

関西大学 高等教育研究

第17号
2026年3月

関西大学教育開発支援センター

関西大学高等教育研究 第17号

目次

【論文】

- ・ 学生参加による企画と演出を活かしたオンデマンド講義の事例研究 1
小柳 和喜雄・科 瑤

- ・ 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（17） 11
ーグループワークの授業デザインー
三浦 真琴

- ・ 学生の視点からみた学びのリアリティ 25
ー楽単志向と履修選択基準の分析ー
山田 剛史・溝口 侑

- ・ “推し”からの学びを活かしたキャリア教育科目の開発と実践 35
溝口 侑・山田 剛史

- ・ 命の危険が迫る緊急時の日本語学習者への呼びかけ表現について 47
ー留学生のアンケート調査からー
戸田 あゆみ

- ・ 授業外のレジュメ作成課題における動機づけの検討 59
梅本 貴豊・稲垣 勉

- ・ 推論の適切性に資する問題文の形式と表現 69
ー演繹的推論の課題文に適用される協調の公理を手がかりにー
森田 亜矢子

- ・ ライティングセンターでの新人チューター研修プログラムの開発と評価 81
張 曉紅・岩崎 千晶・梁 辰・中澤 務・西村 哲也

- ・ 初年次教育における学習支援の展開 91
ー初年次教育学会大会・自由研究発表の分析を通してー
木原 宏子・福 博充

- ・ 大学と地域との連携・協働についての研究動向 103
ーSOFAR モデルによる研究を中心にー
村上 紗央里・河井 亨

【研究ノート】

- ・ ライフロング・eポートフォリオで展開する教育モデルの研究 113
ー生涯学習のマインドセットをライフロング・ラーニングで支援する eポートフォリオの提案ー
山本 敏幸・林 康弘・Thapanee Thammetar・陳 汝珊

- ・ 教育実践を可視化する教育実践論文作成のプロセスに関する一考察 123
岩崎 千晶

【資料】

- ・ 2025年度Future Designプログラムの最終報告会記録 131
教育開発支援センター

- 【投稿規程】 139

学生参加による企画と演出を活かしたオンデマンド講義の事例研究

A Case Study of On-Demand Lectures Utilizing Student-Led Planning and Production

小柳和喜雄（関西大学総合情報学部）

科瑠（関西大学大学院総合情報学研究科）

Wakio Oyanagi (Kansai University, Faculty of Informatics)

Yao Ke (Kansai University, Graduate School of Informatics)

要旨

本研究は、COVID-19 下で実施されたオンデマンド講義「メディア表現論」における学生 (SA/TA) の関与と、その教育的意義を検討したものである。授業では、教員・学生スタッフ・受講生が協働し、動画教材の制作や出演、LMS を用いた交流を行った。2020・2021 年度の授業評価コメントと LMS 上の自由記述をコード化し分析した結果、学生 (SA/TA) の関与は「教員との距離感の縮小」「親しみやすい学習環境の形成」「編集技術や表現力のモデル提示」として受講生に肯定的に受けとめられた。一方で、教員不在感や学生 (SA/TA) の負担の大きさといった課題も指摘された。動画構成や題材の工夫は学習意欲を高め、学生の創作意識を喚起する効果を持つことが示唆された。本事例は、学生 (SA/TA) が教育参加者として機能するオンデマンド授業の可能性と課題を明らかにし、高等教育における教育方法改善への示唆を与えるものである。

キーワード オンデマンド講義、学生参加、事例研究 / **On-Demand Lectures, Student-Led, Case Study**

1. はじめに

学生が Student Assistant や Teaching Assistant (以下 SA/TA と表現) として授業の運営に参加することの意味や意義、その役割や講義に及ぼす影響については、かなり以前から語られてきた。例えば、全学導入事例 (関西大学) として、教員の 89% が SA 活用に満足し、それが授業内容・方法の改善に資する一方、SA のスキルにばらつきや引継ぎの課題があることを可視化した論文として岩崎他 (2008) がある。また受講生インタビューから、SA には「議論支援」「プロジェクト知識・技術」「学生だからこその立場」「支援タイミングの見極め」が求められることを明らかにした時任 (2017) があげられる。TA と学習環境とのかかわりに目を向けた研究として、アクティブラーニング教室における学生による人的サポート (テクニカル TA) の必要性和効果を整理した中

澤・福山 (2015) や技術×TA 運用の例として、取り組みの可視化、意識化により支援の質を上げる仕組みを提示した江木他 (2021) と今村他 (2022) などがあげられる。

対面講義だけでなくオンラインを用いた講義における TA と関わる研究も進められてきた。COVID-19 といったパンデミックの中で、その必要性から多くの講義でオンデマンド講義などが行われた。その中で、受講生の安心安全や学びに寄り添い、提供動画に関心を持たせ、非対面でありながら協同的な学びを感じさせていく試みが検討された。例えば、大規模遠隔で TA の役割設定 (運営補助・技術支援) の重要性を実践的に報告した鈴木 (2020)、学生間での密なコミュニケーションを損なうことなく授業を展開することへの TA の効果を見た松澤他 (2022)、PBL での TA 支援がエンゲージメントに寄与したことを述べ、2020 年

ハイブリッドで行った授業の授業評価の全項目が上昇したことを述べた筆内他 (2022)、講師単独より TA が関与する対話型映像が受講生に好評であり、学習者の受容・理解促進につながることに意図した森田・向後 (2022) がある。

そして、SA/TA を経験した学生がどのようなものを身につけていったか、その成長等に関心を向けた研究、それを活かした実践に言及している研究として、中谷他 (2023)、筆内他 (2024)、科・久保田 (2024) の研究がある。

また COVID-19 の収束後、オンライン授業などが大学で少なくなっている今、あらためてオンデマンド講義について振り返り、オンデマンド講義映像と学習活動に関するデザインの関係を問い、今後の展開として講義映像を活用した反転授業の可能性を検討している研究として岩崎他 (2025) がある。

しかし、学生 (SA/TA) がオンデマンド講義の動画の作成だけでなく、そこに出演し、講師役を務め、質問に応えたり、励ましを行い、講義の運営にも関与する取り組みは稀である。先に取り上げた森田・向後 (2022) で関心が向けられている他、実践研究であり見られない。講義は基本教員が行うという前提に立つなら、オンデマンド講義でこのような取り組みは通常ないからかもしれない。2025年3月までに CiNii、J-STAGE で公表されている TA や SA に言及する研究報告や論文を調べても、学生 (SA/TA) が大きな役割を果たす学生参画の講義の取り組みや複数年に渡って継続的に検討する研究は確認できなかった。

そのため、あらためて、2020年度に COVID-19 の中ではじめてオンデマンド授業に挑戦し、2021年度に前年度の振り返りをし、その結果を下にオンデマンド講義を行った「メディア表現論」について、未公表であったその取り組みの評価結果を、取り上げることにした。その理由は、そこで行っていた「学生 (SA/TA) がオンデマンド講義の運営に参加し、動画の作成やそこに出演する」工夫について、この事例が持つ意味、意義、課題といった視点から報告をすることは、この組みの独自

性からいって意味があると考えたからである。このような取り組み事例が持つ意味を記録として残しておくためであり、高等教育の高度化と関わる教育方法改善に何か貢献することを考えたからである。

そこで本研究は、「学生 (SA/TA) がオンデマンド講義の運営に参加し、動画の作成やそこに出演する」教育方法の工夫は、受講生にどのように受けとめられたか、その取り組みの評価に関心を向けて知見を明らかにすることを目的とする。なお、本講義の教育方法によって、どのような成果があったのか、つまり受講生に、このような取り組みをしたことによる学習成果 (成績、評定結果) はどうであったのが当然問われる。2年間続けた結果、毎回講義後に提出された課題の記述内容は、対面時の記述内容と比べて大きく学習成果が下がることは確認されず、オンデマンド講義においても一定学習成果の保障は可能であったため、COVID-19 といったパンデミック下において何とその学習の支えとなり、学びを継続させていたのか、教育方法の工夫に関して目を向けることにした。

2. 「メディア表現論 (総合情報学部)」の概要

この講義は、専門選択科目 (2 回生以上を対象とした半期 2 単位科目) であり、通例 150 名~200 名が受講する。

講義は、「あるメディアに固有の情報表現と広くメディアに共通する情報表現に関する見方考え方や制作の手法について、理論と演習を通じた分析によって学ぶ。メディアで表現すると言うことの意味は何か。メディアは誰を意識して何をどのように表現しているのか。メディア作品の制作にはどのような人が関わっているのか。表現する上での倫理上の問題は何か。メディア表現を多様な視点から考察していく。視聴者の立場、作り手の立場からメディア制作の場を考え、作品を分析批評しながら作っていくことの意味を、理論と実践を通じて考えていく。そしてメディア制作にかかわる基礎的な知識の習得および批判的に映像を視聴

する力を培う。授業は、講義に加え、映像鑑賞、WWW 情報分析、グループ討議、発表など、さまざまな活動を行う予定である。学生自らが積極的に授業に参加する姿勢が大切である」とシラバスに記し、これらを目的、内容、方法にした。当時、オンデマンド講義で進めた 2020 年度と 2021 年度の流れは表 1 の通りであった。

そして、当時、受講生に最初に以下の内容を提示し、この授業は、教員と学生スタッフ (TA などの役割を担う人) とともに授業を展開する方法を

表 1. 全 15 回の講義

1 学期間の流れ

授業回	授業日	テーマ
1	4月5日	オリエンテーション
2	4月12日	セミドキュメンタリー
3	4月19日	映像の違い
4	4月26日	メディア制作の裏側
5	5月10日	見たくなる動画の法則
6	5月17日	フォトランゲージ
7	5月24日	ニュース
8	5月31日	記者会見
9	6月7日	カメラワーク
10	6月14日	広告分析
11	6月21日	広告制作
12	6月28日	編集
13	7月5日	ストーリー制作
14	7月12日	制作相談会
15	7月19日	まとめ

※授業内容は変更する可能性があります

➤ 目標

- 1 自分の考えを持ちメディアを批判的に見る力を身につける。
→他者の視点にたくさん触れる。(授業中の発表、関大 LMS の意見交換)
- 2 自主的に発信する力と積極的に協働する力を身につける。

➤ メディア表現論の特徴って？

1. チームティーチング制度 (TT 制度)
そもそもチームティーチングとは、複数の教員が役割を分担し、協力し合いながら指導計画を立て、指導する方式のことであり、チームの教員一人ひとりの特性を最大限に生かした体制のことを言います。この授業においては、一度メディア表現論を受講したことのある学生が先生とチームになり授業を行う TT 制度を取り入れています。先生と一緒に授業を行う学生たちのことを TT (Team Teacher) と呼びます。ややこしいですが制度名とは異なります。TT 制度を取り入れる理由は、メディア表現論を受ける皆さんがより自分の意見や質問などを言いやすい環境にするためであり、またその意見をできるだけ反映したいと思っています。
2. みんなで一緒に作る授業
この授業のコンセプトは「TT と受講生が協力して作る授業」です。私たちは現在の大学の授業でよく見られるが、教員による一方的な知識伝達型の授業は面白くないと考え、この授業では TT と受講生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら成長していく場にしてほしいと思っています。そこで、メディア表現論を履修するにあたって、授業を「受ける」という姿勢ではなく「一緒に作る」という姿勢で授業に臨んでほしいと思います。授業内外で共に成長していきましょう！！
3. アクティブラーニングを意識した授業
みなさんはアクティブラーニングという方法を知っていますか？アクティブラーニングとは、授業を聞くだけでなく、聞いて学んだことを生かして実際に自分でやってみて考える、意見を出し合ったり、などいろいろな活動を介してより深く分かるようになることを目指すものです。その背景として、社会に出た時に職場や地域社会などで多様な人々と共に仕事をしていくために必要な基礎的な力として、①前に踏み出す力②考え抜く力③チームで働く力が求められます。このような力を身につけるためには、きわめて活動的・実践的な学習形態が求められます。これらの力を養うために、この授業では受講生の積極的な授業参加を求めます。
4. メディアについて学ぶ授業
SNS などの普及に見られるように、現在社会において情報は以前より私たちにとって身近な存在となりました。その一方で身近になったが故の問題も起きています。情報をうまく活用するは単に受け取るだけでなく、自分の考えを元にその情報を吟味した上で受け取ること、そして発信することが重要です。さらにそのツールとなるメディアの特性を理解すること、メディアに合わせて自分自身を表現する力も必要なのです。これらの力を身につけるべくメディア表現論では様々な活動を通して「メディア」について学んでいきます。

TT (チームティーチング) と呼び、それを行う学生スタッフも TT「チームティーチャー」と呼び、受講生で作っていくことを説明した。つまり、この授業は、3 者で作っていくものであるため、学生スタッフ (TT) がオンデマンド講義の動画の作成だけでなく、そこに出演したり、質問に応えたり、励ましを行う講義の運営に関与する取り組みがあることを説明した。

3. オンデマンド講義の取り組みの評価の方法

ここでは 2 年間のこの取り組みに対する評価を学生の 2 種類の評価コメントから読み取ることにする。

1 つは、大学で実施している学生による授業後の授業評価コメント (自由記述) から、学生の声を読み解き評価する。2020 年度の取り組みと 2021 年度の取り組みに対して、無記名で記載されたものである。

もう 1 つは、①2020 年度に限ってのものであるが、LMS 上で受講生に依頼したアンケート内で「講義題材の工夫」「作成動画の工夫」「交流で活用する LMS や Google 等の活用の工夫」に対する学生のコメント、②2020 年度の結果を受けて改善を試みた 2021 年度の取り組み全体に対する受講生からの取り組みの評価を掲示板の書き込みコメントである。

投稿者の紐づけが可能となる LMS 上のアンケート機能を用いたものである。受講生にはあらかじめ授業改善に向けた研究に、皆さんの声を使わせてもらう協力依頼を行い、承諾を得たものを用いた。受講生が回答してくれた評価コメントを用いて、受講生でありながら講義と一緒に作っていく学生として、責任をもって、今後の授業に活かしていくコメントとして、どのように記載されているか、それを読み解こうとしている。

これを評価情報として取り上げる理由は以下の通りである。2020 年度春学期は、COVID-19 の影響下により、必然的にオンデマンド講義 (全 15 回) をはじめて行うことになった。そのため「動画作成」と「そこで取り上げる題材」、そしてその

画像コンテンツを通じて学生の意見交流を促すために用いる「コミュニケーションツール (LMS・Google document・スプレッドシート)」については、重要な課題となった。そこで学生スタッフ (TA など受講経験のある3回生1名と4回生2名) と協議を進め、月曜日の2時間目に設定されているこの授業に対して、毎週金曜日に次週の動画コンテンツの内容確認と進め方の打ち合わせを行い、毎週月曜日の夕方に、実施した講義の振り返りを行うことにした。

その取り組みの工夫は、どのように受講生に受けとめられたかを次の取り組みに向けて知る必要があったため、第15回目の講義の時、第2著者がLMSを用いたアンケート調査を作成し、受講生に回答への協力依頼を行った。しかし2021年度はこの結果を下に改善を考えたオンデマンド型講義であったため、このようなアンケートは行わず、2021年度の取り組みの評価は、LMSの掲示板を使って、第15回終了後、全体を通した授業の感想や意見などを、自由に回答してもらうように受講生に依頼した。

4. 結果

4.1. 2020年度と2021年度の授業評価の自由記述から読み取れる評価結果

2020年春学期オンデマンド講義「メディア表現論」の受講登録者169名中、「Q11.この授業の①良かったところ・②継続してほしいところ・③改善・提案できるのであれば入力してください。」

表2. 2020年度 (メディア表現論 春学期)

カテゴリー	割合 (%)
授業内容・教材が良い	20.70%
教員の教え方が良い	13.80%
TT・学生スタッフが良い	10.30%
学生参加・グループ活動が良い	13.80%
課題量・難易度への不満	13.80%
授業進行・形式への意見	17.20%
特に評価なし・その他	10.30%

取り、コード化を通してカテゴリに分類し、積算した結果を%で表したのが表2である。

全体傾向として、学生は「授業内容・教材」や「授業進行の形式」についてポジティブな評価をしている傾向がある一方で、課題の量や難易度に関しても一定の不満が見られた。そして学生スタッフやグループ活動への評価も一定数あり、学びの環境として評価されていた。

次に2021年春学期オンデマンド講義「メディア表現論」の受講登録者262名中、「Q11.この授業の①良かったところ・②継続してほしいところ・③改善、提案できるのであれば入力してください。」「Q12.その他」について、回答記述があった29名のコメント読み取り、コード化を通してカテゴリに分類した結果は表3の通りであった。

全体傾向として、コメント数自体は少なめながら、「授業内容が良かった」という評価と「課題量が多い/提出期間が短い」といった不満が二極化していた。そして学生スタッフ (2021年度は3回生3名と4回生3名の6名体制で行った) に対する受講生からの言及が多かったため、それを取り上げると、表4の傾向が見られた。

約2割の受講生が、「『TA、LAと一緒に作る授業』に対して、今回この授業を受講して、私は

表3. 2021年度 (メディア表現論 春学期)

カテゴリー	割合 (%)
授業内容・教材が良い	41.70%
TT・学生スタッフが良い	16.70%
課題量・難易度への不満	41.70%

表4. TTに関する評価(2021年度)

カテゴリー	割合 (%)
TTの存在感・一体感	21.40%
TTの技術・作業への評価	7.10%
TTに対する感謝・ねぎらい	3.60%
TTのサポートが良い	3.60%
その他・評価なし	64.30%

TAさんやLAさんが授業を行ってくれることで、他の授業よりも生徒と教師の距離が近くて、受けやすいと思いました」「一緒に授業を作っているという感じがしたので、1人で受けている寂しさは感じなかったです」「皆で一緒にやる形は良かった。ただ毎回の課題が多い」といった存在感・一体感について比較的好意的に評価していた。そして一部の学生は、撮影や編集などの技術的な支援や、感謝の気持ちを述べていた。

一方で、TAの技術・作業への評価として、「毎回TA・LAさんが私たちの授業のために撮影や編集を頑張ってくれているのが伝わってきて、こちらも課題を頑張る気持ちに戻そうと思えました」「いきなり編集ソフトを使った動画を作成しろと言われても説明なしには厳しかった。個人的には教師の説明のもと、授業を進めてほしかった」というコメントも見られた。「その他」として、「斬新で楽しい授業だと思いました」「身近に感じられて、オンライン授業の中でも1番楽しく学べた」なども見られたが、一方で、「高額な授業料を払っているからには、自分たちと同じ立場の生徒ではなく、その分野の専門的な知識を持った教授などに教わりたいというものが正直な感想です」というコメントも見られ、オンデマンド講義の場合、その映像に登場する語り手の登場時間がより明確になることもあり、学生スタッフがそれを多く務めることに好意的な反応を持つ学生と、講義なのだから教員がもっと登場して話すのを望んでいる学生もいることが明らかになった。

4.2. LMS上で受講生に依頼したアンケートの自由記述や掲示板投稿から読み取れる評価結果

ここでは、まず2020年度春学期にオンデマンド講義において重要な要と想定された「動画作成」と「そこで取り上げる題材」、そしてその画像コンテンツを通じて学生の意見交流を促すために用いる「コミュニケーションツール(LMS・Google document・スプレッドシート)」について、受講生はどのようにそれらの工夫を評価したか、その結果について報告する。

表5に示す通り、全体傾向としては、多くの学生が「TTの編集や演出、伝え方がよかった」と学生スタッフの動画作成の工夫を評価していた。たとえば、「受講生が楽しく授業を受けられるようこだわって、TTさんが動画を作ってくさったため」「毎回のTTさんの動画がyoutuber風で見やすかったから」「TTさんがわかりやすく伝えていたと思う」等の回答が見られた。また動画の見やすさについて、「短い動画の中でしっかりと学習できる構成になっているため」「テロップや字幕など見ていてわかりやすいと感じたから」「誰が見てもわかりやすいような工夫がされていると感じたから」等の回答傾向が見られた。

そして表6に示す通り、全体傾向として、学生の半数以上が、「身近なCMやドラマなどが題材で考えやすかった」といった「親しみやすさ」を高く評価していた。例えば「題材が身近・親しみやすい」と関わって、「ラストキスなど割と親しみの持てるものだった」「ドラマやCMを見たことあるものばかりで身近だったので考えやすかったです」。また内容の「面白さや題材の工夫」に触れていた。たとえば「映像も真面目な内容でありながら所々で面白いところもありよかったです」「私たちの興味を引くような編集の仕方や動画の作り方になっていたから」「興味深いものが多かったからです。授業中にラストキスを見ることになる」と

表5. 「2020 授業動画の工夫」へのコメント

カテゴリー	割合 (%)
TT・学生スタッフの工夫が良い	58.90%
動画のわかりやすさ・見やすさ	6.70%
その他・評価なし	34.40%

表6. 「2020 授業題材の工夫」へのコメント

カテゴリー	割合 (%)
題材が身近・親しみやすい	53.50%
題材が面白い・関心を持てる	9.00%
題材に工夫がある・新鮮	3.20%
その他・評価なし	34.20%

は思いませんでした」。そして「題材に工夫がある・新鮮」として、「CMを通じたストーリー性や商品訴求の工夫を理解することができた。」「テロップや効果音、映像の構成がYouTubeみたいで見やすかった」「新しいことが多くあったから」等を理由としている回答が読み取れた。

また表7に示す通り、全体傾向として、「操作しにくい」「ツリー表示が見づらい」などに言及する声が見られた。例えば「多くの人を使うと重くなってしまったり、ワードなどと比べ打ち込むときに不便だと感じた」「ツリー表示にしないとどれが元の意見なのか見にくかった」「他の人の書きこみに影響を与えるのではと気がかりだった」などがあげられた。また「使用経験・慣れの不足」などが、「スプレッドシートを使うのが初めてだったので使い方が難しかった」「知らない間に消えていたり、保存されているか心配になった」等の回答から読み取れた。そして「機能・構造に対する意見」としては、「掲示板は個人の意見が見づらい作りで、コメントは見られても元意見は見えにくい」「Google スプレッドシートは名前で区別できるが、意見交換はしづらいと感じた」などがあげられていた。一方で、「改善提案・代替案」として、「掲示板か Google スプレッドシートのどちらか片方だけでも良かったと思います」といった意見も見られた。

次に、上記の受講生評価の「動画作成」と「そこで取り上げる題材」、そしてその画像コンテンツを通じて学生の意見交流を促すために用いる「コミュニケーションツール（LMS・Google document・スプレッドシート）」についての評価

表7. 「LMS等の利用」へのコメント

カテゴリー	割合 (%)
操作性への不満	8.30%
使用経験・慣れの不足	5.00%
機能・構造に対する意見	8.30%
改善提案・代替案	1.70%
その他・評価なし	76.70%

コメントを受けて、2021年度は、その改善を行った。2021年度のオンデマンド講義を受講生はどのように受けとめたか、その授業に関する最終コメント（自由記述）の結果を用いて報告する。

以下は、2021年度に実施された授業に対して、LMSの掲示板に投稿された学生の最終コメント（自由記述）を内容ごとにコード化（カテゴリー分類）し、その割合および代表的な意見を抽出したものである。受講登録262名のうち、232名が投稿をしていた。

表8に示す通り、全体傾向としては、学生の評価コメントの約1/4が「授業構成や内容のわかりやすさ・取り組みやすさ」に好意的な評価を示していた。そして「面白かった」「感謝」などの全体的な満足感を示す声も多く、授業の雰囲気良好だったことがうかがえた。映像編集や技術的工夫、課題を通じた学び、そして創作活動への影響まで、多様な側面に言及している点が特徴的であったことがあげられた。

具体的には、一番多かった「授業内容・構成が良い」に分類される評価コメントとして、例えば次のようなコメントがあげられる。「15回授業を受けて、どの回も取り組みやすい内容で、学んでいて勉強になりつつ、面白かったです。初めのラストキスの視聴分析から、今まで取り組んだ事のない変わった授業形態だと考えていましたが、最後の回まで毎回生徒にも飽きさせない授業スタイルで、楽しかったです。カメラワークや編集技術などたくさん学びましたが、これからその技術を

表8. 2021年度の授業に関する最終コメント

カテゴリー	割合 (%)
授業内容・構成が良い	27.30%
受講体験全体として面白かった/満足	19.30%
映像・動画編集・技術が良い	17.90%
課題・取り組みが学びにつながった	17.90%
課題量・負担が大きかった	7.90%
創作・表現活動に影響を受けた	7.60%
その他・特になし	2.10%

様々な場面で生かしていけるように頑張りたいです。ありがとうございました」「気づくと最後の授業と言うことで、振り返ってみれば本当に早かったなと思います。その中で様々なメディアの捉え方や、番組やCMができるまでの過程など様々なことを学ぶことができて本当に良かったです。TAさん、SAさんもお忙しい中、わかりやすく、メディアに対して興味を湧くような授業をありがとうございました。メディアに対して以前よりもかなり興味が湧くようになり、いろんな視点でメディアを捉えるようになりました。半年間ありがとうございました」「いろんな最終課題の動画を視聴し、すべて違った個性が出ていて面白かったです。ニュース番組は、似たような感じになるのではないかと思っていましたが、それぞれの作品に個性があり、観ていて飽きなかったです。大変だった分とてもやりがいを感じられる授業でした。ありがとうございました」。

次に多かった「受講体験全体として面白かった／満足」に分類される評価コメントについては、たとえば、「今まで表現などに注目したことがなくそういえばあの表現はこういう意図があったのかと日常の番組などを見る視点も変わり非常に楽しかったです」「メディア表現論を受けたことで、動画を見るときに制作側の工夫を探すようになり、自分自身の創作活動に生かせるようなポイントをいくつか見つけることが出来ました。また、他の受講生の動画を見ることで、自分にはない発想や動画の制作方法を知ることが出来て面白かったです。課題が多くて大変でしたが、その分たくさんのが学べました。ありがとうございました」などがあげられる。

続く「映像・動画編集・技術が良い」に分類される評価コメントとしては、例えば「最終課題、個性的なのが多いのに伝えたいことはしっかり伝わってきてすごかった。撮影・編集の技術が上手だからこそ成せたのかなと思った。メディア表現論では『みんなで動画制作するの楽しい』『納期は厳守』を身に染みて感じました TTさん達ありがとうございましたー！！」などがあげられる。

「課題・取り組みが学びにつながった」に分類される評価コメントとしては、例えば「メディア表現論を受けたことで、動画を見るときに制作側の工夫を探すようになり、自分自身の創作活動に生かせるようなポイントをいくつか見つけることが出来ました。また、他の受講生の動画を見ることで、自分にはない発想や動画の制作方法を知ることが出来て面白かったです。課題が多くて大変でしたが、その分たくさんのが学べました。ありがとうございました」などがあげられる。

「創作・表現活動に影響を受けた」に分類される評価コメントとしては、例えば、「今まで表現などに注目したことがなくそういえばあの表現はこういう意図があったのかと日常の番組などを見る視点も変わり非常に楽しかったです」があげられる。

一方で、「課題量・負担が大きかった」に分類される評価コメントとしては、例えば次のようなものがあげられる。「課題が大変な時もあったけど、学べたことも多くて良かったです」「いろんな最終課題の動画を視聴し、すべて違った個性が出ていて面白かったです。ニュース番組は、似たような感じになるのではないかと思っていましたが、それぞれの作品に個性があり、観ていて飽きなかったです。大変だった分とてもやりがいを感じられる授業でした。ありがとうございました」

5. 2年間の取り組み事例から得られた知見

5.1. 動画コンテンツの作成とその取扱い、そして学生スタッフ (TA 等) の参加と関わって

(1) 動画作成に 学生スタッフが関与することで受講生にもたらした意味・意義

①距離感の縮小と「共に学ぶ」感覚の創出：学生スタッフが授業映像に出演することで、教員との距離感が縮まり、一緒に学んでいるという感覚が生まれた。

②表現・技術のモデル提示：学生スタッフが動画内で例示する編集や演出の工夫が刺激となり、受講生自身の創作や課題への意欲向上につながっていた。

③楽しさ・見やすさの向上：親しみやすい構成やテンポの良い動画は、受講継続へのモチベーションを高めた。

(2) 学生スタッフ活用にオンデマンド講義のコンテンツ作成や運営に参加してもらう際の課題・懸念点

①学生スタッフの負担感：受講生には、学生スタッフが色々な場面で動画に登場し、課題提出など関わっても質問に即時に答えてくれるため、ありがたい反面、その大変さを感じていることが評価コメントからも読み取れた。学生スタッフがどのような役割を果たしているか、それをどのように学生スタッフが受け止めているかなど、受講生にも伝える必要がある。それがないと、その負担(かける時間他)や責任感の重さなどについて、受講生がそれぞれイメージすることがあるからである。それは次の学生スタッフになってみたいとする学生を遠ざけることにつながり(「私にはできない」という評価コメント等から)、後継者が育たず、取り組みが継続しない問題が危惧される(岩崎他(2008)の指摘と同様の課題)。

②教員不在感のリスク：学生主体の印象が強すぎると、教員の教育的関与が薄く見える可能性もある。

5.2. 高度化の取り組みと関わって

この度は「メディア表現論」という専門選択科目を対象としたオンデマンド講義に目を向け、そこでの動画作成の工夫や学生スタッフのかかわりなどを考察してきた。ここで報告した事例は、高度化の取り組みに向けてある情報の提供に位置づく。しかし当たり前なことではあるが、教育方法改善の取り組みは、科目の位置づけ(講義、演習、実習)(必須、選択)やその内容によって異なることに触れておきたい。

参考文献

江木啓訓・横山裕紀・今村瑠一郎・則常一輝(2021)「プログラミング演習のTAを対象とした行動記録システムの開発と実践」『日本教育工学会論

文誌』45(1),135-145.

筆内美砂・カッティング美紀・秦喜美恵・筒井久美子・平井達也(2022)「ハイブリッド(ハイフレックス)型授業を通じた多文化間共修の実践」『リメディアル教育研究』16, 103-114.

筆内美砂・カッティング美紀・鶴原利泰・筒井久美子(2024)「多文化間共修を支援するスチューデント・アシスタント(SA)の成長」『リメディアル教育学研究』19(1),71-82.

今村瑠一郎・照井佑季・上野真・江木啓訓(2022)「ティーチングアシスタントの学習支援状況を可視化するシステムの開発と実践」『日本教育工学会論文誌』46(1),203-215.

岩崎千晶・久保田賢一・水越敏行(2008)「組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題」『日本教育工学会論文誌』32(Suppl.),77-80.

岩崎千晶・宇治橋祐之・紺田広明・張曉紅・千葉美保子・脇田貴文・小柳和喜雄・黒上晴夫(2025)「オンデマンド授業における講義映像と学習活動のデザイン」『関西大学高等教育研究』16, 39-47.

科瑤・久保田真弓(2024)「大学の授業支援経験を通じた学生スタッフの自己形成」『日本教育工学会論文誌』48(2), 297-310.

松澤芳昭・落合祥希・齋藤敦輝・村田和義(2022)「オンライン上でのコンピューティング実習支援システム「CreCoSpeak」の開発と評価」『情報処理学会論文誌教育とコンピュータ(TCE)』8(1), 35-46.

森田健宏・向後千春(2022)「オンデマンド授業における対話型ビデオ教材の設計と実践—学生支援者の参画による相互性の向上—」『日本教育工学会研究報告集』22(2), 32-39.

中谷真也・笹川史絵・藤平愛美(2023)「オンライン・ハイブリッド授業におけるICT支援を通じたTAの学び—複数授業に対するTA活動の在り方に関する一考察—」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』21,31-46.

中澤明子・福山佑樹(2015)「アクティブラーニン

グを授業に導入するための支援体制：日本とカナダにおける事例からの検討』『医療看護研究』12(1), 1-7.

鈴木康夫 (2020) 「遠隔授業の実践と工夫」『大学の物理教育』26(3), 101-104.

時任隼平 (2017) 「アクティブラーニング型授業において受講生がスチューデント・アシスタントに求める能力に関する研究」『日本教育工学会論文誌』40(Suppl.), 169-172.

謝辞

本研究は、2022年度関西大学教育研究高度化促進費「オンデマンド型授業における講義映像制作支援モデルの構築」(岩崎千晶代表)からの支援を受けた。

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 (17)
 —グループワークの授業デザイン—

A Study on the Theory and Practice of Active Learning
 Report on the Course Supported by Learning Assistant #17:
 Planning for Well Group Work

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

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

要旨

2012年の中央教育審議会答申で初めて「アクティブ・ラーニング」という表現が用いられてから、高等教育の現場では学生を能動的な学習者にするための取り組みが加速する一方で、これを単なる技法と捉える皮相的な教育実践が広がっていることが懸念されるようになった。アクティブ・ラーニングの効用についての疑義や批判は高まる傾向にあるが、OECDの発表した「学びの羅針盤 (Learning Compass)」に照らし合わせれば、今後、ますますアクティブ・ラーニングの必要性和意義は高まっていく。大切なのはアクティブ・ラーニングの意味を正しく捉えることである。本稿では、それを支える方法の一つとしてグループワークに焦点を当てた。授業においては、学習スタイルとの親和性、協働作業に必要な心得、それを体感するためのスモールワーク、学生間や学生教師間のコミュニケーションチャンネルなどに留意すると、より効果的なグループワークの展開が可能となる。

キーワード アクティブ・ラーニング、学びの羅針盤、ウェルビーイング、アサーション、エンパシー / Active Learning, Learning Compass, Well-being, Assertion, Empathy

1. アクティブ・ラーニングの意味を再考する

1.1. アクティブ・ラーニングは手法ではない

2012年8月に提出された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、初めて文部科学省が「アクティブ・ラーニング」という文言を登場させた。答申では課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)に取り組んで成果を上げる大学が存在することに触れ、「学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」と課題発見型学習の意義を明確に述べている(文部科学省、2012: 下線部は引用者)。これに先んじて高等教育界にはアクティブ・ラーニングについて考察し、実践を積み重ねる教員がいたが¹、上の中教審答申が出される前後から、学生を能動的な学習者(active

learner)に育てるための取り組みが加速したと言ってよい。その一方で、答申の用語集に見られる定義が曖昧で不確かであることが指摘されたり、「学生にある物事を行わせ、行っていることについて考えさせること」(文部科学省、2015)という不適切な使役表現が用いられたり、「活動あって学びなし」「活動主義」「はい回るアクティブ・ラーニング」等の批判がなされたりするようになった(溝上、2017)。

2012年答申の用語集には以下の表記がある。「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」(文部科学省、2012)

これは「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」の意味を説明したものであるが、能動的学修という用語を説明する文中に「能動的学修」を登場さ

せるのは極めて不適切であり、用語解説の体を成していない。加えて、学習の様態を示すアクティブ・ラーニングという言葉の意味を教授・学習法と定義したことにも大きな問題がある。

2016年の「学習指導要領等の改善」答申には、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業や、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態への危惧が示されたが、これはアクティブ・ラーニングを方法と定義したことに端を発するものと考えられることができる。

2017年2月に文部科学省が公表した小・中学校の学習指導要領改訂案では「アクティブ・ラーニング」という表現が消えたが、このことについて文部科学省はアクティブ・ラーニングという表現は定義が曖昧な外来語で抽象的であるからと説明している。しかし、これはアメリカの高等教育界で起きた大きな変化を看過したものである。

1995年に発表された「教育から学習へ—学士課程教育における新しいパラダイム」(Barr & Tagg, 1995)では、大学を「教育を提供するために存在している機関」として捉える従来の考え方—教育パラダイム (Instruction Paradigm) —に代わって「学習を創発するために存在している機関」として捉える新しい考え方—学習パラダイム (Learning Paradigm) —の可能性と必要性が力強く提唱されている。これを掲載したアメリカ高等教育協会 (AHHE: American Association for Higher Education) の機関紙“Change”の編集長 (当時) であり、AHHEの副会長 (当時) でもあった Theodore Marchese はパラダイムシフトについて次のように語っている。

「教育の目標が変わった。良き教育の証明は学生の学習成果にほかならない。講義だけの教育では十分ではない。講義は学生を受け身にする。学生は自らの知識の創造者になるべきである。そのためには積極性をもって実践による修得をするべきである。… (中略) …自転車の乗り方という複雑なことは、講義を聞くだけでは修得できない。やろうとしなければ決して乗れないのだ。」²

Barr & Tagg (1995) のエッセイでは、新しいパラダイムにおける教師のミッションは、学習環境のデザイナー、学生間のチームワークを構築するコーチ役、共に競技に参加するプレーヤーとして位置付けられた。これらを総じて表現するならば、学生の学びを支援するアシスタントあるいはサポーターとしての役割などが教師に期待されるということである。

従来の教育パラダイムでは、教師が教えれば学生が学ぶということが前提とされていた。そこでは学生が学ばないのは教え方が悪いからと考えられ、この時期におけるFDは“*How to teach*”が主流となっていた。しかし、教育方法を改善しても学生の学習態度は改善されなかったため、考え方を大きく変えざるを得なかったのである。

すなわち、教師が教えれば学生が学ぶのではなく、教師が教えるからこそ学生はただ「教えられる」存在に留まり、能動的な学びはついに実現されなくなるのである。しばしば用いられる「受動的な学び (passive learning)」という撞着語法的な表現は「教えられていること (being taught)」と同義のものと捉えるのが妥当である。

アクティブ・ラーニングは上記のパッシブ・ラーニングに対置するものとして生まれたものである。これに応ずるかのように、AAHEは1998年に学習 (learning) の定義を行っている。

「学習とは学習者が能動的に意味を探求する営みである。知識を受動的に得るのではなく、それを構築する営みである。その知識は経験によって形作られるものであると同時に、これから先の経験を構築していく基となるものでもある。」

(American Association for Higher Education, 1998)

これまでに幾度も指摘してきたが、ここで再度、アクティブ・ラーニングの意味を整理したい。

まず、語義にしたがえば、それは能動的・主体的な学習、すなわち、学習者の状態・姿勢・動作・態度あるいは習慣を指し示す言葉であり、概念である。これを教授・学習法、すなわち「手法」と捉えるのは手法の行使者であり、学生の学びをコ

ントロールしようとする教師の立場からの発想（教育パラダイムの思考）にほかならない。

AAHE の定義にしたがうならば、学びの主体である学生の立場からみると、それは「過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」として捉えられるべきものである。知識を構築し、意味を探究する主体として学生を捉えるのが学習パラダイムの正しい発想である。

これを教師の立場から見ると、「学生を能動的・主体的な学習者へと育てる営み」として捉えることができる。Barr & Tagg は学習を創発するための方法・手法が新たに開発されることになると記しているが、学生のアクティブ・ラーニングを実現するための方法に創意工夫を凝らすのが教師の新たな役割なのである。ここによりやく学習パラダイムにおける学生と教師との関係を理解することができる（三浦、2019）。

1.2. Learning Compass の意味

2015年にOECDの「教育とスキルの未来2030プロジェクト（OECD Future of Education and Skills 2030 project）」が立ち上がった（以下、Education2030と略記）。これは2003年に終了した「DeSeCoプロジェクト」の後を継ぐものと考えてよい。

二つのフェーズからなるEducation2030プロジェクトでは、2019年にフェーズ1の最終報告書としてコンセプトノートが公表された。そこには望ましい教育の未来像が描かれ、学習の枠組みも進化し続けるものでなければならないとされている。その中心を成す概念は学習の枠組みとしての「学びの羅針盤（OECD Learning Compass 2030）」である（OECD, 2019）。

「学びの羅針盤」という文言が用いられたのは、学習者（student）³が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、自分の興味・関心に応じて学習目標を設定し、それぞれのペースにしたがって自律的な学びを進め、自らの行動が社会を変えられると信じ、責任をもって実行していく方向を見出す必要性を強調するため

ある。これが示すのは学習の枠組みであり、ここでは測定できないもの（非認知能力など）の価値を認めようとする。

学習者が目指すべき目標は「ウェルビーイング（Well-being 2030）」である。「ウェルビーイング」は「社会でよりよく生きること」あるいは「社会でよりよく生きる力」と翻訳するのが適切である。工藤（2018）は学校教育の目的を「社会でよりよく生きる力を育むこと」としているが、コンセプトノートが示されるより以前に、日本の学校教育が看過し、軽視してきたことを正しく指摘している。同様のことが高等教育にも求められてしかるべきである。

Ben-Shahar（2021）が示した SPIRE well-being model では、人生や生活を豊かにするための基本的な要素として、精神・身体・知性・人間関係・情緒の全ての面において「よりよく生きること」が不可欠であると指摘している。大学を含め、教育の世界でこれまでさしたる注意が払われてこなかった「非認知能力」の涵養こそがVUCAの時代に求められることであると言ってよい。

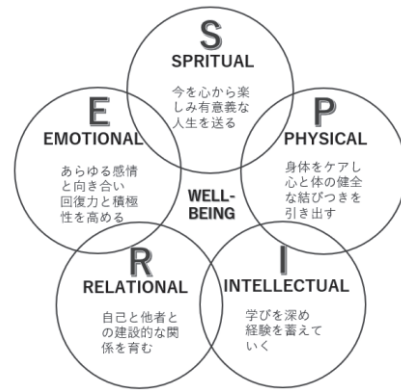


図1 SPIRE well-being model のイメージ

Learning Compass では、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」をエージェンシー（agency）と定義しているが、それは、新学習指導要領において、より簡明な表現で説明されている「主体性」に近いものであると考えられる。

2033年度には、この新しい学習指導要領のもと、

小学校で6年に亘る「主体的で対話的で深い学び」の学習経験を積み重ねた者が大学に入学してくるが、大学がアクティブ・ラーニングの意味を取り違えたまま、その若者たちを迎え入れてはならない。

2019年に公表された Learning Compass の前身であるラーニングフレームワークでは、読み書き、ニューメラシー、データリテラシー、デジタルリテラシー等の認知的な基礎能力に加えて、健康や社会・情動に関する能力がコンピテンシーの中核を成すものとして捉えられ、ここに「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動をとる力」の三つが、よりよい未来の想像に向けた変革を引き起こす力であるとしている。そして、これらの力は親や教師、仲間、コミュニティとの間で育まれていくものとして捉えられている。すなわち協働体験、協働学習が不可欠となる。ここに大学において、「社会でよりよく生きる力」を育むために、すなわちウェルビーイングに向かって主体的に自律的に学ぶ学習者を育てるためには、特に初年次段階で、できればその後も、知識やスキル以外のことやものを体験しながら学習できるグループワークが不可欠であると指摘することができる。

2. グループワークと親和性のある学習スタイル

複数のメンバーによってグループが編成されていても、各々が個別に調査した結果を報告するだけでは、その営みをグループワークと呼ぶことはできない。パーソナルワークの寄せ集めに過ぎないからである。また、教師が示した課題の答え(正解)を求めるだけの作業も、ともすれば個々別々に正解を求めてしまうことになり、グループワークへと発展していかないことが危惧される。

先述した目標に向けてグループワークを展開する際には、学習スタイルとの親和性に留意する必要がある。ここでは「科目進行型学習 (SBL: Subject-Based Learning)」と「課題解決 (もしくは探求) 型学習 (IBL: Inquiry-Based Learning)」ならびに「課題発見型学習 (PBL: Problem-Based

Learning)」を対象として、グループワークとの親和性を「問い」と「答え」との関係を軸に考える。

なお、我が国の教育現場では、PBLを課題解決型学習とした実践がなされることがしばしばあるが、それは“Problem-Based”の意味を正しく捉えたものではない。本稿では、問題・課題探求 (もしくは解決) 型学習をIBLとして位置づけ、「発見」の文字・概念が包摂されることが明白である場合のみPBLと表現する。

2.1. 科目進行型学習 (SBL)

これは高等学校を卒業するまでに、多くの生徒が経験する学習スタイルである。「問い」と「答え」は「科目」の中でセットを成すものとして捉えられ、そのセットを記憶することが求められる。「問い」と「答え」との関係は不問に付され、この両者の間を往還することはできない。両者間の往還とは、この「問い」が、どのような条件下で発せられ、当初はどのような「答え」が見つけられていたか、その後、如何なる経緯によって、このかたちの「問い」に定まったのか等を探ることである。それが不問に付されるのは、「問い」と「答え」のセットを記憶し、記憶したことを正確に解答用紙に再生することが求められるからである。この学習スタイルはグループで他のメンバーと協働する作業には不向きである。とはいえ、当該スタイルを全面的に批判し、否定するものではない。科目の中には、例えば生命 (の危険) に関わる事柄を学ぶために、問答無用で記憶しなければならないものがあるからである。さはさりながら、グループワークとの親和性が著しく低いことは認識しておかなければならない。

2.2. 課題解決 (もしくは探求) 型学習 (IBL)

これは主として教師が用意した「問い」の「答え」を学生自らが探求する学習スタイルである。その「答え」は既に教師によって設定されることが多い。つまり、学生は自ら新たな「答え」を探すのではなく、予め用意された正解に辿り着くことが求められる。また、教師が課題を提示す

れば、その達成に向けて学習を始めるが、教師が「問い」を示さない限り、自ら動き出すことはない。言うなれば指示待ち族の予備軍を養成するようなものである。

この学習スタイルでは、教師による管理がどこまで及ぶのか、換言すると、教師が如何ほどの自由を学生に認めるかによって、次に述べるPBLに近いものになる。例えば、教師が課題を提示し、参照すべき資料等を指定する場合は、学習の自由はかなり制約されるが、どのようなアプローチで課題を達成し、「答え」をどのようにデザインするのが学生に任される場合には自由度が高くなる。「課題」の発見・発掘までが学生に任される場合は、これをPBLと称しても問題はない。しかし本稿では、「問い」の在り方を重要視しているので、「問い」の在り方如何にかかわらず、学生が「探求すること (inquiry)」が主眼となっていることに鑑み、これをPBLとは区別する⁴。

2.3. 課題発見型学習 (PBL)

このスタイルの学習では、「探求すること (inquiry)」よりも、「問い」を自ら立てることに主眼が置かれる。学生は「問い」を発見・発掘もしくは創出したうえで、その「問い」の「答え」の探求に乗り出すが、はじめから良き「問い」を立てることは容易ではない。幾度か、試行錯誤を重ねるうちに、「問い」にはそれを「問い」たらしめる構造があり、「問い」として成立する理由があり、他の「問い」によって今の「問い」が導かれたり、今取り組んでいる「問い」が新たな「問い」を生み出したりするなど、他の「問い」との間に関連のあることを知るようになる。筆者はこれを「問いのリテラシー」と呼んでいるが、このリテラシーを育むのがPBLの重要なポイントである。かかるリテラシーを身につけておけば、他者によって提示された「問い」であっても、その構造や、成立する理由、他の「問い」との関係を見つめる視座を携えているので、その「問い」に腰を据えて取り組むことができる。

「問い」を発見・発掘・創出するに当たり、他

者と協働しながら作業を進めれば、自分ひとりでは気づかなかつたり、見落とししたりしてしまう事柄のあることを知ることができる。複数の視点から物事を見つめることになるので、視野は広がり、多面的・多角的に考えることが可能となる。複数の頭脳が、常に「構造」や「理由」ならびに「関連性」を意識しながら求める「問い」は、より高次なものとなり得る。すなわち、課題発見型学習 (PBL)こそがグループワークとの親和性の高い学習スタイルであると考えてよい。

3. 課題発見型学習 (PBL) に関する留意点

Colliver (2000) は、PBLの価値に対する疑義を以下のように強く示している。

「PBLの有効性を論じた諸文献を再検討したが基礎医学と臨床医学の双方においてPBLが成績を改善するという確実な根拠は見いだせなかった」

これはPBLを採り入れたクラスと採り入れなかったクラスと比べて、学生の成績に有意な差がなかったことを根拠としてPBLの意義を否定的に捉えたものである。

しかしながらPBL採用の有無による知識の習得に有意な差がなかったということは、従来の教師主導の講義型の授業でなくてもよいということでもある。獲得される知識やスキルに差がないのであれば、講義型の授業では得られないものやこと—問いに関するリテラシーの獲得・協働学習体験・コミュニケーションスキル (interpersonal skill)の上達など—、主として非認知能力の涵養を体験できるPBLの方が学生を能動的な学習者へと育てるチャンスがあると捉えるのが建設的な考え方である。

さらに留意すべきは初期に示されたPBLの定義である。

「PBLとは、ある問題について理解したり、解決したりしようとする営みのなかで展開される学習のことである。まず問題が提起されるが、そのことによって問題解決に必要なスキルを獲得し、活用しようとする意欲が学生に喚起され、問題を読み解くことによって、解決策を見出すために必要

な情報の収集が始まる」(Barrows & Tamblyn, 1980)

「問題が提起される」という受動態の表現からは、誰によって問題が提起されるのかが不明瞭である。教師が問題を提起するのか、学生がそれを担当するのか、その選択がこの学習スタイルを採用した人に託されることになる。しかし、教師が問題を提起してしまえば、それはもはや PBL ではなく、IBL であり、学生が「問いに関するリテラシー」を習得する機会を失うことになってしまう。

とはいえ、教師に比べるまでもなく知識や情報等が少ない学生が探求するに値する問題(課題・問い)を発見したり、創出したりするのは容易なことではない。見当はずれの問題を作ったり、クイズのごとき短答式の問題を作ったりしてしまうことがままある。繰り返しになるが、このような失敗体験を積み重ねるからこそ、やがて「問いには問いとして成立する理由があり、問いとして成り立つための構造があり、さらに他の問いへとつながり、ひろがる連関がある」ということに気付く旅へと歩みを進めることができるようになる。

しかし、悠長に学生の失敗体験の蓄積を待っているだけでは、そのままセメスターの終わりを迎えてしまうことになりかねない。ここが教師の出番であるが、「この道を辿れば、あるいはわたくしの言う通りにすれば目的地にたどり着けます」という口出しや手出しは無用である。

このような場面では「マヨネーズの瓶と二つのコーヒーカップ(The Mayonnaise Jar and 2 Cups of Coffee)」の話が示唆に富む⁵。

学生たちの前でマヨネーズの広口瓶に、最初はゴルフボール、次に小石、最後に砂を入れ、それぞれ入れたものによって瓶がいっぱいになったことを都度、確認した後、最後に二杯のコーヒーを注ぎ入れるという話である。この話の主人公は哲学の教授という設定であるが、広口瓶を人生に例え、その瓶を満たすのに些細なことやもの(小石や砂利)に頼りすぎてしまうと、本当に大切なもの(ゴルフボール)を入れるスペースがなくなっ

てしまう、したがって、まずは大切なことやものに時間やエネルギーを使いなさいというメッセージが、この話には込められている。コーヒー二杯は「たとえどんなに多忙であっても、友人とそれぞれ一杯のコーヒーを楽しむ時間は作り出せる」という意味だと言い添えて、この講話は終わる。

ここに登場するゴルフボールを学問におけるフレームワークあるいは最も重要な視点、小石をその下位概念、砂利を断片的な知識と捉え直すと、教師であるわたくしたちは学生の瓶を小石や砂利だけで満たしてはいけなと理解することができる。その学問の原点や背景、あるいは骨格を理解するために必要なゴルフボールをいくつか入れ、その他には小石や砂利をほんの数量入れるのがよい。ゴルフボールだけしか瓶に入っていないと、それ以外に「何か」が存在することに学生が思い当たらないかもしれないからである。大ききの違うゴルフボールと小石、砂利が瓶の中に入っていれば、相互の重要度の違いは学生にとって自明となる。それとともに、まだ隙間の多い瓶を一体何によって埋めていけばよいのだろうかと自問する機会がそこに生まれる。他にゴルフボールはないのか、ゴルフボールは入りきらないが、それより小さなものなら入りえるこのスペースに何を入れるのがよいのだろうか、知的な好奇心が刺激され、自ら動き出す契機がそこに胚胎すると考えたい。換言すると、何もかもを教え過ぎないことが学生の知的な好奇心を育てるためには肝要だということである。

「問い」の発見・発掘・創出は魅力的なことではあるが、繰り返し述べているように、学生にとって容易なことではない。教師が断片的な知識の羅列を回避したり、知識の伝達に傾注するのの思いとどまったり、あるいは知識の再現を求めないようにするだけでかなうものではない。学生が試行錯誤を重ねているときに、そっと手を差し伸べられると、学生の目の前の霧が晴れてゆくことがある。

例えば、「欧米の大学が九月始まりである理由は何か」と問うのは、単に知識を確認するだけの作

業であるが、「何について調べたら、欧米の大学が九月始まりである理由を知ることができるだろうか」と、「問い」の形を変換してみると、学生の思考が始まる。あるいは学生が探求を進める中で、ある事柄がわかったという場面で、まだ明らかにされていないものは何かと問うと、わかったら終わりではなく、そこに新たな問いが胚胎する可能性に気付くようになる。筆者はこれを「問いのしっぽ」と表現しているが、「問い」の全容ではなく、一部分なら学生に示してもよいと考えている。

4. GW を始める前に知ってほしいこと・GW を通じて身につけてほしいこと

グループワークを始める前に知ってほしいこと、ならびにグループワークを通じて身につけてほしいことは数多あるが、前者については、主だったものとして、心理的安全性 (psychological safety)、エンパシー (empathy)、アサーション (assertion)、多眼的認知 (multi-view cognition)、傾聴 (active listening) が重要であること、ならびに必ず人による認知差が存在することである。後者については、他者支援リーダーシップ (servant leadership、以下、サーバントリーダーシップと表記)、クリティカルシンキング (critical thinking)、情報共有のための可視化の工夫 (visualization ideas)、多数決に頼らない合意形成 (consensus building)、ピアサポート (peer support)、コミュニケーションリテラシー (communication literacy) などである。この中から数を絞って次に説明してゆく。

4.1. 心理的安全性とアサーションとエンパシー

効果的なグループワークを展開するために必要な事柄は数多くあるが、どのようにすれば安心してグループワークを進めることができるのかということを筆頭に、グループワークにおいて留意すべき点は何かということを作業に入る前に理解しておくことである。

ベースとなるのは、メンバーの誰もが、他のメンバーに自分のことを無知だ (ignorant) と思われることなく、無能だ (incompetent) と捉えられ

ることもなく、ワークの進行の邪魔をしている (intrusive) と考えられることもなく、様々な見解やアイデアに対してネガティブなスタンスを取っている (negative) とみなされることなく、安心してグループに所属し、ワークに参加できることである (Edmondson, 1999)。かかる心理的安全性を確保するためには、自他ともに尊重する表現ができるように心がける必要がある。このことを言葉のみで伝えても、学生の抱く印象は曖昧なものに留まり、記憶に残らないことが多い。筆者は授業冒頭の時間を使って、学生がグループワークにとって重要なことを疑似的に体験するスモールワークを用意している。

自他共に尊重する表現 (アサーション) (Wolpe, 1954) が重要であることを認知するために、ライフポジション (Berne, 1961) のワークを用いる。はじめに16の質問に対して5点法で答える。4問ごとに小計を出し、両端が “I’m ok.” と “I’m not OK.” の横軸と、同じく “You’re OK.” と “You’re not OK.” の縦軸で作られた四つの領域にそれぞれのポイントを取り、四つの点を結んでできた四角形の最も突出した点のある領域が、その時点の、その人のライフポジションである (表1、図2)。

表1 ライフポジションの質問紙

項目	点数	小計
①私は明るい		①～④
②私はいつまでもよくよくない		
③私は人と接するのが苦にならない		
④私は思いやりのあるほうだ		
⑤私は頑固だ		⑤～⑧
⑥私はすぐに相手に反発したくなる		
⑦私はお節介だ		
⑧私は負けず嫌いだ		(ii)
⑨私はおとなしい		⑨～⑫
⑩私は周囲に合わせる		
⑪私は人に頼りがちだ		
⑫私は他人のことがすぐ気になる		(iii)
⑬私は無気力だ		⑬～⑯
⑭私が何を考えているか人には分からない		
⑮私は暗いかもしれない		
⑯私は人と付き合うのが好きではない		
【採点基準】 全くその通り(5点)・かなりそう思う(4点)・少しそう思う(3点)・あまりそう思わない(2点)・全くそうだとは思わない(1点)		

領域 I (I’m OK & You’re OK) は自他ともに尊重するアサーティブな表現を可能とするライフポジションであり、領域 II (I’m OK & You’re not OK) が攻撃的な表現を生み出しやすいライ

フポジションである。領域Ⅲは非主張的な表現に陥りやすいポジションであり、領域Ⅳは表現に対する意欲が見られないポジションである。ライフポジションは不変なものではなく、意図的に変えることができるものであるから、グループワークにおいて心理的安全性を担保するためには、メンバーが“I’m OK & You’re OK”のアサーティブなライフポジションを意識して保つことが肝要である。領域Ⅱの“You’re not OK”には“You’re not right (You’re wrong)”の含意があるが、そもそも自分と他者とを比べて、自分が正しくて他者が間違っているとする判断は極めて主観的なものであると心得なければならない。そこには主として物の見方 (perspective) の違いがあり、その視座から見た物の解釈 (narrative) の違いがあると考えなければならないのである。

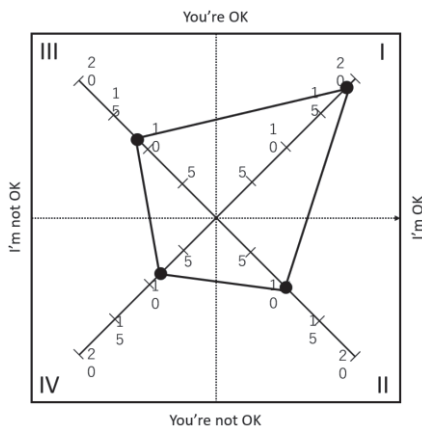


図2 ライフポジションの作図例

この違いに意識を向ける能力がエンパシー (empathy) である。エンパシーは Oxford Learners Dictionaries (Oxford University Press, 2025) のサイトによれば「他者の感情や経験などを理解する能力」のことであるが、ブレイディ (2024) の「意図的に他者の立場に立って想像してみる能力」の方がより印象深く学生の胸に響くようである。以上を要するに、心理的安全性を担保するためには、エンパシーを発揮してアサーションを確保することがとりわけ重要であるということをライフポジションのワークを通し

て学生は我が事として捉えられるようになるということである。字面だけで分かったような気になるが、実は理解するのが容易ではない事柄であっても、スモールワークを介すると深く解釈することができるようになるのである。

4.2. コミュニケーションリテラシー

コミュニケーションとは何か、コミュニケーションで大切なことは何かと問いかけると、初心者は「自分の意見や考えを相手に伝えること」と答え、少し経験のある者だと「相手の言葉に耳を傾けること」と応じる。さらに経験を積むと「誰もが話しやすい場の雰囲気を作ること」と述べられるようになるが、最も大切なことは「どんなに意を尽くして言葉を選び、表現に細心の注意を払っても、自分が伝えたいように相手に伝わるとは限らない」ということを誰もが心得ておくことである。この「わかりあえづらさ」については、Rosenberg (2005) やドミニク (2020) に名著があるので、学生に紹介している。

名著を紹介しても、それをすべての学生が読むとは限らないので、こちらについてもスモールワークを用意している。それは株式会社アークライトが製作したカードゲーム「Ito」で行うゲームのうち、「クモノイト」と呼ばれるものである。第一ラウンドでは、1から100までの数字が書かれたカードから各自一枚ずつカードを引く。その数字を見せたり、口にしたりすることは禁じられ、その代わりにその大きさを何かに例えて互いに伝え合う。筆者のクラスでは第一ラウンドは動物の大きさに例えることを共通のインデックスにしている。自分の数字がメンバーの中で最も小さいと思う者から順番にカードを出していき、小さい順にカードが並べば、そのラウンドをクリアできる。成功した場合には、そのラウンドで使用したカードは取り除き、残りのカードから各自二枚ずつを引く (第nラウンドでは一人n枚ずつカードを引く)。失敗した場合、カードは元に戻し、初めからやり直す。第六ラウンドまで無傷で成功したグループがあったが、ほとんどのグルー

プは、なかなか自分の思い通りに数字の大きさを伝えたり、把握したりすることができず、大いにもどかしさを実感する。しかし、このワークを終えたあと、どのグループも数年来の知り合いのように会話が弾むようになる。筆者は第二回の授業でこのゲームを実施するが、三回目以降は教室がにぎやかになるほどである。

4.3. 多眼的認知

人によって物を見る視座が異なり、物事の捉え方や解釈が様々であるゆえ、一つの物事であっても多角的、多面的に考える習慣を身につけてもらいたいと願っている。このことについては、約半世紀前に SONY の入社試験で取り上げられた問題を改変して出題している。当初は「カラーテレビと白黒テレビを比較して、それぞれ良いところと悪いところを述べなさい」という問題であったが、白黒テレビに馴染みのない世代には問題として成立しないため、「白黒の映像作品とカラーの映像作品を比べて、それぞれ良い点、悪い点を述べなさい」とアレンジしている。

この問題の回答については各グループで話し合ったうえで発表してもらう(表2)。一通り、回答が出そろったところで、「これは白黒とカラーを区別する軸と良い点悪い点を区別する軸の二本によって区切られた四つの領域にそれぞれ当てはまると考えられたものです。問題自体は変えませんが、この二本の軸を取り外します。ここで新しい軸を一本考えて、この回答群を二つのグループに分けてください」と新たな問いを投げかける。ほとんどの学生が新しい軸を見つけられないが、新しい軸によって分けられるグループの一方に入る回答の数だけを伝え、数人が気付く。一方は視聴者もしくは消費者の立場から見た「良い・悪い」であり、他方は制作者や出演者の立場から考えた「長所・短所」である。この問題の要諦は立場が変われば「良い・悪い」も変わるということに気付けるか否かである。物事の良し悪しを一元的な物差しで判断せず、様々な角度や立場から考え直してみることの大切さを学生は理解することが

できる。

表2 SONY の入社試験に対する回答例

	MONO	COLOR
Advantage	想像力が豊かになる アンティークな感じがする コストを抑えられる 台詞回しや演技に集中できる	臨場感がある良い 事柄の詳細までよくわかる 迫力や強みがある 情報量が豊富である
Disadvantage	色が分からないので面白味に欠ける 古臭い感じがする カレールーとハヤシの区別ができない 道が赤レンジャーなのか分からない	目が疲れやすい 見たくないシーンでも目に入ってしまう 色の取り合わせを考慮しないといけない 衣装代や化粧品代がかさむ

このほかに、例えばクリティカルシンキングとは批判的に考えることではなく、判断を保留することであると伝えたり (Dewey, 1910)、サーバンントリーダーシップを実感してもらうワークを用意したりしているが、その詳細については他日を期したい。

5. グループの成長を促すために

これまで述べてきたことを確実に実践していったからといって、必ずしもすべてのグループがよりよいワークを展開するとは限らない。大切なのはグループワークを開始した後に、継続的にグループの成長を支援することである。その支援にはグループルーブリックの設計とグループリフレクションの実施が奏功する。

5.1. グループルーブリック作成を支援する

ルーブリックは、本来、教師による評価の質を一定水準に保つために作られるものであるが (Walvoord & Anderson, 1998)、グループごとにセメスターが終わるまでにどのようなことができるようになりたいかを設定しておく、目標と目的が明確になりモチベーションが高くなるということが十分に期待される (三浦, 2018)。

グループメンバーで相談しながら作成するルーブリックは、一度きりの話し合いで完成させることが困難であると考えなければならない。グループワークを重ねていくうちに、新たな目標が生まれたり、既に設定した目標やステップの刻み方を修正する必要があることに気付いたりすることがあるので、学生には、その段階では完成形を求めず、必要に応じて修正を加えてながら作成してゆ

くように促す必要がある。グルーブルブリックの作成に関しては、グループワークの進行に伴って修正を重ね、より具体的なものへと改訂していくのが望ましいということ必ず学生に理解してもらうことが肝要である。また、次に述べるリフレクションに関わることであるが、設定したステップをクリアしたとメンバー全員が認めたときには、ルーブリックに到達したことが分かる書き込みを残しておくのが望ましいということも伝えておきたい(図4)。

	4	3	2	1
A 協力のレベル	他者との助け合いで一つの事を成功させる	みんなで一体感を得る	協力して一つの目標を目指す 5月2日	みんなで協力しあう
B コミュニケーションのレベル	全員が会話に参加でき、みんなで協力しあえる雰囲気を作る	積極的に話し、発言力を高める	全員が発言する	楽しく話したい
C 意見・意思の疎通	自分の意見を自分の言葉で人に伝えられるようになる	自分の意見・意図を相手に理解してもらえるように、説明できるようにになる	自分の考えをみんなに伝えられるようになる	自分の意見に根拠を持って話す
D 思考方法	様々な角度から思考し、「こうい考え方もある」と様々な意見を知りたい	様々な角度から思考し、結果へつなげる	頭を柔らかくして色々な方向から物事を見る	頭を柔らかくする
E 意見の収集・選別	他人の意見を理解し、受け入れられるようになる	反対意見もしっかり受け入れる	人の話を正確に聴けるようになる	人の意見を聴けるようになる

図4 グルーブルブリックの作成例

5.2. グループリフレクションを支援する

プラグマティズムを代表する思想家の一人、Dewey (1910) は「我々は経験から学ぶのではない 経験を振り返ることから学ぶのである」と、内省あってこそ経験から学ぶことができることを指摘している。グループワークにおける経験も同様であり、メンバー各自がワークを振り返るだけでなく、他のメンバーと共に協働の内容などを振り返ることによって、グループとしての活動が、その時点でどの段階に到達しているか、以後、どのようなことを次なる課題として捉えればよいのかが明らかになる。

内省 (reflection) の方法は、以下に示すように複数あるが、そのすべてを毎回活用する必要はない。そのような使い方をすると、学生の負担ばかりが増して、望む効果が得られなくなってしまうからである。グループワークの展開状況を観察しながら、より効果的なメソッドを選択し、学生によるリフレクションを促すのが一般的な実施方法

と考えられるが、リフレクションの経験のある程度蓄積した段階に到達してからは、学生自身にどのメソッドを選択するのかを決めてもらうのが、学生の成長に鑑みて望ましいことである。

1) チェックリスト

グループワークを進めるうえで、さらには課題達成を目指すうえで、不可欠になると考えられる項目を複数列挙し、その日の作業において、そのことに対する意識や留意があったかどうかをチェックするためのリストである(図5)。リストに掲げる項目はグループワークの進捗に応じて新しいものに替えていくのがよい。また、グループワークの経験値が高まってきたら、項目を学生に決めてもらうと、自らの活動に対する意識が高まるという効果がある。



図5 チェックリストの例

2) ラーニングジャーナル

ラーニングジャーナルは、学習者が自身の学習経験を振り返り、学習内容や過程を記録し、自己反省や自己成長を促進するツールである(図6)。記録する際には学びの深さを確認し、思考や理解の進展・深化を自分の言葉で書き留めることが重要である。これだけではパーソナルリフレクション留まるが、次に示すピア・レビューの材料にすることで、グループリフレクションにつながって

いく。

GW開始前	GW参加中	GW終了後
今日のワークに役立つ自前の知識やスキルはありましたか	今日のワークは順調に進みましたか	今日のワークの達成度は如何ほどですか
今日のワークで最初にすべきことは何でしたか	今日のワークではどのような情報が重要でしたか	今日とは違ったやり方でもワークを達成できましたか
今回のワークで課題としたテーマを選んだ理由は何か	今日のワークはどのように進めるべきでしたか	今日のワークで習得したものは何ですか
今日のワークに如何ほどの時間がかかると考えましたか	ワークの進展が思うようにいかないとき 何が必要だと思いましたか	理解が不十分なところがあり それを補う必要があると考えますか

Date: / / Group Name: _____ Member's Name: _____

図6 ラーニングジャーナルの例

3) ピア・レビュー

メンバーがチェックリストやラーニングジャーナルを書き終えた後、その内容を全員で共有すると、各々の関心や理解の異同が確認でき、新しい気づきを得たり、相互理解を深めたりすることができる。頻繁に実施する必要はないが、セメスターの前半において意欲的に取り組むと、グループワークのクオリティが目に見えるように高まっていく。

4) リフレクション・ペーパー

グループの課題の取り組み方にどのような変化がみられたか、メンバーの相互理解がどのように深まってきたか、メンバーのグループワークへの貢献度がどのように高まってきたか、全体としてグループがどのように成長してきたかなどを中心にメンバー全員が小レポートを書き、その内容を共有する(図7)。グルーブルブリックを参照しながら作業をすると、達成点や課題が明瞭になり、以後のグループワークにそれを反映させやすくなる。

Group Work Reflection

Name _____ Date _____

Group Members _____

グループワークへの貢献度	グループが直面した課題とその克服方法
グループで取り組んだ課題を通して学んだこと	グループの成長の度合いとその理由

図7 リフレクション・ペーパーの例

5) アーティキュレーション

アーティキュレーション (articulation) とは考えや感情などを明確に言葉で表現することである。個々のメンバーのグループワークに関するスキルがどのように成長進化したか、どのような経験がその成長に寄与したか、現在、どのような強みを持つに至っているかなどについて、メンバーと話し合いをしながら、これを明文化していく。上記のリフレクション・ペーパーはメンバー各自が作成し、その後メンバー間で内容を共有するのに対し、こちらは全員で相互に了解を取りながら作成するので、その作業そのものがグループワークであり、深い内省が得られる。

なお、他のメンバーや教師からもらったフィードバックを今後、どのように活かしていくかについて、個々のメンバーが発表していく機会を設けると、メンバー間の交流や理解がさらに深まる。

6. その他の留意点や工夫

本学で2009年度より開始したLA (Learning Assistant) 制度を活用するとクラスの中に安心感と活気とが生まれる。文部科学省の『大学教育・学生支援事業テーマA 大学教育推進プログラム』の採択を受けて2009年から2011年度にかけて補助金を受けた「三者協働型アクティブ・ラーニ

ングの展開」において、学生が主体的な学習を踏まえて「考動力」を身につけるために、そのラーニングモデルとなったり、グループワークを支えるファシリテーターとしての役割を担ったり、自らの失敗や成功の体験を伝えるメッセンジャーとなったりする LA は、受講生にとって身近な存在でありながら、グループメンバーとは異なるクオリティのコミュニケーションを経験できるため、対話や会話の頻度がかかなり高くなる。LA がクラスで活動する様子を見て、セメスター終盤に自ら志願する学生が毎年必ず複数名いることから、グループワークを通じた学びを支援する頼もしいスタッフであると言ってよい。LA の運用に関してはガイドラインの遵守以外は、LA を活用する教員に一任してあるので、その運用形態は一様ではないが、各セメスターに先立って実施される LA 研修では、「LA のミッションは学生に教えることではなく、学生が気づくように誘い、導くことである」という点を確認することに重きを置いており、LA はその考えを共有している。

筆者が担当するクラスでは、セメスターを通じて同じメンバーでグループを編成する。グループ内でのコミュニケーションはスモールワークやグループリフレクションによって担保されるが、他のグループの様子を知りたいと願う受講生が必ずいる。複数のグループの支援に携わっている LA は、その情報を提供するのに、まさに適任である。その他には、通信紙を作成したり、中間発表ならびに最終報告を実施したりしている。通信紙には各グループのリフレクションの内容を盛り込み、そこに科目担当者ならびに LA のコメントを付して配付する。中間報告では完成度を求めず、その課題を発見・発掘した経緯や現時点での進捗状況、今後の展望に焦点を絞って発表してもらう。発表の方法は模造紙あるいは A3 サイズの nu board を用いたポスターセッションとし、発表を見聞きした学生は必ず模造紙あるいは nu board に感想やコメントを書いた付箋紙を貼ることにしている。一人で使える付箋紙に上限を設けないため、どのグループも実に多くの意見やコメントをもらうこ

とになり、以後の作業の励みとなっている。LA も受講生と同様に、全てのグループの中間発表を聴取し、感想や意見を付箋紙に書いて提供している。

また、折を見てワールドカフェ (world café) を実施することもある。グループは原則として四人編成としているが、そのうちの二名が隣のグループに移動する(左右どちらに移動するかは、都度、決める)。隣のグループに移動したメンバーのうち一名は、そこで自分のグループが今までどのような取り組みをしてきたかを報告し、残る一名は訪問した先のグループでどのような取り組みがなされてきたかを聴き取る。移動しなかったメンバー二名のうち、一名は隣から訪問してきた他のグループのメンバーに対して自分たちの取り組みを説明し、残る一名は隣のグループのこれまでの取り組みに関する説明を聴き取る。このワークによって他のグループの取り組みをより詳しく知ることができるようになる。

授業中のグループワークの内容は、各グループに手渡す nu board に記録されるが、ここにはグループブリークも挟み込まれ、随時、見直しができるようにしている。また授業時間外に思いついたことや新しい発見、獲得された情報などがある場合、それを共有する方法をそれぞれのグループにおいて共有してもらっている。

今後は、さらに追加すべきスモールワークを考案するとともに、グループワークを進めるうえで留意すべき点を丁寧に洗い直していきたい。

註

¹ 他の教師・研究者に先駆けてアクティブ・ラーニングについて書かれた論考で注目すべきものに溝上 (2006、2007) がある。

² 1995年に民主教育協会会長天城勲氏(当時)の肝煎りでアメリカ東海岸の高等教育機関等を訪問した際のインタビューによるもの(1996年6月20日)。また、MITにおいても「FDのキャッチフレーズをご存知か」と問われ、即座に“from research to teaching”と応対したところ、それは古い、今や“from teaching to learning”であると指

摘された。パラダイムシフトの波紋はアメリカではかなりの速さで広がっていたことが窺える。なお、この内容については、岩井他（1996）に掲載してある。

³ 原文では“student”と表記されているが、日本語に翻訳されたものにおいては「生徒」と表記されている。これは東日本大震災を契機に実施された「OECD 東北スクール・プロジェクト」において「子どもたちと教師が共同で、2030年の世界における課題に対応していくため…（中略）…の『2030年に向けた新しい学校教育』のモデルを創り出した」こと（白井、2020）に由来すると考えられる。しかしながら、Learning Compass 2030に示される内容は大学生にとっても必要であり、重要なことであるので、ここでは初等中等高等の教育段階の別を問わず、“student”を「学習者」と表記することにした。

⁴ ハワイ大学マノア校の William Marshall は、IBL は広範に及ぶものであり、そこに PBL が包摂されると説明している。このことについては『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成21年度成果報告書』（2010, 58-63）を参照。

⁵ 以下の URL を参照。

<https://www.michaelpowers.com/prosperity/mayonnaise.html>（2025年10月9日）

参考文献

- American Association for Higher Education, (1998). *Powerful Partnerships: A Shared Responsibility for Learning. A Joint Report*. Washington, DC.: National Association of Student Personnel Administrators, Inc.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12-26.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*, New York: Springer Publishing Co.
- Ben-Shahar, T. (2021). The SPIRE of Happiness. *Happiness Studies*, 19-29.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*, New York: Grove Press.
- ブレイディみかこ（2024）『他者の靴を履く』文春文庫.
- Colliver, JA. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. *Academic Medicine*, 75(3), 259-266.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- ドミニク・チェン（2020）『未来をつくる言葉—わかりあえなさをつなぐために』新潮社.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- 岩井清治・大江淳良・小口泰平・斎藤和明・松下智之・松原典宏・三浦真琴・森本雄司・山田和夫（1996）『アメリカの大学では、たった今…』(第2版) 日本 IMOSY 刊 (自費出版).
- 工藤勇一（2018）『学校の当たり前をやめた。生徒も教師も変わる！公立名門中学校長の改革』時事通信社.
- 三浦真琴（2018）「学生と創るルーブリック」『アクティブ・ラーニング読本シリーズ3 ルーブリックを手に、学びの航海図を描こう！』, pp. 35-44. 関西大学教育推進部.
- 三浦真琴（2019）「Active Learning の理論と実践に関する一考察(10)」『関西大学高等教育研究』(10), 11-20.
- 溝上慎一（2006）「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブ・ラーニングの検討に向けて—」『京都大学高等教育研究』12, 153-162.
- 溝上慎一（2007）「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7, 269-287.
- 溝上慎一（2017）『(理論) 初等中等教育における主体的・対話的で深い学び—アクティブ・ラ

- ーニングの視点 v3』
 ([https://smizok.com/education/subpages/a00003\(shochu\).html](https://smizok.com/education/subpages/a00003(shochu).html)) (2025年10月17日)
- 文部科学省 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の死素的転換に向けて～障害学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』 (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2025年10月17日)
- 文部科学省 (2015) 『教育課程企画特別部会 論点整理 (案) 補足資料(4)』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1361407_2_4.pdf) (2025年10月17日)
- 文部科学省 (2017) 『新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (2025年10月17日)
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030 concept note*, (https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf), (2025.10.20).
- Oxford University Press. (2025). *Oxford Learners Dictionaries*, (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/empathy?q=empathy>), (2025.10.16).
- Rosenberg, M. B. (2005). *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, CA: Puddle Dancer Press. M・B・ローゼンバーグ 今井麻希子・鈴木重子・安納献訳 (2021) 『「わかりあえない」を越える』海士の風。
- 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房。
- Walvoord, B., & Anderson, V. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolpe, J. (1954). Reciprocal inhibition as the main basis of psychotherapeutic effects. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 72(2), 205-226.

学生の視点からみた学びのリアリティ
—楽単志向と履修選択基準の分析—

Students' Perspectives on the Reality of Learning: An Analysis of Easy-Credit
Orientation and Course Selection Criteria

山田剛史 (関西大学教育推進部)

溝口 侑 (関西大学教育推進部)

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

Yu Mizoguchi (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究では、学生の視点から「学びのリアリティ」を捉えるため、楽単志向と履修選択基準の分析を行った。楽単志向の学生は、高校時代の学習への興味・関心が低く、大学での成績や資質能力の獲得感も低いことが示された。楽単志向の背景要因を質的に分析したところ、卒業目的の重視、コスパ重視、リスク回避といった〈学生側の要因〉に加え、シラバスからの情報不足、厳しい教員態度、授業の質の問題といった〈教員側の要因〉、GPAを単一指標とする制度の弊害といった〈制度面の要因〉等が複雑に絡み合っていることが判明した。履修選択基準では、「学問的興味・好奇心」が最も多く挙げられる一方、多くの学生はまず「時間割の都合」を考慮し、その条件の中で興味のあるものを選択していることが示された。楽単志向の問題は、学生の意欲の欠如にのみ帰結できるものではなく、教育提供者が教育のあり方を抜本的に見直し、問題解決に向けて臨むことが肝要である。

キーワード 学びのリアリティ、楽単志向、履修選択基準、質的分析、大学教育改革 / Reality of Learning, Easy-Credit Orientation, Course Selection Criteria, Qualitative Analysis, Educational Reform in Higher Education

1. 問題背景

1.1. 教育改革は学習改革に結びついているか

教育改革の目的は何か。OECDによるエージェンシー(行為主体性)、高等教育におけるアクティブラーニング、初等・中等教育における主体的・対話的で深い学びや探究学習など、いずれも生徒・学生自らが学びに対して主体的に学びに関与(エンゲージメント)することを前提としている。大学が掲げるディプロマ・ポリシーやラーニングアウトカムなど、様々な資質能力の獲得のためには不可欠な営みである。その実現に向けて様々な教育改革政策が提示され、教員はアクティブラーニング型授業の導入にも取り組んできた。その結果、学生の主体的な学びの促進(学習改革)に成功し

てきたのだろうか。ここに至ってこそ、あるいはここを軸に教育改革を行ってこそ、「学修者本位の大学教育」の実現に結びつくと言える。

1.2. 学生の受動的な学習実態と楽単志向

2000年代半ば頃から度々大学生の授業時間外学習の短さが取り上げられ、解決すべき問題とされてきた。対策として、厳格な成績評価(GPAの導入)や単位の上限設定(CAP制)、アクティブラーニング型授業の導入、授業アンケートや学習実態調査(教学IR)に基づく授業改善(FD)などが講じられてきた。しかしながら、大学生の授業時間外学習に関する多くのデータからは、肯定的な結果を確認できていない。文部科学省が国立

政策研究所と共同で行っている『全国学生調査(第4回試行実施)』では、学期期間中の平均的な一週間の授業外学習時間について、「授業に関する学習(卒業論文等除く)」は5時間以下が2年生で59%(第3回49%、第2回41%)、4年生以上で79%(第3回77%、第2回75%)、「授業と直接関係しない自主的な学習」は5時間以下が2年生で82%(第3回82%、第2回58%)、4年生以上で66%(第3回64%、第2回62%)といった状況である。2008年から4・5年おきに一度実施しているベネッセ教育総合研究所『大学生の学習・生活実態調査』においても、元々少ない授業時間外学習が、コロナ禍を経て、さらに減少していることが示されるなど、事態は一向に改善していない。

これらの問題と関連して、もう一つ筆者が長年疑問を感じている点が、学生の「楽単志向」(楽に単位を取れる授業を選ぶ傾向)である。2008年から開始され、4～5年に1度実施されているベネッセ教育総合研究所「大学生の学習・生活実態調査」において、調査を重ねるごとに楽単志向が強くなっているといったデータを見てきた(図1)。

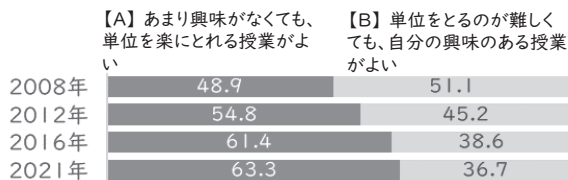


図1 単位取得(履修)に関する選好

この結果は、多くの大学教育関係者の目に止まり、参照されることも多いが、この事象に対する踏み込んだ検討はあまりみられない。表1の通り、主体的な学びを促す(はずの)アクティブラーニング型授業の経験率は年々増えている(ベネッセ教育総合研究所、2022より筆者作成)。2021年はコロナ禍にあったため、2016年調査時より減少している項目も若干見られるが、上昇を続けている。

この通り、逆行しているようにも見えるこの結果をどう理解し、改善へ繋げていけばよいのか。少子化に伴う学習履歴の多様化(学習力の低下や

目的意識の希薄化等)といった学生側の要因に帰結させるだけでは十分に捉えきれないのではないかと。授業を受講する多くの学生たちの声を聞く中で、「楽単志向」の問題は、学生の問題(学業的・心理的問題)、教員の問題、そして教育制度の問題などが複雑に絡み合っている可能性が伺えた。そこで、本研究では、学生の楽単志向がなぜ生じるのか、その背景・原因について検討することを第1の目的とする。

表1 アクティブラーニングの経験率の推移

	2008年	2021年	増減pt.
ディスカッション	46.7	64.9	↑18.2
グループワーク	53.3	64.8	↑11.5
プレゼンテーション	51.0	64.3	↑13.3
提出物に教員からコメントが付されて返却	40.7	59.7	↑19.0
少人数のゼミ・演習形式	62.9	58.8	↓4.1
教員と双方向のやりとり	46.1	57.2	↑11.1
実験や調査	45.1	46.0	↑0.9
教室外での体験活動や実習	32.4	37.7	↑5.3
上級生や下級生とやりとり	19.7	26.2	↑6.5

注) 数値は「よくあった」+「時々あった」の割合

1.3. 学生の授業の履修選択行動

1つ目の目的と関連して、そもそも学生はどのような基準や価値観に基づいて授業を選択・履修しているのか。2025年2月、中央教育審議会「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～(答申)」が出され、政策文書としては初めて「アカデミック・アドバイザー」について言及された。米国発のこの機能・役割が日本の高等教育機関で活かされる前提には、(1)「何を教えるか」(教授)から「何を身につけるか」(学習成果)への教授・学習パラダイムの転換(Barr & Tagg, 1995)、(2)パラダイム・シフトに伴うアクティブラーニングの導入など多様な学習形態の推進、(3)18歳人口の減少と大学進学率の上昇に伴う学生の学習履歴の多様化、(4)合理的配慮の義務化を背景とした障がい学生や国際化の推進に

伴う留学生など多様な学生対応の拡大、(5) 主専攻・副専攻制度や文理融合・文理横断型教育の推進など教育制度・カリキュラムの複雑化(山田、2025a)があると考えている。

逆に言えば、入学時から学部・学科・専攻を細分化し、大半を必修修が占め、自由度の少ない専門カリキュラムを履修させる一般的な日本の高等教育の状況下で、果たして意味あるアドバイジングは可能なのか、そもそも必要なのか。そのことも十分に検討しなければならない。本研究では、その検討の前提として、学生の履修選択基準に着目する。とりわけ、理工系に比べて自由度の高い人文・社会科学系の学生の履修選択基準について検討することを第2の目的とする。

2. 研究1:「楽単志向」の分析

ここでは、具体的に2つの目的を設定する。第1に、大規模調査データから「楽単志向」に関連する要因の分析を行うこと、第2に、筆者が担当する授業で聴取した「楽単志向」に関する学生の記述内容から背景要因を分析すること。

2.1. 楽単志向の関連要因の量的分析(目的1-1)

目的1-1について、ベネッセ教育総合研究所「第4回大学生の学習・生活実態調査」(2021年度)を用いる。

(1) 調査の概要

〈調査時期〉2021年12月

〈調査対象〉全国の大学1~4年生4,124名(各学年1,031名;男性2,228名、女性1,896名)

〈調査方法〉インターネット調査

〈調査内容〉以下、使用した項目のみ

a.単位取得(履修)に関する選好、b.高校時代の学習9項目、3.大学の授業におけるアクティブラーニング型授業の経験16項目、4.大学の学業成績、5.資質能力の獲得感22項目、6.属性

(2) 結果と考察

全体では、「楽単志向」を選択した学生が63.3%、

「興味志向」を選択した学生が36.7%となっている(図1)。性別による差、学年による差、設置形態による差はほとんどみられない。偏差値では、65以上で「興味志向」を選択する割合がやや多いものの(42.4%)、それ以下ではほとんど差がみられない。分野系統では、「楽単志向」が最も多いのは医・薬・保健(70.4%)、次いで社会科学(66.7%)、逆に「興味志向」が最も多いのは教育(43.0%)、次いで人文科学(41.8%)となっていた。医療系が高かったことについて、これらの分野はモデル・コア・カリキュラムによってカリキュラムの大半が必修科目で編成され、出口には卒業後の職業と直結する国家資格の取得も前提となっている。科目を修得しなければ次の学年に上がれないなど評価も厳しい。そういう状況から楽単志向を選択しており、社会科学系の高さととは数値の意味合いが異なることが推察される。こうした若干の差異はみられるものの、「楽単志向」の傾向は属性問わずほとんどの大学生に生じている問題と言えよう。

次に、「楽単志向」と「興味志向」によって、高校時代の学習、大学の授業で享受した学習環境、大学の成績、資質能力の獲得感に差異が見られるかに関する検討(t検定)を行った。

a.「高校時代の学習」(9項目)について、7項目で有意差が認められた(効果量Cohenのdは0.8以上)。「楽単志向」の学生は、授業に対する関心・興味が低く、授業についていけないと感じたことが多い。また、グループワークやディスカッションへの参加、予習・復習、自主的・計画的な学習、進路や将来に対する積極性についても低い。このことから、高校時代の学習の及ぼす影響は小さくないことが示された。

b.「大学の授業におけるアクティブラーニング型授業の経験」(16項目)の差異について、9項目で有意差が認められた。効果量は0.8以上であったものの、平均値の差が小さく、実質的に意味のある差とは言えない。アクティブラーニング型授業が「楽単志向」を脱却する契機になっているか否かという点では、十分に成果が得ら

- れているとは言い難い。
- c. 「大学の学業成績」について、本調査では成績に占める優（80点以上）の割合が20%未満から80%以上まで5つの区分で聞く形を取っている。結果、「楽単志向」より「興味志向」の学生の方が成績は有意に高かった（効果量は1.0以上と強い影響が認められた）。つまり、単位は取れているかもしれないが、単位の質という観点では好ましくないことが伺えた。
- d. 「資質能力の獲得感」（22項目）の差異について、19項目で有意差が認められた（効果量は0.78以上）。大半の項目で実質的に意味ある差が認められ、「楽単志向」は「興味志向」の学生より資質能力の獲得感が低くなっている。

以上、楽単志向の問題は属性に関わらず生じていること、アクティブラーニングの有無では違いが見られないこと、高校までの学習が少なからず影響を及ぼしていることが伺えた。アクティブラーニング型授業が楽単志向の学生を減少させることに必ずしも成功していないことについて、故にそうした授業には意味がないということではなく、アクティブラーニングを単にグループワークやディスカッション、プレゼンテーション、ICTを取り入れるだけでは不十分であるということを意味している。なぜ、何のためにアクティブラーニングを行うのかを教員自身が明確にしつつ、学生にもその意味や意義を伝えることが肝要だと考える。

高校までの学習態度・習慣の及ぼす影響が大きいことは、高校2年生を10年間追跡した「学校と社会をつなぐ調査（10年トランジション調査）」においても示されている（溝上編、2018）。高校においても学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」（≡アクティブラーニング）や「探究学習」の推進が求められ、現場での実践が広がっているが、上述したような形態のみが先行し、本質的な理解に基づく実践の展開には課題や障壁も多い。

また、楽単志向の学生は相対的に成績が悪く、得られる学習成果の獲得感も小さいことが伺われ、換言すれば成績評価が適切になされている結果と

も取れる。他方で、大学や学部によっては楽単志向の学生の方が興味志向で科目を履修する学生より成績が良い、すなわち適切な評価がなされていない状況や声も見受けられる。学生側の問題、教育活動に起因する問題など、楽単志向には多角的な観点が含まれることが推察されるため、以降では、より詳しく楽単志向の問題を検討する。

2.2. 「楽単志向」に関する分析（目的1-2）

前述の通り、「楽単志向」は教育・学習上の成功にとって大きな障壁になりうる。ここでは、「楽単志向」の背景要因を多角的に捉えるべく、学生の記述内容から探索的な分析を試みる。

（1）調査の概要

〈調査時期〉2023年6月

〈調査対象〉筆者が担当する社会科学系学部の専門科目を受講する3・4年生40名

〈調査方法〉授業で科目の履修（楽単志向）について話題に上がり、学生らとディスカッションした回の授業後の振り返り（感想）

〈調査内容〉授業後の振り返りの中で、楽単志向に関して記述された内容および授業内外での学生とのディスカッションの内容

（2）結果と考察

授業後の振り返りで楽単志向に関する記述内容を抽出し、それらの内容から、〈学生側の要因〉、〈教員側の要因〉、〈制度面の要因〉、〈環境面の要因〉の4つのカテゴリーに分類した（表2）。

「楽単志向」の脱却は主体的な学びの実現に不可欠であると言えるが、その背景は考える以上に複雑であることが伺えた。〈学生側の要因〉には、「a.卒業目的重視」、「b.課外活動重視」、「c.コスパ重視」、「d.リスク回避」の4つが挙げられる。目的意識や学業意欲を欠いた学生（aやbに近い）だけでなく、真面目な学生が様々な理由を背景として結果的に楽単志向に流れているケース（dに近い）も存在する。また、授業や進路指導の在り方など〈高校時代の要因〉の問題も小さくないし、

表2 「楽単志向」に関する記述内容分類

要因	カテゴリー	記述内容
学生側の要因	a.卒業目的重視	<ul style="list-style-type: none"> • 学ぶことより卒業することに重点を置いている学生が多い。 • 楽単だと聞いた科目を選択しがちで、興味があるものを学びに行くというより大学を卒業することが目的になっている。
	b.課外活動重視	<ul style="list-style-type: none"> • 学校で学ぶことより学校外での活動や何かしらする経験で学ぶことを大切にしているので履修する時は楽単を選びます。
	c.コスパ重視	<ul style="list-style-type: none"> • 興味があっても単位が取れなければ意味がないと思います。それなら、興味がなくても楽単をとって、その時間を興味のある勉強や趣味など他のことに回す方が効率がいい。
	d.リスク回避	<ul style="list-style-type: none"> • 1回生のころ、自分が興味を持った授業を登録したものの成績が振るわず危うく奨学金止まりかけた経験があるので今でも楽単重視の登録になっています。
教員側の要因	e.情報提供不足	<ul style="list-style-type: none"> • 興味のある授業かどうかを判断するのはシラバスや初回のイントロダクションの授業だけでは難しいです。・・・実際シラバスに書いてある授業内容を読んでみて興味のありそうな内容だったから初回のイントロダクションに行ったら「なんか思ってた内容と違う」といった経験もある。 • 興味があるかどうかわからないのに加えて授業内容が難しいとなれば、単位を落としてしまうかもしれないという不安もあるので、結局は安定択として楽単を選んでしまう。
	f.厳格な教員態度	<ul style="list-style-type: none"> • 私も友達も楽単を選ぶことが多いです。興味のある授業は成績評価が難しそうだったり、先生が怖いと感じたりするからです。 • 1回生の頃は一般教養でも興味のある授業を履修していました。・・・しかし、初回の授業で待ち受けていたのは先生の厳しい言葉でした。・・・それ以降テストなしの授業ばかり選んでいます。
	g.学習意欲の阻害	<ul style="list-style-type: none"> • 興味がある授業でも、履修してみたら先生がずっと喋ってるだけだったり、オンライン授業だった時のオンデマンド授業で資料を載せるだけの授業があったり、ただ内容が難しく単位を取るのが難しいだけでなく、思っていたのと違うとなる場合があります。どうせ思っていたのと違うとなるなら楽に単位が取れる方がいいと思ってしまった部分がある。 • 面倒臭い授業があまりにも面倒くさ過ぎる事が理由。本当に文字を読み上げているだけの教授もいるので、そういったところから何を学べば良いのだろうと感じます。
制度面の要因	h.画一指標の弊害	<ul style="list-style-type: none"> • (学生らとの会話から) 教育・学生支援制度の弊害も垣間見えた。先の奨学金の件もそうだが、留学や希望のゼミ・研究室に入るなど様々な場面で GPA が基準として設けられている。真面目な学生ほど、確実に希望を遂げたいと思うが、他の学生が「楽単志向」に流れている状況を見ると、しかもそうした学生が高い GPA を得ている (逆に真面目に難しい授業に出ている学生が低 GPA になる) となると、不安にかられて結果的に「楽単志向」にならざるを得ないと言う。
環境面の要因	i.先輩学生の影響	<ul style="list-style-type: none"> • 新入生歓迎オリエンテーションに行った際に、同じ学部の先輩方から「この授業はめっちゃ楽単!」「この先生の授業は評価が緩いから取った方がいいよ」などなど、面白くてオススメの授業を紹介するのではなく、単位が取りやすい授業ばかり紹介されました。・・・辛い受験勉強を乗り越えて、やっとの思いで憧れの大学に入学することができたのに、一気にモチベーションが下がりましたし、とても悲しかったです。

現代社会（高度情報化）を生きる〈学生（青年期）の心性〉（コスパ・タイパや同調圧力、不安など）（cに近い）も楽単志向を生み出している。

そして何より、〈大学教育側の要因〉が極めて大きいことが示唆される。ここには、「e.情報提供不足」、「f.厳格な教員態度」、「g.学習意欲の阻害」の3つが挙げられる。授業内容、教育方法、評価方法、シラバスなど、授業の質やFDに係る様々な問題が挙げられているとともに、教員の学生に向き合う態度や言動が与える影響も小さくない。コスパ・タイパ志向や不安・リスクを避けたい傾向のある現代学生の気質を理解し、目の前の学生への向き合い方を検討することが求められる。学生が主体的に学ぶ上で、心理的安全性の確保が重要であり（山田、2023）、学生に対して「授業意図を明示」することが心理的安全性を高めることも示されている（山田ほか、2023）。

もう1つは〈制度面の要因〉としての「h.画一指標の弊害」である。質保証や制度化が進めど、指標が画一的であれば学生の主体的な学びを阻害する恐れもある。実際、学ぶ意欲は決して低い学生らからよく聞く声である。各種制度や仕組みが学習者に及ぼす影響についても慎重に検討することが求められる。

最後に〈環境面の影響〉としての「i.先輩学生の影響」である。これも学生らから多くの同意が得られる内容である。入学直後に知り合いもおらず不安を抱える新生入生に対して、先輩学生らが「親切心」の名目で、楽単科目（リスト）を享受する。短期間で色々なことに対応しないといけない新生入生は、入学式で会ったばかりの仮初の友人と、こうした「甘い囁き」に乗らざるを得ない空気感に押されて最初のスタートを切ることになる。その後は、上述した大学教育側の要因等と相まって、楽単志向は常態化する。故に、初年次教育やガイダンス、アドバイジングの強化などを通じて、先輩学生からの声を打ち消すような施策が求められる。大学初年次（春学期）の学業成績は、高年次の成績に対して強い相関を有しているといったデータが多数報告されていることから、「鉄は熱い

うちに打て」の視点は重要である。初手で易きに流れるルートを停めなければ、後からの挽回は厳しくなる。

3. 研究2：「履修選択基準」に関する分析

ここでは、人文・社会科学系の学生がどのような基準で履修選択を行っているのかを探索的に検討すること、履修選択基準を学生生活デザインの観点から分析を行うことを目的とする。

3.1. 調査の概要

〈調査時期〉2025年4月上旬

〈調査対象〉筆者らが担当する授業（6クラス）を受講する学生1～4年生140名（1年生44名、2年生16名、3年生48名、4年生32名）

〈調査方法〉各授業の第1回目の最後に紙媒体で実施し、その場で回答・回収

〈調査内容〉a.授業の履修登録に関する選択基準：教示文「あなたが授業を履修登録するときの選択基準（傾向）について具体的に教えてください」

（自由記述）、b.学生生活活動6項目（1.授業、2.授業に関係のない勉強、3.サークル・部活動、4.アルバイト、5.就職活動、6.友人との交遊・娯楽）についての当該学期の傾倒のイメージ。いずれも「たくさん費やそうと考えている」から「全く費やそうと考えていない」の5件法

3.2. 履修選択基準のカテゴリズ（目的2-1）

目的2-1を検討するため、履修選択基準に関する記述内容を意味あるまとまりで抽出し（計243個）、10のカテゴリに分類を行った（表3）。

カテゴリAは、学習に対して肯定的な意味合いで構成されているが、カテゴリB～Dは自身の都合や楽に単位が取れるかといった、学習に対して間接的・消極的なものが多く、カテゴリGは中立的なものとなっている。「A1.学問的興味・好奇心」が最も多く挙げられていたが、他のカテゴリのほとんどは、いかに効率的・合理的に負担なく楽に単位が取れるかといった内容であった。

〈学年別〉での割合を見たのが図2である。1年

生が最も学問的興味・好奇心の割合が多く（楽単志向の割合が少なく）、2年生が最も楽単志向の割合が多かった。4年生は2年生に次いで学問的興味・好奇心の選択割合が小さく、必修・制度的制約の割合が最も多かった。最終年度で「後がない」学年のため、このような消極的な履修選択に至っていることが伺える。高年次になれば専門教育へ移行し、学びに対するモチベーションは高くなると思われるが、履修選択基準の観点から見れば、1年生が最も学びに対して意欲的であった。

（複数カテゴリーの同時出現の傾向分析）では、「A1.学問的興味・好奇心」と「B1.時間割の都合」を同時に挙げる学生が最も多かった。A1→B1、B1→A1と2つのベクトルが考えられるが、相対的に多かったのはB1→A1であった。つまり、大半の学生は、まずは時間割の都合から出発し、その中で興味のあるものを選択していることが伺える。次いで共起されるのが多かったのは、「G1.必修・制度的制約」であった。現状、学問的興味・好奇心といった純粋な学習動機に基づく履修選択を行っている学生がほとんどいないことが伺える。

表3 履修選択基準のカテゴリー別出現件数

カテゴリー	内容例	個数(順位)
A1.学問的興味・好奇心	面白そう・興味がある	77(1)
A2.将来・キャリア・資格への有用性	将来の資格のための授業	8(7)
B1.時間割の都合	空きコマ回避、1限回避	63(2)
B2.通学・生活リズムとの整合	朝が苦手、部活・バイトとの両立	13(6)
C1.単位取得のしやすさ	楽単、負担が少ない	19(5)
C2.授業の難易度や内容の適合	自分にできそう	7(8)
D1.評価方法	レポートかテストか、成績のつけ方	23(4)
E1.他者の影響	友人・先輩・SNSの評判	3(10)
F1.授業スタイル・環境	プレゼン、交流、静かな講義	4(9)
G1.必修・制度的制約	教職・カリキュラムなどによる選択制限	26(3)

3.3. 学生生活タイプ別履修選択基準（目的2-2）

目的2-2を検討するため、学生生活活動（6項

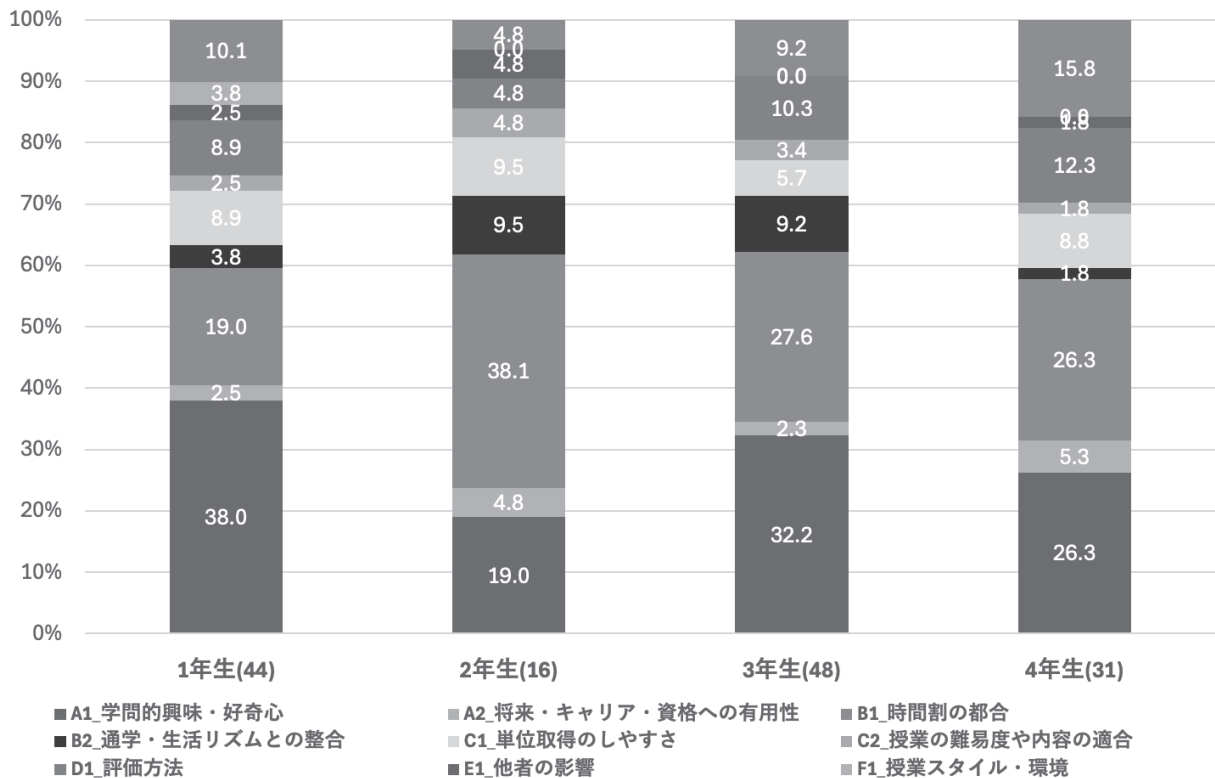


図2 学年別の履修選択基準カテゴリー構成比

目5件法)への傾倒のイメージを取り上げる。まず、各活動の平均値について、値の高い順に、授業3.86(1.00)、友人との交遊・娯楽3.86(1.02)、アルバイト3.57(1.00)、授業に関係のない勉強3.42(1.09)、就職活動3.25(1.31)、サークル・部活動2.86(1.46)となっていた(カッコ内は標準偏差)。次に、学生が学生生活の諸活動にどのような比重を置こうとしているかについて、クラスター分析(K-means法)を行い、4つのタイプ(CL1.授業・サークル/部活・バイト中心、CL2.サークル/部活・交遊中心、CL3.資格・就活中心、CL4.交遊・バイト・就活中心)に分類した(図3)。

クラスター分析より、授業・授業以外の学習といった学習のみを中心としたクラスターが生成されず、サークル・部活動やアルバイトとのバランスを図りたいという傾向が示された(CL1)。授業時間外学習は、就職活動と関連づいており、学生にとっての授業時間外学習とは、就職に必要な資格取得のための勉強を指している(CL3)。

次に、学生生活タイプ別の履修選択基準のカテゴリー一選択率をしてみる(図4)。結果、「CL4.交遊・バイト・就活中心」の学生が大幅に学問的興

味・好奇心の割合が少なく、時間割の都合が多かった。学生(特に上回生)からは、頻繁に「全休日をいかに作るか」の声を聞くが、この優先順位が高いことが伺える。他方、「CL1.授業・サークル・バイト中心」の学生が、学問的興味・好奇心の割合が最も多かつたと同時に、単位取得のしやすさも多くみられた。学生生活は、正課以外にも様々な選択肢があり、成長の機会が存在する。そのことを肯定しつつも、全体を通じて学生の学びに対する主体性やエージェンシーが十分に発揮されているとは言い難い状況であった。

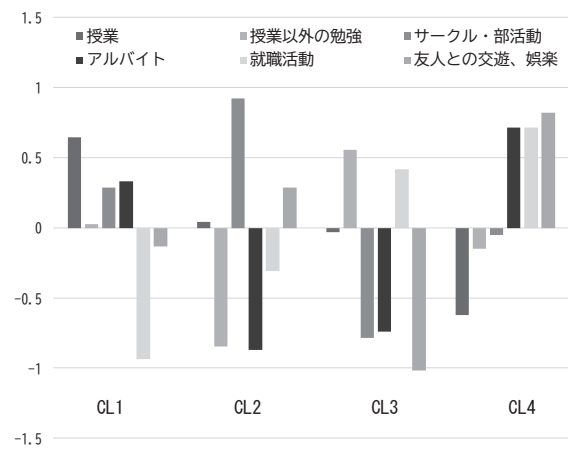


図3 学生生活の比重に関する学生タイプ

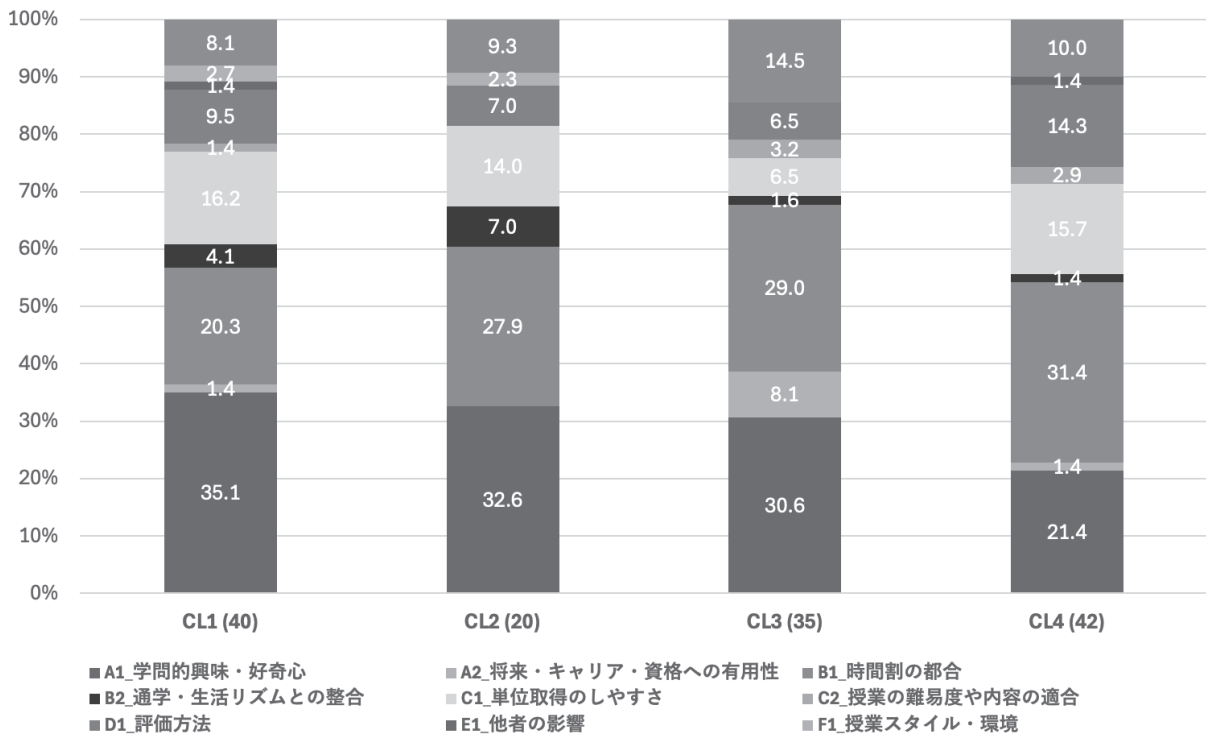


図4 学生タイプ別の履修選択基準カテゴリーの構成比

4. 最後に

本研究では、「学修者本位の教育」の実現に向けて、学修者にとって学びの入口ともなる履修選択に関わる問題を取り上げた。特に量的な調査では見えづらいリアルな姿を把握するべく、学生の声（自由記述や対話）を重視した。必ずしも、学生の学びに対する姿勢は十分とは言えないが、楽単志向をはじめそうになってしまう背景には、単純に学生の「やる気」だけに起因出来ない教育提供者側の問題も多分に含まれている。もちろん、これらの問題は大学から始まるわけではない。初等・中等教育の中で培われ、深く刻まれている学校教育の構造的な問題でもある。少子化が急速に進む中、生徒・学生の「学びの復権」は並大抵のことでは実現しえない。「学生の学ぶ意欲が乏しくてけしからん」と言い捨てたり、「高い基準のまま厳格な評価をして無理なら落ちるだけ」と決め込んだりするだけでなく、「なぜそうになっているのか」「なぜ学生は学べないのか、学ぼうとしないのか」に真摯に耳を傾け、学生理解の解像度を高める必要がある。そして、我々大人の側が教育のあり方を抜本的に見直し、問題解決に向けて臨むことが喫緊の課題であると感じずにはいられない。

本研究では、ベネッセの調査は除き、精緻に準備した調査というより、様々な論点をあぶり出すための探索的な調査・分析に焦点を当てている。特に、研究2の分析結果（割合等）については、人数の少なさや対象学生の偏りといった点からも一般化には注意を要するものの、大括りの調査では見えない学生の学びのリアルに着目し、検討すべき様々な視点や課題が見えてきた。現在、大学の質保証における学生参画が議論されているが、こうした学生の世界に立脚して声を掬うことも、より一層重要になってくることを期待している。

付記

本研究の一部は、山田（2025b）、山田・溝口（2025）において発表されたものである。また、本研究は、JSPS 科研費 25K06358 「学生エンゲージメントを高める心理的安全性の形成要因と促

進方略に関する研究」（研究代表者：山田剛史）の助成を受けている。

参考文献

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- ベネッセ教育総合研究所（2022）『第4回大学生の学習・生活実態調査報告書データ集 2021年』（https://benesse.jp/berd/koutou/research/detail_5772.html）（2025年12月19日）
- 溝上慎一責任編集／京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾編（2018）『高大接続の本質：「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』学事出版
- 文部科学省（2023-2025）「全国学生調査（第2回-第4回試行実施）」結果（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1421136.htm）（2025年12月19日）
- 山田剛史（2023）「大学教育における心理的安全性の重要性と学生エンゲージメントに及ぼす影響」『関西大学高等教育研究』（14），7-18.
- 山田剛史（2025a）『「学修者本位の大学教育」の実現に不可欠なアカデミック・アドバイジング—日本アカデミック・アドバイジング協会（JAAA）の取り組み—』『大学職員論叢』（13），61-64.
- 山田剛史（2025b）「大学生の『楽単志向』はなぜ生じるのか？」『大学教育学会第47回大会発表要旨集録』，182-183.
- 山田剛史・溝口侑（2025）「学生はどうやって授業を選んでいるのか？—履修選択と生活デザインの関係から考える—」『日本アカデミック・アドバイジング協会第5回年次大会発表要旨集録』，20.
- 山田剛史・半澤礼之・家島明彦・岡田有司（2023）「心理的安全性と教養教育・専門教育における学びの関連」『大学教育学会第45回大会発表要旨集録』，140-141.

“推し”からの学びを活かしたキャリア教育科目の開発と実践
Development and Implementation of a Career Education Course Incorporating Learning from “Oshi” Experiences

溝口 侑 (関西大学教育推進部)

山田剛史 (関西大学教育推進部)

Yu Mizoguchi (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

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

要旨

本研究は、“推し”を「学びを媒介する他者」として活用するキャリア教育のアプローチを提案し、その教育効果を学生の記述から検討することを目的とする。「他者の生き方・経験を知る」機会を能動的な学びの機会にするために、学生が主体的に関わろうとする他者としての“推し”に着目した新たな学習デザインを行った。具体的には Kolb (1984) の経験学習モデルを、他者経験を出発点とする形に調整したモデルに沿った授業を設計した。大学生 40 名の成長についてのふりかえりから、“推し”の行動や価値観を取り入れた学び、“推し”を探究する過程や実践の過程からの学び、授業内での他の履修者との共有や議論からの学びの 3 種類の学びの成果が確認された。“推し”を深く知る営みは自分との共通点や努力のプロセスを理解し、学びを動機づける存在へと昇華することができる可能性がある。初年次のキャリア教育において“推し”を活用するアプローチの有効性が示唆された。

キーワード キャリア教育、プロジェクト学習、経験学習、他者の経験、推し / **Career Education, Project-Based Learning, Experiential Learning, Others' Experiences, Oshi**

1. 問題意識と目的

1.1. 背景と問題の所在

現代社会はライフコースや価値観が多様化し、若者は確固たる基準を喪失したまま、自己責任で人生をつくっていかねばならないと言われている (例えば、熊代、2012; 杉田、2017; 所、2011 など)。日本のキャリア教育では、学生自身が思い描く「やりたいこと」や「なりたい自分」を重視する傾向が強いが (児美川、2013)、これから社会に出ていく大学生が自己や職業、社会についての理解を深めるためには、自身の能力や性質を他者と比較したり、他者を参照したりすることが不可欠である。児美川 (2013) は様々な生き方を知った上で自らの生きる軸を定めることの重要性を指摘しており、他者の経験を学ぶことの有効性は長

年指摘されている (梅崎、2011a; 浦上、1993)。

しかし実際に「他者の生き方・経験を知る」ということは容易ではない。大学のキャリア教育では、他者の経験を学ぶ機会として「企業関係者や OB・OG 等による講演」が多く実施されており、その実施率は 82.2%に達している (文部科学省、2023)。こうした講演は、学生が通常は出会うことのない人物と接する貴重な機会を提供する一方で、誰のどのような経験を聴くのかということが吟味されないプログラムの場合、学生のキャリア形成に十分な効果をもたらさない可能性もある。

他者の経験に触れる教育実践は、主に講演形式とインタビュー形式に大別される (溝口、2021)。インタビュー形式の場合、本人が相手を探すとすると本人のネットワークに依存してしまい、適切

な相手が見つからない(高松、2016)、気軽に依頼できる相手に偏る(東平、2018)などの問題が指摘されている。一方で、講演形式の場合、出会いの幅を広げるメリットはあるものの、学生の関心や将来像とうまく合致しないことがある。しかし、澁谷(2019)は必ずしも学生の志望職種と一致しない社会人の話であっても、結果的に職業選択の幅を広げることにつながる可能性を示唆している。他者の経験を教育に取り入れることは重要でありながら、その設計と実践に効果的なプログラムを設計し、実践するためには多くの考慮すべき事項があるといえる。

さらに、大学1年生のように、まだ自分の将来の見通しを明確に持っておらず、これから探索を始める時期に焦点を絞れば、他者の経験を自分ごととして理解することは容易ではない。キャリアの見通しがある程度形成されて初めて、自分にとって意味のあるロールモデルを見つけることができるという指摘もある(溝口他、2022)。したがって、他者の経験を学びとして取り込むためには、「他者の生き方・経験の語り」を単なる情報として聞くだけでなく、自らのキャリアとの関連づけを促すような仕掛けが必要である。

このような課題に対して、梅崎(2011b)はオーラルヒストリーの活用を提案している。他者の経験の語りを聴き、書き起こし、伝えるというプロセスは、他者の経験を今の自分に役に立つかどうかという基準で判断し、道具的に利用することを越えて、他者の生き方や価値観を内省的に捉え直すことを促す可能性があるとしている。重要なのは、他者の話をキャリア形成の手がかりとして効率的に“利用する”ことよりも、まず「聴く」という行為そのものに没頭し、他者の語りに心を傾ける過程である。そのように他者の経験に関わることで、学生は他者の経験を自らのキャリア形成へと結びつけていくことができると考えられる。したがって、「他者の生き方・経験を知る」こと自体が、学生にとって熱意をもって取り組める学びとなるような実践の設計が求められる。

以上を踏まえると、「他者の生き方・経験の語り」

を自らのキャリア形成へと結びつけるためには、学生が積極的に関与できる対象の存在が重要である。従来の講演形式では、社会人の魅力的な語りや学生を惹きつける一方で、聴き手を受け身にしてしまうという指摘もある(梅崎・渡邊、2024)。したがって、学生が主体的に関わり、能動的な学びを引き出すことができる新たな対象を見出すことが求められる。そこで注目されるのが、“推し”という存在である。“推し”は、学生にとって日常的に関心を寄せる身近な他者であり、「もっと知りたい」という探究心を促すきっかけとなる。そのため、“推し”は学生が興味をもってその生き方や経験を探究することから学びを得ることのできる、「学びを媒介する他者」としてキャリア教育のなかで活用可能な存在であると考えられる。

1.2. 「学びを媒介する他者」になりうる“推し”

近年、“推し”は若者の生活に広く浸透している。マイナビの大学生ライフスタイル調査では、「推しがいる」と答えた学生は男性51.4%、女性77.1%であった(マイナビ、2024)。また、博報堂「HAKUHODO HUMANOMICS STUDIO」のオシノミクス・レポートは、10-69歳を対象とする調査から3人に1人に“推し”がいると報告している。年代別の内訳を見ると、男性は10代で57.0%、20代で45.3%、女性では10代で83.3%、20代で59.0%である(HAKUHODO HUMANOMICS STUDIO、2024)。これらの調査は少なくとも半数近くの大学生には“推し”がいて、多くの大学生にとって日常的な関心の対象であることを示している。

“推し”の多くは、アイドルやスポーツ選手・チーム、歌手・ミュージシャン、俳優・女優、漫画・アニメのキャラクターと言われており(ビデオリサーチひと研究所、2025)、このようなSNS等を介した一方的な他者との関わりにはリスクと効用が併存している。このような関係は対面で出会い相互に交流できる人間関係とは異なり、実際の相互交流を伴わない「パラソーシャル関係」と呼ばれる(Horton & Wohl, 1956)。Facebookユ

一ターを対象とする研究では、能力に関する社会的比較志向を持つ場合、抑うつや羨望などの上方比較的感傷を介して心理的ウェルビーイングを損なう可能性が指摘されている (Park & Baek, 2018)。また、SNS等を通じて多様な他者に触れることで、誤った自己を押し付けられているという指摘もある (ガブリエル, 2021)。一方で、比較対象となる他者との類似性や目標の到達可能性を知覚できることで SNS 上での上方比較が動機づけにつながる可能性も示されている (Andreeva et al., 2024)。

以上より、受け身的な講演では学生が関与しにくいという指摘 (梅崎・渡邊, 2024) を踏まえると、学生自身が主体的に選び、観察して学ぶ対象としての“推し”を、「学びを媒介する他者」として位置づける意義がある。ただし、“推し”が学生にとって関心を持って関われる存在であるとしても、単に「好き」や「憧れる」といった感情にとどまるだけでは学びにはつながらない。重要なのは、その対象を観察し、理解しようとする営みを通して、他者の行動や価値観の背景を読み取り、自らの考えを照らし合わせる過程である。そのため実践の中にこのような「観察し、理解しようとする営み」を組み込み、学生が“推し”を通じて自分自身の生き方や価値観を内省できるように、教育的に意図された関わりの枠組みの中で活かす設計が求められる。

“推し”という言葉には多様な定義があるが、本研究では「その対象をただ受身的に愛好するだけでは飽き足らず、能動的になにか行動してしまう対象」という久保 (2022) の定義を採用する。すなわち、“推し”とは単なる「好きな存在」ではなく、自らの意思で継続的に関わり、学びや行動を喚起する対象である。そのような意味で、“推し”は受身的に情報を享受する対象ではなく、学生が能動的に関わることを通じて学びを深めることのできる、「学びを媒介する他者」として位置づけられる。

1.3. 目的

本研究では、学生一人ひとりの“推し”を「学びを媒介する他者」として活かすキャリア教育のアプローチを提案し、「推しを深く知る」営みが学生のキャリア形成や価値観の変容にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。

具体的には、“推し”を探究し、得られた学びを自ら実践する活動を通して学生がどのような気づきや学びを得たのかを、ふりかえりの記述を基に探索的に検討し、他者の経験を学ぶことを媒介としたキャリア教育の可能性を考察する。

2. 授業デザイン

2.1. 科目の位置づけ

本研究が扱うプロジェクト学習1は、大学での学びや実社会に役立つスキルの獲得と資質・能力の育成を目的とする共通教養科目のうち基盤科目群に位置づけられる科目である¹。学生に向けては「プロジェクト学習とは、設定されたテーマの中で自ら目標を設定し、身の回りの出来事や社会にある問題・課題の解決のために、仲間と協働しながら探究する学習形態」と説明されている (プロジェクト学習1 共通シラバスより)。

担当教員の専門性に紐づくテーマでクラスが開講され、学生は興味に応じて選択して履修する。1年次配当の定員制科目で人数制限が設けられているが、2年次以上の学生も履修できる。到達目標や授業で育成を目指すコンピテンシーについては共通の枠組みが設けられており、科目全体での方向性が定められているなかで、担当教員がテーマに応じて学習活動・課題を設計することになっている。これらの共通的な枠組みのもとで、本研究が対象とする授業では、「他者の経験から学ぶ」という観点を中心に据えた学習デザインを行った。

2.2. 授業のテーマと概要

本研究が対象とする授業は、第一著者の担当する「推しとライフデザイン」というテーマの授業である。「他者に対する憧れや推したいという気持ちを原動力に自分のライフキャリアをデザインする」ことをテーマとして、「自分の感情を言語化す

る活動を通して自らの価値観へ気づくことや、他者の行動や考え方を自分のライフデザインにどのように活かすことができるのかということを考えることを意図した授業である（「 」内はシラバスより）。表1に授業スケジュールの中で、特に“推し”からの学びに関わる部分を抜粋して授業の流れと学習内容をまとめた。本研究の目的に関わる部分ではないため省略したが、情報収集にあたって注意すべき点（エコーチェンバーやフィルターバブルの話など）や、スライド資料をデザインする際の注意点、プレゼンテーションの構成の仕方など、プロジェクト学習を進めるにあたって必要となる事項は適宜、ワークも交えながら解説している。

本授業で取り扱う“推し”は、上述の問題意識に基づいて、学びを媒介するような存在でなければならない。そこで、授業では学生同士で“推し”とは何か？というテーマで意見を出し、話し合いをした後で、教員から久保（2022）の定義を説明して、ただ好きな対象とは異なるということを解説した。その上で、授業で探究する対象として扱う“推し”を選択してもらった。ただし、消費

行動が伴う推し活（例えば、“推し”のグッズを購入する、ライブに参加するなど）をしていることは要件とせず、学生本人が能動的に関わりを持つようとしている対象であれば許可した。また、“推し”の情報を探究することができる対象に限定した。そのため、現実に存在する人物には限定せず、小説やドラマ、アニメ、漫画、ゲームの登場人物であっても、設定やストーリーがあれば扱うことを許可した。

2.3. 他者から学ぶプロセスの設計

本授業では、“推し”を深く知ることを通して自分自身の価値観を広げ、キャリアデザインに活かすことを目的として、Kolb（1984）の経験学習モデルを援用して授業を設計した。Kolbでは学習とは経験を変換することで知識を創り出すプロセスと考えられ、4つのステップからなる経験学習モデルが提唱されている。すなわち、個人は具体的な経験をし、その内容を振り返って内省することで、そこから得られた教訓を抽象的な仮説や概念に落とし込み、それを新たな状況に適用することによって学習すると考えられている（松尾、2006）。

表1 授業スケジュールと他者の経験から学ぶ学習サイクルの関係

回数	授業の流れと活動内容の詳細	他者の経験から学ぶサイクル
1	オリエンテーション	↑ 学びを始める準備段階
2	対話の作法 「対話」「心理的安全性」について学ぶ	
3	ライフキャリアデザイン 「キャリアデザイン」「やりたいこと」について学ぶ	↓
4	「推し」を調べる ①“推し”を選択し、クラス全体で紹介する	
5	「推し」を調べる (…第4,5回授業で“推し”のプロフィールをスライド1枚にまとめて、第6回授業で発表した。)	第1ステップ「他者の経験を知る」 (Cf. 具体的経験)
6	「推し」を紹介する ②“推し”の行動や成果を調べる	
7	発表の作法 ③行動や成果の裏にある努力や意図、価値観を調べて考察する (第7～9回の授業ではワークシートに沿って、②の背後にある、あるいは関連する③を調べて整理していくという流れで学習を進めた。)	第2ステップ「経験の背景・状況を探る」 (Cf. 省察的観察)
8	学びのテーマの検討 ④自分の〈学びのテーマ〉を決め、実践する具体的な行動を計画する	
9	言語化の作法	第3ステップ「経験を一般化して、教訓を引き出す」 (Cf. 抽象的概念化)
10	中間発表 第9回までにまとめたことをもとに、第10回では行動計画をグループ内で発表し、相互フィードバックを行った。	
11	資料作成の作法 ⑤日常生活の中で実践する (第10回授業終了後(その前から始めていた学生もいた)から第12回の発表資料提出日までの原則2週間を実施期間とした)	第4ステップ「教訓を自分の状況に適用して、試す」 (Cf. 能動的実験)
12	最終発表(前半) ⑥実践の記録と得られたことを共有する	
13	最終発表(後半)	↑ 成果を共有し学びをふりかえる段階
14	学びのふりかえり ⑦学びのふりかえり	
15	授業のまとめ	↓

本実践では、Kolbの経験学習モデルの出発点を自分の経験とするのではなく、他者の経験を学ぶことから始まる形へと調整することで、間接的な（他者の）経験に基づく経験学習のモデルを提案する。毎回の授業ではワークシートを配布し、それに沿って学習を進めた。

第1ステップ：他者の経験を知る 他者（＝“推し”）をよく深く知るために情報収集を行う段階（表1の授業の流れ①、②）。ふだんから関心を持って推している対象であっても、他人に説明するとなると具体的なプロフィールや活動内容などを整理する必要があり、自然と「他者を知る」学びが始まる。初回の発表では、プロフィールと成果、対象を好きな理由、推すようになったきっかけなどをスライド1枚にまとめて発表するように指示した。さらに第6回の発表後には、“推し”の行動や成果を追加で調べて、特に注目したいポイントを3つに絞ってワークシートに記入させた。

第2ステップ：経験の背景・状況を探る 想像力を働かせて、“推し”の経験（行動や成果）に至ったプロセス・方法、またはそのような行動の背景や状況を探る段階（表1の授業の流れ③）。ワークシートに書き出した“推し”の行動や成果の背後にある見えにくい行動や努力、そのような行動をしている意図や価値観は何か、それをどのようなところから読み取れるかを調べた。この段階では、多くの学生が「どのような資料を探せばよいのか」「資料がない場合はどうすればよいのか」といった難しさを感じていた。今回は、学生がどのような資料を基に調べたのかまでは詳細な調査を行っていないが、SNS等での発信やWebインタビュー記事など“推し”本人の語りを探して引用したり、ファンの考察を参考にしたりしていた。また、十分な資料が得られない場合には、自らの推測や考察を通して背景を捉えることも認めた。

第3ステップ：経験を一般化して、教訓を引き出す “推し”固有の文脈（役割、立場や環境）から切り離し、意図や価値観、行動規準を抽出する段階（表1の授業の流れ④）。学生は、“推し”の行動や考え方から自分がどのようなことを学び

たいのか、どのような姿勢を取り入れたいのかを言語化し、そのテーマを選んだ理由を記述した。これは、自身の価値観を改めて確認するきっかけともなった。

中間発表（第10回）では、自分の立てた行動計画を具体性、実行可能性、評価可能性の3つの観点から相互にフィードバックし合い、最終的な実践へとつなげた。行動計画を立てる上で特に意識させたのは、「意識する」「考える」ということにとどまらず、それを具体的な行動として表現できることにまで落とし込むことであった。

第4ステップ：教訓を自分の状況に適用して、試す 抽出した意図・価値観・行動規準を自分の生活や活動に当てはめ、実際に行動へ移す段階（表1の授業の流れ⑤⑥）。最終発表では、この実践の成果を報告するよう求めた。発表では「いつ・どこで・どのように（・誰を巻き込んで）」実践したのかを明示し、行動してみてどのように感じたか、そしてその結果として自分が何を得たのかを述べるよう指示した。半期の授業期間内に「教訓を試す」まで実践することは、慌ただしさがあるが、実際に行動することで気づくこともある。期間内に挑戦できないこともあるが、学生は工夫しながら期間内にできることに取り組んだ。一部の学生は、それに加えて期間外の挑戦（資格試験や夏期のフィールドワーク）の準備もしていた。

その後、第14、15回の授業ではグループ単位、クラス単位でのふりかえりを重ねることで、この授業を通して何を学んだのかを改めて確認した。そして、そのふりかえりを基に期末レポートでは自身の成長を記述させた。

2.4. 授業の文化、学習環境づくり

PBLにおいて学生の学びを充実したものへ導くためには教室の文化をつくるのが大切であるといわれている。そのためには、授業のなかで大切にしている信念や価値観を共有し、コミュニティを形成するための決まりについて合意し、物理的な環境を整えて、お決まりの活動と習慣を取り入れることが重要である（Boss & Larmer, 2018 池

田・吉田訳、2021)。

“推し”を通して学ぶ本授業では、自らの“推し”を他の履修者に伝え、自分の個人的な経験を開示する必要があるため、心理的に安全であり、学生同士が互いを尊重し合う学習環境の構築が不可欠である。自己開示の研究においては「趣味」を人に話すことは最も浅いレベルに位置づけられる(丹羽・丸野、2010)。もっとも、浅い内容であっても、誰に・どの場で伝えるかによって自分に対する評価リスクは変わると考えられる。たしかに趣味という点では「“推し”がいること」「推し活をしていること」自体は各種の調査が示すように世の中で広く受け入れられるようになってきており、開示したとしてもリスクは低いかもしれない。しかし「誰を推しているか」という“推し”の具体的な名前を開示することは、相手や場によってはリスクを感じる可能性がある。個人の嗜好の選択(ここでは誰を推しているか)は、自らのアイデンティティを表明し、他者との違いを示すという社会的な役割がある(Berger & Heath, 2008)。そのため、“推し”を開示するということは、自分がどういう集団に属しており、それ以外の人たちとは異なるということを宣言することになる。こうした研究を考慮すれば、他者と異なり、目立つことを嫌うと言われている最近の大学生にとって(舟津、2024)、“推し”を開示することは容易ではないと考えられる。

そのため“推し”をクラス内で共有するために、クラスの空気・雰囲気づくりには十分な配慮を行い、心理的に安全で、自己開示をしても良いと思えるようなクラスの文化を築けるように設計した。自分の“推し”についてクラス内で共有するのは、第4回以降とし、第1、2回の授業では、授業での決まりを解説するとともに(学生には「授業での約束」と提示した)、ワークを通して学んでもらった。特に、「他の人のアイデアを否定せずに、しっかりと聞く」ことや「授業で知った他の人のことを授業以外の場でしゃべらない」ことを強調し、お互いの“推し”を尊重することを徹底している。こうした仕掛けにより、学生が安心して他

者の経験や価値観に向き合い、自らの内面を探究できる学びの文化を形成することを目指した。

2.5. 学生の学びと教員の関わり

心理的に安全なクラスの文化を築き、学生のパフォーマンスを高めるために、教員が意識した点は次の5点である。

1つめはグランドルールの設定である。Boss & Larmer (2018 池田・吉田訳、2021)のいう「コミュニティ形成のための決まり」であり、本授業では①学生たちが教員に約束すること、②教員が学生に約束すること、③学生がお互いに約束することの3つの観点から設定した。特に③の学生同士の約束については、第2回の授業で1つ1つの約束が重要である理由を、ワークを交えながら説明した(約束は以下の5つである「まずは自分でちゃんと考える」、「他者の話に耳を傾け、体全体をその人の方に向ける」、「他の人のアイデアを否定せずに、しっかりと聞く」、「授業で知った他の人のことを授業以外の場でしゃべらない」、「困ったら、すぐに相談する」)。

2つめは、学生に高い水準のパフォーマンスや成果物を求めることを、授業内で繰り返し伝えることである(これが授業で学生たちが教員に約束することであり、そのためにフィードバックをすることが、教員が学生に約束することである)。心理的安全性についてのよくある誤解として「安心してなんでも話せる=仲良し」が挙げられる(塩見・なかむら、2023)。そのような状態を陥るのを避けるために、授業におけるパフォーマンスや成果物に対しては高い水準を設定することで(Edmondson, 2019 野津訳、2021)、仲良しの気楽な状態にとどまることなく、課題やワークに積極的に取り組むように促した。

3つめは、15回の授業を通して経験学習サイクルを複数回す授業計画にしていることである(これはKolbの本来の意味の経験学習を意味する)。特に発表は最終的な成果発表だけでなく、最初と中間段階でも発表を行うことで、発表の仕方自体も授業を通して身につけることができる。

4 つめは、フィードバックである。これは上述の学生の経験学習を促進し、高い水準のパフォーマンスを発揮し、より良い成果物を追求するためには必要不可欠である。これは教員からのフィードバックだけでなく、学生同士の相互フィードバックも含まれる。相互フィードバックについては、発表者の成長を後押しするために行うものであると同時に、自分のパフォーマンス・成果物を客観的に評価する力を身につけるために行う活動であることを強調し、3回の発表の機会に行った。評価基準の中でも客観的に評価のしやすい「話の構成」や「発表者の態度」から始め、最終的には内容について評価し合うことを求めた。

5 つめは、毎回の授業における学生同士の意見交換の方法の工夫である。他者と異なる意見を言うことを恐れる学生が、グループ内で自分の考えや意見を出しても大丈夫と思えるようにならなければ、高い水準のパフォーマンスや成果物を求めることはできない。本授業では、周囲の人の発言によって意見を変えたり引っ込めたりできないように、事前にワークシートや付箋に書きだしてからアイデアを共有するという形式でグループワークを進めた。こうした経験を積み重ねることで、学生一人ひとりが他者と異なる意見を出しても大丈夫であると感じ、またグループの議論を活性化させるためには、様々なアイデアがあることが望ましいことを感じることで、クラス全体の心理的安全性の向上にもつながる。

他者からの評価を気にする学生たちに対して、“推し”という個人的な関心事を授業で活用することは容易ではない。そのような状況において、ここで挙げた5つの工夫を通して、心理的に安全で、挑戦できるクラスの文化を実現し、“推し”という個人的な関心事を自らの学びやキャリア形成へと結びつける学習環境を整えることができたと考えている。

3. 方法

3.1. 対象

上述した授業2クラスの履修者を対象とし、研

究使用に同意した40名（期末レポート提出者43名）を分析対象とした（レポート提出者：1年生30名、2年生12名、3年生1名；研究に同意した者：1年生29名、2年生10名、3年生1名）。

3.2. 分析内容

期末レポートの授業を通しての変化と成長に関する設問（「推し」から学ぶ経験を通して、あなた自身が成長したことや、変化したことについて、3つ以上の観点から教えてください）の自由記述を分析対象とした。

3.3. 倫理的配慮

レポート提出の際に研究使用の可否を尋ねた。記述内容は個人が特定されないように分析すること、また研究使用の許可をしなくても成績評価等において不利益を被ることはないことを伝え、許可のあった学生のみ使用した。

4. 結果

4.1. 選ばれた“推し”

表2に学生が選択した推しの種類を示す。全体として、現実に存在する人物を対象とした学生が多く、その中でもJ-POPやK-POPのアイドルが

表2 学生が選択した“推し”の種類

現実に存在する人物	
アイドル （※J-POP、K-POPアイドルを含む）	16
アーティスト （※内2はグループ単位の推し）	9
アスリート	1
芸人	1
YouTube等で活動する人	3
アニメ、ゲームなど	
VTuber ^注	2
ゲームの登場人物	5
アニメの登場人物	1
人以外	
動物	1
キャラクター	1

注：VTuberをどこに分類するかについては議論の余地があるだろうが、本研究においては、現実の存在と別に設定があり、イラストや3Dモデリングを中心に活動しているVTuberについては「アニメ、ゲームなど」に分類することにした。

最も多かった（16名）。一方で、アニメやゲームの登場人物を挙げた学生もおり（6名）、VTuberを推す学生も2名見られた。さらに、人以外の対象として動物やキャラクターを選んだ例もあった。

このように、学生の“推し”は従来のテレビやライブなどを通して接してきたアイドル、アーティストやアスリートにとどまらず、オンライン上でのみ関係を築く配信者やVTuberなど、近年のメディア環境の変化を背景に広がった仮想的な存在にまで広がっていることが確認された。これは、デジタルメディア環境の発展により、若者が他者と「出会う」場が拡張していることを示唆している。この傾向は、近年の若者の“推し”に関する調査結果（ビデオリサーチ ヒト研究所、2025）とも整合する。

4.2. 学びの内容の分類

本実践の効果を明らかにするために、期末レポートにおける成長に関する記述（全体で123個；一人あたり1～4個）を、授業での活動内容・プロセスと本研究で提案する他者の経験からの経験学習モデルに基づき、以下の3つの観点に分類した

観点A. “推し”の行動や価値観を取り入れた学び（50個、40.7%）、観点B. “推し”を探究する過程や実践の過程からの学び（46個、37.4%）、観点C. 授業内での他の履修者との共有や議論からの学び（15個、12.2%）である。本研究ではふりかえりの記述に基づく分類であるため、一部正確な分類ではない可能性もある。また、分類不可能なものは分析の対象から除外した（12個、9.8%）。

観点Aは“推し”の行動や努力、習慣や大切にしている価値観に共感し、それを自分の行動や考え方に取り入れようとする学びがある。今回の授業で深く調べた“推し”は、何らかの分野で社会的に成功している人物（アイドル、アーティストなど）であったため、その人たちの行動から、目標を実現するための【計画性】や、何事にも【挑戦する行動力】、【ポジティブ】に物事を捉える姿勢、そして【周囲の人への感謝】の気持ちなどが挙げられた。

観点BはAとは異なり、“推し”を調べることで、様々な行動や努力、習慣、大切にしている価値観を知ることを通して自分自身の気づいていなかった側面に気づいたり、他者を知ること自体の大切さに気づいたりした学びである。“推し”の好きな点を言語化する作業を通して、自分の価値観に気づいたという【自己理解の深まり】や、人の目に見えない部分（人の内面）も知ろうと努力するようになったという【他者理解の姿勢の変化】が見られた。さらに、結果を残すにはそれ相応の努力が必要であり、「推し」とは最初から完璧で特別な存在であるという先入観に囚われるべきではないという【“推し”という存在に対する認識の変化】も見られた。

Cは“推し”を調べてわかった内容や得られた気づきを他者に共有する活動を通して、他者の学びに触れることによる学びである。授業内でのグループワークを通して、他者の“推し”についての多様な語りを通して自分とは異なる視点や価値観を受け入れるようになったことや、違う意見や視点に戸惑いながらも、それらすべてが正解だと気づいたことなど【他者の価値観を尊重する姿勢】が記述された。自分の“推し”を知るだけでなく、他者と“推し”を共有する活動自体の重要性も示唆された。

4.3. “推し”の対象と学びの内容

学びの内容と“推し”の種類の関係について表3にまとめた。“推し”の種類については、現実に存在する人物とそれ以外で整理した。カイ二乗検定を行った結果、統計的な偏りは見られなかった（ $\chi^2 = 4.53, p = .104$ ）。ただし1セルの最小期待度数が5未満であったため、Fisherの正確確率検

表3 学びの内容と“推し”の種類

	現実に存在する人物 (n = 30)		それ以外 (n = 10)	
A	41	(51.3%)	9	(29.0%)
B	29	(36.3%)	17	(54.8%)
C	10	(12.5%)	5	(16.1%)
	80		31	

注: 割合は「その他」は除外して計算した。

定及びモンテカルロシミュレーションによる補正 (10,000 回) を行ったところ、 p 値はそれぞれ.099、.111 でありカイ二乗検定の結果と同様の傾向が確認された。統計的な有意差は確認されなかったものの、現実に存在する人物とそれ以外ではやや学びの内容に異なる傾向があると解釈できる。つまり、現実に存在する人物については、観点 A の記述が半数を超えており (51.3%)、その人物の行動や大切にしている価値観自体を学生自身も重要であると感じ、自分に取り入れようとする学びが多く見られた。一方で、アニメやゲームの登場人物やキャラクターを推す学生では、観点 B の記述が半数を占め (54.8%)、「推し」の行動やその背景を探究する過程や、得た気づきを実践する過程を通した学びが多い傾向が見られた。

5. 考察

本研究が提案する「推し」を「学びを媒介する他者」として活かすキャリア教育の可能性を考えたとき、他者を深く知るという行為は、その人自身から学ぶ (観点 A) と同時に、誰かを知るという行為自体 (観点 B) も学びをもたらすという二種類の学びから構成されているようである。井庭 (2019) はクリエイティブ・ラーニング (創造的な学び) の文脈で、「つくったもの」から学ぶことと、「つくる活動」という活動それ自体に付随する発見の二種類の学びがあると整理しているが、本実践における他者からの学びにおいても同様のことが当てはまる。観点 A については、選択する対象によって異なる学びを得ることができる。その反面、4.2 節で整理した本実践の中での学生の学びには再現性がない可能性が高く、異なる履修者を対象とする場合、その学生たちが選択した「推し」の行動や努力、習慣や価値観に依存して変わりうるものだろう。そのため、ここで示された学びの記述は、「推し」からの普遍的な学びとして一般化することは難しい。一方で観点 B については、他者から学ぶ意味と方法を理解したという記述も見られ、この授業にとどまらず身の回りの他者やこれから出会う他者から学ぶことにもつながるこ

とが示唆された。

また、「推し」を探究することによる認識の変化は、他者との心理的距離や類似度の知覚が再構築されたためと考えられる。Lockwood & Kunda (1997) は自分とは遠い存在はロールモデルとして十分に機能しないと指摘しているが、「推し」を深く知る過程はそのような距離を縮め、類似している部分もあると認識することで、モデルとしての教育的効果を高める可能性がある。Andreeva et al. (2024) は類似性や目標の到達可能性を知覚できる場合には上方比較が動機づけにつながる可能性を示唆しているが、本実践のように「推し」を探究することで、一方的に憧れる存在として消費するのではなく、自分との共通点や努力のプロセスを理解し、学びを動機づける存在へと昇華することができる可能性がある。

そして、探究する「推し」の種類 (ここでは、現実に存在するかどうかという分類) によっても、何を学ぶのかということに質的な違いがある可能性が示唆された。これは、現実の人物を推す場合の方がそうではない「推し」に比べて、「推し」の情報が豊かであることが一つの要因として考えられる。現実の人物であれば、「推し」自身の言葉で語られた SNS の投稿や、インタビュー記事、またライブ等のイベントでの発言、あるいは同じ「推し」を推すコミュニティ内での考察など、様々な観点から「推し」を深掘りすることができる。そのため「推し」自身への共感をきっかけとする学びへつながりやすい。一方で、現実には存在しない対象を推す場合、依拠する情報は、そのキャラクターを企画している側から発信される公式の情報に限定されがちである。そのため、「推し」を探究し、「推し」と向き合う過程で、「なぜ自分はこの対象を推すのだろうか」という自己内省が促され、その結果、自分自身と向き合うことになったのではないだろうか。本研究ではサンプルサイズも十分ではなく、また記述内容に基づく分類であるため、これ以上の検討は難しい。今後は、対象の特性・属性によって学びがどのように変化するかを、学びのプロセスを質的に捉えることも含めて検討

することで、「学びを媒介する他者」として“推し”のキャリア教育における可能性を明らかにしていくことが課題である。

6. まとめ

上述の考察を踏まえ、本研究の独自性と意義、今後の展望を以下にまとめる。本研究は、「他者の経験から学ぶ」というキャリア教育における課題に対して、“推し”という身近な他者を媒介とする新たな学習アプローチを提案したものである。従来から他者を知ることの重要性は多くの研究で指摘されてきたが、その多くは「話を聞く」、「情報を得る」という受動的な実践にとどまってきた。

本実践は、他者の人生を調べることを通して、経験を学び、それをきっかけとして自分自身のキャリアの見通しや価値観を広げるという点では平尾 (2005) や坂本 (2013) で提案されているキャリアモデルレポートと共通する部分を持つが、“推し”という個人的な関心事を出発点に据え、主体的に学べるような実践のデザインを提案した点に独自性がある。学生は他者の経験を調べたあとで、そのなかで自らに取り入れたいと思ったことを実践するという活動まで行った。「あの人のようになりたい」と漠然と憧れる段階にとどまらず、「あの人のようになるにはどうすればよいか」、「自分だったらどう行動するのか」と自分の文脈に引き付けて他者の価値観を考え、実際にやってみることを通じて、他者から学ぶということを体験的に理解できたと考えられる。

初年次のキャリア教育においては、大学1年生というこれから自らのキャリアを具体的に考えていく段階にある学生が、身近な対象を通じて他者理解を深めることが求められる。仕事や人生において興味関心を向けられる他者を見つけることがすぐに難しい場合でも、個人的な関心事である“推し”を起点として他者理解や価値観を探究することには一定の意味があるだろう。本実践は、“推し”という親しみやすく取り組みやすい対象を手がかりに自分の中にはなかった価値観に気づききっかけを提供している点で意義があると考えられる。

将来的には、こうした学びを通して、学生が現実社会で出会う他者からも学ぶ力を育成していくことが求められる。今回の授業で培った「他者から学ぶスキル」が、大学教育を超えて、社会の中で自らのキャリアを形成していく際に活かされていくことを期待したい。

註

¹ 関西大学共通教養科目・外国語科目2 基盤科目群 (<https://www.kansai-u.ac.jp/allcom/general/group1.html>)

参考文献

- Andreeva, I., Kim, Y., & Chung, S. (2024). Inspiration by Role Models: The Effect of Source Similarity, Perceived Goal Attainability, and Dispositional Optimism. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 36(6), 390-396.
- Berger, J., & Heath, C. (2008). Who drives divergence? Identity signaling, outgroup dissimilarity, and the abandonment of cultural tastes. *Journal of personality and social psychology*, 95(3), 593.
- Boss, S., & Larmer, J. (2018). *Project based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences*, Arlington, VA: ASCD. S・ボス, J・ラーマー 池田匡史・吉田新一郎訳 (2021)『プロジェクト学習とは—地域や世界につながる教室—』新評論.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. エドモンドソン, A, C 野津智子訳 (2021)『恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす—』英治出版.
- 舟津昌平 (2024)『Z世代化する社会』東洋経済新報社.
- M・ガブリエル 大野和基編・高田亜樹訳 (2021)

- 『つながり過ぎた世界の先に』株式会社PHP研究所.
- HAKUHODO HUMANOMICS STUDIO (2024) 『オシノミクス・レポート』 (https://www.hakuhodo.co.jp/humanomics-studio/assets/pdf/OSHINOMICS_Report.pdf) (2025年10月22日)
- 平尾元彦 (2005) 「キャリア教育の手法としてのキャリアモデル」『山口大学 大学教育機構 大学教育』2, 95-104.
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry, 19*(3), 215-229.
- 井庭崇 (2019) 『クリエイティブ・ラーニング—創造社会の学びと教育—』慶応義塾大学出版会.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- 児美川孝一郎 (2013) 『キャリア教育のウソ』筑摩書房.
- 熊代亨 (2012) 『ロスジェネ心理学—生きづらいこの時代をひも解く—』花伝社.
- 久保 (川合) 南海子 (2022) 『「推し」の科学—プロジェクト・サイエンスとは何か—』集英社.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of personality and social psychology, 73*(1), 91-103.
- マイナビ (2024) 『2025年卒大学生のライフスタイル調査～Z世代の就活生の“日常”と“将来”を徹底研究！～』 (https://career-research.mynavi.jp/research/20240125_68511/) (2025年10月22日)
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版.
- 溝口侑 (2021) 「キャリア形成支援におけるロールモデルの機能と関係性」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(67), 375-388.
- 溝口侑・酒井淳平・河井亨 (2022) 「高校生のロールモデルとキャリア発達の関係についての縦断的検討」『日本教育工学会論文誌』46(Suppl.), 133-136.
- 溝口侑・山田剛史 (2025) 「“推し”からの学びを活かしたキャリア教育の実践—他者の経験・価値観を探る試み—」『日本キャリア教育学会 第47回研究大会発表論文集』215-216.
- 文部科学省 (2023) 『令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』 (https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf) (2025年10月22日)
- 丹羽空・丸野俊一 (2010) 「自己開示の深さを測定する尺度の開発」『パーソナリティ研究』18(3), 196-209.
- Park, S. Y., & Baek, Y. M. (2018). Two faces of social comparison on Facebook. *Computers in Human Behavior, 79*, 83-93.
- 坂本麗香 (2013) 「キャリアモデルの探索と形成にむけて—女子大学におけるキャリアモデルレポートの実践から—」『名古屋女子大学紀要』(59), 87-97.
- 澁谷由紀 (2019) 「大学2年次のためのキャリア教育としてのインタビュー調査の取り組み」『言語メディア教育研究センター年報』(2018), 61-79.
- 塩見康史・なかむらアサミ (2023) 『わたしからはじまる心理的安全性—リーダーでもメンバーでもできる「働きやすさ」をつくる方法70—』翔泳社.
- 杉田真衣 (2017) 「第5章 働く若者はどう語られてきたか」小谷敏編著『二十一世紀の若者論—あいまいな不安を生きる—』, pp.107-125. 京世界思想社.
- 高松直紀 (2016) 「キャリアインタビューの取り組みと展望—大阪樟蔭女子大学におけるキャリア教育の一事例から—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』6, 199-204.
- 東平彩亜 (2018) 「大学4年生を対象としたキャ

リアインタビューの取り組み」『愛知工業大学研究報告』53, 27-32.

所正文 (2011) 「大学生へのキャリア教育のあり方」『熊本学園大学 経済論集』17(3), 67-81.

梅崎修 (2011a) 「〈資料紹介〉オーラルヒストリーを使った教育実践—『森の”聞き書き甲子園”』の活動—」『法政大学キャリアデザイン学会紀要 生涯学習とキャリアデザイン』8, 95-107.

梅崎修 (2011b) 「<オーラルヒストリー>が育てるキャリアデザイン力」『企業と人材』44(986), 21-25.

梅崎修・渡邊妙佳 (2024) 「さし飯体験プログラム—2023年度の報告—」『法政大学キャリアデザイン学会紀要 生涯学習とキャリアデザイン』21(1), 119-125.

浦上昌則 (1993) 「進路選択行動についての心理学的考察—自己効力理論を用いて—」『進路指導研究』14, 52-56.

ビデオリサーチひと研究所 (2025) 『推し活・ファンエンゲージメント調査 2025』 (<https://www.videor.co.jp/digestplus/article/consumer250304.html>) (2025年10月22日)

付記

本研究は日本キャリア教育学会第47回大会で発表した研究(溝口・山田、2025)を発展させ、その成果をまとめたものである。JSPS 科研費(22K02725 及び 25K06358)の助成を受けた。

命の危険が迫る緊急時の日本語学習者への呼びかけ表現について
 —留学生のアンケート調査から—
**Expressions for Calling Out to Japanese Language Learners in Life-Threatening
 Emergencies:
 From a Survey of International Students**

戸田あゆみ（関西大学国際部）

Ayumi Toda (Kansai University, Division of International Affairs)

要旨

近年、日本各地で地震が発生し、南海トラフ地震が予想されている。地震や津波などの緊急時のアナウンスや表記は重要なものである。本研究では、情報弱者である日本語学習者にとって日本語のどの表現がよく伝わるのかを分析した。結果は「逃げてください」が多くの日本語学習者にとって適切であると考えられていることが明らかになった。さらに、JLPTの取得レベルが低い人ほど、簡潔な表現である「逃げろ」が最適であると考えていることが確認できた。

キーワード 避難呼びかけ、表記、日本語学習者、日本語教育、メディア / **The Announcement Calling for Evacuation, On-Screen Alert, Japanese Language Learners, Japanese Language Education, Media**

1. はじめに

1.1. 研究背景

近年、外国人観光客が増加している。今後も多くの外国人が日本を訪れることが予想される。さらに、国からの留学生の受け入れ目標は増加傾向にあり、海外からの多くの学生が一定期間日本に留まることが予想される。日本語教育の更なる発展に加え、これまでの教育を改めて考え直す機会になると考えられる。また、日本に長期間滞在する外国人や留学生が増加するなかで、多文化共生といった、より生活を意識した「社会と日本語学習者」という観点で日本語教育を考えることは必要である。なかでも、島国である日本の生活において、地震や津波をはじめ気候変動による台風や火事などの災害が起こる可能性を含めて考えることは重要なことである。

2024年には能登半島地域で地震が発生し、東日本大震災以降、初めて大津波警報が発表された。テレビのニュースではアナウンサーが、念を押す意味が含まれる「今すぐ逃げること」という言葉

を用い、強い口調で伝える場面があった。中島(2024)はこの呼びかけ表現を、「口調によっては、命令的なニュアンスが出る表現だと言える」と述べ、この表現の使用を視聴者のアンケートによって分析している。その視聴者アンケートでは、肯定的な意見が多かったという結果が記されている。また、能登半島地域の地震発生後に地震速報に切り替わった多数のメディアを自身でも検証した。表記では「逃げろ」や「逃げて」「津波危険」等が使用され、ピクトグラムの有無などメディア各々の対応が見られた。一方、日本語教育において荒瀬(2015)は、災害時に必要な語彙や具体的な指導が行われていない現状に触れ、留学生の災害についての既習歴(授業で学んだことがあるか)等をアンケートでまとめている。このなかで、学生が災害について学ぶ機会は少ないとし、学ぶ必要性を感じている学生が多くいることも明らかにしている。また、語彙の教育面では多くの学習者が「逃げる」という動詞を、初級テキストの後半で学んでいる。例えば、命令形の導入時に「危険

が迫った時に使用する言葉」として、「逃げろ」「走れ」「危険」等の語彙が導入される。これは多くの留学生が、学習を始めて半年以降にこれらの言葉を学ぶということである。いつ起きてもおかしくない地震と隣り合わせにある状況で、留学生や日本語学習者にとって、この状況が適しているのか疑問が生じる。頻繁に発生する地震や津波、台風等の危険な状況で発信される重要な言葉を、入国後の早い段階で学習することは重要である。

今回の研究では、様々な表現の中からどの表現が日本語学習者にとって最適であるかを明らかにする。そして、今後の防災教育を含めた日本語教育のあり方を提案するとともに、メディアでの情報発信で使用する表現方法を考察する。

1.2. 先行研究

緊急時の呼びかけについて、いくつかの先行研究がある。中島（2024）では、令和6年能登半島地震の際、番組内でアナウンサーが使用した「今すぐ逃げること！」（原文ママ）という呼びかけについて視聴者へ意識調査を実施し、9割が肯定的であるとの回答を得ている。そして、「〇〇すること！」（原文ママ）という強い口調や表現は、緊急事態であることを伝えるためには有効な方法であると述べている。しかし、ここでは「〇〇すること！」等の強い口調について、使いすぎるとそのことばの効果が薄れてしまうことにも言及している。また、井上（2012）は東日本大震災の発生時に防災無線で津波からの避難を呼びかける際、命令調で行った自治体が複数あったことを記している。加えて、住民の避難の最後の後押しとしての防災無線の呼びかけについて論じている。この中で避難の命令について取り上げ、「法律上の命令」と「表現上の命令」とは区別すべきであるとも論じている。さらに、緊急事態において「逃げろ！」等の表現は、話し手の権限とは関係なく通常使われている日本語の一表現として考えるべきであると述べている。これらの研究はいずれも日本人を対象にした調査に基づいている。それに対し、留学生や日本語学習者についての緊急時の呼びかけ

や防災意識については、次のような研究がある。杉山（2019）は、災害時に高齢者、子ども、障害がある人とともに情報弱者になる外国人が孤立してしまうことに触れ、「やさしい日本語」の有効性を述べている。岩田（2017）は、災害時において日本に住む外国人には英語が思ったより通じないこと、わかりやすい日本語なら通じることを明らかにしている。日本語学習者の災害関連の研究において、「やさしい日本語」は重要であるため次項で取り上げて述べる。この他、飯嶋（2017）は、地震や津波に関する基本的な知識が不足している留学生がいるとともに、とくに津波に関しては認知度が低いという結果を得ている。そして、地震発生時の行動等の防災知識が十分でないことを明らかにしている。留学生の防災力に関しては高（2021）が、防災教育と避難訓練を受けた留学生は日本人より少なく、正しい地震の知識をもっている留学生も少なかったことを記している。そして、緊急時に適切な行動を取ることができないことも明らかにし、留学生に対する防災教育と避難訓練の重要性を述べている。このように、日本人に対する緊急時の呼びかけ表現や留学生の防災意識に関する調査はあるが、留学生や日本語学習者への緊急時の呼びかけ表現についての研究は極めて少ない。

1.3. 「やさしい日本語」について

阪神・淡路大震災で、日本にいた多くの外国人が日本語を十分に理解できず、必要な情報を得られないがために適切な行動を取ることができず被害が拡大した。そこで、震災をきっかけに非母語話者である外国人住民に、素早かつ確に情報を伝える目的で「やさしい日本語」が考案された。昨今、多言語による情報発信が進んでいるが、情報が届いていない場合も多いことや全ての外国人住民に配慮した情報発信には限界があり、コストもかかることが指摘されている。また、何百という国や地域から来日している外国人に対し、英語が通じない場合が多いことや分かりやすい日本語であれば通じることも明らかになっている（岩田、2017）。

各自治体でも同様の調査が進められ「やさしい日本語」は「英語」よりも有効な手段であると位置づけているところも多い。また、幡手(2022)は東日本大震災時に防災無線で使用された語彙や表現を調査し、「やさしい日本語」のルールで防災無線を書き換えることは難解であると記している。これは「やさしい日本語」のルールが多いことなどが原因であると記載されている。しかし、「やさしい日本語」の研究においても、日本語学習者にとってどのような呼びかけが最適なかは調査されていない。また、危険が迫っていることを瞬時に理解し、その後の行動に繋がる日本語の表現は何であるのかは調査されていない。今後、留学生や日本語学習者が増えると予想される日本で、外国人が瞬時に的確に理解できる日本語の呼びかけや表示でなければ被害が拡大する可能性は高まると考えられる。

2. 研究目的

本研究の目的は、命の危険が迫る緊急時の日本語学習者(情報弱者)への呼びかけ表現は何が最適かを明らかにすることである。その上で、日本語学習者の視点、日本語教育者の視点、発信側であるメディアの視点を取り入れながら、今後の多文化共生社会における日本語教育や情報発信のあり方を提案する。

3. 研究意義

現在も日本の各地で頻繁に地震が発生し、南海トラフ地震が予想されている。また、地震発生時の多言語での情報発信は進んでいるとはいえ、翻訳の言語数には限界がある。これらを考慮すると、日本語を母語としない外国人に、どのような日本語の表現を使用するのかという詳細な分析は必要である。

今回は、テレビ等のメディアのアナウンスや表記から情報を得る場面を想定して研究を進める。しかしながら、留学生はテレビやラジオを所有していない人が多い。アンケートでも緊急時の情報収集を含め、情報を調べる場合にはインターネット

トを使用する留学生が多いことが確認された。しかし、テレビ番組をインターネット端末で視聴できる機能は日々、進化している。また、繁華街には大型モニターがあつたり外食した場合などに飲食店でテレビを視聴したりする機会もある。メディアから発信されるアナウンスや表記を見たり聞いたりすることは頻繁にあると思われる。また、今回の調査では、声や音声で発するアナウンス面と、目で見える情報としての表記面のどちらも調査する点などを考慮し場面を設定した。調査によって、道で行き交う観光客や近隣に住む日本語学習者に対しても、どのような呼びかけ表現を使用すればすぐに行動してもらえるのかを知る手掛かりになると考える。

4. 研究方法

今回は地震や津波などが発生し避難しなければならぬ状況を設定し、動詞の「逃げる」を用いて表現の調査を行った。中島(2024)では、「逃げる」と「避難する」を比べ、「津波から逃げる」という表現には、より危機的なニュアンスがあると記されている。また、日本語学習者にとって、聞く(アナウンス)と見る(表記)は同一であることが望ましいことから、現在のメディアの表記として使用頻度が高い和語である「逃げる」を取り上げることにした。

アンケートは、敬語を含めた十の表現に①適切である②多少適切だと思う③あまり適切ではないと思う④適切ではないと思うという選択肢を提示し、その中から一つを選択する方式である。また、その中で最も使用してほしい表現を、アナウンスと表示のそれぞれで選択する質問も加えた。その後、最も使用してほしい表現について、その理由を記述するアンケートを実施した。記入前には、全員の前提認識が一致するようテレビでアナウンサーが緊急地震速報を読み上げる場面を写真で提示し、アナウンサーが発する言葉をアナウンス、画面に出る文字を表記と提示してからアンケートを実施した。分析では、各表現の回答をポイント制にし、平均値を求めて比較する方法と、最も使

用してほしい表現の回答から割合を算出する方法を用いた。また、学生の日本語能力レベルや滞在歴、国別でも分析を行った。なお、国別では中国人留学生 60 名、非漢字圏で主に東南アジアの留学生 30 名を抜粋し調査した。アンケートの集計・分析にあたっては SPSS（統計分析用ソフト）を利用した。

4.1. 調査参加者

関西の A 大学と B 大学の留学生 (115 名) を対象にアンケートを実施した。出身国は中国 (63 名)、ベトナム (15 名)、韓国 (14 名)、ミャンマー (9 名)、インドネシア (5 名)、台湾 (3 名)、香港 (1 名)、ロシア (1 名)、スウェーデン (1 名)、マレーシア (1 名)、パキスタン (1 名)、バングラデシュ (1 名) である。いずれも 20 代であり、日本滞在歴は 5 年以内である。今回、様々な表現を調査するため、選択肢に敬語を含んで設定した。そのため、調査参加者も敬語までを学習した大学 1 年生の日本語の授業を受講している留学生を対象に調査した。この背景には、留学生が近隣住民と話したことがなく、帰宅してからは孤立状態になる人が多いことが事前のアンケートで明らかになったからである。なかでも大学 1 年生は引っ越しして間もない人が多いことや、大学に友人ができていない人も多い。生活が安定していない学生にアンケートを実施することによって、自分事として捉え具体的な意見が聞けることを想定した。なお、アンケート対象者については田中・美野 (2016) を参考にした。

4.2. 表現の役割

今回のアンケートでは動詞「逃げる」の表現について質問した。質問には「逃げます」、「逃げて」、「逃げる」、「逃げよう」、「逃げろ」、「逃げなさい」、「逃げてください」、「お逃げください」、「逃げましょう」、「逃げなければならない」を設定した。「逃げます」から「逃げろ」までは、丁寧なニュアンスが比較的含まれない簡潔な表現である。ス

リーエーネットワーク (2016b) では、命令形は「相手にある動作を強要するときを使う。非常に強い響きを持つので、使う場面は限られている」と記されている。留意点として、「多くは緊急時の指示、危険回避の指示として使われるため、確実に聞き取れるようになることが大切である」としている。「逃げなさい」から「逃げなければならない」の比較的丁寧で難易度の高い表現については、友松他 (2010) などに記載されている表現の意味を付け加えておく。「逃げなさい」の表現は、「命令形をそのまま使う場合より丁寧で軟らかい命令文である。親と子の関係などで指示したり、試験の指示文などで使われたりする」と記されている。「逃げてください」は、グループ・ジャマシイ (1998) に「話し手 (または話し手側の人) のために誰かが何かの行為をするよう依頼したり、指示したり、命令したりする表現」と記載されている。スリーエーネットワーク (2016a) では、「3 つの機能がある。指示、依頼、勧めである」とし、指示の意味では目上の人には使わないことが明記してある。なお、「て形」の学習時には単独の意味ではなく、「ください」を付け足したかたちでの意味や導入方法が記されている。「お逃げください」は、友松他 (2010) によると「公の場所でよく使われる勧めや指示の簡潔な言い方」と記載されている。「逃げましょう」は、「積極的に相手を誘う、またはそうするように呼びかけるときの使い方である」と記され、さらに「V よう」の丁寧な言い方と明記されている。「逃げなければならない」は、「社会常識などから見て、必要なことや義務を表わす言い方であり、一般的な判断を言うことが多い」と記載されている。

5. アンケート調査結果の分析

5.1. 平均値による比較

この調査では、各表現の回答の選択肢にポイントを定め、平均値を求めた (表 1-1 から 1-10)。その後、どの表現が最も受け入れられるのかを比較する。

表1-1 留学生全体のアナウンスの平均値

	Q1(1)逃げます	Q1(2)逃げて	Q1(3)逃げる	Q1(4)逃げよう	Q1(5)逃げろ	Q1(6)逃げなさい	Q1(7)逃げてください	Q1(8)お逃げください	Q1(9)逃げましょう	Q1(10)逃げなければならない
平均値	2.12	2.72	2.17	2.51	2.97	2.91	3.25	2.37	2.35	2.38
標準偏差	0.98	0.97	0.98	0.95	1.15	1.05	0.99	1.05	1.01	1.02

表1-2 留学生全体の表記の平均値

	Q2(1)逃げます	Q2(2)逃げて	Q2(3)逃げる	Q2(4)逃げよう	Q2(5)逃げろ	Q2(6)逃げなさい	Q2(7)逃げてください	Q2(8)お逃げください	Q2(9)逃げましょう	Q2(10)逃げなければならない
平均値	2.24	2.71	2.25	2.56	3.02	3.03	3.40	2.49	2.41	2.39
標準偏差	1.04	0.98	0.95	0.92	1.04	0.95	0.88	1.06	1.02	1.04

表1-3 JLPT別 留学生のアナウンスの平均値

	Q1(1)逃げます	Q1(2)逃げて	Q1(3)逃げる	Q1(4)逃げよう	Q1(5)逃げろ	Q1(6)逃げなさい	Q1(7)逃げてください	Q1(8)お逃げください	Q1(9)逃げましょう	Q1(10)逃げなければならない
N1	1.98	2.63	1.98	2.40	3.02	3.13	3.42	2.42	2.33	2.27
標準偏差	0.97	0.90	0.92	0.95	1.05	0.88	0.91	1.08	0.96	0.99
N2	2.20	2.74	2.23	2.63	3.00	2.57	3.11	2.23	2.26	2.37
標準偏差	0.95	1.02	0.90	1.07	1.24	1.15	1.04	1.12	1.13	1.02
N3,未	2.25	2.84	2.38	2.56	2.88	2.97	3.16	2.44	2.47	2.56
標準偏差	1.00	1.00	1.08	0.79	1.19	1.06	1.03	0.90	0.93	1.03

表1-4 JLPT別 留学生の表記の平均値

	Q2(1)逃げます	Q2(2)逃げて	Q2(3)逃げる	Q2(4)逃げよう	Q2(5)逃げろ	Q2(6)逃げなさい	Q2(7)逃げてください	Q2(8)お逃げください	Q2(9)逃げましょう	Q2(10)逃げなければならない
N1	2.21	2.54	2.15	2.46	3.10	3.10	3.46	2.46	2.40	2.46
標準偏差	0.97	0.90	0.92	0.95	1.05	0.88	0.91	1.08	0.96	0.99
N2	2.23	3.03	2.34	2.74	3.06	3.00	3.31	2.34	2.34	2.26
標準偏差	1.02	0.88	0.92	1.00	1.04	0.79	0.92	1.01	1.09	0.94
N3,未	2.31	2.63	2.31	2.50	2.84	2.97	3.41	2.69	2.50	2.44
標準偏差	0.98	0.89	0.85	0.90	1.15	1.02	0.93	1.01	0.94	1.12

表1-5 日本滞在歴別 留学生のアナウンスの平均値

	Q1(1)逃げます	Q1(2)逃げて	Q1(3)逃げる	Q1(4)逃げよう	Q1(5)逃げろ	Q1(6)逃げなさい	Q1(7)逃げてください	Q1(8)お逃げください	Q1(9)逃げましょう	Q1(10)逃げなければならない
1年以内	2.00	2.70	2.15	2.48	2.78	2.89	3.19	2.15	2.22	2.41
標準偏差	0.90	0.89	1.03	0.80	1.20	0.89	1.10	1.05	1.05	0.92
1年半以上	2.16	2.73	2.17	2.52	3.03	2.92	3.27	2.43	2.39	2.38
標準偏差	1.00	0.99	0.97	0.99	1.12	1.10	0.96	1.04	1.00	1.05

表1-6 日本滞在歴別 留学生の表記の平均値

	Q2(1)逃げます	Q2(2)逃げて	Q2(3)逃げる	Q2(4)逃げよう	Q2(5)逃げろ	Q2(6)逃げなさい	Q2(7)逃げてください	Q2(8)お逃げください	Q2(9)逃げましょう	Q2(10)逃げなければならない
1年以内	2.15	2.52	2.19	2.56	3.00	3.30	3.48	2.33	2.48	2.33
標準偏差	1.03	1.01	0.88	0.89	1.00	0.94	0.93	1.03	1.08	1.10
1年半以上	2.27	2.77	2.27	2.56	3.02	2.95	3.38	2.53	2.39	2.41
標準偏差	1.05	0.96	0.97	0.94	1.06	0.94	0.87	1.07	1.00	1.02

表1-7 中国人留学生のアナウンスの平均値

	Q1(1)逃げます	Q1(2)逃げて	Q1(3)逃げる	Q1(4)逃げよう	Q1(5)逃げろ	Q1(6)逃げなさい	Q1(7)逃げてください	Q1(8)お逃げください	Q1(9)逃げましょう	Q1(10)逃げなければならない
平均値	2.17	2.73	2.27	2.40	3.08	2.98	3.08	2.22	2.13	2.13
標準偏差	1.02	0.93	0.98	0.88	1.02	0.99	1.00	0.91	0.96	0.94

表1-8 中国人留学生の表記の平均値

	Q2(1)逃げます	Q2(2)逃げて	Q2(3)逃げる	Q2(4)逃げよう	Q2(5)逃げろ	Q2(6)逃げなさい	Q2(7)逃げてください	Q2(8)お逃げください	Q2(9)逃げましょう	Q2(10)逃げなければならない
平均値	2.43	2.75	2.40	2.35	2.87	2.95	3.17	2.48	2.08	2.42
標準偏差	1.02	0.96	0.95	0.89	1.01	0.90	1.00	1.06	0.99	0.99

表1-9 東南アジア留学生（非漢字圏）のアナウンスの平均値

	Q1(1)逃げます	Q1(2)逃げて	Q1(3)逃げる	Q1(4)逃げよう	Q1(5)逃げろ	Q1(6)逃げなさい	Q1(7)逃げてください	Q1(8)お逃げください	Q1(9)逃げましょう	Q1(10)逃げなければならない
平均値	2.07	2.90	2.17	2.60	3.17	2.62	3.37	2.40	2.27	2.57
標準偏差	0.85	0.94	0.93	1.02	1.19	1.10	0.87	1.14	0.93	0.99

表1-10 東南アジア留学生（非漢字圏）の表記の平均値

	Q2(1)逃げます	Q2(2)逃げて	Q2(3)逃げる	Q2(4)逃げよう	Q2(5)逃げろ	Q2(6)逃げなさい	Q2(7)逃げてください	Q2(8)お逃げください	Q2(9)逃げましょう	Q2(10)逃げなければならない
平均値	2.33	2.93	2.07	2.60	3.10	3.00	3.63	2.53	2.47	2.70
標準偏差	1.04	0.85	0.77	0.92	1.11	0.93	0.60	1.09	0.96	1.00

5.1.1. A 大学、B 大学合わせて 115 名の留学生 (留学生全体の平均スコア)

まず、留学生全体の 115 名分の回答から各表現の平均値を求めた。平均値を表にしたものが、表 1-1 (アナウンス) と表 1-2 (表記) である。結果を見ると、アナウンスでは「逃げてください」の点数が 3.25 と最も高かった。次いで、「逃げろ」が 2.97 で二番目に高かった。表記では、「逃げてください」が平均値 3.40 で最も高い結果となった。

5.1.2. A 大学、B 大学合わせて 115 名の留学生 (JLPT 別 留学生の平均スコア)

次に、取得した日本語能力試験 (以後、JLPT) のレベル別で平均値を求めた。N1 取得者 48 名、N2 取得者 35 名、N3 取得者と未受験者 32 名を調査した。平均値を表にしたものが、表 1-3 (アナウンス) と表 1-4 (表記) である。その結果、アナウンス、表記ともに「逃げてください」の値が最も高かった。

5.1.3. A 大学、B 大学合わせて 115 名の留学生 (日本滞在歴別)

また、日本の生活に慣れることで、日本でよく使用される表現が自然に記憶に残っていることが考えられるため、日本の滞在歴別でも平均値を求めた。平均値を表にしたものが、表 1-5 (アナウンス) と表 1-6 (表記) である。日本滞在歴 1 年半以上と 1 年以内の平均値では、アナウンス、表記ともに滞在歴の長さに関係なく「逃げてください」の平均値が最も高い結果となった。

5.1.4. 中国人留学生 60 名の場合

留学生の中でも出身国割合が高い中国人のみでも平均値を求めた (表 1-7、表 1-8)。アナウンスでは「逃げろ」と「逃げてください」の平均値が同じで、表記では「逃げてください」の値が最も高い結果となった。

5.1.5. 東南アジアの留学生 30 名の場合

さらに、漢字圏 (中国人のみ) と比較し分析するため、非漢字圏である東南アジアの学生のみでも平均値を求めた (表 1-9、表 1-10)。ベトナム (15 名)、ミャンマー (9 名)、インドネシア (5 名)、マレーシア (1 名) の合計 30 名分のアンケートの回答から平均値を求めた。結果は表の通りである。留学生全体の結果と同じく「逃げてください」の値が最も高くなり、値はアナウンスが「3.37」、表記が「3.63」であった。

5.2. 留学生 (日本語学習者) が最も使用してほしい表現の分析

留学生全体、レベル別、滞在歴、中国人のみ、非漢字圏のみのいずれも、平均値が最も高かったのはアナウンス、表記ともに「逃げてください」であった。この結果から、多くの日本語学習者が「逃げてください」を適切であると考え、緊急時の使用を肯定的に受け止めていることが確認できた。

しかし、中国人留学生のアナウンスについては「逃げろ」と「逃げてください」が同じ値である点や、全ての区分で「逃げてください」の値が高くなった点について最適かどうかを示すには決定的ではないと思われる。より詳細に見ていくことが必要であると考え、アンケート内の問いである「一番使ってほしい表現を選択する」という設問についても分析する。

5.2.1. A 大学、B 大学合わせて 115 名の留学生 (全体)

この調査では、最も使用してほしい表現を選択するアンケートの分析により、表現の嗜好性を明らかにする。まず、留学生全体の 115 名分のアンケートの「一番使ってほしい表現」の回答を抽出し調査した。回答の割合を示したものが、図 1-1 (アナウンス) と図 1-2 (表記) である。結果を見ると、アナウンスでは、「逃げろ」が全体の 40.9% (47 名) と最も多く、「逃げてください」は 36.5% (42 名) で二番目となった。この順番は、表 1-1

の平均値の結果の順番と逆転している。この点については、後述する JLPT のレベル別や滞在歴別の調査結果と合わせて考察していきたい。表記では、「逃げてください」が全体の 35.7% (41 名)

で、平均値と同じく最も高い結果となった。二番目は「逃げろ」で、23.5% (27 名) であり、「逃げてください」と大きな差が見られた。

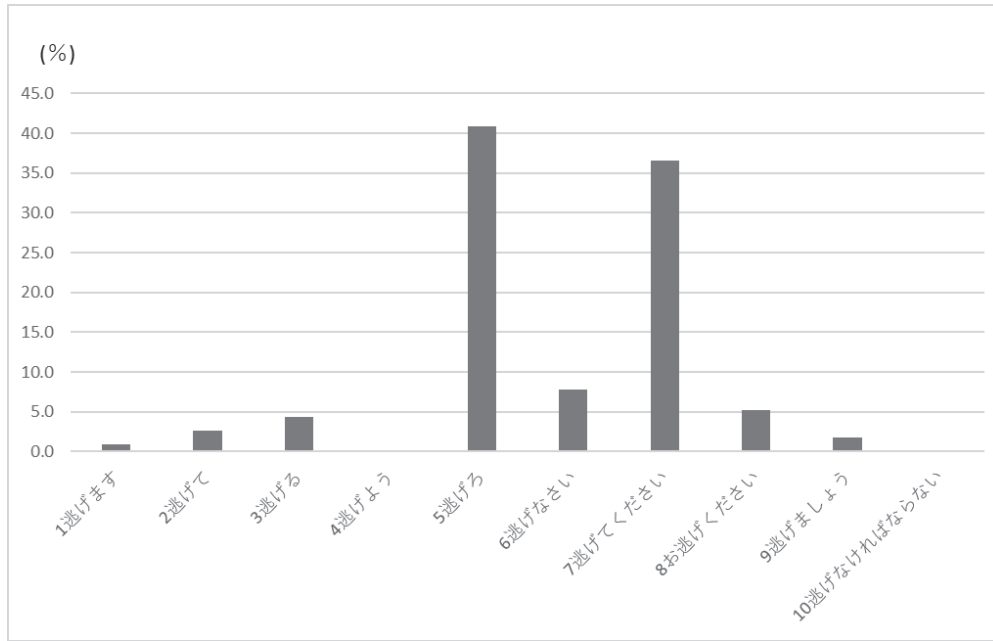


図 1-1 アナウンスで最も使用してほしい表現 (留学生全体)

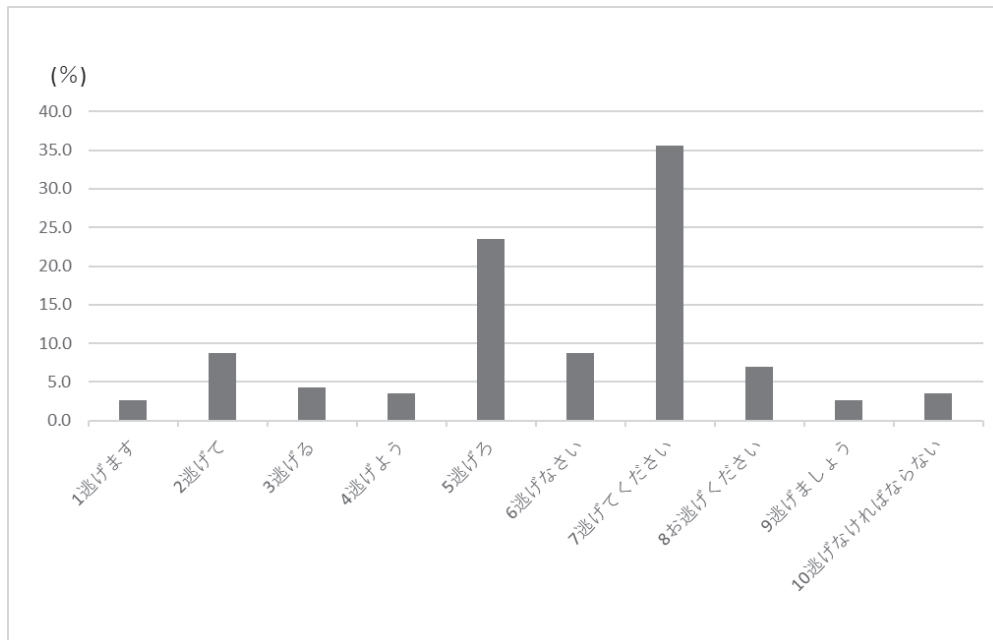


図 1-2 表記で最も使用してほしい表現 (留学生全体)

5.2.2. A 大学、B 大学合わせて 115 名の留学生 (JLPT 別)

次に、取得している JLPT 別で比較した。N1 取得者 48 名、N2 取得者 35 名、N3 取得者と未受験者 32 名を調査した。N1 取得者がアナウンスで最も使用してほしいのは、「逃げてください」の 43.8% (21 名) が最も高かった。しかし、N2 取得者と、N3 取得者と未受験者がアナウンスで最も使用してほしいと選択したのは「逃げろ」で、それぞれ N2 取得者で 54.3% (19 名)、N3 取得者と未受験者が 40.6% (13 名) で最も高かった。表記では、N1 取得者の 42.7% (20 名)、N2 取得者の 40.0% (14 名) が「逃げてください」を最も使用してほしいと選び、次点の「逃げろ」との差は大きかった。N3 取得者と未受験者は、「逃げろ」を選択する人が 28.1% (9 名) で最も高い結果となった。これらの結果からアナウンス、表記ともに、JLPT の取得レベルが低い人は、命令形で強く短い表現が最適であると考えていることが明らかとなった。

5.2.3. A 大学、B 大学合わせて 115 名の留学生 (日本滞在歴別)

また、日本の滞在歴別でも調査し比較した。日本滞在歴 1 年半以上と 1 年以内に分けて調査した結果、日本滞在歴 1 年半以上の学生はアナウンスで「逃げろ」を選んだ割合が 40.9% (36 名) で最も高かった。日本滞在歴 1 年以内の学生はアナウンスで「逃げろ」と「逃げてください」を選んだ割合がともに 40.7% (11 名) で最も高かった。さらに、日本滞在歴 2 年以上の学生に限定すると、アナウンスで「逃げろ」を選んだのが 54.7% (30 名) で最も高い結果となった。しかし、次点の「逃げてください」との割合の差は小さく、規則性がなかった。滞在歴の長短によって、使用してほしい表現が変わらないことが確認できた。つまり、アナウンスでは滞在歴によって表現を変える必要はないと考えられる。加えて表記では、平均値や全体の割合と同じく「逃げてください」の使用が最適であるとする人の割合がいずれの滞在歴で

も最も高かった。この調査から、留学生が使用してほしい表現は、日本の滞在歴やその期間に身に付いた日本文化、習慣とは関係性が弱いと考えられる。

5.2.4. 中国人留学生 60 名の場合

中国人留学生 60 名のみを抽出し分析した。その結果、アナウンス面では、「逃げろ」を使用してほしい人が 46.7% (28 名) で最も高く、次いで「逃げてください」が 28.3% (17 名) であった。平均値 (表 1-7) では中国人留学生の 70%以上が「逃げろ」「逃げてください」のどちらの表現も肯定的に受け止めているが、最も使用してほしい表現を選択するとなると「逃げろ」の割合が高い結果となった。この他、留学生全体の結果をふまえ JLPT のレベル別、滞在歴、学習歴でも抽出し算出したが、アナウンスではいずれの場合も「逃げろ」を最も使用してほしいという結果となった。このことから、中国人留学生にとっては緊急時のアナウンスとして命令形の「逃げろ」が最適であり、敬語が使用されない点についても肯定的であることが分かった。緊急時である場合、強く短く明確である表現がよいという点においては、中国人がストレートに伝える表現を好む文化的な背景が関係している可能性がある。この点の理由については、今後の課題である。

表記については、「逃げてください」を使用してほしい人が 28.3% (17 名) で最も高かった。平均値ではこの問いについて、適切だと思う (50%)、多少適切だと思う (27%) と回答していることから、全体の 4 分の 3 以上の人が「逃げてください」を肯定的に受け止めた上で、最も使用してほしいと考えていることが明らかとなった。また、JLPT の取得レベル別で表記面を見た場合、N1,N2 取得者は「逃げてください」を選択する割合が高く、N3 取得者と未受験者は「逃げろ」を使用してほしい人の割合が高い結果となった。表記面では JLPT の取得レベルが低い学生が、強く短い表現である命令形の「逃げろ」を使用してほしいことが明らかとなった。

5.2.5. 東南アジアの留学生 30 名の場合

ベトナム 15 名、ミャンマー 9 名、インドネシア 5 名、マレーシア 1 名の合計 30 名で分析した。ここでも留学生全体の結果をふまえ、非漢字圏の日本語学習者全体と JLPT の取得レベル別で調査し分析した。東南アジアの学生はアナウンスでは「逃げろ」が 43.3% (13 名) で最適であると考えられる人の割合が最も高く、表記では「逃げてください」が 33.3% (10 名) で最も高い結果となった。この結果は、漢字圏である中国人のみの調査や留学生全体の調査と同じであり、緊急時の表現においては、漢字圏、非漢字圏でアナウンスや表記を分ける必要はないと考えられる。JLPT のレベル別では、アナウンス面で N2 以下の学生は「逃げろ」が最適だと考える割合が最も高く、N1 以上の学生は「逃げてください」などの丁寧な表現が最適だという結果となった。アナウンス面においては、JLPT の取得レベルが低い学生の方が「逃げろ」を使用してほしいという結果となった。表記では、どのレベルの学生も「逃げてください」の割合が高く、非漢字圏の学生全体で調査した結果と大きな差はなかった。

5.3. 記述式による回答

5.3.1. アナウンスの表現「逃げてください」を選んだ理由

この調査では、5.1 と 5.2 の量的結果で得た理由の心理的な背景を明らかにする。

アナウンスの表現で、最も使用してほしい表現に「逃げてください」を選択した人の理由を以下に列挙する (原文ママ)。

- ・他より聞きやすい、「逃げろ」よりも丁寧だから
- ・丁寧に落ち着いた口調なので、明確で分かりやすい指示をして、行動を促す力もある。「逃げろ」や「逃げなさい」よりも不安や恐怖感がない
- ・他よりも聞いている人は冷静になれると思う
- ・緊急時にきちんと「お逃げ下さい」というのも無理そう。普通の人なら「逃げて！」となると思うが、テレビ等ではせめて「逃げてください」を使用してほしい。(必要最低限) など

5.3.2. アナウンスの表現「逃げろ」を選んだ理由

アナウンスの表現で、最も使用してほしい表現に「逃げろ」を選択した人の理由を以下に列挙する (原文ママ)。

- ・簡単な N5 程度の日本語である。分かりやすいし、緊急事態という現状も伝えられる
- ・映画やアニメでよく聞いているので、聞きなれていて「逃げろ」を聞くと危機感が感じられる
- ・「逃げろ」という表現が他よりも多少乱暴に思われるかもしれないが、それがむしろ他人にははっきりと伝えることができると思うから
- ・命令形の表現で緊急の時だけ使うと思う。緊張感が感じられる
- ・アナウンスなので、より早くより簡単な言い方で伝える方がいい
- ・なにより簡単明瞭 など

5.3.3. 表記の表現「逃げてください」を選んだ理由

表記の表現で、最も使用してほしい表現に「逃げてください」を選択した人の理由を以下に列挙する (原文ママ)。

- ・書く場合は、普段よく見る「ください」を使う方がよりすぐ反応できる
- ・書いてある文字なので、強力な表現の中でも、できるだけ敬語の方が適切ではないかと思いついた
- ・最初に日本語を勉強した時に、「～てください」という文法が出てきたので、一番記憶に残っているから。日本の初級レベルであり、日本語があまりできなくても「逃げてください」を見たら何とか分かると思うからです。
- ・他よりも安心できるから
- ・親切感があるから など

6. 研究結果

6.1. アナウンスの表現 多くの日本語学習者に肯定的に受け止められる「逃げてください」と、限定された「逃げろ」の使用

声や音声で伝えるアナウンスの各表現の平均値

を求め比較した結果、「逃げてください」を使用することは全体的に多くの日本語学習者にとって肯定的で適切であると考えられていることが確認された。また、**JLPT** のレベル別で見ると、取得レベルが **N1** 以上の学生は「逃げてください」を使用することが最適であると考えられる割合が高かった。記述式の回答から分析しても、「逃げてください」を選択した人は、丁寧な表現であるほうが緊急時に精神的に安心できるということが示された。一方、**JLPT** の取得レベルが **N2** 以下の学生は、はっきりと緊急時であることが認識でき、簡潔な表現である命令形の「逃げろ」を使用することが最適であると考えていることが明らかとなった。

6.2. 表記の表現 「逃げてください」が最適である

文字情報である表記は「逃げてください」を使用することが、多くの日本語学習者に適切であると考えられ、肯定的に受け止められることが明らかとなった。また、留学生（全体）の調査では、**JLPT** の取得レベルが低い人ほど「逃げろ」が最適であると考えていることが明らかとなった。アナウンス面と類似した結果であることは注目すべきである。

7. まとめ・展望

本論では、留学生のアンケートを分析し日本語学習者の視点で緊急時のアナウンスと表記において、どの表現が最適かを明らかにした。平均値ではアナウンス、表記ともに「逃げてください」という表現が適切であると考えられ、肯定的に受け止められていることが示された。また、さらに分類し、見ていくことで **JLPT** の取得レベルが低い人は命令形で強く簡潔な表現である「逃げろ」を使用してほしいことが判明した。今後の多文化共生社会を見通し、留学生や日本語学習者と日本人との歩み寄りが必要不可欠であると考えられる。これらのことから、メディア視点や日本語教育の視点で提案する。

まずメディア視点では、アナウンスで「逃げて

ください」を使用し、表記では「逃げてください」もしくは、「逃げて」を使用することが望ましいと考えられる。平均値の分析結果と記述式アンケートの結果から、全体的に多くの日本語学習者が「逃げてください」の使用を適切であると考えていることが確認できた。アンケートには「丁寧だから安心する」「メディア側が伝えるマナーとして」といった回答を得た。これらを考慮し、多くの視聴者に発信するメディアの観点から、日本語学習者全体に肯定的に受け止められている表現を使うことが望ましいと考える。また、分類後の分析では **JLPT** レベルが高い人は「逃げてください」という丁寧な表現が最適だと考えていることが明らかとなった。日本語学習者のなかでも上級者が視聴するテレビやラジオでは、丁寧な表現が最適であると考えられる。しかし、聞き慣れた表現でもあるため強い口調で伝えるなどアナウンス面では伝え方に工夫が必要である。そこで、アナウンスでは「逃げて、逃げてください、今すぐ逃げてください」等「逃げて」を含めた言葉を初めに繰り返し伝えることや、声の大きさを次第に強く大きくしていくことを提案の一つとしたい。中島 (2024) の調査にあるように、強い口調によって「怖い」と感じた人がいたことから、伝え方は今後も工夫が必要である。

また、表記については指示や勧める機能がある「逃げてください」の使用を検討しながら、「逃げて」を使用していくことが望ましいと思われる。テレビでは画面に映せる範囲があるため、「逃げてください」を使用すると文字が小さくなったり、他の情報が見えなくなったりする障害が出てくるのが予想される。さらに、日本語学習者にとってアナウンスと表記は同じであることが情報の理解として望ましい点などを含め、「逃げて」の表記に統一することが最適であると思われる。さらに、ひらがなのルビをふることを必須とし、「逃げてください」の使用も検討が必要である。一方で、留学生の使用頻度が高いインターネットでは、「逃げろ」を積極的に使用する必要がある。**JLPT** の取得レベルが低い人も利用するインターネット端末

では、短く簡潔な表現を使用することが望ましいと考えられる。命令表現は小池他(2002)で、「話し手が聞き手に対し、一方的にある状態や行動の実行を指示する表現」と記載されている。しかし、井上(2012)では避難の命令について取り上げ「法律上の命令」と「表現上の命令」とは区別すべきであることの重要性を論じている。さらに、調査により防災無線ではすでに命令形の「逃げろ」や「避難せよ」などの言葉が用いられていることを記載している。日本語学習者がよく利用するメディアについては、アナウンス、表記ともに「逃げろ」の使用を前向きに検討していく必要がある。加えて、法律などの制限がない近隣住民間での緊急時の呼びかけには「逃げろ」を使用することが有効である。今回の分析結果を参考に、日本語レベルが分からない人に対しては、丁寧な表現よりも簡潔で危険度の強さが分かりやすい表現を使用することが望ましいからである。

最後に日本語教育としては、多くの日本語学習者が「逃げてください」を適切だと考えている結果に注目しなければならない。分析結果では、アナウンスで「逃げてください」の次に「逃げろ」の表現が多く日本語学習者に適切だと考えられていることも確認できた。しかし、記述式のアンケートにより、命令形の学習時に初めて動詞の「逃げろ」や「地震」「危険」などの名詞が導入されることが大きく関係していることが考えられる。つまり、「逃げろ」という命令形が、危険なイメージや災害と関連があるということがすでに刷り込まれている可能性がある。今後は動詞の「逃げる」をより早い段階で導入することや、「て形」の導入時に「逃げて」や「逃げてください」を積極的に取り入れていくことを検討する必要がある。もしくは、オリエンテーションなどで防災対策として別の時間を作り、導入することが望ましいと考える。よって、今後は「て形」や「～てください」の学習をさらに充実させていくことが重要である。「て形」の学習時には導入に時間をかける教師が多い。その過程のなかに、緊急時の身を守る言葉が導入されることで、学習に集中してもらいやす

くなることを期待できる。留学生が日本に来て半年の間に地震や津波などの危険に遭遇することは大いに考えられるため、学習が早いことに問題はない。今後は「て形」の理解度、伝わり方なども調査したい。

参考文献

- 荒瀬雅子(2015)「災害時の『やさしい日本語』を教室教材として使用する方法を探るーラジオ放送用災害時音声素材を中心にー」『龍谷大学国際センター研究年報』24,21-34.
- 高誉文(2021)「私立大学Aにおける留学生の防災力に関する研究ー日本人学生と比較してー」『未来共生学』8, 233-252.
- グループ・ジャマシイ(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版.
- 幡手千華(2022)「防災無線における『やさしい日本語』の有効性」『日本語教育方法研究会』29(1), 24-25.
- 飯嶋香織(2017)「留学生の防災意識ー質問紙調査の結果からー」『神戸山手大学紀要』19,1-10.
- 井上裕之(2012)「防災無線で『命令調』の津波避難の呼びかけは可能かー聞き手に伝わる表現の視点からー」『放送研究と調査』62(11),2-15.
- 岩田一成(2017)「災害時の『やさしい日本語』を使うために日ごろから気を付けること」『文体論研究』63, 85-87.
- 小池清治・小林賢次・細川英雄・山口佳也編(2002)『日本語表現・文型辞典』朝倉書店.
- 中島沙織(2024)「『今すぐ逃げること!』という呼びかけ表現ー能登半島地震における津波からの避難呼びかけ全国調査からー」『放送研究と調査』74(6), 30-41.
- 杉山明枝(2019)「大規模災害時における『多言語』としての『やさしい日本語』」『大妻女子大学紀要』28, 113-121.
- スリーエーネットワーク編著(2016a)『みんなの日本語 初級I 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.
- スリーエーネットワーク編著(2016b)『みんなの

日本語 初級Ⅱ 第2版 教え方の手引き』ス
リーエーネットワーク.

田中英輝・美野秀弥 (2016) 「ニュースのためのや
さしい日本語とその外国人日本語学習者への効
果」『情報処理学会論文誌』57(10), 2284-2297.

友松悦子・宮本敦・和栗雅子 (2010) 『新装版 ど
んなときどう使う 日本語表現文型辞典』アル
ク.

授業外のレジюме作成課題における動機づけの検討 Examination of motivation in out-of-class resume writing assignments

梅本貴豊（京都外国語大学共通教育機構）

稲垣勉（京都外国語大学共通教育機構）

Takatoyo Umemoto (Kyoto University of Foreign Studies, Institute for Liberal Arts and Sciences)

Tsutomu Inagaki (Kyoto University of Foreign Studies, Institute for Liberal Arts and Sciences)

要旨

本研究では、大学のゼミ形式の授業科目における、授業外でのレジюме作成課題における動機づけについて検討を行った。質問紙による調査を行い、40名のデータを分析対象とした。偏相関分析の結果、有意傾向ではあるが、同一化調整は課題の出来の自己評価との間に正の関連を示した。また、同一化調整は、授業科目全体に関わるテーマである「研究すること」への理解の深まりとの間に正の関連を示した。さらに、偏順位相関分析の結果、課題の振り返りの量的側面に対しては、内的調整が正の関連を、有意傾向ではあるが外的調整が負の関連を示した。課題の振り返りの質的側面に対しては、同一化調整が正の関連を、有意傾向ではあるが取り入れ調整が負の関連を示した。以上の結果に基づき、大学生のレジюме作成課題における動機づけについて考察を行った。

キーワード 動機づけ、授業外学習、レジюме作成課題、振り返り / **Motivation, Out-of-Class Learning, Resume Writing Assignments, Reflection**

1. 問題と目的

1.1. 授業外学習における動機づけ

動機づけは、学習への取り組みやパフォーマンスに大きな影響を与えることが知られており、これまで多くの研究によってその重要性が明らかにされてきた。最も有名な動機づけ理論の一つが、自己決定理論である (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2020)。自己決定理論において動機づけは、自律性の程度によって区分される。そして、区分されたそれらの動機づけは、一次元に位置づけられている。まず、最も自律性の程度が高いのが内的調整であり、学習の面白さ興味などに基づくものである。次に自律性の程度が高いのが、同一化調整であり、学習の重要性や価値に基づくものである。その次に自律性の程度が高いのが、取り入れ調整であり、学習に取り組むことによる自己価

値の維持や恥の回避などに基づくものである。最も自律性の程度が低いのが、報酬の獲得や罰の回避などの外的な圧力に基づく外的調整である。内的調整は内発的動機づけに、それ以外の三つは外発的動機づけに位置づけられる。これまでの研究では、主に自律性の程度が高い動機づけである内的調整や同一化調整が学習を促進し、自律性の程度が低い統制的な動機づけである取り入れ調整や外的調整が学習を阻害する傾向が示されてきた (レビューとして Howard et al., 2021)。

さて、「学習」は、学校の授業内だけではなく、授業外でも行われる。特に、教員や友人が近くにいらないなかで、スマートフォンやテレビなどの誘惑に負けずに授業外の課題を自律的に行うためには、動機づけが重要な要因となる (Trautwein & Lüdtke, 2009)。例えば、Umemoto & Inagaki

(2025) は、日本の大学生を対象に2時点の縦断的な調査から、授業外学習の動機づけと授業外学習への取り組み（エンゲージメント）との関連を検討している。交差遅延パネルモデルによる分析の結果、内的調整が学習中のポジティブな感情に関する感情的エンゲージメントに正の影響を与えること、同一化調整と取り入れ調整が学習中の努力や持続性などに関する行動的エンゲージメントに正の影響を与えることが示された。この研究からも、学習者の授業外学習を支援するために、動機づけに着目する重要性がうかがえる。

Umamoto & Inagaki (2025) の研究は、授業外学習全般を対象として特定の課題に焦点をあてているわけではなく、また、動機づけと授業外学習中の取り組みとの関連しか検討していない。動機づけに基づく授業外学習プロセスをより精緻に理解して支援につなげるためには、特定の課題にフォーカスをあてたり、学習中の取り組み以外の変数との関連を検討したりする必要がある。さらに、量的な観点（例えば、自己評価尺度）からだけではなく、より質的な観点（例えば、自由記述やインタビュー）からも多面的に学習プロセスの検討を行っていくことが重要であろう。そこで本研究では、授業外でのレジュメ作成課題に焦点をあて、課題の出来や振り返りなどの課題への取り組み後の変数や、授業内での活動などの変数を取り上げる。また、課題の振り返りについては、量と質の両面から測定を行う。

1.2. 本研究の目的

本研究の主な目的は、大学生を対象に、授業外でのレジュメ作成課題における動機づけについて検討を行うことである。具体的には、以下の四つの観点から検討を行う。

一つ目は、授業外学習課題の出来との関連である。具体的に本研究で対象とする授業は、卒業論文作成に向けたゼミ形式の授業であり、各自で卒業論文に関連する学術論文を探して読み、レジュメにまとめるという課題が課された。どのような動機づけがレジュメ作成課題の出来に影響するの

かを明らかにすることで、授業外学習の動機づけの基礎的な理解につながるであろう。

二つ目は、授業内での活動との関連である。本研究で対象とする授業では、レジュメ作成課題に基づいて授業内で発表が行われた。こういった授業内での発表活動との関連を検討することで、授業外学習の動機づけがどこまでの活動や学習に関連するのかといった、影響範囲について示唆を得ることができる。

三つ目は、授業外学習課題を超えた授業科目全体に関わるテーマへの理解との関連である。例えば、本研究の対象授業においては、レジュメ作成課題を通して、卒業論文の作成に向けた「研究すること」への理解を深めることが重要であった。こういった関連の検討から、特定の授業外課題への取り組みを超え、授業外学習の動機づけが授業全体にかかわるテーマの本質的な理解や学びにどのようにつながっていくのかといったプロセスを明らかにできる。

四つ目は、授業外学習課題の振り返りとの関連である。本研究では、自由記述によってレジュメ作成課題の振り返りを測定する。その際に、振り返りの量的な側面と質的な側面の両面から検討を行う。これにより、授業外学習の動機づけが振り返りにどのように関連するのかをより精緻に理解することができる。主体的な学習プロセスの解明を目指す自己調整学習分野において、学習過程や結果の評価、原因の分析などに関する「自己内省」はいわゆる振り返りと位置づけることができ、「予見」や「遂行」と並んで効果的な学習サイクルを構成する重要なプロセスである（Schunk & Zimmerman, 2011）。すなわち、自分の課題への取り組みや結果を具体的に振り返り、評価、考察を行うことによって、今回の反省や改善点を次回の効果的な学習につなげることができる。なお、先行研究においては、自己調整学習の学習サイクルを背景として、学習の振り返り活動を通して動機づけを高めるといった方向性による検討が多い（e.g., 飯塚, 2018; 日部他, 2012）。しかしながら、高い動機づけは学習プロセスや結果への注意

を高めるとされているため(Zimmerman, 2011)、動機づけから振り返り活動への影響が想定できる。

2. 方法

2.1. 調査手続きと研究参加者

A大学の二つの授業を対象にして、2023年度および2024年度の秋学期にそれぞれ質問紙による調査を行った。2023年度については、授業Xでは11名が、授業Yでは12名が調査に回答した。2024年度については、授業Xでは10名が、授業Yでは11名が回答した。なお、2023年度と2024年度の参加者は異なる学生であった。後述する振り返りの自由記述から、対象授業の授業外学習(レジュメ作成課題)を想定して回答していないと見受けられる学生が4名いたため、それらのデータは削除し、最終的に40名のデータを分析対象とした。参加者全員が、調査時に外国語学部に所属する3年生であり、平均年齢は20.77、標準偏差は0.48であった。質問紙は、各授業内で配付され、その場で回答を求め、回収された。

2.2. 対象授業と授業外学習課題

本研究で対象とした二つの授業は、同一科目であるが、授業担当者は異なるゼミ形式の授業であった。学生はこの科目において4年次に、心理学もしくは教育に関する卒業論文を作成することが求められた。本研究で分析の対象としたのは、3年次の授業外学習課題の一つであった。具体的には、心理学もしくは教育に関連する学術論文を各自で探して読み、レジュメを作成するものであった。また、そのレジュメに基づいて、授業内では20分から30分程度で発表および質疑応答が行われた。

2.3. 調査内容

学生は、上述した授業外学習課題およびそれに基づく授業内での発表に対して、以下の項目への回答が求められた。

授業外学習の動機づけについては、Umamoto & Inagaki (2025) の尺度を用いて測定した。この尺度には、四つの下位尺度が含まれた。一つ目

は、内的調整(5項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、私にとってそれをすることが面白かったからだ」であった。二つ目は、同一化調整(6項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、自分の学習を深めるためにやる価値があったからだ」であった。三つ目は、取り入れ調整(4項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、やっていないことをまわりの人に知られたら恥ずかしかつたからだ」であった。四つ目は、外的調整(3項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、それをすることになっていたからだ」であった。教示文は、「この授業の授業外課題におけるあなたの学習について教えてください。あなたは授業外での課題に対する学習をどのような理由で行っていましたか。」であり、「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

授業外学習課題の出来については、「授業外課題の自己評価」として1項目で測定した。具体的な項目は、「授業外の課題の自己評価について、『1 とても悪いと思う』～『7 とてもよいと思う』として、もっともあてはまる数字に丸をつけてください。」であった。

授業内での活動については、「授業内発表の自己評価」として、1項目で測定した。具体的な項目は、「授業内での発表の自己評価について、『1 とても悪かったと思う』～『7 とてもよかったと思う』として、もっともあてはまる数字に丸をつけてください。」であった。

授業外学習課題を超えた授業全体に関わるテーマへの理解については、「研究への理解の深まり」として、1項目による自己評価で測定した。具体的な項目は、「今回の授業外の課題への取り組みを通して、『研究するということ』に対するあなたの理解はどの程度深まりましたか。」であり、「1 全く理解が深まらなかった」から「7 とてもよく理解が深まった」までの7件法で回答を求めた。

授業外学習課題の振り返りについては、自由記述を用いて測定した。教示文は、「今回の授業外の課題への取り組みについての振り返りを、文章で

自由に記述してください。その際、できるだけ具体的に記述してください。」であった。

振り返りは、二つの観点から変数化した。一つ目の「振り返り（文字数）」は、振り返りの量を表す側面であり、自由記述の文字数をカウントして変数化した。

二つ目の「振り返り（内容）」は、振り返りの質を表す側面であり、自由記述の内容を評価して変数化した。自由記述の評価に関しては、観点を決めて1から3点で評価を行った。メタ認知等の観点から学習のプロセスや振り返りの評価を扱う先行研究を参考に（Ito & Umemoto, 2022a; 丸山・森本, 2024; Veenman et al., 1997）、浅い振り返りから深い振り返りになるにつれて点数が高くなるように、以下に示すような具体的な観点を設定した。自分の取り組みや結果についての振り返りに具体性がないものを1点、自分の取り組みや結果についてのみ具体的に振り返っているものを2点、自分の取り組みや結果を反省的に振り返り、考察や解釈までを具体的にしているものを3点とした。

得点化に際して、まず第1著者と第2著者がそれぞれ独立に記述を評価したところ、一致率は72%であり、一定の信頼性が確認された。次に、評価が一致しなかった記述に関しては、両者で協議を行いながら、得点化していった。最終的に、1点は7名、2点は20名、3点は12名となった。1点の記述例は、「期限内に決められたことを100%の力で取り組み、達成することができた。」や「自分の興味がある分野について理解を深めよ

うといくつかの論文を読んだ。」であった。2点の記述例は、「課題をする日を決めて、全てを理解してから取り組むことを心掛けた。」や「まず自分がしっかりと理解ができるようにまとめました。難しい言葉は自分なりにメモをしました。」であった。3点の記述例は、「発表のための準備をする際、今までは人に伝える『理解しやすく伝える』という取り組みを行ったことがなかったため、今回の課題に取り組む事で、自分を理解した上で他者へ伝わりやすい言葉や、話す速度を考える良い機会となった。」や「期限に追われて課題に取り組んでしまっていたので、ぎりぎりに提出する形になってしまった。自分なりに理解は深まったが、もっと早くから取り組んでいたらもっと理解が深まったのだろうと思う。」であった。

2.4. 倫理的配慮

本研究では質問紙のフェースシートに、「回答に正解、不正解はないこと」「答えたくない質問があった場合は答えてなくても良いこと」「成績には一切関係がないこと」を明記した。調査への協力に同意する人には「同意します」という項目にチェックを、同意できない人には「同意しません」という項目にチェックをするように求めた。

3. 結果

3.1. 尺度の構成

本研究の分析は、統計分析ソフトR(ver. 4.4.1)を用いて行った。まず、先行研究に従って、動機づけの下位尺度ごとに α 係数を算出した(表1)。

表1 各変数の平均値, 標準偏差, α 係数及び分析人数

	Mean	SD	α	N
内的調整	3.17	0.76	.85	40
同一化調整	3.72	0.56	.72	40
取り入れ調整	2.28	0.69	.55	40
外的調整	3.39	1.01	.80	40
授業外課題の自己評価	4.40	1.08		40
授業内発表の自己評価	4.08	1.16		40
研究への理解の深まり	4.90	1.15		40
振り返り（文字数）	71.26	43.69		39

その結果、取り入れ調整のみやや低い値であったが、それ以外は十分な値を示した。そのため、項目の加算平均を用いて各変数を構成した。各変数の平均値、標準偏差、 α 係数および分析人数を表1に示した。なお、授業外課題の自己評価などについては1項目であるため、 α 係数を記載していない。

3.2. 動機づけと課題および発表の自己評価、研究への理解の深まりとの関連

次に、動機づけと課題および発表の自己評価、研究への理解の深まりとの関連を検討した。授業（授業X、授業Y）と調査年度（2023年度、2024年度）による影響を除外するために、それらを統制変数とした偏相関分析を行った（表2）。自己決定理論において、四つの動機づけにはシンプレクス構造が想定されている（Ryan & Connell, 1989）。これは、自律性という次元上において概念的に隣り合う動機づけ同士がより強い関連を示すというものであるが、取り入れ調整にはそれが見られなかった。 α 係数の低さもあり、取り入れ調整については妥当性と信頼性が低いと考えられるため、本研究の分析結果には注意が必要である。理解の深まりに対しては、同一化調整が正の相関を、有意傾向ではあるが内的調整が正の相関を示した。発表の自己評価に対しては、いずれの変数も有意な相関を示さなかった。

3.3. 動機づけと振り返りとの関連

最後に、動機づけと振り返りとの関連を検討し

た。振り返り（文字数）については、データが値の小さい方に偏って散らばっており、正規分布が想定できなかった。そのため、順序尺度である振り返り（内容）と合わせて、順位相関によって検討を行うこととした。授業と調査年度による影響を除外するために、それらを統制変数とした偏順位相関分析を行った（表3）。その結果、振り返り（文字数）に対しては、内的調整が正の相関を示し、有意傾向ではあるが同一化調整が正の、外的調整が負の相関を示した。また、振り返り（内容）に対しては、同一化調整が正の相関を示し、有意傾向ではあるが取り入れ調整が負の相関を示した。

4. 考察

4.1. 授業外学習における動機づけと課題および発表の自己評価、研究への理解の深まりとの関連

まず、授業外学習課題の自己評価については、有意傾向ではあったが、同一化調整との間に正の関連が示された。同一化調整は、授業外学習における行動的エンゲージメントを促進させることが示されており（Umemoto & Inagaki, 2025）、行動的エンゲージメントはパフォーマンスを特に強く規定する（Ito & Umemoto, 2022b）。つまり、授業外でのレジュメ作成課題への取り組みは重要で価値があるとする学生ほど、課題に対して努力を惜しまず集中して持続的に取り組むため、出来の良い課題を仕上げることができると考えられる。

次に、授業内発表の自己評価については、いずれの動機づけに対しても関連が示されなかった。

これは、授業外学習の動機づけの影響範囲につい

表2 授業と調査年度を統制した偏相関分析結果 (N=40)

	1	2	3	4	5	6
1 内的調整						
2 同一化調整	.65 **					
3 取り入れ調整	.03	-.11				
4 外的調整	-.29 †	-.14	.43 **			
5 授業外課題の自己評価	.25	.32 †	-.03	.03		
6 授業内発表の自己評価	.12	.17	.11	-.06	.68 ***	
7 研究への理解の深まり	.27 †	.43 **	-.01	.14	.58 ***	.59 ***

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

て示唆を与えるものである。動機づけの階層モデルでは、動機づけは様々な文脈に対応して存在するとされる (Vallerand & Lalande, 2011)。つまり、授業外学習の動機づけは授業外学習の取り組みやパフォーマンスを主に規定し、授業外の課題に基づくものであっても、授業内の発表にはほとんど影響しないということである。そのため、授業内の活動を促進・支援するためには、授業内の活動に対する動機づけに着目する必要がある。

研究への理解の深まりについては、同一化調整との間に正の関連が示された。同一化調整は、外発的な動機づけであり、目的を達成するための手段性を有している (西村他, 2011)。そのため、同一化調整により学習を進める学生は、授業外学習を手段として、「卒業論文の作成」という最終的な目的を意識する傾向が強いと考えられる。そういった同一化調整によって支えられた目的意識を持った取り組みにより、一つの学術論文の内容を、研究そのものへの考え方や理解につなげていきやすかったと考えられる。なお、有意傾向であるため解釈には注意が必要であるが、内的調整についても、研究への理解の深まりにつながる可能性が示された。こういった特定の課題への取り組みを超えて、授業科目全体に関わるテーマの学びにまでつながっていくことは、望ましい授業外学習のあり方の一つである。そういった授業外学習のカギとなるのが、特に同一化調整である可能性が示唆された。

4.2. 授業外学習における動機づけと振り返りと の関連

まず、内的調整については、振り返りの文字数との間に正の関連が示された。学習者にとって学習を振り返ることは、それほど簡単なことではないであろう。特に、振り返りに慣れていない学生は、すでに終わった活動をわざわざ思い出すことに対して価値を感じず、負担感を抱えている可能性が考えられる。内的調整は、授業外学習中のポジティブな感情を促進することが示されている (Umemoto & Inagaki, 2025)。そのため、レジュメ作成中のポジティブな感情は、課題への取り組みを振り返ることに対する負担感を軽減し、振り返りの量の多さにつながったのではないかと考えられる。

次に、同一化調整については、振り返りの内容との間に正の関連が示された。つまり、レジュメ作成課題への取り組みは重要で価値があるとする学生は、自身の取り組みや結果を反省的に振り返って考察することができる。この結果は、動機づけのなかでも特に同一化調整が、学習中のメタ認知の使用を促すこととも整合する (西村他, 2011)。本研究の自由記述データによると、例えば、同一化調整の得点が比較的高い (4.17 点) 学生は、「どこを一番伝えたいかを明確にして、そこを強調するようにした。難しくて分からない所をとばしてしまったのがよくないと思った。」という振り返りを行っている。こういった反省を伴う深い振り返りは、次回の取り組みの改善につながりやすく、より効果的な学習サイクルを形成していくと考え

表3 授業と調査年度を統制した偏順位相関分析結果 (N=39)

	振り返り (文字数)	振り返り (内容)
内的調整	.34 *	.26
同一化調整	.29 †	.37 *
取り入れ調整	-.18	-.29 †
外的調整	-.31 †	-.12
授業外課題の自己評価	-.09	.03
授業内発表の自己評価	.08	-.01
研究への理解の深まり	-.06	.01

† $p < .10$, * $p < .05$

られる。なお、有意傾向ではあったが、同一化調整については振り返りの文字数との間にも正の関連がみられた。つまり、レジュメ作成課題への取り組みに対する価値や重要性は、振り返りの負担感の軽減にもつなり、振り返りの文量といった量的な側面にも関連する可能性がある。

なお、上述したように内的調整については振り返りの文字数との間には関連が示されたが、振り返りの内容との間には関連が示されなかった。内的調整は同一化調整と異なり、取り組むことそれ自体が目的になっているため、最終的な目的を達成するために自身の学習や成果を評価、反省して次の学習につなげていくという傾向が比較的弱いと考えられる。しかしながら、より効果的な自己調整学習のサイクルを構成するには、自身の取り組みや結果について単純に様々なことを振り返るだけではなく、深く考察や反省をすることが重要である。例えば、飯塚 (2018) は、学習のめあてにきちんと即した「質の高い」振り返りが、学習意欲の向上につながる可能性を示している。そのため、面白いから、好きだからという理由で取り組む学生については、学習過程および結果の評価や反省を含む質の高い振り返りの具体的なやり方を教える必要があると考えられる。自律的な動機づけであっても、主に内的調整は振り返りの量的な側面に、同一化調整は振り返りの質的な側面に影響する可能性が示された。これは、授業外学習におけるそれぞれの動機づけの特徴を明らかにした重要な結果であると考えられる。

外的調整については、振り返りの文字数との間に負の関連が示された。授業外の課題を「やらされている」と感じると、課題への取り組みを積極的に振り返ることが憚られ、振り返りの量が少なくなると考えられる。しかしながら、振り返りをしなければ、次の取り組みにうまくつながらず、効果的な学習を行っていくことが困難である。そのため、自律性支援などを通して (岡田、2024)、外的調整をより自律的な動機づけにシフトさせていくことが必要である。例えば、授業外でのレジュメ作成は大変で面倒だという否定的な感情を認

めつつ、卒業論文の作成につながるなどの取り組む価値を伝えたり、レジュメ作成の題材となる学術論文の選択に困っている学生に対しては教員側がいくつかピックアップしておいて選択させたりするなどの支援が考えられる。また、外的調整によって授業外学習を行う学生は、振り返りに対して強い負担感や抵抗感を持っている可能性がある。こういった学生には、振り返りそのものの重要性を伝えたり、振り返りの具体的なやり方を伝えたりして、支援を行っていく必要がある。

最後に、取り入れ調整について述べるが、上述したように信頼性と妥当性の観点から、結果と考察には注意が必要である。分析の結果、取り入れ調整については、振り返りの内容との間に負の関連が示された。先行研究では、取り入れ調整は授業外学習における行動的エンゲージメントを促進することが示されているが (Umemoto & Inagaki, 2025)、本研究では学習を阻害するという逆の結果となった。この矛盾は、自己調整学習における「学習段階」の観点から解釈することができる。授業外学習において学生は、課題を仕上げることが最低限の基準として求められる。つまり、恥をかきたくないといった自律性の程度が低い動機づけであったとしても、なんとか課題を仕上げようといった最低限の努力にはつながりやすい。そのため、取り入れ調整は、「遂行段階」における行動的エンゲージメントとの間に正の関連を示したと考えられる。しかしながら、自律性の程度が低い取り入れ調整によって学ぶ学生は、とりあえず課題を終えて最低限の基準をクリアすることが大きな目的となるため、その目的の達成には必要のない振り返りをあえて行うことを避ける傾向にあると考えられる。そのため、取り入れ調整は、「自己内省段階」における振り返りと負の関連を示したと考えられる。上述した外的調整の結果と合わせて考えると、統制的な動機づけでは最低限の学びになるため、課題そのものへの取り組みを超えて、効果的な振り返りを行うことは難しいと考えられる。一方で、自律的な動機づけ (内的調整や同一化調整) は、与えられた課題への取

り組みを超えて自律的で発展的な学びにつながるため、遂行段階後の効果的な振り返りを促すのであろう。

4.3. 今後の課題

まず本研究の結果は、1 時点の調査に基づくものであり、変数間の因果関係に言及することは困難である。そのため、縦断的な調査によって、因果関係を明らかにする必要がある。次に、今回の学習の振り返りの量と質が、次回の学習の動機づけや取り組みにどのように影響するのかといった自己調整学習サイクルについて、縦断的な調査を通して検討することも重要であろう。また、今回の研究で得られたのは、あくまで少数のデータに基づく限定的な結果である。例えば、G*Power 3 (ver. 3.1.9.7) を用いて (Faul et al., 2007)、有意傾向の正の関連がみられた同一化調整と振り返り (文字数) との相関係数に対して事後の検定力分析を行ったところ、検定力は 0.44 と低く (両側、 $\alpha=0.05$)、第 2 種の誤りを犯す可能性が高いことがわかる。そのため、結果の一般化には注意すべきであり、サンプルサイズの見直しも必要である。最後に、本研究は、ゼミ形式の授業における授業外でのレジュメ作成という限定的な学習課題に焦点をあてたが、動機づけに基づく授業外学習プロセスへの理解を深めるためには、他の形式の授業外学習課題 (例えば、レポート課題など) を対象として研究を蓄積していくことが必要である。

参考文献

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University Rochester Press.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation

and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.

- 日部貴博・山口陽弘・石川克博 (2012) 「わかる授業により児童の学習意欲を高める社会科学習指導—授業間のつながりに着目した振り返り活動の工夫を通して—」『群馬大学教育実践研究』29, 201-210.
- 飯塚佳乃 (2018) 「授業のめあてに即した振り返りが児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』41(Suppl.), 81-84.
- Ito, T., & Umemoto, T. (2022a). Exploring socially shared regulation processes in peer tutoring: Focusing on the functions of tutor utterances. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12(1), 1-13.
- Ito, T., & Umemoto, T. (2022b). Examining the causal relationships between interpersonal motivation, engagement, and academic performance among university students. *PLOS One*, 17(9), e0274229.
- 丸山浩平・森本康彦 (2024) 「機械学習モデルによるテキストの AI 自動分類を用いた学びの振り返り活動支援システムの開発と評価」『学校教育学研究論集』49, 55-68.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—」『教育心理学研究』59(1), 77-87.
- 岡田涼 (2024) 「通常学級において学習に困難を抱える児童・生徒の動機づけとその支援に関する研究の概観—内発的動機づけと自律性支援—」『香川大学教育学部研究報告』11, 1-11.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York: Routledge.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.

Umemoto, T., & Inagaki, T. (2025). Reciprocal relationship between motivation and engagement in out-of-class learning among Japanese undergraduates. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 1-14.

Vallerand, R. J., & Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51.

Veenman, M. V., Elshout, J. J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and instruction*, 7(2), 187-209.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*,

pp.49-64. New York: Routledge.

謝辞

本研究にご協力いただいた大学生の皆様に感謝申し上げます。本研究は、科学研究費助成事業（基盤研究（C）課題番号：22K03090）の助成を受けました。

推論の適切性に資する問題文の形式と表現
 —演繹的推論の課題文に適用される協調の公理を手がかりに—
**Problem Statement Forms and Expressions Supporting Appropriate Inference:
 Insights from the Cooperative Principle in Deductive Reasoning Tasks**

森田亜矢子 (関西大学人間健康学部)
 Ayako Mollita (Kansai University, Faculty of Health and Well-being)

要旨

本研究は、Wason 選択課題の困難性を強める要因を考察し、これをふまえて、問題文の形式と表現が自然言語の含みを介して演繹的推論に与える影響を調べたものである。推論課題 7 種を文系の大学生 160 名に実施した結果、Wason 選択課題の正答率は、Wason らによる報告と同じく 1 割未満であった。会話形式の課題では、Grice による協調の公理にもとづけば妥当であるものの、演繹的には誤りである回答の選択率が 7 割に及び、問題文の要点より形式と表現が推論過程で参照されることが示唆された。本研究の結果、推論の適切性に資する問題文の要件として、(1) 規則の理解を促進する内的な知識構造との適切な関連づけ、および、文章の表象化を促進する主題性の具備、(2) 似て非なる問題との類推にもとづく誤謬の抑止、(3) 自然言語の含みが要求する推論の方向性の制御、が提案された。本研究結果は、規則の理解と推論における言語表現の影響の大きさを改めて示すものである。

キーワード ウェイソン選択課題、グライスの会話の格率、逆の誤謬、問題表象、マッチング効果 / **Wason Selection Task, Grice's Conversational Maxims, Reverse Fallacy, Problem Representation, Matching Effect**

本研究は真理値表 (Table1) として表現可能な規則に依拠する論理的推論を適切に導く問題文の形式と表現について、考察を行うものである。

論理的推論とは、定められた規則を使用して、提示された命題から新しい命題を導出する思考の一形式である。論理的推論は、演繹と帰納に大別される。このうち、演繹的推論とは、前提となる命題から論理的に正しい命題を導出する思考形式である。論理的命題とは、その真偽を一意に定めることができる文章であり、論理的に正しい命題の導出に必要な情報のすべては前提に含まれているため、前提が真ならば結論は必ず真である。その真偽を規定する論理体系は、とくに指定のない限り命題論理と述語論理で構成される。

論理体系が完全であって推論の真偽は真理値表に尽くされるのに対して、日常的推論が依拠する知識体系は推論の過程で更新されるため、推論の

是非は妥当性によって評価される。この種の推論の代表である帰納的推論は言語の獲得や概念理解に寄与するが、推論過程で追加される情報の質や様式が不適切であれば誤った結論が導かれやすい。不良定義問題を構成する情報の大部分は客観的な真偽が明瞭でなく、情報体系が開かれているため、推論の適切性を論理体系によって規定することが常に正しいとはいえない。しかし、演繹的推論が思考において重要な位置を占めることは、規則の理解が社会行動に欠かせないことから明らかである。

Table 1 「 $p \supset q$ 」の真理値表

	q	$\neg q$
p	1	0
$\neg p$	1	1

本論文は、演繹的推論の適切性に資する問題文の形式と表現について記述することを目的とする。研究1では代表的な推論課題を考察し、研究2では、調査にもとづいた考察を行う。

研究1

本研究では、心理学が研究対象としてきた単独の推論課題のうち、もっともポピュラーであると評される Wason 選択課題の困難性を考察する。

1. 心的操作

心理学的に表現すれば、思考とは命題を心的に操作する過程である。類や関係の理解に相当する命題内操作が比較的早期に達成されるのに対して、演繹的推論のように形式的な命題間操作は発達の最終段階で達成される (Piaget, 1970)。

規則をふまえて具象物を扱う諸問題を解く能力が、知識の拡張と関連づけを繰り返しながら発達する過程では、不均衡が生じる (Piaget & Inhelder, 1966)。そのため、形式的操作に達していても、解法との対応関係の習得が不十分ならば簡易な構造の問題を解くことができず、あたかも発達の最終段階に達していないようなふるまいが成人にも観察される。こうしたふるまいを対象とする研究の主題として、Wason 選択課題 (Wason & Johnson-Laird, 1972) がある (Figure 1)。この研究主題が関心を集めた理由は普遍的な正答率の

低さであり、複数の研究において1割未満 (Wason, 1969; Johnson-Laird, et al., 1972; Wason & Johnson-Laird, 1972; Evans, 1972, 1998) と報告されている。

2. Wason 選択課題

Wason 選択課題は、「If P, then Q. ($P \rightarrow Q$)」という命題の真偽を検証する課題である (Figure 1)。その典型が4枚のカードを使用することにちなみ4枚カード問題とも呼ばれる (子安他, 2021) が、後続研究ではカード枚数に若干の増減がみられ、カードを提示しない文章題として実施される場合や、他の素材が用いられる場合もあり、本論文ではそれらの研究にも言及するため、総称として、Wason 選択課題という呼称を用いる。

Wason 選択課題は命題間操作を要求するため高次の心的操作の遂行が必須であるが、高次操作は一般的な心的操作の特性であり (Piaget, 1970)、かつ、要求されるのは基礎的な演繹的推論である。それにもかかわらず低い正答率は、特定の条件のもとで演繹的推論が著しく阻害されることを示す。この条件を明らかにするために、次項以降では、誤謬の傾向を整理し、課題の困難性を考察する。

2.1. 誤謬の傾向

真理値表 (Table 1) に示されるとおり、命題「 $p \rightarrow q$ 」の証明に関連する p と q の組み合わせは4種あり、このうち命題を反証する組み合わせは

Wason 選択課題の実施手順の典型は、次のとおりである。



実験者は4枚のカード(上図)を被験者に提示する。4枚のカードには、それぞれ片面にアルファベットの母音または子音、もう片面に偶数または奇数が印字されている。実験開始時には、これらのカードの表面だけが見えている。各カードの表面には、左から、A、4、T、1と印字されている。課題の内容は、この4枚のカードに対して、「もし片面が母音ならば、その裏は偶数である」という命題の真偽を最小の手続きで確認することであり、被験者は、裏返すべきカードを推定しなければならない。

Figure 1 Wason 選択課題の4枚カードおよび実施手順

1種である。よって、正解は p と $\neg q$ 、すなわち、 A と 1 である。わずか4種のパターンのなかから最小枚数を選択する Wason 選択課題はシンプルな論理構造の課題である。しかし、その正答率は、実験中に被験者に繰り返しヒントを与えても向上しにくい (Wason, 1969)。英国の大学生や米国の医学生を対象とする実験から、Wason 選択課題の正答率と知能の関係は薄いとみられており、この見解を支持する報告として解答パターンに対する遺伝寄与率の低さ (平石他、2000) がある。

誤答傾向は2種に大別される。第1は選択不要な q を選択する誤り、第2は選択すべき $\neg q$ を選択できない誤りである (Wason, 1968; Wason & Shapiro, 1971)。条件文が提示するキーワードだけを選択する誤答は否定辞を伴う命題においても目立つ。この現象は一致効果 (matching effect; Evans, 1972) と呼ばれる。一致効果の例として、命題が「 $p \supset q$ 」であるのか「 $\neg p \supset q$ 」であるのかにかかわらず、 p と q だけを選択する誤りが挙げられる。

命題における否定辞の位置によっては、偶然に一致効果が正答を促すこともあるが、とくに誤答において一致効果は顕著となる (Reich & Ruth, 1982)。命題が「 $p \supset q$ 」または「 $\neg p \supset \neg q$ 」の場合の誤答における一致効果は、論理学における逆の誤謬と同一の現象であるが、前件否定や後件否定の命題では逆の誤謬は目立たない (Evans, 1998)。

一致効果の背景には課題の目的と各カードとの関連性を直感的に評価するヒューリスティックな認知プロセスが仮定 (Kahneman & Tversky, 1982; Evans, 1984) されており、条件文における否定辞の配置によっては検証性バイアスと同一の現象を呈することもある (Evans, 1972)。また、一致効果は、実験素材が抽象記号や数字であるか具体的な単語であるかを問わず生じることが確認されており (Evans, 1972; Evans & Lynch, 1973)、命題における否定辞の有無や前後の配置によらず生じるため、認知的に際立つキーワードをリフレインした結果として生じる現象である (Evans, 1998) とも考察されている。こうした応答を促す

要因は、解決までの適切な道筋を見通す困難さにあったと考えられる。この説明が正しいならば、きわめて平易に見える問題文の表現と形式のうちに、問いの真意に対する理解を妨げて誤謬を誘発する要素があると仮定することができる。

2.2. 課題の困難性

誤謬を誘発する要因として、先行研究の成果は2つの要素を示している。

1つ目の要因は一致効果によって示唆される。問題文の読み取りと問題表象の形成は異なる認知処理であるため、一致効果が誤答において顕著であることは、問題文の読み取りは正しくできて問題の表象化が困難な成人が多かったことを示唆する。この点から、多くの成人が形式的操作期 (Piaget, 1970) に到達していないという懸念が表明された (Wason, 1968, 1969)。しかし、課題遂行中に反証の必要性を告知された被験者は正答に至りやすい (Wason & Johnson-Laird, 1970) と報告されていることから、課題の困難性は反証手続きを要求する問題文の表象化の過程にもあると考えられる。

また、演繹的推論は、適正な訓練の成果として手続き的に行われるものである (波多野、1982)。よって、正答率の解釈に際しては、論理的記述の表象化に加えて、形式的証明の手続きに対する熟達度の影響を考慮する必要がある。この課題に正答するためには、命題論理にもとづいて推論を正しく行う必要があり、4枚のカードが提供する情報をもとに、最大8パターンの事例を推定し、各事例と命題を照合しなければならない。なお、正答の条件は「命題の真偽を確認するために裏返すべき最小枚数のカードを選定すること」であるため、命題を偽とするカードを選ばなければ正答したとはみなされない。すなわち、形式的証明の習熟度も正答率に影響する2つ目の要因である。そのため、発達段階が形式的操作期に達している成人であっても正解に到達できるとは限らない。

上述の2要因のうち、本研究と関連するのは、問題の表象化である。表象化の困難性は、問題文

における記述の意味の不確定性、および、読み手の知識構造との関連性の2点から考察できる。

意味の不確定性は、音と意味の結合の希薄さや意味を規定する文脈の曖昧さによって生じる。Wason 選択課題の命題は、論理的な記述を読み慣れない成人にとって不完全性を感じさせる文である。その不完全性は語と語の意味的関連性を疎にするため、意味処理の困難度が増す。「PならばQである (If P, then Q.)」という命題におけるPとQの意味は疎であり、文中に設置された空欄に相当する。そのため、二つの空欄を接続する「ならば」の意味は解釈しづらい。それらを他の語句に置き換えても、それらの語句が抽象記号や数字ならば、文意の解釈は容易にならない。

Wason & Shapiro (1971) は、抽象記号や数字を具象語に置き換えれば意味処理が容易になるという前提のもと、Wason 選択課題の原型の条件文における抽象記号や数字の組み合わせを目的地 (Manchester or Leeds) と交通手段 (car or train) の組み合わせに置き換えて実験を行い、正答率が過半数に達することを示した。

命題におけるpとqを具象性の高い語句に置き換えると意味処理が容易になる背景には、音韻と意味の関連の強さによって内的な意味処理が促進される現象がある。「If P, then Q.」という文章においてPとQの意味は疎であるため、否定辞の処理を伴う命題間操作は一層困難になる。ただし、困難さの本質が単語の抽象性によるとは限らない。この点について、Wason & Johnson-Laird (1970) は、PやQを具象物に置き換えてもそれらが表象として内的に保持しづらい図像の組み合わせなら正答率が低かったと報告している。

上記に加えて、Wason & Shapiro (1971) は、命題に与えた「旅行」という主題が、各条件文をまとまりある文章として理解しやすいものにしたと考察し、これを主題性効果 (thematic effect) と呼んだ。主題性効果を検証した Manktelow & Evans (1979) は、具象語に飲食物の名称を用いて同様の実験を行い、事例数が2!から4!に増加すると主題性効果が抑制されると報告した。また、

Griggs & Cox (1982) は Wason & Shapiro (1971) と同じ主題で類似の実験を行い、規則の恣意性が高い課題では主題性効果が抑制されると報告した。これらの報告は、情報処理の煩雑さと意味処理の難度が異なる次元に属することを示しており、Evans (1998) は、ワーキング・メモリの負荷が増しやすい課題の性質を考慮する必要があると指摘している。

主題が命題の意味理解を容易にする背景には、スキーマによる表象化の促進があると考えられる。スキーマは認知処理を傾向づける制約として機能する知識構造であり (Rumelhart, 1980)、文章の読解に欠かすことができない (Bransford & Johnson, 1972)。Johnson-Laird et al. (1972) は郵便規則を主題に設定し、「If a letter is sealed, then it has a 50 lire stamp on it.」を命題とする実験で9割の正答率を得た。支払いの義務は多用される知識構造であり、封筒を模した図で具体的操作の知識が関連づけられたことにより、問題の表象化が促進されたと推察される。消印の様式の違いは正答率に関連しておらず、無関係の情報が推論過程で考慮されない現象は、知識が構造的に活性化されたことを示すものと解釈できる。

演繹的推論における条件文「If P, then Q.」は、真理値表によって真偽が尽くされる実質条件文である。しかし、同条件文を、実用性が高い情報を含意する条件文として読み替える場合には、その解決に至る推論を、演繹的推論として扱うことは必ずしもできない。なぜならば、形式的操作は、因果の次元を伴う具体的活動とは、きわめてよく分化した自律的な論理数学的操作 (Piaget, 1970) だからである。

主題の導入は、文章の意味処理を促進する (Wason & Shapiro, 1971) ことによって問題の表象化を容易にする。しかし、推論が依拠すべき規則を常に主題が提供するとは限らない。その例として、Wason 選択課題の命題の論理式「 $P \supset Q$ 」を、ある夜会の衣装という主題のもと「もし彼の衣装がタキシードならば彼女の衣装はイブニングドレスである」という実用的な文章に変換すると、

検証が容易になるケースが挙げられる。このとき、推論が依拠すべき規則を提示するのは、主題ではなく、ドレスコードというスキーマである。

Wason 選択課題を解決するためには、形式論理にもとづく推論と証明を行う必要があるのに対して、経験則にもとづく問題解決は、既知の解法の再生またはその類推に該当する。経験則は、解と規則の双方から適用されうる。その例として、

「Every time I go to Manchester, I travel by [car or train]. (Wason & Shapiro, 1971)」という文章に対し、マンチェスターを訪れた経験のある人物ならば、再生される記憶との照合をとおして規則を把握することが可能であるし、地理や交通事情に関する既有知識があれば類推をとおして直感的に規則を把握することができる。

経験則にもとづく問題解決を促進する文章表現を導入した Griggs & Cox (1982) は、助動詞の *must* を使用して命題を再記述する方法により、正答率が 8 割に達したと報告している。同様に、Cheng & Holyoak (1985) は、*can* や *may* などの助動詞も加えて、命題を読み取りやすく再記述する方法により恣意的な規則の課題でも正答率が向上すると報告している。

以上の考察により、この課題の問題文の読解が困難な理由として、単語と文章の各水準における意味処理の困難さ、および、推論が依拠する規則を理解することの困難さが示唆される。意味処理の困難さを増す要因には文脈の曖昧さによる意味の不確定性があり、これに対しては、主題の設定や、意味処理を促進する文章表現の導入によって、困難度を下げることが可能である。理解の困難さを増す要因には読み手の内的な知識構造との関連づけの弱さがあるが、これをふまえて調査課題を選定する際には、誤推論に至るヒューリスティックを促進する知識構造との関連づけを予防することが必要である。

研究 2

命題「If P, then Q. ($P \supset Q$)」の真偽を検証する

Wason 選択課題は、命題が自然言語で記述されており、複数の含み (implicature; Grice, 1989) ¹ の読み取りが容易である。これをふまえて、本研究では、自然言語の含みが演繹的推論に与える影響について、調査にもとづいた考察を行う。

1. Grice の理論

1.1. 会話の含み

Grice (1989) によれば、含みとは、伝えられる言外の意味を総合的に表す概念である。形式論理において使用される \supset や \vee などの記号は形式的な装置であるが、それらに対応する自然言語の表現は、形式的な記号装置とは共通しない意味的要素を持つ。たとえば、「 $P \vee Q$ (PあるいはQ)」という命題に対して形式的には「PでありQである」は真である。一方、自然言語の一般的含みがあれば、同命題が排他的関係 (PかQのいずれか一方である) として解釈されうる。こうした曖昧性は誤答の一因にもなる。

Wason 選択課題の条件文を構成する記号装置の「 \supset (ならば)」は、形式論理においては方向性を意味し、PがQの十分条件であると解釈される。一方、自然言語の「ならば」は「試験に合格したならば資格を取得できる」のような記述だけでなく、「水を 100 度に加熱するならば蒸発する」という因果関係の特定や、「優勝するならば祝賀会だ」という共起関係の記述にも使用される。すなわち、「If P, then Q.」を「P, only if Q.」と同値に扱う双方向的解釈が一般的含意として共有される。これは、逆の誤謬の原因となる。

自然言語の含意には、文脈の影響を強く受ける含みがある。この含みを、特殊的含意という (Grice, 1989)。たとえば、「宝物は庭にあるか、あるいは屋根裏部屋にある」という命題は非真理関数的な含意を伴わないが、それが誰かの発話であるならば、宝物がどちらにあるかを話者が知らないことが含意される。この含意は文脈依存的で特殊的な含みである。推論の対象となる文章が自然言語のやりとりのなかで与えられた場合、前提から結論を導くために必要な文脈の情報は、特殊的含みに

よって補われる。

以上をふまえ、次項では、含みに対する解釈を方向づける協調の公理について述べる。

1.2. 協調の公理

言葉のやり取りは協調的な企てであり、原則として、双方が受け入れる方向性に沿って当を得た発言を行うことが期待される。これは合目的なふるまいの一種であり、他の交流の領域にもある統制的な規則である。その規則の一部をなす協調の公理には、次の4種の格率がある(Grice, 1989)。

第1種は量の格率であり、相手の要求に対する過不足のない情報提供を指す。第2種は質の格率であり、偽りなく信頼性が高い情報の提供を指す。第3種は関係の格率であり、共通の目的または方向性との関連性が高い情報提供を指す。第4種は様態の格率であり、曖昧さや多義性が排除されて整然とした情報提供を指す。

情報のやりとりが模範的で協調的であることを仮定して行われる推論は、これらの格率を前提とするのが一般的である。その格率は、規則を伝達する文章の読み取りにも適用される。

2. 適切な推論を導く問題文の要件

研究1、および、前節の考察をふまえ、適切な演繹的推論を導く問題文の要件として、次の3点が挙げられる。

第1に、問題表象の形成を促進する要素として、読み手の内的な知識構造との関連づけが図られていること、また、付帯条件として、課題の目的が情報処理能力の評価を含む場合を除き、問題表象の形成を阻害する要素が取り除かれていること、第2に、推論の目的の適正化を図る要素として、自然言語の含みが要求する推論の方向性が可能な限り制御されていること、第3に、出題者が要請しないヒューリスティックによる解決を予防する要素として、既知の解法の再生や類推による解決が困難な形式と表現を具備することが挙げられる。

Griceの理論にもとづけば、形式的証明を必要とせず、かつ、表象化が容易な問題文に対しても、

自然言語の含みによる誤推論は生じうる。その類の誤推論の例として、論理式「 $P \supset Q$ 」で表現可能な論理構造の文章を起点とする3人の会話を以下に示す。

- A「この薬品工場では、誰もいないときは、必ず、事故防止のためのセキュリティシステムを、オフにします」
 B「いまは、セキュリティシステムがオフになっています」
 C「では、いまは無人ですね」

Cに期待される演繹的推論は、 2×2 の乗法分類で表現可能なシンプルな規則にもとづく条件推論である。Aの文章は要件1と3を満たしているが、それを前提とするCの推論は誤りである。さらに、協調的な会話の進行が、Cの誤推論を妥当であるようにみせている。こうした誤推論が自然言語の含みによって生じるならば、その弊害は生活空間に及ぶと予測される。よって、本研究では、この誤推論の生じやすさを調査する。

ただし、上掲の文例を調査に使用することは、本研究の目的に対して適切とはいえない。なぜならば、深刻な主題であるのの一見すると簡単な推論の答えを取って質問されるという意外な状況が、回答者の正直な反応を抑制して裏をかく反応を促すと予想されるためである。しかし、主題が深刻であっても、慣れたやりとりのように情報を処理する心的状態ならば、自然言語の含みにより誤推論に至りやすいと推測される。そうした状況の例として、単純な業務に慣れた状況や、誤推論がひきおこす被害や損害の可能性に対する関心が低い状況、が挙げられる。よって、出題者の意図に対する疑いをもちにくい日常的な題材は本調査に適している。題材の例として、主題をカフェのサービスに変更し、大前提Aを「満席になると、必ず、すべてのテーブルにデザートをサービスする」とし、Bを「すべてのテーブルにデザートをサービスしていた」とするとき、「満席であった」とCが推論することは正しいか、と問う文章題が

挙げられる。この問題文は、要件1と3を満たしている。

以上をふまえ、本研究では、自然言語の含みが演繹的推論に与える影響を調査する。

3. 調査

3.1. 目的と方法

本研究の目的は、自然言語の含み (Grice, 1989) が演繹的推論に与える影響の有無を確認することである。その方法として、演繹的推論の条件文を協調的な会話形式に再記述した文章を用いて調査を行い、これに対する推論の傾向を確認する。

3.2. 調査時期および対象

調査は、2025年4月と5月に実施した。調査対象は、大阪府に所在する総合大学の文系学部生160名 (男性67名、女性93名) である。

3.3. 調査内容

調査に使用した推論課題は、2種7問である。その内訳は、知覚処理課題3問と、文章課題4問である。知覚処理課題には、非言語的表象の心的操作を要する題材として、Shepard & Metzler (1971) が使用した立体図を模した図形 (Figure 2) を使用した。文章課題Aは確率を問う課題であり、コイン投げを6回行う場合にコインの表面と裏面がそれぞれ3回ずつ連続して出る確率と、交互に出る確率を比較する問題である。文章課題BはWason選択課題であり、CはGriggs & Cox (1982) による年齢制限の課題である。具体的には、表面に年齢 (17歳または25歳)、裏面には飲み物 (水または酒) が印字されたカードを4枚提示し、規則の遵守を確かめるために裏返すべきカードを選定する問題である。Dは新規課題である。

文章課題Dには、形式的証明を要さず、かつ、要件1と3を満たす問題文として、前節で扱ったカフェの文章題を使用した。問題文の末尾には、「Cの推論は論理的に正しいでしょうか」という一文を添えて、質問の意図を明示した。文章課題B (Wason 選択課題) では、カードが示す4種の事例に対する推論が必要であるが、Dには形式的

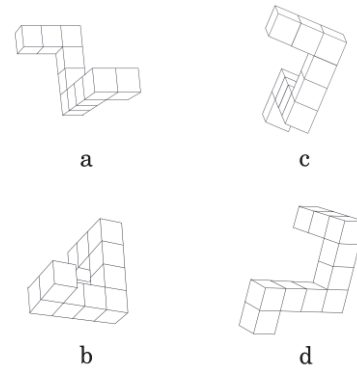


Figure 2 知覚処理課題BおよびCの立体図

証明の手続きが不要なため、事例を1種とした。

回答時間は、すべての問題について計測した。計測対象は、問題文が提示されてから回答が送信されるまでの間隔であり、問題文の読解に要する時間も含んでいる。刺激と反応の関係を扱う一般的な心理学実験においては、刺激が提示されてから参加者が反応を示すまでの間隔のみを計測するが、本調査で使用する課題は、その性質上、問題文の読解と解決を分離することができない。そのため、上述の手順を用いた。

3.4. 手順

調査は2回に分けて実施した。第1回調査では、知覚処理課題3問、および、文章課題A~Cに対する回答を求めた。調査終了後には正解を示し、文章課題の解法を説明した。第2回調査は一週間後に実施し、文章課題Dに対する回答を求めた。

4. 結果と考察

4.1. 第1回調査の結果と考察

文章課題B (Wason 選択課題) に対する回答の内訳 (Table2) をみると、最多は条件文の前件と後件が各々一致する回答であり、次点は前件のみ一致する回答であった。文章課題C (年齢制限) では正解が最多であり、次点は後件否定であった (Table3)。これらの結果は先行研究と一致する。

知覚処理課題A~Cと文章課題A (コイン) に対する正答率の全体平均は8割以上と有意に高い水準であった (Table4)。正解率が期待値を有意に

下回った課題は文章課題 B のみであり、正答率が期待値の範疇であった課題は、文章課題 C のみであった ($\chi^2(1)=0.12$)。すべての課題で、正解率の有意な男女差はみとめられなかった ($\chi^2(1)=0.02, 0.70, 0.01, 0.46, 0.10, 0.00, p > .05$)。

回答時間の全体平均は、知覚処理課題 A が 26.56 秒 (MODE=23, SD=15.73)、B は 20.14 秒 (MODE=18, SD=10.48)、C は 17.15 秒 (MODE=15, SD=10.86) であった (Table5)。初出となる知覚処理課題 A の問題文の読み取りにかかる時間は 10 秒程度であり、また、回答を入力して送信するまでの間にも数秒が経過するため、問題文を読み終えてから回答を送信するまでに要した時間は 5~10 秒前後と推測される。この結果は、参加者の知覚情報処理にもとづく推論能力が高水準にあったことを示す。A から C にかけて回答時間が短縮する背景には、慣れによる処理速度の向上があると想定できる。

文章課題 A の回答時間の全体平均は 27.39 秒、B は 65.34 秒、C は 39.01 秒であった。文章課題 B (Wason 選択課題) の正答率が 1 割と低い水準にとどまったことは、先行研究と同様であった。また、実用的推論を求める文章課題 C (年齢制限) の正答率が Wason 選択課題のそれを上回る結果も、先行研究と同様であった。一方、文章課題 C の正答率がチャンスレベルにとどまったことは、実用的であるはずの知識構造が不安定な大学生が多数いたことをうかがわせる。本調査に参加した大学生にとって飲酒年齢制限の遵守は容易であるはずだが、その検証となると容易でなかった理由は、他人の遵守の如何を確認する習慣を持たない

ために特殊な技能として定着していない可能性、および、規格や規則に反する事例の特定に必要な論理的思考法という知識が、汎用性の高い実用的技能として精錬されていない可能性が考えられる。飲酒年齢制限の検証という特殊技能を、先行研究では調査対象の大学生にとって珍しくない技能であると考察しているが、本調査の対象者にとっては馴染みが薄い技能であったことが示唆される。

4.2. 第2回調査の結果と考察

文章課題 D の正解率は 33.12% であり (Table6)、回答時間の全体平均は 45.73 秒であった (Table5)。正解率は期待値に対して有意に低く ($\chi^2(1)=8.78, p < .001$)、男女差は有意でなかった ($\chi^2(1)=0.40, p > .05$)。誤答が多数を占めた理由は協調の公理にあると推察される。

演繹的推論によって導かれる正答は「いいえ」であるが、三者のやりとりを会話の公理に従って解釈する場合に期待される回答は「はい」である。後者の理由は、一般的含みと特殊的含みの二側面から説明可能である。A 発言の「満席になると」において前件と後件をつなぐ接続助詞「と」は、前件の成立後に後件が成立することを一般的含みによって示し、前件と後件の関係を述べた A 発言を双条件文として解釈できる可能性を提供する。これに続く B 発言では、後件の成立だけが述べられるため、特殊的含みによって前件の成立が示唆され、C が導く推論結果は正しいと判断される。

文章課題 D の問題文には、論理的推論の正誤を判断するよう求める指示があるにもかかわらず、自然言語の含みを前提とする推論が正解とされた

Table 2 文章課題 B (Wason 選択課題) に対する回答者数の内訳

p	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
q	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
¬p	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0
¬q	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0
	22	41	1	6	14	7	1	14	15	2	0	4	6	0	5	17

理由は、会話形式で情報が提示されたことによると思われる。さらに、推論に必要な情報のすべてはAの発言に含まれているにもかかわらず、続くBが提供する不完全な情報と、最後にCが提供する誤った推論が、より単純で記銘しやすい情報として、また、より新しい情報として処理されたことが、その効果を促進したと推測される。3者の会話は、状況説明や人物描写などの文脈的修飾がない教科書的な形式であるが、たたみ掛けるように展開する情報提供のスタイルによって帰納的推論が優勢になるという結果は、3者間の会話に限らず、幅広いスタイルの情報のやりとりに適用できるとと思われる。論理的推論の遂行を求める末尾の問いが、調査参加者にとって重要な意味を持つ問いになりえなかった理由は、自然言語の含みにもとづく推論の確からしさと、末尾の問いを読んだ時点ですでに導出していた解に妥当性を感じられる状態であったことが選択的不注意を誘発したことにあると考えられる。

5. まとめ

本稿では、演繹的推論の適切性に関わる問題文の形式と表現について考察を行った。研究1では難解な課題とされる Wason 選択課題の困難性を考察し、研究2では自然言語の含みが条件推論に与える影響について調査を行った。演繹的推論においては逆の誤謬とされる推論が自然言語の含みをふまれば妥当な選択として支持されることを示す本研究の成果は、言語が思考に与える影響の大きさを改めて明示するものである。

Wason 選択課題は、命題論理にもとづく演繹的

推論の遂行を求める検証課題であり、その典型における条件文は、真理関数的な含意の読み取りを意図して提示される。研究1では、その正答率が普遍的に低い原因を、問題文の形式と表現の観点から考察し、問題文が自然言語で記述されているため命題に対して複数の含みの読み取りが可能であることや、望ましい応答を発見するまでの手順が明示されないことなどによって、平易な文章でありながら、初見者には問題表象の形成が困難な形式と表現になっていることを示した。代表的な誤謬にみられる一致効果は、問いの真意をつかめない被験者が実験者に応答する際の規則を協調の公理に求めた結果であろう。Wason 選択課題は、さまざまな形式と表現で、題材を変えながら追試が行われてきた。その典型が有する困難性を分析した本研究は、今後の推論研究の発展につながるであろう。

研究2では、Griceの理論をふまえて、自然言語の含みによって基礎的な条件推論に誤謬が生じる可能性について調査を実施し、これを確認した。3者間会話の形式で情報が提供される推論課題では、協調の公理にもとづけば妥当であるが演繹的推論では不正解となる選択肢に支持が集中した。Aの発言は推論の大前提を含み、推論の妨害要素を含まないため、推論が依拠する対象として十分な情報提供を行なっている。ところが、Aに続くBが、特殊な含みの読み取りを誘う発言を行い、Cが追従するような発言を行うため、Aによって言明されない「非満席時」のサービスを、聞き手は考慮に値しないものとみなしやすい。

形式的な文章によって導かれる規則の理解とは

Table 3 文章課題C（飲酒の規則）に対する回答者数の内訳

p	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
q	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
¬p	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0
¬q	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0
	15	7	3	0	3	5	0	74	3	0	0	3	3	4	21	13

Table 4 知覚処理課題および文章課題 A~C の正答率と正解者数

		知覚処理課題			文章課題		
		A	B	C	A	B	C
全体	正解率	95.63 ***	81.01 ***	89.81 ***	80.13 ***	8.97 ***	48.05
	正解者数	(153)	(128)	(141)	(125)	(14)	(74)
男性	正解率	97.01	73.85	90.77	85.94	9.38	50.00
	正解者数	(65)	(48)	(59)	(55)	(6)	(31)
女性	正解率	94.62	86.02	89.13	76.09	8.70	46.74
	正解者数	(88)	(80)	(82)	(70)	(8)	(43)

Note. 単位は、上段が%、下段が人。*** $p < .001$

Table 5 知覚処理課題および文章課題 A~C の回答時間

		知覚処理課題			文章課題		
		A	B	C	A	B	C
全体	平均	26.56	20.14	17.15	27.39	65.34	39.01
	標準偏差	(15.83)	(10.48)	(10.86)	(19.77)	(30.95)	(21.42)
男性	平均	24.42	18.60	16.85	26.70	74.70	41.67
	標準偏差	(11.70)	(10.28)	(12.22)	(16.11)	(37.47)	(24.42)
女性	平均	28.10	21.43	17.53	28.15	59.53	37.53
	標準偏差	(18.14)	(10.51)	(9.85)	(22.03)	(23.74)	(18.96)

Note. 問題提示から回答終了までを測定。単位は、秒。

Table 6 文章課題 D に対する回答および回答時間

		はい	いいえ	χ^2	回答時間 (SD)
全体	選択率	66.88	33.12	8.78***	45.73
	選択者数	(106)	(51)		(20.39)
男性	選択率	70.49	29.51	0.40	44.95
	選択者数	(139)	(18)		(19.16)
女性	選択率	64.52	35.48		47.50
	選択者数	(124)	(33)		(21.25)

Note. 単位は、上段が%、下段が人。*** $p < .001$

異なり、生活空間における規則の理解は、段階的に追加される文脈情報や、曖昧で漠然とした情報に多分に依存しており、経験知を手がかりとして行う推論をもとに成立することが一般的である。このような類の自然言語で伝達される規則の理解や推論が含み (Grice, 1989) によって媒介されることをデータで示した本研究結果は、適切な推論を導く文章の形式と表現について、有用な示唆を与えるものである。

自然言語の含みは会話に限定されず、標準的で協調的な情報のやりとりが期待される場面ならば規則を伝達する文書の読み取りにも適用される。これをふまえ、推論の適切性に資する文章の要件として、第1に問題表象の形成を促進する文章であること、第2に自然言語の含みが要求する推論の方向性が適正に制御されていること、第3にヒューリスティックによる誤推論を予防する形式と表現が適用されていること、の3点が挙げられる。

本研究の成果は、推論課題の解決過程、および、規則の伝達において生じる齟齬の過程の側面を説明する。規則は社会の基礎にあり、その構造を規定するだけでなく、機能を規律する重要な役割を担う。Piaget (1970) が述べるように、 $n \times n$ の組み合わせは規則の基本形態であり、なかでも、本研究が扱う規則は、もっとも低次の乗法分類である 2×2 の組み合わせである。低次の乗法分類にもとづく推論が必要とされる場面は、学業だけでなく、仕事や生活の全般にみられる。ただし、具体的操作として習得する技能は、その具体性を手がかりとする類推が適用できる限りにおいて有用であり、その技能がより抽象的な法則の理解にもとづくとは限らない。たとえ、技能の習得過程では演繹的推論を適切に遂行できても、定着後の技能は具体性を強く帯び、精緻な思考を必要としないプロトコルの知識となる。そのため、経験知を一般化する過程では誤推論が生じやすい。社会的推論を求められる場面では、整えられた文章題のように精選されたシミュレーション・パターンが提供されることは稀である。よって、新規課題を解決するには演繹的推論の必要性に自ら気づき、

遂行することが求められる。日常生活において、論理体系を参照する機会は少ない。一方、幼児期からの経験をたよりとして帰納的に導かれ、発達の全段階をとおして習得される規則である協調の公理は、成人後も生活のなかで頻繁に参照される。そのため、伝達される情報の様式のなかに推論の目的に関する明示的な手がかりを見出せなければ、経験則にもとづく迅速な判断が促進されやすい。よって、適切な推論を導くためには、前提となる情報の伝達様式が、遂行する推論に対して相応であること、また、推論を遂行する者が論理体系の基礎に親しんでいることが必要である。

口頭で行われる規則の伝達は、双方向的な情報のやりとりのなかで遂行されることが多い。規則の伝達が文書形式で行われる場合でさえ、発信者と受信者が何らかの関係性にあることが一般的であり、読解の過程では協調の公理が多用される。まして、オンラインでの会議やチャットのように、会話の流れを汲む応答が暗黙のうちに推奨される場面では、さらに協調の公理が適用されやすいと推測される。本調査で用いた問題文は、会話形式でありながら、詳細な文脈を伴わない情報のやりとりである点において、より抽象化された形式である。そのため、本調査結果はモデル的であり、幅広いシチュエーションで観察される行動の背後にある思考の理解に適用することができる。なお、状況説明や人物描写等の詳細な文脈提示の有無が推論過程に与える影響の考察は今後の課題である。

註

1 implicature は含意とも訳されるが、本稿では論理学用語の含意 (implication) とは異なる概念として表現を改めたグライスの意図を汲む清塚訳の「含み」を使用することとした。

参考文献

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal*

- behavior*, 11(6), 717-726.
- Cheng, P. W., & Holyoak, K. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognition*, 17, 391-416.
- Evans, J. St B. T. (1972). Interpretation and Matching Bias in A Reasoning Task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 24(2), 193-199.
- Evans, J. St B. T. & Lynch, J. S. (1973). Matching Bias in The Selection Task. *British Journal of Psychology*, 64(3), 391-397.
- Evans, J. St B. T. (1984). Heuristic and analytic process in reasoning. *British Journal of Psychology*, 75, 451-468.
- Evans, J. St B. T. (1998). Matching bias in conditional reasoning: Do we understand it after 25 years? *Thinking & Reasoning*, 4(1), 45-110.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*, Cambridge: Harvard University Press. P.・グライス 清塚邦彦訳 (1998) 『論理と会話』勁草書房.
- Griggs, R. A., & Cox, J. R. (1982). The elusive thematic-materials effect in Wason's selection task. *British Journal of Psychology*, 73, 407-420.
- 波多野宜余夫 (1982) 「演繹的推論」佐伯胖編著 『推論と理解』, pp.105-126. 東京大学出版会.
- 平石界・安藤寿康・大野裕・長谷川寿一 (2000) 「推論の行動遺伝学: 主題型4枚カード問題を素材として」『基礎心理学研究』17(2), 143.
- Johnson-Laird, P. N., Legrenzi, P., & Legrenzi, M. S. (1972). Reasoning and a sense of reality. *British Journal of Psychology*, 63(3), 395-400.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). A reply to Evans. *Cognition*, 12, 325-326.
- 子安増生・丹野義彦・箱田裕司 (監) (2021) 『心理学辞典』有斐閣.
- Manktelow, K. I., & Evans, J. St B. T. (1979). Facilitation of reasoning by realism: Effect or non-effect? *British Journal of Psychology*, 70, 477-488.
- Piaget, J. (1970). *L'Épistémologie Génétique*, Paris: Presses Universitaire de France. J・ピアジェ 滝沢武久訳 (1972) 『発生的認識論』白水社.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*, Paris: Presses Universitaire de France. J・ピアジェ, B・イネルデ 波多野完治・須賀哲夫・周郷博訳 (1969) 『新しい児童心理学』白水社.
- Reich, S. S., & Ruth, P. (1982). Wason's selection task: Verification, falsification and matching. *British Journal of Psychology*, 73, 395-405.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition, In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*, pp.33-58. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171(3972), 701-703.
- Wason, P. C., & Johnson-Laird, P. N. (1970). A Conflict between selecting and Evaluating information in an Inferential Task. *British Journal of Psychology*, 61(4), 509-515.
- Wason, P. C., & Johnson-Laird, P. N. (1972). *Psychology of reasoning: structures and content*, UK: Harvard University Press.
- Wason, P. C., & Shapiro, D. (1971). Natural and Contrived Experience in a Reasoning Problem. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 23, 63-71.
- Wason, P. C. (1968). Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, 273-281.
- Wason, P. C. (1969). Regression in reasoning? *British Journal of Psychology*, 60, 471-480.

ライティングセンターでの新人チューター研修プログラムの開発と評価 Development and Evaluation of a Training Program for Novice Writing Tutors

張曉紅 (関西大学教育推進部)

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)

梁辰 (関西大学教育推進部)

中澤務 (関西大学文学部)

西村哲也 (関西大学教育推進部)

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

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

Chen Liang (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Tsutomu Nakazawa (Kansai University, Faculty of Letters)

Tetsuya Nishimura (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究の目的は、ライティングセンターにおけるチュータリングの理念・手順・文章診断に基づき、新人チューターの知識と態度を育成する研修プログラムを開発し、その効果を検証することである。プログラムではロールプレイを取り入れ、理念理解、支援手順の確認、文章診断の実践的対応力向上をめざした。チェックリストによる量的分析から、Wilcoxon 符号付き順位検定により全項目で有意な向上が認められ、新人チューターがチュータリングに関する基礎的知識を習得したことが示された。振り返りシートによる質的分析から、新人チューターは、相談者の安心感を与える雰囲気づくりや主体性を促す姿勢、気持ちへの配慮の重要性を認識できた。また、セッションの準備や時間管理への意識が高まり、限られた時間内で計画的に支援を行おうとする姿勢が見られた。さらに、発問やアドバイス方法などに課題を自覚し、文章診断に関する具体的支援方法を模索する姿勢が確認された。

キーワード ライティングセンター、チューター研修、ロールプレイ、アカデミックライティング、文章診断 / **Writing Center, Tutor Training, Role-Play, Academic Writing, Diagnostic Writing Assessment**

1. はじめに

1.1. ライティングセンターにおけるチュータリングの知識、スキル、態度

高等教育において学生の学術文章作成を支援するため、ライティングセンター（以下、WRC）は1対1で対話を通して自立した書き手を育てるようにチュータリングを行っている。そこで、チュータリングの実施者であるチューターには、適切

な支援を行えるように、対話を通じた支援に関するWRCの理念を理解し、文系から理系まで多様なレポートを扱うため、文章を診断し支援する知識、スキル、態度を身につけることが求められる（太田他、2013；外山・増地、2020）。

本研究でいう「知識」とは、チュータリングを適切に進めるための手続き的知識、すなわち基本的な手順に関するものである。「スキル」とは、そ

これらの知識をチュータリングに応用することを指す。また、WRCの理念を実現するため、チュータリングでは書き手と対話を行い、書き手の意見を傾聴し観察しながら支援を進める。このプロセスでは、書き手の考えや気持ちを尊重し、柔軟に対応する態度が重要になる (Agee & Hodges, 2012)。本研究では「態度」を、書き手の考えや気持ちを尊重し、対話的な支援を行おうとする姿勢と定義する。

1.2. ライティングセンターにおける新人研修チューター研修

チューターは先輩チューターと新人チューターに分けられる。多くのWRCは先輩チューターに定期研修、新人チューター（以下、新人）に新人研修を提供している。

新人研修にはWRCの理念を説明する講義型研修と実際の対応を学ぶ実地研修がある (太田他、2013 ; 外山・増地、2020)。しかし、講義型研修と実地研修の間にはギャップがある。このギャップとは、講義型研修の中では、態度を養うことが難しい点である。また、実地研修は、実際の書き手への対応を伴う活動であり、基礎的な知識のある程度の習得が、効果的な遂行に役に立つ。どのようにすれば、実地研修前に、チュータリングに必要な知識と態度を身に付けさせられるだろうか。

1.3. ロールプレイを取り入れる新人研修

ロールプレイは、現実の課題を学習者に与え、役を演じることで、その場面で生じる問題に直面し、関係者の考えや気持ちを理解し、自分の対応を深く認識する効果が指摘されている (Alkin & Christie, 2002 ; Gordon & Thomas, 2018)。

レポート相談の場面にロールプレイを取り入れることで、新人が知識を理解し、対話の場面で柔軟に対応する態度を養うことができると考えられる。そのため、ロールプレイを取り入れた研修プログラムを開発する必要がある。

そこで、本研究の目的は、チュータリングに関する知識と態度を向上させるロールプレイを取り

入れた実地研修前の新人研修プログラムの開発およびその評価を行うことである。

2. 方法

2.1. 研究の対象

総合大学であるA大学のWRCは添削ではなく、対話による支援を通して、相談者が自分で問題を発見し、考え、解決する力を育成する方針でチュータリングのサービスを提供している。チューター (大学院生やPD等) は、通常、40分間のチュータリングを実施している。本研究は実地研修前に実施する一斉研修を受講した新人8名 (ABCDEFGH) を対象とする。全員博士課程後期課程の大学院生で、専攻は文学、経営学、心理学、政策教育学、総合情報学であった。

2.2. 新人チューター研修プログラムの概要

2.2.1. 新人チューター研修のテーマ

A大学のWRCに寄せられる相談は初年次教育がレポート作成を扱うことから、1年生のレポート対応が比較的多い傾向にある。また理系レポートに対する相談も寄せられるが、対応するチューターは文系の大学院生が多い。そのため、初年次教育と理系レポートの診断に必要な知識と態度の向上は新人研修において不可欠であった。そこで本研修プログラムはWRCの理念、チュータリングの手順、文章診断に関する基礎知識 (初年次教育で扱う程度の文章に求められる知識) と書き手への気持ちの配慮など態度の向上を目指し、6つのテーマを設定した：①はWRCの理念に関する内容として「チュータリングの実施」、②③は手順に関する内容として「チュータリングの流れ、指導履歴の書き方」「タイムマネジメント」とした。テーマ④⑤⑥は文章診断について「レポートの書き方ガイドの内容とその使用方法」「初年次教育での日本語表現」「理系レポートの特徴と指導」であった。本研修は各回2時間、合計4回にわたって実施した。第1回では①②、第2回では③④、第3回および第4回ではそれぞれテーマ⑤⑥に関する内容を扱った (張他、2024) (表1)。

表1 新人チューター研修のテーマと目標

回	テーマ	目 標	内 容
1	① チュータリングの実施	チュータリングに関する6つのゴールと12のステップを説明できるようになる	理念
	② 個別相談の流れ、指導履歴の書き方	相談を行う際の事前準備、アンケート調査、指導履歴の作成について説明できるようになる	手順
2	③ タイムマネジメント	文章作成の手順と計画に関するアドバイスの工夫と注意事項を説明できるようになる	手順
	④ レポートの書き方ガイドに関する内容と使用方法	レポートの書き方ガイドを用いて、レポートの構成、パラグラフライティング、引用と参考文献リストの書き方についてアドバイスする方法を説明できるようになる	文章診断
3	⑤ 初年次教育での日本語表現	初年次教育レベルで求められるレポートの書き方や日本語表現に関するアドバイスの工夫と注意事項を説明できるようになる	文章診断
4	⑥ 理系レポートの特徴と指導	理系レポートの「手法」「結果」「目的」「考察」についてアドバイスする方法を説明できるようになる	文章診断

2.2.2. 新人チューター研修の目標と評価

チュータリングの知識習得については行動レベルで確認できる目標を設定した(鈴木, 2015)。たとえば「理系レポートの特徴と指導」では目的と考察、方法と結果の対応が重要であるから、「理系レポートの方法と結果、目的と考察についてアドバイスする方法を説明できるようになる」ということを目標とした(表2)。

研修の目標達成を確認するために、新人が研修全体の前後にチェックリストで自己評価をし、各回に振り返りを行った。チェックリストは、表2に示す14項目で構成され、理念、手順、文章診断の3つの内容に分けた。理念では、項目1「チュータリングに関する6つのゴール」、項目2「チュータリングに関する12のステップを設定し、「対話を通じた支援」の理念理解を評価した。「6つのゴール」には、主体的な学習を促進する、個別化した支援を行うなどの内容が含まれる。「12のステップ」は、導入(挨拶と場づくり、課題を

表2 新人チューター研修のチェックリスト

番号	項 目	内 容
1	チュータリングに関する6つのゴールを説明できるか	理念
2	チュータリングに関する12のステップを説明できるか	
3	個別相談を行う際の事前準備を説明できるか	
4	個別相談を行う際のアンケート調査の流れを説明できるか	手順
5	個別相談を行った後で、指導履歴の作成の仕方を説明できるか	
6	文章作成の手順についてアドバイスの工夫と注意事項を説明できるか	
7	文章作成の計画についてアドバイスの工夫と注意事項を説明できるか	
8	レポートの書き方ガイドを用いて、レポートの構成についてアドバイスする方法を説明できるか	文章診断
9	レポートの書き方ガイドを用いて、パラグラフライティングについてアドバイスする方法を説明できるか	
10	レポートの書き方ガイドを用いて、引用と参考文献リストの書き方についてアドバイスする方法を説明できるか	
11	初年次教育のレポートに対して、段落の書き言葉に関するアドバイスの工夫と注意事項を説明できるか	
12	初年次教育のレポートに対して、文の書き言葉に関するアドバイスの工夫と注意事項を説明できるか	
13	理系レポートの「手法」「結果」についてアドバイスする方法を説明できるか	
14	理系レポートの「目的」「考察」についてアドバイスする方法を説明できるか	

焦点化する4つのステップ)、展開(アジェンダを設定する、課題に対応する4つのステップ)、まとめ(確認する、次のことを考える4つのステップ)で構成される。手順では、項目3「事前準備」、項目4「アンケート調査の流れ」、項目5「指導履歴の作成の仕方」からなる「チュータリングの流れ」と、項目6と7「文章作成の手順・計画に関するアドバイス」を含む時間管理を評価項目とした。文章診断では、項目8~10「レポートの構成」「パラグラフライティング」「引用と参考文献リストの書き方」(ガイドブックの活用)、項目11と12「段落・文の書き言葉」(日本語表現)、項目13と14「理系レポートの「手法・結果」「目的・考察」(理系レポート対応)を設定し、評価した。チェック

リストでは、「非常にそう思う」「そう思う」「どちらとも言えない」「そう思わない」「全くそう思わない」という5件法で確認をした。振り返りシートは、各回の研修後に新人が研修を通してチュータリングをする上で「重要だと思った点」、「課題や今後改善したいと思った点」を記述するようにした。

2.2.3. ロールプレイを取り入れた研修活動

各回の研修は講義、ロールプレイ、振り返りから構成される。講義では教員が趣旨を説明し、目標を提示した。その後新人は講義形式もしくはe-learning教材を視聴する形式で関連知識を学んだ。

ロールプレイは次の手順で行った：(1) 4種類のレポートを文章サンプルとし、(2) チューター役と書き手役を1回の研修で各20分行き、(3) チューター役は指導履歴を作成し、(4) 振り返りシートに記入した(図1)。

4種類のサンプルレポートを使用した。それらは、(1) 新人の卒業論文を2ページにまとめたもの、(2) WRCで相談件数が多いスポーツ推薦入学者のレポート、(3) 初年次教育のレポート、(4)

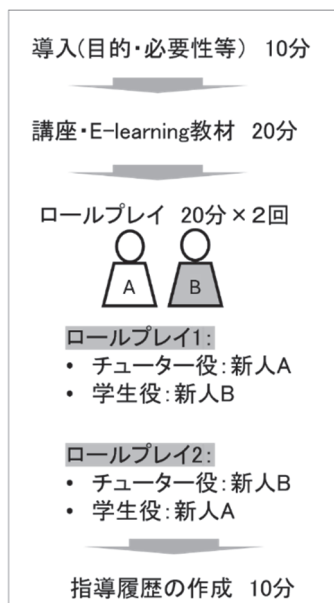


図1 ロールプレイに関する活動

理系学生のレポートとした。新人は4回の研修を通じて、チューター役と書き手役をそれぞれ4回経験した。

ロールプレイを開始する前に、書き手役とチューター役にサンプルを作成した相談者の情報(レポートの課題内容、学年、文章作成経験、相談したいことや不安など)を共有し、状況を理解したうえで演じるように指示した。書き手役が質問に答えられなかったとしても、実際の指導場面では書き手が自分の意図をうまく説明できない場合があるため、書き手の気づきや気持ちを体験できる。

2.3. データの収集と分析

チェックリストは事前事後で16部配付し回収した。記入漏れや無効回答はなく、すべて有効なデータとして分析対象とした。研修前後の新人のレポート相談に関する知識習得の変化を分析するため、ノンパラメトリックな対応のある二群の比較としてWilcoxon符号付き順位検定を用い、研修前後の差を検討した(Mizumoto, 2015)。

また、新人がどのような態度を持っていたかを確認するため、全員分の振り返りシートを収集した。研修を通してチュータリングをする上で「重要だと思った点」(以下、重要)が99件、「課題や今後改善したいと思った点」(以下、課題)が98件であった。これらのデータは箕浦(2009)に基づき、以下の手順で分析した。まず、手書きの記録を書き出し、それぞれにコードを付与した。次に類似するコードを統合し、抽象度を上げた上でカテゴリー名を付与した。なおカテゴリーは【】、振り返りシートの元データは「」で示す。

Wilcoxon符号付き順位検定は第3著者が担当し、振り返りシートの分析(コードの付与、統合、カテゴリー化)は第1著者が行った。

3. 結果と考察

3.1. 研修プログラムによる変化

Wilcoxon符号付き順位検定の結果、チェックリストの全項目において中央値の有意な上昇が確認された($p < .05$)。効果量はいずれも中程度から大

きく ($r = .55 \sim .65$)、研修の統計的および実質的な効果が示唆された。また、スコアの上昇幅には項目間で差が見られたものの、研修前は中央値が1~3であったのに対し、研修後はいずれの項目も中央値が4に達し、参加者全体における理解の一貫した向上が確認された(表3)。

たとえば、「理系レポートの目的と考察についてアドバイスする方法を説明できるようになるか」という項目では、 $p < .05$ と有意差が認められた。また、効果量 $r = .65$ は「大きい効果 (large effect)」であった。この結果は、研修によって新人の理系レポートにおける目的と考察の支援方法に関する知識が統計的に有意に向上したことを示している。すなわち、チューターが理系レポートにおける「目的」と「考察」の位置づけをより正確に理解し、レポートにおける助言方法を説明できるようになったことを意味している。

上記の結果は、本研修プログラムが新人の基礎

的知識の習得に有効であったことを示している。

3.2. 振り返りシートによる分析

振り返りシートの内容を分析した結果、理念は60件(30.5%)、手順は13件(6.6%)、文章診断は124件(62.9%)であった(表4)。理念や手順に関する記述が一定数見られた一方で、文章診断に関する内容が全体の6割を占めており、研修参加者の関心が実践的な支援技術に集中していたことがわかる。以下では、各側面について、重要視された点および課題として挙げられた点を順に示す。

3.2.1. 理念に関する重要性と課題への認識

理念に関するカテゴリは【雰囲気づくり】【主体性を促す姿勢】【相談者の気持ちへの配慮】【対話を行おうとする心構え】が含まれた。

(1) 【雰囲気づくり】(重要6件、課題5件、合

表3 チェックリストによる新人研修前後の知識習得の評価

番号	研修前	$n = 8$	研修後	$n = 8$	z	p	r
	$M(SD)$	中央値	$M(SD)$	中央値			
1	1.75(1.16)	1.00	3.88(.64)	4.00	2.55	< .05*	.637
2	1.62(1.06)	1.00	3.25(.89)	3.50	2.41	< .05*	.604
3	1.62(.92)	1.00	4.12 (.64)	4.00	2.55	< .05*	.636
4	1.75 (1.04)	1.50	3.62 (.74)	4.00	2.41	< .05*	.604
5	1.75 (1.04)	1.50	3.75 (.46)	4.00	2.46	< .05*	.615
6	2.38 (1.30)	2.00	4.12 (.35)	4.00	2.39	< .05*	.598
7	2.25 (1.04)	2.00	3.88 (.64)	4.00	2.39	< .05*	.598
8	2.88 (1.25)	3.00	4.25 (.46)	4.00	2.41	< .05*	.604
9	2.25 (1.39)	2.00	3.75 (.46)	4.00	2.20	< .05*	.551
10	2.25 (1.39)	2.00	4.00 (.00)	4.00	2.27	< .05*	.556
11	2.12 (1.25)	2.00	4.00 (.93)	4.00	2.39	< .05*	.598
12	2.00 (1.20)	1.50	4.00 (.93)	4.00	2.41	< .05*	.604
13	1.50 (.76)	1.00	4.12 (.35)	4.00	2.60	< .05*	.65
14	1.50 (.76)	1.00	4.12 (.35)	4.00	2.60	< .05*	.65

注：表3の項目は表2と同一である。

計 11 件)

【雰囲気づくり】とは、チュータリングにおいて相談者が安心して相談する場づくりである。たとえば、Fは「緊張しながら来室する学生も多いので、話しやすい雰囲気を作っていききたい」とFが述べた。重要6件は、相談者が話しやすい環境を整えることの重要性を理解していたと考えられる。一方で、課題5件は、実際に緊張している相談者や反応の少ない相談者に対して、どのように雰囲気を和らげるかという難しさを反映していた。特に、表情や声のトーン、話しかけ方といった非言語的配慮への意識がまだ十分でなかったことが示唆される。

(2) 【主体性を促す姿勢】(重要5件、課題5件、合計10件)

【主体性を促す姿勢】とは、チューターは相談者自身が考え、主体的性を促すような姿勢である。重要5件という結果から、チューターは学習者の主体性を支える姿勢の重要性を理解し始めていたといえる。一方で、課題5件は、どの程度まで助言し、どの段階で相談者に考えさせるべきかというバランスの難しさを反映していた。新人は、「教える」ことよりも「考えを引き出す」支援へと移行する過程にあったと考えられる。

(3) 【気持ちへの配慮】(重要5件、課題8件、合計13件)

【気持ちへの配慮】は、チューターが相談者の気持ちなど心理的状态を配慮することである。重要5件は、相談者の不安や緊張を和らげるコミュニケーションの重要性を認識していたことを示していた。たとえば、Eは相談者の「心情を理解することで、本人が本当に求めている課題を設定できる」と述べた。一方で、課題8件は、他者の感情にどこまで踏み込み、どのように言葉をかけるかという実践的難しさを反映していた。チューターは、相談者を支える立場としての共感力、そして相談者との距離感の取り方に課題を感じていたと考えられる。

(4) 【対話を行おうとする心構え】(重要10件、課題16件、合計26件)

表4 振り返りに関するカテゴリーの分類

内容	カテゴリー	重要と	課題や今後	合計
		思った点 (件)	改善したい 点 (件)	
理 念	雰囲気づくり	6	5	11
	主体性を 促す姿勢	5	5	10
	気持ちへの 配慮	5	8	13
	対話を行おう 心構え	10	16	26
手 順	実施前の 準備	3	3	6
	時間管理	4	3	7
	ガイドブック 内容の把握	11	8	19
文 章 診 断	日本語表現の 知識	5	1	6
	他分野対応の 知識	12	6	18
	セッションの 目標設定	11	13	24
	発問	6	10	16
	事例を用いる 説明	4	0	4
	改善の 支援方法	17	20	37

【対話を行おうとする心構え】では、最も多くの件数が挙げられ、チューターが「対話的支援」の重要性を強く意識していたことが示されていた。重要10件という結果は、相談者との対話を通して考えを整理させることがチュータリングの核心であると理解していたことを意味する。一方で、課題16件は、実際の場面でうまく相談者の考えを引き出せないといった恐れを抱えていたことを反映していた。たとえば、Fは「こちらが主導し

すぎてしまうことがあったので改善したい」と述べた。Fは理念としての「対話の重要性」を理解しながらも、その実践における難しさを痛感し、改善する意欲が湧いたといえる。

理念に関する4項目（雰囲気づくり・主体性を促す姿勢・気持ちへの配慮・対話を行おうとする心構え）は、いずれもチューターとしての基本的な姿勢や価値観に関わる要素であった。全体的に、チューターは「対話」「共感」「尊重」といったライティングセンターの理念を理解し始めていたが、それを実際の支援行動に結びつける段階では課題を感じていた。

3.2.2. 手順に関する重要性と課題への認識

手順については、【実施前の準備】【時間管理】という2つのカテゴリーが含まれた。

(1) 【実施前の準備】(重要3件、課題3件、合計6件)

【実施前の準備】では、セッションを円滑に進めるための事前準備の重要性が意識されていた。重要3件という結果から、新人は「準備の質」が支援の成否を左右することを理解し始めていたと考えられる。一方で、課題3件は、どの範囲まで準備すべきか、あるいはどの程度具体的に想定しておくべきかという判断の難しさを反映していた。これは、経験不足による不安や、想定外の質問への対応力への自信の欠如に起因していたと考えられる。

(2) 【時間管理】(重要4件、課題3件、合計7件)

【時間管理】では、限られた時間内でどのようにセッションを構成し、相談者の理解を促進するかという問題意識が見られた。重要4件は、チューターが時間配分の工夫や進行計画の重要性を理解し始めていたことを示していた。一方で、課題3件は、実際のセッションで時間が不足したり、話が脱線したりする難しさを反映していた。Eは今後チュータリングを行う際に「時間を測る」と述べた。Fはロールプレイを通して、「相談の時間が早く終わってしまった」と気づいた。

3.2.3. 文章診断に関する重要性と課題への認識

文章診断に関するカテゴリーには、【ガイドブック内容の把握】【日本語表現の知識】【他分野対応の知識】【セッションの目標設定】【発問】【事例を用いる説明】【改善の支援方法】という7つのカテゴリーが含まれた。

(1) 【ガイドブック内容の把握】(重要11件、課題8件、合計19件)

【ガイドブック内容の把握】は、WRCが発行している『レポートの書き方ガイド』の内容を理解し、チュータリングの際に活用することである。Fは3回目の研修の際に、ガイドブックの「内容をあまり把握していなくて上手く使いこなせなかったので、改善したい」と述べた。課題として8件挙げられていることから、内容理解を実践にどう結びつけるかに難しさを感じただろう。すなわち、「読む」段階から「使う」段階への移行が今後の課題であっただろう。

(2) 【日本語表現の知識】(重要5件、課題1件、合計6件)

【日本語表現の知識】とはチュータリングに必要な日本語表現に関する知識である。課題と思った件数は1件であった。それは新人が博士課程の院生であり、多くの新人は言語的知識に関しては一定の自信を持っていることにあったのであろう。ただ、留学生であった新人は、日本語表現に関する知識の習得は課題だと捉えていた。

(3) 【他分野対応の知識】(重要12件、課題6件、合計18件)

【他分野対応の知識】では、異なる学部・専攻の相談者に対応するための幅広い知識の必要性が意識されていた。特に重要は12件と多く、専門用語や論文形式の違いに対応する柔軟性の重要性を認識しているといえる。課題6件は、具体的な対応方法の未熟さを反映しており、研修後も継続的な学習が求められる領域であった。

(4) 【セッションの目標設定】(重要11件、課題13件、合計24件)

【セッションの目標設定】では、「40分という限られた時間の中で、相談者とどのように目標を

共有・設定するか」という点が焦点である。重要・課題の双方で件数が多く、チューターが最も実践的に悩む領域の一つである。目標設定の明確化は、セッションの方向性を決める重要なステップであり、今後、対話を通じて相談者のニーズを引き出す力の向上が期待される。

(5) 【発問】(重要6件、課題10件、合計16件)

【発問】は相談者の考えを引き出す基本的能力であり、6件が重要とされながらも10件が課題として挙げられている。チューターは質問の仕方や言葉の選び方に迷いを感じていると推測される。これは、知識の伝達ではなく、思考を促す対話的支援の難しさを実感していることが示された。

Fは「質問を投げかける頻度が多くなってしまった。人によって答えづらい人もいると思うので、臨機応変に対応したい」と振り返った。今後は効果的な問いかけの練習が必要であろう。

(6) 【事例を用いる説明】(重要4件、課題0件、合計4件)

【事例を用いる説明】では課題が挙げられておらず、チューターが自信を持って活用できる要素であると考えられる。過去の指導事例やサンプルを用いて説明することは、相談者に理解を促すうえで有効であり、4件が重要と答えていることは、事例提示の教育的効果を理解していることといえよう。

(7) 【改善の支援方法】(重要17件、課題20件、合計37件)

【改善の支援方法】は文章の改善に関するアドバイスの方法であり、全体で最も件数が多く、新人が最も強い関心を示している。文章の構成、論理展開、文体、引用など、多角的な要素をふまえた助言を行うことの重要性を理解していると同時に、実践面での難しさも強く感じている。特に課題が20件と多いことから、単に正しさや適切さを指摘するのではなく、「どのように改善を導くか」を試行錯誤している段階にある。これは、支援者としての自律的成長意欲を示すものであり、今後の研修における中心課題として位置づけられる。

4. まとめと課題

本研究では、ロールプレイを取り入れた新人研修プログラムの開発と評価を行い、量的・質的両面からその効果を検証した。その結果、Wilcoxon符号付き順位検定により、全項目で有意な向上が確認され、研修が新人の基礎的知識の習得に有効であったことが明らかになった。また、振り返りシートに基づく「重要だと思った点」と「課題や今後改善したいと思った点」の分析から、新人は、支援における三つの側面——理念・手順・文章診断——に関する態度を形成していたことが明らかになった。理念の側面では、【雰囲気づくり】【主体性を促す姿勢】【気持ちへの配慮】【対話を行おうとする心構え】を通して、相談者を尊重し、対話的に支援するというライティングセンターの基本理念を理解し、それらを今後のチュータリングに活かそうとしていた。手順の側面では、【実施前の準備】と【時間管理】に関する意識が高まり、セッションを計画的かつ効率的に進めるための実践的課題を見いだしていた。さらに、文章診断の側面では、【ガイドブック内容の把握】【日本語表現の知識】【他分野対応の知識】【セッションの目標設定】【発問】【事例を用いる説明】【改善の支援方法】といった実践的知識が挙げられ、チューターが理念を具体的支援へと結びつけようとする姿勢が確認された。これらの結果から、新人は、理念理解から手順の実践、さらに文章診断・指導という専門的支援へと意識を発展させていたことが示唆される。

本研究では、研修終了時点で得られた成果は、主に知識習得に関する自己評価および振り返りに基づく態度の変化として示された。一方で、ロールプレイの場面では、知識の理解だけでなく、実際にスキルを応用する試みも行われていた可能性がある。今後の課題としては、研修プログラムがチューターのスキル向上にどのように寄与したかを、具体的な支援場面の分析を通して明らかにすることが求められる。また、研修で得た学びが、日常的なチュータリング実践にどのように定着し、長期的な成長につながるのかを追跡的に明らかに

することが重要である。これらの分析を通して、理念の理解から実践力の定着、そして熟達化へと至るチューターの成長過程を明確化し、継続的な学びを支える研修体系を構築することが今後の展望である。

付記

本研究は張他が 2024 年日本教育工学会秋季全国大会において報告した内容を発展させ、成果をまとめたものである。

参考文献

- Agee, K., & Hodges, R. (Eds.). (2012). *Handbook for training peer tutors and mentors*, Boston, MA: Cengage Learning.
- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2002). The use of role-play in teaching evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(2), 209-218.
- Gordon, S., & Thomas, L. (2018). The learning sticks: Reflections on a case study of role-playing for sustainability. *Environmental Education Research*, 24(2), 172-190.
- 箕浦康子 (2009) 「フィールドノーツの分析」箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編』, pp.45-68. ミネルヴァ書房.
- Mizumoto, A. (2015). *langtest.jp (Version 1.0) [Web application]*, (<http://langtest.jp>), (2025.11.2).
- 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織 (2013) 「ライティング・センターにおける新人チューターの課題—新人研修ワークシートの内容分析—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 5, 1-10.
- 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル: 人材育成のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房.
- 外山敦子・増地ひとみ (2020) 「ライティングサポートデスクにおける研修の工夫—学部生チューターの育成に必要な 3 つの観点をふまえて—」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』 5, 7-10.

張曉紅・岩崎千晶・梁辰・中澤務 (2024) 「ライティングセンターにおける新人チューター研修プログラムの開発と評価」『日本教育工学会 2024 年秋季全国大会講演論文集』, 579-580.

謝辞

本研究のデータ提供にご協力くださったチューターの皆さま、ならびにプログラムの実施にご尽力くださったスタッフの皆さまに深く感謝申し上げます。

初年次教育における学習支援の展開
—初年次教育学会大会・自由研究発表の分析を通して—
**The Development of Learning Support in First-Year Experience:
A Review of Contributed Presentations at the Japanese Association
of First-Year Experience at Universities and Colleges**

木原宏子（創価大学学士課程教育機構）

福博充（創価大学文学部）

Hiroko Kihara (Soka University, School for Excellence in Educational Development)

Hiromitsu Fuku (Soka University, Faculty of Letters)

要旨

本研究では、2008～2024年度の初年次教育学会大会（第1回～第17回）における自由研究発表を分析し、大学における正課外学習支援の展開構造を明らかにする。発表95件を抽出し、内容を12分類で整理した結果、学習支援は（1）学力補完を目的とする「補完的支援」から、（2）学習行動や自己調整を支える「協働的支援」へ、さらに（3）教職学が連携して全学生を支える「包括的支援」へと展開してきたことが示された。特に、学習支援センターやピア・サポートの整備を経て、学習支援は個別的取組から組織的機能へと転換し、現在では、教学IR・FD・アカデミック・アドバイジング体制と接続しながら教育改善サイクルの一部として定着しつつある。以上より、学習支援は、学力補完にとどまらず、学習文化の形成と教育の質保証を担う制度的・文化的基盤へと発展していることが明らかとなった。

キーワード 学習支援、初年次教育、補完的支援、協働的支援、包括的支援 / Learning Support, First-Year Experience, Remedial Support, Collaborative Support, Comprehensive Support

1. はじめに

近年、大学における学習支援は、初年次教育の展開とともにその重要性を増している。少子化や学生層の多様化、学習習慣の未形成など、学士課程教育を取り巻く環境が大きく変化する中で、学習意欲や自己調整学習を支援する多層的な取り組みが求められている（中央教育審議会、2025）。こうした状況のもと、大学は正課内の授業改善だけでなく、正課外や準正課における個別支援や集団支援、ピア・サポートなどを通して、学生一人ひとりの学びを支える包括的な支援体制を整備してきた（清水・中井、2022）。

日本の初年次教育においては、学習スキルの補完や基礎学力の定着を目的とした支援から出発し、近年では動機づけや自己理解の促進、学習共同体

の形成など、情意的・社会的側面を含む支援へと発展してきたことが指摘されている（清水・中井、2022）。この背景には、中央教育審議会（2025）の「知の総和」答申が掲げるように、学生の多様化に対応しながら主体的な学びを促す教育環境の再設計が求められていることがある。学習支援の概念は、もはや特定の困難を抱える学生への補完的支援にとどまらず、すべての学生の成長を支える教育的営為として再定義されつつある。

こうした再定義の過程を検討するためには、各大学における個別の実践報告を超えて、全国的な動向を俯瞰的に把握することが不可欠である。学習支援は大学ごとの文脈や組織文化に根差して行われるため、その全体像は断片的な情報からでは見えにくい。各大学がどのような課題意識のもと

に、どの層の学生に、どのような支援を行ってきたのかを整理することは、支援の理念や制度文化の変遷を明らかにするうえで重要である。特に、全国的な学会発表や公開資料を通じて実践の蓄積を客観的に分析する試みは限られており、俯瞰的な整理を行う意義は大きい。

一方で、学習支援に関する実践は授業改善や学生支援の現場で行われる日常的な取り組みであり、その多くは学内事情に密接に関わっている。また教育活動の一環である学習支援の性質上、研究目的で実験・試行されるものではなく、教育実践の過程を記述する形で発表されることが多い。そのため、学術論文として体系的にまとめられる機会が少なく、大学教育における学習支援の豊富な知見の多くは、むしろ学会での発表や実践報告に蓄積されている。初年次教育学会大会の自由研究発表は、こうした現場発の知見が集積する代表的な場であり、全国の大学教職員が学内実践を共有し合う場として機能してきた。その要旨集は学習支援の動向を把握する上で貴重な資料群といえる。したがって、これらの発表を学習支援の観点から体系的に整理・分析することにより、大学における学習支援の実践的系譜を明らかにすることができると考えられる。

本研究は、『初年次教育学会大会要旨集』に収録された発表のうち、大学生を対象とした正課外の学習支援に関する「自由研究発表」を抽出し、その内容を体系的に整理・分析することを目的とする。分析にあたっては、清水・中井(2022)が提示する学習支援の分類枠組みを参照し、発表内容を12のカテゴリに分類する。さらに、発表件数の推移や内容の変化を通して、初年次教育における学習支援の実践がどのように拡張・再定位されてきたかを明らかにする。

本研究の意義は、初年次教育における学習支援の変遷を、全国的な実践記録の集積を通して俯瞰的に示し、その背後にある支援観の変化を明確にする点にある。学習支援が基礎学力の補完や学習スキルの習得にとどまらず、学生の自律的学習や関係性の構築を支える営為へと展開していること

を実証的に示すことで、今後の支援のあり方を再考する手がかりを提供することを目指す。その一歩として、初年次教育における学習支援を主な対象とする。

本研究で初年次教育学会大会の自由研究発表を分析対象としたのは、それが大学における学習支援実践の知見の主要な蓄積の場であるためである。自由研究発表では、各大学の実情や課題を背景に行われる教育実践の報告がなされており、教育改善のプロセスを共有する性格をもつ。そのため、個別大学の内部報告や論文では把握しきれない多様な支援の実態を可視化することができる。

2. 方法

2.1. 分析対象

本研究では、初年次教育学会大会における自由研究発表のうち、大学生を対象とした正課外の学習支援に関する発表を分析対象とした。初年次教育学会大会は、2008年の第1回大会以降、年1回開催されており、「理論的研究や調査研究をはじめとして、各学問領域や各教育機関における初年次教育の実践・事例研究、海外における初年次教育の研究・実践動向等の紹介などを通じて、高等教育関係者の情報交換と研究・実践交流の場」(初年次教育学会、2007)として、教育・学習支援に関わる多様な研究・発表が行われている。自由研究発表は、「初年次教育に関連する理論的研究または実践的研究の発表を行う」場(初年次教育学会、2025)であり、学士課程教育・授業デザイン・スタディスキル養成・高大接続などに関する実践報告を中心に、現場教職員による教育実践の知見が豊富に蓄積されている。

分析対象としたのは、第1回(2008年度)から第17回(2024年度)までの17年間の大会要旨集に掲載された自由研究発表計701件である。そのうち、入学前教育を含む大学生を対象とした発表の中から、正課外で実施されている学習支援に関する内容と判断できるものを筆者らで抽出した。学習支援・学修支援・支援の語をキーワードとして検索し、内容確認を行った上で、該当する発表

95 件を特定した。

初年次教育学会大会の自由研究発表を分析対象とした理由は、学習支援の実践がしばしば大学の内部事情や制度的背景に基づいており、一般に論文化が難しいためである。多くの支援実践は、研究目的のために設計された実験的なものではなく、現場の課題に対応する形で展開されている。そのため、学術誌よりも個々の大学の紀要や内部報告、学会発表の形式で報告されることが多く、大学現場における支援実践の系譜を把握するには、自由研究発表の内容を体系的に整理することが有効である。初年次教育学会は、こうした現場発の知見が継続的に集積される代表的な全国的学会であり、当該学会の自由研究発表は、大学教育における学習支援の動向を把握する上で適切なデータソースといえる。

2.2. 抽出および分類の手続き

発表の抽出にあたっては、2名の研究者によるダブルチェックを行い、抽出基準の客観性を担保した。まず、一次抽出では、初年次教育学会のウェブサイトから、各大会の要旨集のPDFデータを入手し、タイトル・要旨・キーワード・本文のいずれかに「学習支援」「学修支援」「支援」という語を含む発表を機械的に抽出した。次に、二次抽出では、各発表の内容を精読し、以下の基準に合致するものを選定した。

対象：大学生（入学前教育を含む）を対象とすること

内容：正課外で展開される学習支援に関する実践を含むものであること

目的：学習の促進や学びの支援に関連するものであること

授業設計や授業内のSA活用、カリキュラム設計に関するような正課を対象とした発表や、大学生の心理や発達等のみに関する研究は除外し、学習支援センター、ピア・サポート、入学前教育プログラムなどによる、正課外の活動を扱う発表のみを最終的に採用した。抽出過程では、曖昧な事例について研究者間で協議を行い、合意形成を経

て判断した。

分類の枠組みは、清水・中井（2022）が提示する学習支援の内容を参考に設定した。具体的には、①入学前教育、②入学時ガイダンス・入学時研修、③履修相談、④スタディスキル・アカデミックスキル支援、⑤ライティング支援、⑥リメディアル教育、⑦外国語教育、⑧ピア・サポート、⑨成績不振対応・中退予防、⑩環境整備・構築、⑪LMS活用、⑫その他、の12カテゴリを設定した。各発表を内容に基づきいずれかのカテゴリに分類し、分類結果を年度別に整理した。また、複数の観点を含む発表については、内容に応じて複数カテゴリに重複して分類した。例えば「ピア・サポーターを活用した入学前教育」の発表は、「①入学前教育」と「⑧ピア・サポート」に同時に分類した。

2.3. 分析手順

分析は、(1) 件数の推移と割合の分析、(2) カテゴリ別発表数の推移分析、(3) 時期別分析とカテゴリ間の共起分析の3段階で行った。

(1) 件数の推移と割合の分析では、各大会における自由研究発表全体の件数および学習支援関連発表件数を集計し、両者の比率を算出した。これにより、学習支援発表が大会全体に占める割合の経年変化を把握した。

(2) カテゴリ別発表数の推移分析では、12の分類ごとに年度別件数を整理し、学習支援の重点領域の変化を検討した。特に、初期に多かった学力補完型の支援から、近年の協働的・自律的支援への移行過程に着目した。

(3) 時期別分析と共起分析では、発表年度を3期（2008～2013年度、2014～2019年度、2020～2024年度）に区分し、主要カテゴリの件数変化を比較した。また、1件の発表内で複数カテゴリに該当した場合を共起として扱い、カテゴリ間の共起パターンを集計した。これにより、学習支援がどのような組み合わせで実施されているか、支援の複合性・接続性の傾向を明らかにした。

データ整理と集計・可視化にはMicrosoft Excelを用い、件数・比率・共起ペア数を算出した。

2.4. 倫理的配慮

本研究は、公開情報として入手可能な大会要旨集を用いた二次分析であり、特定の個人・学生・教職員を対象とする情報を扱っていない。したがって、「関西大学における人を対象とする研究に関する倫理規程」の対象外である。

3. 結果

3.1. 発表件数の推移

初年次教育学会大会における自由研究発表全体の件数および、学習支援関連発表件数の推移を図1に示す。第1回大会（2008年度）以降、コロナ禍の前（第12回大会：2019年度）まで、自由研究発表はおおむね40～60件で推移しており、全体として安定した発表数が維持されてきた。これに対し、学習支援関連の発表件数は、第1回大会（2008年度）ではわずか2件だったものの、第3回大会では10件となり、コロナ禍前の第12回大会（2019年度）までは4件～10件の間で安定的に推移している。コロナ禍以降となる第13回大会（2020年度）以降は、自由研究発表全体の発表件数が落ち込むに伴い、学習支援に関連する発表数も減少しているものの、総件数の減少の程度か

らすれば、発表件数が維持されたまま推移しているとも捉えられる。

大会全体の発表件数に占める割合でみると、学習支援関連発表は概ね10～20%前後を維持しており、第13回大会（2020年度）以降のコロナ禍においても大きな減少はみられなかった。むしろ、コロナ禍以降、自由研究発表全体の件数が一時的に減少した一方で、学習支援関連の割合は相対的に上昇している。急速な教育環境の変化のもとでは、正課におけるコロナ禍対応だけでなく、正課外における学習支援の現場でもオンライン化等のコロナ禍対応が行われた様子が報告されている。正課の学びを止めないだけでなく、正課外においても学習支援の実践を止めないようにするための報告がされており、すでに学習支援が大学教育に根付いていることが窺える。

これらの結果から、初年次教育学会における学習支援研究は、第1回大会から継続的に展開されており、大学教育における初年次教育と並行して学習支援が定着してきたことが確認できる。

3.2. カテゴリ別の件数推移

抽出した95件の発表を12のカテゴリに分類し

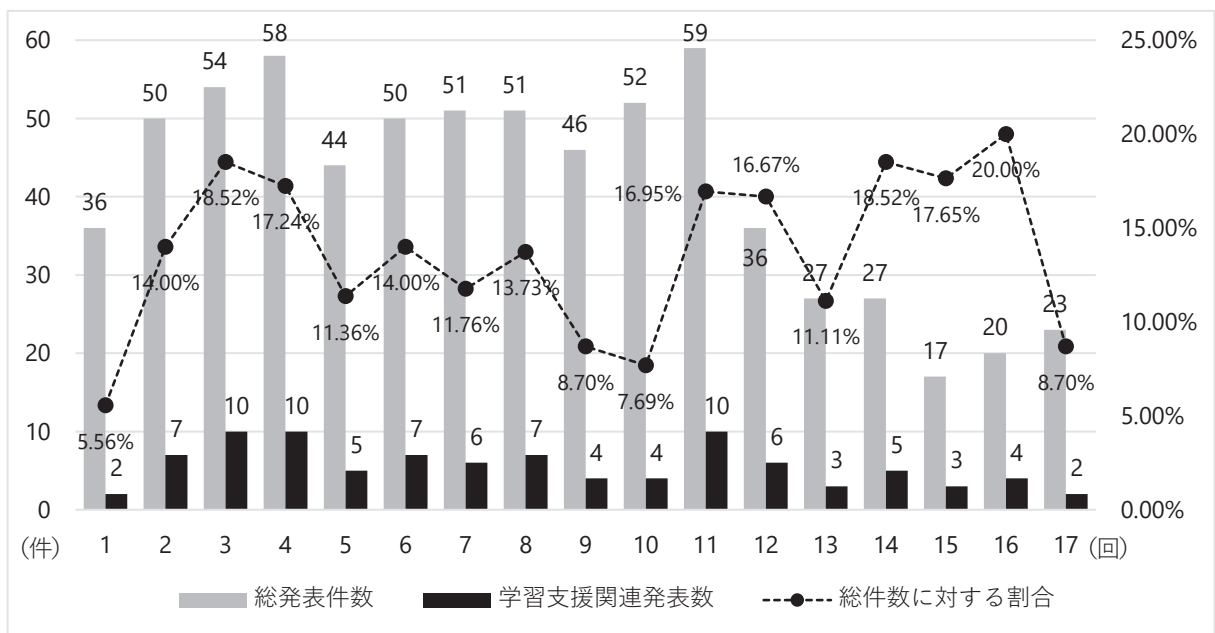


図1 総発表件数と正課外学習支援関連発表数及び各大会の発表総件数に対する割合
(出典：初年次教育学会（2008-2024）『大会要旨集』データより筆者作成)

た結果を表1に示す。もっとも多かったのは「④スタディスキル・アカデミックスキル支援」(34件)であり、次いで「①入学前教育」(28件)、「⑥リメディアル教育」(22件)、「②入学時ガイダンス・入学時研修」(20件)、「⑧ピア・サポート」(18件)、「⑨成績不振対応・中退予防」(18件)の順となった。これらはいずれも、大学での学びに必要なスキルの形成や学力補完、学習行動の定着など、初年次段階における学習基盤の構築に関わる支援である。

表1 学習支援関連発表の分類項目別件数(2008~2024年度)

(出典:初年次教育学会(2008-2024)『大会要旨集』データより筆者作成)

分類	件数	主な内容・キーワード
① 入学前教育	28	入学準備学習プログラムの整備、学生コミュニティの形成、ゼロセメスター、入学前合宿、高大接続、スクーリング、内部進学生・年内入試合格者等へのプログラム
② 入学時ガイダンス・入学時研修	20	オリエンテーション、ガイダンス、宿泊研修、学生相互のつながりづくり、不安の軽減、動機付け
③ 履修相談	9	履修に関する情報提供、履修に関する助言、履修の相談、履修支援プログラム
④ スタディスキル・アカデミックスキル支援	34	学習支援センターでの取組、学習ガイドブックの作成、講義の聴き方、ノートを取り方、学習習慣形成、自己理解、学習態度・姿勢の形成、学士力・社会適応力の育成
⑤ ライティング支援	13	レポートの書き方、「書く」ことの習慣づけ、ライティングに関する個別面談、ライティングセンター・ライティングサポートデスクでの支援、入学前日本語教育
⑥ リメディアル教育	22	数理基礎科目の課外学習支援、基礎学力定着、高校の学習への立ち戻り、数理基礎教育における学修力向上、国語・英語のリメディアル教育
⑦ 外国語教育	7	英語、第二外国語、英語基礎力アップ講座
⑧ ピア・サポート	18	大学生活や履修に関する相談、ピアリーダー、学生サポーターによるキャンパスツアー、ピアとしての先輩学生の育成、チューデント・アシスタント(SA)の育成
⑨ 成績不振対応・中退予防	18	成績不振学生対象のアドバイザー、成績不振者面談、フォローアッププログラム、学習方法フローチャートの活用、修学指導資料、成績不振者への個別支援
⑩ 環境整備・構築	3	アクティブラーニング施設の設置、英語教育施設設置
⑪ LMS活用	9	学習データの一元管理と教員間の連携、e-learningの活用、eポートフォリオ支援システム、ビデオ会議システムの活用
⑫ その他	34	アカデミック・アドバイジング、学生協働学習組織の構築、学習意欲向上、学習支援に付随する仲間づくり活動、ライフデザインを意識した学習支援、朝食勉強会(朝カフェ)、早期体験学習、IRを生かした学習支援など

表2 学習支援関連発表の分類項目別件数の推移

(出典：初年次教育学会(2008-2024)『大会要旨集』データより筆者作成)

年度(2000年代)	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21	'22	'23	'24	
大会(回)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	計
入学前教育		4	4	7			1			2	4			2	1	3		28
入学時ガイダンス・入学時研修		2	2	1	2	3	1			1	2	1	2	2	1			20
履修相談				3	2						3	1						9
スタディスキル・アカデミックスキル支援	1	1	3	3	2	4	2	5		1	3	3	1	3		1	1	34
ライティング支援			1	4			1	1	1		1			1	1	2		13
リメディアル教育		4	4	5	1		2	1	1	2				1			1	22
外国語教育			1	4				1						1				7
ピア・サポート				3		1			2	1	3	2		3	2		1	18
成績不振対応・中退予防		3			1	2	1	3	3	1		4						18
環境整備・構築						1		1						1				3
LMS活用		1	1								2	2	1	1	1			9
その他	1	4	5	3	2	3	3	3		1	1	2		2	2	1	1	34

(件)

※件数が多いほど背景色を濃い色にしている

一方、「⑤ライティング支援」(13件)や「⑪LMS活用」(9件)、「⑩環境整備・構築」(3件)は比較的少数であり、ICT活用型支援や学習空間の整備に関する実践報告は初年次教育学会においては限定的であることが示唆される。また、「⑫その他」には、入学時の不安解消や大学への動機付け、学習支援に付随する仲間づくり活動、将来展望などのライフデザインを意識した学習支援活動など複数の要素を含む実践がみられた。時系列でみると、初期(第1~6回大会)には「入学前教育」「リメディアル教育」など学力補完的支援が中心であり、第7回大会以降、「ピア・サポート」「スタディスキル・アカデミックスキル支援」など、学生主体・協働的学習を重視する支援が増加した(表2)。第13回大会(2020年度)以降は、「オンラインによる入学時ガイダンス」など、デジタル環境を活用した支援が複数報告されており、コロナ禍を契機とした支援形態の多様化が確認できた。

このように、学習支援は単なる補完的機能から、

学習共同体の形成を含む包括的な支援へと展開していることが明らかとなった。

3.3. 時期別の傾向(2008-2013/2014-2019/2020-2024)

発表年度を3期(2008-2013年度、2014-2019年度、2020-2024年度)に区分して分析した結果、学習支援の内容に変化がみられた(表3)。

2008~2013年度の第1期は、「入学前教育」(15件)「リメディアル教育」(14件)「スタディスキル・アカデミックスキル支援」(14件)が中心であり、発表件数も多い。これらの支援は、大学入学前後の学力差への対応や学習習慣の形成を目的とした教員主導の補完的支援が主流であったと考えられる。特に「入学前教育」と「リメディアル教育」のカテゴリは同一発表内で共に該当する共起例が多く、高大接続の観点から入学初期の学力保証を重視する傾向が確認された。

表3 主要カテゴリの時期別発表件数
(出典：初年次教育学会 (2008-2024)
『大会要旨集』データより筆者作成)

時期 (年度)	入学前教育	スタディスキル・ アカデミックスキル支援	リメディアル教育	ピア・サポート	成績不振対応・ 中退予防	LMS活用
2008-2013	15	14	14	4	6	2
2014-2019	7	14	6	8	12	5
2020-2024	6	6	2	6	0	2

2014～2019年度の第2期では、「スタディスキル・アカデミックスキル支援」(14件)や「成績不振対応・中退予防」(12件)、「ピア・サポート」(8件)に関する発表が増加した。学力やスキルに加えて、学習意欲や行動変容を支援する実践が報告されるようになり、支援の焦点が学習行動の定着や継続的サポートへと広がった。この時期には、学習支援センターの整備やピア・サポート制度の普及が進み、支援の担い手が教員から学生へと拡張した点も特徴的である。

2020～2024年度の第3期には、「ピア・サポート」(6件)「スタディスキル・アカデミックスキル」(6件)が引き続き一定数報告される一方、「LMS活用」(2件)や「オンラインを用いた支援」(カテゴリ外：3件)に関する発表が新たにみられた。コロナ禍を契機として、支援の実施形態が対面中心からオンライン型へと変化し、支援環境の柔軟性が高まった。一方で、「成績不振対応・中退予防」に関する発表は減少し、2020年度以降は報告がみられなかった。これは、支援対象が特定の層から全学生へと拡大し、支援の枠組みが「救済的」から「予防的・包括的」へと転換したことを反映していると考えられる。

以上の結果から、学習支援は時期とともに、(1)補完的支援(2008-2013年度)、(2)協働的支援(2014-2019年度)、(3)包括的支援(2020-2024年度)へと展開してきたことが明らかとなった。

3.4. カテゴリの共起パターン

学習支援に関する発表95件のうち、単一カテゴリのみに該当した発表は少数であり、多くの発表が複数のカテゴリに跨っていた。発表1件あたりの平均該当カテゴリ数は2.2であり、支援の多くが複合的に構成されていたことがわかる。これは、学習支援が単一の目的や方法に基づく活動ではなく、複数の支援領域を組み合わせることで展開されていることを示している。カテゴリ間の共起が特に多く見られた組み合わせは以下の通りである(表4)。

表4 カテゴリ間の主な共起パターン
(出典：初年次教育学会 (2008-2024)
『大会要旨集』データより筆者作成)

主な共起ペア	件数
入学前教育 × リメディアル教育	13
スタディスキル・アカデミックスキル支援 × ピア・サポート	7
スタディスキル・アカデミックスキル支援 × 成績不振対応・中退予防	6
入学時ガイダンス・入学時研修 × ピア・サポート	6
入学前教育 × ライティング支援	6
スタディスキル・アカデミックスキル支援 × リメディアル教育	5
リメディアル教育 × 外国語教育	5
ピア・サポート × 履修相談	5

カテゴリ間の共起が特に多くみられたのは、「入学前教育 × リメディアル教育」「スタディスキル・アカデミックスキル支援 × ピア・サポート」「入学時ガイダンス・入学時研修 × ピア・サポート」などである。前者は、入学前段階のプログラムにおいて基礎学力補完を行う形態であり、高大接続の文脈の中で学力形成を位置づける実践としてみられる。後者2つは、学生同士の学び合いを支援の枠組みに組み込む実践であり、ピア・サポ

ーターが学習スキルや学習行動の形成をチューター的に支える取り組みとして特徴づけられる。これらの共起関係は、支援の内容と担い手、方法が有機的に結びついていることを示している。さらに、近年では LMS を活用した支援が登場し、オンライン環境でのピア連携や教材提供を通して、支援が時間的・空間的制約を超えて展開されるようになってきている。

以上の共起関係から、学習支援は単発的な取組ではなく、複数の支援機能・方法・内容・担い手を融合して展開されていることが明らかとなった。特に、入学前から初年次、さらには通年の学習支援へと連続する形で設計されている点が特徴的である。こうした共起の傾向は、学習支援が多面的な目的をもって実施されていることを示しており、その構造的な広がりについては次章で考察する。

4. 考察

4.1. 学習支援の展開構造

本研究の結果から、初年次教育学会の発表から見る学習支援実践は、この 17 年間で段階的な拡張と再編を遂げてきたことが明らかとなった。第 1 期 (2008～2013 年度) には、「入学前教育」や「リメディアル教育」といった学力補完的支援が中心を占め、大学入学後の学習基盤を整える取り組みが主流であった。この時期の支援は、個々の学習到達度の差を埋め、大学教育への円滑な移行を目的とした教員主導型の学力補完的支援として位置づけられる。学習支援は授業外の補助的活動が中心的で、制度的整備の初期段階にあったといえる。

第 2 期 (2014～2019 年度) に入ると、学習支援の対象・内容・担い手が多様化し、支援の焦点が「学力の補完」から「学習の継続」「学び方の形成」へと拡張した。表 3 で示したように、「スタディスキル・アカデミックスキル支援」「ピア・サポート」「成績不振対応・中退予防」などの発表が増加し、学習支援センターやピア・サポート制度の整備が進んだ。特にピア・サポートの広がり、学生が他者の学びを支援する主体として位置づけ

られる契機となり、支援の担い手が教員から学生へと拡張した点に特徴がある。この時期には、支援が個人の学力保証にとどまらず、学習行動や関係性の支援へと展開し、学習共同体の形成を志向する構造がみられる。

第 3 期 (2020～2024 年度) には、コロナ禍を契機として、学習支援の形態に新たな変化が生じた。LMS の活用やオンライン型支援の報告が複数みられ、学習支援が時間的・空間的制約を超えて実施されるようになった。この時期の特徴は、支援の機会保障の機運が高まり、学習環境全体に埋め込まれるようになった点にある。支援の目的は、特定の層を対象とした補助から、すべての学生を支える包括的機能へと拡大した。学習支援が大学教育の周縁的活動ではなく、学士課程教育を構成する恒常的要素として定着してきたことがうかがえる。

さらに、カテゴリ間の共起分析 (表 4) からは、学習支援の実践が、複数の支援領域を単に併置するのではなく、教育内容と支援方法、担い手を組み合わせながら融合させて構成されていることが明らかとなった。たとえば、「入学前教育 × リメディアル教育」は、入学前プログラムの中で学力補完を行うものであり、高大接続の取組として学力形成を位置づけている実践である。また、「スタディスキル・アカデミックスキル支援 × ピア・サポート」は、ピア・サポーターがチューター的役割を担い、学習スキルの涵養を支援する形態を示している。これらの事例は、学習支援が教育課程の前後をつなぐだけでなく、支援の担い手や方法を柔軟に組み合わせることで、多層的な学習支援環境を形成していることを示している。こうした融合的支援の広がり、学習支援が単なる補助的活動であるといったかつての固定的な枠組みから離れ、大学教育全体の中で横断的に機能する実践へと展開していることを示唆する。

以上のように、初年次教育学会大会の自由研究発表における学習支援から、(1) 個別に学力補完を行う「補完的支援」期、(2) 協働的な支援が拡充する「協働的支援」期、(3) 支援が包括化し組

織・文化に定着しつつある「包括的支援」期という3段階の構造的展開を示した。この変化は、学習支援が制度や学習文化の一部として内在化の段階に入っていることを示している。

ここで述べる「学習文化」とは、学習支援の位置づけをめぐる組織的認識の変化にとどまらず、大学における学びの捉え方や大学の教育的責務の理解のあり方を含む概念として用いている。従来、大学の学びは授業を通じた知識・技能の獲得が中心とされ、学習支援は不足を補う補助的取組として位置づけられてきた。しかし第2期以降、学習支援の拡充とともに、自律的学習や協働的学習を重視する学習観が広がり、学びは学習行動や学習過程全体を通して形成されるものとして捉え直されてきた。こうした学習観の転換を前提として、第3期にはオンライン化やLMS活用を背景に、学習支援が全学生に開かれた恒常的機能として学習環境に組み込まれ、教学IRやFDと接続しながら教育改善・質保証の一部としても位置づけられるようになった。こうした変化は、学習支援が大学教育の周縁的活動を超え、学士課程教育を支える制度的・文化的基盤として定着してきたことを示している。

4.2. 支援目的と支援観の転換

前節で見たように、学習支援は2008年以降、補完的支援から協働的支援、そして包括的支援へと展開してきた。初年次教育における学習支援は、その目的と理念の両面で段階的な変化を遂げてきたと言える。この変化は、単に支援の対象や方法が多様化したというだけでなく、学習支援の根底にある目的や支援観そのものが変化してきたことを示している。発表内容の分析を通じて、支援の焦点は、(1) 学力の補完から、(2) 学習行動を協働的に支援する過程を経て、(3) 学習支援の包括化へと拡張してきたことが確認された。

第1期(2008～2013年度)の支援は、主として「学力補完」「到達度の平準化」を目的としていた。正課外取組としては、大学入学後の学習定着を支えるために、基礎学力の再確認やリメディ

アル教育を中心としたプログラムが展開されていた。これらの実践は、教員主導で学力差の是正や初年次段階での学習基盤の形成をめざすものであり、正課教育を支える補完的機能としての性格が強かった。すなわち、当時の学習支援は、授業外の支援活動として制度的に整備され始めた初期段階にあり、学習到達度や学習習慣の形成を目的とする補完的支援が中心であったといえる。

第2期(2014～2019年度)に入ると、支援の目的は「学力の補完」から「学習の継続」「学び方の形成」へと拡張した。また支援の担い手が多様化し、教員・職員・学生が連携する「協働的支援」へと発展した。学習支援センターの整備やピア・サポート制度の定着により、支援の焦点は学習者自身の行動や自己調整力の育成へと拡張した。支援の主語も教員から学生へと移り、学生が他者の学びを支援する主体として位置づけられるようになった。とりわけピア・サポートの展開は、学生同士が互いの学びを支え合う仕組みを生み出し、学習支援を「教員から学生へ」ではなく「学生同士・組織全体で行う」実践へと変化させた。このような協働的支援では、学習支援が単なる知識伝達ではなく、学びのプロセスそのものを支える営みへと変化し、学習支援は大学の学習文化を形成する基盤的機能として定着し始めた。

こうした協働的支援の広がり背景には、政策的な展開も関係している。1990年代以降、海外の大学で学習支援環境としてラーニングコモンズの整備が進み、日本でも2000年代後半から設置する大学が増加した。科学技術・学術審議会(2010, 2013)の審議まとめや、中央教育審議会(2012)の「質的転換答申」においてその必要性が明示され、2013年度に始まった私立大学等改革総合支援事業を契機として全国的に設置が拡大した。これらの政策的動向は、大学が学習環境を整備し、教員・職員・学生が協働して学びを支える枠組みを形成することを後押ししたと考えられる。すなわち、第2期にみられる協働的支援の展開は、制度的支援基盤の形成と教育政策の方向性が重なり合うなかで進展したものである。

第3期(2020~2024年度)には、コロナ禍による教育環境の変化を背景に、学習支援の目的がさらに拡張した。オンライン化やLMSの活用が進み、誰もが支援を受けられるようにする機会保障の観点から学習支援が設計されるようになった。対面とオンラインを組み合わせた実践が広がることで、支援が時間的・空間的制約を超えて展開され、学習支援の包摂性が高まった点に特徴がある。支援は特定の層を対象とするものではなく、全学生を対象とする包括的な仕組みへと転換し、大学教育における公平性と継続性の確保に寄与している。また、教員・職員・学生がそれぞれの立場から支援を担い、相互に学び合う協働的体制がさらに発展し、学習支援が教学IR(Institutional Research)やFD(Faculty Development)と接続しながら、大学全体の教育改善サイクルに組み込まれつつある。

このように、学習支援は第1期の「補完的支援」から、第2期の「協働的支援」、そして第3期の「包括的支援」へと展開してきた。支援の目的は、「できない学生を支える」から「すべての学生がよりよく学ぶことを支える」へと変化し、学習支援は大学教育の中で不可欠な構成要素として制度的・文化的に定着しつつある。

4.3. 学習支援の制度化と今後の課題

前節までの分析から、学習支援は「補完的支援」から「協働的支援」、さらに「包括的支援」へと展開し、大学教育の中に内在化してきたことが明らかとなった。この変化は、学習支援が個別の実践や授業外活動にとどまらず、大学教育を支える制度的・文化的基盤として定着しつつあることを示している。特に近年では、教学IRやFDとの接続を通じて、学習支援が教育改善サイクルの一部として位置づけられるようになってきている。加えて、教学マネジメント指針において、「きめ細かな履修指導や学修支援」の実施が求められたこと(中央教育審議会大学分科会、2020)や、中央教育審議会(2025)の「知の総和」答申で、アカデミック・アドバイザーの配置が大学教育の新たな課題とし

て明示されたこと、また令和7年度の私立大学等改革総合支援事業(タイプ1)でアカデミック・アドバイザー体制の整備状況が評価項目に加えられたことから、学習支援が教学マネジメントの中核的要素として制度的に注目されていることがわかる。すなわち、学習支援は授業改善・学生支援・教育評価を媒介し、大学全体の教育の質保証を支える枠組みとして再定位されつつある。

こうした制度的展開は、大学教育における学習支援の「第三のフェーズ」とも言える。初期には、支援は主に現場の教員や少数の実践者による自主的な取組として始まり、やがてセンター機能の整備やピア・サポートの制度化を経て、学内の複数部署による協働的な体制へと拡張した。そして現在では、学習支援が各大学の中期計画や教学マネジメント方針の中で明示的に位置づけられ、制度的枠組みの中で持続的に運用される段階に至っている。アカデミック・アドバイザーの導入や支援職員の専門化は、こうした制度的支援の層を厚くする動きとして位置づけられる。すなわち、学習支援は「活動」から「機能」へ、「個別的取組」から「組織的戦略」へと転換しつつある。

一方で、学習支援の制度化は、同時にいくつかの課題も孕んでいる。第一に、支援の対象と目的が拡大したことにより、支援の成果をどのように可視化し、大学全体の教育改善に循環させていくかという評価の課題が生じている(加藤他、2019)。第二に、学習支援の現場は依然として人的リソースや予算面で制約が大きく、制度的に位置づけられながらも、運用の継続性が個人の力量や熱意に依存している場合が多い(木原、2023)。第三に、学習支援が制度化される過程で、その柔軟性や現場性が失われるリスクも指摘される。支援の多様性を維持しつつ、全国的に共有できる枠組みをどのように設計するかが、学習支援における今後の課題である。

また今後は、学習支援を大学教育の質保証システムの中に統合するだけでなく、学生自身が学びを主体的に設計し、支援を活用する文化を育むことが求められる。すなわち、学習支援を「提供さ

れるもの」から「共に構築するもの」へと転換し、教員・職員・学生の協働による持続的な学習コミュニティを形成することが重要である。そのためには、学習支援の実践を大学の教育理念やディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーと連動させ、支援の目的と学修成果を往還的に検証する仕組みが必要となる。

以上を踏まえると、学習支援は現在、個別支援から制度的機能、そして文化的基盤へと深化していく段階にある。学習支援を大学の教育文化として持続的に発展させるためには、実践と制度を架橋する枠組みの構築が鍵となると考えられる。

5. 結論

本研究では、2008年度から2024年度までの初年次教育学会大会における自由研究発表を分析し、大学における正課外の学習支援実践の展開構造を明らかにした。その結果、学習支援は「補完的支援」「協働的支援」「包括的支援」という3段階の変遷を経て、大学教育の中に制度的・文化的に定着し、内在化されてきたことが確認された。初期には、入学前教育やリメディアル教育など、学力補完を中心とする取組が主流であったが、2010年代中盤以降には、学習支援センターやピア・サポートなど、学生・教員・職員が協働する支援へと展開した。さらに近年では、オンライン化やLMS活用を通じて学習支援の機会保障が進むとともに、学習そのものを多面的・連続的に捉え、学生の自律的学びを支える包括的支援へと発展していることが示された。

また、学習支援の拡張は、単に活動の多様化にとどまらず、大学教育における支援観の転換を促してきた。すなわち、「できない学生を救う補助的取組」から、「すべての学生がよりよく学ぶことを支える基盤的機能」へと再定義され、学習支援は大学教育を支える制度的要素へと位置づけ直されている。特に、教学IRやFD、アカデミック・アドバイジング体制との連動を通じて、学習支援は教育改善サイクルの一環として組み込まれつつある。このことは、学習支援が教育実践の周縁的活

動ではなく、教育の質保証を担う中核的機能として定着しつつあることを示唆している。

一方で、本研究にはいくつかの限界がある。本研究は大会発表要旨に基づく二次分析であり、発表内容の深度や文脈を越えた分析には限界がある。また、対象を正課外学習支援に限定したため、授業内での学習支援やカリキュラム上の支援との関係性については今後の課題として残される。さらに、分析の過程で「その他」に分類される発表が一定数みられたことから、既存の分類枠では捉えきれない新しい支援形態が生じている可能性がある。加えて、「スタディスキル」と「アカデミックスキル」を同一カテゴリとして扱った点についても、より精緻な分類による再検討が求められる。今後は、分類枠組みの妥当性を検証しつつ、正課・正課外を通じた支援の連続性や、政策的展開、関連学会での研究動向との相互作用などを含めて総合的に検討する必要がある。

以上より、学習支援は、知識や技能の補完から、学習行動や学び方を支える協働的支援を経て、学習を全体として捉え、教職学が連携して学生の成長を支える包括的支援へと発展してきたことが明らかとなった。本研究の成果は、大学における学習支援の実践を俯瞰的に整理し、その質的転換の過程を明示した点に意義がある。今後は、学習支援を大学教育の持続的発展を支える「文化的基盤」として捉え直し、実践・制度・文化を往還的に結ぶ枠組みの構築が求められる。

参考文献

- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm）
（2025年10月23日）
- 中央教育審議会（2025）『我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420275_000）

- 14.htm) (2025年10月23日)
中央教育審議会大学分科会 (2020) 『教学マネジメント指針』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html) (2025年10月23日)
科学技術・学術審議会 (2010) 『大学図書館の整備について (審議のまとめ) : 変革する大学にあって求められる大学図書館像』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/1301602.htm) (2025年10月23日)
科学技術・学術審議会 (2013) 『学修環境充実のための学術情報基盤の整備について (審議まとめ)』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/031/houkoku/1338888.htm) (2025年10月23日)
加藤善子・井下千以子・谷川裕稔・野田文香 (2019) 「学習支援を学修成果に結びつけるための設計と運営」『大学教育学会誌』 40(2), 99-102.
木原宏子 (2023) 「日本の大学における学習支援の現状と課題」『桜美林大学研究紀要 総合人間科学研究』 (3), 309-318.
文部科学省 (n.d.) 『私立大学等改革総合支援事業』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm) (2025年10月23日)
清水栄子・中井俊樹 (2022) 『大学の学習支援 Q&A』 玉川大学出版部.
初年次教育学会 (2007) 『設立趣意書』 (<https://www.jafye.org/society/prospectus/>) (2025年10月23日)
初年次教育学会 (2025) 「発表申し込みについて: (4) 自由研究発表」 (<https://www.jafye.org/conf/conf2025/submission/>) (2025年10月23日)

木原宏子・福博充 (2025) 「初年次教育における学習支援の変遷: 初年次教育学会大会・自由研究発表を事例として」『初年次教育学会第18回大会発表要旨集』 67-68.

付記

本研究は JSPS 科研費 25K23250 の助成を受けたものです。

また、本稿は以下の学会発表をもとに執筆しました。

大学と地域との連携・協働についての研究動向
—SOFAR モデルによる研究を中心に—
**Research Trends on University-Community Collaboration:
Focusing on the SOFAR Model**

村上紗央里（関西大学教育開発支援センター）

河井亨（立命館大学スポーツ健康科学部）

Saori Murakami (Kansai University, Center for Teaching and Learning)

Toru Kawai (Ritsumeikan University, College of Sport and Health Science)

要旨

国内外の高等教育政策により、「大学と地域の連携・協働」は重要な課題となっている。この領域における近年の研究として、大学と地域の連携・協働を評価する SOFAR モデルに基づく研究の動向がある。本稿では、SOFAR モデルを軸とし、大学と地域の連携についての研究動向を整理し、今後の研究についての示唆を導き出すことを目的とする。

まず SOFAR-TRES についての国際的なサービスマネジメント研究を整理し、関連する日本の高等教育における研究をレビューした。次に大学と地域の連携・協働におけるよりよいパートナーシップの実現に向けて、教員、アドミニストレーター、地域組織の関係者、地域住民といった多様な視点からの関係性の評価を実装すること、その際には文脈に根ざして関係性を構築・持続するような評価が求められること、評価は継続的な対話を通じて進め関係者のエンパワメントに繋げることが重要であることを示した。

キーワード 大学と地域の連携、コミュニティ・エンゲージメント、SOFAR、TRES、パートナーシップ / **Campus-Community Collaboration, Community Engagement, SOFAR, TRES, Partnership**

1. 背景と目的

近年の日本の高等教育においては、大学と地域との連携・協働の重要性が強調されている¹。中央教育審議会「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」答申（令和7年2月21日）では、大学等が連携する「地域連携プラットフォーム（仮称）」の仕組みや連携開設科目の取り組みを発展させ、大学等、地方公共団体、産業界等の地域関係者が一体となって、地域のアクセス確保と人材育成、地方創生に取り組むという方向性が示された。

日本の大学においては、大学基準において、次のように社会連携・社会貢献が求められており、認証評価等の大学評価においても評価項目の一つ

となっている。

大学は、その知的資源をもって学外の教育研究機関、企業その他の団体、地域社会等との連携を推進する必要がある。さらに、大学が生み出す知識、技術等を社会に有効に還元するシステムを構築し、社会に貢献することが必要である。（大学基準協会、n.d.）

日本の高等教育における地域連携については、大学と地域連携をテーマとする学会が設立されるなど、研究の蓄積が見られ、また大学基準協会などの評価機関や日本私立大学連盟などの学協会においても重要なテーマの一つとして議論がなされ

てきた。

海外の高等教育においても、地域連携は重要なテーマとなっている。ヨーロッパや北米では、大学の「第三の使命」として地域連携を社会貢献とし位置付ける考え方を提起し、大学が地域コミュニティと連携し社会課題の解決に取り組む実践が展開されている (Compagnucci & Spigarelli, 2020; de Groot et al., 2025)。

北米では、学長らによる地域連携の呼びかけを端緒とする 1980 年代以降のキャンパスコンパクトが地域コミュニティでの活動と授業での学習とを統合するサービスラーニングを広めてきた。

カーネギー教育振興財団は 2000 年代半ばよりカーネギー・コミュニティ・エンゲージメント分類を設定し、全米の大学のコミュニティ・エンゲージメントに関する評価活動を行っている²⁾。2015 年、2020 年、2024 年の選定活動によって、全米の 368 機関が同分類に認定されている (Carnegie n.d.)。同分類ではコミュニティ・エンゲージメントとは、以下のように規定される。

高等教育機関 (同士) 及びそれを取り巻く幅広いコミュニティ (地方、地域あるいは州・国家・グローバル) がパートナーシップに基づいた対等な相互関係を結び、互恵的に、知識と資源を共有し、協働活動を行うこと

Carnegie, n.d. 西芝訳 (白石他, 2021, p.47)

このようなサービスラーニング、地域連携を基盤とした教育は、全米規模へと拡大することに成功しサービスラーニングがムーブメントになっていることを示している (Kezar, 2018)。

以上のような国内外の高等教育政策において「大学と地域の連携」は重要な研究テーマであることを確認することができる。また大学と地域の連携という領域における近年の研究として、Bringle らが大学と地域の連携・協働を捉えるために開発したツールである SOFAR モデル(後述)に基づく研究動向がある。

本稿では、SOFAR モデルが大学と地域の連携・

協働をよりよいパートナーシップに寄与すると捉え、SOFAR モデルを軸とし、大学と地域の連携についての研究動向を整理し、今後の研究についての示唆を導き出すことを目的とする。

第一に、ここまで触れた日本の高等教育政策のこれまでの歴史を辿り、現状理解と今後の展望の土台とする。第二に、SOFAR モデルとそれをもとにした研究動向を整理する。第三に、今後の日本での大学と地域の連携についての研究についての方法論的な示唆を探求する。

2. 日本の高等教育政策における「大学と地域・社会との連携」

日本の高等教育政策では、中央教育審議会 (2005) の「我が国の高等教育の将来像」答申において、社会貢献を「第三の使命」とする記述が見られる。

大学は教育と研究を本来的な使命としているが、同時に、大学に期待される役割も変化しつつあり、現在においては、大学の社会貢献(地域社会・経済社会・国際社会等、広い意味での社会全体の発展への寄与)の重要性が強調されるようになってきている。当然のことながら、教育や研究それ自体が長期的観点からの社会貢献であるが、近年では、国際協力、公開講座や産学官連携等を通じた、より直接的な貢献も求められるようになっており、こうした社会貢献の役割を、言わば大学の「第三の使命」としてとらえていくべき時代となっているものと考えられる。

中央教育審議会 (2008) の「学士課程教育の構築に向けて」答申では、大学に期待される役割として、「個別大学の枠を超えて、地域の実情に応じて、大学間や地域の諸団体との連携・協力を強化し、学生に対する教育内容を豊富化する」ことが示された。また、地域との連携、大学間の連携についても言及されている。

中央教育審議会 (2018) の「2040 年に向けた

高等教育のグランドデザイン」答申では、「IV. 18歳人口の減少を踏まえた高等教育機関の規模や地域配置—あらゆる世代が学ぶ『知の基盤』—」においては、高等教育の規模という論点が扱われ、国公立それぞれ役割についての記述に続いて、地域における高等教育という項目が設けられている。また地域における高等教育の項目では、「地域連携プラットフォーム（仮称）」が提起され、あわせて、ガイドラインの整備が方向づけられている。

地域の高等教育機関が高等教育という役割を越えて、地域社会の核となり、産業界や地方公共団体等とともに将来像の議論や具体的な連携・交流等の方策について議論する「地域連携プラットフォーム（仮称）」を構築することが必要である。

冒頭に示した中央教育審議会（2025）の「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」答申では、「地域連携プラットフォーム（仮称）」、大学等間の連携の取り組みをさらに推進する趨勢となっている。

ここまで、高等教育政策を対象とし、日本の高等教育において大学と地域・社会との連携・協働を研究する際の文脈について確認し、日本の高等教育にとって、地域・社会への貢献と地域・社会との連携が重要なものとなってきていること、高等教育に求められる役割として、それぞれの地域における人材育成が必要であることを確認した。それは、伝統的な18歳人口の教育という点だけでなく、リカレント教育や専門能力の開発を含むものである。そしてまた、高等教育に求められる役割は、人材育成や高等教育へのアクセス確保に留まるものではない。高等教育には、地域の産官学等のマルチステークホルダーが連携し「地域社会の持続的な発展をけん引しながらの地方創生を推進していく」（「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」答申）ことへの期待がある。

3. SOFAR モデルとそれに基づく研究の動向

続けて、大学と地域・社会との連携を捉える重要なモデルである SOFAR モデルとそれに基づく研究動向を整理していく。

3.1. SOFAR モデルについて

SOFAR モデルは、学生 (Students)、地域組織の関係者 (community Organization)、教員 (Faculty)、アドミニストレーター (Administrators)、地域住民 (community Residents) から構成されるモデルである (Bringle et al., 2009: 図1)。

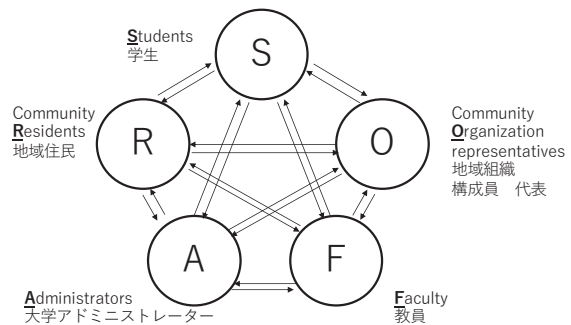


図1 SOFAR モデル (Bringle et al. (2009) をもとに訳出)

大学と地域のパートナーシップのためには、そのパートナーシップの質を問うことが必要であることが指摘されてきた (Cruz & Giles, 2000)。

また SOFAR モデルを開発した研究者らによれば、パートナーシップとは、親密さ、公正さ、誠実さといった性質を持った関係性を意味している。そのような経緯から SOFAR モデルは、大学と地域の連携・協働について、よりよいパートナーシップの実現に向けて提起・開発されてきたものである (Bringle et al., 2009)。SOFAR モデルでは、コミュニティにおいては、地域組織の関係者 (O) と地域住民 (R) が意見や立場が一致するとは限らず、目標や資源、役割や権力が異なっていることから分けて措定されている。また、目標や資源、役割や権力が異なっているという理由から、大学側では、アドミニストレーター (A)、教員 (F)、

学生 (S) が分けられている。アドミニストレーターは、資源配分や政策や評価の役割を担い、教員と学生のかかわりを支える。

SOFAR のそれぞれの関係性の性質については、取引的と変容的という区別 (Enos & Morton, 2003) を踏まえ、搾取的 (Exploitive)、取引的 (Transactional)、変容的 (Transformational) という区別で捉えられている (Clayton et al., 2010)。取引的な関係性は「短期的なタスクを完了するために設計された道具的なもの」、そして変容的な関係性を「長期的で深い関わり合いによって両者が成長し、変化するもの」を意味している³。搾取的な関係性とは、「意図的にせよ無意識にせよ、一方または両方の当事者を利用するような一方的なもの」であり、親密さ、公正さ、誠実さを欠き、パートナーシップという概念にそぐわないものを意味している (Bringle et al., 2009)。この区別は、ETT (Exploitive Transactional Transformational) と表現され、のちに一方的 (Unilateral) な関係性が加えられ、EUTT (Exploitive Unilateral Transactional Transformational) 連続体と概念化されることになる (Clayton et al., 2022)。

SOFAR モデルは、大学と地域の関係性を分化したモデルであり、大学側と地域側の関係者の多角的な思考と視点をもって関係性を捉え、親密性・公平性・誠実さを備えたパートナーシップを構築することを志向している。

3.2. TRES について

TRES (Transformational Relationship Evaluation Scale) は、SOFAR の関係性とそのプロセスに関する継続的な学習を支援するツールとして開発された (Kniffin et al., 2020)。初期段階 (TRES I) では、関係性を精密に評価するべく、成果 (アウトカム)、目標、意思決定、資源、葛藤、アイデンティティ形成、権力、意義、満足度、より良いものへの変革という 9つの領域が定められ、それぞれに多水準からなる記述語が示されている。

TRES II では、TRES I で時間がかかりすぎて

複雑すぎた点について項目を簡素化し、対人関係に焦点が置かれていた点についてはパートナーシップ全体を意識するように教示されるようになるなど、現状と望ましい状態を判定し、リフレクションを言語化するツールへと進化している。TRES II では、目標、葛藤 (コンフリクト)、意思決定、資源、役割、自己認識 (センス・オブ・セルフ)、相互作用、権力、成果 (アウトカム)、満足度という 10 領域に再編された。それによってそれぞれの領域において水準を分けた評価ができるようになっている。例えば、目標 (ゴール) の領域では、「a. 一部のパートナーの目標が不明であり、妨げられているため、関係性に害をなしている」、「b. パートナーの目標が部分的に実行され、誰にも害はない」、「c. 全てのパートナーの明確な目標が、このパートナーシップにとって重要となっており、パートナーシップによって育まれている」、「d. 私たちは共通の目標、統合された目標、拡張する目標を共有しており、それは『私たちの』目標となっている (『私の目標』や『あなたの目標』といったように別々のものとはなっていない)」といった水準で記述語が定められている。これらの領域をリフレクションすることで、現状と望ましい状態について、水準を選択し、個人の視点と経験に結びついた形で関係性について意味づけることができる想定されている。

3.3. SOFAR-TRES に基づく研究展開 (1)

SOFAR-TRES に基づく研究として、第一に、TRES I・II の開発過程を整理し、実際に教員、地域組織の関係者、学生、職員、アドミニストレーターを対象に TRES II を用いた結果を批判的かつ省察的に批評した研究がある (Kniffin et al., 2020)。そこでは、TRES II の実装が記述され、TRES が関係性を研究、評価、リフレクションするためのツールとしての役割を果たしていることが明らかにされた。TRES II の活用として、参加者の関係性についての洞察が生み出されており、参加者の意味形成をサポートするという意義があること、一方で TRES 開発と親和性のある文脈を

離れた場合に活用が難しくなることやコミュニティの側の声を包摂するという志向性にも関わらず実現は容易でないことが明らかにされた。また、TRESはツールの1つであり、他のツールとの有効な組み合わせや、文脈に応じた活用や時には使用しないことなども重要であることが記されている。変容的關係性と民主的關係性について、同じかどうか、同じとなる条件は何か、異なる場合の要素は何かといった問いが提起されている。

第二に、TRES IIをどのように活用するか、認識や実践への影響は何か、活用からどのような学びがあるかを問いとす研究が行われた (Kniffin et al., 2023)。この研究は、大規模公立大学 (総合大、都市貢献)、中規模私立大学 (研究重視、都市貢献)、小規模私立大学 (郊外リベラルアーツ)、中規模公立大学 (地域、総合型)、中規模公立大学 (研究大学) を対象とし、合計 47 名が参加している。この研究では、SOFAR モデルの関係を記述・検討・分節化するリフレクションフレームワーク (Clayton et al., 2022) を活用し、インタビューと質問紙調査を実施するという混合研究が行われている。その際には、論理的に可能なすべての關係性を対象とするのではなく、調査を実装する方法論上の工夫として、アドミニストレーター、教員、地域組織の關係者の三者の關係のように關係性の焦点を絞り、關係性が評価されている。調査結果として、一つ目にリフレクションフレームワークの作成が研究参加者の思考や視点、実践に影響を与えたこと、二つ目に大学側の關係者は葛藤と意思決定と相互作用に関して、地域側の關係者よりも低いスコアとなり、地域側に変革を志向する態度があることが明らかとなった。このリフレクションフレームワークは、参加する關係者の關係についてのリフレクションを深める意義がありつつも、時間を要する複雑な作業である点が限界として挙げられている。この研究では、研究プロジェクトの前のフェーズ (Kniffin et al., 2020) で構想された關係性に関して構成員間で協働し、変革的な關係性の可能性があるかどうかを批判的に考察するプロセスが進められている。このよう

な關係性についてのリフレクションは、關係者の思考と視点は傾聴・対話へと誘い、有意義なパートナーシップを支え、実践へ影響をもたらすことが示唆された。

また、Nottingham Trent University の Center for Student and Community Engagement と Northeastern University の Community Engaged Teaching and Research のアドミニストレーターが TRES のフレームワークを用いて、パートナーシップの価値観やインフラを「開発的評価」(developmental evaluation) ⁴した研究もある (Coppins et al., 2024)。この研究ではアドミニストレーターは、実践者—研究者 (practitioner-scholar) として捉えられている (Green, 2023)。まず、それぞれの大学における仕事について知るための關係構築が行われた。それぞれの大学の大学と地域の關係性およびパートナーシップのあり方とインフラについて、TRES フレームワークを参照してレビューするパートナーシップアセスメントが行われた。続けて実践者—研究者としてのアドミニストレーターの役割とエージェンシーを問い、パートナーシップに影響を与える機会を探るという大学間交流が進められた。このような交流とそれに基づく評価活動は、關係性とパートナーシップについてバランスの取れた視点や思考をもたらし、実際の実践で用いるツールが開発されるといった成果を生んでいる。

さらに別の研究では、プランニングの研究領域に依拠して、計画策定者である教員やアドミニストレーター7名を対象に、大学と地域の連携事業において計画決定権限があるのは誰か、誰が活動の目標を決めるのか、計画策定がどのように進むのか (誰がどう関わるか、スケジュールなど) といったことをインタビュー調査から明らかにしている (Price et al., 2025)。この研究からは計画策定の志向性 (保守的か、熟議的、批判的) に関するリフレクションによってパートナーシップをめぐる不協和を明らかにできることを示した。また、計画策定における日常の行動や一見平凡なものとして捉えられているロジスティクス業務 (資源調

達など)がパートナーシップのあり方に影響を与えていることが見出された。具体的には権力や利害関係の調整や交渉といったことがコミュニティ・エンゲージメントのプロフェッショナルにとって重要なコンピテンシーとなるという点を支持する結果であった⁵。

3.4. SOFAR-TRESに関する日本の高等教育における研究展開

日本の高等教育においても、SOFARモデルを枠組みとする研究の蓄積が見られる。まずサービスラーニングについての評価研究をレビューし、社会変容に向けた評価を展望する研究がある。この研究では、SOFARモデルのように多様な主体が評価に参加する (cf. Patton, 2011) ことが、それぞれの主体の学びを生む形成的評価として機能し、社会変容につながることを論じられている(市川・秋元、2018)。

次にSOFARモデルのうち教員と地域組織としての市民活動団体のサービスラーニングの受け入れを担当する者を対象とした研究がある(秋元、2020)。この研究では、大学と地域のパートナーシップを評価するためのマトリクス (Gelmon et al., 2001) を参照し、7団体の受け入れ担当者とのミーティングについて、受け入れ前から後にかけてのふりかえりを行っている。この研究からは、大学と地域のパートナーシップをデザインする局面から協働的關係を構築する局面が示されている。

またSOFARモデルを視点として教員の立場からサービスラーニング実践の關係性を捉える研究もある(尾崎他 2022)。この研究ではSOFARモデルの關係性の広がりや深まりを事例に即して捉えようとしている。

さらにSOFARモデルとETT区分をもとに、關係性を検証する研究があり、湘南工科大学の正課の学部科目、関西学院大学の正課の学部横断科目、滋賀県立大学の学部横断の課外活動について關係性の相互作用の分析が行われている(秋吉他、2023)。この研究では各事例の文脈に即して、關係性の変化と關係性のゆらぎが見出され、取引的關

係から一方的關係への移行や変容的關係への移行が見られた。また地域組織の關係者や地域住民が大学や学生への信賴や地域關係者と協働する可能性に気づき、思考や姿勢、価値観を変化させ、新たな実践を生み出されていくことが示された。

またSOFARモデルとETT区分を用いて、立命館大学のサービスラーニング科目の1つのプロジェクトを対象とした研究がある(森田他、2025)。そこでは、地域を基盤とした教育 (Community-Based Learning: CBL) が地域に与える影響をキー・コンピテンシーと社會關係資本の蓄積を可能とするネットワークである「關係基盤」(三隅、2013)の概念を用いて分析している。SOFARモデルによるアクター間の分析では、ETTの区分間の關係性の変化とゆらぎを検討し、2018年、2020年のエピソードをもとに關係性の変化と揺らぎが捉えられ、地域のアクターとうまく関わるコンピテンシーの向上や關係基盤の広がりが見出されていることを示している。地域のアクターのコンピテンシーの向上には、地域のアクター自身が受けてきた経験を学生に渡すという互恵的な入れ子構造が作用していること、關係に葛藤や停滞が生まれた時にどのように対応するかが重要となることが見出されている。また、学生の学習を志向するCBLが情報共有や言語化、省察といった活動を生むプラットフォームとなり、学生、教員、地域アクターの關係性を親密性、公正性、誠実性のあるパートナーシップに向けて關係を維持・促進することにも寄与したという洞察も導かれている。

他にもSOFARモデルに基づき、インドネシアでの海外サービスラーニング科目を分析する研究がある(藤山・大山、2024)。この研究では、学生、地域団体、地域住民の關係性を対象とし、参加型開発論の考え方から、参加と非参加のあり方を拡張して捉えている。この科目では、日本から参加する大学生とインドネシアの大学生が協働する学習形態であり、学生を分けて捉えることでSOFARモデルを拡張できることが示されている。この研究では、授業で最終の提案を発表する際には、参加する住民は限られることから、参加する

かしないか、自発的な参加かそうでないかを視点として持つことの重要性が指摘されている。関係性を考える上では、非参加の住民も含めて科目のもたらす恩恵や利益や意義を省察することによって、SOFAR モデルの関係性とパートナーシップをより公正で誠実なものにしていく可能性が見出されている。

4. 今後の展望:国内外のSOFARモデルに基づく研究動向を踏まえて

最後に、国内外のSOFARモデルに基づく大学と地域の連携・協働についての研究動向から見える大学と地域の連携・協働においてよりよいパートナーシップを実現するという視座に関わる要点を概括し、今後の展望についての示唆を明確にする。

これまでの研究動向から、第一に、学生の学習成果と教員によるパートナーシップの評価にとどまらず、地域組織や地域住民という地域の関係者による関係性の評価へと拡張することの重要性が見えてくる。また、SOFARモデルが企図するように、地域の関係者を地域住民と地域組織の関係者とに分け、場合によってはさらに分化させて、関係性を評価することが必要となる。ただし、すべての関係者を集めてすべての関係性を調査・評価することは現実的ではない。またSOFAR-TRESの調査と関係性のリフレクションにおいても、要する時間という課題が明確になっており(Kniffin et al., 2023)、調査とリフレクションの有効性を保ちつつ焦点を絞ることが必要となるだろう。

第二に、関係性を評価するに際しては、それぞれの文脈に基づいた評価が必要となる。また、そのような評価の前提として、親密さ、公正さ、誠実さといった性質を備えたパートナーシップの構築・持続に向けて、関係者間の信頼関係を構築することが必要条件である。

第三に、SOFAR-TRESに基づく研究が示すように、関係性の評価活動は継続的な対話を通じて進められ、時間の経過する中での歴史的な関係性

の変化と揺らぎを捉え、関係者にとってエンパワーメントとなるような評価活動とすることが求められる。

以上の点を踏まえ、今後の研究や実践を展望する。まず、個別の研究としては、ケーススタディやエスノグラフィーのように、大学と地域が「どのように」連携・協働しているか、「なぜ」連携・協働がうまくいっているか、連携・協働が「なぜ」難しいものとなっているかを問う研究が重要となる。集合的な研究動向の展望としては、詳細なケーススタディと継続的比較を可能にする研究蓄積によって、個別の文脈を捉え、洞察を生み出していくことが、「エンゲージメントの学識」(Boyer, 1996)の実現につながると考えられる。

また、高等教育政策に見られる「地域連携プラットフォーム(仮称)」や大学等間の連携において、「何をするか」という点に対して、SOFAR-TRESに基づく一連の研究動向は重要な示唆を与えてくれる。すなわち、大学と地域の連携・協働を通じて、人材育成や価値創出、地方創生を生み出すためにも、実際の連携・協働の実践を結集し、SOFAR-TRESに基づく一連の研究のように共通の言語と道具を持って関係者が集まって対話してリフレクションし、価値を認める評価活動を展開することが考えられる。

日本の高等教育の文脈においては、カーネギーのコミュニティ・エンゲージメント類型の認証活動を展開するかどうかもまた重要な論点となる。また、SOFAR-TRESがキャンパスコンパクトによる資金によって研究が推進されている点(Price et al., 2021)にも留意が必要である。日本の高等教育において、大学と地域の連携・協働の実践と研究を組織化するには、適した財政的基盤が必要になると考えられる。

註

¹ 大学と地域との連携・協働については、地域連携、社会連携、産学連携、産学官連携など多様な形態があり、用語も多様な用いられ方をしている。本稿では、包括的に「大学と地域との連携・協働」

とし、文脈によっては地域連携とする。

² カーネギー分類については、日本での研究も蓄積されてきている(五島、2019、2021;村上、2009;杉本、2022)

³ 訳出表現は、秋吉他(2024)に基づく。取引的關係と変容的關係については、荻野・中川(2021)のレビューで説明がある。

⁴ 開発的評価については、Patton(2011)を参照

⁵ コミュニティ・エンゲージメント・プルフェッショナルのコンピテンシーについては Dostilio(2017)、Dostilio & Welch(2019)、参照。日本においても研究蓄積が見られる(秋元、2021;黒沼、2022 など)

参考文献

秋元みどり(2020)「大学と地域のパートナーシップのアセスメントをめぐって—大学と市民活動団体との連携事例を通じた検討」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』35, 24-38.

秋元みどり(2021)「地域連携教育を担う教職員の資質・能力の形成大学での実践を中心とした文献レビューによる研究課題の検討」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』37, 128-142.

秋吉恵・森田恵・奥貫麻紀・秦憲志(2023)「大学生の地域活動は地域に何かをもたらし得るのか? 活動に関わるアクター間の関係性からの考察」『ボランティア学研究』23, 57-68.

Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.

Bringle, R. G., Clayton, P., & Price, M. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1(1), 1-20.

Carnegie (n.d.) *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education: Community Engagement*, (<https://carnegieclassifications.acenet.edu/ele>

ctive-classifications/community-engagement/), (2025.9.25).

中央教育審議会(2005)「我が国の高等教育の将来像」答申

中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて」答申

中央教育審議会(2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」答申

中央教育審議会(2025)「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」答申

Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., & Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.

Clayton, P. H., Camo-Biogradlija, J., Kniffin, L. E., Price, M. F., Bringle, R. G., & Pier, A. A. (2022). *The Transformational Relationship Evaluation Scale II (TRES II) reflection framework: Version 2* [Learning tool]. Indianapolis, IN: IUPUI Scholar Works.

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting & Social Change*, 161, 120284.

Coppins, A., Raby, H., Berkey, B., & Clayton, P.H. (2024). Interinstitutional examination of partnership structures and tools: A collaborative practitioner-scholar inquiry. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 12(1), 1-20.

Cruz, N., & Giles, D. E., Jr. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 28-34.

- 大学基準協会 (n.d.) 『大学基準』
(<https://www.juaa.or.jp/accreditation/institution/university/>) (2025年11月24日)
- de Groot, L., Demeijer, F. A., Zweekhorst, M., & Urias, E. (2025). Multi-stakeholder networks in the higher education context: a configurative literature review of university-community interactions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 47(4), 1-19.
- Dostilio, L. D. (Ed.). (2017). *The community engagement professional in higher education: A competency model for an emerging field*. Boston, MA: Campus Compact.
- Dostilio, L. D., & Welch, M. (2019). *The community engagement professional's guidebook: A companion to the community engagement professional in higher education*. Boston, MA: Campus Compact.
- Enos, S., & Morton, K. (2003). Developing a theory and practice of campus community partnerships. In B. Jacoby (Ed.), *Building partnerships for service-learning*, pp. 20-41. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 藤山一郎・大山牧子 (2024) 「参加型開発論」からみた SOFAR モデルの検討 インドネシアにおける海外サービス・ラーニングを事例に」『ボランティア学研究』24, 19-31.
- Gelmon, S. B., Holland B. A., Driscoll A., Spring, A., & Kerrigan S. (2001) *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principle and Techniques*. Providence, Rhode Island: Campus Compact S.B. ゲルモン, B.A. ホランド, A. ドリスコル, A. スプリング, S. ケリガン
山田一隆・齋藤百合子・福井里江・村上徹也・中原美香訳 (2015) 『社会参画する大学と市民学習: アセスメントの原理と技法』学文社.
- 五島敦子 (2019) 「米国高等教育におけるサービス・ラーニングの発展と課題—大学教員に対する支援に注目して—」『比較教育学研究』59, 100-119.
- 五島敦子 (2021) 「米国大学における地域連携専門職の専門能力開発: キャンパス・コンパクトの資格認定プログラムを中心に」『アカデミア. 人文・自然科学編』21, 169-178.
- Green, P. M. (2023). The scholar-administrator imperative: Developing scholarship and research through practice to build the community engagement field. *Metropolitan Universities*, 34(4), 89-101.
- 市川享子・秋元みどり (2018) 「サービス・ラーニングと社会変容のための評価枠組みの構築」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』30, 43-55.
- Kezar, A. (2018). *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*. New York: Routledge.
- Kniffin, L., Camo-Biogradlija, J., Price, M. F., Kohl, E., Dickovick, A. D. C., Williams, J., ... & Bringle, R. G. (2020). Relationships and partnerships in community-campus engagement: Evolving inquiry and practice. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1). Article15.
- Kniffin, L. E., Clayton, P. H., Camo-Biogradlija, J., Price, M. F., Bringle, R. G., & Botkin, H. M. (2023). Deepening community-campus relationships using a critical reflection tool: A multisite, mixed-methods study. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 11(1).
- 黒沼淳子 (2022) 「米国大学の地域連携学習 (SLCE) を通じた市民学習における専門職の役割と関与—ミドルベリー大学を事例として—」『大学経営政策研究』12, 33-49.
- 三隅一人 (2013) 『社会関係資本:理論統合の挑戦』ミネルヴァ書房.
- 森田恵・秋吉恵・櫻井典子・奥貫麻紀・秦憲志 (2023) 「大学生の地域を基盤とした学習はアクターの

キー・コンピテンシーと地域の「関係基盤」に
いかに寄与するのか? 茨木市北部地域を事例と
して」『ボランティア学研究』 25, 75-87.

村上徹也 (2009) 「アメリカにおけるサービスラー
ニングの発展」桜井政成・津止正俊 (編) 『ボラ
ンティア教育の新地平—サービスラーニングの
原理と実践』, pp.236-257. ミネルヴァ書房.

荻野亮吾・中川友理絵 (2021) 「大学と地域のパー
トナーシップの質と地域に与える影響の評価方
法の検討: 高等教育機関における地域と連携し
た学習に関するレビューから」『佐賀大学大学院
学校教育学研究科研究紀要』 5, 117-135.

尾崎慶太・山本秀樹・田中綾子・藤木清 (2022)
「SOFAR モデルを用いたサービスラーニン
グプログラムの事例検討—評価枠組みの構築を
めざして」『教育総合研究叢書』 15, 77-89.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation:
Applying complexity concepts to enhance
innovation and use*. New York : Guilford Press.

Price, M. F., Kniffin, L. E., Camo-Biogradlija, J.,
Clayton, P. H., & Bringle, R. G. (2021).
*Deepening community-campus engagement
partnerships: Inquiry through co-creation of
the TRES II Toolkit*, Indianapolis, IN: Indiana
Campus Compact Research with and about
Community Engagement Grant.

Price, M. F., Camo-Biogradlija, J., Clayton, P. H.,
Kniffin, L. E., Bringle, R. G., & Botkin, H. M.
(2025). An inquiry into the program planning
orientations of community engagement
administrators in community academic
partnerships. *Michigan Journal of
Community Service Learning*, 31(1), 226-253.

白石克孝・西芝雅美・村田和代編 (2021) 『大学
が地域の課題を解決する: ポートランド州立大
学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに学
ぶ』 ひつじ書房.

杉本昌彦 (2022) 「カーネギー分類にみる米国研究
大学のコミュニティ・エンゲージメントの動向」
『東京大学大学院教育学研究科紀要』 62, 683-

691.

付記

本研究は JSPS 科研費 21K13608 及び
22K02243 の助成を受けたものです。

ライフロング・eポートフォリオで展開する教育モデルの研究
—生涯学習のマインドセットをライフロング・ラーニングで支援する
eポートフォリオの提案—

**A Study on the Development of a Lifelong Learning e-Portfolio:
Enriching Future Skills and Human Resources with AI-Enhanced Lifelong Learning Mindset**

山本敏幸（関西大学教育開発支援センター）

林康弘（武蔵野大学データサイエンス学部）

Thapanee Thammetar (Thailand, Silpakorn University, Faculty of Education)

陳汝珊（台湾致理科技大學應用英語系）

Toshiyuki Yamamoto (Kansai University, Division for Promotion of Educational
Development)

Yasuhiro Hayashi (Musashino University, Department of Data Science)

Thapanee Thammetar (Thailand, Silpakorn University, Faculty of Education)

Ru-Shan Chen (ChihLee University of Technology, Department of Applied English)

要旨

コロナ禍以降、人工知能（AI）の台頭が大学教育に大きな影響を与えている。特にリベラルアーツでの学びをキャリアスキルとして卒業していく学生には AI コンピテンシーの修得が必須となる。それに伴い、大学も人財スキルを涵養するカリキュラムの適応が必要となる。今後、これまで専門職の学位を必要としてきた領域や技術的な仕事の定型業務の大半を AI が代替することが予想されるため、これからの大学教育のミッションは、人財力の育成が主となり、AI では再現できない人財スキルとなる、クリティカルシンキング力、問題解決力、創造的思考力、情報の統合力、判断力、意思決定力、曖昧さに疑問を呈する能力、ディスラプティブなアイデアを生み出す能力等を涵養することが、主たる教育の使命になると予測される。そのため、山本敏幸他(2016)の成果を基軸に、現行カリキュラムの領域を超えて学生の人財力育成を涵養するライフロング型 eポートフォリオを提案する。

キーワード フューチャースキル、キャリアスキル、人財力、AI コンピテンシー、ライフロング・eポートフォリオ / **Future Skills, Career Skills, Human Resources, AI Competency, Lifelong Learning e-Portfolio**

1. 序論

プリンストン大学の Caplan (2018) が著書の “The Case Against Education” で、大学はもうお金と時間をかけて行く価値もないところになってしまったと唱えて以来、世界中の大学はコロナ禍でのオンライン教育を経験し、その後、AI の台頭で権威主義の知識伝授中心の大学教育運営の本質さえ揺るがされている。本研究の目的は、AI を含

めた ICT 活用の教育的価値の模索期の大学で、未来人財力を涵養する教育モデル・カリキュラムを人財育成のためのライフロング・eポートフォリオで学習者の人生を通じて伴走・支援する仕組みを研究し、策定することである。これからの VUCA の時代を社会人として生きていくことになる大学生にとって、コロナ禍以前の教育体制で 4年間学ぶだけでは、キャリア人生の半ばで「ガ

ス欠]になってしまう。そうならないために、ここでは未来人財力に必要となる「AI リテラシー」「クリティカルシンキング力」「協働力」「様々な事象や物事に興味を持つ力」「社会や環境の持続性に目を向ける力」「グローバル、グローバルに異文化共生社会を見据える力」「新しい考え方やチャレンジに取り組む姿勢」を大学入学時からキャリア人生を通して、ライフロングで、デジタルツインの AI が伴走する人財育成型 e ポートフォリオシステムについて研究し、提案する。

1.1. 学術的「問い」

教育のミッションは、未来社会を生きるこれからの世代に未来創造のフューチャースキルとマインドセットを身に付ける機会を提供し、生涯ライフロング・ラーニングを実践しながら未来社会に貢献できる人財育成をおこなうことだと考える。本研究では、以下のリサーチクエスション（学術的「問い」）を掲げる。

(i) 現行の大学カリキュラムは、大言語モデル (LLM) で全て扱える explicit knowledge (明示的知識) 中心の知識伝授型で、卒業までのカリキュラムは、大学生が 4 年間で起きている時間の 12%程度を対象としているが、起きている時間の大半の時間を対象にしたカリキュラムデザインが出来ないか。

(ii) 従来のカリキュラム領域に加え、これまでに大学教育が扱ってこなかった tacit knowledge (暗黙知) の領域を含むフューチャースキル (未来人財スキル) を涵養するカリキュラム及び学習環境を構築できないか。

(iii) 上記 2 項目をアカデミック・インテグリティで担保された authentic な学びと assessment で展開できないか。また、そこでの学びをメタ認知と学びのふりかえりのためのアーティファクトとして保証する、学習者主体型の e ポートフォリオで補完できないか。さらに、AI をシンキングツールとして学びの伴走をする学習バディ型 e ポートフォリオで AI リテラシーとライフロング・ラーニングのマインドセットを涵養できないか。

(iv) 上記の 3 項目を学生の生涯を通して、ライフロング・ラーニングを支援する未来人財育成型生涯 e ポートフォリオの基盤として構築できないか。

以上、4 点について検証する。

1.2. 現行カリキュラムの功罪

教育のミッションは未来社会を生きるこれからの世代に未来創造のフューチャースキルを身に付ける機会を提供し、未来社会に貢献できる人財育成をおこなうことだと考える。しかしながら、これまでの教育は、1806 年に作られたプロイセンモデルに基づくところが多く、加えて、アメリカのマスプロ教育によるカリキュラムの質保証のプロセスが導入されている。マスプロ教育の質保証では、マスプロダクションの最終過程で検品をする。製造工程の各段階では、分担された作業をそれぞれの担当者が携わる。これでは生産過程を通した全体的な品質保証が担保されないことになる。そのため、最終段階で検品作業が必要となる。検品で撥ねられた商品は欠陥品として廃棄、或いは、不具合を修理後に製品として出荷される。こういったやり方では、ユーザー視点の使い勝手はユーザー任せとなり、生産者側の知るところではない。どのぐらい販売できたかという台数だけに目が向いてしまう。このような産業界の生産モデルを反映したプロセスが教育界にも導入されてきた。その結果、マスプロ教育の体制がそのまま現行の教育に残っていることが問題である。一方、産業界では、1980 年後半よりマスプロダクションを脱した取り組みが導入されている。生産作業に関わる社員のモチベーション維持、高品質の製品を製造しているというプライドを持って製造に関わっているという人間性と主体性に着目した取り組みである。担当した人の名前を製品に残し、生産しながら検品による質保証を担保し、誇りを持って世に送り出し、その製品を購入し、使う人のことを考える動きが導入されてきた。近年の教育界では、主体的なアクティブラーニングで展開するチームベースの PBL 形式の授業形態が類似する動

きといえる。しかし、こういった動きは、教育全体ではまだまだ少数派である。大半の授業はマスプロ教育のままである。これは、学生と教員の比率をみることで、マスプロダクションの産業モデルを未だに根強く反映していることが窺える（OECD サイト参照¹）。例えば、本学の学生（大学院生を含む）—教員比率（学生対専任教員）は37対1である。一方、筆者が1992年から2002年まで勤務していたインディアナ州の私立の工学分野のRose-Hulman Institute of Technologyでは、学生—教員比率は13対1で、教育の質保証のために、ビジョンの記述には10対1を目指すことを掲げていた。当時、Authentic Curriculumの実践として、Integrated Curriculum²で学ぶ学生たちのeポートフォリオによるアカデミック・アドバイシングをおこなっていた同僚は一学年度に13名の学生を指導していたが、指導する学生数が多すぎるといつもぼやいていたことを思い出す。教育の質保証は授業の中だけでおこなうものではなく、アカデミックライフ全般でおこなうものだと知った場面である。

1.3. 現行のカリキュラムの学習時間

データサイエンスの観点から、大学のカリキュラムとそれを支援するLMSや修学ポートフォリオを見てみると、さらに現行の教育体制の問題点が浮き彫りになる。学生が入学から卒業までに過ごす期間は入学年4月から卒業年3月までの4年間である。この4年間で学生が起きている時間は、1日に8時間の睡眠時間を除く16時間で計算すると、4年間の3分の2（つまり、2.7年=973.3日）で、23,360時間となる。この2.7年という起きている時間の内、卒業のための単位（124単位）を取得するために教室内で過ごす時間は、1学期を15週間とすると、1,860時間（起きている総時間の12.6%）に過ぎない。因みに、人は起きていても必ず瞬きをする。瞬きをしているとき、目は一瞬閉じている。目が閉じている時間は一瞬でも、4年間で起きている2.7年に目が閉じている時間の総時間は男性が10%、女性が12%である。言

い換えると、大学生が4年間で、卒業のために教室で過ごす総時間と同じ時間、瞬きで目が閉じていることになる。つまり、大学がカリキュラムを反映した授業で学生の成長に関わることができる時間は極めて限られている。いくら高精度のLMSで学習コンテンツを配信し、学びの成果を学習ポートフォリオに蓄えて学びの質保証をしても、4年間で起きている時間の12.6%足らずの学習時間では真の教育と言えるのかは疑問である。

1.4. 言語化のできない Tacit Knowledge（暗黙知）の領域の学び

従来の学問領域は知識の言語化ができるexplicit knowledge（明示的知識）の領域のみである。このexplicit knowledgeの領域に加えて、言語では具現化ができないtacit knowledge（暗黙知）の領域も含む教育モデルが必要となる。

その上、LMSやポートフォリオに蓄積されたこのような教育データでは、データの持つバイアスは避けられない。人間の持つ知識体系は、言語で表記ができるexplicit knowledgeの領域と、言語では具現化ができないtacit knowledgeの領域からなるのである。これまでの教育コンテンツは人間が持つ知識体系の中のexplicit knowledgeの領域、つまり、言語化された知識領域のみが中心となる。AI（LLM）が扱える領域もexplicit knowledgeの領域のみである。つまり、大学のカリキュラムにはtacit knowledgeの領域は含まれず、通常は、就職した後に、企業内研修で独自に行われるのが慣習である。tacit knowledgeには、信頼関係を構築するためのコミュニケーションスキル、アジャイルなチームで協働するスキル、問題分析から問題解決、判断、意思決定へのマインドセット、新たな視点、価値観を受け入れ適合する力、状況把握から分析、判断力（クリティカルシンキング力）、倫理観など含まれる。大学の4年間の成長の期間をtacit knowledgeの習得なしでカリキュラムをデザインすることは、重大な判断ミスと言わざるを得ない。

2. ライフロング・eポートフォリオの提案

Albert Einstein の名言に、“You can't solve a problem with the same mindset that caused it.”³ というものがある。同様のメッセージは Kuhn (1962) でも確認できる。本テーマに当てはめると、1章で記述した現況の教育モデルの問題点は現況の教育を実践してきたからこそ浮き彫りになってきた問題であり、現況の教育モデルのマインドセットでは解決は不可能であるということである。本章では、新たなマインドセットでの解決策を提案してみる。

2.1. マインドセットを構成する要素

本節では、新たなマインドセットを構成する要素について考えてみる。

2.1.1. Active Learning

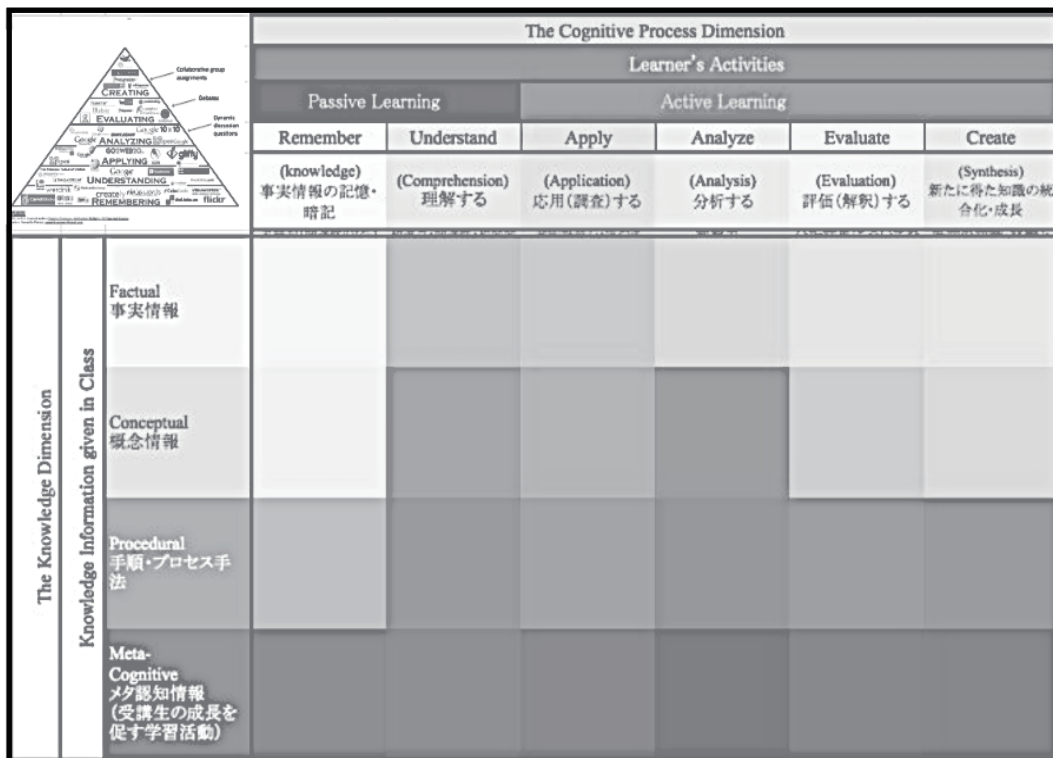
Active Learning については、これまで大学の一般教養科目群で教育推進部の教員を中心に実践されてきたことであるが、Bloom's Taxonomy

Matrix (図1) を使ってまとめてみる。

横軸は Bloom's Taxonomy の学習を構成する要素を並べたものである。左から、「記憶する」「理解する」「応用する」「分析する」「評価する」「創造する」と学び要素が成長順に並んでいる。縦軸には、教育で学習者に提供される学びのタイプ・機会が上から順に、「事実情報」「概念情報」「プロセス・手順情報」「メタ認知」と配置されている。

従来の教育モデルでは、左上の4マスの領域、つまり、記憶したことを理解する学習活動が中心となる。一方、Active Learning では、Bloom's Taxonomy Matrix の全領域で学習者の主体的な学びで展開していく。学習者の視点からの Authentic な学びが担保されている。教員の立場も「物知り博士」として知識を伝授したり学習活動の指示を与えるだけの役割から、学習者の主体的な学びを促進するファシリテーター（ガイド）としての役割が中心となる。

では、どのようなコンピテンシーを涵養する教育パラダイムが必要となるのかについて、次節で考えてみる。



		The Cognitive Process Dimension					
		Learner's Activities					
		Passive Learning			Active Learning		
		Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
		(knowledge) 事実情報の記憶・暗記	(Comprehension) 理解する	(Application) 応用(調査)する	(Analysis) 分析する	(Evaluation) 評価(解釈)する	(Synthesis) 新たに得た知識の統合化・成長
The Knowledge Dimension	Factual 事実情報						
	Conceptual 概念情報						
	Procedural 手順・プロセス手法						
	Meta-Cognitive メタ認知情報 (受講生の成長を促す学習活動)						

図1. Bloom's Taxonomy Matrix (<https://pos.sissa.it/434/023/pdf>, p.7 より)

2.1.2. Future Skills (AI Competencies)

産業革命の歴史を俯瞰すると、いつの時代でも新しい技術革新が社会に入り込んでくるが、その技術の便宜性に溺れることなく、俯瞰的に予期せぬ利用結果や倫理的な問題について考えることができる未来人財スキル (AI コンピテンシー) が不可欠となる。一般的には、AI コンピテンシーは、AI を効率よく操るための技術面として解釈されるが、ここでは本節で以下に述べるように、広義で捉えることにする。

特に、一般教養科目のようなリベラルアーツ教育では、倫理、プライバシー、エンパシー、バイアス等に焦点を当てた人間的な視点を涵養するプログラムを提供できる利点がある。強いては、リベラルアーツ教育の究極の使命と言えるし、Authentic な教育環境の実現とも言える。

では、どのような人財スキルが必要となるだろうか。今後、AI は弁護士職種などこれまでは大学や大学院の学位を必要とする職業を置き換えると予測されているが、これからはリベラルアーツ教育に固有の資質を習得した卒業生を排出することが益々価値を持つようになると考えられる。AI 化が進む効率化を求める企業においても、AI や新しいテクノロジーがもたらす倫理的リスクや予期せぬ結果について深く考察ができる人材が必要となってくる。リベラルアーツ教育でこのような資質を持つ卒業生には、倫理、プライバシー、バイアスに注目して、人文主義的な視点を提供することが求められる。こういった資質は AI では置き換えることができないものである。

AI 主導の世界では、特にリベラルアーツのスキルが不可欠となる。AI は既存の知識に基づいた予測しかできないため、学生たちがリベラルアーツ教育を通して人文主義的な視点を身につけることはとても重要になる。では、こうした人財スキルはどのようなものであるのかを見ていく。必須となるスキルには、少なくとも、創造的思考、問題解決、情報の統合、曖昧さの管理、質問、新しいアイデアの創出のスキルが含まれる。ダートマス大学の歴史学教授である Cecilia Gaposchkin⁴は、

「人間的な理性によって訓練されていない対象に、より高度な倫理的判断を外部委託することは行き止まりである」と述べている。つまり、リベラルアーツ教育の目的は人間的な理性のマインドセットを持つことに他ならない。最近の求人情報を見ても、AI リテラシーに長けた人材の求人よりも、批判的思考、感情的知性、コミュニケーション、コラボレーション、倫理などの対人スキルに対する需要が増加している。これらはすべてリベラルアーツ教育で重視されるスキルである。

2.1.3. ライフロング・ラーニングのマインドセット

では、前節のようなリベラルアーツ教育をどのように実践すればいいだろうか。学生が4年間で起きている総時間の12%程度に満たない学習時間のカリキュラムで実践しても成果が期待できない。そこで、ここでは、現行のカリキュラムの領域を超えて、学習者が主体的にライフロング・ラーニングのマインドセットを身に付けられるような学習環境となるライフロング・ラーニングのマインドセットを涵養するライフロング・e ポートフォリオを提案する。通常、e ポートフォリオは、学習、コンピテンシー、および雇用適性のアーティファクト (証拠) を提供するといった、意味のある成果物の電子的コレクションとして定義されるが、ここで提案するライフロング・e ポートフォリオは、単なるテクノロジーを使ったアーカイブとしてだけでなく、教育的アプローチおよび、学びと成長の追跡、就職活動への準備、またはメタ認知と学びのふりかえりによる自己の学びとその成長に使用される成果物群を確認し可視化するプロセスとしても機能する、生涯型学習の軌跡を可視化する仕組みである。

つまり、ライフロング・e ポートフォリオは、学習者が自己主導型でキャリア人生を含めた生涯を通して、自己の学びと成長をログとして記録し、成長の証しとなるアーティファクトと共に文書化、可視化し、習得した自己のコンピテンシーとそのレベルを人財スキルとして発信できる人財・アセ

ットの可視化と共有の機会を提供するといった特徴がある。

2.1.3.1. 従来型のeポートフォリオ

ライフロング・eポートフォリオについて、詳説する前に、本項では、先ず従来型のeポートフォリオについてまとめておく。

本来、eポートフォリオは、学生の学習の記録として、また、内省的なツールとして機能し、時間の経過とともに強みと課題を文書化するという学びの確認の機会を提供するものである。このプロセスは、生涯学習の基礎である学びのふりかえり、自己評価、および自己調整スキルを涵養するものである。つまり、自己の学びの経験を内省的にふりかえることで、学生はその学びに意味と価値を見出し、自身の知識として構築していくのである。

こういった従来型のeポートフォリオは、伝統的な教育のような指導依存型の学習者を、学習の機会を継続的に特定し追求できる自己主導型の個人へと変えるのである。つまり、学生が学習の所有権を持ち、自己の学びの目標を設定し、自己主導型で知識を追求することをサポートする。結果として、自己効力感（知覚された能力）と自律性が向上することになるのである。eポートフォリオは、学問領域や分野を超えたつながりや形式的学習と非形式的学習の間のつながりの重要性を強調するため、横断的な（インターディシプリナリーな）学習の拡張が期待できるのである。

従来型のeポートフォリオは、カリキュラム内での学習の記録として、また、学期や学年ごとの内省的なツールとして機能し、時間の経過とともに達成できたこと、自己の強みと短期の目標設定や課題を文書化するためのものである。このプロセスは、生涯学習の基礎である自己行動や経験の確認、自己評価による客観視、および自己調整スキルを奨励することになる。つまり、自己の経験を振り返ることで、学生は自己の経験から意味を見出し、知識を構築することができるのである。

さらに、従来型のeポートフォリオは、就活生

の雇用適性、キャリア開発、および専門的アイデンティティの明示化に役立つと考えられる。つまり、従来、履歴書だけでは伝えきれない成長のプロセスとアーティファクトとなる業績を雇用者側に提示できることになる。

雇用者側が求めるスキルには、以下のものがある。

- ・ 批判的思考、創造性、および問題解決
- ・ コミュニケーション、対人コミュニケーション、およびコラボレーション（信頼関係・エンパシー）
- ・ デジタルリテラシー、自己管理、自己認識、および自己調整スキル
- ・ 就労に対する心構えや準備度
- ・ 倫理感

つまり、eポートフォリオには、これらの要素が含まれていなければいけないことになるが、従来型のeポートフォリオは、あくまでも、カリキュラム内での学習が中心である。つまり、従来型のeポートフォリオは、教員による指導依存型の学習者を、学習の機会を継続的に特定し追求できる自己主導型の個人へと誘う仕組みである。eポートフォリオとインタラクトすることにより、学生は学習の所有権を持ち、目標を設定し、独立して知識を追求することをサポートする仕組みである。結果として自己効力感（知覚された能力）と自律性が向上することになる。従来型のeポートフォリオは、分野を超えたつながりや形式的学習と非形式的学習の間のつながりの重要性を強調することで、「学習の拡張」を促進することになるが、これは、あくまでも、カリキュラム内での学習が中心となる。

2.1.3.2. 教育機関としてのライフロング・eポートフォリオとその戦略

前項で見てきたように、従来型のeポートフォリオは、あくまでも、カリキュラム内での学習領域が中心で、卒業と共にインタラクトすらできなくなってしまう。つまり、生涯型のeポートフォリオ活用ができないのである。しかし、ただeポ

ートフォリオを就活のツールとして使うだけでは、ライフロング・ラーニングのためのeポートフォリオとして捉えると、本来のeポートフォリオの機能は発揮できていないと考える。

高等教育機関の持つ教育のミッションは、大学の4年間の学びを通して、学生のキャリア人生に繋がる生涯学習学のマインドセットを涵養することだと考える。もしそうだとすれば、eポートフォリオは生涯を通して、学生の高等教育に携わった教育者・教育機関として、そして、学生のライフロング・ラーニングに寄り添い支援するパートナーとして、ライフロング・ラーニングのマインドセットを培う場を提供しなければならないのではないだろうか。これが、ライフロング・ラーニング・マインドセットを涵養するeポートフォリオである。

以上のように見てくると、これからの高等教育機関は、eポートフォリオを主軸として、教育ミッションとカリキュラムの統合、業界との協力、および教育法の改革に焦点を当てることによって、これらの変化に適応する必要がある(図2)。

これからの大学は、カリキュラムのどの部分でAIを活用し、教育の質保証を補完すべきかを協議し、学生が意図的な方法でAIと協働する機会を創出することが必要となる。そのためには、AIの倫理のおよび社会的影響に関する議論をリベラルアーツ教育のカリキュラムに組み込むことが必要となる。リベラルアーツの学生は、現段階のAIが持つ特性、つまり、AIに効果的にプロンプトを出し、バイアスをフィルタリングし、「幻覚応答」(Hallucination)を特定するために、技術的な側面におけるコンピテンシーを先ず習得する必要があると出てくる。

さらに、大学は、大学が排出する人材と社会や雇用主である企業側が求めるニーズとの関連性を確保するために、学習目標とカリキュラム設計の策定および更新において企業側と協力する必要がある。この協働には、(業界パートナーと共同で作成された)コンピテンシーフレームワークを統合することが含まれ、これにより、幅広い教育機関の学習成果が、職場に直接結びつく具体的なコンピテンシー記述に繋がるのではないだろうか。

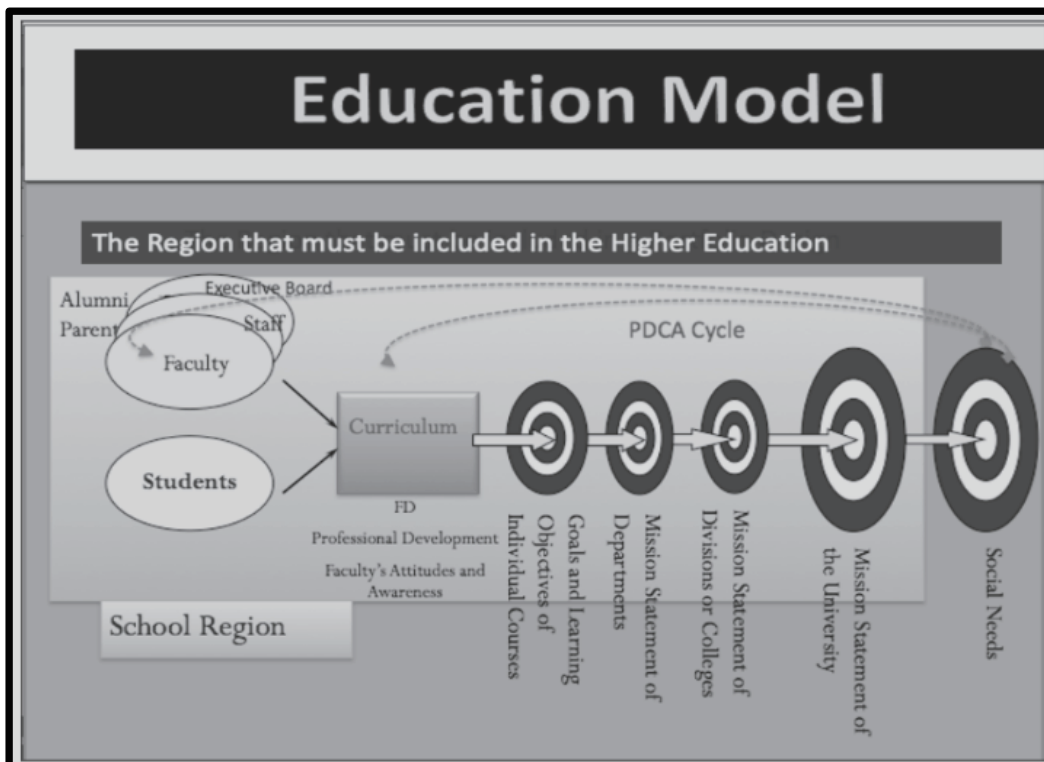


図2. 教育モデル (<https://kuins.repo.nii.ac.jp/record/1089/files/K15-11%20YAMAMOTO%20T.pdf> より)

このように、eポートフォリオは、卒業のための必須科目や大学が提供するすべてのコースにおいて統合され、eポートフォリオを通して、雇用主となる企業が求めるスキル分野に対して、就活中の学生が学びと成長の証拠を収集集約、整理、内省し、学びと成長のショーケースとして共有することを可能にするのではないだろうか。言い換えると、Bloom's Taxonomy Matrix のメタ認知による学びのふりかえりを雇用主の求める人材像に合わせてショーケース化することである。

ここで提案するライフロング・ラーニングのためのeポートフォリオは、その大学で身につけたeポートフォリオとの関わりを生涯を通して支援する生涯学習型キャリア・ポートフォリオとして、人財力のレベルを提示する機会を提供するための仕組みである。今後は定年時まで一つの企業でキャリア人生を終える人口よりも、スキルアップした自身に合ったキャリアを求めて転職する人口が増えていくことが予想される。その際にも、大学から学習者主導型で培ってきたライフロング・ラーニングのためのeポートフォリオがキャリア人生を支援するというeポートフォリオが必要となる。(図3、破線で囲んだ部分を参照。)

こうしたライフロング・ラーニングのためのeポートフォリオには、これまでのeポートフォリオの機能に加えて、学びと成長に向けたアドバイスをするAIエージェント群が、24/7で支援していく特徴を持たせなければならない。^{5・6}

AI エージェント群：

- ・アドバイジングアシスタント：学生ごとに修学アドバイスを促す
- ・コースアシスタント：学生の将来の目標に合わせた履修計画案の提示
- ・ライティングフィードバックアシスタント：ガイドラインに沿った記述かどうかのチェック、詳細なフィードバック、更新のアドバイス
- ・ITアシスタント：ITリテラシー支援 (ITヘルプデスク)
- ・eポートフォリオアシスタント：効果的なeポートフォリオ活用法支援
- ・ライブラリー・リサーチアシスタント：図書館活用型リサーチ支援、リサーチ支援
- ・インターンシップ・キャリアマッチアシスタント：学生ごとにeポートフォリオ内容に合わせた候補となるインターンシップ・キャリア・雇用主の提示

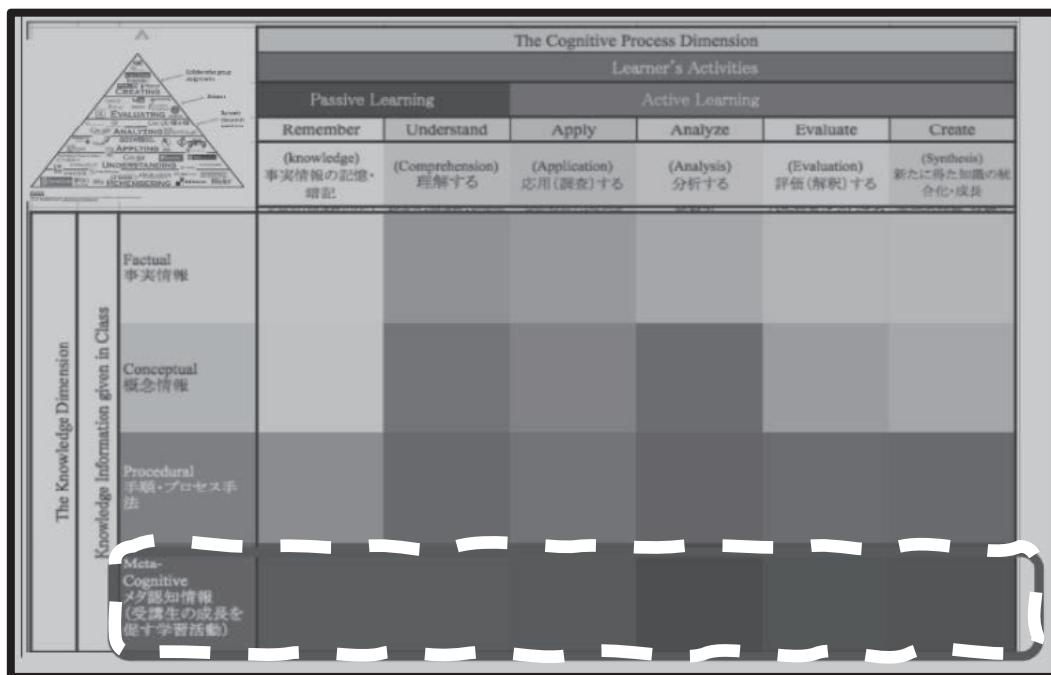


図3. Bloom's Taxonomy Matrix (図は <https://pos.sissa.it/434/023/pdf>, p.7 より。破線を追記表示。)

こうした仕組みの利点は、ライフロング・ラーニングのためのeポートフォリオに蓄積されたデータ情報を基にして、大学がミッションで掲げる人財育成にむけて、カリキュラムがミッションをちゃんと反映して機能しているか否か、カリキュラムが意図するようにそれぞれのコースが機能しているか、使い勝手を含めeポートフォリオが機能しているかどうかなどを確認することができるといった仕組みが組み込まれていることが重要となる。⁷

3. まとめ

コロナ禍以降に台頭してきたAIは、企業のみならず、高等教育にも益々浸透してくると予想される。AI等のテクノロジーは膨大なデータ資料を処理して、定型的なタスクをこなすことに長けているが、倫理的な推論、創造的思考、問題解決から判断、情報統合といった人文主義的なスキルには向いていない。こうした人文主義的なスキルとなる人財スキルを持つ人財を排出することが必要となる。卒業後の職場環境では、リベラルアーツ教育で身につけた人財力で、AIと協働して働くことが当たり前になっていくと予想されるからである。

従来型の explicit knowledge の学習が中心となる現行の高等教育と卒業後のAI駆動の労働環境とのギャップを埋めるためには、大学はこれまでにないeポートフォリオの戦略的な活用をしなければならない。ライフロング・ラーニングのマインドセットを涵養するeポートフォリオは、学習活動のプロセスや成果物をテクノロジーで管理するだけの便利なツールとしてだけではなく、重要な教育的プロセスの習得やライフロング・ラーニング・マインドセット（生涯学習態度の考え方）の習得に不可欠となる。Bloom's Taxonomy Matrix のメタ認知による学びのふりかえりの層に示した継続的な内省、自己評価、習得した人財スキルの文書化・可視化を自己の主体的な Active Learning で自立性を持った自己の未来を自己主導型で考える個人へと成長させることができる。

こうしたeポートフォリオのアーティファクトは、習得した人財スキルの包括的な証しとして雇用者側に提供され、従来の履歴書以上の深みと信頼関係構築の根拠を提供することになる。しかも、eポートフォリオは就活時だけではなく、卒業後もキャリア人生、生涯を通して、継続的に生涯学習の支援者として機能することになる。本学で学んだ学生が、生涯を通して大学で身につけたライフロング・ラーニングのマインドセットを育み「関大人」として生きていく姿が期待される。

註

¹ <https://www.oecd.org/> (事例に基づいた詳説あり)

² <https://www.rose-hulman.edu/academics/academic-affairs/irpa/institute-student-learning-outcomes/index.html> (独自の Authentic Engineering Curriculum の実践として、Integrated Curriculum の説明あり)

³ Albert Einstein: "You cannot solve a problem with the same mindset that created it": (2025) (<https://www.quora.com/What-does-Einstein-mean-when-he-said-that-You-cannot-solve-a-problem-with-the-same-mindset-that-created-it>), (2025.10.24). (詳細説明あり)

⁴ <https://faculty-directory.dartmouth.edu/cecilia-gaposchkin#:~:text=Collis%20Professor%20in%20History,history%20of%20the%20Cross%20Invincible>. (人財スキルに関する詳細あり)

⁵ StackAI. (2025). AI Agents: 65+ Use Cases Transforming Enterprises. *StackAI*, 29-36. (AI エージェントによるライフロング型eポートフォリオの機能強化の着想を得た)

⁶ Durmus, M. (2021). *The AI Thought Book*, Frankfurt, Germany: HMSpublishing. (AI エージェントによるライフロング型eポートフォリオの機能強化の着想を得た)

⁷ ここで提案したAIエージェント群は、いずれは統合化され、協働型の Agentic AI として発展していくことになる。

参考文献

- Caplan, B. D. (2018). *The Case against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- 山本敏幸・岩崎千晶・牧野由香里・田邊則彦・江守恒明 (2016) 『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』 (<https://hdl.handle.net/10112/10299>) (2025年10月24日)
- Yamamoto, T., Takemata, K., Minamide, A., Ong, B., Juling, S., Chen, R., Tanaka, A. (2023). Proposals for Nurturing Authentic Learning in New Education Normal in the Realm of Global Social Entrepreneurship in New Education Normal - Post-Pandemic Global Liberal Education for all Stakeholders in the Society to Foster Future Skills and Mindset -. *PoS - Proceeding of Science. ISGC 2023*, (1-10). (<https://pos.sissa.it/434/023/pdf>) (2026年1月26日)
- 山本, 敏幸 (2025) 「ニューノーマル下での未来人財育成のための高等教育パラダイムの提言 - Academic Integrity を担保する Authentic Assessment の展開 -」 『関西国際大学教育総合研究叢書』 15. 関西国際大学機関リポジトリ (<https://kuins.repo.nii.ac.jp/records/1089>) (2026年1月26日)

謝辞

本研究報告は2016年度関西大学教育研究高度化促進費「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」の成果である山本敏幸他 (2016) を基にして、Tacit Knowledge、Autopoiesis、及び Mindful AI in Education の概念を組み込んだライフロング型 e-ポートフォリオである。関西大学教育研究高度化

促進費の研究支援による研究基盤形成なしには、達成できなかった研究報告である。長年に渡りご支援いただいた方々に深謝の意を表す。

教育実践を可視化する教育実践論文作成のプロセスに関する一考察

A Study on the Process of Writing Educational Practice Papers to Articulate Teaching Practices

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

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

要旨

本論文は、教育実践論文を書くための手立てを整理することで、教員が教育実践知を言語化し、教育実践の改善につなげることを目的とする。とりわけ、大学教育を対象とした質的研究における教育実践論文の執筆方法について検討する。

キーワード 教育実践論文、アカデミックライティング、質的研究、大学教育 / **Writing Educational Practice Papers, Academic Writing, Qualitative Research, Higher Education**

1. はじめに

教育実践論文の執筆は、教育実践を対象化し、教員がメタ的に教育実践を振り返る機会となり、教育実践の改善点を焦点化させたり、教育実践をより良くしたりすることができる。Schön (2001) が指摘するように、教員は反省的実践家であり、自身の教育実践を省察することで課題を把握し、改善へとつなげることができる。こう考えると、教育実践を対象化し、そこで起きている現象に関して言語化し、可視化することができる教育実践論文の執筆は、教育の質的向上に寄与すると考えられる。

一方で、教育実践論文の執筆における経験値や習熟度は、研究者によってばらつきが見られる。たとえば、社会人としての豊富な経験を持つ実務家教員として大学教員になった場合や、専門分野が教育学以外でありながら教育に携わるポジションについて教員、専門分野のカリキュラム改革に関わる教員がその実践について論文を記述する場合などが考えられる。教員のおかれた背景が異なる場合、論文執筆の経験や教育実践論文の執筆に関する研究方法や教育実践調査へのアプローチにばらつきが生じ、教育実践論文の執筆が円滑に進まない場合もある。

こうした状況を踏まえ、大学教育学会や日本教

育工学会では論文執筆に関わる学習の機会を提供している。たとえば、大学教育学会は大学教育研究入門講座として、研究論文の執筆方法を学ぶ機会を提供している (大学教育学会、2025)。また、日本教育工学会では全国大会において編集委員会が「あなたの論文はこうして世に出る：日本教育工学会論文誌の編集の現場から」という論文の執筆に関するセッションを実施したりしている (日本教育工学会、2025)。

そこで、本稿では教育実践論文の執筆に関する手立てを整理し、配慮すべき点を明示することで、教員による教育実践知の言語化と教育実践の改善を支援することを研究の目的とする。なお本稿では大学教育を対象とし、質的研究手法を用いた教育実践論文の執筆に焦点を当てる。

2. 「はじめに、先行研究、研究の目的」を執筆する際に配慮すべきこと

2.1. 研究の有用性を示す

「はじめに」では、研究テーマの有用性を示すために、研究テーマが世間一般でどのように扱われているか、その利用現状や動向はどうか、UNESCO や文部科学省といった公的機関においてどのように研究テーマが位置づけられているかなどについて記述する。教育実践において

何が問題になっているのかを明示したり、その問題を解決したりするために本研究で取り組むべき内容を論じる。ここで重要なのは、個人的な願いや想いだけを書くのではなく、読者に伝えたいと考えている内容、筆者が重要だと考えている内容について先行研究を用いて記述することである。

先行研究を用いてテーマの重要性を示すことは、自身の教育実践研究の有用性や新規性を読者に明確に伝えることにつながる。例えば書き方として、次のような文章の書き方が考えられる。

「学生のライティング力を高めるために、大学はライティングを扱う授業を実施するだけでなく、ライティングセンター（WRC）を設置し、授業外においてもその育成を支援する取り組みを行っている。文部科学省（2020）の調査によると2014年は59大学（7.7%）がWRCを設けており、2018年にはその数が90大学（11.8%）に増え、約1割強の大学がWRCを設置している。またCOVID-19の感染防止のために、2020年度は対面での授業が困難な状況となり、WRCにおいてもオンラインでの学習支援が実施されるようになった。（岩崎、2024、p.603）」

この例では、文部科学省のデータを用いて、ライティングセンターの設置が増加傾向にあることを示している。これは公的機関におけるテーマの位置づけを示す先行研究の活用該当する。また、COVID-19以降にオンラインでのライティング支援が広がったという現状にも触れており、テーマに関する利用の現状や動向を示している。このように「はじめに」では、論文テーマの有用性や問題意識について、先行研究を用いて論じることが望ましい。先行研究を用いない場合、「誰がそう言っているのか」「本当にそのようなことが言えるのか」といった疑問を読者が招く可能性がある。

なお、極めて限定的な対象や目的を扱う研究は、論文としての価値を認められない可能性がある。たとえば、特定の授業のみに該当し、他の教育実践への応用が極めて困難な研究などが該当する。

2.2. 「先行研究」を用いて論の流れを作る

先行研究を用いて文章を記述する際は、研究テーマに沿った文献を用いて、自身の研究の有用性と新規性を伝える論の流れを構築することが重要である。「はじめに」においては問題意識と有用性を伝え、「先行研究」ではテーマをより焦点化させ、狭い範囲で研究の重要性を示していく。

ここで注意すべきは、自身の研究との関係性を十分に説明せずに、先行研究の紹介を列挙しただけの文章を避けることである。先行研究を箇条書きのように並べるだけでは文章が断片的になり、何を伝えたいのかが読者に伝わりにくくなる。先行研究を用いて自身の主張を論理的に伝えることができる流れをつくることが求められる。ただし、こうした点に配慮した文章を書く力は短期間で習得することが難しい場合もあるため、研究仲間に試読を依頼し、フィードバックを得ながら時間をかけて習得していくことが重要である。

また、論文には複数の種類が存在する。まず学会誌のように査読がある論文と査読のない論文がある。日本教育工学会誌の場合は、研究論文、教育実践論文、システム開発論文などの種類があり、論文の性質によって求められる新規性の程度は異なる。そのため、投稿を予定している論文誌がどの程度の新規性を求めているのかを把握したうえで、先行研究を用いて自身の研究の有用性と新規性を記述する必要がある。

先に紹介した岩崎（2024）のオンラインチュートリングに関する論文では、「ライティングセンターやオンラインチュートリングに関する先行研究」と「ライティングセンターにおけるチュートリング方略に関する先行研究」の2つを取り上げて、オンラインチュートリングとチュートリング方略の先行研究を整理している。そのうえで、オンラインチュートリングに関する実証研究そのものが少なく、とりわけ同期型のオンラインチュートリングにおけるチュートリング方略の知見は非常に限られていることを指摘することで、研究の有用性と新規性を示している。

2.3. 「研究の目的」を書く時に大切なこと

研究の目的では、読者による多様な解釈を防ぐため、具体的かつ明確に記述することが重要である。たとえば「主体的に学ぶ」「積極的に学ぶ」といった表現は、読者によってその意味や該当する状況の解釈が分かれる可能性がある。このような多義的な表現を用いると、研究目的が達成されたかどうかを読者が判断できず、論文として適切に評価されない恐れがある。そのため、たとえば「本論文では主体性を△△と定義する」というように、論文内で用いる重要な用語の意味を明示する必要がある。またその際、どのような先行研究に基づいて定義したのかを示し、理論的根拠を明確にできると信頼性と妥当性が増す。岩崎（2024）の論文を例に見てみよう。

「本研究の目的は、高等教育における WRC の同期型 OLT を実施する際に、チューターが相談者である学生に対して行うチュータリング方略を明らかにすることである。ここでのチュータリング方略は、セッションの目標を設定し、その目標を達成するために、学生に対する働きかけや教材の活用をどのように行うかに関する手順と構成要素とする。この方略は鈴木（2000）による教授方略の定義を参考にした。ただし、チュータリングと教授では目標設定に関する考え方が異なる。教授の場合は教授目標が教員によって設定されており、それを達成することが教授方略の前提となっている。一方、チュータリングの場合は、学生とチューターが相談してセッションの目標を設定する。そのため、チュータリング方略では、セッションの目標を設定することもその方略の中を含め、学生と設定した目標を達成するために、チューターによる働きかけや教材の活用を行うプロセスにおける手順やそこでの構成要素を扱うこととした。（岩崎、2024、p.606）」

この例では、「チュータリング方略」という用語が日本の教育研究において必ずしも広く共有されていないことを考慮し、その定義を説明している。

本研究における「チュータリング方略」の定義と、その定義が鈴木（2000）の先行研究をどのように参考にしたかを明示することで、用語を理論的に根拠づけるようにし、研究目的が多義的にならないようにしている。

3. 「教育実践研究における調査の方法と分析」を執筆する際に配慮すべきこと

3.1. 研究の対象に関する情報を詳しく書く

読者による多様な解釈を防ぎ、研究の適用範囲を明確にするため、研究対象に関する情報は詳細に記述する必要がある。

授業実践を対象とする場合、その実践内容を具体的に示すことが重要である。例えば初年次教育といっても、専門教育の基礎を扱う授業、アカデミックスキルの育成を扱う授業など、大学や学部によって実践内容は多様である。そのため、本研究で取り上げる授業がどのような実践内容を指すのかを明示する必要がある。授業の回数や各回の内容についても具体的に記載することが求められる。

またインタビュー調査を実施する場合は、研究目的に応じて対象者の属性情報を詳細に記述することが必要となる。例えば学生スタッフを対象とする場合、経験年数によって彼らの能力や活動内容が異なり、研究結果に影響を与える可能性があるため、これらの点を明記する必要がある。教員を対象とする場合も同様に、経験年数や専門分野を記載することが求められる場合がある。特定の属性に焦点を当てる研究、例えばベテラン教員の実践や理工系授業の特徴を調査する場合は、その条件に合致する対象者を選定したことを明記する。一方、大学教育全般や教員一般について調査する場合は、経験年数や専門分野に偏りが出ないように、若手教員からベテラン教員まで、また社会科学、人文科学、自然科学といった各分野からバランスよく対象者を選定することなどが考えられる。

このように、研究目的を達成するために、どのような研究対象者を選定したのかを明示する必要がある。

3.2. 調査方法は目標を達成するために、適切な方法であることを提示する

調査方法では、研究目的を達成するためになぜその方法を選択したのかを明記する必要がある。質的研究において新しい手法や、当該論文誌であまり採用されていない手法を用いる場合、査読者から詳細な説明を求められることがある。そのため、こうした手法を採用する際は特に丁寧な記述が求められる。一方、他の研究ですでに採用されている手法を援用する場合は、参考文献として引用するとよい。いずれの場合も、どのような意図でその研究方法を用いるのか、また研究方法の内容を読者が理解しやすいように記述することが重要である。

またインタビュー調査を実施する場合は、どのような質問項目を設定したのかを明記する必要があるが、その際、質問項目をどのようなプロセスで設定したのかを記述する。先行研究の質問項目を参考にした場合は、その旨を明示する。

3.3. 結果と考察は研究目的に沿い、根拠に基づいて論理的に記述する

結果と考察において、教育実践論文の場合は結果を述べるだけでなく、結果から導き出される改善点や提案について分析考察を加えて提示をする。その際、信頼性と妥当性を確保するため、分析考察では根拠に基づいて主張を提示する必要がある。

たとえばオープンコーディングによる分析を採用して研究を実施した場合、主張、理由、根拠・具体例（コードやカテゴリ）という形式で、主張が分析をしたコードから論理的に導き出されたものであることを読者に理解してもらう必要がある。コードを過大解釈したり、コードやカテゴリを提示しない形で主張を述べたりすると、読者から疑問や指摘を受ける可能性があるため注意が必要である。自身でコードやカテゴリの解釈が適切であるかどうかの判断が難しい場合は、研究仲間に試読を依頼し、解釈が適切であるかを確認することも考えられる。

また質的研究の分析において、インタビューを

実施した場合、研究の目的とは関連しないコードが抽出されることがある。半構造化インタビューや非構造化インタビューの場合は、インタビューの対象者と研究者とのラポールを形成するための対話が求められることもあり、そのプロセスで研究テーマと直接に関連がない対話が含まれることなどがある。こうした際は、全体で何個のコードが生成され、そのうち何個（あるいは何カテゴリ）を使用したのかを明記し、使用するものと使用しないものが生じた理由を説明するとよい。これは、読者に恣意的なコード選択ではないことを示すためである。

3.4. 質的データ分析ソフトウェアの活用する

質的分析の方法には様々な種類があるが、筆者は MAXQDA というコーディングを行うソフトウェアを活用して分析を行っている。筆者が大学院生のころ、指導教員から質的分析ソフトウェアの存在を教わったものの、実際の操作方法については研究室で指導を受けることはなく、独学で学んできた。現在では、ソフトウェアの利用方法に関するセミナーを企業が実施している場合もあるため、こうした機会を活用することが有効である。新しい分析ソフトウェアの操作方法を独学で学ぶことは容易ではないが、試行錯誤するプロセスで利用方法を自ら理解していくという利点もある。新しい分析ソフトウェアを使用することで分析の幅が広がることも多いため、試行的に活用してほしい。

4. 「まとめと今後の展望」を執筆する際に配慮すべきこと

まとめでは、研究目的と研究結果を端的に記載する。その際、研究目的とまとめで異なる表現を用いないよう注意が必要である。たとえば、研究目的では「学習方略」という表現を使用しているにもかかわらず、まとめでは「メタ認知的方略」という下位概念にあたる文言を用いて結果を説明するケースなどがある。このような表現の不一致は、読者に混乱を招く可能性がある。そのため、

論文の核となる概念については、研究目的からまとめまで一貫した表現を使用する必要がある。

また今後の展望では、本研究で扱えなかった点や今後取り組むべき課題について記載する。どのような研究にも限界や課題は存在するため、それらを明示することが求められる。具体的には、研究方法論上の制約、サンプルの特性による一般化可能性の限界、測定尺度の妥当性に関する課題などを記述し、今後の研究で改善すべき方向性を提示することが望ましい。

5. 査読論文の「回答文」を執筆する際に配慮すべきこと

5.1. 査読者の指摘を受け止め、自身の考えを論理的に述べる

査読付き論文において、査読者からの指摘に対する回答文を作成する際、まず査読者の意見を受け止めた上で、自身の考えを論理的に述べることを検討してみる。査読者の指摘が著者の意図と異なる場合はあるが、著者の説明が不十分であり、本来の意図が文章で伝わっていない可能性を示している。そのため、査読者の視点を踏まえて、自身の意図を明確に丁寧に説明することが望ましい。

また査読者の指摘を受け入れて指示通りに修正したとしても、なぜその内容に修正したのかに関する説明がない回答文は不十分である。表記や表現の単純な誤りであればそれで問題ないが、内容に関わる指摘については、当初どのような意図で記述していたのか、査読者の指摘を受けてどこに問題があると認識したのか、その問題を改善するためにどのように修正したのかなどという修正の方針と理由を明確に提示することが望ましい。このように対応することで、著者が伝えたい内容を査読者に正確に伝えられる可能性が高まる。

5.2. 回答文は簡単な指摘から対応し、対応表を作成し、丁寧に見直す

査読結果には、回答が難しく記載方法に悩む指摘が含まれることがある。難しい指摘に悩んでいる間に、すぐに修正できる項目が残っていると焦

りを感じることもある。そのため、まず表記や表現の誤り、参考文献の形式など、すぐに対応できる項目から着実に修正していくことが望ましい。

また回答文には、査読者の指摘に対する返答に加えて、論文のどこをどのように修正したのかを記した対応表を添付すると、修正箇所が明確になり査読者にとって理解しやすい。修正を繰り返すうちに対応表のページ番号がずれることがあるため、提出前にページ番号の誤りを修正する必要がある。細部まで丁寧に確認し、適切な論文に仕上げる姿勢が重要である。

5.3. 査読対応の計画を立て、共著者と連携をとる

査読結果の返却期間は学会により異なるが、おおむね2～3週間程度である。そのため、提出期限の1週間前、可能であれば10日前には素案を仕上げしておくことが望ましい。自身では気づかない誤りを発見するためには、素案完成後に数日を置いて原稿を再度確認することが有効である。時間を置くことで、執筆時には見落としていた問題点に気づくことができる可能性が高まる。以下に、査読コメントへの対応スケジュールの一例を示す。

1日目：全体を眺めて修正の全体像を把握する。修正の機会を得たことを前向きに捉え、ここまで執筆を進めた自身の努力を認めることも大切である。共著者がいる場合は査読結果を共有する。

2～3日目：指摘事項を整理する。共著者がいる場合は共に検討する。具体的には、すぐに対応できる簡単な修正、ある程度時間を要する修正、かなりの時間を要する修正の3つに分類する。

3～5日目：簡単な修正を完了させ、ある程度時間を要する修正に取り組む。

5～6日目：ある程度時間を要する修正を完了させ、かなりの時間を要する修正に着手する。自身のみでの査読対応が難しいと判断した場合は、共著者に相談する。その際、自分の考えと方針をある程度整理したうえで相談することが望ましい。ただし、検討がうまく進まない場合は、適切な対

応方法が思いつかないことを率直に伝えるとよい。

6～10 日目：時間を要する修正に集中的に取り組み、修正案を作成して完成に近づける。

10～15 日目：素案を完成させる。この段階で共著者に原稿を確認してもらい、特に自信のない箇所について意見を求める。提出期限の1週間を切った段階で共著者に原稿を提示しても、修正に十分な時間を確保できない可能性がある。

15～20 日目：繰り返し見直しを行う。黙読だけでなく声に出して読むことで、文章の不自然さや論理の飛躍に気づきやすくなる。

21 日目：最終確認を経て提出する。提出後は、一連の作業を完遂した達成感を味わう。

なお、上記の計画はあくまで一例である。研究者によって生活環境が異なるため、自身の生活に適したスケジュール感覚を身につけることが重要である。実際に取り組んでみると、想像以上に短期間で対応できることも多い。共著者がいる場合であっても、最終的には第一著者が責任をもって論文を仕上げる必要がある。自身で完成させる過程そのものが、研究者としての力量を高めることにつながる。繰り返しになるが、第一著者だけでは対応が困難な事項については、共著者に協力を求める。その際は、共著者が内容を丁寧に確認できるよう、時間的余裕をもって依頼することを心がける必要がある。

また査読者はより良い論文へと導いてくれる伴走者として捉えることも重要である。そして、自身に査読依頼が来た際にも、同様の姿勢で対応することが求められる。査読を引き受けることで、どのような論文が採択され、どのような論文がわかりにくいのかという読解力が養われる。読解力が向上することで自身の論文を客観的に見る視点が身につく、査読者が疑問を抱きそうな箇所を事前に察知できるようになる。

6. 生成 AI を学術的誠実性に基づいて活用する

生成 AI を論文執筆に活用する方法も考えられる。まずは投稿を予定している学会等の執筆要領

や投稿規定を参照する必要がある。学会等によっては、こういった種類の生成 AI をどのような意図で利用したのかを記載することが求められる場合もある。

生成 AI を論文執筆において利用する場合は、学術的誠実性に基づいて利用する。たとえば、自身のデータが機密情報に該当しないか、また生成 AI に入力することでデータが外部に流出しないかなどを確認する必要がある。オプトアウトの設定をして、データが流出しないようにするなどの配慮も必要になる。生成 AI を活用して、執筆した文章の誤字脱字や、論文の論の流れが適切であるのかなどを確認する場合は、その結果が正しいのかどうかを自身で判断する必要がある。

松河・新居 (2025) は生成 AI をより有能な他者と位置付け、利用者が生成 AI と行う対話が、利用者の最近接発達領域そのものになることを通して、学習や発達が促進されると論じている。こうした生成 AI との対話による学習は、ガーゲン (2020, 2023) の関係論的教育理論からも支持される。ガーゲンは学習を単独の認知活動ではなく、対話を通じた共創的なプロセスとして捉え、知識は他者との相互作用の中で構築されると主張する。こうした理論的枠組みから考えると、生成 AI との対話は利用者の知識構築に有効な役割を果たすと考えられる。生成 AI の学習支援機能の高度化と理論的可能性を踏まえると、今後は教員が論文を執筆する際に、研究仲間や生成 AI といった多様な社会的支援の中から対話相手を選択しながら、学術的誠実性に基づいて論文を執筆していく可能性もあり得る。ただし、この点に関しては、投稿論文を提出する学協会の考えや学術的誠実性についての理解に基づいて、今後慎重に検討していく必要がある。

7. 終わりに

本稿では、教育実践論文の具体的な執筆方法について整理した。特に、大学教育を対象とした質的研究における論文執筆の方法に焦点を当て、論文の構成・書き方、査読対応について配慮するべ

き点について述べた。教育実践論文の執筆は、研究結果を報告するだけでなく、教育実践を省察的に捉え直し、より良い教育実践に向けた次のアクションを提示するという意義がある。

一方、大学教員は多様な業務に従事することが求められるため、論文執筆に十分な時間を取ることが難しい時期もある。そこで、最後に論文執筆を継続するための工夫について述べたい。一日のすべてを論文執筆に充てられる教員は多くない。そのため、毎日30分でもよいので少しずつ執筆を進める力をつけることは重要である。執筆中のファイルを開くだけでもよいので、論文と向き合う時間を確保する。それが難しければ、週3日程度でもよいので論文に接する時間を設ける。細切れの時間では研究を進められないと感じる研究者は多いだろうが、「できるようになる」と信じて続けると、不思議とそれが可能になっていく。「はじめに」の3行を書き、次は5行を書くというように少しずつ進めていくと、気づけば1ページに仕上がっていることもある。これらを実現するには、すぐに済ませたい業務を後回しにする自制心も必要である。たとえば、まず論文執筆を30分間行ってから、他の業務に取り組むという習慣をつけることが考えられる。また、自身が所属する学会の学会誌を定期的に読むことも不可欠である。論文のアウトラインや書き方は、論文を読むことで自然と身についていく。読むことで書く力が向上していくため、数多く読むことが重要である。執筆時間の確保が難しければ、1日20分でもよいので読む時間を確保する。1日1本の論文を読む、それが無理なら2日に1本、3日に1本、1週間に1本でもよい。読むことで書き方が理解でき、論文にふさわしい表現が習得されていく。

なお、本稿で述べた内容は筆者の経験に基づく一例である。また、本稿は教育実践論文を執筆するにあたってのすべての事項を網羅しているわけではなく、学生や若手研究者への論文指導や筆者自身の執筆経験をもとに要点を絞って記述している。初等中等教育を対象とした教育実践研究や量的研究など、本稿とは異なる分野においては、ま

たその分野や研究方法に適した方法や配慮すべき点があることを付記しておく。読者各自の研究分野に応じて工夫しながら活用していただきたい。

参考文献

- 大学教育学会 (2025) 『大学教育研究入門講座』 (<https://jacue.org/article/event/seminars>) (2025年10月15日)
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*, Oxford : Oxford University Press. K・J・ガーゲン 鮫島輝美・東村知子訳 (2020) 『関係からはじまる—社会構成主義がひらく人間観—』ナカニシヤ出版.
- Gergen, K. J., & Gill, S. R. (2020). *Beyond the tyranny of testing: Relational evaluation in education*, Oxford : Oxford University Press. K・J・ガーゲン, S・R・ギル 鮫島輝美・東村知子訳 (2023) 『何のためのテスト?』ナカニシヤ出版.
- 岩崎千晶 (2024) 「高等教育におけるライティングセンターの同期型オンラインチュータリングに関するチュータリング方略の導出」『日本教育工学会論文誌』47(4),603-617.
- 松河秀哉・新居佳子 (2025) 「大規模言語モデルをより有能な他者と位置づけた自己調整発達の概念の提案」『日本教育工学会 2025 年春季全国大会講演論文集』, 251-252.
- 日本教育工学会 (2025) 『日本教育工学会 2025 年秋季全国大会各セッション』 (<https://www.jset.gr.jp/taikai47/session.html>) (2025年10月15日)
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, NY : Basic Books. D・A・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆみる出版.
- 付記
本研究の一部は JSPS 科研費 25K00482、25K21929 の助成を受けている。

2025年度 Future Design プログラムの最終報告会記録 Record of Future Design Program Final Report Meeting in 2025

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

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

1. はじめに

Future Design プログラムは、学生、教員、職員が連携してこれから取り組むべき課題を発見し、社会の変革に対応し、時代に即した教育を展開できる能力を育成することを目的とする三者協働の研修プログラムである。グループワークを中心に、教育の質や学びの場の創出、学生支援、情報発信など多角的な視点から議論を深め、最終的には実践的な提案を取りまとめる。多様な参加者との対話を通じて、分析力・企画力・共創力を養い、大学の未来を共に描くことを目的としている。

企画・運営は教育開発支援センター「FD/SD 連携プロジェクト」が担った。今年度のテーマは、『学生・教員・職員が共に考える「学生がもっと学びたい関西大学」』とし、関西大学の現状を明確にするとともに、強みや弱みを把握したうえで、具体的に関西大学の魅力を高める施策を提案する内容とした。

本プログラムは、2025年10月10日から10月31日まで、毎週金曜1限(9:00~10:30)、全4回で構成され、第3回目終了後に各グループによる最終報告会の機会を設けた。第1回では教育推進部教授より、他大学の先進事例の紹介および「学生時代の学び」を振り返るワークを行い、前半では先進事例を通し教育改革の方向性について理解を深め、後半では自身の学生時代の経験を振り返ることで、大学構成員としての立場と学習者としての視点を往還的に捉える試みがなされた。また、第2回と第3回では、最終報告会に向けたグループワークが行われ、各班が発表テーマを設定し、提案内容の具体化に向けた議論を重ねた。

(図1)



図1 広報用チラシ

本プログラムは、学生・教員・職員による三者協働の混合グループを編成して実施した。対象者については、学生は関西大学における学習支援・学生生活支援・大学教育等に関心を有する者を募集し、教員は専任・非常勤を問わず広く周知を行った。職員については、人材開発課と連携し、職員研修の一環として募集を実施した。その結果、学生7名(35.0%)、教員4名(20.0%)、職員9名(45.0%)の計20名が参加し、1グループ4名の計5グループに編成した。グループ分けに際しては、可能な限り三者が均等に配置されるよう配慮した。

本稿では、2025年10月31日に開催した最終報告会(図2)において、各グループが報告した内容を記録として残す。

Future Design プログラム2025 - 最終報告会 -

教育開発支援センターでは、学生や社会のニーズを踏まえ、今後取り組むべき課題を見つけ、社会の変化に対応した教育を展開する力を育むことを目的に、学生・教員・職員の三者がそれぞれの役割と連携の重要性を認識する「Future Design プログラム (全4回)」を開催しました。この度、その成果報告として、全5グループが下記のテーマで発表いたしますので、お気軽にご参加ください。

学生・教員・職員が共に考える「学生がもっと学びたくなる関西大学」

日時 10月31日(金) 9:00-10:30

プログラム

- 9:00 開会挨拶
- 9:05 各グループからの発表・質疑応答
- 10:05 各グループの振り返り
- 10:25 総括・閉会挨拶

実施方法 オンライン(Zoom Workplace)

対象 どなたでも参加いただけます！

本学構成員 学生、教員(非常勤講師含む)、事務職員 ※ 途中参加、途中退出も歓迎です！

申込方法 下記の申込フォームから10月29日(水)までお申込みください。

教育推進部 教育開発支援センター FD/SD連携プロジェクト
お問合わせ先

図2 最終報告会広報用チラシ



1. 企画概要

やりたいことが見つからず、なんとなくふわふわと生活している学生が輪になって自身の“やりたい”や“挑戦！”を「気づき→宣言→行動→報告」の共有関大生の成長を相互的に促進できる場作り

学の実化

2. 各グループの発表内容

全5グループの発表内容(スライド)は次のとおりである。

2.1. Aグループ「ふわふわ巻き込み大作戦 - ふわふわCAMP FIRE -」

本田 貴人(商学部生)、溝口 侑(教育推進部特別任用准教授)、上田 和葉(入試広報G)、細野 真(初等部・中等部・高等部事務室)

2. 課題設定

- 一定数存在している
- ふわふわ層=大学での学びに前向きになれない学生
- ⇒大学では「授業での学び」を評価することが多く、“その他の活動”を評価される機会が少ないのでは？

↓

ふわふわ層のやる気を高めるため、さまざまなことに頑張っている学生との交流の場を創出する

Future Design プログラム2025

ふわふわ巻き込み大作戦 ~ふわふわCAMP FIRE~

Aグループ
上田 和葉/細野 真/本田 貴人/溝口 侑

3. ターゲット

⇒1年生から3年生前期までの学生

- ふわふわ層 (何かに挑戦したいがためらってしまう学生)
- 自ら興味をもって参加する層 (本人が熱意をもって何かに頑張っている学生)
- 大学として見せたい層 (学内で何かの取り組みに励んでいる学生)

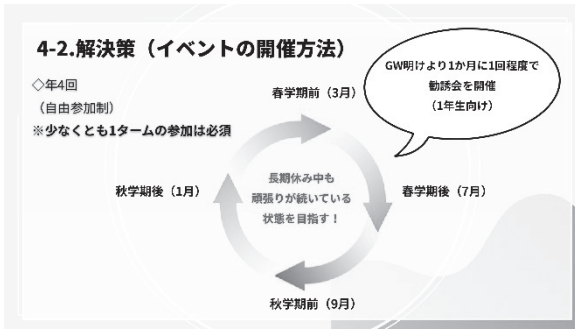
[目次]

- 01 企画概要
- 02 課題設定
- 03 ターゲット
- 04 解決策(企画詳細)
- 05 運営方法
- 06 学内広報
- 07 まとめ

4-1. 解決策(イベント詳細)

これまでの正課・正課外プログラムとは違い、特定の活動に取り組み、何かを学ぶことを目的とせず、様々な学生が交流することで、ふわふわ層に火をつけ、関大生全体の成長を生み出すプログラム

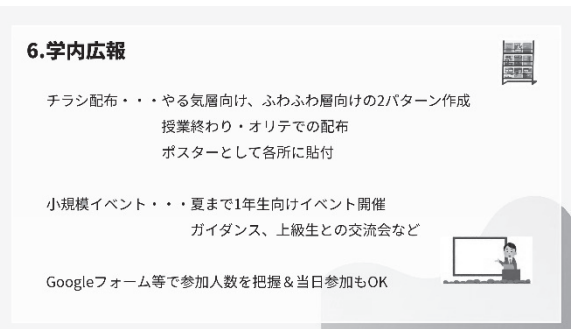
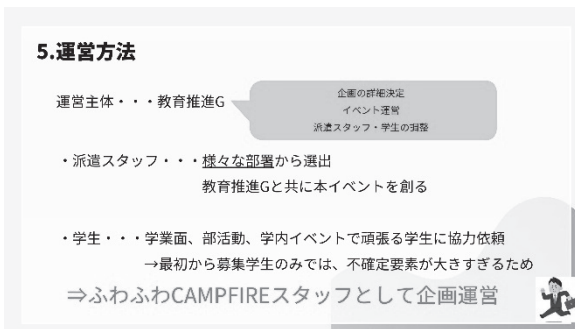
- ふわふわ層 (何かに挑戦したいがためらってしまう学生) 「何かをやりたいと思ってるけれども、大学の授業に対しては、なんとなくうまく乗り切らず...サークル・クラブへの入部の難しさも感じ...という人たちが、「何か」を見つけた機会を作る
- 自ら興味をもって参加する層 (本人が熱意をもって何かに頑張っている学生) 「何か」に頑張っていることを共有してもらおう。(ふわふわ層)に対して、こんな挑戦もあるんだという気づきを考えたらうと回りに、頑張っている学生同士が刺激し合ったり、仲間を作ったりする場にする
- 大学として見せたい層 (学内で何かの取り組みに励んでいる学生) 一層に運営してもらえメンターでありつつ、関大の中で、こんなな挑戦をできるんだよということを話してもらい、活動に参加する仲間を募る場にする



4-3. 解決策 (イベントのタイムテーブル)

1回のイベントはランチを含む2時間半を予定。

11:30~12:00	オープニング・セッション ・初めて参加する学生向けの進路説明 ・すでに取り組んでいる活動がある人に、プレゼンをしてもらおうセッション
12:00~12:30	ランチオン・セッション ・ランチをしながら、自己紹介を含めて軽い交流 大学へのお願い! ・広げたいクラブ・サークルからの積極発信タイム
12:30~13:30	交流セッション1 ・これまでの活動 (今回のタームで取り組んだこと) の成果を共有する時間 ・4-5人のグループで30分×2セット
13:30~14:00	交流セッション2 ・これからの活動 (次のタームで取り組みたいこと) の目標や計画を共有する時間 ・4-5人のグループで30分



2.2. Bグループ「関大ビフォーアフター ～大学の主人公はきみたちだ!!～」

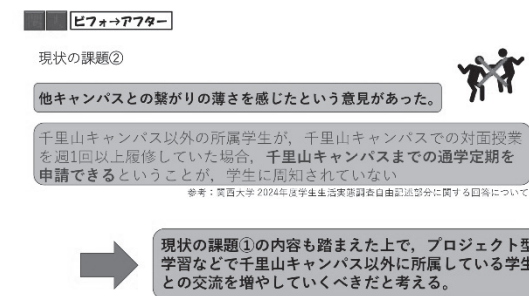
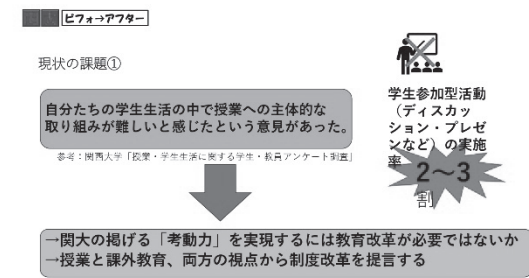
福塚 勇汰 (文学部生)、森田 真実 (社会学部生)、大森 一毅 (学長課)、高橋 名香 (教務事務 / 教務第2)



ビフォーアフター

もくじ

・現状の課題	3,4
・改善案 - 履修上限の緩和	5
・新規案 ① - キャンパス間交流	6
② - 大学・地域間留学	7
・結論	8
・参考文献	9



ビフォーアフター

改善案－履修上限の緩和

科目によっては受講できる単位数に制限がある

例) プロジェクト学習

…大学での学びや実社会に役立つスキルの獲得と資質・能力の育成を目的とした科目

現状:プロジェクト学習は4年間で1人2科目まで

GPAなど学位を参考に(学部・専攻内での)上位者のプロジェクト学習履修上限を緩和することで、受講生の学びに対する意欲を向上する

参考文献

- ・ 関西大学 学生支援グループ 2024年度学生支援整備計画(抜粋)に関する回答について
<https://www.kansai-u.ac.jp/sakusei/support/assets/research/2024/itaichousakafou.pdf> (閲覧日:2025/10/24)
- ・ 早稲田大学 早稲田大学国際学部 早稲田大学国際学部 早稲田大学国際学部
<https://www.waseda.ac.jp/intercolloplato-cross-boundary-learning-program/>

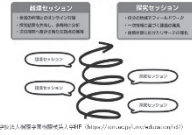
ビフォーアフター

新規案①－キャンパス間交流



千里山キャンパス所属学生と他キャンパス所属学生との交流のため、プロジェクト学習やキャリア形成科目群などの柔軟かつ役立つ科目でハイブリット型(対面・オンライン)の実施をする。

< 桐蔭横浜大学 大学間越境学習プログラム >



例: ビジネスデータサイエンス、人間健康、総合情報、社会安全などによる多方面の学部で交流

2.3. Cグループ

「授業、動き出す。－関大PBL革命－」

荒井 結加(商学部生)、中尾 悠利子(総合情報学部教授)、池田 ひな(地域・高大連G)、高田 凌佑(ミューズキャンパスG)

ビフォーアフター

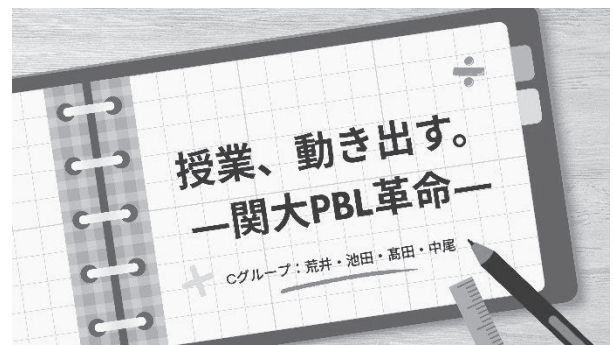
新規案②－大学・地域間交換留学

1.国内大学間留学の強化



メリット
 関東→関西だけでなく、地方の大学とも連携することで、その土地や大学の強みを生かして専門的に研究・学習を進めることができる

実際に関西大⇒法政大間で実施しているが、認知度は低い、実態がわかりづらい



ビフォーアフター

新規案②－大学・地域間交換留学

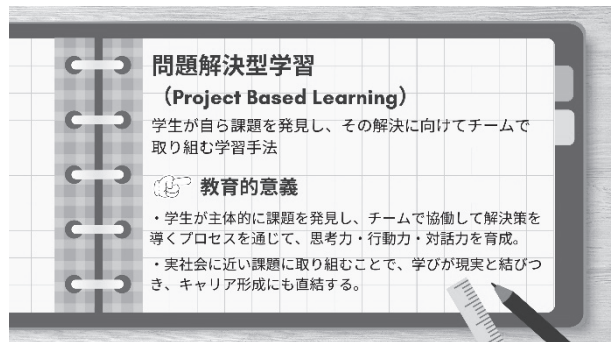
2.全国横断型複数大学交換留学



メリット
 全国の提携大学を一定の期間で移動しながら各地ならではの研究・学習を進められ、大学としても他地方からの入学希望者の確保という側面に互いに利点が多い

長期: 国外留学と同様ハードルは高い
 → 単位認定・費用負担などは手厚く

短期: 長期休み期間などを活用し、参加しやすさを重視



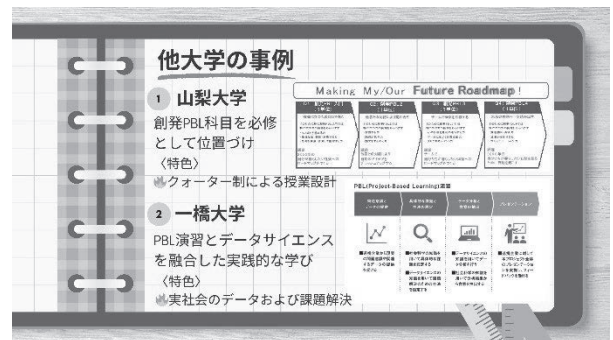
ビフォーアフター

今後の展望

履修上限の緩和により、未来につながる学びを拡充し、「学びたくなる関大」を実現する

学生たちの主体的な取り組みを促進し、「考動力」の実現につながる

キャンパスを超えた交流を活発化し、「関西大学」としての新たな強みを生み出す。また、学内のみならず、学外にも交流の輪を広げ、関西大学の知名度を各地で上げる



関西大学の現状① 大学の授業で継続したいと思う活動

課題を自分で見いだせない学生が増加、4割超

考動カコンピテンシー③

グループでの学習

関西大学の現状② (学の実化!?)

卒業時調査の「あまりあてはまらない」が20%超の学部もある

1・2年生でのPBLの授業が必修化されていない

[40-09]社会が抱えている課題を把握し、解決に向けて取り組みができる

PBL革命への道筋 ~常識を覆す!?~

- 1 PBL推進センターの設立
- 2 全学共通PBLのカリキュラム設計開発
- 3 企業や地域社会と連携し、PBLの「プロジェクト・バンク (課題集)」を構築
- 4 PBLの必修化導入

PBLと共に生きる関大

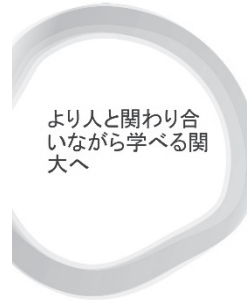
- 1 1年次から実社会の課題に触れることで、2年次以降の専門学習への動機づけとその先のキャリア (就職) を接続させる
- 2 自ら課題を見つけ、解決策を模索する中で、考動カ (自律力・人間力・社会力・国際力・革新力) が育まれる
- 3 「学の実化」 関西大学の理念・目的

学生×教員×職員の手で 関大PBL革命を起こそう!

2.4. Dグループ

「より人と関わり合いながら学べる関大へ」

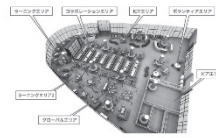
橋本 木実 (政策創造学部生)、森貞 誠(ビジネスデータサイエンス学部 准教授)、松田 美菜子 (情報推進G)、山口 健太 (学部院/法文)



- D班
- ・ ビジネスデータサイエンス学部 森貞先生
 - ・ 政策創造学部 橋本
 - ・ 法文オフィス 山口
 - ・ 情報推進グループ 松田

ラーニングコモンズ

- ・ 各キャンパスに一箇所以上設置
- ・ 学生の声・使い方は? 周知が少ない!



学習活動のさまざまな場面で活用してください。

- ・ さまざまなグループで学びあう
- ・ 勉強会を開催する
- ・ 学習相談も受けられます!

アクティビティで脳を活性化しながら

定型的な机、いすを置かないラーニングコモンズ

バランスボールや四角いクッション等を置いて、それを自由に椅子、机として各自が自由に活用する



フィンランドの教室の一例

温かみのある学習スペースに

リラックスできる空間で、集中力・集客力を増やす

半個室で人の目を気にせず集中できる空間に



安田女子大学 ラーニングエリア

理想的なラーニングcommons

- ①人が集まり、コミュニケーションがとりたくなる
- ②親しみやすいラーニングcommons

⇒各学会ごとに理想的なラーニングcommonsの要素を持つ教室を設置
⇒授業時間外はラーニングcommonsとして開放

他キャンパス・他学部とのつながりの希薄さ

現状

- 自分たちの学部・キャンパス内で完結してしまいがち
- 他キャンパスの学生との交流機会が限られている
- 関大に入学しても、所属する学部以外のキャンパスに行ったことがない学生が多い

⇒結果として、学びの幅が狭まり、ネットワークづくりの機会も失われている

他大学の現状

- 近畿大学
360度画像を用いたVR空間での授業コンテンツを開発・公開
- 東京大学
仮想空間「バーチャルキャンパス」では、時間や空間を越えて学生・教員・研究者が集える場を設置

〈メリット〉
アクセシビリティの向上 双方向・交流性の設計
〈検討課題〉
目的設計が重要 技術・環境の整備が鍵

他キャンパスの学生とも関わりをもてる関大に！

①関大5キャンパスをつなぐ新たな試み

②学年暦変更を契機に
14+1

③VRを活用した新たな交流

移動の負担が軽減
どこでも学べる！

VRの活用はほかにも！

現状と課題
学校に来れない学生が多い
せっかく関大に入学しても、人付き合いに不安を抱えている
「学びたいけれど学べない」学生が増加

目指す方向性
VRなどの新技術を活用し、気軽に大学とつながる環境を
学びを保障しつつ、学生が大学へ来るきっかけを創出
ラーニングcommonsと融合して他キャンパスとのつながりをホームキャンパスにしながら持つ環境づくり

2.5. Eグループ

「関大 AI バディー ～相棒がつなぐ学びの輪～」

上村 凜(社会学部生)、吉田 彩乃(商学部生)、丸野 由希(ビジネスデータサイエンス学部教授)、ハンター・マーク秀樹(国際教育G)

関西大学 KANSAI UNIVERSITY
Future Designプログラム2025
関大AIバディー
～相棒がつなぐ学びの輪～
グループE: 吉田(学生)、上村(学生)、丸野(教員)、ハンター(職員)
2025/10/31 @KITENE (第2学舎1号館1階)

目次

- 三者の現状
- 細かな事例、課題点
- 解決策のご提案
- さいごに

2

大学における「忙しさ」がもたらす弊害

— 学生・教員・職員、それぞれの立場から考える —

学生
部活やバイトなど授業外的时间が足りない
⇒学びの作業化、教員・職員への相談が減少

教員
授業・委員会・会議・書類対応などに追われ、授業改善が後回しに
⇒学生対応の減少、教職員の連携が希薄に

職員
事務処理・学生支援・広報などが複雑化
⇒学生対応の減少、教職員の連携が希薄に

忙しさ

3

大学における「忙しさ」がもたらす弊害

— 学生・教員・職員、それぞれの立場から考える —

全体の悪循環
◎ 負のスパイラル
忙しさ → 相談・共有時間の減少 → ミス・不満増加 → さらに忙しくなる

結果
・教育・研究・運営の質が低下。
・信頼関係が薄れ、改革が進まない。

問い
忙しさの原因は「仕事量」だけ？
「情報共有」や「仕組み」にも問題があるのでは？

4

大学における「忙しさ」がもたらす弊害
— 学生・教員・職員、それぞれの立場から考える —

全体の悪循環
◎ 負のスパイラル
忙しさ → 相談・共有時間の減少 → ミス・不満増加 → さらに忙しくなる

結果
・教育・研究・運営の質が低下。
・信頼関係が薄れ、改革が進まない。

問い
忙しさの原因は「仕事量」だけ？
「情報共有」や「仕組み」にも問題があるのでは？

4

関大の課題

- 必要な情報を追いきれていない、見つけられない
- 必要な情報の見落としなどが発生
- 学内イベントなどの周知がうまく機能していない

忙しさの原因に？

最大の課題
学内システムの数が多く、
学生教員職員の三者とも使いきれていない

9

事例1：締め切り等スケジュール管理が大変

多くの授業を履修する中で...

どの授業の課題の締め切りがいつまでなのか忘れがちになる...

自分たちでカレンダーにメモするけど、どうしても抜ける事がある...

LMS等の課題締め切りの通知はないので、学生が個人で予定を管理するがどこかで抜けてしまう

6

関大 AIバディ

関大の学内システム

- インフォメーションシステム（お知らせ、個人伝言）
- 関大LMS（授業に関するお知らせ、メッセージ機能）
- 関西大学教務ガイド「KAN-CAN!」
- KICSS 参考：KAN-CAN! 大学からの連絡について <https://www.kansai-u.ac.jp/kancan/studentlife/contact.html>
- メール
- Teams（授業に関するお知らせ、チャット機能）

多くの学内ツールが存在している

5

関大AIバディの導入 ※バディ（buddy）= 信頼できる相棒

全学生・全教職員に自分専用のAIバディを導入

在学中・在職中、24時間365日、AIバディが寄り添ってくれます。バディの休曜日（ニシステムメンテナンス日）も時々あるかも。

関大AIバディにできること

- 授業課題や予定管理のサポート
- 学内イベントなどをサジェスト
- 就学上や業務上のお悩み相談
- 在学中/在職中の個人の成長の見守り
- 学修ポートフォリオの作成
- 各部署AIとの連携

上村（学生） 吉田（学生） 丸野（教員）

11

事例2：必要な情報の見落としなどが発生

履修ガイダンスについて、学生たちに個人伝言で連絡

既読がつかない...。開催日も迫っているのに... どうしよう!! そうだ、基礎演習の各教員にお願いして学生に「個人伝言」を見るように伝えてもらおう!

履修対象	追加対象人数	開封人数	開封率
基礎	2134	138	6%
基礎ミックス	164	65	6%
専	1398	106	8%
教員みらい	354	57	14%

授業で学生たちに「個人伝言」を見るように伝えました!

7

三者が関大AIバディに求める機能

学生

- ・講義の課題や提出締切日をカレンダーと連携して分かりやすく
- ・個人伝言や授業の休講など重要な情報は通知が来るようにしてほしい

教員

- ・予定管理機能で他者とのやり取りをサポートしてほしい
- ・業務に必要な情報を教えてほしい

職員

- ・学生の興味・関心にあった情報を確実に伝えたい
- ・学生教員とのスケジュールをすり合わせてほしい

12

事例3：様々なサイトや学内施設、イベントを生かしてきていない

重要な情報がどこにあるのかが分からない
アプリもいちいちログインする手間が面倒

Future Designプログラムの参加募集を見落としたり。参加したかったなあ...

イベント告知が上手く伝わらず、学生・教職員の参加率低下や学べるチャンスを活かしてきていない

8

関大AIバディの役割 実現可能性

関西大学教務ガイド「KAN-CAN!」、インフォメーションシステム、KICSSなどの既存システムで蓄積してきたデータをAIに学習させる。

導入後は各部署で部署AIを育成（=随時、情報更新）

教育推進部 国際部 教務部 社会連携部 吹田みらいキャンパス事務室（BDS）

連携 連携

関大AIバディ

13

事例 1 with 関大AIパディー：締め切り等スケジュール管理が容易に

多くの授業を履修する中で...

学生：どの授業の課題の締め切りがいつまでなのか忘れがちになる...

AIパディーのアシストにより
予定管理が容易に

AIパディー：たしかに～！じゃあ練習に付き合ってね。

学生：10/31に最終報告会があるから、そろそろ発表練習した方がいいんじゃない？


14

さいごに

関大AIパディーは、学生、教員、職員をつなぎ
三者の学びの輪を広げていく相棒です。

相棒とともに新しい学びが生まれ
もっと学びやすく、もっと挑戦できる大学へ。

それが...



19

事例 2 with 関大AIパディー：必要な情報の見落としを回避

履修ガイダンスについて、学生たちに個人伝言で連絡

教職員：各学生のAIパディーが適切なタイミングで履修ガイダンスのリマインドをしてくれるので安心！

AIパディーのアシストにより
見落としを回避

AIパディー：了解！明日は2限からだと思っただと。

学生：明日の10時から履修ガイダンスがあるよ！教室はS201。学生証も忘れずにね！

15

事例 3 with 関大AIパディー：必要なサイトにすぐにアクセス可能

そろそろ就職活動をはじめよう！

学生：就活情報がどこにあるのかが分からないアプリもいちいちログインする手間が面倒

AIパディーを通して
必要な人に必要な情報を伝達！

AIパディー：就活情報ならKICCSだよ！このリンクから飛んでね！
<https://xxx.kandai-u.xxx>

学生：パディー、ありがとう！

16

期待される効果

学生

- 課題の提出もれを防ぎスケジュールに余裕ができる
- 1回生の段階から多くの学内ツールを認知でき、よりよい学生生活の質が上がる

教員

- 時間と心にゆとりが生まれ、より良い教育や研究を行うことができる
- モチベーションの向上

職員

- 複雑な判断を要する作業/対面でのやり取りに時間を割けるように
- 職員のやりがい向上

大学全体

- より安心して学べる/働ける大学に
- 学生および教職員のAIリテラシー教育
- 「AI・データサイエンス教育プログラム」の大学独自の教育プログラムとして学内外にアピール

参考：AI・データサイエンス教育プログラム <https://www.kansai-u.ac.jp/ds/index.html>

17

展開

実施スケジュール

- 今年度または次年度の入試広報に間に合うようなスケジューリング
- 数年後にはAIパディーが当たり前の世の中になることも想定して、可能な限り早く導入するのが望ましい

実施に向けた課題

- 予算の獲得
- 委託業者の選定
- 仕様検討（学生・教員・職員）

18

参考文献

関西大学教育開発支援センター（2025）「2024年度 三者協働（学生・教員・職員）によるFD/SD 研修プログラムの最終報告会記録」『関西大学高等教育研究』16, 85-94.

関西大学教育開発支援センター（2024）「2023年度 三者協働（学生・教員・職員）によるFD/SD 研修プログラムの最終報告会記録」『関西大学高等教育研究』15, 135-143.

関西大学教育開発支援センター（2023）「2022年度 三者協働（学生・教員・職員）によるFD/SD 研修プログラムの最終報告会記録」『関西大学高等教育研究』14, 111-123

関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第2条第10項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年1回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1 名称

『関西大学高等教育研究』

2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員は、教育開発支援センター長、教育開発支援センター専門委員、教育開発支援センター長が必要と認めた者で構成する。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。

編集委員会の役割は次のとおりとする。

- ・ 査読は行わず、目的に照らし合わせて掲載の可否を判断する
- ・ 執筆者が編集委員会からの求めに応じない場合、掲載不可とする
- ・ 掲載可能となった原稿について、執筆者との協議を経て修正を求める
- ・ 提出された原稿と「紀要『関西大学高等教育研究』投稿に係るチェックリスト」に不整合がある場合、掲載不可とする

3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生

※その他、編集委員会が適当と認めた者も投稿できるが上記の者を優先して掲載する。

4 刊行期日

毎年3月末日

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材としたものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって、編集委員会は執筆者との協議を通じ区分の変更を求める場合がある。

- ・ 論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。
- ・ 研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。
- ・ その他：高等教育に関連した著書、文献、資料に関する紹介・評論を内容としたものや学部・学科全体での教育改革等に関する取り組みの報告。

6 執筆要領

別途定める。

7 研究倫理

「人を対象とする研究」に関する原稿（「論文」・「研究ノート」・「その他」）を執筆する場合は、「関西大学における人を対象とする研究に関する倫理規程」を適用し、「研究者の責務」を遵守するものとする。

8 著作権

本紀要に投稿された論文等の著作権は、関西大学教育開発支援センターが保有する。

9 Web 上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

附則

この規程（改正）は 2025 年 7 月 23 日から施行する。

関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・要旨（Abstract）、キーワード、図表を含む）は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。
論文 : 20,000 字（12 ページ）以内
研究ノート : 13,000 字（8 ページ）以内
その他 : 6,500 字（4 ページ）以内
- 2 原稿は「原稿テンプレート」に則りモノクロ・Word 形式で作成の上、指定された期限内に投稿を行う。なお本誌に掲載された書類等は返却しない。
- 3 原稿は、サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みの指定されたフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。
- 4 提出の際には Word 形式の原稿、PDF 形式の原稿、「投稿者カード」、「チェックリスト」を指定された期限までに提出する。
- 5 執筆言語は、原則として日本語とする。「タイトル」は日本語と英語で記載する。「キーワード」は 3～5 語で日本語と英語ともに記載する。英語の「タイトル」、「キーワード」に関しては、専門家（論文内容についてある程度知識があり、英文校閲の能力があると判断されるネイティブもしくは同等の者）の校閲を経たものとする。論文と研究ノートの場合はこれに加えて要旨を記載してから本文を始める。要旨の分量は、400 字以下とする。
- 6 「タイトル」と要旨の間に執筆者（所属）を日本語と英語で記載する。執筆者が複数の場合は、執筆代表者を連名者の筆頭に置き、日本語で全員分記載後、英語で記載する。
- 7 見出しは、すべて横見出しとし、アラビア数字で番号を付す。10.5 ポイント・MS 明朝・太字とし、半角数字、ピリオド、全角スペースの順で統一する（例：1. オンライン授業について）。また、見出しごとに本文の最後に一行改行を入れる。
- 8 句読点は「、」「。」を用い、基本的には括弧は全角の丸括弧を用いる。ただし、括弧の前後が英数字や「,」「.」の場合は半角の丸括弧を用いる。例：Kansai University(KU), Suita University
- 9 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。また、図表前後に一行ずつ改行を入れる。
- 10 本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。複数の参考文献を同じ箇所に表示する場合は、「(山手、2013；垂水、2015)」とする。著者が 2 名の場合は「関大・吹田 (2019) は...」「Michael & Mike (2019)」とし、3 名以上の場合は「関大他 (2019) は...」「Michael et al. (2019)...」とする。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する（例：2006a, 2006b, ...）。
- 11 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。

また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

12 英語以外の外国語の表記について、以下の通り記載する。

(1) 本文中の表記について

文言の後に括弧付きで和訳を表記する。

例) 日本人の韓国語学習者を対象とした調査では、「일본 (日本)」という単語を正しく発音できる学習者が多かった。

(2) 参考文献の表記について

1件ごと、文言すべての後に括弧付きで和訳を表記する。

例) 김상준(2010)『한국의 교육정책』서울: 한길사 (キム・サンジュン (2010)『韓国の教育政策』ソウル: ハンギル社)

(3) その他

和訳の表記は、固有名詞で漢字表記がある場合は漢字優先とし、不明な場合はカタカナとする。ただし、個人名についてはカタカナ表記とする。

体裁やその他要領については、「執筆要領」及び「参考文献の表記について」に沿う。

参考文献の表記について

1 単行本の場合

＜日本語＞ 著者名 (発行年) 『書名』 発行所.

例：関大太郎 (2003) 『関西大学における初年次教育の課題』 関西大学出版部.

※なお、複数の和文著者名は「・」でつなぐ (例：関大太郎・吹田花子 (2003) …)

＜英語＞ 著者名. (発行年). 書名, 発行地: 発行所.

例：Smith, T. (2007). *Modern Higher Education and Society*, Los Angeles, CA: UNIV Press.

2 単行本の特定の章の場合

＜日本語＞ 章の著者名 (発行年) 「章の題目」 収録されている単行本の編者名 『書名』, 掲載ページ. 発行所.

例：吹田花子 (2016) 「大学が社会に果たす役割」 関大太郎・山手次郎編著 『大学教育改革』, pp.63-86. 関西大学出版部.

※なお、複数の和文著者名は「・」でつなぐ

＜英語＞ 章の著者名. (発行年). 章の題目. 収録されている単行本の編者名, 書名, 掲載ページ. 発行地: 発行所.

例：Johnson, A., McAdams, G., & Pawling, A. (2005). Creating inclusive classroom. In P. M. Simpson, & K. A. Tanaka (Eds.), *Internationalization of higher education*, pp.56-82. New York: Uni Press.

3 雑誌論文の場合

＜日本語＞ 著者名 (発行年) 「論文題目」 『雑誌名』 巻(号)数, 掲載ページ(pp は不要).

例：凜風桜子 (2010) 「高大接続と初年次教育」 『高等教育開発ジャーナル』 12(1), 100-117.

＜英語＞ 著者名. (発行年). 論文題目. 雑誌名, 巻(号)数, 掲載ページ(pp は不要).

例：Chin, A. J., & Gray, E. (2012). Communication skills: an active learning approach. *Journal of College Students*, 15(2), 28-50.

4 翻訳書の場合

原著者名. (発行年). 書名, 発行地: 発行所. 原著者名(カナ名) 訳者名 (翻訳書発行年) 『翻訳書名』 翻訳書の発行所.

例：Brooks, A., & Ball, C. (2001). *Designing learning environment (Expanded 3rd ed.)*, San Diego, CA: Uni Press. A・ブルックス, C・ボール 関西文子訳 (2005) 『学習環境デザイン』 吹田山手出版.

5 インターネットからの引用の場合

＜日本語＞ 作成元 (作成年) 『ページタイトル』 (URL) (引用者の最新アクセス日)

例：山手市教育審議会 (2010) 『個人情報保護に係る指針』

(<http://www.suita.edu.jp/xxx/xxxx/xxxx.12345.htm>) (2019年5月20日)

＜英語＞ 作成元. (作成年). ページタイトル, (URL), (引用者の最新アクセス日).

例：Association for Teaching and Learning. (2012). *Designing an Inclusive Classroom*, (<http://www.atl.edu.us/xxx/xxxx/xxxx.12345.htm>), (2019.5.20).

執筆者紹介

小柳 和喜雄	関西大学総合情報学部教授
科 瑶	関西大学総合情報学研究科博士課程後期課程
三浦 真 琴	関西大学教育推進部教授
山田 剛 史	関西大学教育推進部教授
溝口 侑	関西大学教育推進部特別任用准教授
戸田 あゆみ	関西大学国際部非常勤講師
梅本 貴 豊	京都外国語大学共通教育機構准教授
稲垣 勉	京都外国語大学共通教育機構准教授
森田 亜矢子	関西大学人間健康学部准教授
張 曉 紅	関西大学教育推進部特別任用助教
岩崎 千 晶	関西大学教育推進部教授
梁 辰	関西大学教育推進部アドバイザースタッフ
中澤 務	関西大学文学部教授
西村 哲 也	関西大学教育推進部アドバイザースタッフ
木原 宏 子	創価大学学士課程教育機構講師
福 博 充	創価大学文学部講師
村上 紗央里	関西大学教育開発支援センター研究員
河井 亨	立命館大学スポーツ健康科学部准教授
山本 敏 幸	関西大学教育開発支援センター研究員
林 康 弘	武蔵野大学データサイエンス学部准教授
Thapanee Thammetar	Professor, Faculty of Education, Silpakorn University, Thailand
陳 汝 珊	台灣致理科技大學應用英語系助理教授

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：岩 崎 千 晶（教育推進部教授）
副編集長：植 木 美千子（外国語学部准教授）
委 員：三 浦 真 琴（教育推進部教授）
山 田 剛 史（教育推進部教授）
山 田 嘉 徳（教育推進部准教授）
溝 口 侑（教育推進部特別任用准教授）
張 曉 紅（教育推進部特別任用助教）
松 川 晴 美（教育推進部特別任用助教）



関西大学高等教育研究 第 17 号

2026（令和 8）年 3 月 26 日印刷
2026（令和 8）年 3 月 26 日発行
編集発行 関西大学教育開発支援センター
〒 564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号

印刷 株式会社啓文社
〒 555-0023 大阪市西淀川区花川 2 丁目 14 番 14 号

Kansai University Journal of Higher Education

March 2026

Vol.17

Kansai University
Center for Teaching and Learning

ISSN : 2185-6389