

関西大学高等教育研究 第9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 (9) 1
三浦 真琴

- ・ 日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーにおける「学び」
企画・運営・実施・参画の観点から 7
久保田真弓

- ・ Understanding Asian Cultures and Critical Issues Through Collaborative Online
International Learning 19
OLIVER BELARGA

- ・ 高等教育における ICT を活用したライティング支援の方法
一次世代を担う WRC の学習環境を考える 27
岩崎 千晶

- ・ ライティングセンターに寄せられた個別学習相談の分析
—学生のニーズと課題の可視化— 37
多田 泰紘・岩崎 千晶・中澤 務

- ・ ICT 活用による英語ライティング指導の展開、
学びのプロセスをアセスメント・可視化する e ポートフォリオへの展開 43
渡邊 正樹・山本 敏幸

- ・ レポートの質におけるリフレクションペーパーの役割
—医療人文学レポートの分析を通して— 49
毛利 美穂

- ・ 偏差値と大手企業への就職に関する分析
—新卒一括採用システムの再考— 57
中島 弘至

- ・ 高等教育におけるグローバル人材の育成という課題と明治期高等教育における英語教育
—明治期欧化政策下におけるラフカディオ・ハーンによる英語教授法を中心に— 69
中尾 瑞樹

- ・ 交渉学を活用したアクティブラーニング型授業の効果検証 79
田上 正範

【研究ノート】

- ・ 大学教育の国際化—EMI 科目開講の充実とグローバル FD の取組の展開— …………… 85
池田 佳子・ベラルガオリバー

- ・ シンガポールの大学教育からみる学生の主体的な学びを促す
教育プログラム・学習環境デザイン …………… 91
千葉美保子・岩崎 千晶・紺田 広明

- ・ 高等教育における主体的な学びに関する一考察：
関西大学の PBL への取り組みから …………… 101
永田 祥子

- ・ 論理的思考を中心としたスタディ・スキルの指導案
—「知のナビゲーター」を一事例として— …………… 109
日並 彩乃

- ・ 交渉学教育における授業デザインと学習成果の可視化の検討
—スタディスキルゼミ「交渉学入門」におけるルーブリック開発を通じて— …………… 125
千葉美保子・山本 敏幸・田上 正範

- ・ 高等教育におけるルーブリック普及へ向けたアプローチの検討
—大学教育センターによる普及活動の一事例を通じて— …………… 131
千葉美保子

- ・ 経済学部における数学教育について
～高校数学との接続の観点から～ …………… 139
濱本久二雄

- ・ 学生・教員・職員による SD 研修プログラムの開発と実践 …………… 149
竹中 喜一・岩崎 千晶・中井 次郎・吉田 達哉・土橋 良一

- ・ 国立大学及び私立大学における IR 組織の形成 …………… 157
岩崎 保道・蔭久 孝政・白石 哲也・橋本 智也

【その他（資料）】

- ・ 国際協働プロジェクトにおけるグループ・ダイナミクス …………… 167
吉田 信介

- 【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 (9)

A Study on the Theory and Practice of Active Learning Report on the course supported by Learning Assistant #9

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

要旨

ルーブリックの効用が指摘され、活用する教師が増えている。しかし、多くの場合、それは成績の評価にぶれが生じることなく、公平に採点するためのツールとして、あるいはその授業科目のねらいなどを学生に提示するために用いられている。とはいえ、今まで開示されることの少なかった教師の内なる採点基準や尺度がルーブリックには明示されるが、その観点や基準などは果たして十分なものなのか、疑念を禁じ得ない。さらに、このようなルーブリックが果たして学生の能動的、主体的な学びを促すものになるのか、そのことも懸念される。本稿では、科目(担当者)のねらいとねがいを伝えるためのクラスルーブリックと、学生の創るグループルーブリックの併用を学習パラダイムの時代のルーブリックのあり方として提案したい。

キーワード グループルーブリック 学生が創るルーブリック 学習パラダイム ラーニングアシスタント、/Group rubrics, Rubrics designed by students and by Learning Assistants, Learning Paradigm, Learning Assistant

1. 誰のためのルーブリックなのか

本稿では、グループワークを主体とした授業におけるルーブリックのあり方について考えていく。ワールド・カフェを開催したり、中間報告を実施したりすれば、他グループの状況を知り、他グループから見た自グループの評価などを把握することができるが、そのことによって自らのグループの作業全般を見つめ直し、課題を再設定したり、課題探求のアプローチを修正することが促される。しかし、他グループとの比較で見えてくる自グループの相対的な位置を知ることよりも、自分たちが立てた目標に至るまでに設置した複数のマイルストーンのどの辺りまで辿り着いているのかを確認することにこそ重要な意味がある。学生が現在地と目的地を確認することを促すためには、それを省察することのできるルーブリックを用いることが効果的であると考えられる。

最近ではルーブリックに関心が寄せられるようになり、また、活用する教師も増えてきているので、詳しい説明は必要ないと思われるが、ここではルーブリックを「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」というスティーブンスとレビの定義¹⁾に、ひとまずはしたがうことにする。

授業では、学生にいくつかの課題を提供したり、あるいは学生自身に課題を発見・発掘・創出してもらったりするが、学生はその課題の達成に向けて、実現可能な計画を立てる必要がある。そのような計画を立てるためには、自分(たち)が何を知っていて、何を知らないのか、これから何を知っていく必要があるのか、自分(たち)に何ができて、何ができないのか、これから何ができるようになる必要があるのか、そのことを把握しておかなければならない。これがグループワークのス

スタートラインになるのだが、このスタートラインから間違いなくゴールに到達するまでに必ず通過しなければならないポイントにも留意する必要がある。ループリックは、このスタートラインと通過点、そしてゴールをわかりやすく示したものと考えてよい。

スティーブンスとレビは、ループリックの観点や尺度を数多く設定すると作業が繁雑になってしまうので、観点の数はせいぜい5つ程度、尺度の数は4つ程度がよいとしている。これにならって作った教師のための授業改善用ループリックの例を図1に示す（完成形ではないが、このようなループリックは自身の実践の省察のために必要だと考えているので、いずれ完成させるつもりである）。

	4	3	2	1
授業の目標	多くの教員が参考にして採り入れようとする目標設定がなされている。	学生の知的好奇心を刺激する目標が設定されている。	授業時間内に到達可能な目標が明示されている。	目標が記されていない。記されている目標が不明瞭・不適切である。
授業の方法	他の教員の授業改善に資する先端的な方法を編み出している。	担当する科目において有効であると見なされる方法を十分に活用している。	一般的に適切と考えられている方法を模倣している。	授業方法に関する知識・スキルが不十分である。
授業の準備	他の科目との関連性を視野に入れた準備がなされている。	セメスターを通して一貫性が保たれる授業準備がなされている。	次回の授業をつつがなく実践できる準備がなされている。	授業の実践経験が不十分である。

【図1 ループリック作成例】

授業を構成する要素として、目標・方法・準備を評価の観点に挙げ、4段階の評価尺度とともに基準を示したが、それらの間に観点による違いがなるべく生じないように配慮して設定してある。このように課題をいくつかの構成要素に分解し、その要素ごとにスタートライン、通過点、そしてゴールにおける（到達）状況を明示しておく、ゴールに至るまでのあいだ、具体的に何をどのようにしながら進めばよいのかを容易に把握することができるようになる。このことから、ループリックはいかにも便利で、意味のあるツールと考えられがちであるが、ここには注意しておかなければならない事柄がある。

スティーブンスとレビは、ループリックは教師

に「簡単な採点方法」を提供するものであると記述している（註1、p.10）。なるほど、常に内言を繰り返しながらおこなう採点に比べると、明示された観点や尺度にしたがう採点は評定点がぶれる不安から解放され、公平にして公正な評価ができるように感じられる。しかし、5つ程度の観点と、4つ程度の尺度だけで学生の到達度を正しく表現することができるのだろうか。また、達成すべき課題を分解した要素ごとに評定点を与えたものを合計すれば、あるいは平均すれば、その学生の到達度を測る（示す）ことができるのだろうか。つまり、それまで教師の内側にあって明示されることがなかった評価基準・評価尺度という暗黙知を、達成すべき事柄をいくつかの要素に分解したものに当てはめながら形式知のように明示したからといって、それが今までと違って高度に合理的な評価基準・評価尺度になっているという積極的な理由を見出すことができないのである。

	尺度1	尺度2	尺度3	尺度4	尺度5
観点1	○				
観点2			○		
観点3					○
観点4				○	
観点5		○			

	尺度1	尺度2	尺度3	尺度4	尺度5
観点1			○		
観点2			○		
観点3			○		
観点4			○		
観点5			○		

【図2 ループリックをもとに採点する場合の問題点①】

図2にはループリックによる採点の結果、評定点が同じになるケースを示した。上はすべての観点において到達したと考えられるレベル（尺度）が異なる場合、下にはすべての観点において到達したのが同じレベルである場合を示してある。尺度の1に到達していた場合には5点、2に到達していた場合には4点、以下、尺度を示す数字が増すごとに点数が1点ずつ下がるものとする、上下ともに合計点（あるいは平均点）は同じになる。

下のケースでは、どの観点でもレベル3に到達しているため、課題全体への評価（評定点）として「3」を与えるのは正しい。しかし、評定点（の合計あるいは平均）が同じであるとはいえ、上のケースを間違いなく「3」のレベルに到達したものとして考えることは妥当であるのだろうか。このように要素による到達の状況が違うものに対して同じ評定点を与えることには論理的妥当性が問われる場合がある。

図3のケースにおいても、やはり同様のことが懸念される。

i)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1	○			
観点2		○		
観点3			○	
観点4				○

ii)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1	○			
観点2				○
観点3	○			
観点4				○

iii)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1			○	
観点2		○		
観点3			○	
観点4		○		

iv)	尺度1 4点	尺度2 3点	尺度3 2点	尺度4 1点
観点1				○
観点2			○	
観点3		○		
観点4	○			

【図3 ルーブリックをもとに採点する場合の問題点②】

図3に示した4つのパターンのいずれも合計点（10点）ならびに平均点（2.5点）が同じになるが、こちらも同様に、これらすべてを同じ10点（もしくは2.5点）として評価してよいものなのか、疑問を禁じえない。

教師が外部に開示されていない基準によって採点をする場合にも、同様のことが起こりうると考えられるが、おそらく、「重み」の異なる多数の観点によって判断されていると考えることはできる。いずれにせよ、暗黙知とも呼ぶべき教師の内的な基準を形式知として明示した以上、疑問や疑念の入り込む余地があってはならないはずである。

このほかに懸念されるのは、教師が考案し、設定した評価基準・評価尺度を学生に伝えるばかりであると、学生は、それを自らの成長をはかった

り、足跡を省察したりするためのマイルストーンとして捉えるよりは、教師が自らに与える評価（評点）の規範として考えてしまいがちである²⁾ということである。これでは学生の全員にしかるべき状態にまで到達してほしいという教師の願い（があったとしても、それ）は学生には伝わらない。学生はルーブリックになじみがうすいため、あるいは、その科目における教師のねらいとねがいをもっぱらシラバスなどの文字情報でしか得られないので、自らの成長を把握するための、あるいは促すための行程表を作成するのは容易ではないと思われるが、だからといってお仕着せのものを与えてよいわけではない。学生が自身の成長のために、何が必要なのかを「我が事」として認識し、理解するためには、ルーブリックの作成に学生が関与することが不可欠であると考えられる。

2. 学生がルーブリックを作成する

ところでスティーブンスとレビは、授業科目の「課題」を除く残りの3つの要素について「学生と作成するルーブリック」の例を示しているが³⁾、そのなかの「4×4モデル」（科目の課題以外のすべての要素に学生が関与するモデル）は、学生が課題の達成を目指して学び、育っていく自分の姿を具体的に把握することのできるルーブリックのヒントを示している。ルーブリックを見たことも（少）なく、作成した経験の全くない学生は、どこから、どのように着手すればよいのかが分からないので、まずは教師が学生に手ほどきをする必要がある。そののちに学生自身がスタートラインとゴールライン、その間のマイルストーンを設定し、いついかなるときでも、自分（たち）がどこにいるのかを把握できるようにしておく、自発的な省察が促される。

教師は自分の担当する科目を通じて学生にどのようなことを身に付けてほしいと願っているかを伝えるために、クラスルーブリックを作成して、その読み方と共に学生に示し、学生は自分の属するグループにおいて、ワークを通してどのような

ことを身に着けていきたいと考えているかをメンバーと共有するためにグループルーブリックを作る、これが学習パラダイムにふさわしいルーブリックの在り方だと考える。なお、必要に応じて、あるいはリクエストに応じて、学生が個々にパーソナルルーブリックを作ると、自らの進歩、課題に向けての進捗状況などを複層的に把握することが可能になる。

以下に、学生が作成したグループルーブリックをいくつか紹介する。

	観点的説明	3+	3	2	1
A	相手の伝えたいことを理解出来ているか		相手が何を伝えようとしているのか考えながら聴く	相手の意見を聴いて、自分でしっかりと理解する事ができる	人の話を最後まで聴く
B	意見を出し合ってわかりやすく伝えることができる		グループで意見を出し合い、それをまとめることができる	自分が考えていることをわかりやすく相手に伝えることができる	コミュニケーション能力を上げる
C	様々な視点から物事を見ることが出来る		様々な観点から物事を見ることが出来る	他の人とは違う視点から物事を見られるようになる	いろんな視点から考える
D	グループに積極的に参加し、協調性を高めることができる		積極的に参加し、周囲のペースアップにつなげる	グループ内での協調性を高める	グループ内で協力して意見を出す

【図4 学生が作成したルーブリック①】

図4に示したものは、比較的上手にまとめられたルーブリックの例である。このルーブリックは学生が自分たちの進めているグループワークの現在地と目標地を確認し、必要に応じて軌道修正するためのものなので（つまり成績評価に反映させるものではないので）用語法や表現の細部にまでこだわる必要はない。

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

【図5 学生が作成したルーブリック②】

また図5ならびに図6のルーブリックには「(なり)たい」という希望が表明されているが、これは学生の素直な心情であるし、何よりメンバーと話し合った上で選択した表現なので、これは受容した方がよい。

観点	説明	4	3	2	1
意見の発表	話し合いを円滑に進めるために自分の意見を的確に相手に伝える	自分の伝えたいことを正確に伝えられるようになる	話を筋を通して話せるようになる	自分の中で言いたいことを整理してから言う	しっかりと自分の意見を言う
聴く態度	相手の話を静かに聴くはもちろん、相手が話しやすい環境を作る	他人の話をしっかりと聞けるようになる	相づちを打ちながらテンポ良く意見を出してもらえるようになる	話す人が気持ち良く話せるような環境を作る	黙って聞く
意見の消化	聴いた意見から話し合いを円滑に進められるように言いたいことを的確に読み取る	話の内容全体を見通しつづつ理解出来るようになる	どんな話し手の話でも要点をまとめられるようになる	要点を大まかながらも正確に理解できるようになる	自分勝手な解釈をしない

【図6 学生が作成したルーブリック③】

	4+	4	3	2	1
		人と助け合う	相手の気持ちを早く察知できるようにする	コミュニケーションを円滑に取るようになる	真面目に受けたい
		考えの根拠を明確に伝える	まとめた意見を皆に伝える	内容に沿った話がしたい	自分の意見や考えを伝える
	グループで一つの意見にまとめる	自分と反対の意見からも考えて言えるようになる	論理的に考えたい	お互いの話を聴いて話し合う	話の内容をきちんと理解出来る
		皆からの意見・質問を聴き、答える	具体例を出して説明する	班でまとめた内容を的確に説明する	班の意見をまとめられるが伝えられない

【図7 学生が作成したルーブリック④】

図7は、上記のものに比べると、観点が記されていないかったり、評価尺度が統一されていないかあったりするが、ルーブリックを一度のワークで完成させる必要はない。グループワークを進めながら、気がついたことがあれば、その都度、それを反映させていながら、「自分たちのルーブリック」としてのカスタマイズした方が、それを「我が事」「我が物」として捉えることができる。つまり、適宜、加筆修正を認める余裕が必要である。このようにして作成したルーブリックであれば、学生は常に目的地を意識し、現在地を確認することができるので、省察的な学習者の姿勢をみずからうちに涵養することができるようになる。

学生が自ら作成したルーブリックを用いるタイミングやその頻度については、それぞれのグループに任せ、学生が強制されていると感じないよう

に配慮する必要がある。また、このような評価や確認の作業を毎回毎時おこなうようになると、評価することが自己目的化してしまい、その作業が形式的なものになってしまうおそれがあるので、そのことにも教師は配慮する必要がある。セメスターの中盤に中間報告をおこない、そこで他のグループから評価やアイデアのヒントなどをもらって、より具体的にグループワークの内容や進捗を決められるようになるので、それを機にルーブリックを見直し、再設計するということがあってもよい。

ルーブリックを授業中に学生が作成することには「学生自身が（教育の過程の）『主人公』であるという自覚を高め...（中略）...課題にもっと真剣に取り組み、学習に専念する立場にあるという自覚や創造性も高める」という大いなるアドヴァンテージがあることを教師は強く認識する必要があると考える^{4), 5)}。

3. LAが作成したルーブリック

LAは学生がルーブリックを作成することも支援している。ただし、助言はルーブリックを作成するためのルールやフォーマットの次元にとどめ、その内容については受講生の発言や提案を最大限優先している。LAは合宿や研修においてもルーブリックの作成を複数回体験しているため、ルーブリックに関するリテラシーを培う機会に恵まれている。図8ならびに図9にLAが作成したルーブリックを示す。

大項目	小項目	5	4	3	2	1
個人	積極性	参加意欲が非常に高く、他のメンバーをリードし、他のメンバーを巻き込んでグループ活動を行っていた。	比較的に参加する意欲が強く、他のメンバーを巻き込んでグループ活動を行っていた。	グループ活動の際には、他者との話し合いの立場から話し合いの場を創出していた。	グループ活動の際には、他者の意見を尊重し、話し合いの場を創出していた。	グループの活動に全く参加しなかった。
	役割	自分の役割を完璧にこなすだけでなく、他のメンバーのサポートも積極的に行っていた。	自分の役割を完璧にこなすだけでなく、他のメンバーのサポートも積極的に行っていた。	自分の役割としてやるべき範囲のことはグループに貢献できた。	役割を果たすつもりだったがグループにあまり貢献できなかった。	グループ内で自分の役割を全く果たせなかった。
チームワーク	チーム及びその内容	チーム全体の連携が非常に良く、メンバー間の関係が良好であった。	チーム全体の連携が非常に良く、メンバー間の関係が良好であった。	チームとしてまとまりを持って行動ができていた。	チームとしてまとまりを持って行動ができていた。	チームとしてまとまりを持って行動ができていた。
	発表	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。
グループ	発表	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。
	グループワーク	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	発表するに十分な情報を含んでおり、内容が豊富であった。	発表内容が非常に充実しており、他のメンバーからも評価されていた。

【図8 LAが作成したルーブリック①】

観点	説明	4	3	2	1
A グループでの議論	メンバーがどれくらい積極的に議論に参加しているか、どのように結論を出そうとしているか。	全員が積極的に議論に参加しており、メンバーそれぞれの意見を尊重した結論を出そうとしている。	ほぼ全員が積極的に議論に参加しており、メンバーそれぞれの意見がある程度尊重された結論を出そうとしている。	一部が議論を進めることに積極的ではなく、主要メンバーだけの意見で結論を出そうとしている。	全員が議論を進めることに積極的ではなく、適当な意見・一人だけの意見で結論を出そうとしている。
B 発表方法・発表態度	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が工夫されているか、自信をもって話しているか。	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が工夫されている、自信をもって話している。	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が工夫されている、自信をもって話している。	相手に内容が伝わるように発表方法・構成が一部工夫されている。	相手に内容が伝わりづらく、自信がなさそうに話している。
C 書くことに対する姿勢	書きたいことを自由に書くことができ、文章を書くことを楽しんでいるか。	書きたいことがどんどん出てきて、文章を書くことを楽しんでいる。	書きたいことを自由に書くことができ、文章を書くことを楽しんでいる。	書きたいことはあるが、形式にとらわれていて、文章を書くことを楽しんでいない。	書きたいことも書き方も形式にとらわれていて、文章を書くことを楽しんでいない。

【図9 LAが作成したルーブリック②】

自ら作成する経験を積み、他の人が作成したものを丁寧に見る習慣が形成されると、このようにハイレベルのものを作ることができるようになる。学生が複数の授業でルーブリック作りを体験できるような仕掛け、工夫のあることが望まれる。

4. 学生と教師をつなぐチャンネルとしてルーブリックを活用する

ここまで学習パラダイムの時代におけるルーブリックのあり方を提案してきた。学生が自分たちの目標地点を確認し、現在地を把握するためにグループルーブリックを利用することの効果は十分に見込まれるが、これをさらに高めるために、グループが自ら設定したマイルストーンに、いつ、到達したのか、その日付を記入する欄を設けると、学生は常に課題の達成に至るために通過点を意識できるようになる（図10）。

さらに、マイルストーンを通過したと確認できたときに、それが具体的にどのような状況であったのか（何を以て通過・達成と判断したのか）、そのときに、どのような印象を抱いたのか、次なるステージに向かうためには、具体的に何を必要だと考えているのかを学生が記入し、それを読んだ教師がコメントをできるようにしておく

と、学生による省察が形式的なものにならなくなるばかりか、教師の願いが確実に学生に伝わるようになる。教師に見守られているという安心感を学生が抱くこともできるようになる(図11)。グループルーブリックの記入状況はグループによって異なるので、クラス内のすべてのグループに対して一斉にコメントをしなければならないこともなく、その頻度もそれぞれのグループが設定した尺度によるので、教師の負担はさほど大きくはならない。ルーブリックの活用法の一つとして普及に努めたい。

	観点の説明	3	2	1
A 人の話を聴く	相手の伝えたいことを理解出来ているか	相手が何を伝えようとしているのか考えながら聴く __月__日	相手の意見を聴いて、自分でしっかりと理解することができる 6月 8日	人の話を最後まで聴く 5月11日
B 自分の意見を伝える	意見を出し合っ合わせてわかりやすく伝えることができる	グループで意見を出し合い、それをまとめることができる __月__日	自分が考えていることをわかりやすく相手に伝えることができる 6月15日	コミュニケーション能力を上げる 5月18日
C 物事を考える	様々な視点から物事を見ることが出来る	様々な視点から物事を見ることで偏りがない __月__日	他の人とは違う視点から物事を見られるようになる 6月15日	いろいろな視点から考える 5月11日
D 協調性	グループに積極的に参加し、協調性を高めることができる	積極的に参加し、周囲のペースアップにつなげる __月__日	グループ内での協調性を高める 6月 8日	グループ内で協力して意見を出す 5月18日

【図10 達成確認の日にちを記入する欄を設ける】

観点		3	2	1
A 人の話を聴く	達成確認日	__月__日	6月 8日	5月 11日
	印象・感想		話を聴きながら何事も確認できるので聴くのが楽しかった	最後まで聴くと自分の思い込みや勘違いが解消された
	教師から		ちゃんと理解するために聴き終わった後に質問をしてくれました	じっくり待つことは何事においても大事なことです。その調子です
B 自分の意見を伝える	達成確認日	__月__日	6月 15日	5月 18日
	印象・感想		相手が聴いてくれて、質問もしてくれるから、自分の中で整理しながら話せるようになった	最後まで聴いてもらえるので安心して話せるようになった
	教師から		意見を言えば、自分一人では、相手や仲間がいてこそうまくまとめられるという事です	聴いてくれる人がいてこそ、自分の意見を伝えられるのです
C 物事を考える	達成確認日	__月__日	6月 15日	5月 18日
	印象・感想		自分一人だけでは見えない物事の裏面まで考えられる気がする	関心を持って、自分一人では見えない物事まで考えられる気がした
	教師から		たんだんと思考や批判的思考が出来るようになっていっていますよ、その調子!	あ、それ一点だけ、たんだんと人は思考を伸ばして行きます。いつまでも考える続けることが大切!
D 協調性	達成確認日	__月__日	6月 8日	5月 18日
	印象・感想		よく聴いて、質問をすれば、みんなでもっと理解を深めることができるようになったと感じた	じっくり聴くことができるようになったので意見が出やすくなったと感じた
	教師から		一人一人の質問に時間を共に考え、新しいアイデアや考えが必ず生まれると思います。Excellent!	丁寧に話を聴くことが出来るようになったので、話し手は気持ちよく話せるようになったと思います

【図11 学生の感想と教師からのコメントを記録する】

註

- 1 ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2013)『大学教師のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章監訳・井上敏憲・俣野秀典訳、玉川大学出版部
- 2 藤田英典(1995)「学習の文化的・社会的文脈」佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編)『学びへの誘い [シリーズ「学びと文化」1]』、東京大学出版会 pp.93-142
- 3 学生参加型ルーブリックとして「提示モデル」「フィードバックモデル」「回収箱モデル」「ポストイットモデル」「4×4モデル」の5つが挙げられている。このうち前二者は、ルーブリックの評価の観点、ならびにその比重や各項目の評価尺度のすべてを教師が決定する。このうちの後者は、ルーブリックが提示されたのちに学生の意見を反映させて表を作成する。3番目ならびに4番目のルーブリックは、どちらも評価観点などの分類作業とネーミングに学生が参加する。このうちのさらに後者では、学生が分類作業の主体となる。
- 4 Bloud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15 (1), 1-10
- 5 Lewis R. Berghoff, P., & Pheeney, P. (1999) *Focusing students: Three approaches for learning through education*, *Innovative Higher Education*, 23 (3), 181-196

三浦真琴(関西大学教育推進部)

日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーにおける「学び」
 企画・運営・実施・参画の観点から
 Active Learning among the Students from Japan, China,
 Korea and the Philippines
 —from the Perspective of Planning, Management, Implementation
 and Participation—

久保田真弓（関西大学総合情報学部）

要旨

関西大学からグローバル奨学金を得て、関西大学の協定校、華南師範大学、漢陽大学、ブラカン州立大学から大学院生および学部生各6名ずつを招聘し、日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーを2017年10月29日から11月4日の日程で実施した。セミナーの目的は、情報学を研究する4校の大学生と大学院生が、ジェンダーについてさまざまな視点からワークショップ形式で理解を深めると同時に、英語でのディスカッションやプレゼンテーション・スキルを身に付けることである。

そこで、本研究では、ジェンダーについて学ぶことを狙いとした日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーを対象にその教育的意義を検討することを目的とする。セミナー運営委員会の議事録、参与観察、フィールドノート、アンケートをもとに分析、考察した。その結果、教師の役割、コミュニティの形成、学生の関与の観点から論証できた。最後に「教える」－「学ぶ」ではなく、「かかわる」－「学ぶ」の構造でアクティブラーニングの効果を見る必要性を提言した。

キーワード ジェンダー、アクティブラーニング、ワークショップ、異文化交流／Gender, active learning, workshop, intercultural exchange

1. 研究背景

1.1 アクティブラーニングの位置づけ

大学教育において教授主体から学習者主体への転換が推奨されて久しい。溝上(2014)は、ポストモダン教育においては、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が必要であることを提唱している。溝上は、Barr & Tagg(1995)をもとにして、「教授パラダイムは、『教員から学生へ』『知識は教員から伝達されるもの』を特徴とするのに対して、学習パラダイムは、『学習は学生中心』『学習は産み出すこと』『知識は構成され、創造され、獲得されるもの』を特徴とするもの」(p. 34)であるとまとめている。そして、教師の「役割の

性質」という観点では、以下のような違いを紹介している(溝上, 2014, p.37)。

教授パラダイムの「役割の性質」

- 教員と学生は独立して、切り離されて行動する。
- 教員は学生を区分する。
- スタッフは、教員や授業プロセスを支援する。
- 専門家なら誰でも教えることができる。
- 縦の統治であり、独立した行為者である。

学習パラダイムの「役割の性質」

- 教員は基本的に学習方法や環境のデザイナーである。
- 教員と学生は相互に、そして他のスタッフと

チームで仕事をする。

- 教員は学生一人ひとりのコンピテンスや才能を育てる。
- すべてのスタッフは学生の学習や成功を産み出す教育者である。
- 学習を推進することは挑戦であり、複雑なことである。
- 共同統治でありチームワークである。

このように教授パラダイムから学習パラダイムに転換するという事は、学習者だけの問題ではなく、教師自身の役割も大幅に変わるということである。そして、このような学習パラダイムで重要な取り組みのひとつとなるのがアクティブラーニングだという。アクティブラーニングとは、「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」（溝上, 2014, p.7）と定義されている。学生が「活動に関与」し、「あらゆる能動的な学習」に従事し、「認知的プロセスを外化する」ことが重要な観点である。

このようなアクティブラーニングは「カリキュラム・コース（授業科目）に関連してなされる授業（教室）内外での学習のしかたに言及する学習概念である」（溝上, 2014, p.35）。一方、アクティブラーニング型授業は、アクティブラーニングを取り入れた授業として区別され、教授学習の概念の用語として扱うことが提唱されている（溝上, 2014, p.14）。

そこで、アクティブラーニング型の授業運営では、アクティブラーニングを意識し、授業にグループ学習、発表、討論、などをいかに取り入れるかなどに着目されがちだが、たとえ講義形式をグループ討論に変えても、「学生の学びの質の格差」は、講義と同様にアクティブラーニング型授業においても起こっているという（森, 2015, p.53）。具体的には、フリーライダーの出現、グループワ

ークの非活性化、思考と活動の乖離が見られるという。

また、亀倉（2015）は、「学生のやる気を育成する」ことに着目し、失敗学を土台に中部圏の23大学から収集したアクティブラーニングにおける失敗事例を基にマンダラを制作し、その活用方法を提示している。具体的には、事例から「失敗行動」「失敗原因」「失敗結果」のマンダラを作成し、そこから①学習の目的、②講師の介入、③成績の評価の3観点で授業を改善することを提言している。

これら先行研究の示唆するところは、単にアクティブラーニングとしてさまざまな手法を取り入れてただけでは効果は薄く、教師の役割の見直し、やる気を引き出す工夫、動機付けの見直しについても同時に考慮していく必要があるということである。

そこで、松下（2015）は、「ディープ・アクティブラーニング」を提唱し、学びの質にこだわり、深い学びを「深い学習」「深い理解」「深い関与」の系譜で捉えている。そのうちバークレー（2015）は「深い関与」を促す条件として動機づけとアクティブラーニングの相乗効果を狙って次の3つを挙げている（p.83-86）。

- 課題は適度にチャレンジングなものであること
- コミュニティの感覚
- 学生がホリスティックに学べるように教えること

バークレーは、教師として「権威主義的な役割を引き受けることからなるべく離れる」（p.83）ことで真の学習コミュニティの感覚を形成しようとしていた。

すなわち学生の「深い関与」を考えるならば、教師自身が学生とどのように対峙するかを考え直さなければ実現しないのである。

このように学生のアクティブラーニングを保

証するためには、教師自身も担うべきその役割を変え、学生とのコミュニティ形成に寄与しなければ、深い学習に導くのは難しいことが分かる。

1.2 ワークショップ

上記の通りアクティブラーニングは、学習パラダイムのもとに授業の一形態として推奨され、学習者主体の学びがどのように育成されるかに着目して、研究がなされている。一方、授業ではなく、一般人を対象とした学びの手法として、ワークショップがある。

刈宿・佐伯・高木 (2012) は、ワークショップの目的として「コミュニティ形成のための他者理解と合意形成のエクササイズ」(p.98)と定義している。またその方法の定義は「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(p.98)としている。つまり、ワークショップでも参加者による学びの「コミュニティ形成」は目指されており、参加者は、能動的に活動に従事することが求められていることが分かる。このようなワークショップ作りでは、「協働性」「即興性」「身体性」「自己原因感覚」がグランドデザインの要件として挙げられている(刈宿・佐伯・高木、2012、p.72)。

本稿では、課外活動としての、また一度きりで開催されるということで日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーをワークショップという枠組みで捉えることとする。

1.3 ジェンダー問題

ジェンダーとは、「社会・文化的に作られた性」で「生物学的な性」であるセックスとは、異なる概念である。セックスは、身体的な違いであるが、ジェンダーは、「心理的、行動的、社会的、制度的、文化的な側面における違いである」(宇井, 2016, p.1)。しかし、日本語では共に「性別」で訳されたり、ジェンダーの違いはセックスの違いによるものと固定的に捉えられたりし、身近な問題であ

るわりには、理解されにくい。その一つの要因として、ジェンダー問題を語る際には、自分自身が、男性、女性、またはLGBTのいずれかの区分に属していることを意識して語る必要があるので、ジェンダー問題を捉えにくくしているのではないかと考える。つまり、中国人と韓国人との異文化コミュニケーション摩擦についてならば、日本人は、当事者にならずに客観的に扱うことができるが、ジェンダー問題に関しては、当事者として語ることになり、話題にしにくい。しかし、ジェンダーは、「社会・文化的に作られた性」であるので、社会・文化的な背景が異なる者同士ならば、自分の経験を語ることによってでも視点の違いが浮き彫りになることが期待できる。

そこで、本セミナーの内容として「ジェンダー問題」を扱うこととした。

世界経済フォーラムが、2017年11月に発表した「ジェンダー・ギャップ指数報告書」によると日本は、0.657(0が完全不平等、1が完全平等を意味する。)で順位は、144か国中114位であった。ジェンダー・ギャップ指数は、経済参画、政治参画、教育、健康の4つの分野のデータから作成されており、日本は順に144か国中、それぞれ114位、123位、74位、1位であった。すなわち教育や健康では、進んでいるが経済参画や、政治参画では、極端に女性の進出が遅れている。ちなみに、1位はアイスランドで、0.878である。フィリピンは、0.790で10位、中国は、0.674で100位、韓国は、0.650で114位である。

このような背景があるので日本、韓国、中国、フィリピンからの学生が自らの体験を踏まえて比較ができるジェンダーについてのワークは、教育的に適当であると考えられる。

ジェンダー化は、子どもときの養育環境から、女子は女の子らしく、男子は男の子らしく育てられるなどしていくうちに、社会通念に沿った個人が形成される傾向をさす(青野, 2016)。例えば、ランドセルメーカーが、小学1年生とその保護者を対象に将来就きたい職業、就かせたい職業を調

べているが、2017年の調査結果は、女子の1位は、ケーキ屋・パン屋、男子の1位は、スポーツ選手だった(クラレ, 2017)。そして10年ぶりに女子の3位に看護師が入ったという。青野(2008)は、このような傾向を踏まえ、さらに、中高生を対象として調査し、「希望する職業にはかなりの男女差が見られ、小学生のころの希望がもとになってしだいに現実的な職業へと移り変わっている様子」を見て取っている。そして、「小中高と培われた将来のイメージが、最高学歴である大学生の専攻分野の偏りに帰着する」(青野, 2016, p.38)と述べている。

したがって、大学生がジェンダーの視点について学習することは、自分の過去を振り返ることであり、4か国からの参加者から有意義な討論を引き出せる身近なトピックであると考えられる。

2. 研究目的

関西大学からグローバル奨学金を得て、関西大学の協定校、華南師範大学、漢陽大学、ブラカン州立大学から大学院生および学部生各6名ずつを招聘し、日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーを2017年10月29日から11月4日の日程で実施した。

セミナーの目的は、情報学を研究する4校の大学生と大学院生が、ジェンダーについてさまざまな視点からワークショップ形式で理解を深めると同時に、英語でのディスカッションやプレゼンテーション・スキルを身に付けることである。

そこで、本研究では、ジェンダーについて学ぶことを狙いとした日中韓比合同アクティブ・ラーニング・セミナーを対象にその教育的意義を検討することを目的とする。特に、教師の役割、コミュニティ形成、学生の関与の観点から検証する。

3. セミナーの運営体制と準備

3.1 運営委員会

本セミナーを開催するにあたり、企画・運営・実施に当たる運営委員を、大学院生2名、研究生

1名、学部4年生2名、3年生3名と教員1名の合計9名で結成した。さらに、セミナー実施に当たっては、運営委員に属さない残りのゼミ学生全員すなわち、4年生14名、3年生9名、大学院生1名が関わることにした。特にセミナーは、平日の5日間にわたったので、学生は、自分の授業と重ならない範囲でシフトを組み、ワークに参加する人、運営実施に携わる人を決めた。

セミナーの準備及び運営としては主に次のような仕事がある。

- ・中国・韓国・フィリピンの参加者との連絡
- ・中国、フィリピン、ビザ申請のための書類の準備と対応
- ・宿泊所の手配
- ・利用する交通機関の下調べ
- ・ポスター作成・パンフレット作成
- ・能楽堂見学にあつたての予約や準備
- ・京都観光のための資料作成
- ・参加者の買い物などのアテンドおよび情報提供
- ・国際空港での出迎えと見送り
- ・運営者・実施者・参加者シフト作成と日程調整
- ・会計
- ・会議中の司会と議事録作成

これらの仕事を運営委員が随時采配を振るい、他のメンバーに仕事を割り振ったりし、こなしていった。

結局、運営委員会は、8月16日から10回開催され、企画・内容の詳細を詰め、セミナー開催後に1回開催し振り返りとまとめをした。

3.2 セミナーの準備

ポスター作成

女性のイメージカラーである紫を基調に学生はポスターを作成した(図1)。このポスターの柄をシンボルにセミナーを実施し、セミナー開催の意識を高めた。ポスターをA0に印刷し、関西国際空港での出迎え時に使用した。また、ワークで説明するパワーポイントの基調に使用したり、パンフレットに使用したりした。

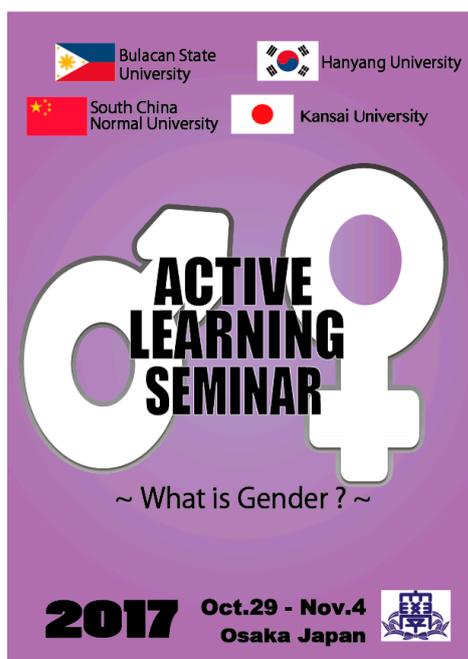


図1 ポスター

パンフレット作成

学生は、参加者に配布するパンフレットを作成した。合計 22 ページで、セミナーの趣旨説明、運営委員の紹介、中国、韓国、フィリピンからの参加者名簿、開催地の地図（行き方）、緊急連絡先そして、日々のワークで学んだことをメモできるように 1 日 1 ページの日記風ページがある。

4. 日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーの概要

4.1 セミナーの概要

4.1.1 セミナーのデザイン

セミナーは、初日に開会式をし、アイスブレイクから始め、ワークショップ 1、2、3、4 と最終日に学びの振り返り、3 日目に京都観光、5 日目に関西大学学園祭観察で構成した（表 1）。セミナーの内容は、ジェンダーに視点を当て、ワークショップ 1「ジェンダーとメディア」、ワークショップ 2「ジェンダーと教育」、ワークショップ 3「ジェンダーとキャリア」、ワークショップ 4「ジェンダーと社会」とした。最終日には、これら 4 つの観点で学んだジェンダー問題について振り返り、それをパワーポイントにまとめて発表するという

デザインにした。なお、セミナーはすべて参加者の母語ではない英語で行われたため、できる限り可視化できるところは、それを意識したワークにし、話し合いでは、ワークシート、イラスト、写真、付箋等を利用し、それらを媒介に話し合うという形式にした。

また、時には立ったり、動いたりして身体を使ったワークを意図的に取り入れた。各ワークショップでは、6 班に分かれた協働作業が多々あったが、班員は、毎回変えて構成した。

表1 日程表

日程	内容	場所
10/29 (日)	午後 関西国際空港到到着	関西国際空港
10/30 (月)	午前 開会式・アイスブレイク	高槻キャンパス
	午後 ワークショップ1「ジェンダーとメディア」	
10/31 (火)	午前 金剛能楽堂にて能体験	京都
	午後 京都御所、錦市場、京都市内観光振り返り	高槻キャンパス
11/1 (水)	午前 ワークショップ2「ジェンダーと教育」	千里山キャンパス
	午後 ワークショップ3「ジェンダーとキャリア」	
11/2 (木)	午前 学園祭 参加	千里山キャンパス
	午後 ワークショップ4「ジェンダーと社会」	梅田キャンパス
11/3 (金)	午前 ジェンダーについてセミナーの振り返りとまとめ	高槻キャンパス
	午後 グループごとに発表、閉会式	
11/4 (土)	午前 関西国際空港出発	関西国際空港

4.1.2 ワークショップの企画・実施

各ワークの内容については運営委員のなかで担

当を決め、その学生が中心となり企画書を書き、皆で話し合いながら詳細を練っていった(表2)。

表2 企画書の例

	ワークショップ1 「ジェンダーとメディア」
13:00~	<ul style="list-style-type: none"> ■ ジェンダー×メディア① ■ 流れの説明【5分】 ■ 導入【30分】 <ul style="list-style-type: none"> ・おもちゃの広告を見せ、ジェンダーについての導入を行う。 ■ 班内でCMの共有【40分】 <ul style="list-style-type: none"> ・ジェンダーに関するCM(子育ての様子が表現してある広告)を紙媒体で各国持ちよってもらい各班3分でプレゼンを行う
14:15	<ul style="list-style-type: none"> ■ 休憩【15分】
14:30~	<ul style="list-style-type: none"> ■ ジェンダー×メディア② ◆ 用意した日本の子育てのCMを見てワークシートに記入【15分】 ◆ 各班母親目線、父親目線の視点からCMを見て、感じたことをワークシートに記入【20分】 ◆ このCMが称賛、批判される理由をワークシートに記入【20分】 ◆ 話し合ったことをもとに子育てのCM案を考え、絵コンテを書く【30分】 ◆ 各班3分でプレゼン【30分】 ■ ジェンダー×広告のまとめ【20分】 <ul style="list-style-type: none"> ・ジェンダーとメディアがどう関わっているのか(いろいろなメディアから影響を受けている) ■ この後のタイムスケジュールの確認【5分】
16:50	

企画が決定した後は、パワーポイントを英語で用意し、それを英語で説明する練習をした。

各ワークショップは、それぞれ2、3時間と長いので、ワークシートを用意し、流れをまとめたり、ディスカッションのポイントを絞ったりできるよう工夫された。

以下に各ワークショップの概要と主要な結果を述べる。

4.2 ワークショップの概要

4.2.1 「ジェンダー」導入のワーク

自己紹介等のいくつかのアイスブレイクをし、お互いに打ち解けたところで、グループに分かれて、「人生の川」を書いてもらった。自分の人生を川にたとえて流れを書き、「ジェンダー」について気が付いたことや思い知らされたエピソードをイラストで記入してもらった。

その結果、「人生の川」のワークでは、韓国の男子学生は皆、徴兵に行っているの、同じ学年でも2つ年上であることが分かったり、その経験が戦闘機などで描かれたりした。一方、フィリピンの教育制度は、6-4制(2012年度まで。以後順次K-12に移行中)だったので、同じ学年でも2つ若いことがわかる。

参加者の中には、日本のアニメーションが好きで、イラストが上手なものもあれば、そうでないものもあるが、話し合いでは情報を補えるので、とくに絵の良し悪しは関係ないことを伝え話し合った。

各参加者は1グループ4人で6グループに分かれて話し合ったので、お互いにかなり打ち解けた雰囲気になっていった。

4.2.2 ワークショップ1「ジェンダーとメディア」

導入として、男子と女子のおもちゃが掲載された広告写真を見せ、色遣い等について自由に意見交換した(図2:女子用おもちゃはピンク、男子用おもちゃは青色がベースになっている)。



図2 おもちゃの広告

次に、赤ちゃんのおむつのCMを見せた。シングルマザーが、悪戦苦闘しながらも仕事と子育てに頑張っている姿をストーリー仕立てで示した2分の動画で、配信後、彼女の描かれ方について賛否両論出た広告である。これをもとにメディアで構成されるジェンダー問題について母親の視点、父親の視点で見て感じたことなどを中心に話し合った。

また、各国で紹介されているもので子育ての様子が表現してある広告を紙媒体で持ってきてもらい、それを互いに紹介し、分析した。

例えば、韓国からは、飲めば背が高くなるという薬の広告があった。かつて男子は、180cm以下なら負け組だというのがはやったそうで、その延長線上にある製品だそうだ。それだけ、韓国では、美や容姿にこだわっていることが伺えた。

4.2.3 ワークショップ2「ジェンダーと教育」

本時では、これまで各々が過ごしてきた学校での体験をふりかえり、固定的な性別役割や思い込みなどに縛られていたことはないかを考えた。また、

多様な性の人がいるということ認識し、多数派が正しいという考えに捉われないように教育するにはどうすればよいかを考えることにした。小グループの討論では、初等教育、中等教育、高等教育の担当に2班ずつ割り振り、6班に分かれて、ワークシートに沿ってどのようなジェンダーの規制があるのか話し合い、一覧表を作成した(図3)。

規則、クラブ活動、科目、イベント、制服という軸を決めて4か国で比較することにより共通点や相違点が明確に浮かび上がった。例えば、規則では、フィリピンでは男子はイヤリング禁止、中国では、男子はビール禁止、など日本とは違う発想のものがあり、社会・文化的習慣の違いが、垣間見られた。一方、科目に関しては、男子が理系、女子が文系という同じような傾向もみられた。

	韓国	日本	フィリピン	中国
Rule	Rule	Rule	Rule	Rule
Club activities	Rule: Scarf, Bracelet, X		X	X
Subject			X	
Event	PE, Male, Soccer, Football, X		X	
Uniform				X

Junior High School Group No. 3

図3 学校教育にみるジェンダー

4.2.4 ワークショップ3「ジェンダーとキャリア」

日本女性の労働力率は、M型曲線と呼ばれ、結婚出産期に一旦下がり、育児が落ち着いた時期に再度上昇するという傾向が欧米諸国に比べ非常に強く特徴的だといわれている。そこで、M型曲線のグラフや、ジェンダーギャップ指標などさまざまな統計データをもとに討論した。例えば、クイズ形式で以下について聞き、実際に10段階の指

標別に立ってもらい、各国の学生のそれぞれの意見がすぐに見えるように工夫した。なお、同意するが1、同意しないが10である。

- 1)妻の収入が夫より多いと問題が起きる。
- 2)男は女より良い政治のリーダーである。
- 3)妻は家事をするべきだ。

その結果、2)の答えが一番分散した(図4)。これらの結果をもとにそれぞれの意見の理由を聞き、討論した。フィリピンや韓国では、女性の大統領も輩出されており、政界に女性リーダーの存在があり身近なので、さまざまな意見を聴くことができた。

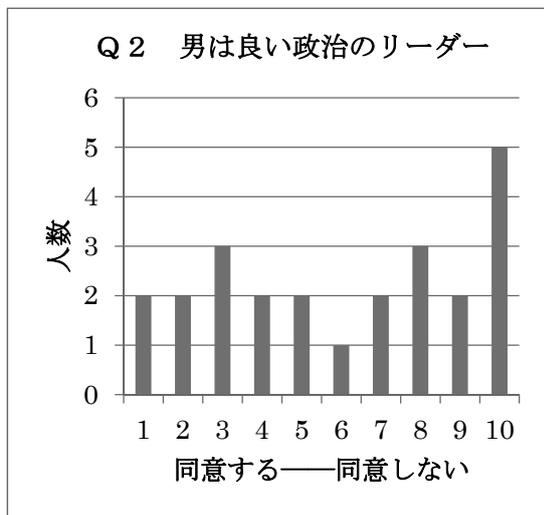


図4 政治のリーダー

4.2.5 ワークショップ4「ジェンダーと社会」

午前中は、関西大学の学園祭に行き、ジェンダーの視点で人物を観察し、iPad ミニで写真を撮ってくる課題を出した。それを持ち寄って午後に、「ジェンダーと社会」のワークショップを始めた。普段暮らしている生活の中にも、ジェンダーの問題がたくさんあるということに気づくことを狙いとしている。

次に、自分の家族または、誰かの家族を想定して、各家族のメンバーが、どのような仕事をしているかを一覧表にし、男女の日常の役割分担に偏りがないかどうか、話し合った。この際に家族と一言で言っても同居している親戚がいたり、シングルマザーと自分と二人暮らしだったり、家族

の形態そのものも多様であることが露呈した。

さらに、予定外のワークとして、自分の名前の構成について黒板に書いて説明してもらった。例えば、参加者の名簿を見るとファーストネーム・ミドルネーム・セカンドネーム・ラストネームとなっているような長いものがあったり、韓国名だが、ニックネームを必ず()に入れて強調していたりなどである。日本では結婚すると夫婦同姓になることが法律で決められており、疑問にも思わないかもしれないが、多様な名前の付け方を知ることにより、名前とアイデンティティの問題を考える契機となった。

4.2.6 総合まとめ

最終日のワークの題材としてフィリピンのある村に住む若夫婦が、ピナツボ火山の大噴火により村を出なければならなくなり、それがきっかけで、夫の収入も不安定になる中、妻アニタは、2番目の子どもとして男子が欲しいと夫にせがまれ、無理をして体調不良のまま出産し、最後は、自分も死んでしまうという実話を取り上げた。

この事例を読んで、「蜘蛛の糸」というワークで、なぜアニタは死ななければならなかったかを考え、その原因を考えた。まず、アニタを中心に据えた円周上に皆が立った。その際に「教育」、「政治」「経済」、「セックス」、「ジェンダー」、「文化」、「社会」と書かれた7枚のカードを円状に配置し、そこにグループのメンバー7名が立った。中央にいるアニタは毛糸玉を持ち、なぜアニタが死ななければならなかったかを皆で意見を出しながら、その都度、7つのカテゴリーに当てはめていった。その際に、アニタがもつ毛糸玉から毛糸を伸ばしていき、アニタの置かれた状況が、幾重もの多様な問題からなっていることを可視化させた。図5は、中心のアニタが蜘蛛の巣にからめとられている状態を示している。



図5 蜘蛛の糸

最終日は6班に分かれ、このようなワークをしたあと、4日間で学んだことを振り返り、パワーポイントにまとめて発表した。特に、以下の3点を考えてもらった。設問ごとに発表で出した内容をまとめる。

1) このアクティブラーニング・セミナーで学んだことはなにか。

セミナー参加前はあまり意識していなかったジェンダー問題であったが、意外と身近な問題であることに気が付いた。特にメディア、教育、キャリア、社会などさまざまな分野に埋め込まれていることに気が付いた。4か国で比較することにより国によってジェンダー問題も多様であることが分かった。

2) ジェンダー問題は、どのように作られていると思うか。

先の「蜘蛛の糸」のワークショップの結果から、7つのカテゴリーを挙げているものが1名あったが、そのほかは、力関係、昔から男性が保持している権力の維持志向、文化・習慣、ステレオタイプ、生物学的な性差、異なる役割分業が、ジェンダー問題を作り出しているという。さらに、ジェンダーに関する知識不足が原因だったり、それらが世代で継承されたりもしている、という意見が出た。

3) ジェンダーフリー社会に向けて何をすべきか。

LGBT などについて早期から教育する、平等と公正を实践する、服装など自由な選択をさせる、

ステレオタイプを見直す、他者を尊敬する、など身近なところからの取り組みの提案だったり、政府の力で推進する、というようなマクロの視点に立った意見がでたりした。さらに、このセミナーで学んだことを他の人にもシェアする、ことが挙げられ、このセミナーの意義があらためて確認できたように思われた。

5. 結果と考察

5.1 ワークショップでの学び

ワークショップの初日と最終日に「ジェンダー」という言葉からイメージする単語をイメージマップに書いてもらった。その結果、初日の「ジェンダー」のイメージは、男性、女性、LGBT、服装というものだったが、最終日では、メディア、教育、差別、色、問題、平等などワークショップで扱った用語が見られるようになった。また、特徴的なものとしては、中国の学生は全員寮生活のため、寮やトイレという単語が、初日のイメージであがっていた。

中国と韓国の参加者のイメージの単語数は、それぞれ初日と最終日で、中国が、10から16に増加、韓国が、15.6から14だった。フィリピンは、台風で到着日時が変更されたため、初日のイメージマップはとれなかったが、最終日では、11.75あがった。ジェンダーという単語から引かれた線(派生数)は、それぞれ初日と最終日で、中国が、3.75から4.5に増加、韓国が、4.2から4.4に増加した。フィリピンは、7.25だった。つまり、単語数、派生数ともに、ワークショップ後は、概ね増えていた。なお、日本人参加者は、授業の関係で5日間すべてに参加できた者はいないので、データはとったが比較はしないことにした。

また、最終日には、ワークショップの感想のほかに「あなたにとってジェンダーとは何か」についてアンケートで聞いた。その結果、ジェンダーは、単なる男女の問題ではなく、教育、メディアなどが複雑に関連した問題であることが、理解できたようだ。何人かにとっては、これまで考えた

こともないトピックだったようだが、その分、ワークショップは有意義だったようだ。

5.2 教師の役割

本セミナーは、総勢 32 名の学部生と大学院生によって企画・運営・実施された。5 日間にわたるセミナーは、ワークショップごとに分担し、内容の詳細を決め、ワークシートとパワーポイントを用意し、英語での練習をして実施された。

教師は、「ジェンダーとメディア」「ジェンダーと教育」「ジェンダーとキャリア」「ジェンダーと社会」という観点を決め、おおよその内容のアドバイスをし、運営会議でのやり取りを見ながら随時アドバイスをした。担当の学生は、積極的に動画CMや統計資料などを適宜集め、企画書を作り、それを運営会議で練り直すという作業を通して完成させていった。

教師は、ワークショップ中は、常に流れを追って、実施者の説明不足のところ、参加者の理解不足と思われるところなどを意識的にチェックし、適宜介入して補足した。また、内容だけでなく、ワークショップの流れのリズムが悪かったり、参加者の態度に疲れが見えた時にも、適宜介入し、大きな声で話しかけたり、身近な事例をあげたりして、リズムの修正をした。教師は、大学の授業以外に国際協力機構が招聘する発展途上国からの研修員対象に一日ワークショップを長年にわたりしているの、多様な文化背景の参加者の態度を見抜く力があつたのでできたのかもしれない。いずれにしろ教師は教授するという態度ではなくファシリテートする役割に徹した。

5.3 コミュニティの形成

本セミナーは、学生にとって一度きりの課外活動としてのワークショップであったので、本セミナーに係ることでコミュニティが形成できるように、ポスター、ハンドアウト、ロゴ入りパワーポイントなどをつくり、それをセミナーのシンボルとして意識づけることとした。ロゴの基調となる

ポスターは、先述の通り広告作りに関心がある学生が作り、運営委員会で何回かチェックして修正しながら最終作品が作られた。作ったポスターは、参加者へ事前にメールで送られただけでなく、A0の大きさに印刷し、段ボールで裏打ちし、関西空港での出迎えの際に掲げることで、初対面でも容易に集まれるように工夫された。このように教師は、コミュニティ形成を意図してポスター作りを提案したが、それを発展させて様々に利用したのは、学生の発想である。

学生は、ワークショップだけでなく、異なるキャンパスへの移動、観光、買い物、宿泊などにもすべて手分けしてアテンドしている。そのような運営にかかわることで、参加者との意思疎通や、交渉などを学んでいる。また、今回はフィリピンからの参加者に LGBT に該当する者がおり、ユースホステルの宿泊の際に、部屋をどうするか運営者と当時者で考えるという現実の問題にも遭遇した。

韓国、中国、フィリピン、日本の学生がジェンダーについてメディア、教育、キャリア、社会の観点から話し合うということは、4か国の社会・文化的な違いが功を奏していると考えられる。同じアジア圏でも韓国の男子には徴兵制度がある、中国の学生は皆寮生活である、フィリピンでは LGBT は身近で、特別な感覚はない、などである。このようにジェンダーの感覚がそれぞれ違うので、毎日のワークショップでの話し合いは盛況だった。

また、日本に来る学生は日本のアニメーションに興味があり、その話題で日本の学生と容易にコミュニケーションが取れている。また、逆に韓国のドラマ通の日本の学生は、それを話題にすることができる。さらに、韓国の学生は、第2言語の選択で中国語を勉強しているので、中国の学生と中国語で会話している。フィリピンの学生たちは、仲間同士ではフィリピン語で話しているが、それ以外では英語で話すので、皆をリードしたり、歌や手を使ったゲームをたくさん紹介したりすることがあった。このように4か国の交流場面では、予想以上にコミュニケーションが弾み、日を追う

ごとに仲良くなっていくのが見て取れた。日本人学生も数名だが参加学生と一緒に宿泊したのでなおのこと仲が良くなっていった。

このようにシンボルを利用してセミナーを意識付け、かつ、長時間にわたって参加者に付き添ったことが、学生間でコミュニティを形成したことに繋がったと考えられよう。

5.4 学生の関与

通常の大学授業では、アクティブラーニングを取り入れても、先述の通り動機づけややる気に問題があることが指摘されている。しかし、本セミナーでは、授業のように評価も単位もないのに、皆積極的に参加者とかかわり、ワークショップにも意欲的に参加し、最終日は別れを惜しむほど仲良くなっている。なぜこれほどまでゼミの学生や大学院生は、動くのであろうか。

佐伯(2014)によると、人はそもそも「かかわりあう」存在だという。人は、赤ちゃんの時から養育者と関わり合いながら、成長してきた。その際に「かかわり」を第三者として見るのではなく、養育者の視点で見ることによって、かかわり方が変わり見えてくるものがあるという。つまり、三人称的に観察して理解するのではなく、二人称的なかかわりをして「感じ取る」必要があるという。

二人称的なかかわりとは、1) 対象を情動的存在(よろこんだり、笑ったり、悲しんだり、怒ったりする存在)とみなす。(いわゆる「知的」側面だけを見るのではなく、情感あふれる姿を見る)。2) 対象はかかわる人のかかわりに「応える」存在(つまり、こちらのかかわり方次第で、まったく違った反応を示す存在)とみなす。3) 対象は基本的にたのしい、うれしい、面白い、「応答的關係」を求めている存在とみなす、ことである(佐伯, 2014, p.48)。人は他者と関わり共愉的關係を作り出すので「学ぶ」ことになるという(佐伯, 2014)。その意味で本セミナーでも学生には、さまざまなかかわり方があった。そもそも教師と学生とはゼミ生としての関係性が基底にある。さらに、運営委員

会のリーダー(学部4年生)は、前年度も日中韓比合同アクティブラーニング・セミナーに関わっており、その時にリーダーだった大学院生のもとで学んだ運営のノウハウがあったからこそ今回は、率先してリーダー役を務めた。

フィリピンからの参加学生は、前年度ゼミ生がフィリピンヘスタディツアーで行った際にホームステイさせてくれたメンバーである。一年前からのかわりか、本セミナーでの再会を動機づけている。

会計係は、初めての仕事であったが、個別に学生と対応し、日々お金の徴収と分配等をして、それをすべて記録した。そのような日々の努力で会計の役割を全うしたことが本人の自信に繋がっている。

韓国と中国の学生は、日本の学生と初対面だが、教員同士は、長年にわたり大学院生の発表会を年に一度開催し交流している間柄である。したがって中国からの大学院生が、たびたび中国にいる自分の指導教官の近況を教師にしてくれると、その話題で教師は初対面でも中国の参加者に親密感を覚えられた。

このように各参加者は、それぞれの立場からかわる相手がいたので、その相手に応えようとして互いに動機づけられ動いたのだと思われる。セミナー終了後も Facebook, LINE, WeChat などさまざまな SNS で繋がっている。

このような様々なかかわりの場を作れたのは、セミナーの大部分を学生の自由裁量に任せて運営・実施させたことに関係があるだろう。それがおのずと責任感を生み、意義ある行動に促せたと考える。

6. まとめと今後の課題

デューイ(2004)は、「経験」を重視し、人の成長とは、経験の意味を絶えず豊かにしていくことと考へ、教育は、「経験の連続性」と「相互作用」という不可分に結びついた二つの原理に支えられているという(p.64)。「経験の連続性」とは、過

去から現在、現在から未来へと経験が継続していくことの重要性をさし、「相互作用」とは、個人と対象物または他者との間で常に進行している事柄で個人の環境や状況を構築する行為をさす。

本セミナーは、日本の学生にとって3か国からの参加者とジェンダー問題を介して多様な相互作用を経験する場となった。その意味でセミナーは多様な学びの経験を蓄積する契機となっており、教育的に意義あるセミナーになったのではないかと考える。特に「学び」を「教える」－「学ぶ」という対概念で捉えるのではなく、「かかわる」－「学ぶ」という視点で捉えることで見えてくる「学びの経験」ではないだろうか。

今後は、二人称的視点に立ち個々の参加者にとっての「学び」とは何かを追求することが、アクティブラーニングの効果を検証するうえで必要になってくるだろう。それには、エピソード記述(鯨岡,2005)などの手法も取り入れる必要があるかもしれない。それは、今後の課題としたい。

参考文献

- 青野敦子 (2008) 「ジェンダーの観点からみた中学生と高校生の職業態度」『心理科学』 29, pp.18-31.
- 青野敦子 編著 (2016) 『アクティブラーニングで学ぶジェンダー』 ミネルヴァ書房
- 宇井美代子 (2016) 「序章 ジェンダーをアクティブに学ぶこと・研究すること」 青野敦子 編著 (2016) 『アクティブラーニングで学ぶジェンダー』 ミネルヴァ書房 pp.1-12.
- 亀倉正彦 (2015) 『失敗マンドラを活用したアクティブラーニング授業の失敗事例分析とその知識化 —学生の「やる気」を引き出す観点から—』 *NUCB Journal of Economics and Information Science*, 59(2). Pp.123-143.
- 刈宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (2012) 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』 東京大学出版会
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門』 東京大学出

版会

- 佐伯胖 (2015) 「そもそも「学ぶ」とはどういうことか: 正統的周辺参加論の前と後」『組織科学』 Vol.48, No.2, pp.38-49.
- デューイ, ジョン著 市村尚久訳 (2004) 『経験と教育』 講談社学術文庫
- バークレー, E.F. (2015) 「関与の条件: 大学授業への学生の関与を理解し促すということ」 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: 大学授業を深化させるために』 勁草書房 pp.58-91.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」 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: 大学授業を深化させるために』 勁草書房 pp.1-27.
- 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
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』 第7号, pp.269-287.
- 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—」 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: 大学授業を深化させるために』 勁草書房 pp.52-57.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6). pp.12-25.
- (株) クラレ 「将来就きたい職業」
<http://www.kuraray.co.jp/enquete/occupation/2017/> (2018年1月15日 確認)
- 「はじめて子育てするママへ贈る歌」 (2016年)
<https://www.youtube.com/watch?v=3XzrzfgMP1c> (2018年1月15日 確認)
- 久保田真弓 (関西大学総合情報学部)

Understanding Asian Cultures and Critical Issues Through Collaborative Online International Learning

OLIVER BELARGA (Kansai University)

Abstract

With the growth of collaborative online learning, more students are experiencing educational environments characterized by cultural diversity. This paper shall discuss recent COIL (Collaborative Online International Learning) practices between Kansai University and International Islamic University of Malaysia from April 2016 to December 2017, and how these initiatives helped enhance academic discourses in a Japanese learning environment. This paper also explores the diversity of learning styles of Malaysian and Japanese students; how cultural differences affect the learning experiences in an online course; and how diversity could stimulate a culturally inclusive learning environment. Various experiential learnings in understanding culture and critical issues prevailing in Japan are also pinned down in this paper. Finally, this intends to encourage learners and instructors to set out an online academic partnership and adopt COIL as a teaching pedagogy which may be relevant in the rapidly expanding field of global education.

Keyword

I. Introduction

The advancement of computer-mediated communication and Internet technology has shaped the landscape of higher education and allowed universities and educational institutes to expand their global outreach through transnational collaboration with multiple institutions.

In general, the growth of cultural concerns in regard to online learning has not been accompanied by a growing number of studies in the field. Although a handful of researchers have begun to explore cultural issues in online education, very few formal studies have been conducted and the results of these studies have been inconclusive. As

the online based learning market becomes increasingly global, it is important for online education providers to have an understanding of the different educational values and cultural expectations of the participants as well as the impact of those differences on learning in order to maintain a competitive advantage in today's e-learning world. As such, there is a need to develop new theories and conduct empirical studies in order to provide guidance for the successful design and delivery of cross-cultural online courses.

The *ASEAN Studies* course offered by Kansai University Global Frontier (KUGF) Program intends to provide students a

fundamental understanding of Southeast Asia through a cultural learning experience by studying the region's common historical, cultural, and regional identity. This is one of the many KUGF courses offered to boost the university's target in attracting more international students and is designed to embolden students from both Japan and overseas to engage themselves in a global interaction resulting to more socially relevant young citizens. *ASEAN Studies*, being an English-mediated course, is aligned with the university's endeavor in internationalizing its curricula. And it thereby pushes to enhance the student body's English-language communicative competence.

Furthermore, it is also one of the courses offered in the university where a *Collaborative Online International Learning (COIL)* project is being run-through. COIL is a relevant learning mode employing ICT tools maximized to engage academic activities among students enrolled overseas.

Kansai University Context: COIL Practices at ASEAN Studies

As part of Kansai University's (KU) commitment and efforts towards campus internationalization, *ASEAN Studies* class has employed a COIL-based collaboration with International Islamic University of Malaysia's (IIUM) *Introduction to International Communication* class. Four (4) consecutive COIL activities have been steered up since April 2016. The general objective of the COIL projects is to increase

the Japanese and Malaysian students' awareness on stereotypes on different social issues created by the local mass media.

While the IIUM's *Introduction to International Communication* particularly aims to learn about the international issues associated with communication and mass media, the specific aim of the *ASEAN Studies* is to learn about Southeast Asian countries; geography, politics, history and cultures. However, with the recent COIL projects at hand, *ASEAN Studies* is more focused on **intercultural awareness** and **communicative competence** that are vividly manifested by voicing out student opinions – a process of learning about and understanding culture. Through these opinions, linguistic competence plays a central role and is very much associated with the learning of new culture. However, the focus has always been limited to Malaysia with this recent COIL projects.

The main activities engaged during the projects involved exchanging video presentations and having a one-time live video discussion (every semester) using a communication tool, Zoom. Here are some of the basic highlights of our activities.

Topics Discussed

- A. The Mass Media and the Portrayal of Islam
- B. Japanese Culture and Identity
- C. Refugee Crisis in Myanmar: The Rohingya Muslims

ASEAN Studies has espoused issues on how Japanese perceive Muslims in Japanese society; the depiction of mass media on Muslims and Islam; and some pertinent reasons why Japan's willingness to accept refugees from the Middle East.

① **Facebook Discussion Page**

KU and IIUM students created short video clips and uploaded them to the created Facebook discussion page. This space provided opportunities for students – both from Malaysia and Japan, to introduce themselves before pitching the discussions, questions and comments posted by the members of the two groups.

② **Video Presentations**

IIUM students created videos discussing the image of Japan in Malaysian mass media. In Spring 2017, they created videos focusing on the refugee children's plight during the Rohingya Muslims in Myanmar. On the other hand, KU students created videos discussing the Muslim and Islam images perceived from the Japanese mass media portrayals. In Spring 2017, KU students discussed several reasons why Japan has limitations opening its doors to refugees from the Middle East.

③ **Live Online Discussions**

Reinforcement of the issues and views discoursed in the Facebook page is necessary for KU and IIUM students. Live communication on a specific date and time agreed upon (by the two

groups) provided better spaces for interaction. This proves to be a suitable learning venue for clarifications and identifications of other concerns not conversed or tackled in during the course of written discussions. The two parties decided to use Zoom which is known for its reliability, thereby limiting the chances of disconnection. Disruptions during live discussions upset the communication flow of the two learning groups.

II. Research Related to Asian Culture in Online Learning

Numerous studies that have examined the cultural differences between Western and Asian education have provided a consistent picture that describes Asian education as a group-based, teacher-dominated, centrally organized pedagogical culture with examinations as the essential way to define performance and compete for higher social status (Zhang, 2007). In Asian education, teachers have absolute authority and the students are not encouraged to question or challenge a teacher's knowledge (Biggs & Watkins, 1996). On the other hand, in Western education, to challenge a teacher or tutor is seen as part of the self-development process as dialogue and interaction are encouraged in the learning process (Robinson, 1999).

Ku and Lohr (2003) found that the Asian students felt uncomfortable with the nonlinear nature of their online courses,

which the researchers attributed to the uncertainty avoidance dimension of Asian cultures. Ku and Lohr's study also found that Chinese and Taiwanese students liked the idea of building an online community among their peers and instructors, which reflects the collectivist-femininity attributes of their cultures.

A colossal number of researches abound all relating to online learning cultures. They imply many range of discussions and analyses. But this paper will only focus on several issues of concern – 1) learnings gained by the students from the cultural differences and how these affect the learning experiences in an online course 2) how diversity could stimulate a culturally inclusive learning environment and 3) the future development of COIL and global education at Kansai University.

III. Methodology

This study was designed as an exploratory study aimed at understanding the emerging cross-cultural issues in the undergraduate course (ASEAN Studies). The case study approach is considered appropriate for such exploratory research because it is considered to be the best in regard to explaining “how” and “why” issues in a complex contemporary social phenomenon (Yin, 2002).

Two focus group interviews were conducted face-to-face with five Japanese students each group. These interviews used an open, free-flowing interview format. The students were

asked to describe their learning experiences in the two-week COIL program and give their perspectives on the impact of culture-related issues on their learning in their courses. Each group interview lasted one to two hours. The interviews were recorded with the consent of each group.

IV. Results and Discussion

Transcripts have been reviewed carefully and made notes of the important patterns, themes and categories that emerged from the data. The reviewed transcripts were later analyzed again to compare with previous summaries of key categories and themes. Similar themes or categories were grouped together. The frequencies of each theme or category were marked. And the following are the results.

① Instruction and Interaction

The students noted more student involvement in regard to the interactions with the instructors in Malaysia compared to those in Japan. The students mentioned that the major difference between Japanese education and Malaysian one is that Malaysian instructors require the students to interact on a regular basis with the peers during the course. Such a teaching method differs from that used in Japan where the dominant method of teaching is a one-way lecture in which the professor teaches and the students take notes. After the lecture, the students memorize the materials in order to pass the exams at the end of the semester.

② Synchronous/Asynchronous Communications

The students perceived that advantages and disadvantages existed in regard to asynchronous and synchronous communications in cross-cultural learning environments. On one hand, the students mentioned that one advantage of an asynchronous discussion is that it is “clear, free of the misunderstandings caused by accents and the impact of the time difference is less.” However, the delayed text-based communication of an asynchronous discussion is unable to convey the nuances of human interaction and, therefore, the students felt that it was difficult for them to figure out the intentions of the other students during group work due to their different working styles and cultures.

The students felt that the synchronous communications helped them to “get to know each other much better thanks to the live interaction.” Nevertheless, this type of communication also presented challenges, especially in scheduling a synchronous conference as the schedule were different.

③ Students’ Experiential Learnings

The feedbacks from the students can be summarized in three important themes:

A. Academic Discourse Engagement

The interviews have revealed that as most students enrolled in the *ASEAN Studies* class are freshman and sophomore students, they have their limitations in terms of international exposure. The class has manifested a great deal of academic discourse on

critical issues faced by the ASEAN region. While Japanese students are very much active to learn geography, culture and history of Southeast Asia – a new region to learn about, but most of them have their own shares of unfamiliarity within the own culture. Evidence of this process of own identity awareness emerged when Japanese students engaged themselves in unfamiliar or newer forms of discourse and their ideas collide with non-Japanese students’ expectations, intervention or inquiry.

B. Re-Discovering Own Culture

After each COIL activity, Japanese students have mentioned that they gained recognition of the differences and similarities of other cultures from their own – either a celebration of the uniqueness of Japanese culture; or a further critical awareness on why such culture or perspective exists in the Japanese societies, in general. Moreover, it is in these moments that Japanese university students assert their opinions and explain why certain notions exist, while making use of social network and technologies, and as they put their everyday electronic media into action.

C. COIL as Social Interaction

The COIL activity exemplifies how an educational method creates knowledge, culture, and social interaction together, and how media production can foster students’ abilities to creatively communicate, alternatively represent, and impact others. The collaborative video production is a

medium through which young students develop “critical literacy” and recognize their potentials for leadership and for peer-to-peer-mentorship. The COIL project illustrates how important it is to create an academic environment where students can learn to lead in demonstrable and powerful ways.

V. Conclusion

The purpose of this study was to identify the emerging issues in cross-cultural online learning environments. In regard to online collaboration, it is encouraging to know that cultural differences which originate from different national cultures do not negatively affect the students’ online experiences, but, instead, are seen as a potential factor contributing to more culturally rich learning experiences. Other issues identified in this study, such as language, communication tool use, schedule differences and a lack of diversified cases, may affect a student’s learning performance if the instructors do not take into consideration the needs of the Japanese students. This study indicates that a culturally inclusive learning environment needs to consider diversity in course design in order to ensure full participation of the Japanese students (and Malaysian students).

Since Kansai University started the COIL initiatives in Japan and being one of the few ones practicing them, the university may invest on peddling “Japanese culture” as the university’s main strength. Japanese culture, as a field of study, is one of the most sought cultures in the world. Graham and Mayes

(2007) pointed out that *cultural identities incorporate areas such as curriculum, interaction, collaboration, pedagogy, language, and assessment. They are frequently raised in research literature but are not often addressed satisfactorily.* Given this finding, *ASEAN Studies* proves how Japanese culture and identity is a marketable field of study sparking interests among international students in their home countries. Finally, Kansai University should maximize the fullest potential of this digital media culture and in providing a well-rounded global education in the coming years. And COIL could serve as one of its finest benchmarks.

VI. Implications

The cultural sensitivity of the future university instructor needs to be addressed in an collaborative online learning program if the program takes the initiative to expand its international presence.

A well-balanced use of diversified activities can alleviate the language barriers as well as allow the students opportunities to improve their English proficiency in a variety of ways. The use of audio and visual aids can be of significant help to Japanese undergraduate students.

As this is a program- level case study based on a small sample size of participants from several specific ethnic origins, the generalizations of the results in this study should be exercised with caution. However, we believe that the analysis of the emerging

cultural issues contributes to the limited extant knowledge of the cross-cultural design of COIL courses. In addition, the recommendations raised in this study provide valuable information and insights that can be used to assist distance educators and policy makers of similar programs in designing, practicing, and making policies for students' successful global online learning experiences.

COIL: Future Developments Towards Internationalization at Kansai University

An interesting theme, however, that emerged from the study is that almost all of the students agreed that the cultural differences, which originated from ethnicity, existed, but did not negatively affect their communication or collaboration in learning. The participants seemed ready to accept the differences and looked for the positive aspects that cultural differences bring.

The study revealed the cultural differences in regard to instruction styles. The students noted that the Malaysian instruction style leaned toward a learner-centered, process-oriented style with a focus on interaction and participation, whereas the Japanese style tended to be lecture-centered with an emphasis on exams.

As for future COIL projects and collaborations, establishing partnership with the International Islamic University of Malaysia is an essential ladder in building relationships with institutes of higher learning in the ASEAN region. Successful and continuous COIL projects with IIUM

may serve as working stencil to effectively encourage potential partnerships to forge into institutional collaborations.

Student mobility at Kansai University remains at a relatively growing stage, but has grown at an unprecedented pace in the past years. To maintain its momentum, COIL activities could be essential initiatives in introducing to Kansai University students how academic discussions are conducted outside Japan. COIL could be a fitting provision of how tertiary education abroad functions. Potentials could range from academic partnerships, research collaborations or field visits. A lot of gains can be gleaned from what has been accomplished the past four COIL-enhanced projects. While COIL seems to be a promising educational initiative, it has its difficulty in terms of preparations and communications with partner universities. The biggest one entails recognizing the importance of taking flexible yet plausible approaches and attitudes towards the project. The more is necessary during the conceptualization process where this would certainly require time, effort and patience.

Finally, it is also essential to emphasize that it is imperative not to underestimate the difficulty of persuading Kansai University faculty members. A lot of awareness and exposure must be done which include modifying the attitudes, behavior and perceptions of the teachers on online collaborative learning practice.

References

- Biggs, J. B., & Watkins, D. A. (1996). The Chinese learner in retrospect. In D. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp. 45-68). Hong Kong: The Central Press Ltd.
- Graham, C., & Mayes, C. (2007) Cultural Competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. *Education Technology Research and Development*, 55: 197-217.
- Jenson, J., & Droumeva, M. (2017). Revisiting the media generation: Youth media use and computational literacy instruction. *E-Learning and Digital Media*, 14(4), 212-225.
- Ku, H., & Lohr, L. L. (2003). A case study of Chinese students' attitude toward their first online learning experience. *Education Technology Research and Development*, 51(3), 94-102.
- OECD (2017). *Developing capacity through cross-border tertiary education*. Retrieved 3 November 2017, from <http://www.oecd.org/education/innovation-education/39169515.pdf>.
- Robinson, B. (1999). Asian learners, Western models: Some discontinuities and issues for distance educators. In R. Carr, O. Jegede, W. Tat-men, & Y. Kin-sun (Eds.), *The Asian Distance Learner* (pp. 33-48). Hong Kong: The Open University of Hong Kong.
- Roth, K. (2006) Deliberation in national and post-national education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5): 569-589.
- Zhang, J. (2007). A cultural look at information and communication technologies in Eastern education. *Education Technology Research and Development*, 55(3), 301-314.
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

OLIVER BELARGA (Kansai University)

高等教育における ICT を活用したライティング支援の方法 —次世代を担うライティングセンターの学習環境を考える— The Methods of Writing Center's Support Utilizing Information and Communication Technology in Higher Education

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

要旨

本研究では ICT を活用したライティング支援の現状とその動向を取り上げる。具体的には、テレビ会議システムやメールを用いたオンラインチュータリング、ライティングに関する e ラーニング教材、ライティングに関する相談履歴を蓄積でき、ライティング支援を評価するシステム、テレプレゼンスロボットを活用したチュータリング支援を取り上げる。これらの ICT を活用したライティングに関する事例について分析考察を加え、それぞれの特徴と効果、課題を示す。

キーワード ライティングセンター, 学習支援, オンラインライティング, e ラーニング教材 / Writing Center, Learning Support, Online Writing, E-learning, Tele-Presence Robot

1. はじめに

ここ 10 年で「高等教育と FD」分野で扱われる内容はずいぶん様変わりした。文部科学省によってアクティブラーニングが推進され、ティーチングからラーニングへのパラダイムシフトがおき、学生がいかに学びを深めることができるのか、授業外においても学びに従事しやすいような環境には何が必要かと、各大学は工夫を凝らしている。例えば、大学はラーニングコモンズを整備したり、レポートの執筆相談や、授業で出された課題について相談できる学習支援デスクを設置したりして、学生が自律的に学ぶことができる環境を構築しようとしている。この学びを支える活動が学習支援である。

学習支援では学生が自ら課題に気が付き、目標を立てて、課題を解決していく力を培うことを目指している。支援者が学生のレポートやテストの解答に添削をすることを指すのではない。学習支援とは、自律的な学習者を育むことを目指して、学習者の単位取得や学びの質を保証するため、大学がアカデミックスキルやリメディアル教育等の

教育プログラム、ライティングや外国語等に関する学習相談の機会、e ラーニングなど学生が自律的に学べる教材、TA やチューター等の教育補助者を配置した学習活動等を提供することである（岩崎 2017a）。

日本で学習支援が展開されるようになった歴史はまだ浅いが、北米では 1960 年代から学習支援が行われている。北米で学習支援に関する研究教育活動を展開している CRLA (College Reading & Learning Association) によると、1960 年代初旬以降、大学は政府の助成金を活用し、マイノリティや低収入の学習者向けに中退を予防して学生を確保するために学習支援を始めた。1970 年代に入ると、大学はこれまで限定的であった学習支援の対象者を全学生へ広げ、学生がより優秀な成績で卒業するための学習支援も実施していった (Sheets 2012)。日本では 2000 年代半ばごろから先駆的な大学において、学習支援が展開されるようになった。

学習支援には、書く力、数的な知識を育むための教育プログラムを提供する「①アカデミックス

キル育成プログラム」、学習支援室やライティングセンターにおいて授業外に学習相談ができる「②学習支援」、「③学習教材の提供」、大学生活に関わる「④学生支援」、「⑤奨学金制度」の5つがある(Kerstiens1995)。

中でも「②学習支援」に関しては、北米では、ライティングや理工系の学習など、ある分野の課題を解決することに特化した支援を行うチュータリング、学問分野にこだわらず、履修相談や学習計画の相談を受け付けるメンタリング、12名程度のグループを作ってチューターが授業の質問を受け付けたり、課題を共に解いたりするスタディグループ、履修が困難な科目をグループで受講させ、グループにチューターがつく SI (Supplemental Instruction) などの取り組みがあげられる(Tinto 2004)。

一方、日本ではチュータリングやメンタリングを中心に学習支援が展開されている。そのなかでもライティングに関するチュータリングを行うライティングセンター(WRC)を導入する大学の数が増えている。WRCは文章添削ではなく、学生が自ら課題に気づき、文章を書き直す力を培うことを目指している。学生がレポートの改善点を把握できていない場合は、チューターはレポートの課題を抽出し、その改善方法を学生が自ら把握できるよう、対話や質問を重ねて、レポート作成を支援する。日本においてはこうしたライティング支援は対面で実施されることが主流である。しかし、北米ではICTを活用したオンラインチュータリングが実施されている。たとえば、ハワイ大学ではオアフ島以外の島にもキャンパスがあるため、離島キャンパスの学生に向けて、あるいはオンラインコースを受講している学生に対してオンラインでライティング支援を実施している。このようなICTを活用したライティング支援は日本では十分に展開されていないものの、広島大学など一部の先駆的な大学がオンラインチュータリングを実施している。ユニバーサル化した大学には、さらに学習動機や学力において多様性のある学生

の入学は増えることが予想される。ライティング支援に対するニーズも高まることが想定されるため、ライティング支援においてICTを活用することによりWRCの運用やライティング支援の効果を高めることが望まれる。

2. 研究の目的

本研究の目的はオンラインチュータリング、eラーニング教材、ライティング支援を評価するシステム、テレプレゼンスロボットを活用したオンラインチュータリングなどICTを活用したライティング支援の事例についてその効果と課題について分析することを通じて、大学での実用に向けてのデザイン要件を提案することである。

3. オンラインでのライティング支援

対面でのライティング支援に加えて、オンラインでライティング支援を行う大学が増えている。オンラインには、同期と非同期のチュータリングがあげられる。同期のライティング支援に関しては、1) チャットシステムを利用した文字ベースによるオンラインチュータリング、2) Skypeなどのインターネット電話を活用したオンラインチュータリング、3) ホワイトボードや画面共有機能を有したテレビ会議を活用したチュータリングがある。非同期では、4) 電子メールを利用したチュータリング、5) eポートフォリオシステムなど学生がレポートを蓄積できるシステムを利用したチュータリング、6) LMSのようなオンラインクラスルームを活用したチュータリングがある(Ryan and Zimmerelli 2016)。

表1 ライティング支援の種類

	同じ空間	違う空間
同じ時間	対面のライティング支援	1)チャットシステムを利用した文字ベースによるオンライン学習支援、 2) Skypeなどのインターネット電話を活用したオンラインチュータリング、3) ホワイトボードや画面共有

		機能を有したテレビ会議を活用した チュータリング
違 う 時 間	WRC のPCに設 置されたeラーニ ングシステムを活 用したチュータリ ングなど	4)電子メールを利用したチュータリ ング、5) eポートフォリオシステム など学生がレポートを蓄積しておけ るシステムを利用したチュータリン グ、6) LMS のようなオンライン クラスルームを活用したチュータリ ング

- ・調査
- ・フォーマットや引用
- ・文法
- ・全体を振り返ってのまとめ

オンラインチュータリングの効果としては、学生が時間や場所を選ばずに支援を受けることが挙げられる。4年生になれば教育実習や就職活動で大学に出向くことが難しい学生もオンラインであれば容易に支援を受けられる。また、初対面のチューターと話すことが懸念される学生にとっても不安がなく支援を受けることができる。留学生の場合は文字でやり取りすることにより、話すスピードについていけないなどの心配をする必要もなくなる (Ryan and Zimmerelli 2016)。

Maryland University では、文章でライティング支援を行う場合のコメントをテンプレートとして提供し、適切なコメントを共有するようにしている。一部を表2に示す。

表2 オンラインチュータリングによるコメントの一例

<p>【XXXXXX】さん</p> <p>【科目名】のレポート送付ありがとうございます。私はチューターの【氏名】です。ライティングセンターではレポート作成のどんな段階においても支援できますので、レポート執筆で躓いたときや作成したレポートのドラフトを確認してほしいときはいつでもいらしてくださいね。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全体に向けての助言 ・課題で求められていること ・理論や構成
--

上記のフォーマットに沿って、チューターは学生の文章にコメントを残す。Word の履歴機能を活用して添削をするような形式ではなく、レポート全体を確認して、自分で改善できるようなコメントをするイメージでチューターは返信をする。オンラインの場合、チューターはレポートを編集する傾向にある。とりわけ初任のチューターは特にその傾向が強いため、オンラインでの編集履歴機能の利用を禁止する WRC もある (Ryan and Zimmerelli 2016)。

関西大学では A キャンパスのチューターが、B キャンパスの受講生へ Skype を活用したオンラインライティング支援を試行的に実施している。A キャンパスは 10 学部が設置されているため、大学院生 (博士課程) の数も多く、現在約 20 名のライティング支援に取り組むチューターがいる。WRC は週 5 日開室している。一方、B キャンパスは単一学部であるため、大学院生 (博士課程) であるチューターの数確保することが容易ではなく、週 2 日の開室にとどまっている。そのため、開室曜日を増加させるために、オンラインチュータリングに取り組み始めている。この取り組みに参加した学生 (13 名) にインタビュー調査を実施したところ、「自分のパソコンでレポートの画面を開きながら操作ができるため、相談内容をすぐにレポート改善に活かすことができる」「自宅からでも相談ができるのが便利」といった声があげられている。Skype では、レポートの画面を共有することで、どの部分の指導を受けているのかを理解しやすく、気づいた点をすぐに画面共有しているデータに書き込めることが利点として示された。その一方で、オンラインチュータリングならではの課題も挙げられた。通常のライティング支援の

場合、チューターは学生の発言だけではなく、表情を見ながら、セッション内容に対する理解度を確認している。同様に、学生もチューターの表情を見ながら自分の発言がチューターに伝わっているのか、そうではないのかを判断している。関西大学で試行的に実施したオンラインチュータリングによるヒアリング結果では、学生からは「沈黙があると自分の意見が伝わっているのか不安になる」といった意見が寄せられた。また、チューターからは「相手が黙っていると説明が十分ではなかったかと懸念し、補足説明をしてしまう」と意見が寄せられた。Skypeでは相手の細かな表情に関する情報が取りこぼされる可能性もある。チューターは対面の時以上に注意をはらい、相手が話の内容を理解しているのかを尋ねたり、発言が途絶えた際は意見を整理しているためのか、内容を理解していないのかを見極めるような質問をしたりするなどして、学生の状況を観察し、解釈した上でライティング支援をする必要がある。WRCには、そのためのオンラインチュータリングの方略を明らかにし、チューター研修をする必要があるといえる。

4. 書く力を育むeラーニング教材の開発

学習者の自律的な学習を促すために、北米における多くのWRCでは「学習者が学びたいときに自分のペースで学習できるeラーニング教材」を開発、提供している。加えて、先述したとおり、就職活動中で大学に出向くことが難しい学生や、学習障害で初対面のチューターとライティング相談をすることが難しい学生も存在する。様々な状況を抱えた学生にとって、時間と場所を気にせずに提供できるライティング用eラーニング教材を活用することは今後さらに重要になるといえよう。

岩崎ほか(2017b)はBransford and Barry(1984)のIDEAL Problem Solving MODELを援用し、ライティング用のeラーニング教材を開発している。IDEALモデルは「Identify problems and opportunities(問題を探す)、Define goals

(目標を特定する)、Explore possible strategies(課題解決の方略を探る)、Anticipate outcomes and act(学習で活かす)、Look back and learn(学習をふりかえる)」というプロセスを経て、学習者が主体的に学んでいくことを目指している。

まず、教材を開発する際に問題を探し、目標を特定するため、1) WRC利用履歴の分析結果、2) 初年次学生によるWRC訪問前と後のレポート分析、ならびにライティング指導にあたるチューターによる活動報告書の分析結果を活用した。

1) に関しては、2012年秋学期、2013年春学期のデータ(629件)を基にレポート執筆の何に学習者が躓いているのかを明らかにした(岩崎ほか2013)。また2016年のデータ(1356件)を基に、どのようなレポートに課題を抱えている学生が多いのかを分析した(多田ほか2017)。その結果、2012、2013年度の分析からは、レポートの構成、表現、引用、準備、レポートの基本的な書き方について学習者が課題を抱えていたため、これらの課題を基に教材を構成した。また2016年度のデータからは、春学期は初年次教育に取り組む1年生、秋学期は卒論で4年生の利用が多いことが分かったため、学年に適したコース作成が望ましいことが明らかになった。学部別では理工系の利用が圧倒的に少ないことが明らかになり、理工系への教材を充実させることが示された。

2) に関しては、レポートの表現、文章内容の補足、文章構成に関して課題が見受けられた。とりわけ文章表現に関しては「話し言葉と書き言葉の理解における般化が困難であったこと」や、「文章構成や意味の通じる文章内容の補足」に関してはチューターによる具体的な指示がないと自ら改善することが容易ではないことが明らかにされた(岩崎・實淵2013)。そこで教材には、文章表現は具体的な事例を取り入れるようにした。構成や内容補足に関しては概要を取り上げるにとどめ、eラーニングよりもWRCにおける支援でサポートを行うようにした。

以上のようなIdentify problems and opportunities

(問題を探す)、Define goals (目標を特定する)、Explore possible strategies (課題解決の方略を探る)のプロセス、開発者の協議を経て5ユニット29レッスンを開発した(表3参照)。eラーニングではまず映像(4~8分程度)を視聴し、そのあと小テストを受け、自分で理解度を確認できる。

表3 eラーニング教材の内容

ユニット名	教材内容
【1】レポートって何? どうやって書くの? (6レッスン)	「文章を書く」とは、レポートの種類、レポートの書き方、レポートのレイアウト
【2】考え(書きたいこと)を整理するには? (9レッスン)	文献・情報収集の方法、情報検索、文献リスト、引用・剽窃、リーディング、レポートのテーマを設定する、レポートのアウトライン、実験ノート
【3】考えを表現するには? レポートを書いてみよう! 構成編 (7レッスン)	いろいろなレポート・論文の構成、タイトル・見出しの作り方、基本的な章・節の書き方、実験レポートの書き方、論理の展開、論理的な構成、主張に対する根拠の提示
【4】考えを表現するには? レポートを書いてみよう! 表記表現編 (5レッスン)	主語と述語の対応(ねじれ文、文の長さ等)、レポートで使える表現(話し言葉と書き言葉、文中・文末表記等)(副詞・接続詞表現等)(ナンバリング、具体的な表現等)(句読点・助詞・数字の表記等)
【5】レポートを見なそう! (2レッスン)	提出前の最終確認、ピアレビュー、ルーブリックの活用、WRCの紹介

本教材は、学生が自分で必要なコースを選択して学ぶ「①自主学习」として利用することに加え、「②ライティングセンターの補助教材として学習者の自律的な学習に合わせた学習・指導のための利用」「③教員が正課の授業における利用」を想定している。

「①自主学习」は、自らの課題を把握している学生が、その課題を解決するためにオンデマンドで利用する。「②ライティングセンターの補助教材として学習者の自律的な学習に合わせた学習・指

導のための利用」は、自分の課題がどこにあるのかを十分に把握できていない学生がライティングセンターのチューターのサポートを受けて、コースを選択して学んでいく。「③教員が正課の授業における利用」は、教員が授業の補助教材として利用しやすいように、また教材を学生に紹介し自主学习を促すことを想定している。利用を促すために、29レッスンを基に、「1時間ちょっとで学ぶ論証型レポートライティング10レッスン」「初年次教育コース」「文系卒論コース」「理工系実験レポートコース」「参考文献の達人コース」など、複数のレッスンを組み合わせたコースも開発している。またこうしたコースは反転授業の教材として授業に組み込むこともできる。

本教材を評価するために、2017年秋学期にeラーニングを利用した「教育方法技術論」の受講生66名にアンケート調査評価を実施した。受講生は「1時間ちょっとで学ぶ論証型レポートライティング10レッスン」コースのeラーニング教材を利用し、その後アンケート調査をうけた。

調査の結果、「eラーニングを終えて、自分の文章作成の問題点はどこにあると考えましたか(自由記述)」に対して、「主語と述語が一致していないことを確認することができた」や「気をつけてはいるつもりだったが、意外と話し言葉と書き言葉の(小テストの)問題で失点していたので、今まで作ってきたレポートにも話し言葉で書いてしまっている場面があるのではということも思った」など文章の表記表現に関する課題への気づきがあったことが示された。

また、「結論を明確に表現すること」「軸になる考えがいつもぶれていたのではとまらなかつたのだと気づきました」「字数を考えながら、アウトラインを作成する必要があると思った」など、文章の構成に関して改善点を把握していることも見受けられた。

「eラーニング教材を使って、良かったと思った点」に関しては、「今後、卒論だったり、レポートや就活の際に文章を書く機会が増えると思うの

で、この教材で学ぶことができよかった」「口語表現や文末処理などはe learningを使ったおかげで実践することができた」など、eラーニング教材を通してライティングに関する知見や学習の機会を得たことによる良さが提示された。また、「分かっているつもりでも、最後の確認問題で実は分かっていないこともあることに気づいたので良かった」「復習する時間があったので定着しやすかったです」といった小テストで自分の理解度を確認できること、何度も映像を視聴できることなどeラーニングならではの効果も指摘された。

一方、課題としては、「インターネットを使用するため、電波の悪いところではなかなかうまく繋がらなかったりする」「自由記述の問題は、あっているのか間違っているのか採点がすぐにされないもので結果がすぐわからず、あまりeラーニングに向いていないのではないかなと思った」といった意見が寄せられた。システムの改善に関しては、ITセンターの協力も得ながら対応する必要がある。自由記述の採点に関しては、限界があるため今回はライティングセンターで確認をするように促しているが、学生にとってはすぐに回答を知りたいという意見もあり、今後オンラインで対応するなど検討する必要があるだろう。今後はeラーニング教材を活用したライティングに関する反転授業やライティングセンターでのライティング支援を補足する教材としてどのような効果があるのかを調査することが求められる。



図1 eラーニング教材の画面

5. ライティング支援を評価するシステム

ライティング支援そのものを評価するためにも

ICTを活用できる。関西大学ではライティングの予約、ライティング相談の内容やコメントを受付けるTecSystemを開発している。TEC-systemは、オープンソースの学生のライティング/キャリア支援に特化したウェブシステムで、TEC-bookとTEC-folioで構成されている。TEC-bookは、ライティングセンターにおける学生からの予約、チューターのシフト登録、指導履歴の蓄積を確認することができる(図2参照)。また、TEC-folioは、ポートフォリオとして自らの学習履歴を蓄積すること、ルーブリックを活用して学習を評価することなどが可能である(関西大学・津田塾大学大学連携協同教育推進事業2016)。



図2 TEC-bookによる予約システム

特にTEC-bookでは、学習者の利用履歴、利用内容、チューターからの助言内容を確認できる。システムに蓄積された情報を分析することで、学生が抱えている課題を提示することが可能である。

岩崎ほか(2013)では、TEC-bookに蓄積された2013年秋季学期と2013年春季学期にライティングセンターを活用した学生の相談記録629件(春学期:458件、秋季学期:171件)を分析し、年間を通じた相談内容や時期の傾向を分析した。調査の結果、論証型レポート(220件)、学習レポート(169件)、卒業論文(81件)レジュメ(53件)、読書レポート(25件)、志望理由書(21件)などがあげられ、どのようなレポートの種類に関する傾向が明らかになっている。相談内容に関しても、全体的な確認(259件)、執筆準備(111件)、表記表現(84件)、構成(176件)、文献利用(53件)

など、どのような点に関する課題が多いのかを明示している。このように、相談履歴を分析することで、学生の相談傾向を明らかにできる。学生の躓きを教員にフィードバックすることで授業に活かすことができる。加えて、TA 研修の中で扱うことで、より質の高い学習支援を展開することにつながる可以考虑。

また椿本ほか (2013) は、小論文をグループで共同推敲できるシステムを開発し、ピアレビューを実施しやすい環境を整備している。ほかにも Turnitin 社では、オンラインでライティング支援ができるシステムを提供している。Turnitin (2017) では、論文で引用をしている箇所があれば、それが適切な引用になっているのかを確認できるシステムとなっている。また、音声やテキストで学生のレポートにコメントを残すことが可能である。あらかじめ学生が良く躓く課題に対しては、コメント集を用意しておき、レポートにコメントをする際に一貫性を持たせることができるようなシステムとなっている。

6. テレプレゼンスロボットを活用したオンラインチュータリング

急速な ICT 技術やロボティクスの進歩により、今後ロボットや AI を活用したライティング支援に関する研究も必要になるであろう。そこで、試行的にオリイ研究所が開発したテレプレゼンスロボット OriHime を活用したオンラインチュータリングの実験を実施した。テレプレゼンスロボットはテレビ会議、ロボット、遠隔技術を融合させ、身体動作を伝達することで、遠隔地にいる相手に存在感を伝えるものである。OriHime は、カメラ、マイク、スピーカーを搭載しており、オペレータが操作することによりエージェントとして動く。AI や自動制御機能は整備されていない。オペレータはアイパッドのアプリケーションを使って、OriHime のカメラから相手の状況を確認し、音声でやりとりができる。また、OriHime の頭や腕を動かすことも可能である。OriHime は「うんうん」

「いいえ」「頭を下げる」「ぱちぱち (拍手)」「なんでやねん」「ううん」の 6 つの動作が可能である。これ以外に、自分で頭を動かしたりすることができる。スタッフ側の OriHime 操作画面を図 3 に示す。

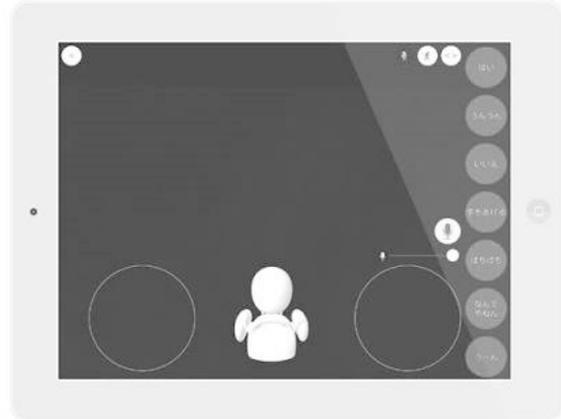


図3 スタッフ側の OriHime 操作画面
(オリイ研究所ホームページより引用)

OriHime の利用については、訪問したい場所に OriHime を設置し、ネットを介して、オペレータが OriHime を操作しその場所にいる人と会話ができる機能を持っている (オリイ研究所 2017)。大久保・永沼 (2017) は OriHime を使って高齢者へのリハビリテーションとしてロボット・セラピーを実施している。最近ではこのロボットを教育の場面に活用されつつある。たとえば、山本ほか (2017) は特別支援学校の学生がコミュニケーション力を向上させるために OriHime を活用している。また Hashimoto et.al (2011) は教室の中に独自に開発したテレプレゼンスロボットを置き、教員役をさせる実践をしている。この機能を活用すれば、チューターが出向くことが難しい遠隔地のキャンパスにいる学習者に対しても学習支援を実施できる。また Skype では学習者がどこを注視しているのか判断に迷うという課題も指摘されており、それを解決する手段の一つとしてもテレプレゼンスロボの可能性が期待されている (宇野ほか 2014)。

そこで OriHime を活用して、10 学部が設置さ

れているメインキャンパスであるAキャンパスのチューターが、単一キャンパスの学生へオンラインチュータリング支援を実施した(図4参照)。遠隔地にあたるBキャンパスにOriHimeを設置し、Aキャンパスにチューターがいるという状況である。



図4 利用のイメージ図

学生側には OriHime を設置し、学生は OriHime に向かって相談をする。チューターは iPad を操作し、OriHime から学習者に話しかけ、学習支援を行う。実際の相談の様子を図5に示す。



図5: OriHime と相談している学生

この仕組みを用いて、2節で Skype を活用したオンラインチュータリングに取り組んだBキャンパスの3年生の専門演習ゼミの受講生13名に OriHime を活用したライティング支援を行った。各学生が1回のみ OriHime と相談をした。今回の試行的な取り組みに関する学生へのヒアリングの結果では、「OriHime でも Skype でも自分が聞きたい質問の答えはかえってきました。納得はし

ました」など、学生が疑問に思っていた点を改善することができるツールにはこだわらないと考える学生がいた。ほかにも「Skype にも OriHime にも変わりはないですね。だってやっていること一緒じゃないですか」といった意見もあった。また、「OriHime のほうが話しやすさはあります。会話ということであれば、OriHime の方が、緊張感がなくなるので」と、対面よりも OriHime のほうが話しやすいと考える学生がいることもわかった。

その一方で、相手の考えを十分に理解できないため、OriHime を使ったライティングを好まない学生もいた。ヒアリング結果では「OriHime やったら、相手の考えもわからないから。きまずいというか。文章を読んでいるのか、意味が通っていないのか判断しきれない」、「ロボットやから、反応がわからない。手は動くと思うけど。自分も相手の人の表情を見たいというのがあって。声だけやったんで」という意見が挙げられた。OriHime を活用したライティングに関しては、文章の構成に関する相談、表記表現の確認など、どの箇所に関してライティング相談をしたいのか、またどのような形で学習を進めたいのかや、学習者のコミュニケーションスタイルなどが影響していることが推測される。現在この取り組みに関しては緒に就いたばかりであり、今後本格的な評価や実用可能性に関しては調査を重ねる必要がある。

7. ICT を活用したライティング支援におけるデザイン要件

本研究ではオンラインチュータリング、eラーニング教材の提供、ライティングを支援するシステム、テレプレゼンスロボットを活用したオンラインチュータリングなど ICT を活用したライティング支援の動向について述べるとともに、事例を分析することから、その効果と課題について言及した。

調査の結果、Skype やテレプレゼンスロボットを用いたオンラインチュータリングでは、遠隔地

にいる学生、またコミュニケーションスタイルに特徴を持つ学生など多様な学習者に対応する支援が提供できることが明らかになった。また、チューターを多数抱えることの難しい単一キャンパスの学生への支援ができるなどの効果も見受けられた。ただし、表記表現や構成など、どの段階の相談なのかによって対面でのライティング支援が好ましいことも推察された。今後はさらに調査を進め、レポート相談の内容によって、どういった方略を用いた支援をすることが望ましいのかについて研究を進める必要がある。多様な学習者に対応するために、ICT ならではの効果と課題を踏まえたうえで、対面にこだわらず、新しい可能性を検討しながら、今後のライティング支援を実施していく必要がある。

謝辞

調査に協力いただきました方々、ライティングチューターの方々、ライティングアカデミックアドバイザーの多田泰紘に心より感謝申し上げます。

付記

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

参考文献

岩崎千晶、千葉美保子、遠海友紀、嶋田みのり、村上正行 (2017a) 「ラーニングコモンズを主軸とした学習環境・学習支援のデザインを考える」大学教育学会誌、第 39 号第 2 号、pp.105-109.
 岩崎千晶、多田泰紘、佐々木知彦、古川智樹、山田嘉徳、中澤務 (2017b) 「高等教育における日本語アカデミック・ライティング e ラーニング教材の開発とその活用」日本教育工学会第 33 回全国大会講演論文集、pp.377-378.
 関西大学・津田塾大学大学連携協同教育推進事業

(2016) 「〈考え、表現し、発信する力〉とライティング/キャリア支援 2016 (平成 28) 年度報告書」 pp.60-61.

Bransford, John D, Barry S. Stein (1993) *The Ideal Problem Solver: A Guide for Improving Thinking, Learning, and Creativity*. W H Freeman & Co 2nd edition

Hashimoto, Takuya, Kato Naoki, Kobayashi Hiroshi (2011) Development of Educational System with the Android Robot SAYA and Evaluation, *International Journal of Advanced Robotic Systems*, Vol. 8, No. 3, Special Issue Assistive Robotics:51-61

井下千以子(2008)『大学における書く力考える力』東信堂

岩崎千晶、稲葉利恵子、小林至道、本村康哲 (2013) ライティングセンターにおける相談記録の分析—学生からの相談事項に着目して—.

大学 ICT 推進協議会 2013 年度年次大会プログラム集, T1A-7

岩崎千晶、實淵洋次(2013)初年次教育においてライティングセンターを活用した学生のレポートと TA による相談記録の分析、第 29 回日本教育工学会全国大会講演論文集, pp.249-250

Sheets A. R. (2012) Peer Tutoring and Tutor Training : A Historical Perspective. Karen, Agee, Russ Hodges (2012) *Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Custom Pub.

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

Maryland University, University college's effective writing center's advice template on page100,
<http://www.umuc.edu/current-students/learning-resources/writing-center/writing-resource>

- s/writing-advice-samples.cfm (情報閲覧日 2017年1月4日)
- 大久保英、永沼充 (2017) 「通信回線を用いた遠隔操作ロボットによる RAR 環境の構築」 帝京短期大学 教育研究報告集 5号, pp.39-41.
- オリィ研究所 <http://orylab.com/> (情報閲覧日 2017年1月4日)
- Ryan, L., Zimmerelli, L. (2016) *The Bedford Guide for Writing Tutors 6th Edition*. Bedford /St. Martin's
- 多田泰紘、岩崎千晶、竹中喜一、中澤務 (2017) 「関西大学における全学的ライティング支援～ライティングボの取り組みと支援体制の再構築～」、関西地区 FD 連絡協議会総会
- Tinto, V. (2004) Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences. THE PELL INSTITUTE for the Study of Opportunity in Higher Education <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519709.pdf>
- 椿本弥生、高橋薫、北村智、大辻雄介、鈴木久、山内祐平 (2013) 通信教育における意見文の協同推敲を支援するグループ編成方法の開発と評価、日本教育工学会論文誌 37(3)、pp.255-267.
- Turnitin <http://www.turnitinuk.com/ja/> (情報閲覧日 2017年1月4日)
- 宇野弘晃、田中一品、中西英之 (2014) 「テレプレゼンスロボットの自動相槌による遠隔対話経験の想起」 情報処理学会研究報告ヒューマンコンピュータインタラクション (HCI) , 6 ,pp.1-4.
- 山本良太、久保田賢一、岸磨貴子、植田詩織 (2017) 「支援学校教師の主体的な行動を促す外部人材との連携に関する研究 テレプレゼンスロボットの活用を事例として」、教育メディア研究, 24 (1) 1 , pp. 89-104

ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)

付記

本研究は、文部科学省科学研究補助金・基盤研究 (C) (研究課題番号 16K01143)、平成 28 年度 関西大学教育研究高度化促進費「アカデミック・

ライティングセンターに寄せられた個別学習相談の分析 — 学生のニーズと課題の可視化 — Learning analytics of Academic Writing Support

多田泰紘（関西大学教育開発支援センター）

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

中澤 務（関西大学文学部）

要旨

関西大学ライティングセンターに寄せられたアカデミック・ライティングに関する個別相談データをもとに、学習支援に対する学部学生のニーズと課題を分析した。分析の結果、特定の時期に特定の文章の相談が寄せられる傾向が見られた。また、一回限り利用者は授業期間後半にレポートの書き方に関する相談を行う傾向にあり、この段階で学生はレポートをある程度書き進めていることが示された。教員によるセンターの利用指示は春学期のレポート課題の相談を促す効果があるものの、授業で扱わない志望理由書や卒業論文の相談は自発的な来室に委ねられることも明らかとなった。学生の相談傾向の分析から、1) 提出直前の利用、2) 自発的な「添削」の依頼、の2点が課題として見出された。今後、センターの活動内容の周知徹底とともに、教員との連携を強化することで、提出直前の一回限りの相談ではなく、早い段階から複数回の利用を促す工夫が必要と考えられる。また、ライティング指導に携わる教員に対しセンターの活動内容を伝えたいという点で連携を行うことで、ライティングプロセスを重視した指導・支援につながると期待される。

キーワード アカデミック・ライティング, ライティングセンター, 学習支援, ラーニング・アナリティクス／

1. はじめに

1.1. アカデミック・ライティング

大学生にとって文章を書くことは学生生活と不可分な行為である。学生は授業課題としてレポートを書き、レジュメやプレゼンスライドを使って口頭発表を行う。そして卒業論文を作成して学位を取得する。このようにアカデミック・ライティングは大学における学びの基盤であるため、大学は教養教育の中でライティングの知識・技術の指導、将来の論文執筆に向けた論理的思考法の教授を行っている(井下 2013)。実際に、全国のおよそ8割の大学において授業内外の学習支援プログラムが実施されている(文部科学省 2015)。これら大学におけるアカ

デミック・ライティングの指導および学習支援において、従来の文法や表現手法の添削を中心としたプロダクト・アプローチから、現在では文章のテーマ設定や文献収集、論理的な文章構築まで含めたより包括的なプロセス・アプローチが主流となっている(Pritchard and Honeycutt 2005)。

1.2. ライティングセンターとニーズの分析

授業内外で学生のアカデミック・ライティングの学習を支援する枠組みとして、ライティングセンター(WRC)が各大学に設置されている。一般的に、ライティングセンターは1対1でライティングに関する様々な相談を無料で

行っており、その範囲はテーマ設定や文献収集、草稿など文章執筆の前から、論理的な文章の組み立てや文章表現、文章執筆後の見直しや修正に及ぶことが多い(吉田ら 2010)。近年のプロセス・アプローチの流れに鑑みても、添削のみを行うことは少なく、専門スタッフ・TA等による対話形式での対応が主流である。WRCを利用する学生は、自発的に、あるいは教職員の勧めや指示を受けて入室する。他方、WRCの設置形態や運営主体は様々で、学生相談室の一部機能として設置されたものから、ラーニング・コモンズ内の一角を使用して大規模に展開しているものまで多様である(Harris 2009)。WRCの利用対象も、大学生、大学院生、教員(指導法や教材等の提供依頼)まで幅広く、扱う文章の種類も日本語のレポートから英語の論文、就職活動に関する履歴書など、各大学により事情は異なる(吉田ら 2010)。以上のように、各WRCが置かれている状況は、設置されている大学の規模やポリシー、運営方法、利用学生の学力などにより大きく異なる。WRCはただ設置し、人材を投じれば効果を発揮するものではない(吉田ら 2010)。WRCが真に学生支援組織としての役割を果たすためには、支援対象となる学生のニーズを分析し、WRCが抱える課題の把握と対応方法の検討が必要となる。

2. 研究の目的

本研究では関西大学ライティングセンター(以下センターとする)を事例に、学生から寄せられた個別相談のデータを用いたニーズ分析を行う。

センターは2012年度より関西大学の全学部学生を対象に、主に授業外でのライティング学習支援を展開してきた。対象となる文章の種類はレポートや卒業論文、志望理由書、レジュメ、プレゼンテーション用のスライドなど多岐にわたる。センターのミッションは「自律した書

き手を育てる」ことであり、「添削を行うのではなく、対話により学生の気づきを促す」ことをポリシーとしている。具体的な活動として、個別学習相談、授業外セミナー「ワンポイント講座」、学習教材・資料の開発・配付などを行っている。

センターの設置から5年以上が経過し、これまで行ってきたライティング学習支援の状況を把握し、現在の学生のニーズに即した支援体制へ再構築する必要がある。そこで本研究では、過去2年間の間にセンターへ寄せられたアカデミック・ライティングに関する「個別相談」の蓄積データを量的に分析することで学習支援に対する学生のニーズと課題を可視化し、その解決策と今後の展望について考察する。

3. 個別相談と学習履歴データの分析

3.1. 個別相談

センターでは関西大学の学部学生を対象にレポート・卒業論文・レジュメといったアカデミック・ライティングに関する個別相談対応を全学的に展開している。相談を希望する学生は、授業外で課題等に取り組む時にライティング・チューター(大学院生博士後期課程・PD; 以下チューター)からアドバイスを受けることができる。学生は専用のウェブサイト(TEC-book; 毛利ら 2015)から相談日時や内容等を入力し予約する。予約に空きがある場合は飛び込みでの相談も可能である。相談は1対1での対応を主眼としているが、グループでの利用も可能である。学生は、チューターと対話による質疑応答を繰り返し、自身の文章の問題点や課題に気付き、改善方法を模索する。

3.2. 学習履歴データの分析

センターの2015年度および2016年度の開室期間、および延べ相談者数を表1に示す。

表1 2015, 2016年度の個別相談対応状況

年度	開室期間	延べ相談者数
2015	春学期(4-7月)	1317人
2016	秋学期(10-1月)	1273人

相談学生の来室日時や文章作成の進捗状況、相談内容などの情報はTEC-bookに登録・蓄積される。予約を行わずに来室した学生の情報は相談に対応したチューターが聞き取りを行い、入力する。

3.3. ライティングに対する学生のニーズ

TEC-bookに蓄積された2015年度および2016年度の相談者、延べ2590人の相談データを用いて、学年ごとの相談数の推移や相談内容の違い、教員による利用指示を受けた学生と自発的に相談に訪れた学生の差異について量的な分析を行った。

3.3.1. 学年による相談内容の違い

学年ごとの相談数の時間的推移と相談対象となった文章の種類(図1、2)について、カイ二乗検定(有意差が確認できた場合はライアンの名義水準を用いた多重比較)による解析を行った。解析結果、1年生は春学期(4-7月)に集中して相談に訪れる傾向があった。また、この時期にレポート作成に関する相談が多く寄せられた。12月前後に4年生の相談数が急増し、その多くは卒業論文に関する相談であった。また、2年生および3年生からの相談は1年を通して比較的少ないものの、10月に2年生からの相談数が一時的に増加した。10月に相談に訪れた2年生のおよそ9割は志望理由書を持参していた。関西大学において、2年生の10月頃に、3年生以降のゼミ所属希望先へ志望理由書を提出する学部が多いことが理由のひとつと考えられる。

2015,2016年度にセンターへ寄せられたライティングに関する相談に関して、1) 春学期に1

年生のレポートの相談、2) 10月に2年生の志望理由書の相談、3) 12月前後に4年生の卒業論文の相談が増加する傾向があった。

以上の結果より、初めて書く文章や提出直前に相談ニーズが増加すると考えられる。特定の文章の相談が特定の時期に集中する傾向があり、これに即した相談対応の体制を整えることが必要である。

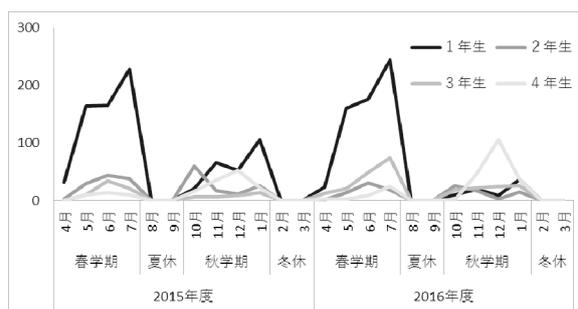


図1 延べ相談者数の推移(人)

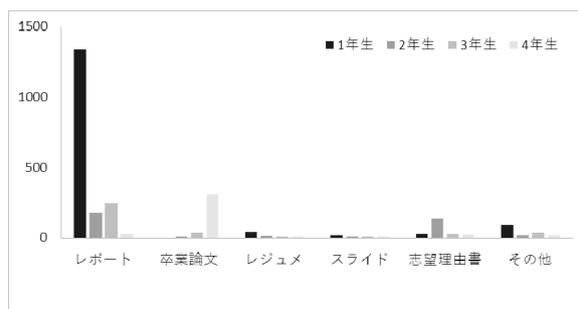


図2 文書種類別相談数の学年比較(人)

3.3.2. リピーターの傾向

センターを一回のみ利用した学生(1回利用者)と二回以上相談に訪れた学生(リピーター)について、1回目の相談時期(図3)について、カイ二乗検定(有意差が確認できた「月」について残差分析)を行い、持ち込まれた文書の種類(図4)および文書作成の進捗度(相談者の申告)と関連付けて考察した。解析の結果、1回利用者は各学期末(7月および1月)に相談を行い、以降利用しないという傾向が見られた。他方、リピーターは5月前後の早い時期に最初の相談に訪れる傾向が見られた。なお、リピーターの2回目以降の相談は学期末に集中していた。1回利用者の半数以上が「ひと通り書いた」

か「ほぼ完成した」授業課題レポートを持参していた。提出時期が近付き、ある程度書き上げた文章の確認・修正を目的としてセンターを利用していると考えられる。チューターの相談記録より、文章表現や引用方法の確認などややプロダクト・アプローチ的な対応が比較的多くなっていた。しかしながら、テーマ設定や文章校正など比較的大幅な改訂が必要な状況も散見された。チューターからのアドバイスはあるものの、提出までに時間的余裕がなく、修正した後の再来室に至っていないケースが多いと考えられる。

リピーターは、レポートと留学やゼミ所属の志望理由書の相談が多く、特に2年生は志望理由書の作成に関して繰り返し相談を行う傾向にあった。リピーターの相談内容として、1回目は文章を書いていないか、書き始めて間もない段階で来室しており、2回目以降の相談では完成に近い文章を持参していた。リピーターは複数回の相談を経て文章を完成させおり、継続的な学習支援が実施されているものと考えられる。特に1回目の相談が文章を書く前の段階である場合、テーマ設定や文献収集などライティングプロセス全体におよぶサポートが可能である。

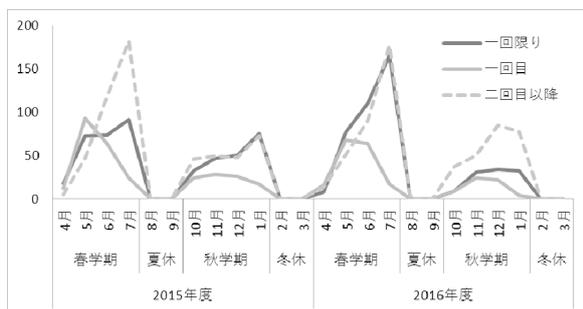


図3 一回限り利用者としピーターの推移(人)

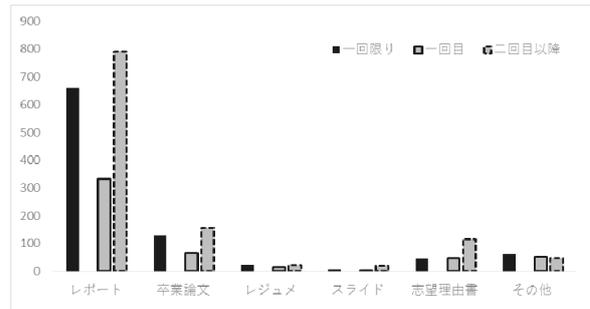


図4 文書種類別相談数の相談回数比較(人)

3.3.3. 教員による利用指示の効果

教員からの指示を受けて来室した相談者(指示受け利用者)と自発的に来室した相談者(自発的利用者)の時間的推移(図5)について、カイ二乗検定(有意差が確認できた「月」について残差分析)を行い、学年および持ち込まれた文書の種類と関連付けて考察した。解析の結果、指示受け利用者は5月と7月に相談件数が有意に多く、この時期は1,3年生のレポートの相談が多く寄せられた。他方、自発的来室者は10月と12月に相談件数が増加する傾向が見られ、10月は2年生の志望理由書の相談が、12月は4年生の卒業論文に関する相談が多かった。

自発的来室者の多くはある程度文章を書き進めているものの、相談に際し文章表現の確認など「添削」を求める割合が多かった。

正課教育と連携したサポートは、授業課題のレポートに関する相談対応がメインとなるため、1,3年生の利用が多くなったと考えられる。他方、ゼミに配属され卒業研究に取り組む4年生は自発的な利用に留まることが示唆された。また、志望理由書の書き方は正課教育で扱わないため、その相談はすべて自発的利用者によるものであった。卒業論文や志望理由書など正課教育外のライティングについても、教職員と連携した支援体制を構築する必要がある。例えば、指導教員から卒業論文を書く際にセンターの利用を促す、学生支援組織を通じて志望理由書等の個別相談に関する広報を行うなど、学生の利用促進を図るなどが考えられる。

上記と対照的に、レポート課題に取り組む機会が多いはずの2年生の連携来室者数が比較的小さいことが明らかとなった。2年生は自発的な利用者も少なく、今後、正課教育との連携拡大を図るとともに、授業外セミナーやeラーニング教材の提供など、個別相談と異なる支援体制を展開していく必要がある。

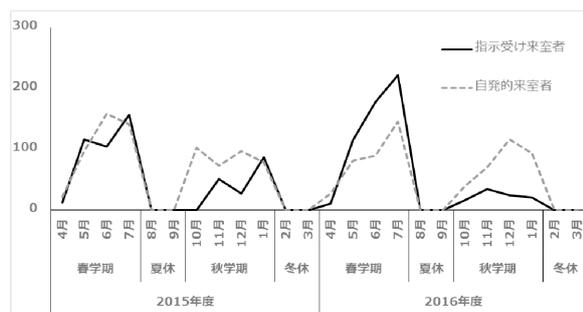


図5 指示受けと自発的来室者の推移(人)

4. 学生の課題と解決に向けた提案

4.1. 提出直前の相談

センターの個別相談に対して、提出直前の相談が多く見られた。特に1年生の学期末のレポートの相談、4年生の12月の卒業論文の相談は提出期限間近での来室が多い傾向にある。これらの文章は単位取得および卒業に直結するため、相談に来る学生の学習意欲は十分にある。しかしながら時間的な余裕がなく、文章の構成や新たな文献の収集など、文章作成のプロセスに関わるアドバイスは現実的ではなく、学生の状況に合わせた対応を行う場合も多い。相談データを精査すると、文章表現の指摘や引用方法の指導など、ややプロダクト・アプローチ的なアドバイスが散見される。

提出直前に相談数が増加することは、ある程度仕方ないことではあるが、早期の相談や複数回の利用を促すことでプロセスに踏み込んだ指導・支援が容易になる。センターが行っている個別相談の周知徹底と授業担当教員との連携の強化により、早期から利用するリピーターを増やすことが有効と考えられる。

4.2. 自発的な「添削」の依頼

教員の利用指示を受けることなく個別相談に訪れた自発的な利用者は、相談時に「添削」を求める傾向が見られた。自発的な来室が一過性の添削となることは、センターのポリシーに反するだけでなく、相談を受ける学生にとっても、テーマ設定や論理的な文章の組み立てなど論文作成プロセスに関する指導・支援を受けられないなど、長期的にみてマイナスの作用を及ぼすと考えられる。

センターの活動内容の周知徹底とともに、教員との連携を強化する必要がある。ライティング指導に携わる教員と連携することで、ライティングプロセスを重視した指導・支援のさらなる拡充が期待される。

謝辞

本取組の実施にあたりご協力いただきました、小林至道先生、西浦真喜子先生、毛利美穂先生、および2015、2016年度チューターの皆様に感謝いたします。

参考文献

- Harris, M. (2009) Writing center concept. Retrieved Aug 25, 2009, <http://writingcenters.org/resources/writing-center-concept/>, (2018年1月20日閲覧)
- 井下千以子 (2013) 「思考し表現する力を育む 学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して」, 関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター(編集)『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』第1章, ミネルヴァ書房
- 毛利美穂, 小林至道, 稲葉利江子, 長畑俊郎, 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」, 日本教育工学会第31回全国大会, 大阪大学

文部科学省 (2015) 「大学における教育内容等の改革状況について」

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. I. (2005)
The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.) Handbook of writing research. New York: Guilford Press

吉田弘子, Johnston, S., Cornwell, S. (2010)
「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」, 大阪経済大学論集 第61巻第3号, pp. 99-109

付記

本研究は 2016 年度関西大学教育研究高度化促進費課題研究「アカデミック・ライティング力を育むための教育システム開発とデザイン原則の導出」の一部である。

多田泰紘 (関西大学教育開発支援センター)
岩崎千晶 (関西大学教育推進部)
中澤務 (関西大学文学部)

ICT活用による英語ライティング指導の展開、 学びのプロセスをアセスメント・可視化するeポートフォリオへの展開

渡邊正樹（関西大学教育開発支援センター）

山本敏幸（関西大学教育推進部）

要旨

本学の入学前教育でも、国語教育（ライティング）で添削に実践利用した Turnitin®の最先端ライティング支援ツール（Revision Assistant）の英語ライティング教育全般についての教育展開について述べる。Revision Assistant は特定の課題について学生が書いた英文について、あらかじめループリック形式で設定した基準を参照して達成度合いを自動判定し、見直しのためのアドバイスを提供するツールである。このシステムは新たなアイデアや表現を提供することはなく、あくまで書き手である学習者に不足している学習項目を指摘し、改善ポイントの示唆・補助を行うものである。学習者はツールを活用することで、自分の文章表現の未習得項目を知り、自ら改善する学習の機会を得ることができる。さらに、Turnitin 社が2016年から17年にかけて実施した調査結果をもとに、ツールを使用してどのような改善が見られたかの分析報告も紹介し、本ツールの有効性、eポートフォリオへの適用可能性等について考察する。最後に学生がライティングを改善するプロセスをeポートフォリオに反映し、個人の成長履歴をアセスメントし、可視化する研究をも紹介する。

キーワード 英文ライティング、Revision Assistant、Turnitin®、ICT活用、自動フィードバック、eポートフォリオ、アセスメント／

1. 概要

本稿では、ライティング教育分野でICTを活用したWebサービスである、米国 Turnitin LLC 提供の Revision Assistant について解説する¹。さらに同サービスによって教育上どのようなインパクトがあったかのレポートを紹介し、AI活用により将来の日本での英語ライティング指導分野でどのような効果が期待できるのかを考察する。

文部科学省が進める高大接続改革では、大学入試の英語試験について、民間の資格・検定試験を活用し、「読む」「聞く」「話す」「書く」それぞれの技能について試験が行われる予定となっている。これまでの「読む」「聞く」の能力中心の試験から、「話す」「書く」という表現についての能力も問われることとなり、教育機関において、英文ライティング教育の比重が増すことが予想される。

英文ライティング教育の手法は様々（柏木2016）だが、米国ではETSのe-rater®というコンピューターによる自動評価機能が、TOEFL iBT® and GRE®などの採点補助ツールとして活用され、Criterion®ライティング評価システムとしてサービス化もされている。

Revision Assistant は同様にコンピューターによりライティングの成果物を評価するツールであるが、エッセーの課題について、表現が求められている水準に達しているか否かという観点から、評価項目の達成度合いについて自動フィードバックを行ってくれる。このチェックは学生が自身で行うことができるため、提出前に自分の文章をチェックし、スコアが不足している点について見直しをする契機となる。

2. Revision Assistant 概要

Revision Assistant は学生がライティングをする過程において、フィードバックを提供し、ライティングにおける自己効力感 (self-efficacy) を発達させるように、開発されている。対象はおもに米国の K-6 から K-12、すなわち日本の中学・高校生に相当する学年である。

システムはインターネットを介して専用サイトにログインして使用するクラウドサービスとなっており、Blackboard や Canvas、Moodle といった LMS と LTI(Learning Tools Interoperability) で接続して使用することも可能である。

教師がクラスを作成、対象の学生アカウントを登録し、課題を設定。学生も各自でシステムにログインして課題に取り組む、完全にオンラインで活動が完結できる構成となっている。

課題のタイプにはシグナルチェック (Signal Check)、スポットチェック(Spot Check)、拡張パック(Expansion Pack)3つのタイプがある。本稿では特に自動フィードバック機能であるシグナルチェックについて紹介する。

3. シグナルチェック

Revision Assistant の機能中でも中心となるのがシグナルチェックであろう。学生は Prompt と呼ばれるライティング課題について自分自身でライティングを進める。Prompt は各学年別に用意されており、課題に付属した資料 (ソース) を読んだ上で、自分の考えを書きなさい、というソース付きのタイプと、「自分の行ったことで意外な結果となったことについて書きなさい」のような、ソースなしのものがある。

各 Prompt には詳細に記述されたルーブリック (Rubric) が設定されており、達成度合いと評価についての判断基準があらかじめ設定されている (図 1)。

	Advanced	Proficient	Developing	Emerging
Clarity and Focus Present a clear central idea early in the essay and focus on proving it.	The essay contains a clear, focused and effective central idea that thoroughly addresses the demands of the prompt and fulfills the writing purpose.	The essay contains a mostly clear and focused central idea. The writing is effective in addressing the demands of the prompt and fulfilling the writing purpose.	The essay contains a central idea that may not be completely clear or focused. The writing does not completely address the demands of the prompt nor fulfill the writing purpose.	The essay does not have a clear, focused and effective central idea that addresses the demands of the prompt and fulfills the writing purpose.
Development Use facts, definitions, concrete examples, quotations, etc. that address the audience's understanding of the topic.	The essay develops the central idea with relevant, pertinent facts, definitions, concrete examples, quotations, etc. that successfully address the audience's understanding of the topic.	The essay develops the central idea with concrete facts, definitions, concrete examples, quotations, etc. that address the audience's understanding of the topic.	The essay develops a central idea with concrete facts, definitions, examples, quotations, etc. However, they may not be the most appropriate or effective supports and/or may be used inconsistently throughout the essay.	The essay does not develop the central idea with facts, definitions, examples, quotations, etc. Some details to develop the idea may be present, but they may not be used effectively to develop the central idea.
Organization Include an engaging introduction and strong conclusion. Use transitions throughout the essay to make connections clear.	The essay uses an organizational structure with appropriate and varied transitions that show relationships between and among complex ideas. The structure creates a sense of cohesion throughout the essay and includes both an introductory paragraph as well as a concluding statement/paragraph that clearly follows from and supports the ideas given.	The essay uses an organizational structure with appropriate transitions that show relationships between and among ideas throughout the essay. An introductory paragraph is present and the concluding statement/paragraph follows from the information presented.	The organizational structure of the essay is inconsistent and/or ineffective. Some transitions may not completely or effectively show relationships between and among ideas throughout the essay. Either an introductory paragraph or a concluding statement/paragraph may be incomplete or unclear.	The body of structure and effective transitions make the essay difficult to understand. The essay is missing entire structure elements, such as an introductory paragraph and/or concluding statement/paragraph.
Language and Style Use specific, interesting language and clear sentence structure to communicate ideas.	The essay has an established, formal style that is maintained throughout. The essay uses mostly correct, varied sentence structure and generally uses precise language and domain-specific vocabulary in a way that addresses the complexity of the topic. Few errors are present and they do not interfere with meaning.	The essay has an established, formal style that is maintained throughout. The essay uses mostly correct, varied sentence structure and generally uses precise language and domain-specific vocabulary in a way that addresses the complexity of the topic. The essay may have some errors, but they do not interfere with meaning.	The essay attempts to establish a formal style that may not be maintained throughout. The essay attempts to vary sentence structure and uses some precise language that may be domain-specific at times, but may not address the complexity of the topic consistently. The essay contains some errors that may, at times, interfere with meaning.	The essay does not establish an style or maintain a formal style. The essay uses little variety in sentence structure and the language is general and not domain-specific. The essay contains errors that interfere with meaning.

図 1 ルーブリック例

Source: Turnitin LLC “User Guides/ Revision Assistant”

ライティング開始に当たって学生は、プレライティングツール画面 (図 2) で、主張 (Claim)、事実 (Support)、結論 (Conclusion) についてあらかじめ考え、全体の構成を考えた上で取り組むようにすることができる。

図 2 プレライティングツール例

Source: Turnitin LLC “User Guides/ Revision Assistant”

構成を考えた後、まずは最初のドラフトを作成する。作成後、シグナルチェックのボタンをクリックすると、Revision Assistant がドラフトの文

章について自動判定を行う。判定項目は **Language**(言葉の運用の適切さ、文章の明解さ)、**Support**(事実や定義、他の文献からの引用を適切に行い、アイデアを説明できているか)、**Claim**(主題を明確に表現し、フォーカスできているか)、**Organization**(導入部、結論部を持ち、接続詞を適切に使って論旨を展開しているか)の4つについて、Wi-Fiの電波の受信強度を示すアイコンに似たサイン(シグナル)で達成度合いを4段階でフィードバックする(図3)。

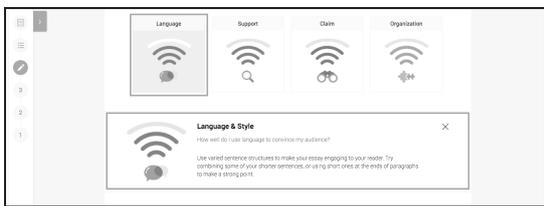


図3 シグナル例

Source: Turnitin LLC “User Guides/ Revision Assistant”

さらに、具体的な文章の箇所にマーキングとともにアドバイス項目が表示される(図4)。学生はそれを見て、自分のドラフトの弱い部分を知り、改善のための書き直しを行うことができる。

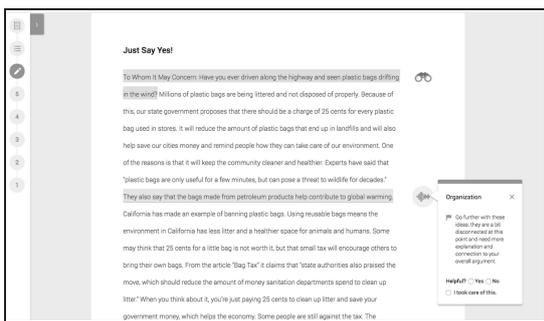


図4 マーキングとアドバイス項目例

Source: Turnitin LLC “User Guides/ Revision Assistant”

シグナルチェックは何度でも行うことができる。学生はアドバイスに従って推敲を行い、シグナルによる評価が高まった状態で最終稿を提出するこ

とができる。

シグナルチェックによるアドバイスは学生のライティングを代行するものではなく、ライティングをルーブリック上の評価軸の方向に、より適合する方向で良くするための提案を行うものである。あくまで、書き手の能力を改善するためのツールとなっている。

このシグナルチェックによる自動フィードバックを行うには、現状、判断の元とするため、一つのPromptにつき300-500のサンプルエッセーを準備し、そのパターンを解析しておく必要がある。そのPromptの主題に沿った文章のみがシグナルチェックの対象となり、主題からそれた内容の文章はチェックの対象外となる。

4. 2016-17年の調査結果

Turnitin社は2016-17年において、Revision Assistantを使用した57,558名、110,975本のエッセーについてのリサーチに基づき、効果測定を行ったレポートを公開している。

それによると、

- 調査対象期間中に行われたシグナルチェック回数は約872,000回。78.9%のエッセーについて1回以上のチェックがされている。

- 学生の1エッセー当たり平均7.9回のチェックがされている。

- チェックを行ったエッセーについては、使用語数が平均227.1語伸びており、チェック回数に比例して多くなる傾向にある。

- チェック回数に伴い、スコアも改善する傾向があり、4段階のルーブリックスコア上、平均して0.71ポイント上昇した。

5. 考察

Revision Assistant、特に自動フィードバック機能であるシグナルチェックを活用してライティング指導を行う場合、課題の設定さえしておけば、ドラフト作成、推敲、再提出を学生がシステムによるフィードバックを参考にして、見直しをする

ので、教師にとっては手離れのよい仕組みとなっている。教師のアカウントでドラフトの状況やその都度のチェックスコアも確認できるので、クラス内のスコアの伸び具合や、伸び悩んでいる学生などもわかる。これらの機能を活用して、効果的なライティング指導に結びつけることは可能であろう。

チェック活用後、各自のテーマに沿ったライティングができるようになってきているかどうかについては、サービス開始からまだ2年という事もあり、今後の経年での調査結果を待ちたいと思う。

本サービスは2018年現在のところ北米のみで展開されており、日本を含めた他国での導入事例はない。Promptの作成と、モデルとなるルーブリックおよび判断の基準となるサンプルエッセーの読込など、現在のところすべて北米での開発が主となっている。同製品が海外展開される際は学習者のレベルとの調整が必要になるかもしれないが、自習者をサポートし、教師とのコミュニケーションのきっかけにもなるツールとして、近い将来、国内の教室でも活用されることを期待したい。

6. 学習履歴のeポートフォリオへの展開

Revision Assistantには個々人の学習者のライティングにおける学習履歴をモニターし、習得プロセスを記録する機能がある。この機能を活用し、習得プロセスの記録を様々な角度から考察し学習分析結果を可視化することが可能となる。つまり、Revision Assistantによるモニター記録をライティングカリキュラムで設定したマイルストーンで学習分析結果を開示することで学習者自身に成長の確認、モチベーションの持続を促すことが出来る。

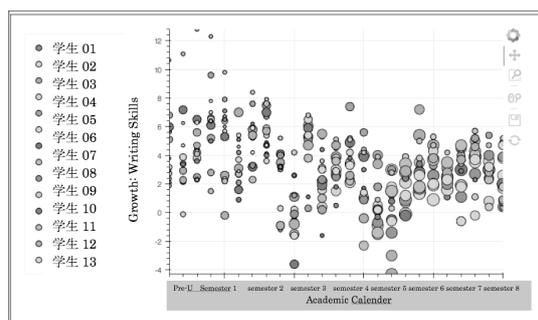


図5. AI 深層学習による学習進捗分析の可視化の一例 source: holoviews.org

主体的なアクティブ・ラーニングを涵養するためには、eポートフォリオの展開はライティングカリキュラムの達成目標到達時のみに到達しているか否かを評価するのみならず、学習プロセスにも目を向けて、学習者の内面的なケアや成長の不安を下げることが求められる。

また、さらなる課題は、ライティングプログラムのグローバルチームによるPBL型のアクティブ・ラーニングの展開、さらに、チーム全体及びチームメンバー個々人の学習進捗・学習分析に対応するeポートフォリオの研究・開発である。

註

- 1 Turnitin. <http://turnitin.com/>
- 2 ETS Criterion. <https://www.ets.org/criterion>

参考文献

- 文部科学省「大学入学共通テスト」について. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm
- 柏木哲也(2016)「ライティング指導の方法と評価」北九州市立大学『基盤教育センター紀要』,27, 19-34
- Turnitin,LLC. “User Guides/ Revision Assistant”https://guides.turnitin.com/Revision_Assistant

Turnitin,LLC.“Turnitin Revision Assistant Results from the Classroom: 2016-17 Academic Year”

http://go.turnitin.com/ra-year-in-review?_ga=2.194897453.1006465548.1516076394-1088306672.1502160703

Barrett, H. “Electronic portfolios”,<http://electronicportfolios.com/>

Barrett, H. “Portfolio”,<https://sites.google.com/site/helenbarrettportfolio/>

Barrett, H. “Publications”,<https://sites.google.com/site/helenbarrettportfolio/competencies/publications>

BAUMAN, M. GARRETT. Textbook Writing 101.

THE CHRONICLE REVIEW. JULY 04, 2003
<https://www.chronicle.com/article/Textbook-Writing-101/28253>

“About Writing a College Textbook Proposal. An Overview of the College Textbook Writing and Evaluation Process”<https://www.thebalance.com/about-writing-a-college-textbook-proposal-2800280>

“Driving Awareness and Adoption of Open Textbooks”,
<http://www.collegeopentextbooks.org/textbook-listings/textbooks-by-subject/englishandcomposition>

渡邊正樹（関西大学教育開発支援センター）

山本敏幸（関西大学教育推進部）

レポートの質におけるリフレクションペーパーの役割 －医療人文学レポートの分析を通して－

Study of the Role of Reflection Paper about the Quality of Report : Through Analysis of Report of Medical Humanities

毛利美穂（関西大学東西学術研究所）

要旨

予測不可能な社会を迎え、学士課程教育の質的転換が叫ばれて久しい。2012年中教審答申では、「主体的に考える力」を育成するための能動的学修や、その評価のためのルーブリックや学修ポートフォリオが挙げられている。一方、初等中等教育を中心に使用されているリフレクションペーパーも有用なツールである。リフレクションペーパーは、学修への深いアプローチである「ふりかえり（reflection）」を目的としており、OECDは、初等・中等教育レベルのキー・コンピテンシーの中核にリフレクティブネス（reflectiveness、省察性／ふりかえりができること）を据えている。本稿では、リフレクションペーパーとレポートの分析を通じて、リフレクションペーパーが、いかにレポートの質に関わってくるのかについて考える。

キーワード レポート、リフレクションペーパー、質保証、医療人文学、主体性／Report, Reflection paper, Quality Assurance, Medical Humanities, active

はじめに

学士課程教育の質的転換として、2012年中教審答申は、主体的に考える力を持った学生を育成するため、具体的に「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」を目指した能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換の必要性を挙げている¹。予測困難な時代において、従来の教員を主体とした知識の伝達・注入を中心とした学びから、教員と学生が意思疎通を図りつつ、学生が主体的に問題を発見し、解を見出していく学びへの転換が叫ばれたのだ。

能動的な学習者像について西城・菊川（2013）は、教員からの支援を得ながら学習者自身が自ら行う「自己主導の学習者」、学習プロセスを振り返り、自らの学びや思考を向上させる「成熟したメタ認知を持つ学習者」、学びの現状を省察する「省

察的実践家」、学んだことを他者と共有する「協同的学習者」を挙げている²。そして、能動的な学びの有効性として、例えば、グループで学ぶ協同学習の方が、個人学習を中心とした競争的環境での学習よりも生産性が高く、「ポジティブな議論や学習者の文化は、学びを多様化し、思考を柔軟にさせ、創造性が増す」という研究成果を紹介している。

中教審答申では、これらの能動的学修を評価するものとして、ルーブリックや学修ポートフォリオなどのラーニングツールを挙げている。ルーブリックは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価基準表」である³。客観的な指標によって評価のズレを抑止するとともに学修成果を可視化することができる評価ツールであり、「他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化

等のメリットがある」とされる⁴。一方、学修ポートフォリオは、「学生自身が学びのプロセスや成果を示す資料・コンテンツ等を継続的に蓄積したものである」であり、学生は、「継続的かつ定期的に学びを振り返ることを通じて学修の到達度を確認し、取り組むべき課題を発見する」ことで、主体的な学びを身につけることができる⁵。

このことは、活動形態が個人・ペア・グループのいずれにおいても、自らの学びを客観視し、ふりかえる機会が重要であることを示している。

学修への深いアプローチである「ふりかえり (reflection)」は、さまざまな価値観や社会的関係と関わり合いながら、自主的に学び続けるために必要な能力として注目されている⁶。Kolb は、体験を通した学びに必要なものとして、内省的な観察＝ふりかえりを位置づけている⁷。Moon は、学修における意図的なふりかえりが、「新しく学習していることへの意味付け (有意味学習)」、「有意味学習で学んだことを描出するプロセスからのさらなる学び」、「すでにある情報や知識の整理による学び」に有益であるとする⁸。

ふりかえりのためのツールとして、ルーブリックや学修ポートフォリオ以外に、ミニッツペーパーやコミュニケーションカード、リアクションペーパー、リフレクションペーパーなどと呼ばれるものがある。いずれも、毎回もしくは定期的に授業で配布し、学習者に本日の学修事項や疑問点、理解度などを記入してもらって回収することで、学習者による間接評価や教員による授業改善に役立てることができる。本稿では、リフレクションペーパーと称す。

リフレクションペーパーの自由記述欄への記入の有無と成績の関連性については別稿で述べた⁹。すなわち、習熟度の可視化において有効なのは、自らの学修内容をふりかえる (学修内容をまとめたり、疑問点を明確に意識する) ことができる自由記述方式であり、本稿は、レポートと、レポート作成におけるリフレクションペーパーの相関性について報告する。

1. 実施概要

対象クラスは、A 大学 2017 年度後期開講の文学演習科目である。活動形態は個人・ペアワークが主である。リフレクションペーパーは、毎回の授業終了 10 分前に配布し、学生が記入した後に回収する。回収後は、教員がコメントを付し、次の授業開始時で返却する。当初、記入時間は 5 分に設定していたが、記入に時間をかける学生が多数だったため、10 分とした。

分析は、毎回のリフレクションペーパーおよび、最終レポートとその評価用ルーブリックである。対象学生は、2 名とした。両者は、毎回のペアワークで組んでおり、受講の動機・態度・意欲に加えて、他科目の成績も非常に似通っていた一方、作品のキーとなる概念に対する理解度の差が顕著であったことから選定した¹⁰。

テキストは、1906 年に発表された夏目漱石『草枕』である。当該作品について、漱石は次のように語っている。

私の『草枕』は、この世間普通にいふ小説とは全く反対の意味で書いたのである。唯一種
の感じ——美しい感じが読者の頭に残りさへ
すればよい。それ以外に何も特別な目的があ
るのではない。さればこそ、プロットも無け
れば、事件の発展もない。¹¹

ただひたすらに「美」を追求した当該作品は、明治という大きな社会変化を背景に成立した。ロンドン留学を経て、東洋文化と西洋文化の間で翻弄され、「自己本位」の概念を獲得しつつも¹²、精神的な疾患を抱えた漱石にとって、「人生の苦を忘れて、慰藉する」ことに重きをおいたリハビリ的要素を含んだ作品である。

そこで、『草枕』読解では、漱石の人生をふりかえるとともに、作品誕生の背景、そこに描かれる「非人情」の美をなぞることで、学生自身に漱石の病を追体験させることを目指した。

全 15 回のスケジュールを表 1 に示す。

第7回から第12回の作品読解では、各章の担当者を決め、登場人物・場所・内容の項目に沿って整理したものを全員で共有した。第8回および第12回のリフレクションペーパーでは、漱石が「非人情」の世界に心ひかれた原因と、漱石が目指す「非人情」の世界についてまとめる作業を行った。最終レポート課題は、作品およびテーマをふまえた『草枕』の「非人情」にみる現代的意義についてである。

表1 スケジュール

第1回	日本文学の概要
第2回	近代文学の特徴
第3回	近代文学にみる神話
第4回	夏目漱石とロンドン留学
第5回	夏目漱石作品にみる異界①
第6回	夏目漱石作品にみる異界②
第7回	夏目漱石『草枕』を読む①
第8回	夏目漱石『草枕』を読む②
第9回	夏目漱石『草枕』を読む③
第10回	夏目漱石『草枕』を読む④
第11回	夏目漱石『草枕』を読む⑤
第12回	夏目漱石『草枕』を読む⑥
第13回	近代文学と現代との接点①
第14回	近代文学と現代との接点②
第15回	近代文学と現代との接点③

2. 医療人文学（医療人教育）

文学演習科目の学修目的は、「文学を通して自らの生き方を問い直すと共に、健やかな身体と精神をバランスよく形成する」、「それぞれの時代背景を手がかりに多彩な特色のある作品に触れ、医療現場で求められる豊かな感性を磨く」ことが設定されている。すなわち、当該科目で求められる文章を読むという行為は、文章内容を理解する「テキストベース」を経て、文章内容に読み手の知識や経験を統合する「状況モデル」を表象するものとしてとらえることができる¹³。

医療系学部における人文系科目は、医学教育の一環として設けられたものであり、医療人文学や医療人教育などと呼ばれるものである。

医療人文学 (Medical Humanities) は、医療者や将来医療者を目指す学生の人間性を涵養するための「価値教育 (values education)」を目指し、アメリカで登場した¹⁴。1960年代、医療は、医科学 (medical science) や科学的医療 (scientific medicine) などと称され、人間性を喪失しつつあった。そのような医療および医学教育に警鐘を鳴らし、臨床場面においては、科学や医療技術の問題と人間の価値を切り離して考えることはできないという考えが広まったのである¹⁵。具体的な方策として、リベラルアーツ教育の人文学科目を医学教育プログラムに組み込むことが進められ、1960年代後半以降、アメリカをはじめとするメディカルスクールで導入が進んだ。Medical Humanities で扱われる学問分野は多岐にわたり、IME (Journal of Medical Ethics) と BMJ (British Medical Journal) が合同で発行している学術雑誌“Medical Humanities”には、

Medical Humanities presents the international conversation around medicine and its engagement with the humanities and arts, social sciences, health policy, medical education, patient experience and the public at large. Led by Dr Brandy Schillace, the journal publishes scholarly and critical articles on a broad range of topics. These include history of medicine, cultures of medicine, disability studies, gender and the body, communities in crisis, bioethics, and public health.¹⁶

とあり、医学、人文・芸術、社会科学、健康政策などの幅広い分野からの研究が行われている。欧米のカンファレンスでは、医師（研究医）からのアプローチ、製薬業界や医療機器業界からのアプ

ローチ、人類学からのアプローチ、人文学からのアプローチなど研究手法も多様である¹⁷。

3. リフレクションペーパーに見る読解状況

学生Bと学生Cのリフレクションペーパーの内容から、両者の読解プロセスを確認する。

● 第5回

(学生B)

- ・ 異界というものは、いつでも隣にあるのだということを表したいのかと感じた。

(学生C)

- ・ ほとんどの作品が言いまわしがとても難しいと感じた。
- ・ 草枕は「非人情」というような今までの作品とはまったく別の作品であると学んだ。
- ・ 「非人情」とは、喜びや悲しみなどの感情に左右されないというものと解釈した。
- ・ 森や山道など、身近なものなども異界の入口として使われている。これは現代でもよく見られる。人間の心理的なものなのではと考える。

この回では、夏目漱石作品における異界概念を学んだ。学生Bは概念を理解することから始めている。学生Cは、夏目漱石の文体の読みづらさを告白しているが、キー概念である「非人情」理解や、レポートを想定した思索を始めている。ただ、この読みづらさが、後々の作品のキー概念に対する理解の困難さにつながっていく。

● 第7回

(学生B)

- ・ この草枕にも不気味な感じからの異世界という表現が使われていた。その表現もこれから起こる明るい出来事などを強調させるためのものなのかと思いました。

(学生C)

- ・ 夏目漱石の感性があまりわからないと感じた。

- ・ 「異界」というものがまた出てきたと思った。これが出てくるのは、場面を支えるときなのか、それとも昔の作品もしくは夏目漱石がこのような描写が好きなのか、どれかなのだろうと疑問に思った。

この回では、作品の冒頭から画工が志保田の宿に着いたところまでを読解した(一～三)。学生Bは、作品の異界概念を理解しようとしている。学生Cは、作品をどのように理解すればよいのか考えている。

● 第9回

(学生B)

- ・ 余も女も、他の人とは少し異なった感性を持った人物であることが良く分かる話であった。

(学生C)

- ・ 非人情というのは、何を楽しんで生きることなのかあまりわからない。
- ・ 余も那美さんもかなり思考が読めない。

この回では、「非人情」について考える画工が、那美とミレーのオフェリヤを重ねるところまでを読解した(六～七)。学生Bは作品自体の理解に専念していることに対し、学生Cは「非人情」の概念把握に苦慮している状況である。

● 第10回

(学生B)

- ・ 求めていなくてもいらぬ情報やウワサ、批判などを伝えてくると書いてあり、今のネット社会によく似ていると思いました。

(学生C)

- ・ 夏目漱石は非人情という考え方をとても大切にしているのだと感じた。しかし、大切なのは分かるが、やはりどれだけ読み進めていっても理解はできない。

この回では、画工と那美の「非人情」談議を中心に読解した(八〜九)。学生 B は、レポート課題である「現代的意義」について思索を始めており、学生 C は「非人情」の概念把握に苦慮している状況である。

● 第12回
(学生 B)

- ・ 昔の「憐れ」の意味は、現在のような同情などといった意味ではなく、心を動かすことだと知った。そして夏目漱石は、「憐れ」は非人情のものであると考えている。

※非人情について

- ・ 人がどうか、自分がどう見られているのかなどといったことを考えず、自分が自分であるための行動をする。その行動には「憐れ=心を動かす」が入っていないと非人情は成立しない。つまり非人情の世界とは個人の独立したものであるが、他に心が動かされることもあるといった世界である。

(学生 C)

- ・ 夏目漱石が、芸術家=非人情の世界という考え方を理解した。これは芸術家に必要なのは、非人情の世界ということだと私は考える。

※非人情について

- ・ (板書のメモ)

この回では、作品読解を終え、「非人情」の概念整理を行った。学生 B は、「非人情」について自分なりの答えを導き出しており、学生 C は、概念整理がまだできていない状況である。

リフレクションペーパーから両者の読解プロセスを見ると、両者の差を確認することができる。学生 B は、「非人情」という多層的な概念について、作品の読解によって、作品を理解することから始め、概念を整理した上で、その現代的意義について考えている。一方、学生 C は、レポート課題のことが念頭にあったため、積極的に批判的読

解を行っているが、文体の読みづらさや概念の多層性に混乱し、作品の理解には至らず、概念整理が不十分のままであったことがうかがえる。

当該作品のキー概念である「非人情」理解には、作品の読解が不可欠である。両者は、毎回のペアワークで概念整理を行っており、リフレクションペーパーには、毎回、両者で話し合った上で自らの見解を記入していた。そのため、両者の作品理解に差が生まれた原因は、両者のリフレクションペーパーが示しているように、基本である作品の読解ができたか否かにある。

4. レポートの評価

学生 B と学生 C のレポートを確認するため、使用したルーブリックの評価観点を表 2 に示す¹⁸。

表 2 ルーブリックの評価観点

評価の観点	評価の観点を説明
(1) 読んだ資料の内容の要約	著者が取り上げた問題を示したうえで、問題に対する答え(主張)とその理由(根拠・データ)が適切にまとめられているか。
(2) 批判的読解と自分の意見の明示	資料を批判的に読んだうえで、自分の意見(主張したいこと)を明示しているか。
(3) レポート全体の構成	レポート全体の構成が適切であるか。
(4) 日本語の表記・表現	日本語の表記・表現が適切であるか。

レポートでは、『草枕』のキー概念である「非人情」について根拠を挙げてまとめた上で、「非人情」の現代的意義を示すことが必要となる。尺度は、「がんばろう」「優秀までもう一步」「優秀」の3レベルを1〜3点に設定し、各観点の配分に応じて100点満点換算にした。

レポートの内容を確認しよう。

学生 B は、「非人情」とは対象者（物）との距離感と同化であるとする。また、「非人情」の現代的意義は、対人関係における生きづらさに関して、「自分を客観視しながら、つまりある一定の距離を保ちながら話すことで、トラブルの原因となる行動を回避することができる」と述べており、一方で「非人情」的な対人関係構築のデメリットにも言及している。

学生 C は、「非人情」とは対象との距離・同化・「憐れ」であるとする。また、「非人情」の現代的意義は、対人関係におけるメリットとしては、近年、増加傾向にある自殺について「他者と距離をとることで、自分自身を守ることにつながる」としているが、自殺増加を誘発するデメリットもあると説く。

両者とも、「非人情」を対象者（物）との距離・同化（・「憐れ」）から形成される概念であるとし、「非人情」の現代的意義について、対人関係におけるメリットとデメリットを述べている。

ルーブリックによる教員評価を表 3 に示す。

表 3 教員評価

	観点 (1)	観点 (2)	観点 (3)	観点 (4)
学生 B	2	3	3	3
学生 C	2	2	3	2

両者の差をつけたのは、観点 (2) である。ルーブリックの該当部分を表 4 に示す。

学生 B と学生 C の差は、「非人情」の概念整理における根拠の明確さの他、本論の論証部分に顕著である。

学生 B が「非人情」の概念整理で適切な根拠を示し、かつ論理的破綻もなく結論に導いているのとは対照的に、学生 C は、「非人情」の概念整理における根拠に不明瞭な部分があり、かつ論証部分で論理的な破綻を生じさせてしまっている。

表 4 観点(2) 批判的読解と自分の意見の明示

がんばろう	優秀まで もう一步	優秀
読んだ資料についての感想のみで、自分の立場（賛成/反対）の明示と、その理由の記述がない。	著者の主張に対する自分の立場（賛成/反対）は明示できているが、その理由の記述ができていない。	著者の主張に対する自分の立場（賛成/反対）が明示できている。 なぜ賛成/反対なのか、その理由が明確に記述できている。

すなわち、学生 C は、社会問題となっている自殺の問題を取り上げ、対人関係のあり方に言及していく過程で、「近代では流行、トレンドといったような言葉で、皆、同じような服を着ていたり、同じような曲を聞いていたり、あまりにも個人というものが無い。しかし、「非人情」という考え方であれば」と唐突に、それまで取り上げなかった事例（ファッションや音楽）を用いているのだ。理由は、第 12 回のリフレクションペーパーにあった、「芸術家＝非人情」という図式が念頭にあったことは想像に難くない。授業では、カメラマンとモデル、画家とモデルなど、さまざまな例を用いて「非人情」の概念を説明していたこともあり、学生 C のリフレクションペーパーには同様の記入が散見できる。そのため、レポートをまとめるにあたって論の中心に据えた自殺と対人関係のあり方との間に乖離が生じたのだろう。

また、「非人情」の概念整理における根拠の明確さは、概念に対して、表面的な理解であったか否かに由来するだろう。学生 C の根拠に不明瞭な部分があった原因は、概念整理が不十分で、ノートやレジュメなどの文言をそのまま引用したところにある。そのために、「非人情」の現代的意義についての考察も不十分になってしまったのである。

学生 C のレポートは、自分の意見を組み立てる論証において論理的な破綻が生じたため、表 3 の評価となったのである。

おわりに

能動的学修において、レポートやプレゼンテーションのようなパフォーマンスを評価することは有用である。協同学習 (Collaborative Learning) について、Smith & MacGregor は、

Collaborative learning represents a significant shift away from the typical teacher-centered or lecture-centered milieu in college classrooms. In collaborative classrooms, the lecturing/ listening/ note-taking process may not disappear entirely, but it lives alongside other processes that are based in students' discussion and active work with the course material.

と、講義や聞き取り、ノートテイキングのプロセスを含めた、学生のディスカッションなどの積極的な作業に基づくものであると記している。そのため、評価方法を考慮すれば、文学演習科目などの人文系科目でも能動的学修の導入は可能である。

文学演習科目では、レポートによる評価を行った。レポート作成においては、作品読解が基本であり、キーとなる概念の理解をふまえた上で、自分の意見を構築することが必要である。

本稿は、学修内容をふりかえるためのリフレクションペーパーを用いることで、このプロセスを可視化することができた。すなわち、作品読解から概念の理解・整理を経た上での意見構築に至る学生の思考プロセスが、リフレクションペーパーによって明確になり、さらにレポートの質に直結したのである。

Allwright は、ふりかえりの目的として、教室で何かが行われる理解を深めることにより、学習者と教員における教室生活の向上に努めることを示しており¹⁹、本稿でのレポートの質との関係から、リフレクションペーパーの多様な活用が望まれよう。

今回、思考や学力などに共通点を持ち、かつ学修状況を把握できた学生を対象としたが、今後はその分析対象を広げることで、リフレクションペーパーの活用を考えていきたい。

注

- 1 文部科学省、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へ～ (答申)」、2012。
- 2 西城卓也、菊川誠「医学教育における効果的な教授法と意味のある学習方法 (1)」、『医学教育』44 (3)、pp.133-141、2013。
- 3 田中耕治『教育評価の未来を拓く—目標に準拠した評価の現状・課題・展望—』、ミネルヴァ書房、2003。
- 4 文部科学省、中央教育審議会、2012。
- 5 大学情報システム研究委員会「学修ポートフォリオに対する理解の促進に向けて (中間まとめ)」、2013。
- 6 OECD は、初等・中等教育レベルのキー・コンピテンシーの中核にリフレクティブネス (reflectiveness、省察性/ふりかえりができること) を据えている。OECD, *The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary*, 2005。
- 7 Kolb, David., *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984。
- 8 Moon, Jennifer., *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, London: Routledge, 2004。
- 9 毛利美穂、中尾瑞樹「習熟度を可視化するためのリフレクションペーパーの活用」、『国語科教育研究』第133号、pp.139-142、2017。
- 10 当初5分で設定していたリフレクションペーパーの記入時間は、最終的には10分となった。長いときは20分以上も記入に費やす学生もおり、本稿で検討する2名の場合は、両者で話し合った上で記入していたため、毎回、10分から20分近く時間をかけていた。この点からも、両者は筆者にとってもっとも学修状況を把握できた学生といえる。
- 11 夏目漱石『余が「草枕」』、『文章世界』、1906。
- 12 夏目漱石「私の個人主義 (大正三年十一月二十五日学習院輔仁会において述)」、『夏目漱石全集10』、筑摩書房、1988。
- 13 小嶋恵子「テキストからの学習」、波多野諄余夫編『認知心理学5 学習と発達』、東京大学出版

会、pp.181-202、1996。

¹⁴ 2016年度科学研究費助成事業・基盤研究(C)「アジアの薬草メディスンマンにおける医療表象文化と神話・歌謡文学の発生理論の研究」(研究代表者・毛利美穂、課題番号・16K02615)で提唱している「医療人文学」は、従来の医療人教育としての要素を内包しつつ、文献科学や医療人類学などの人文学的アプローチをその方法手段としつつ、科学的に解明し、迷信的側面と科学的エビデンスに基づいた実効的側面を識別することで、新たな医療分野の開拓を目指すものである。

¹⁵ Edmund D. Pellegrino, *Medical Humanism: The Liberal Arts and the Humanities*, Review of Allied Health Education 4 (1981): 1-15.

¹⁶ <http://mh.bmj.com/>、2018年1月28日閲覧。

¹⁷ 2017年3月に参加した International Conference on Medical Humanities では、Medical Assistance and its Cultural Impact、Medicine in Literature and Cultural Studies、Medical Discourse and Narratives、Ancient Knowledge and Healing Methods、Human Side of Medicine など多岐にわたる分野での研究発表が行われた。

¹⁸ 当該科目で使用するルーブリックは、2014年度より改訂を行い、現在、バージョン3.0となる。なお、関西大学ライティングラボ「ラボの成果の発信」

(<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/outcome/entry/020415.html>)で公開している「ブックレポートに関するルーブリック(ver.1.1)」は、当該ルーブリックをベースに開発したものである。

¹⁹ Allwright D., *Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching*. Language Teaching Research, 7:113-141, 2003.

[付記]本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究(C)「アジアの薬草メディスンマンにおける医療表象文化と神話・歌謡文学の発生理論の研究」(研究代表者・毛利美穂、課題番号16K02615)の成果の一部である。

毛利美穂(関西大学東西学術研究所)

偏差値と大手企業への就職に関する分析

—新卒一括採用システムの再考—

Analysis on Deviation Value and Employment in Major Companies

—Reconsideration of System for Recruiting New Graduates—

中島弘至（関西大学学事局授業支援グループ）

要旨

我が国独自の新卒一括採用システム。他の先進国との比較においては若年層の失業率が低く抑えられ、その点では優れた制度であろう。しかし企業の採用選考は大学卒業以前に実施され、しかも学歴（学校歴）がしばしば幅を利かせたのである。このことは転職制度が十分に発達せず、再チャレンジの機会が乏しい我が国では、決して望ましいものとはいえない。

90年代初めのバブル崩壊は日本産業を根底から揺るがした。また時代には難なく国境を跨ぐグローバル化の波が押し寄せ、日本企業の多くが世界を相手にしなければならなくなった。これまでのやり方では決して通用しない。ついては学歴主義の古めかしい慣習にも変化が生まれたかも知れない。

本稿はバブル期から現在まで、主要大学と著名企業の就職（採用）データに基づき、最小二乗法によるデータ分析を行った。その結果、業種に違いはあるものの、偏差値の高い大学の学生ほど大手企業へと就職するという、学歴主義が今なお有効であることが判明した。

昨今 AI あるいは IoT など、第4次産業革命が進行するなか、我が国では技術の優位性が次々と失われていく。一因としてグローバル人材を生み出しにくい、現行の新卒一括採用システムの存在が浮上してくる。今こそ新卒にとられることのない、仕事能力本位の採用方法を再構築する必要があるのではないか。

キーワード 大学偏差値、新卒労働市場、学歴主義 / Deviation Value, the University Graduate Labor Market, Diplomaism

1. 問題意識と目的

多くの大学生が卒業時点で就職を果たすという、一括採用方式は日本独自のものとされる。欧米では欠員補充方式（田中，1980：p.374）が一般的とされ、アジア諸国においてもこれが普及している（濱口，2013：pp.46-7）。そして長短所がそれぞれにあるといわれる。例えば我が国では一括採用方式のため、若年者の失業率が低く抑えられる。OECD（2011：pp.34-6）によると、失業率は（2009年比較で）アメリカが約18%、欧州が約20%に対し、日本は約9%である（但し15・24歳または16・24歳）。かたや日本の若年者は相対的に失業しないものの、一度失業するとその後の再就職は容易ではない（尾山・蜂須賀・加藤，2013：p.269）。

1980年頃、我が国が大いに注目された時期があ

った。日本企業が世界に大躍進を遂げたのである。また日本型組織を紹介した著書が日米でベストセラーになった。ドーアの原著（1976年）もその頃に書かれたものだが、日本の新卒一括採用システムについて次のように述べている。

教育制度がうまく「機能している」とか「いない」とかいう場合、本筋はそこにあるのではない。問題は、各年齢層を中流階級的就職口に配分する上で、雇用者側が一応満足し、被雇用者側にも正当と受け取られるような方法を提供し得るかどうかにあるのだ。…ピラミッドのどこに出身大学が位置しているかによって、どの程度の水準の入学試験に合格したかがわかり、従ってその人の「一般的能力」が推定される。就

職先として最も人気の高い一流企業は、一流大学出身者を求める。…雇用主は大学生の在学中の成績にはあまり関心がない。…二流以下の企業は二流以下の大学から人を採る。…この制度はよくできた制度である。(Dore, 2008 : p.70)

教育の配分機能からすれば能力と就業機会が結びつくのは、多くの国において異なるところはないだろう。だが我が国の場合、職業経験や技能が問われることもなく、学歴(学校歴)の肩書で、かつ大学卒業前に進路が決定するのである。このシステムは広く日本の大企業を中心に根づいたが、度々「学歴主義」として批判されもした。

ところが1990年代前半に我が国はバブル経済崩壊という事態に陥った。80年代に世界を席卷した企業の勢いは消え失せ、日本はすっかり自信を失った。以後、新卒労働市場にも様々な変化が起きている。そこで本稿は経済危機後に同市場で生じたこれらの不連続が、「選抜性の高い大学の学生ほど大手企業へと就職する」という、学歴社会の構造を変容させたかを確認するものである。以下ではまずその不連続の事項について説明を加える。

1 つには大学進学率の急伸があり、少子化とも相俟って、90年代を通じ進学率は50%超となった。そのことが、「受験学習をまったく経験せずに選ばれてしまったノンエリート層」(居神, 2010 : p.27)を増加させ、これまで以上に大卒資格を一括りでは扱えなくした。また各大学が多様な入試を導入したことで、学力格差は同じ大学内でも拡大する構造が出来上がった(平野, 2011 : p.60)。

2 つ目には、長引くデフレ経済が企業の考えを一変させた。かつての日本の高い労働生産性上昇、あるいは景気循環を通じた低い失業率の背景は、「いずれも企業による企業内訓練(OJT)のための投資がその大きな要因」(八代, 1997 : p.23)であった。だが産業界は卒業前の学生に対し、基礎的リテラシーやコミュニケーション力などを求め始めた。「90年代半ば以降には個々の企業の体力が弱り、人員縮小やコスト削減が進み、従来企業内で行っていた従業員教育も縮小され、教育界

への要求の全体としての高まりにつながった」(飯吉, 2012 : p.14)のである。また日経連が公表した『新時代の「日本的経営」』(1995年)はその後の日本の雇用システムを変化させた。非正規も含めた多様な働き方の提案だ。つまり「若者雇用の在り方は、ある面ではまさに同報告書の方向に進んでいった」(濱口, 2013 : p.142)。それは現代に深刻な影を落とす格差問題へと繋がった。

3 つ目には、1996年のリクナビに始まるWebによる情報サービスがある。これにより求人・求職活動スタイルは激変した。活動学生であれば誰もが志望企業にエントリーができる。一見すると就職の機会均等が大きく前進したかにみえる。だが実際は「不安だから手当たり次第にエントリーする学生たちと、採用の仕組みが歪んでいることに気が付きながら、エントリー数を減らしたくない採用担当」(WEDGE, 2014 : p.27)という構図であった。企業はその処理に忙殺され、就職の機会を広げたとは言い難い。さらに4つ目として1997年の就職協定廃止がある。金子(1998 : p.9)は協定廃止後の新卒労働市場について予想を立てる。①雇用が流動化すると大卒一括採用は崩れ就職協定が問題にならなくなる、②大卒労働市場に二極化の恐れがあり早期化・長期化が進む、こうしたシナリオである。ただ協定廃止後、現実には経済団体が倫理憲章を作成し、大学団体は申合せを行っている。そのためルールは維持されたともいえる。この廃止の影響については、別途検証する必要がある。

最後に5つ目として、近年、企業や社会が(学力以外の)能力を学生に求めるようになった。いわゆる職業人としての基礎能力である。中央教育審議会では学士課程教育の転換を大学に要請している。名古屋大学の磯田文雄教授は、その背景として「経済協力開発機構(OECD)が示した「主要能力(キー・コンピテンシー)」という概念があるという(2016年8月29日付・日経新聞)。他にも社会人基礎力(経済産業省)や就職基礎力(厚生労働省)などの定義もあり、こうした新たな能力重視の傾向はグローバルに展開されている。

そのためこのことが企業の採用行動に変化をもたらした可能性はある。

以上、90年代半ば以降、新卒労働市場に生じた様々な変化を概観した。これらを踏まえれば、長らく我が国の特徴とされた「学歴社会」の構造にも、変化が生じたかも知れない。ここで本稿の概略を述べる。第2章は先行研究であり、我が国における学歴主義の成り立ちやその実証分析の研究などを概観する。第3章は統計分析に用いるデータと分析手法についての解説である。第4章からは各種データを統計分析することで、主要大学と著名企業との就職(採用)における関係性をみる。まずは年度別に全体の分析を行い、続いて業種別にどのような構造であるかを確認する。結論を先取りすると、バブル経済崩壊後、新卒労働市場に様々な変化が生じたにも関わらず、両者の関係性は不変であった。つまり偏差値の高い大学の学生ほど、大手企業の採用には有利に働くのである。

2. 先行研究

我が国ではいつ頃から学歴主義あるいは新卒一括採用の制度が根づいたのか。まずはそれを振り返ることから始めたい。

我が国最初の大学は1877年に設立された。開国の遅れた日本では、官学で育成した人材がもっぱら官僚として国家を支えた。つまり「大学卒の新人を採用して、これを終生一つの会社に温存しておくという習性は、明治...にはまだ定着していなかった」(尾崎, 1967 : p.17)。そして「帝大とその前身である東京大学卒官僚は日清戦争を境にして官僚の中枢部を占め...主要国の大使や各県知事に帝大(東大)卒が多く」(竹内, 1999 : p.14)。従って学歴主義はまず公職の世界で広まったのである。明治32年(1899年)、文部大臣まで務めた外山正一は『藩閥之将来』を著す。山口県が権勢維持に多くの人材を帝国大学に送る事実を踏まえ、国家にとっての教育の重要性を訴えたものだ。「官界ではすでに「教育資格」の世界になっている。実業界も「数年前マデハ学士輩ヲ軽蔑シテ採用セザル傾向ガアツタガ、近年ニ至ッテ

ハ、学士其他教育資格アルモノノ価値モ大ニ認めラルルヤウニ」(天野, 2005 : p.20)という。高学歴者は民間企業に最初から素直に受け入れられたのではなかった。扱いづらいと敬遠される事例も多々あった。しかし時間をかけて学歴主義の観念は人々の心に浸透していった。

それではいつ新卒一括採用の制度は根づいたのか。「ほぼ20世紀初頭が転換点となり、1910年前後に新規学卒採用制度が確立した」(菅山, 2011 : p.94)。また「財閥系諸会社以外でも実現するようになったのは、日本社会の産業化が進んだ大正末期になってから」(尾崎, 1967 : p.192)とされる。一方で「学歴社会」の成立は、丹波篠山を対象とする実証研究から昭和初期といわれる(天野, 1991 : p.216)。ただこれに対しては、より後代とする次のような主張もある。

...雇用の世界、とりわけ大企業や中小企業上層が発達し、学歴主義論・学歴社会論が広く社会的関心を集めるための前提条件が作りだされたのは、高度成長を経過した後であった。...学歴社会が成立するためには、就業構造において、存立条件が原理的に異なる雇用社会と自営業社会の並存が終わり、雇用社会がドミナントとなる経済構造が成立しなければならない。それは1970年代に実現した(野村, 2014 : p.10)。

新制大学の誕生とともに大学生が増加し、就職活動の混乱を避けるために、就職協定が設置されたのは1953年である。野村の指摘を考慮すると、53年当時はまだ「学歴社会」が成立するほどの市場規模を有しないだろう。そして大学がマス段階に達するのは66年、リクルート社『就職ジャーナル』発刊が68年、自由応募制の浸透が70年頃といわれる。定義にもよるが、多くの者が実感するという意味では、70年代が「学歴社会」の到来としては妥当かも知れない。大学偏差値の浸透(60年代中頃)や大学進学率の上昇(65年...12.8%、70年...17.1%、75年...27.2%)の点からもそういえる。続いて以下では、実証的な研究

による大手企業と有力大学の結びつき、いわゆる「学歴社会」の断面をみることにしたい。

竹内(1989)によると、これまでの大学の選抜性における研究法は、変数と変数の相関を見出してそれを推論するといった方法上の問題であり、「結果」を「意図」で説明する社会学以前の素朴な説明であったという。論文では、伝統的な非製造業のある大手企業の採用システムを分析し、新卒労働市場における選抜性の高い大学と大手企業との関わりを解明した。調査対象となったA社は、クォータ制により様々な大学から採用しようとする。だが結果的には選抜性の高い大学の人材を多数採用した。すなわち偏差値の高い旧帝大などの学生は元来少なく、偏差値が中下位である大半の私立大学の学生は多い。従って偏差値が上位であるほど学生が少ない分、大手企業への就職率は高くなる。結論として、採用の意図がクォータ制に近いものであっても、多くの企業が同じ行動をして集積されていくと、一部の大学に有利に働くのである。

松尾(1999)は、90年代に我が国のバブル経済が崩壊した際、この前後において、就職の大学間格差がどう変動したのかを分析している。『サンデー毎日』の有力企業の主要大学別採用データを用い、金融・商社・鉄鋼の大手企業の採用データを抽出した。そして大学を難易度に応じてグループ分けし、各グループの採用率の変化を分析する。この結果、難関大学であるほど景気変動による採用数の増減に影響がないことを示し、さらにそのメカニズムの分析を行った。

本稿では松尾論文同様、『サンデー毎日』の「主要大学と著名企業の就職状況」のデータを用い、採用と偏差値との関係を分析する。相違は本稿では大学をグループ化せずかつ全業種まで広げた点であろう。またここで主要大学とは選抜性の高い大学を指す。すなわち「いまだに多くの人々が...昔ながらの「偏差値」で大学の良し悪しを判断している」(読売新聞教育部, 2013: p.2)のである。加えて著名企業とは、日本経済の各業界で屋台骨を支える企業と定義できる。本稿の関心はバブル

経済期も含め90年代に生じた諸変化のなかで、学歴社会の構造に変化があったかどうかである。

3. データと分析手法

例年『サンデー毎日』が夏期に特集を行う、「主要大学からの著名企業の採用データ」はその量の豊富さからも魅力的である。ただ松尾(1999)も指摘するように、就職先の全てが網羅されたものではない。また企業や大学の選定にあたっては、確たる基準によるものでもなさそうである。

しかし、それらが肝心な企業や大学のデータを欠いているかといえそうではない。調査ができない場合を除き、収集された情報には概ね各業界の核となる企業が存在し、大学も同様である。従ってこれらは希代の貴重なデータとして、また恣意性の少ないものとして、分析に利用できるだろう。

(1) 被説明変数

被説明変数としては「各大学からの企業別採用者数」とする。大学データは全て利用したいところであるが、企業の採用人数には男女が含まれており、文系・理工系の出身者も含まれている。従って、女子や理工系に特化する大学については除外することにした。

分析対象とする6カ年(1990・1995・2000・2005・2010・2015年)とは、どのような採用状況であっただろう。1990年はバブル経済期にあり採用者は多いものと想像される。また1995・2000年は低成長期であり、2010年はリーマンショック後と採用者が少ないと考えられる。

一方、2005年は「いざなぎ景気」下にあり、2015年はアベノミクスの影響から採用者の多いことが見込まれる。そこでこの6カ年に共通した企業(128社)を選び出し、主要大学に関わらず全採用者数を合計してみた。結果は表1のとおりである。表からは、バブル期の採用者が1995・2000年度に比べて倍以上多く、好景気とされる2005・2015年度と比べても大幅に多いことが確認できる。

次に「各大学からの企業別採用者数」と「大学

表1 各年度共通企業の採用者数

年度	1990年度	1995年度	2000年度	2005年度	2010年度	2015年度
採用者数	50,015人	20,992人	23,809人	31,672人	28,145人	38,828人

偏差値」の関係を散布図に描き、それに近似線を引いてみよう。図1は近似線のみ表わしたものであるが、それらは直線ではなく曲線を描いている可能性が高い。従って推定式には「偏差値の(2乗)」の説明変数も加えることにする。

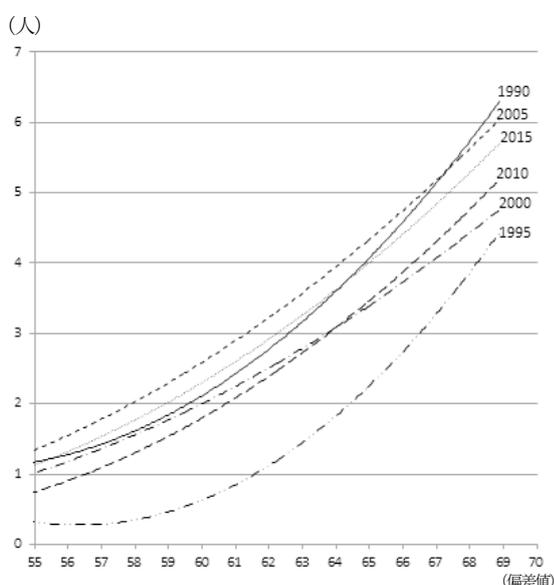


図1 各大学からの採用者数と偏差値

また散布図には外れ値がいくつか散見された。しかし、これらの多くが大手電機メーカーやメガバンクなどの企業であり、変数としての重要性からも除外することはしない。

(2) 説明変数

①大学別就職者数

データは『サンデー毎日』からの6カ年(1990・1995・2000・2005・2010・2015年度)分であり、大学別の就職者数である。なお主要大学は理工系大学や女子大学を除外した結果、各年度において54~56大学(国公立・私立)となる。

②大学偏差値

本稿は代々木ゼミナールの大学偏差値を利用する。偏差値算出にあたっては、各大学のどの学部

の偏差値を利用するのかという問題が出てくる。通常、企業の採用者には文系と理工系の出身者が含まれるが、内訳の不明なことが最初の関門である。そこで4年制大学の文系・理工系の定員を調べたところ、約7割が文系であることが判明した。従って、偏差値には数の多い文系のみを対象としたい。続いての関門は、文系のなかの、どの学部の平均を取るかということである。近年、様々な学際的学部が登場したり、気を惹かせるネーミングの学部が誕生したりする。筆者が調べたところ、500近い種類の学部が存在した。このことから本稿では、伝統的学部である法学部、文学部、経済学部の大学偏差値の平均を取ることにしたい。なお代ゼミは2014年度を最後に偏差値の算出を取り止めたため、2015年度の分析では同社の2014年版を使用する。

③企業別採用者数

①と同様、『サンデー毎日』から著名企業6カ年分の企業別採用者数のデータである。

④企業別資本金・従業員数

東洋経済新報社発行『会社四季報』(第4集)あるいは『会社四季報・未上場会社版』(下期)から、該当するデータを入手した。つまり企業規模をはかる手段として、資本金および従業員数を用いる。一方で企業を詳しくみると、業界を代表し学生の人気の高い企業であっても、資本金が少なかったり、従業員数が少なかったりする場合がある。またそれと全く逆のケースも散見される。従って推定の結果、説明変数の係数の符号が期待に反したり、有意にならないことも予想される。

⑤各種ダミー

公立大学も含めた「国立大学ダミー」を設定する。また東京を中心とした関東に大学が集中するため、「関東・大学ダミー」を用いる。企業については株式上場の有無により「企業別上場ダミー」

を用い、大企業の集積する地域として「関東・企業ダミー」を用いる。さらに業種ダミーとしては、「建設業ダミー」「製造業ダミー」「電気・ガス業ダミー」「情報通信業ダミー」「運輸業・郵便業ダミー」を設定するが、「卸小売業」では人気の高い総合商社、あるいは「金融業」では人気の高いメガバンク等（都市銀行・4大証券・大手損保など）を、別途切り離してダミー変数とする。

4. 各種分析と分析結果

(1) 全体の分析

まずは全産業を含めた重回帰分析を行う。

① 基本統計量

表2が6カ年分の基本統計量である。年度により『サンデー毎日』の調査企業数が異なるため、基本統計量のサンプルサイズには差が生じる。また「各大学からの企業別採用者数」の平均をみると、おおよそ各年度の景気動向（採用状況）を確認できる。バブル経済期の1990年度は2.54人で一番多く、2015年度の2.13人、2005年度の2.00人が続く。この傾向はそれらを集計した「企業別採用者数」の平均でも見いだせる。

表2 基本統計量(1990～2015年度)

	1990年度				1995年度				2000年度			
	平均値	最大値	最小値	標準偏差	平均値	最大値	最小値	標準偏差	平均値	最大値	最小値	標準偏差
各大学からの企業別採用者数(人)	2.54	111.00	0.00	5.90	1.06	106.00	0.00	3.11	1.59	86.00	0.00	4.03
大学別就職者数(人)	2519.69	12554.00	284.00	2052.46	2190.75	11393.00	617.00	1797.26	2160.27	9635.00	675.00	1549.96
大学別偏差値	60.22	68.00	52.50	4.21	59.95	68.88	52.33	4.06	56.62	68.00	46.50	6.08
企業別採用者数(人)	257.12	1950.00	5.00	264.29	103.77	2500.00	3.00	167.39	148.07	1250.00	9.00	164.02
企業別資本金(百万円)	67504	780000	18	100394	63667	780000	60	97320	97495	1039544	100	148546
企業別従業員数	10379	266017	147	19003	9239	194721	175	15461	10179	84242	417	13037
各大学・理工系ダミー	0.71	1.00	0.00	0.45	0.73	1.00	0.00	0.44	0.73	1.00	0.00	0.45
国立大学ダミー	0.24	1.00	0.00	0.42	0.25	1.00	0.00	0.43	0.22	1.00	0.00	0.41
関東・大学ダミー	0.56	1.00	0.00	0.50	0.55	1.00	0.00	0.50	0.58	1.00	0.00	0.49
企業別上場ダミー	0.81	1.00	0.00	0.39	0.84	1.00	0.00	0.37	0.86	1.00	0.00	0.34
関東・企業ダミー	0.71	1.00	0.00	0.45	0.69	1.00	0.00	0.46	0.72	1.00	0.00	0.45
建設業ダミー	0.06	1.00	0.00	0.24	0.06	1.00	0.00	0.23	0.04	1.00	0.00	0.21
製造業ダミー	0.41	1.00	0.00	0.49	0.47	1.00	0.00	0.50	0.48	1.00	0.00	0.50
電気・ガス業ダミー	0.03	1.00	0.00	0.17	0.02	1.00	0.00	0.15	0.03	1.00	0.00	0.16
情報通信業ダミー	0.11	1.00	0.00	0.31	0.11	1.00	0.00	0.31	0.13	1.00	0.00	0.33
運輸業・郵便業ダミー	0.04	1.00	0.00	0.19	0.05	1.00	0.00	0.21	0.02	1.00	0.00	0.15
総合商社ダミー	0.02	1.00	0.00	0.14	0.02	1.00	0.00	0.14	0.07	1.00	0.00	0.25
その他卸小売業ダミー	0.10	1.00	0.00	0.31	0.09	1.00	0.00	0.29	0.07	1.00	0.00	0.25
主要金融業ダミー	0.06	1.00	0.00	0.24	0.05	1.00	0.00	0.22	0.07	1.00	0.00	0.25
その他金融業ダミー	0.11	1.00	0.00	0.31	0.08	1.00	0.00	0.26	0.07	0.00	0.25	14960.00

	2005年度				2010年度				2015年度			
	平均値	最大値	最小値	標準偏差	平均値	最大値	最小値	標準偏差	平均値	最大値	最小値	標準偏差
各大学からの企業別採用者数(人)	2.00	160.00	0.00	5.13	1.63	108.00	0.00	4.49	2.13	174.00	0.00	5.83
大学別就職者数(人)	2512.20	9647.00	603.00	1725.46	2546.02	9008.00	558.00	1778.66	3124.37	11049.00	833.00	1984.09
大学別偏差値	56.45	66.67	43.00	5.87	57.35	68.50	44.17	6.16	58.09	68.50	43.00	5.66
企業別採用者数(人)	197.51	2350.00	12.00	228.31	156.98	1160.00	16.00	178.36	212.35	1920.00	13.00	257.34
企業別資本金(百万円)	107845	1540965	30	191754	116569	2337895	100	225552	126035	3500000	100	294467
企業別従業員数	9592	121525	642	13525	10237	171225	34	15732	9531	198194	173	15518
各大学・理工系ダミー	0.75	1.00	0.00	0.43	0.78	1.00	0.00	0.41	0.79	1.00	0.00	0.41
国立大学ダミー	0.25	1.00	0.00	0.43	0.27	1.00	0.00	0.45	0.30	1.00	0.00	0.46
関東・大学ダミー	0.55	1.00	0.00	0.50	0.51	1.00	0.00	0.50	0.49	1.00	0.00	0.50
企業別上場ダミー	0.81	1.00	0.00	0.39	0.85	1.00	0.00	0.36	0.81	1.00	0.00	0.39
関東・企業ダミー	0.73	1.00	0.00	0.45	0.72	1.00	0.00	0.45	0.73	1.00	0.00	0.45
建設業ダミー	0.05	1.00	0.00	0.21	0.05	1.00	0.00	0.22	0.05	1.00	0.00	0.22
製造業ダミー	0.48	1.00	0.00	0.50	0.50	1.00	0.00	0.50	0.50	1.00	0.00	0.50
電気・ガス業ダミー	0.02	1.00	0.00	0.15	0.02	1.00	0.00	0.14	0.02	1.00	0.00	0.14
情報通信業ダミー	0.14	1.00	0.00	0.35	0.11	1.00	0.00	0.31	0.12	1.00	0.00	0.33
運輸業・郵便業ダミー	0.04	1.00	0.00	0.20	0.05	1.00	0.00	0.21	0.04	1.00	0.00	0.20
総合商社ダミー	0.02	1.00	0.00	0.14	0.02	1.00	0.00	0.14	0.02	1.00	0.00	0.14
その他卸小売業ダミー	0.07	1.00	0.00	0.25	0.06	1.00	0.00	0.25	0.06	1.00	0.00	0.23
主要金融業ダミー	0.05	1.00	0.00	0.22	0.06	1.00	0.00	0.23	0.05	1.00	0.00	0.21
その他金融業ダミー	0.06	1.00	0.00	0.24	0.07	1.00	0.00	0.25	0.08	1.00	0.00	0.27

② 相関係数

6カ年分の変数の相関係数をまとめたが、紙幅の都合上、本稿からは割愛する。総じて相関係数は高い数値でない。一番高いものとしては、1995

年度の「企業別採用者数」と「企業別従業員数」の0.70であり、続いて1990年度の同じ変数どうしの0.65、2015年度の「企業別採用者数」と「主要金融業ダミー」の0.65である。許容範囲と思わ

れるので説明変数からの削除はしない。

③ 推定式

被説明変数は「各大学からの企業採用者数」とし、説明変数には「大学別就職者数」「大学偏差値」「大学偏差値(2乗)」「企業別採用者数」「企業別資本金」「企業別従業者数」のほか、「各大学・理工系ダミー」「国立大学ダミー」「関東・大学ダミー」「企業別上場ダミー」などの各種ダミー変数とする。

④ 推定結果

1990～2015年度の推定結果は表3～4のとおりである。被説明変数である「各大学からの企業別採用者数」に対し、説明変数「偏差値」「偏差値(2乗)」は全て1%有意となった。すなわち図1でみたように採用者数と偏差値の関係は、横軸に対して凸型の2次曲線になる。これにより“偏差値の高

い大学の学生ほど著名企業への採用者数は増加する”ことになる。一方、企業規模では資本金や従業員数が関係すると考えるが、その変数と被説明変数との関わりはどうであったか。推定結果は「企業別資本金」の係数が全て正である。そのため資本金が増えるほど、つまり企業規模が大きくなるほど採用者数は増加する。但し不景気と目される1995・2000年度では有意な結果でなかった。要因としては大規模企業が採用を手控える一方で、中規模企業が採用の好機と捉えたのかも知れない。

かたや従業員数と被説明変数との関係はどうか。「企業別従業員数」の係数の符号は正もあれば負の場合もある。また有意であることの規則性も判然とししない。元来業界は様々で比較的人数で利益を上げるところがあれば、多人数を要しても生産性の低いところもある。後述の業種別分析でも

表3 推定結果(1990～2005年度)

【1990】	各大学からの企業別採用者数(人)		【1995】	各大学からの企業別採用者数(人)	
	係数	標準誤差		係数	標準誤差
大学別就職者数(人)	0.00092 ***	0.00002	大学別就職者数(人)	0.00032 ***	0.00001
大学別偏差値	-2.36099 ***	0.23382	大学別偏差値	-2.28091 ***	0.11538
大学別偏差値(2乗)	0.02206 ***	0.00194	大学別偏差値(2乗)	0.02055 ***	0.00096
企業別採用者数(人)	0.00969 ***	0.00019	企業別採用者数(人)	0.00855 ***	0.00015
企業別資本金(百万円)	0.00000 **	0.00000	企業別資本金(百万円)	0.00000	0.00000
企業別従業員数	-0.00002 ***	0.00000	企業別従業員数	-0.00001 ***	0.00000
各大学・理工系ダミー	0.16018 *	0.09215	各大学・理工系ダミー	-0.09152 **	0.04475
国立大学ダミー	-0.94438 ***	0.09810	国立大学ダミー	-0.06805	0.04833
関東・大学ダミー	-0.17369 **	0.07514	関東・大学ダミー	0.03012	0.03542
企業別上場ダミー	-0.18583 *	0.10716	企業別上場ダミー	-0.07913	0.05204
関東・企業ダミー	0.26711 ***	0.07723	関東・企業ダミー	0.10949 ***	0.03590
建設業ダミー	-0.28338	0.20117	建設業ダミー	0.24457 **	0.10291
製造業ダミー	-0.26199	0.16015	製造業ダミー	0.09670	0.08313
電気・ガス業ダミー	0.00087	0.26944	電気・ガス業ダミー	0.05664	0.14146
情報通信業ダミー	0.09359	0.18952	情報通信業ダミー	0.20266 **	0.09560
運輸業・郵便業ダミー	0.72347 ***	0.22951	運輸業・郵便業ダミー	0.35845 ***	0.11290
総合商社ダミー	0.58564 **	0.28014	総合商社ダミー	0.55829 ***	0.13737
その他卸小売業ダミー	-0.06980	0.18310	その他卸小売業ダミー	0.33039 ***	0.09440
主要金融業ダミー	1.43915 ***	0.24513	主要金融業ダミー	1.06246 ***	0.12222
その他金融業ダミー	0.17854	0.19237	その他金融業ダミー	0.33052 ***	0.10162
定数項	59.76152 ***	7.01688	定数項	61.87398 ***	3.47547
サンプルサイズ	19800		サンプルサイズ	23352	
自由度調整済R2	0.351819		自由度調整済R2	0.348829	
【2000】	各大学からの企業別採用者数(人)		【2005】	各大学からの企業別採用者数(人)	
	係数	標準誤差		係数	標準誤差
大学別就職者数(人)	0.00050 ***	0.00002	大学別就職者数(人)	0.00059 ***	0.00002
大学別偏差値	-1.46260 ***	0.09732	大学別偏差値	-1.74785 ***	0.12096
大学別偏差値(2乗)	0.01477 ***	0.00087	大学別偏差値(2乗)	0.01792 ***	0.00109
企業別採用者数(人)	0.00898 ***	0.00023	企業別採用者数(人)	0.00840 ***	0.00021
企業別資本金(百万円)	0.00000	0.00000	企業別資本金(百万円)	0.00000 ***	0.00000
企業別従業員数	0.00001 **	0.00000	企業別従業員数	0.00001 ***	0.00000
各大学・理工系ダミー	-0.00146	0.07429	各大学・理工系ダミー	-0.08539	0.10096
国立大学ダミー	-1.31060 ***	0.10029	国立大学ダミー	-1.40441 ***	0.12242
関東・大学ダミー	-0.08455	0.05924	関東・大学ダミー	-0.12527 *	0.07470
企業別上場ダミー	-0.14722	0.09870	企業別上場ダミー	-0.27818 **	0.11091
関東・企業ダミー	0.18126 ***	0.06547	関東・企業ダミー	-0.01956	0.08224
建設業ダミー	-0.08050	0.17793	建設業ダミー	0.39283 *	0.20907
製造業ダミー	-0.05993	0.13259	製造業ダミー	0.52881 ***	0.14460
電気・ガス業ダミー	0.00049	0.23281	電気・ガス業ダミー	0.09912	0.27248
情報通信業ダミー	0.07689	0.15022	情報通信業ダミー	0.54464 ***	0.16695
運輸業・郵便業ダミー	-0.03115	0.19652	運輸業・郵便業ダミー	0.86438 ***	0.23285
総合商社ダミー	0.20307	0.22284	総合商社ダミー	0.94204 ***	0.27095
その他卸小売業ダミー	0.00204	0.16208	その他卸小売業ダミー	0.33412 *	0.19361
主要金融業ダミー	0.37308 *	0.20095	主要金融業ダミー	2.36039 ***	0.25065
その他金融業ダミー	0.13159	0.17393	その他金融業ダミー	0.49686 **	0.20304
定数項	34.24880 ***	2.72840	定数項	39.63491 ***	3.34179
サンプルサイズ	13750		サンプルサイズ	14672	
自由度調整済R2	0.310759		自由度調整済R2	0.352067	

注:「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。

表4 推定結果(2010~2015年度)

【2010】			【2015】		
	各大学からの企業別採用者数(人)			各大学からの企業別採用者数(人)	
	係数	標準誤差		係数	標準誤差
大学別就職者数(人)	0.00051 ***	0.00002	大学別就職者数(人)	0.00056 ***	0.00003
大学別偏差値	-1.71917 ***	0.08972	大学別偏差値	-1.33682 ***	0.12138
大学別偏差値(2乗)	0.01683 ***	0.00079	大学別偏差値(2乗)	0.01395 ***	0.00106
企業別採用者数(人)	0.00900 ***	0.00024	企業別採用者数(人)	0.00908 ***	0.00026
企業別資本金(百万円)	0.00000 ***	0.00000	企業別資本金(百万円)	0.00000 ***	0.00000
企業別従業員数	0.00000	0.00000	企業別従業員数	0.00000	0.00000
各大学・理工系ダミー	0.13481	0.08465	各大学・理工系ダミー	0.18469	0.11888
国立大学ダミー	-1.06897 ***	0.09793	国立大学ダミー	-1.49992 ***	0.13311
関東・大学ダミー	-0.20557 ***	0.06333	関東・大学ダミー	-0.24887 ***	0.08672
企業別上場ダミー	-0.08985	0.08947	企業別上場ダミー	0.06808	0.11768
関東・企業ダミー	0.08852	0.06835	関東・企業ダミー	0.12560	0.09811
建設業ダミー	0.14979	0.17814	建設業ダミー	0.49860 **	0.23891
製造業ダミー	0.31626 **	0.13468	製造業ダミー	0.66113 ***	0.18566
電気・ガス業ダミー	0.13335	0.23801	電気・ガス業ダミー	0.38306	0.31848
情報通信業ダミー	0.41526 ***	0.15703	情報通信業ダミー	0.58670 ***	0.21693
運輸業・郵便業ダミー	0.35275 *	0.19053	運輸業・郵便業ダミー	1.58487 ***	0.28109
総合商社ダミー	0.89437 ***	0.22954	総合商社ダミー	1.26341 ***	0.30322
その他卸小売業ダミー	0.22344	0.17421	その他卸小売業ダミー	0.45425 *	0.25156
主要金融業ダミー	1.99248 ***	0.24607	主要金融業ダミー	2.97955 ***	0.30314
その他金融業ダミー	0.56022 ***	0.17489	その他金融業ダミー	0.87611 ***	0.23291
定数項	41.32158 ***	2.52720	定数項	28.09370 ***	3.44978
サンプルサイズ	15895		サンプルサイズ	15048	
自由度調整済R ²	0.321635		自由度調整済R ²	0.328721	

注。「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。

同様の結果であり、被説明変数との関係性はあまりないようだ。

次にダミー変数と被説明変数との関係をみよう。「国立大学ダミー」は1995年度を除けば全て1%有意の関係にある。係数の符号は負であるが、その理由として、著名企業では早慶などの主要私立大学から大量採用するためと考えられる。また「関東・大学ダミー」は景気回復時に有意であり、係数の符号は概ね負である。これは調査対象に関東の私学の割合が高いこと(約60%)が、結果に影響した可能性はある。さらに「企業別上場ダミー」

はあまり有意な結果とならない。もとより調査対象では上場企業が多く(約77~85%)、また当該企業の内容(規模・地域・採用数など)も千差万別であり、上場というだけでは採用数との間で有意な関係とならないのだろう。続いて業種ダミーによる結果をまとめてみよう。採用数も多く学生人気も高い「総合商社ダミー」や「主要金融業ダミー」では係数の符号が正であり、概ね有意の結果が得られる。それに対し「建設業ダミー」「電気・ガス業ダミー」「情報通信業ダミー」などでは、被説明変数との関係性はあまりなさそうだ。最後に

表5 企業数と就職者数(年度別・業種別)

		建設業	製造業	電気・ガス業など	情報通信業	運輸業・郵便業	総合商社	その他卸小売業	主要金融業	その他金融業	その他	合計
1990	企業数	24	161	11	42	15	8	41	23	42	24	391
	(%)	(6.1)	(41.2)	(2.8)	(10.7)	(3.8)	(2.0)	(10.5)	(5.9)	(10.7)	(6.1)	(100.0)
	就職者数	3218	21011	819	4495	2214	1663	4664	9168	5099	2274	54625
	(%)	(5.9)	(38.5)	(1.5)	(8.2)	(4.1)	(3.0)	(8.5)	(16.8)	(9.3)	(4.2)	(100.0)
1995	企業数	25	207	10	49	20	9	41	23	33	23	440
	(%)	(5.7)	(47.0)	(2.3)	(11.1)	(4.5)	(2.0)	(9.3)	(5.2)	(7.5)	(5.2)	(100.0)
	就職者数	2263	8154	577	3066	848	843	2439	4379	2399	1058	26026
	(%)	(8.7)	(31.3)	(2.2)	(11.8)	(3.3)	(3.2)	(9.4)	(16.8)	(9.2)	(4.1)	(100.0)
2000	企業数	12	129	7	32	12	6	18	16	18	16	266
	(%)	(4.5)	(48.5)	(2.6)	(12.0)	(4.5)	(2.3)	(6.8)	(6.0)	(6.8)	(6.0)	(100.0)
	就職者数	754	9625	366	2636	753	317	1486	4567	1813	1533	23850
	(%)	(3.2)	(40.4)	(1.5)	(11.1)	(3.2)	(1.3)	(6.2)	(19.1)	(7.6)	(6.4)	(100.0)
2005	企業数	13	135	7	38	12	6	17	14	18	19	279
	(%)	(4.7)	(48.4)	(2.5)	(13.6)	(4.3)	(2.2)	(6.1)	(5.0)	(6.5)	(6.8)	(100.0)
	就職者数	1718	12886	546	3522	1425	620	1414	6807	1980	1716	32634
	(%)	(5.3)	(39.5)	(1.7)	(10.8)	(4.4)	(1.9)	(4.3)	(20.9)	(6.1)	(5.3)	(100.0)
2010	企業数	17	155	7	36	14	7	20	18	22	20	316
	(%)	(5.4)	(49.1)	(2.2)	(11.4)	(4.4)	(2.2)	(6.3)	(5.7)	(7.0)	(6.3)	(100.0)
	就職者数	1297	10683	687	3162	1732	784	1168	6645	2006	1139	29303
	(%)	(4.4)	(36.5)	(2.3)	(10.8)	(5.9)	(2.7)	(4.0)	(22.7)	(6.8)	(3.9)	(100.0)
2015	企業数	17	143	7	33	12	7	16	16	24	16	291
	(%)	(5.8)	(49.1)	(2.4)	(11.3)	(4.1)	(2.4)	(5.5)	(5.5)	(8.2)	(5.5)	(100.0)
	就職者数	2139	14404	643	4475	2192	933	1819	9474	3532	1991	41602
	(%)	(5.1)	(34.6)	(1.5)	(10.8)	(5.3)	(2.2)	(4.4)	(22.8)	(8.5)	(4.8)	(100.0)

推定結果のあてはまり度であるが、自由度調整済決定係数が0.31~0.35であることから、まずこの結果に説明力はあると考える。

(2) 業種別分析

先の分析データから、企業数と就職者数を年度別・業種別にまとめたものが表5である。合計が示すように景気変動の影響もあり、年度によって就職者数はかなり増減している。ただ構成比で比較するとそれほど顕著な相違はない。その意味で『サンデー毎日』の調査は業種間で偏らないよう配慮されたのであろう。特徴としては、まず製造業・情報通信業・金融業（主要金融業及びその他金融業）の就職者合計の構成比が全体の約70~78%を占め、これらの業種が全体に及ぼす影響は大きい。また主要金融業の企業数は少ないが全体に占める就職者の割合は高い。反面、総合商社は人気企業として常連であるものの、その構成比は僅かである。続いて業種ごとに推定した結果を表6~7で示そう。ここでは「大学偏差値」の係数の符号をみるために推定式は1次式とし、企業規模は変数の重複を避けるため、「企業別資本金」を外し、「企業別従業員数」のみとしよう。さらに紙幅の都合から数字は省略する。先の全体の推定結果では、どの年度においても“大学偏差値が高くなるほど採用者数は増加する”という結果であった。それでは業種別の推定結果からは何がいえるか。まず建設業では有意である年度は偏差値の符号が負であり、予想とは逆の結果である。そのため該当する年度において、(図示はしないが)採用数と偏

差値の散布図から近似線を描くと、負の傾きの曲線が得られた。従って建設業では“大学偏差値が高くなるほど採用者数は増加する”という関係にはない。また採用者の上位企業をみると、ゼネコンを抑えてハウスメーカーが首位である。ハウスメーカーは(内訳をみると)国立学生を多く採用せず、中堅私立を中心に幅広く採用していた。そのことが建設業では大学偏差値の符号を負にする要因と考えられる。但しこの業種の占める比率は小さく、全産業への影響は殆どないだろう。

前節における全体の推定結果から、およそ共通していたことに、「国立大学ダミー」の有意かつ符号は負というものがある。もとより私立学生の数は多く、また早慶など大規模かつ偏差値も国立並みに高い大学があった。主要企業でのこうした私大からの大量採用が、ダミー変数を負にしたと考えられる。そこで業種別の分析においても「国立大学ダミー」が負かどうかを確かめよう。ここでは予想に反し、同ダミーが正となる業種(「建設業」「製造業」「電気・ガス業など」)がある。例えば電力あるいはガス会社は地方の安定的な就職先として、国立学生からの支持が高いようだ。2000年度「電気・ガス業など」のデータに基づき、(ここでも図示しないが)国立学生と私立学生に分けて、(採用数と偏差値の)散布図から近似線を描くと、確かに国立学生の近似線が私立学生のものより上にくる。従って、同じ偏差値では国立学生の方が採用されるのである。さて「企業別従業員数」であるが、被説明変数に対して有意でないことが多く、企業規模を測る指標としては適当でない。

表6 業種別分析における符号と有意(その1)

	各大学からの企業別採用者数(人)											
	建設業						製造業					
	1990	1995	2000	2005	2010	2015	1990	1995	2000	2005	2010	2015
大学別就職者数(人)	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
大学別偏差値	- ***	+	+	- ***	-	- ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
企業別採用者数(人)	+ ***	+ ***	+ ***	+ **	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***	+ ***
企業別従業員数	-	+	+	+	+	***	+	-	***	+	***	+
各大学・理工系ダミー	+	-	-	+	-	-	+ ***	-	-	- ***	- ***	- ***
国立大学ダミー	+ ***	+ ***	+ **	+ ***	+ ***	+ ***	- ***	+	+ *	+ **	+ ***	+ ***
関東・大学ダミー	+	+	-	-	+	+	- ***	-	- ***	- ***	- ***	- ***
企業別・上場ダミー	+	-	+	+	***	+	-	+	+	+	-	+
関東・企業ダミー	+	-	-	- ***	+	+	+ *	+ ***	+ ***	- ***	- ***	+ *
定数項	+ **	- ***	- **	+	- ***	-	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***	- ***

注。「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。

表7 業種別分析における符号と有意(その2)

	各大学からの企業別採用者数(人)													
	電気・ガス業など						情報通信業							
	1990	1995	2000	2005	2010	2015	1990	1995	2000	2005	2010	2015		
大学別就職者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
大学別偏差値	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別採用者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別従業員数	-	+	+	+	+	+	-	***	-	+	+	+	+	***
各大学・理工系ダミー	-	-	-	-	*	-	-	-	-	-	*	-	-	+
国立大学ダミー	+	**	+	**	+	***	+	**	+	**	+	**	+	***
関東・大学ダミー	-	+	-	-	-	-	-	**	-	+	+	**	+	+
企業別・上場ダミー	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
関東・企業ダミー	+	+	-	+	-	+	*	-	+	+	+	+	+	-
定数項	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***

	運輸業・郵便業						総合商社							
	1990	1995	2000	2005	2010	2015	1990	1995	2000	2005	2010	2015		
	大学別就職者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+
大学別偏差値	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別採用者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	*	+	**	+	+	+	+
企業別従業員数	+	+	+	+	+	+	-	**	+	+	+	+	+	+
各大学・理工系ダミー	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	***	-	*	-
国立大学ダミー	-	-	-	**	-	*	-	**	-	***	-	-	*	-
関東・大学ダミー	+	+	+	**	+	**	+	**	+	***	+	*	+	+
企業別・上場ダミー	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+
関東・企業ダミー	+	*	+	*	-	+	+	***	-	-	-	***	+	*
定数項	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***

	その他卸小売業						主要金融業							
	1990	1995	2000	2005	2010	2015	1990	1995	2000	2005	2010	2015		
	大学別就職者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+
大学別偏差値	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別採用者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別従業員数	-	**	+	+	+	***	+	***	+	***	+	***	+	-
各大学・理工系ダミー	-	+	-	-	-	+	-	-	*	+	-	-	+	-
国立大学ダミー	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***	-	***
関東・大学ダミー	+	+	***	+	***	+	+	***	+	+	+	**	+	-
企業別・上場ダミー	-	-	+	-	+	+	+	+	+	*	+	**	+	***
関東・企業ダミー	+	**	+	***	+	***	+	*	+	+	+	+	+	+
定数項	-	**	-	***	-	***	-	**	-	***	-	***	-	***

	その他卸金融業						その他							
	1990	1995	2000	2005	2010	2015	1990	1995	2000	2005	2010	2015		
	大学別就職者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+
大学別偏差値	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別採用者数(人)	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***	+	***
企業別従業員数	+	+	***	+	**	+	+	-	+	+	+	-	-	*
各大学・理工系ダミー	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+
国立大学ダミー	-	***	-	***	-	***	-	***	+	-	***	-	**	+
関東・大学ダミー	+	+	**	+	-	+	-	+	+	-	+	**	+	+
企業別・上場ダミー	-	+	-	-	***	+	+	-	-	-	**	+	+	***
関東・企業ダミー	+	+	+	**	-	+	+	**	+	+	***	+	+	-
定数項	-	***	-	***	-	***	-	***	-	**	-	***	-	***

注。「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。

次に表8は業種別・年度別にみた国立学生と私立学生の就職者数と構成比である。合計からは年度が進むにつれ、国立学生の全体に占める割合が漸増する傾向がみられる。1990~2015年度といえ我が国は景気変動を繰り返していた。そこでこの関係を別の角度からも確認しておこう。図2では、国立学生の全体に占める就職比率および大学生の求人倍率を描いた。後者の求人倍率は1990~2015年の経済変動を反映し、上下動を繰り返している。一方、国立学生の就職構成比は変動が小

さいものの、およそ求人倍率と逆の動きである。言い換えると不景気で国立学生の割合が増え、好景気で私立学生の割合が増える。相対的に国立の偏差値が高いことに鑑みると、高い偏差値の大学ほど景気の影響が少ないのかも知れない。ならば国立・私立をグループに分けてさらに比較しよう。図3では、大学グループごとに就職者構成比を描いた。よくみると国立3大学および早慶上智と、その他のグループとの動きが異なるのが分かる。つまり前2者は1990年・2005年・2015年の好

表8 国立大学生と私立大学生(業種別・年度別)

		建設業	製造業	電気・ガス業など	情報通信業	運輸業・郵便業	総合商社	その他卸小売業	主要金融業	その他金融業	その他	合計
1990	国立学生数	368	3669	288	958	398	412	152	1556	568	295	8664
	(%)	(11.4)	(17.5)	(35.2)	(21.3)	(18.0)	(24.8)	(3.3)	(17.0)	(11.1)	(13.0)	(15.9)
	私立学生数	2850	17342	531	3537	1816	1251	4512	7612	4531	1979	45961
		(88.6)	(82.5)	(64.8)	(78.7)	(82.0)	(75.2)	(96.7)	(83.0)	(88.9)	(87.0)	(84.1)
1995	国立学生数	434	2512	198	829	231	281	187	1130	433	169	6404
	(%)	(19.2)	(30.8)	(34.3)	(27.0)	(27.2)	(33.3)	(7.7)	(25.8)	(18.0)	(16.0)	(24.6)
	私立学生数	1829	5642	379	2237	617	562	2252	3249	1966	889	19622
		(80.8)	(69.2)	(65.7)	(73.0)	(72.8)	(66.7)	(92.3)	(74.2)	(82.0)	(84.0)	(75.4)
2000	国立学生数	180	3870	203	722	185	147	106	778	243	254	6688
	(%)	(23.9)	(40.2)	(55.5)	(27.4)	(24.6)	(46.4)	(7.1)	(17.0)	(13.4)	(16.6)	(28.0)
	私立学生数	574	5755	163	1914	568	170	1380	3789	1570	1279	17162
		(76.1)	(59.8)	(44.5)	(72.6)	(75.4)	(53.6)	(92.9)	(83.0)	(86.6)	(83.4)	(72.0)
2005	国立学生数	329	5340	313	987	274	264	96	1041	240	180	9064
	(%)	(19.2)	(41.4)	(57.3)	(28.0)	(19.2)	(42.6)	(6.8)	(15.3)	(12.1)	(10.5)	(27.8)
	私立学生数	1389	7546	233	2535	1151	356	1318	5766	1740	1536	23570
		(80.8)	(58.6)	(42.7)	(72.0)	(80.8)	(57.4)	(93.2)	(84.7)	(87.9)	(89.5)	(72.2)
2010	国立学生数	305	4587	379	835	386	299	194	1093	357	242	8677
	(%)	(23.5)	(42.9)	(55.2)	(26.4)	(22.3)	(38.1)	(16.6)	(16.4)	(17.8)	(21.2)	(29.6)
	私立学生数	992	6096	308	2327	1346	485	974	5552	1649	897	20626
		(76.5)	(57.1)	(44.8)	(73.6)	(77.7)	(61.9)	(83.4)	(83.6)	(82.2)	(78.8)	(70.4)
2015	国立学生数	514	6873	354	1124	441	361	152	1445	500	340	12104
	(%)	(24.0)	(47.7)	(55.1)	(25.1)	(20.1)	(38.7)	(8.4)	(15.3)	(14.2)	(17.1)	(29.1)
	私立学生数	1625	7531	289	3351	1751	572	1667	8029	3032	1651	29498
		(76.0)	(52.3)	(44.9)	(74.9)	(79.9)	(61.3)	(91.6)	(84.7)	(85.8)	(82.9)	(70.9)

景気時に構成比を下げ、その他のグループは反対の動きをする。また不況時には概ね逆の動きになっている。そして国立3大学と早慶上智が毎年堅実に企業へ人材を供給するとすれば、その他のグループは景気に応じて採用者を増減させるといった、調整弁的な役割を担っている可能性が高い。

5. まとめ

学歴主義はいくつかの問題を抱えつつも、日本が経済成長を遂げ、先進国に追いつくには必要であったのかも知れない。本稿では90年代以降、新卒労働市場に多くの変化があったことを指摘し

た。それは大学進学率の急伸であり、非正規雇用やコンピテンシーなど新たな能力の問題でもあった。そのためこの環境変化が企業の採用姿勢を改めさせ、学歴主義に修正を迫ることも予想された。

論文では、1990年から5年ごと2015年までの6カ年にわたる、主要大学と著名企業の就職(採用)データに基づき、最小二乗法による重回帰分析を行った。その結果、(業種を特定しない)全体の分析では、被説明変数(「各大学からの企業別採用者数」)に対し、説明変数(「大学偏差値」)が有意ということから、「偏差値の高い大学の学生ほど大手企業へと就職する」といった学歴主義は、今な

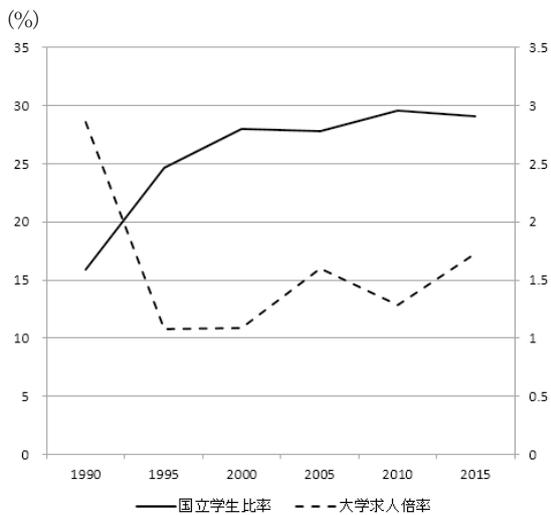


図2 国立学生就職比率・大学求人倍率

注. 国立学生比率は左の軸(%), 求人倍率は右の軸を参照する。また大学就職求人倍率はリクルート・ワークス社のデータである。

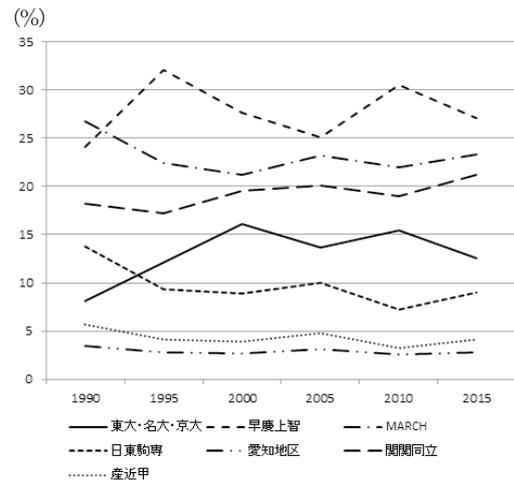


図3 大学グループごとの就職者構成比

注. 大阪大は1995年のデータが極端に少なく不自然なので外した。愛知地区は南山・愛知・愛知学院・名城大学である。また龍谷大はデータを一部欠くため、産近甲龍とならず産近甲とした。

お有効であることが判明した。また続いての業種別分析では、説明変数（「大学偏差値」）が殆どの業種で有意かつ正の符号であり、ここでも学歴主義の傾向の強いことが判明した。以上の分析から、90年代を通じて新卒労働市場では様々な変化が生じたにも関わらず、学歴主義の慣習には何ら変化のないことが結論づけられた。

さて分析対象とした90年代以降といえ、グローバル化の進行とも時期を同じくする。モノやサービスが難なく国境を跨ぐ時代の到来である。また昨今、AIあるいはIoTなど、第4次産業革命が進行する。しかしそうしたなかで、我が国の技術の優位性が次々と失われる事態が生じている。一因として、グローバル人材を生み出しにくい、新卒一括採用システムの存在が浮上してくる。つまり今や世界では、企業や大学も、有能な人材をグローバルな規模で奪い合うのである。それに対し日本の新卒労働市場では、大学の教育環境を破壊してまで、内向きの競争に明け暮れている。果たしてこうした手法で、厳しいグローバル時代を乗り切れるのだろうか。ついては新卒にとらわれない、仕事能力本位の採用システムを、早急に再構築する必要があるのではないか。

参考文献

天野郁夫編, 1991, 『学歴主義の社会史—丹波篠山にみる近代教育と生活世界』有信堂.
 天野郁夫, 2005, 『学歴の社会史 教育と日本の近代』平凡社.
 Dore, Ronald P., 1976, “The Diploma Disease: Education, Qualification and Development”, George Allen & Unwin Ltd. [松居弘道訳 『学歴社会 新しい文明病』岩波書店, 2008年].
 濱口桂一郎, 2013, 『若者と労働 「入社」の仕組みから解きほぐす』中央公論新社.
 平野恵子, 2011, 「企業からみた学力問題—新卒採用における学力要素の検証」『日本労働研究雑誌』No.614, pp.59-70.
 居神浩, 2010, 「ノンエリート大学生に伝えるべきこと—「マージナル大学」の社会的意義」『日

本労働研究雑誌』No.602, pp.27-38).
 飯吉弘子, 2012, 「戦後日本産業界の人材・教育要求変化と大学教養教育」『日本労働研究雑誌』No.629, pp.6~18.
 金子元久, 1998, 「就職協定廃止—その後」『IDE: 現代の高等教育』5月号, pp.5-11.
 松尾孝一, 1999, 「90年代の新規大卒労働市場—大学ランク間格差と企業の採用行動」『大原社会問題研究所雑誌』No.482, pp.17-37.
 野村正實, 2014, 『学歴主義と労働社会—高度成長と自営業の衰退がもたらしたもの—』ミネルヴァ書房.
 OECD 編著『世界の若者と雇用—学校から職業への移行を支援する〈OECD 若年者雇用レビュー: 統合報告書〉』(濱口桂一郎 監訳, 中島ゆり訳 明石書店, 2011年).
 尾崎盛光, 1967, 『日本就職史』文藝春秋.
 尾山明子・蜂須賀圭史・加藤千鶴, 2013, 「第10章 若年者の雇用環境改善に向けた国際的潮流と日本」樋口美雄編著『若年者の雇用問題を考える』日本経済評論社.
 菅山真次, 2011, 『「就社」社会の誕生』名古屋大学出版会.
 竹内洋, 1989, 「新規大卒労働市場における「ねじれ」効果」『京都大学教育学部紀要』35, pp.151-167.
 竹内洋, 1999, 『日本の近代12 学歴貴族の栄光と挫折』中央公論新社.
 田中博秀, 1980, 『現代雇用論』日本労働協会.
 八代尚宏, 1997, 『日本的雇用慣行の経済学 労働市場の流動化と日本経済』日本経済新聞社.
 読売新聞教育部編, 2013, 『大学の実力 2014』中央公論新社.
 WEDGE 編, 2014, 「「就活」が日本をダメにする」『WEDGE』第26巻第4号, pp.24-40.
 中島弘至 (関西大学学事局授業支援グループ)

高等教育におけるグローバル人材の育成という課題と 明治期高等教育における英語教育 —明治期欧化下政策におけるラフカディオ・ハーンによる英語教授法を中心に—

中尾瑞樹（関西大学教育開発支援センター）

要旨

文科省中教審答申において、近年課題化されている高等教育におけるグローバル人材の育成という課題に関して、本稿では、大きく2つの観点から論じた。1点目は、現代の特にアメリカの高等教育機関や研究機関において開発されてきている英語教授法の特性を、その現実的な効果と問題や課題のそれぞれの観点から分析し、現在の教育現場においても使用されている比較的古い教授法であるオーディオ・リンガル法との比較を通して、その共通性、それぞれの有効性、現状での課題等の諸観点から各教授法のフレームワークの問題性を論じたものである。特に近年の英語教授法としてコミュニカティブ・アプローチについては詳細に分析した。2点目は、謂わば「温故知新」的な観点から、明治期欧化政策のもとで東京帝国大学を筆頭に英語教育が求められる中、ラフカディオ・ハーンが、日本で2番目の英語ネイティブの東京帝大の英語英文学講師として就任し、その時の英語講義の講義録が当時の学生の手によって残されており、当該講義録からハーンの英語教授法を析出し、その結果、現代のグローバル人材育成論の中での英語教授法においても応用的に有用であると考えられる、緻密に計算されたと思しきハーン独自の教授法が浮かび上がってきた。

本稿ではそのポイントとして大きく2点を指摘した。1点目は、現代の英語教育の現場においても必ず問題となる英米と日本との間のカルチャーギャップを逆手にとり、逆にこのカルチャーギャップを利用するような形で、その対象となる“woman”という概念を、様々な用例や角度から具体的なイメージを多用して説明することで、段階的に学生の理解を深めていくという教授法である。2点目は当時の英米の小説や詩の最重要テーマとなっていた“love”という概念について、あらゆる辞書的定義や表層的な用法、意味論を超えて、“love”という一語が孕む「語彙の深層性」にまで掘り下げて、踏み込んだ説明に到達し、一つの英単語において、驚くほど深い奥行きが存在することを学生に明示し、英語の「深淵」ともいふべき世界を学生に悟らしめようとする意図を持った教授法であり、これらハーンにおける2点の教授法はいずれも現代の高等教育現場における英語教授法の再構築を促すような内容であった。

キーワード グローバル人材の育成、英語教授法、コミュニカティブ・アプローチ、ラフカディオ・ハーン、カルチャーギャップ/the rearing of global human resources, English teaching methods, Communicative Approach, Lafcadio Hearn, culture gap

1. 高等教育におけるグローバル人材の育成とい

う課題と英語教授法

高等教育の現場において、グローバル人材の育成ということが課題とされて久しい。

1 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について

我が国においては、高齢者人口が増大する一方で生産年齢人口は減少し続けるなど、主要先進国でもまれに見る速さで少子高齢化が進んでいます。また、グローバル化の進展に伴う国際競争の激化が進んでおり、こうした中で、日本が将来にわたり成長・発展し、一人一人の豊かな人生を実現するためには、少子化を克服するとともに、新たな社会的価値・経済的価値を生むイノベーションを創出し、国際的な労働市場で活躍できる人材の育成や多様な価値観を受容し、共生していくことができる人材の育成が求められています。¹

2014年度段階中教審答申でも、少子高齢化による生産年齢人口の減少に相まって、グローバル化による国際競争の激化を乗り越え、「新たな社会的価値・経済的価値を生むイノベーションを創出し、国際的な労働市場で活躍できる人材の育成」すなわち「グローバル人材」の育成が喫緊の課題として取り上げられている。この課題は克服されつつあるのか。

現在、多くの高等教育機関で、取り組みとしては進められつつある。ネイティブ講師による、英語、英会話授業の導入。TOEFLやIELTSなど、民間の4技能試験による入試や卒業認定、全授業の英語化、交換留学制度のデュアルディグリー制などを利用したプロモーティング、などなど。

一方で古色蒼然とした、日本人英語講師による文法訳読法による授業や、ネイティブ、ノンネイティブを問わず、昔ながらの教授法であるオーディオ・リンガル法が依然として使用されている授業ケースも多く存在するだろう。

オーディオ・リンガル法は、米ミシガン大学のフリーズのチームによって戦後開発された教授法で、文字通り学習者にオーディオテープを聞かせ、その発音、発話をミミクリー・メモライズ、すなわち聴覚からの音声をミミクリー（模倣）し、メモライズ（暗記）させる50年代から60年代のアメリカにおいては、非常に一般的となった教授法

である²。

その後、GDM法³やTPR法⁴、VT法⁵など様々な教授理論が発案されたが、これらは、オーディオ・リンガル法における聴覚の優先に加えて、その記憶に際して、身体運動を利用するという点で共通し、オーディオ・リンガル法の改良版と見てよい。

ところが、最新の神経科学や発達心理学では、言語習得における「視覚」の優位性を明らかにしつつある。インディアナ大学のデール・センゲロブやカリフォルニア大学ロサンゼルス校のスコット・ジョンソンが、その代表例だが、彼らによれば、乳幼児は視覚によって大人の口や舌の動きを観察し、大人の意図する物事の単語やその正確な発音をマスターするのだという⁶。そうであれば、我々は高等教育における英語教授法において、まず視覚にフォーカスした新たな教授法を開発する必要があるだろう。

現時点で、ネイティブ講師の口の動きを観察するという方法もないことはないが、例えば、Lの発音において、舌尖を上顎のどのポイントにどの程度の強度と感覚でつけるのかということや、Nの発音において、舌をどの範囲で上顎につけ、咽頭をどのように具体的に使うのかといった、外部から隠れる部分の観察は原理的に困難である。ところが乳幼児は、母体から極めて近い位置にポジショニング可能で、口腔の奥まで観察出来る。我々は、現時点で、このような乳幼児の言語習得過程を応用した英語教授法を持たないが、近い将来には、如上の原理を応用した教授法が開発されるべきであろう。

2. アメリカにおけるコミュニケーション・アプローチの開発とその有効性と課題

さて、アメリカにおいては、様々な英語教授法が、現在までに開発されてきている。最も、最新で、現実的かつ实际的、実用的な手法と言えるのが、コミュニケーション・アプローチと呼ばれるもので、ロールプレイやシミュレーションを多用し、

ナチュラルな臨機応変の「言語運用」に力点を置いたものである⁷。

現在、コミュニケーション・アプローチを導入している高等教育機関は管見の範囲ではない。

リアル・イングリッシュなどと呼ばれる実用性、実際性の英語運用能力向上に優れた英語教授法であると言えるが、一連のロールプレイのナチュラルな流れを重視するため、細部のグラマーミスやミススペル、ストラクチャーの間違いや語彙の誤りなど、その都度その都度のミスエイクが十分に指摘されず、誤用が定着してしまうスキームに難点がある。そのため、英語運用能力や4技能試験の点数が相対的に低い学習者には、ハードルが高い側面があり、学習者の萎縮を発生させてしまう危険性もある。また担当する教員によっては、発音やアクセントの厳密性をスルーしてしまう可能性もあり、ネイティブに対する通用性のないジャパニーズ・イングリッシュを定着させてしまう危険性もある。

如上の問題点を考慮すると、コミュニケーション・アプローチは、リアルなイングリッシュ・コミュニケーションの運用能力修得に関して優れた側面もあるものの、現時点での一律な高等教育英語への導入は時期早尚であるかもしれない。

とは言え、現在、実際上の様々なケースにおいて、臨機応変にリアルな英語を運用出来る能力を育成するのに、最も適した方法がコミュニケーション・アプローチ以外に見当たらないという点は、この教授法の最も魅力的な側面であることは否定出来ない。

例えば、現在、アメリカ言語学研究所などが、所謂、映画やドラマなどのアクターズ・イングリッシュを教材とした英語学習に対して極めて否定的であることと対比すると、論点が明瞭になる。

アクターズ・イングリッシュは、アクターすなわち俳優がスクリプトすなわち台本通りにセリフを言う。そして、アクターがセリフのもとにしているスクリプトの文章は、リアルな日常の会話の

中で話されている英文とは、驚くほど異なる、予めデザインされた書記言語である。このスクリプトの英文は、文法やストラクチャーについて、正確であるし、アクターのセリフ回しには、日常のリアルなイングリッシュとは異なる、独特なニュアンスのものが使われる。映画やドラマのセリフ回しは、観客を惹きつける必要性から、日常リアルな会話のあり方とは異なる「異化」されたものが使用されるのである。

ところが、現実に話されているパロールとしての英語では、人それぞれの独自のニュアンスがあり、また、文法的にも主語が脱落したり、時制が厳密でなかったりと、不正確さが、ある範囲において許容されている。スラングなども、場合によっては多用される。

すなわち、アクターズ・イングリッシュが、現実の英語運用の場面にそぐわないということで、コミュニケーション・アプローチの有効性がクローズ・アップされてくるといふ側面もあるということなのだ。

但し、コミュニケーション・アプローチは、留学経験者やリターナー、4技能試験の成績上位者など英語上級者のクラスに限定せざるを得ない性格を有することには変わりがない。もちろん、将来的に、当該アプローチの改良型教授法が開発されたならば話は別である。

3. 現代英語教授法の過渡期的性格とグローバル人材の育成という喫緊の課題

さて、これまで、既存の英語教授法について、概観してきた上で、見えて来ることは、現時点において、高等教育における英語教授法が、まだまだ未発達であり、特に英語文化圏とは対極にある日本人にとって、英語学習は非常に難しい課題であり、日本人にとり非常に適切な英語教授法あるいは学習法が未だに存在しないように思えるという悲観的な高等教育上の見通しである。ほとんどネイティブに近い英語運用能力がなければ、グローバルな舞台・分野での活躍という中教審答申で

プランニングされているような状況への到達は、ほぼ不可能に近いと稿者には思われる。

例えば、非常に研究能力の高い日本人大学教員がアメリカのトップレベルの大学の採用面接を受けた際に、不採用になった。あとでその応募者が理由を聞くと、英語の発音があまり良く出来ていなかったからだという。その応募者は3年ほどアメリカに滞在していた。

その他、大手IT企業や金融企業などでも、似たような状況であろう。グローバル化、国際化によって、非英語圏の人材が英語運用能力の修得にしのぎを削っている昨今、英語学習が過当競争化している。

まずは、その過当競争に勝たなければ、グローバルな国際社会で活躍出来るグローバル人材にはなれないのが現実である。

4. 明治期欧化政策下におけるラフカディオ・ハーンによる高等英語教育とその教授法

TOEFL スコアの2016年における非英語圏国別ランキングで日本は170カ国中145位である⁸。TOEFLは4技能試験であるから、文法訳読法、日本人英語教員、リーディング・文法重視の英語教育に慣れ親しんだ日本人の唯一の得点源はリーディングセクションだけであろう。

戦後の英語教育のスキームの結果が、この145位という数字に現れていると思う。しかしながら、今すぐに、この順位がV字回復可能となるような教授法・教育法について、稿者の観点からは、現時点においては存在しない可能性があることについては、既に上記した通りである。

そこで、稿者は、ニューロサイエンスや脳科学、発達心理学や認知科学など様々なサイエンスからのアプローチによって、非常に有効な新たな言語学習の方法が今後構築される可能性を予測しつつも、そうした脳や知覚、ニューロンの問題以前に我々が日本人として歩んできた「歴史」という観点から英語教育の問題を紐解き、日本における英語教育史という分析視角から知見を得ようと思う。

その中でも、明治期日本の欧化政策のもと日本の高等教育機関で2番目のネイティブ英語講師になったラフカディオ・ハーンに光を当てたい。

ラフカディオ・ハーン（以下ハーン）は、1890年に来日し、この年の7月、アメリカで知り合った服部一三の紹介で、明治期欧化政策のもと、島根県尋常中学校と島根県尋常師範学校（現島根大学）の英語教師に就任する。

そして、その翌年1891年に熊本の第五高等学校の英語教師就任を経て、1896年には、日本で2番目の英語ネイティブの東京帝国大学文科大学の英語英文学講師に就任する（1代目はバシル・ホール・チェンバレン）。この際に日本に帰化し「小泉八雲」という日本名を名乗る。

この東京帝国大学の英語英文学講師の講義録が残っている。タイトルは、“Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn”で1922年にアメリカで出版されている。この講義録によって、ハーンの英語英文教育の方法論とそのエッセンスを知ることが出来る。

また、ハーンの後任は夏目漱石であるが、周知の通り、ハーンの解任に対して、学生達は反対運動を起こしている。当時、ほとんど英語が出来ない学生が大半の中、それほどの人気と反響を得た理由は何か。ここに現代の英語教育法と全く異なるハーンの教育法上の秘密がある（後述）。また、ハーンとは対照的に説明に日本語を多用し、かつ批評的・分析的な漱石の授業は学生たちには不評であった⁹。ハーンの英語教育方法と漱石のそれとは、ある意味対照的であり、その対照性から、色々な教育法上の問題が浮かんで来る。それは、単にネイティブ講師と日本人講師の差異という問題ではない。

ハーンの当該講義録は、その“INTRODUCTION”によると、“They are all taken from the student notes of Hearn’s lectures at the University of Tokyo, 1896-1902”¹⁰とあって、1896年から1902年までの間、当時の東京帝大でハーンの英語英文講義を受講した受講生によって、全て記録された

ものだという。

ハーンの講義が全て英語によって行われたことは、時折“you know”などの filler（語句がすぐに出てこない時などに言葉の空白を埋めるために使う、それ自体特に意味のない埋め草的表現）までもが、記録されていることによって分かる。つまり、記録した学生は、ハーンが講義で話した英語を、ほぼ一言一句ノートテイキングしたようなのだ。

これは、英語に触れる機会の圧倒的に少なかった、当時の学生のリスニング力を考えると驚異的にも思えるが、ハーンのスピーキングスピードも比較的聴き取りやすいようにスローペースであったり、クリアな発音に気を遣ったりと、ハーン自身の工夫によるところも大きいのであろう。

また、ハーンは、“Let me say, then, that the all-important thing for the student of English literature to try to understand, is that in Western countries woman is a cult, a religion, or if you like still plainer language, I shall say that in Western countries woman is a god.”¹¹ というように、文化的な背景や落差などにも常に気を配りながら、日本の学生には分かりづらいと思われる概念や煩雑なストラクチャーの文章を使った際には、“woman is a god.” というような思い切った文章や語彙の単純化によって、煩雑な部分を言い換えて、センテンスの全体を理解させようという配慮もしている。そのため、“in short”「短く簡略化して表現すると」という表現なども多用される。

こうすると、簡略化された表現から遡って、比較的難しい言い回しの文意をも学生は汲み取ることが出来る。これは、ハーンの教授法におけるストラテジーの一種であると言えるだろう。

5. ラフカディオ・ハーンによる高等英語教授法の特質1「カルチャーギャップの克服」

さて、ハーンの英語教育においては、まず第一に、上記のような文化的な落差、カルチャーギャ

ップをいかに克服するかに留意工夫がなされているかが分かる。

I am impelled to do so by a recent conversation with one of the cleverest students that I ever had, who acknowledged his total inability to understand some of the commonest facts in Western life, -all those facts relating, directly or indirectly, to the position of woman in Western literature as reflecting Western life.¹²

当時、既に日本文化をも熟知したハーンは、西洋文化と日本文化のカルチャーギャップの好例として“woman”「女性」の問題をおそらく意図的に取り上げたのであろう。

明治期の女性の地位は、封建制度下のそれと比べても、大きな差はなく参政権もなく、家父長制的な文化風土の中で低い地位に置かれていた当時の日本の文化的環境の中にいる学生にとって、当時の英米の文学のなかに登場する女性たちが男性から厚遇されている状況が理解出来ないことは、当然であると思っていたハーンは、この問題を逆手にとって、現在の異文化理解論にも通じるような議論を展開し、カルチャーギャップの克服とは、異なる世界（ここでは、西洋文化）を出来るだけ正確に理解することであり、そのことがすなわち異なる言語文化（ここでは英語文化）とその言語（英語）を修得することとイコールであるというフレームワークで講義を展開する。

ここで、ハーンが直面している英語教育におけるカルチャーギャップの問題は、現代におけるグローバル時代のなかの英語教育にも全く通底する。

時代が進んでも、英語圏、例えば、イギリス文化とアメリカ文化に対する日本文化の間のカルチャーギャップは厳然として存在し、そのカルチャーギャップによる文化衝突やディスコミュニケーションは、コミュニケーションツールが英語であれ日本語であれ、常に発生する。異文化理解が、

言語学習における大きな柱の1つであることは、言語教育学上の共通認識であるとさえ言える。

そのような、現代の英語教育学上の1つの大きなテーマをラフカディオ・ハーンは、明治期の日本の高等教育において先取りしていたのである。

6. ラフカディオ・ハーンによる高等英語教授法の特質 2 「英語教育における鍵概念の深層教授法」

次にハーンが重要なマテリアル、教材として取り上げたのが、当時の英詩およびイギリス小説における最重要テーマであった“love”という概念である。

この場合においてもハーンはカルチャーギャップを意識しながら講義を進めている。日本人学生にとっても“love”は、日本語の訳語である「愛」に変換した場合、男女の恋愛ということでは、共通するものがあり、学生たちが、これに飛びついて、興味や関心を大いに示すであろうことをハーンは計算していたであろう。

現代の語学学習においても、アメリカ言語学研究所などが、自身にとって興味のあるマテリアルの学習を学習効果の観点から推奨しているが、ここでもハーンは、そうした現代のメソッドを先取りしている。

ところが、ハーンは実際の授業では、英詩における“love”というテーマが、非常に特異なものであり、他国の概念や日常会話で使用されるものとも意味合いが異なるとして、学生たちに、そのカルチャーギャップや欧米における多様性を理解させる。

まずは、彼ら学生の観点をズラしてみせる。

Of course, the simple explanation of the fact is that marriage is the most important act of man's life in Europe or America, and that everything depends upon it. It is quite different on this side of the world. But the simple explanation of

the difference is not enough. There are many things to be explained. Why should not only the novel writers but all the poets make love the principal subject of their work?¹³

ハーンは、ヨーロッパやアメリカにおける結婚観と当時の日本文化におけるそれとのズレ、大きな違いの存在について説き、これらの差異については、詳細で多くの説明が必要となること、またヨーロッパやアメリカにおける小説家や詩人が“love”を主要なテーマとするのは何故かと問いかける。

明治期の日本においても恋愛小説は存在した。ただ、多くの恋愛小説は心中物や『金色夜叉』のような奇怪性や悲恋を扱ったものが多く大衆の人気を集めていた。これらプロットやストーリー、特に恋愛の描かれ方において、ハーンは、日本と欧米のそれに差異を読み取り、おそらく、そうした両者の差異性を学生に投げかけたのだ。

このようにして、ハーンは学生の“love”という概念に対する先入観に揺さぶりをかけた上で、さらに欧米各国における“love”概念の違いについてまで、比較文化論的に言及していく。その比較は時間軸を遡り、聖書やプラトンの哲学的な考察や理論にまで言及されていく。ここで、学生たちは、一元的な“love”ではなく、多元的で多様な広がりを持った“love”の広大な世界に一旦投げ出される。

では、ハーンは、“love”概念の欧米世界における多様な広がりについて、広く浅い概説を目指したのだろうか。

実際には、そうではなく、ハーンの比較学的方法は、英詩やイギリス小説における英語語彙としての“love”の“definition”「定義」を明瞭化するために選ばれた便宜的な手続きであり、手段であったものと思われる。

For example, the English public wants novels about love, but the love must be the

love of a girl who is to become somebody's wife. The rule in the English novel is to describe the pains, fears, and struggles of the period before marriage—the contest in the world for the right of marriage. A man must not write a novel about any other point of love.¹⁴

上記引用部分は、北欧文学における“love”の概念やルールを例示した後で、イギリス小説における“love”のあり方やルールを示したのだが、ハーンの英語教育における比較的手法が、結局はイギリスのケースに関する説明を明瞭化している一節である。

このようにして、ハーンはイギリス小説や英詩に用いられる英語語彙の意味、定義、用法、ルールなどに当該問題系全体の説明を収斂させて、その輪郭を浮かび上がらせ、明瞭化するという教授法をとっている。

だが、それで終わっては、英語教育上の理解としては、まだ浅きに止まる。ハーンは、そのように考えたに違いない。ハーンの英語教育の真骨頂は、英語英文教育上の鍵となる重要な概念や語彙の意味論上の浅く狭い理解に終わらない点にある。

The difficulty may, I think, be met by remembering the extraordinary character of the mental phenomena which manifest themselves in the time of passion. There is during that time a strange illusion, an illusion so wonderful that it has engaged the attention of great philosophers for thousands of years; Plato, you know, tried to explain it in a very famous theory. I mean the illusion that seems to charm, or rather, actually does charm the senses of a man at a certain time. To his eye a certain face has suddenly become the most beautiful object

in the world. To his ears the accents of one voice become the sweetest of all music. Reason has nothing to do with this, and reason has no power against the enchantment. Out of Nature's mystery, somehow or other, this strange magic suddenly illuminates the senses of a man; then vanishes again, as noiselessly as it came. It is a very ghostly thing, and can not be explained by any theory not of a very ghostly kind. Even Herbert Spencer has devoted his reasoning to a new theory about it. I need not go further in this particular than to tell you that in a certain way passion is now thought to have something to do with other lives than the present; in short, it is a kind of organic memory of relations that existed in thousands and tens of thousands of former states of being. Right or wrong though the theories may be, this mysterious moment of love, the period of this illusion, is properly the subject of high poetry, simply because it is the most beautiful and the most wonderful experience of a human life.¹⁵

少し長いですが、重要な部分なので引用した。

ここに至って、ハーンは“love”に関して、辞書的な定義や比較的手法による意味の明瞭化、さらには、現代の言語学的な意味論上の内包と外延などによる説明すらもはるかに超えるようなかたちで、謂わば“love”という英語語彙の持つ言語感覚の深層のようなものを、比喩表現などの手法までも駆使しながら、まさに“organic”「本質的」かつ「有機的」に説明するのである。

ハーンによれば、“love”とは、ミステリアスであり底知れぬ自然界の神秘であり、単純に理由づけすることの出来ない魔術的な魅力であり、幻想であり、“ghostly thing”すなわち、まるで「幽

霊のようなもの」だと説かれる。それは不思議な魔法のように突然、人間のある感覚を照らし出し、それが現れた時と同じように音もなく消える。その現象そのものが、まるで「幽霊」のようだと形容される。

“love”という英語語彙を「幽霊」のような現象として説明したのは、ハーバート・スペンサーの名前も挙げられているが、日本の幽霊について研究したハーンならではの、説明に説得力がある。

そして、何よりも、ハーンのこの説明の特筆すべき点は、1つの英単語を掘り下げていく、その「深さ」である。

ハーンの授業からは、たった一つの英単語に一つの宇宙が存在するような、それほどの奥行き「深さ」が英語の世界には驚くべき深度で存在することを学生に悟らしめようとする意図が感じ取られるのである。

現在、日本で行われている英語の授業において、ハーンのような英語の深淵とも言えるような世界やレベルに到達する例を稿者は知らない。一語には深い奥行きが存在する。そのことをハーンは英詩の世界から学びとったのかも知れない。あるいは“ghostly”という意味深な表現を使っていることからすると、ハーンの愛した日本の怪談文芸における「幽霊」や「死」などの不可知性からヒントを得たものかもしれない。ハーンの如上の教授法の原拠についての考察は今後の課題だが、現に英語の教授法として、講義録の中に表された方法は、我々の英語学習や英語教授法に対する認識を改めるような性質を帯びており、語彙の表層的なレベルにとどまる英語学習や英語教育（現代の高等教育現場における英語教育、英語学習の実態のほとんどは、おそらくそうであろう）の陥穽について警鐘を鳴らすものであろう。

おわりに

ハーンの英語教育の教授法の特徴は、文化的な背景にまで踏み込んで、異文化間のカルチャーギ

ャップを克服していく点と、述べてきたような、英語語彙に対する辞書的定義や言語学的意味論をはるかに超えるような、語彙の掘り下げの「深さ」、すなわち一語の語彙が孕む謂わば深層心理的あるいは感性的に深いレベルの意味合い＝「語彙の深層性」の掘り下げにまで踏み込んで行く独特な手法にあると言えるだろう。

このようなハーンの英語教授法は、現代の英語教育に置き換えても十分に通用するものであり、アクティブ・ラーニング等の最新の教育法に関して、言及されるところの「深い学び」の先駆的な実践者であり、ハーンの教授法から学んで、我々は、近い将来的かつ応用的な観点から従来の英語教授法の改良も視野に入れつつ新たな英語教授法の構築を喫緊の課題として検討すべきであろう。

註

¹ 文部科学省 (2018) 「1.子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について (諮問)」および「2.これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について (諮問)」(『26 文科生第 253 号平成 26 年 7 月 29 日中央教育審議会答申』)

² Richards, J.C.&Rodgers, T.S.(1986)

“Approaches and Methods in Language Teaching”, Cambridge University Press, Cambridge.

³ Richards, I.A.&Gibson, Christine (1945) “English Through Pictures”, Pocket Books, New York.

⁴ Asher, J.J. (1982) “Total Physical Response Approach”, ‘Inovative Approaches to Second Language Learning’, R.W.Blair (ed.), Newbury House; Mass.

⁵ Renard, R (1975) “Introduction to the Verbo-tonal Method of Phonetic Correction”, Paris, Didier.

⁶ Finlay, B. L. & Sengelaub, D. R.(Eds.), (1971) “Development of the vertebrate retina”, New York. Yeung, H., Denison, S., & Johnson, S. P. (2016) “Infants’ looking to surprising events: When eye-tracking reveals more than looking time”, PLoS One, 11.

-
- ⁷ Johnson, K. (1982), “Communicative Syllabus Design and Methodology”, Pergamon.
Johnson, K. and Morrow, K. (1981), “Communication in the classroom”, Longman.
Littlewood, W. (1981), “Communicative Language Teaching: An Introduction”, Cambridge UP.
- ⁸ “Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests: January 2016. December 2016 Test Data”, ETS, TOEFL
- ⁹ 夏目漱石「文芸評論」『漱石全集』第十卷（岩波書店、1966）
- ¹⁰ “Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn” , p.3.
- ¹¹ “Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn” , pp.10-11.
- ¹² “Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn” , p.9.
- ¹³ “Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn” , p.13.
- ¹⁴ “Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn” , p.15.
- ¹⁵ “Books and Habits, from the Lectures of Lafcadio Hearn” , p.18.

中尾瑞樹（関西大学教育開発支援センター）

交渉学を活用したアクティブラーニング型授業の効果検証

田上正範（追手門学院大学基盤教育機構）

要旨

本稿は、アクティブラーニング型授業の効果検証プロジェクト（代表：溝上慎一）における質問紙調査（授業数 183 クラス、回答数 9691 名）の協力先の1つとして、その全体平均と当該授業（交渉学）の比較結果について考察したものである。アクティブラーニング（AL）の測定項目として注目していた「AL 尺度（外化）」と「深い学習アプローチ」の値が、当該授業において高い結果を示した。当該授業の特徴を踏まえ、定量的な比較結果から当該授業の定性的な分析を行うものである。

キーワード 交渉学、深い学習アプローチ、学習効果、アクティブラーニング、授業実践

1. 背景

アクティブラーニング（AL）は、単に「アクティブ」の意味だけで捉えるのではなく、学習を通して、何を育てたいのかを考える必要がある。溝上（2014）は、社会の急速な変化に対応して、学校教育の社会的機能を、学校から仕事・社会へのトランジションとする概念を提唱した。学卒後どのような仕事に就き（ワークキャリア）、後にどのような人生を過ごすのか（ライフキャリア）、仕事・社会に移行するまでの支援を、学校教育の機能として位置づけたのである。また、溝上（2014）は、アクティブラーニングの定義に、「認知プロセスの外化を伴う」ことを加えた。活動だけでなく、頭も働かせなければならない。アクティブラーニングのポイントを、活動と認知の協奏とすることで、社会との接続を意図したものと考えられる。そのような中、アクティブラーニング型授業の効果検証プロジェクト^{※1}が立ち上げられた。

本稿は、前記プロジェクトの質問紙調査^{※2}の協力先の1つとして、その調査結果から、当該授業^{※3}について考察したものである。特に、全体平均と比べ、「AL 尺度（外化）」の値が高かった。また、当該授業の終了期（ポスト）における「深い学習アプローチ」の結果が顕著に高かった。授業開始期（プレ）と比べ、終了期（ポスト）の値が

なぜ高くなったのか、深い学習アプローチがなぜ伸びたのか、定量的な比較結果から、定性的な検証を行う。なお、前記の効果検証プロジェクトによると、「AL 尺度（外化）」とは、授業において他者に対して自身の考えを主張する態度について測定するものであり、「深い学習アプローチ」とは、学習内容を様々な事柄と結び付けて考えることによって意味あるものとするアプローチの仕方と説明している。また、「深い学習アプローチ」を、学びを関連づける主体的な理解とする他方で、課題をただ「こなす」消極的・受動的な理解を「浅い学習アプローチ」と称している。「深い学習アプローチ」は、あることと他のことを「繋ぐこと」、あるいは「関連づけること」を測定するものであり、「外化」と同様、社会との接続を意図したものと考えられる。

<※1：効果検証プロジェクト>

大学教育学会課題研究「アクティブラーニングの効果検証」（2015-2017年）、
科学研究費基盤研究（B）（一般）「学習成果に結実するアクティブラーニング型授業のプロセスと構造の実証的検討と理論化」（2016-2018年） 課題番号 16H03075]

<※2：質問紙調査>

授業数：183 クラス (20 大学・短期大学)、2015
 年前期・後期と 2016 年前期・後期の総計
 回答数：9,691 名
 男性：女性=45:39(不明 16%)、
 1 年 64%,2 年 14%,3 年以上 8%(不明 16%)
 方法：アンケート形式 (各質問に対し、4 段階
 または 5 段階評価で回答。授業開始期(プレ)
 と終了期 (ポスト) の回答を比較

<※3：当該授業>

科目名：スタディスキルゼミ* (交渉学**入門)
 対象：全学部全学年、定員 24 名 (2016 年前期)
 1 年：2 年：3 年：4 年=16:4:3:1
 学部別内訳：法学 2,文学 9,商学 2,社会 5,政策創造
 2,外国語 4

- * スタディスキルゼミとは、関西大学全学部の共通教養科目の基盤科目群の 1 つであり、大学での学びに必ず必要となる基礎的スキルを少人数ゼミ形式で総合的に訓練する授業である。
- ** 交渉学とは、米国ハーバード大学の交渉学研究所の研究に基づく、交渉の成功確率を上げるための方法論であり、日本人の特性に応じた「交渉学」の教育のあり方について研究 (2003 年～、東京大学先端科学技術研究センター) されたものである。

2. 当該授業の特徴

当該授業は、演習形式であり、ワーク (活動) 中心に行っている。また、学習の狙いが、他者との関わりや社会との関わりを図るものであり、コミュニケーションの方法論の認知と活動を繰り返し、展開する事が特徴的である。当該授業の概要、形式、到達目標、授業計画、授業計画の主な流れを、以下に示す。

【授業概要】生涯に亘って創造的な思考と責任ある行動を実践し続ける考動人<Life-Long Active Learner>の基礎となるスキルを、「交渉学」の理念や実践を通して、身につけるこ

とを狙いとするものである。特に、交渉学で大切にしている「Win-Win の関係」を構築するという理念を重視し、相手に譲歩させる事でも無く、お互いにとって望ましいことが何かを考える授業である。長く、良い関係を作ろうとするコミュニケーションを目指し、その場限りの、一時的に良い関係を作ろうとするものではない。中長期的に信頼を築く方法論を身に付けるものである。

【授業形式】個人ワーク、ペアワーク、グループディスカッション、ロールシュミレーション (模擬交渉) を組み合わせた演習中心の授業。

- 【到達目標】交渉に必要な主能力として、分析力、コミュニケーション力、意思決定力がある。その中の、分析力とコミュニケーション力に注力し、交渉学の基本を身につける
- ・交渉学の基本フレームワークを使い、交渉の準備をすることができる
 - ・相手の背景にあるコンテキスト (状況、前後関係) を含めて、状況を可視化することができる。
 - ・問題の本質が何かについて、自分の考えを述べるができる。
 - ・チームのメンバーと協力して、交渉の成功確率を上げるための準備ができる。
 - ・クラスの仲間と共に、Win-Win となる関係づくりに取り組むことができる

<授業計画>

第1回. ガイダンスー授業概要、自己紹介
第2回. 交渉(1対1)体験： 交渉が成立も、不成立も正解はない！
第3回. 事前準備1： 交渉する前に考えることがある！
第4回. 事前準備2： 表現の仕方で意味が変わる！
第5回. 状況把握： 関係性を整理し、状況を可視化する方法を学ぶ

第6回. 選択肢の検討 :	自分事として状況を捉え、可能性を拡げる
第7回. 選択肢の整理 :	選択を拡げ、ロジックツリーを用いて整理する
第8回. 実力を試す 1:	身近な事例から、状況を可視化する
第9回. ミッションの理解 1:	何のために交渉するか、交渉の目的を設定する
第10回. ミッションの理解 2:	交渉の先にあるもの、短期/中期/長期の視点
第11回. 実力を試す 2:	リアルケースを用いて、状況を可視化する
第12回. 交渉の準備:	フレームワーク(Mission/ZOPA/BATNA)の活用
第13回. 模擬交渉 :	長期的な信頼関係づくりを目指すための方法
第14回. 総合演習 1:	チームで協力して、身近な事例を可視化する
第15回. 総合演習 2:	学習を振り返り、総合的な課題に取り組む

参考例：第5回の状況を可視化する方法の例
 (受講生の全員が習得可能なレベルの例、描画は受講生の個性に応じて自由に作成する)



協力：竹本和広 (たかお IP ワークス代表)

3. 調査結果 (全体平均と当該授業の比較)

全体 (平均) と当該授業 1 クラス (有効回答 23 名) の比較結果を図 1、図 2、図 3 に示す。

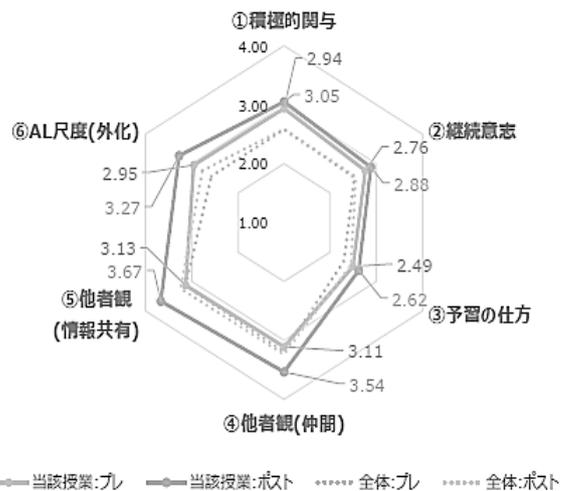


図 1:AL 尺度(外化)の全体平均と当該授業の結果
 (プレ:授業開始期、ポスト:終了期)

～「⑥AL 尺度 (外化)」は、次の質問を 4 段階で評価したもの。「議論や発表の中で自分の考えをはっきりと示す」「根拠を持ってクラスメイトに自分の意見を言う」「クラスメイトに自分の考えをうまく伝えられる方法を考える」である。なお、「④他者観_仲間」は、「授業における他者を仲間としてとらえる」ことであり、「⑤他者観_情報共有」は、「授業における他者を有益な情報の提供相手としてとらえる」ことを示す。

授業計画 (15 回) の主な流れ

第1回	交渉の難しさを体感する
第2回	(過去の経験や実感との関連づけ)
第3回	学習目標の正しい理解を図る
第4回	(交渉理論の概念図との関連づけ)
第5回	交渉のトレーニング①
第6回	(受講生の全員が習得可能なレベル)
第7回	交渉のトレーニング②
第8回	(受講生の上位理解者向けレベル)
第9回	交渉のトレーニング③
第10回	(受講生自身のレベルで試行)
第11回	総合演習：リアルケース
第12回	(実社会レベルとの関連づけ)
第13回	
第14回	最終課題：身近な問題を事例化
第15回	(日常生活との関連づけ)

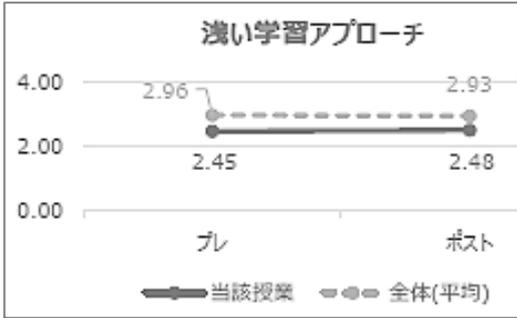


図2: 浅い学習アプローチの全体平均と当該授業の結果(プレ:授業開始期、ポスト:終了期)

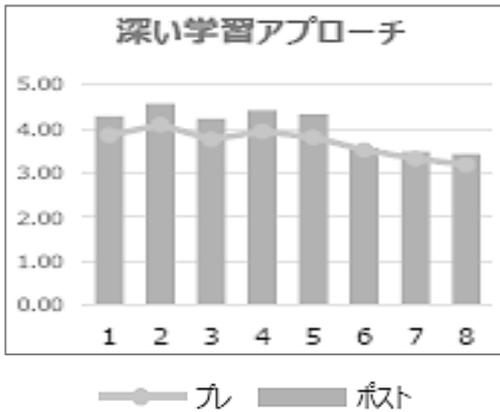
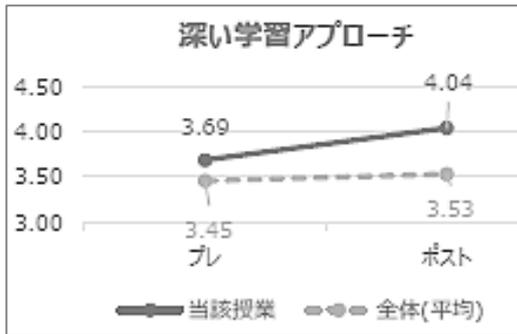


図3: 深い学習アプローチの全体平均と当該授業の結果(上図)と質問項目ごとの結果(下図)

～質問項目を以下に示す。「1.できるかぎり他のテーマや他の授業の内容と関連させようとする」「2.自分がすでに知っていることと結びつけて、授業内容の意味を理解しようとする」「3.私は、授業内容の意味を自分で理解しようとする」「4.様々な見方を考慮して、問題の背後にあることを理解することが、私にとって重要だ」「5.新しい考えを理解するとき、それらを現実生活と結びつけようとする」「6.授業のための読書の際、著者の意味することを自分から正確にわかってもらう」「7.学術的な読書の中で新しい考えに出会ったときは、じっくり考え抜く」「8.授業で学んでいることにつ

いて、自分なりの結論を導くための根拠を注意深く調べる」

図1より、当該授業のAL尺度(外化)は、全体(平均)よりも高い値を示している。AL尺度(外化)とは、授業において他者に対して自身の考えを主張する態度について測定するものである。当該授業は、到達目標にあるように、自分の考えを述べる場面や、クラス仲間との関係づくりの場面を毎授業で提供している。クラスづくり、仲間づくりを意識した授業を行っており、他者に対して主張する(話す)だけでなく、聴く姿勢・態度の育成も意識した活動を行っている。AL尺度(外化)が高い結果を示すのは、授業を通じて、クラスメイトとの関連づけに取り組むためと考えられる。

図2より、当該授業の浅い学習アプローチは、全体(平均)よりも低い。浅い学習アプローチとは、個別の用語や事実だけに着目し、表面的な内容理解を行うアプローチの仕方のことである。前述の「2. 当該授業の特徴」に示す通り、当該授業は、コミュニケーションの方法論の認知と活動を繰り返して展開している。授業では、必要な知識や情報を最小限とし、授業で取り組むワーク(活動)が活性化しているかどうかで、授業時間での追加情報の提供・変更・保留を判断している。つまり、活動と認知の協奏を、授業の進め方の判断要素としているため、用語や事実だけに着目する場面が少ないことが、結果として表されていると考えられる。

図3より、当該授業の深い学習アプローチは、全体(平均)よりも高い。深い学習アプローチとは、学習内容を様々な事柄と結びつけて考えることによって意味あるものとするアプローチの仕方のことである。前述の授業計画(15回)の主な流れに示す通り、経験や実感との関連づけ、理論との関連づけ、実社会との関連づけ、日常生活との関連づけを計画的に行っている。よって、図3(下図)に示す質問項目は、授業計画に即した内容を

測定しているといえる。つまり、授業開始期（プレ）に比べ、終了期（ポスト）の値が高くなることは、授業計画の狙い通りと考えられる。さらに、授業計画の後半で行う総合演習では、ビジネスのリアルケースを基にした教材を用い、学卒後のワークキャリアをシュミレーションする機会を設けている。また、授業の合間をみて、自身の経験や所感を不定期に話し、人生（ライフキャリア）に触れる機会を設けている。つまり、学校から仕事・社会へのトランジションを意識した授業計画を行っているのである。

4. 今後の展望

「AL 尺度（外化）」と「深い学習アプローチ」の値が、当該授業において高い結果を示したもう1つの要因として、人的な側面が挙げられる。関西大学では、ラーニング・アシスタント（LA）と称する、アクティブラーニングを支援するシステムがある。大学院生ではなく、学生に身近な学部学生が、グループワーク等のファシリテーションや、プレゼンテーションの掲示など、専門知識や技術を要しない質疑への対応をする学生アシスタントのことである。当該授業では、全15回の授業にて3名の支援があった。その意義を唱えるモデルとして、レナードら（2005）のディープスマートにある考え方の1つを図4に挙げる。また、図4のモデルを、学生アシスタントに置き換えた著者提案モデルを図5に示す。

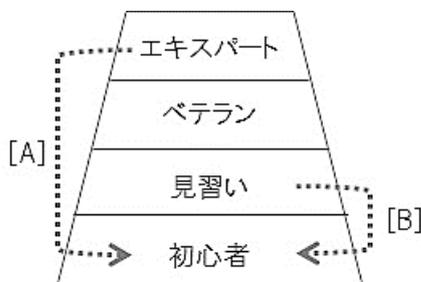


図4：“企業”における知識移転の連鎖

～専門知識のレベルを「初心者」「見習い」「ベテラン」「エキスパート」の段階にわけた場合、初心者より上の段階にいる人はだれでも、自分より低い

段階にいる人に教えられる知識を必ずもっている。しかし、[A]エキスパートは、知識のギャップがあまりに大きくて、どこから教えはじめればいいのか見当がつかない。一方、[B]見習いは、つい最近まで初心者だったので、初心者のことがよくわかり、しかるべく背中を押してやることことができる。初心者にとっては、見習いの方がコーチに向いている場合もある。*引用元「『経験知』を伝える技術-ディープスマートの本質」ランダムハウス講談社, 2005, pp.223-230. 一部著者改編して掲載

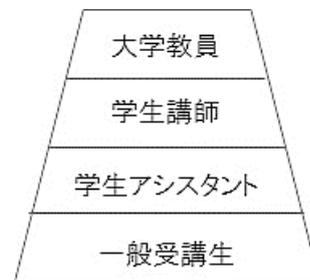


図5：“大学”における知識移転の連鎖

～著者提案モデル：JSPS 科研費 26350294

田上・山本（2017）参照

図5の通り、図4の知識移転の連鎖を、大学に置き換えると、大学教員、学生講師、学生アシスタント、一般学生の段階にわけることができる。学生講師とは、学びを目的として、企画から運営までの全てを主体的に行い、教員と同じように、教壇に立ち、学習者の学びを育む活動を行う者である。また、学生アシスタントとは、これらの活動を部分的に補助する者のことである。学生アシスタントは、同じ大学生であり、一般受講生の気持ちがよくわかるため、なぜわからないかを共感し、自らの経験から、しかるべく背中を押すことができる。学生同士の関係性の中に、目前のロールモデルを設けること、つまり、人的関連づけによって、「深い学習アプローチ」を導くと考えられる。さらに、学生アシスタントにとって、学生講師はロールモデルとなり、より「深い学習アプローチ」を導く連鎖につながるのである。人的な関連づけの階層化が、「深い学習アプローチ」の連

鎖となり、学生全体、大学全体、社会全体に展開することを期待したい。

謝辞

本稿における質問紙調査結果は、JSPS 科研費 16H03075（代表：溝上慎一）の助成を受けた研究成果を活用させて頂きました。感謝を申し上げます。

参考文献

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

溝上慎一ホームページ、2018年1月末参照

<http://smizok.net/education/>

一色正彦,田上正範,佐藤裕一(2013)「理系のための交渉学入門」東京大学出版会

ドロシー・レナード、ウォルター・スワップ(2005)

「「経験知」を伝える技術-ディープスマートの本質」ランダムハウス講談社, pp.223-230.

田上正範,山本敏幸(2017)「交渉学を活用した学生-社会人ギャップを乗り越える育成モデルの構築」追手門学院大学基盤教育論集, (4), pp.7-15.

田上正範（追手門学院大学基盤教育機構）

大学教育の国際化

—EMI 科目開講の充実とグローバル FD の取組の展開—

池田佳子（関西大学国際部）

ベラルガオリバー（関西大学教育開発支援センター）

キーワード 大学教育の国際化 EMI カリキュラム グローバル FD／

1. はじめに

関西大学では、他大学の進展同様、英語で開講する科目(EMI 科目/ English as a Mediated Instruction) の拡充を 2014 年以降急ピッチで進めてきた。2014 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。2017 年にも Comparative Linguistics という言語学関連の科目を先述の「社会科学の基礎」モジュールに追加した。2018 年度には、モジュール 1 を Engineering Approach to Urban Issues として更新し、4 つの科目を本学の理工学部の専任の教員が担当する。徐々にではあるが、KUGF カリキュラムの充実を図っている。また、同 2018 年度には、大学院共通(オープン)科目群の設置が実現する。「日本学を学ぶ」、大学院外国人留学生対象の「日本語アカデミックライティング」科目など、英語で履修を希望する本学の院生のニーズに合わせたカリキュラムを提供する。これらの多くが EMI 科目であり、

今後も英語基準の学位プログラム等の確立につながるだろう。

関西大学のこのような動きは、高等教育機関の国際教育の展開の経緯のスケールを尺度にした場合、大変「後発」であることは、以前にも言及した通りである。世界の主要大学にとって、国際化は戦略的な重要課題である。国内の大学においても、その潮流に乗り遅れることなく、国際的人材の登用や質の高い研究活動を推進することが求められる。その背景にある要因の一つは、やはり大学の世界ランキングである。主要な世界大学ランキングはいくつかあるが、最も著名なのが、英タイムズ・ハイヤー・エデュケーション(以下 THE)社によるランキングである。THE の総合ランキングは、さまざまな基準によって判断されるが、教育力(アンケートによる評判、教員あたりの博士学位授与数など)、研究力(アンケートによる評判、研究者 1 人あたりの研究費収入・論文数など)、研究の影響力(論文の国内外における引用数)、国際性(海外留学生や外国籍教員数の割合、国際共著論文の数)、産業界からの収入(研究者 1 人あたりの産業界からの研究費収入)といった 5 領域・13 項目で算出される(<https://japanuniversityrankings.jp/>)。

この動きの最先端として、日本を含むアジア諸国においても、「教授言語としての英語(EMI)」を使用した授業の増加とその質の向上が積極的に推し進められている。池田(2017)でも言及しているが、本学のような EMI カリキュラムの動きは、他よりも後発であるからこ

そ、先発の事例から学びよい良い取組として構築することができるという利もある。筆者らは、この利点を最大限に活用し、国際教育の展開の波を捕らえ、本学にしかできない特色のある国際教育の在り方を見出していきたいと考えている。

2. 国外のEMI事情—PART 2—

池田(2017)では、マレーシアやオランダといった、その地域の一般的なコミュニティにおいても比較的主要な言語媒体として英語が使用されている国々におけるEMI事情について論じた。本稿では、共通言語として英語が一般的ではない中、EMIカリキュラムを高等教育機関で設置し運営している国のEMI事情をすこし考察してみたい。例えば、欧州圏では東欧諸国(例:チェコ、ポーランド)、ドイツ、スペイン、フランスなどにおけるEMIカリキュラムがそれに該当する。東アジア・東南アジアでもこのような事例は多く存在する。近々の東アジアの韓国や中国、そして台湾でも、EMI科目をどのように推進していくかという問題は、国際教育関係者の大きなミッションとなっている。2007年に、韓国の文部科学省に相当するKAIST(Korea Advanced Institute of Science and Technology 韓国科学技術院)が、すべての大学初年次の教育を英語で行うといった指針を打ち出した。2010年には Pohang University of Science and Technology (POSTECH/浦項工科大学校)が約93%の提供科目を英語で行うまでになった。Piller & Cho(2013)によると、この頃までに上位ランキングに上がる韓国の大学の3割がEMIを導入したとされる。QSやTHEといった世界ランキングを意識する傾向は日本のそれよりも韓国は先取りしており、これらの急激な英語化への動きはランキングの向上を明示的に意図したものとなっているようである。事実これが功を奏し、本学の協定大学でもある漢陽大学や

嶺南大学校は、過去ほんの数年の間にランキング(例えばQSランキングやTHEアジアランキング)を一気上昇させた。その認知度を活用し、海外からの多くの留学生の取り込みに成功している。東南アジアでは、池田(2017)で言及したマレーシアの他に、タイ王国におけるEMI科目の導入の勢いも目覚ましい。韓国のように、国を挙げての高等教育の国際化の推進が進んでおり、2010年の時点で、タイ全体において981プログラムの外国語で教授するプログラム(IP/International Program)が実施されており、そのほとんどが英語である。IPは教育水準が国際的であることが指針とされており、EMIカリキュラムの質も、教授陣の教育背景も非常に高く多国籍に及ぶ。東南アジアの教育ハブの実現を目指し、国際的な水準の教育の質を確保することで、国外からの人材を誘致し、国家の経済発展に貢献するというのがストーリーである。2008年から2022年まで有効の「第二次15カ年長期高等教育計画フレームワーク」の指針に基づき、タイは本格的に留学生送り出し重点国から、受入れ重点国への転換を図ろうと動いている(鈴木2016)。

3. EMIと伴走する教員支援「グローバル・ファカルティ・ディベロップメント(Global FD)」

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。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に、国内の学生および国際学生らがインターカルチャル、マルチカルチャルな場面において主体的に行動できる(関西大学の場

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)。

EMI 科目設置の試みは、それだけではあくまでも「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、彼らを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。EMI 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リ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、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)が重要となる。

英・米・豪国では、自国の大学において急激に増加する留学生・移民学生層への対策として多様性クラスでの教授のためのFD(faculty development)研修を行う機関も少なくない(例：オックスフォード大学・英/クィーンズランド大学・豪)。EMI カリキュラムを推進する中国・韓国・台湾・タイといった東(南)アジア諸国の大学機関では、教員が現地でこれらの教師養成研修に参加したり、「オンサイト研修」として自国へ研修担当講師を招へいし複数多数の地元教員が参加したりといった教員養成活動が盛んである(中井 2009 等)。東(南)アジアの事例に加え、スウェーデン・デンマーク・オランダ等の(北)欧諸国でもEMI が成功している事例が多々存在する

(Wilkinson2013, Dearden2014)。

5.1 関西大学で推進するグローバル FD (2015-2017年度)

関西大学で実施してきたグローバル FD 活動は、2015 年を皮切りに開始された。EMI 科目を本格的に拡充させた2014年の翌年である。EMI のエントリーレベルのトレーニングとして、「CLIL から学ぶ英語を介した教授法トレーニング」をテーマに、平成 26 年度における国際教育のための FD/PD の第一弾を企画し、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教授法を理解し、実際の授業活動に取り込む方法を学ぶというものである。クィ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が行われた。この研修については前稿池田(2016)で既に報告した通りである。

2016 年には、「国際教育支援室」(教育推進部の機関の一部として位置づけ)が新設され、ここに所属する特別任用教員(2名の准教授と1名の助教:当時)らが主体となり、これらの学内ワークショップを実施している。CLIL の教授法を一部紹介し、主にイギリスの高等教育機関(例：オックスフォード大学、ケンブリッジ大学、リード大学)のEMI研修プログラムなどを参考に、日本の大学の状況に合わせた課題を対象としたワークショップ内容をデザインした。外部の提供するプログラムでは対応しきれない、参加した関西大学所属教員らの声をできるだけ反映させた内容となっている。図2は、2016年7月9日に開催したワークショップの会場の様子が感じられる写真である。本学におけるEMI科目は、本学在籍の日本人学

生に加えて、多様な国からやって来た留学生が混在する。留学生の多くが、本学が現在約150ある世界中の協定大学から半年から1年の間交換留学生として本学で学ぶ学部生たちである。欧米諸国出身の学生もいれば、英語を第二（または第三）外国語として駆使する東アジア・東南アジア・アフリカの学生達もいる。彼らは「非正規」学生として本学では位置づけられており、短期間の日本滞在で会得したいことはそれぞれである。かたや日本人学生は、一定の外部英語テストの要件をクリアしていることが前提とされているが、実際のコミュニケーション上での英語の運用スキルや、アカデミックな設定における英語使用についてはこれからという発展途上の能力レベルである学生も多くいる。このような国籍も語学力もまさに混合したクラスを、どのように教えることで効果的な情報伝達、活発な学習を促すことができるのか。これらの科目を主体的に担当する特別任用教員（それぞれアメリカ、フィリピン、アイルランド出身）達も日々試行錯誤しながらクラスマネジメントを行っている。理想的なカリキュラム像を描けば、習熟度別に履修者を分けて複数科目開講をした方がより教員は学生のニーズにあわせて教授ができることは承知しているが、さまざまな制限や環境の中、それがすべての科目についてかなわない。必然的に、語学力の差、文化の差といった様々な要因を乗り越えなければ、日本の大学におけるEMIの意義は薄れてしまうことになる。この大変現実的であるが重要な問題解決をテーマとし、FDでは2部構成をとり、第1部では3名の特任教員によるCLIL（内容言語統一学習）メソッド等を応用した授業の紹介を行った。学生の理解の段階に合わせた段階別タスクの構築の仕方、使うことで学生が講義をより容易に理解できる英語表現、そして語学能力の差を活用したペアワークなど、様々な授業実践のヒントが参加者らに紹介された。



図2 2016年度グローバルFDの様子

EMIを担当する、もしくは担当を将来的に考えている教員にとって、これらのクラスマネジメントと同じ様に関心が高かったのは、EMI科目を教授するに「相応しい」語学力レベルがなんであるか、という点であった。ヨーロッパ言語参照枠(CEFR)でC1を下限とするといったスペインの高等教育機関における明確な提示があるようなケースもあるようだが、本学のFDでは、あえて外部試験スコアなどによる参照ラインを設定するのではなく、「どのような授業を展開するEMI」であるのかという、授業デザインの目標を描き、その授業を実現するために必要なcan-do（実践能力）を個々で洗い出すという作業を推奨している。EMIでも、CLIL同様に、受講者の言語の志向に寄り添った授業展開をすることが提唱されており（Dearden 2014）、受講者の多くが日本語の語彙リストやパワーポイントスライドの一部に日本語訳を提示するといった工夫を加えることで、英語で展開する講義や指導（インストラクション）の理解を促進することができるようになるのであれば、講師と受講者の判断と合意によって実行してもよいとされている。EMI科目に対する一般的な理解では、このような柔

軟性があることが認識されていないことが多いのではないだろうか。このような正しい理解の波及を図る上でも、2016年度に行ったグローバルFDは有益であったと考えている。

2017年度からは、オンサイトFD、つまりキャンパス内で頻繁に実施する研修の機会をより多くの教員に届けることを趣旨とし、毎月1回のペースで、特別任用教員（共著者ベラルガがその一人である）を配置し、本学の非常勤講師1名および大阪大学にて応用言語学を研究する博士課程後期の大学院生数名にもアシスタントとして参加してもらい、教員対象のグローバルFD活動を実施している。

Office of International Education Support
Division of International Affairs

Global FD Series: English Skill Up Sessions 2018

Are we ready for global competitiveness? Take the first step. JOIN US!!!
We are holding training sessions as part of our ongoing efforts to offer classes in English (English Mediated Instruction) and expand our Global Faculty Development Series.
Please sign up and get ready for some great pieces of training ahead in 2018!

Topics & Schedule:

1. Professors as Students: Practical Brush Up English Exercises
Professors, like students, must use English to better improve their communication in a global environment. Take this interactive workshop as we discuss social issues in English and bring this exercise to your classes. Brush-up your English in the academic discussion!

Date	Day	Time
April 10	Tuesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
April 11	Wednesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
April 12	Thursday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.

*All three sessions are conducted with the same topic.

2. Effective Contextual Teaching Workshops: Kansai University Experiences
Professors will share their teaching experiences using English at Kansai University. Hands-on workshops available to let you see the strengths and the weaknesses of the methods. Know what we have at home!

Date	Day	Time
May 15	Tuesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
May 25	Friday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.
May 30	Wednesday	4:30 p.m. - 5:45 p.m.

*All three sessions are conducted with the same topic.



図3 2017年度グローバルFDのフライヤー

少人数のグループで行うFDであるため、それぞれの教員の悩みや不安材料をテーマにじっくりと相談できる機会を生み出しており、2018年度においても、今後増員予定である新任の特任2名も加わって、より多くの本学の教員がこの機会を活用できるよう継続する予定である。2017年12月3日には、特任教員による通常のグローバルFDに加え、12月初旬に開催された第3回の国際教育シンポジウムの3日目のイベントとして、ブリティッシュ・

カウンスルに協力を仰ぎ、丸1日をかけてEMI担当者のための研修を行った。この機会には、国際教育シンポジウムに参加した台湾や日本の学外の教員も参加した「混合グループ」にてEMI科目担当者のための研修を行うことができた。

4. 今後の展開

2014年に始まったKUGFカリキュラムを契機とし、焦点を少しずつ変化させ、どのようなニーズが学内にあるのかを同定しながら試みたグローバルFDも、今後4年目に突入し、第二のフェーズを迎えようとしている。グローバルFDを今後さらに推進する上で、改めて現在（いま）、関西大学の教育の国際化戦略の中で、EMI科目を本学でどのように活用したいのか、位置づけを把握する必要があるだろう。EMI科目の活かし方は、一つではない。

EMIを日本の一大学で実施すると、さまざまな「障害」にぶち当たる。例えば、英語を母語としない日本人学生が留学生と科目をともに履修するケースが多いが、この場合、日本人学生たちはTOEFLなどのテストスコア以外にも、ディスカッション能力や、批判的思考能力など、「アカデミック・コミュニケーションスキル」を第二言語で駆使するという高次のパフォーマンスを要求されるため、多くの学生が途中で挫折するか、芳しくない成績で学期を終えてしまうことがある。学生の英語力そのものが追い付かず、共修する留学生たちから不満の声があがることもある。学生と教員間のコミュニケーションの難しさも、文化の異なり、「学び」の価値観の異なりなど、さまざまな現場の混乱が生じる（Chen, 2010; 小島 2016）。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歩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。EMIカリキュラムを維持し、今後の留学生の受け入れ拡充や日本人学生の国際的照準レベルへの伸長を結果として導くには、これらの混乱のもととなる要因の解決も、間接的には教員支援の一環となる。2015年にキャンパス内に設けた学生のための語学活動支援の活動(「Mi-Room」)は、正課外活動としての学習が可能な環境であるが、これがその間接的支援の一つに相当する。Mi-Roomは、2017年度に至るまでに、学生の間で口コミで広がり、延べ約1000人の利用者をかかえるスペースとして成長を遂げた(Mi-Room参加者総数2016年度延べ総数2352名、2017年度延べ総数6677名)。しかし、未だこの活動空間は正課の学習と強いリンクを持っておらず、教員間でその存在を認識してはいるものの、自身の担当する授業とのかかわり方を考えるといったアクションには至っていない。国外の大学では、正課外の学習を正課に紐づけるco-curricularという位置づけで、単位取得に正課外の活動が密接にリンクづけられている。Mi-Roomが目指すのは、このようなリンクであり、

EMI科目の担当者や将来的な担当者の支援を行うことも、カリキュラムの質を向上し維持していく上で大変重要な役割を担う。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も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。

参考文献

- 北村友人・杉村美紀(2016). 『激動するアジアの大学改革』上智大学出版.
- Pillar, L. & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1):23-44.
- 池田佳子(2017). 「国内外の大学教育カリキュラムの国際化の流れを考えるー留学の短期化・英言語媒体科目(EMI)を志向する国際教育ー」『関西大学高等教育研究』第8号: 11-22.

注

本稿の研究調査の一部は科学研究費基盤C(一般) 研究番号15K02666(代表:池田佳子)および科学研究費挑戦研究(萌芽)番号17K18630(代表:バイサウスドン)の助成をもとに行われた。

池田佳子(関西大学国際部)
ベラルガオリバー(関西大学教育開発支援センター)

シンガポールの大学教育からみる学生の主体的な学びを促す 教育プログラム・学習環境デザイン

Educational Program and Learning Environment Design for Active Learning from Higher Education in Singapore

千葉美保子（関西大学教育推進部）

岩崎 千晶（関西大学教育推進部）

紺田 広明（関西大学教育推進部）

キーワード シンガポールにおける教育プログラム、学習環境デザイン、ラーニングコモンズ、AL 教室/Singapore Educational Program, Learning Environment Learning Commons, Active Learning Classroom

1. はじめに

近年、大学のユニバーサル化にともない、「学校から仕事へのトランジション（移行）」が不安定化する中で、学習者の能動的な学びを取り入れたアクティブラーニングに注目が集まっている（溝上・松下 2014）。しかし、アクティブラーニングという学習形態を実施するには、これまでの教育プログラムや学習環境の見直しが不可欠である。

本報告では、アジアにおける教育先進国であるシンガポールの大学を対象に文献調査と現地調査を行った。

具体的には、文献調査に加えて、2017年3月に実施した現地調査（ナンヤン工科大学、シンガポール工科大学デザイン大学、国立教育研究所、国立シンガポール大学）における教育プログラム、学習環境（ラーニングコモンズ、AL 教室など）の分析を通じ、我が国における教育改善の示唆となりうる知見を提示することを目的としている。

2. シンガポールにおける高等教育

シンガポールは1965年にマレーシア連邦より独立した比較的新しい国家である。面積は約720平方キロメートル、人口は約561万人（2017年6月現在）の多民族国家である¹。小規模な国家でありながらも、経済的な成長は著しく、2016年現在

で国民一人当たり名目GDPは51,496USドル（世界10位）であり²、世界経済フォーラム（WEF）による国際競争力は世界3位である（WEF 2018）。

渡辺（2014）によるとこの経済成長の背景には、能力主義を基本とした内外人材の徹底活用と、それらを育成するためのシンガポールの教育システムにあるといわれている。人材はシンガポールにおいて最大かつ唯一の資源であり、学校教育に注力している。そのことは、教育予算には国防予算（約25%）に次ぐ、約23%の国家予算が充てられていることから窺える。

学校教育は「二言語主義」「能力主義」に象徴されている。まず、シンガポールは初等教育の段階から公用語の一つである英語で行われている一方、それぞれの民族の文化的背景やアイデンティティを尊重するためにおのおのの母言語も学んでいる。

シンガポールでは、初等教育からの各段階で試験が実施され、能力に応じた選別が実施される。初等教育の4年生から選抜が始まり、5年生・6年生のオリエンテーション段階で進路が明確になり、初等教育卒業試験の結果で進路が確定する。さらに、いくつかの試験と進路選択によって大学へ進学する（渡辺 2014）。

現在シンガポールには6つの国立大学（Autonomous University：政府の補助金を一括

交付され、運営方針について独自に定めることができる等の自治権を持った大学が存在しており、教育省 (MOE) によると、大学進学率は2015年現在で大学進学率は32%である。

以上のように、シンガポールの教育制度は12歳である程度の進路が確定しする。その実現に向けた教育を受ける機会を設けることで、教育の質を担保している。

3. 現地調査

2017年3月に実施した現地調査時の情報をもとに、シンガポールの教育プログラム、学習環境に関する各大学の特色を中心に調査結果を報告する。

3.1. ナンヤン工科大学

ナンヤン工科大学 (Nanyang Technological University、以下 NTU) はシンガポール2番目の国立大学として1991年に創立された。学生数は25,367人 (留学生7,845人)、世界大学ランキングでは52位、アジア5位であり (THE 2018)、世界最大規模のキャンパスを有している。

NTUは学習支援機関として、教育・学習・教授法学部門 (The Teaching Learning & Pedagogy Division、以下 TLPD) が組織されており、教育プログラムの開発から学習環境デザイン、ファカルティ開発プログラムプログラムの実施等、その役割は多岐に渡っている。本節では、TLPDの取り組みの一環である、学習施設 The Hive のデザインと Technology Enhanced Learning プログラムを紹介する。

3.1.1. Learning Hub 「The Hive」

The Hive は2015年8月にオープンした学習施設である。イギリス人建築家トーマス・ヘザーウィック氏の設計による、8階建ての学習棟であり、24時間開放された56のアクティブラーニング教室 (以下 AL 教室) が設置されているほか、学習支援施設として視聴覚教材メインの図書館

(Library Outpost) や、授業外学習支援として英語学習支援室 (Communication Cube) が棟内に存在し、さらに購買店・カフェなどの福利厚生施設が入っている。

The Hive の建設にあたり、TLPD では試行的に AL 教室を設置し、学生と教員向けに調査を実施した結果をもとに The Hive の教室をデザインしている。

The Hive の特色は、Inside と Outside を並置した空間デザインである。教室の窓をガラス張りとし、教室外に対話できる空間を設け、協同学習のために教室内のスペースと教室外のスペースの違い (差) を最小化し、インフォーマル・ラーニングのために学生が利用できるスペースを最大化して設置するようにしている (図1)。



図1 Inside と Outside をつなぐデザイン

The Hive のラーニングスペースを設計するにあたり、以下の4つのキー概念をもととした。

- ① Collaboration among students
- ② Interaction between faculty and students
- ③ Visibility of student work/feedback
- ④ Access to online resources and online interactions

まず、NTU では2011年～2013年の間に通常の94の講義教室を AL 教室へと改修した。具体的には、1) 教卓をなくし、教員>学生の教員優位の位置づけをなくす、2) 各グループにモニタを設置し、フィードバックが可能なデザインへ改修した (図2)。



図2 The Hive のアクティブラーニング教室

この改修に際し、教員からは「全員の顔を一度に見られない」「壁に向かって話しているみたいだ」「皆がいろんな方向を見ていたら、私はどこを見ていたらいいんだ」など否定的な意見が相次いだ。学生からは「学生同士で話しやすい」というポジティブな声が寄せられた。

また、以前の教室では学生の意見（解答）に対して教員がモデルケースを示すのみで、理想的なフィードバックとは言えなかった。現在の教室であれば、グループで出た意見をモニタに見せることができる。教員はグループごとの意見にフィードバックでき、学生に適した活動を実施できる。教室を新たにすることにより、学生へのフィードバックが増えるようになってきたという効果が見受けられている。

実際に、教室の利用状況を見ていると、新しい部屋には学生たちが集っているが、従来の教室にはほとんど学生が集っていないことも明らかとなっている。現在では、109の通常教室がAL教室になっている。

3.1.2. アクティブラーニングを育む ICT の活用

NTU では、NTU コンピテンシーとスキルとして 5C (Communication、Character、Civic-mindedness、Competence、Creativity) を提唱し、この 5C を育む学習プログラムを推進している。その一環として、Technology Enhanced Learning (以下 TEL) を用いた NTU TEL コースを展開している。

TEL は、テクノロジーと音声技術を用い、学習者に 21 世紀型スキルを身につける機会を提供する学習アクティビティと定義されている。TEL コースは、既存のプログラムに TEL の技術を取り入れ、新たにデザインしたコースである。受講生は、オンライン上で事前学習を行い、対面授業ではディスカッションやブレインストーミングセッションを行う。TEL コースの受講生は独自の LMS (Learning Management System) である i-NTULearn を活用して学習を行う (図 3)。i-NTULearn のカテゴリーは、5 分野 (Acct/Business/HRM、Business、Computing、Engineering、Sciences) からなり、LMS を用いた 5 つの授業スタイルがある。

NTU には、これらの教材を開発するためにレコーディングスタジオをもっており、教材開発を支援している。映像は教員が講義をするスタイルよりも、アニメーションや CG を用いて授業では見せられないような動画を用いるスタイルが主流となってきている。こうした教材を開発するには担当教員との議論が欠かせない。現行では、平均して 18 時間ほどの議論、半年ほどの時間をかけて開発している。またこうした教材開発は、2 割が学内での開発となり、8 割がアウトソーシングである。また、すべての教室でクリッカーを活用できる。現在はクリッカーの紛失やバッテリー切れを防ぐために、学生のスマホを活用している。

以上のように、NTU は学内における先行事例



図3 i-NTULearn の画面

(<http://helpconsole.ntu.edu.sg/i-NTULEARNKB/Static/dashboard.htm> より)

をもととし、Inside と Outside をつなぐ学習デザインを The Hive において実現させ、また独自の LMS を開発し、ハード面・ソフト面双方の学習環境整備を通じて、アクティブラーニングを展開している。

3.2. シンガポール工科デザイン大学

シンガポール工科デザイン大学 (Singapore University of Technology and Design、以下 SUTD) は、2009年に設立されたシンガポール4つ目の国立単科大学である。マサチューセッツ工科大学 (Massachusetts Institute of Technology: MIT) と連携をして、学生交流、教員派遣、共同研究をしている。また、中国の浙江大学 (Zhejiang University) との連携にも力を入れている。工学の MIT、ビジネスの浙江大学と協定を結ぶことで、SUTD は工学・デザインを主軸としつつ、各大学とのコラボレーションによる相乗効果を狙っている。

SUTD は、1 学年 450 名、全体で 1500 名程度の小規模の大学であり、ST 比 (学生数/教員数) は 11 : 1 である。学部や学科の代わりに Pillar と呼ばれる 4 つの軸に沿って学生は学ぶ。ここでは、現地調査した内容とも橋本 (2016) を参考としながら、SUTD の独自性を支えるカリキュラム設計と学際的アプローチである BIG-D プロジェクトについて述べる。

3.2.1. SUTD のカリキュラム設計

SUTD は、3 年 4 ヶ月 (5 月入学-8 月卒業) の学期体制としている (表 1)。日本の大学と比較すると変則的な体制であるが、長期休暇の調整しており学修期間は 4 年分確保している。1 年次の

Freshman Year では、共通科目 (数学、物理、プログラミングなど) を履修し、2 年次から Pillar を選択して専門科目を履修していく。3 回の Independent Activity Period (IAP) では、学生各自が興味を持つことに取り組む期間である。夏休み期間とともに、国内外のインターンシップや交換留学に行く。インターンシップ終了後、学生はレポートを執筆することになっている。これは評価の一環にはなっていないが卒業には必要な活動になっているが、地元や海外の企業や大学での自主的な経験を、カリキュラムに組み込んでいるところが SUTD の大きな特色といえる。

SUTD のカリキュラムを支える一つが、学級としての役割を果たすコホート (Cohort) と呼ばれるクラスである。コホートをベースとして、多くの授業クラスを 15 名程度の学生で構成し、少人数教育を推進している。コホート教室 (Cohort Classroom) は、室内の周囲を覆うようにホワイトボードが壁にあり、スクリーンとプロジェクターが自在に使用できるように配置されている (図 4)。学習内容によって教室内の机・椅子の配置を変更することが可能であり、PBL (Problem Based Learning) 教育、アクティブラーニングを促進する特徴的な作りになっている。



図4 コホート教室

SUTD は、「Across subjects、Across Pillars、Across disciplines」を理念として掲げている。例

表1 SUTD の学期体制 (説明を受けた内容をもとに再構成)

	Jan	Apl	Jul	Oct	Des	
1		OR	Freshman Year	Break	Freshman Year	B K
2	IAP	Sophomore Year	Internship/Exchange/Break (18 weeks)		Pillars	B K
3	IAP	Pillars	Internship/Exchange/Break (18 weeks)		Pillars	B K
4	IAP	Pillars/Capstone	BK	Pillars/Capstone		

えば、エンジニアになるために、専門分野だけでなく Humanities Arts and Social Sciences (HASS) がなぜ必要なのかについて説明する機会を設けて、学問分野の相互性について認識をもたせている。学生は、物理や数学に加え教養に関しても幅広く学ぶような設計となっている。このように、SUTD のカリキュラム設計は、1つの科目だけで学ぶのではなく、他分野の学生とも交流を持ちながら、工学だけではなく教養、学際的な分野、Pillar をまたいだ学びを重視している。

3.2.2. BIG-D (Big-Design) プロジェクト

上記の学際的な学びは、BIG-D (Big-Design) プログラムと呼ばれる。Big D は、1D、2D、3D、4D というプロジェクトに分けられる (図5)。

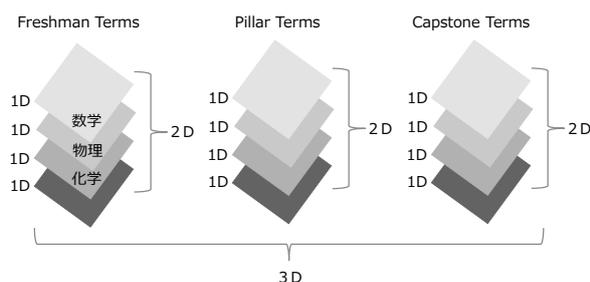


図5 Big-D プログラムのイメージ図
(説明を受けた内容をもとに再構成)

この D は Dimension (軸) である。1D (Within Subjects) は、個別のコースワーク内の (数学、物理、化学などの単一分野内の) プロジェクトである。2D (Across Subject) は、同じ学期内の2つ以上のコースワークからなるプロジェクトである。3D (Across academic years) は、学期が異なる複数のコースワークをもとにしたプロジェクトであり、分野横断的な内容を扱う。4D (Projects driven by Student initiatives) は、学びの総まとめとしてのプロジェクトである。これまでのコースワークに加え、カリキュラム外での学び (インターンシップ、留学など) をプロジェクトに含めたものである。

この 4 Dimensional Design Experience として、

数学、物理、化学、社会科学をそれぞれではなく共に進めていく PBL (Problem Based Learning) を導入している。PBL では、現実の社会で起こっている課題を、授業の中に取り入れて課題解決型の授業実践を行っている。例として、訪問時はアングリーバード (The Angry Birds) のゲームを攻略する方法と物理との関係を考察するプレゼンテーションの紹介をうけた。発射角度と飛距離との関係を考察したものであり、学生は現実の社会の問題を取り上げて、その問題を解決する際に物理の考え方をういた非常に興味深いプレゼンテーションをしていた。他にも、Week10 プロジェクト (物理学習の一環) として、じゃがいもを筒に入れて、圧力をかけて遠くへ飛ばすためにはどのようにしたら良いのかを考え、屋外で実際に実験するという取り組みもあった。

授業の評価に関しては、一部ルーブリックを活用している。同じ科目の授業が複数あるため、ルーブリックを活用して評価の質を保つようになっている。また、学習の成果に関しては Office of Education、Office of Research が、いわゆる IR (Institutional Research) に近い活動を行っているとのことであった。

なお、このような課題解決型の授業をするために、Pillar からは各授業に対して資金が提供されている。学んだ理論を実際に応用するためのデザイン・プロジェクトを数多く取り入れている。

以上のように、SUTD の特色として、学生の創造性を培い柔軟な活動 (留学やインターンシップ) を中心にした、独自の学期体制がある。この学期体制に、技術とデザインの両方に重きをおいて、様々な分野を横断するような学際的アプローチ (BIG-D プロジェクト) を採用しているところに特色がある。

3.3. 国立教育研究所

国立教育研究所 (National Institute of Education、以下 NIE) は、先述の NTU の一機関として教員養成を行う教育機関である。1973 年

設立の教育研究所 (Institute of Education) を前身とし、1991年のNTUに編入・統合された。

NIEは教育省と連携し、教員養成と現職研修を実施している。学生数は3,579名、教員数は354名である(2016年9月現在)。

NIEは学部・大学院教育として、①教員養成プログラム、②上級学位プログラムを提供し、さらに現職教員に対する教育として③職能プログラム&コース、④リーダーシッププログラムを提供し、9000人から1万人が毎年NIEで再教育を受けている。シンガポールでは教員は5段階(一般教員→上級教員→指導教員→顧問教員→顧問教育長)に分かれており、NIEでは「教職スタンダード」に基づいた段階ごとの養成コースを提供している。

本節では、特にリーダーシッププログラムと、教員養成を可能とする学習環境デザインについて報告する。

3.3.1. リーダーシッププログラム

現職教員に対する教育として、NIEは次のプログラムを提供している。まず、Leaders in Education Programme (LEP)は、カリキュラム設計、学校運営を学ぶ全日制6か月コースである。Middle Leadership for School (MLS)は、管理職や教科主任を対象に、将来学校運営者として活躍する層を対象に、全日制4か月コースである。このプログラムには、海外研修コースも存在している。さらに、Senior Teacher Programme (STP)は学校現場におけるリーダーシップへ向けた、経験豊かで優秀なスクールリーダーを対象に国際的・国家的な枠組みの中で教育に関する重要な問題解決に従事できる力を育成するプログラム(4週間)を実施している。

3.3.2. アクティブラーニング教室

上述のプログラムを始め、NIEはアクティブラーニングができる教員を育てるための教室づくりを進め、図6のようなAL教室を配置している。原則としてNIEの教室はすべてAL教室である。

NIEでもNTUと同様に、教卓を壁に向けて配置し、各テーブルごとにモニタを設置することで、思考の可視化とグループの意見交換を促す仕組みをデザインしている。



図6 NIEのアクティブラーニング教室

3.4. 国立シンガポール大学

国立シンガポール大学 (National University of Singapore、以下 NUS) は、1905年に医学学校を母体として創設されたシンガポールで最も歴史ある大学であり、世界大学ランキングでアジア1位の大学である (THE 2018)。学生数は学部27,972名、大学院生9,997名である。外国籍学生数は32%となっている。

CDTL (Center for Development of Teaching and Learning) は大学全体の教育の質向上にかかわる支援を行っている。本節では、特にCDTLの取り組みを取り上げる。

3.4.1. CDTLの取り組み概要

CDTLで対象としている層は、教員、大学のトップ層(大学の状況に対する情報提供)、学生に対して学習支援を行っているGTA (Graduate Teaching Assistants) や、メンタリングやコンサルテーションを実施している Academic Leaders など多岐にわたっている。

活動内容としては、授業コース開発支援、教材の開発支援、SoTL、学習評価などいわゆる大学教育センターで一般的に実施している内容と同様の活動を行っている。一部、メンターシップを導入しており、教員同士で学びあう関係性づくりを取り入れている。例えば、大学進学準備コースである Foundation courses では、Blended Learning, Educational Research, Teaching portfolio 等を取

り入れた授業実践をしているが、これらの支援に携わり、教員や授業設計をサポートしている。NUSでは10年のテニユアトラック制度がある。テニユアになるために、教員は学生、同僚、Peers、大学のコミッティーなどの意見をもとに評価される。そのため、教員同士の間には「Evidence based evaluation of teaching」に力を入れる文化ができている。

3.4.2. 教員向けの教授支援活動

教員同士のコミュニティづくりをしたり、ネットワークを形成したりするために SIGs (Small Interest Group) and Asia-SoTL SIG が8つほどある。各組織には活動資金が提供され、8~9名ほどのメンバーが SIG にはいって研究をしている。また Teaching Award 制度も実施しており、学部や学科カリキュラムコース等におけるリーダーシップへの貢献、学生からのアンケート結果に基づいて Award を選んでいる。

このほかにも「Professional Development Program-Teaching(PDP-T)」といった活動がある。これは、教授、学習活動をもとに、学習成果の可視化を行う取り組みである。PDP-Tには、①Core Workshop (1年に2回実施、3日×8時間のプログラム) ②Practicum (7~8時間程度の実践) ③ Elective workshop (選択制のワークショップへの出席、8時間×2回) から構成されている。

現在は、6名がメンバーとして参加している小さなプログラムではあるが、成果として「批判的に教育実践の振り返りをできるようになった」「実際に学習戦略や技術について実施できるようになった」「効果的な学習をするためにアクティブラーニングの学習環境をつくれるようになった」「学生の成果に対する評価を意味ある方法で評価できるようになった」との意見が寄せられている。ワークショップのテーマとしては、「PDP-T structure」、「Writing Learning Outcomes」、「Assessment and Feedback」、「Teaching Large Classes」、「Small Group Teaching」、「Effective

Presentation Skills」、「Teachig with Technology」、「Preparing a Teaching Portfolio」、「Getting ready for the PDP-T practicum」、「Miro-teaching」などがある。

授業コンサルテーションでは、プロジェクトのデザインを手伝ったり、その評価を支援したりするなどして、授業実践の効果や柔軟性を評価するようにしている。授業コンサルテーションで用意しているテーマとしては、「どのように学生が学ぶか」「授業設計」「アクティブラーニング」「リフレクティブラーニング」「足場かけに配慮した学習」「本物の学習環境」「学生へのフィードバック(フィードフォワードに続くようなもの)」「協調学習」「評価デザイン(ルーブリック)」「評価デザイン(クリティカルシンキング)」「反転教育」「教室エンゲージメントテクニック」「アカデミックインテグリティ」「クラスルームリサーチ(アクションリサーチ)」「調査をする人へのスーパーバイジング」等である。

3.4.3. TA 研修

TA は日本でいう教授活動に対する補助という位置づけとはやや異なり、授業そのものを補助的に実施することもあるため、以下で示すように、研修としてマクロティーチングを中心におこなっている(2日間)。研修は、講義やプレゼンを実践する機会を設け、インタラクティブな授業スタイルとなっている。様々な専門を持った学生グループをつくり、マイクロティーチングをしており、質問の仕方(ソクラテスの技法、オープンクエスチョン、クローズドクエスチョン)、協調学習の重要性等について議論をしている。

<1日目のTA研修プログラム>

1. Constructive alignment and intended learning outcomes
2. Engaging students through collaborative learning strategies
3. Practice on collaborative learning

4. Designing collaborative learning
 5. Preparing for paired micro teaching Part1,2
- <2日目のTA研修プログラム>
1. Pre micro teaching meeting with individual facilitators
 2. Final presentation
 3. Micro-teaching session
 4. Reflection and sharing

以上のように、CDTLでは教員向けの教授支援を行う活動と学生向けの学習支援を行う活動を展開している。NUSではテニユアトラック制度を導入しているため、教員の教育に対する意識が高い様子が窺えた。また教育現場のニーズに即しており、なおかつ教育研究でも重要だとされているテーマを選別したうえで提供しているプログラム数も多いといえる。こうした活動をサポートするための資金も政府から支給されており、整った環境であるといえる。しかしながら研究大学でもあるため、FD活動に参加する教員数が十分であるとはいえず、課題も見受けられた。

4. おわりに

以上、シンガポールにおける高等教育の教育プログラムと、それを実現する学習環境について、現地調査をもとに検討してきた。各教育機関によってその特色はさまざまであるが、共通することは実践的な教育プログラムと、そのプログラムを念頭においた学習環境のデザインである。

我が国においても、アクティブラーニングの浸透にともない、学習環境としてのAL教室や、ラーニングコモンズの設置が進められてきているが、設置が先行し、各大学の教育プログラムと連動したデザインは十分に検討されているとはいいがたい。また、アクティブラーニング教室を有効に活用するための授業デザインや教員育成プログラムもまた、体系的ではない。

本報告における各大学の事例は、更なるアクティブラーニング型授業の展開を目指す我が国にお

いて、示唆的なものであろう。

参考文献

- 橋本道尚 (2016) 「シンガポール工科・デザイン大学における工学教育」『工学教育』64(5)、pp.34-38.
- 溝上慎一・松下佳代編 (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジションー変容する能力・アイデンティティと教育ー』ナカニシヤ出版
- 棚橋健治・渡邊巧・大坂遊・岩田昌太郎・草原和博 (2015) 「教師のリーダーシップと教科指導力の育成プログラム : シンガポールにおける国立教育学院のGPLに注目して」『学校教育実践学研究』21巻、pp.133-141
- Times Higher Education, Asia University Rankings 2018
(https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/regional-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats 2018年1月31日確認)
- 渡辺千仞 (2014) 「シンガポールのイノベーションカーフィンランドとの同質性・異質性」一橋大学イノベーション研究センター 編『一橋ビジネスレビュー』第62巻3号、pp.22-47
- World Economic Forum, The Global Competitiveness Report 2017-18
(<http://reports.weforum.org/global-competitiveness-index-2017-2018/competitiveness-rankings/> 2018年1月31日確認)
- 公式ウェブサイト**
- 国立教育研究所 (<http://www.nie.edu.sg/>)
- シンガポール教育省 (<https://www.moe.gov.sg/>)
- シンガポール工科デザイン大学
(<http://www.sutd.edu.sg/>)
- シンガポール国立大学

(<http://www.nus.edu.sg/>)

ナンヤン工科大学

(<http://www.ntu.edu.sg/Pages/home.aspx>)

¹ Yearbook of Statistics, 2017

(http://www.singstat.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/publications/publications_and_papers/reference/yearbook_2017/yos2017.pdf 2018年1月31日現在)

² The World Bank

(<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SG>
2018年1月31日現在)

千葉美保子 (関西大学教育推進部)

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)

紺田広明 (関西大学教育推進部)

高等教育における主体的な学びに関する一考察： 関西大学の PBL への取り組みから

永田祥子（関西大学教育推進部）

キーワード PBL、アクティブ・ラーニング、高等教育／

1. はじめに

近年、日本の高等教育機関では、学生に主体的な学びを促す様々な取り組みが行われている。大学はグローバル化する社会の変化に対応できるような能力を持つ学生を育成することが求められている。本論文の目的は関西大学の取り組みの一つである PBL (Problem Based Learning/ Project Based Learning)(1)の授業実践から学生がどのような主体的な学びを行なっているかを検討し、課題を明らかにすることである。まず、中央教育審議会が高等教育機関に求めている「能動的な学修」について外観し、PBL について説明を行い、関西大学における PBL の取り組みを取り上げる。

2. 「受動的な学修」から「能動的な学修」へ

アクティブ・ラーニングという言葉が広く知られるようになったのは、平成 24 年 8 月に中央教育審議会が公表した『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)—』からである。この中で、大学は急速にグローバル化し、社会の急激な変化に対応する基礎力を持つ有益な人材を育成し、社会をリードする役割を担っているという立場を記した (p.2)。急激な変化に対応し、社会に貢献できる人材は、自ら問題を発見し、解決するための思考力を持っていなければならない。未来を担っていく人材を育成するには、大学の「質的転換」が求められる。この「質的転換」に関しては、以下のように述べられている。

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いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である (p.9)。

このように、大学においても「受動的な学修」から「能動的な学修」（アクティブ・ラーニング）を求められるようになった。急激に変化する社会に対応するには、自らが考え、問題を発見し、解決策を導くことができるような「能動的な学修」が必要である。また、中央教育審議会(2012)はアクティブ・ラーニングを「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、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である(p.37)」と定義している。

その後、アクティブ・ラーニングへの転換は初等中等教育にも広がり、次期学習指導要領の改定案である『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』(2016)の中で、アクティブ・ラーニングという言葉ではなく、「主体的・対話的で深い学び」という言葉が使われるようになる。「主体的・対話的で深い学び」とは何を指す

のかに関しては、以下のように述べられている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである(p.49)。

これらの文書に見られるように、学生がこれからの時代に求められる資質・能力を身につけ、生涯にわたって学び続けることができるよう、能動的な学びを教育機関は提供することが求められている。

2.1 高等教育機関における主体的な学習

大学教育の質的転換がどのように行われているかについての研究として、日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所が行った『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書-アンケート調査編-』(2013)がある(2)。この調査の結果によると、「主体的な学習を促す取り組みの実施内容」として、以下の取り組み(図1)が行われている。

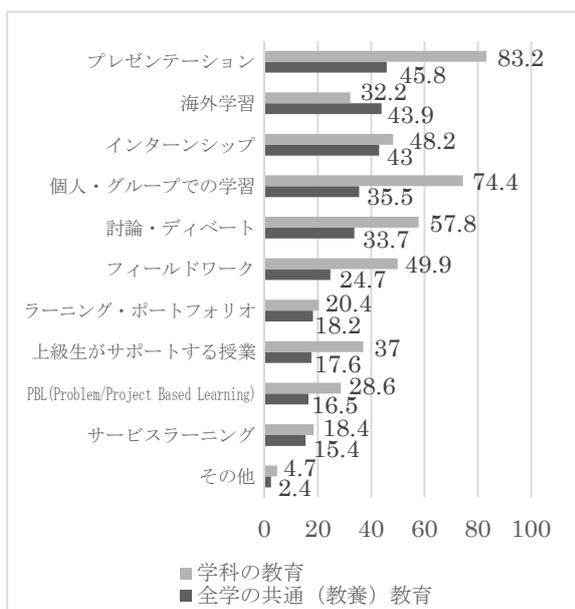


図1 主体的な学習を促す取り組みの実践割合

出典: 日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所(2013)『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書-アンケート調査編-』, p.6 を参考に作成。

この調査からも明らかなように、大学教育において PBL が主体的な学習を促す取り組みとして学科の教育では 28.6%、全学の共通教育として 16.5%導入されていることが分かる。また、「主体的な学習」を促すために特に有効と思う取り組みは何かという問いに関しては、プレゼンテーション(62.5%)、個人・グループでの調査学習(60.7%)、PBL(51.3%)となっており、PBL を実施している大学では PBL の評価は高いということである(p.8)。次に、関西大学の PBL の取り組みから学生の主体的な学びの実践例を考察する。

3. 関西大学における PBL の取り組み

ここでは、PBL とは何かを取り上げ、授業の概要を述べ、関西大学における PBL の実践をとおして、どのように学生が主体的な学びに取り組んでいるのかを明らかにし、課題を検討する。

3.1 PBL とは何か

PBL の授業は従来の講義形式の授業とは異なり学生が、特定の状況から課題を発見し、解決するプロセスに重点を置いている。PBL とは Problem Based Learning と Project Based Learning を指しており、溝上・成田(2011)は問題解決学習(Problem Based Learning)を「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界を繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度を身につける学習のことである(p.21)」と述べている。またプロジェクト学習のことを、「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習のことである。学生の自己主導型の学習デザイン・教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説などの立て方、問題解決に関する思考力

や協働学習等の能力や態度を身につける(p.11) ことと捉えている。

このように、PBLは主体的な学習とグループ学習を行うことで、学生が自分自身で問題を発見し、解決し、行動することができるよう、現代社会で求められる能力の基盤を作ることを目指している。

3.2 PBLのプロセス

PBLのプロセスについては、広島大学人材育成推進室(FD 部会)の『PBL ファシリテーター養成ワークショップ』を参考にする。図2はPBLのプロセスを表したものである。

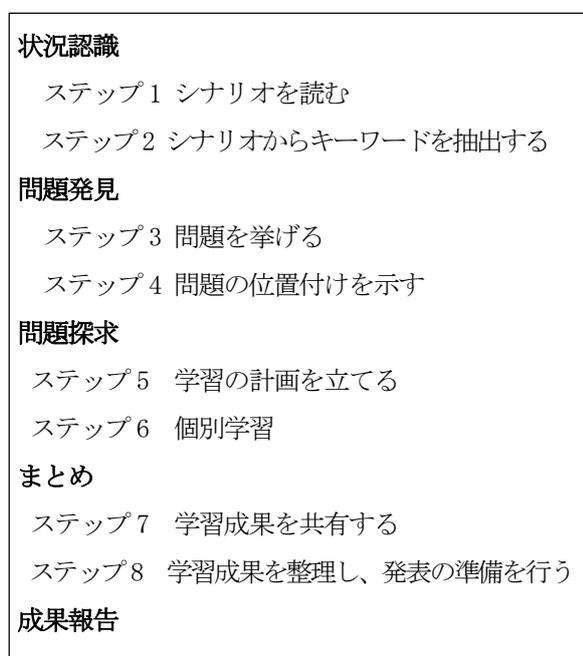


図2 PBLのプロセス

出典：広島大学人材教育推進室(FD 部会)(2017)「PBL ファシリテーター養成ワークショップ」,p.18を参考に作成。

PBLは事例を扱い、学生が問題を発見し、解決するまでの道筋を考えることができるように、教員はシナリオなどの教材を準備する。学生が問題を把握するために、「状況認識」を行うことができるシナリオを紹介し(ステップ1)、学生はそれらを読むことから始まる(ステップ2)。その後、シナリオから各自キーワードを書き出す(ステップ3)。そ

の際に付箋などを使い、一人一人がいくつかキーワード等を書くことにすると、全ての学生が自分の意見を提示することが可能になる。次の「問題発見」ではキーワードから導かれる問題、疑問や関心を提示し(ステップ3)、問題の位置付けを示す(ステップ4)。この時に学生が付箋に書いた内容を説明し、グループで付箋を分類することで問題や疑問などがグループに共有され、ディスカッションを行いやすくなる。その後の「問題探求」では、ステップ3で出された問題などに応えるために必要な学習項目をグループで決める(ステップ5)。全ての学生が学習項目に関して、授業時間外に個別学習を行う(ステップ6)。ステップ5までを授業時間内で行い、その後、個別学習になるので、学習項目までを授業時間内で決めることが重要になる。「まとめ」では個別学習の成果を共有し(ステップ7)、学習成果をグループでまとめ発表の準備を行う(ステップ8)。最後に、成果発表であるプレゼンテーションを行う。

図2には記されていないが、その後学生自身が自己評価を行い、教員からのフィードバックが提示される。ここで大切なのは、何を、どのように学んだかを学生が振り返ることである。これらの取り組みから見られるように、PBLの授業は従来の受動的な講義から、学生が主体的にディスカッション、ディベート、フィールドワークやプレゼンテーションを行うことで、能動的な学修を目指している。PBLのこのようなプロセスを積み重ねることで、学生は生涯学び続けることのできる能力を養うことができる。

3.3 授業の概要

ここでは、2017年度に関西大学国際部で行われたPBL、特に秋学期に行われたPBLについて取り上げる。2017年度は、PBLとして海外からの短期留学生を対象とした夏季集中科目である“Global PBL(Ethnology of Osaka, Japan)”と、秋学期に関西大学の学生を対象とする「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」が

実施された。この二つの授業は、PBLを手法に使うことは共通しているが、授業の内容は異なる。

3.3.1“Global PBL (Ethnology of Osaka, Japan)”

2017年度に行われた二週間のサマースクール・プログラム“Global PBL (Ethnology of Osaka, Japan)”は、学生が主体的に日本社会で起きている問題や課題に対して解決策を提示することが求められている。今年度は「日本のおもてなし」について学生は大阪にあるホテル、企業、商業施設を訪ね、エスノグラフィーの研究手法であるフィールドワークやインタビューをとおして多角的な視点から学び、調査・分析を行う。授業は共通言語である英語が使われる。

受講生は、アメリカ、タイ、台湾の大学の学生であり、関西大学の日本人学生がサポートとしてフィールドワークに参加した。39人(アメリカからの留学生17名、台湾からの留学生10名、タイからの留学生10名)の留学生が6つのグループに分かれ、フィールドワークを行う3箇所、2チームずつ複数回行くことによりデータを収集する。学生は参与観察とインタビューを行い、そのデータを分析する。

プログラムの最後には現地調査と研究結果を発表する機会があり、授業の受講生に限らず、関西大学の教員、学生、そしてフィールドワークに関わった企業の人々が集まり、各グループの研究成果を評価する。成果報告として、学生は現地調査と研究結果をパワーポイントにまとめ、動画を作成し、そして課題の解決法について提案を行う。この授業をとおして、学生は文化的背景や第一言語の異なる人々と共同学習を行うことで異文化理解能力を養い、フィールドワークの手法を学び実践することで、日本についても理解を深めることができるようになる。

3.3.2「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」

秋学期に行われている「海外大学の学生と行う

国際プロジェクト型学習(PBL)」は、グローバル社会における現代の課題について理解を深めていく授業である。授業の目的は1.PBLをとおして能動的かつ自主的に考え行動できるようになる; 2. グローバルな視点から多文化社会についての理解を深める; 3. 現代社会の課題について、多角的に物事を考えるスキルを培う; 4. 海外の大学と連携して学習を行う際に英語を使い、コミュニケーションをとることができるようになることである。今学期は「文化を展示する博物館の役割とは何か」、「メディアが与える影響とは何か」、「現代における移民・難民の課題とは何か」、「クールジャパンとは何か」、「多文化社会への対応とは何か」などを授業で取り上げた。

授業では、課題を解決するためにPBLを用い、グループに分かれ、与えられたテーマに関して議論を行う。教員は、ディスカッションを始めるのに必要な知識や事例について最低限の説明を行った後は、ファシリテーターとしての役割を担う。教材は、シナリオに限らず、メディア教材、新聞記事などを併用し、教員が学習項目に合わせて準備し提供することで、学生のテーマへの理解を深めることが可能になる。海外大学の学生と連携して国際プロジェクトを行うことから、学生は英語で自分の考えを述べ、異文化間でのコミュニケーションを行うことが求められる。

学生はPBLの手法に慣れるために、第1回目にPBLについての説明を受け、第2回目からPBLの実践に移る。授業では、テーマごとに4~6人のグループを作り、グループ学習をとおして課題についての理解を深める。この際、グループ学習を始める前に、学生がグループでの役割を各自決めることで、主体的な取り組みを行えるようになる。この授業では、学生はディスカッションを促す「ファシリテーター(司会進行係)」、学生の意見を記録する「レコーダー(記録係)」、授業内でのグループの意見を教員や他のグループに伝える「プレゼンター(発表者)」というように役割を分担する(広島大学人材育成推進室(FD)部

会),p.23)。授業のテーマが変わるごとに担当する役割も変わるので、PBLの手法はすべての学生が多角的な立場から物事を考える思考力を育むことができる。

授業で使われる言語は日本語と英語であり、ディスカッションは意見を出しやすい日本語を使い、最後の成果報告の際には、英語で発表を行う。発表を一人の学生に任せるのではなく、学生は自分が調べてきたことをまとめ、さらにグループでのプレゼンテーションを行うため尽力しなければならない。この授業は「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」であることから、PBLの実践を数回重ねたあと、海外の学生と国際プロジェクトを行うためにCOILを用いた。次にその取り組みについて取り上げる。

3.4 PBLにおけるCOILを用いた学習活動

グローバル化する社会の変化に対応するには、異文化に対応する能力を養う必要がある。ここで取り上げる国際連携学習(Collaborative Online International Learning: COIL)は、関西大学の国際化の取り組みの一つである。COILはICTツールを用いて、海外の大学の様々な分野の学生とバーチャルに連携し、国内にいながら海外の学生と協働して学ぶ教育実践のことである。

今学期、「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」は、ニューヨーク市にあるFashion Institute of Technology(以下、FIT)の“Introduction to World Affairs”の授業と約4週間COILを使った協働学習を行い、その期間中関西大学とFITの学生はFacebookを使い議論した。国際プロジェクトを行う際に、関西大学とFITの両大学において議論のテーマである移民・難民問題に関する共通資料(英語で書かれた新聞記事や雑誌の記事)を読み、まず関西大学の学生がグループで議論し、その後各自が関心を持ったことについて調べて議論を重ね、グループとして発表を行い、動画を作成し、それをFacebookにアップロードするというプロセスをとった。そして関西

大学の学生の動画にFITの学生がコメントし、FITの学生の動画に関西大学の学生がコメントするという取り組みが行われた。

ICTとアクティブ・ラーニングの有効性について、文部科学省(2014)は高等教育ではなく、初等中等教育に関してではあるが、「教育におけるICT(情報通信技術)の活用は、子供たちの学習への興味・関心を高め、分かりやすい授業や子供たちの主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)を実現する上で効果的であり、確かな学力の育成に資する」と述べている。今後PBLを行う上で、ICTを活用することにより学びを深めていくことが求められる。

次に、PBLにおける学生の学びがどのようなものであったかについて明らかにする。

3.5 調査結果と課題

ここでは授業を履修していた学生を対象に行ったPBLに関する質問紙調査の回答に基づいて、学生がPBLをとおして何を学んだのかを検討する。さらに、PBLやアクティブ・ラーニングの課題を明らかにする。

関西大学で行われた「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」の受講生は12名(女子学生10名、男子学生2名)であり、日本人の学生は11名、ベトナム人の学生が1人であった。授業は全学共通科目であるので、文学部、外国学部、商学部、化学生命工学部の一年生から四年生で構成された。

質問紙調査は自由回答であり、最終授業時に配布された。ここでは質問紙調査の中から、グループ学習で学んだこと、自分自身について気がついたこと、どのようなスキルが向上したと思うのか、PBLの難しさについての問いの答えを取り上げる。

まず「グループ学習をとおして学んだこととは何か」という問いに対して、「グループでの役割を果たすこと」、「自分の言葉で伝えること」、「自分とは違う意見も参考にし、グループワークを進め

ること」について学んだと答えた学生が多かった。学生は付箋などを使いグループの意見を可視化することで、様々な意見を把握し意思疎通することの大切さについて以前より問題意識を深めていた。

「自分自身について気がついたことは何か」という問いに対しては、「得意な分野を知ることができた(発表、まとめ役、リサーチ)」、「苦手な分野を知ることができた(発表、まとめ役)」、「自分から発言することの大切さについて学んだ」という回答があった。またグループメンバーと協働したことや他のグループの発表を聞くことにより学んだこととして、「プレゼン力」、「自分とは異なる意見」、「グループ学習のまとめ方」との回答があった。

「授業をとおしてどのようなスキルが向上したと思うか」という問いには「プレゼン力」、「リサーチ力」、「グループワークをスムーズに進める力」という回答があった。また、「他の人に(自分の意見を)伝えるスキル、他の人を理解するスキル、英語を知るスキル」と回答した学生もいた。PBLの授業をとおして学生自身が様々なスキルが向上したと考えていることが明らかになった。

しかし、「PBLの授業のどのようなことが難しいと感じたか、どのように解決することできると思うか」という問いに対しては、「グループの意見をまとめること」、「グループの発表をまとめること」、「グループメンバーと連絡を取り合うこと」、「短い時間の中でグループメンバーと話し合うこと」、「英語で発表すること」が難しいと感じていたことが明らかになった。「どのように解決することができるか」という問いに関しては「ICTツールを使いこなすことで、お互いの意見を共有することができるのではないか」という回答があった。本授業では、グループ間で情報を共有できるICTツール(Google Drive, Padlet, Facebook)を使っていたが、グループでのディスカッションや発表をより効果的にまとめるために、今後は学生がこれらのツールを活用することを教員が支援することの必要性が明らかになった。

教員によるサポートが必要なこととして、ビデオのコメントへの返答に関する支援も挙げられる。

「海外大学の学生と行う国際プロジェクト型学習(PBL)」のCOILを活用したPBLに関しては、英語で聞き取り、考え、返答することが難しいと感じた学生がいた。Facebookを使い、相手がアップロードした動画に返信することが求められていたが、FITの学生の英語を聞き取り、それを英語で返す必要があるため、今後は教員やファシリテーターを担う人がより一層のサポートをする必要があることが明らかになった。

さらに、大学における主体的な学習を促すカリキュラムの課題として以下のことも挙げられる。日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所の調査(2013)は「主体的な学習」を促す授業が実践できる教員を評価するための業績評価制度がないこと、学生の学びの姿勢や意欲が身につかないこと、カリキュラム実践において教員に過度な負担がかかること、カリキュラムを踏まえた授業を設定することの大変さを挙げている(p.4)。

今後は、これらの課題に関する解決策を模索することが学生の学びに貢献すると考えられる。

4. おわりに

本論文は、アクティブ・ラーニングについて取り上げ、次に大学でどのように主体的・対話的な学びが行われているのかを検討した。さらにPBLを取り上げ、関西大学におけるPBLの授業の取り組みについて明らかにした。PBLの取り組みは、文科省が求めていた「受動的な学修」から「能動的な学修」への質的転機を行う上で重要な取り組みの一つとして考えることができる。しかし、今後、実際にこのようなPBLを実践した授業をとおして学生がどのような能力を身につけることができたかを客観的に分析する必要性があり、学生への聞き取りを続け、PBLの取り組みを改善していくことが必要であると考えられる。

また、中央教育審議会(2012)の答申でも「大学教育の質的転換を実践していくには、学生の主体

的な学習を支えるための教育方法の転換と教員の教育能力の涵養が必要であるが、それには研究能力の一層の向上がも求められる。双方向の授業を進め、十分な準備をしてきた学生の力を伸ばすには、教員が当該分野及び関連諸分野の学術研究の動向に精通している必要があり、そのためには教員が自らの研究力を高める努力を怠らないことが大切である(p.10)」と書かれていたように、教員がファシリテーターの役割を担うためには多くの能力が求められる。様々な PBL の取り組みに関する研究が発表されているけれども、教材研究などは教員の力量に任されていることもあり、今後は継続した教材分析や教育活動の実践の分析をとおして、より深い学びを提供することが求められる。さらに、主体的に学ぶ能力の育成に限らず、PBL を行う際に必要な教員へのサポートについても具体的な検討を行う必要があると考えられる。

(1) PBL(Problem Based Learning, Project Based Learning) には課題解決学習、課題発見解決型学習、問題解決学習、問題基盤学習、プロジェクト学習と様々な日本語訳があるが、本稿は「PBL」という言葉で統一する。

(2) 調査は 2013 年に全国の国公立大学の 2,376 学科の学科長を対象に行われた(配布数 5196 通、回答率 45.7%)。

参考文献

関西大学(2017) *KU COIL (Kansai University Collaborative Online International Learning)*.http://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/coil_2/,2017年11月5日.

鈴木敏恵(2012)『プロジェクト学習の基本と手法—課題解決力と倫理的思考が身につく』,教育出版.

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

中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』,文部科学省.

日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所共同研究(2013)『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書—アンケート調査編—』,http://berd.benesse.jp/up_images/research/daigaku_syutai-enq1.pdf,2017年12月10日.

広島大学人材教育推進室(FD 部会)(2017)『PBLファシリテーター養成ワークショップ』,2017年3月21日配布資料.

溝上慎一・成田秀夫(2016)『アクティブ・ラーニングとしての PBL と探学的な学習』,東信堂.

文部科学省(2014)「第 11 章 ICT の活用の推進」『平成 26 年文部科学省白書』,http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201501/detail/1362043.htm, 2017年12月5日.

永田祥子 (関西大学教育推進部)

論理的思考を中心としたスタディ・スキルの指導案

— 「知のナビゲーター」を一事例として—

日並彩乃（関西大学文学部非常勤講師）

キーワード：

知のナビゲーター、スタディ・スキル、論理的思考、レポート、プレゼンテーション

1. はじめに

関西大学には初年次導入教育授業として、「知のナビゲーター」という課目が設定されている。本課目は、大学で学ぶための基本的技法であるスタディ・スキルの習得を目的としている。具体的に云えば、文献資料の収集や読解、プレゼンテーションの方法、レポートの書き方などを指す。同大学は1年を前後期に2分する Semester 制を導入しており、本課目は春学期（前期）の金曜日1限に設置されている。文学部の必修科目として設定されているため、1クラス25～26名に配分され、平成29（2017）年度は全15クラスとなった。筆者は、このうちのひとつを担当している。

初年次教育にアクティブ・ラーニングを導入することの有用性はすでに指摘されており（西村2015）、本課目の研修でもその勧告があった。溝上慎一の以下の言説は、アクティブ・ラーニングに関するもっとも有名な積義のひとつであろう（溝上2015:p.31）。

一方向的な知識伝達講義を聴くという（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。

この説明からも、この形式とスタディ・スキルとの親和性が根源的に高いことが窺える。

主体性を求める近年の社会の希求に呼応して、教育界におけるアクティブ・ラーニングの高まりは目覚ましく、導入や演習の方法、事例を紹介す

る資料は枚挙に暇が無い。教科を問わず、演習を中心とすることで実現可能なため、導入そのものは容易である。しかしながら、実際の授業は、個々の要素が独立しているのではなく、ましてや教員の望んだ通りに進むこともなく、ひとつの時間と空間の中で教員や受講生・教授内容・雰囲気・環境などの諸要素が、有機的且つ柔軟に結びついており、生き物のように柔らかい。教員は、自身の目標に合わせて授業を計画し、教授する順序や時機に気を配り、様々な伏線を張り巡らせる。それらを受講生が正確に受け取り、賛画し、すべてが複合的に調和してはじめてひとつの授業がつくり上げられる。このような場において、目標を成し遂げる授業を実現するためには、演習などの一部にアクティブ・ラーニング的要素を採用するのではなく、授業全体を考量することが必要である。翻って、授業研究の観点からは、授業の一部分を事例紹介するのではなく、授業全体を指導案の一例として蓄積することが重要であろう。

以上のような意図から、本稿は、筆者が担当した平成29年（2017）度春学期「知のナビゲーター」をアクティブ・ラーニングによるスタディ・スキル指導の一事例として取り上げる。本論では、まず教員の授業計画を述べ、次にそれに対する受講生の認識をアンケートから分析する。筆者は、論理的思考力を核とし、スタディ・スキルに実践的に取り組むことを通して、これらを習得することを目標として授業デザインを行った。その方策が受講生にどのように認識されていたかを知るため、最終授業でアンケートを実施した。筆者の授

業分析の過程を共有することによって、スタディ・スキル習得のためのアクティブ・ラーニングのひとつの具体的な事例報告としたい。

2. 授業計画—教員のアプローチ

授業を設計する際は、①教授内容、②講義と演習の割合、③取り組み方の3つの要素を重要視して、重層的に計画した。

まず、①教授内容に関しては、「知のナビゲーター」の場合、複数クラスを異なる教員が担任するため、予め以下のように内容が定められている。(A)・(B)・(C)・(D)は必須で、その他は任意で選択できる。

(A) 資料のポイントをつかむ：文献・資料を的確に読む能力。

(B) レポート・論文を書く：テーマに応じて、自分自身の見解を論理的にまとめた文章を作成する能力。

(C) プレゼンテーション：調査した内容や自己の見解を口頭で発表する能力。

(D) 図書館・コンピュータの利用技術：文献検索・文件収集の方法、その他大学での学習に必要な技術の習得。

(E) レジюме・サマリーを作る：文献・資料の内容をまとめた文章を作成する能力。

(F) ディスカッション：発表内容を的確に聞き取り、質疑、議論する能力。

(G) モティベーションを高める：人文学の研究への動機づけやテーマ発見。

(H) その他

この項目に対応した教科書も準備されている。筆者はそれに加え、同大学教育推進部で発行された『レポートの書き方ガイド』という小冊子を使用した。

筆者の授業は(A)・(B)・(C)・(D)・(E)を複合的に習得し、専門分野や卒業後の進路に関わらず汎用性をもった基礎的なスキルの習得が可能である

ように計画した。とりわけ、(B)レポート・論文を書く、(C)プレゼンテーションに比重を置き、2柱とした。これらに実践的に取り組む中で、書き方や発表の仕方などの技法と論理的思考とを合わせて身につけることを狙いとした。これを纏めると表1となる。

表1:2017年度授業計画

第1回	イントロダクション：本授業の概要・評価基準の説明など	第1段階
第2回	全体ガイダンス	
第3回	「論理的な」思考とは①	
第4回	「論理的な」思考とは②	
第5回	情報を読み解く	
第6回	プレゼンテーションについて学ぶ	第2段階
第7回	グループプレゼンテーション① 図書館活用ガイダンス	
第8回	グループプレゼンテーション② (中間報告)	
第9回	グループプレゼンテーション③	
第10~11回	グループプレゼンテーション④(最終発表)	
第12回	レポートを書く①	第3段階
第13回	レポートを書く②	
第14回	レポートを書く③	
第15回	授業のまとめ	第4段階

(2017年度シラバスをもとに筆者作成)

全体の流れを概観する。全15回を、論理的思考力を中心とした調査や読み方などのインプットの工程、グループプレゼンテーションとレポートのアウトプットの工程、最終回のまとめの4つの段階に分割した。

第1回目は導入として課目の全体像を説明する。第2回目の全体ガイダンスは初年次生を一堂に集めて、スタディ・スキルについて概観し、図書館や後述するライティングラボについて案内する。第3回目から授業が本格化し、核となる論理的思考の講義に入る。演習を加えながら、KJ法やマインド・マップといったアイデア抽出の方法と、課題に対するスケジュールも学んでおく。第5回目

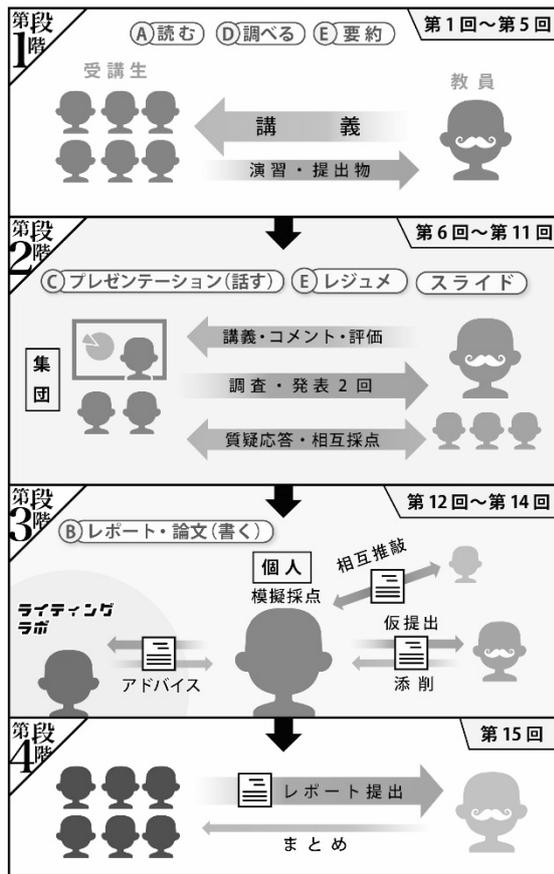


図1 授業を展開する4段階
(2017年度シラバスをもとに筆者作成)

で、文献資料の読み方や資料精査のポイント、要約などを講義・演習する。ここまでの第1段階である。

以降、アウトプットの段階へと移行する。第6回から第11回までの(C)プレゼンテーションが第2段階、第12回から第14回を(B)レポートが第3段階である。最終段階は、レポートを提出し、授業のまとめを講義する。この第15回で、授業を振り返るアンケートを実施し、自身の到達度と授業に関する振り返りを行った。これによる受講生の授業に対する意識の分析は次章で行う。

次に、②講義と演習の割合に注目すれば、授業が進むにしたがって、講義時間は減少し、演習の時間は増加する(図1)。第1段階は、講義に演習を付け加える形で受講生の活動は消極的である。受講生は教員から知識を教授される時間が長く、それを消化し蓄積することに集中する。授業が進

むにつれて、演習が授業時間を占める割合が多くなる。第2段階では、教員の講義と演習の時間は同等になる。第3段階では、現在までの学びを踏まえて、自身で作成することに力点を置き、授業内では受講生同士の相互推敲に時間を割く。第4段階で行うのは、既知の知識の復習と自己評価のみである。つまり、徐々に教員の役割は小さくなり、受講生の主体的な学びへと移行する。

そして、教員も含めて、発信者と受信者、講義と演習、話し言葉と書き言葉、集団と個人、評価者と被評価者など、授業の中で立ち位置を変えることにより、③取り組み方に抑揚をつける。本授業では、グループでプレゼンテーションを行うので、これは集団制作と同時に分担作業になる。聴衆にレジュメを配布し、スライドを表示しながら口頭発表をする。対して、レポートは個人作業で、意見を文章化する。表や図は挿入できるが、それは補助的であり、文章のみで語られていなければならない。

特に、気を配ったのは、評価者と被評価者の関係である。授業の中での評価者は教員である。本授業は評価基準としてルーブリックを受講生と共有しているが、それを実感できないのでは、教員への不満や不信感、士気の低下などに繋がる。そこで、プレゼンテーションでは受講生同士の評価、レポートでは相互推敲を行って、評価者の立場を経験した。評価する側にまわることによって、自身がどのように評価されるかを感覚的に理解することに繋がる。

全15回を通して、教員が方法を講義し、受講生からは見様見真似でまずやってみるという単純な演習の繰り返しである。講義で知識を学習し、論理的思考力を駆使して、グループプレゼンテーションとレポートに実践的に取り組みながら、体感的にこれらを習得できるように企図している。アクティブ・ラーニングの観点から筆者の授業計画の特徴を挙げるならば、第1に論理的思考力(ロジカル・シンキング)をスタディ・スキルの中心に据えたこと、第2にグループプレゼンテーション

→レポートの順に大別して演習を行ったことであろう。以下では、このふたつの詳細を説明する。

2-1. 理的思考力（ロジカル・シンキング）

論理的思考をスタディ・スキルを中心に据えれば、全体を相関的に捉えることが可能である（図2）。本節の内容は第3・4回目の授業の講義内容である。

論理的思考とスタディ・スキルの関係は、次のように説明する。ある課題が出されたとする。まず、それに関する情報を集める。授業で学んだことや、TV で見たこと、他人から聞いたことなど、思わぬところから閃くかもしれないが、インターネットや資料、本、論文などを(D)調べて、(A)読むことによって正確な情報を入手する。情報を脳に入れる作業をインプットと考えるならば、他者に伝えるためにアウトプットしなければならない。それら雑多な情報を整理し、考え、まとめる中核となるのが、論理的思考である。その際、内容は必ず序論・本論・結論の形式に当て嵌める。(B)レポート・論文は文章、(C)プレゼンテーションは

スピーチである。筆者は、プレゼンテーションに(E)レジュメとスライドも課している。

ところで、関係性を説明したところで、論理性を体感するのは難しい。高杉尚孝は、論理的であるための具体的な要素として、①明確な主張と②その論拠があり、そして③論拠が主張を正しく支持していることを挙げている（高杉 2013）。これをスタディ・スキル場合で想定すると、図3の「構成の基本」となる。

これを分かり易く伝えるため、受講生には映画や小説、ドラマなどで定番のサスペンスに準えて説明する。受講生ひとりひとは、殺人事件を解明し、犯人を特定する刑事や探偵である。ここで解決すべきは、被害者を殺害した犯人である。つまり、結論=「答え」は、「被害者を殺したのはXである」となる。これに対応して、序論=「問い」は「被害者を殺したのは誰か」である。刑事あるいは探偵は、X氏が怪しそうだと思っているが、これは仮説でしかない。「刑事の勘だ」では逮捕できない。X氏は「自身が犯人である証拠はあるのか」と問うだろう。これを証明するために客観的な証拠を集めなければならない。そのためにアリバイ・指紋・動機などを捜査する。

課題に取り組む際も、同様の考え方ができる。サスペンスと異なるのは、「問い」「答え」を自身で見つけ出さなければならないことである。また、結論への展望が不明瞭だとストーリーの方向性がみえない。オチがある必要はないので、序論で「問い」に対する「答え」をネタ晴らしする場合もある。主張を考える際にヒントとなるのは5W1Hである。「いつ」には時を、「何」には物を、「なぜ」と問われれば理由を答えなければならない。あるいは賛成か否かというクローズド・クエスチョンも在り得る。刑事の捜査にあたるのは資料調査である。主張を論証するための証拠を集めるのだから、その指針となる自身の主張=「答え」を最初に定めれば、「問い」と集めるべき根拠は自然と定まる。必要な内容が揃ったら、序論に「問い」、結論に「答え」、それを結びつけるための論証を本論に落とし

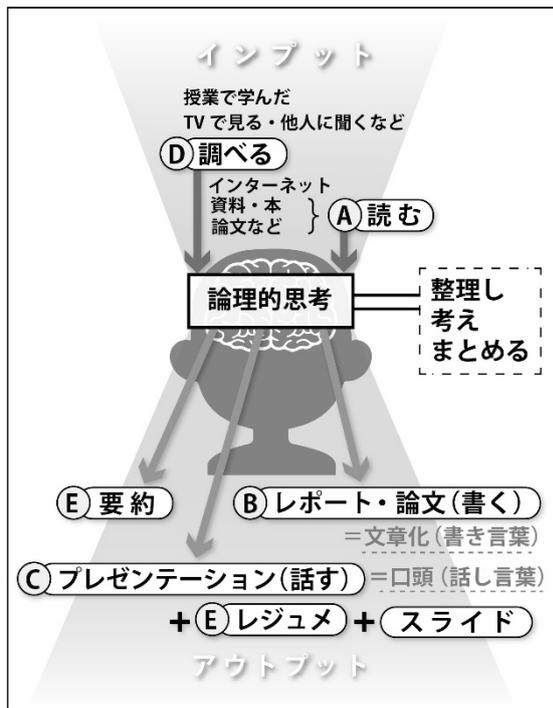


図2 スタディ・スキルと論理的思考
(筆者作成)

込む。本論には、「問い」から自身の主張=「答え」までスムーズに辿り着けるように、説得力のあるストーリー（物語）が語るため、アウトラインはよく練る必要がある。

「少子化」というテーマの論証型のレポートという具体例を想定したのが、図3の「課題例」である。まず主張を考える。テーマに関して知識がない場合は、資料調査から始め、主張を検討しながら読み進める。「少子化を解決するには、もっと子育てがしやすい環境にすべきだ」と考えた場合、これが主張であり=「答え」になる。対応する「問い」は自ずから「少子化を解決するには、どのようにしたら良いのか」になる。それが定まれば、本論ではそれを主張するに足る根拠を提示しなければならない。論文や新聞記事を読むと、(1)労働条件や(3)所得格差と少子化との関連が見つかった。また、(2)家庭や地域の子育てに対する冷淡さを指摘した文献も入手した。少子化の解決策として、これらに関して社会がどのように対策するべ

きかを考え、それを3段落構成とした。結論は、(1)・(2)・(3)を纏めて、序論と同じ内容で言葉を変えながら念押しする。

論理的思考を介在すれば、レジュメやレポート、プレゼンテーションなどに形式が変わっても構成は共通している(図4)。異なっているのは、それぞれの特徴に合わせて、相手を納得させる演出を模索することである。

知識として知るだけでは、これを運用することは難しい。そこで第2段階からは、学んだことを駆使して、実際にアウトプットしてみることに比重を置く。

2.2 プレゼンテーションとレポートの順序—話し言葉と書き言葉

『知へのステップ』(学習技術研究会編 2002)など、レポートの発展型としてプレゼンテーションを位置付けるのが一般的であるように見受けられる。しかしながら、筆者はその位置づけを反対

構成の基本	サスペンスの例	課題例
<p>序論 15~20% 「問い」 +簡単な「答え」</p> <p>課題の内容全体の説明 (1) 課題のテーマ (2) 問題の背景・意義 (3) 意見の内容など</p> <p>本論 60~70% 「問い」のヒント いつ…When どこで…Where だれが…Who なにを…What なぜ…Why どのように…How あるいは YES or NO</p> <p>具体的な内容 (1) 自身の意見・主張 (2) その根拠・データ (3) 先行研究 (4) 肯定的意見・批判的意見の引用など</p> <p>結論 15~20% 「答え」</p> <p>議論全体のまとめ これまで述べてきた根拠などを踏まえた自身の意見の再提示など</p> <p>調査</p>	<p>序論 15~20% = 刑事・探偵</p> <p>被害者は誰に殺されたのか? =「問い」</p> <p>本論 60~70%</p> <p>(1) 監視カメラに偶然犯行の瞬間が撮影されていた (2) 凶器についている指紋がX氏のものだった (3) 被害者に対して強い恨みを持っていた</p> <p>犯人はコイツだ!</p> <p>結論 15~20%</p> <p>(1) 動画(2)指紋(3)動機を証拠として被害者はX氏に殺されたと主張する。 =「答え」</p> <p>捜査</p>	<p>序論 15~20%</p> <p>「少子化問題」をテーマとして、論証型のレポートを書きなさい。</p> <p>少子化問題を解決するためには、安心して子育てのできる社会を作ることが効果的であると主張したい。 「問い」+簡単な「答え」</p> <p>本論 60~70%</p> <p>現代社会が少子化傾向にあるのは、以下の3つが大きな要因となっている。</p> <p>(1) 労働条件 夫婦共働き世帯が増えたにもかかわらず、育児休暇が取りにくい</p> <p>(2) 家庭や地域の問題 地域住民や父親が子育てに非協力的</p> <p>(3) 所得格差 子育てには費用がかかるので、資金援助が必要である</p> <p>結論 15~20%</p> <p>以上のような問題を解決するためには、会社や国、自治体などの協力が必要不可欠である。少子化対策として、社会全体で子育てをサポートする姿勢が必要とされている。 =「答え」</p>

図3 論理的思考と「構成」
(課題例の内容のみ教科書 p.135 を引用し、筆者作成)

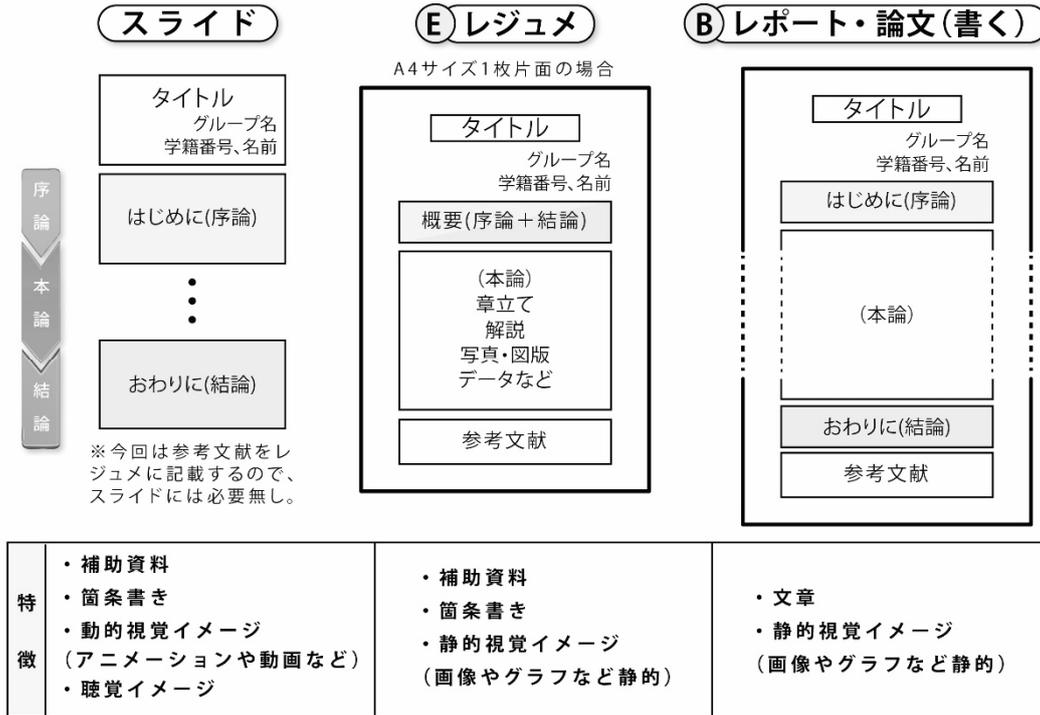


図4 論構成の汎用性 (筆者作成)

に捉えている。プレゼンテーションを先行させるのは、口語的な砕けた説明が望まれるため、パラグラフ・ライティングや書き言葉などの技術や、文章を書くことそのものへの抵抗感を一時的に避けることができるためである。慣れない調査や論理的思考力を駆使して、内容の充実集中させる。ルーブリックも口語と文章表現の7番目の項目を除いて同じである(表2)。

グループプレゼンテーションは、第7回の中間発表と、第10・11回の最終発表の2回行う。1グループあたりの時間配分は、中間が発表時間13分と質疑応答2分、最終が発表時間25分と質疑応答3分である。

時間は学会のようにベルで告知し、制限時間を超えたものは「問い」と「答え」の対応を確認するために打ち切るとはしないが減点をする。本格的な実習に移る初めての段階であるので、発表日やテーマ、発表日の持ち物、今後の段取りをスケジュール化して書き込むことが出来るプレゼンテーション・ワークシートを配布した。

発表を2回行うのは、中間での指摘を受けて、最終発表を再考するためである。発表そのものが初めてである学生も多いため、中間は、教員による解説やハンドアウトなどを手掛かりに、まず学んだことを見様見真似で体験することが主眼である。授業では完全に説明したわけではないので、彼らは教科書や授業内容を見直しながら、なんとなく発表の形を意識して形式を合わせてくる。大枠が整ったところで、情報源の抜けや図の使い方、話し方や内容などを各班の成果を具体的な事例とし、全体に共通する注意事項として教員が直接コメントする。中間の段階では、教員はアイデアや注意点など改善すべき点を厳しく追求するが、最終発表でそれを改善しようとする努力がみられる場合は、それを大きく評価する。発表時間と配点も、最終は中間の倍にしている。成功体験として自信とやる気に結びつけるためである。

発表の際に、全体に対してコメントする利点は鹿毛雅治の以下の指摘に相応しよう(鹿毛 2010)。

知のデザイナーとしてのプレゼンテーション・レポートに関するルーブリック

(対象: 学部1年生)

担当教員: 日並彩乃
2017年5月18日制作

評価ポイント	授業内容を正確に理解し、それを踏まえたうえで、決まりを守り、課題に取り組むことができているか。自身で「問い」答えを設置し、自身の意見・主張を論証できているか。最大限努力し、よいものを作ろうと努力しているか。	復習しよう	優秀までもう一歩	優秀
評価の観点	評価の観点の説明	復習しよう	優秀までもう一歩	優秀
① 資料の取り扱い	自分の意見を支える資料を過不足なく選択し、十分な検討を最後までめられているか ※資料とは、本、雑誌論文、新聞記事、Web情報など、公表されたものを指す	資料に関する記述がない	資料が選択できている 自分の意見と取り上げられている資料との関連が分かりづらい	自分の意見を支える資料が過不足なく選択できている 種類・年代において偏りなく集めた資料をもとに検討している
② 問い(問題)の設定	どのような問いに取り組むのが、明確に示されているか	取り上げる問いが提示されていない	問いが具体的に絞りが切れていない 問いの背景(問いが生じた経緯、その現状分析)について、自らの体験や身の回りの出来事に基づいて述べられている箇所がある	問いが、ひとつの疑問文の形で示されている 問いの背景(問いが生じた経緯、その現状分析)について、自らの体験や身の回りの出来事ではなく、客観的な事実やデータに基づいて述べられている
③ 自分の意見(答え=主張)	文章において何がもつとも言いたいことなのか明確に示されているか	自分の意見が提示されていない	自分の意見が複数提示されており、どれがもつとも述べたいことなのか分かりづらい 自分の意見を支える客観的な根拠・データが示されている	文章において何がもつとも言いたいことなのか明確に示されている
④ 論証(理由)	論証を積み上げながら、自分の意見(答え=主張)を導いているか	自分の意見を支える客観的な理由が提示されていない	自分なりの解釈・説明が加えられていない(資料・データの羅列にとどまっている) 序論・本論・結論に書くべき内容のいずれかが欠けている	自分の意見を支える客観的な根拠・データと、それに対する解釈・説明が示されている 序論で取り上げている問題に対して、本論では論証(理由)が、結論では答えが示されている
⑤ 全体の構成・流れ	文章全体の構成が整っているか	文章全体の構成ができていない	各段落の関連がわかりづらい	各段落の関連が明確である
⑥ 学術的な作法	用語の定義、引用のルールなど、学術的な文章として適切な作法が守られているか	1~4の項目が満たされていない	1~4の項目を満たしているが、5~8の項目のいずれかが満たされていない	すべての項目を満たしている
プレゼンテーションの場合	効果的なプレゼンテーションが出来ているか	1~3の項目が満たされていない	1~3の項目を満たしているが、4~9の項目のいずれかが満たされていない	すべての項目を満たしている
レポートの場合	日本語の文章として、表現・表記が適切であるか	1~3の項目が満たされていない	1~3の項目を満たしているが、4~9の項目のいずれかが満たされていない	すべての項目を満たしている

- ⑥学術的な作法
- 1 表題、所属[学術番号・学部・学年]、氏名の基本的な情報が記されている
 - 2 出典を明示しており、自分の意見と他者の意見を区別している(引用を明確に示すこと)
 - 3 引用文として、wikipedia(孫引き)や質問サイト(例 Yahoo!知恵袋)などを用いていない
 - 4 巻末の文献表(参考文献一覧)があり、分野ごとのルールに沿って表記されている(参考文献リスト)
 - 5 必要に応じて、キーワードや専門用語などの定義付けがなされている
 - 6 体言止め、略語を用いていない
 - 7 字体(明朝体・ゴシック体)の使用が適切である
 - 8 ページのレイアウト(行数・文字数、余白、ページ数の付与)が適切である
- プレゼンテーションの場合: ⑦発表作法
- 1 グループの場合、協力的に取り組み、全体が調和した発表となっている
 - 2 顔を上げて、大きな声で、はっきりと話している
 - 3 PowerPointやレジュメの形式を守れている
 - 4 PowerPointやレジュメにおいて、フォントや図、色彩、アニメーションなどを効果的に使用している
 - 5 話し方がスムーズである(言い間違いや読み間違いが少ない)
 - 6 話す分量が適量であった
 - 7 補助資料(PowerPointとレジュメなど)と、発表内容がきちんと対応している
 - 8 時間配分が正確である
 - 9 棒読み(音読)にならず、オーディエンス(聴衆)に対して意識的、表現豊かである

- レポートの場合: ⑦日本語の表現
- 1 誤字脱字がない
 - 2 文体が統一されている
 - 3 語彙言葉ではなく書き言葉を用いている
 - 4 助詞(で、に、を、は)や接ぎ言葉、重複表現など言葉遣いが適切である
 - 5 意味がわからない一文がない(必要な箇所)に主語、目的語、SVNHがない)
 - 6 文の作り方(主語、述語の呼称、句読点の打ち方、一文一義)が適切にできている
 - 7 段落の作り方(段落はじめの一字下げ、一段落一主張)が適切にできている
 - 8 接続表現、文末表現において同じような表現がくり返されていない
 - 9 向を指しているのがわからない指示語がない

表2 ルーブリック

(平成28年当時関西大学教育推進部特任助教でいらした毛利美穂氏より基本案をいただき、自身の採集に合わせて筆者が改変したものである)

教師が適切なタイミングで他者の発言や思考の過程を共有化する機会を設定しなければ、自らの考え方を広げたり、深めたりすることは難しい。そのままでは、他者の価値ある発言や考えは見逃され、学びを深める機会を逃してしまう。そこで、友だちの価値ある発言を児童に気づかせ、発言を意味づける教師の役割が重要になってくる。このことを、鹿毛は話し合いの方向を示す『方向付け機能』と定義している。

中間発表での各班に対する具体的な指摘は、個人に対する指摘ではなく、具体的な事例を以って、さり気無い全体への周知に置き換える。他グループの失敗を確認しているのと同じような指摘を繰り返すことを避けることができる。質疑応答で、受講生から重要な発言が出た場合は、教員が即興で反応して、受講生の感覚的な発言を一般化することで、より印象深く伝える。受講生にとって、同じ立場である受講生から出た指摘は教員ほどの強い批判性がなく、また関心を持ちやすい。受講生の発言を通して教員の意図を伝えるほうが有効であろう。

その心理を活用して、中間発表では相互採点を行う。自身の班を含めて発表を採点して、「良い点」と「悪い点」を記入させる。教員が記名欄を取り除き、各班に配布する。各班の発表へのアクティブ・リスニングを促し、且つルーブリックによる採点を実際的に考えることができる。自身の班の欄には自己採点を書いてもらう。自身の班員に対して、匿名の進言も可能である。そして、中間発表はその前の授業の要約の採点結果であったが、最終発表の順番は彼らの採点を総合して高い順に好きな順番が選べるようにしている。教員から一方的に採点される不公平感を減らす。採点する側に回ることで注意点や良い点を学び、自身の班に転用できるようにする。これらから自身の班が取り入れるべき指摘を考え、最終発表を行う。

グループ編成とテーマ決定には、第3回目の自己紹介で得た受講生の希望専修や興味をもとに行なった。受講生の動機付けを強めるべく、興味ある

分野や希望の選考が近い者を5名ずつ分け、それに近い大雑把なテーマを各グループに与える。共通点に近いテーマを提供することで、会話を促進する。初年次生は今後の大学生活やゼミ分けなどに不安を抱えているだろうことが予想される。希望の専攻が近ければ、来年度以降の交流も見据えて、密な人間関係を築く必要性が生まれる。レポートへ移行しても、ここで培った人間関係は持続される。教員には聞きにくいところも友人に聞けるような横繋ぎの互助関係を、個人作業に入る前に構築しておく。

そして、第3段階では、ここまでで涵養した能力を使いこなして、改めて「問い」「答え」を設定し、文章化のルールを学んで、ひとりでレポートを完成させる。テーマは「グループプレゼンテーションで調べたことから、自身で『問い』『答え』を設定し、さらに調査して論証する」と定めた。これは、グループプレゼンテーションにおいて活動に差が出ることが予想されるので、テーマを引き継ぐことで積極的に取り組んだ者を優位にするための救済策となっている。また、改めて資料を調査する負担を減らすことで、パラグラフ・ライティングなどの文章表現に力点を置く。さらに、知識の乏しい初年次生が、継続調査でより知識を補強することによって、論理性に深みを持たせることを期待する。プレゼンテーション同様、ワークシートを配布し、取り組みの補助とした。これには、レポートのアウトラインと、プレゼンテーションとレポート両方の「問い」と「答え」を記載して、意識的に差異を考えてもらう。これを併せて、最終授業で提出し、本授業は終了となる。

問題点は、集団授業の中で、個人のレポを細かく見ることが困難なことである。教員に提出すれば赤を入れて返すことを任意で一度行ったが、これのみみただけでは伝えないことを文章化できているかどうか判断する判断することはできない。この解決策として、ペアワークの相互推敲を行い、アカデミック・ライティングの支援組織であるライティングラボへの訪問を義務付けた。

相互推敲は、第13回目で一通り制作したレポート持ち寄りを行った。ルーブリックを知るために、サンプルレポートで模擬採点を行った。その後、互いのレポートを交換し、ルーブリックを用いて評価し、気づいた点について指摘し合った。初年次生同士の推敲は形式中心の指摘に留まり、論理性に関しては不十分である。

そのため、ライティングラボの訪問を義務付けた。本組織は、大学院生がチューターとして常駐し、40分間個別にレポートや論文をみて、一方的な添削ではなく、「気づき」を促しながらアドバイスを行う。もとは卒業論文のみを対象としていたが、アカデミック・ライティングに対象を広げたために改名された(樋口ほか 2012)。筆者もこの活動に参画している。

チューターによっては、「学生自身は十分に書けていると思っていたようで、過不足な点の指摘を受けて、困惑(軽くショック)を受けている様子だった。しかし、それらの指摘から、まだまだ推敲の必要性があると感じ取ってくれていた。(ただし、メモをとっていなかったので実際に加筆修正されるかは不明)」などの細かい様子を報告してくれることもあり、当該生徒を見る際にはその点に気を配ることが出来たので、有難いことだった。習熟度には個人差があり、熱心さや努力が必ずしも今回のレポートの完成度に結びつくとは限らないので、これは重要な評価基準となった。

3. アンケート分析と課題—受講生の反応

授業は、教員と受講生との連関の中で、共に作りあげてゆくものである。そのように仮定するならば、前章のような教員の意図が受講生に正しく伝達されていなければ、同じ目標に向かって授業を方向づけることは不可能である。

最終授業では、授業を振り返るアンケートを実施した。受講生のアクティブ・ラーニングを促すように教員が設置した課題に対する見方を問い、且つ受講生が自身の到達度を確認する役割をも兼ねている。この結果に対しては、多角的なアプロ

ーチが可能だが、本稿では教員の意図と、受講生の認知の相違に関して講究する。

設問は、選択肢9問のあとに自由記述欄を設けた。設問をまとめると以下の表になる(表3)。執筆者のクラスは25名所属しており、そのうち有効回答数は24名であった。

表3:アンケートの設問

1. 主体的な姿勢(アクティブ・ラーニング)で、この授業(知のナビゲーター)に取り組むことができたと感じていますか。
2. その理由は何ですか。(複数回答可)
3. 論理的思考(ロジカル・シンキング)で、授業内の課題に取り組めたと感じますか。
4. この授業を終えて、論理的思考力(ロジカル・シンキング)は身についたと感じますか。
5. あらかじめ課題のテーマが決まっていることについて、どのように感じますか。
6. プレゼンテーションに取り組む際に、理解に効果的だった・参考になった学習方法はどれですか。(複数回答可)
7. レポートに取り組む際に、理解に効果的だった・参考になった学習方法はどれですか。(複数回答可)
8. もっと時間をかけて欲しかった内容はありますか。(複数回答可)
9. 授業を終えて、今後(大学生生活や就職など広く生涯の中で)役に立つと感じたものはありますか。(複数回答可)
10. アンケートの回答に関する補足、授業に対する感想や意見、良かった点や分かりやすかった点、もう少しこうして欲しかった等、なんでも構いませんので自由にご記入ください。

(2017年度アンケートをもとに筆者作成)

まず、[設問1]で受講生自身が主体的に授業に参加した自覚を問うた。有効回答数と所属人数とにズレがあるが、成績と比較すると、受講生の自覚とは乖離があった(図5)。

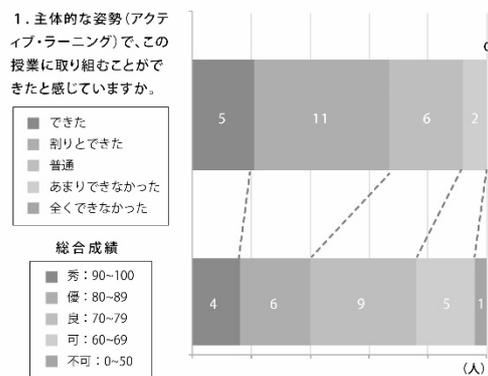


図5 主体性の自己評価と成績の連関

2.その理由はなんですか。(複数回答可)

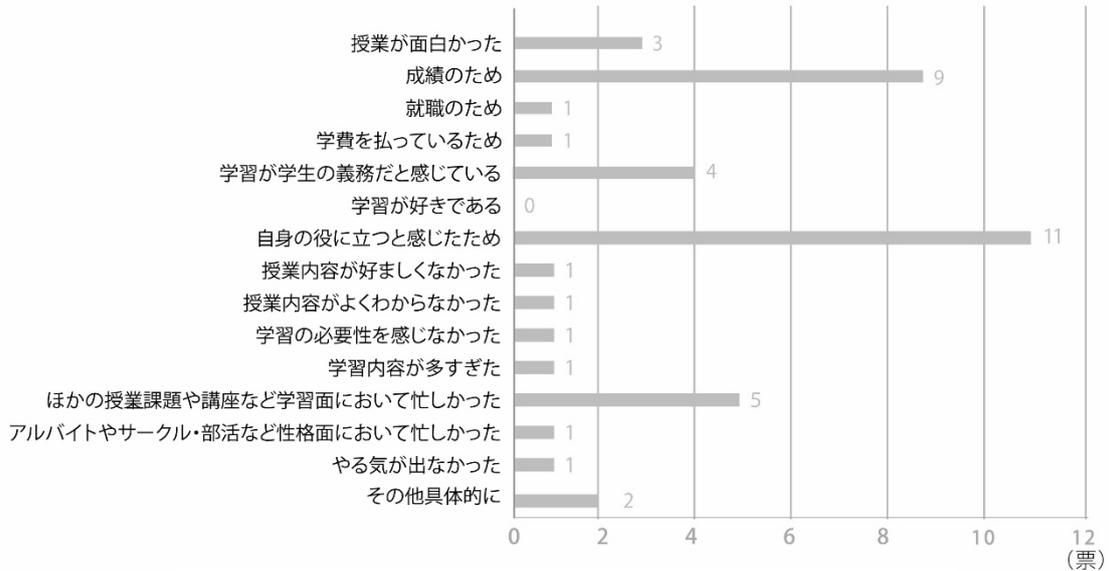


図6 [設問1]回答の理由

筆者は、論理的思考力を駆使しながら、主体的に授業に取り組むことを評価すると布告していた。受講生の自覚では、アクティブ・ラーニングの姿勢で取り組むことが「できた」5名、「割とできた」11名、「あまりできなかった」6名、「できなかった」2名である。これは筆者が授業内の取り組みから受けた印象と概ね合致する。継続的に意欲的な受講生はいるものの数は少なかった。欠席・遅刻・提出物の遅滞は固定した数名が目立った。課題に対して、なんとなくやっているだけと感じる者もいた。それが重なり、且つレポート提出が大幅に遅れて減点された結果、不可が1名となった。中間層に着目すると、これが顕著である。「割とできた」「あまりできなかった」が「優」「良」に相当すると考えると、自覚とは裏腹に、よい結果とはなっていない。受講生の自己評価は高い傾向にある。筆者は、第1回目で、授業への出席と取り組み態度、提出物(30%) +プレゼンテーションとレポート(70%)とし、ルーブリックに従って成績評価することを公表している。初年次生であること、またルーブリックの特性から、形式に配点の比重を置いている。それにもかかわらず、このような数値であったことは、決して教員の狙い

通りだったとは云えない。

[設問2]で[設問1]主体的に取り組めた理由を問うた(図6)。際立ったのは、「自身の役に立つと感じた」11票、「成績のため」9票である。差をつけて「ほかの授業課題や講座など学習面において忙しかった」5票、「学習が学生の義務だと感じている」4票が続く。「その他具体的に」の2票は「プレゼンの時にあまり仕事を任されなかった」「発表など、自分から進んで参加はしていなかったから」である。

「就職のため」は僅かなので、授業で行っていたキャリア教育的な動機づけは的外れであったことになる。初年次生であるためキャリアへの意識が低かった可能性、また現状の就職状況が追い風であるために、それほど切迫感がなかったのかもしれない。彼らを動かしているのは、学生としての義務感である。これは本科目が必修であったことも影響しているだろう。受講生の多くは、授業内容が自身の何らかに役立つと感じている。そのため、動機付けとしては具体的にどのようなシチュエーションで、どう役に立つのかを語るべきだったのだろう。将来の展望や知識欲よりも実利的な技術への関心が動機となっている。「授業が

3. 論理的思考(ロジカル・シンキング)で、授業内の課題に取り組めたと感じますか。

- プレゼンテーションもレポートもできた
- プレゼンテーションはできた
- レポートはできた
- どちらもできなかった

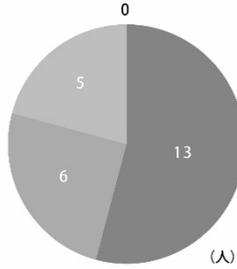


図7 論理的思考の活用に対する認識

4. この授業を終えて、論理的思考力(ロジカル・シンキング)は身についたと感じますか。

- 身についた
- 割と身についた
- 少しだけ身についた
- あまり身につかなかった
- 全く身につかなかった

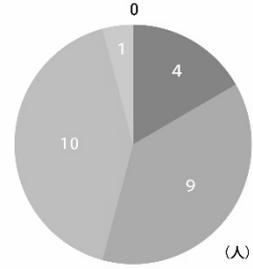


図8 論理的思考の習得

表3 課題理解に効果的だった項目

6・7. プレゼンテーションとレポートに取り組む際に、理解に効果的だった・参考になった学習方法はどれですか。(複数回答可)

共通項目		
	プレゼンテーション	レポート
教員による解説	16	10
授業毎に配ったハンドアウト	8	10
書き方ガイド(授業で配った小冊子)	7	13
自身で教科書を読んだ	0	1
ワークシート	2	1
評価基準(ループリック)の公開	5	5
	(票)	(票)
プレゼンテーション限定項目		
発表2回(中間発表と最終発表)を行ったこと		6
発表に対する教員からの直接のコメント		5
発表後の質疑応答		2
生徒同士で点数とコメントをつけた(相互評価した)こと		2
グループ内の友人との協力		4
その他具体的に		0
		(票)
レポート限定項目		
プレゼンテーションのテーマを引き継いでいること		4
教員による直接の添削		3
サンプルレポートの模擬採点		0
ペアワーク(相互評価)をしたこと		3
ライティングラボに行ったこと		7
その他具体的に		0
		(票)

面白かった」3票、「学習が好きである」が0票であったことは、そもそも主体的な学びとは何であるかという根源的な疑問を呈してもいる。ただし、言葉の持つイメージは重要で、「学ぶ」などと言い換えれば票が動く可能性はあるだろう。

授業の核である[設問3]論理的思考で課題に取り組めたかどうかに関してみると、グループプレゼンテーションとレポートの両方で論理的思考力を使用したと自覚する割合が13名である(図7)。プレゼンテーションのみは6名、レポートのみは5名である。後者は[設問2]の「その他具体的に」

の反省的な回答が関係していそうである。[設問4]この授業を終えて、論理的思考力が「身についた」と感じているのは4名、「割と身についた」9名、「少しだけ身についた」10名、「あまり身につかなかった」1名である(図8)。

[設問1][設問3][設問4]の結果を合わせると、主体的な姿勢で授業に臨み、論理的思考を駆使して課題に取り組み、それなりに身についたと23名が感じていることになる。本授業が初年次導入であることを思えば、現状に満足するのではなく成長の余地があると認識している点で妥当であ

る。授業の2柱と定めた「設問6・7」プレゼンテーションとレポートに取り組む際に理解の手助けとなった方法は、合わせて表にまとめた(表3)。共通項目に注目すると、プレゼンテーションは「教員の解説」16票、「授業毎に配ったハンドアウト」8票、「書き方ガイド」7票である。レポートは「教員の解説」10票、「授業毎に配ったハンドアウト」10票、「書き方ガイド」13票である。ルーブリックの公開は共に5票である。授業内での活動が大半を占めている。つまり、受講生は授業内で学んだことを土台として、ハンドアウトや書き方ガイド、ルーブリックなど手元にある資料を読みつつ、課題を進めたことが窺える。書き方ガイドが重宝される理由は、参考文献の書き方や引用の仕方が専門によって異なることを説明した上で、本授業のレポートはこれに統一すると伝えたためであろう。また、手軽で、解説が多すぎないことも一因である。「自身で教科書を読む」の得票数が少ないのは、自身が求める情報にアクセスするには容量が多く手間がかかるためであろう。筆者は、これ

5. あらかじめ課題のテーマが決まっていることについて、どのように感じますか。

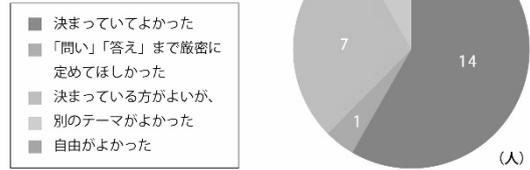


図9 テーマ設定

を各自で読むことを予習・復習として促したが、それを実行した受講生はほとんどいなかったのではないだろうか。

筆者が革新的な方策として導入したプレゼンテーションの相互採点や模擬採点、相互推敲などは受講生にはそれほど意識されていないことも分かった。相互採点に対する反応は年度で差がある。普段、教員に対する受講生の反応は乏しいものである。しかしながら、受講生が自身をどのように見ているのかには興味があるようで、結果開示の際には感情が開放的になる。平成28年(2016)度の受講生の場合、この取り組みに対して好意的な反

8. もっと時間をかけて欲しかった内容はありませんか。(複数回答可)

9. 授業を終えて、今後(大学生活や就職など広く生涯の中で)役に立つと感じたものはありませんか。(複数回答可)

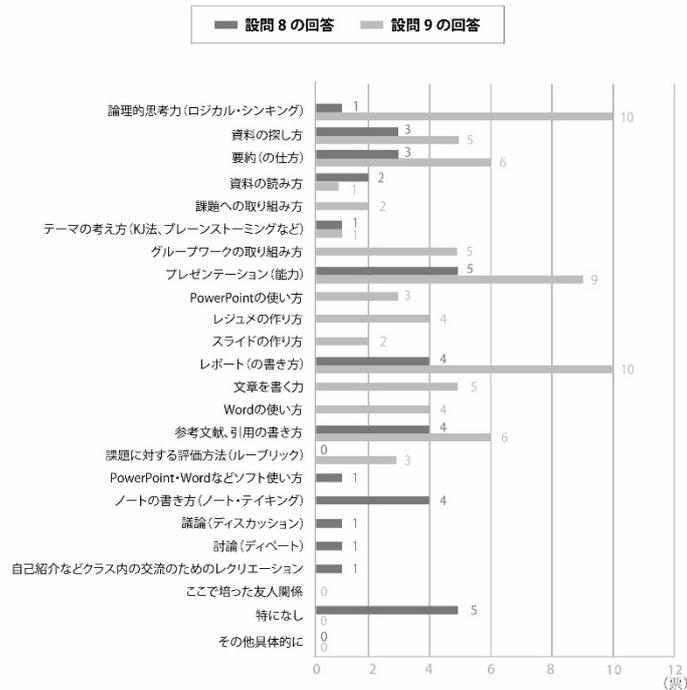


図10 授業内容の内訳と今後の展望

応が窺えた。得点を発表する際には良い意味で悲鳴もあがり、盛り上がりを見せていた。対して、平成29年(2017)度の受講生は、比較すると冷淡であった。

「指導教員による直接の添削」は、事前に告知したものの、締め切り前に途中のものでもよいかから提出することに抵抗があったのか、提出は少なかったことも関係していよう。グループプレゼンテーションのフォローとして、レポートにテーマを引き継いだことに関しても4票しかなかった。[設問5]あらかじめ課題のテーマが決まっていることについて、「決まっていたよかったです」が14票、「決まっているほうがよいが、別のテーマがよかったです」7票で、予め定められているほうがよいが圧倒的であった(図9)。従って、グループプレゼンテーションでの貢献は別の尺度で評価すべきかもしれない。今後のテーマ設定にも配慮が必要である。

[設問8] もっと時間をかけて欲しかった内容と[設問9] 授業を終えて、今後(大学生活や就職など広く生涯の中で)役に立つと感じたものは、共通の選択肢が多いのでひとつに纏めた(図10)。「論理的思考」「プレゼンテーション」「レポート」が、今後自身の役に立つと感じている人数が多い。「資料の探し方」「要約の仕方」「レジュメの作り方」「参考文献の書き方」などが次いで多い。従って、スタディ・スキルを習得する意義は抱いている。それと同時に、それら項目にもっと時間をかけてほしかったという票数も少なくない。全15回の中に(A)・(B)・(C)・(D)・(E)を詰め込んだために、慌ただしい授業であったことは否定できない。ただし、「特になし」5票も存在することを考えると。受講生の能力差も考え得る。興味深いのは、本授業で行わなかった「ノートの書き方」に4票入っていることである。他課目においてノートの書き方に困っているのかもしれない。

[設問10] 任意の自由記述には以下のような意見が挙がった(表4)。便宜上記号を付す。

表4:[設問10]自由記述

a	楽しかった。
b	前回の復習が少し長すぎた。
c	ライティングラボの先生が少し怖かった。
d	先生の話が少し多めだったかなと思いました。
e	レポートの書き方は非常に分かりやすく、ライティングラボでアドバイスをもらえたので良かった。
f	同じ説明を繰り返していて内容が頭に入った。
g	レポートの書き方が非常にためになるものでした。
h	はじめてのことばかりでとまどったりもしましたが、今後の役に立つと思います。ありがとうございました！！
i	この授業で始めてレポートもプレゼンテーションもしたので、どうしたらよいか分からず、とても毎回準備に時間がかかってしまいました。ですが、他の授業で専門的なレポート課題を出される前にこちらで練習できたのでよかったです。

総括すると、受講生は総じて授業への依存が大きい。ここで今一度アクティブ・ラーニングの定義に立ち戻る。小林昭文は、本来の教師の仕事は、社会に出てひとりで生活していけるように、子どもの自立を支援することであると云う(小林2016:p.73)。つまり、主体的な学びを促進するアクティブ・ラーニングと、教育の根幹とが軌を同じくしていることを示している。

筆者は、その主体性を支えるものとして、各々の技術を教えるのではなく、それを包括的に手段として駆使する論理的思考力を養うことが重要だと考え、この授業計画を試みた。論理的思考力を養い、主体的に学ぶ姿勢を身に付けることによって、自発的に知識や技術を状況に応じて学習してもらいたいと考えた。ところが、受講生の大半の要望は、授業内で可能な限り過不足なく即戦力的な技術の教授であったことが窺えた。

須長一幸は、アクティブ・ラーニングという概念の曖昧さや、“active”とは具体的にどのような状態なのかと疑問を呈した上で、従来の「ゼミは形式としてはアクティブ・ラーニングに他ならないのだが、しかし現実的には、そこで学生が十分なactivenessを発揮するには至ってはならず、それゆえアクティブ・ラーニングとしては機能しきれていない」と主張し、以下のように述べている。

そうであるならば、アクティブ・ラーニングの本義は、技法を指すのではなく、従来の教育では実現できなかった継続的な学習者の主体性を導き出すものでなければならず、単に導入しやすい実践例を取り入れて授業形式に満足するのではなく、学生自身に主体的な参加意識を持たせ、なおかつ学習への意欲を喚起してその成果も向上させるための技法を考案し実現するのが、その本意である。

須長の指摘は、まさに正鵠を得ており、この観点から授業パターンを蓄積するべきであろう。しかしながら、学習の動機が、成績や義務感など純粋な学習意欲と薄いこの状況を鑑みると、主体性を育成するというそのものに矛盾を感じざるを得ない。

とは云え、社会を鑑みても、自身を律することは多くの人にとって努力を伴い、主体的に動くモチベーションを保ち続けることが困難であることは否めない。主体性や自立を育むことが教育の目的であるとすれば、ここに辿り着くまでの補助こそ教員の役割と考えるべきなのかもしれない。この胸懷を踏まえたくて、先の分析結果に対して喫緊に改善可能な点として、以下の3つを考えている。

1 つ目は授業へ依存しがちなので、授業外への取り組みを促す補助である。特に、自主学習とは反するが、それを促すという目的では、予習や復習を採点の中に組み入れて管理することも考えなければならない。この対策は、「積極的に頑張れば評価してもらえる」か、「点数になるからやる」かの2つの志向が想定される。前者の場合はアクティブ・ラーニングとして成り立っているが、後者の場合はそれを本末転倒させている。ともあれ、どちらも学習をしたという結果には変わらないのだから、マイナス要因にはなり得ない。これは、そもそも能動的であるはずの学習を促すというアクティブ・ラーニングそのものの矛盾点の象徴であり、須長のように真のアクティブとは何であるのかを今一度考えなければならないということ

だろう。

2 つ目は演習時間の増加である。従来が説明し過ぎであったことは、自由記述(b)・(d)からも読み取れる。現状の授業計画は、全15回を、第1段階(講義中心)→第2・3段階(演習中心)→第4段階(反省)のように区切っている。そのため、本授業が金曜日1限であることも手伝って、眠気を助長してしまっていた。来年度は、毎授業でも講義→演習→反省を繰り返し、大局と局所の対立項を取り入れる。敢えて説明しない部分を増やし、それを予習や復習、演習時間への増加に繋げたい。完成したレポートを採点した身としては、論理的アプローチの仕方は理解し、それを実行しようとしているものの充分とは云えないというのが実情であった。知識として学習したものの、それを自身で応用するとなると、やったつもりの感があることは否めない。論理的思考を養う演習をいくつか導入する必要があるだろう。(f)のような意見に関しては、講義ではなく、演習中に個別に声をかけることによって雑談的に知識を提供する形で対応したい。

3 つ目として、演習後には必ず振り返りの時間を設けて、小まめに習熟度確認を行いたい。現状の自己確認は最終アンケートのみであったので、課題や予習と合わせてこれをこまめに行い、出席点にすることによって、主体的な学習の手助けとする。

以上のように自身の授業計画とその結果とを分析すると、筆者自身の不徳の致すところは多くあり、また初年次教育の受講生にどこまで求めるべきかという微妙な問題にも頭を抱えるところである。しかしながら、自由記述(h)・(i)のような感想は「知のナビゲーター」の目的を筆者自身に改めて気づかせてくれるものであり、このような意見を寄せてもらえたことは授業として及第であったとの認識に至ることが出来たので僥倖なことであった。

4. おわりに

筆者が実践した内容とその狙いを整理し、受講生の学習意識の様態とを対応させて分析した。本稿の意図は、論理的思考を中心としたアクティブ・ラーニング形式のスタディ・スキルの教授法の事例のひとつとして蓄積されることを意図した。

大略としては、大学で学習するための技能を獲得したかどうかの観点からすれば、この教授法は概ね有効であるとの結果が出た。本授業の目標と取り組みに関して、教員と多くの受講生の認識は一致していた。しかしながら、主体性に関する自己評価の高さに反して、結果は芳しいものではなかった。学習動機は、学生としての義務感などから生じていることが瞭然となり、アクティブ・ラーニングという概念そのものへの矛盾点も浮き彫りとなった。また、論理性という観点から初年次生にどこまで求めるべきなのかという俄かに判断し難い問題は依然として存在する。以上のような反省点を踏まえて、授業を再構築しつつも、毎年変わる受講生に即興的に対応し続ける必要がある。

根本的な問いに立ち返れば、学習とは本来主体的に取り組むもので、内容を指しているのではない。つまり、教育の根源は自身で主体的に学べるようになるために、教員の教え方こそが教育の重要部分である。それゆえに、教員が起こすアクティブ・ラーニングの真価が問われている。「知のナビゲーター」という授業は、複数クラスを跨いで同じ内容を教授するため、各教員の教授方法を純粋に比較することが可能である。スタディ・スキル習得のためのアクティブ・ラーニングの事例としての適性があると云えるだろう。筆者の一事例が教育への一助になれば幸いである。

主要参考文献

学習技術研究会編(2002)『知へのステップ』くろしお出版
高杉尚孝(2003)『論理的思考と交渉のスキル』光文社

関西大学文学部(2006)『文学部初年次導入教育研究調査報告書 知のナビゲーター2004～2005—2年間の展開とこれからの課題—』関西大学文学部

知ナビ担当連絡会議編(2006)『知のナビゲーター教授マニュアル』関西大学文学部

品川哲彦・田中俊也・中澤務・本村康哲・森貴史・森部豊・渡邊智山(2007)「初年次導入教育テキスト『知のナビゲーター』作成の試み—文学部のスタディ・スキルズ養成授業にもとづいて—」『關西大學文學論集』56(4)

中澤務・森貴史・本村康哲編(2007)『知のナビゲーター』くろしお出版。

鹿毛雅治(2010)「学習環境と授業」高垣マユミ『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房

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

樋口隆太郎・林田定男・出口由美・山田嘉徳・金田純平(2012)「文学部におけるライティング環境調査—卒論ラボを中心に—」『関西大学高等教育研究』3

西村靖史(2015)「大学における初年度教育について」『別府大学紀要』56

溝上慎一(2015)「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

毛利 美穂「関西大学事例紹介」(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—ルーブリックの活用と課題—」2015年9月12日(土) 於：津田塾大学小平キャンパス) <<https://twc.tsuda.ac.jp/system/upload/file/02kiroku.pdf>>

岩崎千晶(2016)「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』7

打越正貴・齋藤茂樹(2016)「論理的思考力を育成するための指導方法の改善に関する一考察—説明的文章における思考の共有化を通して—」『茨

城大学教育学部紀要（教育科学）』65

小林昭文(2016)『図解アクティブラーニングがよくわかる本』講談社

三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾編(2016)『協調学習とは一対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業―』北大路書房

石井英真・原田三朗・黒田真由美(2017)『Round Study 教師の学びをアクティブにする授業研究―授業力を磨く！アクティブ・ラーニング研修法』東洋館出版社

福澤一吉(2017)『論理的思考 最高の教科書 論証を知り、誤謬に敏感になるための練習』SBクリエイティブ株式会社

日並彩乃（関西大学文学部非常勤講師）

交渉学教育における授業デザインと学習成果の可視化の検討 —スタディスキルゼミ「交渉学入門」ルーブリック開発を通じて— Curriculum Design and Development for KU-Negotiation Practicum Enhanced with Assessment Strategies with Rubric

千葉美保子（関西大学教育推進部）

山本敏幸（関西大学教育推進部）

田上正範（追手門学院大学基盤教育機構）

キーワード 交渉学、Win-Win アプローチ、学習成果の可視化、ルーブリック／KU-Negotiation, Win-Win approach, Visualization of Learning Outcomes, Rubric

1. はじめに

「交渉学」とは、交渉の成功確率を高めるための実践的な方法論である。交渉学という学問分野はロジャー・フィッシャーらがハーバード大学のハーバード・ネゴシエーション・プロジェクト（1979）においてスタートさせた学問研究に端を発している。実際の国際紛争の事例を分析し、論理パターンを抽出した実践的なものであり、海外においてはロースクールやビジネススクール、ケネディスクール、メディカルスクールなどの幅広い分野の高等教育において活用されている（田上・一色 2015）。我が国においても慶応義塾大学や東京大学、金沢工業大学や追手門学院大学などにおいて交渉学を扱う科目が開講されている。これらはおもにビジネススクールの一環として社会人・大学院生を対象に展開されているが、近年では学部生を対象とした授業も開講され始めている¹⁾。

関西大学では、文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」事業に採択された。生涯に亘って創造的な思考と責任ある行動を実践し続ける考動人<LifeLong Active Learner>の基礎となるスキルを、「交渉学」の理念や実践を通して育成することを目的としている。2015年度より共通教養科目「スタディスキルゼミ（交渉学入門）」、2016年度より「ピアサポートのための交渉学」を開講

している。

本稿では、このうち「スタディスキルゼミ（交渉学入門）」（以下、本科目）の事例を通じ、チームベースでのPBL学習を通じた2者間・多者間の交渉における授業デザインと学生自身の学習成果の可視化の方法としてのルーブリックの開発を行った。

2. 「スタディスキルゼミ（交渉学入門）」

2.1. 授業概要

本科目は、前提科目である「スタディスキルゼミ（クリティカルシンキング）」で涵養した能力をベースとして、交渉を「交渉の対象となる相手と同一化（対立構造）、コミュニケーションにより、相手と共に問題点を定義し、その場限りではなく中長期のWin-Winの関係を意識した合意形成を行うプロセス」と定義し、グループ学習における交渉の活用に焦点をあてている。

「スタディスキルゼミ」は共通教養科目であり、初年次生を中心とした少人数ゼミ形式の科目である。本科目においても受講生の多くが初年次生である。

到達目標は「交渉に必要な主能力として、分析力、コミュニケーション力、意思決定力がある。その中の、分析力とコミュニケーション力に注力し、交渉学の基本を身につける」ことであり、具体的には以下の4点である。

- ・交渉学の基本フレームワークを使い、交渉について科学することができる
- ・俯瞰的に多視点から当事者の置かれた状況を把握し、Win-Win な信頼関係の構築・維持ができる
- ・Win-Win の信頼関係構築に向けての選択肢の創造ができる
- ・コミュニケーションによる信頼関係の構築ができる

全 15 回の授業回を個人ワーク、ペアワーク、グループディスカッション、ロールシュミレーション（模擬交渉）を組み合わせ、演習形式で上記到達目標の達成を目指す。

2017 年度の授業デザインは以下の通りである。

<2017 年度の授業デザイン例>

第1回	・オリエンテーション 本授業の主旨説明、目標設定 交渉学という考え方について チーム分け(Empathy Building)
第2回	・チームワークのためのチームビルディング(TBL) チームメンバーとの信頼関係の構築
第3回	・交渉学のためのクリティカルシンキング演習(1-1)
第4回	・交渉学のためのクリティカルシンキング演習(1-2) (ロールプレイ)
第5回	・交渉学のためのクリティカルシンキング演習(1-3) (ふりかえりセッション)
第6回	・対話型交渉学演習(2-1)
第7回	・対話型交渉学演習(2-2) (ロールプレイ)
第8回	・対話型交渉学演習(2-3) (ふりかえりセッション)
第9回	・多者間合意形成演習(3-1)
第10回	・多者間合意形成演習(3-2) (ロールプレイ)
第11回	・多者間合意形成演習(3-3) (ふりかえりセッション)
第12回	・実践(交渉相手の見極めから交渉学PBLまで)
第13回	・実践(ロールプレイ)
第14回	・実践(ふりかえりセッション)
第15回	・全体ふりかえりセッション ルーブリックによる自己の成長の可視化

2.2. 教材

本科目では『戦略的交渉入門』（日経文庫、2014）と『理系のための交渉学入門』（東京大学出版会、2013）をテキストとして採用し、演習では、後述

するラーニングアシスタントが考案した身近な事例をもとにしたケーススタディを用いた。

2.3. ラーニングアシスタントによる支援

本科目は、グループ学習を主体としており、学生スタッフであるラーニングアシスタント（Learning Assistant）がグループワークのサポートにあたっている。上述の通り、本科目は初年次生を中心とした少人数ゼミ形式の科目である。受講生の多くが初年次生である。

ラーニングアシスタントはグループワークにおけるファシリテーションだけでなく、モデル・プレゼンテーションを通じて学びの支援を行う。本科目においても、チームによる模擬交渉のファシリテーションやモデル・プレゼンテーションなどにより、グループ学習の経験のない初年次生でも円滑に議論に加わるようにサポートをしている。



図1 授業風景(模擬交渉の準備の様子)

3. 評価方法の検討

3.1. 交渉学における評価

交渉学教育における評価に関しては、例えば田上・田村ら（2011）は、交渉学に対する自信度を可視化する測定尺度（山本・田上 2010）を用い、尺度の有効性を検証している。

本科目では、学生自身の交渉学への理解度を可視化するためのツールとしてルーブリックを開発し、学習成果を可視化するため、形成的評価としてルーブリック評価の導入を試みた。

定義

交渉とは、交渉の対象となる相手を同定し（対立構造）、コミュニケーションにより、相手と共に問題点を定義し、その場限りではなく中長期のwin-winの関係を意識した合意形成を行うプロセスである。

評価の観点	評価の観点の説明	4+	4	3	2	1
A 状況の把握	設定された状況を把握し、当事者についての事実情報と感情情報とを区別することができる。		設定された状況を多面的に把握し、当事者の意図や立場を正確に把握している。当事者間の事実情報と感情情報とを明確に区別している。	設定された状況を多面的に把握し、当事者の意図や立場を把握している。当事者についての事実情報と感情情報とを区別している。	設定された状況を多面的に把握しようとしているが、当事者の意図や立場について十分把握ができていない。当事者についての事実情報と感情情報を一部混同している。	設定された状況を把握しようとしているが、当事者についての事実情報と感情情報の整理がまだできない。状況の把握も断片的で状況の全体像を見ていない。
B 全体像の整理	チームで協力的な関係を築きながら、シンキングツールを利用して状況を分析し、当事者の利害関係を整理できる。全体像を把握して設定された状況の対立構造を整理することができる。		チームで協力しながら、シンキングツールを利用して当事者の置かれた状況と利害関係をわかりやすく整理している。全体像を把握し、状況から交渉の相手を同定し、対立構造を明確に理解している。	チームで協力しながら、シンキングツールを利用して当事者の置かれた状況と利害関係を整理している。全体像を把握し、状況から交渉の相手を同定し、対立構造を理解している。	チームで協力しながらも、シンキングツールによる当事者の置かれた状況や利害関係が明確に可視化できず、偏りのある利害関係しか整理できていない。全体像を把握しようとするが、交渉の相手が十分に同定できず、対立構造が明確に把握できていない。	チームで協力的な関係を築こうと努力し、シンキングツールを利用しようとするも、可視化のための根拠に対する理解が不十分で、利害関係が整理できない。状況から交渉の相手も同定できず、対立構造が把握できない。
C 交渉の準備・実践	自分側のミッション（目指すゴール）を設定し、相手側のミッションをチームで協力しながら想定した上で交渉のシナリオを準備し、ロールプレイシミュレーションによる交渉ができる。		自分側のミッション（目指すゴール）をチームで協力しながら設定し、相手側のミッションを想定した上で、交渉の展開を予測しながら交渉のシナリオを準備し、ロールプレイシミュレーションによる交渉をしている。	自分側のミッション（目指すゴール）をチームで協力しながら設定し、相手側のミッションを想定した上で、交渉のシナリオを準備し、ロールプレイシミュレーションによる交渉をしている。	自分側のミッション（目指すゴール）をチームで協力しながら設定し、相手側のミッションを想定しているが、交渉の準備が不十分のまま、状況に翻弄されながらロールプレイシミュレーションによる交渉を行っている。	ミッション（目指すゴール）の意味については理解しているが、ミッションをチームの話合いを通して明確に設定できない。そのため、ロールプレイシミュレーションでも、ミッションを反映した交渉にまで至らない。
D 交渉の振り返り	交渉のロールプレイシミュレーション後の感想セッションで、俯瞰的に交渉のプロセスを振り返り、時間軸に沿って、相手の言動と、相手の言動に自分がどう対応し、なぜそうしたのか説明ができる。		交渉のプロセスを俯瞰的に振り返り、シミュレーションの展開時間軸に沿って、相手の言動と、相手の言動に自分がどう対応し、なぜそうしたのか客観的に相拠を示しながら説明できる。	交渉のプロセスを俯瞰的に振り返り、時間軸に沿って、相手の言動と、相手の言動に自分がどう対応し、なぜそうしたのか説明できる。	交渉のプロセスを俯瞰的に振り返り、時間軸に沿って、相手の言動と、相手の言動に自分がどう対応し、なぜそうしたのか説明できるが、不十分部分がある。	交渉のプロセスを振り返りろうと試みるが、相手の言動と、相手の言動に自分がどう対応し、なぜそうしたのかをうまく説明できない。

コメント欄：

図2 「交渉学入門」ルーブリック試案

ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価基準表」（田中 2003）であり、パフォーマンスを評価する評価方法として有用であるとされている。

2012年8月の質的転換答申においても、学修成果の評価方法として、学修行動調査、学修ポートフォリオ評価とともに、ルーブリックの活用が推奨され、大学教育においても浸透し始めている。

ルーブリックには、学生が目標を意識し、学習活動に取り組むといった効果が明らかにされている（寺嶋・林 2006、遠海ほか 2012 など）。本科目においても、学生の主体的な学びを促すこと

を目的として、科目ルーブリックの開発に着手した。

3.2. ルーブリックの開発

第2章で述べた到達目標・授業デザインをもとに、その到達度を測る4つの観点（「状況の把握」「全体像の整理」「交渉の準備・実践」「交渉の振り返り」）を評価の観点とし、ルーブリック（試案）を作成した（図2）。

まず、「状況の把握」は、模擬交渉において設定された状況を把握し、当事者についての事実情報と感情情報とを客観的に区別することができるかを評価する観点である。次に「全体像の整理」は、

チーム内で協働を行いながら、交渉の全体像を把握し、設定された状況の対立構造を整理することができるだけでなく、シンキングツールを利用して状況を分析し、当事者の利害関係を整理できるかを評価する観点である。

そして、「交渉の準備・実践」は、模擬交渉時に、自分側のチームのミッション（目指すゴール）を設定し、相手側のミッションをチームで協力しながら想定した上で交渉のシナリオを準備し、模擬交渉による交渉ができるかを評価する観点として設定した。最後に「交渉の振り返り」では、模擬交渉後に、チーム単位だけでなく、個人単位でも俯瞰的に交渉のプロセスを振り返り、時間軸に沿って、相手の言動と、相手の言動に自分がどう対応し、なぜそうしたのかの説明ができるかを評価する観点として設定した。

以上の4観点を1～4つのレベルで測定し、レベル4を超えるパフォーマンスがある場合は、レベル4の左側の空欄に記入できるようにした。さらに、観点で評価がしきれない場合のために、コメント欄を設けた。

ルーブリックは、科目担当者である第2著者、第3著者がシラバスの到達目標などをもとに項目を検討し、大学教育センター教員である第1著者が素案を作成、さらにその試案を3者で検討し修正を重ねるプロセスで開発を行い、2016年度後期に試案をとりまとめた。そして2017年度において、ルーブリックの試行的導入を行った。具体的には、授業開始時にルーブリックを受講生に提示し、その後、授業前半（第2～3回）および後半（第14～15回）のプレーポスト形式でのルーブリックの自己評価を実施し、集計結果を受講生および担当教員へフィードバックする形での運用を行った。

3.3. ルーブリックの試行結果

3.3.1 ルーブリックの項目検討

2017年度においては、前期・後期計7クラス（ $N = 150$ ）においてルーブリックの試行を行った。（うち、プレーポストでの実施は前期1クラス後

期3クラス（ $N = 82$ ）、他3クラス（ $N = 63$ ）はポストのみ）。

各観点の相関をポスト調査の結果（ $N = 149$ ）で比較してみると、C-D間をのぞくいずれの観点間でも正の相関が見られた（表1）。

観点Bおよび観点Cはチームでの活動について書かれている一方、観点Aおよび観点Dは個人の活動の評価を中心としているため、正の相関が見られたと考えられる。C「交渉の準備・実践」、D「交渉の振り返り」の無相関に関しては、模擬交渉の準備段階の評価と実施後の評価に乖離があることを示唆している。今後、再度各項目の内容に関して検討する必要があることが明らかになった。

表1 ルーブリック各観点の相関係数

観点	A	B	C	D
A 状況の把握	1			
B 全体像の整理	.288**	1		
C 交渉の準備・実践	.253**	.221**	1	
D 交渉の振り返り	.301**	.276**	.154	1

** $p < .01$

3.3.2 プレーポスト調査結果

プレーポストで対応しているデータを用い、各観点に関して対応のあるt検定を行ったところ（ $N = 82$ ）、4観点ともに0.1%水準で有意であった（表2）。そのため、いずれの観点においても、ポストにおける得点の向上がみられた。

表2 プレーポストにおける各観点の
平均値・標準偏差・t値

観点	Pre	Post	t値	有意の判断	効果量
A 状況の把握	2.37 0.53	3.11 0.54	9.88	***	.74
B 全体像の整理	2.43 0.65	3.20 0.48	10.13	***	.75
C 交渉の準備・実践	2.00 0.68	2.99 0.69	10.31	***	.75
D 交渉の振り返り	1.99 0.68	2.84 0.62	11.56	***	.79

下段の数値は標準偏差，*** $p < .001$

4. 今後の課題

以上、本研究では、共通教養科目におけるアカデミックスキルとしての交渉学教育の授業デザインおよび、学習者の到達度を可視化する評価ツールとしてのルーブリックの開発と試行を報告した。

本科目は本年度で3年目に入り、実践知を積み重ねている段階ではあるが、授業を通じ、受講生たちが、分析力、コミュニケーション力、意思決定力を身に付けていることが明らかになった。また、今回開発したルーブリックを用いることで、複数開講クラス科目としての教育の質が担保されていることも明らかになった。

一方で、ルーブリックの各観点の関連性や記述語を検討する必要があることが明らかになった。今後改訂作業を進めながら、本科目に適したルーブリックの開発を進めていきたい。

註

- 1 学部生を対象とした科目として、慶応義塾大学の「交渉学Ⅰ・Ⅱ」や追手門学院大学の「オープンゼミ (Win-Win アプローチの実践)」などがある。
- 2 関西大学におけるラーニングアシスタント (Learning Assistant) の取り組みに関しては、関西大学教育推進部 (2017) アクティブ・ラーニング読本シリーズ2「これからはラーニング・アシスタント」を参照されたい。

参考文献

文部科学省 (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)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2018年1月31日閲覧)

林透・星野晋 (2015) 「ルーブリック開発に関する実践的研究：初年次教育科目『山口と世界』を中心に」『大学教育』第12号、pp.10-21.

一色正彦・田上正範・佐藤裕一 (2013) 『理系のための交渉学入門』東京大学出版会

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ブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』第36号、pp.209-212.

- 関西大学 (2018) 『21世紀を生き抜く考動人< Lifelong Active Learner >の育成 平成29年度成果報告書』
- 田上正範・田村次朗・隅田浩司・山本敏幸・一色正彦 (2011) 「交渉学の学習効果を可視化する分析報告」『日本説得交渉学会第4回大会発表論文集』pp.7-9.
- 田上正範 (2012) 「模擬交渉を利用した学部生向けコミュニケーション演習」『追手門学院大学教育研究所紀要』第30号、pp.116-122.
- 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、pp.101-103.
- 田中耕治 (2003) 『教育評価の未来を拓く』ミネルヴァ書房
- 田村次朗・隅田浩司 (2014) 『戦略的交渉入門』日経文庫、日本経済新聞出版社
- 寺嶋浩介・林朋美 (2006) 「ルーブリック構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』第12号、pp.63-71.
- 山本敏幸・田上正範 (2011) 「アカデミックスキルとしての交渉学—学部生に必要な実務教育の提言—」『日本説得交渉学会第4回大会発表論文集』pp.13-15

千葉美保子 (関西大学教育推進部)

山本敏幸 (関西大学教育推進部)

田上正範 (追手門学院大学基盤教育機構)

高等教育におけるルーブリック普及へ向けたアプローチの検討

—大学教育センターによる普及活動の一事例を通じて—

A Study of Approaches in the spread of Rubrics in Higher Education

千葉美保子（関西大学教育推進部）

キーワード ルーブリック、学習成果の可視化、教育の質保証、FD/Rubric, Visualization of Learning Outcomes, Quality Assurance of Higher Education, Faculty Development

1. はじめに

近年、急激な社会の変化を背景に、大学教育において学習成果の可視化が求められ、学習成果測定のための具体的な手法であるルーブリックに対する関心が高まっている。質的転換答申（2012）においては、学生の主体的な学びの推進とともに、学生の学習成果の把握のため、大学全体で共通の評価基準（アセスメント・ポリシー）の明示が提唱され、学習成果の具体的な手法としてパフォーマンスの評価に適したルーブリック評価などを活用することが推奨されている。

ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる評価基準表」をいう（田中 2003）。ルーブリックにはさまざまな種類が存在し、課題・科目・クラス単位で個別に活用される科目ルーブリック、共通の科目群や複数の科目、学部・学科レベルで共通化されたコモングルーブリック、そして全米カレッジ・大学協会（AAC&U）のVALUEルーブリック¹に代表される大学の壁を超えて共有される汎用ルーブリックのメタルーブリックなどがある（松下 2016）。国内においても、関西国際大学を始め、コモングルーブリックの開発事例が見られる²。

ルーブリックには、学生が目標を意識し、学習活動に取り組むといった効果が明らかにされている（寺嶋・林 2006、遠海ほか 2012）。ルーブリックの普及に向けた活動として、多くの大学において教職員を対象としたセミナー・ワークショップ

プが実施されている。関西大学（以下本学）においても、教職員を対象としたFD/SDイベントの一環として、ルーブリックに関連するセミナー・イベントを実施しているが、2014年度より「大学教育再生加速プログラム（AP）」に採択されたことを契機とし、ルーブリックを活用した授業実践の普及活動を行っている。

一方で普及を進めていく上での課題点も多く指摘されている。松下（2016）は共通教育におけるルーブリックの開発・活用をめぐる7つの論点（「ルーブリックの評価される学習成果」、「ルーブリックの階層性と共有」、「ルーブリックの内容と開発主体」、「ルーブリックの活用」、「学生の参加」、「評価要件への対応」、「プログラム保証のための利用」）を提示している。これらの論点は共通教育に留まらず、ルーブリックの普及へ向けた課題といえる。

そこで本稿では、上記論点のうち、特に「ルーブリックの内容と開発主体」、「ルーブリックの活用」、「学生の参加」、「評価要件への対応」を踏まえ、大学教育センターが実施するルーブリックの授業実践の普及を背景とした活動として、教員へ向けたアプローチと学生へ向けたアプローチの事例を通じ、その効果と課題を考察する。

具体的には、(1) 教員対象のルーブリック開発支援、(2) 教職員対象ワークショップ、(3) 学生対象のガイドブックの開発の3つの側面から検討を行う。

2. ルーブリック開発支援

本章では、ルーブリックの開発支援を通じた、教員へのルーブリック普及活動を実践と課題を含め紹介する。

ルーブリックの開発にあたっては、どのようなタイプのルーブリックか、その中身をどんな方法で設定するのか、誰が開発するのが論点になる(松下 2016)。特に初めてルーブリックを導入する際、組織レベルでの導入においては評価者間での検討が適当であるが、個々の教員がルーブリック(おもに課題ルーブリックが想定される)を初めて開発する際に感じる負担を解消するためには、個々の教員にも応じる「草の根」の支援活動も求められる。

2.1. ルーブリック開発支援プロセス

本学におけるルーブリック開発支援は2014年10月にスタートし、筆者が本学に着任した2016年10月から、のべ10件の支援事例がある(2018年1月末現在)。件数としては多くはないが、後述するように、一定の効果が見られている。

本開発支援は表1の通り5つのプロセスを踏み実施されている。改善を含めたこのプロセスを循環させることにより、個別科目に適したルーブリックの開発が可能となっている。

表1 開発支援の手順

	手順
1	授業担当者より依頼を受け、センター教員がヒアリングを実施
2	センター教員が素案を提案し、授業担当者調整
3	授業内で実際に活用し、データを収集
4	データ分析結果をもとに、改善のための打ち合わせを実施
5	改訂版の作成

2.2. 事例紹介：教職系「西洋史」授業

本節では、科目担当者と大学教育センターとの

協働による個別支援の事例を紹介する。紹介するのは、教職課程2年次配当科目「西洋史」の事例である。本事例は筆者の私的なヒアリングからスタートしている。

本科目は社会科・地歴公民科の履修科目として開講しており、メインキャンパスである千里山キャンパスでは例年150名以上が受講する大規模授業である。本科目では最終課題としてこれまで授業でとりあげたトピックを題材とした2,400字程度のレポートが課されている。

科目担当教員は提出されるレポートについて改善していきたいと考えていた。授業1回分をレポートの書き方に費やしているにも関わらず、受講生から提出されてくるレポートの体裁はばらばらで、課題文を理解できていないものが多く含まれていたのである。この背景には、母数の多さによる学力差、歴史への関心の差があるのではないかと感じていた。

そこで、筆者はライティングセンターが発行する冊子『レポートの書き方ガイド』やライティングセンターとの授業連携とともに³、課題に関するルーブリックの活用を提案した。

まず、筆者が科目のシラバスや資料の提供を受け、到達目標や授業進行、受講生の傾向などを一時間程度でヒアリングを行い、レポートの構成や引用のルールに重きを置いた「テーマ設定」「データ・根拠」「引用」「参考文献」「表現・表記」の5観点のルーブリック試案を作成した。この試案をたたき台として、担当教員とともに4~5回の改定を行い、最終的には「課題の理解」、「要点の把握」、「情報の収集」、「自分の意見」の4観点のルーブリックが完成した。構成や引用・参考文献のルールはチェックリストとして添付した(図1)。この最終版ルーブリックを、レポートの書き方の授業回の際に配付するプリントに添付し、通常通りレポートの書き方の話をした後で「ルーブリックとはどういうものか」を説明し、提出前の自己評価としてルーブリックを活用するよう促した。

課題：アメリカ植民地がイギリスから独立することでアメリカ合衆国という国が誕生したことの意義を、主に国民主権との関わりを中心として、イギリスやフランスの市民革命と比較しながら2400字程度で述べなさい。

氏名： _____

●当てるまる箇所○をつけて自分のレポートをチェックしてみましょう。

評価の観点	評価の観点の説明	4	3	2	1
A 課題の理解	与えられた課題の内容を把握したうえで、求められているものをテーマとしているか	与えられた課題の内容を十分に把握し、求められているものをテーマとしているか	与えられた課題の内容を把握し、求められているものをテーマとしているか	与えられた課題の内容を把握しているが、求められているものを一部テーマとしている	与えられた課題の内容を把握していない
B 要点の把握	与えられた課題のポイントを把握し、テーマにもとづいて適切な字数で整理しているか	与えられた課題のポイントを正確に把握し、テーマにもとづいて適切な字数で整理している	与えられた課題のポイントを把握し、適切な字数で整理している	与えられた課題のポイントが一部しか把握できていない、あるいは適切な字数で整理できていない	与えられた課題のポイントを把握していない
C 情報の収集	課題の解決に必要な資料を、信頼できるデータや先行研究※から探し出しているか	課題の解決に必要な資料を、信頼できるデータや先行研究から十分に探し出している	課題の解決に必要な資料を、信頼できるデータや先行研究から探し出している	課題の解決に必要な資料を、信頼できるデータや先行研究から一部探し出しているが、十分ではない	課題の解決に必要な資料を探し出していない、もしくは不特定多数が編集可能なサイトや個人のブログなど、信頼性の低い情報を集めている
D 自分の意見	課題の解決に必要な資料を使用したうえで、自分の意見を述べているか	課題の解決に必要な資料を使用したうえで、自分の意見をわかりやすく述べている	課題の解決に必要な資料を使用したうえで、自分の意見を述べている	課題の解決に必要な資料を使用しているが、自分の意見を述べていない	課題の解決に必要な資料を使用していない

※「信頼できるデータや先行研究」とは、大学・公的機関・新聞など公共性・信頼性の高い情報を指します。

チェックリスト【a】表現・表記

- 口語表現（話し言葉）を使っていない。
- 文体を「である調」で統一している。
- 一文が三行以上にわたる長文はない。
- 段落の書き出しは一マスあけている。
- 段落の長さが適切である。
- 誤字・脱字がない。
- 専門用語を正しく理解して用いている。
- 用語の表記を統一している。
(例：「ヴェネツィア」と「ベネチア」)

チェックリスト【b】参考文献・引用の形式（引用・参考文献がある場合のみ確認しよう）

- 引用部分には「」を用い、自己と他者の意見を区別している
- どこから引用したのかが分かるように著者名、出版年、引用ページを明示している。
(例：このような事象について、関大太郎は「〇〇〇」と指摘している（関大、2016、p.10）。)
- 三行以上の長い引用の場合は、前後各1行ずつあけ、左側を2字下げ、引用であることを明示している。
- 参考文献を記載する場合は、著者名、『書名』（出版社、出版年）を明示している。
- テキスト・配布プリント・教科書を参考とする場合は、丸写しではなく内容を踏まえた上で自己の意見を述べる。
- インターネット上の資料を用いる場合は、著者、公表機関、文書名、URL、閲覧日を明示している。

メモ： _____

図1 「西洋史」レポートルーブリック(最終版)

ルーブリックを導入した結果、「昨年までと比べて形式のできてないレポートが格段に減っていてその効果に驚いた」という科目担当教員の声にも象徴されるように、効果が得られた。

担当教員はメインキャンパスのほか、他キャンパスで開講されている同一科目も担当しているが、こちらは受講生10名程度で個別へのきめ細かい対応によって以前からレポートの体裁や内容は安定していたという。このことから、「細やかなケアが困難な大規模授業への導入により効果的ではないか」と述べ、ルーブリックの有効性を実感していた。

大学教育センター教員などが第3者の立場としてサポートすることにより、導入のハードルを下げ、次回からは担当教員自身が作成することが期待できる。組織的導入とともに、今後もこのようなきめ細やかなサポートを行うことにより、ルーブリックを導入するだけでなく、その効果を受講生自身にも実感してもらえるようにすることができるのである。

3. ルーブリック・ワークショップのデザイン

本章では、ルーブリックに関するワークショップのデザインについて取り上げたい。上述の通り、ルーブリックの普及に向けた国内における取組は、主に教職員を対象としたセミナー・研修会の実施が多い⁴。しかし、セミナーや研修会の問題点として、単発で実施されることが多く、継続性を担保が困難であるという側面を持っている。

そこで本章は、本学における教職員を対象として実施したルーブリック・ワークショップシリーズの事例を述べる。

3.1. ワークショップの概要

上述の通り、本学では、2014年度より教育開発支援センター主催ランチョンセミナーにて、ルーブリックに関するイベントの企画・実施をスタートさせた。2016年度には外部講師を招き、ルーブリック評価とレポート課題の提示方法に関するセミナーを実施し、これまでに計9回のルーブリックに関するイベントを実施している（表2）。

表2 ルーブリックに関するイベント一覧

年度	タイトル
2014	第19回ランチョンセミナー 「ルーブリックを知ろう・創ろう・使おう!!」
	第22回ランチョンセミナー 「知って得するルーブリック活用術～ルーブリック評価を体験しよう!～」※
2016	第23回ランチョンセミナー 「外国語の読解能力を評価する方法」
	第13回日常的FD懇話会 「ルーブリック評価とレポート課題の提示方法」
2017	第24・25回ランチョンセミナー 「知って得する評価のいろは(1)～ルーブリックを体験してみよう!～」※
	第27回ランチョンセミナー 「外国語の読解能力を評価する方法」
	第29回ランチョンセミナー 「知って得する評価のいろは(2)～ルーブリックを作成してみよう!～」

※同内容のセミナーを2度開催

ランチョンセミナーは、本学が保有するICT機器や授業支援ツールを日々の授業においてより円滑に、効果的に活用することを目的に実施しているミニセミナーである。非常勤講師を含む教職員を対象とし、実施日時は対象層の利便性を考慮し、平日昼の時間帯に設定した。各セミナーの所要時間は30～60分とした。

本章では、これまで実施したルーブリック・ワークショップの中から、2017年度に実施した1)ルーブリック評価体験ワークショップ、2)ルーブリック作成体験ワークショップについて具体的に紹介する。

3.2. ルーブリック評価体験ワークショップ

「知って得する評価のいろは(1):ルーブリッ

クを体験してみよう!」は、ルーブリックに初めて触れる教職員を対象とした約60分のワークショップである。本ワークショップはレクチャーとワークの2部構成とし、まず、第1部では講師によるルーブリック評価に関するミニレクチャーの後、国内外における活用事例を紹介した。

そして第2部では、同じ課題で作成された3種類のレポート例を実際にルーブリックで評価し、その評価をペア・全体で共有するワークを行った(表3)。

表3 ルーブリック評価体験ワークの流れ

ワークの流れ	内容
導入(2分)	導入、全体の説明、配布資料の確認
レクチャー	・ルーブリックの概要説明(15分) (1)ルーブリックとは? (2)ルーブリックの活用方法 (3)事例紹介
ワーク	・ルーブリック評価の体験(20分) (1)見本をルーブリックで評価(5分) (2)評価結果をペアで共有(5分) (3)グループで共有(10分)
まとめ(3分)	ふりかえり/アンケート記入

3.3. ルーブリック作成体験ワークショップ

「知って得する評価のいろは(2):ルーブリックを作成してみよう!」は、「知って得する評価のいろは(1)」の続編として、ルーブリックの作成を行った。前回と引き続き、セミナーを2部構成とし、第1部では講師によるミニレクチャーとルーブリック評価体験を実施し、続く第2部ではペアに分かれ、レポート課題と指導案をテーマに特定課題ルーブリック(西岡 2016)を作成した。この第2部の作成ワークのテーマは参加者に事前に募集をし、決定した(表4)。

表4 ルーブリック作成体験ワークショップの流れ

ワークの流れ	内容
導入 (2分)	・導入、全体の説明、配布資料の確認
レクチャー①	・ルーブリックの概要説明 (10分) (1) ルーブリックとは? (2) ルーブリックの活用方法 (3) 事例紹介
ワーク①	・ルーブリックの評価体験 (10分) (1) 1分間のプレゼンを評価する (×2回) (2) ペアで共有 (5分)
レクチャー②	・ルーブリックの作成方法 (5分) (1) ルーブリックの作成方法のパターン (2) ルーブリック作成の手順
ワーク②	・ルーブリック作成体験 (30分) (1) 課題見本を評価する (10分) (2) ルーブリックの作成 (15分) (3) 全体で共有 (5分)
まとめ (3分)	ふりかえり/アンケート記入

3.4. 取り組みから得られた示唆

以上、ルーブリックをテーマとしたワークショップシリーズのデザインを紹介した。参加者への事後アンケート調査からは「今後の授業改善を考えるきっかけ作りとなった」というリフレクションの機会となっただけでなく、さらに、ルーブリックの作り方についてさらに踏み込んだ内容のセミナーを開催して欲しい、という声も聞かれ、継続的な開催へのニーズを得ることができた。

本学におけるルーブリックを活用した授業実践は着実に増加しており⁵、ルーブリックのキャリブレーション（調整）の機会として、本節で取り上げたルーブリック・ワークショップを科目担当者対象の研修会などでも開催しているが、活用が一部教員に集中していることも確かである。

しかし、個別レベルでルーブリックを活用している教員にとっては、ルーブリックの論点のひとつ

つである、「評価の案件への対応」の文脈において、評価の信頼性を高めるための研修の一環に位置づけることができるだろう。

4. ルーブリック・ガイドブックの開発

本章では、学生へ向けたルーブリック普及へのアプローチとして、学生向けルーブリック・ガイドブックの開発を報告する。

松下 (2016) は「評価要件への対応」の論点のうち、とりわけルーブリックの普及を妨げる要因の一つとして評価の実行可能性、とりわけ評価負担の大きさの問題を指摘し、ティーチング・アシスタント (Teaching Assistant) による評価や、学生による自己評価・相互評価など、評価者を教員以外に広げることなどを例示している。山田ほか (2016) でも、評価コストや評価主体のあり方をめぐる問題に関し、学生に評価責任の一部を委譲した形でのピア・レビューの適用が提案されている。

以上のように、ルーブリックの普及に資する方法として、被評価者である学生の評価活動への関与が望まれている。しかしながら、学生を対象としたルーブリックを用いた評価活動への支援の実践事例は限られており、十分に検討されているとはいえない。そこで、学生の評価活動への関与を促す一策として、教員用とともに、学生を対象としたルーブリック・ガイドブックを開発した。

4.1. ルーブリック活用調査（予備的調査）

ガイドブックの開発の前に、まずアンケート調査の分析を通じ、学生がルーブリック活用の際に感じている課題点を検討した。2016年7月11日～7月21日に、2016年度春学期にルーブリックを導入している初年次科目の受講生を対象に、紙媒体によるアンケート調査を実施した（有効回答数 542 件）。ルーブリックを活用して課題に取り組んだ際に感じた課題点について、自由記述で回答を求めたものをカテゴリ化したところ、「評価基準の不明瞭さ」「課題への妨げ」「他者を評価する

抵抗感」などが課題として挙げられた。

以下、学生の記述を【 】に示しながら考察する。「評価基準の不明瞭さ」では【表現が曖昧で境界線がわかり辛かったのが難点である】などの記述が該当する。この問題は当該授業・カリキュラムのなかで評価がどのように位置づけられているのかという観点から議論される必要があるが、一つの方策としては、何らかの形で学生をルーブリックの作成に関与させることがある(スティーブンス&レビ 2014)。「課題への妨げ」では【細かく縛られすぎて、自由に書けない】【形式を意識しすぎるあまり、書きたいことにブレが生じることがあった】、「他者を評価する抵抗感」には【他人を評価するという罪悪感】という記述が該当する。これらの課題は、ルーブリックを用いる目的・意義が学生側へ十分に伝達できていないことが要因と推察され、事前説明により一定程度の解消が見込まれる。そこで、次節で紹介するルーブリック・ガイドブックの開発に着手した。

4.2. ルーブリック・ガイドブックの概要

前節の学生対象ルーブリック活用調査結果を基に、ルーブリック・ガイドブックを開発した。目次は表5の通りである。

表5 ルーブリック・ガイドブック目次

1	ルーブリックってなに??
2	ルーブリックの仕組みと使い方
3	ルーブリック活用のタイミング
4	ルーブリックの評価方法
5	ルーブリックの種類
6	ルーブリックを使うメリット
7	ルーブリックの作り方
8	Let's Try! ルーブリック体験

学生の評価活動への関与を促すため、本ガイドブックではルーブリックを成績評価(総括的評価)ではなく、自己評価・相互評価(形成的評価)で用いる場合を想定している。学生の理解を促すた

めに平易な表現を用い、構成は既に開発に着手していた教員用ルーブリック・ガイドブックの目次にあわせた。そして巻末に体験ワークを設けている。体験ワークは「評価体験」と「作成体験」に分かれ、評価体験にはレポート課題とプレゼンテーション課題を一例ずつ掲載している。プレゼンテーション課題は、2013年度に開講された共通教養科目「スタディスキルゼミ(プレゼンテーション)」の受講生及び担当教員の協力のもと動画教材を開発し、Web上にアップロードの上、QRコードから閲覧可能にした。評価体験ワークの手順は、1) まず個人で課題に対する評価を行った後、2) ペアで互いの評価結果を共有する流れとした。このワークを通じ、ルーブリックを用いた自己評価・相互評価のプロセスと効果を、学生・教員双方が経験し理解することを期待した。また、作成体験ワークでは、3段階のルーブリックを4人程度のグループで作成することを想定し、スティーブンス&レビ(2014)が考案した「ポスト・イットモデル」を作成方法例として採用している。このワークを通じて、学生に対しては学習目標・学習評価への理解が促され、教員へは評価負担・説明負担の解消や授業改善への糸口となることを期待した。

4.3. ガイドブックの試行

ガイドブックの実用性を検討するため、2016年度後期に開講された2年次配当科目「教育方法・技術論」の1クラス(受講生80名)を対象に、ガイドブックの試行を行った。授業内において、担当教員がガイドブックを用いルーブリックに関するレクチャーを行った後、レポートおよびプレゼンテーション課題の評価体験ワークを実施した。実施後、受講生へガイドブックに関する質問紙調査を行い、実用性と改善点を検討した。質問項目(4件法・自由記述)は計21問であったが、本研究に関連する項目を分析に用いた。

「ガイドブックを通じてルーブリックの理解が深まったか」を尋ねたところ、「そう思う(21.8%)」

「ややそう思う (70.5%)」と、概ね高い評価を得られ、ガイドブックの有効性が確認された。一方で、「ルーブリックを活用しようと思うか」という問いへは、「そう思う (16.5%)」「ややそう思う (50.6%)」が7割近くを占めたものの、消極的な回答も挙げられた。その理由として、「活用する機会がない」「評価基準が難しい」という意見が寄せられた。また、ガイドブックの内容に関しては、「より具体的な説明・例示が欲しい」「デメリットの提示が欲しい」という意見があった。特にルーブリックの作成方法に関してより詳細な記述を求める声が寄せられた。今後も継続的に試行実施を行い、ガイドブックの改善と評価を実施していく必要がある。

5. 今後の課題

以上、その取り組みの一事例として、本学大学教育センターにおける教員・学生双方へのアプローチ方法を紹介した。

ルーブリックは従来評価できなかったパフォーマンスを評価できるツールとして、大学教育においても広まって来ている。しかし、組織のなかでルーブリックを普及させていくためには、トップダウンによる導入とともに、上記のような個別の支援(ボトムアップ)を継続的に行うことにより、形式上だけでなく、ルーブリックを導入することへと繋げていく仕組みを構築していくことが不可欠である。

教員対象のルーブリック開発支援においては、おもに一对一での協働であるために、その妥当性を確認する機会を設けることが難しい。そのため、ワークショップをキャリブレーションの場として展開させることで、ルーブリックの妥当性を担保することができるだろう。さらに、授業への導入に際し、学習者への評価不安を解消するために、ルーブリック・ガイドブックを活用することで、スムーズな導入が期待できる。さらにルーブリック・ガイドブックは、上述の通り更なる改訂作業を行うことで、より利用し易い内容にすることが

できるだろう。

しかしながら、これらのアプローチは本学においても体系的に実施されているわけではない。今後はこれら普及へのアプローチを体系的にとりまとめたプログラムの開発が求められるだろう。

付記

執筆にあたりご協力いただいた関西大学教育推進部の岩崎千晶先生、関西大学非常勤講師の大谷祥一先生に心より御礼申し上げます。

本稿は第23回大学教育研究フォーラムポスター発表および関西地区FD連絡協議会第10回総会「FD活動報告2017」ポスター発表を再構成し、大幅に加筆修正したものである。

註

- 1 AAC&U VALUE ルーブリック
(<https://www.aacu.org/value/rubrics> 2018年1月31日閲覧)
- 2 関西国際大学 KUIS 学修ベンチマーク
(<http://www.kuins.ac.jp/about/target/benchmark.html> 2018年1月)
- 3 関西大学ライティングセンターでは、授業外学習を支援するために、レポートの体裁やテーマ設定など基礎的なライティングスキルを説明した冊子『レポートの書き方ガイド』を刊行している。さらに授業担当教員と連携したレポート作成に関する授業外個別相談を実施し、学習者がより円滑なライティング支援を受けることができる体制を整えている。
(<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/index.html> 2018年1月31日閲覧)
- 4 例えば、大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部が主催するFDプログラムなど。現在は一部学外にも公開されている。
(<http://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/> 2018年1月31日閲覧)
- 5 2018年1月現在、ルーブリックを開発した授業実践クラスは全体で208件確認されている。(関西大学(2018)『21世紀を生き抜く考動人<Lifelong Active Learner>の育成 平成29年度成果報告書』)

参考文献

- 文部科学省 (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)」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2018年1月31日閲覧)
- 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ブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』第36号、pp.209-212
- 林透・星野晋 (2015) 「ルーブリック開発に関する実践的研究：初年次教育科目『山口と世界』を中心に」『大学教育』第12号、pp.10-21.
- 西岡加名恵編 (2016) 『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価ーアクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書.
- 松下佳代 (2016) 「共通教育における学習成果の直接評価ー成果と課題ー」『大学教育学会誌』38(1)、pp.29-34.
- 田中耕治 (2003) 『教育評価の未来を拓く』ミネルヴァ書房
- ダネル・スティーブンス&アントニア・レビ (佐藤浩章監訳) (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』、玉川大学出版部
- 寺嶋浩介・林朋美 (2006) 「ルーブリック構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』第12号、pp.63-71.
- 山田嘉徳・毛利美穂・森朋子・岩崎千晶・田中俊也 (2016) 「学びに活用するルーブ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』第6号、pp.21-30.

千葉美保子 (関西大学 教育推進部)

経済学部における数学教育について ～高校数学との接続の観点から～

濱本久二雄（関西大学教育開発支援センター研究員）

キーワード 高大接続、経済学部学生、数学教育、リメディアル教育／

1. はじめに

大学の経済学部や文系の学部における大学生の数学の学力低下の指摘（岡部ら，1999）とその社会的反響から約 19 年の月日が流れた。その後も例えば、経済学部における学生の数学学力向上の取り組み（蓮井，2004）や、文系学部における数学教育の新しい取り組み（瀧澤，2013）、経済学における数学の応用・効用について（高木，2013）等の論文が発表されてきた。ここでは、筆者の追手門学院大学における「経済数学1」「経済数学2」の授業実践を通して、経済学部における数学教育について、筆者が長年にわたり関わってきた高校数学教育との接続という観点から、いくつかの問題点を明らかにしたい。

2. 受講生の高校数学の履修状況

「経済数学1」の受講生 137 名に、高校数学の履修状況を調査したところ下記の表のようになった。

表1 高校数学の履修状況

科目	人数
IA	26
IA II	48
IA IIB	49
IA IIB III	6
その他	8
合計	137

上記のような受講生の数学の履修状況に見られるように、特に私立大学の経済学部で「経済数学」を受講する学生の高校での数学の履修状況につい

てはかなりのばらつきがある。その点を考慮して、テキスト「経済学で出る数学」（尾山ら，2013）については、前期は参考書、後期は教科書として指定した。以下、テキストといえば（尾山ら，2013）をさす。また例題 3.5、定義 10.1 などのような書き方をしているものは、すべてこのテキストからの引用である。

3. 経済数学と高校数学

この節では、経済数学に登場するいくつかの基本的な概念を例に取り上げ、高校数学教育との関連、予想される受講生の学習上の困難点などについて明らかにしたい。

3.1 需要曲線と供給曲線のグラフと逆関数

現代の経済学では「価格は需要と供給の両方によって決まる」と考え、「需要と供給を一致させる価格と数量の組」を市場均衡と呼ぶ。需要関数 $q = D(p)$ ，供給関数 $q = S(p)$ のグラフを需要曲線、供給曲線というが、通常数学で扱う関数 $y = f(x)$ のグラフをかく場合とは異なり、縦軸に p 軸、横軸に q 軸をとってグラフをかく。すなわち、需要関数 $q = D(p)$ ，供給関数 $q = S(p)$ の逆関数 $p = D^{-1}(q)$ ， $p = S^{-1}(q)$ のグラフをかくことになる。高校で、逆関数が取り上げられるのは「数学 III」においてである。経済学部に進学してきた大多数の学生が「数学 III」未履修という現状にかんがみ、使用したテキストにおいては、需要関数・供給関数をあつかう前の節で、その準備として逆関数の定義を与え、一次関数の逆関数を取り上げている。

$$y = f(x) = ax + b, (a \neq 0)$$

の逆関数は

$$x = f^{-1}(y) = \frac{1}{a}y - \frac{b}{a}$$

であること、および関数 $y = f(x)$ とその逆関数 $y = f^{-1}(x)$ のグラフを同じ座標平面上にかくとき、それらのグラフが直線 $y = x$ に関して対称であることなど、必要最小限の説明がなされている。

テキストで最初に現れる需要関数、供給関数は、

$$q = D(p) = 10000 - 2p, \quad (0 \leq p \leq 5000)$$

$$q = S(p) = 3p, \quad (p \geq 0)$$

なので、縦軸に p 軸、横軸に q 軸をとった座標平面上に、それらのグラフをかくために

$$p = 5000 - \frac{q}{2}, \quad p = \frac{q}{3}$$

と変形している。これだけなら特に逆関数の知識がなくても対応できるが、のちに取り上げる消費者余剰の計算においては、「需要関数

$$x = D(p) = \frac{3}{p} - 1$$

の逆需要関数は

$$p = D^{-1}(x) = \frac{1}{x+3}$$

である」とあっさりと書かれているが、逆関数に慣れていない学生にとっては、

$$x = \frac{3}{p} - 1 \Leftrightarrow x + 1 = \frac{3}{p} \Leftrightarrow p(x + 1) = 3$$

より $p = \frac{3}{x+1}$ となるという「ちょっとした計算」

にも、戸惑いを覚えるであろう。また、分数関数

$$p = \frac{3}{x+1} \text{ のグラフが、分数関数 } p = \frac{3}{x} \text{ のグラフを}$$

x 軸方向に -1 だけ平行移動したものであるという事実を知っていないと、この分数関数のグラフをかくことはできない。

3.2 複利計算と割引現在価値

複利計算については、高校の「数学 B」で学習するが、例えば A 社の教科書でも「研究」の欄で「複利計算と等比数列」と題して、複利計算の意

味と積立預金の例が取り上げられているが、わずか 1 ページであり高校生が複利計算に習熟しているとはいいがたい。まして、(文系?)の経済学部に進学してきた学生にとっては、高校で「数学 B」を履修していたとしても、ほぼ初めて学ぶという感覚に近いと思われる(実際、授業でもよく理解できないという感想を少なからず聞いた)。

年利率 r の複利計算で c 万円を t 年間預けると $c(1+r)^t$ 万円になる。これを利用すると経済学で出てくる**ゼロクーポン債**(決められた期日になると券面に記された額が支払われるという債券のこと)についての問題を解くことができる。

例題 3.5 t 年後に a 億円が償還されるゼロクーポン債の割引現在価値を割引因子 $\delta = \frac{1}{1+r}$ を用いて表せ。

解 題意より $c(1+r)^t = a$ 。したがって、

$$c = a \cdot \frac{1}{(1+r)^t} = a\delta^t$$

より、割引現在価値は $a\delta^t$ 億円となる。

例題 3.6 t 年後に a 億円が償還されるゼロクーポン債を p 円で購入したとする。この債券の割引現在価値が割引率 r のときにちょうど p 円になるならば、この債券の利回りは r であるという。利回り r を a, t, p の式で表せ。

解 例題 3.5 よりこのゼロクーポン債の割引現在価値は $\frac{a}{(1+r)^t}$ 円である。これが p 円に等しいので、

$$p = \frac{a}{(1+r)^t} \Leftrightarrow (1+r)^t = \left(\frac{a}{p}\right)$$

$$\text{すなわち } r = \left(\frac{a}{p}\right)^{\frac{1}{t}} - 1$$

となる。

等比数列の和の公式を用いて積立預金の元利合計を求めるときと同様にして割引現在価値の和を求めることができる。

例題 4.7 現在(1年目)から T 年後 (T 年目) まで、ある金額の収入があることが決まっております、t 年目の収入が wt 万円(t = 1, 2, …, T)であるとする。ただし、収入は各年の期首に得られるものとする。年利率が r のとき、次の問いに答えよ。

- (1) この収入の割引現在価値を Σ 記号を用いて表せ。
- (2) 現在から T 年後まで毎年 w 万円の一定の収入があるとする。この収入の列の割引現在価値が(1)の答えとちょうど一致するような w を計算せよ。
- (3) $T \rightarrow \infty$ のとき、(2)の問いに答えよ。

解(1) この割引現在価値の和を Pv とおくと

$$Pv = w_1 + w_2\delta + w_3\delta^2 + \dots + w_T\delta^{T-1}$$

$$= \sum_{t=1}^T w_t \delta^{t-1}$$

となる。

- (2) この場合の割引現在価値の和を P とすると、(1)において $w_t = w$ であるから

$$P = \sum_{t=1}^T w \delta^{t-1} = \frac{w(1-\delta^T)}{1-\delta}$$

で、 $P = Pv$ を満たす w は次のように与えられる。

$$\frac{w(1-\delta^T)}{1-\delta} = \sum_{t=1}^T w_t \delta^{t-1}$$

より

$$w = \frac{1-\delta}{1-\delta^T} \sum_{t=1}^T w_t \delta^{t-1}$$

- (3) $0 < r < 1$ より $0 < \delta = \frac{1}{1+r} < 1$ 。

したがって、次の結論を得る。

$$\lim_{T \rightarrow \infty} P = \lim_{T \rightarrow \infty} \frac{w(1-\delta^T)}{1-\delta} = \frac{w}{1-\delta}$$

$$\lim_{T \rightarrow \infty} w = \lim_{T \rightarrow \infty} \frac{1-\delta}{1-\delta^T} \sum_{t=1}^T w_t \delta^{t-1}$$

$$= (1-\delta) \sum_{t=1}^{\infty} w_t \delta^{t-1}$$

この例題 4.7 (3) は数列の極限および無限等比級

数の和の公式を用いるので、授業では取り上げなかった。この例のように、最初は「数学 B」の知識で解けるが少し発展させると「数学 III」で学習する事柄をどんどん使っていくので、経済学部の大学受験で「数学」を課せられない場合であっても、経済学部の「経済数学」では高校で学習する数学については、「数学 III」までのすべてを使うといっても過言ではない。

大学の経済学部を卒業した学生で経済数学を深く学び高校教員になるケースは、私の経験から言っても稀であると思う。その結果、高校での進路指導等で経済学部への進学を希望する生徒に「数学をしっかり勉強しておくように」という指導にはほとんどならないのが現状であると思う。しかしながら、上で見たように経済学の問題を定量的に扱おうとすれば、当たり前のことであるが数学は避けて通れない。このギャップを埋めるために、最近では大学の側からの様々な努力が見られるが、高校における教育課程と進路指導の現状をみると、それだけではこの問題は解決しないと思われる。大学・高校の双方からの継続的な改善への努力が求められる。

3.3 連続複利とその応用

テキストでは、連続時間における利子率についても次のように扱っている。離散時間で単位期間が 1 年の場合、c 万円を年利率 r で 1 年間預金すると元利合計は $c(1+r)$ 万円となる。連続時間は、離散時間において単位期間の長さをどんどん短くしていったときの極限とみなすことができる。

3.3.1 連続時間における複利

単位期間が $\frac{1}{k}$ 年の場合の 1 期間あたりの利子率は $r \cdot \frac{1}{k} = \frac{r}{k}$ であるとする。いま、 $x = \frac{k}{r}$ とお

く。利息の付く間隔が $\frac{1}{k}$ 年のとき、c 万円を 1 年間預金すると預金残高は

$$c\left(1 + \frac{r}{k}\right)^k = c\left(1 + \frac{1}{x}\right)^{xr} = c\left\{\left(1 + \frac{1}{x}\right)^x\right\}^r$$

となる。t 年後の預金残高は

$$c\left(1 + \frac{r}{k}\right)^{kt} = c\left(1 + \frac{1}{x}\right)^{xrt} = c\left\{\left(1 + \frac{1}{x}\right)^x\right\}^{rt}$$

となる。ここで、 $e := \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x$ とおくと

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{r}{k}\right)^{kt} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left\{\left(1 + \frac{1}{x}\right)^x\right\}^{rt} = e^{rt}$$

となる。すなわち x が十分大きいとき、次の近似式が成り立つ。

$$\left(1 + \frac{r}{k}\right)^{kt} \approx e^{rt}$$

したがって、k が十分大きな数であれば、c 万円の t 年後の預金残高はおおよそ ce^{rt} 万円と表すことができることがわかる。また、逆に t 年後にもらえる a 万円の割引現在価値は、連続時間では

$$a(e^{-r})^t = ae^{-rt}$$

万円と表されることもわかる。

割引現在価値とは少し異なるが、もう少し身近な例として、物価が上昇したときの実質収入がある(小林, 1994)。

例 1 100 万円を年利率 5 %の連続的複利で t 期間預金したときの元利合計は $100 \cdot e^{0.05t}$ である。もし、連続的複利の計算で物価が上がっていくとすると、時刻 t (t 年後) での収入の実質的な金額は、 $100 \cdot e^{-0.05t}$ 万円/年となる。例えば、毎年頭に 100 万円の収入があり、その金額の価値が 1 年間変わらない(物価がその年には上昇しない) とすると、5 年間の総実質収入は近似的に次のようになる。

$$\sum_{k=1}^5 \frac{100}{e^{0.05 \cdot (k-1)}} \cdot 1 = 453.551$$

物価上昇がなければ 500 万円のはずが約 454 万円にしか相当しないことになる。半年ごと 100 万円の価値が変化する(すなわち半年ごとに物価があがる)として、同じように計算

すると 5 年間の総実質収入は

$$\sum_{k=1}^{10} \frac{100}{e^{0.05 \cdot (k-1)}} \cdot \frac{1}{2} = 447.951$$

となり、一ヶ月ごとの場合は

$$\sum_{k=1}^{60} \frac{100}{e^{0.05 \cdot (k-1)}} \cdot \frac{1}{12} = 443.32$$

となる。

当然のことながら物価上昇の間隔が短いほど実質総収入は少なくなる。これらの数値計算には、フリーの数式処理ソフト Maxima を用いた。

ここで用いた数学は高校数学の域を出ないが、連続時間の複利法については現行の高校数学教科書や問題集で扱われることはないので、経済学部の数学でこの問題を取り上げるときは、上の例のような丁寧な指導が必要であると思う。

3.3.2 連続時間における割引現在価値

例題 4.7 は、連続時間における割引現在価値の問題に拡張される。

現在(t=0)から T 時点(t=T)まで単位時間当たり一定の収入¹ \bar{w} 万円をもらい続けることの割引現在価値は、 $\sum_{t=1}^T \bar{w} \delta^{T-1}$ を積分の形に移行して

$$\begin{aligned} \int_0^T \bar{w} e^{-rt} dt &= \bar{w} \left[-\frac{1}{r} e^{-rt} \right]_0^T \\ &= \frac{\bar{w}}{r} (1 - e^{-rT}) \end{aligned}$$

となり、期間が無限の場合は

$$\lim_{T \rightarrow \infty} \int_0^T \bar{w} e^{-rt} dt = \lim_{T \rightarrow \infty} \left(\frac{\bar{w}}{r}\right) (1 - e^{-rT}) = \frac{\bar{w}}{r}$$

となる。

収入が一定と限らない場合は、t 時点での単位時間あたりの $w(t)$ 万円の収入があるとする。このときの割引現在価値は、例題 4.7(1)で計算した

$$P_v = \sum_{t=1}^T w_t \delta^{t-1}$$

を連続時間に移行して

$$\int_0^T w(t)e^{-rt} dt$$

を得る。期間が無限の場合は

$$\lim_{T \rightarrow \infty} \int_0^T w(t)e^{-rt} dt = \int_0^{\infty} w(t)e^{-rt} dt$$

となる。

ここまでくると、通常大学の理工系の1年次に学ぶ広義積分の概念が必要となるが、被積分関数に e^{-rt} が含まれている特殊な場合なので、そのあたりは深入りしないことにすればよい。むしろ、ここで問題になるのは離散的な数列の和から連続的な定積分への移行の理解および時々刻々変化する量の総和を定積分で求めることができることへの理解とそれらの計算への習熟であると思われる。

3.4 離散から連続へ

離散から連続への移行の問題について、この節で検討することにしよう。

3.4.1 区分求積法と定積分

筆者が高校生のときは、積分を導入する際に区分求積法を学んだ記憶がある。現行の高校教科書では、「数学 II」において、積分の概念は微分の逆演算として導入される。区分求積法の考え方については、例えば A 社の「数学 II」では章末の「COLUMN」の欄で半ページほどで紹介され、「数学 III」の積分法の最後のほうの、「定積分と和の極限」という節において

$$\begin{aligned} \int_a^b f(x) dx &= \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{k=0}^{n-1} f(x_k) \Delta x \\ &= \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{k=1}^n f(x_k) \Delta x \\ \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{k=0}^{n-1} f\left(\frac{k}{n}\right) &= \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n f\left(\frac{k}{n}\right) \\ &= \int_0^1 f(x) dx \end{aligned}$$

が取り扱われている。特に、この二番目の等式の応用が受験問題として出題されることもあり、理科系の大学学部へ進学を希望し一般入試を受験する高校生たちは、これらの概念と計算にある程度習熟していると考えられるが、経済学部へ進学希望の高校生で、「数学 III」を履修しているものは稀であるので、ほとんどの経済学部生はこの区分求積法の考え方について高校では学習していないと思われる。大学の講義で丁寧な説明が望まれるところだが、現実には講義時間の制約から、例えば筆者の場合は1回90分の講義の中で30分程度説明したに過ぎない。高校の「数学 II」の授業（あるいは補習的な授業）でも、教科書の制約に縛られずぜひ取り上げていただきたいものであるし、また大学の経済学部におけるリメディアル教育の中でも取り扱うべきものである。

3.4.2 量と積分

現行の高校数学では、積分の応用として扱うものは、面積の計算、体積の計算、曲線の長さ、速度と道のりなどである。銀林（銀林, 1957）は、二つの外延量の商としてあらわされる内包量

$$m = \frac{x}{y}$$

において、基底外延量 x を時間以外の空間的量であるか、時間そのものであるかによって、空間型、時間型に大別し、さらに分子の外延量 y が、物体 A の上に一様に載っている集合関数である場合と、 y が点関数の二つの値の差として現れる場合すなわち分布量であるか位差量であるかによって分類し、前者の場合を分布型、後者の場合を位差型と名づけ、次のような表にまとめた。

表 2 内包量の分類

	分布量	位差量
空間型	密度	勾配
時間型	流量	速度

高校においては、「数学Ⅲ」で速度と道のりの単元で速度の積分によって道のりが求められることを学習する。しかし、授業等でそれ以外の内包量の積分を取り扱う場合は、非常に稀であると思われる。そこで、ここで筆者が過去に高校の授業で取り上げた例をいくつか紹介する(浜本, 1999)。

例題1 タンクに水を入れている。時刻 t における水の流入速度が $(t^2 + t)$ (l/秒) であるという。 $t=0$ から $t=6$ までの流入量を求めよ。

解 流入速度を表す関数を $t=0$ から $t=6$ まで積分すればよい。

$$\int_0^6 (t^2 + t) dt = \left[\frac{t^3}{3} + \frac{t^2}{2} \right]_0^6 = 72 + 18 = 90$$

例題2 900 l の水が入るふろおけに、水を入れ始めてから t 秒後の流入速度が

$$\left(\frac{3}{8} + \frac{t}{1600} \right) \text{l/秒}$$

のとき、ふろおけが満水になるのに何分かかかるか。

解 ふろおけが満水になるのに T 分かかるとすると、次の方程式を得る。

$$\int_0^T \left(\frac{3}{8} + \frac{t}{1600} \right) dt = 900$$

$$\left[\frac{3}{8}t + \frac{t^2}{3200} \right]_0^T = 900$$

分母を払うと

$$T^2 + 1200T - 2880000 = 0$$

$$(T - 1200)(T + 2400) = 0$$

$T > 0$ より、 $T = 1200$ を得る。

これらは、流量が時刻 t とともに刻々と変化する場合に、流量(流入速度)を積分すると総流量(総流入量)が求まる例となっている。

次に密度分布から総量を求める例をあげる。

例題3 半径 10km の円形の都市があり、中心から r km の地点での人口密度は $(1000 - 20r)$ 人/km² で表され、円を幅 Δr km の薄いドーナツ状の地域に分け、そのドーナツ状の地域の人口 ΔP は

$$\Delta P = (1000 - 20r) \cdot 2\pi r \Delta r$$

で表されるという。このとき、この都市のおよその人口を求めよ。

解 総人口は、次のように求められる。

$$P = \int_0^{10} (1000 - 20r) \cdot 2\pi r dr$$

$$= 2\pi \int_0^{10} (1000r - 20r^2) dr$$

$$= 2\pi \left[500r^2 - \frac{20}{3}r^3 \right]_0^{10}$$

$$= 2\pi \left(50000 - \frac{20000}{3} \right)$$

$$= 272133$$

すなわち、総人口は約 272,000 人である。

先に取り上げた連続複利で物価が上昇していくときの実質収入の例もこの型に分類されるだろう。

例2 利率が年あたり 0.05 の連続複利で物価が上昇し、1年あたり 100 万円の収入(収入は連続的にあるものとする)が 5 年間で実質どのくらいの収入になるかは、次の積分で求められる。

$$\int_0^5 \frac{100}{e^{0.05t}} dt = 100 \left[-\frac{1}{0.05} e^{-0.05t} \right]_0^5$$

$$= 100 \left\{ -\frac{20}{e^{0.25}} - (-20) \right\} = 2000 \left(1 - \frac{1}{e^{0.25}} \right)$$

これだけの計算では、5年間の実質総収入の金額がどのくらいかわからないので、フリーの数式処理ソフト Maxima で数値計算を実行すると、この値は 442.398 万円となる。

勾配から求められる量を扱う問題としては、次の身近な例がある。

例題4 点Aから水平にx m進んだ点Pでの傾

きは、 $\frac{1}{100}x$ となっている坂があるとする。

このとき、点Aから水平に100 m進んだ点Cでは、点Aよりどのくらい高くなっているか。

解 点Pからさらに(ほんの少し) Δx m進むと

$\frac{1}{100}x \cdot \Delta x$ mだけ高くなる。したがって、

求める高度差はこれらの微少な高度差を加え合わせたものとなっていると考えることができる。よって、求める高度差は

$$\int_0^{100} \frac{1}{100}x dx = \left[\frac{1}{200}x^2 \right]_0^{100} = 50$$

すなわち50mとなる。

このような具体例を扱うことによって、高校生にとっての積分のイメージが「面積・体積の計算」のみでない豊かな広がりを見せることになるだろう。しかし、現実にはこのような例を高校で学習してきた大学生は非常に少数であろうから、大学の理系の初年次教育だけでなく、すべての大学生に「数学の世界の豊かな広がり」を実感できる機会を大学側が提供できるように入学前教育・初年次教育の改善をのぞみたい。

3.4.3 分布関数と確率密度関数

「経済数学2」の授業で教科書として指定した「改訂版 経済学で出る数学」では、第10章積分とオークション 10.2 分布関数と密度関数の節で以下のように分布関数・密度関数を扱っている。定義 10.1 確率変数 X に対して、関数 $F(x)$ を「 X が x 以下」という事象が起きる確率」、すなわち、

$$F(x) = P\{X \leq x\} \quad (10.1)$$

とするとき、 F を X の分布関数という。また、 X を「 F に従う確率変数」という。

ここで注意しておきたいのは、この「分布関数」という用語も概念も現行の高校数学では扱われないということである。あえて言えば「数学B」の教科書にある正規分布表がそれに近いのだが、正規分布表では $p(u) = P(0 \leq Z \leq u)$ で定義された $p(u)$ の値が載っている(ただし、ここで確率変数 Z は標準正規分布に従うものとする)。分布関数と言う用語は使っていないが、その概念を標準正規分布の場合をとおして高校生に伝わるように工夫された教科書が過去には存在した。約34年前に高等学校の教科書として使用され、現在はちくま学芸文庫の中の一冊として出版されている「高等学校の確率・統計」(黒田ら, 2011)で、確率変数 T が標準正規分布に従うとき、 $I(a) = P(T \leq a)$ とおいて、この

$$I(c) \quad (-3 \leq c \leq 3)$$

の表が正規分布表として2ページにわたり掲載されている。しかし、大学受験準備の弊害かその時代にあっても「確率・統計」の教科書で二項分布や正規分布、統計的判断の分野を学習した高校生は一部に限られる。まして、現行学習指導要領では「数学B」の標準単位数は2単位であるので、「数学B」を履修した高校生でも、第4章の「確率分布と統計的推測」まで学習した高校生は少ないであろう。私は、多くても高校生の5~10%ぐらいしか学習していないのではないかと推測している。

そのような現状にかんがみて、テキストでは先の分布関数の定義に続いて、確率

$$P(x < X \leq x + \varepsilon) = F(x + \varepsilon) - F(x)$$

の考察に移り、微分の章で議論した「局所正比例」の概念を利用し

$$F(x + \varepsilon) - F(x) \approx f(x) \cdot \varepsilon \quad (f(x) = F'(x))$$

であること、すなわち

$$dF(x) = f(x) dx \quad (10.5)$$

と表されることを説明している。その後で、密度関数(確率密度関数)の定義を与えている。

定義 10.2 区間 $[a, b]$ 上に値をとる確率変数の

分布関数 $F(x)$ に対して、 $f(x) = F'(x)$ を満たす関数 $f(x)$ を $F(x)$ の密度関数という。

さらにその後で、(10.5) 式が

$$(\text{確率}) = (\text{密度}) \times (\text{幅}) \quad (10.6)$$

という形をしていることに注意を促している。このことは、確率密度関数という概念を理解する上で非常に重要な点であるが、残念ながら現行の高校教科書では紙数の制約からかあまり触れられていない。

3.4.4 連続確率変数の期待値

「数学B」では、連続確率変数の期待値・分散について、 $E(X) = m$ とおくと

$$E(X) = \int_{\alpha}^{\beta} x f(x) dx, V(X) = \int_{\alpha}^{\beta} (x - m)^2 f(x) dx$$

と定義されることが書かれている。しかし、確率変数 X が離散的な場合の

$$E(X) = \sum_{k=1}^n x_k p_k, V(X) = \sum_{k=1}^n (x_k - m)^2 p_k$$

との関連については表立っては触れられていない。それは、この「数学B」が「数学III」の履修を前提とすることができない（すなわち区分求積法を用いることができない）からである。

$$E(X) = \sum_{k=1}^n x_k p_k \leftrightarrow E(X) = \int_{\alpha}^{\beta} x f(x) dx$$

$$V(X) = \sum_{k=1}^n (x_k - m)^2 p_k$$

$$\leftrightarrow V(X) = \int_{\alpha}^{\beta} (x - m)^2 f(x) dx$$

と対応させてみれば、例えば $E(X)$ の場合

$$\sum_{k=1}^n \leftrightarrow \int_{\alpha}^{\beta}, x_k \cdot p_k \leftrightarrow x \cdot f(x) dx$$

なる対応関係がわかる。

特に、ここで $p_k \longleftrightarrow f(x) dx$ と対応することが、式(10.6)の指摘から重要である。本来なら、このようなことは高校生のときに理解しておいてほしいことであるが、現状ではそれは難しいことなので、特に大学の文系学部で数学を選択する学

生にはきちんと伝えたいものである。

3.5 セカンドプライス・オークションの期待収入

分布関数、密度関数、連続型確率変数の期待値は、セカンドプライス・オークションの期待収入を計算するときに必要な。特に重要なのは次の例題である。

例題 10.2 (抜粋) V_1, V_2 をそれぞれ区間 $[0, 1]$ 上の一様分布に従う互いに独立な確率変数とする。このとき、 $X = \min\{V_1, V_2\}$ で定義される区間 $[0, 1]$ 上の分布関数 $F(x)$ と密度関数 $f(x)$ を求めよ。

解 分布関数は以下のように計算できる。

$$\begin{aligned} F(x) &= P(X \leq x) \\ &= P(\{V_1 \leq x\} \cup \{V_2 \leq x\}) \\ &= 1 - P(\{V_1 > x\} \cap \{V_2 > x\}) \\ &= 1 - P(\{V_1 > x\})P(\{V_2 > x\}) \\ &= 1 - (1 - x)(1 - x) = 2x - x^2 \end{aligned}$$

また密度関数は、

$$f(x) = F'(x) = 2 - 2x$$

となる。

セカンドプライス・オークションについてここで触れるゆとりはないが、この例題の計算の結果から次の問題に答えることができる。

問題 2名の入札者の評価額を表す確率変数 V_1, V_2 はいずれも区間 $[0, 1]$ 上の一様分布に独立に従い、各入札者は最適な入札行動をとるとする。このセカンドプライス・オークションにおける売り手の収入を表す確率変数 $X = \min\{V_1, V_2\}$ の期待値を求めよ。

解 例題 10.2 の結果より、売り手の収入の期待値は

$$E(X) = \int_0^1 x(2 - 2x) dx = \left[x^2 - \frac{2}{3} x^3 \right]_0^1 = \frac{1}{3}$$

となる。

この例題 10.2 および問題の解答で、 $X = \min\{V_1, V_2\}$ の意味、余事象の確率、集合についてのド・モルガンの法則、確率変数の独立、連続型確率変数の期待値などの概念に慣れ親しんでいることが求められる。いずれも非常に基本的な事柄であるが、経済学部に進学してくる学生がこれらの概念に十分習熟しているとはいいがたいので、高校・大学双方の側からの問題解決に向けた取り組みが早急に求められる。

4. その他と今後の課題

以上、「経済数学 1」「経済数学 2」の授業の経験から、経済学部における数学教育について、いくつかの問題点を明らかにした。今回のささやかな経験を通して、ここで取り上げたこと意外にも「微分」を「局所正比例」（この概念を初めて高校の数学教科書に取り上げたのは（黒田ら，2012）である）として捉えることの重要性や「漸化式と経済成長モデル」（尾山ら，2013 の第 11 章）などについて議論したいところであったが、紙数および時間的制約から、これらについてはまたの機会に譲る。

今回議論したことと、（瀧澤，2013）に紹介されている早稲田大学の文系学部での組織的な取り組みは非常に関連が深い。筆者は、早稲田大学のこの取り組みは、リメディアル教育という観点から見ても画期的なものであると考えている。また、経済学部で教えられる「経済数学」の必須内容としての、「多変数関数の極値問題」や「線型代数学の経済学への応用（例えば『線形計画法』）」などについても、早稲田大学での取り組みも含めて、高校数学との接続・発展の観点から数学教育上の問題点について、今後明らかにしていきたいと考えている。

参考文献

銀林浩（1957），「量の世界 構造主義的分析」，
むぎ書房
黒田孝郎，小島順，野崎昭弘，森毅（2011）「高

等学校の確率・統計」ちくま学芸文庫，筑摩書房
黒田孝郎，小島順，野崎昭弘，森毅（2012）「高等学校の基礎解析」ちくま学芸文庫，筑摩書房
小林道正（1994）「文科系に生かす微積分」講談社 BLUE BACKS1031，講談社
高木一郎（2013）「経済学における数学の応用・効用について」東海大学経営学部紀要 第 1 号，pp.1-24.
瀧澤武信（2013）「早稲田大学（文系学部）における数学教育の新しい取り組み-高等学校数学との連携-」じっきょう数学資料 No.67，pp.1-4. 実教出版
蓮井敏，濱地賢太郎（2004）「経済学部学生の数学の学力について[II] —新入生の学力回復—」『京都産業大学論集』社会科学系列第 21 号，pp.195-202.
浜本久二雄（1999）「量と積分，数学 II 改訂版指導資料」pp.158-162，三省堂
岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄（1999）「分数の出来ない大学生」東洋経済新報社
尾山大輔 他編著（2013）「[改訂版] 経済学で出る数学 高校数学からきちんと攻める」日本評論社
濱本久二雄（関西大学教育開発支援センター研究員）

学生・教員・職員によるSD研修プログラムの開発と実践

Development and Practice of Staff Development Program with Faculty members, Administrators and Undergraduates in Higher Education

竹中喜一（関西大学授業支援グループ）

岩崎千晶（関西大学教育推進部）

中井次郎（関西大学授業支援グループ）

吉田達哉（関西大学人事課）

土橋良一（関西大学大学本部）

要旨

本稿では、関西大学において新たに開発及び実践されたSD（Staff Development）研修プログラムを事例として、SDの開発における課題とその克服方法について検討する。本プログラムは、教員と職員がプロジェクトチームを組み開発したものである。その内容は、教育・学習支援をテーマとした全5回にオリエンテーションと受講者による発表会をも含むものである。①職員だけでなく教員や学生も受講対象とし協同で学ぶ、②学習者のアクティブラーニングを促進する、③多様な学修環境で学ぶ、といった特色を持つものである。開発と実践にあたっては、プログラムを実施しやすくするための組織体制、テーマ設定、職員の関与、プログラムの評価、業務との連関といった面で課題があることを示した。

キーワード SD, FD, 研修プログラムの開発, 高等教育 / Staff Development, Faculty Development, Developing Training Program, Higher education

1. はじめに

大学設置基準が改正され、2017年4月以降事務職員（以下、職員）と教育職員（以下、教員）を対象とした、教育研究活動等に資する知識・技能の習得、能力・資質向上の機会（以下、Staff Development: SD）を設けることが各大学に義務化された。職員だけではなく、学部執行部に当たる教員も含まれる。一般的に、SDの機会は外部団体や外部講師の研修により準備されることも多く、研修の内製化については、各大学が試行錯誤している段階であると考えられる。

SDが義務化される以前にも、関西大学では教職員向けの教育プログラムを提供してきたが、単発での講演や研修が多かった。そこで、SDの義務化に伴い、体系的なSD研修プログラム（以下、

本プログラム）を開発することとした。本稿ではその開発デザイン及び内容について述べる。それらを踏まえて、実践における課題と乗り越えるための工夫について述べることを目的とする。

2. SD研修プログラムの設計、特色

本プログラムの開発は、FD（Faculty Development）・SD担当職員3名（うち1名は常任理事）、教育推進部教員1名、人事課職員1名の5名を中心として行われた。人事課職員が参画することで、人事課が主催する職員の研修制度との連携を取り入れるように試みた。

本プログラムの特色は、次の3点であった。1点目は、職員や教員だけではなく、学生も参加できるようにしたことであった。本プログラムでは

教育・学習をテーマに取り上げたが、その主役は学生である。授業設計や学習環境について話し合いをする際、教職員が学生の意見を直接聞くことでこれまで気が付かなかった視点を獲得する機会につながると考えた。また、学生にとっても、授業設計や学習環境に対する自らの意見を伝え、教職員の意見を聞くことで、大学に対する理解が深まることも期待できる。特に、TA (Teaching Assistant) やSA (Student Assistant) として教育・学習支援に従事する学生スタッフであれば、教職員との対話を通じて、大学のことを知る良い研修機会にもなり得る。

2 点目は、学習者のアクティブラーニングを推進する仕掛けを複数準備した点である。まず、学習者が体験しながら学んでいけるプログラムとしたことが挙げられる。たとえば、評価について学ぶプログラムでは評価方法に関する理論を学ぶことに加えて、実際にルーブリックを作成するなどして体験的に評価方法を習得できるようにした。

また、職員だけでなく教員や学生といった異なる立場の構成員による議論の場を設けることにより、多面的な教育・学習支援の認識やあり方に触れられると考えた。そのため、本プログラムでは、対面学習においてグループワークの機会を積極的に取り入れるようにした。

加えて、LMS (Learning Management System) の活用も試みた。本プログラムの事前学習として、LMS 上に提示された映像や教材を視聴し、提示された課題に解答する機会を設けた。このプロセスを経ることで、職員、教員、学生がある一定の理解のもとで対面授業において意見交換を行えるようにした。また、毎回のプログラム後に参加者はLMS上の会議室機能¹を活用し、各自200字以上の振り返りコメントを投稿した。対面授業での意見交換の内容を振り返り、意見交換をしたグループとは異なる他者からも新たな学びの視点を得られるようにした。

3 点目は、多様な学習環境に触れられるようにしたことであった。各回のプログラムを実施する

場所を変えることで、キャンパス内の様々な学習環境での学びを実際に体験できるようにした。例えば、第1回目は、通常の可動式椅子机がある教室、第2回目は、ラーニングコモンズ、そのほかの回もITセンターや梅田キャンパスなど学内で工夫が凝らされている施設を実際に使いながら学べるようにした。

3. SD 研修プログラムの実施

本プログラムは、職員だけでなく、教員や学生にとっても意義のある内容にする必要があった。すなわち、目標設定は重要であり、プロジェクトにおいて綿密に検討され、表1のように職員・教員・学生に共通の目的と、構成員ごとの目的を設定し、全ての受講者にとってそれぞれの文脈に合った効果をもたらすことを企図した。

表1 SD 研修プログラムの目的

共通目的： ・次世代を担う教員・職員・学生として、学生・社会のニーズを認識し、部署間を超えてこれから取り組むべき課題を発見する力をつける ・社会の変革に対応し、時代に即した教育を展開するため、教員・職員・学生それぞれの役割と連携の重要性を認識する力をつける
教職員の目的： ・本学における教育・学習支援に関わる取組を3つ以上説明できる ・授業やカリキュラム設計を実施するにあたり、学生の主体的な学びを促す条件を3つ以上説明できる ・学部間、部局間連携による相乗効果を図った実現可能性の高い教育・学習支援策を提案できる
学生の目的： ・大学を取り巻く環境を理解し、教員・職員の立場や役割を理解する ・本学における教育・学習支援の現状に照らし合わせ、大学に求めるものを主体的に意見できる ・関西大学をよくするため、部局間連携による相乗効果を図った(学生目線から)実現可能性の高い教育・学習支援策を提案できる

また、本プログラムは全5回で構成され、その前後にオリエンテーションと発表会兼修了式の機会を設けた。本プログラムの講師は、教育推進部教員であり、表2のような目標を掲げ各回の内容をデザインした。本プログラムの受講者は教育・学習環境づくりに関心を持つ本学の職員・教員・学生とした。受講者は、希望する回に受講できるようにし、受講者の関心やペースに合わせられる

ようプログラムに柔軟性を持たせた。5月19日から7月14日まで隔週金曜15:30~17:00の時間帯で実施した。毎回20~25名程度の参加があった。そのうち21名から最終レポートの提出がされた。事後アンケートの調査によると、教職員と学生の割合は、職員が50%、教員が16.7%、学生が33.3%であった。

2017年7月14日 第5回「学習支援・学習環境と大学教育」(教育推進部岩崎晶)	<ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ、いま学習環境を見直す必要があるのか?」について説明できる ・(教職員) コモンズでの自律的な学習を促進するための要素について3つ以上説明できる ・(学生) 本学における教育・学習支援の現状に照らし合わせ、課題を見出しその解決策を提案できる ・本学をよくするため、部局間連携による相乗効果を図った実現可能性の高い学習環境や学習支援を1つ提案できる
2017年9月1日 発表会・修了式	<ul style="list-style-type: none"> ・最終レポート課題について報告を行うことで、大学をよりよくするための具体的な方策について説明できる

表2 SD研修プログラムの目標

	目標
2017年4月28日 オリエンテーション(授業支援グループ竹中)	<ul style="list-style-type: none"> ・どのような手順でSDプログラムを進めていくのか、その学習方法を説明できる。
2017年5月19日 第1回「教育の質保証と大学教育」(教育推進部森朋子)	<ul style="list-style-type: none"> ・大学や各学部が学生に4年間でどのように育ってほしいと考えているか、そのためにどのような授業科目や教育プログラムを用意しているかを説明できる ・(教職員) 教育の質保証の観点から、カリキュラムの効果的な運用を支援するために、学部あるいは個人がどのように工夫できるかを説明できる ・(学生) 学生が目的に合った履修をしやすいようにカリキュラムが工夫されていることを説明できる ・(教職員) 各学部のカリキュラムが持つ特徴を活かすために、部署または個人で行える支援策を提案できる ・(学生) 科目間のつながりを理解し、それらを踏まえて履修相談に対応できる
2017年6月2日 第2回「教育から学習へ」(教育推進部三浦真琴)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を行う際の3要素(目標・内容・教育方法)の重要性について説明できる ・(事務職員) 事務職員として、アクティブラーニングの考え方を取り入れることで貢献できる業務上の工夫について説明できる ・(教育職員) 学修成果の向上を目的として、アクティブラーニングの考え方を取り入れた授業を設計できる ・(学生) これまでの授業や課外活動等の経験を振り返り、内容にアクティブラーニングの考え方を取り入れることで、学習効果が見込める工夫について説明できる
2017年6月16日 第3回「教育評価と大学教育」(教育推進部千葉美保子)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業設計における目標、教育方法、評価のバランスについて説明できる ・教職員・学生の立場から教育におけるルーブリック活用の効果と課題について説明できる ・(事務職員) 所属部署や関西大学においてルーブリックを活用した教育改善例を提案できる ・(教育職員) 自分自身の授業や関西大学においてルーブリックを活用した教育改善例を提案できる ・(学生) 主体的に学習するためにルーブリックを活用した学習改善例を提案できる
2017年6月30日 第4回「ICTと大学教育」(教育推進部山本敏幸)	<ul style="list-style-type: none"> ・大学教育におけるICT活用事例を挙げ、活用のメリットと課題を説明できる ・ICT活用を促進するための環境や支援方法を説明できる ・本学の教育・学習におけるICT活用の支援方法や環境の改善提案を行える

第1回目は、事前学習で読んだ文献に関する意見交換の後、内部質保証システムや学習科学に関する講義が実施された。また参加者はグループに分かれ、具体的な行動目標を提示し、それに対するPDCA評価をどのように展開するのかについて考えるというグループワークに取り組んだ。

第2回目は、アクティブラーニングの具体的な手法を体験することが行われた。グループの分け方、グループで積極的な意見交換をするためのアイスブレイクを終えたのち、グループで課題解決をするワークを実施した。

第3回目は、評価に関する講義やルーブリック評価をする体験をした後、実際にグループに分かれてルーブリックを作成するワークを行った。

第4回目は、事前学習で読んだ文献に関して付箋紙を活用して意見交換を行った。話し合いの後に付箋紙をタブレットで読み込み、デジタル化して付箋の整理をしたり、話し合いの内容を体系立てるようにしたりして、実際に教育にICTを導入した場合の効果や課題についてグループで話し合った。

第5回目は、全4回までの内容を振り返りつつ、なぜ学習支援や学習環境の整備が必要なのかに関する講義を行った。その後、グループにわかれて「関西大学の学習施設の中から1つ取り上げ、その利点・改善点を提示する」「理想の教室をデザインする」「理想のラーニングコモンズをデザインする」等の課題について意見を交換し合った。

参加者はこれらの活動を終え、最終課題レポート「プログラムで取り上げた内容(いずれか1つ以上)を踏まえ、関西大学をよりよくするための、

実現可能性の高い教育・学習支援策を提案する」を作成し、最終発表会で報告を行った。

4. SD 研修プログラムの開発と実践における課題

4.1. プロジェクトの立ち上げ

本プログラム開発の発端となったのは、2016年10月にCTLで「FD/SD連携プロジェクト」(以下、プロジェクト)が立ち上がったことにある。当時のCTL長が、SD義務化を控え、学内の教育を担う部署としてSDを充実させるミッションがあると判断し、プロジェクト発足を発案した。発足の過程においては、2つの課題が存在していた。

1つは、業務分掌の論点であった。もともとCTLの規程²⁾には、CTLが行う11項目の業務が規定されている。その中には、職員の能力育成が含まれていなかったが、SDの対象には教員も含むという文脈で、CTLの業務とすることが認められた。

もう1つは、事務組織にも「人事課」という人材育成をミッションとする部署があったことである。教学組織であるCTLが職員の育成に口出しする、という懸念もあったが、メンバーに人事課員を含むことにより、連携という形で企画を進めることができた。

4.2. テーマ設定

本プログラムで取り上げた全5回のテーマは、いずれもFDとしても取り扱えるものであるが、あえてこのような内容に設定した理由があった。

その理由とは、CTLが得意とするコンテンツであったためである。講師を担当する教員の協力を得られやすく、内容の調整も柔軟に行いやすいといった利点もあった。また、CTLが主体となり実施する理由の説明にもなった。

また、別の理由として、実現可能性を高める意図があったことも挙げられる。プロジェクトでは、当初「国際」や「社会連携」、「財務」といった内容を含めることも候補に挙がっていた。しかし、外部講師を招聘する予算や、他部局との調整が難航することが想定された。そのため、比較的取り

扱いやすい内容を選定することとなった。

4.3. 設計への職員の関与

本プログラムの素案は、上述のプロジェクトのメンバーにより作成された。基本的には、FD・SD担当職員2名、人事課職員1名が素案を作成した。それらに対し、教育推進部教員は専門分野である教育工学の見地から、常任理事である職員は大学としてのニーズや方向性といった大局的な観点から助言を行うことにより、内容を修正した。

職員を対象とするプログラムである以上、職員のレディネスや現場のニーズを把握することは重要である。その意味で職員自身がプログラム開発のデザインに関与する意義は大きい。しかし、通常であれば職員がプログラム開発を単独で行うことは容易とはいえない。したがって、教職協働の体制でプログラム開発を行った。なお、開発の過程において、プロジェクトのメンバーは、他大学の事例やアクティブラーニングに関する書籍の購読などにより、本プログラムの開発に必要な基礎知識を習得するようにした。

4.4. 受講者の募集

本プログラムの内容の周知は、事務組織については理事長やプロジェクトメンバーである常任理事を含む局長および室長(=部長クラス)などを構成員とする「事務主管会議」を通じて行われた。

また、プロジェクトメンバーの人事課職員が、課内で職員研修の一環と位置づけるよう働きかけた結果、人事課経由で職員へ周知することになった。これは、単なる広報の意味を持つだけでなく、本プログラムへの参加が「業務」と認められる意味を持つという点で、意義は大きかった。

教学組織への周知については、教学に関する石決定を行うCTL委員会やその上部の教育推進委員会で行われるとともに、各教員へは個別に案内チラシを配付した。

そして、学生に対する周知は、プロジェクトメンバーが所属する授業支援グループ職員が、授業

運営のサポートを行う授業支援 SA に対して、研修の機会を通じて行った。学生に対する周知を授業支援 SA に限定した理由は、関西大学が学生数約3万人であり、広く周知すると受講者数の教職員とのバランスが崩れる恐れがあったことや、ある程度信頼関係を築けている学生を対象にするのが、開始初年度としては望ましいという判断があったためであった。

当初、体系的な担保という観点から、「原則全ての回に参加」を求めていたが、1ヶ月弱の申込期間の締切時点では、申込をした職員が4名と少ない結果になった。そこで、申込期間を延長し、任意の回に参加可能としたところ、最終的に職員の参加者は約20名となった。

4.5. 実践の効果測定

本プログラムの効果測定にあたっては、各回の受講に対する効果と、全5回の受講を通じた効果を測定する方法を検討することとした。

前者については、受講者の LMS 上に投稿したコメントを分析することとした。本プログラムでは、毎回の受講後に、200字以上で感想や気づいたことなどのコメントを LMS 上に投稿する事後課題を用意していた。投稿内容の分析を行うことによって、各回のプログラムの効果や課題を把握することが可能となると考えた。

後者については、研修の前後に受講者を対象としたアンケート調査を行うこととした。調査目的は、①受講動機や期待を把握し、期待に応えられていたかを確認すること、②研修前後での能力の変化を把握すること、③研修前後での協同作業に対する意識や大学の構成員としての学習に対する意識や期待の変化を把握すること、の3点であった。研修前の調査（以下、事前アンケート）は、第1回（5月19日）当日の研修開始前に行い、研修後の調査（以下、事後アンケート）は、第5回（7月14日）当日の研修終了後に行った。

事前および事後アンケートの内容は、①属性、②出席（予定）回数、③受講動機（事前アンケー

トのみ）、④関西大学が定めるコンピテンシー及びリテラシー³（23項目）、⑤協同作業認識尺度（18項目）⁴（長濱ら、2009）、⑥日本版組織市民行動尺度⁵（33項目）（田中、2005）、⑦プログラム受講への期待（事後アンケートは受講の効果）⁶（2項目）、⑧スタッフへの希望や意見、といった構成で、無記名で行われた。

また、最終発表会の内容を評価するために、図1に示すルーブリックを開発した。このルーブリックは、教育推進部教員が初年次教育科目におけるレポートの評価を行うためのルーブリックとして作成したものをアレンジしたものであった。

このルーブリックにおける評価の観点は、「課題の発見」「全体の構成」「情報の収集」「課題の解決」の4つであった。今回の最終課題では、学内の現状を踏まえた提案にすることが求められていた。そのため、ラーニングコモンズのような教育・学習支援施設の実態に関する情報を収集できているか、といった点や、そこから具体的な「課題の発見」ができていないか、といった点がポイントであった。提案した内容が、関西大学における教育・学習支援の課題を解決しようものかを評価可能なものとした。

【SD研修会】最終課題・ルーブリック

本課題は、本プログラムで取り上げた内容（いわゆるSD）を踏まえ、関西大学をよりよくするための、実証可能性の高い調査・実証データを収集し、その結果を踏まえて、教育・学習支援施設を改善する目的で、現状を踏まえて課題を抽出し、その課題を解決しようとするものです。関連する学部・部署などを挙げ、どのように連携すれば実現可能性が高まるのかについても記述してください。

氏名： _____

評価の観点	A	B	C	D
課題の発見	学習に関する現状を分析した上で、課題を抽出することができているか	学習に関する現状を分析した上で、具体的な課題を抽出できているか	学習に関する現状を分析した上で、課題を抽出できているが、一部漏れている	学習に関する現状を分析した上で、課題を抽出できていない
全体の構成	序論（題）「課題の発見」、本論（各）「解決のための課題」、結論（各）「全体のまとめ」に沿った構成になっているか	序論・本論・結論に沿った構成で、各論の内容を明確に記述し、論が通っている	序論・本論・結論に沿った構成で、各論の内容を記述しているが、一部漏れている	序論・本論・結論に沿った構成で、各論の内容を記述していない
情報の収集	現状の調査に「課題の解決」に必要な情報を、他校でできるアンケートやインタビューから採り出しているか	現状の調査に「課題の解決」に必要な情報を、他校でできるアンケートから採り出している	現状の調査に「課題の解決」に必要な情報を、他校でできるアンケートから採り出しているが、一部足りない	現状の調査に「課題の解決」に必要な情報を採り出していない
課題の解決	課題の解決に必要な資料を調べたうえで、自分の意見を述べているか	課題の解決に必要な資料を調べたうえで、自分の意見を述べている	課題の解決に必要な資料を調べたうえで、自分の意見を述べているが、自分の意見が弱い	課題の解決に必要な資料を調べたうえで、自分の意見を述べていない

※「他校でできるアンケート」とは、他校の調査員（他校の大学・学部）からの依頼で、他校の調査員に依頼し、調査を実施することです。

チェックリスト【A】「課題の発見」

- 現状の調査（他校の調査）を怠っていない
- 現状の調査（他校の調査）を怠っていないが、一部の調査員に依頼している
- 現状の調査（他校の調査）を怠っていないが、一部の調査員に依頼しているが、一部の調査員に依頼している
- 現状の調査（他校の調査）を怠っていないが、一部の調査員に依頼しているが、一部の調査員に依頼しているが、一部の調査員に依頼している
- 現状の調査（他校の調査）を怠っていないが、一部の調査員に依頼しているが、一部の調査員に依頼しているが、一部の調査員に依頼している

チェックリスト【B】「全体の構成」

- 序論・本論・結論の構成が明確に記述されている
- 序論・本論・結論の構成が明確に記述されているが、一部の論点を記述していない
- 序論・本論・結論の構成が明確に記述されているが、一部の論点を記述していないが、一部の論点を記述していない
- 序論・本論・結論の構成が明確に記述されているが、一部の論点を記述していないが、一部の論点を記述していない

メモ： _____

図1 最終発表会のルーブリック

4.6. 研修と業務との関連づけ

先行研究では、研修の内容を業務の成果と結びつけて論じたものは多くない。「実際は受講後に職場に戻っても得た知識やスキルをほとんど活かす

ことができないケースも多い」(福島, 2010) という指摘もあり、研修で得た能力を業務に活用するのは容易とはいえない。したがって、本プログラムでは、実際の業務への活用にも焦点を当てた。

具体的には、最終発表会の提案内容のうち、講師同士の評価が高く、かつ、プロジェクトのメンバーで実現可能性が高いと判断された「職員 Learning Café」の実践であった。これは、「社会人になるみなさんへ—人生観をベースにした社会への踏み出し方について—」、「自分を"Switch"するきっかけを見つける—大学生活を一步前に—」といったテーマで、学生を対象として実施するワークショップである。これまで、複数部署の職員が企画して学生を対象として行ったイベントは見られなかった。

企画にあたり、学生対応の経験知が豊富なキャリアセンターから内容に関する助言を得たり、国際部や学生センター等から学生向けの広報冊子を配付資料として共有してもらったりする等、様々な部署の協力を得た。また、グループワークやミニレクチャーのデザインも職員が行った。これらの過程を通じて、学生の教育・学習を促進する新たな取組が生まれた。また、企画に携わった職員にとっては、他部署の取組に関する知見を深めたり、プレゼンテーションや交渉のような汎用的な能力を育成したりする機会となったと考えられる。

5. SD 研修プログラムの開発と実践の工夫

これまでに述べたことから、SD 研修プログラムの実践にあたっての課題と乗り越えるための工夫について考察する。

まず、開発にあたっては、開発の主体と目的を明確にしておく必要がある。プログラムの実現に至るまでの意思決定あるいは関係部署の協力を円滑に進められるようにするためである。本稿の場合は、CTL が開発主体となっていたが、実行するためには、業務分掌に留意する必要があった。これは研修の対象あるいは開発主体が、教学組織だけではなく、事務組織を含むことが影響している

と考えられる。また、テーマ設定も開発主体と関連のあるものにより、実践の実現可能性を高めることができたと考えられる。

次に、本プログラムの開発と実践にあたっては、教員あるいは職員だけでは実現することは困難であった。したがって、職員が研修のデザインに関与していた。これは本プログラムの開発に関わる教員あるいは事務組織が、職員に一定の権限委譲を行っていたといえる。もちろん、担当する職員にとっては業務負担を増やすものであり、このような権限移譲を敬遠する職場もあるだろう。しかし、その負担に見合う効果は十分に見込めると考えられる。プログラムの開発過程そのものが SD の機会になるためである。

また、本プログラムでは、当初は受講者の確保が十分行えていなかった。これは全ての回に参加することを求めていることが影響していたと考えられる。したがって、全ての受講者の負担は極力小さくするデザインにすることが求められるといえる。ただし、ここで注意が必要なのは、希望する受講者には、エクストラの研修機会を準備することも併せて検討することである。本プログラムという「職員 Learning Café」の企画への関与のようなものである。このような機会を準備することによって、受講者の幅広い学習ニーズに対応することが可能になると考えられる。

そして、「職員 Learning Café」は、研修内容を業務に応用する仕掛けとして機能していた。このような機会は、さらなる SD の機会の創出になるだけでなく、業務改善のきっかけにもなっていた。従来の SD においても、受講者に政策を提案させるものは散見されるが、それらを実現する段階にまで発展させる仕組みを設けているものは少ない。しかし、このような政策の実現を受講者の自助努力に委ねるのは、実現を困難にしてしまう。本プログラムのように、提案を実現するところまでデザインすることには意義があると考えられる。

6. おわりに

本稿では、関西大学において新たに開発および実践されたSD研修プログラムの開発過程とデザインを中心に述べた。既にプログラムは全て終了しているため、今後はその効果測定が課題となる。

効果測定については、4.5で述べたものを分析し、具体的に受講生がどのような学びの成果や変化を感じているのかを明らかにしていく必要がある。また、受講生へのインタビュー調査の実施などによる質的な効果測定も今後の課題である。

今後は、「職員 Learning Café」のような他部署と協働する企画等を通じて、関連する部署を増やし、コミュニティを拡大するとともに、将来的には教育以外のテーマも検討し、教職員のつながりや提案を生かした教育改善の取り組みや今後のSD研修プログラムをさらに発展できるよう努めていきたい。

註

¹ 会議室機能とは、いわゆる電子掲示板としての機能である。受講者があるトピックについてテキストを投稿したり、それに対して他の受講者や講師が返信したりするなど、オンライン上で双方向のやり取りができる仕組みである。

² CTL 規程については、http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/outline/pdf/ctl_regulation.pdf を参照。

³ 関西大学の学士課程教育の学位授与方針に定める「考動力」を構成する要素を示すものである。考動力とは、「自ら考え動く力」のことを指し、その構成要素として5つの能力（自律力・人間力・社会力・国際力・革新力）を含むとしている。

⁴ 「他者と協働して何らかの課題を達成しようとする協同作業場面」で「自分の利益のみならずグループ全体の利益を求めて活動する」ことに対する認識を調査する尺度である（長濱ら、2009）。「協同効用（共に作業することの有効性）」・「個人志向（一人での作業を好むかどうか）」・「互恵懸念（協同作業の恩恵を受けられる人は限られていると思うかどうか）」の3因子18項目から構成される。

⁵ 個人が自発的に、そして自由裁量的に行う本務以外の行動であり、組織の生産性に寄与する「組織市民行動」に対する認識を調査する尺度である

（田中、2005；堀田、2016）。「対人的援助（人の手助けをするかどうか）」「誠実さ（仕事に真面目に取り組むか）」「職務上の配慮（職務に対する責任や他者への配慮があるかどうか）」「組織支援行動（役割外の活動への取組姿勢）」「清潔さ（整理整頓や清掃を行う）」の5因子33項目から構成される。

⁶ 具体的には、受講してできるようになりたい（なった）こと、解決したい課題（事後アンケートは業務や生活に活かそうな事）を尋ねた。

参考文献

竹中喜一・岩崎千晶・中井次郎・吉田達哉・土橋良一（2017）教員・学生とともに学ぶ大学職員研修プログラムの開発と実践。第33回日本教育工学会全国大会論文集，679-680

田中堅一郎(2005) 日本版組織市民行動尺度の妥当性と信頼性，および項目特性についての検証。産業・組織心理学研究，18(1)：15-22

長濱文与，安永悟，関田一彦，甲原定房(2009) 協同作業認識尺度の開発。教育心理学研究，57(1)：24-37

堀田裕司(2016) 職場における組織市民行動と関連する要因の検討。広島大学大学院教育学研究科紀要第三部，65：87-91

福島一政(2010) 大学のユニバーサル化とSD—大学職員の視点から。高等教育研究，13：43-60

付記

本研究は、文部科学省科学研究補助金・基盤研究(C)（研究課題番号16K01143）の一部である。2・3節は岩崎が、その他は竹中が中心となり執筆した。

竹中喜一（関西大学授業支援グループ）
岩崎千晶（関西大学教育推進部）
中井次郎（関西大学授業支援グループ）
吉田達哉（関西大学人事課）
土橋良一（関西大学大学本部）

国立大学及び私立大学における IR 組織の形成

Creating IR organizations within national and private universities

岩崎保道 (高知大学)
 蔭久孝政 (琉球大学)
 白石哲也 (清泉女子大学)
 橋本智也 (四天王寺大学)

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

はじめに

当該研究は、大学が IR 組織を設置するに至った背景や経緯、組織概要などを取りまとめるとともに、組織形成の特徴、課題点などを整理するものである。その検討方法として、国立大学2校、私立大学2校の IR 組織の形成について事例紹介を行う。IR 組織は、その戦略的な活用が期待されており、多くの大学において設置されている¹。IR 組織の立ち上げは大学執行部の判断によるが、他大学の設置状況や補助金による政策的誘導など外部要因の影響も少なからずあると思われる。そのような状況のなか、IR の組織形成に着眼した。その関心事は「IR 組織を立ち上げた必然性や目的は何か」、「どのような計画を策定しているのか」、「IR 組織の全学組織における位置付け」、「どの程度の人員を投下しているのか」などである。それらを取りまとめることにより、IR 組織に対する期待度の高さや特徴を整理することができる。

なお、岩崎ほか (2017) においては、大学を対象とした IR 組織に関するアンケート調査を実施し、設置者別の特徴など全体的な概要などを明らかにした²。本稿は、その調査結果を踏まえ、近年、IR 組織を立ち上げた大学の組織形成に着目する³。当該研究成果は、大学の組織形成を考察する場合の資料になることを望む。また、新たに IR 組織を立ち上げる際の参考になる期待が持てる。

1. 国立大学及び私立大学における IR を取り巻く環境

1.1 国立大学における IR の環境

国立大学の IR は、文部科学省の国立大学の法人化が端緒となった⁴。文部科学省の国立大学の法人化 (2004) と大学改革実行プラン (2014) は、学長のリーダーシップによるガバナンスの強化や経営改革を推進し、中期目標・中期計画の策定及び法人評価の義務化は、各大学に組織再編を促すものであった⁵。また、毎年度の運営費交付金の算定において、1%の効率化係数がかけられ、年々運営費交付金が減額されるといったように厳しい予算制約が設けられている。さらに認証評価が制度化され、法人評価において、中期目標・中期計画に沿って達成状況を管理する目標管理型のシステムであることから、データ蓄積などエビデンスを作成する必要性が高くなった⁶。小林ほか (2014) による全国大学のアンケート調査によれば、国立大学で IR の機能を持つ組織は 40.9%に上る⁷。このような外部環境の変化に伴い、大学運営に経営感覚や戦略性が強く求められるようになり、教育研究活動の生産性や効率性が求められている。特に、2017 年度運営費交付金については、第 2 期中期目標中期計画の大学評価を踏まえ、重点支援として、各大学から拠出された約 100 億円を財源として確保した上で、当該経費を評価に基づき再配分を行

った⁸。

国立大学におけるIR進展の原動力について、秦（2011）は、国立大学の法人化の影響が大きいと述べた⁹。大学を戦略的に経営するにあたり、大学の業務全般に渡る経営情報が必要となった。また、法人評価においては、事業計画に沿ってデータ蓄積などエビデンスで説明することが求められた。特に法人評価は、国立大学法人の格付けに直結している。その格付けに基づく運営費交付金の配分に、国立大学の関係者は大きな関心を払っている。

以上のように、IRは大学情報を可視化して教育や管理運営を改善させる働きがある。このなかで特徴的な点は、国立大学法人評価との関わりである。つまり、教育や管理運営の事業評価となる中期計画の達成状況の評価結果は、当該国立大学の事業評価として社会に公表されるとともに大学財政にも反映されることになる。大学の経営に運営費交付金に依存している国立大学にとって国立大学法人評価のもたらす結果は非常に大きい。

今後の国立大学におけるIRに求められるものとして、学長を中心としたマネジメントの支援や国立大学間のIR組織間の連携などが挙げられるが、大学教育の質保証や大学のミッションをいっそう強力に推し進めるため、IR組織の充実は緊急の課題といえよう。

1.2 私立大学におけるIRの環境

私立大学では、京都光華女子大学や日本福祉大学、関東学院大学などが先駆的事例として知られている。これらの大学では、学生の学修状況や就職に関する調査が行われた¹⁰。だが、近年の私立大学におけるIR室もしくはIR担当者の設置及び配置の急増は、これらの大学のように自律的形成とは異なり、文部科学省による私立大学等改革総合支援事業（タイプ1「建学の精神を生かした大学教育の質向上」）において「IRの専門部署もしくは担当部署か委員会を設置すること」が要件とされたことが、その

大きな要因となっていることは多くの関係者が指摘するところである¹¹。一方、これは政誘導的な側面が強く、看板を掲げたものの何をすれば良いかわからない、というケースが少なからず存在する。しかし、各大学の状況がどうであれ、第3巡目の認証評価でも重要基準となる「教育の質保証」に関して、IRによるエビデンス提供支援の必要性は強く意識されており¹²、IRの実質化は避けられない状況となっている。

IRの実質化に係る具体的な取組みに関して、改革総合支援事業（タイプ1）の項目には「学修時間・教育の成果等に関する分析・収集」という要件がある。これは、IRを活用して教育に関する調査・分析を行うことを求めるものである。また、この要件に関わらず、近年の大学教育学会や大学教育研究フォーラムなどのIRに関する研究発表においては、教育に関するデータを中心に研究発表を行うIR担当が増えてきた。そこでは、GPA分析や授業評価アンケート分析などの手法がよく使われている。なかでも、多くの大学で取り組まれているのは中途退学に関する分析であろう¹³。

この中途退学という問題は、学費による運営が中心となる私立大学にとっては経営に直結する重要課題である。また、教育的観点からも学生の中途退学は、その後のキャリアに負の影響を与える結果の多いことが指摘されている¹⁴。そのため、多くの大学では中途退学者を減らすための様々な対応が講じられている。その際に、中途退学の要因は個々の大学独自の文脈に依存することが多く、IRによる中退率の減少要因分析に基づく予防策を探ることは非常に有用である。例えば、田尻（2016）は横浜商科大学においてIRとFDを有機的に連携させ、IRの基礎データに基づいた中退予防戦略を構築して中途退学者の減少に成功した¹⁵。同大学の事例は、IRの取組みが有効に機能している一例といえよう。

このように私立大学のIRは、教育に関する

IRの取組みが多い。建学の精神に基づく教育をより良くしていくことが、私立大学にとって重要であるからだと考えられる。

2. IR組織の形成と組織概要(事例紹介)

前述の通り、国立大学、私立大学それぞれIRに関わる環境は異なっている。そのことを踏まえ、本章では国立大学及び私立大学のIR組織の形成について事例紹介を行う。

2.1 高知大学 IR・評価機構

高知大学は、1949年に設立された旧高知大学と1976年に開学した高知医科大学が2003年に統合され、新しい高知大学として誕生した。教育組織は6学部(人文社会科学部、教育学部、理工学部、医学部、農林海洋科学部、地域協働学部)、1研究科である。学部学生数は、2016年5月1日現在で4,947名である。

同大学は2012年に評価改革機構を設置した。同機構の目的には「内部質保証システムとして、教職員が一体となった自己点検・評価システムを構築する」が掲げられ、業務の一つに「学内諸情報の収集、整理及び分析に関すること」とされた。

高知大学における第3期中期計画(2016～2021年度)にみるIRに関する取組は表1の通りである。

表1 高知大学の第3期中期計画におけるIRに関する取組(抜粋)

評価の充実に関する目標を達成するための措置
教育研究の質を向上させるため、教員の教育活動及び研究成果に関する業績データに基づき教育研究活動を評価分析するとともに、第2期中期目標期間に見直した教員の自己点検・評価を検証・改善する。【53】

IR機能の強化のため、2016年4月1日に評価改革機構がIR・評価機構に改組された。同機構は、学長直属の独立組織として法人に設置されており、「内部質保証システムとして、教職員が一体となった自己点検・評価システムを構築するとともに、法人の教育、研究、人事、財務等に関するデータの収集・分析を行い、学内資源の再配分の取組みを支援することなど

を通じて、法人の理念と目的の実現に資することを目的とする」とされている(図1)。期待される効果として、従来の教員の教育・研究、国際連携・地域連携面の活動分析に加え、人件費や事業費等の分析も進めることで、分析データを法人経営に積極的に活用することができる。また、客観的なデータに基づいた戦略的な法人経営への貢献が期待され、より数値的なデータに基づいて実績を示すことが求められる。IR・評価機構の設立に至った経緯は、マネジメント機能の強化に向けた組織改革の必然性が高まったからである。客観的な評価指標を定めて、課題解決力を可視化させ、効率的な大学運営や改善・質保証に繋げる趣旨を持つ。

組織の特徴は、業務分野に応じた分業体制を構築した点にある。大学には、教育、研究、国際連携、地域連携、経営基盤等の役割があることから、①問題を自己認識し、課題解決を推進する情報分析を行う役割、②課題解決を図るため、関連する情報収集を行う役割について、それぞれ「情報収集チーム」、「情報分析チーム」を設けた。2017年度現在、IR・評価機構の構成員数は14名である。機構長(副理事)、副学長(総務担当)、副学長(教育担当、教育・広報担当、教育・附属学校園担当)から1名、副学長(研究担当)から1名、副学長

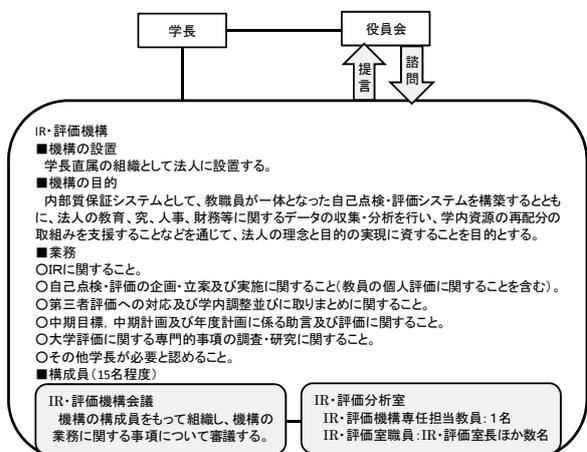


図1 高知大学 IR・評価機構の組織図(高知大学ウェブサイト、<http://www.kochi-u.ac.jp/hyouka/index.html>,2017年9月19日確認,岩崎作成)

(国際連携担当)、副学長(地域連携担当)、副病院長(総務担当)、機構専任担当教員(1名)、事務局各部長5名、法人企画課長で構成される。現時点の課題点は、分析結果を問題解決にどう結び付けるかであろう。

2.2 琉球大学大学評価 IR マネジメントセンター

琉球大学は1950年にアメリカ軍政府によって設置され、1970年に国立に移管され国立大学となった。学部学生数7,281人(2016年5月1日現在)である。法文学部、観光産業科学部、教育学部、理学部、医学部、工学部、農学部を設置する。

琉球大学は、国立大学改革加速期間中の2014年度に教育、研究、社会貢献、業務・財務等の各分野の活動についてのデータを収集・分析し、内部質保証のためのPDCAや大学運営にフィードバックするための調査研究を行う、学長直属の組織としてIR推進室を設置した。その役割は、教育・研究・社会貢献・財務等大学活動についてのデータの全てを包括的に扱い、自立的改善に資する「包括的IR」を目指す全学的マネジメントであり、役員会、企画経営戦略会議、各部署へ収集データとその分析結果を提供し、計画・施策立案を支援した。構成員数は20名であり、センター長(副学長(自己点検・評価担当))、副センター長(兼任)、各部署・学部等から教員5名、事務職員11名、IR担当事務職員2名で構成される。なお、センター長は、学長の指名する副学長となる。

琉球大学の第3期中期計画におけるIRに関する取組は表2の通りである。

2017年4月に琉球大学は、既存の大学評価センターとIR推進室を基盤として大学評価IRマネジメントセンターを設置した(図2)。同センターは、学長の諮問に答える形で発足した学長直轄の組織である。学長に対し、IRに

基づく経営情報を提供することを目的としている。この組織改革により、各部署とIR機能を担う組織の役割・責任分担との連携体制が構築された。

同センターの構成員数は23名であり、センター長(副学長(自己点検・評価担当))、副センター長(兼任)、各部署・学部等から教員17名、評価担当事務職員2名、IR担当事務職員2名で構成される。なお、センター長は、学長の指名する副学長となる。同センターの設置により、①意思決定(戦略・計画策定、資源配分、重要施策)、②改善課題の発見、新たな施策の検討、③進捗状況の管理、成果の確認・検証、学生、保護者、卒業生、企業や社会などステークホルダーへの説明責任の目的を、より確実な達成を目指す。また、各部署とIR機能を担う組織の役割・責任分担との連携体制を明確にしつつ、PDCAに基づく内部質保証システムを構築し、IR(現状把握・分析・予測)に基づく戦略的な学内資源の再配分や優先施策の実行を可能とする体制となった。

表2 琉球大学の第3期中期計画におけるIRに関する取組(抜粋)

教育研究組織の改革を含めた組織運営活動等の改善を支援するため、客観性を有するデータを活用した自己点検・評価を行う体制を構築する。【61】

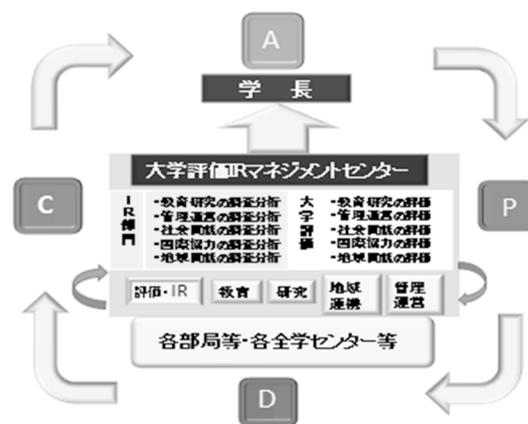


図2 琉球大学 大学評価 IR マネジメントセンターの体制(2017年4月～)(琉球大学ウェブサイト:<http://www.uec.u-ryukyu.ac.jp/staff.html>,2017年9月12日確認,蔭久作成)

課題点として、成果の確認や検証に必要なプロセスの指標を設定し、戦略的な経営に必要な予測をより精緻に行うことが求められる。具体的には、成果に至ったプロセスにおける努力も評価に加えるなど、様々な過程を通じて成果が向上する仕組みを構築する必要がある。

2.3 清泉女子大学教学 IR チーム

清泉女子大学は、1935年に聖心侍女修道会の修道女によって東京麻布に清泉寮が開設されたことを契機とし、1950年に学制改革に伴い創設されたことに始まる。設置学部・大学院は文学部及び人文科学研究科で構成されており、学生数は2,000名弱の小規模私立大学である。

清泉女子大学における IR 組織の設立は、2013年に設置された統合電算化運用支援チームに始まる(表3)。本組織は、2013年度に学内の各部署や学部学科の活動を支援する目的で設置され、まずは学内に散らばるデータを教務データベースに一元化する取組みが行われた。その後、2014年に IR 推進チームへと改組される。ここに、清泉女子大学において初めて IR という名称を持つ組織が設置されるが、その目的は IR というよりは能動的改善・提案を行う組織戦略的な趣旨が強かった。ただし、分析や調査は長期にわたることが多かったが、委員会方式による兼任制を用いていたこともあり、継続性を維持するのが困難な課題があった。そこで、2016年度に IR 推進チームを教学 IR チームと経営 IR チームに分離し、それぞれに担当者を設置した。2017年度現在、教学 IR を中心に教学系データに基づいた分析が行われている。ただし、経営 IR については、

既存の財務部門との職務や権限の切り分けが十分にできておらず、進展しているとは言い難い段階である。

次に、清泉女子大学の教学 IR に関わる組織概要は以下の通りである(表4)。

まず、教学 IR に関わる構成員は、筆者(白石)が教学 IR の担当者であり、他にデータベースの維持・管理及び一部分析業務を担当する嘱託職員が1名配置されている。その主幹部署として、様々データを取り扱うことから IT 支援部署である情報環境センターに教学 IR が設置された。そこに紐づく委員会組織である教学 IR チームには専任教員3名及び専任職員5名が配置された。IR 担当者が行ったデータ分析結果はチーム内で共有され、各学科・部署・委員会に報告が行われる。配置された教職員は、学務や入試、キャリア、FDなど教学関係者が兼任しており、教学に関する課題や問題意識の共有が行いやすくなっている。

教学 IR の業務としては、情報収集や分析、各種アンケート調査、アセスメントの設計・実施・分析が主な業務となっている。このほか、年に数回の全学データ報告を兼ねた FD・SD 研修会やデータ分析に関する SD 研修を行っている。分析した結果は原則として、全教職員に研修会や学内グループウェアで公開している。全学的に公開していく背景には、以前、IR への疑念などがあったことから、透明性を第一に考えている。現在では、公開・周知を徹底したことで IR の有用性を教職員が意識しはじめており、IR という用語や業務に対する理解がかなり浸透してきたと思われる。ただし、実際にどのように活用していったらいいのかを、各

表3 清泉女子大学におけるIR組織の変遷(白石作成)

年度	設置組織	設置目的	備考
2013	統合電算化運用支援チームの設置・解体	学内各部署・学部学科の活動支援及び提案活動	IR組織の前身であり、成果は学内データを教務DBへ一元化を推進したことにある
2014	IR推進チームの設置(2015年解体)	① 学内の課題発見 ② 提案活動	IRという名称を冠しているが、むしろ戦略組織的位置付けに近かった
2016	教学IRチーム及び経営IRチームの設置	教学IR: 教学に関するデータ分析支援 経営IR: 経営戦略に関するデータ分析支援	実質的なIR活動の開始

表4 清泉女子大学における教学IRの概要(白石作成)

項目	内容	備考
教学IRに関わる構成員	担当者:1名(専任職員)、他に1名(嘱託職員)がデータベースの維持・管理等を行っている 教学IRチーム構成員(兼任):教員3名・職員5名(担当者含む)	役割は、主にIRに関する情報共有となっている
業務内容	情報収集・分析、各種アンケート調査の設計・実施・分析、SD/FD支援、アセスメントの設計・実施・分析等	近年は、買保証への対応が主となっている
分析報告	原則は、全教職員へ周知。ただし、分析内容によって報告先が異なることがある。	IR側からデータ分析結果を提供していることが多い
特徴	小規模大学の特性を活かした迅速なデータ提供を行っている	
課題点	① 規程上の問題から教学IRの独立組織化が難しいこと ② 組織というよりも個人的になってしまっている	

部署や職務に基づいて発想していくことができる教職員は必ずしも多くない。そのため、よりIRを有効に活用してもらうため、教職員とのコミュニケーションを増やし、その中からリクエストを抽出し、すぐに結果を報告している。このように密でスムーズなIR活動を可能にしたのは、大学が小規模であることが大きな要因である。このことにより、教職員間の関係性が見えやすく、必要なデータを速やかに収集できる環境を形成している。「小回りのきくIR」が清泉女子大学のIRの特徴のひとつといえよう。

一方、小規模大学特有の課題も生じている。その一つとして業務が「属人的に陥りやすい」ということである。本来、IRを含めたすべての組織活動は継続性が非常に重要である。しかし、人的リソースに限界のある小規模大学では組織的継続性を持った活動は困難であり、一人が様々な業務を担当している状況にある。現時点ではIRがようやく定着しつつある段階であり、問題は顕在化してきていないが、今後、業務がさらに複雑化していった場合には複数名で役割に応じた業務分担などが必要になると思われる。

2.4 四天王寺大学 IR・戦略統合センター

四天王寺大学は、学校法人四天王寺学園（1922年創設）が設置する大学・短期大学部・大学院であり、同学園は、聖徳太子の精神（大乘仏教の精神）に則った学校教育を行うことを理念とする学校法人である。また、同学園には大学、短期大学部、大学院の他に、小学校、中学校、高等学校が含まれる。四天王寺大学の教育組織は4学部（人文社会学部、教育学部、経営学部、短期大学部）と1研究科から構成されている。学部学生数は、大学・短期大学部・大学院を合わせて2016年5月1日現在で3,830名である。

四天王寺大学におけるIR組織はIR・戦略統合センターとIR・戦略統合課であり、センター

には教員が所属し、課には職員が所属する（以下、両者を併せて「センター」と記載）。センターは2014年12月に立ち上げられ、組織上、学長の下に設けられた。分析の指示は主に学長が行い、その指示に基づいてセンターは学長に報告を行う。分析内容が特に重要な場合は、常務理事、学長、副学長、事務局長に報告を行う（「四役報告」）。

センターの立ち上げにあたり、学内の組織改編があり、新たな職務（全学の将来構想の検討および調査、立案、実施、推進に関することなど）と、既存部署の職務の一部（文部科学省への申請および届出を含む、諸官庁との対応に関することなど）を合わせる形で、センターに2つの機能が設定された。その機能とは、①データ収集・分析・意思決定支援に関わる職務（IR）と、②いわゆる企画・戦略立案に関する職務（戦略統合）である。中立性を維持しつつ、意思決定を間接的に支援する機能と、意思決定に密接に関わる機能が共存している点が特徴となっている。また、2017年4月から事務系システム及び教務系システムを管轄する2つの情報担当部署がセンターに統合され、データ収集機能の強化が行われた。

2014年のセンター立ち上げ時の構成員は5名（センター長、副センター長、課長、課員2名）であった。2017年度現在、センターの構成員は上記の情報担当部署を含めて15名（センター長、副センター長、センター員2名、次長2名、課長、係長3名、主任1名、課員4名）である。なお、上述の通り、センターには2つの機能があるため、構成員全員がデータ収集・分析・意思決定支援の職務に直接関わっているわけではない。本稿執筆時点では学部新設の準備や新たなカリキュラムの検討などのため、センター全体では②戦略統合の機能に関する業務の割合が多くなっている。

四天王寺大学のIRに関する課題は、学内の重点的施策について施策の必要性を裏付ける

情報や、効果的・効率的な施策の実現を支援する情報を整理することが挙げられる。現在、センターでは学部・学科や部署などと連携しながら、それら情報の整備を進めている。

四天王寺学園は同学園の各校について、2016年から2025年度までの10年間にわたる中長期計画を策定している。その中長期計画に基づき、四天王寺大学では「中長期実行計画」(中長期計画を年度ごとにブレイクダウンしたもの)を策定している。同実行計画は教育、研究、社会貢献、学生支援、学生募集、管理運営の6項目から構成されている。IR・戦略統合センターを含めた学内の各組織(学部学科、事務局)はそれら6項目について、年度ごとに目標・計画を設定しており、「自己点検・自己評価委員会」において、年度途中に進捗状況の報告を行うとともに、年度末に最終的な結果報告を行う。2017年度の実行計画において、センターでは上述の2つの機能のうち、①データ収集・分析・意思決定支援に関連して、主なものとして以下の目標・計画を設定し、取り組みを行っている(表5、記載内容は本稿執筆時点)。

表5 四天王寺大学が2017年度に設定したIRに関連する目標・計画と取組例(橋本作成)

中長期実行計画に関する目標・計画	実際の取り組み例(実施中、実施予定を含む)
学内のあらゆる部署や学部・学科等からの情報を収集・分析・統合して改善案、改革案を作り上げる	学内データへのアクセス権限の強化。過去の中途退学者分析と2017年度在籍者に対する中途退学リスク分析。入試区分の妥当性を検証(実施中)。ファクトブックの作成(実施予定)。
ベンチマーキングなどを目的として、他大学・企業など外部機関と連携を進める	ベンチマーキングなどを目的としたIR関連システムについて、他大学の活用状況などを調査(実施中)。
三つのポリシーの点検・評価の改善、学修成果の可視化、学生アンケートの活用を推進させる	カリキュラム・ポリシーに定める「学修成果の評価方法」を組織的に把握し、可視化する(各科目の評価方法の調査、実施予定)。
学修ポートフォリオシステムを構築する	2017年度内に試験的な移動、2018年度に本格稼働予定。学内ポータルサイトの利便性などについて教職員から意見を募りつつ、教務部、キャリアセンター、学生支援センターなどとの調整の上で進めている。

2.5 小括

本章でとりあげた大学の学生数は2千人～7千人の規模である。表6は、それらIR組織の概要を整理したものである。また、IR組織の概要や特徴などを取りまとめた。

IR組織を立ち上げた必然性ならびに組織形成は、各大学の事情により異なっていた。IR組織の目的は、各大学の趣旨やビジョンに応じて、それぞれの方法により活用されることが目

的に掲げられている。具体的には、表6の「IRの活用・目的」の通りである。高知大学は「法人の理念と目的の実現に資すること」、琉球大学は「教育研究等の改善及び改革に資すること」、清泉女子大学は「教学の改善」、四天王寺大学は「政策決定ならびに意思決定を促進すること」である。その実現のため、表1(高知大学)や表2(琉球大学)、表5(四天王寺大学)などのような計画が策定されている。IR組織の組織上の位置付けは、高知大学、琉球大学、四天王寺大学は学長直轄または学長の下に設けられる組織であり、清泉女子大学は事務局長直轄の組織である。それぞれが、リーダーシップが発揮されやすい指揮系統に設定されていると思われる。構成員数は8名～20数名まで大学によって幅があった。特に、琉球大学が23名の構成員を擁していた。分析対象分野は、高知大学、琉球大学、四天王寺大学が教育研究以外の分野を含んでいる。清泉女子大学は、教育が主な対象となっている。

課題点は、「分析結果を問題解決にどのよう結び付けるか(高知大学)」、「成果の確認や検証に必要なプロセスの指標を設定し、戦略的な経営に必要な予測をより精緻に行うこと(琉球大学)」、「業務が「属人的に陥りやすい」(清泉女子大学)」、「学内の重点的施策について施策の必要性を裏付ける情報や、効果的・効率的な施策の実現を支援する情報を整理すること(四天王寺大学)」であった。4大学のIR組織が立ち上げられて数年程度ということもあり、成果の検証や制度設計に関するものなど、それぞれに多様な課題を抱えている。

表6 IR組織の概要

事例紹介	大学名/IR組織名	IRの活用・目的	組織の位置付け	構成員数	分析対象分野
2.1	高知大学/IR・評価機構	学内資源の再配分の取組みを支援することなどを進めて、法人の理念と目的の実現に資すること	学長直轄	14名	教育、研究、国際連携、地域連携、経営基盤
2.2	琉球大学/大学評価IRマネジメントセンター	IR機能を有効活用したPDCAサイクルによる企画等により、教育研究等の改善及び改革に資すること	学長直轄	23名	教育、研究、社会貢献、管理経営
2.3	清泉女子大学/情報環境センター	(教学IR)内部質保証におけるチェック機能を担い、教学の改善に向けた一歩支援	事務局長直轄	8名(教学IR)	教学IR、経営IR
2.4	四天王寺大学/IR・戦略統合センター	教育研究に関する学内外の情報を収集し、分析するとともに大学全体の将来構想を企画立案し、政策決定ならびに意思決定を促進すること	学長の下に設けられる教学系組織のひとつ	15名	教育、研究、社会貢献、学生支援、学生募集、管理運営

おわりに

以上の検討の結果、IR 組織を立ち上げた必然性ならびに組織形成のプロセスや課題点は大学により大きく異なっていた。これは、IR の取組が大学評価(例えば認証評価における評価基準)のような統一された定めがないことに起因しているものと想像される。従って、IR に関わる「必然性や目的」、「計画」、「全学組織における位置付け」、「人員の投下」は、国立私立に関係なく、各大学の取組により大きく異なっている。特に「人員の投下」について、第2章で紹介した4大学のうち最も多かったのは、琉球大学(23名)であった。一方、他大学に目を向けると、佐賀大学における組織体制(2014年度現在)はIR室が18名、それに専門部会を加えると学長以下総計70名とされ、IR に関して全学的な協働体制で取り組んでいる¹⁶。

今後の課題として、IR 組織の存在意義をどのように具現化していくことではないだろうか。大学を取り巻く厳しい経営環境を背景として、あらゆるデータを大学経営に活用することが重要であるということを実践し、さらに、分析結果などを以て証明することが求められる。そのためには、IR 組織における活動のPDCAをより明確化させることが、マネジメントの展開において肝要になる。

註

¹IR の背景については、高田英一(2016)「IR の大学経営への戦略的活用」岩崎保道編『大学の戦略的経営手法』大学教育出版,p.29.を参照されたい。

²岩崎保道ほか(2017)「IR 組織の動向」『関西大学高等教育研究』第8号,p.100.のアンケート分析結果では、国立大学は経営・管理、私立大学は教育に重点を置いている傾向が示されていた。

³第2章で紹介する大学は、①近年、IR 組織を立ち上げて組織形成のプロセスが明確、②法人内において IR 組織の組織的位置付けが明確、

③執筆者が自校の IR 組織について説明ができる、の要件を満たしていることから選定した。⁴国立大学法人化については、文部科学省ウェブサイト

(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1380949.htm)を参照されたい(2017年8月15日確認)。

⁵文部科学省「大学改革実行プラン」については(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm)を参照されたい(2017年8月15日確認)。

⁶文部科学省高等教育局国立大学法人支援課長(2014)「国立大学法人の組織及び業務全般の見直しに関する視点」について(事務連絡),p.1.においては、「第3期中期目標・中期計画の策定に当たっては、各法人が一層の質的向上を目指し、高い到達目標を掲げるとともに、その目標を実現する手段や検証指標を併せて明記するなど、より戦略性が高く意欲的な目標・計画を積極的に設定することが求められる」とされた。

⁷小林雅之ほか(2014)平成24-25年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業「大学におけるインステューショナル・リサーチ(IR)に関する研究」(2013年WEB調査),東京大学http://www.he.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2014/04/1347631_02.pdf(平成29年8月2日確認)。

⁸文部科学省(2017)「平成29年度における国立大学法人運営費交付金の重点支援の評価結果について」『別紙3評価を反映した再配分の率』,

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/01/_icsFiles/afiedfile/2017/01/12/1381033_6.pdf(平成29年8月2日確認)。

⁹秦敬治(2011)「日本の国立大学におけるIRの現状と課題に関する考察」大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』(10),pp.29-31.

¹⁰進研アド(2013)『Between 特集:IRで教学をマネジメントする~実践・進化のステージへ~』,pp.2-19.

¹¹荒木俊博(2016)「私立大学等改革総合支援事業からみるIR」『文部科学省教育通信』No.385,pp.24-25.

¹²大学改革支援・学位授与機構(編)(2018)『教育の内部質保証に関するガイドライン』.

¹³例えば、次の研究成果がある。藤田長太郎(2011)「メンタルヘルスケアによる中途退学防止:不登校がちな学生へのアウトリーチ型支援を実施して」『大学マネジメント』,7(8),

pp.13-17. 原清治 (2012) 「「つながり」の関係づくりを中心に置いた中途退学者ゼロを目指す取り組み」『私学経営』, 450, pp.18-29.

Hashimoto, T. (2017). A data-driven approach to dropout prevention: Kyoto Koka Women's University case. *IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics 2017*, pp.177-180.

¹⁴辰巳哲子 (2015) 「大学中退後のキャリアに影響する大学入学以前の経験」『Works Review』 Vol.10, pp6-15.

¹⁵田尻慎太郎 (2016) 「小規模大学における初年次中退防止施策の効果検証」『第5回大学情報・機関調査研究会』 pp.44-45.

¹⁶佛淵孝夫 (2015) 『大学版 IR の導入と活用の実際』 実業之日本社, p.1.

岩崎保道 (高知大学)
蔭久孝政 (琉球大学)
白石哲也 (清泉女子大学)
橋本智也 (四天王寺大学)

国際協働プロジェクトにおけるグループ・ダイナミクス Group Dynamics of International Collaboration Projects

吉田信介（関西大学外国語学部）

キーワード 国際協働、グループ・ダイナミクス、葛藤／International Collaboration, Group Dynamics, Conflict

1. はじめに

筆者は、1999年度以来、アジアにおける言語と文化の異なる国際パートナー同士（例：台湾×日本チーム、韓国×インドネシアチーム）が、リンガフランカとしての英語を用いて、一つの課題について、遠隔ICT、ならびに対面による異文化交流、討論、交渉、問題解決を行い、その結果を国際協働プレゼンテーション大会で合作による発表（英語による8分間の発表と、フロアとの5分間の質疑応答）することを通じて、アジアにおいて共に生きるためのアクティブ・ラーニングを実践している。これは毎年2回、夏期に日本（World Youth Meeting in Nagoya）にて、冬期に台湾（Asian Student Exchange Program in Kaohsiung）にて開催され、発表課題例として Building Human Bonds in the Internet Age、21st Century Skills -How can we use of Social Connectivity?、Strengthening Connections into the Future.等がある。毎回アジア約8カ国（日本、台湾、カンボジア、フィリピン、マレーシア、インドネシア、韓国、中国）から約30校、約300名の高校・大学生が一堂に会し、ホームステイによる国際交流を兼ねた活動を行っている。（影戸 homepage, 2018）

これらの活動を通じて判明したことは、1）国際コミュニケーションツールとしてのICT活用については、Skype SNS LINE Facebook E-Mail MLの情報テクノロジーの活用能力が高まったこと、2）英語教育の観点からは、リンガフランカとしての英語力について、発音、文法では各国特有のAsian Englishesが使われていること、なら

びに intelligibility の観点から、多様な英語に多く触れることで高まること、3）他者と協働しながら新たな価値を生み出すことについては、コンフリクトをネゴシエーションしながら解決していくのが困難で、そのためには国際交渉力が必要であることへの気づきが見られたこと、がそれぞれ示唆された。

特に、3）については、事前の国内チームでの打合せの結論と、相手国チームの考え方とのすり合わせが困難であったこと、Skypeなどの遠隔ICTでは、交渉方法に限界があること、現地での対面による打合せで初めて相手の真意がくみ取れたこと、単なる Introduction Body Conclusion の分担合作ではお互いのアイデアがちぐはぐになり、結局最初からプレゼンテーション全体のアイデアの再設定をする必要が生じたこと、初期段階でのブレインストーミングに多くの時間と労力をかけることで、全体の主旨がより明確になること、国際交渉において必ず起きる葛藤（conflict）に必要な交渉力については、意見が対立する2者間で、A) 回避・B) 対決・C) 宥和・D) 妥協・E) 協働の交渉次元が創出されるが、現行の国際協働プレゼンテーション大会では、ほぼ全員がB、D、Eの順、つまり、あるテーマをもとに2つの国際チームが協働で一つの結論を導く交渉プロセスとして、まず意見の対立があり（B：対決）、次にお互いに意見の駆け引きと調整をおこないながら（D：妥協）、最終的にお互いにとってウインウインの次元（E：協働）にまで高めていったことが判明した（吉田信介, 2017）。

このように、国際協働プレゼンテーション大会

においては、国内チームという同一言語・文化の集団内での活動における葛藤を乗り越えると同時に、国内チームと国際パートナーチームとの間で、互いに異文化である外部集団との活動と葛藤を乗り越えていかねばならず、合意形成までの道が相当険しいといえよう。そのため、議論がたびたび暗礁に乗り上げたり、リーダーまかせでチームへの貢献度が少ないフリーライダーが出現したり、情報量の落差のため相手チームへの不信感がのつたり、集団内での調査を重視するが故の集団浅慮等、問題が多数発生してきたのも事実である。中でも国際協働作業を行う際に、特に慎重に配慮しなければならないのは、意見の衝突が発生した際、純粋な論理のやり取りとはならず、文化的差異によるものとして扱ってしまうことで、議論が表層的なものに終わってしまうことである。

そこで、本稿では、グループ・ダイナミクスの観点から、Zander A.の研究における集団、および集団間の在り方、集団活動の方法、関係性を紹介し、効率的かつ適正な集団行動の在り方への示唆を得ることで、今後とも継続的に実施していく国際協働プレゼンテーション大会の在り方を根本的に見直すための資料とすることとする。以下、Zander, A. (1996)の「集団を活かす」およびJanis, A. (1989)の“Crucial Decisions”に基づき、筆者の実践している国際協働プレゼンテーション大会への示唆を述べる。なお、国際協働プレゼンテーション大会という特定の活動への適用のため、原著からの引用を一部改変している。

2. 集団の定義と強力な集団 (Zander, A. : 1~9)

集団とは相互作用し合い、依存し合う人々つまり集団単位の活動に協力し相互の期待に応えようと行動する人々の集まりである。その際、次の4つの状況がリーダーと成員に集団を形成発展させようとする意欲をもたせ、その目標にうまく向かって行けることが、強力な集団の成立条件となる。

1) 成員が自由に相互作用し、2) 互いの行為に依存し、3) 集団が成員にとって満足なものであ

るので成員が集団に留まりたがり、4) 成員は、集団外からの圧力や制約を管理し処理する役割の者(リーダー)に影響を与える勢力をもっている。

●示唆：このことは、我々のグループ活動では必ずしも実践されておらず、特に4) については、強い意見を持つリーダーが議論を引っ張るのみで、逆に成員から影響を与える状況にはないといえる。

3. 効果的な集団の形成 (Zander, A. : 13~102)

3.1. 集団目標の選定

集団目標とは成員が力を結集して、到達しようとする望ましい状態のことである。そこでの基本目的は、集団がねらいとすることや、成員が自分や他人にもたらそうとする利益を説明するものであるから価値を含んだ表現になっている。そして、集団の具体的目標はその基本目的に即していなければならない。目標への近づきやすさは、目標に向かうために使える方法を成員が知っているかどうかを表わす。集団目標の測定しやすさは、自集団が実際に目標に到達したかどうかを成員たちがどれくらいの信頼性で判定できるかである。目標の困難さは、その達成に要するエネルギー、技術、時間、あるいは資源の量によって決まる。適度に挑戦的な目標は、困難な目標や容易な目標よりも有益であるから、成員や指導者たちは、集団に確実にそのような目標を選択させ支持させるべきである。実践を重ねることによってそのような目標選定が育まれていく。

<現実的な集団目標の奨励>

- 常に集団の遂行状況を成員に報告する。
- 集団の基本目的と目標を明確に定義する。
- 集団目標をもつことの価値を成員に確実に理解する。
- 成員の集団としての成功への願望を鼓舞する。
- 成員の失敗への恐れを軽減する。
- 集団の手続きをできるだけ効率的に改善し、それを維持するよう努める。

●示唆：このうち目標への近づきやすさ、および目標の困難さについては、毎回、大会では抽象的

なテーマが課題として与えられるため、具体的なアイデアを出すことが困難であり、目標に近づきにくいといえよう。集団目標の測定のしやすさについては、国際合作プレゼンテーションを国際審査員が評定するため、目標への到達度の判定に信頼性を与えている。

3.2. 集団志向的願望

成員が自分自身よりもむしろ集団の要求に奉仕し、自分の遂行より集団の遂行の方に誇りをもつとき、彼は集団の達成への願望をもっている。成員がそのような集団志向的動機づけを発展させるためには、集団が集団としての生産のために、成員の協同を必要とする目標をもたねばならない。

成員に関与感、責任感、集団遂行成功感をもたせる条件が存在するとき、成員は自分たちの集団の運命により関心を持ち、集団の成功への願望を発展させるようになる。集団の成就に対する成員の反応は、集団成功への願望、または集団失敗の回避の願望のいずれかを導く。集団成功願望の強い成員は、非常に容易か、非常に困難な集団目標よりも、中程度に困難な集団目標に強く魅せられる。

<集団成功を願望する成員の活動>

- 集団課題を懸命にするよう同僚を鼓舞する。
- いつでも集団を支援する心構えができていことを示す。
- 集団がうまくいくよう支援する。
- 常に自集団、およびそれに比肩する他集団の遂行状況を知っている。
- ライバル集団と熱心に張り合う。
- 集団が成功すれば集団に誇りを感じる。

<集団成功を奨励する>

- 集団内の誇りを強調する。
- 集団が成功するよう集団目標と作業方法をアレンジする。
- 明確で現実的な目標を設定する。
- 集団への自分の貢献が有用であることを各成員に明確に認識する。

- チームワークを強調する。
- 非現実的な目標を変更する。
- 成功への障害を克服するよう集団を支援する。
- 業績を改善することと、倦怠を取り除くことについてのコミュニケーションを大切にする。
- 失敗の恐怖を回避する。
- 集団運命への責任感を成員に吹き込む。

●示唆：大会において発表し・評価を受けるという成員の協同を必要とする目標が明確に掲げられており、参加者はその成功に向かって関与、責任、集団遂行を行っている。その意味で集団志向的願望は強いといえよう。

3.3. 集団の意思決定

これは集団問題解決と呼ばれる大きな過程の一部である。通常問題解決は次の4段階を経る：1) 対応を必要とする問題の記述、2) 多数の解決案の同定、3) その選択肢の中から最善策の選択、そして、4) その決定の実行への着手である。その際、可能な解決策を探索するには、1つ、またはいくつかの構造化された手続きを用いるとうまくいく。すなわち、ブレインストーミング、電子支援システム名目集団技法、デルファイ技法、稟議等である。その場合、解決策の選定において、各人のメリットや別の成果を擁護する人々の心底にある思惑の理解に基づいた交渉が行われれば、さらに健全な意思決定をもっと円滑に行える。

これらに対して、集団内の条件が意思決定の効果を制限することがある。そうした妨害的状況とは、1) 浅薄すぎる方法の使用、2) 各アイデアのメリット評価の失敗（つまり集団浅慮）、3) 成員間地位格差ゆえの意見交換への参加の障害、4) 大きすぎる集団サイズ、5) 討議中のアイデア創出の際の想像力の欠如、6) 緊急事態や危機事態に集団に生じる誤謬、7) 集団内派閥による異議の抑圧、8) 集団に対する外部者の批判、9) 集団としての成員の経験不足、10) 成員の無能力、適切な社会的方針や価値基準の欠如である。

<問題解決過程の実行>

- 集団にとっての問題を明確に述べ、問題の意義を説明し、どんな種類の行動が集団に必要とされているかを明らかにする。
- 討議の焦点をその問題からそらさず、それに関する熟考が済んだら、問題から離れて適当な時点で評決を求める。成員に決定の機運が見えたら、討議を長引かせない。
- 複雑な問題は、部分に分割して成員に各部分毎に意思決定する。
- 自分の最初のアイデアが始めから正しかったのだと成員に確信させるよりも、他人のアイデアを活用して会合でうまくやることを学ぶよう支援する。
- 明らかに正しい解答や、興味をそそる解答がなければ、最も不満の少ない選択をする。
- 可能な場合は、満場一致決定の要請を避けよ。
- 可能な解決案を探索するとき、1つ、またはいくつかの既存の手続きを用いる。
- 最終決定に移る前に、解決案から生じ得る不利な帰結を何でも考察するよう成員を奨励する。
- 集団の決定事項の実行役になる人々が、自分のすべきことを正確に理解したことを確認する。

<より良い意思決定を行う際に用いる過程>
(Janis, A. : 30)

- 1) 達成すべき目標はなにか、できるだけ広範囲にわたって調査し、それらのもつ価値の多様性を考慮に入れる。
- 2) 広い範囲で行動の方向性を詳細に調査する。
- 3) 選択肢の評価に関係する新しい情報を徹底的に探索する。
- 4) 成員に提示されている新しい情報や専門家の判断を、たとえそれが当初よしとされた行動の方向を支持していなくても、それを正しく吸収理解し、考慮に入れる。
- 5) 最終の選択を行なう前に、ポジティブな帰結とネガティブな帰結、および当初は受容できないと見なされていた選択肢のポジティブな帰結を再考する。

- 6) 選ばれようとしている選択肢から生じ得るネガティブな帰結と、ポジティブな帰結のコストとリスクについて慎重に吟味する。
- 7) さまざまなリスクが生じた場合に必要になりそうな臨機応変の計画に、特別な注意を払い、選択した行動を実行し、監視するための準備を詳細にする。

<非効果的な意思決定の克服>

- 集団浅慮が集団を非効率にしている際、クレイム役や必要な情報の探索役を成員に与える。
- 討議者間の地位格差の拡がりを回避する。
- 地位格差が不可避なら、その格差が会合で生み出す抑制を成員が認識・低減するよう援助する。
- 討議中に出されるアイデアの量と質を改善するためだけでなく、成員に積極的な参加感を与えるためにもブレインストーミングを用いる。
- 見解を異にする少数派の権利を守り、彼らの意見が傾聴されるようにする。
- 緊急に決定を必要としたり、危機が生じたりする場合に用いる手続きを前もって計画しておく。
- 成員が自集団の技術を評価し、それを改善する方法を学ぶよう奨励する。
- 示唆：この場合も、強いリーダーが参加者を引っ張っていく傾向がみられ、多数の選択肢からの最善策を選択しているとはいいがたい。たとえ選択肢が出されても、集団浅慮に陥ることが多い。

3.4. 効果的なコミュニケーション

成員が言いたいことを言い、得たい情報を得るという点で、容易なコミュニケーションは個々の成員にとっても集団全体にとっても重要である。妨害されていない言葉の流れは、成員が自分の個人目標を達成し、活動を遂行するのに役立つ。

討議のために集まった成員は、協調的になろうと専念する。成員たちは、自分の立場を評価したり、過去から学んだり、他の成員とアイデアを共有したりすることができ、その結果、他者のアイデアやさまざまな発言に対する反応を見聞することから学習する。

<仲間同士のコミュニケーションを改善する>

- 適切な情報を効率よく要求・提供できるように、互いの職務、才能、問題を確実に知らせておく。
- 活動場面でも特別な場面でも、自由に交流できる機会を与えて、成員相互が快適でいられるよう援助する。
- 静かな環境、共同課題、物理的の近接性を与える事で、気軽なやりとりのできる条件を創り出す。
- 成員に、自分のアイデアが他の成員に対して影響力をもっていることを示す。
- 成員どうしが友好的であれば、齊一な見解を求めて、そのために話し合う傾向があるため、意見の違いを成員間ではっきり見えるようにする。
- 成員間の協力的な関係を奨励し、競争的な関係を減少させる。
- 意見の相違が葛藤を引き起こしたときは、成員に自分のアイデアの修正と妥協を求める。
- 示唆：大学生の場合には、ゼミ単位で参加するため、メンバーどうしのコミュニケーションが比較的容易にとれる状況である。しかしながら、逆に、すでに階層構造が出来上がってしまっていることが多く、各メンバーが同等のコミュニケーション力を有しているとは言い難いのも事実である。

討議集団のリーダーは、集団の手続きに生じ得る問題、すなわち成員の参加への熱意のなさ、提案すべきアイデアの不足、容易なやりとりを阻む障壁、に気づくべきである。

<関心の欠如を克服する>

- それ以上話が進まない単純な回答を求めるのではなく、成員にそこから相互作用を始めさせるような質問を投げかける。
- 討議中の事柄に関連する成員の興味を刺激するような過去の経験例を持ち出すことによって、討議への心の構えを創り出す。
- 参加者に討議の話題を提案させることによって、その問題が彼らに適することを確認する。
- 集団討議に入る前に、主題について成員に考えさせる。

<発言を奨励する>

- 討議に入る前に、参加者を下位集団に分け、1つのプレゼンテーションをそれぞれに異なる観点から観察し、その結果を報告するよう求める。
- 適当なときに、討議のための新しいアプローチや話題を提示する。
- これまでに出てきたものとは対照的な意見が出てきて、かつその違いが無視されているときには、その対照性を指摘する。
- 数名の人々を討議の内容ではなく、集団過程の観察役に指名し、その観察結果を報告する。
- 成員に、話題の賛否両面について短くスピーチさせて、討議の扉を開かせる。
- 討議参加者が妨害されずに自分の考えをまとめられるように、短い沈黙時間を設ける。

<発言の抑制を処理する>

- 内気な人が相互作用に加わるように援助する。
- 集団が討議してきたり、現在していることを要約すれば有益だと思われたりする場合は、いつでも討議の流れを展望する。
- 秩序正しく、しかも参加を抑制しないように事を運ぶ。
- 示唆：メンバーの発言力の階層性が出来上がっており、それに応じて発言量に落差がある。そのためリーダーの働きかけが重要になってくる。

3.5. 集団標準の確立

集団が実体として存立していくためには、その集団の行き方を決める標準を確立する必要がある。それらは、成員の共通理解としての集団の方針、規則、運営計画、プログラム、ガイドラインなどを通じて、その集団に特有の行動を定める。大部分の成員は、自集団の標準を支持しそれに従う。行動が標準から逸脱する人は、仲間から同調するよう圧力を受け、それでも同調しそうでなければ極端な場合には集団から追放される。成員がどのように行動すべきかを決める標準は、集団に価値ある特質が存在していくことを保証するために創出される。

<集団標準を強化する>

- 集団に留まりたいという願望を成員に喚起する。成員たちに及ぼす集団の勢力は、集団が凝集的であるほど大きいからである。
- 集団の標準が、その集団に重要な特質をもたせることにはいかに貢献するか、集団標準を守ることがいかに目標への動きを促進し、集団の統一を維持し、成員に問題点について明確な意見をもたせ、他集団との良好な関係を維持するのに役立つかを参加者に示す。
- 集団の成功のために、個人的利得を放棄するよう成員に求めることによって、各成員の集団での活動の関与を高める。
- 集団が目的を達成するために、自分の貢献がどのように役立っているかを、すべての成員に理解させるよう援助する。
- 標準の作成に関わった人は、それを遵守するから、確立する際は参加者に発言権を与える。
- 成員の同調を直接探知できなければ、集団標準の要請に成員が応えているかどうかを判定する手段を開発する。
- 集団のための仕事に誇りを見いだせるように、成員のために達成可能な目標を設定する。
- 集団の生活の新しい側面を開発するために、創造性が必要な場合は、成員に新しいアイデアを提供するよう奨励する。
- 集団の標準に同調しない成員は、誰であれ承認されないことを知らしめる。
- 示唆：毎年、3～4回生の混成チームを組むため、経験値の高い4回生から、大会でのチームの方針、規則、運営計画、プログラム、ガイドラインを下級生に伝承していくことで、スムーズな共通理解がなされている。

3.6. 成員間の調和と葛藤

相手がすべき、またはすべきでないことをめぐって、2人以上の成員が意見を異にする場合、すなわちそれぞれの側が相手を間違っていると見るとき、集団内に葛藤 (conflict) が生じることがあ

る。このような軋轢は、1) 成員が協同者どうしではなくライバルどうしである、2) 集団にその活動や葛藤処理について規定された手続きがない、3) 不足がちな資源を共有しなければならない、4) 成員が仲間の意図を信頼できず怒りっぽくなっているなどのときに生じやすい。

集団内の葛藤は、それぞれの側に敵意がつのり、それが結局は衰えて、当事者たちが争いの外にいる成員の言に進んで耳を傾け、論理的に考えられるようになるまでの一連の段階を踏んで進行する傾向がある。成員間の葛藤のほとんどは浪費的であるが、なかには変革を学習したり、考えたりしようという好奇心や自発性を喚起できるものもある。そのような葛藤が組織の有意義な事象になるのである。

<成員間の調和>

成員間の調和が、集団の顕著な特徴であることがよくある。たいていの集団では成員が、不調和より調和の促進を願望しており、通常次のようにして調和を育む。

- 集団の目標についての成員の合意を確実にする。
- 成員が集団の標準を受容し、同調することを確実にする。
- 成員の集団成功への願望を喚起する。
- 集団による成功を促進する。

<有益な葛藤>

- 成員がお互いのアイデアを批判的に評価する。
- 成員が無益な討議での場合より多くのアイデアを生み出す。
- 成員の多くが幅広く参加している。
- 成員のアイデアや行動は柔軟であり、1つの意見や行動を強要しない。
- 必要な場合、リーダーは討議がどちらに向いているのかの要約を試みる。
- 成員は、自分にも他者にも受け入れられる結論を見いだそうと慎重に行動する。
- 成員は、互いにうまく影響を与えたり、与えられたりする。
- 成員は、相互の合意を求め強調する。

●示唆：ここでもゼミ内部で階層関係ができあがっており、葛藤が生じることは少ない。発生しても多くの場合、リーダーにより討議がどちらに向いているのかの要約が試みられることで、意思決定の方向性を見出していく現象がみられた。

4. 集団間の協力と葛藤 (Zander, A. :163~208)

4.1. 効果的な会合の準備

困難な話題を討議する2つの集団の会合に参加しようとする人は、討議を消耗的な葛藤に陥らせないための対策を用意することができる。そのためのリストは下記のとおりである。

- 1) 会合に先立ち相手方の何人かに申し出て、誰がどれくらいの時間発言するか、討議する話題、どんな成果を求めるか、誰がどこに座るか、保つべき節度といった基本ルールを共同で決める。
- 2) 自分のアイデアを明確に提示できるよう、取り上げる話題について考えを整理しておく。
- 3) 自分のアイデアの利点と、それを擁護する方法を検討しておく。
- 4) 他者の発言を傾聴する心づもりをする。
- 5) 他者の提案を使ったり、自分の言葉に置き換えたり、有効性を調べたりして、評価する。
- 6) 相手の抵抗の引き金になる行動を避ける。

●示唆：国際合同チームが国際合作で1つのプレゼンテーションを作り上げるため、会合前に自チームのアイデアを明確にしておくことは重要である。特に、最初は遠隔 (skype と LINE) で、しかも両チームにとっての外国語である英語での交流となるため、周到な準備が必要である。

4.2. 理性的な会合のための事前合意

両集団の成員は、自分たちが感情的行動を抑えて理性的な行動を増やすために、討議中の行動についてあらかじめ合意しておく必要がある。このような予防的な合意リストは下記のとおりである。

- 1) 競合する両集団の成員が、問題解決者として行動するつもりであることを約束する。この目的に向けて、彼らは会合中に防衛的になったり、

敵対的になったり、恐れたりする傾向を抑制し、相手方の発言や理由を理解しようと努める。

- 2) 各出席者は、討議中に自分の意見が変わるかもしれないことを当然だと考える。
- 3) 会合出席者は、必要であれば誰が最終決定をするか、誰が何に発言権をもつべきか、どんなルールに則って最終決定を選ぶのか、を決める。
- 4) 必要ならば、出席者は、調停者といった第三者の助けを借りることに合意する。
- 5) 出席者は、お互いに相手方の信頼を獲得して、それを維持していくために何をすべきかを確認する。例えば、用いるデータのしっかりした証拠を示す、傍証の必要なアイデアのために専門家の支持をとりつける、これまで双方の成員が経験した、似たような信念や友情や動機に言及する、ことがあげられる。
- 6) 公正、正確、正義、平等、合理性など、会合の指針となる価値を決める。
- 7) 両集団の成員が、両者の協力関係が強化されるように、双方の目的の類似点を見つける。
- 8) 人々は、目標が類似していれば、一方の行為が両者を共通の目標へ向けて移行させることになると思うものである。そのため、どちらの目標志向的行動も他方にとって有益である。
- 9) 出席者は、考慮する選択肢が多いほど有効な解決を見だしよい事を心得ておく。
- 10) 出席者は、健全で相互に満足できる解決に至るために腹を割って話し合う用意があり、必要なら譲歩もするというを示す。
- 11) 出席者は、自分たちがある意見を支持する理由や、その背後に秘めたねらいを満たす別の方法を確認するために、自分たちの立場を擁護する主張を止めてもよいことを知っておく。

●示唆：文化もコミュニケーションの取り方も異なるチーム同士の討議と意思決定には、多くの困難を伴うため、議論の進め方は特に重要である。そのためには、公正、正確、正義、平等、合理性をモットーとして、多くの選択肢から両者の類似点、共通点を見出し、問題解決を導き出すことが

有効である。

4.3. 集団間の葛藤の解決

集団間葛藤の程度によって解決法が異なる。その例は次の通りである。

A 軽度の不一致がある場合

成員は、集団間問題解決、あるいは集団間取引の使用を望んでもよい。

○段階1：すべての参加者に、自分たちは好むが相手方は同意しない、と思われる解決策を1つ以上書き出させる。これらの記述は、そもそも一方が他方の望まないことを希望する、という対立点をはらんでいるから、集めただけで討議に値する選択肢群となる。こうした意見の相違が相互作用を刺激する。

○段階2：それぞれの解決策を、匿名で黒板か掲示用紙に書き出し、真っ先に討議したい解決策を参加者に選ばせる。選択の判断基準は、当面の問題を解決するのに最も重要だと思われる（関連があつて役立ちそうな）ことである。この場合多数決で決める。

○段階3：段階2で選択した案に的を絞って、双方の成員がこれに賛成、または反対の理由を口頭で述べあう。彼らはその案を採択または却下すれば、自分たち、または相手方が、どのような欲求、要求、恐れ、関与により満足できるのかという点から理由を述べるよう求められる。この段階で、相手方の立場の背後にある関心を把握するためには、相手の立場に立ってみる必要がある。こうして、自分たちと相手方の動機を確認し、それらの動機を議論の前提にする。

○段階4：賛成および反対理由が一通り出揃ったら、各参加者が検討中の解決策に対する自分の満足度を満足(+10)から不満足(-10)の尺度上に私的に評定する。

○段階5：段階2に戻って次の案を選ぶ。それから段階3に従ってこの案に対する賛否の理由を述べ、それに対する満足度を評定する。

以上の5段階を3～4回繰り返す。

●示唆：しばしばみられた現象として、あまり深く議論せず、互いの案を1つずつ取り入れ、合体し、1つのプレゼンテーションを作成することがあげられる。そのため、上述の手順に則り、自分たち、または相手方が、どのような欲求、要求、恐れ、関与により満足できるのかという点について徹底的に議論し、最良の選択肢を選ぶことが重要である。

B 葛藤が感情的反応を引き起こしている場合

双方の集団が一緒に集団間の感情を明らかにしたり、解決に向けて調停者の助力を求めたりすることがある。

○段階1：[不介入期] 調停者は、双方の代表者にいきさつを話させる。何が起きたか、自分たちがなぜ何をしたのか、相手が何をし、何をしなかったか、等々について聞いている相手方にはいっさい口を挟ませずにしゃべらせる。発言内容がたとえ自分たちをよく見せるためのねつ造であったとしても、ふつう聞き手はここで初めて相手側のものの見方を聞き知るのである。

○段階2：[交換] この段階で、調停者は始めに提起された疑問や告発や問題に対して、返答するよう紛争相手に求める。諸事実、意見や感情のどうしようもない相違、そして共通見解や同意点が明らかになる。調停者は、怒りその他の感情の表出をチェックする。

○段階3：[合意の構築] この段階までに、調停者は不一致の核心にある主要な問題点を把握できている。調停者は、問題点を説明し、それらが中心の問題かどうかを当事者に確かめ、指摘された部分を訂正し、それぞれの問題を解決するためにできることを討議するよう、両者を導いていく。調停者が出されたアイデアは、実際的かどうか（うまく機能して実行できるか）、誰がいつ何をするか、繰り返し問いかけていくうちに、それに続く行動計画ができる限りの細部にわたって検討される。往々にして、双方が重要な成果と引き換えに何かを諦めることになる。

○段階4：[合意] 将来、その本質を想起して指針に用いることができるように、合意事項を明文化する。調停は、当事者を紛争への没頭と相互不満から将来へ向けた計画へ、不信から「思い切ってやってみる」意欲へ動かすのである。

●示唆：葛藤が感情的反応を引き起こしている場合、時には教員が調停者として議論に介入することがあったが、役割が不明確であったため、完全に中立の立場から発言を行っていたとは言い難い。そこで、上述のように、諸事実、意見や感情のどうしようもない相違、そして共通見解や同意点を明らかにしていくことで、不一致の核心にある主要な問題点を把握し、両チームに確認し、問題を解決するためにできることを討議するよう、両者を導いていくことが必要となる。

C 集団間葛藤が深刻で長期化し、双方とも敵意を抑えて対面会合が不可能な場合

当事者たちは、下記の「接点葛藤解決モデル」を採用する。そうすることで、両集団の関係の危機的な側面について、ほとんど感情を交えずに話し合うことができ、争いの解決策を展開することができる。

<接点葛藤解決モデル>

○段階1：[最適な関係] それぞれの集団の成員に、両集団間の理想的な関係に必要なと思う特質を記述させる。これらを掲示用紙に列挙する。これらの諸特性は、両集団の良好な関係、共通目標、優秀さの標準、協同の方法などの基礎となる態度に関わるものである。

○段階2：[合同] 2つの集団が一部屋に集まる。各集団から1人ずつ発言者が出て、リストにあがった項目を説明する。次に2つの集団が一体となって、双方が受容できる理想的な関係の特性リストをつくる。

○段階3：[現実の関係] 2つの集団は、再びそれぞれの部屋に戻り、今度は両集団の現実の関係を特徴づけている諸条件を記述する。必要なら、現状をもたらす原因となった過去の出来事を明らかにする。

○段階4：[合同] 段階2のように、両集団が再び一室に集まり、双方が正しいと認める現状の關係の要素を合同で記述する。

○段階5：[変革の計画] 双方の成員が同席のまま、理想の關係と現実の關係の明白なギャップを確認し、このギャップを埋めるにはどんな変革が必要かを決定し、その変革をどう達成するかを計画を練る。

○段階6：[進捗状況の点検] 一定の期間の後に、両集団が集まって、過去の敵意が解消されたかどうかを点検して、次の段階の計画をたてる。

●示唆：国際協働は遠隔地間での国際合作のため、しばしば音信不通になり、両者間の信頼關係が崩れかけることがある。その際の解決方法として、上述の方法を用いることにより、両者のギャップを埋めることができる。そこでは、まず理想的な關係に必要な諸特性を列挙させ、それらが両集団の良好な關係、共通目標、優秀さの標準、協同の方法などの基礎となる態度に関わるものであることを認識させ、双方が受容できる理想的な關係の特性リストをつくる。その上で、両チームの現実の關係を特徴づけている諸条件を挙げさせ、そこから双方が正しいと認める現状の關係の要素を合作する。そして、理想の關係と現実の關係のギャップを確認し、それを埋めるための変革を決定し、達成するための計画を立て実行し、ギャップの解消が行われたかを確認する、という一連の工程を経ることになる。

5. おわりに

以上、グループ・ダイナミクスの観点から、集団、および集団間の在り方、集団活動の方法、關係性を概括し、効率的かつ適正な集団行動の在り方への多くの示唆を得た。

筆者の実践している国際協働プレゼンテーション大会の活動では、ゼミ単位による参加ということで、周知の成員どうしが、すでに出来上がっている階層關係の中で、ともすれば、強いリーダーによる意思決定が促され、十分な相互作用を経な

いうちに目標点に到達する傾向があり、純粹な意味でのグループ・ダイナミクス（集団の性質とその発達の法則、ならびに、個人や他人の集団およびより大きな組織と集団との相互作用に関する知識の獲得を目指す一つの研究領域）の考え（Cartwright, D. & Zander, A.: 6）をあてはめることはできない。

しかしながら、1) チーム同士の討議と意思決定における議論の進め方においては、公正、正確、正義、平等、合理性をモットーとして、多くの選択肢から両者の類似点、共通点を見出し、問題解決を導き出すこと、2) 葛藤があった場合には、共通見解や同意点を明らかにしていくことで、不一致の核心にある主要な問題点を把握し、両チームに確認し、問題を解決するためにできることを討議すること、3) さらに深刻な葛藤が発生した場合には、接点葛藤解決モデルを採用し、ほとんど感情を交えずに話し合うことができ、争いの解決策を展開することができること、という考えを採用し、今後の国際協働プレゼンテーション大会の活動で実践することで、チーム間でウインウインの成果をあげることができることを確信した。

参考文献

- Cartwright, D. & Zander, A. (1969) 『グループ・ダイナミクス I』 誠信書房
- Janis, A. (1989), "Crucial Decisions: Leadership in Policymaking and Crisis Management", New York: Free Press.
- 影戸 homepage [<http://www.kageto.jp/>]
Retrieved on Jan. 31, 2018.
- 吉田信介 (2017) 「国際協働プロジェクト ASEP & WYM の実践と課題」『関西大学高等教育研究』第8号、関西大学教育開発支援センター pp.103~109.
- Zander, A. (1996) 『集団を活かす』 北大路書房

吉田信介（関西大学外国語学部）

関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第 2 条第 10 項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年 1 回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1 名称

『関西大学高等教育研究』

2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生
その他、編集委員会が適当と認めた者

4 刊行期日

毎年 3 月末日

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。

・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

6 執筆要領

別途定める。

7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

8 Web 上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

関西大学高等教育研究 執筆要領

- 1 本誌に掲載される論文等1篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む）は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。
論文 : 20000字（12ページ）以内
研究ノート : 10000字（6ページ）以内
その他 : 内容に応じて適宜定める
- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア1部と印刷したもの2部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズはA4判、マージンは上下左右ともに25mm、1行22字、1ページ40行の2段組みのフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。
- 4 提出の際には1ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属、連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mailアドレス）を記載する。
- 5 2ページ目には、「タイトル」、3～5語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合はこれに加えて抄録（Abstract）を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は600字程度、英文の場合は300語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例：2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

参考文献の表記について

1 著書

日本語文献：著者名(刊行年)『著書名』出版社.

欧米文献：Surname, Initials.(Year), Title, Publisher.

関西太郎 (2007) 『高等教育と社会』, 関西大学出版部.

Kandai, T. (2007), “Modern Higher Education and Society”, Kansai UNIV Press.

2 編著書の分担執筆論文

日本語文献：著者名(刊行年)「論文(章)タイトル」編者名『著書名』出版社, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” in Editor’s Surname, Initials (Ed.), Title, Publisher, Pages.

関大太郎・千里次郎 (2003) 「関西大学における初年次教育の課題」 関大泰三・吹田四郎 編著
『現代の大学教育問題』 関西大学出版部, pp.63-86.

Kandai, T. and Senri, J. (2003), “Debating on the first year experiences in Kansai university,” in
Kandai, T and Suita, S. (Eds.), Issues on Modern Higher Education, Kansai UNIV Press,
pp.63-86.

3 雑誌等掲載論文

日本語文献：著者名(刊行年)「論文名」『雑誌名』, 巻号数, ページ.

欧米文献：Surname, Initials (Year), “Title,” Journal, Volume, Number, Pages.

千里太郎 (2007) 「高等教育のグローバル化」 『大学教育研究』, 第2巻第11号, pp.13-20.

Senri, T. (2007), “The Globalization of Higher Education,” Research for Higher Education, Vol.
2, No. 11, pp.13-20.

○著者が複数の場合は、全員を記載する。なお、欧米文献においては、全員を Surname, Initials の順で記載する。

○英文の組織名・雑誌名等は、省略せずに正式名称で記載する。

例： (誤) AERA → (正) American Educational Research Association

執筆者紹介

三浦真琴	関西大学教育推進部教授
久保田真弓	関西大学総合情報学部教授
OLIVER BELARGA	関西大学教育推進部特別任用准教授
岩崎千晶	関西大学教育推進部准教授
多田泰紘	関西大学教育開発支援センター研究員
中澤務	関西大学文学部教授
渡邊正樹	関西大学教育開発支援センター研究員
山本敏幸	関西大学教育推進部教授
毛利美穂	関西大学東西学術研究所非常勤研究員
中島弘至	関西大学学事局授業支援グループ
中尾瑞樹	関西大学教育開発支援センター研究員
田上正範	追手門学院大学基盤教育機構准教授
池田佳子	関西大学国際部教授
千葉美保子	関西大学教育推進部特別任命助教
紺田広明	関西大学教育推進部特別任命助教
永田祥子	関西大学教育推進部特別任用助教
日並彩乃	関西大学非常勤講師
濱本久二雄	関西大学教育開発支援センター研究員
竹中喜一	関西大学学事局授業支援グループ
中井次郎	関西大学学事局授業支援グループ
吉田達哉	関西大学総務局人事課
土橋良一	関西大学大学本部付局長
岩崎保道	高知大学 I R・評価機構教授
蔭久孝政	琉球大学学生部学生支援課課長代理
白石哲也	清泉女子大学情報環境センター課員
橋本智也	四天王寺大学教育学部／I R・戦略統合センター講師
吉田信介	関西大学外国語学部教授

(掲載順)

編 集 委 員

編集長：関口理久子（社会学部教授）

副編集長：三浦 真琴（教育推進部教授）

委員：森 朋子（教育推進部教授）

山本 敏幸（教育推進部教授）

岩崎 千晶（教育推進部准教授）

竹中 喜一（学事局授業支援グループ）



関西大学高等教育研究 第9号

2018(平成30)年3月10日印刷

2018(平成30)年3月10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