急速に遂げている。どのような受け入れ方が各大学機関において可能となっているのか、最近の動向を固定概念や偏見なく見定める必要がある。後述するが、「インポート（学生輸入）大国」と言われるイギリス、アメリカ、オーストラリアに迫いつけ追い越せと、多くの国々が高等教育機関を通したインバウンド施策を強化している。これらの New Players（「新人選手」、つまり新たにライバルとして登場した国）は、インバウンド施策を考えた場合、まさに「競合相手」であるが、アウトバウンド施策を考える際には、競い合うことで受け入れ環境の向上やサービスコストの低下などが期待できるため、朗報となる。

このような潮流の中、国内の学生たちが海外へ飛び立つ際の可能性が広がった。どんな留学をしたいのか、自らがカスタム化し創り上げていくこともできる時代が到来している。今後、これらの潜在的な可能性を大学教職員やそれぞれの部署に携わる担当者達はその流れを熟知し切れておらず、結果学生たちの可能性をその存在を知る前から狭めてしまう、という悲しい結末を迎えないよう、継続した情報の更新とオープンマインドで大学教育の国際化を推進し、また維持していきたいものである。

本稿では、各国の「受け入れ事情」を多方面の資料の情報を抽出・考察することによって、まず日本が目指す「留学生 30 万人」への示唆、つまり受け入れ施策の在り方を考えていく。18 歳人口の減少を数十年後に控えた日本において、そして大学の国際化を進める上で、国内の大学で学ぶ留学生数の向上は不可欠課題とされている。しかし、国内の大学の多くはその減少する一方の若者の争奪戦に躍起になっており、外国人留学生で不足す

る頭数を補填する施策に本格的に乗り出した機関はまだ少数派である。つまり、「できれば進学者は日本人学生を中心に固めたい」という国内の大学の本音と、「しかし国際化を進めるには留学生が必要だ」という国内外からのプレッシャーが、ちょっとした矛盾を生み出しながら存在しているのが、今日の日本の高等教育機関の現実である。

この事情の中、昨今急激な増加を見せているのが、いわゆる「短期留学（本稿では 1 セメスター約 4 か月未満の留学期間を指す）」のパターンである。国内の大学へ短期の留学生を受け入れる場合、たいていの場合は、学籍は不要である。つまり、非正規の「お客様」としての立場で、特別なプログラムの提供を受けて学び、期間が終了したら自身の所属大学へ戻る。このような「留学」を受け入れる国際プログラムは、近年国内の大学機関で急速に増えている。

留学といえば、一昔前は最短でも 1 年、長い場合学位を取得するために外国の教育機関へ進学することを意味するものだった。しかし、近年は留学期間の短期化の傾向が国内外で観察できるようになっている。今、留学の短期化は、日本国内の事情のみならず、国外の諸事情もその要因となり促進されているのだ。日本などのアジアへの留学を志す場合でも、欧米などの海外大学からの派遣は、御多分に漏れず短期化している。また、「日本なら日本語での学習」ではなく、英語をコミュニケーション媒介言語とする「EMI カリキュラム」による短期滞在、具体的には 8 週間以内の Summer School（夏学期）のようなプログラムで留学をする者が非常に多くなっている。この傾向の背景を以下解説していくことにする。

2. 留学生の取り込みと大学の国際化

2012 年に、450 万以上の学生が自国以外の国の高等教育機関に進学をしているとの報告が OECD の報告にある。オーストラリア、オーストラリア、ルクセンブルグ、ニュージーランド、スイス、そしてイギリスに多くの「留学生」が在籍し

ているという。アジアからの留学生はその内の過半数、約 53%を占める。もっとも大きな割合を占めるのは、中国、インド、そして韓国である。OECD 加盟国に留学する学生の数は、加盟国出身の学生数のおおよそ 3 倍存在する。EU 国だけでいうと、留学生と EU 国籍の学生の比率はおおよそ 3:1 にもなる。まさに、高等教育の次元のインバウンド事情は、経済的・社会的な大きな意味を持つことがこれらの指標からも感じ取ることができる。

図 1 は、国別の留学生獲得指標である。ヨーロッパがまず留学先として先頭に立ち、全体数の 48%を取り込んでいる。続いて北アメリカが約 21%で、アジアは 18%ほどのシェアを占める(OECD, 2014)。"New players(新たな選手)"として、韓国やニュージーランド、そしてロシアが台頭してきたのが最近の特徴的な展開である。アフリカや南米、カリビアン地域なども留学生数を増やし始めている。アジアしかり、アフリカや南米の例を考えても、地域の大学の国際化プロセスの進展と、留学生数はほぼ比例する形で成長してきていると言えるだろうⁱⁱ。

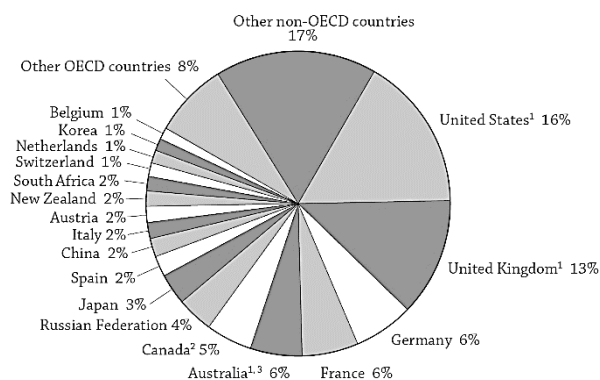


図 1 世界の留学生受け入れ比率 (OECD 調べ 2014)

受け入れ施策に力を入れている国の高等教育機関の授業提供媒体の言語に着目した調査では、英語での科目(EMI、後述参照)やコース提供が進んでいる国ほどインバウンドマーケットシェアも高

いことがわかる(図 2)。本稿の後半で、現在の国際教育の潮流の一つとして、この EMI 科目への志向について考察する。

Use of English in instruction	
All or nearly all programmes offered in English	Australia, Canada, ¹ Ireland, New Zealand, the United Kingdom, the United States
Many programmes offered in English	Denmark, Finland, the Netherlands, Sweden
Some programmes offered in English	Belgium (Fl), ² the Czech Republic, France, Germany, Hungary, Iceland, Japan, Korea, Norway, Poland, Portugal, the Slovak Republic, Spain, Switzerland, ³ Turkey
No or nearly no programmes offered in English	Austria, Belgium (Fr.), Brazil, Chile, Greece, Israel, Italy, Luxembourg, Mexico, ³ the Russian Federation

図 2 世界における EMI カリキュラム提供事情 (OECD 調べ 2014)

3. 留学期間の短期化の諸要因

図 3 は平成 26 年度の日本の出身国(地域)別期間別の外国人留学生の数値を示したものである(日本学生支援機構調べ平成 26 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査)。平成 26 年度中(平成 26 年 4 月 1 日から平成 27 年 3 月 31 日まで)に教育、研究、異文化体験、語学の実地習得等を目的として、大学等における学則上の設置科目の受講を伴って実施する、または学則上の設置科目ではないもののサーティフィケート(受講証明証)等の発行を伴って実施する、学位取得を目的としない短期教育プログラム等による外国人学生の受入れ状況が反映されている。これによると、U 平成 26 年度に受け入れた外国人学生は 11,428 人であり、平成 25 年度と比較すると、2,103 人(22.6%)の増加である。これを見ても、短期プログラムが全国で急激に広がっていることがわかる。

○出身国(地域)別期間別外国人留学生数(平成 26 年度)

国(地域)	2 週間未満	2 週間～1 か月	1 か月～3 か月	3 か月～6 か月	合計
中国	1,013	821	317	47	2,198
韓国	796	754	129	32	1,711
台湾	692	542	83	12	1,329
アメリカ合衆国	277	389	450	71	1,187
タイ	517	433	220	16	1,186
インドネシア	294	245	69	10	618
マレーシア	205	96	54	23	378
オーストラリア	109	153	70	1	333
ベトナム	152	81	28	0	261
フィリピン	156	36	18	2	212
その他	656	755	520	84	2,015
計	4,867	4,305	1,958	298	11,428

図 3 出身国(地域)別期間別外国人留学生数(平成 26 年度)(JASSO 調べ 2016)

日本国内においても、ここ数年において短期プログラムは非常に多くの大学が開催するようになった。日本が提供する短期プログラムは共通項として言語文化研修が主な修学目的であること、文化学習については講義形式の場合は英語を講義言語とすること、日本語学習を伴うこと、があげられる。3週間から4週間で終了するプログラムが主流である。

国外においても、留学期間の短期化を示唆する動きを読み取ることができる。例えば、ヨーロッパの Erasmus+プログラム(2014-2020年)ではいくつかのプログラムタイプが公募されている(図4参照)が、Erasmus short-term exchanges to/from Europe は3か月から1年以内の中短期の学生交換、教職員交換を奨励している。今後7年間で147億ユーロの予算を拠出する計画であり、これは以前のプログラム総額よりも40%の増額である。この内少なくとも63%が学生モビリティに費やされることが明らかになっている。短期留学を支援する「International Credit Mobility」(国際単位移動プロジェクト)が、この短期交換の予算の中で進められており、学生は追加費用を支払うことなく、留学先の大学(ホスト校)で単位を取得し、在籍校でその単位を認定してもらうことができる。2016年の公募では、日本と欧州の大学の間で60件を超える新しいパートナーシップが選ばれている(駐日欧州連合代表部)iii。

E+ opportunity	Potential international (non-EU) beneficiaries
Erasmus short-term exchanges to/from Europe	students staff host institutions
Erasmus Mundus joint master's degree programs	students scholars institutions (must be invited to join consortium)
Strategic partnerships and knowledge alliances	institutions (must clearly demonstrate that their involvement in a consortium brings significant benefits to Europe)
Jean Monnet EU studies	institutions engaged in EU studies

図4 Erasmus+プログラム一覧

アメリカでは、IIE が Generation Study Abroad という施策を同じく2014年にスタートさせ、2019年までに60万人の学生に留学経験をさせることを目標としている。海外の協定大学、民間および政府組織を繋ぐ役割として、NPO であ

る IIE がコーディネータ兼推進役となっているのだ。2015年の報告によると、18万5千ドル(約2100万円)ほどを用いて14か国100強の大学と新たな関係構築を推進し、合計630の学生モビリティに奨学金や助成金を提供した(IIE, 2015)。IIEのこの学生モビリティ促進には、多様な学生が国際経験を積むことが重要視されており、北米の高等教育では実に約3割を占める社会人学生の海外留学ivの後押しや障害を持つ学生の留学も視野にいられている。本書でも何度か言及しているが、さまざまな事情を抱えた学生たちが長期の留学を行うことは困難であり、また欧米の様々な調査によって短期の海外経験であっても就職につながる成長をもたらすことができているとの結果が出てきていることから(University of Oxford, 2015)、8週間以下の海外留学が主流の選択肢となっている。

滞在中に、何を学ぶのか、という点も、昨今の潮流を観察することができる。従来の「言語文化を学習する」のみで終わる留学に加え、Work Abroad(就業体験やインターンシップを伴う留学)や Service Learning(サービスマーケティング)vを主体的な活動目的とする海外留学が短期であればあるほど望まれる傾向にある。短い故に、その中で行う活動がより能動的な中身であることが求められ、またこれらの座学ではない活動が、せっかく外国に来て教室の中で講義を受けるだけで終わる留学よりもはるかに学生たちにもアピールがある。

就職を視野に入れた場合、これらの活動への参加は直接 employability につながる。これは国内外において共通した見解である。Trooiboff, Van de Berg, Rayman(2015)がアメリカ東部の合計352の企業のCEOや社長、および人事担当者らにアンケートを行ったところ、英語を母語としない国や地域での1セメスター程度のインターンシップ体験を持つ者が最も望まれる人材であるとの回答があった。また、インターンではなくとも、留学によって外国語を修得している人材についても評価が高かった。

また、従来社会科学や人文系の専攻の学生たちが海外留学の主流であったのに対し、ここ十年來は STEM(Science Technology Engineering Medicine)と言われる理工学系およびビジネス経営の専攻の学生たちの留学が大きく前出し始めている。2012-2013 年度には、アメリカの海外留学総数の 23%が STEM の専攻であり、20%がビジネス専攻であった(IIE, Open Doors, 2014)。STEM 分野の留学プログラムは、ゼミ単位での派遣や教員(faculty)が引率し、学習テーマを固定した履修型短期プログラム(faculty-led program)として遂行されることも多い。この場合、学期の間などの休みを活用するため、やはり数週間が最長となる。STEM 分野は学部よりも大学院(Post-graduate)レベルでの研究プロジェクトベースでの派遣のほうがより修学成果が期待できるとの報告もある(OECD, 2014)。

単位履修を必要としないが、技術やビジネス経営などの middle skills(ミドルスキル、中間層の仕事スキル)を修得する短期型海外研修のプログラムも今大きな注目を集めている(ICEF Monitor, 2014)。今後世界中で求職人口が最も広がるのがこの専門職層であり、これらの採用に求められるのは高等教育機関における高い学歴よりも、専門学校などで学んだ優れた技術と海外での経験(グローバル人材として資質を兼ね備えている)なのである。留学は、もはや大学や語学学校だけが提供するものではない。このような最も現実的かつ昨今の国際教育の現状を背景に、留学の短期志向の現象は進んでいるのである。

授業料に関する各国の異なりも、短期化を後押しする要因となっている。英国、米国、豪国などへの留学数を鑑みると必ずしも留学生にとって学費の負担が軽ければ軽いほどインバウンド数増加につながるわけではないが、留学期間や留学のタイプ(進学/中長期留学/編入など)の判断材料になることは確かである。日本では、文部科学省の奨学金受給者は入学金、授業料、入学検定料などが政府から支給される。外国人留学生の授業料は

おおむね日本人学生と同等か、各機関によって提供される授業料減免制度や奨学金などで経済的な支援がある場合が多い。日本以外の国では、留学生については学費の扱いが様々である。日本と同様に国内学生と同等の授業料の扱いである国が多いのは EU 諸国である。フィンランド、アイスランド、ノルウェイなどは国立大学では現地の学生に対し学費は無償であるが、留学生についてもそのスタンスを当面維持している。つい最近(2010 年)までは、デンマークも学費免除の国であったが、近隣のノルウェイやアイスランド、そして EU 出身の学生でない場合は授業料を徴収するようになった。学費免除は、留学生数の増加に伴い大きな経費負担が大学にのしかかる。このため、ドイツ、デンマーク、スウェーデンなど、自国の学生の学費は徴収しないが、留学生(限定された EU 諸国の学生を除く)からは授業料を徴収する傾向にある。自国学生よりも授業料徴収額が桁違いに多いのが、インポート大国であるイギリス、アメリカ、カナダ、オーストリアである。イギリス・アメリカは年間学費だけで著名大学だと平均して 300 万程度にもなる。筆者もアメリカで学士・大学院修士・博士号を取得し、合計約 11 年間の留学生生活を過ごしたが、当時(およそ十数年前)に比べても学費は高騰している(約 2 倍)。しかも留学生には国内学生のような労働資格が無いが、もしくは制限されることが多く、奨学金についても自国の支援リソースを持たない場合、経済的負担は非常に大きい。それでも、これらの国々は高次な教育の提供がその引力となり、留学生数のシェアを維持しているのである。

学費の高騰は、国内の学生の外向き志向とモビリティの動向にも影響している。例えば、ブリティッシュ・アカデミーはイギリス政府に対し、経済的な要因により 1 年程度の中長期留学に踏み切る学生が極端に減少していることについて警鐘を鳴らした(IIE, 2012)。通常の学生生活の経済的な負担が大きい中、海外での生活のコストや学費をねん出することは困難を極める。このような事情

が、米国においても同様に言われて久しい。アメリカでは、おおよそ 27 万人の学生が留学経験を持つとの報告があるが、その内学位を伴う長期留学者の総数は 4 万 3 千人弱であり、少数派となる。

しかし、たとえ短期間であったとしても、留学経験があることは、どの産業界においても「被雇用能力 (employability)」が高いと評価されることが調査で報告されており、この結果を踏まえて留学の短期化はさらに助長されている。1 学期ないしはそれ以下の短期間(2 週間以上～3 か月以内)における留学がその潮流の典型事例である。米国の事例に特化して考えてみよう。図 5 は、米国の留学期間の傾向を 1993-1994 年から 2009-2010 年までの約 16 年間の経緯を示したものである。長期留学(ここでは 1 年間以上)の数はほぼ横ばいであるのに対し、中期(ここでは 1 セメスター程度)および短期(夏休みなど 8 週間以下)の留学経験者数が極端に伸びていることがわかる。IIE によると、2014 年において 2000 年から比較すると 8 週間以内の短期留学プログラムへの参加者は 250%増加したと報告がある(Open Doors, 2014)。

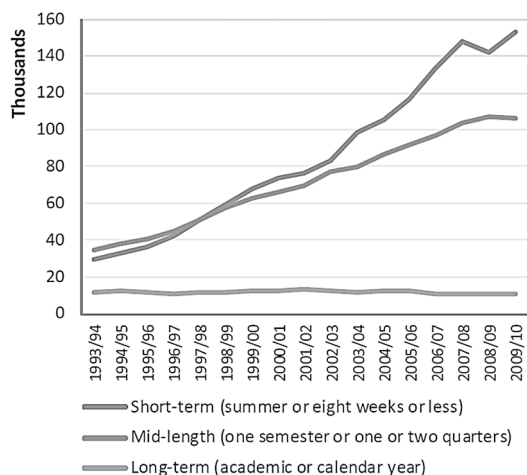


図 5 短期間留学の志向を示す調査事例

1993/94-2009/10 (Open Doors, 2011)

短期間の留学は、その中身についても、全体コストを考えても、比較的柔軟に提案ができる。短期プログラムの場合、一人当たりの額も小規模であ

るため、奨学金などの設置もしやすい。また、留学を考える者の経済的な負担や、国内での様々な長期で離れられない理由(家族、仕事など)を考へても、夏休み、夏学期、または数週間で完結する短期プログラムは参加しやすいと感じるだろう。プログラムによっては、短期間にもかかわらず、母国の所属校(「ホーム校と呼ばれる」)で単位互換が可能な単位をまとめて履修できる場合もある。これらの相乗効果で、今短期プログラムによる留学は、欧米やオーストラリアの大学に所属する学生の第一選択肢となりつつある。この短期化傾向は、今後も継続するだろうと考えられる。

4. EMI (English as a Mediated Instruction) カリキュラムの興隆と学生モビリティ

国際教育の現在の潮流を語る上で、EMI (English as a Mediated Instruction/英語を媒体とする教授) 科目の重視傾向は、看過することができない現象である。EMI は国内でよく CLIL (内容言語統一学習 /Content and Language Integrated Learning) と比較(または混同)して議論される。CLIL は 90 年代に David Marsh (英語教育者) を中心として考案され、現在ヨーロッパ、オーストラリアで活発に取り込まれている。この 2 つは、日本国内では特に混合・混同されて扱われるが、専門的な定義においても、その位置づけも実は異なっている。オックスフォード大学は、2014 年に British Council と協働で EMI Research Center を設置しているが、そこで発行された Dearden (2015) がその異なりを明示的に記載している。まず、CLIL はヨーロッパが発祥で、EU の複数言語主義政策がその背景にある。EMI には、このような社会的・政治的な背景はない。また、CLIL は日本国内にて推奨する主だった研究者が英語教育関係者であることからわかるように、言語と科目の両方を教授することが目的であるが、EMI は必ずしも言語を教えることは目的に含まれない。EMI は英語を媒体して教授する科

目（またはカリキュラム）を意味し、CLILはその授業を運営する上で、特に英語教育の要素を取り入れた「教授法（pedagogy）」である。CLILベースのEMIは、英語を学習言語とする者に適しており、日本の主な大学機関では分母数の多い日本人対象に提供するEMI科目の推進においてCLILを積極的に取り込もうとする動きがある。一方で、EMIカリキュラムを提供する高等教育機関の中には、特に履修者層が必ずしも英語学習者ではない（つまりすでに英語が流暢であり授業履修の言語として十分支障がない）学生がいる場合は、言語学習への配慮をさほど必要とせず、むしろ履修者の文化背景や、多様性（ダイバーシティ）に応じた、より明示的な指導・教授方法に焦点を当てた教育者の養成が必要となる。英国・米国で現在急速に増えているEMI科目を対象とする研修プログラムは、筆者が管見の限りにおいては、どちらかというと後者（授業マネジメント教師研修）への配慮に重きが置かれ、学習者層に英語学習者も母語話者も混合する教室における教授環境が前提となっている。これは留学生輸入大国でもあり、かつ移民大国でもある両国においては当然の流れであろう。英語学習を必要とする者は、EMI科目を学習する以前に、ESL(English as a Second Language)プログラムにてAcademic Foundation(アカデミックレベルの学習を英語で行えるように訓練するカリキュラム)の過程を経る。したがって、その後にEMI科目(現実的には、特別な名称を用いるまでもなく通常の科目として開講されるものが該当する)を履修する留学生達(および移民学生)が現地の学生たちと混じった教室で、いかに効果的な教授を行うのが課題となるのである。

4.1 アジアのEMI事情

アジア諸国の高等教育におけるEMIは現在「ポリシーファッション」と称されるほど(Byun, Chu, Kim, Park, Kim & June, 2011)海外からの留学生を取り込み、国内の学生たちのキャリア教育とし

ての意味付けを持ちながら、急激に増加している。アジアのEMI事情は、まだまだ芽生え時期を迎えたところであるが、それでも顕著な動きを観察することができる。Kirpatrick(2014)では、東アジア、東南アジア諸国の大学における英語を媒体とする教育プログラムの昨今の状況の事例が上げられている。2012年のAPEC(Asia Pacific Economic Cooperation)サミットにおける参加国間の学生モビリティの促進の合意を受け、EMIプログラムの提供による実現を進めることが奨励されたが、その方針形成の背後には、近年の新興国の教育の国際化の動きがあるという。ほとんどの国が初等教育からの英語教育を義務化し、高等教育レベルでは英語で講義を受けることを標準化する方向へと進んでいる。

例えば、マレーシアを事例として考えてみよう。マレーシアには現在47の私立大学が設置されている^{vi}。これらの私立大学はすべてEMIの学位コースを提供しており、外国人学生(留学生)の獲得に余念がない。現地のマレー人学生たちは国からの支援により国立大学にて無償の教育を得られる制度があるため、そこからのリクルーティングは見込めない。マレーシア国籍であり中華系などの学生たちや、比較的富裕層のマレーシア国籍の者が私立の「国際的な」教育環境を志向する(秋庭2013)。マレーシア教育省は、「教育ハブ」としての魅力外国人留学生に前面的に主張し、積極的な取り込みを行っている。Education Malaysiaのホームページから少しその特徴を説明しておこう。図6は、HPの抜粋であるが、このウェブ上で、オンラインで学生ビザを申請することができるようになっているのがわかる。学生として入国する際の最初の手間を省き、オンライン上で申し込ませることで若者に留学をコミットさせるという試みである。

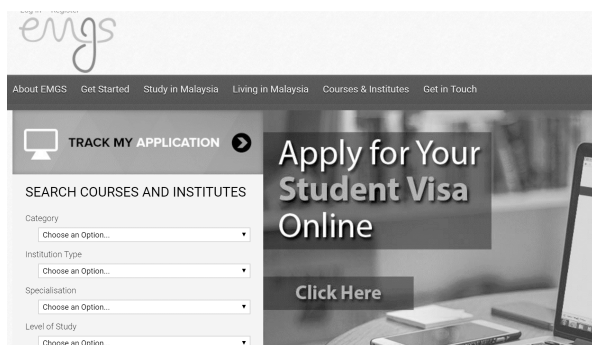


図6 マレーシア教育省のHP^{vii}。

私立大学の多くは、また、マレーシアの学費が安価なことに加え、イギリスやオーストラリアの教育制度を参考として運営を行い、多くの大学がこれらの国との連携プログラムもしくは海外キャンパス校となっているため、現地同様の「高質」な教育が受けられることなどが具体的な数値をもって提示されている^{viii}：

"For example, you can acquire a UK engineering degree (3 years) in Malaysia through a franchised degree programme at an estimated RM51,000 (USD16,000), whereas the tuition fee of the same degree programme at the host university in the UK is about RM144,000 (USD45,000). [例えば、マレーシアでイギリスの教育制度と同等の工学学士(3年間)を得ることができます。総学費はおおよそ51,000リンギット(16,000米ドル)。もしイギリス現地で学士を取ろうとした場合、総学費はおおよそ144,000リンギット(45,000米ドル)にもなるのです。]"

マレーシアの母語はマレー語であり、英語は教育を経て後付けで付随する言語である。この背景があるため、ほとんどの大学で Foundation Program と称される英語補修学習プログラムが(非常に安価に)提供されている。マレーシア人にとっても、また外国人留学生にとっても、大学に入学しやすい環境設定が形成されている。関西大学の協定大学である2つの大学(HELP大学、

Taylor's 大学)も、このような私立大学の一つである。どちらも大都市クアランパウル近郊に位置し、交通の便も良い。HELP 大学はイギリスの著名大学と連携し、法律(Law)のイギリスへの編入を実施している(the University of Manchester, University of Sheffield, University of Leeds 他)。Taylor's 大学も同様の編入制度を持つ他、非常に大規模の Summer School (夏学期制度)を持ち、世界中の大学生が夏学期のみ単位互換可能な科目(英語で開講)の履修を行うことができるようになっている。例えばバイオ科学、薬学、ビジネス、コミュニケーション、IT、工学、人文科学、法などの多分野に加えて、デザインスクール、建築学のような他に類を見ない選択肢を備えた Summer School を提供している。

どちらの大学も、外国人留学生に焦点を当てた寮を完備しており、滞在先の確保という問題も解決し、インバウンド施策強化に徹底した投資を行っている。アジアにおける EMI 科目・カリキュラムの進展は、外国人留学生獲得が最大の動機である。日本も2008年に国家戦略として「留学生30万人計画」が開始した。少子化による人材不足問題も手伝って、諸大学が将来的には日本の労働人口となるグローバル人材として、留学生の取り込みに躍起になっている。OECD 調査によると2025年には世界の留学生数が720万人に達することが試算されているが、その中で日本は30~45万人程の受入れのシェアを獲得したいと考えているのである。具体的には、国際的な通用性を可能とし、日本への留学を魅力的と感じ、また実現可能性が高いと海外の機関および世界の学生達が感じるように、英語による授業、英語のみでも学位が取れるコースの大幅な開設、一定数の外国人教員の採用、また海外の大学と共同した学位プログラムの設置、そして9月入学の導入などが日本の高等教育機関に求められている。G30 事業はこれらを推進するための国ぐるみの取組としては代表的である。現時点(2016年)において留学生総数は平成27年5月1日現在の留学生数で208,379人

(対前年比 24,224 人 (13.2%) 増) で、留学生数の多い国 (地域) は中華人民共和国 (94,111 人)、ベトナム (38,882 人)、ネパール (16,250 人) となっている (文部科学省調べ)。日本学生支援機構によると、高等教育機関に在籍する外国人学生数は 152,062 人、日本語教育機関に在籍する外国人留学生数は 56,317 人となっている。短期留学 (語学研修や交換留学などで中短期滞在する留学) にて日本で修学した場合については、平成 26 年度に受け入れた外国人学生は 11,428 人で、対前年度比 2,103 人 (22.6%) 増となっている。30 万人達成に向けて、今後も留学生数拡大の施策は強化されていくだろう。EMI プログラムの提供は、受け皿の構築において (すべてではないが) 重要な役割を担っていると考えていだろう (横田 2008 ; Ohta, 2011)。

一方で、このような EMI の潮流に、静かな警鐘を鳴らす意見も出てきている。Kirpatrick(2011) は、この EMI を「最善の策」と考える教育の転換が、アジアの教育施策の国際化の前面に据え置かれていると観察しているが、この急激な変換は必ずしも良い結果ばかりを持ち込むものではないと主張する。いわゆる「副作用」、マイナス効果も顕著に引き出されてしまっている (De Wit 2011)。英語に大きな焦点があたるこの EMI 推進の動きには、他の外国語の影が薄くなるという危険性が隠れていることも事実である。また、西欧の教育背景を持ち、EMI 科目開講に積極的に取り組む教員たちと、「保守派」「国内志向派」と称され、その波に乗ることについて懸念を示す教員たちの間に、意図しなかった社会的溝が生じるといった、大学全体のまとまりを揺るがすような副作用も考えられるとの指摘もある (Manh, 2012)。それぞれの高等教育機関や国の方針など多様な要因が折り重なってこの副作用は生じないかもしれないし、大きな歯止めとなるかもしれない。日本の高等教育機関における EMI を中心とした国際教育の推進の流れはまだ歴史が浅く、その見定めが難しい。この状況を逆手に取り、このリスクの存在を

この段階で熟知し、回避する展開の仕方を模索するアクションを起こすことが喫緊の課題となるだろう。

4.2 ヨーロッパの EMI 事情

ヨーロッパにおける EMI 事情もここで多少触れておきたい。APEC の動きよりももっと以前に、90 年代後半から推進されてきた。ボローニャプロセス²の影響下、ヨーロッパ諸国の大学にて提供する学位の標準化を目指す中で、共通言語による教育が奨励され、EMI がスポットライトを浴びたのである (Haberland, 2011)。図 7 は、Ammon & McConnel(2002)からの抜粋である。ボローニャ宣言が調印されたころ(1999-2000 年)のヨーロッパ各国の EMI 開講状況と、主たる開講動機・目的が示されている。

Country	Total number of HEIs	Number of HEIs with programmes taught in English	Rationales*
Austria	37	10+	2, 7
Belgium	15	11	2, 3, 6
Bulgaria	26	8	2, 6
Czech republic	30	25	2, 7
Denmark	17	8	3, 5, 6
Estonia	34	6	2, 7
Finland	55	55	2, 3, 5, 6
France	72	38	5, 6
Germany	356	43	2, 3, 5, 7
Hungary	22	8	2, 3, 5, 7
Netherlands	100	90	2, 7
Norway	7	6	2, 7
Poland	56	34	2, 5, 6, 7
Portugal	22	2	2, 3
Slovakia	16	9	6
Slovenia	2	2	2, 3, 6
Sweden	42	5	2, 5, 6

*Rationales drawn from above, with the exception of Content Language Integrated Learning (CLIL) and English language teaching and research material. And inferred from Ammon and McConnell's data, which may not be comprehensive:
 2 Internationalization
 3 Student exchanges
 5 Staff mobility
 6 Graduate employability
 7 International student market

図 7 ボローニャ宣言時の欧州諸国の EMI 開講状況 (Ammon & McConnel, 2002:)

多くの国に共通しているのが、教育機関の「国際化」を推進する目的での導入と、留学生マーケットの拡大、そして卒業生の就職率の向上 (employability)であることが読み取れる。昨今の日本国内における EMI 導入の動機とほぼ一致しており、まさに日本と欧州の十数年間の「国際化の距離」の差を物語っている。Ammon & McConnel(2002)では、EMI がどのように展開していったか、その事例をオランダの Maastricht

大学を一例として挙げている。Maastricht 大学は、ベルギー・ブリュッセル空港から電車で 2 時間程度で到着するオランダの公立大学である。1976 年に設立され、全学生数のおおよそ半分(49%)が留学生という、THE (The Higher Education) などもオランダの中でも随一の国際化された大学とランク付けした大学である。UM は、EMI カリキュラムの規模においてもオランダ最大であり、ほとんどのプログラムが EMI となっている。UM では、四半世紀前の発足当初、英語のみならず仏語・独語での授業提供を同時に行ったが、EMI 科目の様々な世界的な需要の波に乗り、最終的には英語での開講科目カリキュラムに焦点化し、他言語が淘汰されたという経緯がある(Wilkilson, 2011)。多言語教育を意識した欧州ならではの EMI の始まりである。今やオランダの多くの大学において英語のみで授業開講を行う機関も登場するなど、EMI の展開は急激に成長を見せている。

スペインも EMI 推進者を多く輩出している。Ball & Lindsay (2013)では、スペインの一部の高等教育機関では、EMI 科目に従事する教員の英語学運用能力を設定し、教師研修を体系化しようとする動きもみられる。一般的に、EMI で教授する者には、CEFR (ヨーロッパ共通参照枠) の C1 レベル以上の英語語学力を有していることが求められるとの報告もある。しかし、C1 レベルであるだけでは多様な留学生や現地学生を相手に EMI 開講は成功しない。Dearden(2015)にも指摘があるように、EMI に特化した教員研修による能動的学習を促進するティーチングスキルと、語学力の差異に配慮した明示的な教育手法を伴うことが必要とする。紙幅の関係上、本稿においてはこの程度にとどめるが、EMI にまつわるペダゴジー(教授法)については、また稿を改めて考察を行っていきたいと考えている。

4. 日本の EMI 事情

現在、1953 年創設の ICU や、2000 年創設の APU (アジア太平洋大学)、2004 年創設の秋田国

際教養大学(AIU)など、バイリンガル学位を学部・修士レベルで提供する大学が日本にも存在する。また、文部科学省が遂行した G30 イニシアティブ(2009-2014)の勢いを借りて、旧帝大メンバーの国立大学に加えて早稲田大学、上智大学、慶応大学などが学部レベルの EMI 学位プログラムを開始した。大学院レベルはさらに広がりを見せている。図 8 は、2013 年の文部科学省の学部生向け EMI 科目提供を行っている国内の大学数の調査結果である。

	2008	2009	2010
National	44	47	47
Public	24	24	21
Private	122	123	154
Total	190 (25%)	194 (25.6%)	222 (29.2%)
(% of all universities)			

図 8 学部対象 EMI 科目の開講大学数(文部科学省調べ 2013)

2010 年の時点で、国公立大学は 68、私立大学は 154 機関が何等かの EMI 科目の提供を行っている。関西大学では、1996 年に締結し開始したアメリカ合衆国ウェブスター大学とのダブルディグリープログラムの受け入れカリキュラムの一部として EMI 科目の提供をスタートさせた。その後、2014 年まで、EMI のさらなる拡充はされてこなかった。現在は、グローバル科目群 (2014 年当時は「KUGF 科目」という名称でスタート) は 2017 年に 4 年目に突入し、学部生が EMI カリキュラムを並行して履修する環境で卒業していくところまで展開を見せている。しかし、国外の展開と比較すると、日本の高等教育における EMI はまだまだ周辺的な位置づけであることは否めない。Bradford(2013)は、日本における EMI は未だ留学準備のための科目として認識されているか、英語教育関連の学部でのみ扱われているケースが大半だと指摘する。

2014 年には、さまざまな文部科学省の大学の国際化事業の大トリともいえる「スーパーグローバル大学創成事業」が打ち出されたが、この中でも EMI のみで卒業できる学士課程の設置と、EMI の授業科目数が評価基準の一つとなった。THE

(The Higher Education) 国内大学ランキングにおいても、EMI 科目の在り方は、大きな鍵となりそうである。今年(2016年)10月19日に、「THE 世界大学ランキング」を運営するイギリスの TES Global 社が東京都内で記者説明会を開き、2017年3月末に発表する予定の日本国内の大学ランキングについて、ねらいと構想を語った。「THE 世界大学ランキング」のフィル・ベイティ編集長は、「教育を重視する日本独自のランキング」を構築し尺度とする、と説明し、日本ランキングで TES 社とベネッセコーポレーションがパートナーシップを組む。ベイティ氏は、量的な指標として、教員数と学生の比率、学生一人当たりの教育費などのいくつかのパフォーマンス指標を事例として挙げた。国際的な論文引用数などの研究に関わる指標も、高度な研究が教育に生かされているかという視点で評価するという。また、本稿に最も関係するのは、国際性の面での日本の大学の展開度についての指標であり、外国人留学生の受け入れ状況を重視する考えを示した^x。日本の高等教育機関における受け入れ状況の向上は、教学的な観点においては「日本語を習得していなくとも来日し、修学できる」環境作りに直結する。この方針からも、EMI 科目・カリキュラム増進の傾向は継続することが予想できる。

5. おわりに

日本では「日本語で留学」だけの時代は終焉を迎えつつある。日本語を学ぶために日本へ留学するルートが突如消え失せるわけではないが、このルート以外の留学生の入り口の門戸が次々に開き始めていることは間違いない。先述の就職可能性 (Employability) を見る限りでは、日本へ来るからには、多少の日本語を学び、そして自身の専門分野や将来のキャリア路線に関係した世界の事情 (特に日本の場合は、日本そしてアジア) に関して、座学だけでは学ぶことができない経験、例えばインターンシップやサービ斯拉ーニングなどの体験を行った者がよりグローバル化する世界の

企業に求められているとされている。教育に携わる者は、自身のビリーフや理想に強いこだわりを持っていることが多い。それ自体は決して否定するものではない。しかし、社会の潮流がどこへ流れていくのかは他人事としてしまっただけでは、実際その現実の渦の中に放り込まれる我々の教育を経て巣立つ新社会人たちが害を被ることになりかねない。特に国際教育の流れは、たった数年で新しいうねりが生まれ、また流れの方向が変化するような流動性を伴う。この潮流に対し、関係者である教員・職員、そして大学マネジメントは敏感であるべきだ。そして、その変化に対し、たとえ自身のビリーフに反していても、リアリスト (現実主義) であり、プラグマティスト (実際主義) であることが求められる。現実的なニーズに答える大学教育の国際化を進めていく上で、本稿で考察した2つの流れ (学生モビリティの短期化と、EMI 科目・カリキュラムの重視傾向) を無視するのではなく、この現実をどのように取り込み、大学が求める理想の教育方針に応用できるだろうか、と前向きに取り組んでいく姿勢が求められる。

6. 参考文献

- Ammon, U., & McConnel, G. (2002). *English as an academic language in Europe: A survey of its use in teaching*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- 秋庭裕子(2013). マレーシアの教育事情-留学生受け入れ大国を目指して- 『留学交流』 22号 pp.1-6.
- Ball, P., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. *Learning from a specific context*. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 3-24). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Byun, K., H. Chu, M. Kim, I. Park, S. Kim, and

J. Jung. 2011. "English-medium Teaching in Korean Higher Education: Policy Debates and Reality." *High Education* 62: 431-449.

Dearden, J. (2015). Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English. *International Education Studies*. 8 (3). Online publication.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/37071> (最終アクセス 2017年1月31日)

OECD (2014), "Indicator C4: Who studies abroad and where?", in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris

Kirkpatrick, A. (2014). "The Language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or Multilingualism?" *The Asian Journal of Applied Linguistics* 1 (1): 4-15.

Knight, J., & de Wit (ed.) (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*, OECD.

横田雅弘 (2008) 「30万人計画が実現する条件-中教審留学生特別委員会での議論を通して-」, 『留学交流』, 8号 pp.6-9

Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 3-24). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

注:

本稿の研究調査の一部は科学研究費基盤 C (一般) 研究番号 15K02666 (代表: 池田佳子) および科学研究費挑戦的萌芽 研究番号 15K12908 (代表: バイサウスドン) の助成をもとに行われた。

ⁱ 外務省の「Study in Japan」ホームページでは、「短期留学」を「主として大学間交流協定に基づいて母国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、他国・地域の大学等における学習、異文化体験、語学の習得などを目的として、概ね1学年以内の1学期間又は複数学期、教育を受けて単位を修得し、または研究指導を受けるものであり、その授業は母国語又は外国語で行われる」とされている。

<http://www.studyjapan.go.jp/jp/index.html> (最終アクセス 2017年1月31日) 本稿はその指定期間よりもさらに留学期間の短期化が進んでいる現状をとらえている。

ⁱⁱ 1. Data related to international students is defined on the basis of their country of residence.

2. Year of reference 2011.

3. Student stocks are derived from different sources and therefore results are indicative only.

Source: OECD. Table C4.4 and Table C4.7, available on line. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

ⁱⁱⁱ [http://www.euinjapan.jp/relations/academic-erasmus/](http://www.euinjapan.jp/rerelations/academic-erasmus/) (最終アクセス 2017年1月5日) 毎年6月には欧州留学フェアが開催されている。

^{iv} 25歳以上の入学者の割合が平均約2割に達し、社会人学生も相当数含まれる一方、日本の社会人学生比率は2.0%であり、大きな差があると推定される。

^v 学習者はボランティア活動などのコミュニティ・サービス(地域社会に貢献する活動)と関連した体験を通じて学習を進めていき、学習とサービスが表裏一体となっている。他者を含んだ環境を「協働」で「よりよく」変化させていくこと自体が、個人にとって学習の過程となると考えられている(岩槻, 2003)。

^{vi} 現在マレーシアには20の国立大学、47の私立大学、5つの外国大学の分校、そして私立のカレッジが約400存在する(秋庭2013)。

^{vii} <https://educationmalaysia.gov.my/> (最終アクセス 2016年12月27日)

^{viii}

<https://educationmalaysia.gov.my/study-in-malaysia/affordable-tuition-fees.html> (最終アクセス 12月24日 2016年)

^{ix} ボローニャ・プロセスとは、高等教育における学位認定の質と水準を国が違っても同レベルのものとして扱うことができるように整備するために、ヨーロッパ諸国の間で実施された一連の行政会合のことである。ボローニャ協定とリスボン認証条約により、このプロセスはヨーロッパ高等教育「圏」を作り出した。1999年に29のヨーロッパ諸国の教育相により、ボローニャ宣言への調印が行われた。

^x

<http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2016/10/the.html> (2016年12月26日アクセス)

池田佳子 (関西大学国際部)

高等教育における反転授業に関する教員調査と教員支援 Teacher Education Research Survey and Instructional Support for Flipped Classrooms in Higher Education

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

要旨

本研究では、反転授業を支える教員支援の方法を提示するために、大学教員を対象に反転授業の現状に関するアンケート調査を実施した。調査の結果、様々な科目、クラスサイズで反転授業が実践されており、幅広い科目に向けた支援の必要性が示された。教育方法では、教員が映像視聴に加え、ノートテイク、小テスト等の学習活動を組み合わせることで学生の理解を促すという授業外と対面授業を総合的に検討した授業を設計している傾向にあることがわかった。一方で、対面授業における学生同士の議論に課題を抱える教員もおり、議論を深める議題の設定やグループワークを効果的に進めることも併せて支援する必要性が指摘された。また半数の教員が評価方法を変更しておらず、教育目標、教育方法、評価方法のバランスに配慮した授業設計への支援が必要であることも分かった。映像内容や映像視聴に関しては、講義のどの部分を映像にすべきかや、映像理解を深めるための映像活用に関する学習・教授方略の提示が望まれていることが指摘された。

キーワード 反転授業、教員支援、教員調査、高等教育／Flipped-Classroom, Instructional Support, Teacher Education Research Survey, Higher Education

1. はじめに

近年、授業外に講義映像を視聴し、授業内は映像で学んだ事柄について学生同士が意見交換をしあうといった反転授業が国内外において実施されている。反転授業の効果としては、学力格差への対応、アクティブ・ラーニングの推進、学生の理解を深め成績の向上に役立っていること等が報告されている（例えば BERGMANN and SAMS2012、FULTON 2012、船守 2016 など）。反転授業は、オープンエデュケーションの普及が加速した北米を中心に発展し、日本の高等教育においてもその導入が増加している（重田 2016）。実際に日本の学会や研究会においても反転授業に関する実践が多数なされている。たとえば、2015年度の大学教育学会では反転授業に関するラウンドテーブルが2セッション開催されている。同年

度の日本教育工学会においても反転授業に関するセッションが複数行われている。

今後、こうした反転授業の効果をより向上させ、反転授業の普及を目指すには、教員への支援を充実させる必要がある。これまでも教育現場においてインターネット、PC、タブレットといったICTの導入がなされてきた。ICTを活用した授業実践の効果を向上させ普及を目指すには、大学がインフラの整備を実施したり、FD担当者が教員へのコンサルテーションを実施したりするなどの教員支援が重要であることが指摘されている（SHARPE 2007、苑 1999、苑・清水 2007、岩崎ら 2008 など）。教員への支援を整備するためには、反転授業の科目内容、授業設計、効果や課題、大学による現行の支援内容を明らかにする必要がある。これらが明らかになれば、反転授業を展開

するための効果的な教育方法や教員に必要な支援を提供できる。しかし、現状は個別の授業実践に関する研究報告はなされているものの、教員を対象とした現状調査は緒に就いたばかりであり、研究知見が十分に蓄積されていない。

そこで本研究では反転授業に取り組んでいる教員を対象に、反転授業の現状に関するアンケート調査を実施した。本論文ではその結果に対して分析考察を加え、今後の反転授業を支える教員支援の方法を提示したい。

2. 先行研究

2.1 反転授業の授業設計や導入効果に関する研究

反転授業はさまざまな教育分野における授業設計の報告やその効果の検証が行われている。たとえば、外国語教育では、奥田ら(2015)が、英語教育における学習内容の理解、学びへの意識に対して反転授業がよい影響をもたらしているのかに関して調査を行っている。その結果、学習内容の理解促進に効果があったことを指摘している。また近藤(2015)が教職課程において反転授業をした結果、成績の向上が見られたことを報告している。同様に、会計学においても木本(2016)が成績向上について報告をしている。

個々の授業にとどまるだけではなく、学部規模で反転授業を取り入れている大学もある。埜ら(2013)は、山梨大学工学部の専門科目において反転授業を導入し、成績向上が見られたことを指摘している。このほか北海道大学、東京大学においても反転授業が導入され、その効果が指摘されている(重田 2015、山田 2014)。

今後は、反転授業の受講状況や成績情報を用いたラーニング・アナリティクスにより学生の学習状況に応じた教育を提供できる可能性も検討されている(船守 2016)。しかし、その一方で、インターネットの接続環境、教材の開発環境などに課題があるといった教員の声も挙げられている(小川 2015)。それにもかかわらず、これらの課題への対策としてどのような教員支援が求められるの

かに関しては十分な議論がなされていない。

2.2 反転授業を効果的に実施する技術やシステムに関する研究

授業設計に関する研究のほかに、反転授業を効果的に実施するための技術やシステムに関する研究も行われている。たとえば山下・中島(2016)は、反転授業において授業外で用いる教材として音声教材と映像教材を比較している。この研究では、学生の満足感に対して音声と映像に有意差は確認できなかったことが報告されている。しかし学習効果に関しては、学習単元の内容により映像教材の方が有用であることが示されている。また吉崎(2015)は、反転授業の予習をする段階において学習支援システムを用いた授業を実施している。授業では LePo の付箋機能とコンテンツキュレーション機能(情報を切り抜き、スタイルシートにまとめることができる機能)を活用した実践をしている。この授業では学生が映像を視聴し、それに対する意見を LePo の付箋に書きこみ、教材を見て関連すると思った箇所を切り抜いてストーリーシートにまとめる活動をしている。その結果、学生の学習内容の理解に役立てられたと報告されている。

しかしながら、これらの技術やシステムに関する研究知見を教員が十分に活用できる現状にあるのかどうかに関しては、先述した小川(2015)の指摘のようにシステムの整備やコンテンツのメンテナンス等において課題が残る。

2.3 複数の反転授業事例を基にした体系的な研究

個別の授業実践を対象とした事例研究に加えて、複数の事例を基にした体系的な調査を行う研究も行われている。BISHOP and VERLEGER(2013)は反転授業を行った 24 事例を対象に「学年」「授業内外での活動」「受講者数」「教育実践の評価法」等の項目をたてて、反転授業の傾向を分析している。また森ら(2015)は反転授業の実践 13 事例を分析し、授業を 1) 完全習得学習型、2) 高次能

力育成型、3) ダブル・ティーチング型に分類し、その学びの効果と構造に関する調査を行っている。これらの調査では反転授業の実践傾向について把握できる有益な調査であるといえる。しかし、具体的な科目特性や評価方法を含む授業設計、教員の抱える課題を調査項目として対象にしておらず、教員支援に関する知見を得るという点では課題が残る。

一方、アメリカの大学における反転授業の状況を調べた The Center for Digital Education in association with Sonic Foundry (2013) の調査からは教員支援に関するいくつかの知見を得ることができる。調査の結果、反転授業を実施している大学の約 8 割 (N=90) が学生の知識獲得の改善、在籍率の向上に効果があると回答している。また自分のペースに合った学習や成績の向上に役立っているという効果も提示されている。反転授業をする際に教員が抱える課題としては、教材開発に関する項目が最も多く、次いで、教授中心のアプローチから学習中心のアプローチへの移行が挙げられている。本調査の結果は、米国における反転授業の学生への効果や教員が抱える課題を示しており、反転授業の現状や今後の教員支援を検討するための有益な手立てになりうると考える。しかし、このような調査は日本においては見当たらない。

3. 研究の目的

本研究の目的は、大学教員を対象に反転授業の現状に関するアンケート調査を実施した結果に対して分析考察を加え、今後の反転授業を支える教員支援の方法を提示することである。

4. 研究方法

2014 年 12 月から翌年 4 月にかけて反転授業に取り組む大学教員に反転授業の現状に関するアンケート調査を依頼した。職階や所属大学の規模に偏りが出ないように配慮し、調査に協力を得た教員 33 名 (教授 14 名、准教授 9 名、講師・助手等

8 名、特任教員等その他 2 名) を対象にアンケート調査を実施した。所属大学の規模は、学生数が 12000 名以上の大学が 9 名 (27.3%)、12000～7000 名程度が 4 名 (12.1%)、7000～3000 名程度が 13 名 (39.4%)、3000～1000 名程度が 4 名 (12.1%)、1000 名以下が 3 名 (9.1%) であった。

教員への質問項目としては、担当科目、反転授業を始めたきっかけ等「科目特性に関する質問」、授業内、授業外における教育方法、評価方法等「反転授業の授業設計に関する質問」、「反転授業の効果、課題に関する質問」、「大学による反転授業に対する現状の支援」を設けた。これらの設問に対して、選択肢(5 件法)や自由記述形式で尋ねた。

5. 結果と考察

5.1 反転授業の導入科目とクラスサイズ

反転授業を実施している授業形態は、講義 (26 件 78.8%) での実施が多く、次いで演習 (5 件 15.2%)、実習 (2 件 6.1%)、その他 (2 件 6.1%) が挙げられた。講義と演習、講義と実習の両方において反転を導入している教員が各 1 名いた。演習においても反転授業が展開されつつあるが、やはり、講義科目で実施されている傾向が強いことが明らかになった。またこれらの科目の受講生数は、10 名以下 (2 名 6.1%)、20-30 名 (7 名 21.2%)、31-50 名 (6 名 18.2%)、51-100 名 (9 名 27.3%)、101 名以上 (8 名 24.2%)、201 名以上 (1 名 3.0%) となっており、一定の傾向が見受けられなかった。少人数での講義、演習、ならびに 100 名を超える多人数講義においても反転授業が取り入れられており、反転授業は受講生数に影響されず、幅広いクラスサイズで実施されていた。

反転授業が導入されている科目群に関して最も多かったのは自然科学 (10 件 30.3%) であった。次いで、医療看護 (6 件 18.2%)、社会科学 (4 件 12.1%)、人文学 (3 件 9.1%)、その他 (10 件 30.3%) との結果が寄せられ、様々な科目において反転授業が導入されていることが示された。

これらの科目特性について何らかの傾向が見い

だせないのかを調査した結果を図1に示す。質問に関しては田中（1999）による科目特性とコンピュータ利用傾向に関する教員調査における質問項目を参考とした。

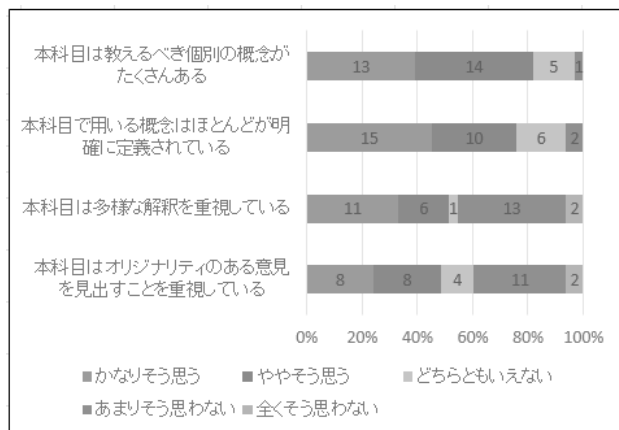


図1 科目特性

調査の結果、「本科目は教えるべき個別の概念がたくさんある」という問いに対して「かなりそう思う(13名 39.4%)」「ややそう思う(14名 42.4%)」と回答した教員が全体の約8割(27名 81.8%)を占めた。「本科目で用いる概念はほとんどが明確に定義されている」には、「かなりそう思う(15名 45.5%)」「ややそう思う(10名 30.3%)」と回答した教員が25名(75.8%)であった。教員は明確に定義されている数多くの概念を学生に教える必要がある科目で、反転授業を取り入れる傾向が見受けられた。

一方、「本科目は多様な解釈を重視している」には「かなりそう思う(11名 33.3%)」「ややそう思う(6名 18.2%)」との回答が寄せられた。「本科目はオリジナリティのある意見を見出すことを重視している」に対しては「かなりそう思う(8名 24.2%)」「ややそう思う(8名 24.2%)」であり、多様な解釈とオリジナリティのある意見を見出すことを重視している教員が約半数いた。しかし、「本科目は多様な解釈を重視している」という問いに対して「全くそう思わない(2名 6.1%)」「あまりそう思わない(13名 39.4%)」との回答も寄せられている。また、「本科目はオリジナリテ

ィのある意見を見出すことを重視している」に対し「全くそう思わない(2名 6.1%)」「あまりそう思わない(11名 33.3%)」という回答が出ている。いずれも4割前後の教員がこれらの項目を重視していないことが明らかになった。

このような結果からは、反転授業は明確に定義された教えるべき個別の概念を習得する科目での実施傾向が多いが、その科目において多様な解釈やオリジナリティのある意見を重視するののに関しては、約半数の教員が重視している一方で、4割が重視していない傾向にあることがわかった。森ら(2013)が指摘する科目で学ぶべき概念を完全に習得する「完全習得学習型の教育」と、概念を学んだ後に議論をして学びを深める「高次能力育成型の教育」が実際に行われていることが実証的に確認された。

5.2 反転授業を導入するにいたったきっかけ

従来の授業形態を変更し、「反転授業を導入しようとしたきっかけや理由(複数選択可)」について尋ねた結果を図2に示す。最も多くの教員が回答した意見は「従来の授業をするうえで課題を感じていたから(25名 75.8%)」であった。次いで「効果があると聞いたので、試行的にやってみようと考えたから(14名 42.4%)」「自分の教育力を高めたかったから(10名 30.3%)」が挙げられた。反転授業に関しては学会やマスコミで取り上げられる機会が増えてきており、教員が試行的に反転授業を実施している様子が伺えた。加えて、自らの教育力を高めたいと授業改善や授業力の向上に関して熱意をもった教員が3割程度いることも示された。また「同僚の先生から誘われたから(5名 15.2%)」という意見も寄せられ、教員が同僚と話すなかで反転授業のよさを知り、導入に至るケースがあることが明らかになった。

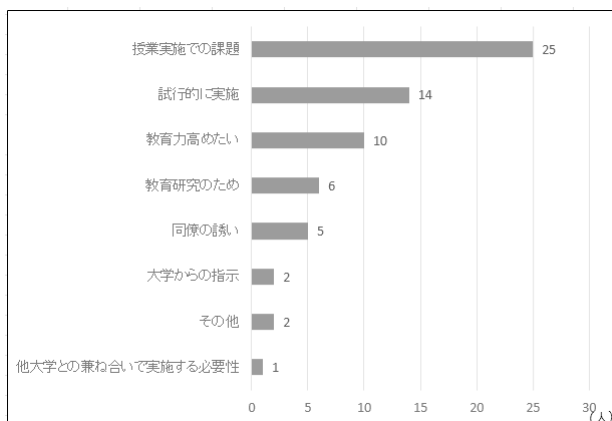


図2 反転授業を導入したきっかけ

では、反転授業を導入したきっかけで最も回答が多かった「授業で抱えている課題」とはどのようなものなのか。その課題を自由記述で確認し、結果をカテゴリーに分類した。33名中25名から回答があり、平均回答文字数は50.0字であった。カテゴリー分類に関しては「授業外学習時間が少なすぎる」といった回答であれば、「授業外の学習時間が少ない」に分類した。また「教室内での一斉授業では、学生の参加意識が少ないことに悩んでいました」であれば、「学習者の主体的な授業参加がされていない」に分類した。結果を図3に示す。

カテゴリー	調査対象者No	該当数
①単に知識を教授する授業に限界を感じた	2, 4, 17, 20, 21, 23, 29, 33	8
②授業内容の理解が不足している	1, 17, 18, 19, 27, 28	6
③学習者の主体的な授業参加がされていない	6, 11, 25, 27, 30, 32	6
④学習意欲が低下している	6, 10, 19, 32	4
⑤授業外の学習時間が少ない	6, 12, 31	3
⑥授業の効率が悪い	11, 21, 24	3
⑦教育の質を向上させたい	9, 29	2
⑧単位を落とす学生が多い	5, 17	2
⑨JABEEで必要である	8	1

図3 授業で抱えている課題に関する自由記述分類

自由記述は「①単に知識を教授する授業に限界を感じた」「②授業内容の理解が不足している」「③学習者の主体的な授業参加がされていない」「④学習意欲が低下している」「⑤授業外の学習時間が少ない」「⑥授業の効率が悪い」「⑦教育の質を向上させたい」「⑧単位を落とす学生が多い」「⑨JABEE(日本技術者教育認定基準)で必要である」に分類された。「①単に知識を教授する授業に限界を感じた」「②授業内容の理解が不足している」では「知識教授型の授業を行って来て、学生が従来

ほど理解していないことをペーパーテストで感じたため。また、単に知識を与えるだけではダメだということを感じたため」「学生の基礎学力が著しく低下した」といった意見が寄せられた。教員は従来の講義形式では十分な学習効果を上げることが困難であることを確認し、学生が自ら考えて学んでいくための方法を検討していた。その結果、反転授業を導入している様子が伺えた。また「③学習者の主体的な授業参加がされていない」では、「アクティブ・ラーニングを導入する上で、前提知識を揃えておかないと足並みが揃えられずに学習効果を高めきれないため」との回答があった。

以上のように、教員は知識を教授する授業の限界や、授業内容の理解不足といった喫緊の課題を抱えていることが明らかになった。加えて、学習意欲を向上させることや学生同士の議論をより深め、活性化させるための手段として反転授業を導入していることがわかった。

5.3 反転授業における授業設計

5.3.1 授業外における反転授業の方法

教員はどのような授業設計をして反転授業を展開しているのかを明らかにするため「反転授業を導入した授業回数」「授業内・外における教育方法」「評価の方法」について尋ねた。

反転授業の実施回数は、10-15回の授業において反転授業を導入していた教員が最も多く11名(33.3%)であった。次いで、3-5回実施した教員が10名(30.3%)、6-9回が7名(20.6%)、1-2回が4名(12.1%)、その他が1名(3.0%)であった。調査の結果、教員が全授業回において反転授業を導入しているわけではないことが明らかになり、各教科の目的に応じて様々な導入方法が検討されていることが示された。

「授業外における反転授業の形式」について尋ねた結果を図4に示す。調査の結果「授業前に動画を閲覧し、授業に出る(9名27.3%)」「授業前に動画を閲覧し、小テストを受けた後に、授業に出る(9名27.3%)」

る (6名 18.2%)」「授業前に動画を閲覧し、授業に出る (4名 12.1%)」「授業前に動画を閲覧し、ノートを作成した後に授業に出る (3名 9.1%)」「その他 (11名 33.3%)」となっている。「その他」に関しては、小テストやノートテイキング等を組み合わせた授業方法が提示された。

「授業前に動画を閲覧し、授業に出る」と回答した教員は全体の4分の1程度にとどまり、残りの教員は映像視聴に加えて小テストやノートテイクといった学習活動を共に実施している様子が見受けられた。

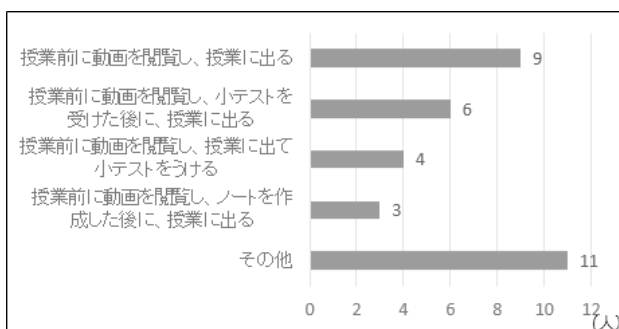


図4 授業外における反転授業の形式

たとえば、数学(微分積分)を担当する教員は、「授業前に動画を閲覧し、ノートを作成し、与えられた問題を解いた後に、授業に出る。動画を閲覧し、要点をノートするだけでは数学的な概念の意味や計算技術を習得するのは困難なので、必ず問題を解く(正解に至らなくてもよいが、少なくとも問題に取り組んで、いろいろと考え計算を試みる)ことを学生に要求している(「授業外における反転授業の方法」を実施した理由に関する自由記述より)」という意見を寄せた。ほかにも「実際には、動画を閲覧し、ノートを作成し、小テストを受けます。この際大事なのは、ノートを作成することです。ノートをとるために、動画を漫然と見るのではなく、止めて巻き戻したり、考えたりする必要があるからです。WEBで小テストも行いますが、それは動画をみたかどうかの確認のためです(「授業外における反転授業の方法」を

実施した理由に関する自由記述より)」との意見があった。

反転授業では、講義映像を事前に視聴するという活動イメージが強いが、本調査においては講義映像の視聴だけで反転を実施している教員は27%程度にとどまっていた。実際は、教員が映像視聴とノートテイキングや小テストといった学習活動を連動させたうえで反転授業を展開する傾向にあることが指摘された。

5.3.2 対面授業での教育方法

「対面授業における教育方法」について尋ねた結果を図5に示す。教員からは「学生同士のディスカッションが中心であるが、講義も多少取り入れている(8名 24.2%)」「講義中心であるが、学生同士のディスカッションも多少取り入れている(6名 18.2%)」「学生同士のディスカッションを中心に構成している(5名 15.2%)」「講義を中心に構成している(1名 3.0%)」「その他(13名 39.4%)」との回答があった。

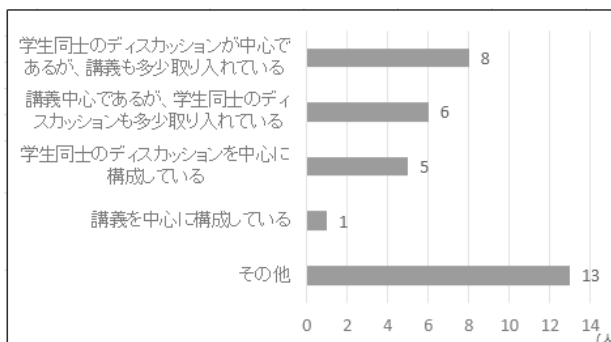


図5 対面授業の形式

約6割の講義で学生同士のディスカッションや学生が主体的に学ぶことができるようなワークが取り入れられ、教員が学習中心の授業を実施している姿が見受けられた。実際、従来の授業方法からの変更点に関して、「講義の時間を減らすようになったか」を尋ねたところ、16名(48.5%)の教員が該当すると述べている。

回答者が最も多かった「その他」においても、

実習であるプログラミングや課題制作をさせることや、模擬授業、グループで問題を解く等、学生の主体的な活動が行われていた。たとえば「その他」を選択したある教員は、「動画の内容を簡単に解説し、実習を行う。幾つかのバッファを設定することにより、動画だけで内容を理解できなかった学生、動画を閲覧しなかった学生へのケアを行っている（「対面授業における教育方法」の理由に関する自由記述より）」と回答していた。この教員は、まず動画内容に関する解説を簡潔に済ませた後、授業をすすめていく。教員は動画の解説をすることで、内容を理解できなかった学生や動画を閲覧する機会を逃した学生へのサポートをしている。同じく「その他」を選択した別の教員からは、映像での講義内容に関連する「問題演習（学生個人にその場で問題を解かせ、授業者が解説をする）、ピア・ラーニング（理解を学生ペアで説明をし合う）（「対面授業における教育方法」の理由に関する自由記述より）」をしているとの意見が寄せられた。

やはり教員は映像を視聴することだけに重点を置いているわけではなく、対面授業においても学生が映像をどのように読み解いていくかについて配慮したり、学生同士に議論をさせたりするなどして学生の理解を深めようとする様子が伺えた。

5.3.3 反転授業の評価方法

「反転授業を導入したことで、評価方法で変更があった点」について尋ねた結果を図6に示す(複数回答可)。最も多かったのが「変更していない(16名 51.5%)」である。次いで、「事前課題を評価に取り入れる(7名 21.2%)」「ルーブリック評価を取り入れる(5名 15.2%)」「動画閲覧を評価に取り入れる(4名 12.1%)」「ディスカッションを評価に取り入れる(4名 12.1%)」「学生同士による評価を取り入れる(4名 12.1%)」「学生に評価目標を設定させる(1名 3.0%)」「その他(4名 12.1%)」であった。

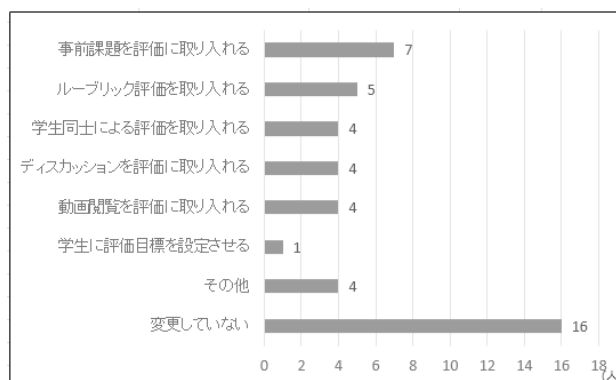


図6 反転授業における評価方法

調査の結果、約半数にあたる16名の教員が評価方法を変更していないことが示された。16名中9名が「評価方法の変更」の理由に関する自由記述に回答しており「授業内容は変わらないため、成果を確認する方法は従来と同じでよいから」という意見が6件、「新しい方法を見出せていない、理由がない」という意見が3件であった。

一方、「評価を変更した」と回答した教員は、ルーブリック評価や事前課題としての映像視聴、ノートテイキング、小テストの結果を成績評価に入れる等、新しい評価方法を導入していることがわかった。これらの教員は、「試験での評価に発言数を加算している。発言を促すため（「評価方法の変更」に関する自由記述）」「予習し問題意識をもって授業に臨んでいるかを評価の対象にするため（「評価方法の変更」に関する自由記述）」と述べており、映像視聴や議論という新たに取り入れた学習活動に適した評価をするため従来の評価方法を変更していることが示された。

授業設計をする際には、まず教育の目標を設定し、その目標を達成できたのかを確認するためにはどのような評価方法がよいのかを検討し、教育の内容・方法を決める必要がある(鈴木 2008)。つまり教育の目標、教育の内容・方法、評価のバランスをとることが非常に重要になる。反転授業を導入するには映像制作が必要であるため、教育内容や方法への配慮が強くなることが推測される。しかし、教員は教育の目標を達成できているのかどうかを判断できる評価方法に関しても検討

を加え、授業設計のバランスに配慮する必要がある。

5.4 反転授業の効果

反転授業の効果に関しては、「反転授業を導入して、学生が身につけた力に変化があったのか」という設問に対し、24名(72.7%)の教員が「かなりそう思う(6名 18.2%)」「ややそう思う(18名 54.5%)」と回答し、学生の能力に変化を感じていた。たとえばある教員は「動画を閲覧し、予習ノートを作成し(高校までの基礎的事項の復習も含めて)問題意識をもって授業に臨むようになったことと、授業中に真剣に演習問題に取り組むようになったこと(「学生の力に変化があった」と回答した教員の自由記述より)」のように反転授業の効果を実感していた。学生は事前に講義内容を習得することで、単に講義を受け身の姿勢で聞くのではなく、問題意識をもった上で授業での講義や議論に参加しているといった効果が挙げられている。

このほかにも「反転授業で、ディスカッションの時間が増え、これまで以上に学生が積極的に授業に取り組むようになった(「学生の力に変化があった」と回答した教員の自由記述より)」「講義毎に作成するミニレポートの記述内容の具体性や気付き。講義中の発話内容等(に変化があった)(「学生の力に変化があった」と回答した教員の自由記述より)」との意見があった。教員が学生のレポートや言動に変化を感じ、反転授業の効果を実感している様子が見受けられた。

また反転授業では学生が自分のペースで映像を資料することができるため、「理解の遅い学生は、ビデオ講義を繰り返し見る努力を自発的に行っている(対面の講義よりも、ビデオの方がよいとする学生はかなりの数存在する)。若干難しい問題についても、演習主体で行うことにより理解度が上がり、テストの得点が飛躍的に上がった(「学生の力に変化があった」と回答した教員の自由記述より)」等、各学生の理解度や学習進度に応じて映像

を視聴することで学生の講義内容への理解が高まり、成績が向上したという意見もあった。

5.5 反転授業の課題

前節で述べたように教員は反転授業を導入してその効果を感じていた。その反面、9割近くの29名(87.9%)の教員が反転授業を実施する際、課題を感じていることもわかった。「反転授業をする際の課題をする際、授業中に感じた課題(複数選択可)」について尋ねたところ、「映像視聴の理解」に課題を抱える教員が多いことが明らかになった。教員は「学生がどこまで動画を理解しているのかわからない(17名 51.5%)」「映像を閲覧していても、学生の間で理解の差がある(16名 48.5%)」「動画閲覧した学生と閲覧していない学生に差がある(12名 36.4%)」との回答を寄せた。学生の映像に対する理解度を教員が把握し、学生が映像への理解を深めるためにどのような映像や教育方法を用意すべきかなど映像を活用に関する学習・教授方略を提示する必要性が示された。

次に「ディスカッションで意見する学生に偏りがある(9名 27.3%)」「ディスカッションで意見は出るが議論の深まりに欠ける(7名 21.2%)」と、議論の深まりに関する課題が明らかになった。授業外に講義映像を視聴したとしても、授業内に工夫を凝らさなければディスカッションを深めていくことは容易ではなく、そこに課題を抱える教員の様子が伺えた。議論が深まる議題の設定、ディスカッションをすすめるグループ分け等に関して、授業内で活発な議論が交わされるための対面授業における授業設計を改めて検討する必要性が指摘された。

また「ディスカッションに適した教室がない(8名 24.2%)」「カリキュラム編成・コマ数の変更ができない(7名 21.2%)」と回答している教員もあり、反転授業やそれに伴う議論やグループワークを実施しやすいアクティブ・ラーニングに適した学習環境の整備やカリキュラム編成に関する改善を求める教員がいることも明らかになった。

次に、反転授業の特性でもある「動画を撮影、編集、配信する際に課題だと感じていること」について尋ねたところ、「動画撮影・編集・配信に時間がかかる（16名 48.5%）」「学生にとって見やすい映像がどのようなものか確信を持ってない（13名 39.4%）」「学生所有のPC等の都合で動画を閲覧できない学生がいる（12名 36.4%）」が上位を占めた。「授業のどこを映像にすると学習効果が高まるか確信を持ってない（7名 21.2%）」と考える教員もおり、今後、授業のどの部分を動画として配信し、わかりやすさに配慮した動画をどう制作するのかに関して、調査を進め、教員らへの提言をする必要がある。また、「トラブル・クレームの対応を自分でしている（5名 15.2%）」「動画の閲覧をする際の学生IDやPWの登録が煩雑である（4名 12.1%）」に該当すると答えた教員もおり、動画制作や学生のトラブルシューティングに対応する窓口の必要性等も指摘された。

5.6 反転授業に取り組む大学による現行の支援

教員は反転授業を実践するにあたり、さまざまな課題を抱えていることが明らかになったが、反転授業の実施にあたり「大学はどのような支援を提供しているのか(複数選択可)」を尋ねた。その結果、「システムの提供（8名 24.2%）」「教員が操作に躓いた際の相談窓口（4名 12.1%）」「学生が動画閲覧で躓いた際の相談窓口（3名 9.1%）」「システム提供とそれに伴う作業（2名 6.1%）」「動画制作についての相談（2名 6.1%）」「他教員作成の動画紹介・閲覧システムの提供(1名 3.3%)」といった回答が示された。学生・教員の相談窓口、動画制作に関する相談等ソフト面での支援を組織的に提供している大学はまだ十分ではなく、今後の課題になるといえる。

次に「TA、SAなどの授業をサポートするスタッフが活用できるのか」に関しては、14名（42.4%）の教員がTAを利用して反転授業に取り組んでおり、うち10名（76.9%）の教員が毎回の授業にTAを活用していることが分かった。

「TA、SAなどのスタッフの主な活動内容（複数選択可）」を尋ねたところ、「プリントの配付（9名 27.3%）」「グループディスカッションサポート（6名 18.2%）」「理解が乏しい学生へのサポート（6名 18.2%）」「事前課題の確認（4名 12.1%）」「ICT機材の操作（5名 15.2%）」「出席の確認（3名 9.1%）」「その他（4名 12.1%）」との結果であった。出席確認やICT機器の操作などTAらは通常講義と同様の活動をしている様子が伺えるが、グループディスカッションのサポート、理解が乏しい学生へのサポート、事前課題の確認が反転授業に関わる部分だと推測でき、教員の授業を支えるTAが反転授業を実施する上で求められる支援の一つになることが考えられる。しかしその効果については十分検証できておらず、今後の課題になるといえよう。

6. まとめと今後の課題

これまでの議論を踏まえて、反転授業を支える教員支援の方法に関する今後の課題と展望を述べる。反転授業を導入している授業科目に関しては、幅広い科目、クラスサイズでの実施されていることが示されている。大学は特定の科目に絞るのではなく幅広い科目を対象とした教員への支援が求められる。

教育方法に関しては、各科目の学習目標に応じた多様な授業設計がなされていることがわかった。教員は映像視聴に加え、ノートテイク、小テスト等の学習活動を組み合わせることで学生の理解を促そうとしており、授業外、授業内の学習活動に配慮した総合的な授業設計を行う傾向にあることが示された。しかし対面授業における議論の深め方に課題を抱える教員も散見されたため、議論を深める議題、グループワークを円滑に進める学習方略といった議論を深めるグループワークの方法について支援をする必要がある。また教育方法を変更する一方で、評価方法に関しては変更をしない教員も半数近くいた。今後は教育目標、教育方法、評価方法のバランスを検討した授業設計への

支援が必要であることが分かった。

映像制作や映像視聴に関しては、講義のどの部分を映像にすべきかに関する支援や、映像活用に関する学習教授方略を提示することが望ましいことが指摘された。さらに反転授業を普及させるにあたっては、教員が個別に対応するのではなく、学生、教員の相談窓口、動画制作に関する相談等ソフト面での支援を組織的に構築し、よりよい授業実践を支える必要になるであろう。

しかしながら、本調査で収集したデータは限られた数であるため、今後は調査対象の規模を拡大することが求められる。またインタビュー調査を実施し、質的な側面から反転授業を実施する教員支援に関してより具体的な知見を見出し、今後の反転授業を支える環境について検討する必要がある。

謝辞

調査に協力いただいた先生方に心より感謝申し上げます。

参考文献

- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012) *Flip Your Classroom Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education (ISTE), Portland OR.
- BISHOP, J. L. & VERLEGER, M. (2013) *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. American Society for Engineering Education, Atlanta GA.
- FULTON, K. (2012) Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning, *Learning & Leading with Technology*, 13 : 12-17
- 船守美穂 (2016) MOOC と反転学習がもたらす教育改革—デジタル時代・高等教育のユニバーサル化・超高齢社会における大学像—. ECO-FORUM, 31(2) : 26-34

- 埴雅典, 田丸恵理子, 森沢正行, 安藤英俊, 日永龍彦, 伊藤亜希子, 永峰猛志 (2013) 音声動機スクリーンキャプチャ技術による講義ネット配信を用いた工学教育におけるフリップとクラスルームの試行. 日本教育工学会第 30 回全国大会講演論文集 : 753-754
- 岩崎千晶, 久保田賢一, 冬木正彦 (2008) LMS の活用事例からみる授業改善の試みと組織的支援. 教育メディア研究, 14(2) : 1-10
- 木本圭一 (2016) 会計学初等教育における反転授業の導入と効果. 商学論究, 63(3) : 345-358
- 近藤真唯 (2015) 教職課程における反転授業の活用と学習効果. 千葉商大紀要, 53(1) : 103-117
- 森朋子, 本田周二, 溝上慎一 (2015) 大学教育の反転授業デザイン : 授業観察からその効果を考察する. 日本教育心理学会総会発表論文集, 57 : 232
- 小川勤 (2015) 反転授業の有効性と課題に関する研究—大学における反転授業の可能性と課題—. 大学教育, 12 : 1-9
- 奥田阿子, 三保紀裕, 森朋子, 溝上慎一 (2015) 新入生を対象とした上級英語クラスにおける反転学習の導入と効果の検討. 京都大学高等教育研究, 21 : 41-51
- SHARPE, R. (2007) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering E-learning*, UK: Routledge.
- The Center for Digital Education, in association with Sonic Foundry (2013) *Flipped Research*. http://www.sonicfoundry.com/wp-content/uploads/2015/05/SOFO-05.15-Flipped-Research_ebook.pdf (Accessed 2017-01-15)
- 重田勝介 (2016) オープンエデュケーション : 開かれた教育が変える高等教育と生涯学習. 情報管理, 59(1) : 3-10
- 重田勝介, 八木秀文, 永嶋知紘, 浜田美津, 宮崎俊之, 島麻里江, 小林和也 (2015) MOOC プラットフォームを利用した大学間連携教育と反転授業の導入—北海道内国立大学教養教育連携

- 事業の事例から一. デジタルプラクティス,
6(2) : 89-96
- 鈴木克明 (2008) インストラクショナルデザインの
基礎とは何か : 科学的な教え方へのお誘い.
消防研修, 84 : 52-68
- 田中俊也 (1999) 知識獲得・運用に関する教師の
哲学と教室におけるコンピュータ利用の関連
(1). 関西大学教職課程研究センター年報, 13 :
37-9
- 山田恒夫 (2014) MOOC とは何かーポスト
MOOC を見据えた次世代プラットフォームの
課題一. 情報管理, 57 : 367-375
- 山下祐一郎, 中島平 (2016) 音声機材を用いた反
転授業による物理教育の映像教材との実践比較.
東北福祉大学研究紀要, 40 : 49-61
- 吉崎弘一 (2015) 学習支援システム LePo を用い
た反転授業の実践. 秋田大学総合情報処理セン
ター広報, 18 : 2-5
- 苑復傑 (1999) 大学におけるメディア利用システ
ムー三層モデルを用いた事例分析一. メディア
教育研究, 2 : 1-14
- 苑復傑, 清水康敬 (2007) 大学教員の教育力強化
とメディア活用ーアメリカの事例分析とその含
意一. メディア教育研究, 4 (1) : 19-30

付記

本研究は、文部科学省科学研究補助金・基盤研究 (C) (研究課題番号 16K01143)、平成 28 年度 関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)

ふりかえりを取り入れた ラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン Peer Tutor Training Program by Reflective Work to Promote Effective Facilitating in Higher Education

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

要旨

本研究では、初年次教育に対する学習支援を担う学生スタッフであるラーニングアシスタントを対象とした研修プログラムのデザインを取り上げる。ラーニングアシスタント活動のふりかえりを全体研修、リフレクションペーパーの執筆、合宿などさまざまな形式で導入した研修プログラムのデザインとその意義、課題について提言することを目的とする。

キーワード 学習支援、ラーニングアシスタント、ピアチューター、研修プログラム、高等教育 / Learning Support, Learning Assistant, Peer Tutor, Training Program, Higher Education

1. はじめに

近年、学生の学習動機や学力の多様化したことや、社会からコミュニケーション力や行動力などの新しい能力が求められるようになり、従来のように教員が知識伝達型の講義形式をするだけでは学生に十分な学力を育むことが困難になってきた。そこで、アクティブラーニングを高等教育に導入することで、学習者が自ら考え行動できるような力を培い、教育の質を保証していこうという動きがすすんでいる。アクティブラーニングは、一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を超える能動的な学習のことを指しており、能動的な学習には書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（溝上 2013）。また学生が意義のある学習活動を行い、彼らが実施していることに対して深く考える（思考する）ことで、学生を学習プロセスに従事（engage）させること（Prince 2004）を指す。文部科学省も大学教育の充実を目指し、質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）や大学教育再生加速プログラム（AP）などの補助金制度を導入し、その動きを後押ししている。

こうしたアクティブラーニングに学生が積極的に取り組むために、大学はプレゼンテーション、レポート、グループワーク等の活動を導入した初年次教育を展開している。文部科学省（2013）による調査では、初年次教育を実施する大学数は、平成 21 年に 617 大学（84%）であったのが、平成 23 年には 651 大学（88%）と増加していることが示されている。授業で扱う内容としては、最も多いのが「レポート・論文の書き方等文章作法（H21：533 大学（86%）→H23：581 大学（89%）」であり、次いで「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法 H21：488 大学（79%）→H23：512 大学（79%）」となっている。

特に、各大学において数多く実施されているプレゼンテーション、ディスカッションは、意見交換や発表をするという外的な活動に加えて、ある概念への精緻化がされ、理解が深まり、知が再構成されるという内的な活動にも着目する必要がある（松下ら 2012）。しかし、Säljö（1979）が指摘するように、ある概念と現実の社会の関係を把握し意味を見出したり、自ら持つ知識を再構成

し、現実の社会を理解したりするといった深い学習をすすめることが学生にとっては容易ではない場合もある。全学時代が到来し、学力や学習意欲が多様化しており、グループワークで積極的に発言し、学びを深めていく学生がいる一方で、そうでない学生も一つの教室に混在しているのが現状である。

また初年次教育では、グループワークで他者と協力し合いながら課題解決に取り組む学習活動も行っている。MacGrath (1984) は、グループで何らかの活動をする際、発言力の強い学生がいると他の学生が意見を言えない状況になるなどグループ内にある種の圧力が働くことを指摘している。ほかにもどういった活動をすればよいのかわからず結果的にフリーライダーのような学生がグループに生まれることも問題視されている。

こうした課題を解決し、グループワークを円滑に進めることができるように、Teaching Assistant (TA)、Learning Assistant (以下 LA)、Student Assistant (SA)、メンター、チューターとされる学生スタッフが活躍している。

しかし、学生スタッフをどのように育成していくことが好ましいのかに関しては各大学による個別の取り組みにとどまっているのが現状であり、十分な研究知見が蓄積されていない。今後日本の大学においては、さらなる学力の格差や様々な学習動機を持った学生が入学してくることが見込まれる。教育の質を保証するためには、学習支援に関する研究知見を高める必要がある益々求められるであろう。とりわけ、学習支援の質を担保するために必要になる学生スタッフを育むための研修プログラムを共有することは、よりよい学習支援の提供につながると考える。

そこで本研究では、関西大学におけるラーニングアシスタント研修プログラムのデザインとその意義、課題について提言することを目的とする。

2. 学生スタッフによる学習支援の取り組み

TA、LA、SA、メンター、チューターなどの様々

な名称をもつ学生スタッフが日本の大学で学習支援に取り組んでいる。TA は教授を補助する役割として、個別指導にあたり、小テストの採点補助をしたりするなど、講義の目標に応じた多様な業務を担っている。授業外の学習支援ではライティングセンターにおいて大学院生が TA としてレポート相談にのるなどの学習支援に携わる事例も増えている（例えば早稲田大学、津田塾大学など）。

関西大学では、2010 年に「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」が文部科学省の補助事業に採択されたことから、初年次教育を主軸としたアクティブラーニングを展開する授業に LA を導入し始めた。LA 制度を発足させた当初、LA 数は 12 名であったが、現在は 100 名程度の LA が活動をしている。LA は、当該科目の単位を取得し、担当教員の推薦を受けた学部生である。大学院生の TA ではなく学部生である LA を導入する意義は、受講生が学習に求められる具体的な姿勢をイメージできるように、LA を能動的学習のモデルとして機能させることにある。LA の活動内容としては、グループワークのファシリテーション、プレゼンテーションのモデル提示、ディベートの司会などが挙げられる。他大学では同じような役割であるが SA という名称で活躍する学生スタッフもいる。

TA、LA、SA 以外にも、メンター、チューターといった名称で活動する学生スタッフがいる。たとえば島根大学では、学問、人格ともに優れた上級生がメンターとして初年次生の学習や大学生活全般に関して助言を行い、学習者のモチベーションを向上させるための取り組みを行っている

(Between 2012)。はこだて未来大学ではメタ学習ラボにおいてチューターが学習支援を担っている。チューターは専門分野に関する指導役として活動をしている（はこだて未来大学 2016）。Irby (2012) はメンターとチューターの違いについて次のように述べている。メンターは、対象者との関係性を築くことが重要であり、それが比較的長

い期間続くことを特徴としている。一方、チューターは、関係性を築くことよりもむしろ、改善すべき事柄が重要となる。そして、比較的明確な目標に沿って、ある一定の期間学習者の支援を行うことを特徴としている。

このように日本の大学においても様々な学生スタッフが活躍していることがわかる。彼らが質の高い学習支援を提供するためには、各スタッフの育成が非常に重要になる。北米では各大学の学習支援に取り組む各組織が共同して CRLA (College Reading & Learning Association)、NADE (National Association for Developmental Education)、NCLCA (National College Learning Center Association) などの組織体をつくり、学習支援に関する知見を蓄積する活動を行っている。CRLA では国際会議の開催、学会誌の発行、学習支援に取り組む優秀校の選定、チューターへの研修プログラムの開発・認定証の発行を行うなどして、学習支援に関する知見を高めている。

CRLA が開発したチューター向けの研修プログラム International Tutor Training Program Certification (以下 ITTPC) ではチューターの認定を Regular、Leves2 (Advanced Certification)、Level3 (Master Certification) の 3 段階に分けており、各段階において定められた研修内容を定め、体系化されたプログラムを提供している (CRLA 2015)。ITTPC の設計には、高等教育における専門家団体によるコンソーシアムである CAS (Council for the Advancement Standards in Higher Education 2010) の提言が役立てられている (Sheets 2012)。CAS は高等教育の質を保証するための基準を設定することをビジョンとし、学生への学習、教育プログラム、学習支援の開発、評価、改善のための専門的な評価基準の活用を促している (CAS 2016)。具体的には、学習支援プログラム、社会人学生のための教育と支援、キャリア支援等 45 分野において、高等教育の質を保証するための基準を提示している。

このように北米では学習支援に携わる組織の連

携が行われ、学習支援に携わるスタッフ向けの体系的な研修プログラム開発がされている。一方、日本では十分な組織体制すら整っていない状況にあり、研修プログラムも各大学が試行錯誤している状況である。今後日本の大学が質の高い学習支援を提供するためには、学生スタッフに対する研修プログラムの開発が欠かせないといえる。

3. ラーニングアシスタントの自律的な成長を促す研修プログラムの設計

関西大学ではラーニングアシスタントを育成する研修プログラムにふりかえりを導入し、学生スタッフの自律的な成長を促すことを目指している。Schön は、建築や臨床心理の専門家への事例研究を通じて、従来の専門家が科学的な技術の合理的な適応を原理とした技術的实践をしていることに対し、現代の専門家は活動過程におけるふりかえりを原理とする反省的实践において専門性を発揮していると指摘している (佐藤 1996)。同様に秋田 (1993) は、教授者の専門性は、自らの判断と行動に基づき、授業を省察し、授業を再構成していくところにあると述べている。たとえば、教授者は授業の中で、学習者の発言や理解度など手がかりを捉え、授業の状況に適した対応をしていると秋田 (1993) は指摘している。このように授業中の判断や行動を反省的にふりかえることで、教授者は成長していく。教授者の成長は、こうした個人的な経験の積み重ねで培われてきたその人なりの行為を基盤とする実践知に基づいている (Schön 1983、秋田 2000、佐藤 1996)。

これは教員だけではなく、授業に参加する学生スタッフにも当てはまることだといえる。学生スタッフは、グループワークや学生が問題を解いている場面を観察して、どの場面で介入するのが望ましいのか、また、そこで学習者とどのような対話をすればよいのかを考えることが求められる。学生スタッフは、自らが実践した対話の内容や行動を反省的にふりかえり、その改善方法を見出すことで成長につなげていけるといえる。

この「反省」を強化する要因として、「他者との共同」が挙げられる。教授者が自らの授業を反省するには、授業を対象化させる必要があり、この対象化を促すのが、他者の視点である(Loughran2002)。教授者の実践知は、個人的な経験の積み重ねで培われてきた各個人の行為(Schön 1983、秋田 2000)であるため、これについて説明をしようとしてもすでに暗黙知化しており、分析することが容易ではない状況にある(丸野 2008)。また、教授活動をよりよく改善するための実践知とは、テキストを読んだり、人から説明をしてもらったりして容易に習得できるものではない(秋田 2008)。そのため、実際の授業での振る舞いをもとに、他者と対話することを通じて問題点を改善していく方法が適している。これまでの研究知見においても、話し合いを通じて教授者が問題を認識できたり、新しい方向性を見出すことができたりしたなどの知見が示されている(Greeno2007、Clark 2001)。加えて、反省をより活性化させるために、彼らが多様な立場の人間と授業に関する対話を繰り広げることが重要であると木原(2004)は指摘している。異なる見方に触れることで、暗黙的に当たり前だと認識している事柄を新たな枠組みから捉えなおすよう促されるからである。こうした理念を基に、ふりかえりを導入することで、学生スタッフが活動を対象化し、課題や効果を認識することで新しい取り組みを実践できるようなプログラムとしている。

4. ふりかえりによる自律的な成長を目指した研修プログラムのデザイン

関西大学では LA 制度を発足させた当初より研修プログラムに力を入れて取り組んできた。LA 制度が普及し、LA 数が増えるにつれて、LA 合宿を開催したり、LA 自身が教育プログラムを企画運営したりするなど、LA の研修プログラムにも広がりが見受けられるようになった。本節では、LA がふりかえりを通して自ら成長していくための研修プログラムについて取り上げる(註1)。

4.1 LA 全体研修

LA 研修の中で、その土台となる研修が春・秋学期開始前に年2回行われる LA 全体研修である。全体研修は3時間程度開催され、LA 全員が出席を義務付けられている。研修の担当者は、主に教員、事務職員である。研修の目標は「①LA 活動を実施する上での課題を焦点化し、その解決策を見出すこと」「②LA 導入の背景や役割、勤務管理等の事務的な手続きを説明できること」である。②に関しては主に活動前の新人 LA を対象に実施した事務的な手続きであるため、本稿では①のプログラムを中心に取り上げる。本プログラムは毎年2回実施するため、①のプログラム内容には変化を持たせている。今回は代表的なプログラムをいくつか取り上げる。また本プログラムへの導入として、LA 同士が話やすい雰囲気を作成するために毎回グルーピングを兼ねたアイスブレイクを実施している(三浦 2015)。

「①LA 活動を実施する上での課題を焦点化し、その解決策を見出すこと」では、LA 活動の経験がある継続 LA は、日常の活動をふりかえり、自らが抱える課題について検討し、その解決策を議論する。これから新たに業務に関わる新人 LA は受講生として授業を受けていたときの自らの学びのプロセスや LA とのやりとりをふりかえり、LA として今後どのように活動すべきかについて継続 LA と共に検討する。具体的な方法として4つの研修プログラムを取り上げる。

4.1.1 ブレインストーミングとシンキングツールを導入した自己経験に基づく LA 活動のふりかえり

このプログラムでは、ブレインストーミングとシンキングツールを用いて、LA 活動をふりかえり。まず継続 LA と新人 LA が同じグループになるようにグループ分けをする。次に LA からはあらかじめ準備された付箋に「①LA 活動をしていてうまくいったこと(新人 LA は、受講生の時に LA がいてよかったこと)」「②LA 活動をしていて課題に感じていること(新人 LA は、今後 LA 活動

をする上で不安に思っていること)」を記述する(色をわけた2種類の付箋を用意することで整理がしやすい)。付箋に工夫と課題を記述することで、課題の動向、工夫の傾向を把握しやすくなり今後の活動に活かすことができる。

記述後、LA はブレインストーミングとして記載した内容を提示し、グループで議論をする。その際、同じ内容について書かれた付箋をまとめて、どういった議題が挙げられているのかをシンキングツールを使いながら整理していく。議論を通じて、LA 活動の良さやどういった工夫が学習者の役に立つのかについて話し合う。また、LA がどういったところに課題を抱えているのかを共有することで、LA 同士で活動の難しさや意義に共感を得たり、課題の解決策を検討したりする活動が行われる。その後、LA はポスターセッション方式やワールドカフェ方式を導入して報告し、各グループでどのようなことが話し合われたのかを共有する。教職員からも報告に対してフィードバックを行う。最後に、新学期に向けてLA として活動する上で学んだことや考えたことをLA がワークシートに執筆する。

本プログラムでは、LA が日常的にLA 活動をふりかえり、うまくいっている活動や工夫、課題に感じていることを言語化することで、より具体的に自らの強みを認識、課題を焦点化させることを目指している。また普段は共に業務を行っている他クラスに配属されているLA と共にワークに取り組むことで、LA らは自らの抱えている課題が自分だけの課題ではないことを知り、共に課題解決していくため方法を検討したり、学習支援への意欲を高めたりすることにつなげることを重視している。

4.1.2 ロールプレイングによるLA 活動のふりかえり

このプログラムでは、ロールプレイングを用いてLA 活動をふりかえる活動を取り入れている。ロールプレイングでは、学習スタイルの異なる学生役を4名準備する。学生役は継続LA が担当し、

グループワークのロールプレイングを行う。そのほかのLA は、ロールプレイングを観察して、グループワークで学生が抱えている課題をワークシートに記載する。ロールプレイングの終了後は、自分が発見した課題に対してLA がどのように介入すべきかをワークシートに記入し、グループで話し合う。グループで話し合った結果を基に、グループから代表者がLA としてロールプレイングに参加し、どうファシリテーションをすべきかを実際に体験する。最後に全LA はワークシートをもとに自らが学んだことを改めて記入する。

4名の学生役は、学習スタイルに関するHoney & Mumford (1982)、植野 (2009) を参考に、物事をじっくり考える必要のある状況からよく学ぶ「理論型」、新しい経験や実践的な活動からよく学ぶ「活動型」、将来の仕事に関連した演習からよく学ぶ「実践型」、他者と意見を交わし、議論することでよく学ぶ「内省型」を設定した。それぞれの型を反映させつつ、初年次教育のグループワークでよくみられるような躰きを取り入れた4役を設定した。具体的には、「理論型」にはじっくり考えているがゆえに発言が少なくなっている状況、「活動型」に関しては意見をよく話すのが脱線してしまう状況などを取り入れた。場面設定は「グループで2分間スピーチのテーマを設定するにあたっての議論」とした。細かなセリフは準備せずに、事前に継続LA と打ち合わせをして即興劇のような形式でロールプレイングを行った。

本プログラムは4.1.1のプログラムと同様にLA 活動を実施する上での課題を焦点化し、その解決策を見出すことを目的としている。4.1.1のプログラムはLA が日常的な活動を思い起こして、付箋に記述をするが、4.1.2のプログラムは初年次教育のグループワークでよく行われる課題を取り上げて、ロールプレイングで見せる。LA にとっては実際に学生がグループワークに取り組んでいる様子を目の前で観察しながらその課題や解決方法を検討するという良さがある。加えて、限られた人数ではあるものの、LA 役としてロールプレイン

グにはいることができるため、グループワークに入った時にどのようなふるまいを即興的にすることが求められるのかを体験できる良さがある。

4.1.3 動画教材の視聴に基づくLA活動のふりかえり

このプログラムでは、動画教材を用いてLA活動をふりかえる。動画教材を開発するにあたり、協同学習において学習者がどこに躓いているのかを明らかにし、何を解決すべきかを抽出した。具体的には、初年次教育において協同学習に取り組む学部生（7名）、LA（3名）へのインタビュー調査（1～1.5時間程度）、ならびにLAが授業での活動や学習者の様子を記述したリフレクションペーパー（3名分15回分）を基に質的に分析し課題を抽出した（岩崎2012）。加えてLA18名がブレインストーミングをし、「協同学習における学習者の躓き」について提示した109の意見（一人あたり6.05件の意見）を分類し、カテゴリーに整理した。

これらの調査を基に、「グループでの意見共有」「グループでの意見交換（拡散）」「グループでの意見交換（収束）」「葛藤から合意形成、意思決定へ」の4つをテーマとした教材を開発した。テーマごとに【考えてみよう編】と【解決してみよう編】を制作し、学習者が躓きやすいポイントを埋め込んだ。学習者は【考えてみよう編】の教材を視聴して、協同学習において配慮すべき点について考え、実際にどう行動すべきかをグループで話す（岩崎2016a）。

4.1.2のロールプレイングのようにグループワークのやり取りを生で観察しLAとしてグループワークに参入することはできないが、4.1.3ではあらかじめ初年次教育の受講生によって頻繁に見られる躓きを動画で取り上げているため、より焦点化された課題に対する具体的な解決策を見出すことができる。

4.1.4 ルーブリックの作成によるLA活動のふりかえり

このプログラムでは、ルーブリック作成を導入

して、LA活動をふりかえる。関西大学は平成26年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」に「21世紀を生き抜く考動人-Lifelong Active Learnerの育成」が採択されている（関西大学2017）。APで設置されている「テーマⅡ：学修成果の可視化」ではルーブリックを活用した教育の質保証に取り組んでおり、その一環としてLA研修にもルーブリック作成を取り入れている。研修をするにあたっては初年次教育を担当している本学教員（担当三浦真琴）のクラスに参加しているLAが試行的に実施し、その効果を確認した後にLA研修に本格導入をした。

教員はまずルーブリックの定義と意義について説明をする。意義としては、LA自身がLA活動における方向性を理解し、自らのパフォーマンスを評価できること、そうすることでLAのリフレクションの力を伸ばす際に有効であること、複数人数のLAで担当する授業において学習支援の質を保つために有効であること等を伝えた。

LAにはグループに分かれ、各グループでテーマを設定し、評価の観点を具体的な文章で表現することを伝えた。教員からは「プレゼンやスピーチのコメントをするとき」「プレゼンやスピーチの司会をするとき」「グループワークのファシリテーションをするとき」「教室で学びあえる環境をつくりあげるとき」という4つのテーマを提示した。加えて、LAからテーマを募集した。4つのテーマは、LAが頻繁に行う学習支援を取り上げた。

その後、LAはグループ内で付箋を共有し、テーマにふさわしい評価の観点を決めていく活動を行った。評価の観点が決まると、評価の尺度を検討し始め、最終的に模造紙にLA用の学習支援ルーブリックを作成した。その後、各グループは完成したルーブリックをもとに自分たちが考えたLAに求められる役割について報告しあった。本ワークでは、ある場面における望ましいLA活動について自ら尺度を提示することで、段階的に自分自身の活動をふりかえることができる仕組みとなっている。

4.2 教員とのミーティングとリフレクションペーパーの執筆による日常的な LA 活動のふりかえり

LA 全体研修に加えて、本学では LA が日常的な業務において自らの活動をふりかえり、学ぶことができるように日常的な業務のふりかえりの場とリフレクションペーパーの執筆（執筆必須）を導入している。

日常的な業務のふりかえりは、授業によって多少状況は異なるが、授業前後に実施されることが多い。各グループの進捗状況や学生の参加状況を把握することで、グループプレゼンテーションに対してきめ細かい学習支援ができる。そこで LA と教員は、1つのチームとして授業のふりかえりや次回の授業のミーティングをし、学生のグループワークでの活動の様子や授業の進め方や方針を共有する。

また、毎授業に参加した後に、LA が自らの活動をふりかえり、改善していくためにリフレクションペーパーの提出が義務付けられている。授業前後の打合せは授業の様子について話し合うことが中心となるため、LA 自らの活動をじっくりふりかえる時間をとることができない。LA が授業での振る舞いを反省的にとらえるためにリフレクションペーパーを毎回授業後に課している。リフレクションペーパーには、授業で LA が気づいた受講生の様子や課題、それに対する LA の解釈、解釈に基づいた受講生に対する実際のふるまいや介入の内容、介入後の受講生の様子について記すことになっている。LA は全クラスの LA が執筆したリフレクションペーパーを閲覧できるようにしており、他クラスの LA がどういう活動をしたのか、そこで何を考えたのか、課題に思ったことは何なのかを共有し、共に解決していけるようにしている。

4.3 LA の自主企画による LA 研修

LA 全体研修やリフレクションペーパーの執筆は大学が組織的に実施している研修プログラムである。これらに加えて、LA が自ら研修プログラ

ムを企画する LA 研修も開催している。LA 自主企画研修プログラムは、半日研修や合宿研修がある。企画を担当する LA は勤務歴が長い継続 LA となっている。また研修プログラムをより改善し継続していくために、勤務歴の浅い LA も共に活動して、先輩と後輩が交流しながら持続可能性を持って研修プログラムを運営できるようにしている。

LA の企画による研修プログラムの良さは、LA 活動を進めていくうえで求められる力についてメタ的に検討し、その力を育む方法を自分たちで見出すことができるところにある。つまり、研修プログラムをデザインするためには、LA が自分たちの活動をふりかえり、課題を見出したうえで、その課題を解決するためにはどういった方法が適しているのかを考える必要がある。教職員が準備した研修プログラムに加えて、こうした LA 自主企画の研修プログラムを取り入れることで、LA たちが自分たちの活動をふりかえる機会を導入するようにしている。これまでに企画された研修プログラムを次に示す。

4.3.1 LA 向けの自主企画研修

LA が自主企画した研修プログラムは LA 全体研修より気軽に日常的に学びあう場を醸成するために開発されている。LA 有志がすべてのプログラムをつくりあげ、教員はプログラムに対するフィードバックをするなどして LA の研修プログラム企画をサポートしている。自主企画研修の目的としては、①LA として授業に参加した際に直面した課題を明示化、共有することで、解決策を提案すること、②提案した解決策を実際に授業で実践し、よりよい学習支援をすることである。研修テーマとしては、日頃の LA としての活動の中で直面した課題や必要だと感じたスキルを中心に取上げている。こうした活動をすることで、日常的に LA 活動をふりかえる機会を導入している。

1回のプログラムは 60～120 分程度で、テーマに応じて適宜変更している。これまでに「アイス

ブレイク」「司会と書記の役割を考える」「聴くことの大切さを考える」などのプログラムが実施された。ここでは「アイスブレイク」を事例にそのプログラムの内容を紹介する。

アイスブレイクは、授業やグループワークの導入時に主にグループで話し合う雰囲気を醸成するための場づくりとして行われる。LA がアイスブレイクの意義を理解することで、アイスブレイクをする際に適した介入方法や状況に合わせてどういったアイスブレイクが必要になるのかを提案できる。

そこで LA は「①アイスブレイクの必要性を実感する」、「②アイスブレイクの多様性を学ぶ」をテーマに、場づくりとは何をさすのか、アイスブレイクにはどのようなものがあるのかについて考えるプログラムをデザインした。ワーク①の目標は、「アイスブレイク前後で、学生の気持ちや場の雰囲気に変化があるのかを実感し、その意義を説明できるようになること」とした。ワーク②の目標は、「①アイスブレイクには、様々な種類があることを知り、いくつかの事例を説明できるようになる。②アイスブレイクが必要な場はどこにあり、どのようなアイスブレイクが適しているのかを選択し、LA としてアイスブレイクを授業における学習支援として実行できること」とした。

具体的なプログラムとしては、「①今までに経験したことのあるアイスブレイクをグループで出し合う、②付箋に、経験したことのあるアイスブレイクを個人で書く。その後、ホワイトボードに貼り付けて、それぞれのアイスブレイクの概要とその利点や課題などの特徴を述べ合う。③企画を担った LA が場づくりについて説明し、ワークをふりかえる。④ネームチェーンやジェスチャーゲームなどタイプの異なるアイスブレイクを体験し、アイスブレイクを終えるごとに、長所と短所を出し合う。⑤アイスブレイクの特徴を確認しあい、どういう場でどのアイスブレイクが使えるのかなかをふりかえるという流れとなった。

初年次教育ではアイスブレイクをする機会が多

い。本プログラムでは様々なアイスブレイクを体験し、それらの長所短所を出すプロセスにおいて、利用できそうな場面、所要時間、どの程度場雰囲気はほぐれるかなどを実感することができたとの LA からの報告がされている。

4.3.2 LA 合宿

LA 合宿は、毎年 10 月に 1 泊 2 日の日程で行っている。合宿プログラムは LA が企画し、2010 年の発足当初から LA 合宿を開始している。今回は 2013 年に実施したプログラムを紹介する。このプログラムのテーマは、「机間巡回の方法を考える」である。

本プログラムでは LA が「机間巡回」をする際、グループワークの状況を的確に把握し、その状況に応じた介入、支援を考える力を育むことを目指している。プログラム構成は、ワーク 1「LA の介入が必要な状況を考える」、ワーク 2「グループワークから机間巡回へ」、ワーク 3「机間巡回ロールプレイング」「まとめ」である。

具体的なプログラムとしては、①グループに分かれて「LA の介入が必要なグループの状況」を考え、その結果をワークシートに記述する。②「自主的に進む状態だとすると、どのような条件がそろえば、学生たちが自主的にワークを進められ、LA が離脱する判断ができるのか」についてグループで考え、ワークシートに記入する。③ワークシートをもとにどのような状況で介入に入り、どういった条件が成立した際にグループから離れることが望ましいのかについて各グループが発表する。発表した内容に対してフィードバックをし、まとめる。

本プログラムは机間巡回という場面を設定したうえで、LA がどう振る舞うことが望ましいのかに関して LA 同士が日常的な自らの活動をふりかえるプログラムとなっている。

4.4 ラーニング Café のプログラム

ラーニング Café のプログラムも LA による自

主企画で運営されている。ラーニング Café は関西大学ラーニングコモンズで展開している学生向けの学習支援イベントである。Café の定員は 10 名程度にしており、参加者が主体的に学びあう場づくりを目指している。毎週 1 回（1 時間）実施しており、初年次教育で求められる程度のアカデミックスキルを育むことを目標としている。ライティング、プレゼンテーション、グループワーク等のテーマを設定し、教員、LA で運営をしている。運営を担う LA は毎回 2～3 名で、勤務経験が長い LA と短い LA がペアを組んであっている。

LA がラーニング Café の企画を行うためには、初年次の学生に求められるスキルについて考え、そのための方法を設計する必要がある。そのためには、初年次教育で取り上げられている授業内容やそこで初年次生が抱えている課題をふりかえることが求められる。日常的な LA 活動は学生の課題解決を支援することになっているが、そこでの経験をもとに自らが教育プログラムをデザインする立場に立つことはできない。しかし、LA にこうした研修をプログラムする立場を経験させることで、教育のプログラムを企画運営し、評価する力を育むこともできる。

ここでは LA が企画した「文献をわかりやすくまとめよう！」について紹介する。このワークでは「①文献を読む際に、重要な語句だと思った箇所に線を引いたり、丸で囲んだりしながら文章を整理するための準備の方法について説明できるようになる。②印をつけた箇所を基に、マップ化、箇条書き、ツリー型など様々な文献をまとめる方法について説明できるようになること」を目指している。

ワークでは、「①ある文章を例にあげて、学習者と一緒にマップ化する方法を体験する、②箇条書き、マップ化、ツリー型など情報を整理する方法に関する説明をする、③記事の内容を自分なりにノートにまとめる、④まとめた内容について周りと共有する、⑤使えると思った点、課題をみんなの前で発表する、⑥まとめる」活動を行った。

LA は Café のプログラムを企画することで、受講生にどのような内容を提供することでより学習の質が向上するのかを検討する貴重な機会となっており、また受講生のアンケート結果からも高い満足度が示されている。

5. まとめと今後の展望

関西大学では、学生スタッフへの研修プログラムとして、全体研修、リフレクションペーパーの執筆、合宿などを展開し、これらの活動においてふりかえりを取り入れている。ふりかえりを取り入れた研修を通じて、学生スタッフは自ら担う役割を自覚し、望ましい態度で授業に臨む準備をすることができる。しかし、研修に参加することで、学生スタッフへの教育が完結するわけではない。学生スタッフが成長するためには、日常的な活動において学生や教員とのやり取りを日々ふりかえる態度を育むことが重要になる。こうしたプロセスを経ることで、学生スタッフは成長し続けることができ、結果的に質の高い授業の実現ができると考えている。

4.1.4.2 で提示した LA 全体研修とリフレクションペーパーの執筆等は、大学側から出席や提出が義務付けられている教育プログラムであり、4.3.4.4 で述べたプログラムは、LA が提案した研修プログラムである。後者の研修プログラムに関しては、学習支援の経験を積んだ LA が自らプログラムを企画している。自分たちに求められる力を考え、その力を育むための研修プログラムをデザインすることは自らの活動を対象化させ、クリティカルにふりかえることにつながる。LA にとってのこうした効果に加えて、より教育的な効果を上げ、受講生に対する学習支援の質を保証する必要がある。そのためには教職員がサポートの必要となる。具体的には、研修の目標と方法のずれがないのか、プログラムで活用するワークシートが適切なものであるか、研修としてふさわしいものであるのかなどについて適宜 LA らにフィードバックをすることである。また、LA が自ら研修

プログラムを企画する場合は、皆で集まることができる場所や企画に必要な文具やPC等の機材を提供している。関西大学にはラーニングコモンズがあり、LAはコモンズで活動をする場合もある。また教育開発支援センターで活動をする場合もある。こうした支援を大学側は提供する必要がある(岩崎2016b)。

また、こうした自主的な研修プログラムを継続するためには、経験のあるLAと新人LAが共に活動に関わるようサポートすることも求められる。例えば、テーマや教材が決まっている研修プログラムの企画からはじめるなど形のあるものを新人LAがまず体験し、次にテーマを決めるところから自分たちで実施できるようにするなど段階を経て研修プログラムの企画に携わせたりすることも教職員には必要になるだろう。

今後は、CRLAで取り組まれているような学習スタイルや学習者の信念、カウンセリングスキルに関する理論についても学ぶ研修プログラムを展開するなどして、プログラムを体系化する必要性がある。また本調査の結果を踏まえ、学習者を対象とした調査結果と合わせて、効果検証を継続的に実施することが求められる。

謝辞

本稿に記載しているLA企画による研修プログラムは、LAとして活動していた山本綾香氏、大谷智美氏、岸本賢氏、高橋海咲氏、寺田圭祐氏、古谷友香里氏に協力を得ました。心より感謝申し上げます。

(註1) LA研修には、学生FDフォーラムへの参加や、社会人を対象としたワークショップの立案等のイベント立案も実施されている。紙面の都合上本稿では一部しか取り上げられていない。詳細に関しては三浦真琴(2017)「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(8)」関西大学高等教育紀要第8号、ならびに関西大学教育開発支援センター(2017)

「これからはラーニングアシスタント」を参照のこと。

参考文献

- 秋田喜代美(1993)「教えることの認知過程研究: 「授業に関する実践的知識」の獲得と利用」『日本教育心理学会総会発表論文集』35: S59
- 秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ(シリーズ教育の挑戦)』岩波書店
- 秋田喜代美, キャサリン・ルイス(2008)「授業の研究, 教師の学習」明石書店
- Irby, B. J. (2012) Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3): 297-301.
- Between (2012)「島根大学 意欲やスキルを分析してメンター制や初年次教育を設計」, 『Between』, (株)進研アド2-3月号: 14-15
- Bonwell, C. C. - Eison, James A.(1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report No.1, George Washington University, Washington,DC
- College Reading & Learning Association (2015) *International Tutor Training Program Certification*, <https://www.crla.net/index.php/certifications/ittpc-international-tutor-training-program> (accessed 2017-1-5)
- Council for the Advancement Standards in Higher Education <http://www.cas.edu/> (accessed 2016-12-20)
- Clark, C. (2001) *Talking Shop: Authentic Conversation and Teacher Learning*. Teachers College Press
- Greeno, J. & Sande, C.(2007). *Perspectival Understanding of Conceptions and Conceptual Growth in Interaction*. *Educational Psychologist* (4): 9-23

はこだて未来大学公式ホームページ

https://www.fun.ac.jp/edu_career/learning_commons/ (情報閲覧日 2016-12-15)

Honey, P. & Mumford, A (1982) *Manual of Learning Styles*. Peter Honey Publications London

岩崎千晶 (2016a) 協同学習への取り組みを学ぶ 動画教材の開発と評価—学生スタッフ研修におけるアンケート分析より—、日本教育工学会 第32回全国大会講演論文集：715-716

岩崎千晶 (2016b) ラーニングコモンズにおける学習支援の運営と学生スタッフの関与、大学教育学会第38回大会論文集：248-249

岩崎千晶 (2012) 協同学習を重視した初年次教育において学習者が抱える課題と教育補助者による介入の分析、日本教育工学会研究報告集, JSET12(3) : 69-76

関西大学教育推進部「21世紀を生き抜く考動人 -Lifelong Active Learner の育成-」
<http://www.kansai-u.ac.jp/ap/> (情報閲覧日 2017-1-6)

木原俊行 (1998) 「自分の授業を伝える」浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編『成長する教師』金子書房：185-196

木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の力量』日本文教出版社

Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, (53): 33-43

MacGrath, E.J.(1984) *Groups: Interaction and Performance*. Enclewood Cliffs: Prentice-Hall, New Jersey

松下佳代、田口真奈 (2012) 「大学教育」、京都大学高等教育研究開発推進センター (編)『生成する大学教育』ナカニシヤ出版

三浦真琴 (2015) *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 (6)、関西大学高等教育研究, 6 : 1-10

溝上慎一 (2013) 『深い学び』につながる工夫とは、河合塾「深い学び」につながるアクティブラーニング」、東信堂

文部科学省 (2013) 「大学における教育内容等の改革状況等について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2013/11/14/1341433_01.pdf (情報閲覧日 2016-12-15)

Prince, M.(2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*, 93(3):223-231

Säljö, R.(1979) Learning in the learner's perspective. I: Some Common Sense Conceptions. *Reports from the Institute of Education*, University of Gothenburg 76.

佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店

Schön.D.(1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith

Sheets A.R.(2012) Peer Tutoring and Tutor Training: A Historical Perspective. In Karen Agee, Russ Hodges (eds.) *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Cengage Learning, Ohio USA

植野真臣 (2009) 『大学生のための学習マニュアル』培風館。

付記

本稿の2、3節は、岩崎千晶 (2013) 「大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングの挑戦—」の第3章から一部を修正し、大幅に加筆を行ったものである。また本研究は、文部科学省科学研究補助金・基盤研究 (C) (研究課題番号 16K01143)、平成28年度関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)

工学系大学院留学生による自我同一性の形成過程 ——成人期前期の学生を対象に——

The formation of identities by international graduate students majoring in engineering with a focus on early adulthood

竹口智之（関西大学国際部）

麻生迪子（東亜大学人間科学部）

要旨

本研究は、成人期前期の工学系大学院留学生 13 名を対象に、専門分野及び日本語学習を選択・継続することで、いかにして自我同一性を発達していたかを分析している。従来「なぜ日本語を学習するか」という研究課題は、主に動機づけ理論で展開されてきた。これに対して本研究では自我同一性の発達や、工学系大学院留学生が描く理想的な自己への接近に、重点が置かれている。修正版グラウンデッド・セオリーによって分析した結果、以下のコア・カテゴリーが抽出された。それは、高等課程進学以前に、技術者として生きていくための決心と具体的な判断基準、及びその要因に関する【母国における自己確立の過程】、大学院に入学して以降、理想的な自己と現実の差を実感せざるを得ない出来事、そして理想的な自己と現実の差を埋め合わせようとする働きかけに関する【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的方略】、日本社会進出のための知識を希求し、またこれまで蓄積した自身の総合力を発揮しようとする姿勢という【向社会性】である。上記の結果は、成人期前期の工学系大学院留学生の学習目的を知るには、彼らがこれまで辿った経緯や人間関係に着目することが重要であることを示唆している。また、教室活動と「理想的な自己」をいかに学習者に意識づけられるかを、教育側は計画していく必要がある。

キーワード 工学系大学院留学生、自我同一性、成人期前期／international graduate students majoring in engineering, identity, early adulthood

1. はじめに

我が国が直面している少子高齢化問題は、労働力と需要の同時減少という、将来に関わる解決すべき重要な問題である。このような諸問題を改善するために、高度外国人材の育成・活用が急務となっている。こういった情勢の中、経済産業省による「アジア人材構想」は優秀な留学生を日本企業に就職させることを試みたものであり、教材開発、研究成果等の成果は我が国の将来を考える上で非常に大きな示唆を与えた。また、これら専門研究を抱える日本語学習者の効果的な学習法の検討については既にいくつか行われている（重田 2005、重田・三浦 2011 など）。

しかしながら、これら工学系大学院留学生が一語学としての日本語ではなく、生きる手段として日本語を選択し、日本社会を生活基盤の中心に据えることで、いかに自我同一性（アイデンティティ）を確立してきたかについて報告した研究例は寡少である。本稿は工学系大学院留学生を対象に、日本語を選択し、学習を継続することで、彼らがいかに自我同一性を確立したかについての分析を試みる。それは、自我同一性の解明が、日本語学習の成否に関わるためのみではない。学習者が学習と将来像を結び付けるには、教育側からいかなる働きかけが重要かという問題にも関わるためである。

1.1. 先行研究とその課題——なぜ自我同一性か——

語学に限らず「なぜ学ぶのか」という議論は、これまで主に動機づけ理論から展開されてきた。日本語教育における動機づけ研究の内容は(1)学習者の持つ動機づけを分類した研究(縫部他 1995、郭・大北 2001 など)、(2)動機づけを独立変数とし、他の要因との関連(動機づけと不安、動機づけと willingness to communicate など)を分析した研究(元田 2005、小林 2008)に分類される。

近年においては学習者の発達過程や、教育環境を視野に入れた研究(守谷 2005、飯塚 2006)がされ出している。これらの研究では、学習者が具体的な社会的・歴史的背景を持ち、学習言語の使用は目標言語社会との関係性を構築する過程であり、また動機の生成には「他者」が関わっていることが示唆されている。

しかしながら東(1989)は、学習活動の裏付けとなっているのは、それまでの人生を通じ、現在の自己の認識から理想的な自己への接近願望であると述べる。さらに佐伯(1995)も、学習とは自身がどうありたいかという自我同一性の形成過程であり、認知と情動に分離できない、「人間の全体性」に関わるものであると主張する。このため、学習活動の目的を表面的に分析しただけでは、なぜ人が学習を継続するかの真の理解には至らないと述べている。

元来 Erikson (1959) によって提唱された自我同一性の概念は、(1)自我同一性は自分がどうなりたいのかという自己意識が含意されている、(2)自我同一性の感覚は社会的役割の意識が含まれる、(3)自我同一性の統合は青年期である、とまとめられている(谷 2008: 5)。第二言語学習の動機づけ研究でも、Ushioda and Dörnyei (2009) は、「自己 (self)」と「自我同一性 (identity)」の概念を取り入れ、動機づけ理論との統合化の必要性を主張している。また日本語学習動機づけ研究でも、学習者の置かれた状況を把握した上で分析を図ろうとする研究が行われ出している。例えば

小林(2014)では、中国人学習者を対象に、現在高学歴志向の中国社会の中で、過去に彼らがいかなる理由で日本語や日本を選択したかが分析されている。また、調査対象者が、日本で日本人とのコミュニケーションを図ることで、「理想的な自己 (Dörnyei 2009)」に接近していく過程も描かれている。これらの研究は、学習が社会的営為であり、学習者の振り返りや社会的展望に迫ることで、その学習目的が理解できることを示唆している。

これまでの研究で学習者がなぜ日本語を学ぶかについての知見は、主に大学生などを調査対象者として得られたものが多い。しかしながら、工学系大学院生の自我同一性を分析する際には、以下の点に留意しなければならないと考えている。

工学系大学院留学生の多くは 20 代半ばから 30 代の年齢層であり、この時期は「成人期前期」と呼ばれる時期に該当する¹。成人期前期の特徴は、それまでの知識を現実社会に適応しようと試み、「自分は社会の中でいかなる存在であるべきか」という役割意識が青年期よりも鮮明になることが挙げられる。環境的にも大学卒業による長距離を伴った移住など、社会生活の変化を経験することで、認知構造の発達の変化が見られる(Kroger 2000、斎藤他 2013)。自我同一性は、その統合が青年期(10 代後半から 20 代前半)に完了することが定義の一つとなっていたが、昨今の研究では、成人期以降でも自我同一性の修正が続いていることが報告されている(岡本 1994)。

多くの場合、社会的通念から学業に従事することが期待されている大学教育と、自己選択の裁量が大きい海外の専門課程(工学系大学院)とでは、取り組みに違いが見られることが考えられる。また、日本語を学習する目的が、同じ将来性を見越したもの(「就職のため」「昇進のため」など)であったとしても、青年期の大学生と、成人期前期の工学系大学院留学生とでは、自己が負うべき責任性や自身の能力観などが異なるため、将来や社会への自己投射が異なることが予想される。これらのことから、工学系大学院留学生が日本語を学

ぶ理由については、彼らの発達段階や、それまでの危機的状況などを乗り越えてきた経緯などを考察する必要がある。本稿では上記の点も考慮に入れつつ分析を進めていく。

2. 調査概要

2.1 調査方法

自我同一性はその概念的定義に、過去から将来に亘る自己の斉一性と連続性の認識が含まれる。それと同時に、社会的役割認識の形成過程でもあり、他者との関係性を理解した上で自己認知に至ることが可能となる（溝上 2008）。工学系大学院留学生の自我同一性を知るには、専門分野や日本語を学習するに至った母国での経緯や、現在彼らが置かれている主な生活空間（大学の研究室など）を概観する必要があるだろう。このため、本研究では「過程」と「相互作用」を分析し、限定領域の理論構築に長けている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA、木下 2003）を採用している。

2.2 調査協力者と調査実施

表 1 調査協力者の概要

名前	国籍	性別	年齢	学年	滞日歴	日本語学習の開始	現在の日本語の資格
A	中国	男	27	修士 1 年	3 年	来日後（24 歳）の日本語学校で	特になし
B	中国	男	27	修士 1 年	4 年半	母国の大学 2 年生から	N2
C	中国	男	28	博士 1 年	4 年	来日後（24 歳）の日本語学校で	N1
D	カンボジア	男	27	博士 1 年	8 年半	来日後（19 歳）の日本語学校で	N1
E	中国	男	25	修士 1 年	3 年	来日後（22 歳）の日本語学校で	N2
F	中国	男	26	博士 1 年	3 年	母国の中学 1 年生から	N1
G	中国	女	26	修士 2 年	3 年半	来日後（23 歳）の日本語学校で	特になし
H	韓国	男	33	博士 3 年	1 年	X 大学大学院（博士）入学後	特になし
I	中国	女	28	博士 3 年	1 年	母国で独学	N3
J	中国	男	29	博士 3 年	1 年半	X 大学大学院（博士）入学後	特になし
K	中国	男	25	修士 1 年	2 年半	母国で独学	N2
L	中国	男	28	博士 2 年	1 年半	母国の大学 1 年生から	N2
M	中国	男	28	修士 2 年	4 年半	X 大学大学院（修士）入学後	N2

A～I は第 1 期に、J～M は第 2 期に調査実施。「現在の日本語の資格」の欄の N1～3 は、「日本語能力試験」のレベルを示す。

成人期前期は研究者によって若干の幅が見られるが、20 代半ばから 30 代半ばに設定している研究例が多い（松岡 2006、斎藤他 2013 など）。このことから本研究においては、25 歳から 35 歳までを成人期前期とし、調査協力者を募集した。調査は調査者が研究の意図を伝えた上で、メールや授業前後等でインタビューの打診を行った。調査協力者は X 大学大学院に所属する工学系大学院留学生 13 名（平均年齢：27.4 歳）である（表 1）。

調査場所は X 大学の教室、図書館の談話室を利用した。調査実施にあたり、調査協力者の許可を得た上でデータを IC レコーダーで録音した。インタビューの質問項目は、学習者自身がどのように学習へ方向付けようとしているかを探求した Ushioda (2001) を参照に、以下の点を中心に作成した。それは、(1) なぜ工学分野を選択したか、(2) なぜ日本を留学先に選択したか、(3) 日本に来てからの日本語学習を継続する理由は何か、(4) 現在の交流関係、(5) 将来の日本や日本語と自分の関係はどのような関係にあるか、などである。ただし、協力者による話が本題から逸れたとしてもそれを軌道修正することは控え、調査が

誘導尋問とならないよう心掛けた。また調査者がインタビュー中、疑問に思ったことやより具体的に知りたいと思った事項は適宜質問を追加し、確認を入念に行った。面接時間は40分～60分の範囲であるが録音終了後、調査協力者から述べられた所感や雑談などで重要と思われる点はメモし、分析の対象とした。これらのデータを、インタビュー後スクリプト化した。調査時期は2011年2月～3月(第1期)と2012年3月(第2期)である。

第1期においては、調査協力者の母国にいた時期の学習全般の傾向、社会的状況、日本語学習に至った経緯を質問した。また、来日前後でどのような人的・物的遭遇があったかをまとめ、自我同一性に関連があると思われるデータに解釈を加え、その解釈を分析の最小単位である「概念」とした。この概念を説明する定義と具体例は分析ワークシートにまとめている。さらに、概念をまとめる際に浮上した疑問点などは、その都度理論的メモに

まとめ、次の調査での質問・確認事項とした。こうして得られた概念間で共通性・類似性のあるもの、時系列となっていたり、過程的な段階が見られるがあると判断したものを統合し、「カテゴリー」を作成した。第2期においては、第1期同様の作業を繰り返しつつ、データ分析で得られた概念やカテゴリーを更新し続け、最も抽象度の高いものをコア・カテゴリー(以下CG)へと昇華した。

解釈の妥当性は複数の分析者で判定を行い、調整を図った。

3. 結果

分析の結果、3つのCGと17の概念が抽出された。最も抽象度の高いものをCGとし、CGを構成するものをカテゴリー(《》で表示)とした。カテゴリーを構成する概念は〈〉で示している(表2)。また時系列・関係性は矢印によって示した(図1)。以下では各定義と関係性を述べていく。また、

表2 工学系大学院留学生が抱く自我同一性の変容、及び要因についての概念・カテゴリー・CG

【確立の過程】 【母国における自己】	《「技術者」としての意識萌芽》	〈技術者として生きる自己〉 〈進学による自己実現の開拓〉
	《分岐点での基準材料》	〈母国と他国の専門技術比較〉 〈現実的判断〉
		〈先駆者による薦め〉
【具体的方略】 【来日以降の理想的自己への葛藤と】		〈日本語しか通じない戸惑い〉 〈日本語学習時間不足のジレンマ〉
	《自我同一性の危機と自己防衛》	〈日本語力不足による劣等感〉 〈専門分野への専心〉
	《「できる自分」の認識と接近》	〈研究室への正統的周辺参加〉 〈ネイティブ志向〉
	《同国コミュニティ》	〈同国コミュニティの活用〉 〈同国コミュニティ依存からの自立〉
【向社会的性】	《日本理解と理解の証明》	〈資格証明としての日本語〉 〈日本人・日本文化理解〉
	《複数社会を知る者の強み》	〈生活圏を選べる余裕〉 〈二国間の懸け橋としての役割認識〉

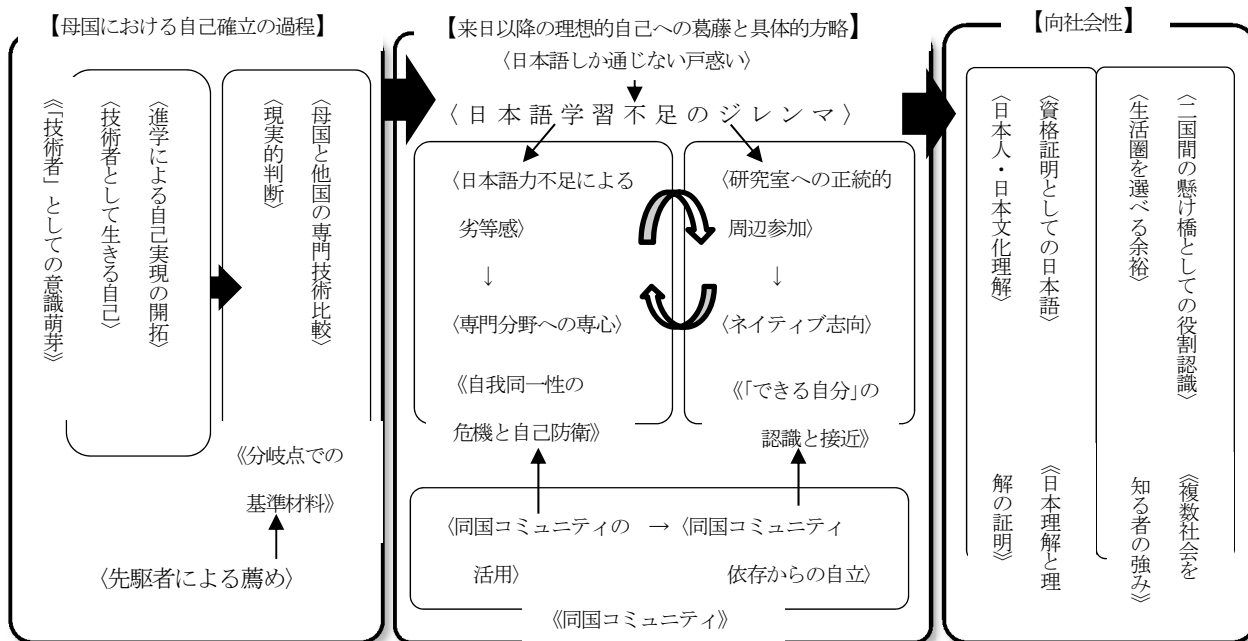


図 1 工学系大学院留学生の自我同一性形成過程

概念とその根拠となったデータを各節ごとに例示する (表 3～表 5)。

3.1 【母国における自己確立の過程】

この CG は高等課程進学以前に、技術者として生きていくための決心と具体的な判断基準、及びその要因に関するものである。

《「技術者」としての意識萌芽》は母国の大学入学以前に抱いた職業選択意識である。《技術者として生きる自己》は、専門知識を活かして生きる自分が、理想的な自己であるという考え方である。彼らが技術者を希望するようになったのは、「数学や理科の点数がたまたまよかった (C)」「両親が電信技術関係者だったので、自分も (なろう) と思った (I)」「男性なら物づくりかな (K)」など様々である。ただし、大学入学以前は「(技術者は) そんなに強く希望していなかったと思います (B)」「(高等課程の) 専門に何があるかわからなかった (K)」という見解から、この頃の選択は暫定的であったと言える。が、技術者として働く自己を実現するには、まずもって大学進学という一般的な

進路を選ぶ (《進学による自己実現の開拓》)。

大学卒業を目前にして、調査協力者が取捨選択するのが《分岐点での基準材料》である。待遇面を考慮して大学院へ進学するか、進学するとすればどこがいいのか、などが含まれる。まず、《技術者として生きる自己》を高めるために、母国と他国の専門技術の比較を行う (《母国と日本の専門技術レベル比較》)。また学部卒と院卒、さらには修士号と博士号とによる待遇格差を見据えた選択を行う (《現実的判断》)。調査協力者の中には、自国や欧米の大学院進学を希望した者もいた。が、国内は大学院進学者数が極めて多く、国内の競争に勝ち残るには厳しいと判断したり、欧米の大学院進学は言語能力から可能性が低いと判断し、具体的に日本の大学院を希望するようになる。さらに進路決定には、日本留学を果たした諸先輩や、国内の教員からのアドバイスも影響を与えている。また、調査協力者はこれらの先達と以前から良好な関係を築いていたことから、進路決定に大きく影響を与えていた (《先駆者による薦め》)。

表 3 【母国における自己確立の過程】の発言例

<p>《「技術者」としての意識萌芽》</p> <p>・私：その時（大学 2 年生）は日本に来たいと思って、技術者になりたいので、まあ技術者になりたいとか…。</p> <p>B：その時点ではまだ、決まっていなかったですね。少し意識はしていました。でもそんなに、強く希望していなかったと思います。</p> <p>〈技術者として生きる自己〉</p> <p>・私：（機械工学を選んだ）理由は…。</p> <p>L：理由は中国の大学に進…、前に必ず専門と大学、選ばないといけない、じゃあその前に、ええ、ほとんど工学の建築と機械に向けて試験しました。（中略）</p> <p>私：ああ、そうですか。機械が好きだからそれを選んだんですね。</p> <p>L：好き…、いや具体的に機械、専門は何かするかわからない、その時に。ただまあ、男子だから、物作り、のは、たぶん大好きじゃないかなと思います。嫌いではない…。</p> <p>私：嫌いではない。</p> <p>L：まあ好きではない。</p> <p>私：その時（高校時）はよくわからなかった？</p> <p>L：わからなかったですね。〈進学による自己実現の開拓〉</p>
<p>《分岐点での基準材料》</p> <p>・H：まだ日本では通信の技術が進んでいますので、ええ、是非日本に来て、留学したかったです。</p> <p>〈母国と他国の専門技術比較〉</p> <p>・J：（中国の大学院進学も）考えました。でもなるべくは、まあ先進国で、働いたらいいじゃないかなと思います。いい会社、なかなか入られないです。中国も今けっこう人間関係が、なければ、まあいい会社には入られないですね。〈現実的判断〉</p> <p>・E：僕の学部、大学で、日本で留学した経験がある先生がいっぱいいらっしゃいました。僕の卒業論文の指導教官の先生が、あのう日本の大阪大学で留学したことがあります。その先生の方に、進められてやっぱり、日本に来ました。〈先駆者による薦め〉</p>

3.2 【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的方略】

この CG は大学院に入学して以降、理想的な自己と現実の差を実感せざるを得ない出来事、そして理想的な自己と現実の差を埋め合わせようとする働きかけに関するものである。

X 大学院入学直後、調査協力者は自身が置かれた言語環境がほとんど日本語であることに気づく。

若干の英語を使って大学院生活を送ることも予想していたが、日本人学生の英語力が予想ほど高くはなく、さらにアジア出身者である自分たちは、日本語使用が期待されていることを認識する（〈日本語しか通じない戸惑い〉）。これらの環境から、資格未取得者であれ、日本語能力試験 N1 取得者であれ、〈日本語学習時間不足のジレンマ〉は常につきまとう。これは大学院生活を有意義に過ごすには、制度上の資格試験では十分ではないという認識からも起因している。

ここで工学系大学院留学生は大きく 2 つの方略を採る。《「できる自分」の認識と接近》は、日本語しか通用しない環境を敢えて活用し、研究活動で日本語を駆使しつつ、理想的な自己へ向かう方略である。今回の調査協力者は、同ゼミ内に留学生が自分以外いないため、ほぼ全員が研究室内で通じる日本語を習得しようとする。またゼミ内の暗黙的な規範や習慣に影響されながらも、ゼミという共同体に参加することで徐々に共同体の成員となり、規範や文化を形成する側となる。ゼミ内で周辺参加から十全参加へと向かう上記の過程が〈研究室への正統的周辺参加²⁾〉である。この概念は、ゼミ内の慣習理解と日本語の学習が同時並行で行われ、日本語学習が生活共同体（ここでは研究室やゼミ）への参入に関わっていることを示す。この〈研究室への正統的周辺参加〉を実行している学生は、徐々に〈ネイティブ志向〉へと移行する。この〈ネイティブ志向〉は「より日本語らしい日本語」を、自ら希求する概念である。研究科に配属当初は最低限の内容伝達が目標であったが、それだけでは彼らが満足できる生活を送ることはできない。新しく使った日本語が自然か否かを日本人の知人に確認し、共同体への十全参加を維持する。また自身の発した日本語が自然であると認められた際、学習効果を感じ、さらなる学習に励むようになる。

〈日本語しか通じない戸惑い〉から起因する、いま 1 つの流れは《自我同一性の危機と自己防衛》である。現状の日本語では「自身の意志や研究成

果を伝える」という理想的な自己から程遠いのを
 実感せざるを得ない（〈日本語力不足による劣等
 感〉）。こういった「望ましくない自己」を補修す
 る方略して採られるのが、〈専門分野への専心〉で
 ある。これは、X大学の大学院生活では十分に満
 足できない自己を、もう一つの武器となる工学分
 野の専門知識を深化させることで「有能な自己」
 を再認し、「望ましくない自己」と相殺する手段で
 あると言える。

またX大学には《同国コミュニティ》が存在す
 るが、このコミュニティは以下の機能を担ってい
 る。このコミュニティではX大学院に入学して日
 が浅く、大学内外で生活を送るツールが不足して
 いる者にとって、重要となる情報交換が行われて
 いる。また同国人が母語で伝達しあえるため、海
 外生活や研究生活に伴う寂寥感を和らげる機能も
 有している（〈同国コミュニティの活用〉）。この〈同
 国コミュニティの活用〉は、情報伝達が母語によ
 って伝えられることで〈専門分野への専心〉に機
 能し、より充実した研究へと昇華することも可能
 である。また、〈同国コミュニティの活用〉によっ
 て、日本語力が限定されているという「望ましく
 ない自己」に触れられないでいることも可能であ
 る。ただし、それは日本語力が限定されたまま時
 間が経過することも意味する。これに危機感を抱
 いた工学系大学院留学生は、徐々に〈同国コミュ
 ニティ依存からの自立〉へと移行し、《「できる自
 分」の認識と接近》を図ろうとする。

さらに一旦は《自我同一性の危機と自己防衛》
 に分化した工学系大学院留学生も、専門分野の深
 化によって有能感を回復した場合、より高次の理
 想的な自己を実現すべく、《「できる自分」の認識
 と接近》との往復を繰り返し、日本語力の向上に
 励むようになる。

表 4 【来日以降の理想的自己への葛藤と具体的
 方略】の発言例

<p>・F：けっこう日本人の学生が英語があんまりできないので。 〈日本語しか通じないことの戸惑い〉</p>
<p>・H：やっぱり問題が、一番の問題が、日本語を勉強する時間が短 い。 〈日本語学習不足のジレンマ〉</p>
<p>《「できる自分」の認識と接近》</p> <p>・B：多分、研究室でも研究室でけっこう、修士1年の何か同期と (話します)。あとB4の学生と遊んだりしますね。まあ普段でも、 冗談を言ってますので多分、私的には研究室に来れば多分話すチャ ンスがけっこうありますね。 〈研究室への正統的周辺参加〉</p>
<p>・D：あとはまあ、(日本語ができるには) やっぱり (日本人の) 友だちを作れないと、無理ですね。</p> <p>・F：母国語の環境で、何か勉強するのは早いと思いますね。はい。 やっぱ毎日日本語を、あのう、ネイティブの人の日本語を、聞いて、 そして自分が話して、何かすごく自分の練習になると思いました ね。 〈ネイティブ志向〉</p>
<p>《自我同一性の危機と自己防衛》</p> <p>・D：特にこう、ちょっと年輩の人の話は、あまり理解してない部 分もあるので、やっぱり自分の日本語は、やっぱりまだ能力が足り ないんじゃないかなと思いますね。〈日本語力不足の劣等感〉</p> <p>・私：研究活動が忙しくて、日本語の勉強ができない時どうします か。 A：その時は、この、そういう時は、日本語のことは考えません。 私：ああ、なるほどね。研究のことを考える。 A：はい。〈専門分野への専心〉</p>
<p>《同国コミュニティ》</p> <p>・私：お互い (同じ国の人たちで) 連絡していますか。 D：はい。もう土日とかはみんな集まったりするんで。まあ人数が 少ないからどうしても固まるんですよ。〈同国コミュニティの活用〉</p> <p>・L：実は私は、なるべく中国語の話を避けています。ちょっと、 よくない。もし(グループ内で) 中国を話すと、日本語を衰 える、その恐れがあります。〈同国コミュニティ依存からの自立〉</p>

3.3 【向社会性】

日本社会進出のための知識を希求し、またこれまで蓄積した自身の総合力を発揮しようとする姿勢が【向社会性】である。

《「できる自分」の認識と接近》によって、日本社会への参加には専門知識だけではなく、高い語学知識が必要であることを実感する。より高次元の日本語能力や日本理解に近づき、またその証明となるものを欲する姿勢が《日本理解と理解の証明》である。まず現在 N1 以外の学生は、全員が N1 合格を日本語力の目標としている。これは就職を有利にするという戦略視野だけではなく、日本企業の実践的活動には高い日本語力が必要であると実感していることも大きい。また N1 取得者は、現在保有している資格に飽き足らず、日本企業に通底する日本語の知識、及びその資格（たとえばビジネス日本語能力テストなど）まで想定に入れている（〈資格証明としての日本語〉）。さらに日本社会で円滑に過ごすために、これまでの生活から体感した日本人の思考や、習慣を知ろうとする〈日本人・日本文化理解〉を励行するようになる。

また日本で生活しつつも、《同国コミュニティ》を経た工学系大学院留学生は、両文化について実生活に基づく知識を保有しているという《複数社会を知る者の強み》を自負している。日本語のレベル向上を念頭に置きつつも、将来は母国でも日本でも生活拠点が選択できるだろうという自信（〈生活圏を選べる余裕〉）を持っている。さらに専門を活かした企業に就職することを目標としつつも、自身の今後の社会活動を、母国と日本の仲立ちに繋げたいという〈二国間の懸け橋としての役割認識〉を抱いている。

表 5 【向社会性】の発言例

<p>《日本理解と理解の証明》</p> <p>・D: 今 (大学院で勉強している) 先生と一緒に、ちょっと日本語ビジネス会話とか、こういう資格を取ろうかなと思っています。</p> <p>〈資格証明としての日本語〉</p> <p>・K: 専門の勉強が一番目じゃないと思います。一番目は、日本に留学、留学すると、日本語の勉強が一番目です。日本の文化の、よく理解するのが2番目。〈日本人・日本文化理解〉</p>
<p>《複数社会を知る者の強み》</p> <p>・A: 日本語を…、実は、日本語をよく、日本語でよくしゃべられますから、色々な仕事があると思います。</p> <p>・N: やっぱり日本語が好きですから、何か、自分の強みとして、あのう世界で活躍して、したいと思います。</p> <p>〈生活圏を選べる余裕〉</p> <p>・A: 中国と日本との橋のようなことをあげるかもしれません。</p> <p>・D: 日本のかけ橋になってもらってという気持ちで、(日本人は) 接触してくれるですよ。そういう気持ちをがっかりさせたくない。</p> <p>〈二国間の懸け橋としての役割認識〉</p>

4. 考察

以上 M-GTA による分析によって、工学系大学院留学生の自我同一性の形成過程を述べた。以下では分析から得られた見解を述べる。

4.1 自我同一性発達に伴う知識の次元差

調査協力者が青年期に該当する【母国における自己確立の過程】は、「何をしたいか、何ができそうか」という摸索段階である。年齢的に広く社会を見据える視点が未発達であることもあり、進学以外に自己実現の選択肢が認識できないのも無理からぬことである。

しかしながら日本への留学を果たし、年齢的に成人期前期に差しかかった調査協力者は、必要とされている知識の質が異なっていると察知したのではないかと思われる。来日以降《「できる自分」の認識と接近》を図るのに重要な役割を果たすが、〈研究室への正統的周辺参加〉に示される他者との関わりである。小林 (2014) では、留学生が日本社会で経験した肯定的体験 (国際交流活動行

事への招待など)や否定的体験(外国人として扱われるなど)が、自己表現ができる自己への原動力となっていることが報告されている。本研究の調査協力者も、肯定的体験(研究室内の他者交流など)と、否定的体験(意思疎通や叶わなかったり、誤解が生じたりなど)を通して、明示的な慣習から暗示的な慣習を習得していったのではないと思われる。これら所属機関・研究室へ参加を継続し、研究室内の文化に馴化することにより、「研究室の成員であるわたし(重田 2008:258)」という自我同一性を発達させていると考えられる。

調査協力者は、調査時点において母国で掲げた目標の中途段階に位置している。しかし、彼らが現在必要としている知識内容は、専門分野や語学に限定されない、他者交流によって得られるものである。このため、今後の日本生活の成否も、他者理解・日本理解が可能か否かであることを実感していると思われる。

4.2 理想とする自己と現実の自己を調整する機能

来日以降《「できる自分」の認識と接近》と《自我同一性の危機と自己防衛》に分岐しつつも、自我同一性の調和を図るために、互いのカテゴリーを循環する。例えばCは、日本語を「友だち」に喩え、以下のように説明している。

C: やっぱり(日本語は)友だちなんです。例えば、友だちと喧嘩したり、何か嫌な気持ちなんで、ちょっと時間をかかって、それは、仲良くなる。一度(喧嘩しても仲が)直ったり、仲良くなったりとか。

上記「友だちと喧嘩をした」というのは、「日本語が理解できなくなった」喩えであり、「仲良くなる」のは学習に再び取り組み、語学を再開する喩えである。一時的な学習不振に陥っても、目標と自己の調整を図り、「理想的な自己」を保とうとしているのが窺える。

また、Dはゼミ内の人間関係が浅い時点は、まずは簡単な依頼ができる知人を、国籍に関わらず

作り、余計な心理的ストレスを溜めない大切さを話していた。

D: (大変な状況を)克服というか、ええっと、自分をこう、柔らかくするというか…。

私: 柔らかくする…。

D: そう、柔らかくするんですよ。嫌でもこういうグループ(ゼミ、研究室)に入らないといけない。それなら(気軽な)知り合いを作らないといけないですね。こういうこと(簡単な依頼)ならやっても大丈夫みたいな感じですね。

このようにCやDなどは理想的な自己と現実の差を見定め、無理のない調整を行っていることが窺えた。研究室内の様々な交流や、これまでの人生の課題を克服したという自己肯定感を持った工学系大学院留学生は、〈日本語学習不足のジレンマ〉や、人間関係にも対処でき、「《できる自分》の認識と接近」が継続可能となっている。

4.3 従来の動機づけ理論への提言と教育的働きかけ

本調査の工学系大学院留学生は、かつての学習目的が進学や就職のためであったと回想し、また現時点でも専門知識や日本語を就職に活かしたいと述べている。既述したように学習の目的・持続の関係は、学習動機づけ理論から展開されてきた。その論調の多くは、「学習活動は報酬や就職などの期待に基づく外発的動機づけではなく、学習活動そのものが目的となった内発的動機づけ(Deci 1975)に立脚したものであるべきだ」というものであった(速水 1998)。また、外発的動機づけと内発的動機づけを、連続体として捉えた自己決定理論(Deci and Ryan 1985)においても、手段性を伴わない学習活動が最も内発的であり、自己決定性の高い動機であるとされている。

本研究の調査協力者が日本語学習を決意した経緯は様々である。だが、進学先として日本の大学院を選択し、生活基盤を据えるために日本語学習が継続されてきた。また、今までだけではなく今

後の日本語学習が、将来の選択肢の幅を広げるためであることは、共通した見解であった。これらの学習者の志向は、従来の動機づけ理論では「今回の工学系大学院留学生の学習活動は、外発的動機づけに立脚する」と判断されていたかもしれない。

しかしながらこの見解は正鵠を得ているとはいえない。ほぼ全ての調査協力者が、「日本語や専門知識を社会に役立てたい」と話していたことから、調査時点での就職希望は最早外側の刺激によるものというよりも、「社会の中でいかに自身の力量を発揮するか」という自我同一性の発達によるものと解釈されるべきであろう。

上記の点は、教師はいかに働きかけるべきかという課題と関連している。確かに日本語学習や日本語・日本文化の知識は、学習者の興味に沿ったものであるべきだろう。しかしながら、小林(2014)が述べるように、学習者による自己確立には何が必要であるかを把握するために、彼らが教室外で何を考え、どのような人生を送っているかを知ることが重要である。彼らが明確な「理想的な自己」を描けている否か、「理想的な自己」への接近にはどのような教室活動が考えられるか、そして、教室活動と「理想的な自己」の関連をいかに学習者に意識づけられるかを、教育側は計画していく必要がある。

5. 今後の課題

今後の課題としては以下のことが考えられる。M-GTA における調査協力者の選定は、抽出された概念、及びその解釈をもとにした「理論的サンプリング」によって行うのが本来のやり方である。しかしながら、X 大学院に所属する工学系大学院生留学生の時間的な問題から、自由に「理論的サンプリング」を行うことは制限された。このため今回の調査協力者は漢字圏・男性が中心となり、X 大学という領域内でも十分な理論を構築したかどうかには疑問が残る。「限定的理論」を目指す M-GTA (木下 2003) が今回、十分な考察が得ら

れたかについては、今後も継続して検証する必要があるだろう。M-GTA で構築した理論は常に暫時的であり (木下 1999)、今回作成した各概念やカテゴリー、及びその関係性も最終的なものではない。今後調査協力者を増やしていくことで、より妥当性の高い理論を構築していくことが課題である。

註

¹ Erikson (1959) は人生期間を 8 段階に分け、それぞれの期間の特徴を挙げている。このうち 5 段階目に相当する青年期が、自身がいかなる存在であるかが確立されるか、拡散されるかの分岐点となる。

² Lave & Wenger (1991) によって提唱された考え方である。「学習」という行為・過程を、学習過程が行われている場 (教室内や作業場など) のみに限定せず、共同体成員が参加している場全体に注目することの重要性を説いたものである。

参考文献

- 東洋著・柏木恵子編 (1989) 『教育の心理学——学習・発達・動機の視点——』有斐閣。
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York, Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivation and Self System. In Dörnyei, Z & Ushioda, E.(eds.), *Motivation, Language Identities and the L2 Self*. Bristol, Multilingual Matters, pp.9-42.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York: International University Press. (小此木啓吾訳編 (1973) 『自我同一性』誠信書房.)
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理——自律的動機づけ』金子書房。

- 飯塚往子 (2006) 「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係——1年間の縦断調査の結果より——」『留学生教育』第11号, pp. 179-187.
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習動機づけについて」『日本語教育』第110号, pp.130-139.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生——』弘文堂。
- (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究の誘い——』弘文堂。
- 小林明子 (2008) 「日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機に関連」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第57巻, pp.245-253.
- (2014) 「中国人留学生の日本語学習に対する動機づけの形成過程——日本における将来像の関連から——」『異文化間教育学会』第40号, pp.97-111.
- Kroger, J. (2000) *Identity Development : Adolescence Through Adulthood*. Sage Publication, Inc.
- Lave, J., & Wenger, E.. (1991) *Situated learning : Legismated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書.)
- 松岡弥玲 (2006) 「理想自己の生涯発達——変化の意味と調節過程を捉える——」『教育心理学研究』第54巻1号, pp.45-54.
- 溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学——他者の森をかけ抜けて自己になる——』世界思想社。
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社。
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査」『日本語教育』第86号, pp.162-172.
- 岡本祐子 (1994) 『成人期における自我同一性の発達過程とその要因に関する研究』風間書房。
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波新書。
- 斎藤信・亀田研・杉本英晴・平石賢二 (2013) 「Kegan の構造発達理論に基づく青年期後期・成人期前期における自己の発達 —— Erikson の心理社会的危機との関連——」『発達心理学研究』第24巻1号, pp.99-110.
- 守谷智美 (2008) 「研修生の日本語学習動機とその生起要因——ある中国人研修生グループの事例から——」『日本語教育』第125号, pp.106-115.
- 重田美咲 (2005) 「工学系大学院留学生への日本語教育に何が必要か」『紀要』第1号, pp.1-9.
- (2008) 「工学系大学院留学生の「正統的周辺参加」と日本語教育」『広島大学大学院教育学研究紀要』第二部第57号, pp.255-262.
- 重田美咲・三浦房紀 (2011) 「工学系大学院留学生の効果的な日本語教育について」『山口大学工学部研究報告』第61巻2号, pp.33-40.
- 谷冬彦 (2008) 『自我同一性の人格発達心理学』ナカニシヤ出版。
- Ushioda, E. (2001) *Language Learning at University : Exploring the role of motivational thinking*. Dörnyei, Z., & Schmidt, S. W. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI : University of Hawaii Press, pp.93-125.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009) *Motivation, Language Identities and the L2 Self : A theoretical Overview*. In Dörnyei, Z & Ushioda, E.(eds.), *Motivation, Language Identities and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, pp.1-8.
- 竹口智之 (関西大学国際部)
麻生迪子 (東亜大学人間科学部)

ラーニング・コモンズでの学習支援の取り組みとその評価 —ラーニング Café を事例に Assessment of a Learning Event in Learning Commons

佐々木知彦（関西大学教育開発支援センター）
岩崎千晶（関西大学教育推進部）

要旨

関西大学では、2013年度にコラボレーション・コモンズ、2015年度にラーニング・コモンズを開設し、さまざまな学習支援に取り組んでいる。本論文では、そのひとつである「ラーニング Café」の2014年度から2016年度の取り組みを紹介し、参加者アンケートを基にしながらその成果と課題を整理した。その結果、熱心なリピーターの存在や高い満足度が確認された。また、自由記述欄からは、受講者がその回で学んだ内容を自分の経験や知識と結びつけている様子もうかがうことができた。一方で、参加者の所属学部が大きなばらつきがあることや、ラーニング Caféの取り組みが参加者の学びにどの程度寄与できているかを測るのは現時点では困難であることが明らかになった。そしてより効果的な学習支援のあり方として、そうした取り組みの客観的な評価の面でも広報の面でも、正課との関わりを強めていくことが有効であると結論づけられた。

キーワード ラーニング・コモンズ、学習支援、アカデミックスキル、初年次教育、ピア学習／
Learning commons, Learning support, Academic skills, First-year Experience, Peer learning

1. はじめに

ラーニング・コモンズは1990年代以降の北米の大学図書館に端を発する（鈴木 2016、中山 2016）。そして岩崎（2014）が概観しているように、2000年代後半のアクティブ・ラーニングの啓発と時を同じくして、ラーニング・コモンズが日本の各大学でも広がりを見せている。それに伴い、ラーニング・コモンズの設置・運営による学生の学びの成果を調査する大学も見られ始めた。たとえば同志社大学は、全学部生を対象としたアンケートを基に、ラーニング・コモンズの学習成果を測っている（浜島 2016）。また同大学は、ラーニング・コモンズでの学習支援と正課教育との連携がいかに行われているかを紹介している（鈴木 2016）。しかし、こうした学習支援の個別の取り組みに関する評価については、今後それらの報告が待たれるのが現状である。

そこで本論文では、関西大学においてラーニング・コモンズに先んじて開設されたコラボレーション・コモンズでの学習支援の取り組みであるラーニング Caféを取り上げる。ラーニング Caféは、レポート作成やノートテイク、プレゼンテーションなどをテーマにしたアカデミック基礎講座として展開されているものである。本講座の取り組みを紹介したのち、参加者アンケートを基にその成果や課題を明らかにし、より効果的な学習支援の方法を探る手がかりとする。

2. ラーニング Café の概要

関西大学は、2013年度にコラボレーション・コモンズを開設し、学生の正課外学習を支援している。そこではノート PC、iPad、電子黒板を貸し出したり、グループワークがしやすいような什器、ホワイトボードなどを設置したりすることで、学

生の自主的な学習活動を支援している。

学生が協同学習を進めやすい環境を整備することに加えて、大学は外国人留学生との外国語会話交流会や、レポート作成、プレゼンテーションなどをテーマにしたアカデミック基礎講座などを開催して学習支援を展開している。この後者をラーニング Café と題し、主に初年次生を対象としたアカデミックスキルを学ぶミニ講座として、コラボレーション・コモンズの開設と同年度 2013 年度に開始している。講座の名称は、大学間連携共同教育推進事業「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」の共同校である津田塾大学が実施する「ライティングカフェ」を参考に命名された。本講座はこれまで、リーディング、ライティング、プレゼンテーション、ノートテイク、グループワーク、ディスカッションなどのテーマで展開されており、受講者は関心のあるテーマを選んで自由に参加できる。講座は受講者が参加しやすいようデザインされている。所要時間は、授業 1 コマよりも短い約 60 分に設定されている。知識伝達型の講義形式ではなく、グループワークを取り入れ課題を実践したり参加者同士で意見を交換したりするかたちで進められる。その他にも、お菓子を用意することで和やかな雰囲気できれいに学べることを特徴としている。

開催日は正課科目との兼ね合いから、基本的に学生が最も集まりやすい水曜の 4 限としている。講座を担当するのは教員と研究員で、ファシリテーターとして学生スタッフが 2 名程度参加している。加えて、学生スタッフが講座を担当する「学生同士で学ぶラーニング Café」も 2015 年度から本格的に開催している。そのほか、教職志望の学生による「教職ラーニング Café」や、「卒論 Café」も学生が自発的に開催している。前者は教員志望の学生が担当し、教育実習の様子や教員を目指す理由、教育への思いなどについて意見を交換する場となっている。後者は 3 月に開催されるもので、卒論を書き終えた 4 回生が、下級生に対してその体験談を基に話しあう機会となっている。どれも

学部の垣根を越えて気軽に学ぶ機会として、こうしたピア学習の環境を広めている。以下の表 1 から表 6 は、2015 年度から 2016 年度に開催した各回のタイトル一覧である（※印は学生担当回）。

表 1 2013 年度の開催日とテーマ

6/24	論理的に話そう！
6/28	伝わるプレゼンをしてみよう！
7/1	伝わるスライドを作ろう！
7/5	期末レポートの書き方対策！
10/7	相手に自分の意図を分かりやすく伝えるコツ！
10/21	ノートテイクに悩んでいませんか？ 第 1 回「ライブレコーディング」
10/25	いいね！といわれるスライドをつくるコツ！
10/28	ノートテイクに悩んでいませんか？ 第 2 回「インデント」
11/7	司会と書記の役割※
11/8	文献を速く読むコツ①—短い文章編
11/14	みんなの考えを出してみよう※
11/15	文献を速く読むコツ②—本まるごと一冊編
11/22	クリティカル・リーディングとは？
12/2	【応用編】議事録を作ってみませんか？～ノートテイクのスキルの応用～ 議事録を作成してみよう
12/9	議事録を作成してみよう
12/5	文献をわかりやすく整理してみよう※
3/19	先輩に聞く！卒論のあれこれ※

表 2 2014 年度の開催日とテーマ

5/14	文章を速く読むコツ！
5/21	1 冊の本を早く読むコツ！
6/4	相手に自分の意図を分かりやすく伝えるコツ！
6/11	「いいね！」といわれるスライドをつくるコツ！
6/18	【超基本】『ノートテイクに悩んでいませんか？』 —私なりのノートをつくっちゃお—
6/25	【超基本】『ノートテイクに悩んでいませんか？』 —私なりのノートをつくっちゃお—
10/15	本を速く読むコツ
10/22	レポート・プレゼンにつながる！読書ノートの作り方

10/29	クリティカル・リーディング入門
11/12	相手に自分の意図を分かりやすく伝えるコツ！
11/19	「いいね！」といわれるスライドを作るコツ！
11/26	英語で分かりやすく伝えるコツ！
12/3	自分の考えを整理しよう！※
12/10	学ぼう、グループワークのコツ！※
12/17	みんなの意見を整理しよう！※

表3 2015年度の開催日とテーマ

5/13	文章を速く読むコツ！
5/20	クリティカル・リーディング入門
5/27	情報整理術！可視化編
6/3	情報整理術！管理編
6/10	要点をつかむ※
6/17	みんなを巻き込め！グループワークのテクニック※
6/24	"PREP"でプレゼンは伝わる！※
7/8	相手に自分の意図をわかりやすく伝えるコツ！
7/15	考え方を整理してみよう！
10/14	読書・リーディングと自分との関係を考える①速く読む
10/21	読書・リーディングと自分との関係を考える②クリティカルに読む
10/28	読書・リーディングと自分との関係を考える③精読する～感想を書く
11/11	要点をつかむ Vol.2 ※
11/18	"PREP"でプレゼンはもっと伝わる！※
11/25	グループワークの役割※
12/9	コモンズのプロジェクター一体型ホワイトボード（電子黒板機能付き）を使って 伝わるプレゼンテーション&授業をしよう！ Part1&Part2(操作編)
3/7	他の学部の人はどう見る？色々な観点から議論してみよう！※
3/25	先輩に聞く、卒論のあれこれ！※

表4 2015年度 教職ラーニング Café 開催日

6/22	自分を知って話してみよう！
6/29	現場を知ろう！

11/12	自分を知って話してみよう！
11/19	道徳の教科化について考えよう！
11/26	学力とは何か
12/3	学級運営について学ぼう！
12/10	カウンセリングマインドを体験してみよう！
12/17	キャリア教育について学ぼう！
1/14	理想の教師像
3/10	春の特別版 第一部：いじめについて 第二部：生きる力について 第三部：教職あれこれ

表5 2016年度の開催日とテーマ

5/11	文章の読み方—要約と速読
5/18	クイックリサーチの Tips ※
6/1	情報整理術（その1）：情報やアイデアの整理に役立つ「ポストイット」の活用法
6/8	情報整理術（その2）：情報やアイデアを見える化する！「マインドマップ」の活用法
6/15	人を動かすプレゼンテーション
6/24	PREPを使えばプレゼンだってこわくない！※
6/29	グループディスカッションのコツ！—自分はどう動く？※
7/6	英語リーディングのコツ！初級～中級編
7/7	グループワークの技術：「聴く」、「伝える」※
7/13	英語リスニングのコツ！初級～中級編
7/14	交渉学のキホン！“win-win”※
10/12	本の読み方 ①速く読む
10/19	本の読み方 ②精読する
10/26	情報整理の達人になる！シンキングツールをつかってみよう！
11/9	ノートの書き方「悩んでませんか？～明日の講義から使える！大学生のノートの取り方～
11/16	スマホでできる！情報整理術
11/18	生活の中の交渉学※
11/30	根拠を示そう！プレゼン型グループワーク※
12/5	見やすいプレゼン資料の作り方※

12/15	生活を良くする考え方—SWOT 分析を使ってみよう！ ※
-------	---------------------------------

表 6 2016 年度教職ラーニング Café

6/23	相手の心を掴む自己紹介を試みよう
11/10	教育実習のあれこれ！
11/17	知っておきたい「ICT」のこと
11/24	開かれた学校づくり～保護者・地域を教師の立場から見つめよう～
12/1	インクルーシブ教育について考えよう！
12/8	生徒・児童をもっと理解するためには？
12/22	教員採用試験に合格するために今、何ができるのか？

3. 研究方法

調査はラーニング Café の 2014 年度から 2016 年度の各回終了後に、参加者全員に対して質問紙により行われた。有効回答数は 2014 年度が 99 件、2015 年度が 93 件、2016 年度が 104 件である。

質問は、2014 年度と 2015 年度が、(1) 学年、(2) 学部、(3) 参加回数、(4) 開催をどこで知ったか、(5) 参加理由、(6) Café マスターの設定項目(担当者が設定する受講者の到達度自己評価)、(7) 全体的な満足度、(8) 7 の理由、(9) ラーニング Café を振り返り、学んだこと、考えたこと、(10) 新たに提起してもらいたいテーマ、(11) Café の感想、Café スタッフへの意見、の 11 項目である。(8)、(9)、(11) は自由記述で、それ以外は選択式である。2016 年度はそれまでの (10) と (11) を統合し、「提起してほしいテーマ、スタッフや Café への要望等」として自由記述としている。ただし、2016 年度のみ、教職ラーニング Café のアンケート結果も反映している。

4. アンケートの分析結果

4.1 参加者の傾向

図 1 が示すように参加人数はそれぞれ、2014 年度が 99 名(春学期 56 名、秋学期 43 名)、2015 年度が 93 名(春学期 53 名、秋学期 40 名)、2016

年度が 105 名(春学期 45 名、秋学期 60 名)であった(図 1 参照)。2016 年度秋学期の参加者がそれまでより増えているのは、教職ラーニング Café のアンケート結果を反映させているためだと考えられる。したがって参加者は例年大きな変化はないことがわかる。

参加者の学年は図 2 の通りである。2014 年度は、1 年生が 46 名と最も多く、2 年生と 4 年生が 18 名、3 年生が 10 名、留学生 1 名、その他(大学院生や科目等履修生) 1 名であり、低学年であるほど参加者が多く、初年次生向けの講座として受容されている。しかし 2015 年度では、1 年生の割合が下がる。2016 年度になると、1 年生の参加は上位年次よりも少なく、4 年生が最も多い結果となっている。これに関しても教職 Café のアンケート結果が反映されている。

教職 Café の参加者は 1 年生が 0 名、2 年生が 4 名、3 年生が 8 名、4 年生は 12 人であった。これらを差し引いても、2016 年度のラーニング Café は 1 年生の参加が最も少ない結果である。要因としては、2014 年度と比べ、続く年ではテーマがやや高度化していることが考えられる。英語学習法や交渉学などは初年次教育の枠には縛られないテーマである。そのようなテーマが増えることで、ラーニング Café そのものが、当初のアカデミックスキル養成講座としてよりも、むしろそういった枠に入らない勉強会として認知されていったのではないかと考えられる。実際、初年次とは別のテーマのニーズがあることが確認されている。アンケートの(10)「提起してほしいテーマ」において、「スピーキングの上達法などがあれば教えていただきたいです」、「外国人の生の声をきいてみたいと思いました」、「英会話について(国際部に行きづらいのでアウトプットの方法を教えて欲しいと思いました)」、また、「心理学を学んでいる人が集まってちょっとした勉強会をするなどがあったら面白いかなと思いました」など、外国語や専門領域を学ぶ機会も求められていることが分かった。

参加者の所属学部は、表 7 に見るように文系学部に多いことが明確になった。中でも 2015 年、2016 年は文学部の学生の参加が圧倒的に多い。こうしたばらつきを解消し、また理系学部の学生への普及を進めるためにも、各学部の時間割との兼ね合いや、正課との連携の方法を見出していく必要がある。

参加回数については図 3 と図 4 が示すように、2014 年度と 2015 年度までと比べ、2016 年度で参加回数の上限を増やすかたちで項目を調整している。2015 年度までに二回と三回よりも四回以上参加しているリピーターが見られたためである。2016 年度には、はじめて参加した学生の割合が増えているものの、選択肢を細分化することで、四回以上の内訳がより明確になっている。今後は、そうした参加者へのヒアリングを実施することで、本取組の成果を測る材料となりうる。

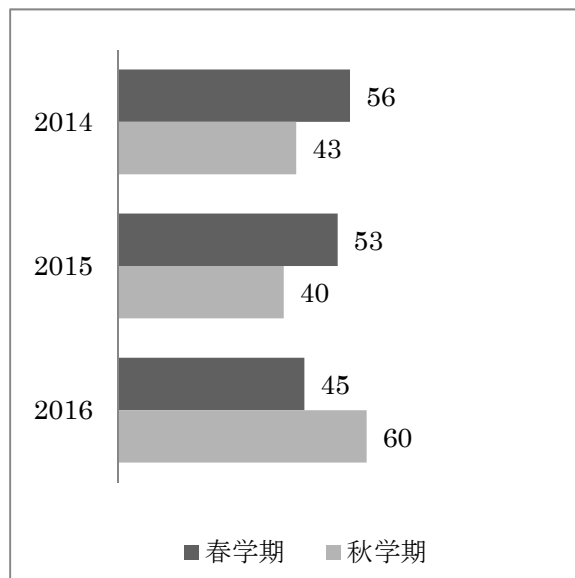


図 1 参加者数

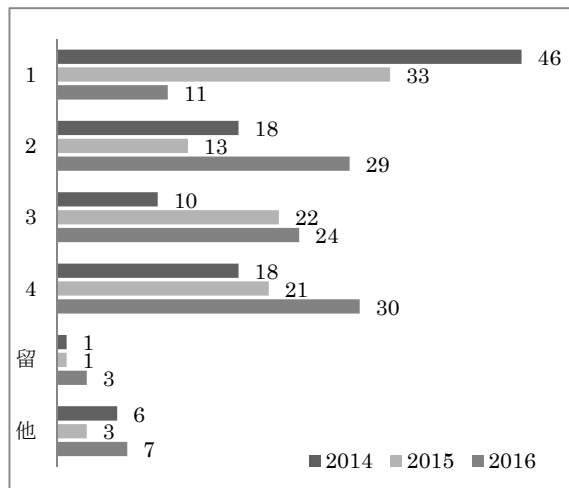


図 2 参加者の学年

表 7 参加者の所属学部

	2014	2015	2016
法	30	8	6
文	14	40	46
経	5	4	5
商	9	7	21
社	15	5	6
政策	4	3	9
外国語	1	0	0
人間環境	0	0	1
総合情報	3	1	0
社会安全	0	0	0
システム 理工	4	12	6
環境都市	6	2	2
科学生命	4	1	0
その他	4	0	1

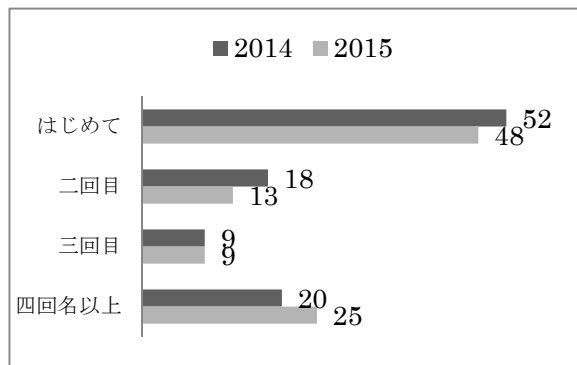


図 3 参加回数(2014・2015 年度)

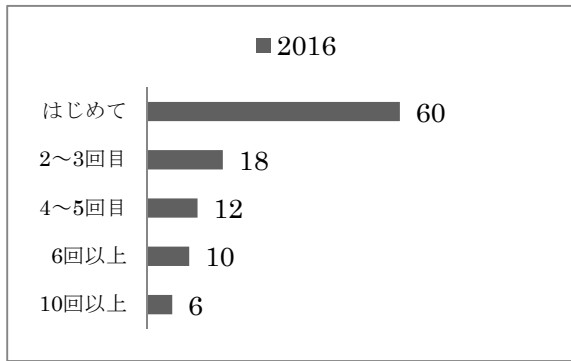


図4 参加回数(2016年度)

4.2 宣伝方法

ラーニング Café の開催をどこで知ったかという質問は、年により大きな違いが出た。図5に見るように、2014年度にはフライヤーの学内掲示とインフォメーションシステムによる効果が主であった。2015年度は学内掲示の割合が低かった反面、友人の紹介による参加が数多く見られた。その傾向は2016年度にも引き継がれ、さらに教員からの紹介の数も伸びている。それまでも、アカデミックスキル系の授業の担当教員に対し、授業での学生への呼びかけを依頼してきたが、その件数を増やしたことが功を奏したと思われる。

学内掲示とインフォメーションシステムでの広報は継続しつつ、そうした授業との連携は、取り組みを評価する際にも広報の際にも有効だと考えられる。たとえば、授業やゼミでの課題に対応する時期とテーマで開催することで、正課での学びにより直接的に寄与することができる。

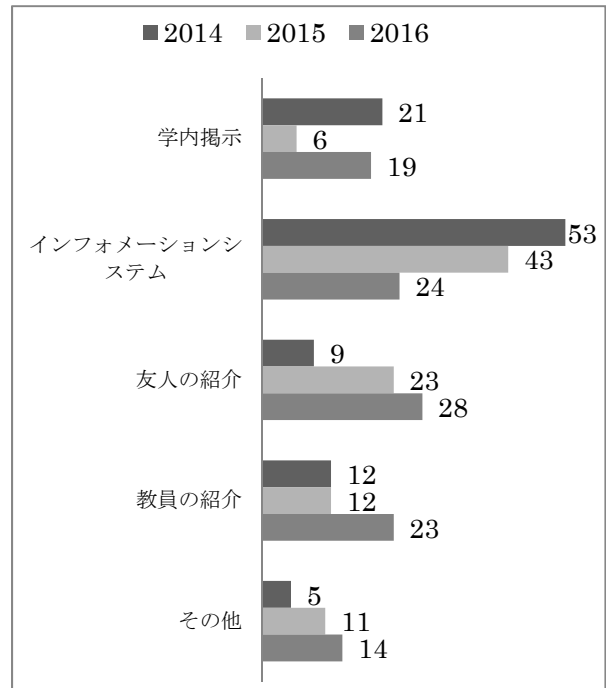


図5 どこで開催を知ったか

4.3 参加動機

参加者の参加動機からも、ラーニング Café と正課との結びつきが弱いことがうかがえる(図6、7参照)。どの年においても「授業で必要だった」との回答は少ない。「苦手な分野を克服したかった」、「この分野の力をさらに伸ばしたかった」、将来的に役立つと思った」という、意欲の高い個人の自主的な参加が主流である。岩崎(2011)が指摘しているように、学習支援を利用しない学生は、「利用する方法がわからない場合や、どうすれば自分の学びにつながるのかを明確に認識できていない場合」もある。より多くの学生に学ぶ機会を提供するためには、正課との関係をどのように築いていくべきか考えなければならない。

鈴木(2016)は同志社大学での学習支援の取り組みに、成績への加点というインセンティブの設定により参加者が激増したことを報告している。しかし「取り組みがどれだけ学生の自律的な学習能力の向上や、今後の学びへと繋がっているのかは明らかになっていない」という。このように量の面からだけでなく、質の面でも学習支援を効果的に提供するためにはどのような方法が有効であ

るだろうか。2014年度に、関西大学経済学部のあるゼミ担当教員から、ラーニング Café のうちいくつかの内容をゼミの三年生を対象にした出張講義の依頼があった。卒論に向けた基礎的なスキルの理解と習得を促したいとの目的であった。この例やラーニング Café の取り組みに見るように、アカデミックスキルは初年次の学生のみ求められるものではない。したがって、初年次科目だけでなくゼミとの連携は、学習支援のサービスを広めるうえで有効だと思われる。

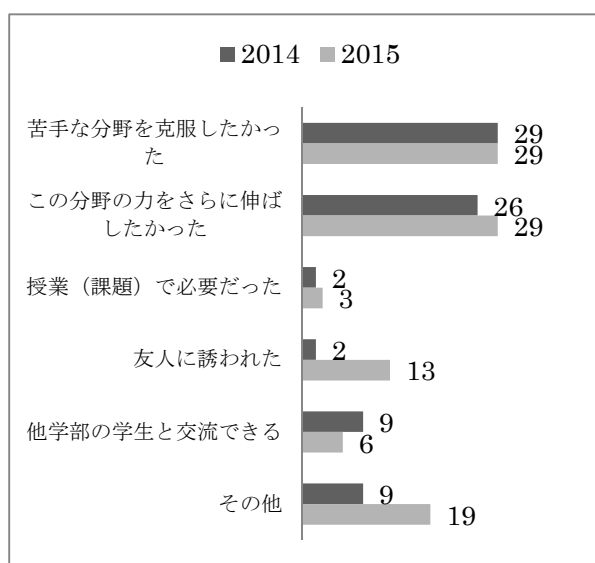


図6 参加動機(2014・2015年度)

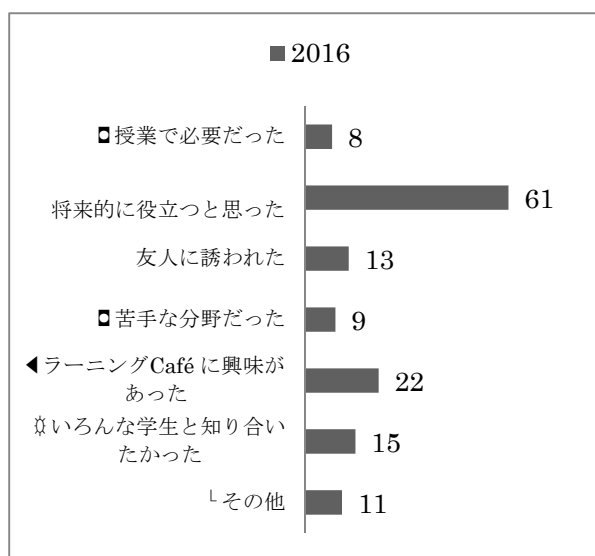


図7 参加動機(2016年度)

4.4 参加回数・開催日

スタッフへの意見として、「もっと回数を増やしてほしい」、「水曜日以外にも開催してほしい」、「昼休みに開催してほしい」といった声が寄せられていた。このことから、授業との重複でラーニング Café に関心があっても参加できない学生がいることが考えられる。また、「去年来れなかったのが来てよかった」というコメントも見られた。このように潜在的な参加者の存在も確認できるため、従来通り同じ曜日と時間に開催することに加え、同一テーマで別の日に複数開催することも、学習支援を広めるために効果的だと考えられる。しかし担当者の確保や、別の担当者によって開催した場合の質の保証の観点から考えると困難が伴う。講座をテーマごとに教材化しインターネット配信により学習できる環境を整えることができれば、こうした課題に対応することができる。

4.5 受講者からの評価と達成度(1)

「Café マスターの設定項目」(図8)は、各回で担当者が設定する受講者の到達度自己評価である。たとえば例えばプレゼンテーションの回であれば「PREPの構成で話すことができる」といった項目を設定している。「かなりそう思う」と答えた参加者は2014年度と比べ2015年度では減少しているが、2016年度には大きく上昇している。この点から考えれば、本取組は一定の成果をあげていると言えるが、より詳細で厳密な評価を見るには、客観的な評価が必要になる。

2014年度と2015年度において「Café マスターの設定項目」は、「かなりそう思う」の割合より「まあそう思う」の方が高い。一方で図9に示す「全体的な満足度」は、どの年も「満足」が最も高くなっている。つまり前の二年に関しては、講座に満足はしているが、その回に扱った題材に関するスキルを理解し身につけた自信を強く感じているとは十分言えない。2016年度については、「かなりそう思う」の割合が「まあそう思う」を上回り、全体的な満足度の割合も伸びている。こうし

た結果からは、本取組の質が向上していると言える。とはいえ、学生の世代交代は教員よりも早い間隔で起こる。講座の運営だけでなく、次の世代の担い手の育成も同時に進められなければならない。

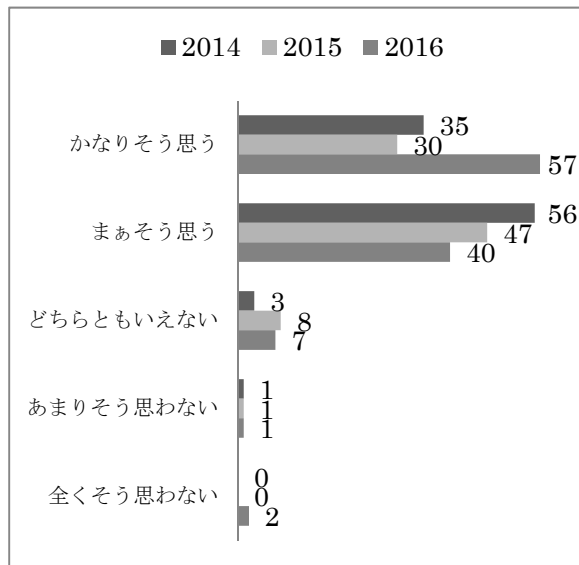


図8 Café マスターの設定項目

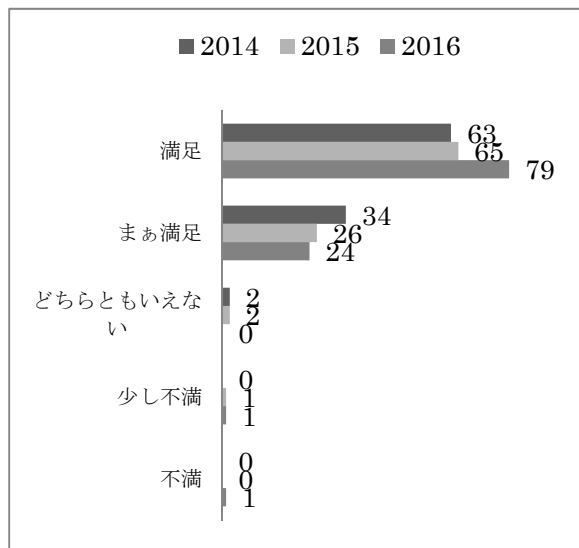


図9 全体的な満足度

4.6 受講者からの評価と達成度(2)

設問(9)「ラーニング Café を振り返り、学んだこと、考えたこと」からも、本取組の成果を見ることができる。記述内容を見ると、大別して4つの型に分類されることがわかった。まず最も多

かったのが、学んだ内容の反復と呼べるものである。たとえば「これまで本を読むときにあまり内容のまとめや文字を一言一句でなくまとめとして捉えるなどできていなかったその方法を分かった」や、「シンキングツールを使って考える能力、とまとめる能力の大切さが分かりました」といったものである。

次に多く見られたのは、将来に向けての意思表明を含む感想と呼べるものである。「6/30 にプレゼンがあるのでしっかりと生かしたいです」や、「意見を広げる、まとめる方法について学んだ。自己分析で利用したいと考えた」などである。

上記の2つのタイプが大多数を占めたが、より自己を内省して書かれたものもいくつか見受けられた。たとえば、「板書するだけの授業などでも、ノートの取り方を工夫すれば、疑問をもちやすくなるのではないかと思いました」や、「速読の方法は、大方共通していると分かった。速読では、語彙力の強化や、フレーズの引き出しは本当に増えるのだろうか」というコメントからは、自分の経験や知識とその回で学んだ内容とを結びつけ、新たな問題意識を持ったことがうかがえる。また、「いままで交渉の目的だけが達成できればいいって考えてきたけど、それだけでは、見失ってしまうことが多かった。これからは交渉をうまくやっていけそうな気がする」というコメントからは、自己を客観視し、自分が苦手とすることを言語化している。

このような記述内容からも、ラーニング Café が受講者に学ぶ機会を提供できていることが確認できる。しかしそれらが正課との関わりの中でどのような意味を持つのかや、講座で扱った内容がどの程度身についているかといった問題に関しては、やはり客観性が十分に保たれているとは言えない。また、アンケート記入に割く時間は毎回まったく同じというわけではないのが現状である。それにより記述する量にも差が出るため、こうした記述内容から学びの成果を厳密に測ることは難しい。それでも、こうした記述式の項目は、成果

を測る一助にはなるだけでなく、こういった設問に答える機会を設けることで、受講者に振り返るきっかけをもたらすものとして機能していると言える。

5. 結論

3年分の受講者アンケートにより、ラーニング Café のいくつかの課題と成果が整理された。課題としては、受講者が学んだことをどれだけ活かしているかを評価することや、広報の手段にも関連して、正課とどのように連携していくかという問題が浮き彫りになった。

学習支援がより広く行き渡るような工夫も必要である。現在は講座内容と参加者共に文系に偏っているため、理系学部の新入生を対象とした数学や物理などの講座を設けることも求められる。ただし、これには本取組を運営する教育推進部以外の部署の協力を乞うことが現実的である。また、新たに切り上げてもらいたいテーマでもっとも多かったのはディベートであったが、現在は開催に至っていない。そのような不均等を是正するためにテーマの拡充は今後の課題のひとつである。

加えて、日時の都合がつかない学生や他キャンパスの学生など、ラーニング Café に参加できない学生のために、開催日時の工夫や、講義の動画配信なども検討する必要がある。さらに、外国語に関する学習支援のニーズや、学習支援の存在を知らない学生に支援を届けるためには、学部や他部署との連携も重要になる。そして講座を担当する学生の引き継ぎと育成を行う体制作りも不可欠である。このように、学習支援の取り組みには、組織内外の問題が絡み合っている。そのため、それらと連携を強めながら、支援の目標や対象、評価の方法をより明確に設定する試みが必要である。

一方で明確な成果も確認できた。広報の手段として、教員による授業内での呼びかけを働きかける余地があることが示された。また、本取組はアカデミックスキルだけでなく、交渉学や教職のようにより上位の分野や特定の職に関する学習支援

を提供し、それぞれ一定の成果を上げていることも確認できた。

ラーニング Café はまた、こうした受講者の学びだけでなく、講座を担当する学生の学びにも寄与している。学生担当回の開催数やテーマはともに初年度と比べより充実しており、主体的にイベントを作ろうとする学生の輪が広がっている。開催に関わった学生の成長がどのような点にどの程度見られるかについては今後調査が必要であるが、コラボレーション・コモンズ開設とラーニング Café の開催によって、より多くの学生が主体的・能動的に学ぶ場が広がっていることは確かだと言える。

参考文献

- 岩崎千晶「新しい能力を育む学習環境を考える」
岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』関西大学出版部、2014年、pp.55-86.
- 鈴木夕佳・岡部晋典・浜島幸司（2016）「学習支援と学部教育はいかに連携できるのか：良心館ラーニング・コモンズでのセミナー実践をもとにして」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』第7号、pp.42-62.
- 中山貴弘（2016）「学習支援の拠点としてのラーニング・コモンズ：その日米比較と今後の展望」『大学教育研究』第24号、神戸大学大学教育推進機構、pp.117-129.
- 浜島幸司・岡部晋典・鈴木夕佳（2016）「ラーニング・コモンズが学生にもたらす学習成果：同志社大学良心館 LC 利用アンケート調査から」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』第7号、pp.3-24.
- 佐々木知彦（関西大学教育開発支援センター）
岩崎千晶（関西大学教育推進部）

教学 IR での決定木分析の活用

—初年次の学修成果に影響する入学時の学生特徴の探索を例として— Decision Tree for Institutional Research in the Educational Field: As an Example of Searching for Student Characteristics at the Time of Admission Affecting the Learning Outcomes of the First Year Experience

紺田広明（関西大学教育推進部）

森 朋子（関西大学教育推進部）

要旨

本論文では、インスティテューショナル・リサーチ（IR）における主要なデータマイニング手法である決定木分析の活用について論じた。決定木の利点と留意点を整理し、教学 IR における決定木分析の有用性について検討した。具体的な文脈として、初年次の学修成果に影響する入学時の学生特徴を探索するという場面を想定して、決定木の活用の全体の流れを示した。分析設計を検討し、模擬データを用いて R での決定木分析の実行例を提示した。そして、決定木分析が示唆する結果を確認的に分析することで、主要な説明変数を見出すことになり、学習支援等への検討や次なる分析対象の絞り込みにつながることを論じた。

キーワード 教学 IR、決定木分析、データマイニング、高等教育／Institutional Research, Decision Tree, Data mining, Higher Education

1. はじめに

IR (Institutional Research) は、全国の大学でその重要性が認識され始めて、IR 組織の設置が推進されてきている。また、IR の現場では、データベースの構築が進んでおり、学生調査、入試、成績、キャリア関連データなどの多様で大きなデータが集まってきている。一方で、収集したデータを有意義な情報として処理するための主要な道具である統計手法に関しては、取り扱うデータの多様性もあり、まだ模索されている状況である。

データが増えるにつれて、IR の機能の面でも期待されることは大きくなり、積極的な役割を求められるようになってきている。教学を対象とする教学 IR へのニーズの 1 つとして、潜在する教学上の課題や問題の掘り起こしがある。調査結果の図表化やクロス集計化だけでなく、多様で大きなデータを対象に学習支援やカリキュラム編成等に

活かす有用な情報を引き出すことが求められる。これは、データマイニングと呼ばれる考え方である。主要なデータマイニング手法として、決定木分析 (Decision Tree) がある。決定木は、IR 研究における主要なデータマイニング手法として主要な統計手法の 1 つと位置付けられる (Luan, Kumar, Sujitparapitaya, & Bohannon, 2012)。しかし、日本ではあまり使用されていない。木村・西郡・山田 (2009) によると、日本での大学生調査に決定木を用いた分析は、山田 (2009) が嚆矢とされる。山田 (2009) は、決定木により、大学での経験の満足度に影響する変数を探索した。全体的な授業の質の満足、専門分野の授業の内容、学生同士の交流、友人関係、大学への適応といった要因の影響を検討している。また、IR においては、雨森・松田・森 (2012) が決定木分析を行っている。3 年次前期の単位修得状況に対して、入

学時の状況（入試形態、本意不本意意識、プレズメントテストなど）、1年次の修学状況（英語、自専攻などの単位数）、1年次に受けた修学サポートなどのうち何が関連しているのかを探索している。その結果から、修学サポートプログラムや科目の改善の提案に結びつけている。このように、主要なデータマイニング手法である決定木であるが、日本の IR での適用はまだ少ない状況である。その手法の特徴や教学 IR での活用に対する有用性の認識は十分とは言えない。

そもそも、統計手法としての決定木の独自性はどこにあるのであろうか。データを分類する類似した統計手法として、クラスター分析（Cluster Analysis）が有名である。クラスター分析では、集団内に似た性質を持つ集まりを見出す。しかし、結果としてのクラスターがどのようなまとまりであるかについては、事後的に特徴を検討することが必要となる（宇佐美, 2017）。また、一般的に使用される回帰分析は、説明変数における加法性を仮定している。仮説が絞れているときは良いが、多数の説明変数があるときや、変数間に複雑な交互作用のある可能性が高いときには、データの傾向を正しく理解できないことがある（Roff, 2006）。詳細は次節において述べるが、これら他の分析手法では実現できない特徴を持っているのが、決定木分析である。

本稿では、教学 IR の多様で大きなデータを対象として、探索的に有意な情報を見出すというニーズに応えるために、これまであまり報告がなされていない決定木分析の活用への流れに関して検討を行う。以下、決定木に関しては、下川・杉本・後藤, (2013)、Qina (2009)、宇佐美 (2017)、松田・荘島 (2015) などを参考としながらその利点と留意点を整理し、教学 IR の具体的な場面を想定してその適用について論じる。

2. 決定木分析の概要

2.1 決定木分析とは

決定木は、端的には、応答変数の反応を、説明

変数による単純な識別規則（分枝）を組み合わせて識別していき、反応がより均一な識別領域を得る統計手法である。ここでの識別規則は、応答変数の均一性を高めるように設定されており、逸脱度の最小化や分枝の有意性を検討するものである。結果として得られる識別領域は、リーフとも呼ばれ、説明変数群の基準に従った場合に得られる応答変数の反応をあらわす。

具体的には、図 1 のように、分析結果は樹状の階層構造で表現できる。

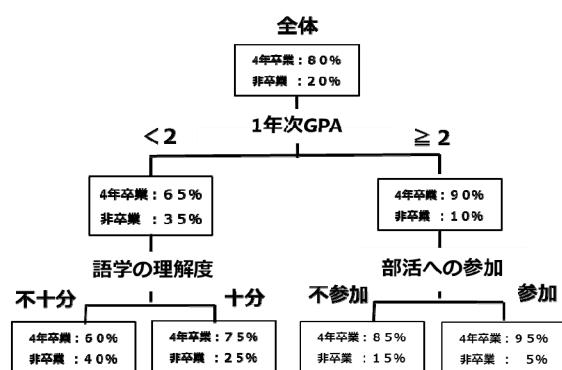


図 1 決定木の分析結果のイメージ

この例では、学士課程を 4 年間で卒業できたか、できなかったかを応答変数として、どのような説明変数によってその割合が決まるのかを探索することを課題としている。図において全体と書いている部分は、出発点であり、ルートノードと呼ばれる。応答変数全体の 4 年卒業率は 80%、4 年で卒業できない率は 20%であることを示している。ここから分枝が行われている。1 つ目の説明変数として選択されたのは「1 年次 GPA」であり、「 ≥ 2 」の場合は右へ、「 < 2 」の場合は左へと分けられる。これにより、1 年次 GPA が 2 以上の者は 4 年卒業率が 90%、2 未満の者は 65%となる。このように、応答変数の反応を、識別規則に従った説明変数の基準で次々に識別していき、リーフ（ターミナルノード）を得る。この例では、4 つのリーフが得られており、例えば、左下のリーフでは「1 年次 GPA が 2 未満」かつ「語学の理解度が不十分」である場合、4 年卒業率は 60%となる。

また、樹状の階層性は、説明変数の相対的な重要度を示唆する。これにより、4年で卒業できた者を説明するであろう変数を特定することができる。この例では4年卒業率に最も影響しているのは、「1年次 GPA」であることが示唆されている。

ここでは、応答変数の尺度水準は2値の名義尺度（4年間で卒業できたか、できなかったか）であったが、量的変数を用いる場合もある。それぞれ分類木（カテゴリー変数）、回帰木（量的変数）と呼ばれることがある。また、決定木は、識別規則によって分類される。主要なものとしては、逸脱度を最小化する方法として、分類回帰木（Classification And Regression Tree : CART）、分枝の有意性を検討する方法は、カイ2乗自動交互作用検出（Chi-squared Automatic Interaction Detector: CHAID）がある。

分類回帰木を例として、識別規則を説明すると、次のような考えに基づいている。分枝がうまく行われたならば、各ノード内に含まれる応答変数の反応は均一になる。つまり、応答変数の分散が小さくなるのが良い分枝であると考えられる。この考え方から、分枝には応答変数の偏差平方和である逸脱度という指標が用いられる。回帰木（反応変数が量的変数）において、逸脱度は、 $D_i = \sum_{k=1}^{m_i} (y_k - \mu_i)^2$ とされる。ここで、 D_i は、観測数 m_i をもつ i 番目のノードの逸脱度であり、 y_k はそのノードの k 番目の観測値、そして μ_i はノード i の予測される平均値である。分類木（反応変数がカテゴリー変数）の場合は、情報量指数やジニ係数で定義される。逸脱度を用いて、分枝前と後での差を比較して最も低下する分枝点を有する変数が、最も良い説明変数として選択される。また、カイ2乗自動交互作用検出では、分枝後において分枝基準でのカイ2乗検定が有意であることを基準としている。これは、有意な分枝点を見出そうとしていて少し考え方が異なる。

上記の識別規則は、分枝点でのデータを対象にして、繰り返し行われることで木は成長する。これは、データへの過適合を起さう。そこで、

予測精度などを参考にして適切に刈り込みを行うことで、分析結果を得ることになる。

2.2 決定木分析の利点と留意点

決定木の主な利点としては、以下の点が挙げられる（下川・杉本・後藤, 2013; Qina, 2009）。

- ① 結果をグラフィカルに提示することができ、解釈が比較的容易
- ② どの説明変数を使用するかを決める必要がない（重要な説明変数が自動的に選択される）
- ③ 交互作用や非線形構造を自然に扱える
- ④ 説明変数は、データ数よりも大きくてもよく、カテゴリー変数でも量的変数でも適用できる

①に関しては、先ほど図1を用いて説明した通りである。教学 IR での使用を考えた場合、グラフィカルで簡単なルールとして説明できる分析結果であることは特に重要な利点であろう。②は、決定木は影響しそうな説明変数が非常に多くある場合に有効である。教学 IR の現場では、仮説を明確に絞ることができず、説明変数を特定できていない場面は少なくない。先ほどの例でも4年卒業率に影響しそうな要因は無数にあるだろう。決定木は、それらを識別規則に基づいて、言わば自動的に、応答変数の反応を均一にする説明変数を選び出す。その際、階層性の上部で選ばれる変数は、応答変数を予測するために重要な説明変数として特定することができる。③に関しては、説明変数の分枝を繰り返していくため、応答変数を区分するルールの中に、説明変数間の影響関係を自然に組み込んでいることになる。先ほどの例においても、左下のリーフでは「1年次 GPA が2未満」かつ「語学の理解度が不十分」である場合、4年卒業率は60%であるとなり、説明変数の組み合わせが明らかになる。④に関しては、説明変数において特段の処理や注意を払わなくてもよいということである。GPAのような量的変数でも使用可能であり、併願状況（国公立併願、私大併願、

本学専願)などのカテゴリ変数でも同時に適用できる。説明変数の数においても、多数の候補となる変数を同時に投入することが可能である。

一方で、決定木分析の欠点や留意点としては、次のようなことが挙げられている(下川・杉本・後藤, 2013; Qina, 2009)。分析で特定された少数の説明変数のみで予測することになるため、予測精度は一般に高くないとされる。つまり、応答変数を予測することを目的として、決定木を使用することはあまり有用ではない。予測精度を上げるためには、決定木を多数発生させて統合するランダムフォレスト(RandomForest)法といった手法が用いられる。ただし、一般に結果の解釈が困難になる。

また、別の留意点として、データセットの違いや識別規則により、異なったモデルとなりうる。決定木による結果はわかりやすい応答変数を区分するルールをもたすが、識別規則を変えることで、結果は変わりうる。時として、単純にリーフに残る個数を変更しても結果は変わることがある。対応策としては、識別規則などを変えて適用して検討することが必要となる。このことと関わるが、決定木は、分枝ごとに最適な分枝を作成していて、モデル全体を考慮して分枝しているわけではない。そのため、分枝した中でさらに分枝していくため、分枝された集団を前提として次の説明変数が選ばれている。先に述べたとおり、これは説明変数同士の交互作用を自然な形で取り入れていると考えられるが、分枝に用いられた説明変数に過度に固執するのではなく、代替となる変数はないかなどの検討が必要となる。加えて、応答変数と説明変数の関係において線形構造をもつとき、決定木の適合性能は急激に低下する。これは、分枝は、階段状に応答変数を区切っていることと類似しているためである。

以上まとめると、決定木の主要な利点は、解釈の比較的容易なグラフィカルな結果を提示して、重要な変数を特定することができることである。また、欠点としては、不安定性にあると言えるだ

ろう。これは、決定木が探索的な分析手法であることと表裏一体と言える特徴である。教学 IR では、教務、成績、学生調査、キャリアなどのデータを収集して分析するが、これらの多様で大きなデータから役立つかもしれない情報の可能性を抽出する(データマイニング)手法であると決定木を捉えることが有用であろう。

3. 教学 IR での決定木分析

3.1 初年次の学修成果に影響する入学時の学生特徴の探索

本節では、決定木分析によってどのようなことを明らかにできるのかについて検討するため、教学 IR における具体的な文脈のなかで、決定木の適用例を考えてみたい。

ここでは、初年次教育の学修成果に影響を与える要因を探るという課題を扱いたい。問いの形で表すと、「初年次教育の学修成果の違いは、どのような入学時の学生特徴から生じるのか？」であろう。これは、入学時の学生の特徴から初年次教育の学修成果がわかれば、入学初期に学習支援や対応を考えていくことが可能となり、教学の質保証のための PDCA サイクルを回すことに資すると考えられる。

この問いに答えるためには、まず初年次教育の学修成果は、どのような指標で表現できるのかについて検討が必要になる。初年次教育の成否を表す指標とは何かについて具体的に考えることとなる。これは、分析においては応答変数(従属変数)にあたる。また、入学時の学生の特徴はどのようにデータとして捉えることができるのかを検討することから始まるであろう。それは、例えば、一般入試や推薦入試などの入試種別として捉えることができるであろう。また、入学時の学生調査の変数を使い表現すること、あるいは不本意入学などの入学時の学生が抱える課題や状況について考えることが必要になる場合もあるだろう。これは、分析における説明変数(独立変数)の構成に関わることである。

また、この問いの困難さの1つは、入学時点での学生の特徴と考えられるものは非常に多くあることである。ミスマッチ、入学時不安、コンピテンシー、パーソナリティ、将来の進路希望、高校での正課外活動、……。学生の特徴を捉える視点は多様にありえる。初年次教育に関して、効果的な授業プログラムや指導内容に関する研究はあると考えられるが、入学時の学生の特徴が初年次教育の成否に及ぼす影響についてはわからない点が多い。つまり、仮説を明確には絞れない。

仮説が絞れていれば、回帰分析を行うのが一般的であろう。回帰分析は、1) 特定の説明変数(群)が応答変数へ与える影響を検討、あるいは2) 特定の説明変数(群)で応答変数を予測、を主な目的として使用される。例えば、「入学時に不安を抱える学生は、GPAが低い」との特定の仮説があれば、回帰分析(説明変数:入学時不安、応答変数:GPA)して、入学時不安の係数が、負で有意であれば、仮説通りとわかる。つまり、回帰分析は、一般にはどの説明変数を使用するのかを事前に知っていなければならない。

今回は、説明変数(入学時の学生調査等から見える入学時点での学生の特徴)が非常に多くあって、応答変数(入学時教育の学修成果)にどれが影響を及ぼすかの仮説が明確にはわからない。そのため、仮説生成的に決定木分析を用いることになる。課題の概要を図として示すと以下になる。

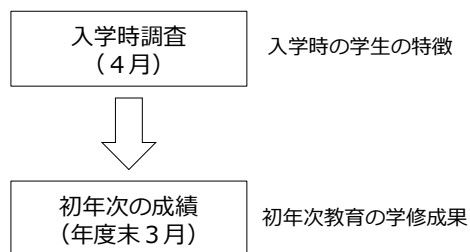


図2 入学時の学生特徴からの
初年次の学修成果の予測

3.2 Rでの決定木分析

決定木分析は、SPSS などでも解析が可能であるが、ここでは、R の `rpart` パッケージの関数を用いて分類回帰木 (CART) で分析してみる。なお、R での決定木の詳細に関して、下川・杉本・後藤, (2013)、Qina (2009)、外山・辻谷 (2015) が詳しい。

分析データとしては、模擬的なデータを準備した。100名を対象として、初年次教育の学修成果の指標として成績を想定し、応答変数は「1年次GPA」とした。この値は正規乱数(平均3、標準偏差0.7)として発生させた。これを説明する変数として、「大学への目的」「入試形態」「入学時不安」を想定した質的変数を3つ、「高校時成績」「入学前の課題成績」を想定した量的変数2つを用意した。ここでは説明の分かりやすさのために、この5つの変数は任意に値の割り振りをして「1年次GPA」に関連すると考える変数として設定した。また、説明変数が非常に多くある状況として、「1年次GPA」と関連しないと想定した正規乱数に従う70個の変数も同時に説明変数として用意した。結果として、これらを100行×76列のデータ `d` としてRに準備した。

決定木の分析を行うには、最初にパッケージ `rpart` をインストールして、`library(rpart)` とパッケージの読み込みを行う。その後、Rでの決定木分析は、基本的には `rpart` 関数による次のコードである。

```
result <- rpart ( GPA ~ . , data = d, control =
  rpart.control ( minsplit = 4, cp = 0.001 ) )
```

`rpart` 関数による結果は、`result` と名づけた変数に格納している。`rpart` 関数の括弧内は、引数の指定であるが、応答変数としてGPAを指定して、チルダ「~」の後ろに説明変数を指定している。ここでは、データ `d` に含まれるGPA以外の変数全てということでピリオド「.」としている。これらはRでの回帰式を指定する方法と同様である。

対象とするデータの指定は、`data` において行っている。また、`control` 以下は決定木分析の指定であり、`minsplit` は、各ノードにおける最小の個数(人数)の指定である。ここでは4とした。`cp` は複雑性パラメータと呼ばれる。指定した `cp` 値によってモデルの複雑さは制限を受けて、木の大きさと関連する。`cp` 値が小さいほどより複雑なモデルとなる。

最初は、小さい値 `0.001` などを指定して、木を成長させた結果を出す。次に、データへの過適合を防ぐための木の剪定作業を行う。`printcp` 関数を用いて、`printcp (result)` と入力すると `cp` 表と呼ばれる結果が示される。これは、`cp` 値、分枝数 (`nsplit`)、相対誤差 (`rel error`)、交差妥当化誤差 (`xerror`)、その標準誤差 (`xstd`) の表が示される。また、`plotcp (result)` と入力すると、その表を図とした次のような出力が得られる。

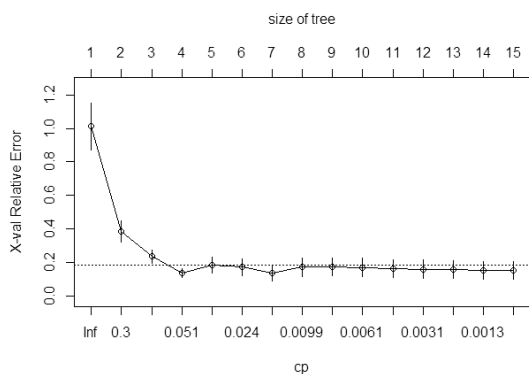


図3 木の剪定を検討するための `cp` プロット

この図は、縦軸が、予測精度を示す交差妥当化誤差 (`xerror`) であり、横軸の上に木のリーフの数、それに対応する `cp` の値が横軸の下に表示されたものである。右に行くほど `cp` 値は小さくなり、木のリーフの数が増えて複雑になっている。この図と表を検討して、予測精度の観点では、4つのリーフがあるところが最も小さくなっている。

交差妥当化誤差は小さいほど予測精度が高いことを示すが、同程度であれば分枝の少ない木を選ぶことが行われる。これは、1 標準誤差ルールと呼ばれる方法である (Breiman, Friedman,

Olshen, & Stone, 1984)。最小の交差妥当化誤差とその標準誤差を足した範囲内で最も小さい木を選ぶ方法である。ここでは、最小の交差妥当化誤差である4つのリーフにおいて、交差妥当化誤差 (`xerror`) ± 1 標準誤差 (`xstd`) の範囲内 (図において点線で示されているところより低い) での最も小さな木となるが、点線より低い値を示す4のリーフより小さい木はないので4のリーフを持つ木を選択することになる。

この予測精度の観点での検討により木の大きさが決まったので、枝の刈り込みを行う。刈り込みは `cp` 値の指定する (複雑さを制限したモデルを推定する) ことで行うことができる。リーフ4での `cp` 値とリーフ3での `cp` 値との間の適当な値にして指定した以下のコードを実行することで、リーフ4での結果が得られる。

```
result2 <- rpart ( GPA ~ . , data = d, control =
  rpart.control ( minsplit = 4, cp = 0.052 ) )
```

結果の樹状図を得るには、`plot` 関数で可能であるが、より綺麗な図を得るためには、パッケージ `partykit` をインストールして、`library (partykit)` しておいて次のように入力する。

```
plot ( as.party ( result2 ) )
```

これにより、図4を得ることができる。

この模擬データでの決定木の分析結果では、75の変数のうち、3つの変数「大学での目的」、「入学時不安」、「高校時成績」が説明変数としてモデルに使用された。最初の分枝は「大学での目的」によるものであり、資格取得または知識教養は左へ、専門分野は右へと分けられている。次に、左側の分枝では、「入学時不安」によって、不安なしは左へ、不安またはやや不安は右へと分かっている。右側の分枝では、「高校時成績」によって、3.583未満は左へ、3.583以上は右へと分かっている。

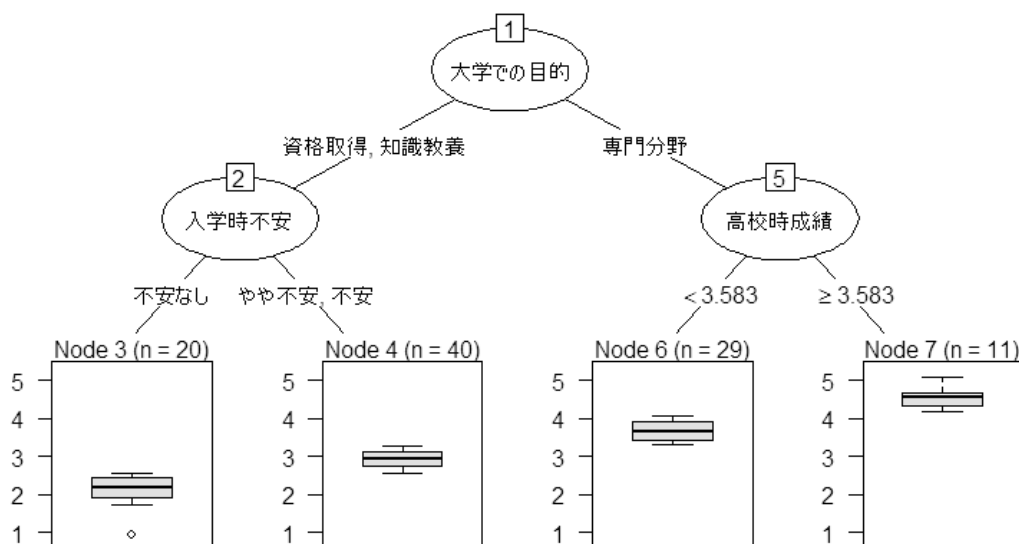


図4 学修成果に関わる入学時特徴についての決定木分析結果(模擬データ)

最終的には、4つのリーフが得られていて、それぞれはGPAが最も低い群から順にGPA低群20名、GPA中低群40名、GPA中高群29名、GPA高群11名のグループとなった。

この結果では、正規乱数に基づく70の変数は選択に用いられず、応答変数を区分けするための説明変数の最適な組み合わせを見出している。本分析では、これらの変数は任意に設定してはいるが、応答変数を分類するために、多数の候補となる変数からの選択と組み合わせを見出せることは、決定木ならではの強みである。一方で、主要に関連すると設定したものの2つの変数は使用されなかった。このように、決定木分析では、多少の関係があったとしても、その分枝ごとにおいて最適ではない変数はモデルから除外されることになる。これは先に述べた通り、決定木の使用上の留意点として注意しなければならない。

3.3 分析結果の確認的分析と活用へ

決定木分析は、探索的なデータマイニング手法であるので、結果から示唆された説明変数がどのような影響を応答変数に及ぼしているのかを、別の角度からも検討することで、より結果が鮮明になる。

決定木の結果、重要であろう3つの変数「大学での目的」、「入学時不安」、「高校時成績」が示唆された。つまり、これら入学時での3つの要因が、初年次の学修成果と関連するという考えがもたらされた。この結果にもとづき、さらに確認的に分析を続けていく。各分枝での「1年次GPA」はどのように異なるであろうか。結果を図5として示す。確かに「大学での目的」や「入学時不安」の分枝基準によってGPAは大きく異なることが示される。一方で、「高校時成績」の3.583は、全体においては意味がある基準ではないことがわかる。次に、「高校時成績」の影響を検討するために、図6を示す。これは、縦軸に1年次GPA、横軸に「高校時成績」、各点の形を「大学での目的」とした散布図である。この図において、垂直な点線は「高校時成績」の3.583を示している。先ほど確認した全体で見れば「高校時成績」の基準がGPAの高低を識別できているわけではないのは、その点線の右側には2つの集団があるためのものである。しかし、「大学での目的」で専門分野と答えている学生は確かにGPA値が高く、また、その専門分野のなかでは、「高校時成績」の3.583は、よりGPAが高いグループを識別しているようである(GPAが3.5を超える図における円のな

かでの点線)。また、応答変数を1年次GPAとして、3つの変数を説明変数とした重回帰分析を行った結果、いずれの変数も有意な結果となった。専門分野や高校時成績は正の影響、不安なしは負の影響をGPAに与えていることがわかった。

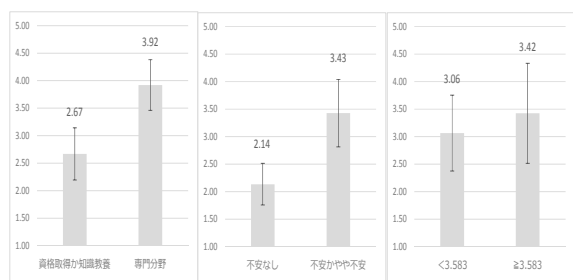


図5 分枝点での1年次GPAの違い

注：左「大学での目的」、中央「入学時不安」、
右「高校時成績」

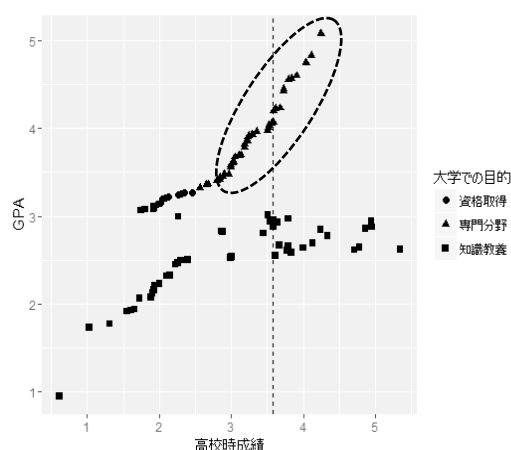


図6 GPAと高校時成績の散布図

本分析の結果をまとめると次のようなことが言える。ここでの教学IRとしての問いは、初年次の学修成果に影響する入学時の学生特徴の探索であった。この問いへの回答は、1つには学生が意識している大学での目的が影響している可能性がある。学問としての専門分野を目的として入学してきている学生は、成績が高くなる傾向がある。また、入学時の不安が生じている学生のほうが、成績は高い傾向を示した。さらに、より成績が高い学生は、高校時の成績が影響していることがわかった。他の要因はこれらの要因と比較して成績

には影響を及ぼしてはいない。

この結果をもとに初年次での対応策を考える。雨森・松田・森(2012)で主張されるように、IRの役割は、PDCAサイクルのCheckで終わらせるのではなく、Cにもとづく改善案や次の分析ターゲットを提示することが重要である。潜在的なニーズを教学IRが探索することの意味はここにあるだろう。

入学時不安の結果に関して言えば、不安は一般にネガティブに捉えられが、他方その対象に対する関与の大きさや重要性の認識としても考えられる。大学生活を充実した良い形で過ごしていきたいなど、大学に対して真剣に考えている可能性がある。例えば、上位年次のロールモデルの提示など学生が大学への関与を高めるアプローチを考えていくことができるであろう。

さらに、本分析では、入学時の学生特徴による予測を行っている。これは、入学後の正課(外)での活動についての情報がない中で予測している。授業等で生じる効果も検討することで対応策はさらに明確になるだろう(図7)。

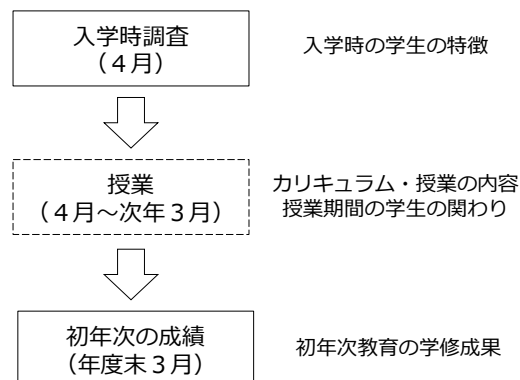


図7 入学時の学生特徴と授業からの
初年次の学修成果の予測

例えば、初年次においては、学問としての専門分野に意識を持たせるために、専門入門の授業や、少人数のゼミ形式での専門導入の授業がある。これらにおいて、学生の専門分野への意識、大学での目的がどのように変化したのかを検討すること

も行えるだろう。分析結果は、教育改善の方策を考える糸口に過ぎないが、次のステップへと検討を進めることができる。

4. まとめ

本稿では、教学 IR の多様で大きなデータを対象として、探索的に有意な情報を見出すというニーズに応えるために、主要なデータマイニング手法である決定木分析の活用に関して検討を行った。決定木分析の利点と留意点を認識した上で、教学 IR における具体的な文脈のなかで、決定木の適用例を考えてみた。ここでは、初年次教育の学修成果に影響を与える要因を探るという課題を R での分析手順を示した。そして、決定木分析が示唆する結果を、確認的に分析することで、主要な説明変数を見出すことになり、学習支援等への活用や次なる分析ターゲットの絞り込みにつながることを論じた。

教学 IR は、学内外にあるデータが集積されるにつれて、データを整理して示す役割だけではなく、教育や学びに活かすために積極的な役割を求められることも多い。その際に、決定木分析の活用の可能性があるだろう。例えば、入学から卒業までに履修する多数の科目において、学生がつまづくキー科目を探索することなどにも使用できる。見出された科目に関して検討を行うことで、学習支援やカリキュラム再編等への足掛かりとすることができるであろう。

一方で、教学 IR の文脈を明確に捉えておくことも必要である。本分析では、GPA を対象にしていたが、初年次教育の成否の指標は、様々に模索されている。例えば、北海道大学の理系実験にける初年次教育では、レポート平均点、提出状況、遅刻回数において、入試制度による違いを検討している (田島, 2014)。また、京都産業大学では、初年次教育の指標としてエニグラム (自我状態を場面に応じて適切に使う力) の有効性を検討している (後藤, 2012)。そして、山田 (2008) は、「初年次教育の評価の方法についても、何をもって学

生が入学時と比較して獲得したかを測定することの困難さや点数ベースの評価法が適切であるか等課題は大きい (山田, 2008, p.23)」としている。このような教学の文脈を俯瞰した分析視点を持ち、決定木分析を有効に活用していくことが重要である。

参考文献

- 雨森 聡・松田 岳士・森 朋子 (2012). 教学 IR の一方略：島根大学の事例を用いて 京都大学高等教育研究, 18, 1-10.
- Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., & Stone, C. J. (1984). *Classification and regression trees*. Pacific Grove, CA: Wadsworth.
- 後藤 文彦 (2012). 初年次教育の有効性に関する実証的研究 高等教育フォーラム, 2, 1-7.
- 木村 拓也・西郡 大・山田 礼子 (2009). 高大接続情報を踏まえた「大学教育効果」の測定——潜在クラス分析を用いた追跡調査モデルの提案—— 高等教育研究, 12, 189-214.
- Luan, J., Kumar, T., Sujitparapitaya, S., & Bohannon, T. (2012). Exploring and mining data. In R. D. Howard, G. W. McLaughlin, W. E. Knight, & Associates (Eds.) *The handbook of institutional research* (pp.478-501). San Francisco: Jossey-Bass.
- 松田 いづみ・荘島 宏二郎 (2015). 犯罪心理学のための統計学——犯人のココロをさぐる—— 誠信書房
- Qina, S. S. (2009). *Environmental and ecological statistics with R*. FL: Boca Raton, CRC Press. (大森 浩二・井上 幹生・畑 啓生 (監訳)(2011). 環境科学と生態学のための R 統計 共立出版)
- Roff, D. A. (2006). *Introduction to computer-intensive methods of data analysis in biology*. Cambridge University Press. (野間口眞太郎 (2011). 生物学のため

の計算統計学——最尤法、ブートストラップ、
無作為化法 共立出版)

下川 敏雄・杉本 知之・後藤 昌司 (2013). 樹木
構造接近法 共立出版

外山 信夫・辻谷 将明 (2015). 実践 R 統計分析
オーム社

田島 貴裕 (2014). 初年次教育の理系実験に対す
る取組姿勢と成績評価の関連性——入試制度
の観点から—— 日本教育工学会論文誌, 38,
1-4.

宇佐美 慧 (2017). 縦断データの分類——決定木
および構造方程式モデル決定木—— 荘島
宏二郎(編) 計量パーソナリティ心理学
pp.219-239 ナカニシヤ出版.

山田 礼子 (2008). 初年次教育の歴史と理論 大
学と学生, 54, 16-22.

山田 礼子 (2009). 学生の情緒的側面の充実と教
育成果—CSS と JCSS 結果分析から— 大学
論集, 40, 181-198.

紺田広明 (関西大学教育推進部)

森朋子 (関西大学教育推進部)

学歴主義と就職協定（就活ルール）

—いかにプレーヤーは振る舞ってきたか—

The Diplomaism and the Regulation of the Recruitment System

—How have players been acting?—

中島弘至（関西大学学事局）

かつて我が国では大学を出たかどうか、あるいはどこの大学を出たかどうかで人を評価するといった学歴主義が浸透していた。それが就職先にも影響することから多くの批判があった。しかし、1990年代のバブル経済崩壊以降、企業は厳しい経営環境にさらされ、新卒者の中にはこれまで当たり前と思われた正規職さえ就けない者が続出した。それとともに近年、(学力以外の) 社会人・職業人に必要な能力を求める声が各方面で強くなっている。果たして学歴主義は遠のいたのだろうか。

バブル期から現在までの大手企業と有名大学の就職データに基づきパネルデータ分析を行うと、学歴主義がなお有効であるとの結論が出た。そこで新卒労働市場のプレーヤーについて、戦後における教育制度との関わりを検証した。大学はもとより階層的構造を持つが、戦後改革の好機にも是正されずその構造は温存された。また経済団体は教育制度への改善欲求を出し続ける一方、文部省（文部科学省）は審議会などを通じて、大学種別化政策を推進した。

ところで新卒労働市場には採用選考に関わる就職協定（就活ルール）がある。60年以上の歴史を持つものの殆ど遵守されたことはない。つまり違反が過度になると、実情にあわせて、公正と思われる時期へと就職協定は変更されるのである。このようにして社会からの批判をかわし、長らく生き延びてきた。だがそのことが今なお存在する学歴主義を見えにくいものにした可能性はある。

キーワード 学歴主義、プレーヤー、就職協定/Diplomaism, Players, the Regulation of the Recruitment System

1 問題意識と目的

我が国には学歴主義という言葉がある。新堀（1969：pp.1-2）によると、「世の中では人間を評価する場合、大学出かどうか、どこの大学を出たかといったことがまず第一の基準になることが多く、学歴主義とは「形式的な学歴が人間の評価や社会的地位を大きく決定するしくみやしきたり」をいう。また、尾高（1958：pp.54-5）は（1955年に日本社会学会調査委員会の実施した調査結果を踏まえ）、市民が考える社会的地位の決定要因は地域を問わず学歴であったとする。その後、我が国は高度経済成長期を迎えて大学進学率の急上昇をみた。それが高等教育の階層的構造を厚くするとともに、60年代に広まる偏差値は大学の序列化に加担することになった。

さて学歴主義にとって、1990年代以降は大きな転機ではないだろうか。要因はいくつも考えられる。

ここでは新卒労働市場のプレーヤーである経済団体（企業）・監督省庁（行政）・大学団体（大学）に分けて考えていこう。なお学生も重要なプレーヤーであるが彼らは毎年入れ替わることで、常に企業に対し受身であること、マニュアル本で没個性化されることなどから、本稿の検討では除外することにしたい。

はじめに経済団体である。1990年代前半にバブル経済が崩壊すると、企業は業績悪化で採用枠を縮小させ、就職氷河期と形容される時代に突入した。

1995年、日本経営者団体連盟は『新時代の「日本的経営」』を発刊する。そこでは今後の雇用システムの方角として、「長期蓄積能力活用型グループ」、「高度専門能力活用型グループ」、「雇用柔軟型グループ」

に分類している。これが現在に引き継がれる非正規雇用問題の端緒であり、所得格差を拡大させる大きな契機である。また企業の体力の衰えから、「教育訓練による一般的技能の習熟が本当に必要な非正規雇用者は実質上制度の対象から外れ」た(須賀、2009 : p.2)とされ、非正規問題は悪循環に陥っている。そして2004年、日本経済団体連合会は「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言」を公表した。ここではグローバルに展開される競争を勝ち抜くため、物事の本質を掴んで課題を設定、自らの行動によりそれを解決する人材像が描かれる。すなわち「志と心(社会の一員としての規範を備え、物事に使命感をもって取り組む力)」「行動力(情報の収集や交渉、調整などを通じて困難を克服しながら目標を達成する力)」「知力(深く物事を探求し考え抜く力)」の3つの能力養成を教育界に求めている。

次に監督省庁(行政)であるが、1991年以降、文部科学省は大学審議会や中央教育審議会の答申を受けて、大学改革を推進してきた。就職に関わる事項に焦点を絞るならば、まずはキャリア教育の問題があるだろう。これは1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の中で初出となった。続く2003年には文部科学大臣などによりまとめられた、「若者自立・挑戦プラン」が発表される。そして2011年、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」が出され、教育課程に職業指導を盛り込むことが義務化されたのである。また近年、コンピテンシーなどの能力概念が世界的潮流となっている。大きくは「OECD(経済協力開発機構)によるキー・コンピテンシー及びアメリカ合衆国…や国際研究プロジェクトで展開する21世紀型スキル」(松尾、2015:p.10)の2つがある。もとよりコンピテンシーは選考試験において就業能力が十分に予測できないため、それを解決すべく生み出された能力を指す。そして名古屋大学の磯田文雄教授によると、政府は大学に対し学士課程教育への転換を求めるが、そうした能力はこの議論がもとになったという(2016.8.29付・日本経済新聞)。また類似の職業能力として、厚生労働

省からは就職基礎能力(2004年)、経済産業省からは社会人基礎力(2006年)などが提案されている。

続いて大学であるが、これは主に文部行政を踏まえた対応になるであろう。まずはキャリア教育の実情である。2011年に日本学生支援機構は「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」を実施した。対象とした大学は768校であったが、約95%の大学から回答が得られた。それによると「必修科目として設定したキャリア科目の開設状況」では該当大学が36.3%であり、内訳としては(国立36.9%・公立22.1%・私立38.2%)であった。そこからは今なおキャリア教育の浸透が道半ばであることが分かる。また科目としては1年次を対象とした「キャリアプランニング」「キャリアデザイン」などが多く、総論的な内容になっている。かたやインターンシップを授業科目として実施している大学は約35%であり、実施年次も平均で2.7年となっている。調査にはないものの鍵となるのは、やはり長期にわたり職業体験ができるかどうかであろう。一方、コンピテンシーについては2013年に文科省の実施した調査(「大学における特色ある教育事例の把握等に関する調査研究」)がある。そこではこの能力育成に取り組む大学の事例が報告されている。90年代以降、新卒労働市場は冬の時代を経ており、今後ともコンピテンシーの育成に取り組む大学は増えるものと思われる。

以上、新卒労働市場におけるプレーヤーの変容について論じてきた。近年の厳しいグローバル競争のもと、日本が更なる発展を遂げるには、これまでのような知識偏重でない新たな能力が求められる。このことで3者は一致しており、方向性にも差はないだろう。このように考えると、我が国はかつての学歴主義を脱しつつあるのかも知れない。しかしながら、本稿でそうしたストーリーは描かれない。

ここで論文の概略を述べる。第2章の先行研究では、①採用や社員育成に大きな影響を与えた新たな仕事能力に関する研究、②1990年代以降も学校歴の差は払拭できないとする研究、また③企業と学生とを橋渡しする就職協定の研究を取り上げる。続く第

3章では先行研究を踏まえて実証分析を試み、学歴主義が修正されていないとの結論を得る。そこで“学歴主義を生み出す体質に変化はなく、再三見直される就職協定が学歴主義を見えにくくした可能性がある”、との仮説を立てる。そして第4章で仮説に基づいた分析を行う。ここで結論を先取りすると、①大学の階層的構造は戦前・戦後を通じて温存された、②経済団体は間断なく要求を出し教育制度を変化させた、③文部行政は大学種別化政策を推進した、④遵守されない就職協定はルール変更により関心をそらすことで学歴主義をみえにくくしたものにした、となる。つまり企業は厳しい経営環境を生き抜くため、時代とともに望ましい人材像を変化させたが、その根本的なところにおいては、学歴主義の考えを捨てていないのである。

2 先行研究

我が国でコンピテンシーによる採用が浸透した背景について、岩脇（2007：p.22）は次のようにいう。「90年代の初頭にはバブル経済が崩壊し、企業は人的コスト削減のため新卒者採用を抑制した。…こうした時代背景のもと…採用時には訓練可能性の指標である学歴・出身校ではなく、採用後すぐに戦力となりうる顕在能力の高さが求められるようになった」。このコンピテンシーとは、米国において仕事能力が選抜試験で見出せないため、生まれた概念である。そして能力全体からすればコンピテンシーは通常想定される「知識・技能」ではなく、より「態度・自己概念・価値観」に着目している（小方、2001：p.73）。それは「知識・技能」以上に職場のパフォーマンスを左右し、（別の能力の一面である）「性格・動機」に比べても、育成の可能性は高いという（同）。

また本田（2006：pp.21-3）は、「近代社会」に続く「ポスト近代社会」のハイパーメリトクラシー下で要請される能力として、「ポスト近代型能力」を提案した。これは既存の枠組みでの適応よりも、新しい価値の創造や変化に対して変化を生み出す能力であり、組織・対人的側面で柔軟なネットワークを形

成し、必要に応じて他者を活用するスキルとされる。

さてキャリア教育とコンピテンシーはどのように結びつくのだろうか。これについて村田（2011：p.40）は、社会人基礎力と Tuning Project で評価されたコンピテンシーの中から、キャリア教育で育成すべき4つの能力（「学習する能力」「知識を実践に適應する能力」「新しい状況に対応する能力」「対人スキル」）を抽出した。そしてこれらコンピテンシーをキャリア教育の中でどのように育成するかについて、いくつかの提案を行っている（p.41）。

このように企業の採用選考や大学教育において、コンピテンシーなどの概念が浸透してきている。従って、これがかねてから問題とされる学歴主義の考えを打ち砕いた可能性はあるかも知れない。

一方で、学歴主義の影響は強いとの分析もある。濱中（2010）は就職研のデータを用いて、就職協定廃止前後の活動時期を分析した。関心の一つは「入学難易度によって区分される大学群ごとに異なるプロセスが、この期間を通じてそれぞれどのように変化してきたのか」（p.92）の検証にある。分析の結果、就職活動の早期化・長期化が確認されるとともに、（協定廃止の）「影響が就職活動に最も顕著に現れたのは、相対的に有利な位置にいると考えられている…一部の銘柄大学の学生であった」（pp.102-3）という。さらに「大企業就職率に表わされる結果としての就職機会においても、また就職活動の内容・量においても学校歴による差異は厳然として存在している。これらの点を強調するならば大卒者の就職活動はあまり変化していない」（p.103）とした。

松尾（2012）では、『サンデー毎日』が毎年夏に特集する「大手企業による有名大学からの採用状況」に基づき、（2000年代以降の採用活動において）有力業種での大学間格差がどう変化したかを検証する。分析では都市銀行、総合商社、自動車や電機メーカーなどの業種に分類、多年度間で（偏差値ごとに分類した）大学群との関係を検討している。結論として、業種によるものの景気動向と就職実績での大学間格差は引き続き見られることを示した。

また中島（2012）も同様のデータを使用するが、

ここでは企業や大学をグループ化することなく分析する。対象は2002・2005・2008・2011年度であり、戦後最大の景気拡大といわれた“いざなぎ景気”の時代をカバーしている。ただ当時、我が国は“失われた20年”といわれるデフレ経済下にあり、生活感覚からは景気回復を実感しないであろう。しかし企業の採用者数は景気に応じ大きく変動していた。さらに何れの時点においても学校歴の差が観測された。

次に就職協定に関する研究を挙げる。協定は企業の採用試験開始日等の期日を、監督省庁もまじえて、経済団体と大学団体との間で取り決めるものである。1953年に始まるがルール違反は絶えることなく、1997年に協定は遂に廃止された。だがその後、経済団体は倫理憲章、大学団体は申し合わせで企業訪問等の期日を設定しており、これは就活ルールといわれる（「就職協定」と比べ「就活ルール」の内容に大きな変化はなく、以降「就職協定」の表現で統一）。

就職協定には功罪がある。一般に遵守は困難であってもルールがあることで、一定の秩序が保たれるとされる。すなわち無法状態ともなれば收拾がつかないのである。そして島田・清家（1992：p.25）は、就職協定が期間を限定することで探索費用の節約になり、とりわけ中小企業に効用が大きいとする。また中村（1993：pp.111-2）では、就職協定には我々が考える以上に意味があるという。それは「公正な競争のためのルール変更をあとづけるための論理」であり、「その「公正さ」を社会に承認してもらうための言明」であるとする。なお同論文は、本稿の「まとめ」の章で再度取り上げたい。さらに中島（2015：p.62）は就職協定下においてゲーム理論を用い、遵守への手立てを模索した。ただ「遵守に向けた方策は示せたものの現実には多くのプレイヤーが存在する。しかも彼らの立ち位置からは考えも様々であり」とし、遵守の困難さを記述している。

3 学歴主義の検討と仮説

本稿では中島（2012）と同様の方法であるが、対象年度を変更し、バブル経済崩壊前から現在までの

分析を行ってみたい。つまり1990年以降において、学歴主義に変化が生じたかの検証である。具体的には『サンデー毎日』の5年ごと（1990・1995・2000・2005・2010・2015年）のデータから、それらに共通する大手企業（141社）及び有名大学（38大学）を選び出し、最小二乗法によるパネル分析を行うのである。

(1) データ

①被説明変数：各大学からの企業別採用者数（サンデー毎日）

②説明変数：各大学就職者数（サンデー毎日）、大学偏差値（代々木ゼミナール〔但し同社は2014年度をもって偏差値の算出を取り止めたため、2015年度の分析では2014年度版を使用〕）、企業別採用者数（サンデー毎日）、企業別資本金（『会社四季報〔上場は第4集、未上場は下巻〕』）、各種ダミー変数。

(2) 推定式（iは大学、jは企業）

$$Y_{ij} \text{ (各大学からの企業別採用者数)} = \alpha + \beta_1 X_{1i} \text{ (各大学就職者数)} + \beta_2 X_{2i} \text{ (大学別偏差値)} + \beta_3 X_{3j} \text{ (企業別採用者数)} + \beta_4 X_{4j} \text{ (企業別資本金)} + \beta_5 D_{1i} \text{ (各大学・理工系ダミー)} + \beta_6 D_{2i} \text{ (国立大学ダミー)} + \beta_7 D_{3i} \text{ (関東・大学ダミー)} + \beta_8 D_{4j} \text{ (企業別上場ダミー)} + \beta_9 D_{5j} \text{ (関東・企業ダミー)} + \beta_{10} D_{6j} \text{ (建設業ダミー)} + \beta_{11} D_{7j} \text{ (製造業ダミー)} + \beta_{12} D_{8j} \text{ (電気・ガス業ダミー)} + \beta_{13} D_{9j} \text{ (情報通信業ダミー)} + \beta_{14} D_{10j} \text{ (運輸業・郵便業ダミー)} + \beta_{15} D_{11j} \text{ (総合商社ダミー)} + \beta_{16} D_{12j} \text{ (その他卸小売業ダミー)} + \beta_{17} D_{13j} \text{ (主要金融業ダミー)} + \beta_{18} D_{14j} \text{ (その他金融業ダミー)} + U_{ij}$$

(3) 基本統計量

サンプルサイズ N 32148				
	平均値	最大値	最小値	標準偏差
各大学からの企業別採用者数 (人)	3.29	134.00	0.00	6.98
各大学就職者数 (人)	2943.43	12554.00	621.00	2044.07
大学別偏差値	59.33	68.88	46.50	5.30
企業別採用者数 (人)	236.69	1916.00	5.00	240.70
企業別資本金 (百万円)	134045.80	2337895.00	100.00	198773.80
各大学・理工系ダミー	0.79	1.00	0.00	0.41
国立大学ダミー	0.21	1.00	0.00	0.41
関東・大学ダミー	0.55	1.00	0.00	0.50
企業別上場ダミー	0.82	1.00	0.00	0.39
関東・企業ダミー	0.74	1.00	0.00	0.44
建設業ダミー	0.07	1.00	0.00	0.26
製造業ダミー	0.48	1.00	0.00	0.50
電気・ガス業ダミー	0.05	1.00	0.00	0.22
情報通信業ダミー	0.12	1.00	0.00	0.33
運輸業・郵便業ダミー	0.05	1.00	0.00	0.22
総合商社ダミー	0.04	1.00	0.00	0.20
その他卸小売業ダミー	0.03	1.00	0.00	0.17
主要金融業ダミー	0.08	1.00	0.00	0.27
その他金融業ダミー	0.05	1.00	0.00	0.22

(4) 推定結果

	各大学からの企業別採用者数 (人)	
	係数	標準誤差
各大学就職者数 (人)	0.00092 ***	0.00002
大学別偏差値	0.39200 ***	0.00820
企業別採用者数 (人)	0.01132 ***	0.00016
企業別資本金 (百万円)	0.00000 ***	0.00000
各大学・理工系ダミー	-0.40957 ***	0.09448
国立大学ダミー	-0.59062 ***	0.10372
関東・大学ダミー	-0.16070 **	0.07070
企業別上場ダミー	-0.32410 ***	0.09968
関東・企業ダミー	0.09979	0.07988
建設業ダミー	-0.52354 **	0.22019
製造業ダミー	-0.39924 **	0.19338
電気・ガス業ダミー	-0.85731 ***	0.24938
情報通信業ダミー	0.14018	0.21109
運輸業・郵便業ダミー	0.29548	0.23334
総合商社ダミー	0.57584 **	0.24203
その他卸小売業ダミー	0.05749	0.26375
主要金融業ダミー	1.75879 ***	0.24846
その他金融業ダミー	0.21554	0.25610
定数項	-24.88924 ***	0.48888
サンプルサイズ	29260	
自由度調整済R2	0.37542	
ダービンワトソン値	1.75534	

注。「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。またパネル分析は固定効果モデルを使用し、横断面分散不均一性については修正した。

推定結果から、説明変数「大学別偏差値」は被説明変数「各大学からの企業採用者数」に対し1%有意である。従って“偏差値の高い大学の学生ほど大手企業に多く採用される”ことになる。また図示はしないが、これは年度ごと(6ヵ年分)の分析においても、さらに「偏差値(2乗)」を加え2次式にしても、2変数間には全く同様の結果が得られる(2次式ではX軸に対し凸で、逡増する曲線)。そして「いまだに多くの人が…昔ながらの「偏差値」で大学の良し悪しを判断している」(読売新聞教育部, 2013:p.2)とすれば、学歴主義は今もなお有効であるといえる。そこで次のような仮説を立てたい。

学歴主義を生み出す体質に変化はない。ならば、どうして批判にさらされないか。

新卒労働市場には長年にわたり就職協定がある。注目されるが殆ど遵守されない。そして違反が過度になるとルール改定により協定は一新される。このことが学歴主義をみえにくくした可能性がある。

4 新卒労働市場におけるプレーヤーの検討

(1) 階層的構造と学歴主義

1970年にOECD教育調査団は日本を訪問し、我

が国の教育政策に関する調査報告書をまとめた。その中で大学についてはこう述べる。「日本の高等教育制度は、いちじるしく階層的であり、その構造は急速な成長にもかかわらず今世紀の間ほとんど変化していない。…こうして形成される大学の構造は、頂点の鋭くとがったピラミッド状を呈し、ピラミッドを構成する各層の間で、学生や教師の移動はきわめてとぼしい」(OECD教育調査団, 1972:p.51)。もとより我が国は戦後の教育改革において、全ての大学の教育・研究に関する諸条件を対等にし、それぞれが独自の個性的な研究・教育を創造することで、大学全体を発展させるべきとされた(細井, 2003:p.23)。だが、現実には戦前の階層的構造は改善されることなく、引き継がれることになったのである。

天野(1986:pp.163-4)によると、我が国の高等教育の制度的構造は「質」と「量」という政策的課題の同時的達成を求めて、独自の重層的構造を作り上げたという。戦前期は「大学-専門学校」「官立-私立」の軸の組み合わせから4つの学校類型が作られ、それがハイアラーキカルな構造をもった。また戦後は「中央-地方」「国立-私立」の軸から4つの学校類型が作られ、同様にハイアラーキカルな構造になった。そしてその後、高度経済成長を契機とする高等教育の量的拡大期も、階層的構造を維持することで、日本の大学は発展を遂げたのである。

こうした構造を持つ大学はどのように産業界と結びついたのであろう。つまり学歴主義の定着についてである。天野(1982:p.152)によると、学歴主義は18世紀後半のドイツに生まれ、19世紀にはヨーロッパ各国に広まった。しかしヨーロッパでは専門的職業と官庁でとどまったのに対し、我が国では産業界の中核的組織である企業にまで広まったとする。その理由として、①ヨーロッパの「正系」の学校系統が企業の求める人材養成とは無縁であった、②日本では学歴主義が企業に本格的な官僚化が始まる前に入り込み官僚化とともに浸透した、などが挙げられる。一方、学校歴による格差では、社会的に希少な高度の教育を受けた人材確保に、企業は官庁に比べて報酬の優遇策をとった。また高等教育の階

層的構造の、より頂点に近い大学の卒業生ほど報酬が高い水準に設定されたという (pp.150-1)。

ところで新規大卒者の一括採用方式は我が国独自のものとされる。田中 (1980 : p.374) によると、欧米では欠員補充の採用が主流であり、日本のように新卒者を一括して採用するとは考えはない。すなわち欧米では決められた職務に人を配置する職務型雇用システムであり、我が国のように人が先行し、そこに仕事を割り当てるという職能型雇用システムはとらない。また濱口 (2013 : pp.46-8) では、日本を除いたアジア諸国についても欧米型を採用しているという。さらに新卒一括採用方式について野村 (2007 : p.9) はこう述べる。(同方式による採用は) 「高等教育卒者を対象に、第一次大戦の戦時ブームのなかではじまった。こうした定期採用が学生の勉強態度に悪影響があるとして、有力な大会社が話し合い、1929年3月卒業生から、卒業が確定した後で採用試験をおこなう、と申し合わせた。しかしこの申し合わせは、優秀な学生を確保したいという抜け駆け会社を防ぐことができず、1935年6月、三菱の提案で協定は正式に破棄され、各社がそれぞれ自由に採用選考の時期を決めることになった。これ以後、高等教育卒者にたいしては、卒業確定前の採用内定が常識となった」。このような経緯でもって、新卒一括採用は制度化されたのである。

1947年、学校教育法の改正により新制大学が発足する。新たに設置された「大学設置基準」はそれを満たせばよいという、最低基準を示したものであった。そのため大学新設や学部の新設・拡充は容易となり、加速度的な高等教育の量的拡大が可能となった (天野、1986 : p.150)。そして新制大学の卒業1期生と旧制大学の卒業生の重複を機に、新卒労働市場を秩序づける施策が講じられることになる。

(2) 就職協定

1952年7月10日付朝日新聞は次のように報じている。「文部省では求人側が旧制卒業生を優先的に採用する方針だと新制の学生に不安動揺を与えるので、新制にも門戸を開放して、できるだけ平等に就職試

験を受ける機会を与えるような“就職の機会均等”を事業会社との就職問題連絡協議会などを通じて要望することになった」。そして翌年には就職協定として結実するが、これが以後、半世紀以上にわたり引き継がれる就職活動におけるルールである。

文部省から各大学長に宛てられた文書 (1953年7月6日付) には次のように書かれていた。「近年、就職試験の時期が次第に早くなり、大学の教育効果を低下させる傾向が見られ…文部省において…懇談会を開き…さらにその後引き続いて同様な関係者間で御協議を願いました結果…大学側が実行すべき事項を下記のとおりとすることに意見の一致を見ました…この申合せが大学側の責任において実施される限り、業界側の協力を得られる見込でありますから、各大学におかれても、この申合せの実現に積極的に御協力下さるよう特にお願いします」。ここで申合せというのは、“大学が求人側に卒業予定者を推薦するのが最終年次の10月1日以降”ということである。

また同時期文部省は経済団体に対しても大学協会などとの連名で要望文を送付しているが、主だった内容は次のとおりであった。「(1)就職希望者の募集は、なるべく縁故関係を避けて公募を行い、出身学校だけで差別せず、実力による就職の機会均等を実現していただきたい。(2)就職試験に当っては、大学の推薦を十分に信頼され、試験方法についても、学生に対する教育効果をゆがめないように御配慮ねがいます」とある。これらを総合的に要約すると、就職協定が長きにわたり信条としてきた、①大学の教育環境の保護、②就職の機会均等は発足時より盛り込まれていた。一方で、就職協定は業界(企業)に対する協力依頼であり、大学側の責任に基づくルールであった。つまり文部省は介在するものの、大学があくまで業界(企業)に対して理解を請うという、そのような図式が示されている。このことが長い就職協定史において悪影響を与えた可能性はある。

同様にプレーヤーの位置関係(ここでは特に文部省)を示す資料がある。『大学と学生』(1982: pp.47-8)における対談の中で、文部省大学局学生課長はこう述べる。「…就職協定というのは昭和28年から大学

側団体が求人・求職の接触開始時期なり、選考開始時期というものを申し合わせまして、それを文部省から通知を出していたのが従来の経緯で…高度成長期で景気がよくなりますと…青田買いが横行したわけでごさいます…防止するために、47年に文部大臣、労働大臣及び経済4団体が話し合いをいたしまして…もっと就職協定については守れるような条件整備をしようということになったわけです。…これはそもそも企業側と大学側の紳士協定でございますから、(文部省は)交通取り締りの警官ではなくてみどりのおぼさんの役ではないかと思うんです。…当事者がそれを守るような意識が高まれば…就職協定はそれなりのルールとしての存在意義があると考えられるわけでございます」(引用文でのカッコは筆者)。

将来を託された若者が社会に出ようとする時、仕事を得るためのルールが就職協定である。本来、企業等がルール違反をしないように、経済団体・大学団体に強く働き掛けるのが文部省の役割ではないか。だが対談で文部省は“みどりのおぼさん”役を自認しており、就職協定が長きにわたり遵守されない理由がここにもあろう。また後段の存在意義のくだりでは、裏を返せば“守る意識が低ければ協定の存在意義はない”という主張になる。そうならば文部省は意義を持たせる努力をすべきではないだろうか。

(3) 経済団体の教育欲求

戦後の占領期、米国は自国の教育思想を日本に根づかせようとした。しかしその後、我が国では戦前の実学志向が息を吹き返す。つまり(かつて)「日本の大学は比較的歴史が浅く…西洋の列強諸国に比して日本がいかに弱小であるかを大いに懸念し…きわめて意図的に高等教育を含めすべての教育は実学志向を旨とした」(Pempel, 2004 : p.173)のである。

ところで高等教育への影響力大なるものに経済団体がある。まずは経済団体連合会(経団連)と日本経営者連盟(日経連)が挙げられよう。菊池(2005 : pp.17-8)によると、経団連は1946年に団体加盟組織として設立され、かたや日経連は1948年に個別企業経営者の組合対抗策として設立された。2団体

は役割分担をしたが、前者が経済や国際問題を担当する一方、後者は労働や社会保障問題を担当した。ただ両団体は2002年に合併して役割を統合、日本経済団体連合会(日本経団連)となった(合併以前、大学団体の就職協定における交渉相手は日経連であった)。他にも有力な経済団体としては、経済同友会や関西経済連合会などがあり、それぞれが高等教育のあり方に対し注文をつけている。

また文教政策については、中央教育審議会などの答申を受けて実施されることが多い。だが小山(1983 : p.343)によると、「中教審は成立の当初から…文部大臣の諮問に応じる機関であって、第三者機関などといえるものではない。文教政策が策定されるに至る過程に、反対意見を合理的に吸収するその仕組みはな」とし、「事実、学界代表や教組代表は一度もメンバーとなっていない。会議は運営規則によって非公開である」という。従って、もし恣意的な議会運営が行われるならば、それは由々しき問題であろう。藤垣(2012 : pp.160-1)は社会的合理性の担保条件についてこう述べる。「第一に、意思決定の主体の多様性が保証されていなくてはならない。…第二に、その意思決定に必要な情報の開示、選択肢の多様性の保証がなされていなくてはならない。第三に、意思決定のプロセス、合意形成のプロセスの透明性、公開性が担保され、その手続きルールが明確化されていなくてはならない」。戦後の経済団体の教育要求については、これまでいくつも出されてきた。そしてこの欲求と審議会答申の内容が合致することが決して稀ではない。例を挙げてみよう。

1956年11月、日経連は「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」を建議した。すなわち「最近先進国における科学技術の進歩はまことに目覚ましいものがあり、各国ともに第二次産業革命ともいふべき…躍進的な向上発展に備え、技術者・技能者の計画的な養成教育に懸命の努力を傾けつつある。…然るにわが国においては、戦後学校制度の変革をみたが、技術教育の重要性は殆ど顧みられることなく、大学については理工系に対し法文系偏重の風は依然改められず、義務教育についても理科教育およ

び職業教育の重視の実は一向に挙っていない」に始まり、5項目にわたる各教育段階での技能教育などの要望が出される。それに呼応するように1957年11月、中教審は「科学技術の振興方策について」を答申した。これも冒頭部を引用すると、「戦後、欧米諸国の科学技術は、躍進的な発展を遂げ…産業はその面目を一新して一時代を画しつつある。しかるに、わが国の科学技術は…立ち遅れ、これを基盤とする産業技術、ひいては産業自体も進歩をはばまれ、その新開発は主として外国技術の導入に依存しなければならない現状にある」とし、4項目にわたる科学技術教育の振興でもって応えた。そして1957年12月、日経連「科学技術教育振興に関する意見」はそれに応じた。「昨年11月当委員会が「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」を建議してより、政府が科学技術振興を重要国策の一として採り上げ、科学技術教育の振興に対し積極的に乗り出されるに至ったことは、われわれの欣快とするところである」。

紙幅の関係上、こうした検討は限られよう。だが経済団体の教育欲求は途切れずに、現在まで引き継がれている。そのため審議会答申が経済団体の教育欲求への回答となるケースも、随所に見出すことができるのである。なおこうした教育欲求については、飯吉（2008：pp.390-421）が年譜（1950 - 2005）にまとめる。著書においては、こうした経済団体からの教育欲求内容の時代的変遷が詳述されている。

(4) 大学種別化政策

戦後日本の教育改革の遂行にあたり、米国教育使節団が調査のため1946年来日した。そして1カ月の滞在を経て報告書を提出した。（高等教育に焦点を合わせるが）、太田（1978：pp.78-9）は使節団の改革の要点を次のようにまとめている。「…教育の機会均等原則を実現するため、複線型の構造を単線型に改め…六・三・三制学校体系の採用を明確に示唆した。…高等教育については、それがあらゆる才能ある男女の「高等教育へ進む権利」の対象として再編成されることをまず要求している。帝国大学の特権を打破し…自治と自律性を確保するため自主的に

設置基準をもうけること…専門教育偏重を打破するため教育課程の自由化（＝一般教育の採用）をはかることを勧告した」。つまり戦前の我が国の高等教育制度については、正系と傍系が複雑に絡み合った階層的構造にあり、高等教育への接続は単一の平面でない複数の接続面が存在した（天野、1982：pp.144-5）のである。報告書は戦前の大学種別化をなくす方向にあったが、米国の占領終了とともに反動が生じる。

1951年、政令改正諮問委員会は「教育制度の改革に関する答申」を出した。同委員会は首相の私的諮問委員会であり、この答申が大学種別化論の原型ともされる（羽田、2008：p.79）。答申の原文をみると、六・三・三・四の学校体系は原則的に維持しつつも、高等教育について「大学は、二年又は三年の専修大学と四年以上の普通大学とに分つこと。専修大学は、専門的職業教育を主とするもの（工、商、農各専修大学）と教員養成を主とするもの（教育専修大学）とに分ち、普通大学は、学問研究を主とするものと高度の専門的職業教育を主とするものと教員養成を主とするものに分つこと」を提案している。答申に対し教育界では批判色が強く、太田（1978：p.203）によると、普通課程と職業課程の分離は「頭」と「手」の分離の制度化であり時代とは逆行する、あるいは専修大学構想は実質的に教育体制の格下げである、などの批判があったという。

1963年1月、中教審「大学教育の改善について」が答申された。いわゆる38答申である。中教審のものとしては、46答申とともに重要な答申とされる。答申の構成は6つに分かれるが、本節との関係からは「大学の目的・性格」が問題となろう。すなわち「高等教育機関に対する要請は、科学技術の進歩、産業経済の発展、社会生活の高度化、国民大衆における水準の向上などに伴い、広範かつ多様になっている」とする。そして「大学は、一方では、激しい国際競争に対処し…高度の学術研究を行ない…その伝統的使命を保持するとともに、他面では…広い階層の人々に高い職業教育と市民的教養を与えるという新たな重要な任務を果たさなければならない」とし、高等教育機関に種別の導入および修業年限を提

案している。種別としては、①高度の学問研究と研究者の養成を主とするもの、②上級の職業人の養成を主とするもの、③職業人の養成および實際生活に必要な高等教育を主とするものの3つを挙げる。この答申は包括的なため実施はほぼ見送られたが、46答申などに大きな影響を与えた。また「この「種別」化が、大学の管理運営＝大学の自治のあり方に直結していたことが、大学関係者に不安と懐疑を与えた」（渡部、2000：p.86）ともいわれる。

上記以外にも大学種別化は（政府の委員会も含め）審議会などで推進され政策に反映された。紙面の関係で割愛するが、他に次のようなものがある。

1971年6月、中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」は、いわゆる46答申として重要な答申である。38答申の高等教育機関の種別化を根拠づけ、体系化する観点を示したとされる（細井、2003：p.2,95,107）。

1984年、臨時教育審議会が首相の諮問機関として設置された。答申は4次（1985～7年）にわたり行われた。高等教育は第4部会で審議され、財界の圧力を警戒したが、大学関係者で構成されたため対立はなかったという（原田、1988：p.167）。しかし自由化の流れの中で、大学制度の自由化・大学院改革・大学評価・大学審などが議論され（pp.171-2）、種別化を促進する大学審議会へと引き継がれていく。

一連の大学審議会答申（「大学院制度の弾力化について（1988年12月）」「大学教育の改善について（1991年2月）」「大学院の整備充実について（1991年5月）」「大学院の量的整備について（1991年11月）」「平成12年度以降の高等教育の将来像（1997年1月）」「21世紀の大学像と今後の改革方針について（1998年10月）」等）から、大学院改革の動向とも関わって、大学種別化は政策的な意図を持って行われた（細井、2003：pp.159-63,pp.200-4）。

このようにみていくと、大学種別化は周到に仕組みられた感がある。そしてまさに「日本の高等教育の進学基盤は、多様で重層的なハイアラーキカルな構造を有している…その構造は近代以降の日本社会と深く関連しており、単なる理念的な改革案や対症療

法的な施策によって簡単に変えられるほど脆弱ではない」（江原、1984：p.81）といえるのである。

(5) 大学組織の特殊性

経済団体が業界・企業の利益を代表するのに対し、大学団体ではそうならない。つまり新卒労働市場における、もう一方の雄たる大学団体は、その利益を十分に代表できていない。というのも、それはそもそも大学が教育・研究を迫及する機関であり、また大学組織自体の特殊性からもそういえるのである。

Birnbaum（1992：pp.43-4）は高等教育機関と企業の経営上の違いを述べる。「大部分の高等教育機関においては、「利潤」といった数量的に測定可能な形では使命達成を明確にできないため、企業で一般に使われているアカウントビリティの手順、構造、およびシステムは必ずしも有効ではない」とし、「多くの大学の経営管理者は、カリキュラム、教員採用・昇格、教授法、といった企業では基本的な運営上の権限と考えられている生産の主要手順に対して大きな影響力を行使しない」、つまり「大学の組織運営に参加したり意思決定にかかわるさまざまな人達の権限が不明確だったり競合することがよくある」という。

また Peterson（2015：pp.204-30）は、米国における大学組織研究の変遷を、時代とともに整理した。それは1960年代の官僚制モデルに始まり、資源依存モデルや緩やかな連結モデル（1970年代）、さらに戦略モデル（1980年代）などを経て、現在の適応モデルや文脈モデルまで、様々な分析モデルが登場する。本節ではなかでも、大学組織の機能理解に大きな貢献をした「緩やかな連結（ルース・カップリング）モデル」、高等教育の文脈で発展した唯一のモデルとされる「無政府状態モデル」を取り上げる。

ルース・カップリングはウエイクの発想によるものだが、それを藤村（1995：p.93）は次のように説明している。「連結される組織の各要素は反応的ではあるけれども、各々の要素は、それ自身アイデンティティを保持し、物理的にも理論的にも分離されている…例えば、学校におけるカウンセリングのオフィスと校長のオフィス、校長－教頭のシステムと教

師—クラス—生徒—父兄—カリキュラムのシステムとの間、教育理念と手段の間に何ら共通した変数が見いだせない場合、あるいは、一方のシステムが他方のシステムと比べて重要性を欠いている場合、両者は、ルース・カップリングの関係にある」。これを大学に置き換えてみると、「大学の維持・存続をめざして戦略的な目標を設定しようとする学長と、専門職規範に導かれて目の前の教育研究を充実させることに傾倒している個々の教員とは、まったく別のものに向けた情熱や使命感に導かれている」（広田、2013：p.6）。しかし一方で、ルース・カップリングは決してタイトに連結されないがゆえに、安定した秩序も保てるのである（藤村、1995：pp.95-6）。

次にコーエンとマーチの無政府状態モデルであるが、実に多くの大学が意思決定に際して、ゴミ箱アプローチ（問題を探し求めるといふ解決）をとっているという。すなわち大規模で複雑な大学では無政府状態—限られた調整だけが求められる、高度に脱集権化したユニットが融合する状態—に組織化されるため、この過程が生じる（Peterson、2015：p.208）。March & Olsen（1986：p.31-3）によると、“選択機会”は「参加者」が様々な「問題」や「解」を投げ込むゴミ箱である。そして“選択機会”は、各選択肢の結果を目的に照らして検討し、決定を下すように考えられるがそうではない。それでは選択機会はどのように決定されるのか。宮川（2001：pp.161-3）の説明では、ゴミ箱の中のゴミ（解、問題、参加者）の混合状態とゴミがどのように処理されるかに結果は依存するという。これがゴミ箱モデルを「組織化された無秩序」とする所以である。

このように大学組織は特殊であり、新卒労働市場に対する大学の存在感は、例え団体でまとまったとしても、希薄であるといわねばならない。

5 まとめ

ここで第3章の仮説を再掲しよう。

学歴主義を生み出す体質に変化はない。ならば、どうして批判にさらされないか。

新卒労働市場には長年にわたり就職協定がある。注目されるが殆ど遵守されない。そして違反が過度になるとルール改定により協定は一新される。このことが学歴主義をみえにくくした可能性がある。

学歴を生み出す体質については、第4章において検討した。大学の階層的構造は戦前に形成され、「質」「量」の政策的課題を果たすため、複数の学校類型からハイアラーキカルな構造を持った。それに対し戦後は、米国の占領下で単線型の教育制度の構築が図られた。だが1956年、大学設置基準の省令化により文部省が復権を果たすと、戦前の階層化構造への揺り戻しがある。多くは経済団体からの教育欲求であり、不透明で熾烈な企業競争から求められる人材欲求ともいえる。さらにそうした欲求は、文教政策に関わる審議会答申などを通じ、戦後から現在まで途切れることなく行われている。

それでは我々はなぜ学歴主義を強く意識しないのか。本稿では、それは就職協定が一役買っているというのが主張である。については協定が学歴主義の存続に、どのような役割を果たしたのかを検討したい。

まずは就職協定違反に関する最近の新聞記事を拾ってみる。「選考開始は…今年も新たな指針で6月に前倒しされた。しかし、就職情報サイト…が1月に実施した企業へのアンケート…によると、指針が形骸化している実態が浮かび上がった」（2016.3.8付・朝日新聞）。「2017年卒大学生を対象とした企業の採用活動が早くも山場を迎えようとしている。…人手不足を背景に売り手市場が続く、企業が人材確保を急ぐ姿が浮き彫りになった」（2016.4.15付・日本経済新聞）。「実質的な選考活動は解禁前から水面下で進んでいるといい、解禁日が有名無実化し、「すでに終盤」との声も出ている」（2016.6.1付・産経新聞）。

景気変動の要因が大きいものの、例年、各企業ではこのように早期活動・内定が行われ、就職協定が形骸化したと報道される。ただこうした記事においても学歴主義を批判する論調には出あわない。次に

長くはあるが、丁寧に就職活動のあり方を分析・批判した記事を引用する。これは2015年11月15日付・日本経済新聞の『中外時評』からのものである。

始まるのが早く、長丁場になりがちな大学生の就職活動。学業に悪影響があることから、経団連は…面接など選考活動を始める時期を…繰り下げた。しかし、「早すぎ就活」は相変わらずというのが大方の見方だ。…囚人のジレンマはゲーム理論の用語で、相手の出方によって自分の利益に違いが出る場合に生じるジレンマ。みんなで就活ルールを守れば採用競争は公平になるが、ほかが抜け駆けすれば、こちらは不利になる。真面目に行動して損をしたくない、と企業は考えるというわけだ。…新卒採用の慣行を改め、学生が卒業後に就職先をじっくり考えられる社会が望ましいとの意見もある。ただ急には変わりにくい。生活を安定させる仕組みを併せて考える必要があるだろう。…最も力を入れたいのは元気のいい中小企業と学生の橋渡しだ。…日程見直しだけでは問題解決に遠い。ルールを設けても効果の薄い繰り返しだった歴史からそろそろ学ぶときだ。

実に妥当な主張を展開している。そして協定違反に関わるマスコミの長めの批評となれば、やはり同じような論調になろう。ただ根本的な解決策のないことは理解できるが、次善の策として中小企業への就職に活路を開くというのはいかがか。つまり当初から就職協定が掲げてきた理念の一つ、「就職の機会均等」の視点が欠けていないか。就職の機会均等とは、①時期も含め万人の学生に門戸が開かれているとの意味もあるが、厚労省「公正な採用選考の基本」からも、②（学校歴によらず）本人の適性・能力に応じて職業を選ぶことができるとの意味もあろう。しかし、常に就職協定の選考時期に関心が向くことで、②が見えにくくなった可能性はないだろうか。これに気づかせてくれる論文がある。

中村（1993）は就職協定について主張する。「協定期日の変更されるときには、そのときそのときで問題化していた社会状況を解決するという意図が含

まれている」（P.124）。（協定変更は）「公正な競争のためのルール変更…その「公正さ」を社会に承認してもらうための言明なのであり、…社会が公式の場で受容しうる「公正さ」の内容を示している」（p.112）。

確かに就職環境はプレーヤーだけの問題ではない。最も影響力の大きいものは景気の動向であろう。ある年は好景気で企業の採用意欲が旺盛となり、極端に内定時期が繰り上がる。またある年は不景気で企業の業績が悪化、内定取り消しが続出する。これに対してプレーヤー（主に経済団体）は反省の弁を述べ、次は実情にあった公正とも思える時期へとルール変更をする。そして社会は“ルールが改善された”と一応の納得をするのである。また関係者も就職協定遵守への淡い期待を抱くであろう。実にこの繰り返しが就職協定を長命にした大きな理由である。そのため関係者の日頃の関心は、「来年のルールはどの日程に決まるか」「〇〇業界は説明会を開始したようだ」「〇〇社は既に内定を出した」などとなる。こうしたことが、本来是正すべき問題を見えにくくしている。学歴主義は隠されてしまったのである。

それでは企業において、学歴主義とはどのようなメカニズムであろう。竹内（1989：pp.42-3）は企業の採用システムを分析した。対象となった大手企業は、クオータ制かつある水準以上の大学からしか採用しない。結果として、選抜性の高い大学の人材を多数採用している。というのも偏差値の高い旧帝大などの学生数は少なく、偏差値が中下位である大半の私立大学の学生数は多い。従って偏差値上位の大学であるほど学生が少ない分、大手企業への就職率は高くなるのだ。かくして多くの企業が同じ行動をとり、それが集積されると、選抜性の高い大学ほど有利になる。このことは第3章のデータ分析結果とも合致し、学歴主義は依然として有効に作用しているのである。

引用文献

天野郁夫，1982，『教育学大全集5 教育と選抜』第一法規出版。

- 天野郁夫, 1986, 『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部.
- Birnbaum, R., 1988, “How College Work” Jossey-Bass Inc., [高橋靖直訳『大学経営とリーダーシップ』玉川出版部, 1992].
- 文化放送ゼミナール, 1982, 「就職協定の遵守を」『大学と学生』6月号, 日本学生支援機構.
- 江原武一, 1984, 『現代高等教育の構造』東京大学出版会.
- 藤垣裕子, 2012, 『専門知と公共性 科学技術社会論の構築に向けて』東京大学出版会.
- 藤村正司, 1995, 『マイヤー教育社会学の研究』風間書房.
- 濱口桂一郎, 2013, 『若者と労働 「入社」の仕組みから解きほぐす』中央公論新社.
- 濱中義隆, 2010, 「1990年代以降の大卒労働市場 就職活動3時点比較」荻谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会.
- 羽田貴史, 2008, 「戦後日本社会と大学改革(1) - 大衆化への離陸」安原義仁・大塚豊・羽田貴史編『大学と社会』放送大学教育振興会.
- 原田三朗, 1988, 『臨教審と教育改革—その矛盾と挫折—』三一書房.
- 広田照幸, 2013, 「序論—大学という組織をどう見るか」広田照幸編『組織としての大学—役割や機能をどうみるか』岩波書店.
- 本田由紀, 2006, 『多元化する「能力」と日本社会—ハイパーメリトクラシーのなかで』NTT出版.
- 細井克彦, 2003, 『戦後日本高等教育行政研究』風間書房.
- 飯吉弘子, 2008, 『戦後日本産業界の大学教育欲求—経済団体の教育言説と現代の教養論』東信堂.
- 岩脇千裕, 2007, 「日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈」『JILPT Discussion Paper Series』07-04, p.1-35.
- 菊池信晃, 2005, 『財界とは何か』平凡社.
- 小山毅, 1983, 「解説 中教審の役割」横浜国立大学現代教育研究所編『増補新版 中教審と教育改革 財界の教育要求と中教審答申(全)』三一書房.
- March, J. G. & Olsen, J. P., 1979, “Ambiguity and Choice in Organizations” Universitetsforlaget [遠田雄志、アリソン・ユング訳『組織におけるあいまいさと決定』有斐閣選書R, 1986].
- 松尾孝一, 2012, 「新規大卒労働市場における大学間格差—2000年代以降の動向を中心に—」『青山学院大学経済研究所 経済研究』第4号, pp.59-86.
- 松尾知明, 2015, 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店.
- 宮川公男, 2001, 『政策科学の基礎』東洋経済新報社.
- 村田治, 2011, 「キャリア教育とコンピテンシー」『関西学院大学高等教育研究』31-43, pp.31-43.
- 中島弘至, 2012, 「大学偏差値と大手企業への就職に関する分析」東京大学教育学研究科修士論文.
- 中島弘至, 2015, 「就職協定(就活ルール)をどう生かすか—ゲーム理論による分析—」大学経営政策研究 pp.51-65.
- 中村高康, 1993, 「就職協定の変遷と規制の論理—大卒就職における「公正」の問題」『教育社会学研究』第53集, pp.111-130.
- 野村正實, 2007, 『日本的雇用慣行—全体像構築の試み—』ミネルヴァ書房.
- 尾高邦雄, 1958, 『職業と階層』毎日新聞社.
- OECD 教育調査団, 1972, 『日本の教育政策』深代惇郎訳, 朝日新聞社.
- 小方直幸, 2001, 「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集, pp.71-91.
- 太田堯, 1978, 『戦後日本教育史』岩波書店.
- Pempel, T. J., 1978, “Patterns of Japanese Policymaking: Experiences from Higher Education” Westview Press, Inc. [橋本鉦市訳『日本の高等教育政策 決定のメカニズム』玉川大学出版部, 2004].
- Peterson, M. W., 2007, “The Study of Colleges and Universities as Organizations” The Johns Hopkins University Press [富田知世訳「大学組

- 織」パトリシア・J・ガンポート編著『高等教育の社会学』玉川大学出版部, 2015].
- 島田晴雄・清家篤, 1992, 『仕事と暮らしの経済学』岩波書店.
- 新堀通也, 1969, 『学閥』福村出版.
- 新・日本的経営システム等研究プロジェクト, 1995, 『新時代の「日本的経営」』日本経営者団体連盟.
- 須賀優, 2009, 「1990年代における日本企業の教育訓練支出に関する考察」『RIETI Discussion Paper Series 10-J-002』経済産業研究所, pp.1-16.
- 竹内洋, 1989, 「新規大卒労働市場における「ねじれ」効果」『京都大学教育学部紀要』35, pp.151-167。
- 田中博秀, 1980, 『現代雇用論』日本労働協会.
- 渡部宗助, 2000, 「中教審「三八答申」とその評価」喜多村和之編『高等教育と政策評価』玉川大学出版部.
- 読売新聞教育部編, 2013, 『大学の實力 2014』中央公論新社.

中島弘至（関西大学学事局）

IR 組織の動向

Trend of Institutional Research Organizations

岩崎保道（高知大学 IR・評価機構）

鈴木弘道（駒澤大学教務部）

要旨

本稿は、大学における IR 組織の状況について取りまとめるものである。その検討方法として、IR の呼称を付けた組織を設置する大学に対するアンケート調査を実施し、その状況を分析する。その結果、我が国における IR 組織の現状について、どのような形態により、その機能を果たそうとしているのか明らかにする。

キーワード IR、国立大学、私立大学／ Institutional Research, National University, Private University

はじめに

本稿は、大学における IR 組織の状況について取りまとめるものである。その検討方法として、IR の呼称を付けた組織を設置する大学に対して IR の設置目的、担当業務、組織形態、IR の貢献や影響力に関するアンケート調査を実施し、その状況を分析する¹。その結果、我が国における IR 組織がどのような形態により、その機能を果たそうとしているのか明らかにする。特に「国立・私立の設置者別にみて、どういう相違があるか」の観点に注目する²。

IR 組織が多くの大学で設置され、IR を軸としたコンソーシアムが設置されるなど、多くの取組が行われている。当初、大学における情報の収集活動から始まった IR は、単に情報の収集だけでなく、大学の経営や管理運営に寄与するための情報分析を行い、それを執行部に報告するなど、大学の意思決定にも関与する重要な役割を担うようになってきた³。このような環境変化に伴い、IR に関わる実践的成果の蓄積や研究が盛んになることにより、新たな展開が期待される段階に入ったといえよう。すなわち、IR としての具体的な取組成果をあげていかねばならない。

以上の検討結果を踏まえ、今後の IR 組織の在り方について整理・分析する。

1. 大学を取り巻く経営環境

1.1. 国立大学における IR に関わる政策動向

国立大学における IR に関わる政策は、次のように示されている。文部科学省（平成 25 年）「国立大学改革プラン」において、各大学の強み・特色を最大限に生かし、自ら改善・発展する仕組みを構築することで、持続的な「競争力」を持ち、高い付加価値を生み出す国立大学の方向性が示された。また、中央教育審議会大学分科会（平成 26 年）「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）においては、適切なガバナンスを働かせるための方策として「IR の充実」が求められた。さらに、文部科学省（平成 27 年）「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」や同省（平成 27 年）「国立大学経営力戦略」においては、IR 機能の取組強化による業務運営の改善が望まれている。

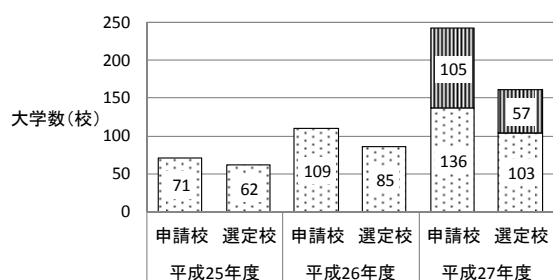
一方、IR 事業の促進のため、「国立大学改革強化推進補助金」（総合支援型）（平成 28 年）においては、IR 事業を含む支援公募が行われた。

なお、国立大学の中期計画においては、IR に関わる記述がみられる。その記述は、第1期中期計画（平成16～21年度）は0.0%、第2期中期計画（平成22～27年度）は1校のみであったが、第3期中期計画（平成28～33年度）においては、全体の83.7%がIRに関する記述がされている⁴。

1.2. 私立大学におけるIR組織新設の背景

私立大学の場合、早くからその有効性に着目し整備を行ってきた大学がある一方、政策誘導的な流れで部署の設置に至ったケースも見受けられる。近年の大きな背景には、全ての私立大学を対象とする私立大学等改革総合支援事業の存在が挙げられる。同支援対象枠組みのタイプ1「建学の精神を生かした大学教育の質向上」（以下「タイプ1」とする）の配点（総得点：平成25年度・平成26年度100点、平成27年度106点、平成28年度102点）において、「IR専門部署の設置・専属の専任教職員の配置」は5点であり、総得点に占める割合から見ても決して小さくないため、各大学で積極的に整備を進めている実態が窺い知れる。

平成25年度から平成27年度までのタイプ1の選定結果を踏まえ、IR担当部署の整備状況に着目すると、図1の通り示される。申請校、選定校ともにIR担当部署の整備は着実に進められており、特に選定校に占める割合も増加していることを読み取れる。さらに、平成27年度のタイプ1に選定された320大学のうち、同設問で「該当なし」であったのは30大学（9.4%）に留まることから、IR担当部署の設置は一つの重要なポイントになっている。



年度	25		26		27	
	申請校	選定校	申請校	選定校	申請校	選定校
①専門部署・専任教職員	71	62	109	85	136	103
②担当部署・専任教職員					105	57
③担当部署・専任配置なし、又は委員会方式	141	98	216	147	231	130
④該当なし	515	95	381	82	242	30
計(大学数)	727	255	706	314	714	320
①の割合	27.8%	8.8%	34.7%	11.9%	42.5%	32.2%
②の割合					32.8%	17.8%
③の割合	55.3%	13.9%	68.8%	20.6%	72.2%	40.6%
④の割合	202.0%	13.5%	121.3%	11.5%	75.6%	9.4%

図1 私立大学等改革総合支援事業 設問3 IR担当部署の整備状況の推移(平成25～27年度)⁵

2. 先行研究

数年前までのIRに関わる研究は、米国などの国外事例の紹介や日本への適用可能性を論じた内容が多かった。他方、近年のIRへの関心の高まりに呼応するかのごとく、国内の導入事例などの実践的な内容にシフトしてきている。併せて、武（平成27年）や福島（平成27年）のように、国内のIR組織や機能の在り方を中心としたもの、高瀬ほか（平成26年）のように具体的方策を論じた内容など研究対象の着眼点も分化しつつある⁶。

IRの研究が深化に留まらず、範囲の広がりも見せるようになってきた中、先にも述べたとおり、本研究は、アンケート調査によって今後のIR組織の在り方について考察することを目的としている。全国規模のアンケート調査の実施・分析を行った先行研究には、東京大学（平成26年）や渡部（平成26年）が挙げられる⁷。また、高田ほか（平成24年）、岡田（平成21年）のように、国立や私立など、特定の設置形態を対象とした研究も少なからず行われてきた⁸。これらの先行研究は分析手法こそ異なるものの、各研究の目的に応じたIR組織の実態を明らかにしており、組織形態や保有する機能の全体像を把握するうえで非常に有益なものである。

なかでも、東京大学（平成26年）は、平成25年度時点における国公立大学783校（国立86校、公立83校、私立614校）を対象に実施され、その結果、回答率は71.7%（国立76.7%、公立

73.5%、私立 69.0%) と、国内の IR 組織の全体像を捉えやすい特徴を持つ。また、その質問項目は多岐に渡り、本研究が着目した実態把握に相当する、①具体的な業務内容、②教職員別の構成員数、③設置目的、④組織の長といった内容にも及んでいる。特に、①業務ごとの「全学レベル（部署）」の取組状況に目を向けると、私立大学と比べて国立大学が大部分の項目で高い傾向を示しており、注目すべき点として挙げられる。

ただし、本研究が掲げる目的を達成するためには、組織の状況に留まらず、当該組織に対する評価も明らかにしなければならない。東京大学（平成 26 年）に、「Q13 あなたは、全学的な意思決定プロセスに IR 組織は貢献できていると思いますか。」という設問が見られるものの、他の先行研究を含めて、IR 組織自体の多面的な評価に言及した調査は多くない。そこで、前述の設問を参考に、本研究独自のものとして「教育」、「研究」、「社会貢献」、「経営」、それぞれの意思決定プロセスに対する影響・貢献度を調査項目に盛り込んだ。

併せて、異なる環境に応じた IR 活動が展開される中で、組織形態なども多様化していることに留意する必要がある。そのため、IR 組織の形態や位置付け、規程の有無なども調査項目に盛り込むこととした。

以上の点を踏まえ、本研究では、先に挙げた東京大学（平成 26 年）のアンケート調査項目を一部踏襲し、その比較から現状の実態把握を行うとともに、独自に設定した設問も交えながら、今後の IR 組織の在り方を考察する。なお、東京大学（平成 26 年）の時点で、IR の呼称を付けた組織の整備状況は、必ずしも高くなかったものの、前章で挙げた経営環境の変化に伴い、多くの大学で組織整備が進められつつあることに鑑み、本研究では IR を冠する組織のみ調査対象とした。

3. アンケート調査結果

大学における IR 組織の状況を明らかにするためには、後述の調査方法等により、IR 組織を設置

する大学に対するアンケート調査を実施することが実態を把握するうえで適切と考えた。

3.1. 調査方法等

当該調査は、IR の呼称を付けた組織を設置する大学に対するアンケート調査を実施することにより、IR 組織の取組状況について取りまとめるものである。質問項目は、IR の設置目的、担当業務、組織形態、IR の貢献や影響力に関するものなどである。調査は、平成 28 年 6 月に大学の IR 組織の責任者または実務担当者に依頼した⁹。国立大学は 28 校に依頼し、18 大学より回答があった（回答率 64.3%）。私立大学は 116 校に依頼し、79 校より回答があった（回答率 68.1%）。

3.2. 調査結果

表 1 地域・設置年度別にみた IR 組織の設置状況（大学数）

主な教育分野	設置年度	北海道	東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	合計	
国立大学	総合大学			1				1	2		
								1	2	3	
				1	1	1		1	1	5	
		1						1		2	
			1					1		2	
	小計	1	1	2	1	1		4	4	14	
文系中心							1			1	
	小計						1			1	
	理系中心								1	1	
							1				1
							1				1
		小計					2			1	3
合計	1 (5.6%)	1 (5.6%)	2 (11.1%)	1 (5.6%)	3 (16.7%)	1 (5.6%)	4 (22.2%)	5 (27.8%)	18 (100.0%)		

主な教育分野	設置年度	北海道	東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	合計
国立大学	総合大学					1				1
				2		1				3
			1	3		1		1	1	7
			2			1	3	1	1	8
							2			2
	小計		1	7		4	5	2	2	21
文系中心				1						1
				1						1
						2				2
			1	3		1	1			6
			1	5			2	3	1	12
	小計	1	2	10		3	3	3	1	23
私立大学	理系中心						1			1
				1			1			2
				3					1	4
				1	1					2
	小計			5	1		2		1	9
	芸術系中心		1							1
			1				1		2	
小計		1	1				1		3	
医療医学系中心							1			1
				2		1				3
				5	1				4	10
							1	2	1	4
				1			2			3
	小計			8	1	1	5	2	5	22
合計	1 (1.3%)	4 (5.1%)	31 (39.7%)	2 (2.6%)	8 (10.3%)	16 (20.5%)	7 (9.0%)	9 (11.5%)	78 (100.0%)	

表2 学生規模別にみたIR組織の設置状況(大学数)

主な教育分野	学生規模							総計	
	1,000人未満	1,000~2,999人	2,000~2,999人	3,000~4,999人	5,000~9,999人	10,000~19,999人	20,000人以上		
国立大学	総合大学			3	8	3		14	
	文系中心	1						1	
	理系中心		1	1	1			3	
	計	1 (5.6%)	1 (5.6%)	0 (0.0%)	4 (22.2%)	9 (50.0%)	3 (16.7%)	0 (0.0%)	18 (100.0%)
私立大学	総合大学	4	1	3	4	6	1	2	21
	文系中心	4	5	5	5	3	1		23
	理系中心	1	3		1	4			9
	芸術系中心		1	1		1			3
	医療医学系中心	7	8	3	4				22
	計	16 (20.5%)	18 (23.1%)	12 (15.4%)	14 (17.9%)	14 (17.9%)	2 (2.6%)	2 (2.6%)	78 (100.0%)

表3 IR組織の設置目的(割合)(複数回答可)

主な教育分野	教育改革の成果のチェック	教育改革の必要性(現状把握を含む)	大学評価への対応	大学経営上の必要性	学生への支援	大学の説明責任を果たすため	その他設置目的	
国立大学	総合大学	14.3%	42.9%	28.6%	71.4%	14.3%	14.3%	
	文系中心		100.0%		100.0%			
	理系中心		33.3%	66.7%	100.0%	33.3%		
	平均	11.1%	44.4%	33.3%	77.8%	16.7%	11.1%	0.0%
私立大学	総合大学	66.7%	81.0%	52.4%	47.6%	52.4%	23.8%	
	文系中心	54.2%	62.5%	37.5%	45.8%	41.7%	12.5%	20.8%
	理系中心	77.8%	100.0%	33.3%	66.7%	55.6%	22.2%	11.1%
	芸術系中心	33.3%	100.0%	33.3%	66.7%		33.3%	
	医療医学系中心	54.5%	81.8%	54.5%	40.9%	50.0%	40.9%	4.5%
	平均	59.5%	78.5%	45.6%	48.1%	46.8%	25.3%	8.9%

表4 IR組織の担当業務(割合)(複数回答可)

主な教育分野	執行部への情報・分析の提供	認証評価への対応	文部科学省の大学政策のウオッチ	大学改革動向のウオッチ	学生による授業評価の分析	学生の達成度評価・学生による大学教育の評価調査等	成績やGPAなどの分析	大学情報公開への対応	学生調査(生活調査、生活実態調査など)	大学ポータルへの対応	
国立大学	総合大学	92.9%	28.6%	28.6%	28.6%	21.4%	14.3%	42.9%	28.6%	21.4%	35.7%
	文系中心	100.0%		100.0%	100.0%						100.0%
	理系中心	100.0%	33.3%			33.3%	33.3%	66.7%	66.7%		
	平均	94.4%	27.8%	27.8%	27.8%	22.2%	16.7%	38.9%	33.3%	27.8%	33.3%
私立大学	総合大学	85.7%	61.9%	33.3%	42.9%	47.6%	57.1%	71.4%	38.1%	71.4%	28.6%
	文系中心	79.2%	41.7%	45.8%	54.2%	37.5%	41.7%	75.0%	41.7%	58.3%	50.0%
	理系中心	100.0%	33.3%	22.2%	22.2%	44.4%	44.4%	77.8%	22.2%	33.3%	11.1%
	芸術系中心	100.0%	66.7%		66.7%				33.3%		33.3%
	医療医学系中心	86.4%	45.5%	45.5%	45.5%	72.7%	72.7%	63.6%	45.5%	72.7%	27.3%
	平均	86.1%	48.1%	38.0%	45.6%	49.4%	53.2%	68.4%	39.2%	60.8%	32.9%

主な教育分野	中期計画(戦略計画)策定	休学・留年・中退などの要因分析	就職状況調査、FDの効果の検証	入学志願者調査(マーケティング)	卒業生に対する調査	大学概要の作成	入学以前の学生の特性の分析	財務分析の分かりやすい公表	授業料設定のための分析	その他業務	
国立大学	総合大学	27.8%	27.8%	5.6%		11.1%		5.6%	5.6%		
	文系中心										
	理系中心	5.6%							5.6%		
	平均	33.3%	27.8%	5.6%	0.0%	11.1%	0.0%	5.6%	11.1%	0.0%	0.0%
私立大学	総合大学	33.3%	61.9%	57.1%	33.3%	47.6%	9.5%	33.3%	4.8%	9.5%	
	文系中心	20.8%	75.0%	41.7%	45.8%	29.2%	8.3%	16.7%		4.2%	
	理系中心	33.3%	55.6%	11.1%	22.2%	22.2%	11.1%	22.2%			
	芸術系中心	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%				
	医療医学系中心	36.4%	54.5%	45.5%	36.4%	45.5%	13.6%	31.8%	18.2%	18.2%	4.5%
	平均	30.4%	62.0%	43.0%	36.7%	38.0%	11.4%	25.3%	6.3%	8.9%	1.3%

表5 IR組織の形態(大学数)

主な教育分野	独立組織※特定部署の担当業務のケースも含む	分散型組織(各部署に担当者置き、連携するケースなど)	その他※独立・分散型を含む	計	
国立大学	総合大学	9	5		14
	文系中心	1			1
	理系中心	3			3
	計	13 (72.2%)	5 (27.8%)	0 (0.0%)	18 (100.0%)
私立大学	総合大学	18	2	1	21
	文系中心	22	2	0	24
	理系中心	8		1	9
	芸術系中心	3			3
	医療医学系中心	15	4	3	22
	計	66 (83.5%)	8 (10.1%)	5 (6.3%)	79 (100.0%)

表 6 IR 組織の事務組織上の位置付け(大学数)

主な教育分野	学長など特定の役職者の直下に置かれる独立組織	一般的な部署と同列の事務組織	その他(理事会や教授会等の下に設置する組織)	計	
国立大学	総合大学	9	5		14
	文系中心	1			1
	理系中心	3			3
	計	13 (72.2%)	5 (27.8%)	0 (0.0%)	18 (100.0%)
私立大学	総合大学	9	11	1	21
	文系中心	11	13		24
	理系中心	5	4		9
	芸術系中心	2	1		3
	医療医学系中心	14	5	3	22
	計	41 (51.9%)	34 (43.0%)	4 (5.1%)	79 (100.0%)

表 7 IR 組織の長の役職について(大学数)

主な教育分野	学長	副学長	担当理事	センター長	部長・室長	その他(推進本部長、学長補佐、課長など)	計
国立大学	総合大学	3	4	1	3	3	14
	文系中心	1					1
	理系中心	2	1				3
	計	0 (0.0%)	6 (33.3%)	5 (27.8%)	1 (5.6%)	3 (16.7%)	3 (16.7%)
私立大学	総合大学	3	6		2	8	21
	文系中心	2	2	1	5	11	24
	理系中心		1		3	5	9
	芸術系中心	1	1			1	3
	医療医学系中心	2	3	1	1	10	22
	計	8 (10.1%)	13 (16.5%)	2 (2.5%)	11 (13.9%)	35 (44.3%)	10 (12.7%)

表 8 IR 組織の教職員数について(平均数)

主な教育分野	専任教員数	非常勤教員数	兼務教員数(専任・非常勤)	専任職員数	非常勤職員数	兼務職員数(専任・非常勤)	
国立大学	総合大学	0.7		1.4		1.0	2.1
	文系中心	1.0		5.0			8.0
	理系中心	1.0		2.7		1.0	3.3
	平均	0.8	0.0	1.8	0.0	1.4	2.7
私立大学	総合大学	1.1	0.3	1.5	3.6	0.4	2.4
	文系中心	1.6	0.1	1.9	2.1	0.3	1.7
	理系中心	1.8	0.2	1.8	1.8	0.7	0.9
	芸術系中心	4.3	0.0	0.3	3.3	0.0	0.3
	医療医学系中心	2.9	0.2	3.0	2.4	0.3	2.2
	平均	2.0	0.2	2.0	2.6	0.4	1.9

表 9 全学的な意思決定プロセスにおける IR 組織の貢献や影響力(点数)

主な教育分野	教育に対する貢献・影響度	研究に対する貢献・影響度	社会貢献に対する貢献・影響度	経営・管理運営に対する貢献・影響度	
国立大学	総合大学	1.2	1.4	1.2	1.6
	文系中心	1.0	1.0	1.0	1.0
	理系中心	1.3	1.7	1.3	1.7
	平均	1.2	1.4	1.2	1.6
私立大学	総合大学	2.3	1.0	1.2	1.7
	文系中心	2.6	1.5	1.5	2.3
	理系中心	2.3	1.1	1.0	1.3
	芸術系中心	2.7	1.7	1.7	3.0
	医療医学系中心	2.6	1.6	1.8	2.2
	平均	2.5	1.3	1.4	2.0

計算方法…各項目に対して「まったく貢献できていない (=0 点)」、「あまり貢献していない (=1 点)」、「どちらともいえない (=2 点)」、「まあ貢献できている (=3 点)」、「よく貢献できている (=4 点)」と回答したものを得点化し平均点を出した。

表 10 IR 組織についての課題(自由記述)

主な教育分野	IR業務に関する課題について(自由記述)
国立大学 総合大学	<ul style="list-style-type: none"> IR機能の強化 まだ設置されたばかりなので、成果がみえてこない 効果的・効率的なデータ収集、意思決定に役立つリサーチクエストの設定 執行部、各戦略室会議との連携体制の確立 人材育成、データ公開など 専任教員がいないため、必要な分析業務等が十分に行えていない。今後さらにIRを推進するためには、IR業務に専念できる教員の配置が求められる 業務の煩雑性、独創性の獲得 機能が明確ではない
文系中心	<ul style="list-style-type: none"> 平成28年度から本格稼働を始めたところである
理系中心	<ul style="list-style-type: none"> 専任教職員の配置 リサーチクエストの数に対して人員が不足している

私立大学 総合大学	<ul style="list-style-type: none"> 専属の教員が配置されていないため、十分な分析ができない ①分析スキルの向上、②情報管理、共有体制の構築 本格的な運用には至っていないのが現状である IR組織が大学の教育や経営などに貢献するためのプロセスを確立すること データ分析・活用をどのように行うか 長期的な課題として、教学・法人を含めた全学的な経営戦略の意思決定をサポートする体制構築が挙げられる。 短期的な課題として、学内にある学生データを一元化し、全職員が見たい情報を随時閲覧できる仕組みを構築し、データを通して学生を知ること各課室の職員に気づきを与え、業務改善を推進していくことを課題としている。 ①求められるタスクに対し、マンパワー不足、②教育改革推進にあたり、IRの権限、活動領域が曖昧である。 IRの活動範囲が未確定 IR組織の充実(スタッフ不足) 一つ成果物を出す上、仕事の依頼数が増えて対応が難しくなっている 統計分析する上で学部毎の基準はあるようだが、大学としての基準がないため数値比較しても意味がないものとなっている
--------------	---

私立大学 文系中心	<ul style="list-style-type: none"> マーケティング意識不在の組織に意味ある分析という命題に対しての回答が不確立、IRの業務自体が学内に周知されていない、データへのアクセス権限が限定的、統計学のノウハウ(分析の目的を意識に前景化できる能力)をベースに持つ事務職員の不在、大学全体の目標が不明瞭なために発生する分析結果の活用不活発など 学生の学修成果把握のための指標をどうするか 学内に散逸しているデータを収集しデータベース化すること 業務が多岐にわたることから、より専門性が求められる 対応範囲が広いため幅広い知識の修得及びアップデートが必要、そのための時間確保 IRとしての機能が十分でない IR活動の理解の浸透が薄い、スタッフ不足 業務を効率化して大学のPDCAに組み込める報告を定期的に行うこと 人員をなかなか割くことができない 専任の教職員がいないこと 大学教育改革を行うためのデータの蓄積が不足している事、経年データを継続的に今後とっていく 定例的な報告機会や、全学的な情報共有意識が浸透していないこと 本年度に発足したばかりであるので、IR業務を軌道に乗せること
--------------	--

私立大学 理系中心	<ul style="list-style-type: none"> GPAや入試形態との相関性等を中心とした教学IRから着手している段階にあり、大学運営に寄与する活動には至っていない リサーチャーがなかなか見つからない 試行段階から脱却できておらず、分析が散発で、体系的には行われていない 各部署でのIRデータ活用の意識付け
--------------	---

私立大学 医療医学系中心	<ul style="list-style-type: none"> IRの教学領域は大学ごとに対応が異なるので共通した物差しで測ることが難しいと思われる データの定義を揃えること 教職員の理解を得るのに3カ月程度かかった 分析手法等について国内外事例で不足しているため、手探りの中分析を進めている 学内の教職員あるいは学生に、活動内容や成果を如何に周知するか(学内全体の意識改革への取り組み) 客観的な数値化された評価法の策定 IR組織の活用方針について学内で定義されておらず、活動が局所的なものになっている 学生個人カルテによる教育の質の向上 業務範囲が曖昧 教職員のデータ活用の意識改革 継続性の確保(現状では実務担当者の異動などに十分対応できない) 大学の基幹データの収集が円滑に行なわれないため、十分な分析ができない。大学の教職員の統計処理に関する理解を深める必要がある。
-----------------	---

表 11 IR 組織に係る規程の有無(大学数)

主な教育分野	規程あり	規程なし(今後、設ける予定あり)	規程なし(今後、設ける予定なし)	計
国立大学 総合大学	13		1	14
文系中心	1			1
理系中心	3			3
計	17 (94.4%)	0 (0.0%)	1 (5.6%)	18 (100.0%)
私立大学 総合大学	16	1	4	21
文系中心	16	2	6	24
理系中心	8		1	9
芸術系中心	2	1		3
医療医学系中心	20	2		22
計	62 (78.5%)	6 (7.6%)	11 (13.9%)	79 (100.0%)

3.3. 分析結果

表 1 は IR 組織の設置状況を地域別・設置年度別にみたものである。国立大学は、総合大学における IR 組織の設置数が多かった (14 大学/18 大学)。設置年度は第 2 期中期計画期間の後半以降の設置が多かった。地域別にみると、中国・四国と

九州・沖縄地方が多かった（9大学/18大学）。私立大学は、文系中心、医療医学系中心、総合大学におけるIR組織の設置数が多かった。設置年度は平成26年度以降の設置が多かった。これは、1.2.で述べた私立大学等改革総合支援事業の影響が考えられる。地域別にみると、関東、近畿に集中していた。国立大学と私立大学を見比べてみると、IR組織の設置年度は、概ね平成26年度より増加していた点と同じだが、設置された大学が多く立地する地域は異なっていた。

表2は、IR組織の設置状況を学生規模別にみたものである。国立大学は、「5,000～9,999人」（50.0%）のグループの割合が比較的高かった。私立大学は、9,999人未満の小規模・中規模大学に多く設置されており、調査対象に占める大規模校の設置数の割合は少なかった。

表3は、IR組織の設置目的の状況をみたものである。国立大学は「大学経営上の必要性」（77.8%）が最も高かった。私立大学は「教育改革の必要性（現状把握を含む）」（78.5%）、「教育改革の成果のチェック」（59.5%）が過半数を超える割合であった。

表4は、IR組織の担当業務の状況をみたものである。国立大学は「執行部への報告・分析の提供」（94.4%）が高かった。私立大学においても同項目の割合が高いが（86.1%）、教育に関わる項目（「成績やGPAなどの分析」（68.4%）、「学生調査」（60.8%）、「休学・留年・中退の要因分析」（62.0%）など）は国立大学に比べ高い割合であった。

表5は、IR組織の形態をみたものである。独立組織の割合は、国立大学（72.2%）及び私立大学（83.5%）ともに高かった。

表6は、IR組織の事務組織上の位置付けをみたものである。国立大学は、「学長など特定の役職者の直下に置かれる独立組織」（72.2%）が最も高かった。私立大学は、「学長など特定の役職者の直下に置かれる独立組織」（51.9%）及び「一般的な部署と同列の事務組織」（43.0%）にほぼ二分されていた。

表7は、IR組織の長の役職をみたものである。国立大学は、副学長（33.3%）、担当理事（27.8%）の順に高かった。私立大学は、部長・室長（44.3%）が最も高かった。

表8は、IR組織における教職員数の平均数をみたものである。全般的に私立大学の平均数がやや高かった。専任教員数について、国立大学は0.8人（最小値0人が7大学）、私立大学は2.0人（最小値0人が33大学）、兼務教員数（専任・非常勤）について、国立大学は1.8人（最小値0人が6大学）、私立大学は2.0人（最小値0人が26大学）であった。また、専任職員数について、国立大学は0.0人、私立大学は2.6人（最小値1人が11大学）、兼務職員数（専任・非常勤）について、国立大学は2.7人（最小値0人が8大学）、私立大学は1.9人（最小値0人が29大学）であった。なお、私立大学の専任教員数について、芸術系中心が2.9人、医療医学系中心が2.9人と突出しているのが特徴的である。

表9は、全学的な意思決定プロセスにおけるIR組織の貢献や影響力を点数で示したものである（最高は4.0点）。国立大学で最も高い点数は経営・管理運営（1.6点）であった。私立大学は教育（2.5点）、経営・管理運営（2.0点）の順に高い値であった。

表10は、IR組織に関わる課題をまとめたものである。国立大学、私立大学ともに、類似する記述がみられた。その中には、「組織が設置されたばかりで成果が出ていない」という意見が複数寄せられた。また、データベースの構築が不十分であったり、IRの活動範囲が未設定だったなど、もともとビジョンや計画が曖昧なまま組織が発足した状況が想像されるものがあった。さらに、分析者（リサーチャー）の配置に関わる課題もいくつか上げられた。高度で専門的なデータ分析を実行するためには、専門知識や統計処理能力を修得したスタッフの配置が不可欠である。そのためにも、研修等のFDを充実させるとともに、経験を重ねるなど計画的に人材育成を図ることが求められる。

表 11 は、IR 組織に係る規程の有無に係る割合をみたものである。規程を定める大学は、国立大学（94.4%）及び私立大学（78.5%）ともに高かった。

3.4. 小括

アンケートの調査結果は前節の通りである。特徴的な事項を整理した。

第一に、IR組織の設置目的（表3）、担当業務（表4）、全学的な意思決定プロセスにおけるIR組織の貢献や影響力（表9）の結果より、国立大学におけるIRは経営・管理に、私立大学は、教育にやや重点を置いている印象を受ける。

私立大学の場合、私立大学等改革総合支援事業において、「学修時間・教育の成果等に関する情報の収集・分析」を IR 組織の必須要件としている点の影響は否定できない。ただし、東京大学（平成 26 年）と比べて、明確な目的を持って組織整備を進める私立大学が増えてきたのには、政策誘導的な面のみならず、各大学でその必要性を認識しつつある実態が現れているのではないだろうか。

第二に、アンケート調査前は「国立・私立の設置者別にみて、どういう相違があるか」の観点に注目したところ、類似点や相違点が確認できた。

類似点は、「IR組織の設置年度は、国立大学及び私立大学ともに概ね平成26年度より増加していた」（表1）、「IR組織の形態は、国立大学及び私立大学ともに独立組織の割合が高かった」（表5）、「IR組織に係る規程について、国立大学及び私立大学ともに規程を定める大学が多かった」（表11）などがあった。

その他の調査結果より、国立大学と私立大学では、IR組織の取組状況に相違があることが分かった。さらに、総合大学や文系中心・理系中心など、形態別に中身を見ると、同じ私立大学においても大きな相違点が確認できるものがある。例えば、IR組織の設置目的（表3）を主な教育分野別にみると、「学生への支援」、「大学の説明責任を果たすため」に格差が生じていた。また、IR組織の担当

業務（表4）を教育分野別にみると、「成績やGPAなどの分析」、「学生調査」に格差が生じていた。

また、IR組織における教職員数の平均数（表11）をみても、大学によって大きな相違がみられた。

おわりに

当該調査は一部の組織に限定したもので、全ての IR 活動を行なっている組織に該当するとは限らないが、少なくとも IR の名称を冠する組織においては、前述の傾向が認められた。各大学の環境や組織文化・風土により有効度の相違があるにせよ、当該組織の貢献度を向上させるためには、ここで挙げた業務への注力やカバーするマネジメント領域への意識が方策になるのではないかと。

当該調査を通じて、平成 28 年度より IR 組織が設置された大学（または年度中に設置予定）や組織形成が不十分なもの、あるいは成果の検証が不十分である大学が複数あった。今後についても、IR 機能について引き続き具体的な成果の検証等を行っていく必要がある。特に、IR 組織に対しては、教育研究などの垣根を超えた多面的な観点からの分析が求められることがあり、より精度や信頼性の高い分析が期待される。

今後の展開として、大学としては、自らの手で自律的な経営を確保すべく、大学経営に関する組織文化を根本的に改革し、IR を戦略的に活用する姿勢が求められる¹⁰。そのためにも、学内における IR 機能の形成や支援体制の強化が課題となる。

註

¹ アンケート調査の対象大学を IR の呼称を付けた組織を設置する大学に限定した理由は、IR 組織の設置が明確である点を重視したためである。そのため、実際に IR 機能を有する大学であっても IR の呼称がなければ当該調査の対象外とした。

² 公立大学において IR の呼称を付けた組織を設置する大学は希少であり、特定される恐れがあるため調査結果の表記を割愛した。

³ 小林雅之（平成 28 年）「IR とは何か」小林雅之・

山田礼子編『大学のIR—意思決定支援のための情報収集と分析』慶応義塾大学出版会,p.5.

⁴ 文部科学省の資料より算出,

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/houjin.htm,平成28年7月25日確認。

⁵ 日本私立学校振興・共済事業団(平成25年)「私立大学等改革総合支援事業 設問毎・回答毎の該当件数」.文部科学省(平成26年)「私立大学等改革総合支援事業委員会(第4回) 配付資料」.文部科学省(平成27年)「平成27年度私立大学等改革総合支援事業について」.なお、平成25年度・平成26年度の選択肢は「1 専門の担当部署の設置、及び専任の教員もしくは職員の配置」、「2 部署は設置せず、専任の教員又は職員の併任による委員会方式の設置」、「3 該当なし」となっていたのに対し、平成27年度は「1 専門の担当部署の設置、及び専任の教員もしくは職員の配置」、「2 担当部署の設置、及び専任の教員もしくは職員の配置」、「3 担当部署を設置するものの専任は配置せず、もしくは、部署は設置せず、専任の教員又は職員の併任による委員会方式の設置」、「4 該当なし」に変更された。

⁶ 武寛子(平成27年)「日本におけるIR(インスティテューショナル・リサーチ)による大学教育の質保証—運用状況と制度的課題に関する比較分析」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要(5)』愛知教育大学, pp.113-122. 福島真司(平成27年)「総合的学生情報データ分析システム」の構築—山形大学におけるエンロールメント・マネジメントとインスティテューショナル・リサーチ」『情報管理』58(1), pp.2-11. 高瀬佳典・川口潔・山本修司・深尾嘉彦(平成26年)「調査統計に基づく教学分野のIR(Institutional Research)の推進について」『大学行政研究(9)』立命館大学行政・研修センター, pp.17-33.

⁷ 東京大学(平成26年)『大学におけるIR(インスティテューショナル・リサーチ)の現状と在り方に関する調査研究 報告書』平成24-25年度文部科学省大学改革推進委託事業.渡部芳栄(平成26年)「IR組織に関する探索的分析—全学的な回答傾向の分析を通して—」『平成25年度 文部科学省先導的の大学改革推進委託事業 大学教育改革

の実態の把握及び分析に関する調査研究 事業成果報告書』広島大学高等教育研究開発センター, pp.161-175.

⁸ 高田英一・高森智嗣・森雅生(平成24年)「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能・人・組織等に関する意識と現状:IR担当理事に対するアンケート調査結果を基に」『大学評価研究(11)』大学基準協会大学評価・研究部, pp.111-123.岡田聡志(平成21年)「私立大学におけるInstitutional Researchの実態と意識—大学類型との関連性」『大学教育学会誌(31(2)通巻第60号)』大学教育学会, pp.116-122.

⁹ 対象となる大学をウェブサイトで抽出し、事前に電話で確認を取ったうえで調査を依頼した。

¹⁰ 高田英一(平成28年)「IRの大学経営への戦略的活用」岩崎保道編『大学の戦略的経営手法』大学教育出版,p.42.

岩崎保道(高知大学IR・評価機構)

鈴木弘道(駒澤大学教務部)

国際協働プロジェクト ASEP&WYM の実践と課題

Implementing international collaboration projects and some issues

吉田信介 (関西大学外国語学部)

要旨

国際コミュニケーションツールとしての ICT を効果的に活用し、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどのアクティブ・ラーニングの手法を用いて、他者と協働しながら新たな価値を生み出すという国家的規模の教育への要請に鑑み、英語教育においても、学生・生徒自らがグローバルな視点で課題を発見し、異文化の相手と交渉し、結果を表現できることが求められている。そこで、筆者が参加・活動している国際協働プロジェクトをとりあげ、そのような能力が養成されているのか、されているとすればどのようなものか、改善されるべき点は何かについて検討し、同時に実際の社会においてそのような能力が通用するかどうかの可能性について考察を行った。その結果、(1) 国際コミュニケーションツールとしての ICT 活用については、Skype, LINE, Facebook, E-Mail, ML の情報テクノロジーの活用能力が高まったこと、(2) 他者と協働しながら新たな価値を生み出すことについては、コンフリクトをネゴシエーションしながら解決していくのが困難で、そのためには国際交渉力が必要であることへの気づきが見られたこと、(3) 英語教育の観点からは、リンガフランカとしての英語力について、発音、文法では各国特有の Asian Englishes が使われていること、ならびに intelligibility の観点から、多様な英語に多く触れることで高まるそれがそれぞれ示唆された。さらに、国際協働プロジェクトの社会的応用性については、物理的距離を越えた ICT 活用による国際協働プロジェクトにおける遠隔オンライン交流において、条件が揃えば対面交流に劣らぬ成果をあげることが可能で、今後これらの知見を交流活動に活用でき、さらに条件がそろえば、現実の社会での国際交渉業務でも通用する応用性があることが判明した。

キーワード ICT、国際協働、遠隔オンライン交流、リンガフランカ、英語教育／ICT, international collaboration, remote online exchanges, lingua franca, English language education

1. はじめに

グローバルな競争が展開される知識基盤社会の時代を迎え、諸外国と伍していく観点から、若年人口が減少する中で高度なレベルの資質・能力を備えた人材の養成を維持・強化していくことは国家の急務である。そこでは、国際的に通用する能力として、複雑な状況の中から何が問われているのかを見抜き、必要な情報を選択して問題解決に必要な文脈を捉える(国立教育政策研究所、2017)ことが求められる。また、経済や企業活動のグローバル化に伴って、先進諸国だけではなく、新興国を含めた競争が激化し、各国では優秀な人材の獲得競争が始まり、我が国でも、企業の国際展開

を担うグローバル人材の育成が急がれている。

そのような中、政府では様々な組織が将来の教育的指針を示しており、中でも以下の指摘が重要と思料する(以下、下線部は筆者による)：

○新しい学習指導要領等が目指す姿(教育課程企画特別部会、2017)

「予測できない未来に対応するためには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、一人一人が自らの可能性を最大限に発揮し、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要である。そのためには、教育を通じて、解き方が

あらかじめ定まった問題を効率的に解ける力を育むだけでは不十分である。これからの子供たちには、社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことが求められる。」

○急速な情報化の進展（教育の情報化に関する手引、2010）

「インターネットがグローバルな情報通信基盤となり、経済社会に変革をもたらしているとともに、パソコンや携帯電話などが広く個人にも普及し、誰もが情報の受け手だけでなく送り手としての役割も担うようになり、日常生活も大きく変化している。このように経済・社会、生活・文化のあらゆる場面で情報化が進展する中で、大量の情報の中から取捨選択をしたり、情報の表現やコミュニケーションの効果的な手段としてコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用する能力が求められるようになってきている。同時に、ネットワーク上の有害情報や悪意のある情報発信など情報化の影の部分への対応が喫緊に求められており、このような状況の中で、情報や情報手段を適切に活用できる能力がすべての国民に必要とされるようになってきている。さらに、その上で、情報手段を効果的に活用して、多様な情報を結び付けたり、情報を共有するなどして協同的に作業したりすることで、新たな知識や情報などの創造・発信や問題の解決につなげていくといった、情報社会の進展に主体的に対応できる能力が求められている。」

○アクティブ・ラーニング（教育課程企画特別部会；松下、2015）

アクティブ・ラーニングとは、「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」と定義づけ、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を

取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」としている。さらに、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として挙げられる点として下記の6点をあげている：

- (1) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (2) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (3) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (4) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (5) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること
- (6) 認知プロセスの外化（問題解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表したりすること）を伴うこと

このような「国際コミュニケーションツールとしてのICTを効果的に活用し、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどのアクティブ・ラーニングの手法を用いて、他者と協働しながら新たな価値を生み出す」という国家的規模の教育への要請に鑑み、英語教育においてもこれらを踏まえて、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」への転換が必要であり、学生・生徒自らがグローバルな視点で課題を発見し、異文化の相手と交渉して、結果を表現できることが求められている。

しかしながら、英語という外国語による実践的コミュニケーション能力を通常の教室内の授業で習得させることは容易でない。同時に、学校教育において何かができるようになって、実際の社

会において、そのような能力が通用するという保証はない。

そこで、筆者が参加・活動している国際協働プロジェクトをとりあげ、そこでそのような能力が養成されているのか、されているとすればどのようなものか、改善されるべき点は何かについて検討し、同時に実際の社会においてそのような能力が通用するかどうかの可能性について考察する。

2. 国際協働プロジェクト

筆者は、2006年以來11年間にわたり、アジアにおけるEFLとしての英語を学ぶ中・高・大学生が国際チームを組み、或るテーマについてICTを駆使し、ディスカッションを行い、そこでのコンフリクトをネゴシエーションしながら解決し、合同で一つの発表する国際協働プロジェクトの企画・運営・評価に参加してきた(図1、表1参照)。

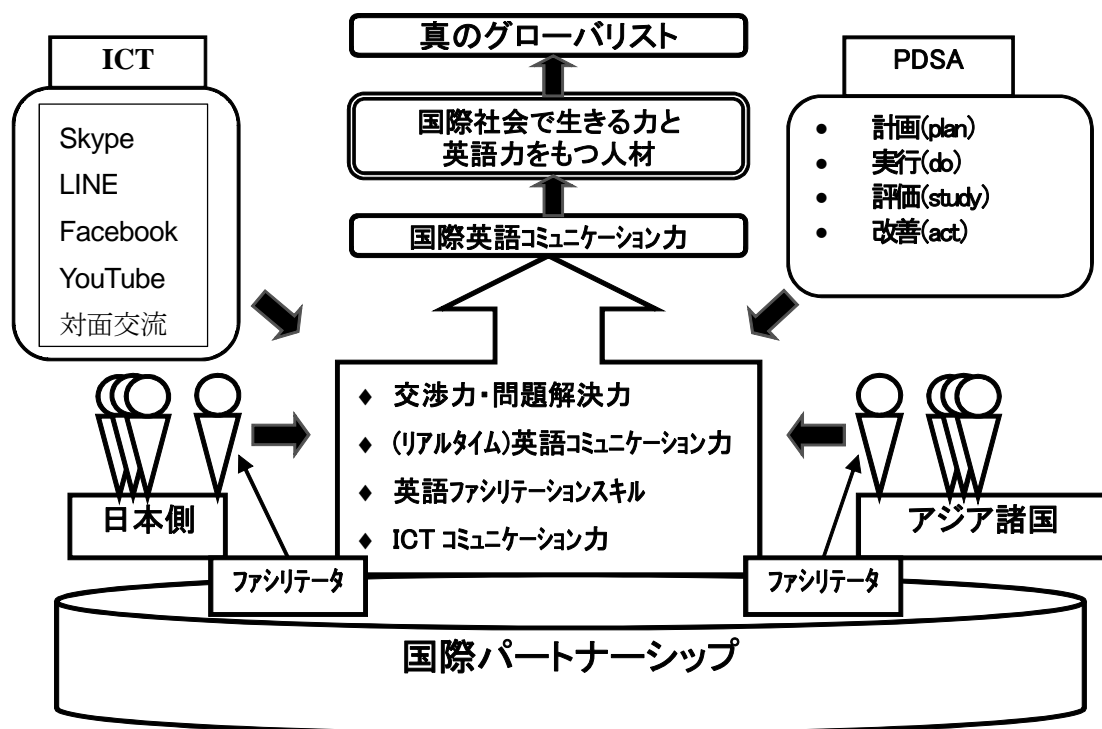


図1：国際協働プロジェクトのイメージ図

表1：参加国際パートナー校

1	福井商業高校	高雄商業高校	12	羽衣学園	中国人民大学附属高校
2	梨花女子大学	愛知県立千種高校	13	関西大学	義守大学
3	チョンナム大学	大阪市立東高校	14	日本福祉大学	国立フィリピン大学
4	立命館中学高校	三民職業高、立志高級中	15	早稲田本庄高校	ジョグジャカルタ第2高校
5	羽衣学園高校	中国人民大学附属高校	16	関西大学	義守大学
6	名古屋商業高校	高雄商業高校	17	日本福祉大学	国立フィリピン大学
7	関西大学	中山大学	18	早稲田本庄高校	ジョグジャカルタ第2高校
8	福井商業高等学校	瑞祥高校	19	福井商業高等学校	鳳新高校
9	日本福祉大学附属高	梨花女子大附属高校	20	立命館中・高校	高雄高級中、高雄女子高級中
10	日本福祉大学	セイクレッドハートカレッジ	21	日本福祉大学	ミンダナオ国際大学
11	中京大学、南山国際高	中山大学			

本プロジェクトは、毎年、夏期は日本福祉大（愛知県）において、World Youth Meeting（WYM）を開催し、アジアの中・高・大学生（大学×大学、高校×高校、中学×中学チーム）との協働による国際交流活動を実践し、冬期には台湾高雄市において、姉妹プロジェクトである Asian Student Exchange Program（ASEP）において、同様のアジアの中・高・大学生による国際交流活動を行っている。なお、本プロジェクトの詳細は日本福祉大学影戸教授のホームページ Kageto Makoto's Home Page を参照されたい（影戸、2017）。

○実施手順

教員と学生・生徒による合同企画委員会が当該年度のテーマの設定（2016 WYM: Building our shared future など）、2か国のチームマッチング、会場の提供、設営、進行、審査、講評、表彰、そして全参加国による文化交流を主催（共催：文部科学省、高雄市政府教育局）する。プロジェクトの進行は、まず国際チームが E-Mail を交換し（例：関大⇔義守大）、遠隔オンライン交流のファーストコンタクトを行う。その後、決められたテーマについて、Skype やソーシャルメディア（Facebook, Line）によるディスカッション、そこで発生するコンフリクトの解決、発表内容の完成、パワーポイントによるプレゼンテーションとスクリプトの作成を行う。その後、現地で最終打ち合わせを行い、暗唱、リハーサル、本番へと流れていく。しかしながらこれは原則で、遠隔オンライン交流のみでは内容の完成までには至らず、現地で短期間に集中作業で完成させることが多い傾向にある。

その結果、このような活動を通じて、上記の国家的要請に応えられる教育的効果がある程度確認でき、同時に困難な点も浮かび上がってきた。それらは、（1）国際コミュニケーションツールとしての ICT 活用については、Skype, Facebook, LINE, E-Mail, ML の情報テクノロジーの活用能力は高まったが、情報リテラシー、すなわち情報へのアクセス、批判的評価、情報倫理、図解化・数値化、整列や探索などの基本的なアルゴリズム

についての習得は不十分であった。（2）他者と協働しながら新たな価値を生み出すことについては、コンフリクトをネゴシエーションしながら解決していくのが困難で、そのためには国際交渉力が必要であることへの気づきが見られた。参加学生の言葉から「英語を外国語として使う人同士のコミュニケーションには必ず衝突や不完全な意思の疎通」があるため、「自分たちはこういう風にプレゼンテーションを作りたいと説明する交渉力」や、「自分が主張したいことに説得力を持たせるためのコミュニケーション能力が必要であることに気づいた」等の声があがった。またリピーターからは、「経験者としてプレゼンの内容の意見衝突時におけるネゴシエーションの方法について指導をしてあげられれば良かった」との指摘もあった。

（3）英語教育の観点からは、リンガフランカとしての英語力について、発音、文法において各国特有の Asian Englishes が使われ、intelligibility の観点から、多様な英語に多く触れることで高まることが示唆されたが、客観的な指標、例えば CEFR¹ のどの段階でコミュニケーションを行っているのかについては明らかにされなかった。

3. 国際協働プロジェクトの社会的応用性

国際協働プロジェクトが、現実の社会においてどの程度の応用が可能であるか、特に遠隔にいるもの同士が、あるテーマについての ICT オンライン交流による協働作業により対面交流と同等、さらにはそれ以上の成果を得ることができるのか、もしそれが可能であれば、それらをどのようにマネジメントすればよいのか、について考察を行った。その理由としてプロジェクトでみられたように「遠隔オンライン交流のみでは内容の完成までには至らず、現地で短期間に集中作業で完成させざるを得ない」ことがあげられる。

今回のモデルとしたのは、日常的に海外とのオンラインによる協働業務を頻繁に行っている「多国籍企業」の事例についての Siebdrat(2009)や Hoegl (2004)らによる研究報告であり、彼らの知見をもとに国際協働プロジェクトの実際の社会にお

ける応用性の検討を行った。(以下、Siebrat、Hoeglらによる)

○遠隔オンラインによるグループ作業の難しさ

一般的に遠隔オンラインでの協働作業は、対面によるものと比較して、より困難を伴うとされている。その理由として、対面作業では、物理的距離が近く、それに伴う親近感の増幅、およびインフォーマルなインタラクションを随時行うことによる頻繁で緊密なコミュニケーション、および肯定的な人間関係の構築が可能となる。

これに対して、遠隔オンライン作業では、物理的距離や ICT による電子媒体コミュニケーションの調整の難しさ、ならびに信頼関係、および共通基盤の構築の困難さにより、親近感の弱化や、対立感の誘発を助長、さらには、時差によるスケジュール調整に伴うフラストレーションや種々の誤解が発生するという難しさがある。

○多国籍企業における事例

しかしながら、日常的にオンラインや対面による業務作業を行っている多国籍企業においては、国際遠隔オンラインチーム(数カ国にわたる混成業務)による業務作業が、対面チーム(国内における通常業務)と比較して、より良い成果をあげている事例がある。

世界第3位のソフトウェア多国籍企業「SAP社」(売上高1兆6千億円、従業員が5万人)において、世界28カ所(中、仏、独、印、米、他)に配置されている80のソフト開発チーム(海外では現地採用)を対象とし、遠隔オンラインチームと対面チームの両チームについての1年間に渡る作業を分析した結果、遠隔オンラインチームは、適切な方法をとれば対面チームより顕著な業績を上げることができたとしている。

○国際遠隔オンライン業務の工夫

それではどのような時に遠隔オンライン作業が対面作業に勝るのであろうか。また、それらをどのようにマネジメントすれば良いのであろうか。

通常、グループ作業は、(1)「課題達成作業=task-related process」(各メンバーの全力をあげてのチーム全体への貢献)、ならびに、(2)「社

会・情緒的作業=socio-emotional process(チーム全体としての社会・情緒的結束性の強化)の2つのカテゴリーに分類できる。

このうち遠隔オンラインチームの活動にとって重要なものは「課題達成作業」であり、特に、チームメンバーの相互支援、メンバー各自の努力、作業工程の調整、公平なメンバーの貢献度、課題達成のために必要なコミュニケーションのそれぞれについて、レベルアップを行った遠隔オンラインチームの作業結果は、常に対面チームを上回っていた。このことから、物理的距離や ICT 電子媒体でのコミュニケーション方法は問題ではなく、作業の「質」が重要であるといえる。

さらに組織的観点から重要なものとして、チーム要員としての自覚、メンバーの一体感、およびチーム全体の目標に一致団結して向かう姿勢を養う「社会・情緒的作業」があげられる。これにより、チームの結束性、アイデンティティ、インフォーマルなコミュニケーションが助長され、良好な人間関係が維持され、様々なコンフリクトへの対処法を生み出すことができたとしている。

このような結果を出すためのマネジメントの手法として、グループの作業効率を高めるための課題達成作業、および社会・情緒的作業の両方の効率化のための最適なメカニズムの提示がある。特に遠隔オンラインチームがその機能的、構造的多様性への対処能力を発揮するには、メンバー同士による相互支援、コミュニケーション、調整によるチームワークが不可欠である。対面作業の場合、個人的衝突が発生しても、その場で簡単に修正できる可能性があるが、遠隔オンライン作業では、最新の ICT を活用しても、異なる文化間で、物理的距離のあるもの同士による作業には困難が伴う。そのため、遠隔オンラインにおける理想的な作業形態は、最初に(できれば対面で)「プロジェクト・キックオフ・ミーティング」を行い、インフォーマルなコミュニケーション、チームのアイデンティティ、ならびに結束性を養い、その後のフォーマルな作業で活用する必要があるとしている。

以上のように、遠隔オンラインチームは、適切な方法と人員配置を行えば、対面チーム以上の成果をあげることができるが、そのためには、遠隔オンラインチームが社会・情緒的作業と課題達成作業を適切に配置することが必要条件となる（以上、Siebdrat、Hoeglらによる）。

○国際協働プロジェクトの社会的応用性

このような多国籍企業における業務形態を関大×義守大チームの事前交流にあてはめてみると、多くの局面で重複するものがあつた。

(1) 最初、E-Mail と Facebook により、文字と写真による自己紹介とインフォーマルなコミュニケーションがあり、「社会・情緒的作業」が行われた。(2) 次に両方のチーム全員参加による「プロジェクト・キックオフ・ミーティング」が Skype ミーティングにより行われ、自己紹介、インフォーマルなコミュニケーションを伴うオンラインでの「社会・情緒的作業」が行われた。(3) その後、日常的には Facebook と LINE による「課題達成作業」が行われ、定期的に Skype ミーティングによる「社会・情緒的作業」を兼ねた「課題達成作業」が行われ、徐々に相互の主張が集約され、プレゼンテーションの内容が調整されていった。特に、Skype ミーティングでは、複数回コンフリクトが発生したが、その際には、互いのチームで意見調整をしてから解決していくことができた。このことは、遠隔でも対面交流の成果にある程度近づくことができることの証でもあるといえよう。この間、国内チームのメンバー間では、「課題達成作業」の一環として、対面以外に、LINE による報告、連絡、相談が日常的に行われ、それらの結果はチームの Dropbox にアップされ、いつでも参照できるようにされた。

これらのことから、国際協働プロジェクトの事前交流の遠隔オンラインにおいては、ICT を活用しながら、課題達成作業、および社会・情緒的作業が適切に使い分けられることにより、両チームの結束性と良好な人間関係が構築された上で、チームメンバーの相互支援、メンバー各自の努力、作業工程の調整、課題達成のために必要なコミュ

ニケーションをタイミング良く取ることで、相互の主張の合意を得ることができる可能性を示唆しているといえよう。その結果、国際協働プロジェクトには現実の社会的応用性がある程度あることを示しているといえよう。

4. 結論と今後の課題

筆者の参加・運営している国際協働プロジェクトにおいては、国際コミュニケーションツールとしての ICT、ならびにリングフランカとしての英語を効果的に活用し、グループ・ディスカッション、グループ・ワークなどのアクティブ・ラーニングの手法を用いて、他者と協働しながら新たな価値を生み出すことが可能であることが示唆された。

そこでは、物理的距離を越えた ICT 活用による遠隔オンライン交流において、条件が揃えば対面交流に劣らぬ成果をあげることができ、これらの知見を交流活動に活用できることが判明した。さらに、現実の社会での遠隔による交渉業務でも通用する応用性があることもある程度明らかになったことは注目に値する。

今後のプロジェクトの実践方法としては、まず事前交流において、個人ユーザのレベルで、文字チャットとして Facebook や Line、ビデオチャットとして Skype を継続して使用し、同時に、例えば Google Hangouts² による複数地点でのビデオ会議、およびデスクトップ画面共有による表計算やプレゼンテーションなどの MS Office 系ドキュメントのリアルタイムでの編集共有機能を活用することが考えられる。これにより、事前にプレゼンテーションを完成し、リハーサルを行うことで、現地での社会・情緒的対面交流により多くの時間をあてることが可能となる。そして、これらの実践を通じて、双方のチームメンバーは、国際的なネットワークの一部であるというグローバル・マインドセットを習得することで、国際的な多様性に適応した態度が育成され、国際協働プロジェクトをさらに促進させることができるといえよう。

註

¹ Common European Framework of Reference for Languages. It was designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency. It is used in Europe but also in other continents and is now available in 40 languages.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf] (2017.1.15 入手)

² Google 社が提供する統合メッセージングサービスで、SMS、MMS、文字によるチャット機能、グループチャット、音声によるインターネット電話機能、ビデオ電話機能が搭載されている。

[<https://hangouts.google.com/>] (2017.1.15 入手)

参考文献

Hoegl, M. & Proserpio, L. (2004), 'Team Member Proximity and Teamwork in Innovative Projects,' "Research Policy" 33, no. 8: 1153-1165.

影戸誠 (2017) Kageto Makoto's Home Page
[www.kageto.jp] (2017.1.15 入手)

国立教育政策研究所 (2017) 『OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2015)』

[http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01_point.pdf] (2017.1.15 入手)

教育課程企画特別部会 (2017).

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/] (2017.1.15 入手)

教育課程企画特別部会 (2015) 論点整理 関係資料 資料5-2 p.20

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/08/10/1360841_5_2_1_1.pdf] (2017.1.15 入手)

教育の情報化に関する手引 (2010)

[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyou

[hou/1259413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyou_hou/1259413.htm)] (2017.1.15 入手)

松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房

Siebrat, F. Hoegl, M. & Ernst H. (2009), 'How to Manage Virtual Teams', "MIT Sloan Management Review"

[<http://sloanreview.mit.edu/article/how-to-manage-virtual-teams/>] (2017.1.15 入手)

吉田信介 (2011) 「国際交流におけるコンフリクトの解決スキル」『関西大学外国語学部紀要』第5号、pp.57-63.

付記

本研究の一部は、平成 28 年度文部科学省科学研究費基盤研究(C)課題番号 25370670 による。

吉田信介 (関西大学外国語学部)

人間健康学部「導入演習」における 問題解決型授業の試み

An experiment of active-learning through problem-solving works in freshman seminars at Faculty of Health and Well-being, Kansai University

浦 和男（関西大学人間健康学部）

キーワード アクティブラーニング、問題解決、初年次教育／active learning, problem-solving, first-year experience

1 はじめに

本学人間健康学部では、初年次教育として1回生春学期に「スタディスキルゼミ」（履修推奨科目であり必修科目ではない）と秋学期に「導入演習」（必修科目）を開講している。1クラスを20人程度とし、火曜日2限、3限に各9クラス合計18クラスを設置する。2014年度から2016年度は、「スタディスキルゼミ」ではライティング、パソコンスキル、Project Adventureを各5回ずつ、「導入演習」ではライティング、プレゼンテーション、Project Adventureを各5回ずつ学習し合計15週の授業となる。5回ごとに担任者が交代し、学生は各科目を各5回学び合計15回の授業となり、1名の教員が通期で指導するシステムにはなっていない。2017年度は、春学期にProject Adventureのみ15週履修とし、秋学期にはライティング、プレゼンテーション、リーディング科目を通例通り5回ずつ学習するシステムに変更予定である。

本学部は、定員330名、2年次から「スポーツと健康コース」と「福祉と健康コース」に分属となる。高校までの運動系クラブ所属率は、正確な数は把握していないが、学部全体で90%超と推測している。入学後の体育会所属率は、現在30%弱と思われるが、スポーツ系サークル、地域のスポーツチームへの加入を考慮すれば、70%の学生は何らかの形でスポーツに関わっていると推定される。スポーツ経験者でも、甲子園で三度選手とし

て出場した、チームスポーツで三冠達成したときのキャプテンだった、国体で優勝した、というハイレベルの学生が多く在籍する。こうしたアスリート学生が全員スポーツコースを選ぶわけではなく、福祉コースを選んで学習を進める者もいる。

スポーツに関わっていれば様々な「考える」場に巡り会うはずだが、高校までのスポーツの多くの場合が「指導者の考えの実践」という形になり、さらに力で勝負するというスタイルになってしまっているようである。実際には「考える」力を習得する機会がないに等しい状態であろう。2016年秋学期にプレゼンテーションを担当する機会を得たので、担任クラス合計6クラスで問題解決型の合意形成を主体とする授業を実験的に行った。本稿では、主なアクティビティーの取り組みを報告する。

2 「考える力」を育むために

「考える力」を潜在的に持っているにもかかわらず、「考えない」、「考えようとしなない」。これは他の授業でも目立つ。「わからない」と言って思考を停止させ、間違っても減点になるわけでもないのに答えを書こうとしない。周囲の学生が「こうじゃないか」と言った答えを丸写しする。ひどい場合は答えを言ってから、その答えをそのまま書き込む。興味関心が狭く、極端な表現をすれば、自己を中心に半径1mの範囲にしか興味を

持っていないかのようなのである。しかも、自分の興味関心の周囲に何か飛び込んでこなければ、興味の有無を判断しない。主体的な行動意欲が比較的低い。体育会学生の試合でも、その行動は教科書の模範通りで、場に応じて行動を判断するということがなく、結局定石通りの攻撃で相手に負かされてしまうこともある。

また、運動部所属経験者が多いせいであろうが、「勝ち負け」にこだわる傾向が強い。解答がなくとも、教員の考える解答に近い方が「勝ち」であると感じる。学生は問題を解決する中で、試合のように明確な結果が出てくることを求める。あらかじめ用意された解答を導き出すのではなく、多様な「解答」があるということを理解できない学生が相当数存在する。

このような点を考慮すると、人間健康学部初年次では以下の項目が必要となる。

- ・受講生がアクティブに参加でき、教員対受講生、発表者対フロアの一方通行にしない。
- ・相手の意見を聞き、それに対して自分の考えを発信できる。
- ・調べてまとめるのではなく、問題解決型のテーマを設定する。
- ・受講生の興味関心の範囲に興味をちらつかせ、自ら触手を伸ばすような内容にする。
- ・知識の記憶という受け身の授業ではなく、記憶した知識を活用し、さまざまな知見を融合する。
- ・原則として明確な「答え」がない。
- ・おもしろさ、いわゆる「ユーモア」を含める。
- ・90分完結。

以上の点を踏まえ、ディスカッションを中心とするアクティブな授業運営を試みた。受講生が自ら「考える」、「発見する（ないしは体感する）」学習の場となり、そこから自分の意見を発信するという形での「プレゼンテーション」の授業を計画した。

3 授業展開

3.1 授業前のアイスブレイク(グループ分け)

19人クラスと21人クラスであったので、毎回ほぼ6~7人のグループを構成する。メンバーを固定せずに、毎回簡単なアイスブレイク（じゃんけんトレイン、誕生日など順位をつけやすいゲーム）でグループ分けし、できるだけ多くのメンバーの価値観を知ることができるようにする。授業前の緊張感が和らぎ、今回は誰と組むのかという興味もあり、授業をスムーズに展開するきっかけとなる。反面、任意のグループ形成であるため、無口な学生のグループになる、クラスに溶け込んでいない学生が固まる、あるいは半分がそのような学生である、私語の多い学生が組む、そのため、早く作業を終わらせようとして、逆に考えを停止させてしまうケースもある。そのような場合は、後半のワークで半分ずつメンバーを入れ替えるなどした。2回生LAを2限クラスに1名（女性）、3限クラスに2名（女性、体育会所属）配置した。

クラス編成自体は原則任意であるが、春学期の「スタディスキルゼミ」でSF生クラス（ただし全員ではなく、小論文テストを実施し、13名を選んだ）を設置し、筆者がライティング指導を行った関係から、そのクラスの学生を含み、体育会所属の学生を多く含むように作成的調整を行った。

3.2 授業運営

毎回前半と後半に分け、2つのワークを進める。ただし、「クロスロードゲーム」のみ1ワークとした。ある問題に対して個人の意見を表明し、その意見に基づいて合意形成を得て、グループの意見をまとめる流れを基本とする。問題解決のために学生はアクティブに討論に参加することが必要となる。個人の意見を表明することで、多様な価値観の存在、認識の違い、自分とは異なる視点の存在などを体感する。他者の意見を踏まえて自分の意見を修正し、合意形成を図ることが次に求められる。そのさい、「ごり押ししない」、「誰かに頼らない」、「虎の威を借る狐にならない」を

厳守し、「相手の意見を尊重する」、「相手の意見を否定する場合は、必ず問題点を指摘した上で否定する」、「人格を傷つけるような発言等はない」ことをルールとする。

3.3 ワークシート

各ワークでは記述式シートを配付し、自分の意見、グループ内発表のメモ、感想を記入させる。シートは1～4回は毎回回収し、確認して返却する。おもしろい記述にはコメントをつけるようにした。ワークシートを使用した関係で、パソコンなどのAV機器は授業では利用していない。「ヌーボード」やホワイトボードを利用して、適宜「イラスト入り」の発表を行った。

4 ワークの実例

各ターム（1ターム5回）ごとに若干内容を変更し、学生の反応を観察した。同じワークでも、実施後の反省を踏まえて修正を施すなどして実施した場合もある。

4.1 全ターム共通のワーク

4.1.1 NGワードゲーム

毎回初回の自己紹介に続いて実施した。名詞、間投詞など決められた語句をゲームの会話中に使用するとアウトになる。各チームで相談して、同じ語句がないように「NGワード」を決定させ用紙に書き込み、他のチームに回す。自分では見えないように「NGワード」を記入した用紙を取り、それを筆箱などで隠し他のメンバーに示す。対話を進める中で自分の「NGワード」を発した学生が負けとなる。会話をしなければゲームが進まない、相手にさりげなく「NGワード」を発せさせるような会話術が必要となる、相手の話をきちんと聞いて自分の「NGワード」を推測しなければいけない、といった点が「勝ち負け」を左右し、いやでも「考える」ことをしなければならない。ゲームを進めながら、他学生の性質がわかるようになり、コミュニケーション力の必要性もわかるようになるため、次回以降の授業でのディスカッ

ションが進むきっかけとなった。

4.1.2 クロスロード・ゲーム

毎ターム第2回目の授業で、90分通して実施した。取り組みやすいように、学生の現実に近い問題を作成した。毎回、反応を見て、後のクラスでは適宜問題を変更して出題した。YES・NOカードは、大きめの単語カードを利用して、その場で作成する。座布団の代わりに、該当者には獲得した座布団と同数のキャンディーを授業後渡すことにした。ワークシートは、自分の立場の理由説明、他者の理由説明のメモ、グループでの最終的な合意形成による判断とその理由説明、印象に残った意見を書き込めるようにする。グループごとに、実際のクロスロード・ゲームと同じく得点を記録する。グループごとに合意形成を図り立場を決め、最後に口頭でその理由を発表する。修正後の最終問題を記しておく。

【練習】

<役割>あなたは浦先生（筆者）に習っている学生です。

<状況>浦先生がサングラスをかけて顔を隠して、女優の新垣結衣と腕を組んで歩いているところに出くわしました。あなたは浦先生だということがすぐにわかりました。先生にあいさつをしますか。

【ゲームⅠ】

<役割>あなたは高校3年生です。

<状況>今日は大阪大学の推薦入試の面接の日です。試験会場に行く途中、ひき逃げ事故を目撃しました。その人は血だらけで動いていません。現場には誰もいません。あなたは、その人を助けますか。ただし、助ければ、面接試験に間に合わず、電車事故、自然災害以外の理由では再試験は受験できません。面接試験欠席扱いで不合格です。

【ゲームⅡ】

<役割>あなたはコンビニのアルバイト店員です。

<状況>レジ打ちのとき、うるさくて、ややこし

そんな大阪のおばちゃんたちが 3 人来ました。1338 円の請求をしたら、そのうちのひとりが他のおばちゃんとしゃべくりながら、小銭を投げ出して品物を持って出て行こうとしています。小銭は 986 円しかありませんでした。あなたはその人に声をかけますか。

【ゲームⅢ】

<役割>あなたは関西大学の学生です。
<状況>今日は 2 ヶ月ぶりのデートです。待ち合わせ時間の 15 分前に、たくさんの荷物をもったお年寄りから道を尋ねられました。危篤状態の人がいるので、すぐに入院先の病院へ行きたいそうです。あなたはその場所をよく知っていますが、説明するには複雑すぎます。また、ここからでは最低でも徒歩で 15 分かかります。タクシーもバスもありません。しかも、いつも間に合わせに遅刻していて、今日のデートに遅れたら「わかれる！」と宣言されています。こんなときにかぎってスマホが電池切れで使えません。あなたはお年寄りを連れてそこへ行きますか。

【ゲームⅣ】

<役割>あなたは避難所のボランティアで食事を配る係です。
<状況>300 個届くはずの弁当が 200 個しか届いていません。あなたは弁当を配りますか。
字数の制限があるため、結果数値の報告は省略する。全員、クロスロード・ゲームは初めての体験であった。エクササイズシートの記述に気を取られてディスカッションが進まなかったグループもあったが、ディスカッションがはずみすぎて無記入のシートを提出したグループもあった。とんでもない意見でも自分の意見をはっきり説明し、聞く側も頭ごなしに否定することはなかった。該当タームの授業 2 回めで多様な考え方に触れることができ、また、知っているはずの同級生の意外な面を見ることにもなった。授業後に「今日はいらいらした」と言った学生が多かったが、「覚える」ではなく「考える」授業は初めてであったという。「答がない」、「少数意見が無視されない」

という点が新鮮に感じられたという学生もいた。

4.1.3 砂漠からの脱出

NASA のゲームを全ターム第 3 回の授業の前半で実施した。手順等はオリジナルゲームと同一とした。誤差は、個人もグループも 45~65 の間、平均 55 となった。最優秀の誤差は 17 であった。ワークシートには順位だけではなく、個人、グループともに 1、2、9、10 位の選出理由を記述させ、グループごとの見解を口頭発表してもらった。クロスロード・ゲームに比べて、自分の意見をはっきりと持てないまま「なんとなく」順位をつけた学生が多かったが、グループ討論では相手の発言を参考にして考え、自分なりの意見をまとめようとする態度も見えた。

4.2 一部のクラスで実施した主なワーク

4.2.1 記憶を奪う宇宙人

学生たちと雑談をしているときに一番忘れたくない思い出について話題となり、このアクティビティを考案した。

【問題】ある日、宇宙から謎の宇宙人が地球を襲撃してきました。やつらの目的は、人間から記憶を奪い去って奴隷として、地球を征服することです。やつらは高度な技術を持っていて、地球人は次々に記憶を奪われています。ついにあなたの前にも宇宙人が現れました。ところがその宇宙人は研究者で、どの記憶が残っているとどのような影響があるかを調べています。やつはあなたに、高度な人工頭脳を使って話しかけてきました。「次のなかから、捨て去りたい記憶を順番に選べ」
<記憶>アルバイト、友人、学校・試合の成績、恋人、家族、自分の時間（趣味など）、部・サークル活動、ファッション、スマホの記憶、大学入学後の思い出

砂漠からの脱出に類似するが、答がない点が大きく異なる。扱われる項目に現実性があるのでディスカッションは盛り上がり、合意形成も比較的スムーズに進んだ。結果には大きな差異がなく、1

～2位はアルバイト、ファッション、9～10位は友人、家族であった。多様な価値観が表れる可能性を期待したが、学生の価値観は比較的均一であった。

4.2.2 自分を身の回りの電化製品あるいは文房具にたとえる

インターンシップで出題されると学生から聞き、授業に利用した。自分を電化製品などにたとえ、その理由、メリット・デメリットを考え、グループで感想を述べるワークを行い、全員順番に発表する。合意形成を図る問題解決型のワークではなく、とっさに自分を違う目で見ることができかどうかを試される。

- ・ラジコン（自分から率先して何事にも取り組めないから。強みは、人に使われるとすぐに動くから好かれることが多い。弱みは、人に使われなければ動かない。）（体育会所属）

- ・電波ではない時計（調子の良いときはきっちりとこなす。初めはしっかりしている。強みは、正確に仕事をこなす。弱みは、長く使うと狂いだし、ズレたらズレっぱなし。）（体育会所属）

- ・修正テープ（間違いを修正できる。強みは、間違えても軌道修正できる。弱みは、こんがらがるときがある。）（体育系サークル所属）

「考える力」の訓練となる練習であるが、自分の姿を見直すという課題は、体育会学生が得意であり、体育系サークル所属学生やサークル非所属学生が苦勞する傾向が見られた。

4.2.3 ○○派か××派か

就職のグループ面接で課せられたと学生から聞き、試みた。グループをさらに二組にし、強制的にどちらかのグループに振り分ける。事前にグループで「おすすめ」のポイントを決め、戦略を相談する。練習は「おやつにするなら、たこやき派かお好み焼き派か」で、たこやきが好みでも、お好み焼き派になれば、お好み焼きを支持しなければならない。本題は「告白されるなら、メールか

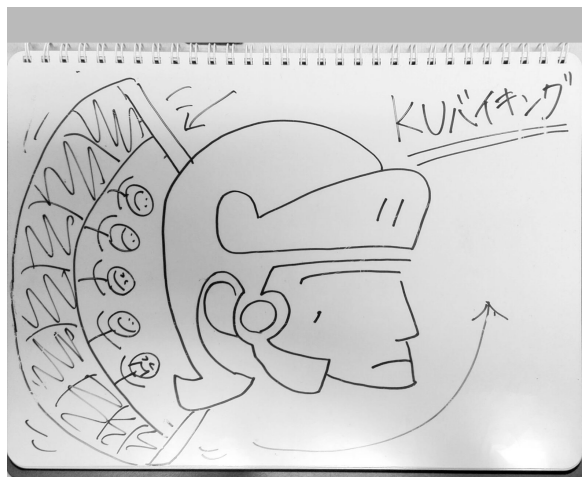
手紙か」とした。自分の考えではない立場になっても、自分の考えを即座にまとめて相手を納得させる必要があり、同時に同じ派閥内でも短時間に合意形成をしなければならない。安易に妥協してディスカッションを終了させようとするグループもあったが、身近なテーマということもあり、「激論」となったグループもあった。学生からは、「考えたこともないような意見が出てきた」、「様々な考えがあることがわかった」という、狙い通りの感想を聞くことができた。また、「自分の考えと異なる立場に立って自分の考えを否定することが本当に難しかった」、「考えが異なる立場での良い点が即座に思い浮かばなかった」、「おすすめポイントを絞るのにまとまりがなかった」、「相手に納得してもらえるように意見が言えなかった」など、ディスカッション、プレゼンテーションの難しさも体験していた。

4.2.4 新しい関大グッズを企画する

第1タームでは食堂の新しいメニューと関大グッズ、第2タームでは関大グッズのみ企画した。前者では空想の3大学と「閑祭大学」の空想メニューを比べて、「関大」のメニューを創作するという課題とした。クリティカル・シンキングの準備をするという意図があったが、「ありえないもの」のイメージに難渋し、堺キャンパスで実際に提供してほしいメニューの提案となった。企画されたメニューは、「エバーグリーン定食」（緑系野菜のみがおかずのヘルシー定食、エバーグリーンは堺キャンパスの人工芝グラウンド）、「プロテインバー」（プロテインドリンク飲み放題）、「焼き肉食い放題」など学部の特色を考慮しているが、独創性には欠けている。

関大グッズは、「等身大カイザーズ君」、「カイザーズ君人形」と実現可能なアイデアから、「関大Gショック」（授業前に学歌のイントロが流れ、教室を読み上げる）、「関大納豆」（すべての豆にKUと刻印がある）、「関大ソーダ」（応援団の問いかけに「そーだ！」と答える時にキャ

ップを開けると「ソーダ」という音が出て、ソーダを飲みながら応援する」という実現不可能なグッズ、「KU バイキング」（遊園地にあるゴンドラで、カイザーズの意匠が両側にある）といったイベント系グッズが提案された。実践力を高めるといふ点では、授業と連動させて「新関大グッズ企画コンテスト」などが全学的に毎年実施されてもよいかもしれない。



4.2.5 こだわりの融合

交渉学ワークショップでの「恋する学問」を活用した。各自のこだわりをグループ内でプレゼンし、最後にそれを融合させたイベントを考案する。体育会学生から「大学へ行って、練習して、寝ての繰り返しでこだわっているものはない」、非体育会の学生から「言うのが恥ずかしい」という発言があり、合意形成がなかなか進まなかった。

あるグループのメンバーのこだわりは「寝ること、正方形のこたつに入ってぼーっとすること、3mm 芯のシャープペン、ナイキのランニングシューズ」で、ここから「そこらへんの寮で一日寮体験をする。シャープペンでノートを取り、ランニングシューズをはいて寮に帰り、こたつに入ってぼーっとして、寝る」という「一日寮体験」企画を提案したが、他のメンバーからの評価は低かった。

受講生同士の仲がよく、体育会の男子学生たちがリーダー的な存在となったグループでは合意形成が進み、次々にアイデアを出していた。「白

玉、某アーティスト（2名）、柔軟体操」がこだわりのグループでは「4月29日、午前10時から午後15時、千里山キャンパス悠久の庭、アーティスト2組のコンサートのあと、アーティストたちといっしょに柔軟体操を体験、その後みんなで白玉を味わう」という「アーティスト参加柔軟体操教室」企画を発表した。自己のこだわりを明快に述べたメンバーが多いグループほど、より現実的で、他学生からの評価が高い融合企画が提出される傾向にある。

4.2.6 おとぎの国の交渉学

これも交渉学ワークショップでのアクティビティを活用した。各グループ内を桃太郎とお供の動物に分け、労働条件を交渉して win-win の関係を達成する。1グループ3～4人とし、グループ内で練習後に、順次発表を行った。架空の人物になりきって問題解決のための合意形成を行うという初めての体験に、最初はぎくしゃくした交渉を行っていた。しかし、大阪出身の学生たちが中心となると、俄然口頭発表がおもしろくなる。突如他グループのメンバーが「鬼」として加わり、「鬼ヶ島の襲撃を中止し、平和交渉をする」という設定で即興の発表を演じたグループもあった。この発表では、最後は金銭的解決となってしまう、win-win の関係は成立したが、ある意味「大阪らしさ」がいろいろな面に表出したコントとなってしまった。



4.2.7 もしも□□が〇〇だったら

前半で「もしも私が〇〇だったら」に取り組み、後半ではグループごとに「もしも□□が〇〇だったら」のアクティビティーに取り組んだ。4.2.2と同様に、自分自身を違う視点から見る能力に著しく劣っており、どうしても考えつかない学生が現れた。LA やグループメンバーにヒントを与えてもらい、ようやく個人発表にこぎつけた。考えついた理由、自分で考えるメリット・デメリットも発表してもらった。授業をさぼる時などは即座に「虚言」を思いつくが、このような実生活とは直接つながらない「虚言」はまったく思いつかない。思いついたものも「空」、「雲」、「風」、「太陽」などの自然現象が多かった。

「□□」の案出も大変であった。グループごとにテーマを考え、そのテーマを別のグループが解決するという方法で授業を進めた。なかなか「□□」が出てこないため、結局「××君がTシャツだったら」のような、やや友人を揶揄するようなテーマになり、揶揄される側が許可をしてくれたので、そのまま合意形成を進めてもらった。「ナタデココがピアノを弾いたら」、「浦先生がイケメン俳優だったら」などが出題され、与えられたチームは相当苦勞してメリット・デメリットの合意形成を行った。

5 ふりかえり

プレゼンテーションスタイルを指導する時間がなかったが、学生からは他の選択科目で個人発表やグループ発表があり、授業によっては上級生から順次発表するので、スタイルは見よう見まねで何とかあったという。さらに、自分たちで調べたことを持ち寄って繋げて発表するのではなく、意見交換をした上で発表内容を決定した学生たちもいるようで、授業で学んだことを応用できる能力は学生には十分あることがわかる。

わずか5回ではあるが、回を追うごとに自ら考えることでグループワークに参加し、グループで合意形成を図ろうとする態度がはっきりと現れて

きた。ワークに慣れてきたことであろうが、ここにも「勝ち負け」理論が見え隠れする。つまり、「他グループよりおもしろければ勝ち」の感覚である。実際、就業すれば他者に勝つことは不可欠の要素となる。この点を考慮すれば、合意形成の結果に「勝ち負け」理論を持ち込むことは、本学部学生の「考える力」を育むためには必要であるかもしれない。

「考える力」の育成を阻む最大の敵はスマホである。集中力が弱いためにスマホをいじるだけではなく、スマホをいじりたいがために集中を解く学生もいる。ディスカッションのためにスマホの使用は許可したが、クリッカーなどを導入するなどして、中毒とも言える学生のスマホいじりに対応する方法を考える必要もある。

教科の学力よりも体験や発想力を必要とするアクティビティーが多かったので、いわゆる「学力に問題がある、不安がある」とされる学生も積極的に参加できた点は想定外の成果であった。しかし、今回、どこまで「考える力」を習得できたかを測定できないため、授業効果を明確に評価することができない。学生たちからは、自分が思いもしなかった考えに触れた驚きや同級生の意外な一面に触れた喜び、また自分の意見が十分に伝わらないことやグループでの合意形成ができないことへのいらいらなど、短時間の授業でさまざまな知的な興奮を感じることができたという感想が出てきたことは、このような問題解決型の合意形成を図る授業の必要性を示している。従来のスタイルを指導してから個人発表へ進む授業は、このような授業を経たからの受講にするのも一案であろう。大学の初年次の授業で、高校より多様な個性を持つ同世代の者どうしの思考訓練の場を与え、いっそう多面的な視点からの「考える力」を育むならば、受講者が本学の学是である「学の実化」の理念を理解し、実践できるようになる可能性が高くなると考える。

浦 和男（関西大学人間健康学部）

社会人教育における反転授業を取り入れた授業デザイン — 社会人学び直し大学院教育プログラムの実践における検証と考察 — Implementing Flip Teaching in Continuing Education-Verification of the Flipped Classroom Model Applied to Graduate Education Program for Executive-

西尾三津子（関西大学教育推進部）

柴 健次（関西大学会計研究科）

キーワード 社会人教育、学び直し、人材養成、反転授業、授業デザイン / continuing education, relearning, human resource development, flip teaching, class design

1. はじめに

関西大学は、文部科学省の「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」の委託事業として、「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム（以下、学び直しプログラム）」の開発と検証を行っている。これは、社会人を対象にした「履修証明プログラム」の一つで、多忙な社会人のキャリアアップのために注目されている取り組みである（文部科学省 2015）。

学び直しプログラムでは、大学院が産業界等と協働して、海外子会社における経営者として必要な高度で専門的な知識や技術を身に付けることを意図し、社会人を対象に経営管理能力の育成を図るための「学び直し」を支援している。即ち、現地に関わる各種情報、地理歴史、経済情勢等に加え、経営に携わるための理論的で効果的な教育プログラムを提供することで、次世代の経営者の育成を目指している（関西大学 2016）。

多くの企業では、人材育成を目的とした社会人研修を実施しているが、講義中心の知識伝達や体験談を主とした研修が多く、学んだ事が現在の実務の場で活かされることが少ない。それは、学びのプロセスが、[講師による知識や情報の提供] → [話を聞いて納得し感動する] → [仕事や生活で活かすことはできず、いつの間にか忘れてしまう] という伝統的な研修モデルに依存しているため

ある（吉田 2006）。企業研修等の実態を調べる最近の報告では、受講者が参加した教育活動に関する課題として、「他の学習者との意見交換や協働作業が少なかった」、「講師が一方向的に話して自分が考える場面が少なかった」等の調査結果も提出されている（関西大学 2016）。それゆえ、社会人が能動的に学習に取り組み、彼らのもつ既習経験と新たな知識や技能を統合させ、実務に応用可能な実践的能力として習得するための教育プログラムの構築が求められている。

当プログラムでは、社会人の能動的な学習を支援するために、反転授業を取り入れている。ここでいう反転授業とは、対面授業の前に受講するeラーニングを用いた事前学習である。そこで、授業担当者は、授業の概要やポイントとなる基本的知識を伝達し、事前課題を課して受講者の予習を促す。一方、受講者は反転授業を受けて既習知識や自己の経験を想起し対面授業への意欲を高める。

反転授業には、①対面授業での理解を促進する ②受講者の実務経験や既習知識を整理させる ③受講者の目的意識を高める という効果があることは既に報告している（西尾・宗岡 2015）。さらに、反転授業を対面授業と接続させた授業プロセスには、【経験の想起の段階】【知識の獲得の段階】【経験と知識の統合の段階】の3つの段階があることが分かった（西尾 2016）。図1は、それらの

段階において、実践的能力の習得に関する要件を挿入した授業デザインのモデルである

そこで、本研究においては、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインのモデルを、学び直しプログラムの実践に適応させ、社会人教育における授業デザインの要件について考察する。

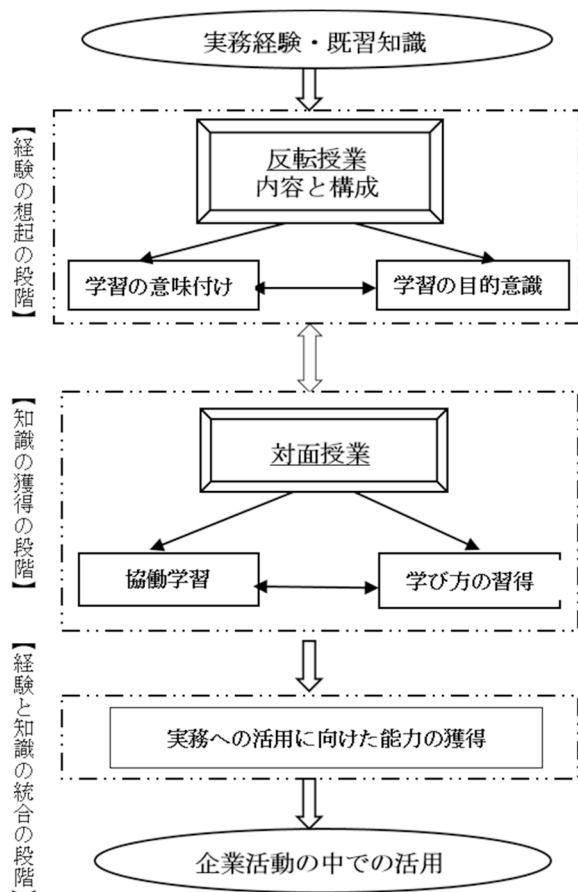


図1 反転授業を取り入れた授業デザイン

2. 「学び直しプログラム」の特長

2.1. 社会人のニーズに即したカリキュラム編成

当プログラムでは、平成26年度から平成28年度の3年間で試行と検証が行われている。平成28年度後期（平成28年9月～平成29年3月）は、本格第1期にあたり、大学教員等による「専門教育プログラム」と実務家教員等による「実践教育プログラム」を合わせた計25科目の授業を実施している（表1）。

表1 プログラム実施状況

区分	時期	科目数
試行第1期	H27.2～H27.3	2科目
試行第2期	H27.4～H27.8	10科目
試行第3期	H27.9～H28.3	13科目
試行第4期	H28.4～H28.8	7科目
本格第1期	H28.9～H29.3	25科目

科目の領域は、人文科学系・社会科学系・経営実務系・基礎的スキルの4カテゴリーからなる。受講者のニーズを把握しながら、各科目の連続性と科目間の関連を意識してカリキュラムを配列している。1科目の時間数は、(90分×4回)を1ユニットとし、[事前学習としての反転授業30分⇒対面授業90分×4⇒事後学習としてのeラーニング]のブレンド型授業を提供している。受講期間は、5～7か月を1クールとし、受講者自身が、[自己の経験の整理⇒省察⇒概念化⇒新たな場面での試行]という学習のプロセスを経て、実践的行動へ向かうことができるように、カリキュラムマネジメントに留意している。

これは、習得した知識や技能を用いて、受講者自らが今後遭遇する場面で問題解決のアプローチを策定し、解決に向けた働きかけを行うことを期待しているためである。

2.2 反転授業を取り入れた効果的な授業

当プログラムの反転授業は、1科目(90分×4)ごとに1回分の反転授業を実施している。受講者は、対面授業の2週間前に配信された反転授業を受講し、自己のペースで事前学習に取り組む。その中で、授業目的や概要を確認し、対面授業で学ぶ際に必要となる知識を理解する。また、授業担当者から出された課題に取り組むために、既習の知識や体験を整理する。これは、授業の前提となる基本的知識や情報の習得により、可能な限り受講者の経験知をそろえることを意図している。そうすることで、異なる背景をもつ社会人が対面授業での理解を促進させ、他者との交流を通して思

考を深化させることができる。

反転授業の要件として、「学習の意味付け」、「学習の目的意識」、「学習内容と構成」（西尾 2016）を科目の特性をふまえて機能させた。それは、受講者が自らの経験を学習内容と関連付け、学習への意欲を喚起させるためである。簡潔で明瞭な学習内容について、5分から10分の適切な分量をひとまとまりとし、4つのチャプター（C.1～C.4）を付けて構成の工夫をしている（図2）。チャプターを付けることで、社会人受講者の場所的、時間的な制限が緩和され、個々の目標に応じた学習を持続させることが可能になる。さらに、科目の目標に応じた事前課題を提示して、受講者の学習意欲を促し、対面授業への接続を図っている。

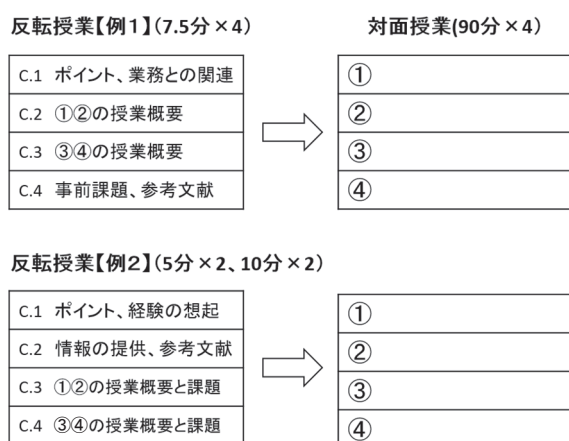


図2 反転授業例

2.3. 実務家教員のための授業設計

当プログラムでいう実務家教員とは、海外事業体で経営者としての実績をもち、優れた経営管理能力と豊富な経験知を有する講師である。彼らは、組織の長として各企業で高い経営能力を発揮してきたが、不特定多数の学習者を対象に授業を行った経験はほとんどない。そのため、学習者を主体とした授業がイメージしにくく、容易な「教え込み型」講義になりがちだった。そこで、授業設計にあたり、インストラクショナルデザイナーが複数回、ヒアリングを行った後、実務家教員と協同して授業の計画や準備を進めるようにした。

これらの授業設計のポイントとして、

- ① 到達目標と学びのプロセスを明確にする
 - ② 受講者が「何を」「何のために」「どのように学ぶのか」「学んだことは何に役立つのか」という点を自覚できるようにする
 - ③ アクティブラーニングの手法を取り入れる
 - ④ 学習を振り返る場を意図的に設定する
- の4つの点を重視した。

そして、本格第1期より反転授業と接続させた授業モデルを活用している。授業プロセスの各段階では、以下の実践的能力を習得する。

【経験の想起の段階】

- ① 「学習の意味付け」を通して学習内容の価値を実感し自己の経験や知識を再構成する。
- ② 「学習の目的意識」の明確にして、実務に活用可能な実践的知識を習得する。
- ③ 反転授業の「学習内容と構成」の工夫により、学習意欲を向上し持続させる。

【知識の獲得の段階】

- ① 受講者同士が学び合う「協働学習」の場を設定し能動的に学習に参加する。
- ② 各科目で提供される実践事例を通して「具体事象→抽象化→応用可能な知識や技能」への変換する方法として「学び方の習得」を促す。

【経験と知識の統合の段階】

- ① 自己の課題を明確にし、「実務への活用」に向けた実践的知識を再構成し活用を図る。

2.4. 受講者のニーズ調査とFD活動

当プログラムに参加した受講者には、

- ① プログラムへの参加動機が明確である
 - ② 学習意欲や目的意識が高い
 - ③ 企業内で一定の役職をもつ
 - ④ 学習時間の確保が困難である
 - ⑤ 実務経験年数や業種の幅に差異がある
- という特徴がある。彼らは、企業内で多忙であり責任ある立場に就いている。このような自由な学習時間を持ちにくい受講者に対して、効果的で自己の変容が実感できる授業のあり方についても考

案してきた。社会人が自己の変容に目を向け、学習効果を高めていくために、各講義の終了時にアンケート調査や個別のインタビュー調査を行った。その後、データの分析と考察を通して、学習効果や受講者の意識、課題等を明らかにし、授業内容や学習環境の改善に活用するようにした。

一方、授業担当者に対しては、

- ① 授業評価アンケートの結果の分析
- ② 授業についての成果と課題
- ③ 社会人学習者に対しての配慮
- ④ 反転授業と対面授業との接続面での留意点の4項目についてリフレクションを実施した。

このリフレクションは、授業終了後、全授業担当者を対象に個々に実施している。その中で、社会人受講者の効果的な学習のあり方を明確にし、教育内容や指導方法について改善の視点を見出すことができたと考える。

3. 研究の目的と方法

本研究の目的は、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインを学び直しプログラムの実践に適用させることを通して、社会人教育における授業デザインの要件について考察することである。多忙な社会人受講者に対して、能動的で目的意識の高い学びを促すためには、効果的、効率的な学習の継続が必要である。そのため、授業に不慣れな実務家教員の働きかけを、本授業デザインの要件を指針という形で提案することに意義があると考え。具体的には、実務家教員が行った授業を事例とし、本授業デザインに基づいた授業実践を分析し検討することで、効果的な授業デザインの要件を考察する。

この考察に着目したのは、反転授業を取り入れた授業を受けた受講者と、対面授業だけを受けた受講者のアンケート調査の結果による。アンケート調査の比較検討を通して、反転授業と対面授業の接続の意義を見出すことができた。

研究の対象は、実務家教員による「海外子会社経営における人事労務管理」の科目を受講した受

講者である。当科目は、試行第4期（授業A）と本格第1期（授業B）において同一内容のものがそれぞれ4コマ（90分×4）ずつ実施された。両授業ともに、授業担当者と到達目標は共通している。授業Aでは、反転授業を実施せず、事前課題のみを文書化して提出を求めた。そして、対面授業の指導計画を作成し実施された授業である。授業Bは、反転授業を実施し、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインに基づく指導計画を作成し実施された授業であった。

授業Aと授業Bの効果を比較するためにアンケート調査を実施した。得られた有効回答は、授業Aでは28名、授業Bでは10名の受講者である。

アンケート調査は、受講者の学習態度や意欲、学習成果に関する項目について、「5：強く思う～1：全くそう思わない」の5段階尺度で問うものである。その中で、特に10項目の設定に着目した(表2)。アンケート調査の考察に際しては、授業Bの反転授業の成果と課題に関する自由記述を活用するようにした。

表2 アンケート項目(抜粋)

①	授業を受けるにあたり、授業科目に関する基礎知識をもっていた。
②	授業を受けるにあたり、書籍や情報を調べるなどして予習に取り組んだ。
③	授業によく出席していた。
④	授業を受けて知的好奇心が刺激され、自分の意欲が高まった。
⑤	授業の中で、既習知識やスキルを活用して課題について考えることができた。
⑥	他者との協働学習やディスカッションに積極的に参加することができた。
⑦	今後もこのような授業を受けて、さらに自分の能力を高めたい。
⑧	事前課題のレポート等に取り組んだ。
⑨	授業の内容や方法は、自分のニーズに合致するものであった。
⑩	授業の難易度や進度は、自分の理解を深めるのに適切であった。

4. アンケート調査の結果と考察

アンケート調査の結果、＜強く思う＞と

<そう思う>を肯定回答とし、<そう思わない>と<全くそう思わない>を否定回答とした。表3は、授業Aと授業Bを比較した調査結果である。

表3 アンケート調査の比較

共通設問項目	授業A	授業B
①授業を受けるにあたり、授業科目に関する予備知識をもっていた。	35.7%	30.0%
	42.9%	40.0%
②授業を受けるにあたり、書籍や情報を調べるなどして予習に取り組んだ。	25.0%	50.0%
	64.3%	0.0%
③授業によく出席していた。	92.9%	80.0%
	3.6%	10.0%
④授業を受けて、知的好奇心が刺激され自分の意欲が高まった。	78.6%	90.0%
	3.6%	0.0%
⑤授業の中で、既習知識やスキルを活用して課題について考えることができた。	78.6%	80.0%
	14.3%	0.0%
⑥授業の中で、他の受講者との協働学習やディスカッションに積極的に参加することができた。	89.3%	90.0%
	3.6%	0.0%
⑦今後もこのような授業を受けて、さらに自分の能力を高めたい。	75.0%	80.0%
	3.6%	10.0%
⑧事前課題のレポート等に取り組んだ。	78.6%	100.0%
	7.1%	0.0%
⑨授業の内容や方法は、自分のニーズに合致するものであった。	60.7%	60.0%
	17.9%	0.0%
⑩授業の難易度や進度は、自分の理解を深めるのに適切であった。	71.4%	80.0%
	10.7%	10.0%

上段は、肯定回答率、下段は否定回答率

前提条件の調査(問①)から、授業Aでは35.7%、授業Bでは30%の予備知識を持っており、両授業ともに30%以上の受講者が科目に対しての予備知識を有していることが分かる。反対に、授業内容について予備知識を持たない受講者は、授業Aでは42.9%、授業Bでは40%であった。このことから両授業ともに、受講者の前提条件は不揃いであるものの予備知識の有無の割合に大きな差異はみられないといえる。

出席状況(問③)をみると、授業A、Bともに80%以上となっている。人事労務管理に関する知識は、受講者にとって実務上必須の内容であるため、多様な知識と経験を連動させた実践的知識の習得を目指した受講者の意識の高さが読み取れる。

このように両授業には、意欲や態度等の授業への参加姿勢について大きな差異はみられない。しかし、授業に向けた事前学習への取り組み(問②)、学習意欲の向上(問④)、実践的思考(問⑤)、協

働学習への参加(問⑥)、事前課題の提出(問⑧)、理解の深化(問⑩)の項目においては、授業Bの肯定回答の割合は授業Aより高く、否定回答の割合は低い結果であった。そこで、特に反転授業と対面授業を接続させた授業設計の効果に関わる側面に注目し、考察を加えていく。

「授業を受けるにあたり、書籍や情報などを調べるなどして予習に取り組んだ」(問②)という設問に対する肯定回答は、授業Aでは25%、授業Bでは50%であった。一方、否定回答は、授業Aでは64.3%、授業Bでは0%である。これは、反転授業の受講により対面授業への関心を高め、主体的な学習に取り組もうとする受講者の意識の表れであると考えられる。また、「事前に課題を整理することができた」(受講者10)や「人事労務について調べる過程で、社内の人事労務担当者とも話し合いをして自社の課題や問題点も知ることができた」(受講者12)という受講者の自由記述から解釈すると、反転授業は、受講者の既習知識や経験知の整理を促し、実務への認識を高めることにも関与していると考えられる。

「授業を受けて、知的好奇心が刺激され自分の意欲が高まった」(問④)という設問に対する肯定回答は、授業Aでは78.6%、授業Bでは90%であり、否定回答は、授業Aでは3.6%、授業Bでは0%であった。また、自由記述の中に、「先生の経験に基づく説明を聞いて、授業を受けるにあたり興味をもつことができた」(受講者8)や「事前に人事労務管理を行う目的や基本的内容を勉強することができて、講義前にある程度知識が身についたのでよかったと思う」(受講者6)という受講者からのコメントがあった。このことから、反転授業を受けて学習の構えが形成され、そのことが対面授業での能動的な学習参加へとつながっていたと考えられる。

「授業の中で、既習知識やスキルを活用して課題について考えることができた」(問⑤)という設問に対する肯定回答は、授業Aでは78.6%、授業Bでは80%であった。一方、否定回答は、授業A

では14.3%、授業Bでは0%であった。問⑤に関連する自由記述の中で受講者は、「事前に授業の内容を少し理解できたため、実際の授業にすんなりと入ることができた」（受講者9）や「授業の目的や方向性が事前にわかり、授業の理解が深まった」（受講者14）と述べている。これらのコメントから、反転授業での学習が対面授業での理解の深化につながり、反転授業と対面授業の接続が学習効果を高めるために一定の機能を果たしていると考えられることができる。

「授業の中で、他の受講者との協働学習やディスカッションに積極的に参加することができた」（問⑥）という設問に対する肯定回答は、授業Aでは89.3%、授業Bでは90%であり、否定回答は、授業Aでは3.6%、授業Bでは0%であった。受講者は、「講義でのグループディスカッションで実例と向き合えたことがさらに理解を深めることにつながった」（受講者6）や「既存の知識をディスカッションでメンバーと共有できたことは有意義であった」（受講者10）」と述べている。これらのコメントから、反転授業での学習が対面授業での活発な議論につながり、受講者自らが、他者から新たな視点を獲得し得る協働学習に価値を見出しているということが分かる。

以上の結果から、反転授業の実施は、社会人の既習知識や実務経験を対面授業の内容に接続させることで価値を生み出すということが分かる。そのためには、反転授業と対面授業を接続させた効果的な授業デザインの検証が重要である。

5. 授業デザインの考察

授業デザインの基本モデルに基づいて、【経験の想起の段階】【知識の獲得の段階】【経験と知識の統合の段階】の3つの段階に各要件を取り入れ、授業Bの指導展開の流れを構想したのが図3である。これは、2章3節で述べた実務家教員のための授業設計の中で説明した授業プロセスの流れである。

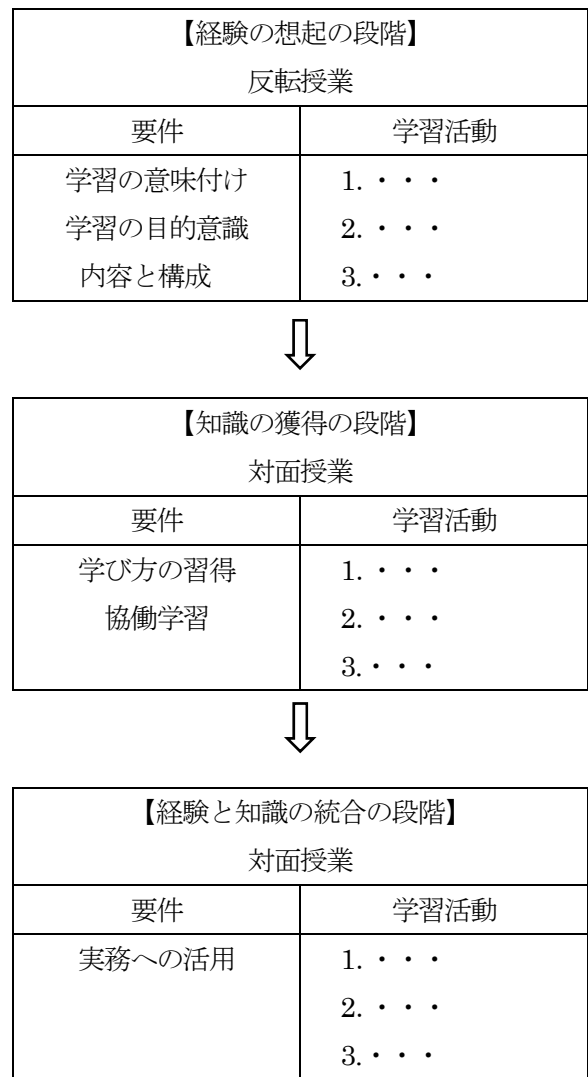


図3 授業Bの指導展開の流れ

表4は、授業Bの実践において、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインに基づいた指導計画である。この中で、授業の要件項目に○印を付したのは、基本要素として授業計画を立案する際に位置付けたものである。しかし、授業を実践していくにあたり、実務家教員の直接経験と受講者の間接経験との近似の度合いを高めるために重要と考えた要素が新たに加わった。それには、★印を付して区別している。新たな要件は、「自己の認識」「フィードバック」「経験知の共有」「イメージ化」「振り返り」「練習の場」であり（表5）、基本要件に加えて指導計画に位置付けた。

表4 授業デザインに基づいた指導計画(全4コマ)

段階	授業	授業の要件	学習活動
経験の想起の段階	反転授業	○学習の意味付け	<ol style="list-style-type: none"> 1. 反転授業(チャプター①)の視聴を通して、授業概要や授業の流れを知り、学習のゴールを明確にする。自身の問いを立てる。 2. 反転授業(チャプター②)の視聴を通して、本科目の価値を実感し、実務との関わりを意味付けする。既習経験や知識を整理して、自分が到達すべき目標を明確にする。 3. 反転授業(チャプター③)の視聴を通して、科目内容に関わる基礎的な知識や人事労務管理特有の用語、考え方を理解する。 4. 反転授業(チャプター④)の視聴を通して、人事労務問題に関する事前課題を知る。事前課題に取り組むための資料や情報収集の仕方を習得し、事前課題に取り組む。
		○学習の目的意識	
★自己の認識			
○内容と構成			
知識の獲得の段階	対面授業①	★フィードバック	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本科目のゴールと流れを確認する。 「海外子会社の経営者として人事労務管理に対処する際のポイント」を提案すること 2. 事前課題についてのフィードバックを通して自分なりの問題意識や問いについて話し合い、講師の経験知を共有する。 3. 人事労務管理に関する3つのトラブル事例を知り、各事例の背景や原因についてグループで分析する。事象のとらえ方、情報分析の仕方や考え方(具体⇒抽象化⇒具体)、発表の仕方等の学び方を習得する。 4. グループワークの過程で新たな疑問や分析過程を他者と共有し、イメージ化を図りながら活動の質を高める。
		★経験知の共有	
	○学び方の習得		
	★イメージ化		
対面授業②	○協働学習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 思考過程を視覚化し他者と共有するために、シンキングチャートを活用し、グループでの議論を活性化させる。 2. ゴールを明確にして、提案内容(問題対処法の概要、対処に際して獲得すべき情報や知識)を整理し、協働学習を行う。 3. プレゼンテーションの評価方法として、ルーブリックについて理解し、評価基準を意識して発表の準備をする。 4. グループワークの中で随時、質問タイムの時間を設け、自身の学びを省察し改善する。 	
	○学び方の習得		
★振り返り			
対面授業③	★練習の場		<ol style="list-style-type: none"> 1. プレゼンテーションの資料を準備する。 2. ルーブリックに基づいてプレゼンテーションを行う。 聞き手は、発表を聞きながら評価カードに、(P:良かった点、M:改善が必要な点、Q:新たな疑問点)を記入する。 3. 評価カード(PMQ)をもとに、質疑応答を行う。 グループからの疑問点はWBに整理し、ポイントを明確にしながらか議論が深まるようにする。 4. 講師は、各グループの発表に対するコメント(PMQ)と到達目標への方向付け、今後の課題を提示する。
対面授業④	○実務への活用	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本時のテーマ「海外子会社の経営者として人事労務問題に対処する際のポイント」について、自分の考えを書きまとめる。 2. 書きまとめたことを発表し合い、意見交流をする。 3. 本科目の学習のまとめとして、実務への活用の可能性について振り返りを行う。 4. 今後の学習として、他の科目との関連に目を向ける。 	
		★振り返り	

表5 授業プロセスにおける新たな要件

授業プロセスの段階	新たな要件
【経験の想起の段階】	自己の認識
【知識の獲得の段階】	フィードバック 経験知の共有 イメージ化 振り返り
【経験と知識の統合の段階】	練習の場 振り返り

さらに、授業担当者である実務家教員とのリフレクションの際に、授業Aと授業Bとの実践の比較という観点で、以下のようなコメントが得られた（1月13日のリフレクションより抜粋）。

- ① 前回の人事労務管理の授業では、反転授業はしていない。事前にペーパーを出していくつかの事前課題に取り組んでもらった後、対面授業があった。今回はある部分、これから授業をしてもらう人に事前に認識してもらうことを、ある程度伝えることができた。
- ② 以前の授業と今回の人事労務管理の授業を比較すると、今回の方が授業効果は高かったという結果が出ている。前回と比べると、対面授業をふまえて自分自身の反転授業の意味をまとめることができた。自分自身の授業への理解も深まった。
- ③ 事前課題について、対面授業の中で取り上げたのは効果があった。また、反転授業と対面授業の接続も意識的に行うことができた。インストラクショナルデザイナーの支援を得て、自分の理解度が依然と比べて大きく変わり、自信がもてたように感じる。授業像もクリアなものになったので授業が楽しかった。

このことから、授業デザインの効果として、実務家教員による授業に対する理解を深め、教育の質を高めるための指導意欲を向上させる側面もあるということが分かる。

6. まとめと課題

本研究では、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインを学び直しプログラムの実践に適用させることを通して、社会人教育における授業デザインの要件について考察した。

社会人教育における授業デザインは、高等教育とは異なる要件を有するものであると考える。本研究においては、反転授業と対面授業を接続させた授業プロセスの各段階で、指導上の鍵となり得る基本要件を授業展開の中で具体化した。その後、授業実践を通して要件について考察し、新たに生成された重要な要件を加えることができた。この授業デザインは、今後の社会人教育を行う上での指針になると考える。

今後の課題としては、学び直しプログラムにおける他の科目を対象に、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインを用いた検証を行う必要がある。さらに、社会人教育において、効果的な授業を実施していくための授業デザインの要件と、科目の特性との関連性についても考察していきたいと考える。

参考文献

- 関西大学（2016）「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」成果報告書
産学連携によるグローバル人材育成推進会議
（2011）「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm（情報取得 2015/1/23）
鈴木克明（2002）「教材設計マニュアルー独学を支援するためにー」北大路書房
鈴木克明（2015）「研修設計マニュアルー人材育成のためのインストラクショナルデザイナーー」北大路書房
中原淳 編（2006）「企業内人材育成入門」ダイヤモンド社
西尾三津子（2015）「社会人教育における反転授業の可能性に関する一考察」『日本教育工学会第

- 31 回全国大会講演論文集』 pp.499-500
- 西尾三津子 (2016) 「社会人教育における反転授業を取り入れた授業設計」『日本教育工学会第 32 回全国大会講演論文集』 pp.845-846
- 西尾三津子・柴健次 (2016) 「実務家教員による授業の効果についての考察」『日本教育メディア学会第 23 回年次大会研究発表集録』 pp.70 - 71
- 西尾三津子・宗岡徹 (2015) 「社会人教育における反転授業の効果」『日本教育メディア学会第 22 回年次大会研究発表集録』 pp.182-183
- 文部科学省 (2015) 「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/manabinaoshi/index.htm (情報取得 2016/4/10)
- 吉田新一郎 (2006) 「『学び』で組織は成長する」
光文社新書
- 吉田新一郎 (2006) 「効果 10 倍の<教える>技術」
PHP 新書
- Muneoka,T.,Nishio,M. “An Attempt at Flip Teaching in Continuing Education-Implementation of a Graduate Education Program for Executive Development” (unpublished) Journal of Accountancy, Economics and Law No.10 March 2016, pp.11-27 ;School of Accountancy Graduate School of Kansai University,Osaka,Japan

西尾三津子 (関西大学教育推進部)

柴健次 (関西大学会計研究科)

オープンエデュケーションにおける文理融合型教育の研究 Study for Education of Integration of Arts and Sciences on Open Education

中尾瑞樹（関西大学教育開発支援センター）

毛利美穂（関西大学教育推進部）

キーワード 文理融合、オープンエデュケーション、OCW、iTunes U、MOOC/Integration of Arts and Sciences, Open Education, Open Course Ware, iTunes U, MOOC

1. 文理融合型教育の推進

現在、高等教育において「文理融合」がキーワードとなっている。複雑かつ不確実性の高い現代社会を生き抜くには、既知の学問を飛び越えるための多角的な視野を持つことが必要とされる。そのための、理系の知識と文系の知識を学ぶ文理融合型（複数の学問的視点を学ぶため、学際型とも呼ばれる）の学びは、1990年開設の慶應義塾大学SFC総合政策学部を先駆けとして、名古屋大学情報文化学部や東京女子大学現代教養学部など、多くの大学で広がりを見せた。2017年以降には、複数の国公立大学において文理融合型学部の新設が発表されている。2017年4月新設の新潟大学創生学部は、課題発見・課題解決能力の育成を重視したカリキュラムとして、理・工・農・人文・法・経済の各学部が提供する専門授業科目群から学生が自らの関心にあった分野を選択し、他領域の学生との交流を通じて、多角的な視野を得ることを目的としている¹。また、同年4月新設の滋賀大学データサイエンス学部も、ICT（情報通信技術）の時代において、データの管理・加工・処理・分析のスキルは理系的要素が必要とされるが、そのデータの分析結果から有益な「価値」を引き出すためには文系的要素が必要とされるとして文理融合型カリキュラムを設定している²。2018年度には九州大学が共創学部を新設する。その特色は、「文理を融合したカリキュラム」であり、「人文科学、社会科学、自然科学の既存の学問分野を横断しながら、文系マインド・理系マインドや多様な方法

論を身につけさせ、実践的な課題に基づいた学修」を目指す³、文理融合を正面から打ち出したものといえる。

このような文理融合が進められる背景として、グローバル化やICTの進歩による次世代型人材の養成の他、2015年6月に文部科学省から国立大学に要請された人文社会系学部の再編が大きく影響しているであろう⁴。「新時代を見据えた国立大学改革」では、山口大学、宇都宮大学、長崎大学、東京大学などが行っている「ミッションの再定義」に関する事例をふまえ、

このように、社会のニーズと各大学が培ってきたリソースを踏まえ、幅広い知識や能力を活用できる人材を育成するため、「文」や「理」というこれまでの枠組みを超えて、自然科学、人文学、社会科学が連携し、総合的な知を形成し、グローバル化の取組、地方創生への貢献などに対応した新たな学部を改組する動きなどが着実に進んでいる。

と、文理融合型教育の推進を目指していることを示している。

加えて、「学修成果の把握、厳格な成績評価」などを含む「教育内容・方法やその基盤となる組織のあり方等」を点検も求められており、2009年以降の文部科学省による高等教育機関に対するICT活用推進事業の展開が、そこにどのようにコミットしていくかも課題である。本稿では、このような社会的要請をふまえ、高等教育における文理融合型教育システムの構築を考える上での、オンラ

イン教育ツールに関する学習者視点の分類・整理を行う。

2. オープンエデュケーション

オープンエデュケーション (Open Education) とは、教育機関の枠組みを超えて、誰でも自由に学ぶことができるインターネット空間における学習活動を指す⁵。これまでの遠隔教育やeラーニングと異なり、例えば単位認定の枠組みを外し、所属学生以外の学習者に対して、大学が保有・蓄積する「知」=教材・教育に関する情報をインターネット上に無償で公開するもので、大学が取り組むものと、大学以外の非営利団体や企業、個人などが取り組むものがある。

大学が取り組むオープンエデュケーションの活動としては、オープンコースウェア (Open Course Ware, OCW と略す) が代表的であり、2001年にマサチューセッツ工科大学 (MIT) で創始された。OCW は、大学の講義計画 (シラバス) や教材、講義ビデオなどで構成されている。一方、企業による活動としては、Apple のサービスである iTunes U が代表的である。2007年にPodcastのカテゴリのひとつとして始まった iTunes U の「U」は、University (大学) の意味であり、教育版の iTunes を指す。iTunes U では、日本を含む世界 26 ヶ国の大学の講義・講義資料を閲覧できる。それぞれの特徴と、学習の進め方について、以下、整理していく。

3. iTunes U

iTunes U は、2007年に世界中の有名大学の教授、研究機関の研究者の講義を無料で配信するサービスとして始まった。同年に国際シンポジウムが実施され、「時代は Computer-Assisted Language Learning (CALL) から Mobile-Assisted Language Learning (MALL) へと移行しつつあることを実感した」というように、iPod の機能とともに社会に大きなインパクトを与えたことがうかがえる⁶。2012年1月に iTunes 内の Podcast から独立し、iOS 向けの専用アプリや電子書籍制作の無料ア

プリ (iBooks Author) と合わせてリリースされたことで、学習者のみならず教材を提供する教育関係者の利便も向上し、2013年3月には iTunes U からのダウンロード数が 10 億本を突破した⁷。そのプレスリリースには、

1,200 以上の大学に加え、1,200 以上の K-12 (幼稚園から高校) に属する学校や教育学区が、2,500 以上の一般に公開されているコースや何千もの非公開コースを提供しており、これらのコースは教養過程や自然科学、健康科学および医学、教育学、経営学などを網羅しています。デューク大学、イエール大学、ケンブリッジ大学、マサチューセッツ工科大学、オックスフォード大学といった著名な大学が、一つの iTunes U のコースだけで 10 万人以上の学生を抱えるなど広がりを持っています。スタンフォード大学とオープン・ユニバーシティが提供する教育コンテンツのダウンロード数はそれぞれ 6,000 万本を超えています。また、オハイオ州立大学の “Dr. Fus” こと Matthew Stoltzfus の一般化学コースは、iTunes U で提供された最初の 1 年間で 10 万人以上の学生が受講しています。

と、幼稚園から大学までのあらゆる教育機関がコンテンツを提供しており、その内容は玉石混濁ではあるが大学名が一種の質の担保的にとらえられており、特に有名大学が提供するコンテンツのダウンロード数の多さが記されている。

Tunes U では、学習者は「ビジネス」「言語」「歴史」「医学/薬学」「心理学/社会科学」「指導/学習」などの専攻分野から興味のあるコンテンツを選ぶ。コンテンツ全体をダウンロードすることもできるが、コンテンツの一部のコースだけをダウンロードすることもできる。ダウンロードしたコンテンツは「ライブラリ」で確認することができ、いつでもどこでも、興味のあるコンテンツを視聴することができる。2017年1月現在のコースランキングでは、英語教材が上位3つを占めている⁸。

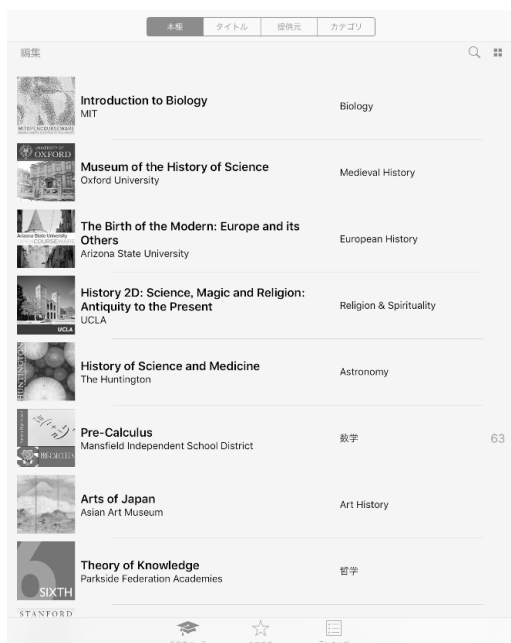


図1 iTunes Uライブラリ

4. OCW と MOOC

OCW は、2001 年に MIT によって提唱された。MIT は、当時さまざまな e ビジネスが盛んであった教育業界にあって、e ラーニングビジネスの可能性を検討した結果、将来的に MIT のメリットになるのは無償公開であると結論付け、2003 年に 500 コースを、2007 年にはすべてのコース（約 1,800）を公開している⁹。MIT が OCW を開始した目標のひとつに、MIT モデルを一般化し、世界に普及・展開することがあった¹⁰。そのため、2004 年から日本にも呼びかけを行い、2005 年 5 月に大阪大学、京都大学、慶應義塾大学、東京工業大学、東京大学、早稲田大学による OCW の開始と、日本オープンコースウェア連絡会発足を発表し、2006 年 4 月に「日本オープンコースウェア・コンソーシアム」(JOCW) が設立した¹¹。OCW では、教材や講義ビデオは無償で公開するが、教育は行わない。すなわち、教育はあくまでも所属する学生に対して行われるものであり、学習者に対する単位認定や問い合わせへの対応はしない、という立場である。

一方、2012 年に、スタンフォード大学のセバスチャン・スランとピーター・ノーヴィグによる大規模公開オンライン講座 MOOC (Massive Open Online Course) が登場し、ダフネ・コラーとアン

ドリュー・ングは教育技術の営利団体 Coursera を設立した¹²。MOOC の登場は、2007 年のリーマン・ショック以来の財政難で、授業料が値上がりして借金苦にあえぐ学生や、学科の閉鎖や教員の解雇などで講義が減少し、単位を取得することすらできず卒業できなくなった学生であふれた社会の光明となった。2012 年 11 月にアメリカ教育協議会が一部の MOOC について単位認証を検討し、2013 年 2 月に Coursera の 5 科目が認定されたことは¹³、その後の、他大学における MOOC の単位付与の検討に結びついた。

OCW が教材の無償公開であるのに対し、MOOC は、履修認定も含むオンライン講座の無償公開という違いがある。そのため、MOOC では登録制となっており、MOOC 独自の講義・課題・試験および評価が行われる。一定の基準に達したと評価された者には「履修証」が発行されるが、これは「単位」ではない。

MOOC の中でも最大規模を誇る Coursera を見ると、ペンシルベニア大学、ジョンズ・ホプキンズ大学、ミシガン大学などなど、主にアメリカの大学の講義を受けることができる。分野は、「Arts and Humanities」「Business」「Computer Science」「Data Science」「Life Sciences」「Math and Logic」「Personal Development」「Physical Science and Engineering」「Social Sciences」「Language Learning」など、文系・理系を網羅しており、ユーザ登録後、興味のあるコンテンツを受講することができる。受講にあたっては、膨大なリーディングアサインメントが課され、1 週間ごとの学びの後にクイズ形式の理解度認定が行われる。疑問などは、ディスカッションフォーラムにおいて学習者同士で議論することが可能である。講義は、いつでもどこでも視聴することはできるが、1 週間を過ぎて Over Due (期限切れ) となるとディスカッションフォーラムは閲覧のみとなり、参加することはできない。リーディングアサインメントの量やスケジュールを考えると、学習者への負荷が高いといえる。

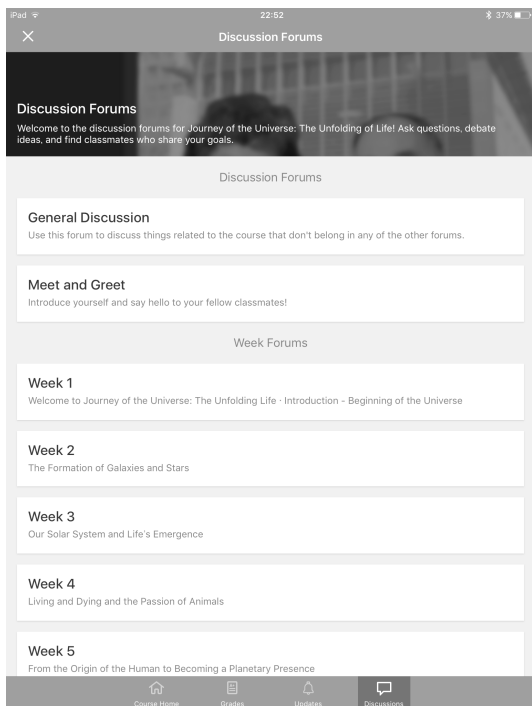


図2 Coursera ディスカッションフォーラム

また、定期的に他講義や新規講義の紹介がメール配信される。紹介される講義は、登録している分野に関連するものを中心に、文系・理系の分野の偏りは見られない。

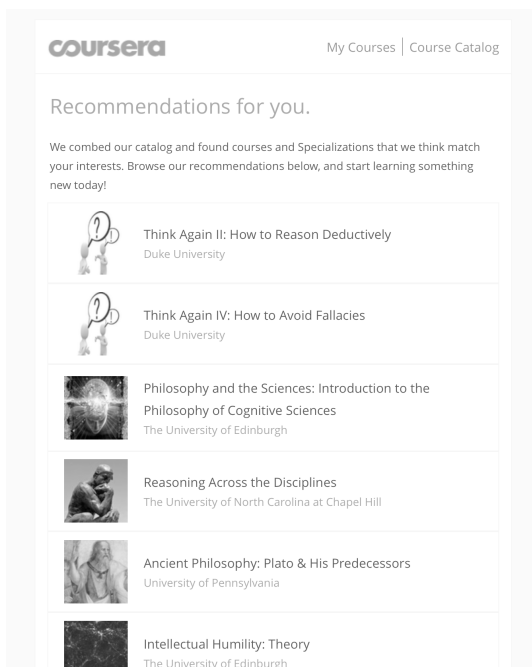


図3 Coursera メール

5. 文理融合型学習の生成

実際に取り組んだ iTunes U と MOOC (Coursera)

のシステムの違いによって、文理融合型学習がどのように生成されていくのか、整理する。

iTunes U は膨大なコンテンツから、興味のあるものをランダムに選ぶことができる。コンテンツをすべて視聴する必要はなく、その一部のコースのみを視聴することも可能であり、何から視聴するのか、また止めるのかも自由である。そのため、あらゆる領域を横断して、ザッピングしながら、手軽に文理融合型学習を自動生成することが可能である。

一方、MOOC (Coursera) は、Due (期限) が存在し、学びに対するシステム上のガイドが存在する。新たに講義を受ける際には、領域横断的に講義を選択することも可能であるが、講義数の多さと、講義自体の負荷を考えると、講義選択の心理的ハードルは iTunes U 以上である。そのため、新たな講義を選択するときには、登録講義の大学および Coursera より送られてくるガイドに従い、決められたコースの中から文理融合型の系統だった学びを学習者が意識的にデザインしていくが必要になる。

両者の違い、すなわち文理融合型学習の自動生成の質の違いは、システムによる負荷の有無に起因するだろう。文理融合を成立させるためには、意識的に選択していくが必要であるが、学習者の意識レベルによって、その負荷の多寡が決まるものでもある。

2014 年に提出された文部科学省の高等教育機関における ICT 活用推進事業展開に関する調査研究には次のような提言がある。

政策的に強く求められるのは、「ICT を利用した教育支援のためのツールやプラットフォームの導入・普及」を目的とすることではなく、「学生や社会人の学びにおける問題の解決や高等教育の機能的改革・改革」を目的としたプロジェクトや取組の促進と支援であり、そこに「ICT を利用した教育支援のためのツールやプラットフォーム、さらには教育的コンテンツやプロセス」を手段として効果的に介

在させ持続させるための創意工夫や仕組みの考案を必要条件として織り込むことであろう¹⁴。オープンエデュケーションにはさまざまな種類があるが、学習者のどのような段階での学びを支援するのか、それによってツールやプラットフォーム、コンテンツが決まってくる。今後は、それぞれのシステムの特性から派生する学びの違いをふまえ、文理融合型教育の支援策について考えていきたい。

¹ 新潟大学トピック「平成 29 年 4 月に創生学部を新設及び理系 3 学部を改組します」(2016 年 8 月 31 日)、<http://www.niigata-u.ac.jp/news/2016/23100/>、2017 年 1 月 30 日閲覧。

² 滋賀大学最新情報「「データサイエンス学部」及び「教職大学院」の設置を可とする通知がありました」(2016 年 8 月 26 日)、<http://www.shiga-u.ac.jp/2016/08/26/42831/>、滋賀大学データサイエンス学部 HP 学部紹介、<https://www.ds.shiga-u.ac.jp/about/>、共に 2017 年 1 月 30 日閲覧。日本初の「データサイエンス学部」及び「教職大学院」設置に係る学長談話(2016 年 8 月 29 日) http://shiga-u.ac.jp/infotmation/organization-management/president/info_president-message/info_msg20160826/、2017 年 1 月 31 日閲覧。

³ 九州大学プレスリリース「平成 30 年 4 月、九州大学「共創学部」を設置」(2016 年 11 月 21 日)、https://www.kyushu-u.ac.jp/f/29426/16_11_21.pdf、2017 年 1 月 30 日閲覧。

⁴ 2015 年 6 月 8 日の文部科学大臣による「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて(通知)」を含めた一連の経緯については、文部科学省高等教育局「新時代を見据えた国立大学改革」(2015 年 10 月、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362382_2.pdf、2017 年 1 月 30 日閲覧) に詳しい。

⁵ 重田勝介『オープンエデュケーション：知の開放は大学教育に何をもたらすか』、東京電機大学出版局、2014 年。

⁶ 菊地俊一「モバイル学習としての iTunesU と Second Life の可能性」、名古屋外国語大学外国語学部紀要 (34)、2008 年 2 月、pp. 37-61。

⁷ Apple プレスリリース「iTunes U からのダウンロード数が 10 億本を突破」(2013 年 3 月 1 日)、<https://www.apple.com/jp/pr/library/2013/03/28iTunes-U-Content-Tops-One-Billion-Downloads.html>、2017 年 1 月 23 日閲覧。

⁸ どのコンテンツをダウンロードするかは学習者の自由である。筆者の場合、現在の 80 コンテンツの内、Physics (15)、Biology (12)、Literature (9) の 3 分野が多い。

⁹ Goldberg, C., 2001. “Auditing Classes at M. I. T., on the Web and Free”. The New York Times, [online] 4 Apr. Available at: <<http://www.nytimes.com/2001/04/04/us/auditing-classes-at-mit-on-the-web-and-free.html>> [Accessed 29 January 2017]

¹⁰ 福原美三「日本のオープンコースウェアの現状と展望」、『医学図書館』55(2)、2007 年 2 月、pp. 179-182。

¹¹ 日本オープンコースウェア・コンソーシアム HP、<http://jocw.jp/jp/>、2017 年 1 月 28 日閲覧。

¹² Audrey Watters., “Coursera, the Other Stanford MOOC Startup, Officially Launches with More Poetry Classes, Fewer Robo-Graders”. Hack Education. 2012<<http://hackeducation.com/2012/04/18/coursera/>>

¹³ Jeffrey R. Young., “American Council on Education May Recommend Some Coursera Offerings for College Credit”. The Chronicle of Higher Education, 2012 <http://www.chronicle.com/article/moocs-take-a-major-step/135750?cid=wc&utm_source=wc&utm_medium=en>.

¹⁴ 文部科学省「高等教育機関等における ICT の活用に関する調査研究」(京都大学、2014 年 3 月)、http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347642.htm、2017 年 1 月 29 日閲覧。

中尾瑞樹 (関西大学教育開発支援センター)

毛利美穂 (関西大学教育推進部)

彙報

【教育研究活動】

＜論文等＞

アクティブ・ラーニング読本シリーズ1『グループワークの達人』

「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(7)」 『関西大学高等教育研究』 第7号 2016年3月

「【グループワークの“達人”への道・1】 まず、教師がアクティブになることから始めよう」 『看護教育』 Vol. 57 No. 7 2016年7月 pp. 548-553

「【グループワークの“達人”への道・2】 学生の知識獲得スタイルをデザインする「学問モデル」の提案」 『看護教育』 Vol. 57 No. 8 2016年8月 pp.670-675

「【グループワークの“達人”への道・3】 学生が主体的に動くグルーピングの方法 その1」 『看護教育』 Vol.57. No. 9 2016年9月 pp.748-753

「【グループワークの“達人”への道・4】 学生が主体的に動くグルーピングの方法 その2」 『看護教育』 Vol. 57 No. 10 2016年10月 pp. 840-845

「学生をアクティブにする授業 ～Future Design for Active Learning～」 国士舘大学第15回FDシンポジウム『アクティブ・ラーニングの意義と実践』 2016年10月 pp.5-25, 35-49

「【グループワークの“達人”への道・5】 グループワークの準備 授業初日に学生が体験すること その1」 『看護教育』 Vol. 57 No. 11 2016年11月 pp.926-932

「【グループワークの“達人”への道・6】 グループワークの準備 授業初日に学生が体験すること その2」 『看護教育』

Vol.57. No. 12 2016年12月 pp.1018-1025

「【グループワークの“達人”への道・7】 グループワークの調整 授業回数を重ねてから留意すること」 『看護教育』 Vol.58. No. 1 2017年1月 pp.72-79

「【グループワークの“達人”への道・8】 グループワークを支えるために」 『看護教育』 Vol.58. No.2 2017年2月 pp.156-162

＜学会発表＞

「学生と作る授業・学生が創る授業」 大学教育学会第38回大会 大会発表要旨集録 pp.126-127

【学内外の活動】

＜学内＞

(1) 各種委員会委員等

- ・教育開発支援センター 副センター長
- ・教育開発支援センター委員会 委員
- ・教育開発支援センター専門委員会 委員
- ・教育推進企画委員会(企画懇) 委員
- ・アクティブラーニングプロジェクト リーダー
- ・学生提案科目「恋する学問」総括担当

(2) 学内行事等

- ・FD Café (新任教員研修会) の開催 (2016年4月23日)
- ・交渉学ワークショップの開催・監修 (2016年8月6日、10月30日、2017年1月15日、2月25日)

(3) 担当科目

スタディスキルゼミ (課題探求) : 春学期

1 クラス
スタディスキルゼミ (クリティカルシンキング) : 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス
文章力をみがく : 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス
大学教育論 : 秋学期 1 クラス
教職概説 : 春学期 1 クラス
共通教養ゼミ (文章の達人を目指す) : 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス
ピアサポートのためのクリティカルシンキング : 春学期 1 クラス
恋する学問 : 秋学期 1 クラス
共通教養ゼミ (クリティカルシンキング) : 秋学期 1 クラス

院大學経済学部開設 50 周年記念企画アクティブ・ラーニング学生アシスタントフォーラム
2017 年 02 月 16 日 講演 : 『関西大学の学生アシスタントと学生提案科目「恋する学問」』 於 桃山学院大学
2017 年 02 月 22 日 講演 : 『アクティブ・ラーニング事始め』 於 賢明学院高等学校
2017 年 02 月 24 日 発表 : Field of Invaluable Learning 2017 於 東京都市大学二子玉川夢キャンパス

<学外>

2016 年 04 月 16 日 講演&ワークショップ : 『グローバル社会で活躍するみなさんへーコミュニケーションを考えるー』 於 関西大学高等部
2016 年 06 月 25 日 講演 : 『学生をアクティブにする授業』 於 福井県看護協会
2016 年 07 月 16 日 講演 : 『学生をアクティブにする授業』 於 国士舘大学
2016 年 07 月 30 日 講演 : 『学生をアクティブにする授業』 於 武庫川女子大学
2016 年 08 月 03 日 講演 : 『学生をアクティブにする授業ーパラダイムシフトを授業に反映させるー』 於 東洋療法学校協会 第 40 回教員研修会
2016 年 09 月 01 日 講演 : 『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開: 関西大学の事例』 於 岡山大学
2016 年 10 月 29 日 講演 : 『アクティブ・ラーニングをアシストする学生: 関西大学の取り組み事例と成果報告』 於 國學

【教育研究活動】

<論文等>

三保紀裕・本田周二・森朋子・溝上慎一
(2016). 反転授業における予習の仕方
とアクティブラーニングの関連, 日本教
育工学会論文誌, 40(Suppl.), 161-164. (査
読あり)

溝上慎一・森 朋子・紺田広明・河合 亨・
三保紀裕・本田周二・山田嘉徳 (2016) .
Bifactor モデルによるアクティブラーニ
ング(外化)尺度の開発, 京都大学高等
教育研究, 22, 152-155. (査読あり)

森 朋子 (2016) . アクティブラーニング
ってなんやねん?, 兵庫教育, 10, 4-7. (依
頼論文) (査読あり)

森 朋子 (2016) . 大学における反転授業の
デザイン, 化学と教育, 65(01), 28-35. (依
頼論文) (査読あり)

森 朋子 (2016) . アクティブラーニングと
は何か, ドイツ語教育, 印刷中 (依頼論
文) (査読あり)

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

- ・教育開発支援センター委員会 委員
- ・教育開発支援センター専門委員会 委員
- ・教育推進企画委員会 (企画懇) 委員

(2) 担当科目

スタディスキルゼミ (プレゼンテーショ
ン) : 春学期2クラス・秋学期2クラス
スタディスキルゼミ (クリティカルシンキ
ング) : 春学期1クラス・秋学期1クラ
ス
教育方法・技術論 : 春学期1クラス・秋

学期1クラス

ビジネスモデルを考える (課題解決型学
習) : 春学期1クラス

地域の防災を考える : 春学期1クラス

<学外>

2016年5月18日 登美ヶ丘高等学校教員
研修会講演: 『アクティブラーニングって
なんやねん -深い学びを引き出すための
デザイナー-』

2016年5月28日 独協大学 日本独文学
会春季研究発表会講演: 『アクティブラー
ニングとは何か -深い学びを引き出す
ためのデザイナー-』

2016年6月13日 兵庫県高等学校教育研
究会国語部会講演: 『アクティブラーニン
グってなんやねん -深い学びを引き出
すためのデザイナー-』 兵庫県立研究所

2016年7月1日 長尾西中学校研修会講
演: 『アクティブラーニングってなんやね
ん -深い学びを引き出すためのデザイ
ナー-』

2016年7月4日 登美ヶ丘高等学校講演:
『授業研究アドバイス』

2016年7月6日 兵庫県数学教育会講演:
『アクティブラーニングってなんやねん
-深い学びを引き出すためのデザイナー-』
明石北高等学校

2016年7月26日 大阪市立大学FD研修会
講演: 『反転授業が生み出す学び』

2016年7月27日 長尾西中学校研修会講
演: 『「わかった」を創る アクティブラー
ニング』

2016年7月29日 第65回進路指導・キャ
リア教育研究協議全国大会講演: 『「わかっ
た」を創る アクティブラーニング』 国

- 立オリンピック記念青少年総合センター
2016年8月5日 平成28年度授業力錬成
講座講演:『生徒の「学力」を高める カリ
キュラム・マネジメント』 兵庫県立研修
センター
- 2016年8月6日 学研・高校教育フォーラ
ム講演:『「わかった」を引き出す反転授業』
京都メルパルクホール
- 2016年8月22日 加古川東高校教員勉強
会講演:『学習支援を考える』
- 2016年8月24日 平成28年度芦屋市夏
季研修講座講演:『アクティブラーニング
ってなんやねん ー初級編ー』 芦屋市
立精道中学校
- 2016年8月29日 長崎大学FD・SDサマー
ワークショップ講演:『アクティブラーニ
ング』
- 2016年9月26日 青森県立三沢高等学校
講演:『深い理解を促す アクティブラーニ
ングとは』
- 2016年9月29日 大阪市立大学第24回教
育改革シンポジウム講演:『学生の深い理
解を促す アクティブ・ラーニング』 大
阪市立大学杉本キャンパス
- 2016年9月30日 創価大学 第3回学士課
程教育機構FDセミナー講演:『アクティ
ブラーニングとしての 反転授業を考える』
創価大学
- 2016年10月12日 高松市立第1高等学校
講演:『深い理解を促す アクティブラーニ
ングとは』
- 2016年10月19日 兵庫県国語部会講演:
『アクティブラーニングってなんやねん
ー深い学びを引き出すためのデザイナーー』
武庫荘総合高等学校
- 2016年10月22日 日本語教育学会教師研
修2016講演:『反転授業 ーその効果につ
いて考えるー』 早稲田大学早稲田キャン
パス
- 2016年10月26日 京都府立乙訓高等学校
研修会講演:『「わかった」を引き出す ア
クティブラーニングとは』
- 2016年10月28日 教育の情報化推進フォー
ラム講演:『「わかった」を引き出す ア
クティブラーニングとは』 姫路市教育委
員会事務局総合教育センター
- 2016年11月1日 関西大学高等部 SGH 研
究報告会2016講演:『教育プログラムの評
価方法教育の内部質保証システムを構築
する』 関西大学高槻ミュージックキャンパス
- 2016年11月2日 西宮市立高等学校教職
員研修会講演:『生徒の「学力」を高める
アクティブラーニングとカリキュラム・マ
ネジメント』
- 2016年11月5日 代々木ゼミナール関関
同立大入試研究会講演:『「わかった」を引
き出すアクティブラーニング』 代々木ゼ
ミナール大阪南校
- 2016年11月8日 関西学院大学言語教育
をめぐるラウンドテーブル「英語リメディ
アル教育をめぐる」講演:『アクティブ
ラーニングとは』 関西学院大学
- 2016年11月9日 2016 南山学会シンポジ
ウム講演:『アクティブラーニングとは何
か ー理論的背景と課題ー』 南山大学
- 2016年11月12日 桐蔭学園 アクティブ
ラーニング 公開研究会2016講演:『アク
ティブラーニング型授業としての 反転授
業 「わかったつもり」から「わかった」
へ』 桐蔭学園
- 2016年11月16日 京都産業大学 外国語
学部FD研修会講演:『「わかった」を引き

- 出す アクティブラーニング』 京都産業大学
- 2016年11月18日 兵庫県立姫路西高等学校研修会講演:『「わかった」を引き出す アクティブラーニング』 兵庫県立姫路西高等学校
- 2016年11月21日 平成28年度兵庫県数学教育会高等学校部会東播磨支部講演:『深い思考を目指したアクティブラーニングへの取り組み』 明石城西高等学校
- 2016年11月25日 松江北高校講演:『大学の学びとその学び方』 関西大学
- 2016年12月7日 岐阜県立各務原西高等学校講演:『「わかった」を引き出す アクティブラーニング』 岐阜県立各務原西高等学校
- 2016年12月26日 ウィンターキャンプ桐朋女子中学校・高等学校講演:『「わかった」を引き出す アクティブラーニング』 桐朋女子中学校・高等学校
- 2017年1月17日 西宮今津高等学校 職員研修会講演:『「わかった」を引き出す アクティブラーニング』
- 2017年1月20日 産業能率大学FD研修会講演:『アクティブラーニングとは』 産業能率大
- 2017年1月24日 池田高等学校 職員研修会講演:『「わかった」を引き出す アクティブラーニング』
- 2017年1月25日 京都光華女子大学短期大学部FD研修会講演:『アクティブラーニング 調査フィードバック』 京都光華女子大学短期大学部
- 2017年2月10日 西宮北高校研修第1回目講演:『「わかった」を引き出す アクティブラーニング』
- 2017年2月13日 三重大学FD研修会講演:『反転授業の効果を考える』 三重大学
- 2017年2月14日 大阪市立大学シンポジウム講演:『学習成果の可視化と質保証』 大阪市立大学
- 2017年2月16日 関西国際大学FD研修会講演:『アクティブラーニングの学びの構造』 関西国際大学
- 2017年2月18日 高槻中学校・高等学校第1回アクティブラーニング公開研究会講演:『協同的な学びの中で起きていること』
- 2017年2月20日 鳥取県指導主事会研修講演:『アクティブラーニングとは』 倉吉市役所
- 2017年3月1日 帝塚山大学FD研修会講演:『学びの姿勢が持てない学生への反転授業』 帝塚山大学
- 2017年3月2日 福山平成大学講演:『変わりゆく世の中における初年次教育とは』
- 2017年3月3日 西宮北高等学校2回目研修会講演
- 2017年3月11日 東京理科大学シンポジウムAPシンポジウム講演:『授業参観講評』 東京理科大学
- 2017年3月21日 明石北高等学校生徒講和講演:『学びを学ぶ』
- 2017年3月27日 尼崎小田高等学校研修会講演:『「わかった」を引き出すアクティブラーニング』

【教育研究活動】

<論文等>

山本敏幸、岩崎千晶、黒上晴夫、牧野由香里、田邊則彦、江守恒明 (2015) 「関西大学における e-ポートフォリオを主軸とした教育のパラダイムシフト」、平成 24~26 年度関西大学教育研究高度化促進費報告書 (論文集)、456 ページ。関西大学学術リポジトリ。 <http://hdl.handle.net/10112/10299> . (登録完了 : 2016 年 5 月 25 日)

山本敏幸、奥貫麻紀、池田佳子、アレックス・ベネット (2016) 「アイデアをデザインする ~地域・社会連携~」、『域連携事例集 Vol.2』、pp.152-153。
<http://www.kansai-u.ac.jp/renkei/partnership/pdf/case74.pdf>

山本敏幸、奥貫麻紀他 (2016) 「農作体験から学ぶ地域の営み・関西を学ぶ~田植えから収穫、流通までの総合マネジメントと地域協働~」、『域連携事例集 Vol.2』、pp.154-155。
<http://www.kansai-u.ac.jp/renkei/partnership/pdf/case75.pdf>APAN

Toshiyuki Yamamoto (2016). “A Paradigm Shift in Education Enhanced with ICT E-Learning for the Benefit of the Learning Mind”. Panelist: Toshiyuki Yamamoto, Associate Director, Center for Teaching & Learning, Kansai University. 2016 International Symposium on Excellence in Teaching and Learning, National Taiwan University. June 28.

Toshiyuki Yamamoto (2016).

“Academic Assessment Strategies for e-Portfolio”. Talk Section (The Forum).

Moderator : Dr. Wen-Long Cho, Dean of Academic Affairs, Mackay Medical College. 2016 International Symposium on Excellence in Teaching and Learning, National Taiwan University. June 28.

<学会発表>

Toshiyuki Yamamoto (2016). “A Paradigm Shift in Education Enhanced with ICT E-Learning for the Benefit of the Learning Mind”. Panelist: Toshiyuki Yamamoto, Associate Director, Center for Teaching & Learning, Kansai University. 2016 International Symposium on Excellence in Teaching and Learning, National Taiwan University. June 28.

Toshiyuki Yamamoto. (2016). “Academic Assessment Strategies for e-Portfolio”. Talk Section (The Forum). Moderator : Dr. Wen-Long Cho, Dean of Academic Affairs, Mackay Medical College. 2016 International Symposium on Excellence in Teaching and Learning, National Taiwan University. June 28.

山本敏幸、古川智彦、渡邊正樹 (2016) 「アカデミック・ライティング ESL/JSL における ICT 活用を用いたライティング指導、ICT-Enhanced Interactive Writing Program for International Students - A Plagiarism-free Writing Program -」、『電子語学教材開発研究部会 (LET 関西支部の下部研究会) 』、7 月 23 日。

Tosh Yamamoto. (2017). "eCulture: A Food Culture Report from the countryside in Japan". Session 1 - Food Culture, Session Chair: Takuji Kiura. e-Agriculture Joint session e-Culture and Agriculture WG Session, APAN 42nd Meeting/Conference, August 2, Hong Kong.

田上正範、山本敏幸. (2016). 「DVD を活用した教育実践 ～学生 - 社会人ギャップを乗り越える育成モデルの構築」、田上正範(追手門学院大学基盤教育機構准教授) & 山本敏幸 (関西大学教育推進部教授)、平成 28 年度教育改革 ICT 戦略大会. 09.08.

山本敏幸・古川智樹 (2016) 「Turnitin を活用した留学生のための日本語表現力育成教育：入学前教育での国語表現」、ICT を活用した外国語教育の最前線を知るカンファレンス. FLExICT (eForeign Language Education x Information Communication Technology) Conference、9 月 4 日.

Tosh Yamamoto & Kunio Hamamoto. (2017). "ICT Enhanced Interactive Remedial Mathematics Program for Science and Engineering Students". (Poster Session). ISGC 2017. Taiwan.

Tosh Yamamoto, Maki Okunuki, Masaki Watanabe. (2017). "I A Proposal: ePortfolio for enhancing active learning for the future generation". ISGC 2017. Taiwan.

Tosh Yamamoto, Maki Okunuki, Masaki Watanabe. (2017). "Writing: Using

technology to develop academic writing skills". Paper Presentation in Workshop: ICT-Enhanced Writing Programs to Enrich the Active Learning Curriculum for Liberal Arts Education, ISGC 2017 in Taiwan. March 5, 2017.

<教育研究資金獲得>

JSPS 科研費 基盤研究 C 26350294 研究分担者 【田上正範(追手門学院大学基盤教育機構、准教授)& 山本敏幸(関西大学教育推進部、教授)】

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

IT 政策専門部会委員
教育推進委員
教育開発支援センター委員

(2) 学内行事等

階層別職員研修 コーディネーター兼講師
12 月 2 日

130 周年記念行事 祝賀会にて、関大ブランド「カイザー・ライス・ワイン (KRW)」による振る舞い酒 (11 月 4 日) 監修

交渉学関連

企業・他大学・一般社会人と本学学生・LA 参加の交渉学ワークショップ

2016 年 6 月 25 日 千里山キャンパス
監修

2016 年 8 月 5 日 日本 IBM 東京本社
監修

2016 年 12 月 10 日 富士ゼロックス(株)

2016年12月10日	福岡・博多支社 参加 富士ゼロックス(株) 熊本支社 講師 (コンテンツ制作)	大学と地域社会のかけはし 1コマ 【秋学期】 スタディスキルゼミ、交渉学入門 2コマ スタディスキルゼミ、クリティカルシンキング 1コマ
2017年1月15日	梅田キャンパス 講師・監修	食のアントレプレナー 1コマ
2016年3月29日	氷上西高校にて交渉学ワークショップ 監修	ピアサポートのための交渉学 1コマ 基礎からの情報処理 1コマ
2016年12月9日	大阪学芸中等教育学校の生徒対象交渉学ワークショップ 監修	(4) その他 アカデミック・ライティングの ICT サポート システム理工学部リメディアル数学の ICT サポート
2017年2月25日	千里山キャンパス 監修	
2017年3月8日～16日	台湾の協定校大学等 (NTU 医学部, AU, NCHU, NCU システム情報学部, NTNU, NCU 大学院, NIU, NTU-CTLTD) にて、 KU-COIL(交渉学)のキックオフセミナー 監修	<学外> (1) 講演・シンポジウム等 ・来賓参加: NTU CTLD's 10th anniversary symposia: 2016 Teaching Quality Enhancement Symposium, June 27. ・「大阪府私立大学連絡会の勉強会」、大阪府私立大学連絡会、研修企画兼講師、「10年目の職員のコンピテンシーと品格」、8月29日(大阪ガーデンパレスホテル)
2017年3月29日	氷上西高校にて交渉学ワークショップ 監修	(2) 委員等 1. ISGC 2016 Proceedings 査読委員 2. Graduate Seminar at Taiwan Central University, Dr. Wu-Yuin Hwang. 3. Publicity Committee Member, Advanced E-Learning 2017 (AEL 2017) In conjunction with the 10 th IEEE International Conference on Ubi-media Computing (U-Media 2017)
	(3) 担当科目 【春学期】 スタディスキルゼミ、交渉学入門 2コマ スタディスキルゼミ、クリティカルシンキング 1コマ 共通教養ゼミ、クリティカルシンキング 1コマ	

(3) その他

1. 日本CFO協会 アドバイザー (経理・財務スキルスタンダード試験のためのインストラクショナル・デザイン、テスト・デザイン、テスト分析) .
2. パナソニック・ソリューションテクノロジー株式会社 アドバイザー (インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン、集計・分析) .
3. IT 教育研究所 研究員 (インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン)
4. 株式会社HAPPILLOT、ファンシャインアカデミーアドバイザー (バイリンガル教育用カリキュラム開発、インストラクショナル・デザイン) .
5. 地域連携：丹波いちじま太郎 (自然有機農法) プロジェクト参加.
6. 地域連携：丹波篠山佐治スタジオ、地域連携プロジェクト参加.
7. Advisory Board Member, iGroup (Asia-Pacific) Limited.
8. Advisory Board Member, binumi.com
9. アドバイザー 株式会社 HSPPILOT

<学会>

1. C I E C (コンピュータ利用教育学会) (Community for Innovation of Education and Learning through Computers and communication networks)
2. 情報処理学会
3. 日本工学教育協会
4. 数学教育協議会
5. ISGC 学会 (International Symposium for Grid Computing)
6. APAN (Asia Pacific Area Network)学会 アジア地区の大学で組織されているコンピ

ュータ利用教育学会

7. AEL 学会 (International Workshop on Advanced E-Learning)
<http://ael2016.nutn.edu.tw/Page/Index/Organizations>, Publicity Co-Chair

ワークショップセッション担当 : Session Organizer: Moderator & Session Chair: ISGC 2017. Taipei, Taiwan, 2017.3.

<学会役職・責務:>

- ISGC 2015 査読委員
UMEDIA 2016 査読委員
KM&EL 2016 査読委員
AEL 2016 査読委員& Publicity Co- Chair, (International Workshop on Advanced E-Learning)
(<http://ael2016.nutn.edu.tw/Page/Index/Organizations>)

【教育研究活動】

<著書・論文等>

岩崎千晶、椿本弥生、渡辺雄貴 (2017) 「FD セミナーの概要」 日本教育工学会監修 松田岳士、根本淳子、鈴木克明編著『大学授業改善とインストラクショナルデザイン』教育工学選書Ⅱ、14、pp.65-86.

岩崎千晶 (2016) 「ICT 活用により学びのふりかえりを促す初年次教育:「スタディスキルゼミ (プレゼンテーション)」の授業設計」 大学 e ラーニング協議会・日本リメディアル教育学会 監修『大学における e ラーニング活用実践集—大学における学習支援への挑戦 2—』ナカニシヤ出版、pp.184-190.

岩崎千晶 (2016) 「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育紀要』第 7 号、pp.39-47.

岩崎千晶、佐々木知彦、山田嘉徳、土井健嗣 (2016) 「ハワイ大学マノア校を事例とした学習支援に対する一考察」 関西大学高等教育紀要、第 7 号、pp.121-127.

山田嘉徳、岩崎千晶、森朋子、田中俊也 (2016) 「初年次教育での学習活動における学びと評価をめぐる教授・学習論的検討」『関西大学高等教育紀要』、第 7 号、pp.79-90.

<学会発表>

岩崎千晶 (2016) 「ラーニングコモンズにおける 学習支援の運営と学生スタッフの関与」『大学教育学会第 38 回大会論文集』、pp.248-249.

岩崎千晶 (2016) 「協同学習への取り組みを学ぶ動画教材の開発と評価—学生スタッフ研修におけるアンケート分析より—」 『日本教育工学会第 32 回全国大会講演論文集』、pp.715-716.

根本淳子、岩崎千晶、高橋暁子、鈴木克明 (2016) 「ID に基づいた授業設計に関する FD 研修の添削と持続的運用」『日本教育工学会第 32 回全国大会講演論文集』、pp.725-726.

MATSUKAWA Hideya, ARAI Yoshiko, IWASAKI Chiaki, HOTTA Hiroshi (2016) What kind of anxiety do parents have during raising children., *Proceeding Book Pacific Early Childhood Education Research, Association 17th Annual Conference.*

<教育研究資金獲得>

<研究代表者>

文部科学省科学研究補助金・基盤研究 (C) 「正課教育とラーニング・コモンズにおける学習支援の連環を促す学習環境デザイン」 課題番号 16K01143 (研究代表者: 岩崎千晶) (H28 年度から H30 年度)

平成 28 年度関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」(研究代表者: 岩崎千晶) (H28 年度から H30 年度)

教育改革推進特別費「上級者向け e ラーニング英語教材の開発と教材開発サイクルの構築」(課題番号 24700917) (研究代表者: 岩崎千晶) (H27 年度から H28 年度)

<研究分担者>

文部科学省科学研究費基盤研究 (B) 「ビッグデータを用いた子育て不安の分析と保護者の支援に関する研究 (研究課題番号 26282053)」(研究代表者: 松河秀哉) (H27 年度から H29 年度)

<取組分担者>

平成 26 年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム」採択事業、「21 世紀を生き抜く考動人<Lifelong Active Learner>の育成」(取組代表者：林宏昭) (H26 年度から H30 年度)

平成 26 年度文部科学省「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」 「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」(取組代表者：林宏昭) (H26 年度から H28 年度) FD 委員会委員長、プログラム開発委員

平成 24 年度文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」大学教育推進プログラム 「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」(取組代表者：林宏昭) (H24 年度から H28 年度) 企画運営部会部会長

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

- ・教育開発支援センター委員会 委員
- ・関西大学将来構想委員会 委員
- ・関西大学高等教育紀要編集委員会 委員
- ・コラボレーションコモンズ運営委員会 委員
- ・IT センター所員

(2) 学内行事等

- ・学生の教育力活用プロジェクト プロジェクトリーダー
 - TA 研修実施 (9/14、3/29)
 - LA 研修企画・実施 (9/15)
 - LA 合宿企画支援・参加 (11/12~13)
 - TA,LA 審査委員会

アクティブラーニング読本 Vol2 「これからはラーニングアシスタント」執筆
今後の TA 制度改善に関する検討会 (4/13、26)

- ・ライティングプロジェクト 企画運営部会部会長
 - ライティングシンポジウム、ワークショップ参加 (2/18~19)
 - ラーニング Café 実施 (5 月~7 月、10 月~12 月の間に週 1 回程度)
 - 学生ラーニング Café 企画実施支援
- ・IT センター所員
 - 関大 LMS を活用した授業モデルの提案
- ・学習環境プロジェクト プロジェクトリーダー
 - ラーニング Café 企画・運営統括 (学生 3 回、教員 3 回分)
 - 教職ラーニング Café 運営支援
 - コモンズ春学期・秋学期アンケート企画・実施・評価
 - 文部科学省私学助成課のコモンズ視察対応 (6/15)
 - 関西ラーニングコモンズネットワーク会議開催(6/10)
 - ブータン王立大学コモンズ視察対応 (6/30)
- ・AP 事業
 - 初年次教育に伴うルーブリック開発に伴う支援
 - 理工系ライティングに伴うルーブリック開発に伴う支援

- 第 13 回日常的 FD 懇話会企画「ループ
リック評価とレポート課題の提示方法」
(11/18)
- ループリック活用ガイドの開発
- 横浜国立大学(12/12)、名桜大学(10/21-
22)、中部大学視察(11/21)
- 文学部初年教育担当者向け研修実施
(1/31、2/10)
- 全学共通教育科目スタディスキルゼミ
担当者向け研修実施 (3/10)

(3) 担当科目

教育方法技術論

メディア教育論

スタディスキルゼミ(プレゼンテーション)

スタディスキルゼミ(課題探究)

(4) その他

- ・新任教員研修 FD カフェ (4/23)
- ・平成 28 年度 日本私立大学連盟 教学担
当理事者会議全体会議に参加 (8/29)
- ・私情協の学長向けセミナー参加 (8/1)

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等

岩崎千晶「課外活動における学生の学びと
学習環境デザイナー理論と実践の往還を
目指して」2016 年 08 月、平成 28 年
度 IDE 大学セミナー「学生の成長・発達
と課外活動」基調講演

岩崎千晶「アクティブラーニングの評価を
考える」2016 年 11 月、平成 28 年度首
都大学東京 FD セミナー基調講演

岩崎千晶「子育て不安を吹き飛ばし、子育て
を楽しもう」2016 年 05 月、子育てワー
クショップ 守口市子育て支援センター

森朋子,岩崎千晶「学生の学びを深めるアク
ティブラーニングとその評価」2016 年
09 月、関西大学外国語学部 FD セミナー
講演

岩崎千晶「アクティブ・ラーニング導入への
第一歩」2016 年 09 月、尼崎市立立花中
学校公開研究会・指導助言者

岩崎千晶「スチューデントアシスタントを
活用した FD の展開」2016 年 10 月、相
愛大学 FD 講演会

岩崎千晶「生徒が主体的に学ぶアクティブ
ラーニングの導入ー大学入試改革・高大
接続を見据えてー」2016 年 10 月、大阪
府立枚方津田高等学校教員研修会

岩崎千晶「大学教育におけるスチューデ
ントアシスタントの意義と効果」2016 年 11
月、愛知大学第 18 回 FD フォーラム

岩崎千晶「アクティブラーニングを導入し
た授業設計を考えるー授業実践事例を基
にー」2017 年 01 月、近畿大学文芸学部
FD 研修会

岩崎千晶「学生の学びを促す学習支援を考
える」2017 年 01 月、筑紫女学園大学 FD

岩崎千晶「ループリックを活用した評価を
考える」2017 年 3 月、愛知文京女子短期
大学 FD 研修会

【教育研究活動】

＜学会発表＞

- ・西浦真喜子・小林至道・毛利美穂「ライティングセンター利用件数の経年分析」、大学教育学会第 38 回全国大会、口頭発表、2016 年 6 月 12 日.
- ・原清治・松浦善満・山内乾史・大多和直樹・小針誠・小林至道・浅田瞳・堀出雅人・西谷雅史「ネットいじめの実態に関する実証的研究 (I) —近畿圏の高等学校大規模調査の結果より—」日本教育学会第 75 回大会、口頭発表、2016 年 8 月 25 日.
- ・原清治・山内乾史・浅田瞳・松浦善満・小針誠・大多和直樹・小林至道・堀出雅人・西谷雅史「ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究 (I) —高等学校の学力階層とネットいじめの関係に注目して—」日本教育社会学会第 68 回全国大会、口頭発表、2016 年 9 月 17 日.
- ・原清治・大多和直樹・小針誠・小林至道・松浦善満・山内乾史・西谷雅史・浅田瞳・堀出雅人「ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究 (II) —高等学校の生徒文化とネットいじめの関係に注目して—」日本教育社会学会第 68 回全国大会、口頭発表、2016 年 9 月 18 日.

【学内外の活動】

＜学内＞

(1) 各種委員会委員等

- ・〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援 プロジェクト運営委員会
- ・ライティングセンター企画運営部会
- ・e ポートフォリオシステム開発部会
- ・評価指標開発部会

- ・社会連携推進部会
- ・自己点検・評価委員会

(2) 学内行事 (講義・ワークショップ)

- ・小林至道・毛利美穂・西浦真喜子「安心してください。教えますよ！—レポートの基本形とは？ 分かりやすく教えます—」講師、2016 年 4 月 15 日・20 日・27 日 (於：千里山キャンパス)、2016 年 4 月 28 日 (於：高槻キャンパス)、2016 年 6 月 29 日 (於：高槻ミュージックキャンパス).
- ・西浦真喜子・毛利美穂・小林至道「レポートが書きたくな〜るガイダンス」講師、2016 年 4 月 15 日 (於：千里山キャンパス).
- ・小林至道「レポートを書くための読み方 ①・②」講師、2016 年 6 月 6 日・8 日 (於：千里山キャンパス).
- ・小林至道「No コピペ、Yes 引用！」講師、2016 年 6 月 20 日 (於：千里山キャンパス)、2016 年 7 月 6 日 (於：高槻ミュージックキャンパス).
- ・小林至道「2016 年度春学期 SF 生対象文書作成能力向上講習会」講師、2016 年 6 月 17 日・24 日・7 月 1 日 (於：千里山キャンパス).
- ・小林至道「2016 年度秋学期 SF 生対象文書作成能力向上講習会」講師、2016 年 11 月 14 日 (於：千里山キャンパス).
- ・占部礼二・小林至道「2016 年度社会連携ワークショップ 未来の旅行を考える〜社会で活躍するために必要な書く力とは?〜」ファシリテータ、2016 年 11 月 11 日・18 日・25 日 (於：千里山キャンパス).

- ・ 小林至道「ライティング支援を円滑にする Web システム"TEC-system"の設計・開発・運用」シンポジウム報告者、2017年2月18日（於：千里山キャンパス）.
- ・「ワークショップ 大学におけるライティング支援体制づくりを考える」コーディネータ、2017年2月19日（於：千里山キャンパス）.

(3) 担当科目

- ・文章力をみがく（秋学期・1コマ）

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等

- ・「レポート・論文についての学生相談とその対応方法 [2016年改訂版]」講演者、2016年4月6日（於：龍谷大学）.
- ・「レポート・論文についての学生相談とその対応方法～化学・物理実験レポート編」講演者、2016年5月26日（於：甲南大学）.
- ・「書き方の達人への道～SNSを斬るべし [2016年版] 前編～」講演者、2016年6月16日・22日（於：関西学院大学）.
- ・「書き方の達人への道～SNSを斬るべし [2016年版] 後編～」講演者、2016年6月23日・29日（於：関西学院大学）.
- ・「学生のレポート・論文の相談に応じる [2016年改訂版]」講演者、2016年11月28日（於：金沢大学）.
- ・「教えて！レポートの書き方 [2016年改訂版]」講演者、2016年12月9日（於：上智大学）.
- ・「いじめの実態と児童・生徒への支援のあり方に関する総合的研究 - ネットいじめの大規模実態調査を手がかりに -」公開

シンポジウム報告者・パネリスト、2016年12月23日（於：佛教大学）.

(2) 研修・ワークショップ等

- ・「ライティング支援の基本 - 安心してください。教えますよ！ -」ファシリテータ、2016年5月14日・15日（於：名桜大学）.
- ・「2016年度ピアチューターフォローアップ研修」ファシリテータ、2016年5月19日・20日（於：共愛学園前橋国際大学）.
- ・「2016年度コモンズチューター第1回フォローアップ研修」ファシリテータ、2016年6月3日（於：龍谷大学）.
- ・「2016年度コモンズチューター第2回フォローアップ研修」ファシリテータ、2016年6月24日（於：龍谷大学）.
- ・「2016年度コモンズチューター第3回フォローアップ研修」ファシリテータ、2016年7月8日（於：龍谷大学）.
- ・「2016年度ピアチューターフォローアップ研修ワークショップ」ファシリテータ、2016年9月8日（於：共愛学園前橋国際大学）.
- ・「2016年度コモンズチューター第4回フォローアップ研修」ファシリテータ、2016年11月11日（於：龍谷大学）.
- ・「2016年度コモンズチューター第5回フォローアップ研修」ファシリテータ、2016年12月16日（於：龍谷大学）.
- ・「2016年度コモンズチューター第6回フォローアップ研修」ファシリテータ、2017年2月23日（於：龍谷大学）.

【教育研究活動】

<論文等>

溝上慎一・森 朋子・紺田広明・河井亨・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳（2016）「Bifactor モデルによるアクティブラーニング（外化）尺度の開発」、『京都大学高等教育研究第 22 号』、pp.151-162

紺田広明・森 朋子（2017）「教学 IR での決定木分析の活用—初年次の学修成果に影響する入学時の学生特徴の探索を例として—」『関西大学高等教育研究第 8 号』、pp.69-78

<学会発表>

Konda, H., & Shimizu, K. (2016). Time-structure among states and traits of personality: Multi-Individual Dynamic Factor Analysis. *31st International Congress of Psychology* (Yokohama, Japan). (7月28日)

紺田広明・森 朋子・竹中喜一・土井健嗣（2016）「教学 IR の能動的役割—Action を活性化するオーダーメイド型 IR の利点と課題—」、『大学教育学会 2016 年度課題研究集会』（12月3日）

紺田広明（2016）「これまでのプレ・ポストの調査結果から見たアクティブラーニングの効果」、『大学教育学会 2016 年度課題研究集会 課題研究シンポジウム I 「アクティブラーニングの効果検証」』（12月4日）

<教育研究資金獲得>

文部科学省 科学研究費補助金（基盤研究 B）「学習成果に結実するアクティブラーニング型授業のプロセスと構造の実証的検討と理論化（研究代表者：溝上慎一）」（2016.4 - 2019.3）分担研究者

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等
教学 IR プロジェクト メンバー
教学 IR プロジェクト作業部会 メンバー

(2) 学内行事等
「関西大学における教学 IR の推進に向けた取り組み—今年度の主な活動と課題—」、『第 11 回日常的 FD 懇話会』（3月16日、発表者）

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等
「学士課程教育における内部質保証システムの構築にむけて—3 つのポリシーと学修成果の可視化の連動性に着目して—」、関西大学・大阪府立大学共催、事例報告者テーマ：「関西大学における教学 IR の内部質保証に向けた取り組み—マクロとミドルでの IR 活用事例—」（森 朋子との共同）

2月9日 関西大学梅田キャンパス

(2) その他
第 18 回「日本行動計量学会」肥田野直・水野欽司賞（奨励賞）受賞（2016 年度）

紺田広明（2016）「関西大学における教学 IR の取り組み—オーダーメイド型 IR とデータ可視化で見えてくる課題—」、『関西地区 FD 連絡協議会』（5月28日）

紺田広明・森 朋子（2016）「Action に資する教学 IR—関西大学におけるオーダーメイド型 IR による取組—」、『SPOD（四国地区大学教職員能力開発ネットワーク）フォーラム』（8月24日）

【教育研究活動】

<論文>

千葉美保子 (2017) 「【新刊紹介】栗生沢猛夫『「ロシア原初年代記」を読む—キエフ・ルーシとヨーロッパ、あるいは「ロシアとヨーロッパ」についての覚え書き—』、成文社、2015年、1054頁』『関西大学西洋史論叢』第19号 (印刷中)

<学会発表>

千葉美保子・岩崎千晶・山田嘉徳・森朋子 (2016) 「ループリックの普及へ向けたアプローチの検討—学生の評価活動への関与を支援するガイドブックの開発と評価—」『第23回大学教育研究フォーラム』 (印刷中)

【学内外の活動】

<学内>

(1) 学内行事等

- ・LA ラーニング Café 企画支援・参加 (秋学期)
- ・教職ラーニング Café 企画支援・参加 (秋学期)
- ・ラーニング Café 「『ノートの取り方』悩んでませんか? : ~明日から使える! 大学生のノートの取り方~」講師、2016年11月9日
- ・第22回ランチョンセミナー「知って得するループリック活用術: ループリック評価を体験しよう!」講師、2016年11月11日・11月25日
- ・文学部初年次科目「知のナビゲーター担当者対象ワークショップ」講師、2017年1月27日・2月10日
- ・「スタディスキルゼミ担当者対象ワークショップ」講師、2017年3月9日 (予定)

(2) 委員等

- ・平成28年度「考動力」作文コンテスト審査員

(3) その他

- ・作成した教科書、教材
- 千葉美保子著、岩崎千晶監修 (2016) 「学生向けループリックの使い方ガイド」関西大学 教育推進部 教育開発支援センター

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等

- ・「関西ラーニングコモンズ担当者ネットワーク 第5回ミーティング」関西ラーニングコモンズ担当者ネットワーク、企画・実施、2016年10月28日 桃山学院大学
- ・「関西ラーニングコモンズ担当者ネットワーク 第6回ミーティング」関西ラーニングコモンズ担当者ネットワーク、企画・実施、2017年3月14日 関西学院大学 (予定)

(2) 委員等

- ・「関西地区ラーニングコモンズ担当者ネットワーク」発起人

(3) その他 (AP事業)

<学外視察>

- ・名桜大学 言語学習センター・数理学習センター視察 (10/21)
- ・中部大学 大学教育研究センター・コモンズセンター視察 (11/21)
- ・横浜国立大学 高大接続・全学教育推進センター視察 (12/12)
- ・金沢大学 国際基幹教育学院視察 (12/16)

<講演・セミナー参加>

- ・大阪大学 FD ワークショップ「ルーブリックを作ろう！～時短・ぶれない・公平な評価方法～」参加（10/27）
- ・国立教育政策研究所 高等教育政策セミナー（5）「Tuning-CALOHEE 講演会」参加（10/31）
- ・第40回アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会「アカデミック・ジャパニーズにおけるパフォーマンス評価としてのルーブリックを考える」参加（11/5）
- ・立命館大学 第3回教学実践フォーラム「日本語ライティング～学部での教学実践」参加（11/9）

【教育研究活動】

<学会発表>

- 西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 (2016)
「ライティングセンター利用件数の経年分析」、大学教育学会第 38 回全国大会、立命館大学、6 月

【学内外の活動】

<学内>

学内行事等

- 文学部・知のナビゲーター合同ガイダンス「レポートが書きたくな〜るガイダンス」、講師、2016 年 4 月 15 日 (金)

- ライティングラボ主催「レポートの書き方ワンポイント講座」講師、2016 年 4 月 20 日 (水)、4 月 27 日 (水)、6 月 15 日 (水)、6 月 17 日 (金)、6 月 22 日 (水)、7 月 8 日 (金)、7 月 15 日 (金)

- スポーツ振興グループ主催「SF 生対象文書作成能力向上講習会」講師、2016 年 6 月 15 日 (水)、6 月 22 日 (水)、6 月 29 日 (水)、11 月 16 日 (水)

- シンポジウム「大学におけるライティング支援体制づくりを考える」、関西大学・津田塾大学主催、取組成果報告者、テーマ：「授業と連携したライティング支援」、2017 年 2 月 18 日 (土)、関西大学千里山キャンパス第 1 学舎 1 号館千里ホール

- ワークショップ「大学におけるライティング支援体制づくりを考える」、関西大学教育開発支援センター・津田塾大学ライティングセンター主催、事例報告者、2017 年

- 2 月 19 日 (日)、関西大学千里山キャンパス第 1 学舎 1 号館 A201 教室

担当科目

- 文章力をみがく (秋学期) 1 クラス

<学外>

- 名桜大学ライティングセンター・チューター研修、講師、2016 年 11 月 5 日 (土)・6 日 (日)

【教育研究活動】

<論文等>

西尾三津子 (2016)「社会人教育における反転授業を取り入れた授業デザイナー学び直し大学院教育プログラムの形成期での試行を事例として」、『関西大学高等教育研究』、第7号、pp.129-134.

宗岡徹・西尾三津子 (2016)「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」2015年度 成果報告書

柴健次・西尾三津子 (2017)「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」2016年度 成果報告書

<学会発表>

西尾三津子 (2016)「社会人教育における反転授業を取り入れた授業設計」、『日本教育工学会第32回全国大会講演論文集』 pp.845-846.

西尾三津子・柴健次 (2016)「実務家教員による授業の効果についての考察」『日本教育メディア学会第23回年次大会研究発表集録』 pp.70-71.

【学内外の活動】

<学内>

(1) 担当科目

- ・教育方法技術論 : 春学期2クラス
- ・カリキュラム開発論 : 春学期1クラス

(2) 「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」担当科目

- ・プレゼンテーションスキルとその活用 : 春学期1クラス、秋学期1クラス

- ・経営者のためのシンキングチャートの活用 : 秋学期1クラス

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等

「FDワークショップ」、拓殖大学大学院国際協力学研究科、講師、テーマ:「大学院における先進的社会人教育」2016年4月23日、拓殖大学

「第2回研究会」、関西大学科学技術振興会、発表者、テーマ:「強い中小企業のマネジメントとテクノロジー」2016年7月8日、関西大学

【教育研究活動】

＜論文等＞

毛利美穂 (2016) 「東アジアにおける医療表象文化と神話の考察」、『東アジアと多文化』、pp.436-447

毛利美穂 (2017) 『源氏物語』桐壺巻「あやしきわざ」考、『東アジア比較文化国際会議 20 周年論文集』(3 月刊行予定)

中尾瑞樹・毛利美穂 (2017) 「オープンエデュケーションにおける文理融合型教育の研究」、『関西大学高等教育研究』第 8 号、pp.129-133

＜学会発表＞

毛利美穂・中尾瑞樹 (2016) 「医療人文学的教育における夏目漱石『草枕』のブックレポートルーブリック活用」、第 130 回全国大学国語教育学会

毛利美穂 (2016) 「学生の自主的なライティングスキル養成のための支援ツールの活用」、日本ビジネス実務学会第 35 回全国大会

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂・本村康哲 (2016) 「ライティングセンター利用件数の経年分析」、大学教育学会第 38 回大会

毛利美穂 (2016) 「東アジアにおける医療表象文化と神話の考察」、東アジア比較文化国際会議韓国大会

毛利美穂・大原悦子・飯野朋美・宮田将 (2017) 「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」、大学間連携共同教育推進事業選定取組全国シンポジウム in 金沢

毛利美穂 (2017) 「光源氏誕生と沖縄の言説からみるアマテラスの病と呪術」、水門の会神戸例会 (共催：平成 28 年度日本学術振興

会科学研究費補助金・基盤研究 (C) 「アジアの薬草メディスンマンにおける医療表象文化と神話・歌謡文学の発生理論の研究」(研究代表者 毛利美穂・課題番号 16K02615))

＜教育研究資金獲得＞

基盤研究 (C) 「アジアの薬草メディスンマンにおける医療表象文化と神話・歌謡文学の発生理論の研究」(16K02615、2016 年 4 月 1 日～2020 年 3 月 31 日)、研究代表者

【学内外の活動】

＜学内＞

(2) 学内行事等

文学部・知のナビゲーター出張講義講師「レポートが書きたくな～るガイダンス」、2016 年 4 月 15 日

ライティングラボ主催・レポートの書き方ワンポイント講座講師、2016 年 4 月～7 月
ライティングラボ TA 新人研修講師、2016 年 4 月～10 月

スポーツ振興グループ主催・SF 生対象文章作成能力向上講習会講師、2015 年 6 月～11 月

化学生命工学部・医薬品薬理学出張講義講師「レポートを書くための要約の仕方～要点を見つけて、まとめる～」、2016 年 6 月 17 日

関西大学・津田塾大学主催連携シンポジウム「大学におけるライティング支援体制づくりを考える～学生の書く力をつけるために～」、取組成果紹介「ライティングプロセスを見える化するルーブリックの開発・活用」、2017 年 2 月 18 日

関西大学・津田塾大学主催連携ワークショ

ップ(教職員合同 FD/SD、TA 合同研修会)
「大学におけるライティング支援体制づく
りを考える」ファシリテーター、2017年2
月19日

(3) 担当科目

文章力をみがく (1 コマ)

(4) その他

文部科学省平成 24 年度採択大学間連携共
同教育推進事業「〈考え、表現し、発信する
力〉を培うライティング／キャリア支援」特
別任命助教として、以下の部会に所属し、開
発・活動を行う

- ・ライティングセンター企画運営部会
- ・eポートフォリオシステム開発部会
- ・評価指標開発部会 ※主担当
- ・社会連携推進部会
- ・自己点検・評価委員会

東西学術研究所比較信仰文化研究班研究例
会参加、2016年9月30日

関西大学高等部 SGH 研究報告会参加、
2016年11月1日

東西学術研究所比較信仰文化研究班研究例
会参加、2016年12月9日

<学外>

(3) その他

水門の会神戸例会参加、2016年9月3日
名桜大学ライティングセンター研修講師、
2016年9月24日～25日

大東文化大学主催・第8回「東西文化の融
合」国際シンポジウム「傀儡子と観相(人相
占い)の東西 海外の大学生・大学院生に対
する日本語教育」参加、2016年11月3日
東アジア恠異学会第109回定例研究会参加、

2016年2月4日

沖縄儀礼調査(沖縄本島)、2016年9月～
3月

ポーランド宗教儀礼調査(ワルシャワ)、
2017年3月7日～9日

International Conference on Medical
Humanities 参加、2017年3月10日～11
日

第23回大学教育研究フォーラム参加、2017
年3月20日

【教育研究活動】

<学会発表>

奥貫麻紀(2016)「地域課題の解決に取り組む女性のキャリア形成とキャリア支援」『日本キャリアデザイン学会 第13回研究大会資料集』pp.97-100.

Tosh Yamoto, Yuri Kite, Maki Okunuki, Masaki Watanabe(2017) “A Proposal: ePortfolio for enhancing active learning for the future generation.” International Symposium on Grids and Clouds 2017 at Academia Sinica, Taipei, Taiwan.
<https://indico4.twgrid.org/indico/event/2/session/21/contribution/40.pdf>.

Maki Okunuki, Tosh Yamamoto (2017) “ePortfolio for Career Development-How to support students’ learning and career development.” International Symposium on Grids and Clouds 2017 at Academia Sinica, Taipei, Taiwan.

<研究発表>

奥貫麻紀(2016)「ICTを活用したキャリア支援」『アクティブ・ラーニングの質保証ーICT活用型教育の報告会』関西大学 教育開発支援センター.

奥貫麻紀, 大久保果甫, 中西萌(2016)「竹田城下まち観光の魅力アップに向けた販売促進ツールの提案と実現ーデザイン思考アプローチの取り組み」『学生目線であらえた、各大学におけるアクティブ・ラーニングの取り組み』関西大学第6回交渉学ワークショップ.

奥貫麻紀, 西海瑞真(2016)「ソーシャル・メ

ディアによる開業時の宿泊マーケティング」『学生目線であらえた、各大学におけるアクティブ・ラーニングの取り組み』関西大学第6回交渉学ワークショップ.

<研究調査報告書>

奥貫麻紀(2016)「竹田城下町事業所調査報告書」朝来市商工会, pp.1-12.

奥貫麻紀(2016)「竹田城下町回遊ブック企画提案書」朝来市商工会, pp.1-66.

奥貫麻紀(2016)「竹田城下町観光客動態調査報告書」朝来市商工会, pp.1-23.

山本敏幸, 池田佳子, 奥貫麻紀, Alexander Bennett(2017) 「農作体験から学ぶ地域の営み・関西を学ぶ～田植えから収穫、第6次産業化、流通までの総合マネジメントと地域協働～」関西大学社会連携部地域連携センター『地域連携事例集 Vol.3 2016』

【学内外の活動】

<学内>

(1)担当科目

- ・スタディスキルゼミーノートをまとめる (2コマ)
- ・食のアントレプレナーー新たな食文化と農作物を商品化するー (1コマ)

(2)その他

- ・交渉学ワークショップに参加 (第6・7・9・10回)

<学外>

(1)担当科目 (神戸親和女子大学)

- ・フィールドスタディⅡ
- ・フィールドスタディⅢ

- ・基礎演習Ⅰ
- ・基礎演習Ⅱ
- ・総合文化基礎演習Ⅱ
- ・自己表現の技術
- ・EQ< 概論
- ・キャリア探求Ⅰ
- ・キャリア探求Ⅱ
- ・キャリアアップⅣ
- ・キャリアアップⅥ
- ・総合文化講読Ⅱ
- ・総合文化講読Ⅲ
- ・総合文化講読Ⅳ
- ・総合文化講読Ⅴ
- ・総合文化講読Ⅵ
- ・竹田城下まち商店街の事業所調査の実施
（朝来市商工会、竹田城下まち商店街）
- ・観光客向け城下まち回遊ブックの企画、
デザイン提案と実現（朝来市商工会）
- ・観光地宿泊施設のマーケティングのアド
バイス、ワークショップの開催（朝来市商
工会、NPO 法人 Lazo）

(2)講演・シンポジウム等

- ・「ラーニングコモンズ開設内覧会：スペシ
ャルプログラム」神戸親和女子大学，講
師，テーマ「アクティブ・ラーニング体
験 in TOMO」4月25日（神戸親和女子
大学）。
- ・「経営発達支援計画に基づく竹田城下ま
ちにおける取り組み」朝来市商工会，講
師，8月4日（朝来市商工会）。

(3)委員等

- ・初年次教育検討部会委員（神戸親和女大
学）
- ・アクティブラーニング・ワーキング・グル
ープ（神戸親和女子大学）
- ・朝来市商工会 地域支援アドバイザー
- ・NPO 法人 Lazo 顧問（地域の課題解決）

(4)産学・地域連携、地域活性化活動

- ・竹田城下まちにおける観光客動態調査の
実施（朝来市商工会）

【研究活動】

＜論文＞

佐々木知彦「内戦をめぐる記憶と現在——Paul Auster の *Man in the Dark* における Rose Hawthorne」『ホーソーン研究』第4号（予定）

佐々木知彦・岩崎千晶「ラーニング・コモンズでの学習支援の取り組みとその評価——ラーニング Café を事例に」『関西大学高等教育研究』第8号

＜学会発表＞

佐々木知彦「21世紀のアフロ・アメリカン文学——アンジェラ・フラノイの *The Turner House* における Post-Blackness の諸相」シンポジウム「2015年の全米図書賞を読む——21世紀アメリカ小説の手ざわり」日本アメリカ文学会関西支部、2016年7月2日

佐々木知彦「内戦をめぐる記憶と現在——Paul Auster の *Man in the Dark* における Rose Hawthorne」日本ナサニエル・ホーソーン協会関西支部、2016年9月18日

佐々木知彦・岩崎千晶・大田恵佳・松田昇子「学習支援における学びの成果——学習者と主催者の双方から」大学教育研究フォーラム、2016年3月19日

【教育活動】

＜関西大学 担当授業＞

知のナビゲーター：春学期1クラス
スタディスキルゼミ（ノートをまとめる）：春学期1クラス・秋学期1クラス
スタディスキルゼミ（レポートを作成する）：春学期1クラス
スタディスキルゼミ（クリティカル・シンキング）：秋学期1クラス

スタディスキルゼミ（課題探求）：秋学期1クラス

＜近畿大学 担当授業＞

カルチャー英語1/2：春学期1クラス・秋学期1クラス

英語1L/2L：春学期1クラス・秋学期1クラス

英語3T/4T：春学期4クラス・秋学期4クラス

＜大阪工業大学 担当授業＞

工学コミュニケーション英語基礎 a/b：春学期2クラス・秋学期2クラス

【実践活動】

＜関西大学内＞

2016年5月11日 ラーニング Café「文章の読み方——要約と速読」講師

2016年7月6日 ラーニング Café「英語リーディングのコツ初級～中級編」講師

2016年7月13日 ラーニング Café「英語リスニングのコツ！初級～中級編」講師

2016年10月12日 ラーニング Café「本の読み方①速く読む」講師

2016年10月19日 ラーニング Café「本の読み方②精読する」講師

2016年12月9日 第23回ランチョンセミナー「外国語の読解能力を評価する方法」講師

平成28年度「考動力」作文コンテスト 審査員

【教育研究活動】

<論文等>

田上正範 (2016)「学生-社会人ギャップを乗り越える育成モデルの研究開発」追手門学院大学基盤教育論集(3)、pp.19-30.

田上正範 (2016)「学生講師によるワークショップの試み ―真の主体性を求めて―」追手門学院大学一貫連携教育研究所紀要(2)、pp.93-99.

樋口勝一, 水藤龍彦, 武田裕紀, 村上亨, 田上正範, 梅村修 (2016)「学部共通科目のマネジメントについての一考察」追手門学院大学一貫連携教育研究所紀要(2)、pp.77-91.

<学会発表>

田上正範, 山本敏幸(2016)「DVDを活用した教育実践 ～学生-社会人ギャップを乗り越える育成モデルの構築」私立大学情報教育協会, 平成 28 年度教育改革 ICT 戦略大会, 東京私学会館、pp.228-229.

【学内外の活動】

<学内>

(2) 学内行事等

第 4 回交渉学ワークショップ、交渉学学生リーダーのための研修・ワークショップ、講師：三浦真琴、山本敏幸、田上正範

第 5 回交渉学ワークショップ、交渉学学生リーダーのための研修「win-win の関係づくりの追求」講師：山本敏幸、田上正範

第 6 回交渉学ワークショップ (東京)、交渉学ワークショップ、監修：三浦真琴、山本敏幸、田上正範

第 7 回交渉学ワークショップ「交渉学をリードするブレインの育成」講師：三浦真琴、山本敏幸、田上正範、松木俊明

第 9 回交渉学ワークショップ「社会人と大

学生の交渉学研修」監修：三浦真琴、山本敏幸、田上正範

(3) 担当科目

「スタディスキルゼミ (交渉学入門)」2016 年春・秋学期各 1 コマ

「ピア・サポートのための交渉学」2016 年春学期 1 コマ

(4) その他

2016 年 12 月 2 日 職員対象、階層別研修、講師：山本敏幸、田上正範

<学外>

(3) その他

2016 年 7 月 22 日、関西特許研究会医薬・バイオ特許研究班&知財戦略研究班&訴訟実務部会合同会合、「交渉学研究」を活用して、特許実務担当者のパフォーマンスを上げる方法論、講師：田上正範、松木俊明

2016 年 8 月 29 日、大阪府私立大学連絡会勉強会、中堅・若手事務職員研修、講師：山本敏幸、田上正範

2016 年 9 月 1 日、大阪市西高等学校、出前授業、アシスタント講師

【学内外の活動】

＜学内＞

2016年8月6日 第6回交渉学ワークショップ(東京)ポスターセッション及びワークショップに参加

2016年10月5日「大学教育論～大学の主人公はきみたちだ!」「恋する学問」「スタディスキルゼミ(交渉学)」視察

＜学外＞

(1) 講演・シンポジウム等

「第21回キャリアアップ研修『知的財産権関連法 改正概要』」、知的財産管理技能士会、コーディネータ 2016年4月15日公開 知的財産教育協会

「第22回キャリアアップ研修『グローバル事業で磨く知財キャリア』」、知的財産管理技能士会、コーディネータ 2016年7月15日公開 知的財産教育協会

「第23回キャリアアップ研修『検定過去問から学ぶIPマネジメント実務講座』」、知的財産管理技能士会、コーディネータ 2016年10月15日公開 知的財産教育協会

「第24回キャリアアップ研修『オープン・イノベーション時代の産学連携』」、知的財産管理技能士会、コーディネータ 2017年1月15日公開 知的財産教育協会

「プロフェッショナルセミナー 交渉学」金沢工業大学大学院イノベーションマネジメント専攻、共同講師、2コマ 2016年6月25日 金沢工業大学大学院虎ノ門キャンパス

「KIT、東大、慶應 KBS 交渉学交流会」金沢工業大学大学院、事務局 2017年3月19日

「知財マネジメントⅡ」東京工科大学大学

院アントレプレナ専攻、ゲスト講師、1コマ 2016年7月21日

「知的財産の基礎」サレジオ工業高等専門学校、講師、4コマ 2016年6月25日、7月7日、8月10日

「航空産業論」東京大学大学院航空宇宙工学専攻、TA、8コマ 2016年7月2日、11月12日、12月5日、12日、17日

「知的財産管理」産業能率大学通信課程スクーリング、講師、15コマ 2016年7月23日、24日、31日

「交渉学要論」金沢工業大学大学院イノベーションマネジメント専攻、共同講師、8コマ 9月11日、25日、10月9日、23日

「国際交渉特論」金沢工業大学大学院イノベーションマネジメント専攻、共同講師、8コマ 11月6日、10日、12月4日、18日

「知的財産管理講座(3級知的財産管理技能士)」産業能率大学経営学部、講師、14コマ 2016年9月22日、29日、10月6日、13日、20日、27日、11月3日

「企業価値と知的財産」東京大学大学院技術経営戦略学専攻、TA、10コマ 2016年10月7日、21日、11月4日、12月2日、16日

「経営法学Ⅱ」慶應義塾大学大学院経営管理研究科、TA、18コマ 2017年1月17日、24日、31日、2月7日、14日、21日、28日、3月7日、14日

「知的財産管理」産業能率大学通信課程スクーリング、講師、15コマ 2017年2月10日、11日、12日

「交渉学ロールシミュレーション(模擬交渉)」プライベートセミナー、共同講師

2016年5月21日、6月26日、7月3日、
16日、10月16日、11月27日、2017年
1月29日、2月18日、3月4日

「交渉学TA勉強会」プライベートセミナー、共同講師 2016年4月2日、10日、
7月10日、10月30日

「模擬交渉レビュー」プライベートセミナー、共同講師 2016年4月23日、5月
29日、7月30日、2017年1月15日

「交渉の要素別学習」プライベートセミナー、共同講師 2016年5月8日、6月4
日、8月26日、9月4日、

(2) 委員等

知的財産管理技能士会 運営委員、同研修
委員長

(一財)知的財産研究教育財団 中小企業セ
ンター副センター長

【教育研究活動】

<論文等>

中尾瑞樹 (2016) 「医療人文学的アプローチによるホムチワケ皇子物語論」、『東アジアと多文化』、pp.435

中尾瑞樹・毛利美穂 (2017) 「オープンエデュケーションにおける文理融合型教育の研究」、『関西大学高等教育研究』第 8 号、pp.129-133

<学会発表>

毛利美穂・中尾瑞樹 (2016) 「医療人文学的教育における夏目漱石『草枕』のブックレポートループリック活用」、第 130 回全国大学国語教育学会

中尾瑞樹 (2017) 『古事記』黄泉国神話の医療人文学的考察」、水門の会神戸例会 (共催:平成 28 年度日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究 (C) 「アジアの薬草メディスンマンにおける医療表象文化と神話・歌謡文学の発生理論の研究」 (研究代表者毛利美穂・課題番号 16K02615))

<教育研究資金獲得>

基盤研究 (C) 「アジアの薬草メディスンマンにおける医療表象文化と神話・歌謡文学の発生理論の研究」 (16K02615、2016 年 4 月 1 日～2020 年 3 月 31 日)、研究分担者

【学内外の活動】

<学内>

(4) その他

東西学術研究所比較信仰文化研究班研究例会参加、2016 年 9 月 30 日

<学外>

(3) その他

サテライト講座 (オックスフォード大学、コロンビア大学、他) 講師、2016 年 4 月～2017 年 3 月

名桜大学特別講座講師、2016 年 9 月 25 日
大東文化大学主催・第 8 回「東西文化の融合」国際シンポジウム「傀儡子と観相 (人相占い) の東西 海外の大学生・大学院生に対する日本語教育」参加、2016 年 11 月 3 日
沖縄儀礼調査 (沖縄本島)、2016 年 9 月～3 月

ポーランド宗教儀礼調査 (ワルシャワ)、2017 年 3 月 7 日～9 日

International Conference on Medical Humanities 参加、2017 年 3 月 10 日～11 日

【教育研究活動】

＜教育研究資金獲得＞

平成 28 年度漢字能力検定協会 漢字・日本語教育研究助成制度「ループリックの作成と共有を核にした授業モデルの構築」
(研究代表者)

【学内外の活動】

＜学内＞

平成 28 年度「考動力」作文コンテスト審査員

＜学外＞

(1) 講演・シンポジウム等

関西工学教育協会高専部会 秋季セミナー
「高専教育の質向上を目指したアクティ
ブ・ラーニング (AL) 手法の活用」、主催：
関西工学教育協会高専部会・共催：大阪府
立工業高等専門学校 AL 研究会、話題提
供者

12 月 2 日 大阪府立大学 I - site なんば

【教育研究活動】

＜論文等＞

溝上慎一・森朋子・紺田広明・河井亨・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳(2016)「Bifactorモデルによるアクティブラーニング尺度(外化)尺度の開発」、『京都大学高等教育研究』、22号、印刷中。

テーマ:「大学生の学びと学生支援を考える」

8月6日(立命館大学)

＜教育研究資金獲得＞

平成28年度基盤研究(C)、正課教育とラーニング・コモンズにおける学習支援の連環を促す学習環境デザイン、岩崎千晶(研究代表者)、研究分担者

平成28年度基盤研究(B)、学習成果に結実するアクティブラーニング型授業のプロセスと構造の実証的検討と理論化、溝上慎一(研究代表者)、研究分担者

【学内外の活動】

＜学内＞

(2) 学内行事等

スキルアップ講座「ピア・サポート詳論」7月8日

(4) その他

平成28年度教育研究高度化促進費、アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出、岩崎千晶(研究代表者)、研究分担者

＜学外＞

(1) 講演・シンポジウム等

「大学行政管理学会 創立20周年記念事業ピア・サポート型ワークショップで“考動”する～入学から卒業までの学生支援の可能性～」、大学行政管理学会、講演者

関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第2条第10項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年1回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1 名称

『関西大学高等教育研究』

2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生
その他、編集委員会が適当と認めた者

4 刊行期日

毎年3月末日

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。

・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

6 執筆要領

別途定める。

7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

8 Web上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。
論文 : 20000 字（12 ページ）以内
研究ノート : 10000 字（6 ページ）以内
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア 1 部と印刷したもの 2 部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みのフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。
- 4 提出の際には 1 ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載する。
- 5 2 ページ目には、「タイトル」、3～5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録（Abstract）を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は 600 字程度、英文の場合は 300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例：2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

参考文献の表記について

1 著書

日本語文献：著者名(刊行年)『著書名』出版社.

欧米文献：Surname, Initials.(Year), Title, Publisher.

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

Kandai, T. (2007), “Modern Higher Education and Society”, Kansai UNIV Press.

2 編著書の分担執筆論文

日本語文献：著者名(刊行年)「論文(章)タイトル」編者名『著書名』出版社, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” in Editor’s Surname, Initials (Ed.), Title, Publisher, Pages.

関大太郎・千里次郎 (2003) 「関西大学における初年次教育の課題」 関大泰三・吹田四郎 編著
『現代の大学教育問題』 関西大学出版部, pp.63-86.

Kandai, T. and Senri, J. (2003), “Debating on the first year experiences in Kansai university,” in
Kandai, T and Suita, S. (Eds.), Issues on Modern Higher Education, Kansai UNIV Press,
pp.63-86.

3 雑誌等掲載論文

日本語文献：著者名(刊行年)「論文名」『雑誌名』, 巻号数, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” Journal, Volume, Number, Pages.

千里太郎 (2007) 「高等教育のグローバル化」 『大学教育研究』, 第2巻第11号, pp.13-20.

Senri, T. (2007), “The Globalization of Higher Education,” Research for Higher Education, Vol.
2, No. 11, pp.13-20.

○著者が複数の場合は、全員を記載する。なお、欧米文献においては、全員を Surname, Initials の順で記載する。

○英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

例： (誤) AERA → (正) American Educational Research Association

執筆者紹介

三浦真琴	関西大学教育推進部教授
池田佳子	関西大学国際部教授
岩崎千晶	関西大学教育推進部准教授
竹口智之	関西大学国際部留学生別科特任常勤講師
麻生迪子	東亜大学人間科学部国際交流学科講師
佐々木知彦	関西大学教育開発支援センター研究員
紺田広明	関西大学教育推進部特別任命助教
中島弘至	関西大学学事局授業支援グループ
岩崎保道	高知大学 IR・評価機構教授
鈴木弘道	駒澤大学教務部学務課
吉田信介	関西大学外国語学部教授
浦和男	関西大学人間健康学部准教授
西尾三津子	関西大学教育推進部特別任命助教
柴健次	関西大学会計研究科教授
中尾瑞樹	関西大学教育開発支援センター研究員
毛利美穂	関西大学教育推進部特別任命助教

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：田中 俊也（文学部教授）
副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）
委員：森 朋子（教育推進部教授）
山本 敏幸（教育推進部教授）
岩崎 千晶（教育推進部准教授）
竹中 喜一（学事局授業支援グループ）



関西大学高等教育研究 第8号

2017(平成 29)年 3 月 1 日印刷

2017(平成 29)年 3 月 1 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 大都印刷株式会社

〒550-0014 大阪市西区北堀江 3 丁目 6 番 3 号