

# 関西大学高等教育研究 第7号

## 目次

### 【論文】

- ・ Active Learning の理論と実践に関する一考察  
LA を活用した授業実践報告（7） ..... 1  
三浦 真琴・松田 昇子
- ・ 揭示板を活用した学生による評価と学びの連動 ..... 15  
安藤 輝次
- ・ 持続可能な評価の方法論 ..... 27  
安藤 載次
- ・ 高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計 ..... 39  
岩崎 千晶
- ・ 物理を専攻する大学1年生の修学過程エスノグラフィ ..... 49  
森 朋子・雨森 聰
- ・ 柳田國男の教育論にみる「主体的に考える力」の育成 ..... 59  
毛利 美穂・中尾 瑞樹
- ・ 大学での多人数授業における講読を利用した授業法 ..... 67  
比佐 篤
- ・ 初年次教育での学習活動における学びと評価をめぐる教授・学習論的検討 ..... 79  
山田 嘉徳・岩崎 千晶・森 朋子・田中 俊也
- ・ 就職のミスマッチの構造的要因—就活ルールにみる不公平— ..... 91  
中島 弘至
- ・ クリティカルシンキング論における主題特定性の意義 ..... 105  
小林 祐也

### 【研究ノート】

- ・ 関西大学における国際教育カリキュラムを担う教職員のFD/PD ..... 115  
池田 佳子
- ・ ハワイ大学マノア校を事例とした学習支援に対する一考察 ..... 121  
岩崎 千晶・佐々木知彦・山田 嘉徳・土井 健嗣

・ 社会人教育における反転授業を取り入れた授業デザイン	.....	129
	西尾三津子	
・ 地方国立大学における地域系学部の動向	.....	135
	岩崎 保道	
【教育推進部専任教員・教育開発支援センター研究員 畠報欄】	.....	143
【投稿規程】	.....	177

# Active Learning の理論と実践に関する一考察

## LA を活用した授業実践報告 (7)

### A Study on the Theory and Practice of Active Learning

### Report on the course supported by Learning Assistant #7

三浦 真琴・松田 昇子

#### 要旨

『恋する学問』は、関西大学の学生科目提案委員という制度を利用して、私たち学生3人が、2年間かけて企画・立案した全学部対象の一般教養科目です。先生や大学職員さんのお力を借りしながら、シラバス作成から、毎回の授業を90分間どうするかまで自分たちで考えています。授業を創ったきっかけは、3人とも1年生の秋学期に三浦先生の「大学教育論～大学の主人公は君たちだ～」という授業を受講していて、「身の回りにあるものへの知的好奇心」を持った学生が輝ける場所、それが大学なのだということを、もっと自分たちの言葉で伝えていきたいと思ったからです。「もっと知りたい」「もっと自分のことを知ってほしい」と思う好奇心は「恋心」と同じようなものではないでしょうか。私たちはその「恋心」を学問、チームの仲間、授業、日々の生活など、多くのものにもてるようになることを目的とし、約40人の受講生とともに授業を創り上げています。』 (Field of Invaluable learning 2016\*のパンフレットより)

**キーワード** 学生参画型授業、学生参加型授業、学生提案科目、ラーニングアシスタント、「学生を作る授業」、「学生が創る授業」／Learning Assistant, Course designed with students, Course designed by students

#### 1. 学生を作る授業・学生が創る授業

学生を能動的・主体的学習者に育てるためにグループワークを取り入れたり、PBL型授業を展開したり、LA (Learning Assistant) を積極的に活用したりするなどの工夫を施している教師は数多くある。そこに通底しているのは授業における主体者は学生だという考え方である。高等教育機関は教育を提供するのではなく学習を創発する使命を帯びると高らかに宣言されてから (Barr & Tagg, 1995)、学生が主体となる授業に係わる教師の役割は、従来の「教える」ことから「学生が効果的な学習を体験できるように配慮すること」、あるいは「学生間のチームワークを構築すること」へと変化はじめている。もとより授業は学生と教師の双方が関与するものであるから「学生を作る授業」という表現は文脈によっては基本的な前

提を改めて確認する意味しかもたない。ところがそこに学生の能動的な参加、主体的な関与を促そうと試みる（あるいは実践している）教師の思惑あるいは自負がまことしやかに語られ、あるいは綴られると、それこそが新しく正しい学生主体の授業のあり方であるかのごとくの誤解が生じる。ここに忘れてはならないのは「教師が」という主語が省略されているということである。つまり学生を主体者として位置づけているように見えて、主体は教師自身であり、学生を実は付帯的な存在（英語としては前置詞 with の目的語・客語）として表現しているにすぎない。真に学生を学びの主体者と捉え、そのように育てるのなら「学生が創る授業」「授業は学生が創るもの」というように発想を転換してみる、あるいは膨らませてみる必要がある。授業を受けるばかりでなく、創ること

で初めて得られる学びが必ずあるはずである。

学生は授業を受けながら物足りなさを感じたり、共感を覚えたりしながら、自らのうちに「望ましい授業」、「受けてみたい授業」のイメージを育てることがある。しかし、当該セメスターが終わると、そのイメージは薄れてしまうか、消えてしまうことが多い。「こんな授業があつたらいいな」という願望は、誰かにお膳立てをしてもらうことを前提としている場合が多いので、ここに該当する学生は具体的な行動を起こすような能動性を持ちにくい。自分が望む授業は自分たちでデザインし、提案していくという場がかつてのボローニャ大学のように存在するのであれば、そのような受動的な姿勢から脱する契機となるだろう。望ましい授業イメージを蓄積しながら、かなり輪郭のはつきりした授業イメージを持つに至った学生を何人も見てきたため、そのような場作りが必要であると痛感してきた。イメージを抱いては忘れ、再び抱くということを繰り返している一般的な学生にとつても、自分と同じ立場にある学生が授業科目をデザインし、提案したと知れば、少なくともその科目を受講しているあいだは授業に対する考えを見つめ直してみたりするだろうし、自らの学びについて考える時間を持つ事にもなるはずである。ではどうすれば学生が主体者となる授業を創ることができるのでだろうか。

「学生が創る授業」には少なくとも二通りが考えられる。一つは 15 回のうちの 1 回ないしは複数回、1 回 90 分の全てあるいは何割かを、受講生が望み、考えたコンテンツとメソッドを有する授業に割り当てる方法である。これは受講生と科目担当者の間で共通理解と合意が形成されれば実現が可能である。学生によるプレゼンテーションを探り入れている科目ならば、「自分達が受けたい授業」を課題として設定し、その授業を実践することをプレゼンテーションとして求めれば、学生の望みや願いに少しあは近づくことができる。あるいは自分たちの望む授業イメージがより確かなものになる。そこに当該科目でそれまでに学んだ事、

考えたこと、調べたことを反映させることができれば学習効果も高くなる。これぞ “Teaching is learning twice.” である。

もう一つは 1 回 90 分合計 15 回の授業を内容から方法まで全て学生がデザインする方法である。

関西大学では 2010 年に当時の全学共通教養教育推進委員会（現：共通教養教育推進委員会）において「学生自らが学ぶべき事、学びたいことを考え、それを新たな科目（テーマ）の設置に繋げることにより、学生の大学での学びへの動機を高めていくことが期待されること、及びその具体策」として委員会の立ち上げが発議され、同年度より試行的運用としてスタートし、2011 年度より学生提案科目が開講されている。当初は学生委員の提案は内容に限られたものだったが、最近はその内容にみあつた方法まで提案できるようになっている。なお、表 1 に 2015 年度に至るまでに開講された科目を示した。

学生提案科目の開講期間は原則として二年度である。これは科目増に制約や限界があるなか、新しい科目の誕生を妨げないためである。但し、科目のテーマや内容によっては継続するのが望ましいと判断されるため、二年を超えて開講されるものもある。

学生提案科目は、学生達の要望や願いを彼ら彼女達が選んだ教師に託し、それを受け教師が内容や構成、方法を勘案することによって誕生を待つばかりとなる。学生委員は自らシラバスを作成し、科目担当予定の教師に渡す。渡された教師はそこから、そしてまた学生委員との対話から学生委員の希望や願いを理解しようとする。多くの場合、科目担当者を誰に依頼するのかは学生委員の胸中にあるが、そうでない場合は候補者を学外にまでひろげて探し求める。大学の内外を問わず科目の担当を依頼する人物には所轄の事務職員がアポイントメントを取るなどのサポートをしてくれている。そのようにして依頼された教師は、場合によっては学生が作成したシラバスをより確かに学生委員の願いを実現するために大幅に書き換え

ることもある。とはいえ、それはシラバスライティングの経験がなく、そのためのリテラシーを持たない学生が編んだものだからであって、彼ら彼女たちのアイデアや願い、望みに必ずしも不備があるからではない。最終的には科目担当者の好みが出てしまうケースもあるようだが、学生委員の提案の何割か（八割ぐらいは）実現する（信じている）。

**【表1 科目提案学生委員会が開設した科目】**

開講年度	授業科目名	履修者数
2011	それいけ関大生～共に生きる4つの力～	178
	プロフェッショナルのまなざし～マナビをマナブ。～	114
2012	“みず”から育てる関大ブランド	86
	プロフェッショナルのまなざし～マナビをマナブ。～	128
2013	“みず”から育てる関大ブランド	51
	関大生の私にできること～被災地(大槌町)に向き合う～	60
2014	学内留学ノススメ	43
	関大生の私にできること～被災地(大槌町)に向き合う～	66
2015	学内留学ノススメ	49
	関大生の私にできること～被災地(大槌町)に向き合う～	23
	学内留学ノススメ	47
	地域の防災を考える	10
	恋する学問	47

本論ではそのような科目の一つを取り上げる。科目提案学生委員会のメンバーになる前から希望する授業科目をデザインし、それを他の学生の前で発表したのち、委員会のメンバーとなって実際の授業科目としての開設を目指してリデザインを施し、開講が決まった当該科目には科目提案委員としてのみならず、LA (Learning Assistant) としても関わった学生の活動や思考、気づき、省察などの足跡を追う。

## 2. 前史～大学教育論での発案と発表～

2013年度秋学期の「大学教育論」のクラスには新しい授業科目を提案するグループがあった。2009年度に開設されたこの科目は「大学の主人公は君たちだ」をサブタイトルに掲げ、自らが通い、学ぶ大学をよりよいものにするために、自分たちに何ができるか、自分は何がしたいのかを考え、それを実行・実現するための方略などを練つてもらうことしている。自分以外の誰か・何かが悪い、何処其処が不満なので改善してほしいという

ようなクレーマー的なスタンスは、これを認めていない。そこで時を刻み、歩みを記していく主人公の一人として、どのようにしたら味わいのある時を過ごし、印象的な足跡を残していくのかをまずは考えること、そのために身近に“problem”を発見・発掘もしくは創出すること、然る後、仲間と意見を交換・共有し、時には闘わせては合意形成を図りながら、それを実現するために何が必要なのかを勘案し、プランを創り上げていくこと、それだけがこの科目で学生に求められる注文事項である（直截的に伝えることもあれば、比喩を用いて伝わるのを待つこともある）。このようなざっくりとしたフレームワークの中で、自分の望む授業を創りたいというテーマを設定するグループは毎期少なくとも1つは存在する。少数派ながらも、このテーマはいわば定番になっているが、今回とりあげるグループが提案したものは、提案当時は削りの粗いところもあったが、多方面に広がり、枝葉を伸ばして、様々なことやものとつながって実を結ぶ可能性を秘めたものであった。まずはその軌跡を簡単にトレースしたい。

2013年度秋学期の「大学教育論」のクラスには8班のグループが編成された。ほぼ毎回授業に参加していた学生は33名だったが数回遅れでクラスに初めて出席する学生が数名いたため、あるいは履修を取りやめる受講生もいたため、もしくはメンバー数が少なくなってしまったグループの合併をおこなったため、グループの員数は4名平均とはならず3名から6名までの幅があった。メンバー数が最小のチームが二班あり、そのうちの一つが「チームあんこ」である。「班員みんながあんこ好きで、こしあん派とつぶあん派がいたので、ひっくるめてチームあんこにした」のが命名の理由である。第一回目の授業では科目担当者が受講者名簿をもとにあらかじめ考案した編成にしたがってグルーピングをおこなうが、メンバー構成に関する情報を別の形（4桁の数字）に変換して学生に渡し、その謎を学生が解くとメンバーと出会

えるという仕掛けを作つてある。その初回に四人が出会うはずだったが、チームあんこのメンバーの一人は最終回まで教室に現れることはなかった。他のグループに比べてメンバー数が少ないというハンディを負いながらも、このチームは最終回まで三人のメンバー全員が皆勤で、しかも回を追うごとに結束が強くなつていった。

初回はグレーピングをおこなつたあと自己紹介やグループネームを考案する時間を持つ。然る後に欧米の大学が9月始まりである理由について考えてもらつ。知識を問うのではなく、欧米の大学が9月始まりである理由を知るために何を調べたらいいのかについて考えてもらうのである。しばらくすると世界で最初の大学がどうであったのかを調べればいいのではないかというアイデアが出され、学生たちは得心する。チームあんこのメンバーの一人は「大学のはじまり、ルーツがそんなどころにあるとは思わなかつた」と関心の生じたことをレポートに記している。

第2回の授業ではグループごとにこれから探求するテーマについての話し合いをしたのち、「現在、どんなことに興味をもつてゐるか」「この授業を通して何を学びたいか」についてレポートに書いてもらった。そこには「大学生活をよりよくするために何ができるのかということを身近なところでもつつけたい」「大学の間でしかできないことや、プレゼンの仕方など、いろんな人との交流を通じて、世界観を広げたい」と書かれている。

第3回から第5回にかけては、自分が通い、学ぶ「大学」そのものが探求するテーマとなり得ること、すなわち課題が身近に存在することを知り、科目のサブタイトルである「大学の主人公は君たちだ」ということをやはり自分に引きつけて考えてもらうために、学内外で活動している学生の団体や受講生以外の学生あるいは卒業生に登壇してもらうことにしてゐる。その後、登壇者のプレゼンテーションを聴いて自らへのヒントや刺激にした個々のメンバーがグループでこれから取り組む課題について話し合う。チームあんこのメンバー

に限らず受講生は誰もが、目的と意志を持って活動している団体や、糸余曲折を経ながらも歩み出す方角を見いだした学生や卒業生の話に感銘を受け、自分の、そして大学の何かを変えたいと思い始める。チームあんこのメンバーはレポートに以下のように記している。

「学生でも世界の貧困のために何かができると分かつただけで、とても勉強になりました」

「文豪さん（卒業生）の話はとてもリアリティがあった。大学生活はすべてがうまくいくわけじゃない、ということや、そこからどうして今の自分にいたるのかということの理由がすごくよく分かった。今日のことを通じて、より自分の興味のあることにチャレンジしていきたくなつた」

「文豪さんのような、自分のしたいことをつきつめられる人になるという目標を持って、これから大学生活を送ろうと思います。なんか、これから大学生活にわくわくしていて、入学式に戻つたような気分です」

メンバーが個々にこのような印象を抱き、我と我が身を振り返るようになるとグループでの話し合いも熱を帯びるようになる。

「グループで考えてみると、自分では思いも寄らなかつた切り口からの意見が聞けて、とても楽しいです。また、今日の自分史作成と発表はとてもひびきました。同じような思いをした人がいると気付いて安心したし、自分の送ってきた人生を振り返るいい機会でした」

自分は主人公であり、目の前にいる他のメンバーも同じくその人生の中では主人公である、ということを理屈ではなく、感覚で捉えられるようになり、他者配慮が自然に芽生える。これがグループワークをよりよいものにしていく。そればかりか、この「わくわく」と「他者配慮」が後の科目提案の伏線となっていくのである。

中盤（第7回）には中間報告をすることにしている（LAの発案による）。ここでは各グループがどのような理由で、どんなテーマを設定したか、この先、どうやってそのテーマに取り組んでいく

計画なのかを伝える。教科書や板書などの文字情報ではなく、生身の人間から発せられた言葉によって好奇心を刺激され、自己ならびに他者への視線に変化が生じ始めたメンバーは中間報告までの準備時間が短くとも、充実したグループワークを展開していく。それはレポートにも綴られる。

「みんなで大きな一枚のシートに意見を書いていくと、普段よりも意見が出しやすい気がしました。プレゼンが今日だと思っていたこともあるし、メンバーが仲良くなってきたこともあり、すいすい進む様になってきました。再来週はトップバッターですが、がんばります」

この中間報告には完成度を求める。どこから課題を発掘したのか、それは何故なのかなど、自分たちがそれを課題として設定するのは関心があることだが、それが他のグループに伝わるよう配慮するだけでよいことにしている。

「各チームの発表を聴いて、自分が思いつかなかったことが多数あったので驚いた。どこのチームも今後の展開が気になるものばかりだった。発表の仕方もチームによってそれぞれで、個性が出ていて、聴いていて楽しかった。最終プレゼンに向けての中間発表ということで、他のチームの発表の仕方や考え方を自分たちのチームの今後に活かすことができればいいと思う」

上記はチームあんこのメンバーの感想だが、どのグループも「伝える」ことを最優先し、どうすれば「伝わる」のかを確かに学んだと言ってよい。

各グループの中間報告に対しては受講生全員が評価することになっている。他者配慮が芽生えているので、そこには酷評はない。伸張する可能性たっぷりの「芽」を感じ取り、肯定的に、前向きに評価する声がとても多い。そのような評価に背中を押されるように、受講生は自らの設定したテーマの探求に精を出す。チームあんこも、これまで思案してきたものが机上の空論にならないように積極的に動き始める。

「今日は科目提案の方と教務センターの方に話を聞きに行きました。普段、授業は『元からあるも

の』としか思っていなかったので、作るサイドの方からのお話は納得できるけど、目からウロコ！という感じで、とてもおもしろかったです。授業を作る仕組みも少し知ることができ、興味が出てきました。これからが楽しみになる日になりました」

「今日は中野さん（科目提案学生委員）と山村さん（教務センター）にインタビューさせていただきました。中野さんに『科目提案学生委員会は成績や経済面で問題があり、100%学生の希望をとりいれることができないから、希望をつめこんだ授業を作つてほしい』と言っていただきました。中野さんや山村さんに胸を張って提案ができる授業を作ります！」

いよいよ、新しい科目的創案が本格的に始動する。このグループのすぐれているところは「自分たちのアイデアはじめにありき」ではなく、ひとつによって考え方や感じ方が異なっていることを尊重し、可能な限り、より多くの人に受け容れてもらえるような内容やフレームワークを考えようとしていることにある。

「この一週間で、一人一人課題を決めて、各自まとめたり、調べたりしてきたので、とてもスムーズに話が進みました。チーム3人の学部がバラバラなので、考え方や知っていることがやっぱり違って、いろいろと驚くこともあります。また、LAさんはとても物知りで、いつも助言をしてくれて助かっています！ありがとうございます」

「今日は発表内容をつめました。自分たちで計画しながらわくわくしています。LAの方々が、私たちが考えた授業を『受けたい』と言って下さるのがとても嬉しいです！！来週は内容をまとめてくるので、LAの方々や先生に意見をお聞きしたいです」

いよいよ授業も終盤に入り、最終プレゼンテーションに向けての準備に余念がないが、チームあんこは体裁を整えることには目も向げず、最後まで修正、改善の可能性をきちんと見据えている。

「今日は発表に向けて練習をしたり、LAさんに意見を出してもらったりしました。自分の頭のなかでシミュレーションをするだけでは分からなかつたことに気づけたり、3人の発表をつなげるときの注意点が見つかり、よかったです。内容はつめられたので、あとはこの今までの成果をどれだけ面白く皆さんに伝えられるかにかかっているので頑張ります！私たち自身も、毎回の授業を楽しみながら進めてきたので、この楽しさを分かってほしいと思います」

最終プレゼンテーションは1グループが十分に発表する時間を確保するために複数回に分けておこなう。チームあんこに先だって発表した他のチームが「つまらない授業、行きたくなる授業」の例を挙げながら、関西大学にクラス制を導入すれば、学生同士のコミュニケーションが深まり、授業に参加するのが楽しくなるのではないかと提案していたことに刺激され、チームあんこのメンバーはおそらく発表の内容や方法をさらにブラッシュアップさせたに違いない。

チームあんこの最終プレゼンテーションは受講生の耳目を奪うものだった。冒頭で「本当にいい授業とは？」という問いを立て、そのことについて思索を深めながら、より多くの学生の意見を聴取する必要があると判断して実施したアンケート調査の結果を報告する。「単位がとりやすい」を選んだ学生 15%に対し、「自分のためになる」を選んだ学生は 85%と圧倒的に多かったが、いざ時間割を作成するとなると単位のとりやすい授業を選ぶ傾向があることを指摘した上で、「本当にいい授業」ならば単位取得の難易度にかかわらず履修するはずだと考え、それを実現するための方策を探った。チームの調査によると人気のある授業とは、座学とグループワークのバランスがよくメリハリがある、内容が印象深く記憶に残りやすい、疲労を感じることなく集中しやすい、教授の人柄に惹かれるなどの要素を携えた授業であるが、時間割の関係で必ずしもそのクラスに受講生が集中するとは限らないので、履修希望者の多寡だけでは決

められないと判断している。

チームメンバーは早い段階から科目提案委員会に着目しており、この委員会あるいは学生委員と連携を密に取れば自分たちの望む科目的授業を実現出来ると考え、委員からのアドバイスをもとに科目的イメージを膨らませるとともに、具体性、実現性の高いものへと育てていこうとしていた。チームあんこは、学生に希望する科目についてのアンケートを実施してニーズを把握し、そこに科目提案学生委員のアイデアを加味し、事務職員や教育職員の意見を聴取した上で、それらを反映させたシラバスを作成する、というストラテジーが実現可能性の高いものになると考えた。学生へのアンケートの結果、座学ではなく、少人数のクラスで学びたい、内容としては恋愛について学びたいというリクエストが圧倒的多数であった。しかし、大学の授業科目において恋愛の何をどのように教える（学ぶ）のか、成績評価はどのようにするのか、なかなかクリアできない問題がいくつか浮かび上がる。そんな折り、早稲田大学に「恋愛学入門」（科目担当者森川友義教授）があることを発見し、恋愛が大学の授業科目として成立することに意を強くするとともに、同様のものは作れない、作りたくないと考えるに到る。自らのグループがそうであったように、異なる学部に在籍する学生が混在していた方が会話に広がりが生まれ、多角的・多面的な考え方もできるようになり、これこそまさに全学共通の教養科目に相応しいものであると考えて「いろいろな学問から見つめる恋愛」をテーマとする科目的提案を試みた。クラスサイズを大きくせず（人数制限が設けられない場合には少人数のグループを編成することにして）グループワークを十分に展開できるようにすること、授業内でミニ講演を何回か開催し、異なる分野からゲストスピーカーを招くこと、そうやって受講生を惹きつけながら、授業が最終回を迎える頃には、多様な分野の人達との会話を通してコミュニケーション力が豊かになり、学生自身が他の人を惹きつける魅力を携えられるようにすること、

これを目指したいとの希望を表明してプレゼンテーションを終えた。

大学教育論の授業では最終プレゼンテーションについても受講生全員が評価し、その結果に応じて各賞が授与される。チームあんこはその賞とは別に特別賞も授与され、次年度に大学教育論の授業で登壇する権利を獲得した。

### 3. シラバスの修正

チームあんこのメンバーの一人は、大学教育論を受講していた他のチームの二名と共に科目提案委員会の学生委員に応募し、恋愛に関する授業科目の提案することになった。以後、約1年をかけて内容についての討議、方法についての検討、授業担当者の選定、ゲストスピーカーへの打診など、多方面に亘って慎重に準備を進めていった。その一部始終をここに掲載するとかなりの分量になるので割愛するが、続々と新しいアイデアが出て、その整理に困る時期もあったと聞く。

筆者に科目担当者の打診があったときは、既に大学教育論の授業でどのようなコンセプトやアイデアを持って受けたい授業科目についての提案をしてきたか、その経緯や背景を知っていたので、二つ返事で承諾した。とはいえ、学生委員のメンバーは自分たちの思いの丈を自分の言葉で表現しきれていないところがあり、幾度か話し合いながら、それを確認する機会を持った。

当初、学生委員が作成したシラバスの科目名には「いろいろな学問からみつめる恋愛」と表記されており、授業計画は各学部の専門に照らし合わせて恋愛をテーマに取り上げるようなデザインが施されていた（図1参照）。

それを受けた筆者は、すべての学部に1回限りの講師を依頼するのはきわめて困難であること、各回の授業内容には「恋愛」が関係していることは読み取れるが、必ずしも全体を通底する一貫性が感じられること、学生が主体的、能動的な学習者になる契機の準備が十分でないことなど、改善すべき点を伝えるとともに、今一度、どのよう

な授業にしたいのか、そのねがいとねらいを確認することにした。

図1 科目提案学生委員が作成した初期シラバス

■学科・研究科	全学部・全学科	■時間割コード	00001
■科目名	いろいろな学問からみつめる恋愛	■授業態態／単位	春／2
■担当者	各学部の講師、三浦先生、竹村さん！	■クラス	A
■限	水2		
<b>■授業概要</b>		<b>■授業概要</b>	
グローバル化や多様化が進む現在社会において、同じように恋愛も変化してきている。この授業では、関西大学に存在する13学部の講師の方々にリレー形式講義をしていただき、さまざまな視点から恋愛をつかめる。また、40人ほどの少人数クラスなので（ママ）、グループワークを通して様々な学部の学生と触れあうことができる。		グローバル化や多様化が進む現在社会において、同じように恋愛も変化してきている。この授業では、関西大学に存在する13学部の講師の方々にリレー形式講義をしていただき、さまざまな視点から恋愛をつかめる。また、40人ほどの少人数クラスなので（ママ）、グループワークを通して様々な学部の学生と触れあうことができる。	
<b>■到達目標</b>		<b>■到達目標</b>	
・さまざまな学部の授業や生徒（ママ）と触れあうことで、価値観を広げる ・恋愛が社会や個人に与える影響を理解する		・さまざまな学部の授業や生徒（ママ）と触れあうことで、価値観を広げる ・恋愛が社会や個人に与える影響を理解する	
<b>■授業計画</b>		<b>■授業計画</b>	
第1回 <システム理工学部> 恋愛の確率論 第2回 <経営学部> バブル経済と恋愛 第3回 <文学部> 日中文学からみる恋愛 第4回 <総合情報学部> メディアから考える恋愛 第5回 <商学部> 恋愛が市場に与える影響 第6回 <人間健康学部> モチロンための身体作り 第7回 <スペシャルゲスト①> ??? 第8回 <法律学部> 法によって統れた恋愛 第9回 <生命科学部> 法によって統れた恋愛 第10回 <社会資金学部> 地震災から学ぶ恋愛 第11回 <外国語学部> 国際結婚 第12回 <化学工芸学部> 恋愛と株式 第13回 <社会文化部> 背景をつかむ食事 第14回 <環境都市工学部> マイホームを見て 第15回 <スペシャルゲスト②> 森川友義先生「なぜ日本にいい男がないのか」		第1回 <システム理工学部> 恋愛の確率論 第2回 <経営学部> バブル経済と恋愛 第3回 <文学部> 日中文学からみる恋愛 第4回 <総合情報学部> メディアから考える恋愛 第5回 <商学部> 恋愛が市場に与える影響 第6回 <人間健康学部> モチロンための身体作り 第7回 <スペシャルゲスト①> ??? 第8回 <法律学部> 法によって統れた恋愛 第9回 <生命科学部> 法によって統れた恋愛 第10回 <社会資金学部> 地震災から学ぶ恋愛 第11回 <外国語学部> 国際結婚 第12回 <化学工芸学部> 恋愛と株式 第13回 <社会文化部> 背景をつかむ食事 第14回 <環境都市工学部> マイホームを見て 第15回 <スペシャルゲスト②> 森川友義先生「なぜ日本にいい男がないのか」	
<b>■成績評価の方法・基準</b>		<b>■成績評価の方法</b>	
定期試験（80%）→ただし所蔵場学部以外の問い合わせに答えること 講演会後のレポート（10%×2）		定期試験（80%）→ただし所蔵場学部以外の問い合わせに答えること 講演会後のレポート（10%×2）	
<b>■成績評価基準</b>		<b>■成績評価基準</b>	
各回で取り上げた基本的な問題や概念について正しく理解できているかどうかを判断する		各回で取り上げた基本的な問題や概念について正しく理解できているかどうかを判断する	
<b>■教科書</b>		教科書は使用しない、担当者各自によるレジュメ等の資料により行う	
<b>■参考書</b>		各担当者が講義中に適宜紹介する	
<b>■備考</b>		・この授業は恋愛学を学ぶものではない ・この授業を受けたからといって、彼氏や彼女ができるわけではない。それは個人の努力次第である！！！！！！	

折しも翌年に関西大学創立130周年の記念事業があるが、その記念式典に学生が全く関与していないことを残念に思っているので、なんとか学生がそこに参加できないだろうか、できることなら、この授業科目を通して学生たちの心に働きかけ、そのような企画を立ててみたい、そのためにはコミュニケーション力、企画力、交渉力などを培う内容にしたい、そのような意志と希望のあることを感得した筆者は学生委員と相談しながら、以下のようなシラバスを作成した。

まず、授業概要については学問を身近なものに感じてほしい、学間に恋心を抱いてもらいたい、そして「関大生の学びに対するイメージを変えたい」、それがやがて『『考勤』する関大人』につながるはずだ、そのような学生委員の気持ちを汲み取って、以下のような文章を編んだ。

『学問の原点は身近な事柄や現象に対する知的好奇心にあります。そのことを私たちは忘れてしまってはいけないでしょうか。この授業では、まず大

学での学びが日常生活と繋がりを持っていることを改めて確認します。そのうえで、学部で修める専門知識を縦横に駆使して、身近な現象をさまざまなアングルから捉えていきます。例えば「恋愛の経済効果」「化学反応する心」「恋愛の社会学」「忘れえぬ結婚式場の設計」などはいかがでしょうか。自分の専門がこんなにも身近な学問であることを喜びましょう。自分の専門外の学問が新しい切り口を教えてくれることに驚きましょう。このような驚きと喜びを共有するために、授業はグループワークを中心に展開します。そのグループワークの目標を「130周年記念のイベント創り」とします。複数の学問からのアプローチで斬新な発想を生み出し、その実現に向けて企画を練りましょう。』

これは第1回の授業で表現を変え、パワーポイントのスライドによって受講生に伝えられた。

『学問は身近なものごと ことがらに対する疑問が出発点です しかし そこには身の回りにあるものごとやことがらに対する好奇心が不可欠です それ以前に そこを歩いた多くの人が気付かなかった貝塚をモースが発見することができたのは 知的好奇心あってのことです まずは自分の身の回りに目を向けましょう そして それに興味を持ちましょう そう 恋するような感覚で／自分が専攻しようとしている（あるいは専攻している）学問がどんなことを得意としているのか 守備範囲を知りましょう それは自ら修める学問に恋をするための出発点です さらに他の学問が何を得手としているのか そのことも知りましょう もしかしたら自分の専攻している学問と他の学問との間にハッピーマリアージュが生まれるかもしれません／ そのような体験をするためにまずは「恋愛」そのものを素材にしましょう それぞれの学問が この素材をどのように調理するのか 考えただけでもワクワクしてきます みなさまが素敵なシェフとして存分に腕を振るえる時が訪れますように』

続いて到達目標は学生委員の胸中にかねてより

あったが、なかなか言語化できなかつたねらい－コミュニケーション力、企画力、交渉力の涵養－をここに謳うこととした。

『キャリア管理能力に必要とされる“DOTS”を身近な現象を素材にとりながら体験し、自らの糧とします。以下、授業の進度に応じて達成目標を示します。

S (Self Awareness) : 「自分史」を作成し、グループメンバー間で相互に公開することにより、他者による評価も含めた自己の認識・確認の体験をします。

O (Opportunity Awareness) : 自らの専門分野の意義と価値を確認するとともに、他分野の意義・価値を知ることにより、自らが修める専門分野の可能性と新たなアプローチの広がりを確認します。これが「自己変革の機会認識」につながります。

T (Transition Learning) : 専門を異にするメンバーと共にアイデアを創出したり、必要な情報を得るための調査をしたりすることにはストレスやフラストレーションが伴います。しかしこれをクリアしなければグループワークを効果的に展開することはできません。すなわちグループワークを通じた「環境適応学習」をします。

D (Decision Learning) : 複数回の討論等を経た上で最終的に進む方向を決めなければなりません。その時に肝要なのはグループ内での複数のアイデアなどに優劣をつけることではなく、どの発案者とも永続する信頼関係を築くことです。これが交渉を進める上で最も大切なことです。すなわち効果的な「意思決定学習」をします。』

学生委員は改めて 15 回の授業で受講生にどのような力をどのようにして身につけてほしいのかを考え、3 種類のグループワークを用意した。それが反映された授業計画を以下に示す（図2）。

なお、授業時間外学習については以下のように定めた。

『グループワークを中心とした授業を展開します。週に一回の授業だけではワークは進みません。授業時間以外の共同学習を通じて、グループワーク

をより高度なものへと発展させます。また、「恋する学問通信」を毎授業で配付する予定です。こちらを授業時間外に読み、前回の授業内容を確認するとともに、今後の授業展開を確認するようにしてください。』

図2 修正されたシラバスに記載された授業計画

回	授業内容
第1回	Introduction + Grouping
第2回	自分史を作る+恋愛観について語り合う
第3回	学部ワーク1：自分が在籍する学部を改めて見つめ直す／他学部の学生に自らのPRをする
第4回	学部ワーク2：130周年記念イベントに関するプレスト
第5回	恋愛ワーク：学外では日常的であることを学内でも実現するためのプレスト
第6回～第8回	ワーク1～3：記念イベントの企画立案+ビジネスパートナーの発掘など
第9回	中間報告会1
第10回	中間報告会2+2ジャンルでMVPを各1グループ選出
第11回～第13回	会社ワーク1～3：MVPプランのブラッシュアップ・完成・PR
第14回	最終プレゼンテーション
第15回	選考結果発表・総括

このほか、成績評価の方法については、『定期試験を行わず、平常試験（小テスト・レポート等）で総合評価する』こととし、毎回の小レポート・グループワークの充実度・最終プレゼンテーションの配点比率を 50 : 30 : 20 とした。その基準は『到達目標の達成度・グループワークへの貢献度（コミットメント）・プレゼンテーションなどにより総合的に評価する』こととした。

これで目標や内容などが定まり、科目としての体裁も整ったかのように見えたが、学生委員の創作活動はここより佳境に入るのである。

#### 4. 進化する授業

授業で共にワークをした仲間と「受けたくなる授業科目」のデザインをし、グループは異なったが同じ科目を履修していた学生二名とともにそれを実現するために科目提案委員会学生委員になって検討を重ね、科目担当者も決まり、内容や方法もほぼ決まったが、目前にあって、さらなる改善、修正、向上を求めているのは自分では履修することのできない科目である。しかし学生委員はそのことに気付いた後でもモチベーションを低下させることなく、次々に新しいアイデアを生み出していく。彼女たちを支えていたのは『提案したこと

を聴いてくれる人がいる、実現（できるかもしれない）という夢がある。実際に実現出来た例がこの授業である』という気持ちであった（メンバーの一人松田昇子の覚え書きより。以後、「松田メモ」と称する）。この気持ちを自分だけのものとせず、より多くの学生にも抱いてほしいと考え、自分の考えに耳を傾けてくれる大人が近くにいること、つまり学生を相手にしてくれる大人もいるということ、それは自分が「ただの学生」にとどまるのではなく、「これからの大學生を創っていく一人の学生」になれるということでもある、ということを授業の中で受講生に伝えようと決める。既に作成したシラバスにこのことを反映させるために学生委員の面々は直前まで繰り返し、授業計画を見直した。

図3 直前まで練り直された授業計画

『恋する学問』 授業計画				
2015年8月6日 科目提案委員 篠原、緒方、松田				
授業	日時	大まかな内容	詳細(話し合い以外)	必要なもの
第1回	9月30日	授業紹介	・自己紹介 ・科目提案委員の説明 ・恋する学問 過去→現在→未来 ・名札作り ・先生からのお話をPPT	過去のPPT
第2回	10月7日	恋愛ワーク I	・房本さん ・130周年イベントとは? ・キャラクターボール形式(IA,学生からの質問) ・130周年と恋愛と学問の結びつけ ・自分史(人生・恋愛)	自分史シート
第3回	10月14日	恋愛ワーク II	・恋愛成立の過程や大学生の恋愛事情について考える ・恋愛の定義、詩作り	紙
第4回	10月21日	学部ワーク I	・口×自分の学部	HMWKのミッションシート(探偵PJ)
第5回	10月28日	学部ワーク II	・自分の学部×相手の学部×口	
第6回	11月4日			
第7回	11月11日			
第8回	11月18日	中間プレゼン I	・ポスター発表	
第9回	11月25日	会社ワーク	ビジネスパートナー探し	
第10回	12月2日		*文豪さん大学教育論	
第11回	12月9日			
第12回	12月16日			
第13回	1月6日			
第14回	1月13日	最終プレゼン	6班分	評価シート
第15回	1月20日	お楽しみ会		

図3の授業計画で網掛けがなされているのは関西大学創立130周年記念行事を担当する事務職員に来訪をお願いする授業回である。関係事務職員とは事前に連絡を取り、科目のコンセプトを理解してもらうように努め、前向きに検討する旨、約束をしてくれた。学生委員が130周年記念行事をもっと学生自身で盛り上げたいと願うのは「120

周年は 10 年前にあったこと、(このあとに) 150 周年が控えていること」は分かっているが、今、大学に通っている学生が学生として祝えるのは 130 周年のみである、すなわちこの節目を一番祝いたいのは自分たちであるという確信があるからである（松田メモより）。『恋する学問』のコンセプト、ねらいとねがいを十分に理解して頂いた事務職員にはグループワークがスタートする第 2 回目の授業において、130 周年記念行事はどのようなテーマで、何をイベントとして行うのか、学生が行事を創るとしたら、どのような条件や制約があるのかについて話をしてもらい、中間発表をする第 8 回目の授業ではポスターセッションを見て感想と改善点を伝えてもらい、第 14 回の最終発表についての講評と学生企画の実現可能性について知らせてももらうことにしたのである。

以前に完成させたシラバスの内容に変更が加えられ、具体性が増して、さらに充実したものになっている。授業の実際とシラバスとに合致しない箇所があると、それを非難する向きもあるが、関西大学の場合、シラバスは書き上げてからそれを実施するまでに数ヶ月から半年以上のプランクがあるので、その間に授業を考案し、実施する側に何の進歩もないと前提することに無理がある。半年前に書いたシラバス通りに授業を実践できるのは、その授業の完成度が高く、その内容が正しくシラバスに反映されている場合か、シラバスを書いた以後、授業の内容や方法について思案を巡らせることが全くない場合のいずれかであると考えてよい。授業は「生物（なまもの・いきもの）」であるから、受講生のレディネスや理解の深度、学生の知的好奇心の種子が埋もれている地中の深さなどに応じて内容や進度を調整して然るべきである。少なくとも筆者はそう考えて授業に臨んでおり、受講生からシラバスとの相違についての質問ある時には、そのように応じている。学生委員はシラバスと授業の整合性よりも、さらにまたシラバスライティングのリテラシーを身につけることよりもさらに重要なことを学んだと筆者は観察し

ている。

秋学期が始まり、いよいよ初回の授業が近づくと、学生委員は授業計画を幾度も見直しをしては検討を重ねてきたにもかかわらず、不安をぬぐい去ることができない様子だった。とはいえ、それは想定の範囲内のことである。自らが初めて授業案を作成し、クラスに臨んだ時の記憶があれば、それは想像するに難くない。学生委員の誰もが授業時にそのような不安が受講生に伝わらないよう自らの言動を律するのは間違いないことだが、少しでも自信を携えて授業に臨めるようにと、筆者は学生委員をこのクラスの LA (Learning Assistant) として配置することにしてあった。一般的に自ら提案した授業を受講できない科目提案委員会の学生委員は、当該授業時間中はガイド役に徹することが多いのだが、このたびの学生委員は三人とも LA としての勤務歴があったため、その経験を大いに活用してもらうことにした。自分たちがデザインし、開講することになった科目を受講こそできないが、受講生に「このような科目を受けたかった。受けられてよかったです」と感じてもらえるように支援することが学生委員ならびに LA としてのアイデンティティにつながると考えたのである。

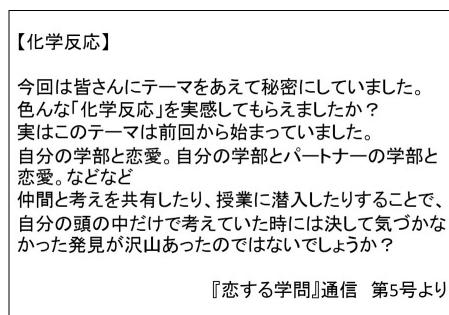
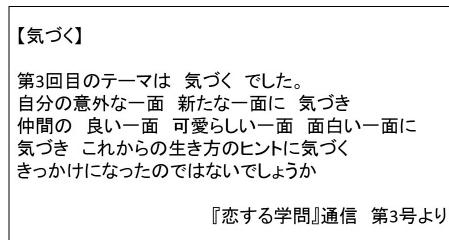
とはいえ、授業内容が受講生に受け容れられるかどうか、授業計画が適切なものかどうかについては、授業が始まらないとわからないことであるし、授業が始まったからといって、その全てが解明されるとも限らない。グループワークのファシリテーションをつつがなく進めることができても、そのことがそれ以外の不安を小さくすることは、当初はなかったに違いない。しかし、授業後の昼休みに集まって反省会を開き、授業当日の朝は遅くとも 8 時には集合して打ち合わせをする、そのような作業を積み重ねることで、自分一人では気付かないことでも三人ならばそれを補えると、次第に感得するようになっていく。

学生委員は授業計画の立案やグループワークのファシリテーション以外にも積極的、能動的に活

動をしていた。例えば、授業中に受講生が書いた小レポートをすべて活字に起こし、そのそれぞれにコメントを付し、「『恋する学問』通信」として次回の授業時に配付したのである。これは筆者が大学教育論や教職概説の授業で実施していることであるが、大学教育論の既修者（うち一人はさらに教職概説の既修者）であるメンバーは、これに倣って毎回、通信を発行した。いや「倣って」ではなく、「越えるかたち」が正しい表現である。

第1号は科目担当者が作成したが、以後は学生委員が合同で作成していった。筆者自作の通信を越えた部分は、毎号、必ず、前回の授業のテーマを分かり易い一言と簡明な説明文で明示したことである。その一部を下に紹介する。

図4 学生委員が作成した通信の巻頭言の例



授業の開始時に、必ずその日のテーマやワークの内容を、工夫を凝らしたパワーポイントのスライドによって受講生に伝えることも、毎回、欠かさずおこなっていた。

その他にも、恋愛に関するアフォリズムを通信の上で紹介するばかりではなく、その一部を空欄にしておき、グループごとにそれを埋める名言を編み出すワークをアイスブレイクとして用いたり、「恋する川柳」を作成する時間を持ったり、それ

を作品として次回の授業時に教室の後ろのホワイトボードに貼り出したり、卒業生二人をゲストスピーカーとして招いたり、第8回目の授業における中間プレゼンテーションのテーマを関西大学130周年記念事業のコンセプトに沿って「学縁を広げよう！」に設定したり、直前に到るまで修正を重ねた授業計画にはなかった新しいアイデアが授業のなかで確かな「かたち」を持つものになっていた。それは修正というよりは進化と呼ぶべきものである。

図5 学生委員が作成した通信(第8号1頁目)

【恋する学問】通信 第8号  
【ハッピーマリアージュ】  
チームの色が出た自己アピールタイム。いろんな感情が渦巻いていた自由時間。そして、みんなの笑顔が見られた告白タイム。ここでチームの思いが一つの形になりました。しかし、みなさんお気付きのように、ここが新たなスタートです。次はどんな化学反応が起きるのか…ワクワクします♪  
[学部のサラダボール]  
メンバー：  
・チームおにぎりにラブレターを渡しに行きました。面と向かって誰かに告白することは久しぶりだったのでとても恥ずかしかったです。告白を受けてくれた時はとてもうれしかったです。これからチームおにぎりと共にがんばろうと思います。(秀一)  
→私たちも思わずドキドキしてしまいました！「共にがんばる」いいですね！チームおにぎりと、これからどんな化学反応を起こしていくか楽しみですね！  
・告白形式でチーム決めをしていくスタイルが新鮮でおもしろいと思いました。今後楽しみです。(朋佳)  
→新鮮を感じてもらえて嬉しいです！告白形式にすることで、より皆さんの「手に気持ちを届けたい」という想いが伝わってきましたよね！  
・告白タイムの時にBGMを流していたらさらに場が盛り上がったかも。班同士が合体して一からの出発というのが面白いこれから楽しみ(大輔)  
→提案ありがとうございます！いいですねBGM！最終プレゼンでは、パワーポイントも使用できるので、BGMをつけて新たな合同チームの個性を出したりして、ぜひ楽しんでみてください！  
・クリスマス前に両想いになれてよかったです。おにぎりさんとはこれから仲良くがんばっていきたいと思います。どの班もすごく考えられてラブレターもかわいくて、すごいと思いました。宇宙人つったり、UFOつたりして、内容があまりボスターにかけなかつたですが、えらんでいただけてよかったです。笑(友梨)  
→両想いおめでとうございます！どのチームも、アイデアや表現の仕方に、チームの色がすごく出ていて面白かったです！学部のサラダボールの、多くは語らない感じが、「未だの感じ」をますます強めてワクワクしましたよ！合同チームになってどんなアイデアに発展させていくか楽しみですね！

科目担当者との合意形成や意見交換あるいは共有は原則としてfacebook上でおこない、必要に応じてミーティングの時間を持った。また授業内容についてはfacebookやtwitterでの発信もおこなっている（facebookのURLアドレスは以下）。

[https://www.facebook.com/%E6%81%8B%E3%81%99%E3%82%8B%E5%AD%A6%E5%95%8F-1655248264750481/?ref=notif&notif\\_t=page\\_invite\\_accepted](https://www.facebook.com/%E6%81%8B%E3%81%99%E3%82%8B%E5%AD%A6%E5%95%8F-1655248264750481/?ref=notif&notif_t=page_invite_accepted)

図6 第5回目の授業内容を示すスライド(一部)

The collage consists of six slides arranged in a grid:

- Top Left:** A slide with a yellow background featuring a black silhouette of a castle and bats, with the text "HAPPY HALLOWEEN" and "Koisurugakumon".
- Top Middle:** A slide with a pink background asking, "もし あなたが 大学の授業をつくるとしたら どんな90分間にしますか？"
- Top Right:** A slide showing three numbered mission items:
  - ① パートナーの学部に潜入しよう！ 気づいたことはワークシートに！
  - ② 自分の学部×パートナーの学部で恋愛の授業をつくってみよう！
  - ③ 今回のミッションの感想など自由に書こう！
- Middle Left:** A slide with the text "学部 × 恋愛" and a large empty rectangular box below it.
- Middle Right:** A slide titled "ミッションシートを共有しよう！" showing a circular mission sheet template with four quadrants: "共感" (top), "発見" (right), "もっと知りたい！" (bottom), and "疑問" (left). It also includes fields for "氏名:", "学籍番号:", and "月 日 年 パートナー:".
- Bottom Left:** A slide with a 2x2 grid of icons and text:
  - Top-left: 創る (Create) with the text "① まずは自分の頭で考えてみよう！"
  - Top-right: 発見 (Discover) with the text "② チームで共有しよう！"
  - Bottom-left: 深める (Deepen) with the text "③ 情報を集めよう！"
  - Bottom-right: 創る (Create) with the text "④ あらためて授業を考えてみよう！"
- Bottom Middle:** A slide with a pink background featuring a silhouette of a person with a pipe and the text "恋する ミッション".

この学生委員三名の取り組みは、今年（2016年）の2月26日に東京都市大学二子玉川夢キャンパスを会場に株式会社ラーニング・バリューとLV College が主催する“Field of Invaluable learning 2016”へのエントリーが認められ、それに向けてメンバーは二年半の足跡を省察している。『恋する学問』は次年度も開講されるので、その省察がどのように反映され、さらなる進化を遂げるのか、科目担当者はまさに「ワクワクドキドキ」している。

最後に、大学教育論の授業で恋愛に関する授業の提案をおこなったグループの一員であり、科目提案学生委員として、その開講のために尽力し、授業ではLAも努めた松田昇子氏の授業に関する感想を掲載したい。ここには「よりよい授業」を

つくっていくために必要なこと、大切なことが綴られている。それは教壇に立つことに慣れてしまうと忘れてしまうことかもしれない。この文章に限らず、学生委員三名の希望と苦悩、そして着実に歩みを進めるその姿は、我と我が身を振り返り、反省するきっかけになっている。

私は、受講生の顔を見て、その日の雰囲気を感じとる力とその雰囲気に対応する能力が必要だと学びました。授業を企画する以上、受講生が生き生きと出来る授業を考えることは当たり前です（そうだと信じたい...）。

しかし、100%準備をして臨んでも、一緒に準備を作り上げる受講生のモチベーションがなければ授業は成功しません。

私も、最初は準備してきたことを「披露」することしかできませんでしたが、少し余裕がでてきたときに周りを見てみると、自分達の自己満足で終わっていることに気がつきました。

それからは、授業は生き物だと思い、その日の授業と向き合うことにしました。例えば、発表準備をする回の授業では、教室に入ってくるときから、なぜか元気のない人がたくさんいました。その時は理由がわからていなかつたのですが、後から考えると中間試験の時期で忙しい学生が多くつたのだと思います。準備段階でそこまで考えられていなかつた私たちは、授業中に人間知恵の輪をし、場を温めようと、授業が始まってから決めました。そうすることによって、雰囲気が変わり、イメージしていた通りの活気ある授業をることができます。前の授業から次の授業までの1週間の間に、受講生も私たちも様々な経験をしています。だから私たちは早くその日の雰囲気を感じ、準備をするときに想定していた雰囲気に近づけることが必要だと思います。

## 参考文献

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate

Education, “Change”

## 【付記】

2月26日に開催された Field of Invaluable Learning 2016 (Fil 2016)において、学生が提案した科目『恋する学問』は第一位を受賞した。

三浦真琴（関西大学教育推進部）

松田昇子（関西大学政策創造学部3年）



# 掲示板を活用した学生による評価と学びの連動

## Linking of Assessment to Learning by using Bulletin Board System

安 藤 輝 次

### 要 旨

大学教育にアクティブラーニングを導入したとしても、内面も能動的に活動していかなければ、単なる活動主義に陥って、学力がつかない。この問題意識に基づき、教師による評価課題の提示、学生による評価知見を育み、学生同士にもフィードバックさせながら展開する Carless,D.の学習中心評価モデル（LOA）を念頭に置いて、3回生対象の必修科目の授業を行った。この授業は、秋の教育実習を控えて、教育実習生や学校ボランティアの失敗事例の何が問題でいかに解決すべきかを意思決定のループリックを参照しながら、授業前に無料のインターネット掲示板に投稿させ、授業では、その投稿内容を踏まえて小集団で検討して、問題と解決法を練り合って提案し、全体でその妥当性を問うものである。なお、授業中には、小集団での問題や解決策の提案等について、プレゼンテーションをさせたり、実物投影機で全体に示して評価し、次の学びに生かすという指導と評価のシームレスな取り扱いをした。

その結果、次のことが明らかになった。第一に、LOA の実践的手立てを本実践に翻案して、事後にアンケート調査をした結果、ほとんどの項目について「本当にそう思う」または「そう思う」という肯定的反応であった。第二に、受講生は、掲示板に対する負担もそれほど大きくなく、予想以上に短時間で投稿しており、事例の難易度も適切と考えていた。また、絵文字による評価については、学生から好意的に受け取られていた。第三に、ループリック理解のための具体例やその提示の仕方については、好意的反応が多いものの、なお改善の余地があることが分かった。

**キーワード：**ループリック、インターネット掲示板、具体例、学習中心評価

rubric, bulletin board system, exemplar, learning-oriented assessment

### 1. 問題設定

「アクティブラーニング」や「アクティブ・ラーニング」と題する図書が書店にあふれている。アクティブ・ラーニングと単語と単語の間に点を入れているのは、文部科学省が使っている表現であって、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。」と定義し、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内のグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」（文部科学省、用語集）と

言う。そして、2015年8月20日の教育課程企画特別部会の論点整理(案)では、アクティブ・ラーニングを「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」として位置付け、小学校から高校までの学習指導要領の次期改訂の柱として、学習評価の在り方について「教員には、子供たちがどのような価値があるのかを認め、子供自身にもその意味に気付かせていくことが求められる」と述べ(企画特別部会, 2015. 8. 20)、評価の在り方を今後検討するという。

ところで、戦後の新教育において、子どもを中心主義の中で教育実践が活動主義に傾斜し、教師の指導性の後退による学力低下をもたらした

という反省もある。文部科学省が上の定義で「能動的」という場合、外見で活動していればよいとみなしている訳でもないだろう。

したがって、高等教育研究者の溝上慎一氏は、アクティブラーニングと中黒の点を入れないほうが新奇性を打ち出して、新しい概念であることを強調したいと述べ(溝上, 2014, p. 6)、学習形態を強調するアクティブラーニングと学習の質に力点を置いたディープラーニングを重ねる必要があると言う(河合塾, 2013, p. 9)。この主張を受けて、松下佳代氏は、「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習」(松下, 2015, pp. 18-19)としてディープ・アクティブラーニングという言葉を提唱していた。そして、松下氏の考え方は、教育課程企画特別部会の前述の論点整理(案)とともに掲載されている補足資料(4)における“学習への深いアプローチ”と通じるものであり、中黒の有無は別として、小学校から高校までの教育においてもその趣旨は首肯されていると見てよい。アクティブラーニングの鍵概念である活動性(activeness)について国内外の文献を検討した研究によれば、学習への関与(engagement)と全一性を伴った「自律した学習」であると結論付けている(須長, 2010, pp. 6-7)。その意味でも、外的内的活動における能動性というアクティブラーニングの定義は妥当であるように思う。

さて、アクティブラーニングをさせるだけではなく、そこで学んだ知識や技能を踏まえて思考・判断することに関する質的評価では、ループリックを評価道具として使うことにならうが、上述のように学生がアクティブラーニングをして学習評価をするような実践研究がわが国ではほとんどない。

他方、海外に目を移してみると、学生主体のループリック実践のために、評価と指導をシムレスにして、学生に評価専門知識のガイダンスを行って、学生同士でもフィードバックさせると、達成の向上に有効であることが確かめら

れており(Hendry, G. D. et al. 2012)、優秀教育賞を受けた大学教員の授業分析をして導いた学習中心評価の授業モデルもある(Carless, D. 2015)。しかし、テクノロジーを活用すると言っても、費用が少なくて扱いやすい方法で明確な教育効果を上げた授業研究は、欧米でもわが国でも少ないように思う。

また、学習の動機づけのために、授業中に不斷に実施する形成的評価だけでなく学期末の総括的評価としての成績評価との関連付けが有効であるとみなされているが(安藤, 2015)、そのような大学教育実践もわが国ではない。学生がループリックや評価規準を駆使できるためには、学生自身による観察・模倣・対話・実践を含む社会化過程が重要であると言われるが(Rust et al. 2003)、その裏付けとなる授業づくりに基づいた詳細な実践研究もない。

このような国内外の先行研究を踏まえながら、本稿では、事前にシラバスによって複数の評価課題を学生に示して、総括的評価の基準を明確にし、授業では、インターネット上の掲示板やホームページを使いながら、学生による投稿やそれに基づいた話し合い、その都度の学びの成果を発表することを通して、意思決定のループリックを内面化し、教師評価や相互評価を通して自らの学びを評価し、次の学びを見出したり、教師が授業を方向づける過程を辿りながら、実践研究の成果と課題を明らかにしようとするものである。

## 2. 「初等教育学専修ゼミ3」の授業展開

### (1)これまでの研究経過

筆者は、関西大学文学部初等教育学専修の3年次生全50名の半数を対象として、春学期に「初等教育学専修ゼミ3」という専修向け必修科目を担当している。そして、2012年の授業では、教育実習生や学校ボランティアの学生が出会い困ったことや失敗などの事例を無料のグループ・グループ専用Wikiで取り上げ、何が問

題でいかに解決するのかということを投稿し、それを参照しながら授業で話し合うという展開をし、9月から始まる5週間の教育実習において無理無駄をなくし、実習不安を解消する手立てとしようとした。もちろん、事例には、個人情報は極力分からないようにしたが、状況によっては、推測可能かもしれないのに、受講者と授業者の私のみがアクセスできるようにした。

そして、最終回の授業で①「強くそう思う」②「そう思う」③「あまりそう思わない」④「そう思わない」の4件法でアンケート調査を行った結果、①②については、88%の受講生が小集団学習で話し合わせる学習に、87%が失敗事例だけでなくロールプレイングも実施すること、92%が視聴覚教材の提示に対して回答を寄せた。また、事例の難易度の適切性についても79%がそのように答えており、このような授業を今後も続けて欲しいというのも71%、これから教育実習に行くのでこのホームページを引き続きアクセスできるようにして欲しいということも88%が望んでいた(安藤,2013,pp.76-77)。

しかし、この授業では、取り上げる事例を評価するためのループリックを用意していなかった。したがって、一人ひとりの受講生が、グループに登録して、管理者である私から彼らのアドレス宛てにWikiへの招待状を送って、認証した後、その受講生のみがアクセスできるという煩瑣な手順を踏まなければならなかった。また、Wiki自体のテンプレートも限られており、私が開設している他のホームページとリンクして拡張するような機能もないために、不便さを感じていた。2013年度には、このような事例に対する投稿内容から事例の修正加筆をして標準化を図る科学研究費が採択されたので、GoogleWikiに代わる機能を持つソフト開発には多大な費用を要するが、ソフト開発業者から同様の掲示板的機能をもつものとしてFC2の無料掲示板を推薦してもらい、春学期の「初等教育学専修ゼミ3」でそれを使い、IDとパスワ

ードで簡単に学校ケースメソッドの私のホームページにログインして、そこで諸情報を学んだ後、掲示板にリンクするようなシステムを構築することができた。そして、2014年度の「初等教育学専修ゼミ3」では、事例を評価するためのループリックをアメリカの倫理的ジレンマのループリックを参考にして<sup>1)</sup>、学生の理解度に合せて修正加筆をしたが、掲示板を使ってその活用力の向上を図るという具体的な手立てを講じるまでには至らなかった。

## (2)2015年度「初等教育が専修ゼミ」の授業展開

2015年度春学期3年次生対象の必修科目「初等教育学専修ゼミ3」(2単位:受講生24名:男12名、女12名)のシラバスには、【授業概要】として、秋の教育実習の前のウォーミングアップとして教育実習生や学校ボランティアがこれまで遭遇した生徒指導や軽度発達障害児童への対応や教科指導における典型的な失敗事例を取り上げ、学生としての力量や条件に見合った問題解決の手立てを見出すような学びの場としたいと記した。

そして、到達目標として、次の3点を挙げた。  
①多くの教育実習生はどのような問題に悩んでいるのかということを知っている。  
②教育実習生の典型的な失敗事例について、何が問題で、いかに解決するのかということを提案できる。  
③3年次や4年次の教育実習や卒業時までに学ぶべきことを明らかにする。

【授業計画】では、<第一部:実践的指導力を考える>で掲示板への投稿の仕方に慣れ、事例の問題と解決策を経験的に考え、<第二部:実習生の典型的な失敗事例>で教科指導や生徒指導のみ挙げて、事例名は、前の週の水曜日までに掲示板に掲載し、同時に関西大学教育研究高度化促進費(略称「高度化」)を使って、学生の投稿内容をループリックで評価して学ぶホームページを開設し、<第三部:私たちの失敗事例を考える>として生徒指導・特別支援教育、

教科指導を挙げていたが、これは、受講生の学校ボランティアとして困った事例の提出状況によるので、「テーマが多少変わるという断り書き」を入れておき、柔軟な対応ができるようにした。そして、最後に、<第四部：私の目当てづくり>としていた。なお、例年のように、本年度も受講生に最低 5 回は掲示板に投稿しなければ、成績評価をしないということを条件とし、学校ボランティアで困ったり、失敗した事例を所定のプリントで提出すると、プラス  $\alpha$  として加点することとし、事例を書く仕方や事例の討論の仕方は、掲示板にリンクした私のホームページを使って詳細に説明した。この授業の成績は、小集団学習を含む平生点(40 点) + 小テスト(10 点 × 2 回 = 20 点) + ネットでの質疑応答(40 点) + ネットでの優秀な意見や学校ボランティアのケース提出( $\alpha$  点)とした。したがって、論理的には  $\alpha$  点を加えれば、100 点満点を越えるが、それは夏のボーナス点のような性格であると説明した。

ただし、実際の【授業展開】は、表 1 に示すように、基本的には【授業計画】の流れと同じように展開したが、受講生の興味関心や事例に対する理解状況を考慮しつつ、次の点において変更や修正をして、進めていった。

**表1. 2015 年度春学期「初等教育学専修ゼミ3」の授業展開**

#### 第一段階：ウォーミングアップ

- ① 4/7 : 小1 実習当初「理由を説明したが、距離ができてしまった」
- ② 4/14 : 同上
- ③ 4/21 : 小5 軽度発達障害「あの子さえ・・・」
- ④ 4/28 : 小2&小3 「喧嘩 僕のサッカーボール」

#### 第二段階：教科指導

- ⑤ 5/12 : ループリックのガイダンス
- ⑥ 5/19 : 小1 国語「勝手な行動」
- ⑦ 5/26 : 小6 理科「理科実験は本当に難しい」
- ⑧ 6/2 : 小6 社会「歴史を興味深く教えるには」

⑨ 6/9 : 小テスト(4月の事例と教科指導) + ループリック理解のためのすり合わせ

⑩ 6/16 : 小5 算数(教育実習生の算数ビデオ)「変わり方を調べよう」

6/16 : 追加課題(学校ボランティア)「小1 の算数で困った子」

#### 第三段階：生徒指導・軽度発達障害

⑪ 6/23 : 小5 掃除と家庭科「注意すべき時に注意するのが難しい」

⑫ 6/30 : 小4 「集中できない Y 君への対応をどうする?」

⑬ 7/7 : 小4 「学級内で“きもい”と言われる子ども」  
7/7 : 小5(学校ボランティア)「自然学校で半泣きの子どもが訴えてきた」

#### 第四段階：学びをまとめて振り返って

⑭ 7/14 : (事例の最終回)「教育実習生は忙しい」+アンケート実施

⑮ 7/21 : 小テスト(生徒指導と軽度発達障害+標語) + 抽出小集団へのインタビュー

第一に、受講生のうち学校ボランティア経験者が 2 人と例年よりも少なく、教育実習では、授業実習が軸になるので、それをしっかりとできるようにするために教科指導の時間を当初の 3 コマから 4. 5 コマに増やした。なお、ボランティア経験は、事例を検討することに役立つので、春学期中に推奨したところ、⑧や⑩の授業では、自然学校出席に関連して欠席者が 10 名弱に達したために、この時期は、進度をややゆっくりすることにした。

第二に、学校ボランティアで困ったことや失敗したことについては、4 人から 5 つの事例が提出され、そのうち授業の趣旨にそっており、適切と考えた 2 つの事例について、若干内容を補足したり、個人情報に繋がる情報を削除して、⑩と⑯の授業で取り上げた。

第三に、欧米の大学生がループリックを活用できるようになるためには、ガイダンスを行ったほうが良いという示唆があったので(Rust,2003,p.149; Hendry et al. 2011,p.2)、⑤

で教育実践事例に関する「ルーブリックのガイドンス」を行った後、④の事例を再検討させ、4月最終回の授業④で経験的に事例の問題と解決策を考えたものと比較した。

言葉	頻度	総計	備考	言葉	頻度	総計
ルール**	38		3回:A, B; 2回:CからLまで 4/7が18回、4/14は12回で計30回	発達障害*グレー ゾーン*	7	
興味	21		2回:D, F, H, M	ノート*	7	
関心	6	31		指名*	5	1
意欲	4			宛間	5	
班・グループ	27	30	2回:J, H, M, N	実験*	5	
ペア	3			子どもの疑問*	4	
説明	29		4回:L、3回:F、2回:O, P	遊び	4	
発表	27		3回:H、2回:J, L, O, Q, N	叱る・叱らない	3	
指導	13	24		小1プロblem*	3	
机間指導	11			比較・対照*	3	
担任*	22			目線	2	
活動	16		2回:P	褒める・ほめる	2	
指示	10		3回:L	共感	1	
学習・学び	10		2回:L, P, R	学級経営*	1	

表2. 4月7日から6月15日までの掲示板にみる言葉の頻度

(\*は、事例で取り挙げたキーワードを示す。なお、4月7日は授業時間中に投稿させた。)

第四に、ホームページにIDとパスワードでログインして、失敗実践を学生が読み取って、「何が問題か」「いかに解決するのか」ということについて記した投稿内容のレベルをルーブリックに照らして問い合わせる問題をインターネットに掲載し、それを「ルーブリックのガイドンス」で取り上げた。

第五に、6月下旬に Carless,D.が提唱する学習中心評価(Learning-Oriented Assessment : LOA)の授業モデルが本実践のねらいと似ていることを知ったので、授業モデルの特徴をアンケートの質問項目に盛り込みたいと思ったが、あまりにも多岐にわたるため、アンケート実施を⑭の授業で行うこととし、⑮でそのアンケート結果をプリントに記して、説明した後、LOAの無作為に抽出した小集団に対するインタビューを実施することとした。

なお、掲示板の「投稿の検索」機能を利用して、検索に事例のキーワードやそれから想起しうる言葉を入力して、受講生の投稿に見る言葉の頻度を調べ、⑩の授業で、表2をプリントにして配布した。そして、全体的な傾向や備考に

記した個人的な傾向を説明し、4月は「ルール」を決めて守らせればよいという意見が多かったが、そのような上意下達の考え方は、今では影をひそめ、「興味・関心・意欲」だけでなく「子どもの疑問」も大切であり、「班・グループ」「ペア」や「指導」「机間指導」が大切で、特に「活動」が重要であると説明した。

このように授業の途上で評価し、受講生にその結果をフィードバックしながら、次の学びや授業の方向付けをした。これは、指導と評価をシームレスに捉えている一つの例であって、掲示板に投稿した内容、ホームページの問題集、事例について個人や小集団で考えた問題や解決策の取り上げ方でも同様の手法を取った。

例え、毎回の授業後に気付いた事柄を記した私の反省メモによれば、⑥で掲示板を見て「実は、解決策で述べられていない事柄がもう一つあるが、分かるかなあ」と受講生に投げかけ、班別に事例に対する問題と解決策をワークシートに書かせて、それを实物投影機で全体に見せて、2つの班は私が解決策として期待していた「小集団の活用」を挙げたので、大いに褒めて、その例示として、関西大学初等部の西勝巳先生の小学1年国語「字のバランスを考える」の授業ビデオ(2012年7月12日実施)を見せるというような進め方をした。なお、5月26日の小学6年理科の実験に対する実習生の失敗事例と対比させるために、優れた指導力のある教員の授業として、初等部の長戸基先生の「てこの原理」の授業ビデオ(2012年9月11日)を使った。

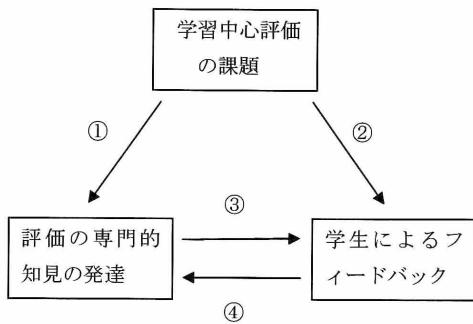
### (3)研究方法

#### A. 学習中心評価の授業モデルによる分析

すでに述べたように、Carlessは、香港大学の教育優秀教員の授業分析を通じて、図1のような構成要素からなる学習中心評価の授業モデルを案出した。このモデルの基本的な考え方は、「学習中心評価の課題」を教師が繰り返し提示し(①)、教師からの課題提示を受けて、学生は、

教師から教えられた評価の専門的知見を模倣し(①)、教師や学生のピアとの間で対話し(①③)、知見に基づいて実行する役割を果たす(③)。また、学生は、教師からのフィードバックを受けるが(②)、学生同士のピアによって互いの学びの評価をして、次の学びを方向づけるのである(④)(Carless,2015,pp.6-7)。

図1. 学習中心評価の授業モデル



そして、Carlessは、これらの構成要素における実践的な手立てを4つから6つ抽出している(Carless,2015,pp.233-236)、私の授業研究では、これらの手立てを今回の教育実践に合せて翻案し、その達成状況を調べることにした。

## B. 掲示板の工夫

受講生は、水曜日に掲載した事例を読み、翌週の月曜日午後6時までに投稿し、火曜日2限目の「初等教育学専修ゼミ3」の授業に臨む。そして、例年同様、私から受講生に対する連絡事項や注意を喚起したい事柄は、掲示板の【〇月の連絡事項】に載せた。

今年度の新たな工夫点としては、第一には、受講生に互いの投稿内容と関連付けたり、反駁を展開するために、図2のような話法を5月6日に掲載した。

第二に、掲示板に投稿された内容に対して、教師が管理機能を使って、図3に示すように、5月12日の授業から内容の該当箇所に絵文字を挿入することによって、できるだけユーモアを交えた評価を添えるようにした。これまでの実践で掲示板を投稿することはないが、読むだ

けの人も掲示板を読んでいることが多いことが分かっているので(安藤,2013,p.78)、教師側から授業前に何らかの評価をして、投稿者だけでなく読む人にも次の学びを方向づけようとしたのである。

なお、評価は、何点とかA、B、Cのように、数字や文字でその都度成績を示すと、受講生の学習意欲が高まるよりむしろ削がれやすいと言われているので(Alverno,2015,p.37;Moss& Brookhart,2009,pp.46-47)、5月の初めから1カ月ほどかけて、このような多様な絵文字にそれぞれ意味づけをして評価する手立てを講じていった。

図2. 連絡事項に投稿の話法を明示する

互いの投稿内容との関連付けや反論が妥当なら高得点！  
5月4日付の掲示板の③で言っていますが、次のような事に留意して投稿し、それが妥当であれば、より高得点で評価します。なお、制限回数には加算しませんが、ケース（事例）で複数回投稿してもらっても結構です。  
 a. 「・・・である。なぜなら」等の接続詞を付けて、根拠づけをする。  
 b. 「・・・である。例えば」のような接続詞を付けて、例示する。  
 c. 「○さんは・・と言うが、しかし・・」など逆説の接続詞を使う。  
 d. 「●さんと△さんの言っていることは、要するに」など換言の接続詞を使って、投稿内容を整理する。  
 \*特に逆説の発言は、勇気が要りますが、ケースは複数の解決策も有りえます。したがって、根拠がしっかりとすれば、積極的意見として高評価します。必要なら、文献やネットで検索して、根拠づけをして下さい。

## 図3. 投稿内容に対するユーモアを交えた絵文字の評価

絵文字を踏まえて、教師評価を介した学びを！  
これまで絵文字から教師評価の意味をイメージして頂戴という気持ちで掲載していましたが、やはり絵文字の共通理解のために、その意味をお知らせしておくほうが良いと思いますので、掲載します。  
 『いいYou』（「良い湯」をもじって、「あなたは良いですね」の意味）  
 『いいね』（その通り）  
 『そうだね！』（その他、『うむ』のような、顔の微妙な変化は、「教員の気持ち」として受け取って下さい。）  
 『百点満点の内容』  
 『力を発揮したね』（どんなもんだい）  
 『新しい発言』  
 『かっこいい』  
 『聞いて』  
 『いいえ』（「家」の発音をもじっています）  
 『駄目』  
 複数の絵文字が同じ個所にある場合、その組合せで意味を汲み取って下さい。例えば、①②は「聞いて聞いて」という意味、③④「新しい発言で、かっこいい」などの意味です。なお、上に挙げた以外に、およそ意味が掴める場合をのぞいて、今後新しい意味を込めた絵文字を使うようになれば、ここに月日を付けて掲載します。

ところで、⑦の授業の最後の 10 分程度を使って、受講生に「今日の授業でもっと大事な事柄を一言で言って下さい。」と問い合わせ、掲示板に一斉に投稿させると、受講生は、「子どもが考えたいと思う導入」や「実験の面白さに気付かせる」など一般的な事柄しか述べられず、今後の失敗実践に対する教訓としては不十分であることに愕然としたので、【6月の連絡事項】に学んだ事柄を標語やスローガンにする方法を掲載し、例えば、理科実験の失敗事例での教訓として「アレッ 何で？ 伏線になれば 盛り上がる」というような標語を例示しながら、⑨の小テストでそれぞれの事例のキーワードを挙げさせた後、それらを念頭に標語やスローガンを書きせて、要約力を磨こうとした。

### C. ループリックの導入と自学のためのホームページ

4 月の最初の授業でループリックを使ったことがある受講生を確かめたところ、24 名中 5 名が書き方のループリックの経験者であった。したがって、教育実践の意思決定を迫る今回のようなループリックは、全員が初めて経験することが分かった。

したがって、五月の連休後の最初の授業⑤を「ループリックのガイダンス」と位置づけて、

成績評価の方法について説明した後、これからは、単に投稿すればよいのではなく、教育実践の意思決定の 3 つの基準（事例で述べられている問題を明らかにしている；考えられる選択肢をしっかりと確認している；教育的論拠に関する仮説を立てる）にそってレベル分けされた 0、1、3、5 の評価指標のうち、3 または 5 を意識しながら事例の問題と解決策を投稿するように指示した。なお、実際に評価すると、図 4 の奇数の数字の中間と判定すべきレベルがあるので、それを偶数のレベルとみなしうることもあると補足説明した。

そして、暫くの間、このループリックを事例検討で使わせた後、ループリックの意味が分かりにくい箇所を自覚するようになったと思われる。⑨の授業で、ループリックについて疑問な箇所や分からぬ箇所を出させ、修正案があれば、それも書いてもらって集計し、⑩の授業の冒頭に図 4 のようなループリック修正版を学生に配付して、今後は、この修正版を使うことを告げた。例えば、34 は「一つのアプローチ」としていたが、その意味からすると「最善」が良いのではないかという意見が授業で出され、36 は、「教育学の原理」であったが、それでは分かりにくいとのことで、複数の受講生から「キ

図4. 受講生の修正案を盛り込んだループリック

教育実践事例のループリック 2014.6.16版			
事例【ループリックの使い方】AからCの評価基準によって異なる評価になってしまってもよいです。該当の項目の番号に○をつけなさい】			
0	1	3	5
A. 事例で述べられている問題を明らかにしている			
1 「何が問題か」ということを確認していない。 5 何を決めなければならぬかといふことを分かっていない。 9 事例で「どうすべきか」という決定に係る人を確認していない。 13 その決定に関わって利害が反ぶ人々を確認していない。	2 「何が問題か」ということを確認している。 6 何を決めなければならないかといふことを突き止めている。 10 事例で「どうすべきか」という決定に係る人を確認している。 14 又は、その決定に関わって利害が及ぶ人々を確認している。	3 「適切な事を踏め」「何が問題か」といふことを明確にしている。 7 何を決めなければならないかといふことを正確に突き止めている。 11 事例で「どうすべきか」という決定にかかわる人をほぼ確認している。 15 その決定を下した場合、利害が及ぶ人々を正確に確認している。 17 主人公が誰になる登場人物の見方・考え方を取り返して、その人々が決めて欲しい事柄を論じたという面識がある。	4 「何が問題か」ということを詳細に確認しており、収集した適切な事実と情報によって証拠づけている。 8 何を決めなければならないかといふことを正確に突き止めている。 12 事例で「どうすべきか」という決定に係わる人をすべて確認している。 16 その決定に関わって利害が及ぶ人々を正確に確認している。 18 主人公が自分の価値観だけでなく他に登場人物の見方・考え方を徹底的に振り返り、これらの関係者一人ひとりが主人公に指針として決めて欲しい事柄をすべて考え方だ」という面識がある。
19 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかということを述べていない。	20 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかということを述べている。	21 どのようにすれば、主人公にとって最も良いのかといふことを述べている。	22 どのようにすれば、主人公にとって最もよいのかといふことをあらゆる場合を想定してチェックしている。
B. 考えられる選択肢をしっかりと確認している			
23 問題解決のための選択肢がない。	24 問題解決のための一つの選択肢を示している。	25 問題解決のための二つの選択肢を示している。	26 問題解決のための三つの選択肢を示している。
27 結果を明らかにしていない。	28 一つの選択肢を検討し、それに関連した結果をある程度予測している。	29 二つの選択肢を検討して、それそれに関連した結果を予測している。	30 三つの選択肢を具体的に検討して、それに関連した結果をしっかりと予測している。
C. 教育的論拠に関する仮説を立てる			
31 問題解決のためにどの方法を適用するのか決めていない。	32 問題解決の一つの方法を適用している。	33 問題解決の一つの方法を適用している。 35 この事例や何様の事例に教育的に行動するための根拠づけとして、教育学のキーワードと関連付けている。	34 問題解決の最善の方法を適用している。 36 この事例や何様の事例に教育的に行動するための根拠づけとして、教育学のキーワードと関連付けている。 37 その方法をなすべき事柄についての仮説を展開する中で、さらなる多様な進め方を示している。

【教師または学生のコメント】

「ワード」にしてはどうかという提案があったので、それを採用した。

このように第1段階は、ループリック抜きで経験的に事例を検討させ、第2段階でループリックのガイダンスを行い、以後の個別の投稿や授業での小集団学習でループリックにそった学びをさせてから、ループリックの修正案を出させ、改訂版を創って、それを第3段階から使うようになったのである。なお、ループリックに注釈も添えたほうが情動を高め（Carless, 2006,p.231）、改善策の明示にも役立つ

（Handley et.al,2011,p.103）ことが確かめられているので、図4に示すように、【教師または学生のコメント】という欄を設けた。

ループリックを示すだけでは、大学生は、何を意味しているか分からず、応用できないから、具体例が必要である（Hendry et al.,2012,p.150）と言われる。Sadler,D.R.によれば、具体例とは、「質やコンピテンスについて選定されたレベルの典型となるように選んだ鍵となる例」（Orsmond et al.,2002,p.）と定義されるが、具体例を示せばそれを模倣するので、具体例を使いたくないという意見もあるかもしれない。しかし、具体例は、観察や模倣を通してねらうべきモデルではない（Hendley et al.2011,p.98）のであって、「鋭い認識は、観察と模倣と実行することから生まれる」のである（Bell et al.,2013, p.771）。模倣を避けるためには、学生にループリックにそって複数の具体例がどのレベルかということを評価させ、教師とその評価結果を話し合わせればよい（Handley et al.2011,p.98；Hendry et al.2012,p.151）。大学教育学では、このような合意は得られている。

では、何が課題かというと、学部2回生の「探究方法」の授業でビジネスのレポート作成をさせる際に、オンラインで具体例を使うと、優劣の具体例を示したり、注釈を付すことは有効であったが、「具体例とフィードバックをインターネットでやると、学生から抵抗があり、（中略）

もっと自発的で授業外での学びを好んでいた」という研究結果がある（Handley et al.2011, p.106）。このように、インターネットで具体例をどのように使うのかという手法についてまだ確立していない。倫理学に関連した新聞記事を読んで報告し、レポートを書かせる課題を与えた1回生対象の授業において、ループリックの評価指標は、教師が学生の学びに期待している事柄を明確化するという賛成意見がある一方で、ディーテールに欠けていて、主観的で曖昧という批判もある（Bell et al.,2013,p.771）。

したがって、インターネットに具体例を掲載し、そこで優れた判断かそうでないかということを学生に問い合わせ、ループリックに対する理解を深めるために、図5のようなホームページを作成し、⑤の授業におけるループリックのガイダンスで紹介して、以後は、授業で折にふれて言及するものの、基本的には学生の自主的な学びに委ねることとした。なお、ここに掲載した事例は、4月の③の授業において取り上げた事例<sup>2)</sup>に対する学生の投稿の中で優れた具体例である。【問1】のアイコンをクリックすると、何が問題かということについて、軽度発達障害の知識も踏まえているので、ループリックの評価規準Aの「事例で述べている問題を明らかにしている」という点で優れているという解答のホームページが現れるという仕組みである。

## 図5. 具体例の提示によってループリック理解を図るためのホームページ

### 【問1】の投稿例が上の到達基準で達成している標準を述べなさい。答は、「解答1」のボタンをクリックして下さい。



森田くんはもしかしたら、『発達障害』、もしくはグレーゾーンである子供なのかな？とおもった。

小学生になると、言わない方が良いことが、小学生なりに分かり始めるが発達障害の子供は、そのような暗黙のルールが理解できなければである。だから、言わなくていいことや、聞かなくていいことを発言してしまい空気の読めない子供になっているのだと思う。また、先生のあいまいな表現が理解できていないかもしれない。だから、言葉を省略せずに丁寧に伝えることが必要であるとおもう。

なお、「発達障害」の言葉の前に掌を広げたパ一の絵文字があるが、これは、図2のような絵文字でイメージ的な評価に留めることに先だって、4月の授業で、人差し指、Vサイン、パー

表3. 学習中心評価の構成要素に関するアンケート結果

a.学習中心評価の課題	平均値	標準偏差
1.教育実習生やボランティアが教育実践で困った事柄に接して、どうすべきかを具体的に考えるようになった。	1.48	0.50
2.他人の考え方と自分の考え方を比べたり、組み込んだりして、どうすべきかを考えた。	1.65	0.70
3.事例に対する他の投稿者の内容を読んで、自分の考え方と比べたり、組み込んだりしてどうすべきかを考えた。	1.70	0.69
4.課題とされた事例について得意であったり、興味関心がある場合に掲示板に投稿した。	2.43	1.14
5.自分の考え方を述べたり、小集団での考え方を発表する際に、ループリックを念頭に置いて、問題点の解消に努めた。	2.52	1.44
b.評価の専門的知見の発達		
1.小集団の話し合いに影響されて、思うように発言できた。	1.09	1.21
2.小集団内の発表や指標は、より良い解決策を考える際に役立った。	1.78	0.66
3.高度化HPの具体例からループリックに番号を記した評価指標を挙げることができる。	2.48	0.97
c.学生によるフィードバック		
1.これらの事例は、教育実習以外でも出会うと思うので、今回の学び方を生かしたい。	1.43	0.50
2.事例の問題も解決法も分からなかつたが、掲示板を読んで、「なるほど」と思った。	1.91	0.97
3.間違いや分からないう�があつたので尋ねると、修正点や補足の意見など参考になった。	1.96	0.75
4.間違いや分からないう�を先生に尋ねると、修正点や補足の説明などが参考になった。	2.13	0.95
5.事例を読むだけでなく、ロールプレイングも加えることによって、(実習生やボランティアなどの)主人公の悩みに共感した。	2.57	1.10

の絵文字で1点、2点、5点と評価を示した時のものであって、このような問題では、ヒント的な役割を果たしている。ただし、5月の授業からは、このような点数の明示によって、投稿の優劣が分かりすぎて、受講生が投稿したり、授業で議論を重ねる際に躊躇しがちであることが分かったので、使用を控えるようにした。

### 3. 結果と考察

⑭の授業で64質問項目を立て、5件法（1：本当にそう思う、2：そう思う、3：分からない、4：そう思わない、5：全然思わない）でアンケート調査（1名は欠席のため調査対象は23名）を行った結果、全項目で3を下回っており、好意的な回答が多数を占めた。掲示板等に関しては、自由記述形式で質問した。さらに、⑮の授業後に6つの班から学生を一人無作為に抽出してインタビューした。結果的には、6人中3名のみが表2の投稿者として掲載されていた学生で、残り3名は、比較的投稿回数の少ない者がインタビュー相手となった。スペースの関係で、アンケート結果については、研究方法に特に関係したものに絞って述べることとする。

#### A. 学習中心評価と同様の手立ての有効性

アンケート調査によって学習中心評価の3つ

の構成要素ごとの実践的手立てを5件法（反転項目は、肯定的記述に戻し、数値も逆転済み）で質問したところ、表3のように、13項目のうち8項目が1ポイント台であり、おおよそCarlessの学習中心評価モデルにそった学生中心の評価が次の学習を牽引する展開になっていたようだ。a1とc1は、「本当にそう思う」と「そう思う」を合せて100%であった。

S受講生は、表2のキーワード絡みの投稿者にも挙がってこないあまり投稿に積極的でなかったが、最終回に無作為抽出したインタビューでは、「これまでやつたら声かけとか、悪いことをしたら直ぐ叱るとか単純なことしか思いつかなかつたけれど、ちゃんと背景を見たりとか、子どもの話を聞いてあげるというふうに重点を置いて接していくといいんだなということを学べ」たと言う。aの2や3の質問を例証する具体的な発言と言ってよいだろう。また、学校ボランティアで困った事例を提出してくれたB受講生は、「実際の子どもと関わり合った中で起つた事例を出させてもらった時に、僕の中で一つしか解決策はなくて、これでええんかなって思っていた時に、皆の意見をまあそういう意見もあるんかっていうことを聞いて、新しい選択肢が増えたなってすごい有意義な時間だった

と思う」と言う。

c5 のロールプレイングについては、今回は、取り上げた事例の数も多く、時間的余裕もなかったので、授業の②と⑨ぐらいしか導入しなかったので、このような結果になつても仕方ないようだ。b3 の高度化の費用によってホームページを開設したが、③と④の授業で使つた2つの事例に対する学習物を掲載して、8つの問題を設定したのみであるので、事例と問題の数をもっと増やせば、異なる結果になつていたかもしれない。とは言え、「本当にそう思う」と「そう思う」の百分率を合せると、c5 は 57%、b3 は 66%で、過半数は、好意的な反応を示していた。

なお、a4 の質問は、設定した事例に対して興味あるテーマの場合には、掲示板に投稿して、「学びの自由度」を保証していたかどうかを尋ねたものであったが、受講生のうち5人程度は、表2のキーワード絡みの投稿者にも挙がってきておらず、7月になっても最低投稿回数の5回ギリギリであり、彼らの人数に相当する26%が好意的でない回答をしたのではないかと思う。

#### B. 掲示板や絵文字は有効

第一に、掲示板への書き込み時間等を自由記述で問うたところ、ほとんどの受講生は、スマートフォンを使って、掲示板を読んで、投稿したが、予想以上に時間をかけずに、かなりの量

を記していた。

掲示板に記した事例は、平均して565字（最大1346字、最少324字）であり、学生から提出された学校ボランティアの2つの事例は、208字と431字であった。そして、学生が投稿した最大文字数は、O受講生の792字で「どれくらい時間をかけたの？」と尋ねると、「20分」という返事であった。

アンケート調査において「一つの掲示板に書いた最大の時間」を問うたところ、平均20分4秒、最も少ない時間の回答は1分、最も多い時間の回答は60分でそれぞれ1人であった。つまり、1分と回答した受講生は、最低5回は投稿しているので、いずれも1分以内しか投稿に時間をかけていないのである。そして、「一つの掲示板に書いた最短の時間」を問うと、平均9分24秒、最も少ない時間の回答は1分で1人、最も長い時間を要したという回答は20分で4人であった。

第二に、5件法のアンケート調査の結果、インターネット掲示板に関して1ポイント台が表4に多数みられるように、今回の授業で取り上げた事例の難易度は適切で、投稿された意見から多様な考え方を知り、他の投稿を読んで、「なるほど」と思ったり、自分の考えと比べたり、組み込んだりしたし、絵文字の評価についても面白くて、自分の学びの改善や向上に役立てた

表4. インターネット掲示板に関するアンケート結果	平均値	標準偏差
1. インターネットの掲示板に掲載された事例が難しそうで、「とても分からない」とは思わなかった。	1.13	0.95
2. 掲示板では、皆の意見が聞けて、自分では気付かなかつた多様な考え方があると思った。	1.39	0.71
a3. 事例に関する他の投稿者の内容を読んで、自分の考えと比べたり、組み込んだりしてどうすべきかを考えた。	1.70	0.69
3. 掲示板の投稿内容に関する先生からの絵文字の評価は、面白い。	1.70	0.80
5. 掲示板の投稿内容に関する先生の絵文字の評価を参考にして、自分の学びの改善や向上に役立てた。	1.78	1.10
6. 掲示板への投稿は、負担ではなかつた。	1.83	1.09
c2. 事例の問題も解決法も分からなかつたが、掲示板を読んで、「なるほど」と思った。	1.91	0.97

表5. ループリックと具体例に関するアンケート結果	平均値	標準偏差
1. 実物投影機を介して小集団での互いの学びを共有して、優れた点や改善点などが分かつた。	1.78	0.78
2. ループリックの評価規準は、事例の争点を明らかにするのに役立つた。	2.00	1.02
3. 評価規準「事例で述べられている問題を明らかにしている」の各レベルは理解できた。	2.09	0.83
3. 高度化HPに掲載されたループリックの具体例は、多ければ多いほど学びの助けになる。	2.13	0.90
4. 評価規準「考えられる選択肢をしっかりと確認している」の各レベルは理解できた。	2.13	0.80
5. ループリックの評価規準は、事例の解決策を見出すのに役立つた。	2.35	1.17

ということである。なお、表4のa3とc2は、表3の学習中心評価の構成要素を問い合わせた項目である。また、「標語やスローガンをいわれると、学んだ内容を思い出す」という質問については、平均値2.09（標準偏差1.14）であって、78%が「本当にそう思う」か「そう思う」であった。

絵文字については、無作為に抽出した学生に対するインタビューした際、P受講生は、「自分の投稿に対して先生が絵文字で評価してくれていると分かりやすいし、一人ひとりを見てくれている感じがしました。(略)皆の投稿も見れるので、色々な人の考えに感動したり、これは、ちやうんちやうとか、人の投稿まで見れて、とてもプラスになったと思いました。」と述べていた。評価と言えば、とかく敬遠されがちであるが、絵文字のような形でユーモアも込めて評価すると、質問3や質問5にも言うように、学びへの連動に役立つということである。

#### C. ループリック理解は何とかできているが、工夫の余地もある

前頁の表5は、教育実践の失敗事例を検討する際に使ったループリックに対する学生の回答であるが、表3や表4と比べて、低い傾向がある。ループリックの評価規準のcの評価規準「教育的論拠に関する仮説を立てる」は2.52（標準偏差1.14）でaやbの評価規準よりもさらに工夫の余地があるようだ。教師は、質問1に示すように、事例に対する受講生の学びをその場で直ぐに実物投影機で全員に見せて、評価するほうが適宜のフィードバックをする意味においても学生から歓迎されるだろうし、教育効果も高まるようだ。

高度化ホームページ(HP)に事例を掲載して、それに対する投稿例をループリックで評価する質問3は、授業外で自主的な学習を促すためのものであるが、表5の3の質問のように、さらに具体例を増やす必要もあろうし、もっと授業で学生に評価させて、その結果を教師とあるい

は学生同士で批評するような対話の場面があつたほうがよいように思う。また、⑯の授業後にインタビューを受けたB受講生は、「説明されたんですけど、強制もされないし、具体的なアクセス方法も聞いていないし、もうええかみないな感じになりました」と心情を吐露している。実際には、⑤のループリックのガイダンスの際にアクセス方法は説明したが、それでは受講生に十分徹底しなかったということである。

#### 4. 結びに代えて

今回の授業では、教師が授業ごとに異なる事例をインターネット上の掲示板に掲載し、学生は、徐々に導入されたループリックを意識しながら、問題と解決策を投稿した後、授業では、小集団で投稿内容を参考にしながら、自分たちの班で問題と解決策を改めて検討して、その結果を全体に発表するという展開を基本として進めてきた。班は、最初は、無作為に編成させたが、5月中旬ごろからは、学生が自主的に班編成をするように促した結果、班を固定した編成となつた。

実は、学習中心評価の内実は、授業過程のディテールを詳述しなければ、分からぬようだ。例えば、⑤のループリックのガイダンスの際に、4月に扱った小学2年と3年のボール争いの問題と解決策を班で書かせた後、同じ班でループリックを使わずに考えた学習物と実物投影機で比較対照して受講生全員に見せると、ループリックの学習促進機能は一目瞭然であった。また、話法をインターネットの掲示板で指示すると、学生の投稿内容にも大きな変化が生じて、考えの練り合いが展開された。そのような学びの進展は、限られたスペースでは綴ることができないのである。

本稿で採用したようなインターネット掲示板を使えば、その教育効果は歴然としており、絵文字を使ったり、ループリックの欄外のコメント欄にユーモアを交えたメッセージを送ると、

評価に対する受講生の警戒心も解かれて、ピアによる評価と学びの運動もできるようになるということが言えよう。ただし、インターネットによるループリックの学習のための具体例や注釈等については、量的にはループリックのレベルに対応したより多くの具体例が必要であり、質的には、MOOCsのようなビデオ活用法から学んで、さらに学生の興味関心を促すような工夫が必要であるように思う。

## 引用文献

- 安藤輝次(2013)「教員養成のための事例検討システムの構築」『関西大学 文学論集』第62巻第4号、関西大学。
- 安藤輝次(2016)「持続可能な評価の方法論」『関西大学高等教育研究』第7号、関西大学教育開発支援センター。
- 河合塾編(2013)『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂。
- 須長一幸(2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題」『関西大学高等教育研究』、創刊号、関西大学教育開発支援センター。
- 松下佳代(2015)『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 文部科学省「用語集」([www.mext.go.jp/component/b\\_menu/.../1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1325048_3.pdf):2015年9月17日所在確認)
- Bell,A., Mladenovic,R. and Price,M.(2013) Students' Perceptions of the Usefulness of Making Guides, Grade Descriptors and Annotated Exemplars, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7).
- Carless,D.(2006)Differing Perceptions in the Feedback Process, *Studies in Higher Education*, 31(2)
- Carless,D.(2015)*Excellence in University Assessment*, Routledge.
- Diez,M. (2015)The Central Role of Criteria in Giving Good Feedback, in Alverno College Faculty(ed.)*Feedback is Teaching*; Alverno College.
- Handley,K. & Williams(2011)From Copying to Learning : Using Exemplars to Engage Students with Assessment Criteria and Feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1).
- Hendry,G.D., Bromberger,N. and Armstrong, S.(2011)Constructive Guidance and Feedback for Learning : the Usefullness of Exemplars, Marking Sheets and Different Types of Feedback in a First Year Law Subject, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1).
- Hendry,G.D., Armstrong,S., and Bromberger, N.(2012)Implementing Standards-based Assessment Effectively : Incorporating Discussion of Exemplars into Classroom Teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2).
- Moss,C.M.& Brookhart,S.M.(2009)*Advancing Formative Assessment in Every Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rust,C.,Price,M.and O'Donovan,B.(2003) Improving Students' Learning by Developing Their Understanding of Assessment Criteria and Process, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2).

## 註

- 1) See Ethical Consideration Rubric, TeacherPlanet([http://www.personal.psu.edu/faculty/d/x/dxm12/n458/sample\\_case\\_rubric.htm](http://www.personal.psu.edu/faculty/d/x/dxm12/n458/sample_case_rubric.htm) : 2015年9月18日所在確認)
- 2) この事例の出典は、次の通り。安藤輝次編著『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化、2009年、147-150頁。

安藤輝次 (関西大学文学部)

# 持続可能な評価の方法論

## Methods of Sustainable Assessment

安 藤 輝 次

### 要旨

大学教育が専門の Boud,D は、履修中の授業の学びと卒業後の学びを生涯学習の観点から捉える持続可能な評価を提唱した。それを受け、Carless,D.は、香港大学を拠点にアクション・リサーチを実施して大学、学生、教師の 3 方面からの障壁を見据えながら、対話的フィードバックとそれに伴う学生との信頼関係の確立の重要性を明らかにした後、学部における（経営学、歴史学、地質学、建築学、法律学の）優秀教員の授業を記録・分析して、教師主導の①学習中心評価の課題の提示、学生による②評価の専門的知見の発達、③フィードバックという方法論を編み出した。これは、深い学習アプローチでもある。

**キーワード：**持続可能な評価、生涯学習、学習中心評価

sustainable assessment, lifelong learning, learning-oriented assessment

### 1. 「持続可能な評価」とは何か

「持続可能な評価(sustainable assessment)」と言えば、“持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development : ESD)” の評価論であろうと想像する人もいるかも知れない。しかし、本稿で論じるのは、ESD のための評価論ではない。シドニー工科大学の Boud,D.は、国際連合の「環境と開発に関する世界委員会」が 1987 年に公表した報告書の中核概念である“持続可能な開発”的考え方と共に鳴しながら、2000 年の論文において“持続可能な評価”を「学生の将来の学習ニーズを満たしつつ、現在のニーズも満たす評価」(Boud,2000,p.151)と定義して、総括的な評価と形成的な評価の問題点を克服し、生涯学習を見据えた学習者中心の革新的な評価観を打ち出した。

Boud は、大学生における自己評価の研究者としてその名を知られていたが、特に 1998 年の Black,P.と William,D.の共著論文「ブラックボックスの内側」と「評価と教室の学習」でクローズアップされた形成的アセスメントに関する次の 8 つの指摘が持続可能な評価の必要性に気付く起点になったと言う (Boud,2000,pp.156-158)。

- (1)評価規準やスタンダードに基づく枠組みが必要である。
- (2)すべての人は出来るようになるという信念が必要である。
- (3)フィードバックと成績の評定を分離するようになるべきである。
- (4)評価は、パフォーマンスより学習に焦点化すべきである。
- (5)自己評価の発達が大切である。
- (6)ピアによる反省的な評価を奨励すべきである。
- (7)評価が形成的であるためには、評価を活用しなければならない。
- (8)形成的評価が求めているのは、指導と学習の実践を変えることである。

前者の共著論文では、「教師と学習者の間の対話は、思慮深く、反省的でなければならないし、理解を促して探るように焦点化すべきであり、すべての学習者が自分のアイディアを考え、表現する機会を与えられるような対話をすべきである」 (Black,P.&William,D.1998a,p.144) という対話に対する重要性が見過ごされている。また、後者の共著論文に内包されていたが (Black & William,1998b,p.30)、その後、社会構成主義が優

勢になり、後塵を拝するようになる知識伝達型の完全習得学習に対する言及もなかった。

このような限界はあるが、Boud 独自の考え方には、評価をする際には、次に示すように、“二重の義務”を果たさなければならないという点に込められていた (Boud,2000,p.160)。

「・学習のための形成的評価と認証のための総括的評価を含まなければならない。

・今ある課題に焦点化するだけでなく、未知の未来における生涯学習のための素養を学生に身に付けさせるという意味合いにも焦点を当てなければならない。

・学習の過程と実質的な内容の両方を留意しなければならない。」

ここで重要な点は、「仕事や家庭や地域社会で、これまで以上に生活の至る所で、学習者であり続けるだろう」という“学習社会”的考え方を基盤にしながら、そこでは学び方学習よりも評価の仕方の学習に力点を置くべきであると言う主張である (Boud,2000,p.155,p.159)。そして、持続可能な評価では、次の点を踏まえなければならないと主張した (Boud,2000,pp.1160-165)。①新しい学習課題をやれるという自信、②学習課題に適用できる評価規準やスタンダードを探る、③評価規準とスタンダードの理解と応用を確かめるために、学生が学習課題に能動的に関与する、④ゴールに向けて自らモニタリングと判断を下すための装置を開発する、⑤問題の重要な点を確認するために識別する力の練習をする、⑥専門的技術を持った他者やピアにアクセスする、⑦フィードバックによって学習課題に取り組む新しい方法に影響を及ぼす、⑧徹底的に学習できるような言語の使い方を配慮する、⑨長期にわたって教師と学生によって評価をしたり、その概念を作り直す、⑩持続可能な評価を受け入れた時の教授と学習にとっての意味を見出す、⑪持続可能な技能の発達をさせて、明確な結果を示す、⑫異なる知識と状況で評価技能を使う、⑬現在の評価実践が生涯学習に矛盾するかを吟味する、⑭評価に対する見識ある人の期

待に応える、⑮自分の文脈を理解する方法を見出す、⑯評価活動でスクラップ&ビルトをする、⑰私たちの専門的知識に対する理解を他者に知らせる、⑱評価は知識の清廉性を尊重するようとする。以上のような壮大な構想を抱きながら、持続可能な評価は、提唱されたのである。

Boud は、学習社会については、2013 年の論文「学習のためのフィードバックモデル再考：デザインに対する挑戦」において、工学モデルと対比させながら、次のように描き出した。やや長い引用となるので、要約しておこう (Boud,2013, pp.700-704)。

フィードバックの考え方には、例えば、産業革命時代における蒸気機関車が蒸気の排出状況を監視して統制しながらエンジンを動かしていたように、工学的モデルから生まれた。教育では、1950 年代のサイバネティックスが同様の考え方のフィードバックを組みこんでいた。そこには、参照枠レベルと現下のレベルのズレを縮小しようとする Ramparasad,A. のフィードバック観があったが、しかし、教師による矯正的なフィードバックの範囲を越えることは想定していなかった。したがって、意欲を持って学び、物事を構成的に理解していくという学習者の能動的な役割を軽視しているという限界があった。

では、どうすべきかと言うと、(1)質の高いパフォーマンスに対する自覚を高める学習について学生と対話をして、(2)学生が自分の学習をモニタリングし、評価する能力を育成するようなフィードバックを行い、(3)学生が目標設定や学習計画を行う技能を発達させる生涯学習能力を高め、(4)複数の課題でパフォーマンスを高めるために多様なフィードバックを行い、処理するような長期に渡る学生の関与を促す評価課題をデザインする、という持続可能なフィードバックが求められているのではないだろうかと。

このように、Boud は、生涯学習の考え方を取り入れた持続可能な評価論を提唱し、すでに 2000 年論文において「総括的評価を作り直す方法も求

められている」という考え方を示していた。そして、オランダ人研究者の Fastre,G.M.J.たちは、形成的評価が(a)学習過程ではなくパフォーマンスに力点を置き、(b)フィードバックと評価の違いが明確でなく、(c)自己評価もピア評価も不十分であるという問題があり、総括的評価は、自分自身で将来の改善点を考えなければならないと鋭く批判し、対案として、能動的な学習者による評価規準に対する理解を深めていく持続可能な評価の必要性を訴え、これら 3 種類の評価について表 1 のように整理した (Fastre et al.2013,p.613)。

表 1. 評価実践の発展に関する概観図

	総括的評価	形成的評価	持続可能な評価
機能	評定と資格付与	現在の学習を助ける	生涯の学習を助ける
役割	教師が成績を付け、学生はそれを受動的に受け取る	教師は、フィードバックを提供する 学生は、パフォーマンスを判断し、フィードバックを受ける。	教師は、フィードバックを提供する 学生は、パフォーマンスを判断し、フィードバックを能動的に判断する
規準	事前に定めた規準を用いる	事前に定めた規準を用いる	規準に対する重要な態度を形成し、事前に定めたり、新たに開発した規準を用いる
範囲	過去	現在のパフォーマンス	未来のパフォーマンス
批評の要点	成績を過度に強調し、過程には目を閉ざす	(今)の学習の焦点化が完璧でない。フィードバックと成績評価の区別もない。自己評価やピア評価の使用が不十分。	まだ探られていない

Andrade,H.は、研究者の所論を踏まえながら、「形成的評価とは、(ア)指導デザインを作るために、教師や管理職に子ども達の学習に関する情報を提供する、(イ)学習者たちが自分のパフォーマンスと学習目標の間のギャップの縮め方を決めるために、学びの進歩について自らにフィードバックする、という 2 点において定義できる」と述べたが (Andrade,2010,pp.344-345)、(ア)は教師中心、(イ)は学習者中心であって、その性格づけが曖昧であった。Boud は、そのような曖昧さをなくすために、大学生を対象にして持続可能な評価という考え方を打ちだしたと言ってよい。

アルバーノ大学では、学部卒業後 5 年の時点で、アンケート調査をして、大学教育の評価の見直しに役立てているが、Boud は、アルバーノ大学の図書『持続する学習』を引用して、長期の結末まで見据える必要性を論じ、持続可能な評価が「長期のゴールを達成するために、総括的評価と形成的評価に立脚した方法」であると主張し (Boud & Falchikov,2006,p.400,p.405)、最近では、ウエ

ブの採点システムを使って、優れた学生は、自分の学習物を厳しく判断するが、劣った学生は、甘くなりがちであるということを明らかにしたり、ディーキン大学に移ってからは、2015 年以前の 15 年間を振り返って、持続可能な評価はグーグル・スカラーで検索すると 779 件の引用がヒットし、「評価と教授学習を統合する方法」として、ICT も活用しながら、実践的な研究をさらに重ねる必要があると主張する (Boud,2015,p.4,p.10)。このように持続可能な評価は、2000 年の理論的提唱の段階から実践的な検証やそれに裏付けられた理論化が求められる段階に移ってきていているのである。

## 2. 学習中心評価として継承

結論から先に言えば、持続可能な評価の考え方には、香港大学教育研究所 (HKIEd) に引き継がれ、Carless,D.を中心とした教育実践を繰り返しながら、その方法論を練り上げる作業が行われてきた。Carless は、儒教主義が浸透し、試験重視の伝統が根強い香港では、初等中等学校の学級全体を対象に内容の伝達中心に、頻繁にテストをする過程で次のテスト問題を予想させたり、ピアで誤答分析をする形成的評価の実践研究をしており、私は、そのような形成的評価の趣旨から逸脱した研究を批判した (安藤,2015a,p.31)。

しかし、彼は、大学の授業研究では、かなり早くから 1998 年の Black と William の共著論文に触発されながらも、総括的評価も組み込もうとする持続可能な評価に着目して (Carless,2002, p.354)、地道な実践研究を続けてきた。その研究の中核に位置付けられているのが、学習中心評価 (Learning-Oriented Assessment : LOA) の 3 つの原則、すなわち、①評価は、学生の学習向上のためにデザインされるべきである、②評価は、学生やピアが自分のパフォーマンスの評価規準や質を能動的に確かめるようにすべきである、③学生の現在や未来の学習を支援するようにタイムリーにフィードバックすべきである、ということであって (Carless,2009,p.83)、Carless は、2002 年 9

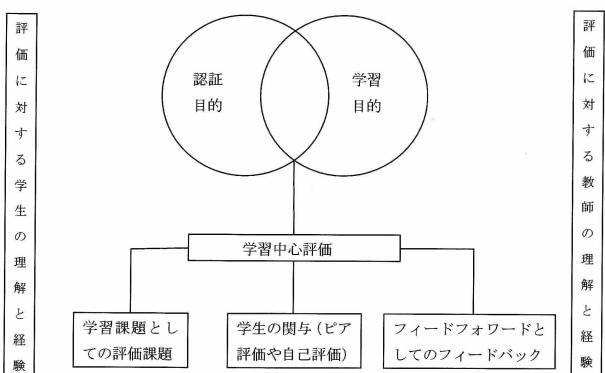
月から 2005 年 8 月まで研究代表者としてこの 3 原則に照らして大学実践をチェックし、その後、香港大学に職を得てからは、代表を Joughin,G. に譲って、Boud を海外の教育顧問に迎えながら、2006 年 9 月まで LOA 実践に関連した指導技術を収集して、冊子を作る仕事を行った(Carless, 2009,pp.83-84)。

彼らのアクションリサーチの結果、学生の主たる関心は省察より成績にあって、フィードバックのタイミングが遅すぎたり、書面に偏り過ぎるという問題が明らかになり (Carless,2002,p.355)、メタ認知の道具として知っている事柄、知りたい事柄、学んだ事柄を 3 つの欄に分けて記す KWL シートや概念マップ、抽出集団のインタビューを行って、学生の回答の質は質問の仕方に影響され、学習の至る所で学生に省察させれば、学びの範囲が広がり、深みも生まれること、KWL に少なくとも 10 分はかけなければならないことなどを明らかにした (Mok,M.M.C.et al,2006,pp.428-429)。

また、Boud が重視してきたピア評価に着目して(Boud,1999)、脅しのない協働的な学級風土がないと指摘し(Liu & Carless,2006,p.287)、香港の 8 つの大学にアンケートを実施して、学生の小集団内の学び合いの中核に据えたチュータは、他の学生より詳細なフィードバックをしており、有用であるとみなしているという違いがあるが、他方、評価規準の解読が難しく、評価の情動的側面に左右されるという点で類似性があるということを明らかにした (Carless,2006,p.230)。

さて、Carless は、2007 年から LOA 研究の第二弾として、形成的な評価を学びに生かすアプローチは、学生の学力的には中堅程度のアルバーノ大学のような成功例もあるが、香港大学のような研究大学では希少で、実施する意義があると述べ、「学生の理解を解明しようとする教師の行為」として“先取り的形成的評価”という概念を導入し、学習支援や授業改善の予測的な介在に生かそうとした(Carless,2007a,p.173,p.176)。そこでは、前

述の①②③の原理に基づき、それぞれの関係を図 1 のように描き出した(Carless,2007b,p.60)。



さらに、2008 年 10 月から 2010 年 8 月までは、大学の基金を得て、フィードバックの連続帯に関する研究を行い、2012 年から 2014 年 11 月までは、香港大学の教育面での優秀教員の授業研究を行って、そこから学習中心評価の理論をさらに深める研究を行った。これらのプロジェクトの狭間の 2011 年には、Carless は、「持続的フィードバックの開発」と題する論文を発表し、その好例としてアルバーノ大学を挙げながら、「持続可能なフィードバックは、その「エッセンスが学生の自己調整能力の発達である」と指摘し、香港大学の 10 名の教育優秀賞の受賞者 10 名（内訳は大学教員 5 名、博士課程院生 3 名、大学及び大学院教員 2 名）にインタビューを行った結果、Ⓐ質の高いパフォーマンスに関する対話に学生を関わらせること、Ⓑ学生が自らの学びをモニタリングし、評価能力を高めるためにフィードバックを促がすこと、Ⓒ目標設定と学習計画に関して学生に関与させて、生涯学習能力を発達させること、が重要であることを明らかにし、さらにⒹ長期に渡って学生が関わって、フィードバックも行えるような評価課題のデザインが重要であることも示唆した (Carless,2011,p.404)。

そして、2013 年、Carless たちは、図 2 のように、対話的フィードバックが学生、教師、大学の次元で捉えられるのであって、効果的にフィード

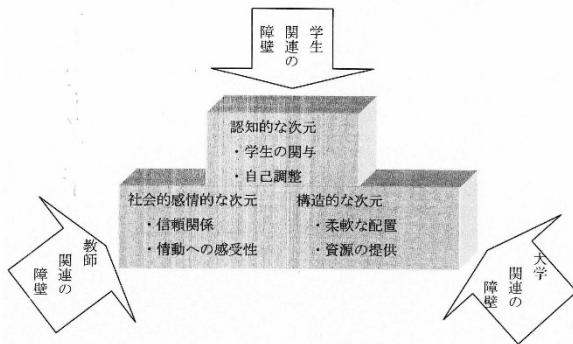


図2. 対話的フィードバックに関する要因

バックをするには、教師は、次のことをしたほうが良いと指摘した(Liu & Carless,2013,p.293)。なお、対話的フィードバックとは、教師と学生あるいは学生と学生の間で「解釈が共有され、意味がやり取りされ、期待が解明される相互作用的な交換」(Carless,2013a,p.113)ということである。

- (ア)学生は、対話的フィードバックを通して学問の諸問題に従事するようにさせる。
- (イ)学生に自らフィードバックをさせ、処理し、使用させて、自己調整の発達を促す。
- (ウ)教師と学生の間で、学生同士のピアで協働的に相互に信頼できるような関係性を築く。
- (エ)学生たちの情動が絡んだ目的と心理的ニーズに敏感であることを示唆する。
- (オ)フィードバックの提供、タイミング、形態、系列を柔軟にして、学生が受け入れやすいような配慮をする。
- (カ)フィードバックの際に、特にテクノロジーを活用し、学問や学問外の資源を結集する。

Carlessは、最終的なゴールについて学生の力を伸ばすということを強く意識してきた。そして、そのためには、図2に示すように、学生側の障壁を除去したり、教師が学生との関係性を高めるだけでは十分でなく、大学の障壁の除去を含めた学生と教師の3者それぞれの障壁を除去することが不可欠である。とりわけ、香港のような儒教的伝統が根強く残っている社会では、集団主義志向とそこでのテスト勉強を通じた努力や忍耐や記憶を重視する傾向性は、無視できない。だから、

Carlessは、「総括的評価と形成的評価の統合」をしたいという考え方へ至ったと言えよう(Carless & Lam,2014,p.168,p.176)。

また、Carlessは、表2に示すように、教師と学生との間で言いたいことを言い合い、物事を前向きに捉える信頼関係の構築が対話的フィードバックの基礎にあると指摘した(Carless,2013a,p.101)。

表2. 対話的フィードバックを促す信頼の要素とそれぞれの役割

信頼関係の中で対話的フィードバックを促進する特徴	
教室の雰囲気	親密な教室環境：思っている意見を率直に述べることが当たり前である。
関連づくり	学生同士が一緒に助け合いながら学ぶ方法としての頻繁な相互作用。
対話の確立	教師はどの学生が何らかの貢献するように、何かを与えるように求める。
学生の自己評価の増進	評価の責任を共有する。口頭プレゼンテーションに対する学生の省察。ピアフィードバックの使用。
高い期待の確立	教師の学生に対する期待は高くて、学生は、その潜在力を發揮するようにプッシュされる。「彼を駄目にしたくない」
入念性を招く	「先生は、同じ学生が多くの『なぜ』疑問を投げかけるように求めるだろう。」
前向きに、判断を控えて反応する	学生は、リスクをかけて、失敗してもよいと思っている。「先生は、正しいとか間違っているとかはめったに言わない。面白いといつも言っている。」
共感を示す	教師は、学生の意見を批評するが、それを価値づけて、正しく認識する。
注意深く傾聴し、他人の考えを価値づける	「先生はあなたの話に注意を払っている」と本当に感じることができる。
教師への学生の信念	「学生はやればできる」という教師の信頼感がある。学生は、指導・学習・評価の扱いに対して、そのような信念を持っている。

ここに示した相互信頼の要因の中で特に注目すべきは、教師が学生に高い期待を抱き、共感し、自己評価を促すことが、対話に繋がるということである。

以上述べてきたように、Carless たちは、形成的評価や持続的可能な評価論に学びながら、香港大学を拠点として他大学も含めた実践研究を続け、学習中心評価の理論的裏付けに努めてきたのである。

### 3. 学習中心評価の方法論

香港大学は、『タイムズ高等教育誌』で常にアジアのトップレベルにランクインされる研究大学であり、今世紀に入って学部教育改革に取り組み、2012年9月から経験学習や結果に基づく学習のアプローチや問題に基づくアプローチ（PBL）などを特徴とする新しいカリキュラムを導入している<sup>④</sup>。このような背景もあって、Carless が同様の分野で先進的な教育実践を行ってきたアルバーノ大学をしばしば引用してきたのである。

さて、Carless は、香港大学で毎年表彰している顕著な教育成果を上げた優秀教員の授業を分析して学習中心評価（LOA）を理論的に裏付けようとした。そこで定められている優秀教員の選出規準は、次のようなものである（Carless, 2015, p.39）。

これらの規準から優秀教員の表彰と各学部への影響が学部改革の一環として期待されていることが分かるよう思う。

- ①学生が理解するための学習を多様な方法で指導する。
- ②学生の学習をモニタリングし、さらに進展させるために多様な評価方法を用いる。
- ③学生自身や学生の学習進度について教師がよく知っている。
- ④学生の学習に関する広範囲の証拠を見出して、学習を高めている。

そして、Carless たちは、これまでの研究成果を踏まえつつ、質的に高く、学生主導の授業をしており、学生にとって魅力的で革新的な実践をしているという観点から文学部歴史学科、法学部、理学部地質学科、経済・経営学部経営学科、建築学部の教育優秀賞を受賞した5名の教員の授業を参観し、分析検討することを通して学習中心評価の理論化を図ろうとした。その成果を集約したのが、Carless の2015年4月の新刊書『大学評価における優秀性』である。教育優秀賞を受賞した教員に着目して学習中心評価の理論化を図ろうという研究は、2008年度ごろから始まっており、本書で取り上げられている教員の受賞年度もその頃から2014年度までと多少のバラツキがある。

表3. 教育優秀賞を受賞した教員の評価方法

	経営学	歴史学	地質学	建築学	法律学
小論文・レポート	はい	はい	はい	いいえ	はい
試験	いいえ	いいえ（他選択も可）	はい	いいえ	はい
小集団のプロジェクト	はい	いいえ	はい	いいえ	いいえ（他選択も可）
参加の評価	はい	はい	いいえ	ある程度（暗示的）	いいえ
口頭プレゼンテーション	はい	いいえ	はい	はい（暗示的） 不法行為：いいえ 労働法：はい	
ポートフォリオ	いいえ	いいえ	いいえ	はい	はい（RMD）
その他		野外調査の報告	実験室の作業		フォト・エッセイ

表4. 教育優秀賞を受賞した教員における評価の特徴

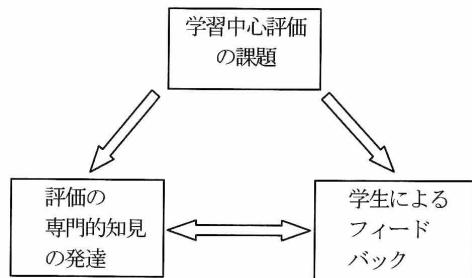
	経営学	歴史学	地質学	建築学	法律学
学問の実生活への関与	はい	はい	はい（ある程度）	はい	はい
均等な努力配分	はい	はい	はい	はい	はい
学生の選択と個人的な力の投入	はい	はい	はい（ある程度）	はい	はい
統合的で凝集的	はい（ある程度）	はい（ある程度）	はい（ある程度）	はい	はい（ある程度）
対話のフィードバック	はい	ある程度	ある程度	はい	ある程度

さて、Carless たちは、研究プロジェクトの教員だけでなく大学院生も含めて、上述の教育優秀賞を受けた教員の授業を 6 コマから 10 コマの授業を参観し、ビデオで記録し、学期初めと終わりの授業後に主に大学院生が半構造化インタビューを行い、時には電子メールで Carless たちと質疑応答も重ねて、5 人の優秀教員の授業方法を特徴づけた後、それぞれの授業を比較対照して、類似性と相違性を見出そうとした。

そこで類似性として直ぐ分かるのは、前頁の表 3 に示すように(Carless,2015,p.229)、教育優秀賞を受けた教員の授業事例では、試験だけでなく小集団学習やプレゼンテーションなど多様な評価方法を組み込んでいることである。

また、表 4 に示すように(Carless,2015,p.230)、例えば、「学問における実生活への関与」は、学生が自ら考えるだけでなく実践にもかけるという様式(way of think and practice : WTP)を採用していることであるが、WTP の「発達を促す主要な手段は、評価課題が実生活における問題に焦点を当てており、その問題が学問的状況に文脈化していくことであって、このような課題は、一般に学生に人気があり、彼らが学問共同体で参加者として発達していく中で、学問で価値づけられた探究方法に携わるようになる支援をする」(Carless, 2015,p.63)という真正評価に繋がる手法である。

そして、このようなアクティブ・ラーニングを展開すると、学生の負担増になりがちなので、特定の授業あまりにも忙しすぎるということがないよう、「努力を均等にする」という教育的配慮をしたり、学生にとっての学びの柔軟性を確保するためには「学生の選択と個人的な力の投入」の余地を残している。例えば、法律学の優秀教員は、「不法行為」の授業において 5~6 間から 3 間を解答する最終試験を課しているが、1 間~2 間については、代替レポートを充てることも可として、選択の自由度がある(Carless,2015.89)。しかも、どの教員も「統合的で凝集的」な評価を設けており、例えば、法律学の教員は、メディア・ダイア



リーから不法行為に関する視聴覚資料を選ばせる「省察的メディア・ダイアリー (Reflective Media Diary : RMD)」や写真と身近な説明文を組み合わせたフォト・エッセイがそのような評価に相当する。また、どの教員も「対話のフィードバック」を用いており、学生たちの学習の定着や発展を図ろうとしていることも注目すべき点である。

さて、Carless たちは、これらの教育優秀教員の授業を検討することによって、図 3 のような学習中心評価のモデルを案出した(Carless, 2015,p.6)。これは、図 1 の学習中心評価の枠組みを練り直したものである。ここで教師の役割は、「学習中心評価の課題」という学習課題を設定することであり、それが評価課題にもなる。学生は、その課題に取り組み、そこで生み出した学習物について「評価の専門的知見の発達」をさせ、教師のフィードバックだけでなく、他の「学生のフィードバック」も受けて、自らの学びの修正や発展をさせていくという評価と連動した学習モデルである。そこでの基盤は、前節で述べた教師と学生、学生同士の信頼関係があることは言うまでもない。

この LOA モデルを成り立たせる一つのポイントは、教師が適切な学習課題であり、評価課題にもなりうるものをどのように設定するのかということである。それについては、Carless は、次の 6 点に留意すべきであると述べている(Carless, 2015,p.233)。

- (一)学問を実生活への適用を鏡のように写し出すことを通じて WTP に学生を巻き込む。
- (二)学生が何らかの学習活動に従事し、深い学習ア

プローチを促進する。

(三)一連の課題やポートフォリオや参加に対する評価を通じて学習負担の偏りを減らす。

(四)学生が主体性を發揮できるように、何らかの選択と個人的投入をさせる。

(五)学生が今学んでいる技能を跡付けできるように統合したり、凝集させたりする。

(六)課題やそこで生まれた学習物を正規の授業時間内にフィードバックさせる。

(一)については、第2節に説明しており、(四)は、学びの柔軟性への配慮であるので、改めて補足する必要はないだろう。(三)において「ポートフォリオ」というのは、表3で示したように、建築学の優秀教員が評価で使っていることを指す。そして、(三)で「一連の」課題と言っているのは、例えば、歴史学では、下のシラバスのように、授業参加、野外調査、個人向けプロジェクトと全体、小集団、個人と異なるタイプに分けた複数の課題を設定しているということである。

#### 歴史学における評価のデザイン

○野外調査報告書（博物館の訪問または町探検）(30%)

○授業への参加(30%)

・毎週の一文解答(15%)

・チュートリアル参加(15%)

○個人向けプロジェクト(40%)

・草案(10%)

・最終提出書(30%)

また、このシラバスで「一文解答(one sentence response: OSR)」というのは、教師が授業の最後の数分間を使って、「歴史学は科学ですか、人文学ですか？」と発問し、学生は、所定の小さなプリントに「人文学である。歴史学は、理論と仮説を含むが、問い合わせに対して正確な答えはないから。」と書いて返却させ、それを評価の一つの道具に使うような授業技術である(Carless,2015,p.74,p.77)。「チュートリアル参加」というのは、小集団で講義や一文解答での問題を探ったり、野外調査やプロジェクトと関連づける学習活動を展開する学習

形態である。「プロジェクト」とは、「香港のアイデンティティに係わる重要な場所を歩くツアーをデザインしなさい」というようなものであって(Carless,2015,p.78)、わが国における“学び合い”と似ているように思う。

さて、LOAモデルで学生が活躍することを求める「評価の専門的知見の発達」とは、「学生が学びの質に関わって、自分の評価能力を発展させる」(Carless,2015,p.7)ことであって、次の5つの点を踏まえるべきであると言う(Carless,2015,p.235)。

(a)学生がループリック<sup>②</sup>の作成・分析・適用を通して学びの質に関わるようにする。

(b)学生が具体例を分析し、討論するための機会を与える。

(c)口頭のプレゼンテーションの機会を設けて学びの質について対話する。

(d)異なる形態のピアによる対話と協働をしばしばさせる。

(e)学びの途上で学生自身の学習物について自己評価をして相応の責任を負うように促す。

学生たちは、学びの途上で自分たちの学びの質をループリックで評価し、次の学びに生かすのであるが、ループリックの中に記した文章だけではなかなか理解しにくいので、そのループリックの特定のレベルに相当する学生の学習物を提示して、これはどのレベルだろうかと考えさせながら、ループリックを活用できるようにさせる。そこで使う学習物が(b)の「具体例(exemplars)」ということである。

そして、LOAで学生が担当するもう一つの要素の「学生によるフィードバック」では、次の4点を踏まえるべきであると言う(Carless,2015,p.236)。

Ⓐフィードバックと評価の専門的知見を統合する課題を注意深くデザインし、蓄積する。

Ⓑ授業中、オンライン、ピアを含めたフィードバックをして学習物について対話をする。

Ⓒ対話的相互作用を促すために、テクノロジーに

によるコミュニケーションを活用する。

- ④持続可能なフィードバックの中核として自己調整と学習者としての独立性を強調する。

ここでフィードバックは、学生の学びの向上の鍵であるが、Carless は、学部教育では、授業の時間枠や学生の実施能力や評価に対する情動的な影響もあって、難しいと彼自身のブログで吐露している<sup>3)</sup>。このような対話的フィードバックは、教師と学生の相互の信頼関係に裏打ちされ、しかも、学生自身の評価の専門的知見が高まらないとうまくいかない。したがって、Carless は、対話的フィードバックが優秀な教員のみ実施できるのか、大規模授業でも成立するのか、動機づけの低い学生にも通用するのかということを今後の課題にしているのである(Carless,2015,p.242)。

表 3 の法律学の優秀教員は、ケースメソッドを使った授業で真正課題を設定して、優れた授業を行っている。実は、私も勤務先の大学の 3 回生対象の「初等教育学専修ゼミ 3」で教育実習生や学校ボランティアの失敗事例をインターネット掲示板に掲載して、ある程度は成功しているとは思ったものの、成功の理由を説明することが難しいと感じていた 2015 年 6 月末に Carless の著書『大学評価の優秀性』の出版を知り、学習中心評価(LOA) モデルによって理論的根拠裏付けができるという自信を得た。そして、LOA モデルで記した上述の 3 要素の特徴を事後アンケートで問いかけ、このモデルの有効性を実感したことがある。確かに、ケースメソッドや教育学や歴史学などの答えが必ずしも明確ではない学問分野では、このモデルは適用可能であろう。しかし、香港大学には、工学部も医学部も歯学部もある。これらの自然科学の分野の例として地質学の優秀教員の授業を LOA モデルで説明しているが、その他の自然科学の学問でもこのようなモデルが成り立つのかどうかということも今後の研究課題であろう。

#### 4. わが国における大学教育実践への示唆

Carless の研究は、大学教育の先行研究を整理

して理論を構築するのではなく、香港の様々な大学の教育実践から得た成果を紡ぎながら理論化をしてきた点が特徴的であり、その意味で説得力がある。評価の専門的知見やフィードバックなどの形成的アセスメントに力を注ぐだけでなく、歴史学のシラバスに示すように、総括的評価である成績評価との関連付けも必要である。私も昨年度の 2 回生対象の「初等教育学専修ゼミ 1」の授業で中間レポートと学期末レポートの評定をシラバスに明記し、フィードバックを駆使して、学びの質を上げた経験があるので(安藤,2015b)、そのような有効性は実感として分かる。

ただし、Carless によれば、香港大学の学生は、授業が易しいか難しいかということでしか授業の善し悪しを判断しないし、意味と理解を促す深いアプローチだけでなく、想起と再生を重視する浅いアプローチもあってよいと思っていると言う(Carless,2015,p.29,p.33)。わが国でも、中央教育審議会教育課程企画特別部会が学習への深いアプローチと浅いアプローチを取り上げているが(教育課程企画特別部会、2015)、わが国の学生もいずれかのアプローチを取るというより、むしろいずれのアプローチも重要であると思っているのではないだろうか。“達成動機”ということを考えれば(溝上、1996,p.193)、想起と再生に関わる浅いアプローチで達成度を上げて、学習意欲を高めてから、深いアプローチに展開するという形もあってよい。

とすれば、問題は、どのようにして浅いアプローチから深いアプローチへ学生を渡らせるのかということである。わが国の大学教師の多くは、指導と評価を分離しており、評価は知識を問うテストが中心であることを考えると、その打開のヒントは、学生による従事(engagement)ということにあるのではないだろうか。そこにわが国でも注目されているアクティブ・ラーニングを生かす道があるよう思う。

## 引用文献

- 安藤輝次(2015a)「学習のためのアセスメント(AfL)の多様な展開」『学校教育学論集』(関西大学文学部初等教育学会紀要) 第5号。
- 安藤輝次(2015b)「ループリックによる文章表現の評価学習法」『関西大学教職開発センター年報2014』関西大学教育推進部教職支援センター。中央教育審議会教育課程企画特別部会(2015)、第14回(8月20日)配布資料:資料2 教育課程企画特別部会 論点整理(案)補足資料(4)。
- 溝上慎一(1996)「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』第2号。
- Andrade,H.L. & Cizek,G.J.(ed.) ( 2010 ) *Handbook of Formative Assessment*, Routledge.
- Black,P. & William,D.(1998a)Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, *Phi Delta Kappan*, 80(2)
- Black,P. & William,D.(1998b)Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 5(1)
- Boud,D.(1999)Peer Learning and Assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4)
- Boud,D.(2000)Sustainable Assessment : Rethinking Assessment for the Learning Society, *Studies in Continuing Education*, 22(2)
- Boud,D. & Falchikov,N.(2006)Aligning Assessment with Long-Term Learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4)
- Boud,D.(2013)Rethinking Models of Feedback for Learning : the Challenge of Design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6)
- Boud,D.et al.(2013)Does Student Engagement in Self-Assessment Calibrate Their Judgment Over Time?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8)
- Boud,D. & Soler,R.(2015)Sustainable Assess-ment Revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1)
- Carless,D.(2002)The 'Mini-Viva' as a Tool to Enhance Assessment for Learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4)
- Carless,D.(2006)Differing Perceptions in the Feedback Process, *Studies in Higher Education*, 31(2)
- Carless,D.(2007a)Conceptualizing Pre-Emptive Formative Assessment, *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 14(2)
- Carless,D.(2007b)Learning-Oriented Assessment : Conceptual Based and Practical Implications, *Innovations in Education and Teaching Internatinal*, 44(1)
- Carless,D.(2009)Learning-Oriented Assessment : Principles, Practice and a Project, in Meyer,L.H.et al.(ed.) *Tertiary Assessment and Higher Education Student Outcomes: Policy, Prictice, and Research*, Ako Aotearoa.
- Carless,D.(2011)Developing Sustainable Feed-back Practice, *Studies in Higher Education*, 36(4)
- Carless,D.(2013a)Sustainable Feedback and the Development of Student Self-Evaluative Capacities, in Price,N.S.et al.(ed.) *Reconceptualising Feedback in Higher Education : Developing Dialogue with Students*, Routledge.
- Carless,D.(2013b)Trust and Its Role in Facilitating Dialogue Feedback, in Boud,D. & Molly,L.(ed.), *Effective Feedback in Higher and Professional Education*, Routledge.
- Carless,D.(2015)*Excellence in University Assessment*, Routledge.
- Carless,D.& Lam,R.(2014)Developing Assess-ment for Productive Learning in Confucian-

Influenced Settings, Wyatt-Smith,C. et al.(ed)  
*Designing Assessment for Quality Learning*,  
Springer.

Fastre,G.M.J. et al.(2013)Towards an Integrated Model of Developing Sustainable Assessment Skills, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5)

Liu,N.F.&Carless,D.(2006)Peer Feedback : The Learning Element of Peer Assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3)

Min Yang & Carless,D.(2013)The Feedback Triangle and the Enhancement of Dialogic Feedback Process, *Teaching in Higher Education*, 18(3)

Mok,M.M.C.et al.(2006)Self-Assessment in Higher Education : Experience in Using a Metacognitive Approach in Five Case Studies, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4)

## 註

<sup>1)</sup> University of Hong Kong Teaching and Learning, (<http://tl.hku.hk/tl/> : 2015年9月6日所在確認)

<sup>2)</sup> ここで使われている言葉は、criteria であり、わが国では「評価規準」と訳出されているが、Carless が具体例として示しているのは、秀レベルや優レベルを一まとめで説明した全体的ループリックである。したがって、本稿では、文意を重視して criteria を「ループリック」と訳した。See Carless(2015)p.151.

<sup>3)</sup> See Carless,D.(July 17, 2015)Blog Posts : *Learning-Oriented Assessment in Practice*, National Institute for Learning Outcomes Assessment, (<http://illinois.edu/blog/view/915/216881> : 2015年9月6日所在確認)

安藤輝次（関西大学文学部）



# 高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計 A Study of Active Learning Design for Higher Education

岩 崎 千 晶

## 要約

本稿では、高等教育においてアクティブ・ラーニングを導入した授業設計に関して、事例を交えつつ概観した。具体的には比較的授業に導入しやすい①「知識の再構成、精緻化、表現」を目的としたアクティブ・ラーニングの教育方法について述べ、次に②「知識の創造と活用」を目的としたアクティブ・ラーニングに関する教育方法を提示した。その後、学習目標に適したアクティブ・ラーニングを導入するための授業設計に関する一提案を述べた。

**キーワード** アクティブ・ラーニング、授業設計、教育方法、高等教育

## 1. 研究の背景と目的

社会は工業化社会から、情報化社会、そして知識基盤社会、リスク社会へと移行してきた。社会の移行に伴い、学習者に求められる能力にも変容が見受けられるようになってきた。

たとえば、工業化社会では、企業への忠誠心、上長の指示に的確に従う力、マニュアルに沿って定型的に解決策を遂行する力などが就業者に求められていた。しかし、知識基盤社会では、抽象的で、漠然としたテーマに対する問題を見いだし、問題状況に応じた解決策を検討し、仲間と協力して課題を解決する力が求められる。工業化社会が決まりきった問題に対応する定型的な解決策の徹底が求められていたことに対し、知識・情報・技術がめまぐるしく変わりゆく知識基盤社会では、自らが置かれた現状から問題を分析し、他者と共に協力し合って課題を解決する力が求められるようになったのである。また、現代社会はグローバル化、少子化、高齢化、自然災害や環境破壊など変化や変動が激しく、リスクが拡大した社会でもある（船津2014）。さまざまなりスクを回避し、あるいは克服して社会で生き抜くためには、自らの行為を反省的にふりかえり、課題を乗り越える力が必要になると船津（2014）は指摘している。

このように、課題を発見し解決する力、他者と共に学ぶ力、自らをふりかえり学び続ける力などは、従来の学力で扱ってきた範囲におさめることが難しい（松下2010）。そこで、各組織体は「新しい能力」として、1990年代から学士力（文部科学省）、社会人基礎力（経済産業省）、PISA型学力（OECD）、21世紀型スキル（ATC21S）などを制定し、その育成を求めている（松下2010、久保田2014など）。松下（2010）は、「新しい能力」を次の4点「①基本的な認知力（読み書き計算、基本的な知識・スキルなど）、②高次の認知力（問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方の学習）、③対人関係能力（コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど）、④人格特性・態度（自尊心、責任感、忍耐力など）（松下2010,p.2）」に整理している。しかし、従来から行われてきた「教員が学生に一方向的に知識を伝える」教育方法では、「新しい能力」の特徴ともいえる「高次の認知力」、「対人関係能力」、「人格特性・態度」を培うことが容易ではない。これらの力を育むためには、学習者が能動的に考え、他者と対話し、学び合

うことで知識構築を目指した授業が求められる。こうした背景からアクティブ・ラーニングを実施する必要性が認識されるようになってきた。

アクティブ・ラーニングは、「教員が一方向的に教える」授業から「学生が能動的に学ぶ」授業を推進するため2000年代後半から導入されるようになった。2012年の中央教育審議会による答申においても「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学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知的に成長する場を創り、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（中央教育審議会（2012年8月28日）」だと示されている。

アクティブ・ラーニングは、Prince(2004)やBonwell(1991)に代表される定義があるものの、日本では溝上の定義が用いられることが多い。溝上（2014）は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこでの認知的プロセスの外化を伴う（溝上2014, p 401）」と、アクティブ・ラーニングを定義づけている。一方、中央教育審議会（2012）は、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習などが含まれるが、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなども有効なアクティブ・ラーニングの方法である（中央教育

審議会2012, p.37）」としている。

このような学習者の主体的な学びを育むアクティブ・ラーニングは、新学習指導要領においてもその導入が予定されている。新学習指導要領では、何を学ぶかに加えて、どう学ぶかを重視した授業をする必要性が指摘され、アクティブ・ラーニングの導入に向けた教員研修も必要視されている（中央教育審議会2015）。こうした背景から、高等教育においてもより一層アクティブ・ラーニングを意識した授業やカリキュラムの実施が求められることになり、新たにアクティブ・ラーニングに取り組む教員も増えることであろう。しかし、アクティブ・ラーニングは包括的な概念になるため、その手法は協同学習、PBL（Problem Based Learning, Project Based Learning）など様々なものがあげられる。協同学習の手法を取り上げても30種類以上の手法がある（バークレイ2009）。そのため、これからアクティブ・ラーニングに取り組もうとする教員が授業目標を達成するために多数ある手法の中から、適したものを選択してアクティブ・ラーニングを実施することは容易ではない。

そこで、本論文では、高等教育においてアクティブ・ラーニングを展開するにあたっての授業設計に関して、事例を交えつつ概観する。そして、学習目標に適したアクティブ・ラーニングの導入と授業設計に関する一提案を行うことを目的とする。

## 2. さまざまな方法で展開されるアクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングを導入するために、本節ではまず比較的授業に導入しやすい①「知識の再構成、精緻化、表現」を目的としたアクティブ・ラーニングで活用できる教育方法について述べる。次に②「知識の創造と活用」を目的としたアクティブ・ラーニングに関する教育方法を提示する。

## 2.1 「知識の再構成、精緻化、表現」を目指したアクティブラーニング

学習者がすでに持ち合わせている知の再構成を促したり、精緻化をさせたりする、あるいはその知を他者に表現することを目指すために、比較的授業に導入しやすいアクティブラーニングを以下に示す。

### 2.1.1 ワークシートを用いた Think Pair Share の活用

ワークシートは授業内容を整理したり、自分の意見を書き込んだりするスペースを設けたシートのことである。講義にワークシートを用いた学習活動を導入することにより、学生が保有する知の再構成やその精緻化を促すことができる。

たとえば、教職科目の授業で「絶対評価と相対評価」に関する講義がおこなわれたとする。学生は講義をきいた後に、それぞれの評価方法の利点や課題をワークシートに記入することで、各評価方法の良さや課題を体系化する機会を持てる。あるいは、「さまざまな学力観」に関する講義の後、学生がどういった学力観に共感できたのか、共感できた理由や、学生が考える「学力の定義」について考え、ワークシートに記載する。

会計の授業では、米国、韓国、日本における会計基準を講義で話したのちに、それぞれの利点や課題をワークシートで考えたり、望ましい会計基準のあり方について自分なりの考えを提示したりする方法もある。

学生はワークシートに記載することで、学んだ概念の意味を別の言葉によって表現、あるいは定義をしたり、他の概念との体系的な関係を論理的に説明したりすることにつなげられる。

しかし、学生一人だけでは理解を十分に深めたり、視点を広げたりすることが容易ではない場合もある。そこで、学生同士がペアを組み、ワークシートに記載した意見を共有することで、課題に対する視野が広がる。まずは個人で

考え、そのアイデアをペアで共有する方法を Think Pair Share という。授業の状況に応じて 3~4 人グループにするとさらに多くの意見が聞けることになり、新しい視点や自らの考えに不足している点に気づき、知の精緻化も促すことができる。

### 2.1.2 学生の声を引き出すクリッカーの活用

クリッカーは、授業やセミナーなどにおいて学生が応答するためのリモコンのことを指す。レスポンスアナライザと称されることもある（鈴木他 2008）。学生が提示された質問に対してクリッカーを活用して答えることで、教員は意見収集の分布結果を即時にフィードバックできる。クリッカーの利用により、教員は「①学習者の前提条件（レディネス）を確認する」、「②学習者の理解度を確認する」、「③意見の違いや多様性を提示することによって議論を深める、仮説を立てるきっかけをつくる」ことができる。

「①学習者の前提条件（レディネス）を確認する」では、授業で取り上げられた概念やキーワードに対して、学生が授業内容を事前にどの程度理解しているのかを確認できる。たとえば、「教職科目」において「21世紀型学力」というキーワードを提示する。学生はそのキーワードに対して「他者に説明できる、説明はできないが理解している、聞いたことはある、初めて聞いた」の選択肢から選ぶ。ほかにも「建築」の授業において「これまでに設計図を書いた経験があるか」と質問を提示し、「3度以上ある、1, 2度ある、書いたことがない」といった選択肢を用意する。この結果をもとに、教員は学生の概念や定義に対する理解度や学習経験を確認でき、どのような学生が受講しているのかという前提条件を把握したうえで授業内容に活かすことができる。

「②学習者の理解度を確認する」では、前回の授業で取り上げた概念や定義に関して今回

の授業冒頭に復習として問い合わせを出す方法がある。あるいは予習として提示していた事柄に対して尋ねることもできる。たとえば「マーケティング論」の授業では、「SWOT分析の、Wは何を指すのか?」「マーケティングの4Pに該当することを次の選択肢から選べ」といった問い合わせと選択肢を出す。その結果を提示することで、教員は授業で取り上げた事柄に対する学生の理解度を把握し、結果に応じて学生の理解が足りない部分を補える。「理解が十分である箇所」に対しては応用した内容を提供できる。学生にとっても自分の理解度を再確認する機会となりえる。

「③意見の多様性を提示することによって、議論を深める、仮説を立てるきっかけをつくる」では、クリッカーを用いてある議題に対する複数の意見を提示することで、ものの見方の多様性を学ばせることができる。たとえば、「メディアリテラシー」の授業で「発泡酒のCM」を視聴し、CMから得たイメージに対して「親しみやすい、優雅である、おもしろい、楽しい、高尚である」の選択肢を教員が準備する。その後、学生はクリッカーをした意見分布の結果に対してグループで意見交換をする。あるいは「発泡酒のCM」の後に、「プレミアムビールのCM」を視聴し、クリッカーを使って、それぞれの印象を尋ねる。各CMの印象を比較し、その結果をもとに学生が議論することで、各CMのねらいや、学生の感じ取る印象の違いからメディアリテラシーについて意見を深めていくきっかけをつくられる。

理工系授業の場合は、クリッカーを活用して実験結果を予想させ、そのあと実際に実験をおこなう方法がある。実験結果と最初に立てた予想(仮説)の違いや、現象が生じた理由を考えることで、現象に対する考えが精緻化されるきっかけになりえる。

このようにクリッカーを導入することによって、学生は授業で取り上げられた概念や定義

に対して考える機会を得たり、意見分布の結果をもとに他者と意見交換することで、ある概念に対する多様な見方を知ることになったりするなど、自らの概念との違いを発見し、新たに知を再構成、精緻化する機会を得ることができる。

### 2.1.3 反転授業の導入

反転授業では、学習者はオンライン化された「教員による説明が必要な講義映像」を授業外に視聴する。教員は、映像で取り上げた内容に関する講義を対面授業では行わず、講義映像内容に関する演習、対話を重視した授業、あるいは発展的な内容などを授業で実施する。

学生は授業外に映像を視聴することに加えて、授業目標に応じて、視聴した内容に関するノート作成、小テストなどの課題に取り組む。また反転授業で学んだ事柄に対する自分なりの意見を授業前にLMS(Learning Management System)に投稿し、対面授業ではLMSの意見を比較しながら議論を深めるという方法もある。

このように反転授業では、学生が講義映像を視聴して学んだ知をもとに、学生同士で意見交換をすることで、知が精緻化されたり、講義映像では理解し切れなかった部分に関して教員が補足することにより知が再構成されたりするといった効果がある(森2015)。

## 2.2 「知の創造と活用」を目指したアクティブ・ラーニング

授業や学習を通じて、新たに再構成された、あるいは精緻化された知を活用して、新たな知を創造したり、社会への貢献を見据えたりするアクティブ・ラーニングとしてPBL学習(Problem-Based Learning)や協同学習がある。

### 2.2.1 PBL学習(Problem-Based Learning)

Problem-Based Learning(問題基盤学習)

は、学習者が事例から問題を発見し、その問題を解決するプロセスに従事する学習方略や学習プロセスのことを指している（吉岡 2009, Boud&Feletti1997）。例えば、公教育における外国人の受け入れや、商店街の活性化など、社会で実際に起きる問題を学習課題として設定し、その課題を解決するための手立てを学習者で検討することがPBLにあたる。この手法の利点は、現実社会の文脈に基づいた知識が構築できること、自己主導型学習スキルの発達、学習に対する満足感、高い動機付け、対人スキルやコミュニケーションスキルの向上などが挙げられている（Schwartz 2007）。

PBLの進め方に関しては、Schwartz et.al (2007) が次のようなステップを示している（表1参照）。

表1 PBLの学習ステップ

- |  |
|--|
| ① 教員からシナリオを受け取り、問題は何かを考える。                     |
| ② 問題にかかわる事柄について、お互いが知っていることをグループで話し合う。         |
| ③ 問題を説明できそうなメカニズムについて（現在の知識レベルにおいて）、仮説を立て検証する。 |
| ④ 問題に関連して、さらに学習しなければならない事柄を見つける。               |
| ⑤ 次の学習までに、学習しなければならない事柄に関して自己学習を行う。            |
| ⑥ 再びグループ学習をし、新しく学んだ知識を統合して、それを問題に適応する。         |
| ⑦ ③-⑥を繰り返す。                                    |
| ⑧ 学習のプロセスと内容をふりかえる。<br>（Schwartz et.al 2007）   |

PBLでは学生が4~5名程度のグループをつくり、教員から提示されるシナリオから問題を見出し、その問題を解決するための学習に取り組む（木内 2011, ウッズ 2001）。

事例として会計学におけるPBLの導入を検討してみよう。Beaver（1981）は、財務報告の規則や基準が非常に速いスピードで増えて

いる一方で、各ルールが有効である期間が短くなっていることを指摘している。こうした状況においては、学習者は概念を暗記することではなく、なぜその原則が求められるのかを分析し、判断するために、基礎概念の解釈が必要になる（橋本 2009）。そのためには、PBL学習の導入が有益ではないかと考える。

表1で記す手順で会計学におけるPBLの学習ステップを検討すると、①では、まず学生が教員からシナリオを受け取り、問題を発見する。例として、「日本社会の会計におけるIFRS（国際財務報告基準 International Financial Reporting Standards）の導入」に関するシナリオをとりあげる。なお、IFRSは、IASB（International Accounting Standards Board）が策定する世界的な会計基準のひとつである。

②の段階で、「日本社会の会計におけるIFRSの導入」における課題は何なのか、その課題を解決するにはどういった技術や概念を活用すればいいのかに関して、グループで話し合う。たとえば、IFRSと従来の会計基準の違いは何であるのか、英国や米国におけるIFRSの導入がどう実施されているのかに関して学生たちがすでに持っている知識や情報を用いて話し合う。

③では、これまでに学んだ知識や技能を活用して、実際にどのようにIFRSを導入すべきなのかについて仮説を立てて検討する。

④では、さらに学ぶべきことを調査する。IFRSを実施するうえで重要な事柄をほかにも考え、調査すべき項目を決定する。

⑤では、④で決めた事柄について各自が調べ、⑥では、これまで調べてきたIFRSにおける効果や課題などを踏まえたうえで、実際に経営状況に対する判断が求められる際に、IFRSでどう解釈すべきなのかに関して検討を行う。

⑦では、③-⑥のプロセスを必要に応じて繰り返し、⑧においてこれらのプロセスをふりかえる学習をする。

## 2.2.2 協同学習

協同学習は、少人数のグループをつくり、共に活動するプロセスを通じて、学習目標に向かうために、学生が自らの学びと他者の学びを互いに深めるために学び合う学習方略である（Smith1996, バークレイ 2009）。協同学習の利点は、他者と共に学習に従事するプロセスを通じて、推論をする力がつくこと、新しいアイデアが生成されること、相手の立場を考慮した上で、状況や課題を判断できることなどが挙げられる（Johnson&Johnson 1989）。

このような協同学習をするにあたり、Johnson, Johnson&Smith (1998) は、効果的なグループワーク実施における注意事項を示している（以下の 8 点は、Johnson, Johnson & Smith 1998, ジョンソン 1998 を参考に、筆者が一部加筆修正）。「メディア教育論」を例とし、その解説を行う。

### ① 「活動全体と評価の方法を説明する」

学生がグループワークで目指すべきゴール、評価の観点、方法を明示し、学生が何に向かって学習をしているのかを把握し、自分たちで振り返りを行うことで、活動を改善できるようにする。例えばメディア教育論では、授業のゴールとして「グループで e ラーニング教材の設計」をすること、評価の観点として「教育目的を行動目標として記載しているか」、「ARCS モデルに配慮しているか」、「教材の目標、方法、評価にずれがないか」などを具体的に提示する。また、グループワークの回数、締切、活用できるツールについて説明を加える。これらを明示化することにより、学生自身による活動の振り返りを促すことができる。

### ② 「活動の目的を明確にする」

①の授業全体におけるゴールを提示することに加えて、「e ラーニング教材の設計にあたり、本日の授業では、<教材の目標までを決める>」など、各授業回においてどこまで達成しておくことが求められるのかを学生が把握できるよ

うにする。そうすることで、学生が自分たちで進捗を確認し、調整することが期待できる。

### ③ 「活動の手順を説明する」

学生がどういった手順で活動を進めていくことが望ましいのかを理解しやすいようにその手順を説明する。たとえば、口頭説明に加えて、教材開発の手順を図式化し、レジメに示して渡しておくことも有効である。

### ④ 「必要な時には例を示す」

学生がゴールに至るプロセスを明確に把握できるようにする。教員はゴールとなる「e ラーニング教材のイメージ」を学生に見せたり、「過去の授業で作成したサンプル」を提示したり、「これまでの受講生の活動を記録した映像」を紹介したりすることが必要になる。

### ⑤「グループ活動に求められるルールを確認する」

グループ活動を実施するにあたり、「皆の発言に耳を傾ける」、「積極的に発言する」など、授業や活動で大切にすること（活動方針）を学生と確認する。学生がルールを失念している様子が見受けられたときはグループワークに介入するなどして、ルールの確認を行う機会を導入してもよい。

### ⑥ 「時間制限を設ける」

限られた授業において、目標を達成するためにはタイムマネジメントが重要になる。グループの中でタイムキーパーの役割を設けるなどして、課題提出日までに質の高い e ラーニング教材を提示するためには、いつまでに何をしなければならないのかを自分たちで判断して、行動に移すことが望ましい。

### ⑦「学生を観察し、活動を促す手掛かりを用意する」

グループ活動がはじまると、学生を観察し、活動の目標を時間内に達成できそうなのかを判断する必要がある。教員は、活動がすすんでいない場合、学生を観察し、その原因を突き止めることで、新しい視点を提供して学生の視野

を広げるのが望ましいのか、広がっている意見を収束させるのかなどを判断し、活動を促すために必要な手掛けりを提供する。

#### ⑧「学生が理解できているのかを把握し、質問できる機会をとる」

教員は、学生が学習内容を理解できているのかを把握できる機会を用意し、学生が疑問に思っている点を確認できる場を設ける。ほかにも「e ラーニング開発の手順について質問をする」など、教員から質問を投げかけることで、学生の理解度を把握する機会を設けることもできる。

このような手順を踏み、授業で学んだ事柄を活用して、最終的に学生は「いかに e ラーニング教材を設計したのか」に関して報告を行う。

2.2 節では「知の創造と活用」を目指したアクティブ・ラーニングとして、PBL や協同学習を取り上げたが、これらの方針を導入して、学習効果を向上させるためには、学習課題の設定やグループワークの準備などに工夫が必要になる。今後はこうした知識の創造と活用、社会貢献の重要性に関する意識づけを十分に配慮した授業設計を共有していく取り組みが求められる。

### 3. 教育目標に基づいた教育方法を選定する授業設計

2 節では、アクティブ・ラーニングに関する教育方法として、①「知識の再構成、精緻化、表現」を目的とした方法、②「知識の創造と活用」を目的とした方法を提示した。これらの教育方法をどう選択し、授業に導入することが望ましいのかに関してはインストラクショナルデザインの考え方を援用できる。インストラクショナルデザインは、学習者が知を培うために最も適した教授法を決める過程である (Reigeluth 1983)。授業設計には、学習目標、学習内容・教育方法、評価という 3 つの構成要素がある (鈴木 2008)。まず授業の目標を明示

化し、学習者が何を達成することを目指しているのかを具体的に行動目標で示す。次に、評価で、学習目標が達成できたのかを判断する評価の方法を決める。そして、学習目標を達成するための学習内容と教育方法を選択する。このような考え方はインストラクショナルデザインに基づくものである。

こうしたインストラクショナルデザインには ARCS モデル、ガニエの 9 教授事象など多数の種類が挙げられるが、最も基本的なモデルが ADDIE モデルである(図 1 参照)。ADDIE モデルは、「分析 (Analyze)」「設計 (Design)」「開発 (Develop)」「実施 (Implement)」「評価 (Evaluate)」のプロセスから構成されている。「分析 (Analyze)」では、学習者の特性・前提条件 (レディネス)、学習目標を明らかにする。学習目標を決める際に、学習者の前提条件として、学習状況、理解レベル、学習動機、興味関心をある程度把握する。授業前に前提条件の把握が困難である場合は、授業の最初の段階でアンケートや学習者から意見を収集するなどして前提条件を把握し、授業に活かすことができる。知を再構成させることを目的とするのか、あるいは知を創造、あるいは活用することを目指すのかという授業目標の方向性や具体的な行動目標に関してはこの段階で決定する。

「設計 (Design)」では、分析で明らかにした学習目標をもとに、どのような内容や教育方法を採用するのかを具体的に検討する。クリッカー、協同学習、PBL といったアクティブ・ラーニングの手法のいづれを取り上げるのかに関してはここで検討することになる。たとえば、2.2.2 節で取り上げた「メディア教育論」では、授業前半で取り上げた e ラーニングの開発手順や事例、その背景にある学習観を学んだことにより再構成された知を活用して、授業後半に知の創造をするため、学生らが自ら e ラーニング教材を設計することを目指し、協同学習

の形式を取り入れた。

「開発 (Develop)」では、教育を実践するにあたって必要となる教材を設計する。授業に必要なワークシートや、反転学習で活用する動画を開発するのはこの段階になる。

「実施 (Implement)」では、実際に授業を行う。学生の反応がよかつた点、授業設計のようにいかなかつた点など、学習の目標を達成するため検討した授業設計と実際の学生の反応を確認する。

「評価 (Evaluate)」では、授業の目標を達成することができていたのかを検討する。この「評価」でふりかえった事柄は、次の授業のプロセスである「分析」「設計」「開発」「実施」に活かし、授業を継続的に改善していくことになる。授業を評価する手立てとしては、同僚に授業見学を依頼したり、公開授業を実施するほか、授業評価アンケートも活用できる。

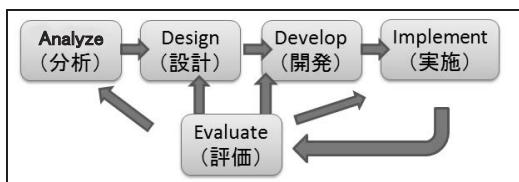


図 1 ADDIE モデル

#### 4. アクティブ・ラーニングによる学びの深化

本稿では、アクティブ・ラーニングの事例を交えながら、PBL や協同学習などの教育方法を概観した。そして、その多くに学生の活動に重きがおかれていることが示された。学生の学習活動にはディスカッション、プレゼンテーション、レポート作成などの可視化しやすい行動として提示される外的な側面がある。一方で学習には、外的な側面だけではなく、活動をした結果、学習者がどう考え、何を学ぶことができたのかという精神的な活動として當まれる内的な側面もある（松下 2008）。いくら活発な意見交換が行われても、レポートで自分の意見を書くことができなければ、学習の成果が十分で

あるとは言えない。アクティブ・ラーニングでは、目に見える活動だけではなく、学習者が内的に何を学んだのかにも着目することが重要になる。たとえば、グループワークで調査した内容をもとに、学んだ定義や概念の意味を別の言葉によって定義をしたり、他の言葉との体系的な関係を論理的に説明するレポートを書く活動を入れる。プレゼンテーションでは、他者のニーズを汲み取り、質疑応答への柔軟な対応ができるのかを確認する機会を組み込むことができる。

このように、アクティブ・ラーニングでは学習者の活動に注目が置かれる傾向があるが、最終的なアウトカムとして学びの内的な側面、外的な側面の両方に着目して授業目標を提示する。そのうえで、授業を設計し、アクティブ・ラーニングの導入、展開をしていくことが望まれる。

#### 参考文献

- Beaver,W.H. (1981) Financial Reporting: An Accounting Revolution, (伊藤邦夫訳 (1986)『財務報告革命』白桃書房), 序章 i.
- Bonwell, C.C. Eison, J.A.(1991), "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom., ASHEERIC Higher Education Report No.1, George Washington University, Washington, DC ,
- Boud,D. & Feletti,G. (1997) What is Problem-based Learning?, Boud,D. & Felleti, G.(Eds.) The Challenge of Problem-Based Learning, London: Kogan Page
- 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)」
- 中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学

- び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
- ドナルド. R.ウッズ (2001) 『PBL 判断能力を高める主体的学習』医学書院。
- バークレイ エリザベス, メジャー クレア, クロス パトリシア (2009) 『協同学習の技法—大学教育の手引き』安永 悟（訳），ナカニシヤ出版。
- 船津衛, 山田真茂留, 浅川達人 (2014) 『21世紀社会とは何か - 「現代社会学」入門』恒星社厚生閣。
- 橋本尚 (2009) 「IFRS 導入による我が国会計実務および会計教育への影響」『企業会計』中央経済社, 第 61 卷 8 号, pp.33-40.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T.(1989) Cooperation and competition: Theory and research. Interaction book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T.&Smith, A.K., (1998) Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works? *Change*, pp.27-35.
- ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T.. ホルベック, E.J. (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤（訳），二瓶社。
- 木内祐二 (2011) 「PBL チュートリアル学習の基本的な進め方」日本薬学会（編）『問題解決型学習ガイドブック—薬学に適した PBL チュートリアルの進め方』東京化学同人
- 久保田賢一 (2014) 「高等教育を取り巻く環境の変化を考える」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン —新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』関西大学出版部。
- 松下佳代 (2008) 「主体的な学びの原点」『2008 年度課題研究集会開催校企画特別シンポジウム—学生の主体的な学びを広げるために—』
- 松下佳代 (2010) 『“新しい能力”は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。
- 森朋子(2015)「反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組みー」, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブ・ラーニング』勁草書房, pp.52-57.
- Prince, M. (2004) "Does Active Learning Work? A Review of the Research", *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp.223-231.
- Reigeluth, C. (1983) "Instructional design: what is it and why is it?" In C.Reigeluth(Ed.) *Instructional design theories and models*;4-36. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Schwartz, P. Mennin, S. Webb, G. (2007) 『PBL 世界の大学 での小グループ問題基盤型カリキュラム導入の経験に学ぶ』大西弘孝高（監訳）篠原出版社新社。
- Smith, K.A.(1996) Cooperative learning: Making “group work” work. In T.E.Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. New Directions for Teaching and Learning, No.67. Sanfrancisco: Jossey-Bass
- 鈴木久男, 武貞正樹, 引原俊哉, 山田邦雄, 細川敏幸, 小野寺彰 (2008) 「授業応答システムクリッカーによる能動的学習授業—北大物理教育での 1 年間の実践報告—」『高等教育ジャーナル』, 16, 1-17.
- 鈴木克明 (2008) 「インストラクショナルデザインの基礎とは何か: 科学的な考え方へのお誘い」『消防研修』(特集：教育・研修技法) 第 84 号, pp.52-68.
- 吉岡俊正 (2009) 「PBL チュートリアルの概念と目的」東京女子医科大学医学部チュートリ

アル委員会（編）『新版 テュートリアル教育—新たな創造と実践』篠原出版新社

## 付記

本研究の一部は、文部科学省科学研究補助金・基盤研究（A）（課題番号 25245057）の助成を受け、その成果を公表するものである。また、本論文の 2.2 節は、岩崎千晶(2014)「大学生の学びを育む学習環境のデザイン」関西大学出版部, 第 3 章の一部を大幅に修正加筆したものである。

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

# 物理を専攻する大学1年生の修学過程エスノグラフィ Ethnographic Study of Learning Process of Physics for First Year Students

森 朋子  
雨森 聰

## 要約

本研究では、大学教育の超大衆化を背景に、さらに拡大しつつある学生の多様化の現状とその課題を、自然科学系学問分野において明らかにすることを目的としている。対象は個別の授業という〈点〉での学びではなく、1年生のカリキュラムという〈線〉での学びを対象とし、修学の観点から多様化の特徴を明らかにした。研究の手法として、修学過程を捉えるのに適しているエスノグラフィの手法を用いた。A大学物理系学科を対象に、1年間にわたりフィールド調査を行った結果、対象カリキュラムにおいて、1年次の修学プロセスタイプは大きく分けて8通りに区分されることがわかった。その中において、学生の多様化の象徴である、基礎学力不足が要因となる〈落ちこぼれ〉現象がみられるのと同時に、やる気や学力の高さが特徴な〈浮きこぼれ〉現象も生じていることが分かった。本研究ではその要因の解明を試みると同時に、このような現象的研究を、より効果的なカリキュラム開発やそれをサポートするシステム開発につながる基盤研究として位置づけ、その可能性についても触れる。

**キーワード：**学習過程のタイプ化、学生の多様化、エスノグラフィ／Typologies of Student Learning Process, Diversification of Student's Background, Ethnography

## 1. 研究の背景

教育の国際化やグローバル化、さらには少子化の影響を起因とする大学の全入時代や超大衆化が、学士課程教育の入り口において学生の多様化という複雑な問題を引き起こしている。学習目的の不明确さ、基礎学力不足、能力・スキルの不足など、その問題を引き起こす要因は複数ある上に、一人の学生が複数の要因を保持している場合も多々あることから、組み合わせによる多様化のバリエーションは増えるばかりである。入学時の多様化の現状に関しては、2008年に大規模な新入生調査（JFS）が行われ、大学進学の動機に関して、無目的型、探求学習型 A(無理解入学)、高校指導従順型、受験勉強型 A(他律型)、探求学習型 B(本命入学)、受験勉強型 B(自律型) の6タイプの学生類型が抽出された（山田ほか 2008）。これまで〈多様化〉という用語がしばしば感覚的に用いられ、その実態が把握できなかった現状を考えれば、このように実証的な調査を含む多様な研究アプローチによ

って、入り口の多様化の要因が解明されつつあることは、改革・改善を促進する大きなエビデンスとなる。

学士課程の入り口における学生の多様化に対応するため、これまで初年次教育やリメディアル教育など、欧米等の教育改革を参考にしながら多くの副次的教育プログラムが開発してきた。近年になって開発されたこれら教育プログラムの多くの特徴は、〈教えることを追加〉するのではなく、〈学ぶことをサポート〉することに力点を置いていることにある。その結果、学生に学びの選択肢を増やし、個別化に対応するツールとしてその効果の高さが報告されている（例えば 森 2008など）。しかし学士課程教育の基盤は正課カリキュラムにあり、学生が何を学んだかという結果が修学として現れる。分野別質保証の考え方においても明らかなように、その学問分野や人材育成目標によつても大きな違いが見られる正課カリキュラムに関する研究やそれに応じた学習および修学研究はま

だ少ない。ある時点による学生の多様化は、修学過程という〈線〉の観点からも多様化していることが容易に想像される。このような状況において正課カリキュラムはどうあるべきか。これを検討するには、現状を捉えるエビデンスが必要である。

## 2. 研究の目的

本研究では物理という自然科学系学科のカリキュラムにおいて生じる学生の多様化の現状を、1年次の修学過程の観点から明らかにし、そこに至る要因の解明を試みることを目的としている。またその結果から、エビデンスに基づくカリキュラム研究や、修学を支える支援の開発研究への発展について示唆を行う。

調査対象は A大学自然科学系学部物理学科のカリキュラムと、そこに入学した64名（男女比 59:5）の大学1年生全員である。調査時期は2009年4月の入学直後から2010年3月末の1年間であり、1年次という学年を対象とする。物理学科を調査フィールドとしたのは、物理という科目が教科として高校のカリキュラムに存在しており、高校で構築された知識を基盤に、新しい知識を構築することが大学で求められているからである。そこで中等教育と高等教育におけるアプローチの違いや学習観の違いなどのギャップが浮き彫りにされやすいのではないかと考えた。

対象フィールドの1年次カリキュラムの特徴は、前期に力学の基礎と実験を中心とした初年次教育ゼミ、後期に電磁気の基礎、そして通年で微分積分を中心とした数学を置いているところである。電磁気は、前期の力学とは違い、電場や磁場など目に見えない対象を数式で扱うため、1年生にとっては難関箇所となっている。他大学では、電磁気は2年次以降に据えている場合もある。このような正課カリキュラムのみでは、いわゆる〈落ちこぼれ〉てしまう基礎学力不足の学生に対して、1) 学士課程の先輩が後輩をサポートするメンター制度、2) 高校の数III・Cの内容を補完する補完教育プログラム、3) 大学の授業内容を補習する補習教育プログ

ラムの3つを複合的な修学サポートプログラムとして開発してきた。いずれも単位にならず、参加は任意となっている。また入学直後に、自らの基礎学力に関するポジショニングが分かるように、力学I、IIと数学II、IIIに関してプレースメントテストを実施し、その結果を個別にフィードバックしている。上記の修学サポートプログラムへの主体的な参加を促すことが目的である。森・雨森（2010）は、メンター制度の効果検証を行った結果、先輩メンターは教員の代用としてではなく、これまでの自らの学習経験を基盤とする独自のスキヤフォールディング効力を持つ存在であることが明らかとなった。

修学過程は、認知学習論的な学習過程のみに焦点を当てるものではなく、大学生活や青年期が持つ特有の影響要因をも包括する成長の過程として捉える必要がある。なぜならば学習は、現実の社会の中で生じている一つの営みであり、社会的要因や文脈によって影響を受け、規定され、相互作用を働かせることで促進する特徴を持つからである。秋田（2010）が「学校での教室という場での学習過程に関与する様々な要因のダイナミズムの中で、学習過程の質を深めることが、長期的な学習成果として質を上げることにつながる」と述べているとおり、本研究における修学も、思春期またはモリトリアム期特有の現象や、調査対象の大学が持つ文化的背景等のダイナミクスが起ち現れてくると考えられる。カリキュラムや授業デザインを構築する際に、それら要因のダイナミクスを考慮して包括的にデザインする必要がある。学習や修学のプロセスを解明することは、学生の実態に則したカリキュラム開発の基盤となる。

## 3. 方 法

### 3.1. 調査の手法について

本研究では、学生の修学過程を包括的に捉るために、エスノグラフィの手法をはじめとする定量および定性的研究方法を多角的に採用する。

学校教育をフィールドにするエスノグラフィは、

表1 データ分析に採用されたデータ一覧

データ項目	内容	データ種類(目的別)
●診断的評価 入学前の学習背景と基礎学力に関するデータ	入学形態と学習意欲	入学時調査(量) センター試験結果(量) プレースメントテスト結果(量)
	入学時の学力	
●形成的評価 学習過程に関するデータ	随時の学力	授業の小・中間テスト素点(量) 修学サポートーからの報告(質) フィールドノーツ(質)
	学習内容の理解度	
●総括的評価 学習成果とカリキュラム評価に関するデータ	学習態度	各授業の期末テストの素点(量) 学生対象の終了時の質問紙調査(質) 学習時の心理、意欲、態度
	授業終了時の学力	
	学習態度・意欲	

大きく2つに区分される。まずは新しい教育社会学として注目を浴び、教育機関で生成されるさまざまな社会文化的な側面に注目した生徒文化研究と学校文化研究(ウィリス、1985)である。また認知にまつわる教育過程と学習過程に注目した研究もある。教育課程は、「教える」に注目し、多く教師や学校の論理を明らかにした(志水、1998、河崎・白水、2011)。それに反して学習過程は、結果的にもっとも効果的な学習となるような認知的・社会的条件を明らかにし、そのプロセスを解明しながら学習理論を構築することを目的としている(Sawyer, 2006)。このような研究アプローチは学習科学と言い、要因統制できない現実において、どのように学習を測定するのかといった評価に関する自問を常に繰り返す学問である(Shavelson & Towne, 2002)。妥当性を常に高める努力を行いながら現実にある学生の学びの現状ができるだけ適切に切り取る調査手法が不可欠であることから、学習科学者たちはエスノグラフィをはじめとしたさまざまな研究手法を活用してきた。本研究では、大学1年生のカリキュラムを根幹に据える全体の修学過程を明らかにするために、パイロットスタディとしてまずは学力を数値化するGPA(Grade point average)を量的に分析し、修学過程のタイプ化を明らかにした上で、学習過程の認知的・社会的条件をエスノグラフィの手法によって記述することで、リアルな大学1年生の学びの実態を明らかにする。

### 3.2. 調査と分析の手続き

分析に採用したデータは、学生の修学状況を段階的に把握するための診断的評価、形跡的評価、総括的評価の3つに区分し、収集した(表1)。前期の力学と後期の電磁気の授業、および初年次教育ゼミには毎回参観し、フィールドノーツを採取した。また学科のメンターが運営する学習室での出来事や学生との立ち話等で得た情報に関しては、フィールドノーツに記録した

### 4. パイロットスタディ

1年次の修学過程の全体を把握するために、表1に示したデータ項目の中から、学力を明示している量的データ(表2参照)を抽出し、試験の素点をGP換算したものをクラスター分析(ユークリッド距離、ウォード法)した。64名中、表2の5つのデータが揃っている51名を分析対象者とした結果、修学プロセスは大きく8つに区分された(表3)。その結果は、調査に携わった著者ら2名と、学生の授業外学習をサポートしたメンター(森・雨森2010)2名の計4名で内容を確認した結果、これまで観察してきた印象とはあまり差がないものであったことを確認した。対象が12名少なくなっているのは、5名が欠席等でデータが揃わなかった

表2 修学プロセスのタイプ化に採用したデータ

4月	6月	7月	11月	1月
物理プレー	授業	授業	授業	授業
スマントテスト	「力学I」 中間試験	「力学I」 期末試験	「電磁気I」 中間試験	「電磁気I」 期末試験

ことと、2名が休学、4名が途中から授業に参加しておらず、期末テストも受けなかつたことから募集からはずした。グループ1は、一般入試形態で入学した学生が多く、入学時には「第一志望の大学・学部に進学した」割合が多い（入学時調査20090412）。正課外の修学サポートも60%が活用しているので、通年して主体的に学習に取り組んだと言える。

グループ2は、4名中2名が「第1志望の大学ではない」と答えており、入学時の不本意さが見て取れる。授業中でも入学時調査の結果、本学に第1志望以外で入学した経緯があり、この2名に関しては、授業も多く遅刻をし、一番後ろに着席をしている様子がフィールドノーツに記録されている。また単位外の修学サポートはいずれも活用していない。休学および途中から授業に来なくなつた学生もこのグループに所属するとも考えられる。

グループ3と4は、インタビューの結果、いろい

ろな要因が学習に影響を与えやすいタイプである。部活やサークル活動も活発に行っており、友人も多い（フィールドノーツとインタビューデータより）。また修学サポートの活用率は、学習に時間が取れないため、低い。

グループ5は、入学当初は知識に関する高校から大学への移行はスムーズだと思われたが、その後にサークルやアルバイト先という学習外のコミュニティに居場所を確立してしまったことから、学習活動から離れてしまった。

グループ6は、自らの入学時の学力レベルを認識し、修学サポートも比較的積極的に利用しており、それなりの向上がみられるが、「教えてもらう」という活動を通じて学習を展開している傾向がみられた。本学本学科が第1志望である。

グループ7は、物理という学問分野そのものに興味が大きく、将来は研究者を志望する学生が複数人存在している。修学サポートの中でもメンター

表3 修学サポートタイプ(イメージ)

グループ	プロセスタイプ(イメージ)	人数 (人)	修学サポート 利用(%)	グループ	プロセスタイプ(イメージ)	人数 (人)	修学サポート 利用(%)
1		10	60	5		5	20
2		4	0	6		3	67
3		6	17	7		6	67
4		6	17	8		11	64

制度を活用する学生とそうでない学生の差が多く、活用している学生はより学習内容よりも、ゼミや大学院の情報を先輩から得ようとしているようだった。

グループ8はグループ6同様、入学時の学力レベルを認識した結果、積極的に修学サポートを活用していた。グループ6と大きく違うところは、大学は希望通りであったが、学科が不本意であったという事実である。つまり物理という学問分野を学習することを当初は希望していなかったということになる。

修学タイプが明らかになったところで、51名中、

17名に半構造化インタビューを実施した。1タイプにつき、少なくとも2名のインタビューアを確保した。インタビューは、2010年2月～12月の時期に実施され、対象大学での1年間を振り返ると同時に、高校時代の物理に関する学習経験や進路決定に至る経緯、また卒業後の希望職種やキャリアプランに関する尋ねた。

## 5. エスノグラフィ

ここでは大学1年生の修学に関する姿勢に特徴があるタイプ2、3、7、8についてエスノグラフィを記述する。全体の情報を表4にまとめる。

表4 データ分析に採用されたデータ一覧

	タイプ2 (女子学生A)	タイプ3 (女子学生B)	タイプ7 (男子学生C)	タイプ8 (男子学生D)
進学動機	物理が好きだと思った	高校の先生に褒められた	星や天体が好き。高校の物理教員の勧め	物理か化学か、決め手はなかった
入学後の学習	数学でつまずく。法学に興味あり	単位が取れるかいつも心配	研究は大学院が勝負。学部では精一杯学習したい	有意義な大学生活を送りたい
学習方法	試験直前に友達と一緒に学習	友達と一緒に常に学習。わからないことも友達に聞く	一人で学習。わからないことがあるときは、教員に聞く	友達と一緒に常に学習。
将来キャリア	まだ考てない。しいて言えば法律関係	教師	研究者	公務員

### 5.1 女子学生 A

女子学生 A は S 大学に入学することで初めて親元を離れて寮での生活を始めた。

もう毎晩遅くまで飲みで、朝起きれないです (IV101215)。

と述べているように、女子学生 A の授業出席率は目前期の後半から目に見えて下がっていった。周りの友人も心配をしており、「休んだらダメ」 (IV10214) な授業も午前中にあれば出席できない状況にあった。

物理学科を選んだ経緯は、高校のときの物理の成績がよかつたからと答えているが、大学に進学後に、「数学という名の壁(IV101215)」にぶつかってしまった。

物理が嫌いです。物理が嫌いじゃなくて、数学が嫌いです。(途中省略) 高校物理は数学ができなくてもできるんですよ。やり方を覚えてしまえば高校物理は数学ができなくてもできるので (IV101215)。

高校では、大学の物理に関する情報はほとんどなかったという。大学における物理の授業全般に不信感を抱き始めたのは夏休み前くらいからだった。

物理の先生が当たり前に数式で「これはこういう意味だよね」って言っている時点で、いや、そんなこと書いてないけど。いやいやいや、日本語で説明しようよって思い出して... (教員には質問をしないのか、という質問に対して) まじ、しないっしょ。恐いですよ、こんなのも分からんのかつ

てバレちゃうし (IV101215)。

この女子学生 A が抱えるこの問題は、森・雨森 (2010) が指摘しているとおり、教員がすでに物理という学問領域において熟達者であるがために、問題解決の際に用いる下位技能が高度に自動化していることと関連がある。教育現場では熟達者は、その自動化されている下位技能を初学者に示すために教授法を用いることになるが、その方法は熟達者間において差があるため、今回、女子学生 A が理解に至るための教員の技能が十分ではなかったということになる。しかし授業外における修学サポートプログラムの活用はされていない。

興味深いのは、女子学生 A が法律関係に興味があるという現状である。

(法律関係なら) さらさら文章入ってきますよ。  
判例とか全部覚えられますもん (IV101215)。

指導教官は、物理に関しての指導はするが、物理以外の学習への状況については把握する術がない。筆者がインタビューの際に、物理の知識が生かせて法律関係に携わる弁理士という職業があることを告げると、とても驚いていた。物理学科の先輩には、現在、弁理士を目指して勉強中の大学生および大学院生もいる。先輩からそのような情報を得る機会がないのかを尋ねたところ、

ない。過去問の話とかそれくらい。とりあえず、目先のことしか聞いてないです (IV101215)。

と答えている。

女子学生 A は寮の中で自分の居場所を見つけ、そこでさまざまな委員を引き受けることでやりがい

も見つけていたようだった。ますますそれらが物理という学問から女子学生Aを遠ざけた結果となつた。

## 5.2 女子学生Bと男子学生D

女子学生Bは、高校1年のころに学習する習慣がなかったことから、2年になつたら何か1教科、最初からがんばろうと思い、それがたまたま物理だったと述べている。その努力を認めたのが物理担当の教員だった。

おまえ、厄介な生徒だと思ってたけど意外にできてびっくりしたって言われまして。それで、ああ、じゃあ先生、うち物理の先生になるって冗談で言って、そこから2年間、そのままやってきちゃつて(IV101127)。

コメントにもあるように、物理に興味があつたと同時に、教員の人柄をはじめとする物理を取り巻く環境が学習を促進したと言える。大学の選考も偏差値を基準に最後はあみだくじで決めた経緯がある。大学に入学後は、複数のサークルに所属し、部活のマネージャーも務めていた。授業では常に後ろの方に座り、数少ない女子の同級生と固まっていた(FN090423)。その時の気持ちをAは以下のように表現している。

うち全然、授業聞いてなかつたんで。何か、大学つて自由なんだ、みたいな感じで(笑)(IV101127)。

しかしそのような開放的な気持ちとは裏腹に、学習面では女子学生B自身も不安を覚えており、

中学のときとかは、テスト前にちょっとやればできるじゃないですか。高校のときは(途中省略)何か授業はぼうっと聞いて、家に帰つてテストになつたらやつて、ていう感じで。(途中省略)でも大学入つてから、さすがに見ただけじゃわからないです(IV101127)。

と述べている。そんな気持ちを反映し、前期の力学中間試験、期末試験と成績は低迷していった。

男子学生Dは、進路を決めかねながら進学した。

本当は総合学科みたいのがあったらそっちがいいんですけど。(途中省略)(高校の)先生がS大学

に行けって…でも文系ですよ、多分、僕(IV101127)。

このように物理そのものに興味の対象があつたわけではなく、複数の選択肢を残しながら最終的にS大学にたどり着き、その中の物理という選択になつた。興味の対象は広く、社会とつながつてゐる仕事がしたいと考え、まだ模索中ということであった。

公務員はもう最終手段だと思います。やりたいこと見つかんかったら公務員になろうと思います。そんな簡単になれるかわかんないですけど(IV101127)。

最初は、物理を学習することにためらいがあつたためか、数学と物理のプレースメントテスト結果はよくなかった。しかしクラスメイトに追いつこうと自主的に修学サポートプログラムを活用した結果、数学に関しては担当教員も驚く伸びを見せた(FN090706)。その後も複数の修学サポートを自主的に活用した結果、力学、電磁気とともにGPCA(Grad point class average)で高得点を取得するに至つた。これは男子学生Dが物理に強い興味を抱いたからというより、自らの学習方法が確立されているために、どの分野でも応用できるといった転移現象として捉えることができる。

この女子学生Bと男子学生Dは、おおよそ夏休み前くらいから付き合い始めた。二人の仲は学科内でも公認になり、学習も二人で取り組む姿がよく見られた(FN091018)。

2人で勉強です。うちは前期よりも勉強時間がぐつとふえました。授業のときは、うちは授業あんまり聞けなくて。でも勉強して、わかります、何か。(IV101127)

と女子学生Bが語るように、女子学生Bの学習環境は一転した。後期は電磁気に他のクラスメイトが苦労していた中、女子学生Bは、学習時間の多さと比例するように理解度を挙げていった。公の場に二人でよく登場し、学習室の利用頻度も高くなつた(メンター業務日誌より)。男子学生Dに女子

学生Bと付き合いを始めたことで生活に変化があったかどうかを尋ねると、

あんまりないかな、あんまり (IV101127)。

と答えているように、多く男子学生Dが女子学生Bの学習スタイルに大きな影響を及ぼしていることがわかる。

この事例で女子学生Bは、男子学生Dとの恋愛という要素によって入学前までの、その場しのぎ的学習スタイルから、深い理解を求める継続的な学習に変容しつつある。これはたまたま交際相手が継続的に学習できる男子学生Dだったから、という偶然も考えられるが、これは女子学生Bが大学における学習方法の転換を模索した結果、恋愛というきっかけを活用してそれを成功させたという見方はできないだろうか。その考え方を裏付けるように、2010と2011年度に継続して行ったフィールド調査においては、この二人の恋愛関係は解消されたが、女子学生Bはそのまま自律した学習者として継続的な学習を実行している。

### 5.3 男子学生C

男子学生 C は「センター試験に失敗した (IV101127)」経緯を経て S 大学に入学した。高校の物理担当教員は、大学受験という学問の入り口で1年も2年も浪人するよりも、理系だったらどの大学でもカリキュラムが多少違うだけで、どこでも学習できるとアドバイスをした。

地方国立だったら入りやすいというのもありますし、あと授業内容も、人（子ども）が少なくなってきたから、（教育）改善していく何かどんどんよくなってきてるっていうことも言われたんで。そしたら次は（旧帝大系大学の）大学院入試に向けてしっかり自分で勉強してった方がいいかなっていうことで (IV20101127)。

子どものころから星や天体が好きだった男子学生 C は、将来的には、研究者も視野に入れながら理論物理学を職業にしたいと考えている。理論物理学を志向する理由としては、

中学校3年生ぐらいのときに「ニュートン」ってい

う雑誌があるじゃないですか。あれで世の中の力は4つですべて説明できるみたいな感じで、その4つをすべて統合できたらノーベル賞がとれるみたいな話を（中学の友達と）してて、今3つまで統合されてるんですけど、その最後の重力が合体できなっていうのを知って、その関連で今、素粒子の分野が注目されてるって言われてたんで、ちょっとその……。（高校では）周りもちょっと研究者志望の人が結構多かったんで、じゃ僕もノーベル賞とれるなみたいな……（笑） (IV101127)。

と答えているように、中学、高校においては周りに自らの刺激する仲間の物理コミュニティに所属していたと考えられる。

男子学生 C は、入学後、授業には複数の友人と一緒に着席し、授業後もおしゃべり等をする様子を見せているが、べったりと一緒に行動をともにする友人がいる様子はなかった。しかし生協のパソコン担当のピアサポート活動は積極的に行っていた。

前期の様子から、男子学生 C はいわゆる〈優秀な学生〉として教員にも学生同士においても認識が広まった。後期には複数の教員が、男子学生 C が数年後に自分の研究室を希望してくれたら嬉しいと語っている (FN091021、 FN100202)。

このような男子学生 C が、同学年の友人らに物足りなさを感じているのではないか、という著者の質問に、

何かちょっと（学力の）低いとこに来ちゃったのかなあっていう感じは最初あったんですけど、半年ちょっと過ぎたぐらいになって、結構勉強熱心な雰囲気ですし、友達もみんな勉強もしっかりやってたりとか、あとそういうメンターとか、先生たちも熱心なんで…浪人して上の方の大学行って入るよりも、ちゃんと熱心にやってくれてるこういうS大とか入ってよかったかなって、今はすごい思つてますね (IV101127)。

と答えている。女子学生 A がつまずいた物理における数学の位置づけについても

高校とかの物理だと数学使わないでその結果だけを知らせるみたいな感じ、それを使って問題を解くみたいな感じが多かったんですけど、大学に入って数学使って証明しつつ法則を出して、そっからまた問題を解いていくみたいな、ちゃんとしたその流れができるんで、やっぱ大学の物理の方がおもしろいかなって思って…今の授業はおもしろいですね (IV101127)。

とあるように、高校から大学の物理へスムーズに移行したのみならず、大学の物理の方により親和性を感じていることがわかる。このように物理という学問自体に興味を持ち、主体的に学習に取り組んでいる男子学生 C だが、同学年からは次第に「神 (IV100412)」と称されて、同じ文脈を共有する仲間としては別格扱いされていく。また男子学生 C も、常にハイレベルの大学院進学を意識していたことから、物理に関する内容は同学年よりも、よりメンターや教員にコミュニケーションを求める傾向がみられた。

(教員への質問は) 結構行ってましたね。それは行くのはよく授業が終わった後にすぐに、授業中にわかんないこととかを二、三個質問するっていうのは今でも結構ありますね。(途中省略) 1年生はゼミっぽいゼミがないんで欲しいですね。もしあったら、その研究のこととかも見てみたいんで。それあつたらうれしいですね (IV101127)。

またメンターには対しては

大学院入試も目指してるので、そことかも聞いてみたら、S大でもしっかりやれば(他大学の)学部はどこでも同じ勉強してるし、この学校(大学)の人は特にちゃんとやってくれる先生が多いんで、普通に勉強しっかりしていれば旧帝大の大学院には普通に入れるよということを言われたりして、結構そうやって勉強に対する意欲っていうのもちょっと高めてもらったかなあ (IV20101127)。

とあるように、より分からぬところをサポートしてもらうというより、よりキャリア教育の面を活用していた。

## 6. 考 察

この4人の学生の修学のあり方を、以下の項目ごとに検討を行う。

### 6.1 学習コミュニティ

女子学生 B は、物理学科という物理を学習するコミュニティにおいて、内容の理解が困難になりかけた際に、きっかけは恋愛という社会的要因であっても男子学生 C という他者からサポートを受けた結果、学習が促進し、また習慣化したことが明らかになった。同様のスタートであった女子学生 A は、自らの力だけでは理解が困難になってきた時期に、適切なサポートを得られなかつたことで、修学を基盤としないコミュニティに所属することになった結果、物理という学問から離れてしまった。カリキュラムに沿って任意で参加できる修学サポートプログラムがあつたにも関わらず、それらを積極的に活用しなかつた女子学生 A には、より他者からの強烈な働きかける必要性があつたように感じる。その点においては、授業外学習に参加させる強制力についても検討しなくてはならない。また男子学生 D は、成績優秀で教員からの評価も高いが、そのコミュニケーションのベクトルはいつも目の前にある学習コミュニティを通り越して、より知的刺激を与えてくれるメンターや教員へ向けられている。このように修学においてまったく問題のみられない男子学生 D だが、S 大学の1年生カリキュラムにおいて実は〈浮きこぼれ〉であり、この4年間の大学生活は、本来の自らが所属すべきレベルの高い大学院というコミュニティに参加するための準備期間として位置づけられている。男子学生 D を学科内の学習コミュニティに所属させ、よりその学びを発展させていかせるには、学年制の廃止や飛び級などの弾力あるカリキュラムで〈浮きこぼれ〉現象を緩和する必要がある。

### 6.2 力学と微分方程式

1年生の力学においては、インタビューに応じてくれた多くの学生が学習上の問題として数学を上げている。高校の物理は運動力学が教育の中心となっているが、女子学生 A が述べているように

解答する〈形〉を覚えてしまえば、あとはそれを当てはめることで正解がわかる仕組みとなっている。しかし大学においては同じ運動力学の解を微分方程式を用いて導き出す。数学が苦手な学生が結果として大学の力学に困難を感じている事実に物理学科のT教員は「大学の物理では、物理の概念を数式で表現して、それを解くことでさらにどのように概念が発達していくかという形で、物理現象の認識を進めています。この物理概念と数学的表現のリンクを逃してしまって大学の物理についていけないということも、一つあるのかな、と思います」(FN20111223)とコメントしている。この「物理概念と数学的表現のリンク」の存在を、女子学生Aのように知らずに物理学科に入学している学生は多いのではないだろうか。1年生前期に成績不振だった学生の多くはこの問題が大きな壁となっている。その中で男子学生Cのように、積極的に大学にある教育プログラムを活用し、数学の力を身に付けることで、その壁を乗り越えることが出来るのだ。物理における高校と大学の接続の中で、このような壁が生じている認識を双方の教員が共有すれば、大学のカリキュラムが始まる前の入学前教育等で対処することも可能なのかもしれない。

### 6.3 進路選択

男子学生CとDは、1年の終わりには、双方成績優秀な学生であり、一見すると多様化の要素は見られない。しかし二人の中での物理という学問の位置づけは大きく違っている。男子学生Dは昔から天体や星が好きだったように物理という学問分野が第1優先である。物理への興味を刺激するために、早期の専門教育やゼミ体験などを求めている。しかし男子学生Cは、例えば与えられたものが物理学科のカリキュラムでなくとも、目の前にあるものを今回と同様に最前を尽くして学習するだろう。男子学生Cは、物理という学問分野にはもしかしたら多少のミス

マッチを感じているのかもしれない。やりたいことをまだ探している状況では、レイト・スペシャリ

ゼーション(遅い専門化)を特徴とカリキュラムが望ましい。

## 7. 考 察

本研究ではエスノグラフィの手法を用いて、学生の多様化の現状を記述した。そこでは自然科学系では大きな問題となる基礎学力の低下が要因となる〈落ちこぼれ〉現象が、高大接続の努力において解決する糸口を見出した。またまだ表面化してはいないが、コミュニティには所属しきれない〈浮きこぼれ〉現象の実態も垣間見た。本研究の結果を受けて、次のステップではさらに1)適切な時期に適切なサポートを行うカリキュラム改善、2)修学を基盤とした学習コミュニティの構築とその促進、3)弾力的な個別カリキュラムの構築、4)カリキュラムの多様化を支える認知研究を基盤とする学習ポートフォリオ等の開発、の4点に関して発展的研究を視野に入れることが出来る。今後は教育工学の分野において、ICTを活用した入学前教育や学生同士の学び合いや自主ゼミをサポートするICT活用や、個別に対応するeポートフォリオに取り組みたい。

## 謝辞

調査にご協力いただいたS大学物理学科の学生および教職員のみなさまに厚く御礼を申し上げます。また本研究は科研費(21500899)の助成を受けたものです。

## 参考文献

- 秋田喜代美・藤江康彦 (2010) 『授業研究と学習過程』, 放送大学教育振興会.
- フリック, U. (2002) 『質的研究入門—人間科学のための方法論—』, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子(訳), 春秋社
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法 一問い合わせを育てる、仮説をきたえる』, 新曜社
- 河崎美保・白水 始 (2011) 「算数文章題の解法学習に対する複数解法説明活動の効果: -混み具合比較課題を用いて-」『教育心理学研究』, 59,

pp.13-26.

森 朋子 (2009) 「初年次における協調学習のエスノグラフィ」『日本教育工学会論文誌』, 33, pp.31-40.

森 朋子・雨森 聰 (2010) 「学部とセンターによる1年次カリキュラムのデザイン実験－学習科学がもたらす新しいFDの形－」『京都大学高等教育研究』, 16, pp.1-11.

Sawyer, R. K. (2006), "The Cambridge Handbook of the Learning Sciences". Cambridge University Press.

Shavelson, R. J. & Towne, L. (2002) "Scientific Research in Education", National Academy Presses.

志水宏吉 (編) (1998) 『教育のエスノグラフィー－学校現場のいま－』, 嶋峨野書院

ウィリス, P. (1996) 『ハマータウンの野郎ども』, 熊沢誠・山田潤(訳), ちくま学芸文庫.

山田礼子・吉田文・森利枝・杉谷祐美子・安野舞子・木村拓也 (2008)「JFS2008 から見た新入生の学習行動・価値観」『日本高等教育学会第12回大会発表要旨集』 ([http://kir013749.kir.jp/kaken/kstudy/pdf/091021\\_jfs08\\_01.pdf](http://kir013749.kir.jp/kaken/kstudy/pdf/091021_jfs08_01.pdf))

森 朋子 (関西大学教育推進部)

雨森 聰 (信州大学アドミッションセンター)

## 柳田國男の教育論による「主体的に考える力」の育成

Study of education of "the ability to think"  
as the educational theory of Kunio Yanagida

毛利 美穂  
中尾 瑞樹

本稿では、2012年中教審答申に示された「主体的に考える力」をキーワードに、柳田國男の教育論を取り上げる。文部科学省は2011年度よりキャリア教育を義務化した。この背景には、雇用形態の多様化・流動化により、学生が「生きる」＝「社会と関わる」ことをイメージしづらく、将来設計を立てることができないことにあった。続く2012年答申では、予測不可能な社会において、主体的に考えるための方策が提示されている。このような、今日と同様の教育的課題が、江戸から明治への転換期に表れていた。柳田國男は、明治から昭和にかけて近代的教育制度に代わる教育のありかたを提言し続けた人物であり、本稿では、その教育論を整理し、新しい学びの形について考える。

### キーワード

柳田國男、教育論、近代的教育制度、主体性、考える力／Kunio Yanagida, theory of education, system of modern education, active, the ability to think

### はじめに

2011年3月の東日本大震災が教育界に提示したのは、想定外の事態に対する自律的かつリスクマネジメント的な学びの提唱である。2008年に文部科学省は、「変化の激しいこれからの中を生きる子どもたちに身に付けさせたい、確かな学力・豊かな人間性・健康と体力の3つの要素からなる生きる力」の育成を目指した学習指導要領を、2009年から順次実施していった<sup>1</sup>。震災が起ったのは、小学校での導入1ヶ月前である。これにより、文部科学省による「生きる力」はにわかに現実社会との接点を明示し、ある種の切迫感をもって社会的要請を加速させた。

大学教育界では、2012年8月の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び統合、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」で、主体的な学びが提唱されている<sup>2</sup>。学びのプロセスを支援する外的条件を整えるための枠組みとしてはガニエの9教授事

象などがあるが<sup>3</sup>、答申では、より主体的な学びを強調したアクティブラーニングが推奨されている。アクティブラーニングとは、「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」であり<sup>4</sup>、一般的特徴として、以下の7つが挙げられる。

1. 学生は、授業を受動的に聴く以上の関わりをもっていること。
2. 学生が活動（例えば、読む、議論する、書く）に関わっていること。
3. 情報伝達よりも学生のスキルの開発を重視していること。
4. （学生が自身の）態度や価値観を探究することに重点が置かれていること。
5. 学生の動機づけを増やすこと（特に成人学習者のために）。
6. 学生は、教員からの即時のフィードバックを受け取れること。

7. 学生は、より高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること。<sup>5</sup>

アクティブラーニングは教員中心の教授から学生中心の学習への転換を指し、さらに溝上慎一は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義した<sup>6</sup>。

このような主体的に考える力の提言は、けっして新しいものではない。1950年の臨時国会答弁資料は、第二次世界大戦後、GHQ主導の教育改革の結果、学力低下が叫ばれるようになったことを受けたものである。

従来、既成の知識をよく記憶していることが、学力であると思われ、世間ではこのような観点から子供を評価していくがちである。

今日の教育では、児童生徒の学習経験を通して、社会生活に必要な知識の理解、技能、態度を見つけることが学力であると考えられているが、この点について父兄、一般の人々に徹底されていない。<sup>7</sup>

この答弁資料には、「学力」とは、記憶する知識の蓄積ではなく、子どもの経験に基づいて社会生活で必要とされる知識や技術、態度を身につけることが学力であると示している。この国会答弁から半世紀以上経った2012年の中教審答申には、この学力を、どう伸ばすか、どう測るか、が示されているのである。

社会が変容すれば、教育に対する社会の要請も当然変わる。そこに、歴史をふりかえる意義がある。主体的に考える力の育成が、現在の大学のユニバーサル化や予測不可能な時代に対する臨機応变な能力の定着を示すのであるならば、現在を見定める指針として、明治期から昭和期にかけての激動時の教育のありかたをふりかえるのは有効的であろう。本稿では、「主体的に考える力」をキー

ワードに、明治維新後の教育改革に対する、柳田國男の、明治期から昭和期にかけての教育観について整理し、柳田の論点を参照しつつ、新しい学びの形について考えていく。

## 1. 明治維新後の教育改革

1868年、「明治」と元号を変えた日本は、社会・文化の西洋化に大きく舵を切る。明治政府は天皇を中心とする中央集権国家の基盤づくりを進める中、西欧諸国の知識・技術・文化を積極的に取り込んでいった。前年の1867年に生まれた作家・夏目漱石は、漢学を学ぶために入学した漢学私塾二松学舎を中退し、英学塾成立学舎に入学し直している。その理由が、江戸から明治に世が変わり、英語の需要が増えるだろうという家族の考えに従ったものであることからも、当時の西洋化の勢いがいかに強いものであったかがうかがえる。

1869年に京都に64校の小学校を設立した明治政府は、翌1870年に欧米の教育制度を取り入れた「大学規則」「中小学規則」を制定し、小学校をその実践の場とした。1871年に文部省が設置され、1872年には、欧米の近代的政治思想や民主主義などを説明した福沢諭吉の『学問のすゝめ』が刊行、同年、近代的公教育制度を規定した「学制」が発令され、以後、矢継ぎ早に教育令が公布される。こうして成立した近代学校の特徴は、国家資格を持った教師が、年齢（学年）と特定数（学級）で分けられた子どもを相手に、一斉に同じ内容を教えるというものであった。

明治政府による教育制度が短期間で普及した要因として、パッシンは「近代教育制度を完全に白紙の状態からはじめたわけではなかった」として、江戸期の教育制度が基盤になっていたことを指摘している<sup>8</sup>。

江戸期の、主に庶民の教育を担っていたのは、室町後期に成立し、幕末期に急激に普及した私設塾（手習塾・手習所）のことであり、主に寺に設置されたことから「寺子屋」と呼ばれる。教える内容は、

昔時は今の如く学科なく、習字を主とし教えたるは、手習師匠の泛称あるを以ても之を察すべく、読書、算術、裁縫其他（立花及び茶の湯等）の学科は多く生徒の望に応じて之を授けしなり、而して習字科中、自ら読方、作文、地理、修身等を含有する。<sup>9</sup>

とあり、習字がメイン、読書や算術はオプションであったことがわかる。このような寺子屋のニーズは、自然経済から貨幣経済への経済構造の変化からくるものであり、いわゆる庶民も「読み」「書き」「算盤」を身につけなければ、経済活動を行うことができなかつたのである。その寺子屋経営（教師）の身分別内訳は、平民 34%、武士 20%、僧侶 16%、医師 8%、神官 7%、その他 1%、不明 14% であり<sup>10</sup>、寺子屋のニーズの増加に伴い、技能を身に付けた者が続々と開業していったことがうかがえる。近代学校と異なるのは、教師と子どもの関係が、師弟関係を結ぶ感覚に近いというところである。

辻本雅史は、日本の教育・学習文化として、「教え込み型」と「惨み込み型」の 2 つを示している。「教え込み型」は、ことばによって論理的に教え知性に訴える教育を指し、「惨み込み型」は、模倣および環境のもつ教育作用（影響）を重視した教育を指す。貝原益軒『和俗童子訓』には「予する教育」が強調され、子どもの模倣する力、無自覚のうちになされる模倣と習熟の過程を重視していたという<sup>11</sup>。

ただ、明治期の教育制度が、江戸期の教育制度を基盤としたという説には、少し説明が必要となる。明治期の教育制度に組み込まれたのは、寺子屋の施設やそこで働く教師というハード面においてであり、教育観などのソフト面は、江戸期のそれとは無関係に成立していた。このことは、1886 年以降に三宅米吉によって貝原益軒の教育論が「発見」されるという事態からもその断絶の深さがうかがえる。

今日世の教育家が遵奉する所の初等教育法は全く外国新発明のものにて我が国には從来初等教育法の見るべきもの絶て無かりしものの如く思いなす者なきにあらず。是れ大なる謬見なり、我が国には歐州にも劣らざる教育の歴史あるなり、教授の主義方法を論じたるものあるなり。貝原益軒の若きは實に教育の大家なり、其の著書の如きは今日の教育家の必一讀すべき価値あるものなり。益軒は實に歐州教育大家の一人なる英のろつくと相似たる所多し。<sup>12</sup>

江戸期と明治期の教育制度の断絶については、1911 年の夏目漱石「教育と文芸：明治 44 年 6 月 18 日長野県会議事院において」からもうかがえる。

四十余年間の歴史を見ると、昔は理想から出立した教育が、今は事実から出発する教育に変化しつつあるのであります、事実から出発する方は、理想はあるけれども実行は出来ぬ、概念的の精神に依って人は成立する者でない、人間は表裏のあるものであるとして、社会も己も教育するのであります。昔は公でも私でも何でも皆孝で押し通したものであるが今は一面に孝があれば他面に不孝があるものとしてやって行く。即ち昔は一元的、今は二元的である、すべて孝で貫き忠で貫く事はできぬ。これは想像の結果である。昔の感激主義に対して今の教育はそれを失わせる教育である、西洋では迷より覚めるという、日本では意味が違うが、まあディスイリュージョン、さめる、というのであります。<sup>13</sup>

夏目は、江戸期の「理想」から出発した教育と、明治期の「事実」から出発した教育を比較し、その違いを説明している。この断絶が、日本人の実情に合わないとし、新たな教育論を提唱するのが、柳田國男である。

## 2. 柳田國男の略歴

柳田國男（1875～1962）は、今日では民俗学者として知られる人物であるが、その出発点は、農商務省の役人であった。柳田は1900年に農商務省農務局に入り、産業組合の啓蒙普及活動に従事した。1902年に内閣法制局に移るが、引き続き農政に関与し、この間に行った視察旅行で地方の文化・民俗・歴史にふれ、その重要性を見出した。『後狩詞記』(1909)、『遠野物語』(1910)、『石神問答』(1910)などの代表的な作品は、視察旅行での記録を元にしたものである。

柳田が、地方の文化・民俗・歴史を重視するようになった理由として、啓蒙普及活動で各地を訪れ、新しい農業のありかたとして、国による画一的な方法を人々に伝えても成果が得られにくかったことが挙げられる。多様な地域の事情を考慮しない、画一的な技術提供の無意味さを痛感した柳田は、その土地の人間（特に青年）が、土地の特性を学ぶことで、土地に合った技術を主体的に身につけることを重視し、郷土研究を始める。これにより、経済と民俗と教育が、柳田の中で結びつぐのである。

その後、柳田は、1919年に貴族院書記官長を辞し、朝日新聞社に入社する。そして、新渡戸稻造の推举によって、1921年から1923年にかけて国際連盟委任統治委員会委員として委任統治領の教育問題を担当し、郷土研究を進める。また、1930年以降は国語教育および歴史教育に力をそそぎ、1947年に文部省社会科教育研究会委員となり、検定教科書の監修に携わるようになる。

## 3. 前代教育におけるおとなとの役割

柳田の教育論を読み解くキーワードとして「前代教育」がある。「前代教育」とは、近世以前の教育を指す。庄司和晃は、柳田の郷土研究において追い求めた前代教育の特質に注目し、「過去の歴史の教育状況の鮮明化にとどまるのみでなく近代教育および今後の教育のありかたに対してあまたの示唆と実践的な指針をもたらすものと予想しう

る」と評価している<sup>14</sup>。

柳田は、前代教育と近代教育の違いについて、以下のように述べる。

以前の世の農村の教育法は、よほど今日とは異なったものであった。今の小学校に該当するものは私塾の素読や寺子屋の手習いでは決して無かつた。年長者と共に働き又父兄などの話を脇で聴いて居て、所謂見習い覚えが教育の本体であった。何度も何度も繰り返されて、いつと無く覚え込む言語の感覚が、主張なる学課であった。方言そのものが今日の教科書に当たるものであったことは、近世一律の教授要項の下に、遠方から来た先生が多くなった結果、親から子への連鎖が著しく弱くなつたことを考えて見ればよくわかる。（略）少なくとも此全国一律の国家教育時代の大きな影響を意識して、何等かの用意を以て避け難い弱点を補充しようと試みることだけは必要である。<sup>15</sup>

柳田は、前代教育では「見習い覚え」が主であり、それが「親から子への連鎖」によって伝えられていたが、近代の「全国一律の国家教育時代」ではこの部分が抜け落ちると批判し、その対処法として、「何等かの用意」をしておくことの必要性を説く。

ここでいう「見習い覚え」とは前代教育の様態を示すものであり、例えば、「氏子入り」すなわち地域における「子ども組」に入る7歳を境に、異年齢の子ども集団の中で遊びを通して、耳や目から積極的な学びが行われるという。

新入の小児は全身を耳と目にうち入れて、じっと場合と言葉との吻合を観察しているのである。そして、十分にその心持を会得してしまう迄は、何度も聴いて覚えて、口には之を言わぬのである。<sup>16</sup>

おとなが関与しない子どもの集団において、子どもの自修能力に依拠しながら相互に学び合う姿がここにある。

一方、おとの役割として、「シツケ」と「コヤライ」を挙げている。

田舎では今でも広い区域に亘って、苗を田に挿し畠に播くことを、シツケと謂って居ります。語の起りは育てる・シトネルとも近く、手に掛けて自然に一人立ちの出来るようになると言うだけの意味だったそうですが、後には強くなつて打ったり叱ったり、父兄や主人が積極的に、世話を焼くことをだけに限るようになりました。<sup>17</sup>

「シツケ」とは、元は田植え前後の農作業の中で、苗を苗代から田に遷して、一株立ちにすることを指した。そこから転じて、子どもを「一人前」にするために、社会で必要とされる基盤や技術を会得させることを指すようになったという。柳田はその背景として、子どもが、生家に留まって先祖の職業を継ぐだけでなく、家を出て親の保護の及ばないところに出ていくことが多くなった社会的な変化を挙げる。そのため、シツケとは、家を出た子どもが、できるだけ社会と調和し、「少しでもその冒険を危険少なく」するための親の配慮であると述べる<sup>18</sup>。

シツケという言葉は、一方に田畠の作物の栽付けなどに使われ又はしつけ奉公などという名も有つて、本来は人を一人前にするのを意味したこと明かなるにも拘らず、他の一方に私たちは、親に叱られ又往々にして罰せられることをシツケだと思って居た。そうして子供などが是を真似て「いじめてやる」という意味に、シツケルというような方言さへ出来て居る。どうして斯うなつて来たかということは、大切な観点ではないかと思う。即ち今ある学校の教育とは反対に、あたりまえの

ことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い又は行ったときに、諒め又はさとすのが、シツケの法則だったのである。小さな頃から我々は自分の眼耳又は力を以て、この当然なるものを学ばなければならなかつたのである。そうして是には今日の徳目のような語は具わらず、ただ心持を以て会得して居るもののが多かつた。<sup>19</sup>

柳田の説くシツケの法則とは、「あたりまえのことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い又は行ったときに、諒め又はさとす」ことであり、当然のこと学ぶために、主体的に周囲を観察し、行動し、失敗したら修正して覚えるという前代教育の果たす役割を指している。しかし、今やその意味は変わり、一方的に叱られ罰せられることを示し、それは教師が計画的に知識を教え込む学校教育と同様であると嘆いているのである。

「コヤライ」とは、「児」を「遣らう」という意味である。柳田は正月の行事にその姿を見出している。

正月小屋の中では、おかしいほどまじめな子どもの自治が行われていた。或は年長者のする事を模倣したのかも知れぬが、その年十五になった者を親玉または大将と呼び、以下順つぎに名と役割がある。去年の親玉は尊敬せられる実力はなく、これを中老だの隠居だのといっている。指揮と分配は一切が親玉の権能で、これに楯つく者には制裁があるらしい。七つ八つの家では我慢な児でも、ここへ来ると欣々然として親玉の節度に服している。これをしおらしくもけなげにも感ずるためか、年とった者は少しも干渉せず、実際にまた一つの修練の機会とも認めていたようである。<sup>20</sup>

コヤライは、おとなが子どもを後ろから押し出して見守るという行為の持続を表す<sup>21</sup>。つまり、

おとなが形成した世界に立ち、子どもを前から引きずり寄せるという行為とは反対である。子どもを押し出した世界は、おとの世界とよく似ているが、子どもによって形成される新たな世界であり、おとなは、子どもだけで寝泊まりするような小屋などの日常とは異なる時間と空間を与え、集団での役割と主体的な行動をうながすのである。

シツケとコヤライから見えてくるのは、親と子どもが異なる世界で生きる可能性が高くなつたという社会的な変化であり、その反対に、一方的な教授によって子どもの主体性を押し込めてしまう近代の学校教育の現状である。柳田は、学校教育について、「俸給生活者の準備」にすぎず、「何になるかを定めない者の教育」であると指摘する<sup>22</sup>。このような、社会と自分の関係を問い合わせ続け、社会における自分の立ち位置を意識し続けなければならぬ世にあって、教育が果たす役割とは、子どもが自らの役割と主体的な行動をうながすことであると説いている。

#### 4. 新しい学びの形

柳田は、1921年から1923年まで、国際連盟の常設委任統治委員会委員として、委任統治領の生活と福祉を担当した結果、西欧人による善意の生活改良や教育制度の押しつけが、逆に原住民の生活力を弱める結果を招いたと指摘し<sup>23</sup>、近代学校教育の導入においては、前代教育の存在を軽視したこと、前代教育にみられた子どもの主体性が、画一的な西洋的教育によって失われていると警鐘を鳴らした。この思いは、特に国語教育と社会科教育に強く反映されることになった。

国語教育においては、「生きている言葉」に注目し、各地の方言や統治領での言語の矯正が「考える力」を奪うと主張する。

我々は外国語を習っても、真に自分の言葉を表わす事は出来ない。(略) 言葉は、肺腑から出、感覚から裏打ちされた場合に、始めて生きた言葉であり、自分の言葉であるのだ。

我々が、平素自分の裏打ちされる言葉を使って居れば、それが既に外国語である。非常に大きな、問題の境目は此處であると思う。<sup>24</sup>

自分の内部にある考えを正しく表現し、他者に発信するためには、「裏打ちされる言葉」を使わないといけないという。「自分の言葉」で「自分の考え」を表現することが、国語教育に必要とされる課題であると述べる。

個々の民族に賦与された国語の用法の中で、書くと読むとは後々の発明であり、元からあったものには言うと聞くとの他に、考えるという一つがあつてそれが最も主要である。<sup>25</sup>

柳田が、近代の学校教育に喫緊の課題として提唱するのは、「考える」力であった。その重要性を、柳田はくりかえし主張する。

自分は、過去二十年來の変節しない国語改革論者である。自分は父兄の立場であり、子供たちの全部をまともに生きていかれる日本人にすることを願っている。屑を残してはならない。今までの国語教育は生きた言葉を教える教育でなければならない。読み、書き、話し、聞き、考えることは切り離してはならない。<sup>26</sup>

「生きた言葉」を教える方法として、読み、書き、話し、聞き、考えることが挙げられている。

言論の自由、誰でも思った事を思った通りに言えるという世の中を、うれしいものだと悦ぼうとするには、先ず最初に「誰でも」という点に、力を入れて考えなければならない。<sup>27</sup>

誰もが、思ったことを思った通りに言えるようにするために、「国語を細かに聴き分ける能力を備えて居なければならぬ」と、聴く力が必要である

と述べるが、さらに続けて、その聴く力の前に、考える力が必要であると説く。

聴く力の修練に先だって、各自の考えるという習慣を付ける必要があり、それには又めいめいの思う言葉というものを、十分に持たせて置く必要があった。国語教育という語が発見せられてから、五十年はもう確かに過ぎているのだけれども、この二つのものを与える学校は、実はまだ日本には無かったのである。

読むことも聴くことも大切だが、知的活動を支えるのは考える力であると柳田は強調する。

戦国期に来日した宣教師の L・フロイスは日本の教育文化について「われわれの子供は始めに読むことを習い、その後で書くことを習う。日本の子供は、まず書くことから始め、後に読むことを学ぶ」と語った<sup>28</sup>。読む力を、柳田は否定しているわけではない。ただ、「ほんとに正確な知識を与えておけば、判断は自然についてくると思います。(正確な知識を教えることが)正しい解決の能力を与えるのです」と、知識を与えるだけで判断力が備わることはないが、正しく判断するためには正確な知識が必要であり、その前提として考える力を培うことが必要であると述べるのである。

以上の柳田の教育論をふまえて、現代のアクティブラーニングを考えてみたい。

アクティブラーニングにおいて、能動的(active)になる必要があるのは、体(hands)ではなく頭(mind)である。このように、柳田が提唱する、主体的に考える力は、現在の大学教育に求められている力とパラレルであることがわかる。ひとつ付け加えておくべき点があるとすれば、その「主体的に考える」言語とは、「感覚から裏打ちされた」言語であり、例えば個の感覚性と連動した、方言や母国語ということである。

## おわりに

現在、さまざまな教育上の課題にかんして江戸

期の教育の見直しが行われているが<sup>29</sup>、予測不可能な社会に直面している現在、過去の事例、歴史に目を向けるのは有用であろう。

東日本大震災直後に、岩手県釜石市の小中学生が自主的に高台に避難したことで、全児童生徒2,926名中、5名を除く全員が津波の被害を免れた「釜石の奇跡」は、単なる防災教育にとどまらず、主体的に考える教育の成果と、その重要性を示したものといえる。釜石市の取り組みは2004年から続けられたものである。過去に何度も津波の被害に遭っていた同地域では、地域の歴史から学び、学校教育および地域が一丸となって防災教育に取り組んでいた。指導にあたった片田敏孝は「想定にとらわれるな」「最善をつくせ」「率先避難者たれ」という避難三原則を掲げ、一人ひとりが「生き抜く姿勢」を身につけることによって、結果的に多くの人の命を救うことにつながると強調している<sup>30</sup>。防災の知識(情報)をもとに、訓練という経験・体験を経て、「主体的な判断・行動」が生まれるのである。事実、震災時には、防災のための知識や備えに頼るだけでなく、臨機応変な行動によって、防災無線が機能しない状況の中でも多くの命が助かっている。

柳田が教育問題に従事した明治期から昭和期は、国家の再編成が幾度も行われた時期である。日本の伝統的教育と近代的学校教育の間で求められる日本人の教育方法として、柳田は、人々の声を聞き、整理し、分析し、独自の教育論を打ち立てていった。そのひとつが、「考える言葉と力」である。

柳田は、「主体的に考える力」を基礎として、読む・書く・話す・聞くという言語活動が成立すると説く。これは、2012年答申で提唱されている「主体的な学び」とパラレルな関係性にあるといえる。

どのようにすれば主体的に考えられるようになるのか、柳田の教育論は現在的な教育観点からも重要な視点を有する。次回は、柳田の方言研究をクローズアップし、この問題をさらに掘り下げて考えていきたい。

## 注

- 1 「現行学習指導要領・生きる力」、文部科学省、2011。
- 2 中央教育審議会「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～（答申）」、文部科学省、2012。
- 3 鈴木克明『教材設計マニュアル：独学を支援するために』、北大路書房、2002。学習心理学者・ガニエによる指導方法で、以下の9事項である。
1. 学習者の注意を喚起する。
  2. 学習者に目標を知らせる。
  3. 前提条件を思い出させる。
  4. 新しい事項を提示する。
  5. 学習の指針を与える。
  6. 練習の機会をつくる。
  7. フィードバックを与える。
  8. 学習成果を評価する。
  9. 保持と転移を高める。
- 4 注3用語集。
- 5 Bonwell, C.C., and J. A. Eison, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHEERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University, 1991, Washington, DC. 原文は以下のとおりである。
1. Students are involved in more than passive listening
  2. Students are engaged in activities (e.g., reading, discussing, writing)
  3. There is less emphasis placed on information transmission and greater emphasis placed on developing student skills
  4. There is greater emphasis placed on the exploration of attitudes and values
  5. Student motivation is increased (especially for adult learners)
  6. Students can receive immediate feedback from their instructor
  7. Students are involved in higher order thinking (analysis, synthesis, evaluation)
- 6 溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」、『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房、2015, pp.31-51。
- 7 「第8臨時国会大臣答弁資料」、『大島文義文書』、1950年7月15日。本稿では、旧字・仮名はすべて新字・仮名に直している。以下、同様。
- 8 ハーバード・パッシン（国弘正雄訳）『日本近代化と教育』、サイマル出版会、1969。
- 9 『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』、大日本教育会事務所、1892。
- 10 ロナルド・ドーア（松居弘道訳）『江戸時代の

- 教育』、岩波書店、1970。
- 11 辻本雅史『「学び」の復権：模倣と習熟』、岩波書店、2012。
- 12 三宅米吉『益軒ノ教育法』、金港堂、1890年3月（近代デジタルライブラリー）。
- 13 夏目漱石「信濃教育」、『漱石文明論集』、岩波書店、1986。
- 14 庄司和晃『柳田國男と教育：民間教育学序説』、評論社、1978。庄司は、教育学における柳田研究の意義を提唱し、その前代教育研究を高く評価している。
- 15 柳田國男「地方学の新方法」、社会教育指導者講習会講演、1927（『定本柳田國男集』第25巻、所収）。
- 16 柳田國男「昔の国語教育」、『岩波講座国語教育5』、1937（『定本柳田國男集』第19巻、所収）。
- 17 柳田國男「女性生活史」、1941（『定本柳田國男集』第30巻、所収）。
- 18 柳田國男「親のしつけ」、『大阪朝日新聞』10月3~5日、1939（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 19 柳田國男「教育の原始性」、『民間伝承』第11巻第1号、1946.8（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 20 柳田國男『子ども風土記』、1941（『定本柳田國男集』第21巻、所収）。
- 21 中内敏夫「近代日本の教育思想」、教育学全集2『教育の思想』、1967, p242。
- 22 柳田國男「文部大臣の責任」、1925（『定本柳田國男集』別冊第1巻、所収）。
- 23 柳田國男「青年と学問」1925（『定本柳田國男集』第25巻、所収）。
- 24 柳田國男「国語史論」、1934（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 25 柳田國男「国語教育への期待」、初等国語教育研究会講演、1935（『定本柳田國男集』第19巻、所収）。
- 26 柳田國男「『新しい国語』にふれて」、東京書籍主催講演会、1950（後藤総一郎監修『柳田國男伝』、三一書房、1988に収録）。
- 27 柳田國男「喜談日録」、『展望』1~4、1946（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 28 L・フロイス（岡田章雄訳注）『ヨーロッパ文化と日本文化』、岩波書店、1991。
- 29 高橋敏『江戸の教育力』（筑摩書房、2007）や愛知東邦大学地域創造研究所編『江戸時代の教育を現代に生かす』（唯学書房、2012）など。
- 30 片田敏孝『命を守る教育』、PHP研究所、2012。

毛利美穂（関西大学教育推進部）

中尾瑞樹（関西大学教育開発支援センター）

# 大学での多人数授業における講読を利用した授業法

## Teaching method by utilization of reading a literature in large group lectures at universities

比 佐 篤

### 要旨

大学生は、自分で文献を講読して学術的な見解を立てる必要がある。ゼミ以外の多人数授業でも学生に見解を構築する機会をより多く与え、そのための方法論を学ばせるための授業法として、講読を活用した授業法がある。通常の授業のように何らかのトピックについてまとめたレジュメなどの基礎資料を用意しつつ、それを他の文献と絡めてさらに掘り下げる説明がどう行えるのかを学生に考えさせる課題を課す。その課題には、まずは教員が文献を指定する予習講読を課し、そのうえで学生に基本資料と関連する文献を自分で探させる事前課題を課す。こうして、文献に基づいた見解の提示を何度も体験させる。授業では、学生の解答に拠りつつさらに教員が修正した説明を行うことで、学生は自分の主張の妥当性や問題点を確認しつつ、教員の説明を通じてそれをいかに洗練させるのかについても学べる。こうした授業は、文献に基づきつつ見解を組み立てるという学術的な研究法と合致しており、授業を通じて学生は学術的な方法論を身に付けうる。さらに教員の側にも、学生への出題や学生からの解答を元に、他分野の文献を用いた説明を行う意識を強く持つことで、自分の専門からより広く他の研究分野へ視野を広げうるという利点もこの授業法にはある。

**キーワード** 大学の授業、文献講読、読書

### はじめに

定められた模範解答を正しく答えるに留まる高校生とは異なり、大学生は学術的な見解を自らの手で構築せねばならない機会が生じる。その際には文献の批判的な読解が必須となるため、こうした読解の方法論は大学生向けのガイドブックにてしばしば解説されている<sup>1</sup>。とはいえ、自身のまとめた見解に対して、学生が具体的に指導を受ける機会はそれほど多くないのではないかろうか。こうした指導は主にゼミ形式の授業にて行われている。しかしながらゼミ形式では、出席者が順番に発表する形式をとるのが通例であるため、自分でまとめた見解について指導を受ける回数は限られている。確かに、他の受講生の発表とそれに対する指導を聴けば、見解の提示法についてある程度は学びうる。とはいえ、やはり自分の見解に対する指導を受ける経験を積まなければ、見解をまとめる方法論は身につけ難いであろう。

大学の授業にて大半を占める多人数授業だと、こうした機会はさらに限られる。グループ発表や討論形式の授業が行われる場合もあるが<sup>2</sup>、ゼミ発表と同じく、各受講生による見解の提示回数や、教員による学生各自の見解に対する個別指導の機会は限られてしまいがちである。より一般的な形式である教員の説明を聴く授業では、こうした指導を受講生が得るのはさらに難しい。確かに、授業を通じて教員がいかに見解を構築したのかという過程や手法を、受動的には学びうる。とはいえ多人数授業にて、学生が主体的に見解を組み立てる課題に繰り返し取り組むような授業を行えれば、学術的な見解の提示はどのように行うべきなのかについて、学生はより効果的に学びうるのではないかろうか。

そこで本稿では、多人数授業において、毎回の授業でも学生に見解の提示法を主体的に学んでもらうために、講読を利用した授業法を提示したい<sup>3</sup>。

さらにこの授業法が、教員の専門研究を細分化された分野に留まらせずに、視野を広げて様々な研究領域と連携させるのにも有益である可能性も示したい。

## 1. 講読を利用した授業法の概略

まずは、講読を利用した授業法の概略を確認していこう。この授業法をごく簡単にまとめると、以下のようになる。通常の授業と同じくこの授業法においても、各回の授業に際して、何らかのトピックについてまとめたレジュメ、もしくはその内容についての論説文や評論などが収録された教科書といった基本資料を用意する。こうした基本資料の内容をさらに詳しく説明するのが一般的な授業であろう。講読を利用した授業法がこうした一般的な授業と異なるのは、どのように掘り下げて説明をするのかについて、宿題として学生に前もって考えさせる点である。その際に、説明の根拠を基本資料とは異なる文献からの引用に基づかねばならないのも重要な特徴である。当日の授業では、学生の解答を補う形で、それに関連する基本文献の事項をさらに掘り下げて説明していく。それでは、個々のポイントについて、より具体的に見ていく。

授業にあたっては、基本資料の配付および課題となる文献の指定や配布を、授業日の2週間前までには行う。そのうえで課題の提出を、授業の1週間前までに締め切る。受講生の解答に依拠しつつ授業内容を構成するには、これよりも締め切りが遅いと難しい。課題の受領前にあらかじめ教員が基本資料のいづれかの事項を掘り下げた説明内容を作成しておき、学生の解答を参考しながら修正を図るという形式をとっても構わない。それでもやはり準備期間が少なくとも1週間はある方が望ましい。なお、課題の収集と採点には、近年の大学の多くはネットでの課題提出を受け付けられるシステムを備えているので、それを利用する。

学生に課す課題は、「他の文献を用いながら、基本資料どの箇所を掘り下げて授業にて説明すると推測したのかについて、具体的な内容を述べ

よ」である。解答に際しては、基本資料と文献の原文をそれぞれ20字以上は引用した上で、引用を除いて300～400字以上で説明を行うように義務づける。引用を義務づけなければ、具体例を用いずにその授業の主要トピックに関するもっともらしい概要を述べるだけでも解答できてしまいかねないからである<sup>4</sup>。引用箇所をそれぞれから20字以上とするのも同様の理由である。これらの規則を守らなかった解答は無効とする旨をあらかじめ宣言しておき、こうした解答を提出した学生には個別に警告する。なお、引用を義務づける点は、見解を考える姿勢を学生に学ばせるために重要なので、後ほどもう一度振り返る。

さて授業日には、学生の解答を原文のまま引用した補足レジュメを配布する。できるかぎり全学生の解答を引用すべきだが、人数があまりにも多数にのぼる場合には、授業で触れる解答を中心に、主だった解答のみを抜粋するにとどめる。授業は、基本的にそのレジュメに基づいて行う。なお授業後には、その日に説明した内容に基づく小レポートを課してもよい<sup>5</sup>。

以上が講読を利用した授業法の大まかな進め方である。そのうえで、講読の課題には、2つの段階がある。基礎的な課題である予習講読と発展的な課題である事前読解である。予習講読では、教員が各回の授業ごとに文献を選定して、学生はその文献をレジュメや教科書などの基本資料に関連づけてどのような掘り下げた説明ができるのかを推測する。事前読解では、教員は文献を指定せずに、学生が各自で授業と関係しそうな文献を探して、基本資料の事項と絡めてどのように新たな説明ができるのかを考える。

この2つについて、実際の授業で基本資料として使用した「剣闘士とローマ帝国」<sup>6</sup>を具体例として用いながら、授業での説明内容を詳述してみたい。本稿で利用するにあたって内容の概略を述べておこう。古代ローマ帝国では前3世紀から剣闘士競技が催され始めた。ローマの衰退と共に廃れていくものの、元首政初期から中期には見世物として盛んに行われた。ただし、剣闘士の試合には

単なる娯楽を超えた意味を見て取れる。試合を開催した主催者は無償で催していた。試合の適切な開催を確認した市民たちは、主催者が自分たちの上に立つに相応しいと認めた。なおこれは、上流階級が祝祭の挙行や公共建築物の建造などの自都市への貢献を通じて市民から支配者として認められた、というエヴェルジェティズムと名付けられたヘレニズム期の慣習の延長線上にある。このように剣闘士競技は、当時の支配関係を認め合う場所でもあった。さらに注目すべきは、ローマ帝国下の各都市での主催者は、ローマ人ではなく地方の有力者であった事実である。これは、ローマ帝国が、権威によって地中海を管轄していたにすぎない小さな中央政府と、各地を治めていた諸都市の連合体であった実態を示している。

この「剣闘士とローマ帝国」を授業での基本資料として用いると仮定して、基礎的な授業である予習講読と発展的な授業である事前読解の具体的な進め方について、順番に見ていきたい。

## 2. 予習講読に基づく授業の進め方

基礎的な授業である予習講読では、レジュメや教科書などの基本資料とは異なる文献をあらかじめ指定して、コピーを配布する<sup>7</sup>。そのうえで上記の通り、「他の文献を用いながら基本資料との箇所を掘り下げて授業にて説明すると推測したのかについて、具体的な内容を述べよ」という課題に取り組ませる。その際に指定する文献の方向性は、大きく2つに分かれ。ひとつは、基本資料に近い分野であり、なおかつやや専門性も備えた文献である。もうひとつは、基本資料とは異なる分野であり、なおかつどちらかといえば初学者向けの文献である。

基本資料の内容に近い文献を指定した実例として、たとえば「剣闘士とローマ帝国」を基本資料として用いた実際の授業では、以下の2つの文献を講読させた。本村凌二(2011)『帝国を魅せる剣闘士——血と汗のローマ社会史』(山川出版社(歴史のフロンティア))の「剣闘士教義の起源と変質」(66-100頁)と、田川建三(2004)『キリスト教思想

への招待』(勁草書房)の第3章「彼らは何から救われたのか」(189-241頁)である。『帝国を魅せる剣闘士』は書名通り剣闘士に関する文献である。したがってこれだけであれば、基本資料の内容と絡めてどのように掘り下げた説明が行われるのかを推測するのは、さほど難しくはない。けれども、『キリスト教思想への招待』には剣闘士に関する記述は特になし。したがって、単純に剣闘士についてのみ考えるだけでは、答えられない。

実際の授業では、基本資料の「剣闘士の試合がローマで初めて行われたのは、前3世紀半ばであったとされる。ただし、そのときには葬儀に伴う儀式的なものにすぎなかった」(34頁)という箇所を、『帝国を魅せる剣闘士』の「流血の犠牲が供養としての意味を持つと考えられた」(79頁)と『キリスト教思想への招待』の「[地中海世界の神殿祭儀は] 犀牲の獣の頸動脈を切って、その血を祭壇に振りかける祭儀が中心である」(203頁)の2箇所に絡めて説明した。剣闘士における死者の供養としての流血の儀式は、古代地中海世界における神々への供儀との関連性を窺える。ここに、ローマもまた大きな意味での古代地中海世界の文明圏へ属する一例を見て取れる<sup>8</sup>。このように、複数の個別事例から統合された見方へと学生を誘ったわけである。

基本資料とは異なる分野の文献を指定した場合についても、具体例を見ていこう。これについては、たとえば武田晴人(2008)『仕事と日本人』(筑摩書房(ちくま新書))の第2章「労働という言葉」(29-56頁)と第3章「「仕事」の世界、「はたらき」の世界」(57-86頁)を講読文献に指定したことがある。この文献は、日本における「労働」という言葉の歴史は100年ほどにすぎず、近代的な勤勉な長時間労働は前近代には見られなかっ、と指摘している。一見すると、剣闘士やローマ帝国とは何ら関係がないように見える。けれども、前近代の労働の特性の一端にローマ帝国の支配の様相との関係が窺える。

授業では、基本資料の「公務に携わるローマ帝国の公職ポストは、2世紀にいたっても数百ほど

しかなかった」(37頁)という箇所を、『仕事と日本人』の「〔江戸時代には〕富裕な農民たちが、村役人に選ばれたために、役所に出かけたり、近隣の村との話し合いに出たり等々で月の半ば以上も外出している様子が描かれています。この忙しさのために村役人のなり手がいなくなると心配していたようですが、別の角度からみると、奉公人などを雇えるくらいの農家であれば、主人がかなりの日数、休日以外に農作業から離れてなんとかなるくらいの生産技術水準には達していたということになります」(78頁)という箇所に絡めて説明した。

確かにローマ帝国では公職者の人数は少なかつたが、これはあくまでも監督者である。実際には、たとえば公文書の整理や上下水などの管理などの実務をこなす人材が、少なからず必要であった。江戸時代の豪農は奉公人に任せていたが、古代ローマでは支配階級に仕える奴隸や解放奴隸がその役割を果たしていた<sup>9</sup>。つまり、時代や地域は違えども、前近代の安定した社会における統治システムの類似性を、文献を比較しながら確認できるわけである。

これは教員が考えた説明であるが、この説明をしても授業時間はまだ十分に余っている。その際には、課題の受領以前からあらかじめ考えていた内容を説明するだけではなく、それとは異なる内容を考えた学生の解答に基づいた説明も行う。問題があればその点に触れて注意しながら解説を行うし、論理的な解釈を行っていればさらに理解を深める説明を行う。たとえば、以下の学生の解答を例に見ていく。

I 「ただし、賞金が目当てだったのか、それとも死と隣り合わせという緊張感が忘れられなかったのか、たとえその先に死が待ちうけていようとも、解放された後も剣闘士として試合に参加し続ける者も少なくなかった」(基本資料34頁)・II 「奴隸や庶民からエリートまでローマのあらゆる階層の人間が、剣闘士との関わりを持っていたのだが、それは観客も同様だっ

た」(基本資料35頁)と「一般には「各村の慣行」で休日が定まり、「その慣行は大体において農業暦との関連で決まっていた」というわけです」(講読文献78頁)を関連づけて授業で説明すると考えた。剣闘士の参加者や観客である民衆が実に幅広い階層であったにも関わらず、闘技場で一堂に会していたこと、しかもそれが同時刻であったことについて、古代の余暇(休日)の設定が何を基準にしていたものなのか基本資料では言及されていない。Iから参加者の中には金銭を目的としていない人もいたことが自明であり、観客も闘技場へ労働(金銭)のために来ているとは書かれていません。ということはそこには実質的・金銭的生産はないと推測できる。基本資料では「剣闘士≠民衆の娯楽」と述べているが、剣闘士が労働でないと仮定すれば、余暇であるということになる。農民や商人、奴隸、貴族はそもそも、各個人の仕事(労働)があり、労働時間帯が同じであったとは考えにくい。

この解答は、剣闘士が賞金を稼ぐ労働に従事している事実を失念しているという大きな問題点はある。けれども、時間的な差異に着目している点は注目に値する。ただし、たとえ身分ごとに時間の使い方は異なっていたとしても、剣闘士競技を同じ場所で観戦している以上は、この事例からそうした差異を確認はできない。むしろ「各村の慣行」で休日が定まった」という箇所こそが意味を持つ。つまり、ローマの支配下において、各地の統治をそれぞれの地域の有力者に任せるという地域の個別化が確立していたように、時間意識も各地で異なっていた様相を説明した。当時は統一された暦の利用はまだ普及していなかったためである。さらに、そもそも機械時計の登場以前には、正確な時間を計るのは難しく、労働時間も明確に定まっていたかった点についても触れた<sup>10</sup>。

このように予習講読では、選択する文献のちがいはあれど、基本資料に対する他の文献との比較を通じて、そこには書かれてい内容を掘り下

げて説明する点には変わりない。いずれにせよ、こうした手法を通じて、学生が自分で考える学術的な態度を養うわけである。ただし、その際の文献を教員が指定している点で、学生が自主的に見解を構築する姿勢までは育成できているわけではない。そこで、見解を自らの考えに基づいて組み立てる方法論を修得させるためには、予習講読に続いて、自分で文献を探す事前読解に基づく授業を行う必要がある。

### 3. 事前読解に基づく授業の進め方

発展的な授業である事前読解でも、学生に課す課題は「他の文献を用いながら基本資料との箇所を掘り下げて授業にて説明すると推測したのかについて、具体的な内容を述べよ」であるのは変わらない。ただし予習講読とは異なり、教員は文献を指定しない。学生は自分で関係しそうな文献を探し、それに基づいて説明内容を考えねばならない。自分で文献を探す分だけ難易度は上がっている。とはいえ、予習講読の授業をこなした上であれば、大まかな要領は分かっているので、課題への取り組みは決して無理なわけではない。もちろん最初の数回はこちらから具体例を示す必要はある。したがって教員も、レジュメやスクリーンを通じて、文献から引用した原文を授業中にきちんと示しつつ説明せねばならない。

なお引用する文献は、きちんと引用をしているならば、いかなる分野の文献であっても認めている。ただし、引用文献を2つ以上は挙げるよう義務づける。これに加えて、引用文献と絡めるために基本資料から引用する箇所は原則として1箇所のみに限る、という規則も設ける。これらは、学生にきちんと説明内容を考えさせるためである。もし1つだけも構わないと認めてしまえば、基本資料に関係ありそうな文献を探してきて、そこから内容との関連が窺えそうな箇所を引用して比較するだけで済んでしまいかねない。けれども、基本資料の1つの事項に2つ以上の文献を関連させねばならないのであれば、安易に関連しそうな箇所を引用するだけでは難しい。より密接な関連

性を持たせた内容を詳述せねばならない。したがって、学生は基本資料も引用文献もしっかりと講読した上で吟味を行い、なおかつ説明内容を考えねばならないわけである。

これを踏まえた上で、前章と同じく「剣闘士とローマ帝国」を基本文献としつづのような授業を行ったのかについて、具体例を紹介したい。たとえば、実際に学生が提出した以下の解答に基づいた授業例を見ていく。

基本資料37頁の「剣闘士の試合は、それを提供するエリートとそれを受容する民衆という相互関係を確認する場所でもあった」という箇所で、その理由として古代ギリシア・ローマの「有力者が自ら支出してまで、民衆へ何らかの貢献を行うことは、単なる人気取りを超えて、支配者としての地位を証明するための行為」(36頁)であるエヴェルジェティズムを挙げている。しかしそれだけで、剣闘士の試合を主催する理由となりえるだろうか。

アルベルト・アンジェラ（鎌田博夫訳）『古代ローマ人の24時間』336頁に「この三日間だけは、まるで皇帝になったような気分を味わえる。自分が剣闘士や野獣の生死を決めているあいだ、大衆の拍手喝采を浴び、褒め称えられるのだ」とある。試合の主催者がどれほど人気を得るのかを物語っている。また、試合の様子をモザイク画に表し、それが残るようにすることはその主催者の功績を後の代まで伝えることになる。ここから、既に地位や名誉を獲得した人間が何かマイナスイメージを被った場合、それを巻き返すために試合を主催した可能性が考えられる。これほどまでに人気を得るのなら、マイナスイメージ払拭にも良い効果があるだろう。

また、プルタルコス（伊藤輝夫訳）『モラリア9』265頁には「民衆の関心を別の有用なことへ転ずるのも得策だ。これをデマデスがアテナイの財政を牛耳っていたときにやっているんだよ」という記述がある。これは、アテナイの

民衆がアレクサンドロスに対して抱いていた非難を、デマデスが彼らの関心を祭りに移すことで消し去った例である。ここから何か重大なことがあったときに民衆の関心を他に逸らすための見世物という可能性が浮かび上がる。

このように、主催者が剣闘士の試合を主宰する理由としては様々なものが考えられるのではないかだろうか。

確かに、この解答が指摘するとおり、支配者が自分はその地位に相応しいと示すだけが、剣闘士競技を主催した理由ではないであろう。ただし、1つめの引用箇所は概略的な説明に留まり具体的な証拠は挙げられていない。2つめは具体例ではあるものの、少数の個別事例に過ぎない。とはいっても、基本資料の説明も個別事例を省略しているため、概略的なものになってしまっている。そこで、この解答の具体例がアテナイの事例であるという点から、歴史的な変化を踏まえた説明へと展開させた。つまり同じローマ帝国内であっても、地域や時代ごとに様相は異なっていた実態を掘り下げて解説した。たとえば帝国西部では剣闘士の闘技場が新たに建てられたが、東部では劇場などのすでに建造されていた設備をそのまま活用するという地域的な差異が見られる。これは、もともと古代地中海世界では東部の方が文化的に先進地域であった状況を示唆している。

さらに西方であっても、前2世紀末のヒスパニアでは、エヴェルジェティズムの担い手として皇帝や総督といった首都ローマと結びついた人物を多く確認できるようになる。これは、五賢帝時代の主な皇帝たちはヒスパニア出身者であり、支配階層の者たちヒスパニア出身者が増加した状況と関連する。結果として、ヒスパニアでの担い手は首都ローマとの結び付きが強い者が中心となっていたと推測しうる<sup>11</sup>。

同じローマ帝国内でも、地中海の東西や元首政初期と中期などで様相は異なっている。これはローマ帝国に限られているわけではなく、あらゆる地域や時代にも共通している。歴史学においては、

同じ文明や文化であっても、時代や地域ごとの差異を意識する必要がある。そうした姿勢を、古代ローマを例にして示しうるわけである。

これはあくまでも歴史学の基本姿勢だが、それぞれの分野ごとに踏まえるべき考え方がある。そうした基本姿勢は、概念的な説明を教員が一方的に講義するだけでは学生にきちんと理解してもらえない危険性がある。これに対して、事前読解による授業法を行えば、実例を用いて、しかも学生が自分で考えた見解に沿って説明を行いうる。したがって学生は、具体例に基づきつつ各専攻の学術的な特質をより深く理解できると言えよう。

#### 4. 講読を用いた授業法の意義

ここまで、多人数授業における講読を用いた授業法の進め方について、実例を挙げつつ説明してきた。これを踏まながら、この授業法によって、学術的な見解を提示するための方法論を学生が学びうる点について、すでに触れた箇所も含めつつ確認していく。

その前提となる利点として、まずは学生が課題を通じて基本的な内容を授業前に把握できる点について触れておきたい。繰り返しになるが、この授業法において学生は、レジュメや教科書などの基本資料で取り上げられている具体的な事項に対して、基本資料とは異なる文献を用いてどのような掘り下げた説明を行ひえるのかについて、自分で考えて論述せねばならない。当然ながらその際には、学生は各回の授業内容をあらかじめきちんと把握しておく必要がある。基本資料のどの部分を掘り下げて説明するのかを答えるには、その前提となる事実を抑えておかねばならないからである。したがって学生は、授業内容の大元となる基本資料を、課題作成の段階で読み込む作業が欠かせない。となれば、授業内容についての基礎的な事項を学生はすでに把握している、との前提で教員は授業を進められるし、学生の理解も通常よりも深まると言えよう<sup>12</sup>。

さらに上述の通り、基本資料と文献を読み込ん

だ上で解答をするにあたって、原文の引用を義務づけているが、これは学術的な研究の原則とその実践の習熟につながる。これも先に述べたとおり、引用を義務づけるのは曖昧な概念論にすぎない解答を作成させないためである。これは、課題という観点からすれば、不適切な解答を妨げるための規則である。ただしこの規則は、学問にとってそもそも不可欠な原則にも通じる。具体的な事例に基づいた上で考えるのは学問の基礎である。具体例を伴わない要約だけでは、学術的な見解の構築としては不十分であり、データや証拠などの明確な事実に依拠した説明こそが必要となる。講読を利用した授業法では、引用した具体的な事項に基づいて解答を作成せねばならないため、こうした学術的な態度を学生が自然と身に付けうる結果となる。さらに、個々の解答に対して教員も具体例に基づいて説明すれば、単純に学生にとって分かりやすく要約された授業を超えて、学術的な論理展開の構築法を本質的に学んでもらえる<sup>13</sup>。

こうした課題への取り組みは、学術的な見解そのものに対する学生の理解を深める意義もある。そもそも学術的な見解の提示とは、それまでの通説よりも妥当性のある新たな考え方を示す行為である。レジュメであろうと教科書であろうと、そこで取り上げられたトピックは、提示された時点ですでに過去のテキストとなる。となれば、その時点で未来の新たな見解に乗り越えられる可能性を常に有している<sup>14</sup>。けれども学生は、教科書やレジュメといったテキストが完成型だと考えがちである。そうではなくて、教科書やレジュメは新たな出発点であると認識して、具体例に基づきつつさらに妥当性を備えた見解がないかを常に探す姿勢を持続けるように、学生を導かねばならない<sup>15</sup>。予習講読と事前読解を通じた講読を活用した授業法は、まさにこうした目的に沿う。なぜならば、基本資料には書かれていらない掘り下げた説明を考える行為は、新たな見解の提示に他ならぬからである。

その際に、事前読解にて引用文献を2つ以上は挙げるという規則が、さらに意味を持つ。引用文

献が1つだけでは、その引用文献の意見のみに依拠してしまいかねない。その意見をなぞるだけに留まるどころか、剽窃になる危険性すら孕んでいる。そもそも何らかの事象に対してできるかぎり複数の観点から眺めながら検討を行う態度は、研究において不可欠である<sup>16</sup>。2つ以上の文献から引用して考えるという規則があれば、見解を提示するために必要となるこうした態度を、学生は自ずと意識できるようになる。

加えてこの授業法には、学生による自身の見解をチェックする過程が繰り返し存在する。もちろん多人数授業であるために、すべての学生の解答に対する検討や説明は、人数が多くなるほど難しいし、授業時間には限りもあるために困難を伴う。ともすれば、ゼミ形式の授業と変わらないようにも見える。それでも、授業では常に複数の学生の解答が示されるため、自分の解答との比較を行いうる。それによって、自身の見解を各自で捉え直す機会が授業ごとに受講生へ与えられる。もちろん教員の説明も、学生が自身の見解を見直すのに役立つ。とはいっても、先述の通り、研究では複数の異なる様々な見解を比べるべきである。その点で、共通したテーマに関する複数の学生の解答を、しかも毎回の授業にて確認できるこの授業を経験すれば、学生は見解をいかに提示するのかの方法論をより洗練させうるのである。

さらに、授業中の説明の手法を工夫すれば、より深く考える機会を学生に与える結果にもなる。つまり、学生の解答に基づきつつ教員が考えた見解を、最初から説明せずに、学生へ問い合わせるのである。たとえば、前章で述べた事前読解での説明事項を例にとれば、闘技場の状況をめぐる東西の差異や支配階層の時代ごとの相違についてなどを学生への問い合わせとして用いよう。そのうえで、学生の解答に対して歴史学的な観点から見て考えるべき事項も確認していく。実際の授業でもこれらを学生に問い合わせ、教室を巡回して尋ねていった。学生にできるかぎり質問を投げかけるようにすれば、当然ながら学生は集中して授業を聴こうとする。ただしこれは、副次的な効果に過ぎない。そ

れよりもむしろ、教員が初めから解答を示さないように心掛ければ、学生は少しでも自分で考えるようになり、見解を自己自身の思考に基づきながら提示するための訓練となりうる点が重要なのである<sup>17</sup>。

さてここまで、講読を用いた授業法が、学生の学びにつながりうる点について述べてきた。ただし、この授業による利点は教員にもある。それは、この授業を通じて、教員が自分の専門の枠内に留まらずに、それを超えて他の研究分野へも視野を広げられる点である。大学の授業では、教員は自分の専門分野に基づいて内容を組み立てるのが一般的である。その際に、概論的であっても専門的であっても、他分野との連関性を欠いている場合も珍しくない。しかしながら、講読を用いた授業法を行えば、他分野の文献と自分の専門分野を関係させる意識を強く持つ。予習講読では、専門からやや離れた文献を課題のために指定する方法があるのは先に述べたとおりである。となれば、他分野の文献を講読していても、常に自分の専門分野と何か関係させられる事項はないかと意識しながら読み進めるようになる。結果として、自身の専攻研究をより広い研究分野へとつなげる視点を、授業の準備を通じて得られるわけである。

こうした効果は、事前読解においても発揮される。解答に際してどの文献を引用しても構わないとしているので、教員の専門とは異なる分野の文献に基づく解答も珍しくなく、そこから新たな発想のきっかけを得られる場合もありうるためである。たとえば、本稿で取り上げた「剣闘士とローマ帝国」の授業にて、学生の解答のなかに山内進(2000)『決闘裁判——ヨーロッパ法精神の原風景』(講談社(講談社現代新書))やアンドレ・クロー(濱田正美訳)(1992)『スレイマン大帝とその時代』(法政大学出版局)を引用しながら説明したものがあった。これらの解答に対して、関連文献の講読を通じて、以下のような論の展開を試みた。

決闘裁判とは、中世ヨーロッパでしばしば行われた正式な裁判であり、当事者同士の決闘の結果によって裁きを定めたものである。学生の解答で

は、「貴賤無く勇敢な者が勝利する」という点で「剣闘士と決闘裁判には共通した意義」があると述べられていた。剣闘士には自由がなかった点で同質のものとは見なし得ない。とはいっても、決闘裁判でも本人が戦わずに代理の決闘士を出す場合が珍しくなく、その身分が低かった点は共通している。これを踏まえた上で、さらに類似点を見出すとすれば、剣闘士は自分で戦わねばならない点で、中世の裁判が自力救済であった事実と類似しているとも言える。

やがて、近世には主権国家による国制の整備と共に裁判制度も整えられていく。そうしたなかで、自力救済が原則であった中世の裁判では秩序をどう回復するかに主眼が置かれていたが、近世の裁判では、事件の真相の究明が目的となった。これは確かに制度の進展と言えるであろうが、万能だったわけではない。牟田和男(2000)『魔女裁判——魔術と民衆のドイツ史』(吉川弘文館(歴史文化ライブラリー))によれば、近世の裁判制度のなかで、自白しても罪を認めさせようとして魔女裁判が行われたとされるからである。さらに、現代において自力救済の性質が裁判から完全に消滅したわけではない。佐藤欣子(1974)『取引の社会——アメリカの刑事司法』(中央公論社(中公新書))によれば、アメリカ合衆国では司法取引が行われるなど、自力救済の色合いが強いからである。このように学生の解答を基に、剣闘士の自力救済的な性質から、欧米の裁判制度へと視野を広げよう。

オスマン帝国に関しては、小さな政府であるローマと同様にオスマンも現地の行政組織を存続させていた点で類似している、との解答が述べられていた。実は、後期ローマ帝国は官僚の数を激増させたのだが、林佳世子(2008)『オスマン帝国500年の平和(興亡の世界史10)』(講談社)によれば、オスマンも中期には官僚の人数が大幅に増加している。この点においても共通した特徴が見て取れる。

ただし近代ヨーロッパでは、官僚制は衰退の象徴と見なされていた。野口雅弘(2011)『官僚制批

判の論理と心理——デモクラシーの友と敵』(中央公論新社(中公新書))によれば、官僚制はオリエントと結び付けられていたという。実際に、ローマ史の古典的な文献であるF. W. ウォールバンク(吉村忠典訳)(1963)『ローマ帝国衰亡史』(岩波書店)では、ローマの衰退を官憲主義やオリエント的な性質に結び付けた箇所を見て取れる。このように、研究者の見解がその当時の価値観に左右される様相を確認できる。

専門研究の細分化に伴い、専門家以外には理解できない研究が生み出されている問題は、しばしば指摘される<sup>18</sup>。もちろん、事実に基づく証拠やデータを利用した緻密な個別研究は、学問的な成果を発展させるためには不可欠である。ただし、個別研究をより広い視野のなかへ位置づける行為も欠くべきではない。これは、学問研究の意義を研究者以外に理解してもらうためにも必要であろう。講読を利用した授業法は、個別の先行研究を他分野と関連させる営みの準備としても有益であると思われる。

## おわりに

本稿では、多人数授業での講読を用いた授業法を通じて、学生が自分で見解を立てる手法を繰り返し学びうるとの指摘を行った。さらにこの授業法は、教員にとっても自分の専門研究をより広い分野へつなぎうる意義があると示した。

ところで、本稿で提示した授業法は、近年盛んに実施されつつある反転学習とも重なる。反転学習とは、教室で新たな学習内容を教わって授業後に宿題などを通じて復習するという学習形式を反転させて、あらかじめビデオ授業を視聴して予習しておき、教室では教員からの個別指導もしくは生徒同士の議論や共同学習によって理解を深める形式の授業である。反転学習に基づく大学での授業法の探求も、すでに進められている<sup>19</sup>。一方で、その問題点も指摘されているのだが、その際にあらかじめ学生に授業内容を学習させて課題に取り組ませた上で、教員がその解答を前もって知ることで内容の変更を図るべき、という提言がなされ

ている<sup>20</sup>。この提言は本稿で紹介した講読を利用した授業法に通じるものがある。文献講読は学術研究の基礎であるが、新たに展開されていく授業法といいかに組み合わせていくのかは、今後の大学教育において重要なのはなかろうか。

<sup>1</sup> たとえば、近年であれば以下の文献が挙げられる。学習技術研究会編著(2015)、pp.29–53 頁、漢字文献情報処理研究会編(2013)、pp.62–78、小林[ほか](2014)、pp.31–42、佐藤編著(2012)、pp.77–94、中澤・森・本村編(2007)、pp.41–64、早坂(2005)、pp.50–60、バーンズ(2008)、pp.73–93、東谷(2007)、pp.31–54、牧(2014)、pp.50–78、松本・河野(2015)、pp.4–34、山田・林(2011)、pp.107–32。なお、批判的思考に基づく授業法については以下を参照のこと。楠見・子安・道田編(2011)。

<sup>2</sup> たとえば近年の授業例としては以下を参照のこと。小田・杉原編著(2010・2012)、杉江・関田・安永・三宅編著(2004)。

<sup>3</sup> 本稿で紹介する授業を実際に行ったのは、以下の授業である。「ヨーロッパの歴史」(立命館大学・2013~2015 年度)、「西洋史概説」(関西学院大学・2013 年度)、「史料から見る西洋古代史」(立命館大学・2014 年度)、「西洋古代史特論」(奈良女子大学・2015 年度)。

<sup>4</sup> 「テキストの文章を論評するのだから、目線を低くしてその文章を見つめるべきである。そのような思考をするためには、テキストの文章を引用し、その引用した部分を材料にして詳しく書くのである」(宇佐美寛(1992)、p.146)。

<sup>5</sup> 口頭での説明を小レポートとして課す授業法は、比佐(2012)、pp.107–17 を参照。

<sup>6</sup> 比佐(2013)、pp.33–39。

<sup>7</sup> なお、受講生の人数が多いほど、配布するために準備せねばならないコピーの量が膨大になってしまいうという問題点がある。何らかの改善策が必要となろう。

<sup>8</sup> 剣闘士競技と死者の供養の説明に際しては、以下の文献を主に参照した。キュモン(1996)、pp.71–100、ブルケルト(2008)、pp.9–81、ホプキン

---

ス(1996)、pp.9-11。

<sup>9</sup> ローマ帝国の統治の実務の説明に際しては、以下の文献を主に参照した。島田(1999)、pp.138-86、新保(2000)、pp.208-40、ル・ル(2012)、pp.27-105。

<sup>10</sup> 時間意識の説明に際しては、以下の文献を利用した。エリアーデ(1969)、地中海学会編(2002)、pp.72-75、100-3、角山(1988)。

<sup>11</sup> ローマ帝国の支配階層と地域や時代ごとの相違の説明に際しては、以下の文献を参照した。大清水(2012)、p.225、佐野(2010)、pp.43-45、南川(1995)、pp.102-3。なお、実際の授業では引用箇所をスクリーンに提示したのだが、紙幅の都合により省略する。

<sup>12</sup> 実際に、授業開始時にあらかじめ予習をさせてから授業を受けた方が、学生の興味度・理解度・集中度が上がるという報告もある(宇田(2005)、pp.64-66)。

<sup>13</sup> 「「わかりやすい講義」を望ましいものと見なす誤りが横行しているようである。結論までを分かりやすく話してやるのが良いことだと思う要約病である。「低級」で多様な事例群を学生が自ら分析するという思考作業をさせるのは、決して「わかりやすい」授業ではない」(宇佐美(2007)、pp.66-67)

<sup>14</sup> 「およそ学問の業績というものは、新しいものでなければならない。今までの旧いものとは異なるものでなければならない。それでなければ意義がない。先人の業績の繰り返しは、まねか、せいぜいのところまとめにすぎない。だから、およそ学問の業績というものは、古い業績に対する批判である。古いものを批判するからこそ、新しいものもあり得るのである。批判という性質を持たないものは、学問の業績とは言えない」(宇佐美(1986)、2頁)。「古い解釈が拒否されたからというのではなく、それが新しい解釈のうちに含まれ、新しい解釈に取って代わられたのです」(カ一、p.184)。「精読」とは、本の内容を十分に理解することではなく、鋭い疑問を提出できるようになることである。つまり、ある一定の解釈観点をも

---

って、その本が持つ魅力と欠点をえぐり出すことである。本の理解とは、その内容に関する疑問点がなくなることではなく、内容に即した疑問点をたくさん挙げられるようになることである」(橋本(2013)、p.179)。

<sup>15</sup> 「事例を詳しく分析し考え直せば、教師のまとめ言葉を疑い批判することも出来るのである」((宇佐美(2007)、p.62))。「本当に情報を活かし、自分のものとして使うために必要なのは「正解」を探し出す能力=検索術を身につけることではない。正解に近い、もしくは正解に近づく手がかりとなる複数の情報を組み合わせて、そこから自分なりの答えを導き出すことではないだろうか。唯一無二の正解が必ず世の中に存在するとは限らないのだ」(上野(2012)、p.133)。なお、以下の記述はデジタル化された文献に関する記述だが、学問そのものについても同様に言えよう。「大切なのは、こうした〔デジタル化された文献における〕検索結果からどのような仮説を立てて実証するのかである。入手した結果を何と関連付けるのかは自分で選ばなければならない」(小野(2013)、p.104)。

<sup>16</sup> 以下の記述は、文献を批判的に読むにあたって複数の立場を設定して一人ディベートを行うことに関しての記述だが、学術的な態度の基礎であると思われる。「反論は、著者の前提が持つさまざまな問題点や制約を、多少無理があっても、異なる立場に立って反論を試みようとして明らかにできるものです。仮想ディベートの効用は、自分の意見とは異なる立場を設定することで、自分の意見だけでは気づかない、相手の議論のさまざまな前提に含まれる問題点や限界に目が行くようになることなのです」(苅谷(2002)、p.169)。

<sup>17</sup> なお、以下の指摘の通り、教員が学生の理解度や考え方を図るためにも役立つ。「ひんぱんに問い合わせ答えさせたり、書かせたりする等の働きかけをすればいい。そうすれば、いろいろな発見が出来る。どう語り、どんな指示・発問をすれば学生が授業に集中してくるかが見えてくる。学生は面白い人間たちであると感じられてくる」(宇佐美

---

(2007)、p.172)。

<sup>18</sup> 「学問の諸分野にしろ、様々な社会問題にしろ、相互の関係もよくわからず、協同もできない無数のタコツボのなかで、それぞれがそれぞれの「趣味」に耽っている」(浅羽(2000)、p.36)。「人文社会科学系学問のオタク化とは専門学会内部、それも一部学会員だけの内輪消費のためだけの研究という自閉化のことをいう。かくて認識の明晰化の手段であったはずの方法や技法の洗練への志向が、手段のようになってしまふ荒廃も生じている。専門学会誌に発表される論文は、学会文法にそうことによって、手堅いだけで知的興奮を伴うものは少ない」(竹内(2008)、p.13)。

<sup>19</sup> たとえば以下の文献を参照のこと。小川(2015)、pp.1-9、近藤(2015)、pp.103-17。

<sup>20</sup> 土佐(2014)、pp.63-64。船守(2014)、pp.9-19 も参照のこと。

## 参考文献

- 浅羽通明(2000)『教養論ノート』、幻冬舎。
- 上野佳恵(2012)『「過情報」の整理学——見極める力を鍛える』、中央公論新社(中公選書)。
- 宇佐美寛(1986)『国語科授業批判』、明治図書。
- 宇佐美寛(1992)「引用無きところ印象はびこる」波多野里望編著『なぜ言語技術教育が必要か』、明治図書、pp.137-53。
- 宇佐美寛(2007)『大学授業入門』、東信堂。
- 宇田光(2005)『大学講義の改革——BRD(当日レポート方式)の提案』、北大路書房。
- ミルチャ・エリアーデ(風間敏夫訳)(1969)『聖と俗——宗教的なるものの本質について』、法政大学出版局。
- 大清水裕(2012)『ディオクレティアヌス時代のローマ帝国——ラテン碑文による帝国統治の継続と変容』、山川出版社(山川歴史モノグラフ)。
- 小川勤(2015)「反転授業の有効性と課題に関する研究——大学における反転授業の可能性と課題」『大学教育』、第12号、pp.1-9。
- 小田隆治・杉原真晃編著(2010)『学生主体型授業

の冒険』、ナカニシヤ出版。

小田隆治・杉原真晃編著(2012)『学生主体型授業の冒険2——予測困難な時代に挑む大学教育』、ナカニシヤ出版。

小野俊太郎(2013)『デジタル人文学——検索から思索へとむかうために』、松柏社。

E.H.カー(清水幾太郎訳)(1962)『歴史とは何か』、岩波書店(岩波新書)。

学習技術研究会編著(2015)『知へのステップ——大学生からのスタディ・スキルズ 第4版』、くろしお出版。

漢字文献情報処理研究会編(2013)『大学で学ぼう——知のスキルアップ15』、好文出版。

フランス・キュモン(小川英雄訳)(1996)『古代ローマの来世観』平凡社。

苅谷剛彦(2002)『知的複眼思考法——誰でも持っている創造力のスイッチ』、講談社(講談社+α文庫)。

楠見孝・子安増生・道田泰司編(2011)『批判的思考力を育む——学士力と社会人基礎力の基盤形成』、有斐閣。

小林弘司[ほか](2014)『学問キャリアの作り方』、大学教育出版。

近藤真唯(2015)「教職課程における反転授業の活用と学習効果」『千葉商大紀要』、第53卷第1号、pp.103-17。

佐藤望編著(2012)『アカデミック・スキルズ——大学生のための知的技法入門 第2版』、慶應義塾大学出版会。

佐野光宜(2010)「帝政前期ヒスパニアにおける剣闘士競技——属州バエティカの事例を中心に」『西洋古典學研究』、第58号、pp.37-48。

島田誠(1999)『コロッセウムからよむローマ帝国』、講談社(講談社選書メチエ)。

新保良明(2000)『ローマ帝国愚帝列伝』、講談社(講談社選書メチエ)。

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著(2004)『大学授業を活性化する方法』、玉川大学出版部(高等教育シリーズ)。

---

竹内洋(2008)『学問の下流化』、中央公論新社。

地中海学会編(2002)『地中海の暦と祭り』、刀水書房(刀水歴史全書)。

角山榮(1998)『時間革命』、新書館。

土佐幸子(2014)「反転授業の長所と短所を探る — 「反転」ではなく「事前」授業を」『大学の物理教育』第20卷第2号、pp.61-65。

中澤務・森貴史・本村康哲編(2007)『知のナヴィゲーター — 情報と知識の海 — 現代を航海するための』くろしお出版。

橋本努(2013)『学問の技法』、筑摩書房(ちくま新書)。

早坂慶子(2005)「大学生のための読解」北尾謙治他『広げる知の世界 — 大学でのまなびのレッスン』、ひつじ書房、pp.50-60。

ロブ・バーンズ(畠山雄二・秋田カオリ訳)(2008)『大学生のための成功する勉強法 — タイムマネジメントから論文作成まで』、丸善。

東谷護(2007)『大学での学び方 — 「思考」のレッスン』、勁草書房。

比佐篤(2012)「事項記入票を用いた大学での授業」『プール学院大学研究紀要』、第52号、pp.107-117。

比佐篤(2013)「剣闘士とローマ帝国 — 見世物から見る「帝国」」上田耕造・入江幸二・比佐篤・梁川洋子編著『西洋の歴史を読み解く』、晃洋書房、pp.33-39。

船守美穂(2014)「反転授業へのアンチテーゼ」『主体的学び』、第2号、pp.3-23。

ヴァルター・ブルケルト(前野佳彦訳)(2008)『ホモ・ネカーンス — 古代ギリシアの犠牲儀礼と神話』、法政大学出版局。

K.ホプキンス(高木正朗・永都軍三訳)(1996)『古代ローマ人と死』、晃洋書房。

牧恵子(2014)『学生のための学び入門 — ヒト・テクストとの対話からはじめよう』、ナカニシヤ出版。

松本茂・河野哲也(2015)『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法 改訂第

---

2版』、玉川大学出版部。

南川高志(1995)『ローマ皇帝とその時代』、創文社。

山田剛史・林創(2011)『大学生のためのリサーチリテラシー入門 — 研究のための8つの力』、ミネルヴァ書房。

パトリック・ル・ル(北野徹訳)(2012)『ローマ帝国 — 帝政前期の政治・社会』白水社(文庫クセジュ)。

比佐 篤(関西大学非常勤講師)

# 初年次教育での学習活動における学びと評価をめぐる教授・学習論的検討

## Learning and Assessment in First-Year Experience : From the Perspective of Teaching and Learning

山田嘉徳  
岩崎千晶  
森朋子  
田中俊也

### 要旨

学士課程教育の一環として初年次教育を組織的に展開するなかで、いかに教育の質の保証を図るのかが今日の高等教育における一つの重要な課題となっている。本研究では初年次教育での学習活動における学びの評価のあり方について、教授・学習に着目して初年次教育における教育の実態を明らかにすべく、初年次教育のアカデミックスキルに関するアンケート調査を実施した。具体的には、初年次科目で扱われる①プレゼンテーション、②レポート作成、③ディベート、④情報収集・検索、図書館利用、⑤リーディング、⑥専門基礎の習得の6つのアカデミックスキルについて、どのように学習活動が展開されているのかを明らかにした。特にプレゼンテーション及びレポート作成における学びの評価をめぐる課題を仔細に検討した。得られた知見を踏まえ、初年次教育における学びと評価のあり方について教育の質保証と関係づけて議論した。

**キーワード** 初年次教育、教育の質保証、教授・学習、ループリック、アカデミックスキル／First Year Experience, Quality Assurance in University Education, Teaching and Learning, Rubric, Academic Skills

### 1. 研究背景と問題

#### 1.1. 初年次教育の動向と定義

2000年代以降急速に注目を浴び始めた初年次教育は、学士課程教育における正規の教育として2008年に明確に位置づけがなされた(中央教育審議会, 2008)。文部科学省が2014年2月から2015年2月に実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果によると、およそ94%に該当する690の大学が初年次教育を実施していることが明らかになっている。こうした動向のなか、各大学において学士課程教育の一環として初年次教育を組織的に展開するなかで、そこでの教育の質をいかに保証するのかということが重要な課題になっている。

この課題を検討する前に、まず初年次教育の定義について確認しておく。初年次教育とは、「高等

学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」と規定される(中央教育審議会, 2008)。すなわち、初年次教育は単に初年次学生に教育を施すことを指すものではなく、大学への学びの移行を図る初年次経験の包括的な支援を指すものとして理解される。なお国際的には、「First Year Experience」と呼ばれ、固有名詞としての「The First-Year Experience」が大学教育分野における汎用的な表現となっている(Forest & Kinser, 2002)。その意味するところは、大学初年次学生に特有な必要に合うように考案された多様な大学による特定のプログラムと活動である(館, 2008)。以上の定義からも明らかなように、直訳すれば「初年次経験／体験」となる「First Year Experience」

は、厳密に言えば「初年次経験教育」と記すのが妥当といえる。しかし「経験」や「体験」としてのエクスペリエンスという点については、それを実質的には大学側がプログラムを提供することで、支援し「教育」しているものとみなすこともできる。よってこの事情から、初年次教育という文言が汎用的な表現として使用されるに至っている（濱名・川嶋, 2006）。以上が本邦の初年次教育の動向と定義である。

## 1.2. 初年次教育における教授・学習論

初年次教育の質保証を論じるにあたっては上記の動向を踏まえた形で、初年次教育での教授・学習のあり方と理論的な位相を明確にしておく必要がある。どのようにして初年次教育の教授・学習を捉えるのかによって、学びの質の論じ方も変わるためである。よってここで、初年次教育における教授・学習を理論的に位置づけておく。

初年次教育の教授・学習の位相を問う鍵となる視座は、先の初年次教育の定義にみられる学び手と教え手との間に存在する「ズレ」である。すなわち、学ぶ主体としての学生の側は高校から大学への移行を様々に「経験する」のに対し、一方教える主体としての大学側は大学への移行経験が円滑なものとなるように「教育する」わけである。経験する主体と教育する主体とが混在し、まさにこの点にズレが見出せる。つまり現実的に、先に述べたように初年次教育の概念は政策・制度レベルにおいて文言上は初年次教育であるわけだが、それを教授・学習の文脈で捉えるときには、必ずしも学び手の移行経験の支援にそぐわない「教育」となる可能性があるのである。まずはこのことに留意する必要がある。「学生に何を教えるべきなのか」と「学生が何を学ぶのか」とは一致するとは限らないし、むしろその教え手と学び手との間に必然的にみられる不一致としてのズレこそが初年次教育における教授・学習を論じる際のエントリーポイントだとみなすわけである。その意味において、教え手と学び手との関係性のなかでいかなるズレが生じており、そのようなズレがどのような

な形で存在しているのかを認識することが肝要となるのである。そこでこのようなズレを主軸に据えた形での、中等教育から高等教育への移行を円滑に支援するものとしての初年次教育の教授・学習の理論的な定位を図る。

まず教え手と学び手の関係性に着目し、また learning における「学ぶ」ということの本来的な意味合いも考慮して（田中・前田・山田, 2010）、本稿では以下、教授・学習を「教えと学び」と記す<sup>[註1]</sup>。教員側と学生側の行為主体の違いから、そもそも両者の間でア・プリオリにズレがいかに生じるのか、という点から教えと学びを定位する。それを整理したものが図 1 である。

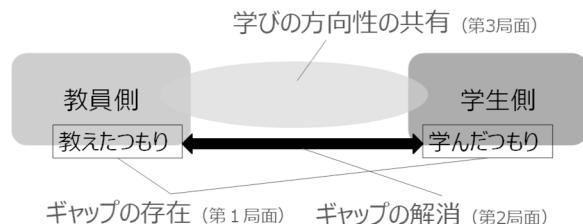


図 1 教えと学びの位相

「教えと学び」の位相は次の 3 つの局面から整理される。まず、教員と学生との間に教育という知的営為が存在するとき、教員側と学生側との間には「教えたつもり／学んだつもり」という乖離が生じる。この乖離とは、図式的に捉えれば教えと学びの間隙に生まれうるギャップ (gap) である。ここでのギャップとは現実と理念との間の隔たりであると同時に、教えた／学んだつもりだった (intended) という仮想的な事態を指す。教育という知的営為を教えと学びの関係の視点から捉えるならば、このギャップがまさに先述のズレにあたる。これが第一の局面である。

しかし同時に、このズレの存在がむしろアドホックで潜在的な教育 (invisible pedagogy) の契機でもある (Bernstein, 1996)。このことが、教えと学びの関係性の成立を可能にさせる第二の局面に相当する。つまり、学生にとって、今はまだ何を教わるべきなのかはわからないが、何かを学べ

そうだという予感がその後の初年次経験を形づくる。結果としてそれがやがては、その後の学びと成長へつながるのである（溝上・松下, 2014）。一方、教え手は学び手に対峙することを通して、こうした学びと成長につながる初年次経験の機会の提供を試みる。当然そこでは、教員が学生に何を伝え、教えるのかは学生の実態と状況に常に依存する。そして今は伝わらなくてもやがてはその意が解され、結果として学び手の学びと成長につながるはずだとの予感が教員の教える行為を形づくる。こうした教えと学びとの相互構成的な関係が教え手と学び手との関係性を成立させる。

ただしこの局面において、先のズレがあまりに大きいのならば、学び手にとってそれは学びの契機ではなく、むしろ学び損ないに転じうる潜在的なリスクである。そしてそれは同時に教え損いへつながる不要なリスクでもある。この二重のリスクとしてのギャップを「解消し (resolve)」、円滑な移行経験へと導くことが初年次教育の学びの質を保証する要諦であるとともに、教えと学びの関係のダイナミズムを理解する鍵となる。この潜在的なリスクともなりうるズレを見取ることが、学びの方向性の共有へつながる。これが第三の局面である。この局面において初年次教育の教えと学びの活動デザインとその学習活動の実態、教員・学生の教え・学びに対する意識、学びの評価、また評価をめぐる課題や問題点の在り処などが問われ、そこから学びの方向性の共有が成されているのかどうかが問われるわけである。これらの実態を明らかにする各種のリサーチ（授業アンケート、IRなど）の必要性はここに存在する。

以上、初年次教育における教授・学習論を、教えと学びとの間のキャズムに生じるギャップ（第1局面）、そのギャップとしてのズレから生じる教えと学びの関係性の成立（第2局面）、そしてズレの解消を通じた学びの方向性の共有（第3局面）という3つの局面から整理した。

## 2. 研究目的と方法

### 2.1. 調査のねらい

これまでの議論から、初年次教育での教授・学習活動は教え手と学び手との関係性を踏まえて検討することが重要となる。そこで本稿ではこの関係性を視野に入れつつ、特に後者に焦点を当てた研究を展開する。すなわち、初年次教育に携わる教え手側の認識に焦点をあてて、初年次教育における学習活動を検討する。具体的には、初年次教育における学習活動の実態を把握するとともに、初年次教育での学習活動における学びと評価のあり方を分析的に検討し、質保証を論じる視点を得るための調査を展開する。

そこで次の3点に調査の焦点を定める。まず初年次教育での個別の授業での学生の学びに論点を置けば、従来の学習活動の評価では学期最後に実施される期末試験によって学んだ結果や成果のみが主に問われていた。それに対し、今日では学士課程の一貫として初年次教育プログラムを通してみられる学びをどう評価し、その評価をいかに学生の学びへと活かすのかが問題とされる（安藤, 2014）。この点を問うにあたり、本稿ではアカデミックスキルに着目して、初年次教育のアカデミックスキルに関する学習活動の実態を検討する。アカデミックスキルを対象とすることで、初年次での共通教育の位置づけとそこでの評価の課題や問題点がみえてくる（天野, 2008；高松, 2008）。

また上記に関連して、今日では単なる成績づけの評価のみならず、様々な新しい能力を測る評価法が主流となりつつあり、そのあり方が問われている。その一つとしてパフォーマンスの効果的な評価とその評価を通じた学びへの活用に有効とされるループリックが、初年次教育における学習活動を展開する上で注目されている。多くの研究が存在し（遠海・岸・久保田, 2012；池田・畔津, 2012；高松, 2008など）、既に指摘されているようにループリックの活用をみると、評価の課題もみえてくる。また活用実態を把握することが、評価を活かした学びの展開に有効な資料となるとの報

告もある（山田・毛利・森・岩崎・田中, 2015）。そこでループリックの活用に焦点をあてる。

そしてアカデミックスキルにおける学習活動そのものの評価をめぐる課題に注目することが、教育の質を論じるにあたり、不可欠である。学習活動をめぐる問題点の検証から初年次の学びを捉える視点が抽出でき、そこから学びの質を検討する手がかりが得られると考えられるためである。本稿では、この学習活動の評価をめぐる課題を中心的に報告し、検討する。

以上から、本研究では初年次科目におけるアカデミックスキルに着目して、学習活動の学びと評価のあり方について、ループリックの活用も含めながら初年次教育における学習活動の実態を明らかにするための初年次教育アンケートを実施する。

## 2.2. 調査の方法

**目的**：関西大学の初年次教育科目で扱われるアカデミックスキル（①プレゼンテーション、②レポート作成、③ディベート、④情報収集、検索、図書館利用、⑤リーディング、⑥専門基礎の習得）に着目して、どのような学習活動が行われているのかを調べる。

**時期**：2015年7月9日～8月30日

**対象**：250名の初年次教育担当者を対象に調査依頼を行い、99件の有効回答を得た（回答率39.6%）。

**手法**：REAS（リアルタイム評価支援システム）を用いたWebによるアンケート方式で実施した。アンケートの告知は、学内のインフォメーションシステム、またはメールボックスへの文書投函及び授業担当者へのメールにより行った。アンケートの回収率を高めるため、3回に分けて収集時期を設けた（1回目：2015年7月9日～7月23日、2回目：2015年7月24日～7月30日、3回目：2015年8月7日～8月30日）。

**設問**：設問構成は表1の通り、「フェースシート」、「学習活動の展開」「学習活動の内容・方法」、「学習活動のテーマ・評価に関する課題」、「授業教材」で構成した。

表1 アンケートの設問構成

<b>1.フェースシート</b>
1-1.教員資格
1-2.所属
1-3.教員歴
1-4.担当歴
1-5.科目名
<b>2.学習活動の展開</b>
2-1.初年次教育科目で身につけさせたいと思う能力の重視度
2-2.アカデミックスキルの学習活動において重視している視点
2-3.初年次科目で扱われているアカデミックスキルの内容
<b>3.学習活動の内容・方法</b>
3-1.テーマ設定の方法
3-2.評価に対する観点
3-3.教育方法
3-4.ループリックの活用
3-4-1.ループリックの活用—学習活動の評価方法—
3-4-2.ループリックの活用—成績評価の方法—
<b>4.学習活動のテーマ・評価に関する課題</b>
4-1.テーマープレゼンテーションー
4-2.テーマーレポート作成ー
4-3.テーマーディベートー
4-4.評価に関する課題ープレゼンテーションー
4-5.評価に関する課題ーレポート作成ー
<b>5.授業教材</b>

**分析**：研究のねらいに沿って、「学習活動の展開」、「学習活動の内容・方法」における「ループリックの活用」、「学習活動の評価に関する課題」の3点を扱う。

## 3. 結果と考察

### 3.1. 学習活動の展開

ここでは学習活動において重視している視点と実際に授業で扱われるアカデミックスキルの内容についてまとめる。

学習活動において重視している視点をみると、多いものから順に「テーマに応じて自身の見解を論理的にまとめる」（75件）、「大学での学習に必要な技術を習得する」（73件）、「調査した内容や自己の見解を口頭で発表する」（70件）、「文献・資料を的確に読む」（54件）、「発表内容を的確に聞き取りながら議論する」（43件）、「研究テーマを探求する」（22件）となっている。

次いで実際に授業で扱われるアカデミックスキルの内容について、同じく多いものから順にみて

いくと「レポート作成」(81 件)、「情報収集、検索、図書館利用」(73 件)、「プレゼンテーション」(66 件)、「リーディング」(44 件)、「ディベート」(28 件)、「専門基礎の習得」(20 件) となっている。

以上の結果から、初年次教育における学習活動においては、教員が教える内容とそこで実際に扱われるアカデミックスキルの内容とはほぼ対応している関係にあるといえる。

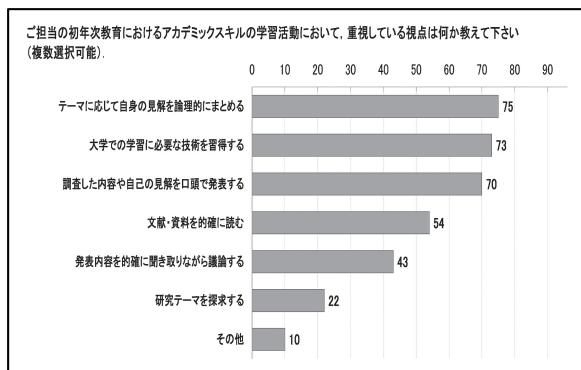


図2 初年次教育科目での学習活動において重視している視点

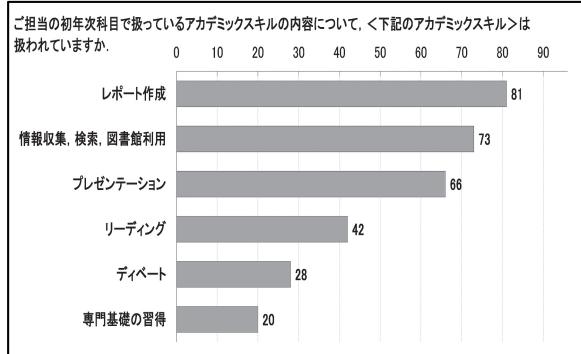


図3 初年次教育科目で扱われるアカデミックスキルの内容

### 3.2. ループリックの活用

次にループリックの活用を含めた学習活動の評価方法についてみていく。ここでは誰が評価に関与するのか、それをどう成績に反映させているのかを確認する。ループリックの活用を含む学習活動全体の傾向としては、教員自身による評価が受講生同士の評価、受講生の自己評価に比べて多くを占めている(図4)。さらに学習活動で評価したものと成績評価に用いるかどうかという回答傾

向をみると、どの学習活動においても教員が評価したものが、受講生同士で評価したもの、受講生の自己評価したものと比べて多くなっている(図5)。

すなわち、学習活動の評価におけるループリックの活用に際しては、教員自らがテーマ設定をして評価をし、それを成績に反映させる傾向にあることがみてとれる。なおアカデミックスキル毎の評価のあり方の差異に注目するとプレゼンテーションにおいては、学習活動の評価に受講生同士の評価を取り入れている割合が、他のアカデミックスキルと比べて高い。この結果からプレゼンテーションの評価活動においては、誰がどのように評価するのかという評価主体が他のアカデミックスキルとは違った形で関与している可能性があることが推察される。

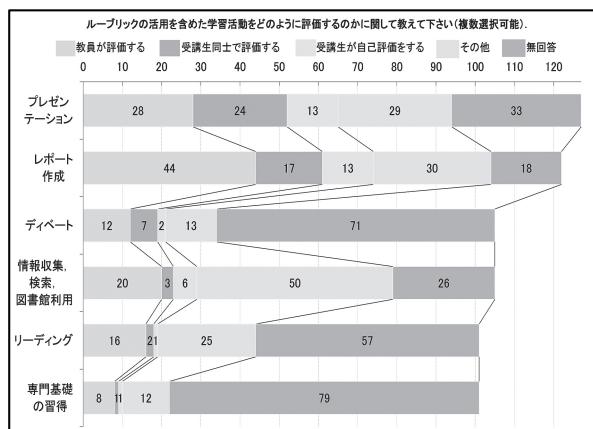


図4 ループリックの活用を含む学習活動の評価

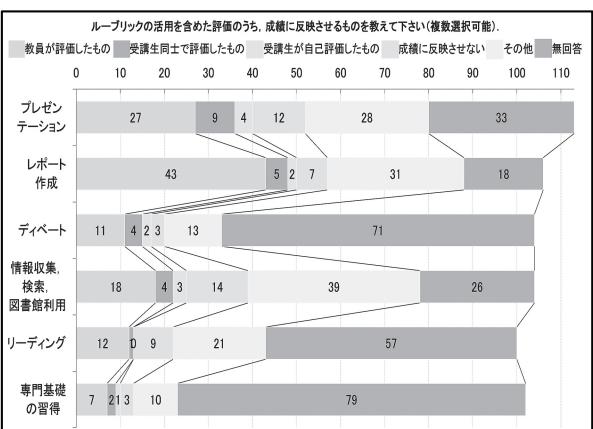


図5 ループリックの活用を含む学習活動の評価に関する成績への反映

### 3.3. 学習活動の評価に関する課題

最後に学習活動の評価に関する課題をみていく。プレゼンテーション及びレポートにおいて評価で課題に感じている点について自由記述で尋ね、回答結果を求めたところプレゼンテーションでは 22 件、レポートでは 18 件の回答が得られた。評価をめぐる課題を明らかにすべく、これらの回答を通覧して内容毎に記述を分類し、内容毎に「見出し」を付けてラベル化したところ、合計 29 のラベルが得られた。さらにそれらのラベルをグループングしたところ計 7 つのグループが得られた。これらを「記述内容」、〈ラベル〉、【グループ】に階層的に整理した（表 2）。これらを分析のためのデータとして用いて、グループ毎にアカデミックスキルにおける評価をめぐる課題について教授・学習に着目して分析を進める。なお、プレゼンテーションとレポートとで評価をめぐる課題に明瞭に違いがみられる場合には、その差異についても言及し、隨時検討する。

#### 3.3.1 カリキュラム

アカデミックスキルの習得を図るために初年次教育のカリキュラムを通して、授業をいかにデザインするのかという〈授業設計〉の問題は、質保証のあり方と相俟ってきわめて重要な事柄である。「次のセメスターの担当者が代わり、また次の学年ではクラス替えもあるので、継続した指導ができない」とあるように、教務レベルに相当するカリキュラム評価の課題であるともいえる。これは、継続的な指導を組織レベルで展開する上で検討するべき事柄であり、カリキュラム全体の評価のあり方ともつながる問題である。

一方、「クラス替え、担任交替によって、より多くの出会いにつながるので、現状を変える必要を感じない」という意見もあるように、多様な学生同士の交流を通して学びにつなげていくカリキュラムを編成するケースもあるから、いかなるカリキュラムの方針（ポリシー）のもとで教育目標を設定するのか、そのデザインに応じて評価の在り

方も検討されるべきものとなる。

#### 3.3.2 テーマ設定

授業において評価とテーマ設定とは常に連動して設定されるべき事柄となる。何を目指してテーマ設定をするのか、学生にとって適切なテーマとは何か、そしてテーマに応じた効果的な評価とはどのようなものか、といった問題が挙げられる。例えば、「テーマ設定が難しい。指定テーマの場合は学生の知識不足を補う講義が必要であり、自由テーマの場合は安直になりがちである」とあるように、〈テーマ設定の方法〉をめぐる問題が挙がっている。プレゼンテーションのようなテーマ設定において、課題提示の方法とその難易度をいかに設定するのかに関する工夫が教員には求められ、その対応をめぐって思慮していることが読み取れる。テーマ設定には教員から提示する方法、学生が見つける方法が存在し、教育目標のねらいと紐付けながら、それぞれの長短を理解して設定する必要がある。

そしてテーマ設定の仕方について「ほどほどのテーマを選びさえすれば、それなりに破綻なく発表できてしまうことを、学生もそれなりに知っている。そのため、無難な発表が多くなってしまっている」（〈無難なテーマ設定〉）といったように、学生にとって課題の難易度を複数設定するなどの工夫が求められるだろう。高いレベルの問題に積極的に挑戦する学生へのフォローもこうしたケースでは必要であり、発展的なテーマを用意し、その取組に対する評価も考慮に入れることが重要となる。一方、「教授内容をスキルの低い学生に合わせなければならないのが課題」とあるように、〈教授内容の難易度〉を下げるなどを余儀なくされてしまうケースでは、課題に応じて授業支援ツールや学習支援を適切に導入し、〈問題設定の適切さ〉を適宜調整することも必要になってくる。

#### 3.3.3 レディネス

初年次の学生の実態に応じて何をいかに学ばせることが必要であるのかを把握することが初年次教育における教授・学習の検討において不可欠で

表2 プレゼンテーション・レポート作成に関する評価をめぐる課題

【グループ】	<ラベル>	「記述内容」
【カリキュラム】	<授業設計>	「次のセメスターの担当者が代わり、また次の学年ではクラス替えもあるので、継続した指導ができない」(P) 「クラス替え、担任交替によって、より多くの出会いにつながるので、現状を変える必要は感じない」(P)
【テーマ設定】	<テーマ設定の方法>	「テーマ設定が難しい。指定テーマの場合は学生の知識不足を補う講義が必要であり、自由テーマの場合は安直になりがちである」(P)
	<無難なテーマ設定>	「ほどほどのテーマを選びさえすれば、それなりに破綻なく発表できてしまうことを、学生もそれなりに知っている。そのため、無難な発表が多くなってしまっている」(P)
	<教授内容の難易度>	「教授内容をスキルの低い学生に合わせなければならないのが課題」(P)
	<問題設定の適切さ>	「問題設定の適切さ」(P)
【レディネス】	<経験・スキル>	「半数以上の1回生は高校時代にプレゼンテーションを学習しており、そのような学生は発表もうまい。しかし、発表に対して論点を提示する、フロアから質問を出すなど、「問題発見」作業につなげるのが難しい」(P)
	<既有知識>	「適切な質疑応答ができるか否かが、学生が大学入学以前に身につけている基礎知識の多寡に左右されるため、学生間で適切に大きな相違が生まれやすい」(P)
	<応答・コミュニケーション>	「発表者はとりあえず一生懸命調べたものを報告してくるが、聴講する側が内容を十分に理解できないためか質問をする力が弱く、ひいては議論にまで至らない」(P)
	<日本語能力>	「日本語能力の低さ(誤記、常体・敬体の文章の混乱、句読点を正しく使えない、意味内容の通らない文章など)が目立つ」(R) 「学生の日本語能力が低すぎる」(R)
【指導方法】	<文献表記>	「引用文献、参考文献それぞれの使い分け」(R) 「学生が将来選択する専門分野によって、引用の仕方や参考文献の列挙方法が違うので、レポート作成の指導と評価がしにくい」(R)
	<情報倫理・剽窃>	「情報倫理的に疑わしいものが混じっている」(R) 「剽窃への対応が担当者によって異なること」(R)
	<アカデミックライティングへの移行>	「初等・中等教育の段階での作文・感想文・小論文の枠組みから、アカデミックなライティングへの移行をスマーズに行なえない学生が目につくこと。これらの学生は、授業中に注意を与えて、それでも、これまでになじんできた「お作法」から脱却することに困難を覚えているようである」(R) 「これまでの学校教育の過程で、そもそもまとった文章を書く回数があまりないのか、文章を書くテクニックをどのように教えてほしいか苦労する」(R) 「感想文とレポートの違いを学生に認識してもらうことが難しい」(R)
		「学生側のループリックの読み込みが不足している。ループリックの内容について、事前の指導が有効なのか、一度評価されてからループリックを読みなおせるのが有効なのか、よくわからない」(R)
		「ループリックは教えても、そのとおりに書けない学生が多い。ただ、そういう視点が大事と教える工夫としては有意義。もともと、締め切りに間に合わせるために、最後は「感想文」程度になるレポートが多い」(R)
		「ループリックと添削の併用がうまくいかない」と(R)
	<レポート作成でのグループワーク>	「本来個人作業であるべき「レポート作成」において、「グループワーク」という集団作業をいかに有機的にリンクさせるのか」(R)
	<文章作成への慣れ>	「1回生段階では、それほど高度なことを求めていない。むしろ、文章作成に慣れさせることに主眼を置いている」(R)
【評価方法】	<評価指針の提示>	「新入生のため限界もあるが、上級生によるプレゼンなど、お手本となるものがあればよいと思う」(P)
	<テーマ選択との連動>	「教員が示唆するひな形に見向きもしないで、不十分なことをする」(P)
	<評価基準の設定>	「ループリックの適切な基準の設定」(R)
	<グループと個人の評価の併合>	「グループに分けた発表では、グループとしての評価は可能でも、個人個人の評価については、作業をつぶさに見ていっても必ずしも正確か否か判断が難しい」(P)
		「プレゼンの評価はグループ全体の評価と、個別の努力は他の課題の出来映えなどの状況を勘案し総合的に判断せざるをえません」(P)
	<聴くことに対する評価>	「プレゼンテーションの発表者だけでなく、「アクティブに聴く」オーディエンスの評価はどうするか」(P)
	<評価資料の活用>	「全員の意見評価の、具体的な、集計集約把握方法」(P) 「ひな形を作成して一覧できるようにし、担当教員・学生ともに活用できるようにしてほしい」(R)
【指導・評価時間】	<指導時間>	「プレゼンテーションに対する個別指導のアフターケアにかける時間が十分に取れない」(P) 「文献探索や資料作りなどプレゼンテーションに結びつけるほかの技能を一通り経験するのに時間がとられて、プレゼンテーション自体の評価とフィードバック(改善)に結びつける時間的余裕がない」(P) 「スピーチや文献講読などの基礎技能習得のために時間がとられていて、レポート指導の時間が十分に取れない」(R)
		「義務教育レベルの文章作成方法から指導しなければならず、課題内容の検討に入るまでに非常に多くの時間を割いた」(R)
		「1学期間しかない初年次教育では十分な回数をレポートのための授業に充てるのが難しい」(R)
	<評価・添削時間>	「教師側が一人一人を採点するにはプレゼンの時間が短すぎると感じた。まだ慣れていないせいでもあると思うが、評点を迷い、悩ましく感じてもすぐ次の学生の発表となり、責任をもちづらい」(P)
	<学習時間>	「一人一人の日本語の添削が、時間と精神力が掛かり過ぎる」(R)
	<他授業との兼ね合い>	「もっと受講生が練習する時間がほしい」(P) 「他の授業の定期試験との兼ね合いのため、生徒自身に十分な時間が取れないように感じる」(P)
【課題なし】	<課題なし>	「むしろ、プレゼンテーションそのものは問題ではないのではないか、と考えている」(P) 「プレゼンテーションを評価するということをしないので、特に課題を感じていま

注) Pは「プレゼンテーション」を、Rは「レポート作成」をそれぞれ示す。

ある。その意味で、どのような点につまずきを覚えているのか、どのような準備状態で学びに取り組んでいるのか（【レディネス】）、事前に確認しておくことは重要といえる。例えば、「半数以上の1回生は高校時代にプレゼンテーションを学習しており、そのような学生は発表もうまい。しかし、発表に対して論点を提示する、フロアから質問を出すなど、「問題発見」作業につなげるのが難しい」とあるように、学習者個々人の持つ**経験・スキル**の実態を捉えることが大切になる。また、「適切な質疑応答ができるか否かが、学生が大学入学以前に身につけている基礎知識の多寡に左右されるため、学生間で適切さに大きな相違が生まれやすい」という点で、**既存知識**を確認しておくことも同様に大切である。さらに、プレゼンテーションにも関連するが、**応答・コミュニケーション**がどの程度可能かを掴むことは、特に質疑応答を交えた対話による学びを展開する上ではより重要なものとなろう。

他方、レポート作成において、より教員が課題認識をもつものとして、学生の**日本語能力**に対応した学習を可能にさせるための方法が課題として挙げられている。日本語レベルであれば、ライティングの学習支援を利用したり、学生同士での指導を組み入れたりするやり方も考えられる。診断的に個々人の能力と学習態度を把握しながら、そうした個人差を活かした対応が鍵となる。具体的には、学習態度の異なるメンバー同士でグループに組ませたり、スキルや熟達度の差を利用したりして、ペア学習をさせるといった協同による学びへと活かすやり方が考えられる。いずれにせよ、こうした**レディネス**は、マイナスのものと捉えられがちであるが、これを学びの伸びしろを活かすためのギャップと捉え、うまく学びのリソースとして活用することが初年次教育には求められる。

### 3.3.4 指導方法

アカデミックスキルの**指導方法**について、評価と連動する形でいかに展開するのかという課

題は、学びのための評価の考え方において重視される点である。まず、**アカデミックライティングへの移行**をいかに達成するのかという点が課題として必要とされている。「感想文とレポートの違いを学生に認識してもらう」ことが必要とされているながらも、「初等・中等教育の段階での作文・感想文・小論文の枠組みから、アカデミックなライティングへの移行をスムーズに行なえない学生」に対していかなる教育・支援が可能であるのか、という問題がある。具体的には、「文章を書くテクニックをどのように教えればよいのか」に苦労が見られる。例えば、すべての学生が最初から**文献表記**や**情報倫理・剽窃**に理解があるわけではない。ライティング支援環境の構築において、教育の移行段階にみられるギャップを認識し、学びの移行を可能とする実践が求められているといえる。

そうした移行において重要となるのが「慣れ」という点である（**文章作成への慣れ**）。あまりに「高度なことを求めて」しまっては評価不安を高めることにつながり、結果として有効な指導が可能な場にはなり得ないためである。様々な点で学生のギャップを埋める支援とそのギャップそのものを学びの伸びしろとするはたらきかけが理論的・実践的に検討されるべき事柄となる。こうした留意のもと、レポート作成は個としての学習から他者との協働による学びのなかで展開されるものであることを学生に認識させることが求められる。例えば、**レポート作成でのグループワーク**において、教員側も学びの方向性を共有し、個人作業を集団作業にリンクさせる実践が重要となる。

その一つの方法として、**ループリックによる指導**が考えられる。ループリックでは教育目標を簡明に示すことが可能となるので、「視点が大事だと教える工夫」の一つとして位置づけて利用するやり方が考えられる。「事前の指導が有効なのか」、評価をした後に「ループリックを読みなおさせるのが有効なのか」という点については、あく

まで教育目標と連動してループリックを一つの評価ツールとして活用する際には前者の方法が求められよう。ただし、ループリックでの評価自体が学生にとって不慣れなこともあったり、学生がループリックの記述が示す意味を理解していないかたりする場合には必ずしも有効には機能しない。したがって、繰り返しループリックの提示と解説を繰り返すことを通して、学生も評価を納得して取り組むことができるようになることが必要となる。その意味では、前者をベースとしつつ、後者を適宜取り入れることが望ましいと考えられる。また、ループリックをどのような目的で活用するのかを教員と学生とが共通に理解しておくことも重要である。その意味で、教員が成績付けのために活用するのか、学生が自己評価するために活用するのか、学生同士で活用するのか、また、それらを組み合わせて評価をするのか、成績付けで用いる場合には「添削の併用」を行うのかなどを予め明確にしておくことが望まれる。特に、教員がループリックで添削する場合には、どのような観点で何の評価観点をどの程度重み付けをして採点するのかという点について、学生側にも事前に理解させておくことが必要となる。それによって、評価の公平性も保たれ、ループリックの特長を活かした学びを促す評価実践が可能になるとを考えられる。

### 3.3.5 評価方法

上記の指導方法と合わせて、学生の学びをいかに評価するのかという評価のやり方について問題を感じている回答は多い。例えば、「教員が示唆するひな形に見向きもしないで、不十分なことをする」といったコメントにもあるように、教員が指針を提示したとしても、学生と教員が共に評価指針を上手く共有できない点に課題を感じている。その意味で、**<評価指針の提示>**のやり方に工夫が求められるといえる。例えば、「新入生のため限界もあるが、上級生によるプレゼンなど、お手本となるものがあればよいと思う」などのように、評価指針の共有を容易にできるように、何が新入

生にとって適切な「モデル」となるのかを検討する必要がある。さらに、ねらいに応じた評価の方法を適切に選択する必要があり、この点も課題と感じていることがわかる。例えば、「テーマを選択制とした場合、相対的な評価が難しくなる」というように、テーマ選択のやり方と評価の種類との兼ね合いを検討する必要がある（**<テーマ選択との連動>**）。特に、相対評価をグループ演習等に取り入れる際には、その趣旨を理解させることも必要となるだろう。とりわけ、「グループに分けた発表では、グループとしての評価は可能でも、個人個人の評価については、作業をつぶさに見ていても必ずしも正確か否か判別が難しい」とあるように、グループ評価と個人評価については、それぞれ他者評価と自己評価とが可能となるように課題に応じて組み合わせる必要がある（**<グループと個人の評価の併合>**）。その場合には、「プレゼンの評価はグループ全体の評価とし、個別の努力は他の課題の出来映えなどの状況を勘案し総合的に判断」する必要もある。また、評価対象として、「プレゼンテーションの発表者だけでなく、「アクティブに聴く」オーディエンスの評価をどうするか」という点についても検討事項となる。伝達側にのみ焦点が置かれがちであるものの、応答関係のそれとして考える場合に、双方向的な評価を視野に入れる必要があると考えられる。さらに、**<評価資料の集約・活用>**のやり方として、共通科目である場合には、「ひな形を作成して一覧できるようにし、担当教員・学生ともに活用できる」ための工夫も求められ、例えば、web 上に公開・活用可能なシステムの構築などが考えられる。また、そのためにはあわせて「全員の意見評価の、具体的な、集計集約」を可能とするような仕組みも求められよう。

### 3.3.6 指導・評価時間

限られた授業時間内にアカデミックスキルについて何をどこまで指導し、評価するのかという問題は、常に教員が悩む問題の一つである。プレゼンテーションとレポート作成において課題と感じ

る内容に違いがみられるため、ここではまず、アカデミックスキル毎の違いに着目して【指導・評価時間】をめぐる課題を検討していく。まず＜指導時間＞では、プレゼンテーションにおいては、「個別指導のアフターケアにかける時間が十分に取れない」であったり、「文献探索や資料作りなどプレゼンテーションに結びつけるほかの技能を一通り経験するのに時間がとられて、プレゼンテーション自体の評価とフィードバック（改善）に結びつける時間的余裕がない」といったように、プレゼンテーションというパフォーマンスそのものの指導に十分な時間をとることができないという問題が挙がっている。一方、レポート作成においては、「基礎技能習得のために時間がとられていて、レポート指導の時間が十分に取れない」、「義務教育レベルの文章作成方法から指導しなければならず、課題内容の検討に入るまでに非常に多くの時間を割いた」、「1学期間しかない初年次教育では十分な回数をレポートのための授業に充てるのが難しい」といったように、学びの基礎となる技能習得に指導時間が割かれ、本題となるレポートの指導に踏み込むことができないといった問題が挙がっている。この点は、先に挙がった【レディネス】と【指導方法】における＜アカデミックライティングへの移行＞とも大きく関係する点であり、大学での学びの移行において、導入・準備教育のような形で、現状と目標とのギャップを埋めるための対策が求められているといえる。

また＜評価・添削時間＞においてみると、プレゼンテーションにおいては、「教師側が一人一人を採点するにはプレゼンの時間が短すぎると感じた。まだ慣れていないせいでもあると思うが、評点を迷い、悩ましく感じてもすぐ次の学生の発表となり、責任をもちづらい」とあるように、プレゼンテーションそのものの評価自体に困難を覚える意見がある。他方レポート作成においては、「一人一人の日本語の添削が、時間と精神力が掛かり過ぎる」といったように、いわゆる評価負担の問題を感じている。これらについては、評価者を複数人

に設定する、評価観点を必要最低限とし、評価内容も可能な範囲で簡明にする、といった対応が考えられる。この点について、全て満足のいく形での対応は困難ではあるものの、評価が学生の学びに活きるのかどうかという点で、取捨選択する方法が考えられる。もちろんあくまでねらいに応じて評価のあり方も検討されるべきであり、例えば学習目標には定めていないが学習させておくべき日本語の基礎的な能力育成には学習・ライティング支援を活用するなどのやり方も考えられる。

### 3.3.7 課題なし

なお、以上のような様々な課題が挙がる一方で、課題を感じないとコメントする回答もあった。プレゼンテーションにおいて、「むしろ、プレゼンテーションそのものは問題ではないのではないか、と考えている」、「プレゼンテーションを評価するということをしないので、特に課題を感じていません」とあるように、そもそも評価対象となっていない場合やパフォーマンスに問題がないと感じている場合がある。

ただしここで留意すべきは、アカデミックスキル毎で、課題認識に違いがあるという点である。

【課題なし】として挙がったものは、すべてプレゼンテーションに関するものであった。しかし例えば、【指導方法】に関してみるとすべて、レポート作成に関するものがすべて課題として挙がっており、プレゼンテーションに関するものはみられなかつた。つまり、文章作成に関する指導のやり方がプレゼンテーションのそれと比べて、より課題として認められるということである。このことは、プレゼンテーションの指導のあり方そのものについて課題認識が持ちづらいものとして見て取れる可能性もある。こうした課題認識の差異が、アカデミックスキル毎に見て取れるということは、アカデミックスキルの違いに応じた評価をめぐる課題意識にも違いがあり、そうしたアカデミックスキル毎で課題検討のあり方も異なるということである。このことは、初年次教育における学びの評価を検討する際の、留意すべき一つの視点とな

ろう。

#### 4. 総括と展望

本調査で明らかになったことは次の通りである。第一に、初年次教育における学習活動において、教員が教えたい内容とそこで実際に扱われるアカデミックスキルの内容とは対応関係にあることが明らかにされた。第二に、学習活動の評価におけるループリックの活用に際しては、教員自らがテーマ設定をして評価をし、それを成績に反映させる傾向にあることが明らかにされた。第三に、学習活動の評価に関する課題として、カリキュラム、テーマ設定、学びのレディネス、指導方法、評価方法、指導・評価時間についてそれぞれの問題点が具体的に明らかにされた。

以上から初年次教育における学びと評価のあり方について教育の質保証と関連づけた形で示唆を述べる。第一に、初年次教育の学習活動において、どのような学習活動を重視し、それをどう実際に扱い、評価するのかという点についてはかなり一貫した傾向がみられる。その意味ではアカデミックスキル毎に着目した形での、スキルベースで学びの評価づくりを行うことは妥当と考えられる。特に、初年次教育においてプレゼンテーション及びレポート作成においてその傾向が強く、緩やかに標準化した形での評価の質の保証にもつながっていきやすい。また評価ツールとして、活動毎にループリックを取り入れる方策は現実性も高く長期ループリックにも向いている。ただし、評価の信頼性と妥当性、また運用の継続性については要検討される点である。第二に、初年次教育の学びの評価をめぐって浮かび上がった様々な課題を教えと学びに着目してみると、これらの課題そのものが学びの評価の質を高めることにつながるということである。教員側と学生側の関係性をおさえつつ、何を教え、何を学んでいるのかという実態を明らかにしながら、学びと評価のあり方が検討されることが重要となる。その意味で今後、学生側の学びの実態との関係から、教えと学びの関

係の理解に基づく実践的な研究を展開する必要がある。

最後に、初年次教育における学びと評価をめぐる展望を述べる。これまで初年次教育の学びを検討する際に、学士課程教育の一環として捉え、教授・学習に着目して、具体的な学びと評価の諸課題を究明するアプローチは存在しなかった。こうした実践的研究を積み重ね、教授・学習論としての大学教育実践のアウトリーチ型研究として発展させていくことが望まれる。こうした知見の蓄積が、初年次教育における質の保証と学びと評価との有機的な連動につながっていくものと考えられる。

#### 付記

本調査にご協力いただきました初年次教育担当の先生方に深く感謝申し上げます。また本論文を執筆するにあたり、関西大学教育開発支援センターの教職員の方々に支援いただきました。記してお礼申し上げます。

#### 註

1. Learning のもつ意味を「学習」と「学び」に二分し、後者の「学び」を知識獲得・運用にとどまらない、自己のアイデンティティと密接につながった共同体への参加形態と捉えている。他に、このような発想で初年次の学びを位置づけたものとして、「試行的参加」論（松下, 1996）がある。

#### 参考文献

- 天野郁夫 (2006) 「大学改革の社会学」 『玉川大学出版部』
- 安藤輝次 (2014) 「ループリックの学習促進機能」 『文学論集』, 第 64 卷第 3 号, pp.1-26.
- Bernstein, B. (1996). “*Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*”. London: Taylor and Francis.
- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一 (2012) 「初年次教育における自律的な学習を促すループリ

- ックの活用』 『日本教育工学会論文誌』, 第 36 号 pp.209-212.
- Forest, J. J. F. & Kinser, K. (2000) "Higher Education in the United States: An Encyclopedia Volume 1", Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- 濱名 篤・川嶋太津夫 (2006) 『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』 丸善
- 池田史子・畔津忠博 (2012) 「複数教員によるレポート評価のためのループリック形式の評価表導入に関する検証」 『日本教育工学会論文誌』, 第 36 号 pp.153-156.
- 松下佳代 (1996) 「共同体への参加としての学習—「正統的周辺参加」論の批判的検討—」 『立命館教育科学研究』, 第 8 号 pp.65-76.
- 溝上慎一・松下佳代 (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育—』 ナカニシヤ出版
- 高松正毅 (2008) 「初年次教育におけるアカデミック・リテラシー教育の位置と大学教育の問題点」 『高崎経済大学論集』, 第 51 卷第 3 号 pp.51-65.
- 田中俊也・前田智香子・山田嘉徳 (2010) 「学びを動機づける「正統性」の認知—参加としての学びの基本構造—」 『関西大学心理学研究』, 第 1 号 p.1~8
- 館 昭 (2008) 「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチ—その登場、展開、特徴—」 『初年次教育学会誌』, 第 1 卷第 1 号 pp.49-56.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)  
(2015/12/01)
- 山田嘉徳・毛利美穂・森 朋子・岩崎千晶・田中俊也 「学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討」 『関西大学高等教育研究』, 6 号 pp.21-30.
- 山田嘉徳 (関西大学教育推進部)  
岩崎千晶 (関西大学教育推進部)  
森 朋子 (関西大学教育推進部)  
田中俊也 (関西大学文学部)

## 就職ミスマッチの構造的要因 －就活ルールによる不公平－

### Structural Factors of Mismatch in the College Labor Market - Inequity in the Regulation of Recruitment System -

中島 弘至

新卒労働市場において就職のミスマッチが叫ばれて久しい。入職後3年以内の離職率が約3割にものぼる。どうしてだろう。周到な企業研究から学生は就職先を決めたのではなかったか。確かに非正規雇用が社会問題化する昨今、正規の職を得るには多くの困難が伴う。一方で60年以上の歴史を持ちながらも、頻繁に見直される就活ルールの存在はどうか。守るといっては守らないルールを長年にわたり堅持してきた。そしてルール違反は未だに絶えないである。

本稿は、近年、学校選択制などで検討されるマッチングモデルが、採用（就職）活動の場でも機能するかを検証する。そして機能するならば、それが就活ルールの不遵守などの条件が変化した場合、どのように公平さを歪めるかを確認するものである。分析の結果、ルールが遵守される場合は企業と学生双方にとって望ましいマッチングが実現する可能性が高くなる。かたや企業がルール違反により早い時点で学生を囲い込むと、健全なマッチングは実現されず、かつ早く動いた企業の利得は増える。さらに様々なシミュレーション結果を踏まえると、ルールを正しく運用することが学生の利益にかなうことが理解できる。

**キーワード：**ミスマッチ、就活ルール、受入保留方式

**Keywords :** Mismatch、Regulation of Recruitment System、Deferred Acceptance

#### 1 問題意識と目的

人生の大半が職業生活であるならばよりよい職場でやりがいのある仕事がしたい。しかし現実が一筋縄でいかないことは誰もが承知している。そして試練はその職業生活の入口から始まるのである。就職活動で一番影響の大きいものといえばやはり景気の動向であろう。学校基本調査によると好景気に沸いた1990年前後の就職率は約9割に達したが、バブル経済崩壊後はそれが約7割へと後退した。これは社会問題化したように大量の非正規雇用者を生み出す結果となった。肯定的に“長い人生の一時期、少しの寄り道ぐらいは問題がなかろう”とする考え方もある。だが残念なことに我が国の労働市

場は流動性に乏しく転職希望者にはかなり冷淡だ。つまり日本企業は新卒採用に重きを置くのであり<sup>(1)</sup>、欧米企業のように個人の技能に重きを置かない。従って（世代効果にみるように）初職の躊躇は一時的なものでは済まされないのである。太田（2010、p.516）によると「学卒時に不況であった世代…は、比較的長期にわたって高い無業率、低い雇用の安定性、低い賃金となる可能性が高くなる」という。しかし一方で新規労働者の入社後数年での離職率が高いのも確たる事実である。初職の就職が肝心とされるのに彼らはなぜ会社を去るのか。多くはミスマッチにその要因があるとされる。そして一般にミスマッチは企業・労働者双方の求めるものの齟齬から生じよう。企業にとって労働者

の能力が期待外れであった、あるいは労働者にとって能力が少しも生かされないということだ。また求人の多寡がミスマッチを起こす要因になることもある。特に求人の少ない年に巡り合わすならば、多くの者にとって就職先は望んだレベル以下になる。ただそうだとしても若年者の高い離職率には他に隠れた要因があるに違いない。

本稿の問題意識は新規大卒労働市場のシステム自体が、もとよりミスマッチを生み出しやすい構造であるとの疑惑からくる。そして議論の中心となるのが選考期日などを定めた就活ルールである。それは毎年のように蔑ろにされ、守る企業（学生）と守らない企業（学生）との間に不公平を生じさせる。加えて学校間格差の問題もそこには関係しているよう。つまり選抜性のある大学の学生であれば早期に企業の門戸が開かれる可能性があるのだ。いずれにせよ早い時点での選考（内定）はどれほど企業（学生）を有利にするのか。本稿ではこれを明らかにしたい。さて経済学にはマッチング理論という分野があり、様々な選好を持つ者同士での最適なマッチングが研究されている。恐らく新規大卒市場でもこのモデルの適用は可能であろう。ついては就活ルールの不遵守がいかに企業（学生）に不公平をもたらすのかを確認しよう。

本稿の内容について紹介する。第2章は先行研究であり推薦入試選抜、研修医の配分、学校選択制の問題を論じた論文を取り上げる。続く第3章では採用（就職）活動にマッチングモデルを導入する。同モデルは主にトップ・トレーディング・サイクル方式と受入保留方式がある。そして両方式を採用（就職）活動に適用させ、それぞれのマッチング結果について検討する。第4章は前章で採用することにした受入保留方式に基づき、いくつかの条件でシミュレーションを行う。その結果を踏まえ、条件によりマッチング結果がどのような不公平を生み出すかを議論する。

結論を先取りすると、条件を付さない場合、企業・学生とも互いに選好順位の高いところでマッチングがなされる。続いて企業がある基準に満たない学生は採らないという条件を付した場合、マッチング結果は学生に不利（企業に有利）となり、かつ採用者数も減少する。また企業の採用時期がずれる場合（就活ルール不遵守）のシミュレーションでは先攻の企業は選好順位の高い学生を多く確保するが、後攻の企業では不利な状況に置かれる。かたや先攻企業に内定する学生では選好順位の高い企業から選ばれにくくなり、後攻の企業に内定する学生の方が有利となる。さらにいくつかの条件を付してシミュレーションを行うと、採用（就職）活動の内容はますます複雑なものとなる。については守られるルール作りに関係者はなお一層の努力をすべきであろう。

## 2 先行研究

佐々木（2004）は勤務する大学が行う付属高校からの推薦入学において、ゲール＝シャプレイ・アルゴリズム（受入保留方式）が実践されていることを見出した。同方式の採用は決して意図的なものではなく、「「公正な」進路指導の実現を念頭に置いての試行錯誤の結果、…ゲール＝シャプレイ・アルゴリズムと同じ手順が採用されることになった」という。そして「合理的行動が結果として自然発的に合理的で公正なシステムを生み出すことの実例としてきわめて興味深い」（同、p. 42）とする。具体的には高校3年の1月に付属高校の生徒は進学希望先の学部・学科名などを第15志望まで高校に届ける。それを受けた高校側は生徒の成績に基づき、マッチング作業を行うのである。論文では、ゲール＝シャプレイ・アルゴリズムの戦略的操縦不可能性（耐戦略性）の検証が行われる。耐戦略性とは「他人がどのような申告をしていようと、自分にとって正直に真の

選好を申告することが損にならない」（坂井・藤中・若山（2008、p.9））ことである。前提として、同大学の A 学科と B 学科及び D 学科では前二者がほぼ無差別で社会的評価が高く、D 学科はそれらに次ぐものとされる。また B 学科及び D 学科は経済学に関連する学科であり代替性が高い。一方で A 学科はそれほどではないが、B 学科と同じ学部に所属している。そして問題とされるのは次の点である。A 学科または B 学科を第一志望とする生徒のうち、それらの合格基準（合格点が高い）に達しないと判断して、志望順位を正直に届けないケースである。つまり偽りの届け出をするならば、それは耐戦略性を満たさないことになる。事実、対象とされた年度の入試においては、A 学科及び B 学科の合格最低点が D 学科の合格最高点を上回っていた。そのため耐戦略性への不適合が疑われる。そこで学科の条件に満たない生徒に対し、「その種の生徒にとっては真の選好表明と D 学科を第一志望にするうその選好表明は無差別」とし、「真の選好表明と無差別であるとプレイヤーが強く確信できる戦略を彼が選択した場合に見かけ上戦略的操作不可能性は成立していないように見えるかもしれないが、それは結果的に全員が真の選好表明を行った場合と同じ結果をもたらすのであるから、配分メカニズムに対する要求として戦略的操作不可能性は依然として妥当性」がある（佐々木（2004、p. 40））と結論づけた。

鎌田・小島・和光（2011）は日本の研修医制度について重要な提言をしている。我が国では 2004 年度から新医師臨床研修制度を導入し、明確なルールのもと、研修医がどの病院で研修を行うかをマッチングすることになった。しかし研修医及び病院の希望が反映される一方で、地方病院の医師不足問題が表面化した。そのため 2009 年に制度は見直され、都道府県別に地域定員を設置する方法が採用されたのである。具体的には「域内の病院の定員の総和が地域定

員を超過する都道府県では各病院の定員を…比例的に減らし…あたかも本当の定員…であるかのように仮想的に見な」す（同、p. 14）。当初、導入されたマッチングシステムは Deferred Acceptance（受入保留方式）であり、耐戦略性と安定性を両立させたが、2009 年に導入された制度では Deferred Acceptance の性質は歪められたという。「JRMP メカニズム<sup>(2)</sup>は Deferred Acceptance メカニズムの変更版であり、確かに Deferred Acceptance メカニズムのよい性質をある程度受け継ぐ。しかし、全ての性質が持ち越されるわけではない。正確には、耐戦略性は JRMP メカニズムでも満たされるが…安定性は満たされない」（同、p. 14）という。そこで論文ではそれに代わる新たなシステムの導入を提案している。

安田編（2010）ではよりよい学校選択制のデザインを検討する。著書は大きく三部構成となっており、第一部の第一章において我が国が採用する学校選択制の現状を分析、そして第二章において米国の学校選択制の現状を分析している。米国でのマッチングシステムの導入は早く、ボストン方式やそれに代わる受入保留方式が導入され、それは東京を中心とする我が国の中学校選択制よりも精緻なものである。次に第二部ではマッチング理論のモデルが紹介される。代表的なモデルとして受入保留方式とトップ・トレーディング・サイクル方式が取り上げられる。前者はみたように「実用性が高く、日本では研修医の病院の割当において…進学者…の学部割当において」（坂井・藤中・若山（2008、p. 160））用いられる。一方、後者は「最大 n 回のステップから構成され、各ステップにおいて…最も欲しいものを「これ」と指差す…「指さし」のサイクル」（坂井（2010、p. 82））でマッチングを行うものとし、必ずしも「各ステップごとに指差しをさせる必要は」ないが、「特に人数が多いときには、より実用的である」（同、p. 84）としている。このように 2 つのマ

ッチングシステムが紹介された後、どちらを選択すべきかとの問い合わせが発せられる。これについて「それぞれの性質のうちどちらを重視すべきかに依存することになる。…パレート効率性よりも安定性を優先したい場合には、受入保留方式を選択すべきであり、安定性よりもパレート効率性を優先する場合には、トップ・トレーディング・サイクル方式を選択すべきである」(安田編 (2010, p. 78) )との回答を与えていた。また第三部において、東京の学校選択制にはどのように採用されるべきかが検討される。ここでは拡張型東京方式、受入保留方式、ボストン方式のシミュレーションにより、様々なケースを想定して分析する。結論としては「理論的な視点からは…受入保留方式が最も優れており、次に望ましいのが拡張型東京方式となる。現行の東京方式とボストン方式については、少なくとも理論的な視点からはあまり魅力的なマッチング方式だとは言えない」(同、p. 162)としている。

以上、3つの先行研究を取り上げた。マッチング理論の分野は比較的新しく、今後さらに発展したマッチング手法が生み出されるだろう。だが前述のように受入保留方式とトップ・トレーディング・サイクル方式は優れたマッチング手法として、既に実際の現場で採用されている。従って本稿では採用(就職)活動の分析についてこの2方式を検討したい。

### 3 採用(就職)活動のマッチング

#### (1) 採用(就職)活動が同時のマッチング

先行研究においては推薦入学、研修医、学校選択など諸制度のもとでのマッチング事例をみてきた。これは採用(就職)活動の場でも適用可能なものであろうか。もし企業(学生)の選好どおりにマッチングが行われるとすれば、現に生じている3年以内の約3割の退職率はどう解釈すればよいのだろう。しかしまずはマ

ッチングモデル自体が適用できるかを試すこととする。企業・学生とも同時に採用(就職)活動を行う場合のマッチングから始める。

いま5社の企業(A~E)と10人の学生(a~j)のケースで考えてみる。企業はそれぞれ2名の採用枠を持っており、学生ともに互いの選好に基づきマッチングを行うものとする。その選好順位を示したものが表1である。A~Eの各社は学生a~jに対して1位から10位までの選好を持っており、それを上から順に並べている。一方、学生a~jについてもA~Eの5社に対し選好を持っており、同じく上から順に選好を並べている。また企業における「NO」はこの順位以下の学生は採用しないことを示す。例えばA社の場合、「NO」以下のeとbの学生は採用しないのである。それに対して学生は応募しなければよいのであり、あえて「NO」は作らない(従ってここでは学生a~jは全て企業A~Eを志望している)。選好順位についてはランダムに割り当てるようエクセルにその関数をセットする。なおランダム関数はシミュレーションにおいて効果を発揮するが表1の選好順位はその中の1結果である。それではマッチングモデルとしてトップ・トレーディング・サイクル方式、受入保留方式を用いてどのように企業と学生がマッチングされるのかを試してみる。

#### ① トップ・トレーディング・サイクル方式

このマッチングモデルは耐戦略性及びパレート最適性を満たし、これは「指差す」ことで導かれる。表1からそれを行ってみよう。まずは学生が順番に従い選好の企業を指差し、次に指差された企業が順番に選好の学生を指差す。これを繰り返しサイクルができたペアは決定したものとして除外する。一つ目の「指差す」では次のサイクルだけが成立する。

c→B→c

ここで企業Bの学生c採用が決定した。従つ

(表1) 企業・学生の選好順位表

A社	B社	C社	D社	E社	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
d	c	h	g	c	C	E	B	D	C	A	E	A	C	A
i	i	b	e	f	B	B	A	E	B	E	D	D	A	D
g	a	d	a	i	E	A	D	A	A	C	A	B	B	E
c	e	a	b	e	A	D	E	C	D	D	C	C	E	B
j	f	e	i	NO	D	C	C	B	E	B	B	E	D	C
h	NO	NO	h	a										
a	g	j	j	d										
f	h	i	f	h										
NO	b	f	NO	g										
e	j	c	d	b										
b	d	g	c	j										

定員2 定員2 定員2 定員2 定員2

(表2) 企業の採用選考結果(トップ・トレーディング・サイクル方式)

A社	B社	C社	D社	E社	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
d	c	h	g	c	C	E	B	D	C	A	E	A	C	A
i	i	b	e	f	B	B	A	E	B	E	D	D	A	D
g	a	d	a	i	E	A	D	A	A	C	A	B	B	E
c	e	a	b	e	A	D	E	C	D	D	C	C	E	B
j	f	e	i	NO	D	C	C	B	E	B	B	E	D	C
h	NO	NO	h	a										
a	g	j	j	d										
f	h	i	f	h										
NO	b	f	NO	g										
e	j	c	d	b										
b	d	g	c	j										

定員2 定員2 定員2 定員2 定員2

注: 網掛け部分は採用（就職）した学生（企業）を示す。

て学生 c を除外して（企業 B は 2 名枠なので直ぐに除外しない）同じ作業を繰り返すと、次のサイクルが成立する。

d→D→g→E→f→A→d

このサイクルでは企業 D と学生 g、企業 E と学生 f、企業 A と学生 d が決定した。従って学生 g、f、d を除外し（一方、企業は 2 名枠なので除外しない）次のサイクルを見つける。

h→A→i→C→h

企業 A と学生 i、企業 C と学生 h が決定した。学生 i と h を除き次のサイクルへといく。

b→E→e→C→b

企業 E と学生 e、企業 C と学生 b が決定した。この要領で企業と学生をマッチングしていくと、結果は表 2 のとおりになる。企業に選択権があるためか、選考結果は概ね企業に有利な結果で終わった印象だ。学生 b と e にとっては一番希望しない企業に採用が決まっている。

## ② 受入保留方式

もう一つの有力な受入保留方式ではどのような結果になるだろう。このモデルは段階ごと

にペアを作るが、最終ペアの決定まで各段階のペアは一時的なものとなる。表 1 に基づいて表 3 を作成していく。まず STEP1 で学生 a～j は第 1 選好の企業とペアを組む。企業の記号の下に書いた番号は該当企業の学生に対する選好順位を示す。例えば学生 a は企業 C にとって 4 番目の選好である。また「×」は該当企業にとって学生の選好順位が「NO」以下であるため、不採用となる場合を示す。例えば企業 E では学生 b の選好順位は「NO」より後に位置する。さらに「\*」「\*\*」などは複数の学生によって選好された企業を示す。例えば企業 C は学生 a と e と i に選好されている。STEP1 でペアを解消するものを指定しよう。それらは「×」のある学生と企業のペア、学生 2 名を超えて選好された企業のうち選好順位の一番低い学生とのペア（学生 f と企業 A）である。残りのペアは保留して次の STEP2 へと進むことになる。

STEP1 でペアリングできない学生は第 2 選好の企業を指定し STEP2 に進む。新規のペアは表において網掛けをしている。ここでも先と同じ作業を行うと、「×」のある学生 b と d、A を

(表3) 各STEPのペアリング(受入保留方式)

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
STEP1	C	E	B	D	C	A	E	A	C	A	
(4)*	×	**	(1)	×	(5)*	(8)***	×	**	(6)***	×	*

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
STEP2	C	B	B	E	C	E	D	A	A	A	
(4)*	×	**	(1)**	×	***	(5)*	(2)***	(1)	(6)****	(2)****	(5)****

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
STEP3	C	A	B	A	C	E	D	D	A	A
(4)*	×	**	(1)	(1)**	(5)*	(2)	(1)***	(6)***	(2)**	(5)**

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
STEP4	C	D	B	A	C	E	D	D	A	D
(4)*	(4)**	(1)	(1)***	(5)*	(2)	(1)***	(6)**	(2)***	(7)**	

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
STEP5	C	D	B	A	C	E	D	B	A	E	
(4)*	(4)**	(1)***	(1)****	(5)*	(2)*****	(1)**	×	***	(2)****	×	*****

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
STEP6	C	D	B	A	C	E	D	C	A	B
(4)*	(4)**	(1)***	(1)****	(5)*	(2)	(1)**	(1)*	(2)****	×	***

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
STEP7	C	D	B	A	B	E	D	C	A	C
(4)*	(4)**	(1)***	(1)****	(4)***	(2)	(1)**	(1)*	(2)****	×	*

選好した学生のうち企業からの選好順位が一番低い学生 h が STEP2 で脱落することになる。ペアを解消された学生はまた新たなペアリングを行い、その他のペアについては保留となつて次の STEP3 へと進む。

STEP3 でも網掛けの学生はその次に選好する企業へと変更している。ここでは「×」の学生 b と、企業 A が重複する学生のうち一番企業から選考順位の低い j が脱落し、次の STEP4 では選好企業を変更する。後のペアは保留したままである。

STEP4 では学生 b と j が新たな企業とのペアリングを行う。ここで変更が必要な学生は企業 D で重複する学生のうち、企業の選好順位が低い学生 h と j である。STEP5 では網掛けの学生は選好企業を変更するが、両者 (h と j) とも企業からの選好順位で「NO」以下にあるので新

たなペアリングが必要となる。

STEP6 では学生 j が企業 B の選好外となり今度は学生 e が企業 C のペアから外れる。従って STEP7 で新たなペアを見つけるのは学生 e と j になる。

STEP7 では学生 e が企業 B とペアになるが学生 j は企業 C の選好外である。学生 j にとってもうこれ以上選好する企業がなく、この時点で企業と学生のマッチングは完了する。

さて受入保留方式によるマッチング結果をまとめると表4 のようになる。ここではトップ・トレーディング・サイクル方式にないペアの不成立が一部生じた。またこれも前方式と同様、企業が選好順位の高い学生の採用に成功したようにみえる。但し一回限りのマッチングでは判断できない。後段でのシミュレーション結果で再度検討することにしたい。それでは受入

(表 4) 企業の採用選考結果(受入保留方式)

A社	B社	C社	D社	E社	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
d	c	h	g	c	C	E	B	D	C	A	E	A	C	A
i	i	b	e	f	B	B	A	E	B	E	D	D	A	D
g	a	d	a	i	E	A	D	A	A	C	A	B	B	E
c	e	a	b	e	A	D	E	C	D	D	C	C	E	B
j	f	e	i	NO	D	C	C	B	E	B	B	E	D	C
h	NO	NO	h	a										
a	g	j	j	d										
f	h	i	f	h										
NO	b	f	NO	g										
e	j	c	d	b										
b	d	g	c	j										
定員2	定員2	定員2	定員2	定員2										

注. 網掛け部分は採用（就職）した学生（企業）を示す。

保留方式（表 4）をトップ・トレーディング・サイクル方式（表 2）と比較してみよう。

両者を比較すると、大きな差はなさそうである。少し詳しくみていく。学生 b について受入保留方式では企業 D であるのに対しトップ・トレーディング・サイクル方式では企業 C になっている。学生 b にとっては企業 C より企業 D から内定をもらう方が望ましい。これを企業 D からみてみよう。企業 D にとって選好順位は j より b の方が上である。つまり学生 b にとって、企業 D が自分より選好順位の低い j を内定することに不満を持つであろう。これは安定性の問題であり、トップ・トレーディング・サイクル方式が安定性を持たないとの表れである。一方で受入保留方式はパレート最適性に問題があり、学生 10 名のうち何人かが密約し選好順位を操作すれば、企業の選考結果を変えることができる。

### ③ どちらの方式が現実に近いか

マッチング結果はほんの一例である。従ってシミュレーションを経た上でなければ、採用（就職）活動の性質について確実なことはいえない。しかしその前に、2つのマッチングモデルのうちいずれかに絞りたい。そこでどちらの方式が現実に近いかを以下で検討することにする。

トップ・トレーディング・サイクル方式では学生の選好順位 1 位の企業にまず矢印が行き、続いて当該企業の選好順位 1 位の学生に矢印

が行くという具合に進み、うまくサイクルができるかというものであった。これは現実の採用（就職）活動を考えると非現実的ではないだろうか。例えば新たに企業あるいは学生が参入してくると、そのサイクルはがらりと変わる。またこの方式自体、パレート効率的であるのを特徴とするので、“誰かを悪化させることなく誰かを改善させることはできない”とする公平性は、採用（就職）活動とは必ずしも順応しない。一方、受入保留方式はどうだろうか。これは学生が第一志望の企業にチャレンジして企業はその学生を保留しつつ選好順位の高い人材から採用するものであった。“保留”は面接選考であり、一次・二次といった段階を踏んでいると解釈することもできる。そしてその間に、企業は複数の学生を比較しふるいにかけてより上位の者に目的を絞っていく。実際の就職活動からすれば学生は何も第一志望の企業からチャレンジするとは限らないので、このモデルと整合的であるだろう。また誰しも第一志望の企業は本命であり、当該企業へチャレンジするまでの活動を準備期間と考えると、モデルは現実性を帶びてくる。さらに安定性が“企業が自分より選好順位の低い学生を優先させることはない”というのも、実際の採用活動では妥当性がある。そこで受入保留方式を本稿でのマッチングモデルとして採用し、これ以降の分析に用いることとする。

(表 5) STEP1 と STEP2 のペアリング

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
STEP 1	B	B	B	A	B	A	A	A	A	A
(③)*	×	*	①*	①**	④*	⑧**	③**	⑥**	②**	⑤**

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
STEP 2	B		B	A		B	B	B	A	B	
(③)*			①*	①**		⑤*	×	*	②**	×	*

(表 6) STEP 3～STEP 6 のペアリング

	b	e	f	g	h	j
STEP 3	E	C	E	E	D	D
×	*	⑤	②*	×	*	⑦**

	b	e	f	g	h	j
STEP 4	D	C	E	D	D	D
④*	⑤	②	①*	⑥*	⑦*	

	b	e	f	g	h	j
STEP 5	D	C	E	D	C	E
④*	⑤**	②***	①*	①**	×	***

	b	e	f	g	h	j
STEP 6	D	C	E	D	C	
④*	⑤**	②	①*	①**		

(表 7) 採用時期がずれたマッチング結果

A社	B社	C社	D社	E社	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
d	c	h	g	c	C	E	B	D	C	A	E	A	C	A
i	i	b	e	f	B	B	A	E	B	E	D	D	A	D
g	a	d	a	i	E	A	D	A	A	C	A	B	B	E
c	e	a	b	e	A	D	E	C	D	D	C	C	E	B
j	f	e	i	NO	D	C	C	B	E	B	B	E	D	C
h	NO	NO	h	a										
a	g	j	j	d										
f	h	i	f	h										
NO	b	f	NO	g										
e	j	c	d	b										
b	d	g	c	j										

定員2 定員2 定員2 定員2 定員2

注. 網掛け部分は採用（就職）した学生（企業）を示す。

## (2) 採用時期がずれたマッチング

前節では企業と学生が同時に採用（就職）活動を開始することを想定した。しかし実際のところ就職戦線には就活ルールが存在する。そしてルールは度々遵守されず、多くの企業が決められた期日に違反して採用選考を開始する。そのことが学生の就職活動を早期化させ、大学の教育環境を破壊している。また不公平感（大企業と中小企業、早く活動した企業（学生）とそうでない企業（学生）、大学間格差など）も生まれることになる。本節ではそのうちの単純なケースについて考えてみる。現実の採用（就職）活動では大変複雑な現象が起こるが、ここでは企業5社のうち2社が先に選考し終えるケー

スを仮定しよう。そうするとどのような選考結果になるだろうか。表1に基づき、いま企業のうちAとBが先に学生a～jの選考を行い、それを終えてから企業C～E社が学生a～jの選考を行うものとする（表5、表6）。

その結果、STEP2の段階で企業AとBの定員枠が埋まった。つまり企業Aには学生dとiが、企業Bには学生aとcが割り当てられた。また網掛け部分は先攻の企業AとBに採用されない学生であり、遅れて選考を開始する企業C～Eに応募することになる。その後半の選考過程は表6に示した。そして表7は全体の結果を示している。ただ表7をみると限り、企業と学生が同時に活動した場合との差は確認できな

い。従って次章ではこれを何回も繰り返したシミュレーションから、格差の有無について議論することにしたい。

#### 4 シミュレーション

##### (1) 採用（就職）活動が同時のマッチング

本章から企業の“選好順位に「NO」がない場合”を基本形としたい。というのも基本形に条件を追加することで、マッチング結果の変化を観察できるからである。それではまず基本形（選好順位に「NO」がない場合）と、前章で検討した選好順位に「NO」がある場合（但し各企業は同時選考）とで100回のシミュレーションを行いその結果を比較する。

表8は企業の選好順位に「NO」がない場合のシミュレーション結果である。一度の採用活動につき企業5社が2名ずつ採用するので、100回では採用数が1000人となる。そして学生も一度に10人の学生が1社ずつ内定を手にするので、同様に計は1000人である。また結果からは、企業が選好順位を付けた1～10位について、上位にあるほど内定率が高いといえる。5位までの累計で約7割近くの学生を確保している（但しエクセルによりランダムに割り当たることで、企業5社は学生10人をそれぞれ無作為に選好しており、現実の採用活動とは異なるだろう。つまり実際の人物評価の順位は固定的かも知れない）。一方、学生の選好結果はどうか。学生は受身の立場だが、それにしても自

分の志望する企業への内定率は高い結果になった。選好順位1～2位だけで87%である。それでは次に「NO」の条件を加えるとマッチングがどのように変化するかをみよう。

表9はその結果である。企業の選好順位上位の構成比が格段に向上する一方、学生の選好順位の内容は悪くなった。すなわち採用に基準を設けると企業が優位に立つことになる。予想されたことだが、シミュレーション結果からそれはより明らかだ。これを現実に置き換えると、採用基準の高い大手企業ほど有利（学生には不利）に展開することが分かる。本稿は企業5社に対し学生10人と仮定したが、実際に大手の人気企業では1社に対し何千もの学生の応募が殺到しよう。それを踏まえると学生にとってまさに就職は戦線である。また「NO」を加えたことで、100回のシミュレーション結果の採用枠（件数）が768人と激減している。これを見てみると、1社当たり2名の採用枠が1.54人（平均）になる。その理由として企業の「NO」が選好順位上位にくるため採用枠自体2名未満のケースもあるが、大半はマッチングが複雑になることで採用人数を減らしたのである。

ところでシミュレーションを行う過程で、採用人数が減少し、企業の選好順位上位の内容が良くなるほど、学生の選好順位上位の内容が悪くなる傾向がみられた。そこでこれらの関係性を確認するため統計分析を行うことにした。シミュレーション100回分について、「Y（学生

（表8）「NO」なしのマッチング

企業			学生		
選好	人数	%	選好	人数	%
1位	153	15.3	1位	615	61.5
2位	162	16.2	2位	255	25.5
3位	139	13.9	3位	85	8.5
4位	130	13.0	4位	34	3.4
5位	104	10.4	5位	11	1.1
6位	96	9.6	計	1000	100.0
7位	74	7.4			
8位	55	5.5			
9位	52	5.2			
10位	35	3.5			
計	1000	100.0			

（表9）「NO」ありのマッチング

企業			学生		
選好	人数	%	選好	人数	%
1位	277	36.1	1位	234	30.5
2位	228	29.7	2位	206	26.8
3位	145	18.9	3位	138	18.0
4位	66	8.6	4位	92	12.0
5位	35	4.6	5位	98	12.8
6位	12	1.6	計	768	100.0
7位	3	0.4			
8位	2	0.3			
9位	0	0.0			
10位	0	0.0			
計	768	100.0			

の選好順位の構成比を得点化) = $\alpha + \beta_1 X_1$  (企業の選好順位の構成比を得点化) + $\beta_2 X_2$  (企業の採用人数) + $u$ 」の重回帰式(選好順位が上位であるほど得点を高くした。また企業が主導権を持つことから、企業側の数字を説明変数にした)を立て、1回ごとの数値を代入し解析した。結果として説明変数はいずれも1%有意となった。ここから企業が選好順位の高い学生を確保するほど、学生の選好順位の内容は悪くなることが判明した。なお $\beta_1$ の係数は負で $\beta_2$ の係数は正であり、修正済み決定係数は0.70と説明力は高いといえる。

### (2) 採用時期がずれた場合のマッチング

次に「採用時期がずれた場合のマッチング」のシミュレーション結果を見てみよう。以降(「NO」なしの)基本形から条件(時期のずれ等)を順に付与することにする。第3章2節のようにまず企業ABが先に選考を開始し、学生a~jのうちから2名ずつ内定する。その後、企業CDEが選考を開始し残りの学生を内定するというものである。表10をみると採用選考を早めた企業ABの優位さは明らかだ。選好順位1位と2位の学生を約90%内定することに成功している。一方、出遅れた企業CDEの内容は芳しくない。選好順位1位と2位の内定率は約25%と先攻組と比べると3倍以上の開きがある。一方、学生において結果はどうか。早期に企業ABから内定をもらった学生のマッチング結果がよくない。同時選考の結果(表8)と

比べると、選好順位のそれほど高くない企業に決めている。これは前節の統計分析結果(企業が選好順位の高い学生を確保するほど学生の内容は悪化する)と整合的だ。また遅れて採用選考を行った企業CDEに内定した学生はどうか。後攻組企業の選好順位が芳しくないのに対し、彼らの選好順位はまづまづの内容になっている。

以上を実際の採用(就職)活動の現場に置き換えてみよう。企業は就活ルールを遵守せず早く選考を開始した方が有利である。反対に学生はその時点で決めれば選好の低い企業に決める確率が高くなる。それでは学生は後攻に回った方が賢明であろうか。いや現実には学生は内定辞退という手がある。企業の内定取消しは社会的責任を追及されるが、学生の内定辞退は概ね容易であろう。さらに早期に選考を開始する企業の人気が相対的に低ければ内定辞退には拍車がかかる。これを踏まえると早く動いた企業の方が有利かどうかは分からぬ。ゲーム理論でいう囚人のジレンマ的要素もここに働いている。もちろん一番好ましいのは前節でみたように、企業と学生が就活ルールを遵守して同時に活動することである。このことで有利不利の状況は生まれにくい。

### (3) 企業または学生の選好順位が同じ

これまでのマッチングではランダムに選好順位を割り当て企業と学生を公平に扱ってきた。従って企業Aにとって学生aは選好順位1

(表10) 採用時期がずれたマッチング

企業			A B		C D E		学生			A B		C D E		
選好	人数	%	人数	%	人数	%	選好	人数	%	人数	%	選好	人数	%
1位	256	25.6	181	45.3	75	12.5	1位	344	34.4	95	23.8	249	41.5	
2位	253	25.3	176	44.0	77	12.8	2位	283	28.3	101	25.3	182	30.3	
3位	109	10.9	34	8.5	75	12.5	3位	184	18.4	82	20.5	102	17.0	
4位	84	8.4	9	2.3	75	12.5	4位	118	11.8	71	17.8	47	7.8	
5位	64	6.4	0	0.0	64	10.7	5位	71	7.1	51	12.8	20	3.3	
6位	64	6.4	0	0.0	64	10.7	計	1000	100.0	400	100.0	600	100.0	
7位	61	6.1	0	0.0	61	10.2								
8位	41	4.1	0	0.0	41	6.8								
9位	37	3.7	0	0.0	37	6.2								
10位	31	3.1	0	0.0	31	5.2								
計	1000	100.0	400	100.0	600	100.0								

(表 11) 企業の学生への選好順位が同じ

企業			学生		
選好	人数	%	選好	人数	%
1位	100	10.0	1位	696	69.6
2位	100	10.0	2位	168	16.8
3位	100	10.0	3位	56	5.6
4位	100	10.0	4位	49	4.9
5位	100	10.0	5位	31	3.1
6位	100	10.0	計	1000	100.0
7位	100	10.0			
8位	100	10.0			
9位	100	10.0			
10位	100	10.0			
計	1000	100.0			

(左表)

企業			A B		C D E	
選好	人数	%	人数	%	人数	%
1位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
2位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
3位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
4位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
5位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
6位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
7位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
8位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
9位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
10位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
計	1000	100.0	400	100.0	600	100.0

学生			A B		C D E	
選好	人数	%	人数	%	人数	%
1位	405	40.5	144	36.0	261	43.5
2位	291	29.1	123	30.8	168	28.0
3位	157	15.7	57	14.3	100	16.7
4位	87	8.7	43	10.8	44	7.3
5位	60	6.0	33	8.3	27	4.5
計	1000	100.0	400	100.0	600	100.0

(右表)

位であるが、企業 B にとって選好順位が 10 位であることもあった。しかし実際、ある企業で評価の高い学生が別の企業で評価が低いとは考えにくく、企業にとって学生の選好順位は概ね横並びである可能性が高い。その点は学生の側にもいえることだろう。そこで本節では選好順位が全く同じという極端なケースを考えてみる。まずは企業の学生に対する選好順位が全く同じである場合から始めてみたい。

## ① 企業の学生に対する選好順位が同じである場合

表 11 は企業の学生に対する選好順位を全く同じにした 100 回のシミュレーション結果である。そして左表は企業 A～E の選考時期が同時とし、右表は企業の選考・内定時期が異なるものとした（企業 AB の時期が早く、遅れて企業 CDE が選考・内定）。学生に対する選好が同じため、両表とも企業の 1～10 位の構成比が均等の 10% になる。表 11（左表）は表 8 と比較すると、もちろん企業は選好上位の学生を多く採用できない。全ての企業が同じ学生を取り合う結果である。つまりある企業が選好上位の学

生を採用できるかどうかは、学生がその企業を上位に選好したかにかかっている。一方で、学生からすると概ね希望が叶う結果となる。表 11（右表）では左表と比較すると、早く選考に動いた企業 AB が選好順位 1～4 位の学生を分け合う。企業 2 社がそれぞれ 2 名枠を充足させるのであり当然の結果である。一方、後攻組の企業 CDE は 4 人の学生が抜けたため、残り 6 人の学生を選考順位に従って分け合うことになる。また学生の選好順位の結果はどうか。表 11 の右表でみると、先攻組の学生の選好順位内容は（表 10）より改善している。これは全企業の学生に対する選好順位が同じであり、先攻企業が学生を取り合い、結果内容を悪くさせた分、学生側の内容が良くなつたと考えられる。なお後攻組の学生の選好順位の内容には大きな差はないようだ。

## ② 学生の企業に対する選好順位が同じである場合

今度は学生の企業に対する選好順位が全く同じケースである。これまでランダムに選好順位を割り当てたため、学生 a の選好順位 1 位

(表 12) 学生の企業への選好順位が同じ

企業			学生		
選好	人数	%	選好	人数	%
1位	302	30.2	1位	200	20.0
2位	299	29.9	2位	200	20.0
3位	132	13.2	3位	200	20.0
4位	89	8.9	4位	200	20.0
5位	48	4.8	5位	200	20.0
6位	46	4.6	計	1000	100.0
7位	30	3.0			
8位	23	2.3			
9位	13	1.3			
10位	18	1.8			
計	1000	100.0			

(左表)

企業			A B		C D E	
選好	人数	%	人数	%	人数	%
1位	294	29.4	178	44.5	116	19.3
2位	306	30.6	180	45.0	126	21.0
3位	125	12.5	35	8.8	90	15.0
4位	86	8.6	7	1.8	79	13.2
5位	48	4.8	0	0.0	48	8.0
6位	46	4.6	0	0.0	46	7.7
7位	38	3.8	0	0.0	38	6.3
8位	26	2.6	0	0.0	26	4.3
9位	13	1.3	0	0.0	13	2.2
10位	18	1.8	0	0.0	18	3.0
計	1000	100.0	400	100.0	600	100.0

(右表)

の企業が学生 b では最下位になることもあつた。だが実際のところ人気企業は学生から強く支持される。とりわけ業種が限られるとその傾向はさらに強まる。表 12 は学生の選好順位が全く同じケースである。そして左表は企業と学生が同時に活動を行う場合であり、右表は企業 AB が先に採用選考を終了し、企業 CDE が遅れて選考を行う場合である。学生全体では選好順位の構成比が各 20% となり、学生の選好が同一であることが分かる。また表 12 (左表) と表 8 及び表 11 (左表) を比較してみよう。明らかに表 12 (左表) の企業の選考結果の内容が良くなっている。これは学生の選好が固定されるのに対し、企業の選好が無作為のため優位に立つのであろう。さらに表 12 (右表) ではどうか。これも企業 AB の先攻組の企業が選好順位上位の者を獲得し、優位な結果になっている。表 10 (左表) のランダムに選好順位を割り当てた場合と比べても遜色がない。一方、後攻組の企業 CDE ではやはり選好上位の学生が確保できなくなっている。さてこれまでの分析から、企業・学生双方の選好順位が同一のケースでは一体どうなるかとの疑問が出てくる。現実に同一ということはないだろうが、双方の選好順位が似るケースは十分に考えられる。表 13 がその結果である。左表では当然のことであるが、企業と学生は選好順位ごと均等に割り振られる。従って両者の選好順位の上位にくるものから優先的に採用が決まる。一方、右表では先攻組の企業がやはり優位になる。しかし学生では内定時期の違いにさしたる差は出でていない。僅かに

先攻組の学生が優位な結果になるが、シミュレーション回数を増やすほど 20% に収束するものと考えられる。

## 5まとめ

本稿では経済学のマッチングモデル(受入保留方式)を用いて採用(就職)活動の分析を行った。採用(就職)戦線において、企業や学生は将来に向けた重大な選択を迫られる。従ってそこでは合理的な選択を行うのであり、マッチングモデルの考え方と整合的である。実際、モデルの各段階において企業と学生の行動は現実と相通ずる(企業は先に面接した学生を保留し、後に選好上位の学生がくればその者を優先する)。以下、本稿の分析から得た知見を示したい。

まずは条件を付さなければ、企業と学生は選好順位の高い相手とのマッチングが可能である。だが企業が条件を設け基準に満たない学生を排除すれば、マッチングは企業側に有利な結果となる。また採用(就職)時期がずれる場合(就活ルール不遵守)にはその悪影響が出てくる。シミュレーションでは先攻の企業に有利に働く一方、先に内定を得た学生は決して有利にならない。続いて後攻の企業では不利となるが、(内定辞退のケースがなければ)後に内定を得る学生に不利益はないようだ。さらに企業と学生の選好順位が同一になれば、固定化した側の結果は満足なものとならないのである。

さて最後に残された課題について述べたい。

(表 13) 学生と企業の選好順位が同じ

企業			学生		
選好	人数	%	選好	人数	%
1位	100	10.0	1位	200	20.0
2位	100	10.0	2位	200	20.0
3位	100	10.0	3位	200	20.0
4位	100	10.0	4位	200	20.0
5位	100	10.0	5位	200	20.0
6位	100	10.0	計	1000	100.0
7位	100	10.0			
8位	100	10.0			
9位	100	10.0			
10位	100	10.0			
計	1000	100.0			

(左表)

企業			A B		C D E	
選好	人数	%	人数	%	人数	%
1位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
2位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
3位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
4位	100	10.0	100	25.0	0	0.0
5位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
6位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
7位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
8位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
9位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
10位	100	10.0	0	0.0	100	16.7
計	1000	100.0	400	100.0	600	100.0

(右表)

現実の採用（就職）活動では、もっと様々な要因や状況が複雑に絡み合うだろう。つまり実態はそれほど簡単なものではない。それでは具体的にどのような問題があるだろうか。一つには学生は自らの選好順位を正直に申告しない可能性がある。というのも学生は厳しい就職戦線において1社でも早く内定を得ておきたい。本心としては選好順位が2位以下の企業であっても、選考面接の場で「御社が第一志望」というかも知れない。二つ目として、学生はある企業から内定を得ても、より上位の企業から内定をもらえば下位企業の内定を辞退する。志望上位の企業から内定がもらえる保証のない就職戦線では止むを得ない行動であろう。三つ目としては、やはり短期決戦での情報の非対称性が望ましいマッチングを妨げるということである。お互いが理解すれば不幸なマッチングは避けられるが、就活ルール下の駆け引きのもとでは情報不足が自ずと生じうる。

以上、いくつかの問題を取り上げてマッチングの困難さを述べた。しかし、このように様々な構造的ミスマッチの要因があるとしても、関係者が本気になればそれを軽減させることは可能ではないか。というのも我が国にとって、今や就職問題は喫緊の課題であるといえるからだ。すなわち冒頭で述べたように若年の離職者は引きも切らない。就活ルールの不備はそれに拍車をかけている。また世界がボーダレス化するなかグローバル人材の育成は国家的課題である。このまま我が国が新卒労働市場の環境整備を怠るならば、将来にわたって国際競争力を保持することは難しい。そうした危機感が執筆の動機となったのである。しかし本稿を終えるにあたり課題はより大きなものとなつた。それはここでの分析がごく単純なケースしか扱えなかつたことにある。についてはさらに研究を推し進め、様々なケースについて対応可能なように研鑽を積みたい。

## 注

<sup>(1)</sup> 新規大卒者が重視されることは我が国独自の慣習である。また近藤（2013、p. 125）が分析するように「新卒採用では既卒者の採用に比べて不確実性が少なく優秀な人材を確保できる」とした一面もある。つまり企業にとって新卒者の採用よりも転職者の方がリスクとコストがかかるということである。

<sup>(2)</sup> 2009年に導入された新メカニズムについて、論文はその研修運営機関である医師臨床研修マッチング協議会（Japan Residency Matching Program）に因んでJRMPメカニズムと呼ばれるとする（鎌田・小島・和光（2011、p. 13））。

## 引用文献

- 太田聰一, 2010, 「15 若年雇用問題と世代効果」樋口美雄編『労働市場と所得分配』慶應義塾大学出版会.
- 鎌田雄一郎・小島武仁・和光純, 2011, 「マッチング理論とその応用: 研修医の「地域偏在」とその解決策」『医療経済研究』第23巻第1号, pp. 5–20.
- 近藤絢子, 2013, 「第4章 企業の新卒採用志向の現況と背景にあるメカニズム」樋口美雄・財務省財務総合政策研究所編『若年者の雇用問題を考える—就職支援・政策対応はどうあるべきか』日本経済評論社.
- 坂井豊貴・藤中裕二・若山琢磨, 2008, 『メカニズムデザイナー資源配分制度の設計とインセンティブ』ミネルヴァ書房.
- 坂井豊貴, 2010, 『マーケットデザイン入門－オークションとマッチングの経済学－』ミネルヴァ書房.
- 佐々木宏夫, 2004, 「マッチング問題とその応用－大学入学者選抜の事例研究－」『シンポジウム』第51巻, pp. 25–43.
- 安田洋祐編, 2010, 『学校選択制のデザイン ゲーム理論アプローチ』NTT出版.

中島弘至（関西大学学事局授業支援グループ）



# クリティカルシンキング論における主題特定性の意義 Significance of Subject-specificity in Critical Thinking Theory

小林祐也

## 要旨

本稿は、領域固有性、概念論、認識論の3つの視点にたった主題特定性の検討によって、主題特定性がクリティカルシンキングの第3のアプローチを見出す手掛かりになることを示した。エニスは、主題特定的なクリティカルシンキングがあると述べている。しかし、主題特定性は、1つの領域に1つの知識という枠組みで完結し、内容の有無だけで主題特定的なクリティカルシンキングが汎用性をもたないとするものであり、学び手による妥当性の判断や推論の成果を結果的にどの学問にも汎用できることを示していない。したがって、第3のアプローチが意義をもつのである。

**キーワード** クリティカルシンキング、主題特定性、一般性、領域固有性／Critical thinking, Subject-specificity, Generality, Domain-specificity

## 1. はじめに

これまでのクリティカルシンキング(critical thinking)の理論研究は、そのスキルや傾向性(disposition)などの一般原理に重きをおくイリノイ大学の教育哲学者エニス(Ennis,R.H.)に代表されジェネリック派とよばれる立場とクリティカルな思考における主題に特有の知識の必要性として強調するウェスタンオンタリオ大学の教育心理学者であるマクペック(McPeck,J.E.)を中心にしてスペシフィック派とよばれる立場の2つに分断されてきた。学び手は、このいずれかの立場でクリティカルシンキングのスキルの一般原理を習得すれば、あらゆる学問または特定の学問において行うことになる。

しかし、学び手は、現実にはクリティカルシンキングを学問ごとに習得するのではなく、複数の学問において汎用的に用いる可能性を含む。したがって、授業で用いるクリティカルシンキングは、2つのクリティカルシンキング理論のいずれかの立場をとるかという点で議論するのではなく、新たな視点から検討

すべきではないかと思う。

ここで、エニスとマクペックによる、クリティカルシンキングスキルの質をめぐる論争を概観しておきたい。この論争で、1962年に、エニスは、「クリティカルシンキングは、陳述の正しい評価のために行う」と主張した(Ennis 1962: 83)が、マクペックは、1981年に「クリティカルな思考に必ずしも陳述の正しい評価を含むとは限らない」と批判する(McPeck 1981: 2-3)ところから始まる。この批判を受けて、エニスは、1989年に新たに主題特定性に言及して内容によるクリティカルシンキングを検討するものの、「内容を通じたクリティカルシンキングの指導は、難しい」という立場を変えなかった(Ennis 1989: 4)ため、マクペックは、1990年に「学問に特有の課題の学びを通して習得した知識が異種の課題の学習でいかに有益かという問題の議論として成り立たなくさせる」と再批判する(McPeck 1989: 11)。この批判から、エニスは、同年に「学校があらゆる日常生活の内容を科目内容の指導で扱わない。したが

って、内容の指導によるクリティカルシンキングの育成は、困難である」と言う(Ennis 1989: 14)。それに対して、マクペックは、「科目を構成する学問的知識がすべての問題を解決できない」ことを認めるものの、「学問が何千年もの間人類の問題解決に貢献してきた」という2つの主張を根拠に、領域固有なクリティカルシンキングの正当性を主張する(McPeck 1989: 40-41)。このように、一連の論争は、主題特定性によって一部歩み寄るもの、クリティカルシンキングの指導が領域固有かということは依然として平行線である。

この論争の解決の方途は、結論的にいえば、主題特定性(subject specificity)にあるようと思う。実は、エニス自身は、この視点をマクペックとの論争の中で生み出してきたが、その重要性を自覚した後に、発展させてきたわけではない。本稿は、主題特定性にこそクリティカルシンキングの第3のアプローチを見出す手掛かりになると問題提起するためのものである。

## 2. 主題特定性をめぐるわが国における研究

### 動向

第1に、エニスのクリティカルシンキング論を、中野和光は、「学び手による一般的アプローチにおける論理や根拠の厳密な分析が科目内容の学習で有益ならば、内容によるクリティカルシンキングが一般的アプローチとなる」と述べる(中野 2004: 81)。また、久保田祐歌は、「推論、主張、議論の適切な理解や評価の能力とスキルを、クリティカルシンキングの態度と明確に区別することをふまえて、「一般原理と個別の学問的知識によるクリティカルシンキング教育によって、学び手が多様な状況や事柄に応用可能な推論のスキルを向上できる」と主張する(久保田 2010: 259-260)。彼女によれば、エニスは、

クリティカルシンキングの指導方法である一般(general), インフュージョン, 混合(mixed)の3つのアプローチがあるが、混合アプローチは、一般アプローチの問題点とされるクリティカルシンキングの一般原理を習得できても、その原理と領域の内容を直接結びつけ易いという利点があるという(久保田 2010: 261)。

このように、エニスのクリティカルシンキング論を、たとえ教科学習によるスキルの育成が正しくても、一般アプローチにおける論理や根拠の厳密な分析が教科学習でも有益であれば、一般アプローチもあると位置づけるということである。

第2に、マクペックのクリティカルシンキング論について、中野は、マクペックが問題の論拠の分析、構築能力の育成を試みた非形式論理学の授業を批判したことから、クリティカルシンキングが内容、スキル、態度の3つからなると述べた(中野 2004: 80)。また、甲斐進一は、教育学者バイヤー(Beyer,B.K.)の論拠である「クリティカルシンキングを多様な内容やコンテキストへ応用される孤立したスキルと捉えること」と対比させて、「学問の内容によるクリティカルシンキングのスキルを捉える」というマクペックの論拠について、学問を、多くの知識、情報、経験の種々の探求方法を含み、クリティカルシンキングの能力育成に最適な教育内容であるものとみなし、学問的思考の範疇に入るクリティカルシンキングを合理的思考としたうえで、その思考と推理スキルを別のものとする点に言及する(甲斐 2010: 121)。また、甲斐は、マクペックが「学問は、問題横断的な知識と理解を通して、社会に影響を与えた諸問題に必要な最善の知識とスキルを与えるもの」と捉えるところに注目する(甲斐 2010: 124)。さらに、久保田によれば、マクペックは、クリティカルシンキングが細

分化された領域ごとに異なるか、分野間でクリティカルシンキングが共通性を全く持たないかという疑問に明確な答えを出せてないという（久保田 2010：259）。

要するに、マクペックのクリティカルシンキング論は、甲斐の主張のように、内容の問題、一般原理との対比によって学問の内容によるクリティカルシンキングのスキルの把握、領域間の共通性の問題を指摘するにとどまったのである。

以上の2つのクリティカルシンキングのいずれかの主張でも、双方が納得した解決策を示すに至っておらず、エニスとマクペックの論争の範疇を出ていない。特に、久保田は、エニスのクリティカルシンキング論で主題特定性の考え方方に言及せず、彼の初期の主張である、クリティカルシンキングのスキルを領域の内容に関係なく普遍的なものとみなしたこと、論拠として不十分であると思う。

### 3. クリティカルシンキング指導の4つのアプローチ

では、エニスは、主題特定性をクリティカルシンキングの指導にどのように反映させているのだろうか。エニスは、クリティカルシンキングの指導を「学び手にクリティカルシンキングを指導できない」というマクペックの批判（Ennis 1989：8-9）を起点にして心理学者スタンバーグ（Sternberg,R.J.）の分類をふまえて、一般、インフュージョン、イマージョン、混合（mixed）の4つのアプローチから説明している（Ennis 1989：4-5）。本項では、主題特定性がこの4つのアプローチにおいていかに構想されているかということを明らかにしていこう。

その前に、以上の4つのアプローチを概観しておく。一般アプローチは、他の学間に汎用可能なクリティカルシンキングのスキルの指導であり、小学校から中学校、高校までの

クリティカルシンキングの育成を目的とした授業や、大学における非形式論理学の授業で、例えば、「少子高齢化にどう対処すべきか」「マスメディアの功罪」「日本社会に格差があるのか」などといった題材を推論で説得するための活動や会話を学ぶ授業で用いることを目指す。つまり、クリティカルシンキングは、読書算といった個々のスキルとみなされる。しかし、エニスは、クリティカルシンキングが内容をもたないとは述べていない。その根拠の説明を圧縮すると、次のとおりである（Ennis 1989：4）。

一般アプローチの事例は、内容をもつ。例えば、地方または国家の政治的論点、学校のカフェテリアの問題、前もって学習した教材は、クリティカルシンキングの内容になる。ただし、まずは、学び手が学校以外の文脈におけるクリティカルな思考の指導が目的となる。

学び手は、学校で教えられる内容以外のものを指導する際も、クリティカルシンキングの一般原理をいかなる場面でも使えるようになることを目指す。ここでいう内容は、あくまでも学び手へのクリティカルシンキングのスキルの習得を支援するためのものである。ただし、エニスは、この事例をクリティカルシンキングの一般原理の指導においてどの程度活用する必要があるかということに言及していない。

そのなかで、エニスは、クリティカルシンキングの領域の曖昧さを解決するトピック（topic）を示した。これは、複数のクリティカルシンキングの領域を1つの領域とみなそうとすることを意味する。この説明を要約すると、次のようになる（Ennis 1989：5）。

例えば、私が陪審員だったとき、殺人事件を扱った法廷における容疑者による刺傷から被害者の死亡に至るまでの事件の流れの検証過程で、学校や大学で学んだ科目や

学問と密接に結びついた個々の知識は、その事件の流れの検証過程で必要な知識として役に立たないことに気づく。クリティカルシンキングが常に複数の主題のなかにあることは、明らかに正しいよう思う。ただし、主題の意味が変化することは、注意しなければならない。

つまり、トピックとは、特定の複数の科目を越境した内容である。その例が「殺人事件を扱った法廷で容疑者による刺傷から被害者の死亡に至るまでの事件の流れの検証」である。エニスによれば、この検証では、傷口をテーマとした法医学の専門知識と殺人の法律知識が必要となる。しかし、学び手は、学校で学ぶ知識が陪審員として必要な知識を網羅していない点に気づく。それに対して、エニスは、このように必要な知識もなく考えさせることを危険であると力説する。

次に、インフュージョンとイマージョンの各アプローチを、前者は、授業でスキルとしてのクリティカルシンキングを学び手にはつきりと分かる形で指導するものであるが、後者は、学び手が内容に深く入り込むことによって、クリティカルシンキングスキルを直接に示さないなかで自らの気づきを通して習得する指導のことをいう。したがって、インフュージョンアプローチは、主題特定的でないが、イマージョンアプローチは、特定の文脈を持つ授業をもつ点で主題特定的であるということである。

最後に、混合アプローチは、分離された文脈や授業があるものの、指導方法が主題特定的である。エニスは、一般原理と内容の点でクリティカルシンキングの指導の違いをなくすことが共通した筋道であると指摘する（Ennis 1989 : 5）。また、彼は、学び手が教員側の想定どおりにクリティカルシンキングを促すインフュージョンアプローチと学び手を内容に浸すイマージョンアプローチを組

み合わせた混合アプローチに強い関心をもつと述べる。

これまでのエニスの所論をまとめると、クリティカルシンキングの指導で重要な領域は、トピックであって、複数の知識を含むということである。クリティカルシンキングの知識は、複数の知識領域と結びついた新たな知識形態である。林がそれをクリティカルシンキングの転移があるかどうかという問題をエニスの主張に沿って指摘したものと圧縮すると、次のとおりである（林 2004 : 16）。

教員は、イマージョンアプローチでクリティカルシンキングの一般原理をそのままの形で指導できない。一方で、学び手は、日常生活におけるクリティカルシンキングにおいて必要となる日常生活のあらゆる問題を学校や大学で学べない。このような状況に陥らないためには、クリティカルシンキングの領域間に何らかの共通性を見出すことが必要となる。

林が大学科目的知識と日常生活の知識を結びつけるために、転移とは違った新たな視点として知識間の共通性に言及したことの意義があるが、その他の思考の形態や学問間の共通性に言及していない。エニスは、クリティカルシンキングの一般原理に異なった領域で応用可能な共通のコアのようなものがあると指摘したのであって、単に領域間の知識の共通性があるとしたいわけではない。この領域間の違いとは、言外の意味、理論、想定などのような語彙上の不一致、論拠の再構築、事実と意見の区別、帰納と演繹の区別の役割といった原理自体の不一致のことである（Ennis 1989 : 8）。したがって、個々のクリティカルシンキングの領域に応用できる共通のコアのようなものとは何かという問題を解決するために、研究者の論拠が個々の学問の違いを克服し、クリティカルシンキングにおいていかに妥当性を持つかということを明

らかにする必要がある (Ennis 1989 : 8)。同じように、久保田は、学び手が心理学者ハルペーン (Halpern,D.F.) の著書『カリキュラム横断型のクリティカルシンキング』に沿った学問によるクリティカルシンキングの指導の際に、個々の学問の共通性や違った箇所を明確にする必要性の主張を根拠として、哲学の授業におけるクリティカルシンキングの一般原理の指導と領域固有のクリティカルシンキング教育を並行した形による実践を通して、多様な状況や事柄に応用可能な推論のスキルをより向上できると述べる (久保田 2010 : 260)。ただし、彼女の主張は、クリティカルシンキングの指導で領域固有の知識を用いるというマクペックの観点のみに着目したものであり、エニスの論と対比させたものではない。

#### 4. 主題特定性の提起

そこで、異なったクリティカルシンキングの領域に応用できる共通のコアのようなものを明確にするための一つの方策として、前出のトピックを示したい。エニスは、クリティカルシンキングの内容として新たにトピックを示し、その内容が科目横断的になると述べる。ただし、トピックを構成する主題の曖昧さから学び手がクリティカルシンキングを学ぶのを阻む危険性を孕むことも認めている。彼によれば、主題は、学校の科目内容が明らかであることもあれば、日常生活の知識のような複数の領域で構成される内容をもつトピックをいうときもある。つまり、主題は、決められたこれという 1 つの枠組みで説明できるものではない。そこで、彼は、この主題内容を明らかにするために、主題特定性という概念を示した。

エニスは、主題特定性を領域固有性、認識論、概念論の 3 つの視点から考察している。まず領域固有性の領域の曖昧さを指摘し、次

のような 3 つの原理 (Ennis 1989 : 5) で経験的に基礎づけを試みようとする。

##### A. 背景となる知識

背景となる知識は、所与の領域における思考に不可欠である。

##### B. 転移

①クリティカルシンキングの傾向性と能力の転移は、ありそうもない。

②もし様々な領域で重要な実践や転移に焦点化した指導があれば、転移は起こる。

##### C. 一般的指導

あらゆる一般的なクリティカルシンキングが全領域で効果的であるわけではない。

領域固有性についていって、思考で知識を必要として、条件付きで転移が起こることをふまえると、クリティカルシンキングの一般原理があらゆる領域で効果をもつものではないということである。エニスは、特に知識が思考に必須であることを表す A について、領域固有なクリティカルシンキングをともなわない推論を生み出すと述べるなかで、次のような 3 つの問題を指摘する (Ennis 1989:6)。

①生活経験が豊かな人は、必要な知識を知り過ぎている。したがって、このような人は、それ以外の内容を柔軟に考えられない。

②学校で扱う教材の知識は、効率的に情報を処理して結論を導くことができることと、過去の同じような課題に沿って新たな問題を解決する際に用いる推論のためのものになりがちである。したがって、学び手は、科目の内容を日常生活で実際に起こった出来事と見なして学び、テスト形式によるクリティカルシンキング評価を受けるようになる。

③もし原理の転移を起こす領域特有性が実際にありえるならば、教材へのイメージ

ヨンは、おそらく日常生活におけるクリティカルシンキングにつながらないだろう。というのは、イマージョンは、クリティカルシンキングの一般原理の習得を明確に示さないからである。

①で、領域固有なクリティカルシンキングは、困難であるとし、②で、教材の知識内容は、事前に教師が与えたデータに基づく機械的な記憶の量を計るテスト形式でクリティカルシンキング評価を行い、かつ日常生活で実際に起こるものと見なし、③では、領域固有な内容の学習が主となり、クリティカルシンキングの一般原理の学習に至ることは少ないという。

一方で、沖林洋平<sup>1)</sup>のように、クリティカルシンキングの領域固有性を論じるなかで、心理学研究で心理学固有のクリティカルシンキングと領域一般的なものの両方が重要であるにもかかわらず、領域一般的な能力を研究対象としたものが多く、特定の学問におけるクリティカルシンキングを対象とした研究が少ないと主張する研究者もいる。これは、クリティカルシンキングの能力が汎用性をもつのか、それとも領域固有なのかという疑問に明確に答えていないことを示した。

Bについて、エニスは、われわれが複数の領域を区別できるものの、学び手の主観で容易に描かれるものとして(Ennis 1989: 6)領域の曖昧さを指摘し、この問題の克服に向けた解決の方向性を示している。その内容を要約すると、次のとおりである(Ennis 1989: 6)。

学び手が曖昧さを理解するためには、(a)まっすぐな棒が曲がる度合い、(b)バネが曲がる度合い、(c)斜面を転がる球体への衝撃、(d)情報源の信ぴょう性への認識という4つのトピックがそれぞれお互いに構成しあうか、または同じ領域にあるかということを決める必要がある。(a)(b)(c)の3つを自然

科学さらに狭義に医学、力学に、同様に(d)を社会科学、詳細にいえば、心理学、社会心理学、音声通信にそれぞれ分類する。

要するに、エニスは、学び手が学問を必ずしも直接に学ぶわけではなく、トピックという日常生活につながるテーマを通して学んでいると述べたのである。それは、医学、力学、心理学のように学問ごとに分類されるが、そこでの学問間の区別が明らかではないことを示した。

Cについて、エニスは、研究者が指導プログラム全体の効果を評価できない理由として、出来事の情報の欠如、研究者の関心に由来する葛藤、評価手法の不確かなる妥当性、評価手法の設計では使わなかった研究者の逸脱した考えを指摘する(Ennis 1989: 7)。これは、研究者が自らの学問の内容に囚われて出来事の全体像を把握できないために妥当な評価方法を開発できず、自己流で指導プログラムを評価してしまうことによる。つまり、研究者の領域の捉え方がクリティカルシンキングの効果の見え方を決めるといえよう。したがって、Cは、彼が学校の教材特有ではないあらゆる事例に汎用可能なテストの開発の推進の根拠となる。

このように、領域固有性は、例えば、教育学、農学という明確に細分化された学問ではなく、それらの学問の組み合わせからつくれられたトピックという緩やかに括られた内容に依拠するというものである。すると、エニスが一つの学問で一つのクリティカルシンキングという、従来の領域固有性とは異なることになり、新たな領域固有性の概念を示した点で大きな意義があるといえよう。

次に、認識論的主題特定性の所論をまとめておこう。ここで鍵となる認識論とは、認識、知識の起源、構造、範囲、方法などの探求を行う学問(ブリタニカジャパン 2009)であり、言いかえると、「知識とは何か」「知識

を持つとはどのような状況か」などの問題を扱う哲学の領域の1つである。この論の根拠は、「クリティカルシンキングは、学び手の反省的で懐疑的な態度次第で学問における論拠の良し悪しが決まる。したがって、それは、領域ごとに変容する」というマクペックの主張である(Ennis 1989: 7)。彼は、この論の妥当性を次のように説明する(Ennis 1989: 8)。

- a) 数学は、演繹的な証拠のみを含むことから、論拠が異なった判断規準をもつ。ただし、数学以外の大半の学問は、最終的な結論としての演繹的論拠を持たない。
- b) 社会科学は、統計的に重要な意義をもつが、物理学の多くの分野には、統計的意義がない。
- c) 芸術は、一般的に複数の主題特定性をもつが、科学では、それがない。

これらの説明の共通点は、数学が公式や定理などの普遍的な前提をもち、社会科学が調査した現象を数量で把握する領域である統計に意義を見出すことをふまえると、学問がマクペックの領域固有性ではなく、認識、知識の起源、構造、範囲、方法論のような学問間で共通する要素をもつことである。とすると、学問間でクリティカルシンキングの汎用性があるといえよう。

最後に、エニスは、概念論的主題特定性に、まず「内容によるクリティカルシンキングは、なぜわれわれが特定の事例に応用される一般的クリティカルシンキングの傾向性や能力とそれらの指導を含むべきか」と問題提起したうえで、次に要約するような考察を行っている(Ennis 1989: 9)。

マクペックは、論理学の授業で教えられる、結果が誤りだと断定するといった一般原理を示したうえで、例えば、「P の部分集合が Q, Q ゆえに P」という文の意味を説明するための標準的な一般的シンボルを

用いる。一方で、マクペックは、その原理を学び過ぎると、結果を肯定するという誤った推論を導いてしまうとも述べる。われわれは、その能力だけでなく、そこから一般的能力がある根拠を示す。もしマクペックがその能力を証明できなければ、その能力はありえない。

ここで重要なのは、学び手が論理学の授業で扱う一般原理を過度に学ぶと、結果的に特定の知識を必要以上に深く学ぶことになり、内容によるクリティカルシンキングを促してしまう点である。ということは、学び手がクリティカルシンキングの一般原理を様々な領域にあてはめて機械的に用いる必要があることを意味する。エニスは、この点をふまえて、クリティカルシンキングが一般性をもつと主張する。とすると、内容によるクリティカルシンキングのためには、一般原理の習得が不可欠ということになる。このような彼の主張は、常に内容にあったクリティカルシンキングの一般的な傾向性や能力を必要とするのかということを明確にすることにつながるといえよう。

さらに、エニスは、マクペックが挙げる「出来事における本質を確認する能力」に着目し、新たなクリティカルシンキングの一般性を示した。その内容を圧縮すると、次のとおりである(Ennis 1990: 15)。

マクペックは、殺人事件を扱う法廷における陪審員、エルサルバドルの現状についての討論者、自宅で料理する者、それらの人々が各自の立場で複数の文脈にそって独自に学習したいならば、そこで起こる出来事を理解する能力を認めるべきだろう。というのは、多様な領域に応用できる能力は、一般性をもつからである。

まず、ここで出てくる1990年代のエルサルバドルの現状を簡単に説明しておくと、1980年に一般市民だけでなく聖職者も殺害

した極右勢力に対抗し、左翼ゲリラ組織が後に75000人以上の犠牲者を出すエルサルバドル内戦に発展する抵抗運動を起こす。それに対してアメリカのレーガン大統領が大規模な介入を行ったが、ニカラグアの革命政権からの援助を受けてゲリラ活動を展開する左翼ゲリラ組織と政府軍との内戦が泥沼化の様相を呈する。

エニスの主張は、自らの陪審員の経験から、法廷で扱う殺人事件のように、特定の領域の知識を習得すれば、陪審員としての役割を果たせるものではないことを意味する。そこでカギとなる「出来事の本質を確認する能力」とは、彼によれば、陪審員、討論者、自宅で料理する者がそれぞれの専門的知識を活用し、殺人事件の本質を見出すことである。エニスは、一般的なクリティカルシンキングが複数あり得ることを指摘したうえで、単なるクリティカルシンキングの一般原理の習得ではなく、それを多様な領域に応用する能力を習得する必要性を示した。すると、クリティカルシンキングの領域を特定の学問単独ではなく、複数の学問で構成することによって曖昧さを克服できるのではないかということになる。

このような考察にもかかわらず、エニスは、結局、概念的主題特定性の曖昧さを完全に払拭できなかった。しかし、彼によれば、特にb)に関連し、例えば、棒を曲げる調査が傾斜路を転がる球体の衝撃の調査と同じ領域かという問題は、物理学が統計に、数学が力学にあてはまるとしたものの、状況によって物理学や数学が同じ分野か否かという新たな問題を示さざるを得ない(Ennis 1989: 8)。確かに、この分野が実際の大学の授業で起る点を、次のように説明している(Ennis 1989: 9)。

もし学び手が棒を曲げ、バネを伸ばし、球体の傾斜した平面を転がす実践を異なる

科目で行うならば、科目横断でクリティカルシンキングを活用できる。仮にその実践が同じ科目であるとすると、特定の科目の内容によるクリティカルシンキングは、汎用性をもつ。そこで概念的主題特定性が科目の定義を求めるものの、その定義をまだ示していない。

要するに、概念的主題特定性が主題について明らかにしていないことが重要になるのである。エニスは、概念的主題特定性では、クリティカルシンキングにおける一般原理と領域固有のつながりを示そうとするものの、結局内容にあったクリティカルシンキングの一般的な傾向性や能力が重要になるのではないかと述べている。すると、概念的主題特定性が領域固有性と同じ性質をもつことになるのではなかろうか。このことは、エニスが、概念的主題特定性が棒を曲げ、バネを伸ばし、傾斜した平面を転がるという内容を含んだ球体の学習は異なる科目で構成されるのかまたは同一の科目で成り立つかどうか分からないと説明したことからも分かるだろう。まさに、これは、概念的主題特定性が学びの実践の領域を明らかにすることに限界がある。

以上のエニスの所論をまとめると、学び手は、単に特定の領域ではなく、領域のもつ抽象的で普遍化された共通事項のなかでクリティカルシンキングを行うことになる。というのは、領域は、1つの学問と生活知識ではなく、複数のそれらに基づく場であることを意味するからである。

エニスは、クリティカルシンキングの一般原理が多様な領域に応じて変化することを示した。主題特定性は、内容によるクリティカルシンキングのどの領域にも汎用できる一般原理のようなものを示した点で意義があるよう思う。マクペックは、エニスが主張する主題特定性が領域間の転移を前提に、自らの主題特定性とは異なると主張する。といふこ

とは、内容をともなうクリティカルシンキングが個々の学問に固有であることを強調するものであり、彼のこれまでの主張を繰り返しているにすぎない。むしろ、エニスもいうように、クリティカルシンキングのスキルの転移が問題ではなく、内容によるクリティカルシンキングが学問間で相互に一般性をもつかという点が重要となる。言いかえると、学び手がそれぞれの学問的知識を習得するなかでみられる妥当性の判断や推論といった行為の成果を結果的にどの学問にも汎用できるのである。私は、これを「第3のアプローチ」と位置づけたい。

## 5. おわりに

本稿では、領域固有性、概念論、認識論の3つの視点から主題特定性を検討することによって、主題特定性がクリティカルシンキングの第3のアプローチを見出す手掛かりになる可能性をもつという問題提起をした。林は、主題特定性について、エニスとマクペックの論争をふまえて、現状ではクリティカルシンキングの一般原理を支持するジェネリック派が主導権を確保しつつあるという結論（林 2004：19）にとどまり、エニスとマクペックの論争を解決する見通しを示していない。また、その他の研究者も、主題特定性に言及していない。さらに、エニスは、マクペックに対してクリティカルシンキングが主題特定的であることに全面的に反対するのではなく、概念論的主題特定性のみ支持しない。そして、彼は、領域固有性と認識論的主題特定性を詳細に吟味した結果、クリティカルシンキングの一般原理を多様な領域に応用できると主張するようになる。つまり、この能力は、クリティカルシンキングの原理をあらゆる領域ではなく、各々の領域で用いなければならない。

それは、領域の内容によるクリティカルシンキングが一般性をもつ論拠を示せた点で意

義があると思う。学び手は、授業でクリティカルシンキングを行う際に、授業ごとに区別しているわけではない。例えば、教職科目の授業で習得したクリティカルシンキングを歴史学や法学といった他の授業で活用することもある。そのなかで、学び手は、領域固有のクリティカルシンキングのスキルをあたかも汎用的なものとするのである。

残された課題として、多くの違いを持った学問で専門家が示した論拠がいかに共通性をもつのかということをさらに検討することがあげられる。エニスは、この論争以降、コーネル・クリティカルシンキングテストといったテスト開発<sup>2)</sup>に主眼をおいたクリティカルシンキングの研究を主としており、主題特定性の問題解決にほとんどつなげていない。テストによる評価は、授業中に教員の授業改善や学び手の学びの支援で役立てることができない。確かに、エニスは、主題特定的なクリティカルシンキングがあることを認めている。しかし、そこでいう主題特定性は、1つの領域に1つの知識の枠組みで完結し、内容の有無だけで主題特定的なクリティカルシンキングが汎用性をもたない点を強調するものであり、学び手が行う妥当性の判断や推論の成果を結果的にどの学問にも汎用できることを示したことになっていない（Ennis 2015：4）。したがって、第3のアプローチが意義をもつ。

実は、この課題の解明する研究を行ったのが、オーストラリアのスインバン大学の応用言語学者ムーア（Moore,T.J.）である。彼は、大学教育に焦点化しながらディスコースという概念を使って主題特定性に通じる考え方について論争の解決の方途を模索している。彼の研究は、これまでのようにクリティカルシンキングの能力をテスト形式による評価ではなく、授業レポートや小論文に現れる学問ディスコースによって評価しようとした点で大きな意義がある。エニスによる主題特定性の

問題提起は、ムーアの研究の先駆けとなったといつても過言ではない。

## 註

- 1) 詳細は、沖林洋平「学術論文読解における批判的思考研究」『電子情報通信学会技術研究報告』103(659), 電子情報通信学会, 2004年, 31-35頁。を参照。
- 2) 例えば、最近の主な研究として, Ennis,R.H., " Nationwide Testing of Critical Thinking for Higher Education : Vigilance Required" , *Teaching Philosophy*, March 2008. Ennis,R. H., " Investigating and assessing multiple-choice critical thinking tests " , in Sobocan,J. and Groarke,L (ed.) *Critical thinking education and assessment: Can higher order thinking be tested?* , London, Ontario: Althouse, 2009, pp. 75-97. などがあげられる。

## 参考文献

- Ennis,R.H. "A Concept of Critical Thinking", *Harvard Educational Review*, 32(1), Winter 1962,pp.81-111.
- Ennis,R.H. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Educational Researcher, April 1989, pp.4-10.
- Ennis,R.H. "The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific : Further Clarification", *Educational Researcher*, May 1990, pp.13-16.
- Ennis,R.H. *Critical Thinking Across the Curriculum for Lund: The Wisdom University CTAC Program*, paper presented as part of the meeting, Lund, Sweden, 26, 2015, pp.1-22.
- McPeck,J.E. *Critical Thinking and Education*, New York : St.Martin's,1981.
- McPeck,J.E. "Critical Thinking and Subject

- Specificity : A Reply to Ennis" , *Educational Researcher*, April 1989, pp.10-12.
- McPeck,J.E. *Teaching Critical Thinking*, New York and London : Routledge,1990.
- 甲斐進一「マックペックの批判的思考論の研究」『栃山女学園大学研究論集』41, 栃山女学園大学, 2010年, 119-131頁。
- 久保田祐歌「どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか」『名古屋高等教育研究』10, 名古屋大学高等教育研究センター, 2010年, 253-268頁。
- 中野和光「批判的思考を指導する授業方法に関する一考察」『福岡教育大学紀要』53·4, 福岡教育大学, 2004年, 79-84頁。
- 『ブリタニカ国際大百科事典』（小項目電子辞書版）, ブリタニカジャパン, 2009年。
- 林佳翰「批判的思考理論における知識の位置 - 『主題特定性』をめぐる R・H・エニスと J・E・マクペックの論争を中心に」『日本デュードル学会紀要』45, 筑波大学教育学会, 2004年, 12-28頁。

小林祐也（関西大学文学研究科博士課程後期課程）

# 関西大学における国際教育カリキュラムを担う教職員のFD/PD Faculty/Professional Development Initiatives for International (English-Mediated) Curriculum at Kansai University

池田佳子

## 要旨

Knight defines internationalization as “the process of integrating an international and intercultural dimension into the teaching, research and service function of the institution” (1994: 7). This paper reviews briefly on the global current development in international education, particularly focusing on various aspects encompassing internationalization of curriculum in the home institution. Establishment of the EMI (English Mediated Instruction) programs is certainly an important step forward for internationalization at home (as known as “IaH”). Yet still, the paper argues that faculty should be acknowledged as the stakeholders who are most responsible for internationalizing the curriculum. The latter half of this paper reports on some of the faculty development/ professional development endeavor which Kansai University has worked on just recently and it also provides some future plan for more opportunities for faculties and staffs on campus to see and feel that IaH is an important agenda for their own career development.

**キーワード** 英語開講カリキュラム、教職員トレーニング、プロフェッショナル・ディベロップメント、国際教育／English-Mediated Curriculum, Faculty Training, Professional Development, International Education

## 1. はじめに

日本国内の大学の国際化は、どのような機関であったとしても何等かのスケールで進めていく必要がある。Knight(1994)では、教育の国際化とは、教育機関の様々な機能、研究、そして教育において国際的な要素、または異文化を意識づけた側面が加味される過程であると定義されている。大学教育の根幹を成すものは、教育カリキュラムである。そのカリキュラムを国際化しなければ、真に大学が世界的な通用性を目指すことはできない。しかし現場において、このプロセスは容易なものでない。Internationalization of Curriculum（カリキュラムの国際化）は、単に教育の言語媒体をたとえば日本語から英語に転換するだけで解決するものではない。Global Teacher Educationのある記事では、カリキュラムの国際化、はその教育を担う者(faculty)の視点、価値観、そして彼ら自身のグローバルコンピテンシーの転換を行うこと

であると述べている<sup>1</sup>。

関西大学が目指す国際化されたカリキュラムは、Whalley (1997, 2000)等でも同様の定義があるよう、国内の学生および国際学生らがインターナルチャル、マルチカルチャルな場面において主体的に行動できる(本学の場合「考え」、「行動する」、「考動できる」として表現される事が多い)人材の養成を可能にする教育である。この人材養成を遂行する上で、最も学生に影響を与え、国際化されたカリキュラムの本来の目的を具現化させることができるのは、教育者自身に他ならない(Bond, 2003)。本学においても、他大学の進展同様、英語で開講する科目群(KUGF Kansai University Global Frontier カリキュラム)の拡充を急ピッチで進めているが、これらの試みはそれだけではなくまでも「外枠」であり、環境づくりの一部以上のものにはならない。これらの新設された科目の中で、日々学生と接し、「国際化された授業」、「国

際化された教室」を作り出すのは、その中でどのような教授がなされるのかにかかっている。平たく言えば、大学教育の国際化は、教育者自身の国際化と、彼らが与える学生達への影響力が大きな鍵を握っているということである。

この認識の下で、関西大学では平成 26 年度に新たな国際化構想、「トリプル I 構想(Intercultural Immersion Initiatives)」を構築し、その中で、国内における教育の国際化(Internationalization at Home 以下 IaH)を第一優先とすべき課題として位置付けている。日々のキャンパスライフにおいて、多様な文化背景を持つ者同士がプロジェクトを共に遂行し、多様な意見を交換・交渉しながら、生産的な結果を出していく、といった「異文化コミュニケーション」を体験し、その経験をきっかけとして、近い将来自らの意思で海外留学派遣へと一步踏み出す勇気と自信を涵養することが、IaH を推進する重要な目的である。平成 26 年度に 6 つのモジュール(テーマ別英語開講専門科目)と語学スキルアップや異文化コミュニケーション能力の基礎の養成を主目的とする Global Liberal Art Unit からなる KUGF(Kansai University Global Frontier)カリキュラムが新設され、3 年目を迎える平成 28 年度には、新たに「グローバル科目群」として全学部共通教養科目に位置づけると共に、2 つの新モジュール (Applied Sciences and Engineering 「応用科学と工学」と Fundamentals of Social Sciences 「社会科学の基礎」) を加え、よりカリキュラムとしての科目数と専門分野の範囲を広げる展開となった。IaH は英語開講科目カリキュラムの増設のみに留まるわけではない。キャンパス内で留学生と日本人学生が日々交流できる機会を設けるため、平成 27 年度秋学期からは Mi-Room(マルチリンガルイメージョンルーム)を千里山キャンパスに設置、学生達が自由時間に足を運び外国語で会話し、学び、グループプロジェクトなどを行うことができる空間として目下充実を図っている。今後千里山以外のキャンパスにもこの Mi-Room の活動は展開していく。

このように、IaH を推進する上で、看過できないのが、その推進を担う人材リソースである。教員・職員、そして多様なアウトソースとの協業などの多側面における議論がここでは可能だが、まず本稿では、先述した国際化されたカリキュラムの重要な担い手であり、成功の鍵を握る教育者(faculty)のプロフェッショナル・ディベロップメント(PD)及びファカルティ・ディベロップメント(FD)の試みについて報告を行う。また、可能な範囲にて、今後のグローバル FD/PD のあり方についての展望についても言及することで、本稿を一読いただく教職員の方々が一人でも多く関心を示し、今後提供していく活動に参加してもらいたいと心より願っている。



図1 千里山キャンパスの Mi-Room の様子

## 2. グローバル FD 第一弾：CLIL から学ぶ英語を介した教授法トレーニング

平成 26 年度における国際教育のための FD/PD の第一弾として、7 月末の 5 日間（7 月 20 日～25 日）の集中トレーニングワークショップを開催した。このワークショップは、CLIL（クリル /Content Language Integrated Learning 内容言語統合学習）と言う、専門科目教科を語学教育の方法により学ぶ教授法を実体験しながら理解していくというものであった。クイーンズランド大学所属の ICTE(Institute of Continuing & TESOL Education)から講師を特別に招聘し、今回のワークショップを行った。CLIL の手法を応用すると、効率的かつ深いレベルで専門内容を修得し、また

英語を学習手段として使うことで、4技能はもちろんのこと、批判的思考力やコミュニケーションにおける実践力を伸ばすことができるため、一般的な学習スキルの向上も期待できる。CLILは、外国語教育の様々な教育原理・技法を有機的に統合することで、高品質な授業の実現を目指す（池田真 2011）。CLILの基本原理は言語教育に基づくが、日本国内の環境において、専門科目を英語で教授する場合、多くのケースにおいて日本人学生と国際学生が混合した履修者を対象とする教室が対象となるため、多言語支援や、日本語と英語をどれぐらいの比率で、またはどのようなチャンネルで応用しながら学習者の最大限の学びを引き出せるのかそれぞれの講師が思案しなくてはならない。池田真(2011)の以下の抜粋図からも見て取れるように、英語を用いて教授すると一言では総括できない。授業の目的が「Soft CLIL（英語教育）」と「Hard CLIL（科目教育）」が対極にあり、その間に様々な英語を介した授業のあり方が可能となっている。本ワークショップにおいても、本学に所属する英語教育の専門家の教員もいれば自然科学科目を担当する教員も参加しており、それぞれが個別のCLILのとらえ方をすることができた。

CLILをどれぐらい通常の科目運営に取り込むか、という点でも、Partial CLILとTotal CLILが両極で、様々な比重が考えられる。使用する言語においても、多くの学生にとって母語となる日本語を全く使用しない Monolingual CLIL と Bilingual CLIL があり、日本語を交えつつ行う授業も排除するものではないことがわかる。

CLILのタイプ分類		
Soft CLIL	目的	Hard CLIL
英語教育		科目教育
Light CLIL	頻度・回数	Heavy CLIL
単発的・小数回		定期的・多数回
Partial CLIL	比重	Total CLIL
授業の一部		授業の全部
Bilingual CLIL	使用言語	Monolingual CLIL
日本語・英語		英語

図2 CLILのタイプ分類(池田真 2011)

### 3. CLIL ワークショップ総括

UQによる今回のCLILワークショップは、合計16名の関西大学の参加者らを対象に行われた。Teacher development program のカリキュラムは、まず第一日目にCLILとは何かを理解することから始まり、二日目以降は英語を用いた授業ではありながら、学習者の内容理解のプロセスを能率良く支援する様々なメソッドや教授の工夫などについて実体験しながら進められた。

Kolb(1984)の「the experiential learning cycle 体験型学習のサイクル」、VAK Classification (Fleming)などの学習スタイルに関する文献とその応用など、教授法の背景となる根拠についても言及しながら、参加者である教員とワークショップの講師が互いに意見を交換しながら、活発な活動が連日展開した。

学習者間の学び（ピア学習）を促進する際、教室環境も非常に重要な要素となるが、図3に示すように、ワークショップ中は始終3名から4名の専門分野の異なる教員たちが対面で着席し、次から次へと提示されるチームベースのタスクに取り組んだ。



図3 ワークショップの様子

ワークショップの中で最も有益だと筆者が個人的に感じたのは、学習プロセスを多様な理論をベースにわかりやすく説明する Focus on Pillar 3: Chunking and repackaging knowledge/ Fostering creative and critical thinking のセッ

ションであった。例えば、この日は新しい知識やスキルを学ぶ上で、認知プロセスを LOTS(Low Order Thinking Skills)と HOTS(High Order Thinking Skills)の二層に大別し、どのような授業ない活動が LOTS と言われる作業であり、徐々に学習者のスキルを伸長する上で HOT に該当する活動へと足場を作り進めていくべきかを具体的な例をもって理解していった。学習者に提示する質問の構築デザイン一つとっても、新情報を覚える>理解する>応用する>分析する>評価する>創造するといった認知スキルの順序を意識するだけで、同じ講義内容一つを取っても学生の学びは大きく異なってくる。

筆者を含め言語教育に携わる者は、この認知の段階についてトレーニングを基礎知識として受け、さらにそれらを踏まえた教育法の訓練を受けることが通常であるが、他分野においてはこのような教授法のトレーニングを受ける機会は少ないのではないかだろうか。また、同じ大学で教鞭をとる「同僚」であり、勤務歴が長い者もいる中、多くの参加者が異なる学部に所属する教員であるため、初対面である者もいた。互いの分野において、英語で教授する環境や事情などを赤裸々に情報交換する場としても、本ワークショップは大変有意義であったといえる。

日本国内の大学において英語で専門科目を教授する場合、教師が対峙する履修者は様々である。日本人学生と留学生がほぼ半分の比率で混在する教室もあれば、留学生が若干名で大半が日本人学生である場合も多い。日本人学生らが英語を介して専門分野の未知の情報やスキルを習得しなければならない場合、語学面の不自由さが阻害要因となり、本分である専修の学問が身につかないのではないか。このような不安を抱えつつも、英語で開講する科目の拡充は、文部科学省が推進する大学の国際化・グローバル化の最優先課題として位置づけられているように、今後も進めていかざるを得ない。留学生だけにこれらの英語開講科目を提供するのも一つのオプションではあるが、本学

が、そして日本全体がそもそも国際化したいのは、すでに日本という外国へ一步踏み込む勇気と国際性を持つ留学生達だけではなく、むしろ世界へと目を向ける視点を未だ持っていない（ことが多い）日本人学生ではないのだろうか。それならば、日本人学生達が留学生達と参加し互いの文化が混合する環境にて科目開講をする道を選ぶべきだろう。CLIL ワークショップは、このような多様性や諸事情にも対応できる教授法を具体的に実体験し、それぞれの教員がその意義を再確認する機会となったことを願うばかりである。

#### 4. 今後の展開

平成 27 年度の第一回目の試みにおいて、参加者の評価や感想を反映させるとともに、本学の国際化戦略委員会の小部会であるグローバル教育・FD 部会メンバーによる参加型観察の結果を踏まえて、次年度以降の FD/PD 活動を以下のように展開するべく目下尽力中である。

まず、各学会毎に CLIL グローバル FD ワークショップを開催（年間延べ 4 回程度）する。応用言語学・英語教育の豊富な経験を持つ特別任用教員 3 名による CLIL をベースとした教授法のワークショップを 1 日～2 日間程度の集中トレーニング形式にて提供するものである。各専門分野において役立つ教授法、CLIL が推奨する活動例などを実際に体験しながら学ぶワークショップとする。

これに加えて、各学期において隔週で英語講義のための PD セッションを実施する。関西大学では平成 27 年の秋学期から語学学習や異文化コミュニケーションの機会を提供する空間「Mi-Room」（マルチリンガル・イマージョンルーム）を設置している。また、平成 27 年度の私立大学整備事業補助金の採択（タイプ C：グローバル化）を受け、千里山キャンパス内に平成 28 年度より新たにグローバル教育支援活動を行う支援室（「国際教育支援室（仮称）」）を設置することになった。これらの空間をフル活用し、教育職員に参加が限定される英語で授業を行うための語学トレーニング

セッションを開催する。7月のCLILワークショップにおいても、「もっと頻繁に語学を鍛錬する場がほしい」といった要望が寄せられた。単に会話を練習するような場ではなく、英語で授業を行う上で必要となるコミュニケーション能力、アカデミックレベルの交渉力などを実践的にトレーニングする場として提供していく。

英語開講クラス担当者をサポートする教員のためのアドバイジング及びサポートの提供を行うことも、平成28年度の事業計画の中に入っている。英語での授業開講を近い将来計画している教員のために、専門家による指導設計やシラバスデザイン、CLILの視点を応用した学びを引き出すことができるタスクの考案などの作業を支援する体制を整備し、先述の「国際教育支援室」にて予約制にて開始する。「国際教育支援室」では、ICTツールや教室空間を模擬的に設置したスペースが設けられ、そのスペースにて新たに考案したタスクや活動を試行的に実施して、同僚や専門スタッフからフィードバックをもらうといったことが可能になる。

これらの試みは、参加する教員が積極的に行動しなければよい成果を期待することはできない。気軽に、そして多忙な教員達のスケジュールの合間に参加できる便宜性の向上を意識し、かつそれぞれのニーズに慎重に耳を傾けながら、今後もグローバル教育の推進につながるFD/PDを展開していきたいと考えている。

## 6. 参考文献

池田真(2011)「CLILと英文法指導：内容学習と言語学習の統合」、『英語教育』、2011年10月号。  
CLIL Japan Homepage  
<http://www.cliljapan.org/%E3%83%96%E3%83%AD%E3%82%B0/> (Last access 2015-11-18)

Global Teacher Education. Professional Development for Global Teaching and Learning.  
<http://www.globalteachereducation.org/professional-development-global-teaching-and-learning> (Last access 2015-11-18)

Knight, J. (1994) Internationalization Elements and Checkpoints. Canadian Bureau for International Education. Research Monograph No.7. Ottawa, Canada.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Whalley, T. (1997). Best practice guidelines for internationalizing the curriculum. Ministry of Education, Skills, and Training and the Centre for Curriculum, Transfer, and Technology, Province of British Columbia, Victoria, British Columbia, Canada.

池田佳子（関西大学国際部）

---

<sup>1</sup> <http://www.globalteachereducation.org/professional-development-global-teaching-and-learning> (last accessed: 2016.01.31)



# ハワイ大学マノア校を事例とした学習支援に対する一考察

## A Study toward Establishing Learning Support System in Japan

### By the Case of University of Hawaii, Manoa Campus

岩崎千晶  
佐々木知彦  
山田嘉徳  
土井健嗣

#### 要約

本研究では、ハワイ大学マノア校における学部生に対する学習支援の内容を整理した。対象とした学習支援は、First Year Program, Honors Program, Writing Center, Learning Assistance Center, Distance Course Design and Consulting, Manoa Advising Center である。整理をする際、Kerstiens(1995)による学習支援モデルを用いて①アカデミックスキル育成プログラム (Developmental Studies), ②学習支援 (Learning Assistance), ③学習教材の提供 (Learning Resources), ④学生支援 (Student Development) に分類した。分類結果をもとに、日本の大学が学習支援を導入するにあたり検討すべき事柄を考察し、「学習支援の目的と対象層の選定」, 「学生力を活用するための研修と制度の充実」, 「組織同士の連携」を提示した。

**キーワード** 学習支援, FD, 高等教育, 組織的支援

#### 1. 研究の背景と目的

大学教育にアクティブ・ラーニングが導入され、学生が主体的に学ぶことを重視した教育が実施されるようになってきた。主体的に学ぶということは、授業内にとどまるものではなく、授業外においても学生が学習課題に従事することが望まれる。こうした学生の主体的な学びを支えるために、大学は学習支援を提供する制度や施設を整えつつある。学習支援とは、学習者が単位修得や学習活動に取り組む上で必要となる支援を大学が必要に応じて提供するプログラムやサービスの総称である (Maxwell 1997, 谷川 2012)。日本の大学において図書館を中心にラーニング・コモンズが整備されはじめた 2000 年代中盤あたりから、学習支援に取り組む大学が増えつつある。たとえば、日本のラーニング・コモンズでは、「日本語ライティング」, 「外

国語ライティングや英会話」, 「数学や物理等のリメディアル科目」, 「メディアリテラシーの育成」に関する学習支援が提供されている。日本語運用能力を高めるためのライティングに関しては、ライティングセンターやライティング・ヘルプデスクといった名称で先駆的な大学が導入をし始めている。設置数としてはまだ十分な数ではないが、文部科学省(2014)による「大学における教育内容等の改革状況について」の調査では、平成 23 年度には 45 大学(5.9%)が、平成 24 年度では 53 大学(6.9%)がライティングセンターを設置している。

このように限られた大学での実施にはなるものの、日本の大学において学習支援が実施されはじめていることがわかる。Kerstiens(1995)は学習支援における 5 つのモデル①アカデミックスキル育成プログラム (Developmental

Studies) , ②学習支援 (Learning Assistance) , ③学習教材の提供 (Learning Resources), ④学生支援 (Student Development) , ⑤奨学金制度 (Compensatory) を提示し, その内容を整理している.

①アカデミックスキル育成プログラム (Developmental Studies) とは, リーディングやライティング, 数的な知識を育むための教育プログラムを指す.

②学習支援 (Learning Assistance) は, 授業外に学習に関する相談が受けられる学習支援センターやライティングセンターを設けたり, ワークショップやミニ講座を提供したりするなど, 学習者のニーズに応じて基礎的なアカデミックスキルの育成をサポートする組織や学習の機会を指す.

③学習教材の提供 (Learning Resources) は, eラーニング教材やマルチメディア教材などを提供し, 学習者の自主学習を促すことである.

④学生支援 (Student Development) は, 大学生活にかかる支援でオリエンテーションや飲酒や薬物に関わる指導などが含まれる.

⑤奨学金制度 (Compensatory) は, TRIO プログラムや EOP など, 収入の低い家庭においても学習者が大学で学ぶことができるよう支援する制度である.

本稿では, とりわけ日本の高等教育において求められている① - ④の学習支援モデルに沿って, ハワイ大学における学習支援に対して分析考察をくわえ, 日本の大学が学習支援を導入する際に検討すべき事柄を提案することを目的とする.

なお, ハワイ大学は, 10 キャンパスがあり, 3 キャンパスがユニバーシティレベル (4年) であり, そのほかはコミュニティカレッジ (2年) として構成されている. 今回は, ハワイ大学のメインキャンパスであるマノア校に焦点をしづった学習支援を取り上げる.

## 2. ハワイ大学におけるアカデミックスキル育成プログラム

### 2.1 メンターが教える First Year Program: CAS

First Year Program は, 2007 年から実施されている初年次生向けのプログラムである. プログラム開始当初は 50 名程度の受講生であったが, 現在は約 500 名の学生が受講している.

本プログラムの受講生は 1 クラス約 15 名のクラス制をとっており, 15 名で同じ授業を受ける. 授業は, 関連性を持つ複数の科目がパッケージ化されており, 教育, 工学, 看護などのコースが用意されている. まだ専攻が決まっていない学生には, General というクラスも用意されている. たとえば, Pre Health Science の場合は, 生物学, 生物学実習, 化学, 化学実習, CAS(College of art and science 一般教養のクラス)等の科目を受講し, 卒業するまで同じグループで学ぶ.

このプログラムの特徴の 1 つは CAS 科目が導入されていることである. CAS は共通教科書, 共通シラバスで実施されており, 大学で学ぶための「アカデミックスキルの育成」, 「学内の施設やサービス内容の理解」, 学習や日常生活の計画をたてるなど「生活管理の方法取得」を目指している.

CAS 科目の担当者は教員ではなく, 学部 4 年生の中でも最も優秀な学生 (約 40 名) であり, 彼らがメンターとして授業を担当する. メンターは成績評価も行うが, 平常点を重視し「合格・不合格」のいずれかで評価をつける.

メンターの選抜条件は, GPA3.4 以上であることに加えて, コミュニケーション力があることや下級生をサポートしたいという気持ちがあるなど人格を重視した評価基準になっている.

メンターの特典としては, 授業 2500 ドルの奨学金が給付されること, “Intensive Writing” 4 単位が認められることである.

大学はメンターの質を担保するために, 活動前の研修や活動中の研修などきめ細やかなメン

ターの教育を徹底している。事前研修は 1 週間あり、「メンターが何をすべきか」を考え、「そのためには何を学ぶべきなのか」を導き出すことを目的としている。事前研修後も、メンターは定期的に研修に出席する必要がある。具体的には、週に 1 回「プログラムマネージャーに対する活動報告」「メンターに関する学習」「担当クラスで起きている問題を他クラスのメンターと相談しあうこと」が行われている。この研修は 3 時間おこなわれており、これが“Intensive Writing”の単位となる。

また、学期終わりには、メンターの働きに関してアンケートをし、受講生からの声を吸い上げて、メンターを評価することでもメンターの質を保証している。

現在、ハワイ大学では 1 年生から 2 年生への進級率は 78% にとどまっており、ほかの大学へ移動したり、就職したりする場合がある。大学としてはメンターが学習者をきめ細やかにサポートすること、クラス制によって欠席状況や学習状況が互いに見える関係性を作ることによって、進級率を上昇させたいという意向がある。本プログラムを受けている学生の進級率は 86% であることに鑑みると、プログラムの有効性が伺える。

## 2.2 成績上位者をさらに伸ばすための Honors Program

ハワイ大学は、優秀な学生の意欲や成績をさらに向上させることを目指した学習支援として Honors Program を設定している。一般的に学部で単位が付与されて履修をするコースではなく、追加となるコースであり、GPA3.2 以上をおさめ、選ばれた学生だけが履修できるプログラムである（注 1）。

本プログラムには 1, 2 年生用と（20 名定員 合計 500 名）と 3, 4 年生用（20 名定員 合計 600 名）のコースが展開されており、主に「調査活動」を学習課題として設定している。受講生

は通常のクラスよりも高度な課題に取り組む。加えて、課題の数も多い。しかし Honors Program を修了していることは、卒業後に就職を希望する企業や優秀なリサーチャーを生み出すことにつながっているため、履修を希望する学生が多い状況である。

Honors Program に参加している学生には図書館内に専用のラウンジがあり、授業外にも学習をしやすい環境が整備されている。ただし、専属のスタッフが学習指導をするようなチューターは配置しておらず、必要があった際は、Student Success Center が対応している。

## 3. 学習支援 (Learning Assistance)

### 3.1 The Writing Center による書く力を育むための学習支援

ハワイ大学のライティングセンターは、学生、教職員を対象に論文の構成や細かな文章表現をサポートしている。ライティングセンターの目的は、学習者が「①何度も文章を書きなおすプロセスを通して、考えを広げることを継続的にしよう」とすること、「②ライティングに関する文献や文献を検索し、評価し、活用することができる情報リテラシーを向上させること」、「③大学の施設や資源を活用する心構えを作ること」である。

開設当初は、年間 800 件程度の相談数であったが、3 年ほどかけて 1400 件ほどに相談数が増え、現在は 9 月から 5 月までの期間で約 2500 件の相談数がある。相談数が増加している背景には、教員同士の間でライティングセンターの良さが伝わり、教員によるライティングセンター利用の推奨が学生の訪問に影響しているという。

相談者の割合は、学部生と大学院生（博士課程後期課程含む）の割合が半々となっている。一般的にライティングセンターには、書く力の低い学生が訪れるところというイメージがあるが、力のある学習者が訪問する場所という印象をつけることで、幅広い学生の書く力の向上を

センターは目指している。

ライティングセンターは、北米のライティングセンターの約75%で活用されている「ライティングオンライン」を活用し、学生の訪問予約、利用状況に関する情報を収集している。具体的には、訪問者に関する情報（学年、性別、学部、訪問理由など）、コンサルタントによる指導内容、相談履歴に関する情報が蓄積されている。

また、ライティングセンターから各学部の授業に出向いて、ライティングに関するワークショップを開催することも行われており、2014年度は30件ほどの依頼が寄せられた。依頼元に関して学部の偏りはなく、どの学部にも訪問しているが、学年としては1、2年生などの下級生が多い。

ライティング相談を受けるコンサルタントの数は約30名程度で、英語を母語とするコンサルタントと、英語以外の言葉を母語とするコンサルタントがそれぞれ50%の割合で勤務している。コンサルタントは修士課程を履修している大学院生で、主に国語学部(Faculty of English)でライティングセンター代表の教員が開講している大学院授業科目“Teaching Composition”的受講生である。本科目の受講生は30-40名程度いるが、「ライティングのサンプル文章」、「GPA」、「ライティング指導や執筆に関する経験」、「指導教官からの推薦書」をもとに、毎年15名程度がコンサルタントとして選ばれている。国語学部は大学院生がライティングセンターで働くことをGraduate Assistantとして勤務することと同等としており、Graduate Assistantship(手当)を提供している。

コンサルタントは6週間の研修期間を経たのち、正式なコンサルタントとしてサポートにあたる。コンサルタントは、正式に勤務してからも1週間に1回(1時間半)程度の打ち合わせに参加する必要があり、ライティングの教え方に關して学ぶ機会が設けられている。打ち合わせでは、ライティングだけではなく、プレゼンテ

ーションに関する内容も取り上げられ、アカデミックスキルの育成に力を入れている。加えて、チュータリングを見学したり、ライティング相談の事例を基にしたシナリオを設定して、学生からの相談にどう対応するのかを話し合うロールプレイングを取り入れたりもしている。このようにライティングセンターではライティングを支援する際に、「何のために学習者の指導をどのように実施するのか」を理論的に考えられるようなことを目指し、実践だけではなく、理論と実践の往還ができるようにしている。

### 3.2 Learning Assistance Center(LAC)による履修困難科目の受講生に対する学習支援

Learning Assistance Center(LAC)は、1970年代前半 Student Success Center(SSC)の下部組織として設立され、履修困難科目の受講生に対する学習支援を行っている。LACの設置場所は、蔵書は少ないものの学習支援を広く展開する Sinclair 図書館である。

LACでは、20名ほどのチューターが「学習しているが成績が上がらない」、「どうやって学習していくのか」など、成績や学習方法について課題を抱えている学生への支援を行う。LACの主なターゲットは1、2年生であるが、具体的には、At Risk Class, Challenge Coursesと呼ばれる授業の受講生への対応が多い。これらの授業は300名以上の多人数講義(全体の約25%)、履修が容易ではない化学、言語学などの科目を指している。特に1、2年生の授業は必修で多人数のクラスが多いため、必然的に1、2年生を対象としたチュータリングが増える状況になっている。

チュータリングの形式はグループチュータリングと個別チュータリングがある。グループチュータリングでは、20名を定員にして、対象とするコースの既履修生でB以上の成績をとった学生がチューターとして、週1回あるいは週3回のチュータリングを実施している。チュータリ

ングでは、対象となる科目において「学習者が抱えている課題は何か」を焦点化させることをサポートし、それに対する解決策を見出していく。

個別チュータリングでは、図書館内に併設されたチュータールームにおいて 1 対 1 でチュータリングを行う。科目内容に関するチュータリングもあれば、学習方法に関するチュータリングも行われている。

チューター雇用の形態は 2 パターンあり、週に 3, 4 時間程度ボランティアで勤務するパターンと、週 10 時間勤務する有給のパターンがある。

チューター研修に関しては、2名のスタッフが担当し、毎週 1 回 1 時間全チューターが参加する研修をしている。研修ではチュータリングの理念として「教えること」ではなく、「学生が自分ですすめられることを先導する」というコンセプトを理解し、そのための方法について学ぶことをを目指している。研修プログラムは、CRLA (College Reading and Learning Association) による認定プログラムを受けており、これにオリジナルのアイデアをつけたして研修を展開している。

#### **4. Distance Course Design and Consulting (DCDC) による学習教材の提供 (Learning Resources)**

ハワイ大学は 2008 年に政府による補助金を得て教育学部の中に Distance Course Design and Consulting (DCDC) を設立し、2010 年から教育学部から予算をとり、運営をしている。DCDC のスタッフは、ウェブ開発者、マルチメディアスタッフ、インストラクショナルデザインスタッフ、大学院生等で構成されている。

DCDC の活動内容は、1) 授業設計の改善、2) 教員支援、3) テレビ会議のサポート、4) 異なる学部の教職員が情報を共有できるサイトの作成等である。活動のプロセスとしては、プロジェクトのキックオフをし、ADDIE モデルに基づ

き、分析、デザイン、開発、実施、評価、の流れで進める。たとえば、オンラインコースの改善に取り組んだ事例として、「昆虫学初級」という授業がある。リアルタイムでの教員と受講生のディスカッション、プレゼンテーション、グループワークをどう組み合わせことで学習効果が上がるのかなどを検討し、教員と DCDC が連携しながらオンラインコースを開発していた。

これらの依頼は、学部だけではなく教員個人からも受け付けているが、費用支払いが必要になる点が日本とは大きく異なるといえよう。

#### **5. MANOA Advising Center (AC) による学生支援 (Student Development)**

MANOA Advising Center (AC) では、専攻を確定していない学生向けにどの専攻や授業を履修すべきかについての助言をしている。特に、1, 2 年生の支援を強化している。学生は履修登録の締め切り間際に AC を訪問することが多い傾向にあるため、訪問者全員に対応しきれない場合がある。また離島に住む学生もいるため、ワークショップ、オンラインを活用して対応している。AC のスタッフは 11 名で教職員扱いとなるアドバイザーは 5 名、学生のピアアドバイザーが 6 名である。スタッフ数が限られていることもあり、1, 2 年生はピアアドバイザーが担当し、3, 4 年生、転校生は教職員が担当している。学生の相談履歴は、オンラインで管理されており、「コミュニティカレッジから大学へ編入した」など学生がどういうコースを履修してきたのかをスタッフは確認できる。学生自身も閲覧できる。

この支援は、全学部を対象に実施されているわけではなく、看護学、工学部、教育学部など学部内で独自にアドバイジングを実施している学部もある。将来的には、学生が所属する学部において相談を受けられるように移行している段階である。

支援に携わるピアメンターを希望する学生は

申請書、小論文を提出する。審査を通過した学生は個人面談（3分程度）をうける。短時間で実施する理由としては、「短時間であっても自分の考えをきちんと説明できるかどうか」を判断の基準にしているからである。

加えて、グループ面談（学生同士でどう接し発言しあい、どうふるまうかを観察）、グループアクティビティ（リーダーシップ、フォロワータイプを見分ける）として寸劇を5分程度で行う。グループ面接では、メンターとして求められている「学ぶ意欲を高く持っているか」、「人を助ける意欲をもっているか」、「リーダーシップをもっているか」、「多人数の中で活動できるか」、「傾聴力、はつきりと話す力をもっているのか」を評価の観点としている。

ピアメンターの研修は、夏期講座として週5回（8:30-15:00まで）を3週間実施している。研修担当は、ピアメンター（学生）、教員、職員の3名で担当している。夏期講座を修了した学生は、各アドバイジングセンターへ派遣される。派遣後も週1回2時間グループで集まる機会を設け、様々なアドバイスの情報を共有している。ピアメンターは夏期講座を受けることに関しては授業料を支払う必要がある。しかし、ピアメンターをすることで学生にはフェローシップが提供され、授業料が2000ドル程度安くなる仕組みになっている。フェローシップは長く勤めるほど増額される。

研修では、「大学の規則やポリシーの習得」、「学生のプライバシーの遵守」、「学生の能力開発をするにはどうすべきか」などを学んでいく。毎日テストが実施され、学んだ知識を活用して、「あなたは学生が○○○○といった履修相談をしてきた場合どう対処しますか」を考えるような問題が出され、「学んだことをどれだけ理解できているのか」、「目的を達成できているのか」のふりかえりがおこなわれる。中間テストや期末テストも実施されており、試験を

することで、学生が自分で「メンタリングに関する準備ができたのかどうか」を把握させ、自信につなげることを目的としている。試験の内容としては、最初に130問の試験をし、達成度が確認されている。また、ロールプレイングをし、その出来栄えに対して教職員がアドバイスをすることもある。

ACは学生全体に情報を提供しなければならぬため、すべての学部と密接な関係を持ち続け、情報を頻繁に共有して、学生の対応にあたる必要がある。そのため、ACはハワイ大学で学習支援に取り組む様々な支援センターが集まる理事会に属している。この理事会では会議が頻繁に行われており、各センターの情報を共有したり、より良いサービスを展開する方向性や連携を検討するなどして、学習支援の活動を改善する場が提供されている。

## 6. ハワイ大学の学習支援に対するまとめと考察

ハワイ大学では、①アカデミックスキル育成プログラム（Developmental Studies）、②学習支援（Learning Assistance）、③学習教材の提供（Learning Resources）、④学生支援（Student Development）において様々な組織が学習支援を展開しており、充実した支援を行っていることが示された。これらの学習支援を考察し、日本が検討すべき事柄を3点提案する。

まずは、「学習支援の目的と対象層の選定」である。日本ではハワイ大学のような支援を十分に実践している大学は多くはない。今後は、学習支援のモデルにあてはめ、大学としてどういう学生を育てたいのかを見定めて、それに見合う支援の方法を決めていく必要がある。現在、日本では①アカデミックスキル育成プログラム（Developmental Studies）を実施している大学は多いが、②学習支援（Learning Assistance）、③学習教材の提供（Learning Resources）、④学生支援（Student Development）に関しては先駆的な大学が実施している例はあるものの、発展

途上の段階である。大学はどの分野の学習支援に焦点化して取り組んでいくべきなのかを議論する必要がある。たとえば、Honors Program は能力が高い学生に対する学習支援プログラムとなっている。大学が学習支援の対象層をどう設定するのかに関しても検討が求められる。

次に「学生力を活用するための研修と制度の充実」である。ハワイ大学では、CAS, Writing Center, LAC, ACにおいて数多くの学部生、大学院生が学生スタッフとして学習支援に携わっていた。各組織により学生の研修、手当等は異なっていたが、非常に充実した制度が設計されていた。たとえば研修制度では事前研修を受けるだけではなく、毎週 1 度学生スタッフと教職員スタッフで会合を持ち、それぞれの活動で課題に抱えていることや、学習支援に必要な技法等を学ぶ機会が設けられていた。また、学生スタッフには単位履修、奨学金等を付与することで、彼ら自身にとってもメリットがある制度が整備されている。学生スタッフの力を活用して、質の高い学習支援を継続的に実施するためには、これらの研修や制度は欠かせないといえるであろう。日本の大学においてもどのような形で導入できるのかを検討していくことが求められる。

最後に「組織同士の連携」を提案したい。ハワイ大学には様々な組織があるため、その組織が一度に会する理事会が設置されている。理事会において各組織が学習支援の内容や実施方法を相談しあい、よりよい学習支援を展開する方策を探っていることは非常に重要な事柄である。特に総合大学では組織ごとに学習支援を提供するケースはあるものの、その内容を各組織が十分に把握し切れていない場合も多い。活動内容を共有する場があれば、学生の状況や国の教育動向に変動があったとしても、それらに適した学習支援の内容を提供するための基盤を構築できる。従来から提供している支援内容や提供組織に固執せず、学生に見合った学習支援を提供できる風通しの良い組織をつくることが必要に

なるといえる。

### 参考文献：

Kerstiens, G. (1995). A Taxonomy of Learning Support Services. In Mioduski, S. and G. Enright (Eds.). Proceedings of the 15th and 16th Annual Institutes for Learning Assistance Professionals, 48–51 Maxwell . M. (1997) “Improving student learning skills. A New Edition.” Clearwater, FL: H&H.

文部科学省 (2014) 「大学における教育内容等の改革状況について」

谷川裕稔 (2012) 「学士力を支える学習支援の方法論」『ナカニシヤ出版』

### 謝辞：

ハワイ大学教育学部の Dr. Curtis Ho ならびにハワイ大学の教職員の方々に心から感謝いたします。

### 付記：

本研究の一部は、平成 26 年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム」採択事業「21 世紀を生き抜く考動人<Lifelong Active Learner>の育成」（取組代表者：林宏昭）（H26 年度から H30 年度）の助成を受け、その成果を公表するものである。

(注1) 現在はコースを履修する選別指標が GPA だけであるが、この条件に関しては現在検討中である。

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

佐々木知彦（関西大学教育開発支援センター）

山田嘉徳（関西大学教育推進部）

土井健嗣（関西大学学事局授業支援グループ）



# 社会人教育における反転授業を取り入れた授業デザイン －学び直し大学院教育プログラムの形成期での試行を事例として－

## Exploring the Design of Classes with Flip Teaching in Continuing Education －Implementation of a Graduate Education Program for Executive Development－

西 尾 三津子

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

### 1. はじめに

日本企業の海外進出が広がる中、社会人教育において海外市場で活躍できるグローバル人材の養成が求められている。そのため、大企業のみならず、中堅・中小企業においても、海外展開で活用し得る専門的知識やスキルを習得させるための様々な研修が必要とされている。

現在、企業で行われている研修は、講義中心の知識伝達を主とした授業が多く、受講者は、講師の経験に基づいた講和を通して知識やスキルを習得する。また、業務の一環として会社からの指示で研修に参加した受講者は、当事者意識が希薄になりがちである。そのため、目的意識をもって学習に取り組み、自らの業務と関連付けて新たな知識を獲得しようとする能動的な意欲が喚起しにくい。その上、多くの企業は、年間経営計画の中に企業内・外研修をイベントという形で位置付けているため、参加者主体の学びが機能しにくく、達成感や学習成果の低い研修というイメージが伴うのである（吉田 2006）。

このような問題から、既習経験と新たな知識を統合させ、実務に応用可能な実践的知識として習得するための教育プログラムの構築が求められる。受講者が、学習に意味付けをしながら能動的に学ぶことで、「教えないで学べる研修」（鈴木 2015）としての学びを活性化させることが可能になる。そこで、本研究では、社会人教育において人材養成を意図した効果的な授業をデザインするために反転授業を取り入れた授業を構想した。

反転授業とは、対面授業での一斉講義や説明と、

宿題としての課題解決や応用とを反転させる授業形態である。これは、説明や解説等の知識伝達を、事前にインターネットを用いて行い、対面授業では個々の学びを前提として議論したり発展的な課題解決に取り組んだりして、学びの深化を図ることをねらったものである。現在、初等・中等から高等教育の学校現場で導入されつつあり、山口大学等の実践事例が報告されている（小川 2015）。

社会人教育における反転授業の実践としては、関西大学が実施している産官学の教育プログラムがある。ここでは、海外子会社の経営を担う予定者に対して、現地に関わる各種情報、地理歴史、経済情勢等に加え、経営に携わるための理論的で効果的な教育プログラムを提供することで、次世代の経営者を育成を目指している（関西大学 2015）。当プログラムの実践事例を通して、反転授業は対面授業の理解を深めるために効果的であり、学習への意欲を向上させるのに一定の効果をもたらすことを報告している（西尾・宗岡 2015）。

そこで、本研究においては、時間的、空間的に制限のある社会人にとって、反転授業がより効果的な学習を可能にするために、反転授業と対面授業を連動させた授業デザインを提案する。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、社会人教育において、能動的に学ぶ人材を養成するための授業デザインを提案することである。多忙な社会人にとって、効果的で効率的な学習の継続こそが、能動的に学ぶための大きな鍵となり得ると考えるからである。

本研究では、反転授業を取り入れた効果的な授業の要件を検討するために、「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」を取り上げる。この事例において、学習効果を促した授業の要因を分析することで授業のデザイン要件を検討する。そして、反転授業を取り入れた社会人教育の新たな授業デザインを提案する。

### 3. 「学び直し大学院教育プログラム」の概要

関西大学は、平成26年度の文部科学省の「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」の委託事業として、「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」の開発と試行を行っている。これは、大学院が産業界等と協働して、海外子会社における経営者として必要な高度で専門的な知識や技術を身に付けることを意図し、社会人を対象に経営管理能力の育成を図るために「学び直し」を支援する教育プログラムである。

当プログラムでは、平成26年度(2015年2月)から試行的に授業が開始され、平成27年度前期(2015年4月～9月)では、「専門教育プログラム」と「実践基礎教育プログラム」をあわせた計10科目の授業を実施した(表1)。

表1 授業科目

科 目	コマ数
専門① ASEAN の地理・歴史	2
実践① 演習(集中ケーススタディ)	5
専門② ビジネス英語II	5
専門③ ASEAN 発展論	4
専門④ 企業会計	2
専門⑤ 海外派遣者の心理・健康管理	2
専門⑥ ビジネス英語III	5
実践② シンキングチャートの活用	2
専門⑦ グローバル経済	2
実践③ ASEAN での子会社経営	7

1 コマ=90 分授業

当プログラムに参加した受講者には、①受講に対する目的意識が明確 ②学習意欲が高い ③学習時間の確保が困難 ④実務経験や既習知識の差異が大きい という特徴があることを事前のヒアリングを通して得た。そのため、社会人向けへの配慮をふまえた効果的な教育方法として、反転授業と対面授業を組み合わせたブレンディッド学習を実施している。

ここでの反転授業の目的は、学習を効果的、効率的に行うことで理解の促進と思考の深化を図ることである。受講者は、対面授業の1ヶ月前に配信された反転授業ビデオを用いて自己のペースで事前学習に取り組む。1回の授業シリーズに対し、社会人の実態やニーズを考慮した反転授業を実施している。受講者は事前に授業目的や概要を確認し、対面授業で学ぶ際に必要となる知識を習得する。また、授業担当者から出された課題について既習の知識や考えを整理する。これは、講義を受ける際の条件を整え、異なる背景をもつ社会人が対面授業での理解を促進させ、他者との交流を通して思考を深化させるための重要な学習といえる。

2015年4月から8月までに実施された反転授業には、①対面授業での理解を促進する ②受講者の実務経験や既習知識を整理させる ③受講者の目的意識を高める という3つの効果があることが分かった。さらに、その効果には、「学習の意味付け」、「学習の目的意識」、「学習内容と構成」という3つの要因が作用していることが分かった(Muneoka・Nishio unpublished)。そこで、これらの要因を分析し授業を設計することで、より効果的な授業を構築していくことができると思われる。

### 4. 研究の方法

本研究では、2015年4月からの5ヶ月間、当プログラムに参加し10科目の授業を受講した22名を研究対象としている。授業の効果をみるために、4月から8月の間に科目ごとのアンケート調査を行った。アンケート調査の分析結果と併せて授業観察記録を活用して考察を行う。

アンケート調査は、受講者の学習態度や意欲、学習成果に関する12の項目について、「5：強くそう思う～1：全くそう思わない」の5段階尺度で問うものである（表2）。その中で、（問3）、（問6）、（問7）の3つの項目に着目した。さらに、結果の考察にあたり、反転授業の成果や課題に関する自由記述（問13）を活用するようにした。

**表2 アンケート項目**

問1 授業を受けるにあたり授業に関する基礎的な知識があった。
問2 授業を受けるにあたり書籍や情報を調べるなどして予習に取り組んだ。
問3 反転授業は、対面授業を理解するのに役立った。
問4 授業によく出席していた。
問5 授業で学んだことについて書籍や情報を調べる等して復習に取り組んだ。
問6 授業を受けて知的好奇心が刺激され、自分の意欲が高まった。
問7 授業で既習知識やスキルを活用して課題について考えることができた。
問8 他者との協働学習やディスカッションに積極的に参加することができた。
問9 今後もこのような授業を受けて、さらに自分の能力を高めたい。
問10 授業の内容や方法は自分のニーズに合致するものであった。
問11 授業の難易度や進度は自分の理解を深めるのに適切であった。
問12 授業は自分の業務に役立つものである。

## 5. 結果と考察

アンケート調査の結果、＜強くそう思う＞と＜そう思う＞を肯定意見とし、＜そう思わない＞と＜全くそう思わない＞を否定意見とした（表3）。

意欲の向上に関する項目（問6）については、10科目全てにおいて肯定意見が86%以上であり、「反転授業は学習意欲の向上につながる。学習のきっかけとしてすごくいい」や「自分の中で何をポイントにするのかが分かり、意欲が出てくる」という受講者コメントから解釈すると、反転授業が意欲の向上に寄与していると考えられる。

**表3 アンケート調査結果**

プログラム (科目)	回答 (人)	問3	問6	問7
専門教育プログラム①	17	82	94	47
		0	6	18
実践基礎教育プログラム①	16	75	100	100
		0	0	0
専門教育プログラム②	20	30	95	75
		0	0	15
専門教育プログラム③	21	67	86	78
		0	11	6
専門教育プログラム④	18	44	89	67
		11	6	11
専門教育プログラム⑤	15	67	87	87
		0	0	0
専門教育プログラム⑥	13		92	69
			0	15
実践基礎教育プログラム②	14		100	86
			0	0
専門教育プログラム⑦	14	83	100	89
		0	0	0
実践基礎教育プログラム③	15	78	94	89
		0	0	0

回答欄の上段は肯定回答率(%)、下段は否定回答率(%)  
空欄は反転授業を実施していない

また、反転授業は対面授業の理解を深めるのに役立った（問3）という肯定意見が2科目を除いて67%以上であった。これは、「前もって予習することで、先生がどこに重点を置いて講義をするのかが分かり、対面授業での理解が深まった」や、「反転授業で予習をすると、どこが分からぬのかが自分で分かるので、対面授業での理解が深まり質問もすることができる」という受講者のコメントから解釈すると、反転授業が対面授業での理解を深めるために機能していると考えができる。一方、肯定意見が低かった2科目について、授業観察の分析をした結果、反転授業の中で概念的な内容や多様な課題が提示されたことや、反転授業と対面授業との関連性が希薄であったため、学習効果が実感しにくいものであったという共通の意見がみられた。

既習知識やスキルを活用して課題について考えることができた（問7）という肯定意見は、実践教育プログラムでは86%以上であった。一方、専

門教育プログラムでの肯定意見は 47%～89% の範囲にあり、そのうち 5 科目においては 6 %～18% の否定意見もみられた。これは、受講者の職種やニーズの差異によるものであると考えられる。また、受講者からは、「事前に出された課題で授業をイメージして、ディスカッションする上でも非常に有用だったと思う」や「反転授業をみて自分が知りたかった分野ということであれば、積極的に授業に参加しようと思う」というコメントがあった。このことから、社会人の既習知識や実務経験を対面授業の内容に結びつける上で、反転授業がもつ意義は大きいと考えることができる。

授業科目の中で、とりわけ授業評価が高かった実践教育プログラム①は、反転授業に関する肯定意見が 75% にも関わらず、(問 6) や (問 7) では、肯定意見が 100% となっている。この要因として、授業担当者から提供された事例課題について受講者同士で協働学習をする活動と、それらの成果をふまえて、受講者が自己の具体的な業務場面を想定して主体的に課題解決に取り組むという 2 段階の学習活動が効果的であったからであると考える。同時に、異なる企業文化をもつ受講者同士が、他者との交流を通して新たな視点を獲得することで、より質の高い学習の成立につながったといえる。

また、専門教育プログラム⑦は、受講者全員が授業の成果として意欲の向上を実感している。これは、授業内容と受講者の業務との関連が密接であるだけでなく、海外事業体で活躍するための体系的知識の提供に併せて、実践的な場での実務活用への道筋が提示されていたからであると考える。

## 6. 反転授業を取り入れた授業デザイン

図 1 は、反転授業と対面授業を接続させた授業デザインを図式化したものである。「学習の意味付け」、「学習の目的意識」、「学習内容と構成」の要件を満たす反転授業を活かして効果的な授業をデザインする際、「協働学習」、「学び方の習得」、「実務への活用」といった要件が必要であると考えた。

経験の想起の段階としての反転授業の要件は、

以下の 3 つである。

### ・「学習の意味付け」を通した価値の実感

社会人受講者は、学習内容を実務と関連付けることで学習の価値を実感する。そして、事前の反転授業を通して、授業内容の価値や自身の業務との関わりを意味付けしながら学習意欲を高める。また、自ら判断し、計画的に予習に取り組むことにより既習経験や知識を再認識することができる。

### ・「学習の目的意識」の明確化による実践的知識の獲得

受講者は、事前の反転授業を通して学習の目的を確認することで、自分が到達すべき姿を明確にもつことができる。同時に、自らの学習姿勢を問い合わせし、目的意識を高めるとともに、実務に活用できる実践的知識の獲得に活かすことができる。

### ・学習意欲の向上と持続を促すための反転授業の「学習内容と構成」

社会人受講者の場合、特に、反転授業ビデオを視聴する際の時間や場所、方法を考慮する必要がある。簡潔で明瞭な学習内容と分量、通勤途上の車中等の場所でも視聴できるような配慮も必要である。視聴時間は 5 分から 10 分をひとまとめとして、チャプター等で構成の工夫をすることで、視聴場所の制限が軽減される。また、対面授業での学習内容と連動させた適切な学習レベルと学習量の事前課題を提示する。授業担当者が行う e-learning を用いたフィードバックは、受講者の意欲を持続させるのに効果的である。さらに、e-learning 教材に加えて紙媒体での資料提供も学習効果を高めるものである。

知識の獲得の段階としての対面授業の要件は、以下の 3 つである。

### ・受講者同士が学び合う「協働学習」の場の設定

対面授業の中に、受講者同士が学び合う協働学習を意図的に位置付けることにより、受講者は能動的に学習へ参加することができる（西尾 2015）。とりわけ、業種や業務経験が異なる受講者同士が学び合うことで、新たな見方や考え方へ気付き、問題解決の際の多面的な視点を得ることができる。

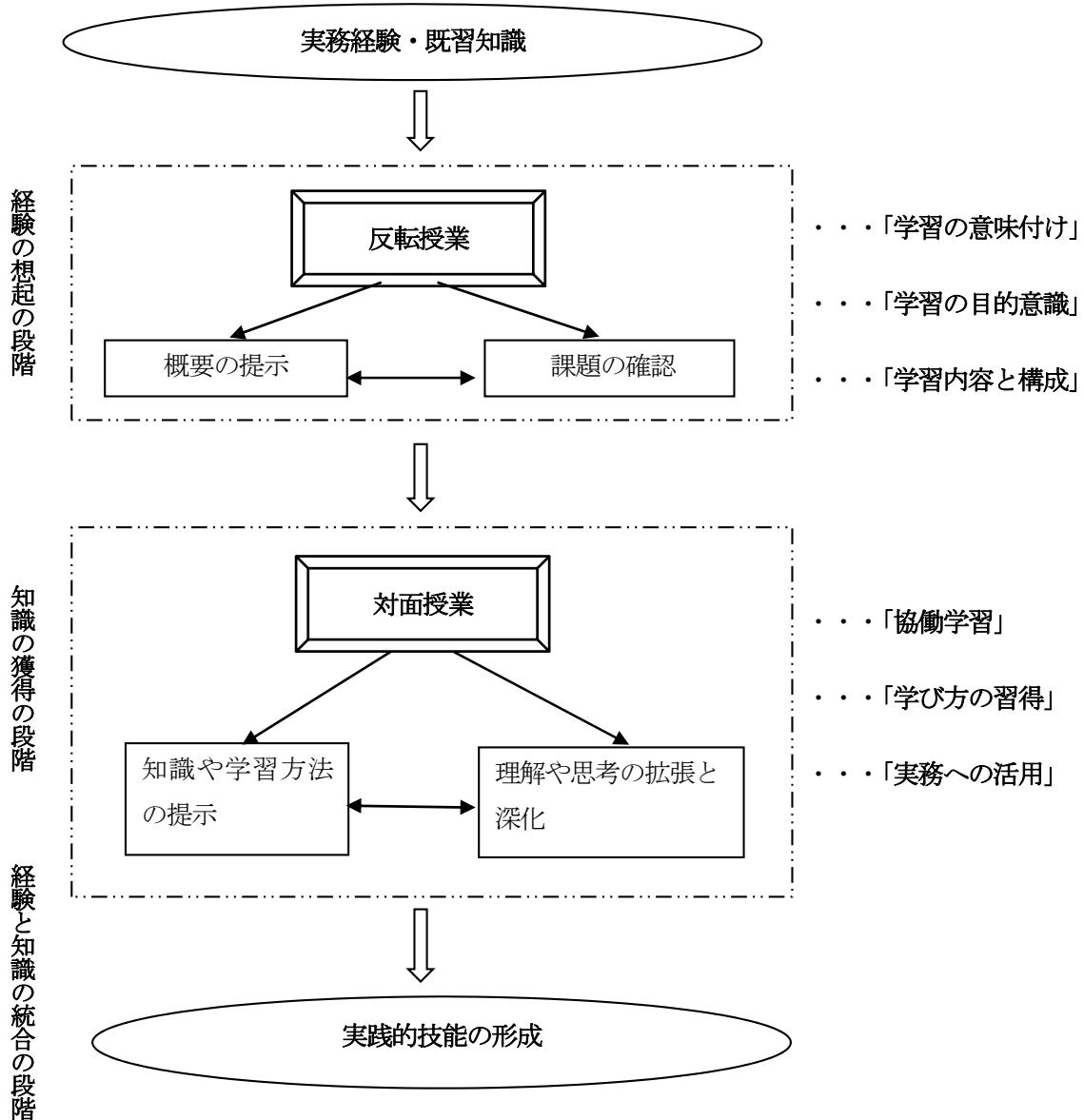


図1 反転授業を取り入れた授業デザイン

・実践事例を通した「学び方の習得」

授業の課題として取り組む具体的な事例や、授業担当者によって語られる経験談には一定の解決法が提示される。しかし、受講者が実務の場で直面する課題は、流動的で予想不可能なものが多く、その背景に複雑な要因が輻輳していることがある。そこで、受講者は、具体的な事例から習得した知識やスキルを一度抽象化した後、それを応用可能な知識や技能へ変換する必要がある。そのプロセスを身につけるためには、学び方を習得することが肝要となる。

・「実務への活用」に向けた実践的知識の獲得への方向付け

授業展開の中で受講者自身による振り返りの場を設定し、学んだことが実務にどのように役立つか、そのためにはどのような能力が必要であるのかということを確認する場を設けることが必要である。そうすることで、学習への価値を実感とともに、自己の課題をより明確にすることができます。このような知識獲得の段階を経て、実践的技能を形成する「経験と知識の統合の段階」へと向かうと考える。

## 7. まとめと課題

本研究では、社会人受講者が能動的に学ぶために反転授業を取り入れた授業デザインを提案した。社会人教育における授業デザインは、学校教育とは異なる要件を有するものであると考える。本研究においては、既習知識や実務経験をふまえた反転授業を取り入れた授業デザインを提案することで、今後の社会人教育を行う上での示唆を得ることができたと考える。

本研究の今後の課題としては、現在、実施されている学び直し大学院教育プログラムにおいて、本研究の成果としての授業デザインを用いた検証が必要である。今後、社会人教育において効果的、効率的な授業を実施していくための授業デザインの要件を提起していきたいと考える。

## 参考文献

- E-learning 戦略研究所 (2015) 「反転授業に関する定点調査報告書」
- 関西大学 (2015) 「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」中間成果報告書
- Muneoka,T.,Nishio,M. "An Attempt at Flip Teaching in Continuing Education-Implementation of a Graduate Education Program for Executive Development-" (unpublished) Journal of Accountancy,Economics and Law No.10 March 2016,pp.11-27 :School of Accountancy Graduate School of Kansai University,Osaka,Japan
- 西尾三津子 (2015) 「社会人教育における反転授業の可能性に関する一考察」『日本教育工学会 第31回全国大会講演論文集』 pp.499-500
- 西尾三津子・宗岡徹 (2015) 「社会人教育における反転授業の効果」『日本教育メディア学会第22回年次大会研究発表集録』 pp.182-183
- 文部科学省 (2016) 「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/manabinaos](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/manabinaos) hi/index.htm (情報取得 2015/1/10)
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011) 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm) (情報取得 2015/1/23)
- 小川勤 (2015) 「反転授業の有効性と課題に関する研究—大学における反転授業の可能性と課題ー」『山口大学大学教育機構紀要』12, pp.1-9
- 重田勝介・布施泉・岡部成玄 (2013) 「オープン教材を用いた反転授業の実践と分析」『日本教育工学会第29回全国大会講演論文集』 pp.223-226
- 重田勝介 (2014) 「反転授業 ICTによる教育改革の進展」『情報管理』56, pp.677-684
- 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ー」 北大路書房
- 吉田新一郎 (2006) 「『学び』で組織は成長する」 光文社新書
- 西尾三津子 (関西大学教育推進部)

# 国立大学における地域学系学部の動向—国立大学改革を背景として— Trend of departments of community study in national universities— after the reform of national universities

岩 崎 保 道

## 要旨

本稿は、国立大学における地域系学部の動向に注目し、国立大学改革が迫られているなか、この分野の学部がどのような展開を果たしているのかを検討するものである。その展開として、国立大学改革と地域重視の意義や状況を整理したうえで、地域系学部の動向を概観する。

**キーワード** 国立大学、地域系学部、大学改革／National university, Community-based undergraduate, University reform

## はじめに

本稿は、国立大学における地域系学部の動向に注目し、国立大学改革が迫られているなか、この分野の学部がどのような展開を果たしているのかを検討するものである。

そもそも大学は設置者を問わず、教育・研究・地域貢献という基本的な機能を持つ。教育基本法第7条（大学）のなかには、「深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」と規定されている。特に社会貢献の観点については、”第三の機能”ともいわれ、公益性の高い役割が期待されている。

このような背景の下、次のような提言がされている。第6期中央教育審議会生涯学習分科会（2013年1月）においては「地域社会と共生する大学等の高等教育機関づくりの推進」として「大学等の高等教育機関は、地域の知的創造活動の拠点であり、地域の課題が複雑化・高度化する中であって、学び直しの機会の提供や地域人材の育成の取組が一層求められる。加えて、大学等は、地域だけでは解決することが困難な課題にも向き合い、その解決に向けて主体的に取り組むことも求められる。」としている<sup>1</sup>。その具体的な方策として、大学等で組織された生涯学習センター等が中

核的役割を果たしてきた。また、教育再生実行会議（2015年3月4日）は「「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について（第六次提言）」において、「大学等による地域連携は地方創生の鍵であり、地域の拠点となる大学等の一層の機能強化が図られ、地方における自県大学進学者の割合や、新規学卒者の県内就職の割合が高まることが期待されます」と述べ、「地域の産業、担い手を育てる大学等をつくる」という観点から大学等と地域との連携の重要性を説いた。

以上のように、大学と地域の在り方が大きく見直され、大学の役割に期待が寄せられている。一方、地域学系学部の開設は、大学の地域貢献を教育研究の組織面から具現化する有効な手段と考える。近年、国立大学を中心に、この分野の学部の設置が相次いでいる。その背景には政策的な誘導や支援が契機となっている。本稿は、その背景や展開を整理して概述する。

## 1. 大学による地域貢献と地域学系学部の展開

### 1.1. 大学における地域貢献

大学の地域貢献は、大学の教育研究の成果を広く地域に還元することにより、地域住民の利益につながる公益的な目的を持つものが多い。具体的

には、地域住民を対象とした公開講座や講演会、公開授業、出前講座、文化・芸術関係のイベント、高大連携事業、行政と連携した事業（地域住民が関わるもの）、大学施設（図書館など）の一般開放など実に多様である。近年の特徴として、大学が“生涯学習の場”を地域に提供したり、地域の課題を解決するといった取り組みだけでなく、さらに進んで”地域と繋がり、協働して創り上げていく”志向が高まってきた。例えば、プロジェクト型の地域連携事業を公募する国立大学の事例がある。これは、地域振興の方法がより進化してきた結果ともいえる。

## 1.2. 地域学系学部の展開

地域学系学部の創成は 1996 年に高崎大学において地域政策学部が設置されたことに始まる。2000 年代になり、公私立大学での設置が相次いだ。近年では、国立大学において 2016 年度に設置予定のものが目立つ（表 1）。この背景には、「他（知）の拠点整備事業」<sup>2</sup>（いわゆる大学 COC 事業）の支援を受けた影響が少なからずあると思われる。

なお、2015 年度に設置された追手門学院大学地域創造学部の志願倍率は 10.5 倍（志願者数 1,578 人/入学定員 150 人）という高倍率であった<sup>3</sup>。地域学系学部の設置の背景は、もちろん社会的要請も大きいが、政策的支援が契機となった事例が多いと想像される。

全体的には、学問領域の特殊性からか、地方都市に立地する大学が圧倒的に多い。また、”国際”や”政策”などの要素が加味された学部もある。

表1 地域学系に関する学部

設置	大学名、学部等名（開設年度）
国立大学	宇都宮大学 地域デザイン科学部（2016※）
	福井大学 国際地域学部（2016※）
	愛媛大学 社会共創学部（2016※）
	宮崎大学 地域資源創成学部（2016※）
	高知大学 地域協働学部（2015）
	金沢大学 人間社会学域地域創造学類（2008）
	山形大学 地域教育文化学部（2005）
公立大学	鳥取大学 地域学部（2004）
	岐阜大学 地域科学部（1997）
	新潟県立大学 国際地域学部（2009）
私立大学	奈良県立大学 地域創造学部（2001）
	高崎大学 地域政策学部（1996）
	追手門学院大学 地域創造学部（2015）
	愛知大学 地域政策学部（2011）
	富山国際大学 地域学部（2000）
	東洋大学 国際地域学部（1997）

※2016はすべて予定

## 2. 国立大学改革と政策的展開

大学の地域支援を政策的に導入する事業が実施されている。文部科学省が2012年6月に公表した「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」<sup>4</sup>においては、「大学COC（Center of Community）機能の強化について」が掲げられ、「大学等（短大・高専を含む）が、地域の課題を直視して解決にあたる取組を支援し、大学の地域貢献に対する意識を高め、その教育研究機能の強化を図る」が目標とされた（図1）。大学の教育研究機能の向上を図ることにより、地域の課題解決につながる優れた教育研究活動に対する支援を行うものである。

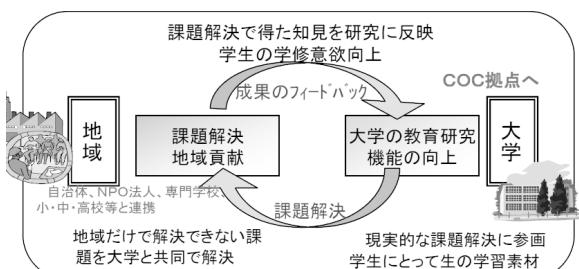


図1 大学COC(Center of Community)機能の強化イメージ(文部科学省(2012)「大学改革実行プラン」, p.12)

「国立大学改革プラン」<sup>5</sup>（2013年11月）においては、「第3期に目指す国立大学の在り方」の一つとして、「地域のニーズに応じた人材育成拠点の形成」「地域社会のシンクタンクとして様々な課題を解決する地域活性化機関」が求められた。これは、国立大学の機能強化の方向性として示されたものであり、地域活性化の中核的拠点としての役割が想定されるものである。また「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて（平成27年6月8日文部科学大臣通知）」においては、各地域における知の拠点として社会貢献・地域貢献の推進が求められた。

さらに、2015年度より文部科学省は、大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先の創出をするとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組を支援することで、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的として「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」<sup>6</sup>を実施することにした。この事業概要においては、地方大学が地域の自治体や中小企業等と協働し、地域の雇用創出や学卒者の地元定着率の向上に関する計画を策定することが想定されている。そのことを通じて、大学が地域の各種機関と協働し、学生にとって魅力ある就職先を創出・開拓するとともに地域が求める人材を育成するための教育改革を実行することが求められている。

### 3. 地域学系学部の事例紹介

本章は、国立大学に設置された地域学系学部3校の概要について紹介する。その目的や体制、入試結果の状況について述べる。

#### 3.1. 岐阜大学 地域科学部(1997年度開設)

岐阜大学は1997年度より地域科学部に学生を受け入れた。同学部は、地域が抱えるさまざまな問題を解決し、暮らしやすくて平和で文化的な地域社会・地球社会を創り出すことができる人材の

育成を目的とし、政策・産業・環境・福祉・文化など幅広い諸事象を深く探求する総合学部である<sup>7</sup>。2006年度からは地域政策学科・地域文化学科の2学科制に改組するとともに、従来からの多彩かつ幅広い分野に応じたカリキュラムは維持しつつ、学生が興味のある分野をより専門的に学べるよう、「産業・まちづくり」「自治政策」「環境政策」「生活・社会」「人間・文化」の5コースが設けられた。

地域政策学科は「持続可能な循環型社会の創造を視野に入れつつ、まちづくりの創造的なプランナーを育成するために、自治体を含む社会の歴史的・構造的把握と、その分析方法や政策形成の修得とを関連づけた教育研究を行います」、地域文化学科は「地域の社会や文化の歴史を踏まえつつ、激変する文化や思想の中にあって、豊かな人間像を展望する地方の時代の創造的リーダーとなるために、社会の構造的把握とグローバルな文化研究とを関連づけた教育研究を行います」と説明されている<sup>8</sup>。

##### 3.1.1 カリキュラム

「地域研究入門」、「社会活動演習」、「地域学実習」、「地域社会学」、「地域計画論」、「地域振興論」、「地域文化論」などの専門科目が開講されている<sup>9</sup>。

##### 3.1.2 入試結果の状況

地域科学部の開設年度（1997年度）における志願倍率は5.1倍、入学定員充足率は110.0%、1998年度の志願倍率は6.7倍、入学定員充足率は107.0%と順調なスタートを切った。その後も志願倍率は4倍を超え、入学定員充足率が100%を切ることはなかった。近年の入試動向は表2の通りである。3年間を通じて、志願倍率は4倍以上と高い値である。

なお、2015年度における地域科学部入学者のうち、出身高校が岐阜県の割合は51.9%であった（全学では岐阜県の割合は36.6%）<sup>10</sup>。

表2 岐阜大学 地域科学部の入試動向(2015年9月24日に岐阜大学より回答を得た)

年度	2013	2014	2015
入学定員	100	100	100
志願者数	659	400	506
入学者数	106	108	108
入学定員充足率	106.0	108.0	108.0

### 3.1.3 就職状況

2014年度の地域科学部における卒業生は、公務員、卸・小売業、建設・製造業などに就職している。就職内定率(就職決定者数÷就職希望者数)は96.2%、就職率(就職者決定者数÷卒業生数)は87.2%となっている<sup>11</sup>。

### 3.1.4 学部の業績・成果等

地域科学部においては、地域資料・情報センターが地域の資料を収集・公表するなどの活動をはじめ、公開講座の開催や他大学との連携事業が行われている。

## 3.2 鳥取大学 地域学部(2004年度開設)

鳥取大学は2004年度に地域学部を開設した。同学部では、地域の公共課題を環境、文化、教育および政策の四つの視点から教育し、地域の維持可能な発展を担うキーパーソンを養成することとしている。その構成する学科は、地域政策学科、地域教育学科、地域文化学科、地域環境学科である(図2)。同学部の特色として、「地域を考えるための授業はもちろん、実際の地域での実践的なフィールドワークを重視しています。半年あるいは1年間をかけて地域調査実習をおこない、自ら地域の課題を具体的に知ることを経験します。調査や成果の発表会など実習のプロセスは実践力の養成につながります」と説明されている<sup>12</sup>。

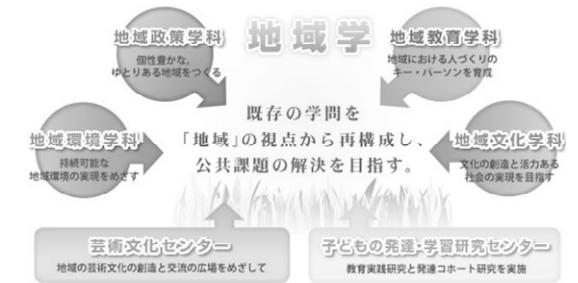


図2 鳥取大学 地域学部の理念(同大学ウェブサイト)<sup>13</sup>

### 3.2.1 カリキュラム

地域政策学科では、基幹科目として「地域学入門」、「地域福祉論」、「地域計画論」、「むらおこし論」など、展開科目として、「地域政策学入門」、「地域政策学特殊講義」、「海外フィールド演習」など、ゼミ・実習として「地域調査入門」、「総合演習(地域政策)」、「地域政策学専門ゼミⅠ」などが開講されている<sup>14</sup>。

### 3.2.2 入試結果の状況

鳥取大学 地域学部の開設年度(2004年度)における志願倍率は15.3倍、入学定員充足率は107.4%、2005年度の志願倍率は5.1倍、入学定員充足率は107.4%と順調なスタートを切った。その後も入学定員充足率が100%を切ることはなかった。近年の入試動向は表3の通りである。3年間を通じて、志願倍率は4倍以上と高い。

なお、2015年度における地域学部入学者のうち、出身高校が鳥取県の割合は32.4%であった(全学では鳥取県の割合22.7%)<sup>15</sup>。

表3 鳥取大学 地域学部の入試動向(2015年9月24日に鳥取大学より回答を得た)

年度	2013	2014	2015
入学定員	190	190	190
志願者数	731	801	892
入学者数	202	209	204
入学定員充足率	106.3	110.0	107.4

### 3.2.3 就職状況

2014年度の地域学部における卒業生は、地方公務、教育（学校教育）・学習支援業、卸売・小売業などに就職している。就職率（対就職希望者）は95.9%であった<sup>16</sup>。

### 3.2.4 学部の業績・成果等

地域学部では、地域学の体系や内容を学際的見地から研究することにより、学問としての地域学の確立を目指すとともに、その普及を推進することを目的として地域学研究会を組織している。同研究会は、地域学研究会大会の実施や紀要の編集、「地域学」に関する出版・雑誌の刊行などを行っている<sup>17</sup>。

## 3.3. 高知大学 地域協働学部(2015年度開設)

高知大学は2015年度に地域協働学部を開設した。ウェブサイトでは「地域協働学部は、地域力を学生の学びと成長に活かし、学生力を地域の再生と発展に活かす教育研究を推進することで、「地域活性化の中核的拠点」としての役割を果たすこと」を目的としています。高知県全域を中心的な教育研究フィールドとし、地域との「協働」というアプローチによって、地域とともに課題解決を図っていきます。人材養成では、産業振興を担う「地域協働型産業人材」を育成し、地域社会の発展に貢献します」と説明されている<sup>18</sup>。

同大学の人材育成イメージとして、地域協働型産業人を育成し、6次産業化人（アントレプレナー（起業家））や地域協働リーダーとして社会に輩出することを想定している（図3）。

なお、同大学は「地（知）の拠点整備事業」（2013年度）において「高知大学インサイド・コミュニティ・システム（KICS）化事業」が採択されており、学部設置の契機となった。

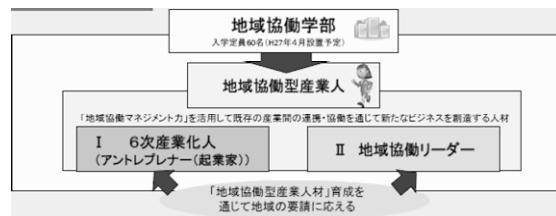


図3 高知大学 地域協働学部の人材育成イメージ  
(高知大学(2014)「地域協働学部 平成27年4月設置予定」p.7)

### 3.3.1 カリキュラム

教育の特色として、学生は1年次から4年次まで県内各地でフィールドワークを実施することや学生自らが企画を練り上げ、地域住民と協働しながら、組織・人を動かす力を身に付けていくことなどがあげられている。それは、実習授業を軸にして、地域人材の育成に特化する教育であり、地域協働のマネジメント力として、「地域理解力」「企画立案力」「協働実践力」が挙げられている（図4）。

講義群として、「地域協働研究」Ⅰ～Ⅲ、「地域協働企画立案実習」、「地域協働マネジメント実習」、「地域産業政策論」、「地域防災論」などが開講されている<sup>19</sup>。



図4 高知大学 地域協働学部における「育成する能力」<sup>20</sup>

### 3.3.2 入試結果の状況

2015年度入試における高知大学 地域協働学部の結果は表4の通りである。60名の入学定員に対して、3.7倍の志願者率があり、また、入学定員充足率は110%を超過しており、順調なスタートを切った。なお、2015年度における地域科学部入学者のうち、出身高校が高知県の割合は25.4%であった（全学では高知県の割合は23.2%）<sup>21</sup>。

**表4 高知大学 地域協働学部の入試動向(高知大学ウェブサイト:<http://www.kochi-u.ac.jp/nyusi/index.html>,2015年9月20日確認)**

年度	2015
入学定員	60
志願者数	223
入学者数	67
入学定員充足率	111.7

### 3.3.3 学部の業績・成果等

高知大学 地域協働学部では、2015年に同学部の教育理念及び目的の達成を支援するため、多様なステークホルダーによる学部教育に対する理解の促進と客観的な評価を行うことを企図して、地域協働教育推進会議を設置した。

教員組織としては、総合科学系 地域協働教育学部門が中心となって研究活動を展開している。

### 3.4. 小括

本節の事例紹介を通じて、以下の点をまとめた。第一に、紹介した大学の共通点として、”地域を教育研究のフィールド”とした実践的な活動を中心としている。この傾向は、この分野の主流になるだろう。例えば、2016年度に設置予定の愛媛大学 社会共創学部においては、地域との協働や社会共創の実践に必要な専門知識の科目とフィールドワークやインターンシップなどの地域を舞台とした実践的な科目の開設が予定されている。また、2016年度に開設予定の宮崎大学 地域資源創成学部においても、宮崎の様々なフィールドで地域課題の解決を題材とした実践実習を1年次から3年次まで実施し、講義と有機的かつ段階的に組み合わせた科目の開講が予定されている。

第二に、本章で紹介した三学部における志願倍率は約4倍であり、入学定員充足率も100%を超過している。特に、岐阜大学 地域科学部及び鳥取大学 地域学部の志願状況が安定している。一方、出身高校出身者の割合は、鳥取大学 地域学部は32.4%、岐阜大学 地域科学部は51.1%、高知大学 地域協働学部は25.4%であった。この結果より、地域系学部だからといって、必ずしも地元出身者

の割合は高いとは限らないことから、大学によって格差があると思われる。

なお、就職状況は卒業生が就職した産業分野しか示せなかった。今後の課題として、「地元への就職割合の状況」なども加味して分析できるとよい。

## 4. 地域学系学部の今後

本稿は、大学による地域貢献と地域学系学部の展開を紹介したうえで、国立大学改革と政策的展開を整理し、地域学系学部の事例を紹介した。大学が地域活性の原動力となり、豊かな社会形成を築くインフラとしての機能を充実させていくことが望まれる。教育再生実行会議（2015年3月4日）が「大学等による地域連携は地方創生の鍵」と述べたように、大学が地域再建の拠点として牽引する役割を担うべきである。大学の存在価値が見直しされているなか、特に、国立大学が率先して取り組む意義は高いと考える。国立大学改革は、第3期中期目標計画期間において「強み・特色の重点化」、「グローバル化」、「イノベーション創出」、「人材養成機能の強化」などをキーワードとする実践的な機能強化が強く求められている。

なお、大学の地域振興を推進するにあたり、地域学系大学・学部等連携協議会<sup>22</sup>のように、地域学系学部等を設置する大学連携により振興を図ることも有効と思われる。様々な地域の課題を持ち寄って、共通理解を深めたり、あるいは連携して取り組みを行うことが期待される。このように、大学の組織が他の組織と”協働”または”連携”することや「域学連携」・地域づくり活動を推進することが地域の活性化及び地域の人材育成に資する活動につながる。

## 註

<sup>1</sup> 文部科学省ウェブサイト：  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/attach/1330718.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/attach/1330718.htm),2015年9月16日確認。

- <sup>2</sup> 文部科学省ウェブサイト:  
ト:[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaika\\_ku/coc/1358201.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaika_ku/coc/1358201.htm),を参照されたい。
- <sup>3</sup> 学校法人 追手門学院 (2015)「学校法人 追手門学院 事業報告書 2014」p.43.
- <sup>4</sup> 「大学改革実行プラン」とは、文部科学省が、日本が直面する課題や将来想定される状況をもとに、目指すべき社会、求められる人材像・目指すべき新しい大学像を念頭におきながら、大学改革の方向性をまとめたものである。詳細は、同省ウェブサイト:  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/13\\_21798.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/13_21798.htm),を参照されたい。
- <sup>5</sup> 「国立大学改革プラン」とは、文部科学省が「日本再興戦略」(2013年6月14日閣議決定)、「教育振興基本計画」(同日閣議決定)、「これからの中等教育等の在り方について(第三次提言)」(2013年5月28日教育再生実行会議)等を踏まえ、今後の国立大学改革の方針や方策、実施方針をまとめたものである。詳細は同省ウェブサイト:  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/houjin/1\\_341970.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1_341970.htm),を参照されたい。
- <sup>6</sup> 詳細は文部科学省ウェブサイト:  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/coc/1354716.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1354716.htm),を参照されたい。
- <sup>7</sup> 岐阜大学ウェブサイト  
ト:<http://www.gifu-u.ac.jp/academics/faculty/regional.html>,2015年9月14日確認。
- <sup>8</sup> 岐阜大学ウェブサイト:  
<http://www1.gifu-u.ac.jp/~forest/department.html>,2015年9月18日確認。
- <sup>9</sup> 鳥取大学 地域科学部・地域科学研究科 (2015)「FOREST」p.5.
- <sup>10</sup> 岐阜大学ウェブサイト,  
<http://www.gifu-u.ac.jp/about/overview/graphs.html>,2015年9月20日確認。
- <sup>11</sup> 岐阜大学ウェブサイト,  
[http://www1.gifu-u.ac.jp/~forest/career\\_data201\\_5.html](http://www1.gifu-u.ac.jp/~forest/career_data201_5.html).
- <sup>12</sup> 鳥取大学ウェブサイト  
ト:<http://www.rs.tottori-u.ac.jp/about-gakubu/chiikigaku-trait/index.html>,2015年9月14日確認。
- <sup>13</sup> 鳥取大学ウェブサイト:  
<http://www.rs.tottori-u.ac.jp/about-gakubu/chiik>

- <sup>14</sup> 鳥取大学ウェブサイト:  
[http://www.rs.tottori-u.ac.jp/public\\_RP/subject/index.html](http://www.rs.tottori-u.ac.jp/public_RP/subject/index.html),2015年9月20日確認。
- <sup>15</sup> 鳥取大学 (2015)「大学概要 2015」p.24. 鳥取大学「平成 27 年度 鳥取大学地域学部案内」p.21.
- <sup>16</sup> 鳥取大学「平成 27 年度 鳥取大学地域学部案内」p.83.
- <sup>17</sup> 鳥取大学ウェブサイト:  
[http://www.rs.tottori-u.ac.jp/kenkyukai/kenkyukai\\_outline/index.html](http://www.rs.tottori-u.ac.jp/kenkyukai/kenkyukai_outline/index.html),2015年9月20日確認。
- <sup>18</sup> 高知大学ウェブサイト:  
<http://www.kochi-u.ac.jp/gakubu/chiikikyodogaku/>,2015年9月14日確認。
- <sup>19</sup> 高知大学 地域協働学部 (2015) パンフレット,p.6.
- <sup>20</sup> 高知大学ウェブサイト:  
<http://www.kochi-u.ac.jp/gakubu/chiikikyodogaku/>,2015年9月14日確認。
- <sup>21</sup> 高知大学 (2015)「大学概要」p.33.
- <sup>22</sup> 地域学系大学・学部等連携協議会は、2005年に全国国立大学の地域学系大学、学部、学科等が連携し、各大学の教育、研究、地域貢献活動の交流を通して、それぞれの大学における地域学研究の質を向上させ、地域学という分野を確立させる目的で設立された。北海道教育大学函館校、山形大学地域教育文化学部、金沢大学人間社会学域地域創造学類、岐阜大学地域科学部、鳥取大学地域学部、徳島大学総合科学部、弘前大学大学院地域社会研究科、宇都宮大学国際学部を構成者として情報・意見交換やシンポジウムを開催している。

岩崎保道 (高知大学評価改革機構)



【教育研究活動】

＜論文等＞

「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告（6）」

『関西大学高等教育研究』 第6号 2015年3月

「おもしろい授業のために教員ができること」

『看護教育』 Vol.56 No.6 2015年6月 pp.524-531

「グループワークはグループづくりから始まる」

『看護教育』 Vol.56 No.8 2015年8月 pp.696-703

「FD の来し方行く末（と私）—「FD は Future Design」は私の造語です—」

『大学教育学会誌』第37卷第2号 2015年11月 pp.68-69

＜学会発表＞

「グループワークを効果的に展開するために」

大学教育学会第37回大会 大会発表要旨集録 pp.88-89

「FD を本当に進めるために何が今、求められているのか：FD 義務化から8年、私と FD の昨日・今日・明日」

大学教育学会第37回大会 ラウンドテーブル10 大会発表要旨集録 p.36-37

【学内外の活動】

＜学内＞

(1) 各種委員会委員等

- ・教育開発支援センター 副センター長
- ・教育開発支援センター委員会 委員
- ・教育開発支援センター専門委員会 委員
- ・教育推進企画委員会（企画懇） 委員
- ・アクティブラーニングプロジェクト リーダー
- ・学生提案科目「学内留学ノススメ」総括担当
- ・学生提案科目「恋する学問」総括担当

(2) 学内行事等

- ・FD Café（新任教員研修会）の開催（2015年4月18日）
- ・FD フォーラム『交渉学の Future Design—交渉学を身体化する—』（同6月27日）
- ・関西大学ピアコミュニケーションスキルアップ講座

(3) 担当科目

スタディスキルゼミ（課題探求） : 春学期1クラス・秋学期1クラス

スタディスキルゼミ（クリティカルシンキング）: 秋学期1クラス

文章力をみがく	: 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス
大学教育論	: 秋学期 1 クラス
教職概説	: 春学期 1 クラス
文章の達人を目指す	: 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス
関西大学ピアコミュニティ入門	: 春学期 1 クラス
学内留学ノススメ	: 秋学期 1 クラス
恋する学問	: 秋学期 1 クラス

＜学外＞

2015 年 02 月 12 日

講演：『Future Design for Active Learning』 於 福山平成大学

2015 年 02 月 21 日

交渉学ワークショップ 企画・開催・講演

2015 年 02 月 27 日

講演：『アクティブ・ラーニングを実現するために』 於 神戸学院大学

2015 年 03 月 02 日

APAN (Asia-Pacific Advanced Network)

“Constructive Workshop: Active Learning Enhanced with Educational ICT

於 九州大学

2015 年 06 月 18 日

講演：『アクティブ・ラーニング事始め～How to Teach からの解放～』 於 亜細亜大学

2015 年 06 月 27 日

第 2 回交渉学ワークショップ 企画・開催

『模擬記者会見で学ぶ“三方良し”—交渉学の応用プログラム—』 於 関西大学

2015 年 07 月 28 日

講演：『アクティブ・ラーニング事始め～効果的なグループワークをデザインする～』 於 亜細亜大学

2015 年 8 月 1 日

第 3 回交渉学ワークショップ 企画・開催

『広がるアクティブ・ラーニング～交渉学の挑戦～』 於 関西大学 東京センター

2015 年 08 月 19 日

講演：『アクティブ・ラーニング事始め～How to Teach からの解放～』

於 高槻市医師会看護専門学校 研修会

2015 年 09 月 08 日

講演：『Future Design for Active Learning～学生と楽しみ 学生を伸ばす～』

於 横浜国立大学

2015年09月10日

講演：『Future Design for Active Learning～学生と楽しみ 学生を伸ばす～』  
於 富山大学コンソーシアム

2015年10月01日

講演：『Future Design for Active Learning～短期大学で活きるアクティブラーニング～』  
於 滋賀短期大学

2015年10月08日

講演：『Future Design for Active Learning』於 奈良大学

2015年11月12日

講演：『これからは Learning Assistant』於 聖路加国際大学

2015年11月14日

講演：『協調的学習を展開するために ～多様化する看護学生への対応～』  
於 静岡県看護師等養成機関連絡協議会

2015年11月28日

講演：『生き生きとした学生達の学びのために生き生きとした授業を考える』  
於 日本看護学校協議会近畿ブロック研修会

2016年2月3日

VHP 交渉学コミュニティ勉強会 学生随行 於 富士ゼロックス(株)東京本社

2016年2月20日

第4回交渉学ワークショップ 企画・開催 於 関西大学 千里山キャンパス

【研究活動】

<論文>

- Tosh Yamamoto, Tomohiko Sasaki, Sadao Hayashida. (2015). MOOC Based Educational Model for Pre-University Writing Program. Proceedings of Science. Available From: [http://pos.sissa.it/archive/conferences/239/013/ISGC2015\\_013.pdf](http://pos.sissa.it/archive/conferences/239/013/ISGC2015_013.pdf).
- 田上正範・山本敏幸 (2015). 交渉学を利用した学生・社会人ギャップをうめるコミュニケーション力の育成モデル構築. 平成 27 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. p. 30 JUCE Journal 2015. No.3
- 山本敏幸 (2015). PBL、グローバル、ICT、地域社会連携をキーワードに展開するアクティブラーニングの実践. 平成 27 年度 教育改革 ICT 戦略大会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. <http://www.juce.jp/>.
- 佐々木知彦・山本敏幸・林田定男 (2015). 入学前教育 三者協働型 MOOC の実践例：入学前教育プログラム制作から運営まで. 平成 27 年度 教育改革 ICT 戦略大会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. <http://www.juce.jp/>. pp.268-269.
- 山本敏幸 (2015). 「アイディアをデザインする～地域・社会連携～」 pp. 152-153.  
関西大学地域連携事例集 Vol.2 2015. 関西大学社会連携部地域連携センター. 2015.
- 山本敏幸・奥貫麻紀・Alex Bennett・池田佳子 (2015). 「農作体験から学ぶ地域の営み・関西を学ぶ～田植えから収穫、流通までの総合マネジメントと地域協働～」 関西大学地域連携事例集 Vol.2 2015. 関西大学社会連携部地域連携センター. pp. 154-155.

<学会発表>

- 田上正範・山本敏幸 (2015). 交渉学を利用した学生・社会人ギャップをうめるコミュニケーション力の育成モデル構築. 平成 27 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. 08.07.
- 田上正範・山本敏幸 (2015). 交渉学を利用した学生・社会人ギャップをうめるコミュニケーション力の育成モデル構築. 平成 27 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. 09.05.
- 山本敏幸 (2015). PBL、グローバル、ICT、地域社会連携をキーワードに展開するアクティブラーニングの実践. 平成 27 年度 教育改革 ICT 戦略大会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. 09.05.
- 佐々木知彦・山本敏幸・林田定男 (2015). 入学前教育 三者協働型 MOOC の実践例：入学前教育プログラム制作から運営まで. 平成 27 年度 教育改革 ICT 戦略大会 JUCE 公益社団法人 私立大学情報教育協会. 09.05.
- Tosh Yamamoto. (2016). (Poster Presentation) From the incubator course on the KU campus to the global learning environment -Active Learning in Action: A Team-Based PBL ONLINE INTERACTIVE Course Proposal for Asian Universities for Bridging

- Societies and Universities - . COIL (Collaborative Online International Learning). International Symposium & Workshop 2015. Kansai University. 12.06.
- Tosh Yamamoto & Ti-Chuang (Timothy) Chiang. (2016). Educational Informatics: A Paradigm Shift for IT-enhanced Education. International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan. 2016.03.16.
- Tosh Yamamoto & Tomoki Furukawa. (2016). ICT-Enhanced Interactive Writing Program for International Students - A Plagiarism-free Writing Program - International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan. 2016.03.16.
- Tomohiko Sasaki, Tosh Yamamoto, Sadao Hayashida. (2016). (Poster Presentation) Review and evaluation of the outcome of Pre-University Program. International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan. 2016.03.16.
- Tosh Yamamoto, Ti-Chuang (Timothy) Chiang. (2016). Educational Informatics: A Paradigm Shift for IT-enhanced Education. ISGC. 2016/03/16.

### 【学内外の活動】

<学内>

#### (1) 学内行事等

2015年11月14-15日 本学職員階層別あすか研修（4年目職員対象）講師

2015年12月16日 ピア・サポート スキルアップセミナー 講師

2015年度 入学前教育コンテンツ（英語、数学、国語表現） 提供

2015年度 関西地区の大学の中でいち早く交渉学を全学共通科目に導入すべく、春学期のピア・コミュニティ演習の授業において、ピア演習の一環として、マイクロインサーション的に交渉学演習を導入した。

#### [交渉学関連（学内交渉学ワークショップ）]

2015年2月21日 第12回 関西大学FDフォーラム・大学教育再生加速プログラム  
採択記念シンポジウム／第2回交渉学ワークショップ

2015年6月27日 第3回交渉学ワークショップ、第13回関西大学FDフォーラム（全国私立大学FD連携フォーラム後援、関西地区FD連絡協議会協賛）

2015年8月1日 東京センター・関大交渉学ワークショップ

2016年2月20日 第4回交渉学ワークショップ

#### (2) 担当科目

スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）：春学期1クラス

スタディスキルゼミ（交渉学入門）：春学期1クラス・秋学期1クラス

スタディスキルゼミ（クリティカルシンキング）：春学期1クラス・秋学期2クラス

基礎からの情報処理：秋学期1クラス

関西大学ピア・コミュニティ入門 : 春学期 1 クラス

アイディアをデザインする（チャレンジ科目） : 春学期 1 クラス

農作体験で学ぶ地域の営み（チャレンジ科目） : 春学期 1 クラス

<学外>

(1) 基調講演・講演・シンポジウム・ワークショップ等

Tosh Yamamoto. (2015). (Keynote) “Global Trends in Digital Learning” . The Sixth International e-Learning Conference 2015 (IEC 2015). HOST: The Thailand Cyber University Project, Office of the Higher Education Commission, Ministry of Education, Thailand at BITEC (Bangkok International Trade & Exhibition Centre), Bangkok, Thailand. 07.20- 21.

Tosh Yamamoto (2015). (Keynote) “eLearning for the benefit of the learning mind” . Advances in ICT for Emerging Regions (ICTer), 2015 Fifteenth International Conference. UMEDIA & ICTer 2015. Colombo, Sri Lanka. 08.24-26. <http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=7377656&url=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fstamp%2Fstamp.jsp%3Ftp%3D%26arnumber%3D7377656>. K. P. Hewagamage, Dilrukshi Gamage, Tosh Yamamoto (2015). (Workshop). Workshop for Corporate Training (Half Day): “Workplace E-learning trends in 21st century” . UMEDIA & ICTer 2015. Colombo, Sri Lanka. 08.24-26. <http://www.icter.org/umedia2015/> & <http://www.icter.org/conference/>

Yamamoto, T., Ti-Chuang (Timothy) Chiang. (2015). (Workshop). ICT enhanced Workshop: “A Workshop for Advanced Communication to Build Trust with Empathy”. APAN 40. Kuala Lumpur Malaysia, 08.13.

Suzuko Nishihara, Alice Chik, Toshiyuki Yamamoto (2015). (Forum). 言語教育・研究の目指す方向性を巡って—言語系学会連合はどこを目指すべきか？ New Directions in Language Learning and Analysis: Where Do We Go From Here?. 41st Annual International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition. JALT2015. Shizuoka Convention & Arts Center “GRANSHIP” Shizuoka City. November20–23,2015.<https://drive.google.com/file/d/0B-r3wNUfnA6tOUEwX2dRZHV2TVU/view> .

Yamamoto, Tosh, Ti-Chuang (Timothy) Chiang, Okunuki, M., Tomohiko Sasaki. (Workshop). Preconference Workshop (full day):” One Day Workshop on Educational Informatics” , International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan. 2016.03.14.

Yamamoto, Tosh. (2016). Online Video Report from Tanba, Organic Farming Project. eCulture Session. eCulture Working Group of Asia Pacific Advanced Network (APAN).

APAN 41 Manila. 2016.01.28.

(2) その他

<報告書等>

山本敏幸 (2015). ピア報告書「講師からのメッセージ」2015年度報告書.

<アクティブ・ラーニング Web サイト>

(国立台湾大学医学部) Active Learning Enhanced with ICT. Managed by National Taiwan University, Medical Informatics. <http://fc.mc.ntu.edu.tw/course/107/intro>

<大学ウェブサイト「トピックス」>

関大生が日本 IBM 社員と交渉学合同研修 <http://www.kansai-u.ac.jp/mt/archives/2015/08/ibm.html>

第3回交渉学ワークショップ「広がるアクティブ・ラーニング」を開催

[http://www.kansai-u.ac.jp/mt/archives/2015/08/3\\_42.html](http://www.kansai-u.ac.jp/mt/archives/2015/08/3_42.html)

<新聞掲載>

5月28日 丹波新聞朝刊「”幻の酒米”を栽培 山名酒造で仕込みへ 関大生が作業体験」

<観察等>

2015年8月14日 マレーシア、プトラ大学 アクティブ・ラーニング（地域連携型  
アントレプレナーシップ）観察

2015年10月31日 「丹波の自然有機農法を学ぼう」有機の里いちじま 研修企画・  
運営・講師

2015年12月12日 丹波県民局丹波土木事務所まちづくり建築課主催 学生フォー  
ラム 研修講師

2016年3月10日～20日 アクティブ・ラーニングの実践、台湾国際学会インターナシ  
ップに学部生6名派遣

<交渉学関連>

企業・他大学・一般社会人と本学学生・LA 参加の交渉学ワークショップ

2015年7月31日 日本IBM 東京本社

2015年12月5日 富士ゼロックス（株） 熊本支社

2015年12月6日 富士ゼロックス（株） 博多支社

2016年1月30日 富士ゼロックス（株） 京都支社

2016年2月3日 富士ゼロックス（株） 東京本社

2016年3月5日 富士ゼロックス（株） みなと未来横浜支社

学内外交渉学ワークショップ：一般社会人含む

2015年6月27日 第3回交渉学ワークショップ、第13回関西大学FDフォーラム（全国私立大学FD連携フォーラム後援、関西地区FD連絡協議会協賛）

2016年2月20日 第4回交渉学ワークショップ

<産学連携>

日本CFO協会 アドバイザー（経理・財務スキルスタンダード試験のためのインストラクショナル・デザイン、テスト・デザイン、テスト分析）

パナソニック・ソリューションテクノロジー株式会社 アドバイザー（インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン、集計・分析）

IT教育研究所 研究員（インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン）

株式会社HAPPILLOT、ファンシャインアカデミアアドバイザー（バイリンガル教育用カリキュラム開発、インストラクショナル・デザイン）

地域連携：丹波いちじま太郎（自然有機農法）プロジェクト参加

地域連携：丹波篠山佐治スタジオ、地域連携プロジェクト参加

<科研研究>

研究：平成26~28年度 学術研究助成基金助成金 基盤研究C 一般

課題番号 26350294 研究代表者 田上正範（追手門学院大学・基盤教育機構・准教授）

分担：カリキュラム開発助言

<助成金>

平成27年度 丹波市（丹波地域）学生等による地域貢献活動推進事業 採択

「丹波の自然有機農法を学ぼう」

<所属学会>

ISGC学会 (International Symposium for Grid Computing)

APAN(Asia Pacific Area Network)学会 アジア地区の大学で組織されているコンピュータ利用教育学会

CIEC(コンピュータ利用教育学会) (Community for Innovation of Education and Learning through Computers and communication networks)

情報処理学会

日本工学教育協会

AEL学会 (International Workshop on Advanced E-Learning)

<http://ael2016.nutn.edu.tw/Page/Index/Organizations>, Publicity Co-Chair

<他大学・教育機関とのコラボレーション>

佐治スタジオ・いちじま丹波太郎（有機栽培・地域連携） 共同研究  
丹波市役所土木課 地域連携プロジェクト 共同研究  
Fun Shine Academy: バイリンガル教育の普及（Global Education） 共同研究  
eCulture プロジェクト : Assoc. Prof. Faridah Noor Mohd Noor, PhD. Director, Centre for Civilisational Dialogue, University of Malaya

(3) その他

<座長業務>

セッション担当: Session Organizer: Moderator Session Chair: ISGC 2016. Taipei, Taiwan,  
2016.3.

<学会責務>

ISGC 2015 査読委員  
UMEDIA 2015 査読委員  
KM&EL 2015 査読委員  
Publicity Co-Chair, AEL (International Workshop on Advanced E-Learning)  
2015 - Present (<http://ael2016.nutn.edu.tw/Page/Index/Organizations>)

【教育研究活動】

＜著書＞

岩崎千晶 (2016) 「ICT 活用により学びのふりかえりを促す初年次教育：「スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）」の授業設計」大学 e ラーニング協議会・日本リメディアル教育学会監修「大学における e ラーニング活用実践集 -大学における学習支援への挑戦 2-」『ナカニシヤ出版』, pp.184-190.

＜論文＞

岩崎千晶 (2015) 「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」, 『関西大学高等教育研究』, 第 7 号, pp.39-48.

岩崎千晶, 佐々木知彦, 山田嘉徳, 土井健嗣 (2015) 「ハワイ大学マノア校における学習支援に対する一考察」, 『関西大学高等教育研究』, 第 7 号, pp.121-128.

森朋子, 三保紀裕, 岩崎千晶 (2015) 「アクティブラーニングとしての反転学習 1 (研究編)」, 『大学教育学会誌』, 第 37 卷, 第 2 号, pp.45-48.

山田嘉徳, 岩崎千晶, 森朋子, 田中俊也 (2016) 「初年次教育での学習活動における学びと評価をめぐる教授・学習論的検討」, 『関西大学高等教育研究』, 第 7 号, pp.79-90.

＜学会発表＞

岩崎千晶, 吉田由似, 高橋沙希, 福永健一, 吉崎雅基 (2015) 「ライティングセンターによる初年次生に対するレポート指導状況の分析」『大学教育学会第 37 回大会発表要旨収録』 pp.244-245.

森朋子, 三保紀裕, 岩崎千晶 (2015) 「アクティブラーニングとしての反転学習 1 研究編」 『大学教育学会第 37 回大会発表要旨収録』 pp.26-27.

原田健太郎, 森朋子, 岩崎千晶, 竹中喜一, 脇田貴文, 田中俊也 (2015) 「関西大学における教学 IR の推進に向けた取り組み」『大学教育学会第 37 回大会発表要旨収録』 pp.272-273.

森朋子, 原田健太郎, 岩崎千晶, 土井健嗣, 竹中喜一 (2015) 「「教える」と「学ぶ」を支援する能動的な教学 IR のあり方に関する一考察」『大学教育学会第 37 回大会発表要旨収録』 pp.274-275.

岩崎千晶, 森朋子 (2015) 「反転教育に取り組む教員への教授支援」『日本教育工学会第 31 回全国大会講演論文集』 pp.107-108.

松河秀哉, 渡辺雄貴, 根本淳子, 岩崎千晶, 村上正行 (2015) 「SIG 高等教育・FD の研究活動」『日本教育工学会第 31 回全国大会講演論文集』 pp.9-10.

松河秀哉, 新居佳子, 岩崎千晶, 金城洋子, 堀田博史 (2016) 「ネットワーク分析とトピックモデルによるメッセージ分類の比較」『日本教育工学会第 31 回全国大会講演論文集』, pp.461-462.

柴健次, 浦崎直浩, 島本克彦, 岩崎千晶 (2015) 「会計における統計研究プロジェクト」『日本会計教育学会第 7 回全国大会講演論文集』

浦崎直浩, 柴健次, 島本克彦, 岩崎千晶 (2015) 「高校における会計リテラシー教育に関する

- 研究』『日本簿記学会第 31 回全国大会講演論文集』 pp.43-44.
- 川面きよ，千葉美保子，松井きょう子，山本良太，岩崎千晶，村上正行（2016）「ラーニングコモンズの設計・運営・研究を考える」『第 22 回大学教育フォーラム』，（印刷中）
- 山田嘉徳，岩崎千晶，森朋子，田中俊也（2016）「ループリックの活用と学習活動の評価をめぐる課題検討」『第 22 回大学教育フォーラム』，（印刷中）
- MATSUKAWA Hideya, ARAI Yoshiko, IWASAKI Chiaki, KINJO Yoko, HOTTA Hiroshi (2015) “Semantic Classification of Text Messages Using the Concept of Community in Social Network Analysis”, *IADIS International Conference e-society 2015*, 査読あり, pp.340-342.
- IKEDA Keiko, IWASAKI Chiaki, KUBOTA Mayumi (2015) “KU-SUNY COIL Practice2015”, *2015 Proceedings for Global Education Workshop and KU-COIL Conference*, pp.39-42.

#### 【教育研究資金獲得】

##### <研究代表者>

教育改革推進特別費「上級者向け e ラーニング英語教材の開発と教材開発サイクルの構築」  
(研究代表者：岩崎千晶) (H27 年度から H28 年度)

##### <研究分担者>

文部科学省科学研究費基盤研究 (A) 「会計リテラシーの普及と定着に関する総合的研究 (研究  
課題番号 25245057)」(研究代表者：柴健次) (H25 年度から H27 年度)

文部科学省科学研究費基盤研究 (B) 「ビッグデータを用いた子育て不安の分析と保護者の支  
援に関する研究 (研究課題番号 26282053)」(研究代表者：松河秀哉) (H27 年度から H29  
年度)

学内研究費：平成 25 年度教育研究高度化促進費「グローバル人材の育成を見据えた外国人留  
学生と日本人学生の「混合参加型学習モデル」構築の取組」(研究代表者：池田佳子) (H25  
年度から H27 年度)

##### <取組分担者>

平成 26 年度文部科学省「大学教育再生加速プログラム」採択事業「21 世紀を生き抜く考動人  
<Lifelong Active Learner>の育成」(取組代表者：林宏昭) (H26 年度から H30 年度)

平成 26 年度文部科学省「高度人材養成のための社会人学び直し大学院プログラム」採択事業  
「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」(取組代表者：林宏昭)  
(H26 年度から H28 年度) FD 委員会 委員長

平成 24 年度文部科学省「大学間連携共同教育推進事業」大学教育推進プログラム」採択事業  
「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」(取組代表者：林宏昭)  
(H24 年度から H28 年度) 企画運営部会 部会長

【学内外の活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員等

- ・ 教育開発支援センター委員会 委員
- ・ 関西大学長期ビジョン策定委員会 委員
- ・ 関西大学高等教育紀要編集委員会 委員
- ・ コラボレーションコモンズ運営委員会 委員
- ・ 国際教育センター委員会 委員
- ・ 図書委員会 委員

(2) 学内行事・プロジェクト活動等

- ・ 学生の教育力活用プロジェクト プロジェクトリーダー
  - ✧ TA 研修実施 (9/9, 3/23)
  - ✧ LA 研修企画・実施 (9/14, 3/25)
  - ✧ LA 合宿企画支援・参加 (10/10~11)
  - ✧ TA,LA 審査委員会
  - ✧ 成蹊大学視察対応 (11/12)
- ・ ライティングプロジェクト 企画運営部会 部会長  
平成 24 年度「大学間連携共同教育推進事業」大学教育推進プログラム」「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング／キャリア支援」
  - ✧ ライティングシンポジウム, WS 参加 (10/12~13)
  - ✧ ラーニング Café 実施 (11/12, 19)
  - ✧ 学生ラーニング Café 企画実施支援 (12/3, 10, 17, 3/7, 25)
- ・ ICT 活用促進プロジェクト プロジェクト構成員
  - ✧ ランチョンセミナー「ICT を活用してみよう！」 企画・実施 (7/8)
- ・ 学習環境プロジェクト プロジェクトリーダー
  - ✧ 人間健康学部コモンズワーキンググループ担当者面談 (5/1)
  - ✧ 佛教大学視察対応 (5/20)
  - ✧ 四国大学視察訪問 (6/4)
  - ✧ 同志社女子大学コモンズ視察 (9/10)
  - ✧ 「プレゼンテーション」に関するラーニング Café の企画実施 (7/8, 15)
  - ✧ 「リーディング, ライティング」に関するラーニング Café の企画支援 (5月, 6月 6回)
    - ✧ 「リーディング」に関するラーニング Café 企画・運営統括 (10/14, 21, 28)
    - ✧ 「ピアラーニング」に関するラーニング Café 企画・運営統括 (11/11, 18, 25)

- ✧ 「電子黒板活用」に関するラーニング Café 企画・運営統括（12/2）
  - ✧ 教職ラーニング Café 運営支援（11/12, 19, 26 12/10, 17, 24, 3/10）
  - ✧ コモンズ春学期・秋学期アンケート企画・実施・評価
- ・ AP 事業
- ✧ ハワイ大学 IR 室室長視察対応（11/9）
  - ✧ 初年次教育に伴うループリック開発に伴う支援
  - ✧ 理工系ライティングに伴うループリック開発に伴う支援
  - ✧ 入学時調査項目の策定補助

(3) 担当科目

- ・スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）
- ・スタディスキルゼミ（課題探求）
- ・メディア教育論
- ・教育方法技術論

<学外>

(1) 講演・シンポジウム等

- ・武蔵大学 FD 研修会 講師「授業設計とシラバスを考える」（6/25）
- ・国庫助成関西中四国連絡協議会第一回研究会 講師「学びを育む環境“ラーニングコモンズ”の構築と活用を考える」（7/25）
- ・平成 27 年度関西学院大学 FD ワークショップ 講師「アクティブラーニングの理論と実践」（11/25）
- ・授業設計ワークショップ（日本教育工学会主催）コーディネータ（3/7）

(2) 委員等

- ・日本教育工学会 SIG01 高等教育副代表
- ・日本教育メディア学会 広報委員

【教育研究活動】

＜論文・著書＞

森 朋子(2015)「アクティブラーニングとは何か－「わかった」を引き出す授業を目指して」,  
『人文会ニュース』No.122. pp.1-14.

奥田阿子, 三保紀裕, 森 朋子, 溝上真一 (2015)「新入生を対象とした上級クラスにおける反  
転学習の導入と効果の検討－長崎大学を事例として－」『京都大学高等教育研究』21号,  
pp.41-52.

＜学会発表＞

森 朋子 (2015)「反転学習の学びの構造」ラウンドテーブル『反転学習－理論編－』大学  
教育学会第68回全国大会

森 朋子、原田健太郎, 岩崎千晶, 土井健嗣, 竹中喜一 (2015)「「教える」と「学ぶ」を支援  
する能動的な教学 IR のあり方に関する一考察－学習研究と教学 IR－」大学教育学会第  
68回全国大会

原田健太郎, 森 朋子, 岩崎千晶, 竹中喜一, 脇田貴文, 田中俊也, 川崎友嗣 (2015)「関西大  
学における教学 IR の推進に向けた取り組み」大学教育学会第68回全国大会

森 朋子 (2015)「アクティブラーニングとしての反転学習」ラウンドテーブル『理科教育と  
アクティブラーニング』日本理科教育学会第65回全国大会

森 朋子, 本田周二, 溝上慎一「大学教育の反転授業デザイン－授業観察からその効果を考  
察する－」日本教育心理学会大57回総会

森 朋子, 本田周二, 溝上慎一, 山内祐平「反転学習の学びの構造－発話分析の結果から－」  
日本教育工学会第31回全国大会

＜教育研究資金獲得＞

【研究代表者】

文部科学省科学研究補助金・基盤研究(C)「学習者中心型授業への転換を促す数学教材と授業  
デザインの開発および評価」課題番号 25350331 (研究代表者: 森 朋子)

【研究分担者】

文部科学省科学研究補助金 挑戦的萌芽研究「アクティブラーニングとしての反転授業の効果  
検証」研究課題番号: 15K12411 (研究代表者: 溝上慎一)

文部科学省科学研究補助金 挑戦的萌芽研究「データ分析とシミュレーションによるオーダー  
メイド型学修活動・学生生活支援の探索」 研究課題番号: 15K13205 (研究代表者: 村澤昌  
崇)

文部科学省科学研究補助金 挑戦的萌芽研究「医療者教育における反転授業を活用したアクテ  
ィブ・ラーニングの実践と質的評価」研究課題番号: 15K15169 (研究代表者: 西屋克己)

【学内外の活動】

＜学内＞

(1) 各種委員会委員等

- ・ 教育開発支援センター委員会 委員
- ・ 関西大学高等教育紀要編集委員会 委員
- ・ 共通教養教育推進委員会 委員
- ・ 教学 IR プロジェクト委員
- ・ 教学 IR プロジェクト作業部会 リーダー

(2) 学内行事・プロジェクト活動等

- ・ 科目提案学生委員会授業担当者

(3) 担当科目

- ・ スタディスキルゼミ（プレゼンテーション）
- ・ 教育方法技術論

＜学外＞

(1) 講演・シンポジウム等

- ・ 日本ドイツ学会ドイツ語教育部会研修会「協調学習と自律学習」2015年4月18日
- ・ 大阪府立桜塚高等学校学内研修会「アクティブラーニング」2015年6月12日, 11月26日
- ・ 青山学院大学 FD 研修会「アクティブラーニングとしての反転授業」2015年6月17日
- ・ 東京理科大学 AP 研修会 「反転学習 その理論と実践」2015年6月27日
- ・ 兵庫県立教育研修所 学力向上推進講座「アクティブラーニングを支える理論」2015年7月1日
- ・ 京都外国语大学 FD 研修会「アクティブラーニングとしての反転学習」2015年7月9日
- ・ 大阪府・市職員対象研修会「アクティブラーニング 入門編」2015年7月28日
- ・ 滋賀大学 FD 研修会 講演テーマ：「アクティブラーニングとしての反転学習」2014年12月9日
- ・ 西宮市教育委員会体育主事会研修「体育授業におけるアクティブラーニング」2015年8月21日
- ・ コンソーシアム京都新任研修会「学びを支える理論」2015年9月15日
- ・ 大阪大学 FD 研修会「アクティブラーニングとしての反転学習」2015年9月7, 8日
- ・ 福井県大学間連携事業 F レックス FD 研修会「アクティブラーニングとしての反転学習」2015年9月9日
- ・ 兵庫県立加古川東高等学校行内研修会「アクティブラーニングとは」2015年10月9日
- ・ 成城大学 FD 研修会「深い理解を促すアクティブラーニング」2015年10月19日
- ・ 神奈川大学 FD 研修会「アクティブラーニングとしての反転学習」2015年11月7日

(2) 委員等

- ・ 文部科学省大学教育再生加速プログラム委員会 委員
- ・ 大学教育学会 理事
- ・ 大学教育学会 編集委員
- ・ 日本テスト学会第12回大会実行委員
- ・ 京都大学高等教育研究開発推進センター学外研究協力者
- ・ 東京大学大学院情報学環・反転学習社会連携講座フェロー
- ・ 関西国際大学教育総合研究所研究員
- ・ 東京理科大学 AP 事業アドバイザー
- ・ 金沢大学 AP 事業外部評価委員

【研究活動】

＜著書＞

小林至道・西浦真喜子・毛利美穂 2015年9月15日『レポートの書き方ガイド [発展篇]』

＜論文＞

藤木清・川嶋太津夫・関田一彦・芹澤高斎・小林至道 2015年11月「ループリックの組織的導入と活用について」『大学教育学会誌』第37巻第2号、pp. 101-106

＜学会発表＞

小林至道 2015年6月6日「関西大学の事例紹介」藤木清・川嶋太津夫・関田一彦・芹澤高斎・小林至道『ループリックの組織的導入と活用』第37回大学教育学会ラウンドテーブル 長崎大学 口頭発表

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 2015年8月26日「ライティングセンターを核とした学習成果の可視化」SPOD フォーラム 2015 愛媛大学 ポスター発表

稻葉利江子・小林至道・毛利美穂・長畠俊朗・森田弘一・本村康哲 2015年9月1日「ユーザ行動に基づいた学習ポートフォリオシステムの設計」第40回教育システム情報学会 徳島大学 インタラクティブ発表

毛利美穂・小林至道・稻葉利江子・長畠俊朗・森田弘一・森村淳・西浦真喜子・本村康哲 2015年9月21日「ライティングセンター運営支援システムの設計と運用」第31回日本教育工学会 電気通信大学 ポスター発表

稻葉利江子・小林至道・毛利美穂・本村康哲 2015年11月6日「ユーザ中心設計に基づいた学習ポートフォリオの設計」ライフインテリジェンスとオフィス情報システム研究会 神奈川大学 招待講演

大場拓哉・田中萌子・伊藤浩士・細野夏未・佐藤賢輔・後藤さゆり・小林至道 2016年3月5日「学士課程学生によるライティング・ピア・チューターの有効性と課題の検討」The Writing Centers Association of Japan 第8回シンポジウム 津田塾大学 口頭発表

長谷川岳史・小林至道・井上弓子・石橋良太・亀井久美子・川本佳苗 2016年3月5日「龍谷大学におけるライティング支援の事例検討～支援環境の特徴とチューター育成システムを中心に～」The Writing Centers Association of Japan 第8回シンポジウム 津田塾大学 口頭発表

小林至道 2016年3月6日「関西大学ライティングラボの取り組みを通して大学教育のイマドキを考える」佐渡島紗織・外山敦子・小林至道『大学におけるライティングセンターの役割』大学コンソーシアム京都第21回FD フォーラム 京都外国語大学 報告者

小林至道・大原悦子・毛利美穂・飯野朋美・西浦真喜子 2016年3月17日「ライティングセンターによるライティング支援のためのループリックの開発」第22回大学教育研究フォーラム 京都大学 口頭発表

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 2016年3月17日「ライティングセンターの利用のきっかけと継続的な利用の関連性についての量的分析」第22回大学教育研究フォーラム 京都大学 口頭発表

【実践活動】

<学内>

(1) 各種委員会委員

プロジェクト運営委員会

ライティングセンター企画運営部会

eポートフォリオシステム開発部会

評価指標開発部会

社会連携推進部会

自己点検・評価委員会

(2) プロジェクト活動

eポートフォリオ・開発者ミーティング

eポートフォリオ・コアチームミーティング

(3) 担当授業

文章力をみがく（秋学期）

(4) 講演・ワークショップ

小林至道・毛利美穂・西浦真喜子 2015年5月20日「第1回 なぜ大学でレポートを書くの？」『2015年度春学期 レポートの書き方 ワンポイント講座』千里山キャンパス

小林至道・西浦真喜子・毛利美穂 2015年5月26日「第1回 なぜ大学でレポートを書くの？」『2015年度春学期 レポートの書き方 ワンポイント講座』高槻キャンパス

小林至道・毛利美穂・西浦真喜子 2015年5月27日「第2回 レポートの基本形とは？」『2015年度春学期 レポートの書き方 ワンポイント講座』千里山キャンパス

小林至道・西浦真喜子・毛利美穂 2015年6月2日「第2回 レポートの基本形とは？」『2015年度春学期 レポートの書き方 ワンポイント講座』高槻キャンパス

小林至道 2015年6月17日「第1回 レポートを書くための準備運動」『2015年度春学期 SF生対象文書作成能力向上講習会』千里山キャンパス

小林至道 2015年6月24日「第2回 レポートを書くための情報検索」『2015年度春学期 SF生対象文書作成能力向上講習会』千里山キャンパス

小林至道 2015年7月1日「第3回 レポートの書き方」『2015年度春学期 SF生対象文書作成能力向上講習会』千里山キャンパス

小林至道・西浦真喜子 2015年7月9日「第1回 レポートの基本形とは？」『2015年度春学期 レポートの書き方 ワンポイント講座』高槻ミューズキャンパス

西浦真喜子・小林至道 2015年10月23日「ライティングラボ利用ガイド」千里山キャンパス

占部礼二・小林至道 2015年11月6日「第1回 未来の旅行を考える～〇年後、日本は、世界は、どんな社会になっているのだろう？」『2015年度社会連携ワークショップ』千里山キャンパス

占部礼二・小林至道 2015年11月13日「第2回 未来の旅行を考える～〇年後、日本

は、世界は、どんな社会になっているのだろう？」『2015年度社会連携ワークショップ』千里山キャンパス

占部礼二・小林至道 2015年11月20日「第3回 未来の旅行を考える～〇年後、日本は、世界は、どんな社会になっているのだろう？」『2015年度社会連携ワークショップ』千里山キャンパス

小林至道 2015年12月4日「SF生vs作文コンテスト（小論文部門）」『2015年度秋学期 SF生対象文書作成能力向上講習会』千里山キャンパス

小林至道 2015年12月11日「第1回 レポートの基本形とは？」『2015年度秋学期 レポートの書き方 ワンポイント講座』高槻ミューズキャンパス

小林至道 2015年12月18日「第2回 コピペの何がいけないの？」『2015年度秋学期レポートの書き方 ワンポイント講座』高槻ミューズキャンパス

#### <学外>

##### 講演、FD・SD研修

小林至道 2015年4月3日「学生のレポート・論文の相談に対応する - 批判的読みと相談ロールプレイ」龍谷大学

小林至道 2015年5月5日・6日・7日「第1回 2015年度ピアチューターフォローアップ研修」共愛学園前橋国際大学

小林至道 2015年5月15日・16日「第2回 2015年度ピアチューターフォローアップ研修」共愛学園前橋国際大学

小林至道 2015年5月29日「第1回 2015年度チューターフォローアップ研修」龍谷大学

小林至道 2015年7月3日「第2回 2015年度チューターフォローアップ研修」龍谷大学

小林至道 2015年9月15日「第3回 2015年度チューターフォローアップ研修」龍谷大学

小林至道 2015年10月14日「書き方の達人への道～SNSを斬るべし～前編」関西学院大学

小林至道 2015年10月21日「書き方の達人への道～SNSを斬るべし～後編」関西学院大学

小林至道 2015年11月11日「書き方の達人への道～SNSを斬るべし～前編」関西学院大学

小林至道 2015年11月16日「第4回 2015年度チューターフォローアップ研修」龍谷大学

小林至道 2015年11月18日「書き方の達人への道～SNSを斬るべし～後編」関西学院大学

小林至道 2015年11月27日「教えて！レポートの書き方」上智大学

小林至道 2015年11月30日「第3回 2015年度チューターフォローアップ研修」共愛学園前橋国際大学

小林至道 2014年12月7日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法（2015年度改定版）」琉球大学

小林至道 2015年12月9日「書き方の達人への道～SNSを斬るべし～前編」関西学院大学

小林至道 2015年12月16日「書き方の達人への道～SNSを斬るべし～後編」関西学院大学

小林至道 2015年12月21日「第5回 2015年度チューターフォローアップ研修」龍谷大学

小林至道 2016年2月17日「レポート・論文についての学生相談とその対応方法  
(2015年度改訂版)」共愛学園前橋国際大学

小林至道 2015年2月18日「第1回 2016年度ピアチューターフォローアップ研修」共愛学園前橋国際大学

【研究活動】

＜学会発表＞ ※研究会発表を含む

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 (2015). ライティングセンターを核とした学習成果の可視化 SPOD フォーラム 2015 (愛媛大学、8月)

毛利美穂・小林至道・稻葉利江子・長畠俊朗・森田弘一・森村淳・西浦真喜子・本村康哲 (2015). ライティングセンター運営支援システムの設計と運用 日本教育工学会第31回全国大会 (電気通信大学、9月)

毛利美穂・小林至道・西浦真喜子 (2015). 関西大学 GP におけるライティンググループブリックの開発と評価課題 第14回関西大学 FD フォーラム・大学教育学会課題研究 「学士課程教育における共通教育の質保証」合同企画イベント「学習成果をどう評価するか? — 評価課題とループリックの開発 —」(関西大学、10月)

小林至道・大原悦子・毛利美穂・飯野朋美・西浦真喜子 (2016). ライティングセンターによるライティング支援のためのループリックの開発 第22回大学教育研究フォーラム (京都大学、3月)

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 (2016). ライティングセンターの利用のきっかけと継続的な利用の関連についての量的分析 第22回大学教育研究フォーラム (京都大学、3月)

＜報告書等＞

小林至道・西浦真喜子・毛利美穂 (2015). レポートの書き方ガイド発展篇 関西大学教育推進部 12-21.

【教育活動】

＜担当授業＞

文章力をみがく

【実践活動】

＜関西大学内＞

2015年4月～6月 ライティングラボ TA 新人研修講師

2015年6月～7月・12月 ライティングラボ主催「レポートの書き方ワンポイント講座」講師

2015年6月～7月・11月 スポーツ振興グループ主催「SF 生対象文書作成能力向上講習会」講師

【研究活動】

＜論文＞

Muneoka,T.,Nishio,M. "An Attempt at Flip Teaching in Continuing Education-Implementation of a Graduate Education Program for Executive Development—" Journal of Accountancy,Economics and Law No.10 March 2016,pp.11-27 :School of Accountancy Graduate School of Kansai University,Osaka,Japan

＜学会発表＞

西尾三津子 (2015) 「社会人教育における反転授業の可能性に関する一考察」『日本教育工学会第 31 回全国大会講演論文集』 499-500.

西尾三津子・宗岡徹 (2015) 「社会人教育における反転授業の効果」『日本教育メディア学会第 22 会年次大会研究発表集録』 182-183.

＜報告書等＞

宗岡徹・西尾三津子 (2015). 「海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム」 2014 年度中間成果報告書 17-31. 36-63.

【教育活動】

＜担当授業＞

- ・ 教育方法技術論
- ・ カリキュラム開発論

【実践活動】

＜関西大学内＞

2015 年 11 月 14 日 『海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム』  
科目 「経営者のためのシンキングチャートの活用」 講師

2015 年 11 月 21 日 『海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム』  
科目 「経営者のためのシンキングチャートの活用」 講師

2015 年 11 月 28 日 『海外子会社の経営を担う人材を養成する大学院教育プログラム』  
科目 「経営者のためのシンキングチャートの活用」 講師

＜学外＞

2015 年 6 月 27 日 国際教育研究フォーラム夏季例会 参加

2015 年 9 月 21 日、22 日 日本教育工学会第 31 回全国大会 参加

2015 年 10 月 17 日、18 日 日本教育メディア学会第 22 会年次大会 参加

【研究活動】

＜著書・分担執筆＞

小林至道・西浦真喜子・毛利美穂 (2015). レポートの書き方ガイド [発展篇] 関西大学, 2-11

＜論文＞

山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也 (2015). 学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討 関西大学高等教育研究 6, 21-30

毛利美穂・中尾瑞樹 (2015). 地方活性化とライティング支援教育の関係性について 関西大学高等教育研究 6, 95-100

毛利美穂 (2015). 井戸の神話的意義 東アジア比較文化研究 14, 17-27

稻葉利江子・小林至道・毛利美穂・本村康哲 (2015). ユーザ中心設計に基づいた学習ポートフォリオシステムの設計 信学技報 115(295), 19-24

毛利美穂・中尾瑞樹 (2016). 柳田國男の教育論による「主体的に考える力」の育成 関西大学高等教育研究 7, 59-66

＜学会発表＞

毛利美穂・西浦真喜子・小林至道・中澤務・森朋子 (2015). 授業連携によるクラスループリック作成過程の事例 第21回大学教育研究フォーラム

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 (2015). ライティングセンターを核とした学習成果の可視化 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク(SPOD)フォーラム

稻葉利江子・小林至道・毛利美穂・長畠俊郎・森田弘一・本村康哲 (2015). ユーザ行動に基づいた学習ポートフォリオシステムの設計 第40回教育システム情報学会全国大会

毛利美穂・小林至道・稻葉利江子・長畠俊郎・森田弘一・森村淳・西浦真喜子・本村康哲 (2015). ライティングセンター運営支援システムの設計と運用 第31回教育工学会全国大会

毛利美穂・小林至道・西浦真喜子 (2015). 関西大学GPにおけるライティングループリックの開発と評価課題 第14回関西大学FDフォーラム・大学教育学会課題研究合同企画FD

稻葉利江子・小林至道・毛利美穂・本村康哲 (2015). ユーザ中心設計に基づいた学習ポートフォリオシステムの設計 ライフインテリジェンスとオフィス情報システム研究会

毛利美穂 (2016). ライティングプロセスに着目した学生参加型授業におけるループリック活用——医療系学部授業の事例報告—— 第51回日本ビジネス実務学会近畿ブロック研究会

西浦真喜子・小林至道・毛利美穂 (2016). ライティングセンターの利用のきっかけと継続的な利用の関連についての量的分析 第22回大学教育研究フォーラム

小林至道・大原悦子・毛利美穂・飯野朋美・西浦真喜子 (2016). ライティングセンターによるライティング支援のためループリック開発 第22回大学教育研究フォーラム

【教育活動】

＜担当授業＞

文章力をみがく

【実践活動】

＜関西大学内＞

2015年5月～12月 ライティングラボ主催「レポートの書き方ワンポイント講座」 講師

2015年4月～10月 ライティングラボ TA 新人研修 講師

2015年6月～12月 スポーツ振興グループ主催 SF 生対象文章作成能力向上講習会 講師

2015年9月1日 高等部 SGH 講座「大学レベルのキャリア系フィールドワークスキルのガイダンス」 講師

2015年9月12日 関西大学・津田塾大学主催連携シンポジウム「大学教育における『書く力』どう測る どう伸ばす—ループリックの活用と課題—」 取組紹介・パネリスト

＜学外＞

2016年2月2日 大阪大学教育学習支援センターFD セミナー「手軽にアクティブ・ラーニングを授業に取り入れる方法」 参加

2016年3月1日 大阪大学教育学習支援センターFD セミナー「Open Educational Resource 活用入門」 参加

【研究活動】

＜著書・分担執筆＞

田中俊也・山田嘉徳 (2015). 大学で学ぶということ—ゼミを通した学びのリエゾン—  
ナカニシヤ出版

山田嘉徳 (2015). 大学教育実践—卒業演習における教師と学生とのかかわり— 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編著) TEA 実践編—複線径路等至性アプローチを活用する— 新曜社 92-98.

＜論文＞

山田嘉徳・森 朋子・岩崎千晶・田中俊也 (2015). 学びに活用するループリックの評価に関する方法論の検討 関西大学高等教育研究 6, 21-30.

＜学会発表＞

山田嘉徳・森 朋子・岩崎千晶・田中俊也 (2015). ループリックを通した学生の学びに関する探索的検討 第 21 回大学教育フォーラム 206-207.

山田嘉徳 (2015). 対話的自己と教授・学習 日本質的心理学会第 12 回大会 36-37.

＜報告書等＞

山田嘉徳・岩崎千晶・森 朋子・田中俊也 (2015) 初年次教育のアカデミックスキルに関するアンケート調査 (2015 年 9 月 4 日)

山田嘉徳・岩崎千晶・森 朋子・田中俊也・松下佳代 (2015) 第 14 回関西大学 FD フォーラム・大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証」合同企画イベント「学習成果をどう評価するか?—評価課題とループリックの開発—」(2015 年 10 月 3 日開催) 事前アンケート集計結果 (2015 年 10 月 6 日)

【教育活動】

＜担当授業＞

教育心理学

文章力をみがく

【実践活動】

＜関西大学内＞

2015 年 12 月 2 日 ピア・サポート詳論 スキルアップ講座 講師

＜学外＞

2015 年 12 月 5 日 日本教育工学会 SIG-09 質的研究 第 1 回ワークショップ「質的研究の第一歩を踏み出す」 話題提供

### 【研究活動】

#### ＜論文等＞

奥貫麻紀「产学・地域社会連携による課題解決型学習における学習成果一定性的分析による一考察ー」(2015) 関西大学『関西大学高等教育研究』第6号,pp.31-44.

山本敏幸・奥貫麻紀・Alex Bennett・池田佳子 (2015). 「農作体験から学ぶ地域の営み・関西を学ぶ～田植えから収穫、流通までの総合マネジメントと地域協働～」関西大学地域連携事例集 Vol.2 2015. 関西大学社会連携部地域連携センター. pp. 154-155.

#### ＜学会発表等＞

発表：「中山間地域における新設事業所の開業経緯と実態」日本自治研究学会関西部会研究会 (2015年12月20日)

Yamamoto, Tosh, Ti-Chuang (Timothy) Chiang, Okunuki, M., Tomohiko Sasaki. (Workshop). Preconference Workshop (full day):" One Day Workshop on Educational Informatics", International Symposium for Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan. 2016.03.14.

#### ＜研究報告書＞

奥貫麻紀（執筆）、朝来市・兵庫県立大学政策科学研究所（監修）、(2014)「朝来市における新設事業所の開業と事業所に関する調査報告書」兵庫県立大学政策科学研究所、研究資料No.265.

#### ＜調査報告書等＞

奥貫麻紀 (2015) 「竹田城下まちにおける宿泊マーケティング調査報告書」竹田城下まち商店街、NPO法人 Lazo 「竹田城下まち宿泊施設整備事業」 pp.1-36.

奥貫麻紀 (2015) 「竹田城下まちにおける観光動態調査報告書」朝来市商工会,pp.1-13.

奥貫麻紀 (2015) 「竹田城跡の入山禁止による事業所への影響調査報告書」朝来市商工会,pp.1-40.

### 【教育活動】

#### ＜関西大学 担当授業＞

スタディスキルゼミ（ノートをまとめる）：春学期

農作体験から学ぶ地域の営み：秋学期

#### ＜神戸親和女子大学 担当授業＞

フィールドスタディⅡ

フィールドスタディⅢ

キャリア探求Ⅰ

キャリア探求Ⅱ

キャリアアップⅣ

キャリアアップVI  
自己表現の技術  
EQ&LT 概論  
基礎演習 I  
基礎演習 II  
総合文化基礎演習 II  
総合文化講読 II  
総合文化講読 III  
総合文化講読 IV  
総合文化講読 V  
総合文化講読 VI  
ソウル女子大学 グローバル・サービス・ラーニング 講義「日本の働く女性について—日本の女性の働き方、生き方」

<兵庫県立大学 担当授業>  
キャリアデザイン入門

【実践活動】

<関西大学内>

「農作体験から学ぶ地域の営み・関西を学ぶ～田植えから収穫、流通までの総合マネジメントと地域協働」(2015年4月～2016年、高槻市土室、丹波市市島)  
「広がるアクティブ・ラーニング～交渉学の挑戦」  
(2015年8月1日、関西大学東京センター)

<学外>

◆産学連携教育活動

神戸親和女子大学における産学・地域連携のアクティブ・ラーニング  
「朝来市における新設事業所の開業と事業所に関する調査」(2015年2月～、朝来市内)  
「産学連携による竹田城下まちの課題解決の取り組み」(2015年4月～、朝来市商工会)  
「竹田城下町における観光動態調査」(2015年4月～6月、朝来市竹田地区)  
「竹田城下まちの魅力アップ事業提案報告会」(2015年7月、朝来市商工会)  
「地域活性化の課題解決型学習の成果報告会」(2015年9月、朝来市商工会)  
「生野地区の観光まちづくりと地域資源調査」(2015年9月、朝来市生野)  
「観光地における課題解決の事業構想と推進、起業促進と雇用創出」(2015年6月～、朝来市竹田地区)

◆新聞掲載

- 7月 31日 朝日新聞 朝刊「女子大生、竹田城下盛り上げー朝来市商工会に提案」  
8月 1日 読売新聞 朝刊「竹田城下の活性化案報告ー女子大生、町家レンタルなど」  
8月 1日 神戸新聞 朝刊「竹田城下の魅力アップへー神戸親和の14人、市商工会に事業提案」  
8月 11日 北近畿経済新聞「竹田城下町個人客に照準をー神戸親和女子大生が活性化策」

◆高大・地域連携活動

- 「第5回キャリア・フォーラム—夢を語ろう」(2016年1月30日、兵庫県立和田山高校1・2年生対象) 講師、コーディネーター

◆地域活性化、地域人材育成活動

朝来市商工会 地域支援アドバイザー

朝来市竹田城下まち商店街 アドバイザー

NPO法人 Lazo (地域の課題解決NPO) 顧問

「竹田城跡の入山禁止による事業所への影響調査」担当

朝来市商工会・竹田城下まち商店街「竹田インキュベーション施設設置事業」アドバイザー  
ー

朝来市商工会・竹田城下まち商店街「竹田城跡ライトアップ事業」アドバイザー

竹田城下まち商店街・NPO法人 Lazo 「竹田城下まち宿泊施設設置事業」アドバイザー

NPO法人 Lazo 「組織と個人のキャリアデザイン」講師

【研究活動】

＜論文＞

Tosh YAMAMOTO, Tomohiko SASAKI, Sadao Hayashida. (2015) “MOOC Based Educational Model for Pre-University Writing Program.” *Proceedings of Science*. Vol.013. ([http://pos.sissa.it/archive/conferences/239/013/ISGC2015\\_013.pdf](http://pos.sissa.it/archive/conferences/239/013/ISGC2015_013.pdf).)

岩崎千晶、佐々木知彦、山田嘉徳、土井健嗣 (2015) 「ハワイ大学マノア校における学習支援に対する一考察」、『関西大学高等教育研究』第 7 号、pp.121-127.

＜学会発表＞

佐々木知彦、山本敏幸、林田定男 (2015) 「三者協働型 MOOC の実践例：入学前教育プログラム制作から運営まで」私立大学情報教育協会、平成 27 年度 教育改革 ICT 戦略大会、2015 年 9 月 4 日

Tomohiko SASAKI, Tosh Yamamoto, Sadao Hayashida.(2016) “Review and evaluation of the outcome of Pre-University Program.” ISGC2016, 2016.3.17

【教育活動】

＜担当授業＞

知のナビゲーター : 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス

スタディスキルゼミ（ノートをまとめる） : 春学期 1 クラス・秋学期 2 クラス

スタディスキルゼミ（レポートを作成する） : 春学期 1 クラス・秋学期 1 クラス

【実践活動】

＜関西大学内＞

2015 年 5 月 13 日 ラーニング Café「文章を速く読むコツ！」講師

2015 年 5 月 20 日 ラーニング Café「クリティカル・リーディング入門」講師

2015 年 10 月 14 日 ラーニング Café「読書・リーディングと自分との関係を考える

①速く読む」講師

2015 年 10 月 21 日 ラーニング Café「読書・リーディングと自分との関係を考える

②クリティカルに読む」講師

2015 年 10 月 28 日 ラーニング Café「読書・リーディングと自分との関係を考える

③精読する～感想を書く」講師

【研究活動】

＜論文＞

毛利美穂・中尾瑞樹 (2015). 地方活性化とライティング支援教育の関係性について 関西大学高等教育研究 6, 95-100

毛利美穂・中尾瑞樹 (2016). 柳田國男の教育論にみる「主体的に考える力」の育成 関西大学高等教育研究 7, 59-66

【実践活動】

＜関西大学内＞

2015年9月1日 高等部 SGH 講座「大学レベルのキャリア系フィールドワークスキルのガイダンス」 講師

＜学外＞

2015年4月～2016年3月 サテライト講座（オックスフォード大学、ミラノ大学、他）  
講師

2016年3月1日 大阪大学教育学習支援センターFDセミナー「Open Educational Resource 活用入門」 参加

【実践活動】

<関西大学内>

2015年8月1日 関西大学第3回交渉学ワークショップ 講師

2015年12月24日 スタディスキルゼミ(交渉学) ゲストTA

<学外>

2015年4月17日 大阪発明協会知財セミナー 講師

2015年6月~7月 尚美学園大学「知財検定対策講座」 講師

2015年6月13日 金沢工業大学大学院知的創造システム専攻「プロフェッショナルセミナー 交渉学」講師

2015年6月14, 21, 28日 金沢工業大学大学院知的創造システム専攻「交渉学基礎講座」監修

2015年7月~2016年1月 東京大学大学院航空宇宙工学専攻「航空産業論」TA

2015年8月 産業能率大学通信課程スクーリング「知的財産管理」講師

2015年9月~12月 金沢工業大学大学院知的創造システム専攻「交渉学要論」「国際交渉特論」講師

2015年9月~11月 産業能率大学経営学部「知的財産管理講座」講師

2015年10月~12月 東京大学大学院技術経営戦略学専攻「企業価値と知的財産」TA

2016年1月~3月 慶應義塾大学大学院経営管理研究科「経営法学II」TA

2016年2月 産業能率大学通信課程スクーリング「知的財産管理」講師

2015年8月20日,9月22日,10月25日,11月22日 TA勉強会 講師

2015年12月20日,2016年1月31日 プライベートセミナー「鷺沼ベース」模擬交渉デモレビュー 共同講師

2016年2月13,21,27日 プライベートセミナー「鷺沼ベース」新作ケース 共同講師

2016年3月13,20,27日 プライベートセミナー「鷺沼ベース」ベーシック&TAスキルアップ 共同講師

2016年3月19日 KIT、東大TMI、慶應KBS交渉学交流会 事務局

以上

## 彙 報

### 【研究活動】

#### <論文>

田上正範,一色正彦 (2015) 「交渉学教育の定性的評価を関連づける定量指標の一考察」 関西大学高等教育研究 第 6 号, 101-103.

田上正範 (2015) 「大学教育における実務家と関わり方に関する一考察」 追手門学院大学一貫連携教育研究所紀要 第 1 号, 149-154.

#### <学会発表>

田上正範,山本敏幸(2015)「交渉学を利用した学生・社会人ギャップをうめるコミュニケーション力の育成モデル構築」私立大学情報教育協会, 平成 27 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会, 東京理科大学, 10-11.

#### <報告書等>

三浦真琴,山本敏幸,田上正範 (2015) 「正課教育科目について」 関西大学ピア・コミュニティ平成 26 年度報告書, 14-16

### 【教育活動】

#### <担当授業>

「スタディスキルゼミ (交渉学入門)」 2015 年春・秋学期各 1 コマ

「関西大学ピア・コミュニティ入門」 2015 年春学期 1 コマ

### 【実践活動】

#### <関西大学内>

2015 年 6 月 27 日 第 13 回関西大学 FD フォーラム「交渉学の Future Design - 交渉学を身体化する -」 共同講師

2015 年 10 月 16 日 飛鳥研修 (1 等級職員対象) 共同講師

#### <学外>

2015 年 1 月 17 日 「交渉学ワークショップ」 監修

2015 年 2 月 25 日 関西知的財産協議会 (NIPA) 「交渉学の基礎」 講師

2015 年 3 月 14 日 「交渉学ワークショップ」 監修

2015 年 4 月 11 日 ワーキングマザー座談会 コーディネーター

2015 年 9 月 12 日 学生企画「交渉学ワークショップ」 監修

2015 年 12 月 5 日 富士ゼロックス熊本「交渉学×ファシリテーション」アシスタント講師

2015 年 12 月 6 日 富士ゼロックス福岡「交渉学セミナー」講師

2015 年 12 月 19 日 学生企画「ワークショップ」 監修

2016 年 1 月 9 日 東京大学大学院「航空技術・政策・産業特論」 TA

【研究活動】

＜学会発表等＞

Tosh YAMAMOTO, Tomohiko SASAKI, Sadao HAYASHIDA. "MOOC based Educational Model for Pre-University Writing Program." International Symposium on Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.2015.03.19

佐々木知彦、山本敏幸、林田定男 (2015) 「三者協働型 MOOC の実践例：入学前教育プログ ラム制作から運営まで」『平成 27 年度 教育改革 ICT 戦略大会 資料』 pp.268-269

林田定男 (2015) 「『国語』におけるアクティブラーニング」 関西工学教育協会高専部会 秋季 セミナー『高専部会だより』

Tomohiko SASAKI, Tosh YAMAMOTO, Sadao HAYASHIDA. "Review and evaluation of the outcome of Pre-University Program" International Symposium on Grid Computing, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.2016.03.17

＜報告書等＞

林田定男 (2016) 「06 グループワークにおけるテーマ設定を考えよう」 三浦真琴編『グルー プワークの達人』(関西大学教育推進部、pp.60-65)

【実践活動】

＜学内＞

平成 27 年度「考動力」作文コンテスト 審査員

＜学外＞

2016 年 1 月 20 日 神戸高専 FD 学習会 講師 (アクティブ・ラーニングについて)

【研究活動】

＜著書・分担執筆＞

中井俊樹・小林忠資編（2015）『看護のための教育学』 医学書院（分担執筆、範囲:7章 学習を評価する）

＜学会発表＞

廣内大輔・原田健太郎・丸山 剛史（2015）学長式辞から読む大学史 日本高等教育学会第18回大会

原田健太郎・森朋子・岩崎千晶・竹中喜一・脇田貴文・田中俊也・川崎友嗣（2015）関西大学における教学 IR の推進に向けた取り組み 大学教育学会第37回大会

森朋子・原田健太郎・岩崎千晶・土井健嗣・竹中喜一（2015）「「教える」と「学ぶ」を支援する 能動的な教学 IR のあり方に関する一考察 -学習研究と教学 IR-」 大学教育学会第37回大会

【実践活動】

＜学外＞

2016年3月18日 大学教育研究 フォーラム企画セッション 「教育改善に向けてデータをどのように共有できるのか」 指定討論者

## 関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第2条第10項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年1回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

### 1 名称

『関西大学高等教育研究』

### 2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

### 3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生  
その他、編集委員会が適当と認めた者

### 4 刊行期日

毎年3月末日

### 5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

- ・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。
- ・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

### 6 執筆要領

別途定める。

### 7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

### 8 Web上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

## 関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。  
論文 : 20000 字 (12 ページ) 以内  
研究ノート : 10000 字 (6 ページ) 以内  
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア 1 部と印刷したもの 2 部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みのフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようする。
- 4 提出の際には 1 ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス）を記載する。
- 5 2 ページ目には、「タイトル」、3~5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録 (Abstract) を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は 600 字程度、英文の場合は 300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、(著者名、刊行年) のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例 : 2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

## 参考文献の表記について

### 1 著書

日本語文献：著者名(刊行年) 『著書名』 出版社.

欧米文献：Surname, Initials.(Year), Title, Publisher.

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

Kandai, T. (2007), "Modern Higher Education and Society", Kansai UNIV Press.

### 2 編著書の分担執筆論文

日本語文献：著者名 (刊行年) 「論文 (章) タイトル」 編者名『著書名』出版社, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” in Editor’s Surname, Initials (Ed.), Title, Publisher, Pages.

関大太郎・千里次郎 (2003) 「関西大学における初年次教育の課題」 関大泰三・吹田四郎 編著  
『現代の大学教育問題』 関西大学出版部, pp.63-86.

Kandai, T. and Senri, J. (2003), "Debating on the first year experiences in Kansai university," in Kandai, T and Suita, S. (Eds.), Issues on Modern Higher Education, Kansai UNIV Press, pp.63-86.

### 3 雜誌等掲載論文

日本語文献：著者名 (刊行年) 「論文名」『雑誌名』, 卷号数, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” Journal, Volume, Number, Pages.

千里太郎 (2007) 「高等教育のグローバル化」 『大学教育研究』, 第 2 卷第 11 号, pp.13-20.

Senri, T. (2007), "The Globalization of Higher Education," Research for Higher Education, Vol. 2, No. 11, pp.13-20.

○著者が複数の場合は、全員を記載する。なお、欧米文献においては、全員を Surname, Initials の順で記載する。

○ 英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

例： (誤) AERA → (正) American Educational Research Association

## 執筆者紹介

三浦 真琴	関西大学教育推進部教授
松田 昇子	関西大学政策創造学部3年
安藤 輝次	関西大学文学部教授
岩崎 千晶	関西大学教育推進部准教授
森朋子	関西大学教育推進部准教授
雨森 聰	信州大学アドミッションセンター講師
毛利 美穂	関西大学教育推進部特別任用助教
中尾 瑞樹	関西大学教育開発支援センター研究員
比佐 篤	関西大学非常勤講師
山田 嘉徳	関西大学教育推進部特別任用助教
田中 俊也	関西大学文学部教授
中島 弘至	関西大学学事局授業支援グループ
小林 祐也	関西大学文学研究科博士課程後期課程
池田 佳子	関西大学国際部教授
佐々木 知彦	関西大学教育開発支援センター研究員
土井 健嗣	関西大学学事局授業支援グループ
西尾 三津子	関西大学教育推進部特別任用助教
岩崎 保道	高知大学評価改革機構教授

(掲載順)

## 編集委員

編集長：田中 俊也（文学部教授）

副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）

委員：山本 敏幸（教育推進部教授）

森 朋子（教育推進部准教授）

岩崎 千晶（教育推進部准教授）

竹中 喜一（学事局授業支援グループ）



## 関西大学高等教育研究 第7号

2016(平成 28)年 3月 31 日印刷

2016(平成 28)年 3月 31 日発行

編集発行 関西大学教育開発支援センター

〒564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号

印刷 大都印刷株式会社

〒550-0014 大阪市西区北堀江 3 丁目 6 番 3 号