関西大学
高等教育研究

第11号
2020年3月

関西大学教育開発支援センター

関西大学高等教育研究　第11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（11） …… 1
三浦　真琴

・ 「教養」から見る初年次教育とアクティブ・ラーニング …… 9
小室　弘毅

・ 対話を促す協働学習:
英語で学ぶアクティブラーニングに関する一考察 …… 23
永田　祥子

・ 学習者は自身の動機づけにどのように働きかけているか …… 33
山本　晃彦・末吉　朋美

・ ITTPCによる国際チューター認証資格に基づくライティングチューターの育成方法 … 45
岩﨑　千晶

・ ルーブリックについての現象学的解説
－看護専門学校での教員研修をもとに－ …… 57
蒲生　諒太

・ 大学データの統計分析
－IRで用いた手法による考察－ …… 67
中島　弘至

・ NPOが支援するプロジェクト活動におけるデザインの要件
～神戸ソーシャルキャンパスを事例に～ …… 79
大福　聡平・久保田　賢一

・ 就職協定制定までの過程
－新卒労働市場はどう形づくられたか－ …… 89
中島　弘至

【研究ノート】

・ 未来教育のための交渉学
－21世紀スキルを涵養する交渉学のための学習環境デザイン－ …… 99
山本　敏幸・田上　正範

・ 正課外講習会と個別指導が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果 …… 105
多田　泰紘・岩﨑　千晶・中澤　務

・ COIL型授業でアカデミック・インテグリティを実践した授業報告
ー台湾、致理科技大學と本学のアカデミック・ライティングー …… 111
山本　敏幸・林　康弘・渡邉　正樹・Ru-shan Chen

・ BYODで展開するアクティブラーニング型記述式テストの運用事例報告 …… 117
山本　敏幸・渡邉　正樹・林　康弘

・ 台湾の高等教育における学習環境・学習支援のデザイン …… 123
千葉　美保子・川面　きよ・遠海　友紀・嶋田　みのり・岩﨑　千晶

・ 国際教育実践の学習効果測定の手法の一考察
－COIL Plusプログラムにおける BEVIの活用－ …… 133
バイサウス ドン・池田　佳子

・ SDGsをテーマとした教員・職員・学生による三者協働によるSD研修プログラムの実施・
実践報告 …… 139
山本　敏幸・亀井　直人・田上　正範・西脇　菜穂子

・ 公立大学における組織評価の取組状況
ーアンケート調査結果の分析を中心としてー …… 145
岩崎　保道

・ Global Teaching Assistants and Peer-driven Language Instruction in a
Multilingual Environment …… 151
Brian Murray

【資料】
・ Web方式による授業アンケートのパイロット版についての報告…… 159
関口　理久子

【投稿規程】…… 169

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（11）
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant ＃11

三浦真琴（関西大学教育推進部）

要旨

関西大学は、大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラムならびに大学教育再生加速プログラムを通じて、学生たちがアクティブ・ラーニングを体感・体験・体現できるように腐心してきた。そこに通底しているのは学生を主体的な学習者へ育てるために教師は学習の支援者たるべしという考え方である。高等学校を卒業するまでに受動的な学習を強いられてきた学生が意志を持って主体的な学習者へと変容することは難しい。気づいたら楽しく学んでいるという中動態へと導くために、教師は使役態の主語としてではなく、学習の支援者としての役割を遂行するが、教師にも気づいたら自らそのような役割を果たしている中動態が望まれる。このような状態の中でこそ、学生は知識と知識、知識と自分、自分の過去現在未来、自己と他者、それぞれの間につながりを見出すことができるようになる。

キーワード　アクティブラーニング、学習パラダイム、中動態、学びをつなぐ、つながる学び／Active Learning，Learning Paradigm, Middle Voice，To find Oneself Assisting in Learning, Involvement in Learning throughout one's Life

1. 取組に通底するアクティブ・ラーニング観[1]

2012 年度に出された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、「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」という理由から、アクティブ・ラーニングへの転換の必要性が指摘された。その答申が出される 3 年前に関西大学の取り組み『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開－大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い－』が大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム（以下、GP と略記）に採択されている。ここに「“How to Learn”への誘い」と謳ったのは、新たに展開する学習パラダイムの中で、学生が大学の主人公として主体的に学ぶために教師が果たすべき役割を考える契機をそこに求めたからである。この段階では文部科学省がアクティブ・ラーニングをどのように捉えているかを詳しく知ることができなかったため、日常の教育現場のことを勘案しながら関西大学なりの考え方・捉え方を模索した。それを以下に簡単にまとめる。

従来の教育パラダイムにおいては、大学の使命は教育を提供することにあり、自らの専有物である知識を学生に伝達することが教師のミッションであるとされていた（Barr & Tagg、1995）が、そこには「教師が教えれば学生は学ぶ」ということが暗黙裡に前提されていた。しかしながら、教師が懸命に教育力の向上を図っても（あるいは図るからこそ）、学生は教えられる（being taught）ばかりで、必ずしも能動的な学びが実現するとは限らない。しばしば用いられる「受動的な学び（passive learning）」という撞着語法的な表現は「教えられていること（being taught）」を表現したものと考えてよい。

これに対し、学習を創発することを大学の使命とする学習パラダイムでは、学生を「教えられる

存在」から「学ぶ主体者」へと変えるために教師がどのような役割を果たすべきかを考え直す必要がある。“From Teaching to Learning”のパラダイムシフトにのっとって、表１の学習パラダイムにおける教師の役割と態度を示す欄に何を該当させるのがよいのか、これを思料することがアクティブ・ラーニングを実現するために不可欠なことである。ここに「態度」を加えたのは、学生が「受け身から主体的（な学習者）」へ、つまり受動態から能動態へと移行するのに対し、教師のそれはどのように変化するのか、あるいは変化しないのか、そのことについても考える必要があるからである。

表１　学生の学びを実現するための教師の役割

	教師		学生	
	役割	態度	役割	態度
教育パラダイム	Teaching	能動	Being taught	受動
学習パラダイム	？	？	Learning	能動

考察に先立ち、目指すべき学生の学びをどのように捉えるのがよいのかを整理しておく必要がある。GP 申請時には 1998 年にアメリカ高等教育協会が発表した以下の「学び」の再定義に着目した。

「学びとは、学習者が能動的に意味を探究する営みであり、経験によって得られた知識を構築する営みであり、将来の基盤となる知識を構築する営みである」。（American Association for Higher Education、1988）

この定義にしたがうと、アクティブ・ラーニングとは「学生が過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」と表現することができる。ここでようやく教師に求められる役割が、意味を探究し、知識を構築することのできる主体的な学習者として学生を育てること（しかも、それは「教える」ことではない）と捉えることができる。Barr & Tagg (1995)は、学習パラダイムにおける教師の役割を「学生が効果的な学習を体験できるように配慮すること」「学生間のチームワークを構築すること」と示したが、以上を踏まえると、表１の空欄には“Assisting（in Learning）”の語を入れるのが妥当である（三浦、2015）。

とはいえ、長らく教育パラダイムのもとで教鞭を執ってきた教師にとって、強い能動性を感じさせる「教えること（Teaching）」から、それを感じさせない「学びを支援すること（Assisting in Learning）」へ自らの役割を移行するのは容易なことではない。そこで 1990 年代初頭よりイギリスの高等教育界で採り入れられてきた PAL（Peer Assisted Learning）（Capstick、2004）にヒントを得て、教師と学生の間に学生スタッフ（Learning Assistant）を置くことにより、学生が学生の学びを支援する環境を用意することにした。このような学生スタッフの養成と活動の観察とを蓄積することによって、学習パラダイムにおける近未来の教師の輪郭が浮かび上がってくると考えたのである。これが GP ならびに AP を通底するアクティブ・ラーニング観であり、アクティブ・ラーニングを実現するために選んだ方法の一つである。

2.　手法としてのアクティブ・ラーニングの誤謬

GP の取り組みが始まってから 3 年後に文部科学省のアクティブ・ラーニング観が発表されたとき、小さからぬ違和感を覚えた。文部科学省は「用語集」において、能動的学修を次のように定義している。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。」（中央教育審議会 2012）

「能動的学修」の意味を説明する文章の中に「能動的な学修（への参加）」という表現が登場するのは用語説明として破綻していることはさておき、アクティブ・ラーニングが教授法であり学習法である、つまり手法・技法として捉えられていることを看過することはできない。アクティブ・ラーニングとは、語義にしたがえば能動的な学習・主体的な学びのことであるから、これは学生自身の行為・動作、あるいは姿勢・態度を表現するもの

であり、その実現を支援するのが教師にとってのアクティブ・ラーニングの持つ意味であると考えるのが極めて自然だからである。このような捉え方と手法や道具（特に教授法）としての捉え方との間にはかなりの懸隔があるが、何故、このような違いが生じたのであろうか。

今より四半世紀ほど前、アメリカでは『優れた授業実践のための７つの原則』(以下『7 つの原則』と略記）というタイトルの小冊子が刊行された。これは分量わずか 5 頁ながら「全米の大学関係者の間で最も認知度の高い教授法」との評価を博したものであり（中井・中島、2005)、ここに通底する「学習への関与 involvement in learning」は、その後の高等教育におけるきわめて重要な概念の生成に寄与したとされている（Koljatic & Kuh、2001）[2]。学習への関与とは、学生が学習のプロセスに身を置き、それに専念するという意味である。以下に、頻繁に引用される有名な一節を引用する。

「学ぶという営みをスポーツ観戦のようなものと同列に捉えてはならない。教室の椅子に座して教師の話に耳を傾け、授業内容を周到に網羅した自習課題への解答を脳裏にとどめおきながら教師の質問に対してすぐさまそれを口にする、というような行為によって学生が身につけることなどほとんどないからである。学生は自分が学んでいることについて言葉で語ったり、文字を使って表現したりできなければならないし、それを過去の経験と関連づけ、現在の日々の生活に活用することができなければならない。すなわち学んでいることを自分の糧としなければならないのである。」（Chickering and Gamson、1987）

ここには学生が学びのプロセスに主体として関わることが書かれており、そのことこそが注目に値するはずなのだが、このセクションのタイトル“Uses Active Learning Techniques”から“Techniques”の語や概念だけが、あるいは当該セクションに例示された手法だけが、独り歩きしたのではないかと推察される。

教師が Teaching の主語（学生が Teaching の目的語）である教育パラダイムから、学生が Learning の主語となる学習パラダイムへとシフトすることは、学生の側からすると、受動態から能動態への変化となる。では、教師の主体性（主語としての教師）はどのように位置づけられるのだろうか。

上述の Chickering と Gamson の影響を受けた Bonwell と Eison は、高等教育界の多くのリーダーの声や一連の国家レポートが「大学教師は、学生を学びのプロセスに参加させ、それに専念させるように積極的に取り組むべきであると鼓舞している」ことを受け、アクティブ・ラーニングを「学生をなんらかの作業に参加させ、しかも自身が遂行している作業の意味や目的について考えるように促す教育的な活動」と定義した（Bonwell & Eison、1991)。この定義は、わが国では再構成されて「アクティブ・ラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」という表現になっている（松下、2015)。このようにアクティブ・ラーニングが、学生ではなく、教師の活動として捉えられることにより、教師がアクティブ・ラーニングの主語（使役者）として位置付けられるようになったと考えられる。これは学生の側から見れば「教師によって、ある物事を行わされ、行わされている物事について考えさせられる」ということであるから、依然として受動的なポジションが継続し、一向に主体的に考える力が培われない事態を招く危険を大いにはらんでいると考えなければならない。

学習パラダイムへとシフトすることにより、学生は主体的・能動的な学び手となるはずであったが、アクティブ・ラーニングを手法あるいは便利なツールと捉え、そのツールを学生に与えて作業をさせればよいという使役者の発想が、教師を教育パラダイムから学習パラダイムへと移行させないでいる（あるいはその反対に学習パラダイムの価値と意義を見いだせない教師が、アクティブ・ラーニングをツールとして捉える使役者的発想を生み出して教育パラダイムに留まっている）のではないだろうか。

3.　中動態としてのアクティブ・ラーニング

大学教師の皆が皆、使役者的な発想を持っているとは限らない。学生を主体的な学習者へと育てるために善意の取り組みをしている教師は数多くいる。しかしながら、先述したような混乱は高等教育界の中に確かにあると筆者は感得している。

2017年度の新学習指導要領では、「小・中学校学習指導要領等の要点」として「主体的対話的で深い学び」が示された。高等教育界に対して示されたアクティブ・ラーニング（能動的学修）より平明で分かりやすい表現になっている。また、「これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つ必要はない」との注記が付されているが、これは高等教育界における混乱を念頭に置いたものであると思料される。その混乱の一端を先に描写したが、混乱しているのは一部の教師だけではない。高等学校を卒業するまで教師の言うことに耳を澄ませ、板書を丁寧に筆写し、試験に出るポイントを覚えるようにと指導されてきた青年が、大学に入学した途端、主体的に学べと言われ、受動と能動とのギャップに驚き、戸惑うという話を耳朶にすることはしばしばある。

この学生の混乱は、例えば教師は主体的に学べと言っているのに、その教師によってある物事を行わされ、行わされていることについて考えさせられるという「態」の矛盾によるものであったり、主体的に学べと言われるだけで、何も支援されない放任のせいであったりする。放任は使役態の一つであるから、いずれも「態」に関わるものである。そこで、このセクションでは「態」について考えることにする。

先に述べたように、2012年の中教審答申では受動的な教育から主体的な学びへと転換する必要が謳われた。ほとんどの人が、この背景にある“from teaching to learning”というパラダイムシフトを学生の立場になって「受動から能動へ」という態の移行として捉えたと考えられる。しかし、この問題を能動態と受動態の二項対立として捉えてしまうと、思考の幅がかなり限定されてしまう。学生が受動から能動へと態を移行するのに、それまで能動的ポジションにいた教師は能動態を維持すればよいのか、あるいは受動態へとポジションを変えればよいのか、混乱する可能性も考えられる。

この問題を解決するためには、受動でも能動でもない「態」、あるいは受動でも能動でもあるような「態」を考えるのがよい。その際、「援助をする人がもっとも援助をうける」という「援助者療法原理」がヒントになる（Gartner and Riessman、1977）[3]。人にものを教えることによって自分自身がそのことについてよりよい理解を得られたり、誰かを援助することによって自分が誰かの役に立っているという自己肯定感が生まれたりするのはよくあることである。このように、誰かを助けているのに自分が助けられているというのは、能動であるのに受動であるという状態、あるいは能動と受動とが回転するかのように入れ替わるということである。大学を援助者療法が必要とされる治療共同体として捉えるのは荒唐無稽とのそしりを免れないかもしれないが、このように主体の位置を固定せず、入れ替わるものであると捉えると、能動と受動とを対立するものとして捉えることから解放されるのである。

人にものを教えるのは自分の理解を深めることを意図して行うことではないし、自己肯定感を強めるために誰かを助けようとするわけでもない。理解の深化や自己肯定感は、気が付くとなんとなく生じているものであるが、それが結果として行為者（主語）のためになっているというこの状態は、國分（2017）によれば「中動態」と呼ばれるものである。

國分によると、「主語が己の行為の作用を自らで受けること＝主語の被作用性」が中動態の特徴とされる。また、「暇と退屈の倫理学」（2015）において國分は「ぼんやりとした退屈に浸っている状態が大切」であると主張している。哲学の世界で繰り広げられている自発性・主体性、すなわち強い意志の存在に対する疑念をベースに、ぼんやりとしているうちになんとなくある状態に至っているのが自然であると主張するのだが、「主体的な学び」のスタンスを手に入れることについても同じ

ことが当てはまると考えられる。学生も教師も、自らの強い意志によってアクティブ・ラーニングを実践するのではなく、どちらもが「気がつくとなんとなく」アクティブ・ラーニングが実践されているという状態の方が、無理なく継続することができるし、そのことに気づいた時の喜びは大きい[4]。

学生が主体的に学ぶことを能動態ではなく、中動態として表現するならば、それは自ら学ぶという過程の中に身を投じることであり、そのようにして学んだことが自らの糧になるということである。國分がしばしば引用するバンヴェニスト（Émile Benveniste、フランスの言語学者）によれば、「中動態では動詞は主語がその座となるような過程を現している。つまり主語は過程の内部にある」とされるが、この定義にしたがえば、学生にとってアクティブ・ラーニングは中動態として捉えるのが妥当であると考えられるのである。

他方、教師は、学生の学びを支援する際に、学生が支援を受けている・支援されていると意識しないように配慮し、自分自身を前面に押し出さないようにする必要がある。何気ない一言が、あるいはさりげない所作が、後で振り返ってみると学生への手助けになっていた、というような支援が望ましい。「そっと手を添え、じっと待つ」[5]ことが学生を中動態へと誘うために必要な教師のスタンスであると考えるが、このスタンスを守れば教師自身、能動態や使役態ではなく中動態に身を置くことができると考える。

あるいは、なかなか主体的に学ぶことができない学生を見れば、自らにおける学びの挫折に思い当たることがあるかもしれない。そのことを想起しながら学びの支援をしていると、学生の中には教師の過去に挫折のあったことに気付き、場合によってはそのことを気遣うようになる者も現れうる。このとき、教師が自分と同じような挫折を学生が味わうことがないように、あるいは如何にして学生が挫折を乗り越えられるかということを考えはじめ、学生は自分が挫折を克服することが教師に古傷を思い起こさせないことになると感じ始めるのなら、両者の間には「つながり」が生まれることになる。支援する立場にある者が支援を受ける立場にあるものから無意識に支援される、これはユング派の分析家グッゲンビュール＝クレイグの「傷付いた治療者」に通じるものであるが[2]、ここでも能動と受動は対立するものとしては捉えられることはなく、教師の主語としての位置も保たれる。

このように、アクティブ・ラーニングを能動態（受動態に対立するもの）として捉えるのではなく、中動態として捉えると、学生と教師とが相互に作用を及ぼし合いながら円環的な活動を共有する存在としてのつながりをそこに見出すことが可能となる。

4.　アクティブ・ラーニングがつなぐもの

アクティブ・ラーニングを中動態として捉えれば、これに関わる学生と教師はそれぞれに主語性を保ちながら、お互いの間につながりが生まれることを見てきた。続いては「知ること」と「学ぶこと」とのつながり、あるいは知識と知識のつながりについて考える。

2007 年に改正された学校教育法では新しい学力観（学力の三要素）が示された。それまで、中学校では「社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能」等を養うことが、高等学校においては「一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること」等が求められていたが、新しい改正法では、「基礎的な知識及び技能」に加えて、これらを活用して課題を解決するための能力と主体的に学習に取り組む態度が新たに盛り込まれた。先を見通すことが困難あるいは不可能となる時代の到来を見据えるならば、生涯を通じて主体的に学ぶことや、想定外の事態に対し、これを乗り越える力は当然求められることになるので、二つの要素が新たに明示されたことに異論はない。しかしながら新しい要素については比較的わかりやすい説明が付されているのに、「基礎的な知識及び技能」についてはそのような言及がなされていない。そこには「いつの時代にも、普遍的な知識・理解、

汎用的な技能等が中核とされている」（中央教育審議会、2018）という認識が働いているからと考えられる。しかしながら、学校教育で児童・生徒・学生が習得するべき知識や技能、ならびにその習得の方法については見直す必要がある。

主体的に学ぶこと、あるいは自分で考え、自分で実行することを基盤とする教育は、体系的に知識を注入する教育と対立するものとして捉えられてきたが、この両者を対立項として長短を比較するのではなく、今まで知識の体系性が担保されてこなかったことをまずは省察するべきである。

主体的な学びとは、主体性（cogito ergo sum）が保たれた営みのことである。つまり、自らが学んでいる（自分の力で考え、実行している）ことの意味を自分の中で確認できるということである。「知識詰め込み型の受験準備に偏った学習」（中央教育審議会、1999）で学習者が確認できることは、そのような学習を継続していけば大学入学者選抜に合格できる（確率が高くなる）ということであり、「知識伝達型の授業」（中央教育審議会、2014）を受けている生徒や学生が確認できることは、そこで伝えられた知識を答案用紙の上に再生すれば、それが点数や成績、単位に繋がるということである。問いと答えとの間には時間や距離が存在するが、知識が詰め込まれたり、一方的に伝えられたりするとき、その時間や距離は等閑視される。誰が、いつ、何故そのような問いを見出し、どのような思考を経て、その答えにたどり着いたのか、その文脈が一切捨象されてしまうのである。知識伝達型の授業は、知識を断片的に伝えるだけであって、知識と知識とのつながり、それぞれの知識がどのような文脈のどの位置に存在するかということは往々にして伝えられず、その知識が自分の経験とどのようにつながるのかも伝えられないそこにどのようなつながりがあるのか、そのことに留意して考えることを促されるのも稀有である。そのような知識は時間をかけずに手にすることができるものであるが、それは決して「自分」をつくるものにはならない。まずは問いと答えの間を往還し、どのような文脈においてその知識が生まれたのか、そのことを把握する必要がある。問いと答えの往還に思いを馳せることには先人の知的作業の追体験としての意味あることを認識しなければならないはずである。

ある事柄を深く知るためには、何故、その事柄を知る必要があるのか、その意味を考えながら（Think why）、その事柄に関わる時間の積み重ねと、そのことがらを取り巻く文脈を「自分」の中で撚り合わせ、その上で自分との関りを考えることが不可欠である。これを「気がついたらなんとなくできる」ようになってこそ、主体的な学びが実現できるのだが、ここでは教師による学生への働きかけが重要な役割を有する。

いかに優れた教師であっても、知識をその体系のままに生徒や学生に伝えることはできないため、やむを得ずいくつかの断片に切り分けたものを提示することになる。しかし、それだけでは生徒や学生の中に、これらの断片を取り結び、自らの中でつなぐ文脈的思考は育たない。教師は単なる知識の伝達者ではなく、学生が断片的な知識を相互につなぎ、さらに、学習者がその知識と自分との間につながりを見いだせるように「さりげなく」支援する存在でなければならないのである。

アクティブ・ラーニングとは、学生が獲得すべき複数の知識の背景にある複数の文脈を自分の中でつなぐものであり、自分の過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究するものである。しかも、それは「気がついたらなんとなくできる」ものでなければならない。教師はこのような学生の営みをさりげなく支援する者でありながら、学生と共に回転する支援者・被支援者の円環の中でつながれるものでもある。

教師と学生がともに主従の関係のない中動態に身を置くことにより、そこに信頼関係を築くことが可能になる。その信頼関係こそが学生の成長、教師の進化に資すると考えられるのである。

註

[1] ここにいう取組とは、大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム」と

「大学教育再生加速プログラム」のことである。前者は平成21年度に、後者は平成26年度に採択された。以下、本文では前者をGP、後者をAPと略記。なお、本節の内容は三浦（2019）と重複する部分があるが、アクティブ・ラーニング観を省察するために必要であると考えたからである。

[2]アメリカではKuhら（Koljatic & Kuh 2001、Zhao & Kuh 2004、Kuh，Kinzie，Schuh & Whitt 2005、Kuh 2009など）による提唱を受けて、2000年代より“Student Engagement”という概念が広く用いられるようになっているが、これは“Involvement in Learning”と親和性の高いものである。“Student Engagement”には曖昧な部分があり、明確な定義は難しいという指摘もあるが、NSSE（National Survey of Student Engagement）が調査の対象として選んでいる“Student Engagement with learning”については“Student Engagement”と同義のものとして捉えることにする（Ashwin & McVitty 2015）。

[3]「援助者療法原理」ならびに「傷付いた治療者」は東畑（2019）より教示を受けたものである。

[4]2019年11月30日および12月1日にエリザベト音楽大学を会場に開催された大学教育学会2019年度課題研究集会の課題研究シンポジウムⅡにおいて発表した安部有紀子氏（大阪大学）も同じ趣旨の発言をしている。

[5] これは大阪経済大学の前学長徳永光俊氏の掲げる教育方針の一つである。以下のURLを参照。https://www.osaka-ue.ac.jp/nofuzo/list/vol181/vol184.html(2020年1月14日)

参考文献

Johnson, A., McAdams, G., & Pawling, A. American Association for Higher Education, et. Al. (1998) Joint Report: *A Shared Responsibility for Learning*.

Ashwin P., McVitty D. (2015) The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In：Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) *The European Higher Education Area.* Springer, Cham 343-359.

Barr R. B., & Tagg, J.（1995） From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education.*Change 27* (6).12-16.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.* ASHE-ERIC Higher Education Report No.1, Washington, D. C. George Washington University.

Capstick, S. (2004) Benefits and Shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students.（https://www.researchgate.net/publication/268414551_Benefits_and_Shortcomings_of_Peer_Assisted_Learning_PAL_in_Higher_Education_an_appraisal_by_students）(2020.1.3)

Chickering, A. and Gamson, Z.（1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin,* March 39, 3-7.

中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm) (2020年1月14日)

中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuky

o/chukyo0/toushin/1325047.htm)(2020 年 1 月 14 日)

中央教育審議会（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」用語集 (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/__icsFiles/afieldfile/2012/03/28/1319067_2.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E7%94%A8%E8%AA%9E%E9%9B%86+%E3%82%A2%E3%82%AF%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%96%E3%83%A9%E3%83%BC%E3%83%8B%E3%83%B3%E3%82%B0%27)(2020 年 1 月 14 日)

中央教育審議会（2018）「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm)(2020 年 1 月 14 日)

Gartner, Alan and Riessman, Frank. (1977). *Self-help in the human services.* Jossey-Bass Inc Pub. A・ガートナー，F・リースマン（久保紘章監訳）(1985)『セルフ・ヘルプ・グループの理論と実際――人間としての自立と連帯へのアプローチ』川島書店.

Guggenbuhl-Craig, A. (1983). *Macht als Gefahr beim Helfer.* A・グーゲンヴィル＝クレイグ（樋口和彦・安溪真一訳）(2019)『心理療法の光と影: 援助専門家の《力》』創元社.

國分功一郎（2015）『暇と退屈の倫理学』太田出版

國分功一郎（2017）『中動態の世界　意志と責任の考古学』医学書院

Koljatic, M., & Kuh, G. D. (2001). A Longitudinal assessment of college student engagement in good practice in undergraduate education. *Higher Education,* 42, 351-371.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J.（2005）. Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. (2009) . The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research,* 141, 5–20.

中井俊樹・中島英博（2005）「優れた授業実践のための 7 つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』第 5 号, 283-299.

松下佳代（2015）「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

三浦真琴（2015）「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』56(1), 40-46.

三浦真琴(2019)「Active Learning の理論と実践に関する一考察(10)」『関西大学高等教育研究』第 10 号, 11-20.

The National Commission on Excellence in Education. (1983)A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform. (A Report to the Nation and the Secretary of Education) （https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html）(2020.1.3)

東畑開人（2019）「居るのはつらいよ　ケアとセラピーについての覚書」医学書院

Zhao, C. and G. D. Kuh.（2004） Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. Research in Higher Education, Vol. 45, 115–138.

9ページから21ページまでの論文

「「教養」から見る初年次教育とアクティブ・ラーニング」は、

執筆者からの申し出により、

本文の一部修正を行いました（2022年10月26日）

「教養」から見る初年次教育とアクティブ・ラーニング
First-Year Education and Active Learning from the Perspective of “Bildung”

小室弘毅（関西大学人間健康学部）

要旨

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が謳われ、今後はその学びを体験した学生が大学に入学してくる。大学の初年次教育もそれをふまえた対応が必要となることが予想される。本稿では、「教養」という語に着目し、それをかつての学生たちの中にあった知と自らの生とを結びつける動機と力であり、大学内に雰囲気として存在していた知と生とを結びつける無言の圧力としての機能と理解する。その上で、「主体的・対話的で深い学び」を読み解くことで、対話＝協同の重要性を指摘し、アクティブ・ラーニングの導入において、学生同士の関係性構築が最重要の課題であることを示す。その課題に対応するため関西大学人間健康学部で行われている初年次教育の取り組みの事例を取り上げ、体験学習プログラムにより学生同士の協同性を高めることがリーディングやライティング等スタディスキル向上においても効果をもたらしていることを示す。

キーワード　教養、主体的・対話的で深い学び・体験学習、協同学習、アクティブ・ラーニング／“Bildung（Cultivation）”, "Proactive, Interactive, and Deep Learning", Experiential learning, Collaborative learning, Active learning

1. はじめに

戦後最大の教育改革と言われる 2017 年（高等学校においては 2018 年）に改訂された新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が謳われている。

この原型となったのが「アクティブ・ラーニング」である。アクティブ・ラーニングは、1980 年代アメリカの高等教育のなかに登場し、1990 年代に概念として定着した。日本では、まず大学教育改革の中で注目され、2012 年 8 月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」をきっかけに、教育改革の重要なキーワードとなっていった。その答申の用語集では、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義され、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習あるいは、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワークなどがアクティブ・ラーニングの方法とされた。

アクティブ・ラーニングの定義はこれ以外にも広義狭義さまざまあり、またアクティブ・ラーニングを大学教育に普及していく戦略的なねらいといった実践的な理由からも定義がなされている。溝上（2015）はアクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。これなどは、何かを新たに学ぶのではなく、これまでの授業スタイルにちょっとアレンジを加えるだけでアクティブ・ラーニングになるという大学教員がすぐにでも実践可能に思える定義であり、アクティブ・ラーニングを大学教育の現場に浸透させるための、戦略的な定義と言ってもいいだろう。

2014 年 11 月の文部科学大臣による中央教育審

議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」によって、アクティブ・ラーニングは学習指導要領改訂の焦点の一つとなった。ここでは「課題の発見と解決に向けて、主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」と示された。そして2016年12月の『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）』において、「『主体的・対話的で深い学び』の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)が提起され、大学教育以前の教育において重要な課題となった。2014年11月の時点では、「協働的」とされていたものが「対話的」となり、さらに「深い」という形容詞が付加され、「主体的・対話的で深い学び」となったのである。協働が対話となり、深いという形容詞が付加されたことの意味は大きい。

あらためて、大学教育に目を向けてみると、大学教育において取り上げられていたアクティブ・ラーニングが、小・中・高等学校における「主体的・対話的で深い学び」へとつながり、さらには今後その学びを経験した学生が大学に入学してくるということである。初年次教育、そして大学教育におけるアクティブ・ラーニングを考えるにあたって、そのことに留意する必要があるだろう。

2. 自己形成としての「教養」と初年次教育

2.1. 自己形成としての「教養」

かつての大学では、教養部で学び、あるいは一般教養科目を履修するという形で初年次の学びは形成されていた。授業は教授者中心であり、一方通行的な講義がほとんどであった。同時に、青年期のアイデンティティの揺れから来る「自分探し」的な自己形成的探求と知的な学問的探求とが密接に結びついた、単なる知識の享受とは異なる、学び手一人一人の生き方そのものを表す「教養」を追求することが大学生のあり方であるという暗黙の理解が、旧制高校のそしてその後身である大学教養部の時代には共有されてもいた。それゆえ、授業が講義中心であったとしても、学生たちの中には知と自らの生とを結びつける動機と力とが存在し、単なる知識の享受とは異なる、学び手一人一人の生き方そのものの探求の機会を提供する場として大学教育が成立していた。この場合の「教養」とは、いわゆる「パンキョー」と呼ばれるような知識を学ぶことではなく、英語の culture や education の翻訳語というよりもドイツ語の Bildung の翻訳語というニュアンスが強い。ドイツ語の Bildung は教養とも訳されるが、自己形成とも訳され、自己形成の結果とそのプロセスとを同時に示す動的な概念である。Bildungsroman は「教養小説」と訳されると同時に「自己形成小説」とも訳される。その訳し方の難しさを柏原（1977）は以下のように述べている。

> 教養というとすでに得られた教養を日本語では意味しがちだが、Bildungsroman の Bildung には Bildung に至る動的な過程が、結果としての Bildung と共に含まれ、その二つは同じような重みをもって意味されている。いや場合によっては前者の方が後者よりも強調されていると言っていい位かもしれない。しかし Bildung を教養と訳すと、どうしても結果としての Bildung の意味に限定されてしまう。だから Bildung に至る動的な過程を強調して訳すとすれば、むしろ自己形成小説とでも訳した方が良さそうであり、実際にその訳語も使われているが、そうすると今度は、自己形成の目標、結果としての Bildung の方が全く訳の中に出てこない（柏原 1977,60.）。

戦前期、そして戦後しばらくは教養とは自己形成を含意する言葉だった。しかし1949年の学制改革により、旧制高校的な教養は教養教育、一般教養となり、教養は、教えるもの、教えられるものとなった。それが時を経るにしたがい、「パンキョー」と呼ばれるようになり、その価値を減じていく。さらには1991年の「大綱化」により教養

教育そのものが解体された。大学における自己形成・人格形成を目指す旧制高校的「教養」が軽視され、知的探求のみが追い求められるようになった結果、かつて大学全体を雰囲気として覆っていた知と生とを結びつける無言の圧力としての「教養」が緩やかに消えていき、「教養」は一般教養へ、さらには「パンキョー」へと変貌していった。あるいは、自己形成的「教養」がその無言の圧力としての影響力をなくし、知識のみを問われる科目としての「パンキョー」へと変貌してしまった結果が教養部、一般教養の解体であったと言えるかもしれない。ともあれ、「教養」の消失は学生の知と生とを結びつける動機と力との消失につながり、大学での学びは高校までの「勉強」と何ら変わるところのないものとなっていった。

教養教育への再注目は 2002 年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育のあり方について」であり、2010 年の日本学術会議提言「21 世紀の教養と教養教育」である。しかし、この時点で教養はすでに自己形成への動機と力を持ったものでも、暗黙の圧力をもつものでもなく、専門的知識とは異なる新しい時代に対応した幅広い知識といった意味になっているのである。

2.2.　「教養」から見た初年次教育とアクティブ・ラーニング

上記のような流れにプラスして、大学ユニバーサル化の進行と、「学士力（文部科学省）」や「社会人基礎力（経済産業省）」、「21 世紀型スキル（グリフィン・マクゴー・ケア、2014）」あるいは「ジェネリック・スキル」といったさまざまな新しい名称・概念による能力育成の要請といった背景の中で、多くの大学教育の現場において、教授者中心の教育から学習者中心の教育へと授業改革が行われてきた。時代が一巡りし、「教養」と似たような位置づけでやってきた初年次教育においては、教授者中心の講義ではなく、学習者中心のアクティブ・ラーニングが求められている。「教養」（教育）という視点から見たときに、初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの導入は、失われてしまった学生たちの、知と生とを結びつける動機と力の取戻しであると考えられる。何のために学ぶのか、あるいは学んだことが自分自身の（人）生とどのように結びついているのか。多くの学生は学ぶことへの動機づけがないままに大学に進学してくる。知と生とを結びつける動機と力を持たない学生たちにとって、一方通行的な講義は退屈なだけでなく、ほとんど無意味であろう。「教養」という形で知と生とを結びつける動機と力が存在していたため、一方通行的な講義でもかつての大学教育は成立していた。それが「教養」とともに失われてしまったため大学教育が成立しなくなり、そこであらためて大学で、今度は正課として教える必要が出てきたというわけである。問題は知識ではなく、知と生とを結びつける動機と力である。教授者中心の講義では到底教育不可能である。そこで登場したのがアクティブ・ラーニングと呼ばれる学習者中心の教育だと理解できるのである。

大学ユニバーサル化や入試の多様化による学生の多様化と学力格差の問題に対応するために注目され出した初年次教育は、レポートの書き方やノートテイクの技法、検索技術やプレゼンテーションの技法といった技術の教授を中心に行われている。河合塾の質問紙調査による「2015 年度大学のアクティブラーニング調査報告書」においては、初年次教育に導入されているアクティブ・ラーニングの形態は、グループ学習、ディベート、フィールドワーク、プレゼンテーション、振り返り（内容理解）、振り返り（チーム・他者）、時間外学習の中で、ほとんどの学科系統で特にグループ学習とプレゼンテーションのポイントが高く、グループワークからプレゼンテーションという形式が初年次教育においては定着していることが示されている。これは 2011 年の同調査と比較しても変わらない傾向である。「スタディスキル」と呼ばれる技術を教授すると同時に、高校までの受動的な学びから能動的な学びへの態度変容が課題となる初年次教育、初年次ゼミにおいて、グループワーク

は両方の課題に対応するために最適の形態であると言えるだろう。そう考えると先の溝上の定義では広義すぎるだろう。いかにグループワークを大学教育に取り入れるのか、さらにはいかにグループワークを充実させるのかが課題となるのである。同調査では 2015 年度からは、振り返りの対象が内容理解と他者とのかかわりのどちらに向けられているのかにわけて調査しているが、総じて内容理解のポイントが高く、チーム・他者に対しての振り返りのポイントは低い結果となっている。そこで重要となってくるのが協同（協働）学習と呼ばれる教育方法、教育原理である。

3. 協同（協働）学習とアクティブ・ラーニング

3.1.「主体的・対話的な深い学び」

協同（協働）学習について見る前に、新学習指導要領で謳われている「主体的・対話的な深い学び」について丁寧に見ていくことにする。

従来の学習指導要領では各教科の内容に主眼が置かれてきたが、新学習指導要領では学び方そのものに焦点が当てられている。学習者が何を学ぶか以上にどう学ぶかに主眼が置かれているのである。この「主体的・対話的で深い学び」は、教育の主体が教えることから学ぶことへと転換したことを意味し、それと同時に、学びが個人の営みから共同（協働・協同）的な営みへと転換したことを意味する。教育観と学び観、双方の転換を意味するのである。

情報化社会の進展、AI の加速度的な発展の中で、教育はすでに単なる情報伝達や情報の定着ではなくなってきている。その中で学びも当然知識や情報を得ることでなくなってきている。AI やロボット技術の進化・発展を見据えた、知識獲得・技術習得とは異なったあり方の学びに携わることが、新学習指導要領で求められている教師のあり方であろう。情報伝達的な「教える」ことから知識創発的な「学ぶ」ことへという、より「人間的」な教育が求められているのだとも言えるだろう。それは、学習者の中に創発的な学びが起きるような体験を引き起こすことであり、そのような場をつくる教育ということである。そのために、教育者は学習者に対してファシリテーターという新しい役割を担う必要があるのである[1]。

またこの「主体的・対話的で深い学び」のもう一つの転換、個ではなく共同（協働・協同）でという転換は、従来個人に帰属していた学び観に対して、学びとは他者との対話の中で成立するものであるという関係的な学び観の表明であると理解できる。教育観の転換同様、より「人間的」な学びのあり方が求められているのだと言えよう。逆にこの前提に立たないとアクティブ・ラーニングという教育手法は、効率よく情報内容を伝達するための単なる手段になってしまい、従来の教育や学習と何ら変わらないものになってしまう。つまりアクティブ・ラーニングの導入は、新しい教育方法の導入であると同時に、教育全体の根幹となる学び観の転換と理解すべきものなのである。新学習指導要領は、単なる教育内容の更新でも、新しい教育方法の導入でもなく、教育の根幹となる学び観の転換であることから戦後最大の教育改革と呼ばれるのである。

3.2.主体的な学び

「主体的・対話的で深い学び」の主体であるが、ここでは、主体という語に含まれる「体」に着目する。身体こそは AI には持ちえない人間特有のものである。その前にまず、日本語と英語との対比から「主体」について見てみよう。主体の英訳「subject」は「主観」とも訳せる。主体と主観は同じく subject の翻訳語となるが、日本語ではこれに接尾辞の「的」をつけると些か様相が異なってくる。主体的と主観的となり、主体的という表現には「自分をもっている」「じぶんで判断して行動している」といった肯定的ニュアンスが加味され、一方主観的という表現には「その人なりの（偏見に満ちた）」や「自分勝手」というやや否定的なニュアンスを帯びてくる。主体的理解と主観的理解、あるいは主体的学びと主観的学び。これらの

日本語表現から受ける印象はだいぶ異なってくる。『広辞苑』(第六版)では、「主体」の項目においては以下のように記されている。

> 主観と同意味で、認識し、行為し、評価する我をさすが、主観を主として認識主観の意味に用いる傾向があるので、個体性・実践性・身体性を強調するために、この訳語を用いるに至った。

もともとの訳語としては「主観」が当てられていたのだが、それでは「個体性・実践性・身体性」が薄まってしまうので、それを強調するために「主体」が用いられるようになったというのである。実際、明治期の辞書『改訂増補　哲学字彙』を見てみると、subject の意味は心、主観、題目、主意(論)となっており、主体の語は見られない。つまり主体の語はあとから使用されるようになった訳語だと考えられる。

ここであらためてこの語に接尾辞の「的」をつけて英語と比較してみる。文部科学省の HP では、「主体的・対話的で深い学び」の英訳は、「Proactive, Interactive, and Deep Learning」となっており、「主体的」は「proactive」とされている。「proactive」は「積極的」や「前向き」と訳される語である。しかし、これでは「主体的」という語の日本語が持つニュアンスをとらえきることができない。ここではもう少し日本語の「主体的」にこだわって考えていく。「主体的」という語の英訳はそのままだと「subjective」となるが、『広辞苑』同様やはり「主観的」と訳した方がよさそうである。「体」のニュアンスが消えるのである。「independent(自主的な、独立した)」や「voluntary(自発的な)」といった用語でもやはり、日本語のもつ「主観的」とは区別された「主体的」という語のニュアンスを十分には表現しきれてはいないように感じられる。そもそも「主体」という語自体が漢語であり、英・漢・日のそれぞれの原語のニュアンスが日本という文化土壌の中で混ざり合って「主体的」という語は独特のニュアンスを帯びるようになったと考えるのが妥当だろう。それが『広辞苑』の「個体性・実践性・身体性」を強調ということの意味であろう。そして文部科学省 HP の「主体的・対話的で深い学び」の英訳には出てこないが、その成立の経緯から考えると、アクティブ・ラーニングの「active」についても考える必要があるだろう。能動的、積極的、活動的という意味のあるこの語から、「主体的・対話的で深い学び」は来ている。つまり、ここでの「主体的」とは、自主的や自発的、あるいは能動的、積極的、活動的といったニュアンスもその背後にもつものであり、また一方で「主観的」とは区別された形で、個体性や実践性、身体性というニュアンスを帯びたものであると言えるだろう。「主体的・対話的な深い学び」とは、従来の暗記型の勉強とは異なり、正解がない学びである。正解がないということは、一般性ではなく個体性に関係し、そしてそれは多様性へとつながる。その個体性の背後には身体性がある。身体で問題となるのは個々の身体だからである。他ならぬ私の身体を基盤として個体性が立ち上がり、そこからそれぞれの正解が導き出される。外部のどこかに正解があってそれを覚えるということではなく、正解とは私の身体との関係において決定されるのだというのが、この学びがもつ含意だと言えるだろう。

3.3. 対話的な学び

次に「対話的」という用語について考えていこう。対話ということについて、D・ボームは、科学技術が発展しているにもかかわらず世界がよいものになっていかないのはコミュニケーションに問題があるからだと考える。ボームは、まさに『ダイアローグ』というその著書の中で、対立から共生へというテーマを掲げ、世界に共生をもたらすのは、議論や交渉、取引ではなく対話というコミュニケーションのあり方だとする。ボームは対話を「新たなものを一緒に創造すること」だとして、以下のように述べている。

> 対話では、人が何かを言った場合、相手は最初の人間が期待したものと、正確に同じ意味では反応しないのが普通だ。というより、話し手と聞き手双方の意味はただ似ているだけで、同一のものではない。だから、話しかけられた人が答えたとき、最初の話し手は、自分が言おうとしたことと、相手が理解したこととの間に差があると気づく。この差を考慮すれば、最初の話し手は、自分の意見と相手の意見の両方に関連する、何か新しいものを見つけ出せるかもしれない。そのようにして話が往復し、話している双方に共通の新しい内容が絶えず生まれていく。したがって対話では、話し手のどちらも、自分がすでに知っているアイデアや情報を共有しようとはしない。むしろ、二人の人間が何かを協力して作ると言ったほうがいいだろう。つまり、新たなものを一緒に創造するということだ(ボーム 2007,38.)。

ここでボームは「話し手と聞き手双方の意味はただ似ているだけで、同一のものではない」とコミュニケーションにおけるズレ（「差」）に着目している。そして話し手と聞き手がそのズレ（「差」）に気づき、それを修正する方向ではなく、双方に関連する新しいものを見いだす方向へと進むことを促す。すでに知っているアイデアや情報を他者に披露するのは対話ではなく、プレゼンテーションである。アクティブ・ラーニングにおけるグループワークにおいても、一見活発に話し合いがなされているようで実は、互いに知っている知識や情報を言い合うだけで、新たなものが全く創造されないまま会話が進んでいく場面が見受けられる。しかし、それではボームの言う対話にはならない。コミュニケーションが対話になっているとき、私たちは自分でも思ってもみない話をすることがある。つい相手の表情や応答に乗せられて、あるいは場の雰囲気に押されて、口が滑るときがある。そしてその話を自分がしたあとで、自分はそんなことを考えていたんだと事後的に知ることがある。自分の中にあるものを固めた形で相手に提示して、それで伝わったと満足するのでも、相手の理解とのズレ（「差」）に気づいてそれを修正していくのでもなく、そのズレ（「差」）から新たなものを相手と一緒に創造していく。そういった時に私たちの「口は滑る」のである。そのような自分でも思ってもみなかったアイデアや話が出てきたときに、そのコミュニケーションは対話となっていると言えるのだろう。

それでは、コミュニケーションが対話になっているとき、そのときの対話の主体はどこにあるのだろうか。対話の中で出てきた、自分でも思ってもみないようなアイデアは、そのときの聞き手がいなかったら出てこなかったものである。ボームによれば、話し手と聞き手が互いにズレ（「差」）に着目し、そこから一緒に創造した新しいものということになる。こう考えると対話においては、アイデアや話は話し手にも聞き手にもどちらにも所属しないと考えた方がよいと言えるだろう。そのときその場でその人に向かって話していなければそのアイデアや話は出てこなかったのだから。そして、そういった話し手にとっても聞き手にとっても新しいものが創造されるのが対話であるとするならば、対話における主体とは、話し手でも聞き手でもなく、「場」そのものであると言えるだろう。コミュニケーションにおいて、話し手という主体も聞き手という主体もいったん解体されて、どちらとも言えなくなるような「場」という第三の主体が立ち現れ、それにつき動かされてしまうような事態が生じる。そしてそこからなにか新しいものが創造される。

コミュニケーションの「場」において「思わず」とか「つい」とかといった形で発言やアイデアが出てくる瞬間がある。それこそが新たなものが創造された瞬間であり、「場」が主体となった瞬間である。「思わず」や「つい」は話し手の意図も聞き手の意図も離れている。「場」が生じさせた現象で

あると言えるだろう。そして、学びとはそのような話し手聞き手双方にとって新たなものの創造のことだと言えるだろう。それを目指すのが対話的な学びなのである。

ボームは先の引用に続けて、「だが、そうしたコミュニケーションで新しいものが創造されるのは、人々が偏見を持たず、互いに影響を与えようとすることもなく、また、相手の話に自由に耳を傾けられる場合に限られる」と対話における構えのあり方の重要性について語っている。固定化された知識や情報を提示するようなコミュニケーションは、自分の正しさの主張となり、それは聞き手に対する偏見となると同時に、自分の意見を通そうとする暴力性へとつながる。一方で相手の話を聞く場合にも、そこに自由がなければ、新たなものの創造にはならない。コミュニケーションが、議論や交渉ではなく、新しいものが創造される対話になるためには、それぞれがこのような構えを持たなければならない。その構えが第三の主体である「場」を生じさせるのである。対話（共同・協同・協働）的な学びを実現するために最も重要なことは、そのような場の創出なのである。

3.4. 対話の主体と深い学び

対話の主体が話し手でも聞き手でもなく、第三の「場」そのものだとするならば、主体的な学びと対話的な学びとはどのような関係になるだろうか。主体的とは、ある目標や目的に向かって自ら進んでいく「自主的」や「能動的」とは異なったあり方である。主体的の場合、目標や目的すらも自らで判断して決めなければならない。「自主練習」という言葉はあっても「主体練習」という言葉はないことからもそれはわかるだろう。さらに、主体性とは、目標や目的すらよくわからないままに、それでも手探りで進んでいくような状況でこそ、発揮されるものだと言えるだろう。たとえ自分で決めたものだとしても、目標が定まってしまったら、それへと向かう行動は、主体的というよりも自主的、能動的といったものに変わってしまう。主体的であるとは、常に手探りであるということを含意するのだと考えられる。「目標を見据えて」という視覚的なもの（観）であるよりも、「手探りで」という触覚的なもの（体）であるのが主体的であると言えるだろう。そういった意味では、主体性とは、先の見えない状況の中で、それでも何とか前に進んでいこうとし、前に進んでいった結果として、あとになってから発見される、「事後性」を特徴とするものなのである。

一方対話の場合も、初めから話すことを固定化させたプレンテーションや自らの主張を通そうとする議論や交渉とは異なり、どうなるかわからない状況の中で、聞き手の反応やその「場」の空気に押されて、自分でも思ってもみないようなことは話し、その結果、自分が考えていたことあとになって理解されるという「事後的」な構造をもつ。ボームにおける対話は、コミュニケーションする前には話し手の中にも聞き手の中にもまだない、まったく新しいものが創造されることであった。はじめから何が創造されるのかわかっていたら、それは創造にはならない。創造はつねに「事後的」なのである。主体的であったり対話的であったりするのは、自分でも思ってみない発言を「思わず」や「つい」してしまうという出来事が起こった後にそうであると知られるものである。自分でも思ってもみないということが創造であり、それが「深い」と形容される事態である。知っている知識や情報のやりとりは、対話ではなく相互プレゼンテーションであり、そこからの創造がないのであればそれは浅い学びでしかないだろう。そうではなく、話し手も聞き手もまだ知らない新しいことがその「場」の力によって生み出されていくことが「深い」学びと言われるものだろう。

つまり「主体的・対話的な深い学び」とは、他者とのコミュニケーションの中で、そのズレ（「差」）に着目していくなかで生み出された「場」の力によって、つい、自分でも思ってもみない話をしてしまい、そのことによってコミュニケーションをする前にはなかったまったく新しいものが話し手

聞き手の双方の中に創造されるという共同（協働・協同）的なものなのだと言えるだろう。

3.5. 協同／協働／共同

上記のような、対話を生み出すための教育方法、教育原理が協同（協働）学習と呼ばれるものであると言えるだろう。協同学習は cooperative learning の訳語とされるが、collaborative learning との対比においても、また日本語の共同・協同・協働、協調といった訳語の選択においても論者によって使用法が異なっている。関田・安永（2005）は、その整理を試み、cooperative learning を協同学習、cooperative learning を協調学習と collaborative learning と訳すことを提案し、それぞれを以下のように定義している。協同学習とは「協力して学びあうことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気付き、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動」を指し、「①互恵的相互依存関係の成立」「②二重の個人責任の明確化」「③促進的相互交流の保障と顕在化」「④『協同』の体験的理解の促進」の４つの条件を満たすグループ学習のことであり、一方協調学習とは、「①プロジェクト（一過性のイベント）の形をとり、②メンバーの間で、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み（機会）があり、③プロジェクトの成果物に対して各自が何らかの貢献を期待され、④しばしばプロジェクトリーダーによって統率される学習活動であり、⑤質の高い成果物が求められる学習活動」であるとしている。そして、一般的なグループ学習である共同学習という包括概念の中に協調学習が含まれ、協調学習の中に協同学習が含まれると構造化している。ここでのポイントは、協同学習における「協同の意義に気付き、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）」であろう。結果や成果物ではなく、プロセスを、さらには協同そのものの価値を学ぶことを重視する学習が協同学習だとされるのである。逆に言えば、協同そのものの価値を学ぶことのない学習は共同学習や協調学習であっても協同学習ではないということである。

杉江（2011）は、グループダイナミクスの観点から、混同されがちなグループ学習と協同学習（cooperative learning）とを明確に区別し、協同学習はグループの活用法というような手法の理論ではなく、「教育の基本的な考え方を体系的に示す教育理論であり、教育の原理」であるとしている。学習は個人的な営みではなく社会的営みであり、「仲間と学びあい、教えあうことによって、学びは深まる」という学習観を協同学習は前提とするのである。その学習観が根底になければ、グループでの活動や学習は、グループ学習や共同学習であっても協同学習にはなりえないのである。杉江はドイチュ（1949）の定義にしたがって、「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とする」ことを基礎においた実践すべてが協同学習であるとしている。ここでも重視されるのは結果や成果物ではなく、プロセスであり協同である。そして杉江は「学習集団のメンバー一人ひとりの成長が互いの喜びであるという目標のもとで学習する」協同と、「学習集団の中でだれが一番化を目標にして競い合う」競争とを比較し、協同の方が幅広く豊かな学習効果が期待できると協同学習の意義を示している。

一方で「学びの共同体」運動の推進者の一人である秋田（2000）は、cooperative learning と collaborative learning とをそれぞれ「共同学習」と「協働学習」という訳語を当て、議論を展開している。「グループ内で何か課題を分担して作業を行う共同作業（co-operation 同じ対象に働きかける）」と、「グループとして何かを共有していく協働学習（collaboration 共に働く、耕す）」とを分け、「一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有すること」が「共同」であり、「そこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学びあうこと」が「協働」であるとしている。秋田の場合、関田・安永や杉江とは逆に、プロセスや互恵的に学びあうことを

重視するのは collaborative learning であり、それに「協働学習」という訳語を当てている。このように、論者によって、訳語の当て方も定義も異なる。しかし、用語や訳語はともかく、参加者が互恵的に学ぶという点、また単なるグループ学習とは異なるという点においてはどの論者も共通している。以下、混乱を避けるため、結果や成果物を重視するグループ学習を共同学習、互恵的に学びあうプロセスや協同の価値を学ぶことを重視するグループ学習を協同学習と標記することにする。

以上のように、理論として、また目標として語られつつも、現実の授業において互恵的な学び、協同学習が成立することはそんなに簡単なことではない。なぜならグループや共同という形式が問題なのではなく、学びや協同の質が問題となるからである。特に大学教育において、教員の意識は教える内容（初年次教育の場合、レポートの書き方やプレゼンテーションのスキルなど）に向きがちで、それを教えることが初年次教育の役割であるとの認識すらある状態では､たとえアクティブ･ラーニングやグループ学習を取り入れたとしても、協同への意識づけがないため、高校までのいわゆる班活動と変わらない共同学習が展開されるということになってしまうだろう。しかし、すべての初年次教育を担当する教員が協同学習のファシリテーターを担うことは現実的には難しい。にわか仕込みのファシリテーションでは、共同学習ではあっても協同学習にはなりえない。それでは学生たちの意識は高校までの班活動と変わらず、大学での新たな学びへと意識と態度を変容させることは到底かなわない。

また先に見たように、初年次教育においては、知と生とを結びつける動機と力をつけることが、レポートやプレゼンテーションの技法を身につける以上に重要となる。その際、かつての「教養」が雰囲気として無言の圧力として機能したように、他者との関係性が学びへの動機づけや意識と態度変容においては鍵となる。問題は、グループ形式の学習を取り入れることではなく、いかにして学生の学びのための協同性を構築するかにあるのである。このように考えると、初年次教育を担当する教員には、高度なファシリテーション能力が必要とされることになるのである。

このような問題に対応するため、関西大学人間健康学部では、初年次教育を体験学習プログラム（関大型 ELP）と連動させた取り組みを行っている。次にこの事例を検討していく。

4. 関西大学人間健康学部における初年次教育の取り組み

4.1. 体験学習プログラム

関西大学人間健康学部では 2010 年の学部開設当初から、新入生を対象に入学前教育やオリエンテーションキャンプ､「スタディスキルゼミ」の授業などを通して学部独自の初年次教育を行ってきた。2014 年 3 月に初めての卒業生を送り出し、2020 年度に 10 周年を迎えるが、その間にさまざまな課題が浮上した。たとえば、①スポーツ系学生と福祉系学生の融合の問題、②新入生、特にスポーツ系学生の学びに対する意識変革、③スポーツ系学生の学びに対する苦手意識の払拭、④福祉系学生のコミュニケーション力向上、⑤入試の多様化による学部内の学力格差などが挙げられる。

このような課題に対応するために､2014 年度のカリキュラム改正を機に、関西大学教育研究高度化促進費「プロジェクトアドベンチャーを基盤にした体験教育型研修プログラム開発」による研究活動の一環として新たな初年次教育構築の取り組みを行った。その象徴とも言うべきものが関大型体験学習プログラム(K-ELP)[2]である。具体的には、上記の課題に対応するため、人間健康学部の特徴の１つであるプロジェクトアドベンチャー（PA）施設を利用して、協同的な学びの基盤づくりを重視したカリキュラムを作成し、現在もそれを実行している。初年次教育科目である「スタディスキルゼミ」「導入演習」という春秋学期それぞれの科目を連動したものとして構成し、春学期の「スタディスキルゼミ」においては、PA 施設と PA の技

法を利用して、コミュニケーションスキルを磨き、学生間の協同性を高める（＝対話能力の醸成）ことをねらいとし、学生が体験的に、文字通り「身をもって」、協同の意義と技能と価値を学ぶことができるよう、構成されている。PA は、「フルバリューコントラクト」[3]「チャレンジバイチョイス」[4]「体験学習のサイクル」[5]を礎の哲学とし、グループのメンバーが互いにサポートしあいながら感情的にも身体的にも安全な環境を作り出し、その中で１人１人が自らの選択の意思をもって活動にチャレンジし、心と体と頭をフルに使って学ぶものである。ファシリテーターは PAJ（プロジェクトアドベンチャー・ジャパン）のファシリテーター・トレーニングを受けた専門の教員が中心になり担当している。春学期のスタディスキルゼミで PA をもとに、集中的に協同の意義と技能と価値を学ぶことによって、クラス内の学びへの雰囲気が醸成される。さらに、その雰囲気が学習面でも継続し、学期間の連動性を高め、また学生の協同への意識を徹底するためにも、秋学期の導入演習においてもグループワーク等の協同学習が導入されている。一年を通して、「関係的な営みとしての学び」「他の科目との連動」「学生が自分自身の言葉で語ること」「フルバリューコントラクト」が重視され、学生たちに意識付けがなされている。

4.2. 導入演習におけるライティング指導

PA を土台にしたスタディスキルゼミを引き継いで、秋学期の導入演習においてはリーディング、ライティングスキルを協同的な学習形式で身につけるよう構成されている。導入演習では、1 人の教員が１つのクラスを 15 回担当するのではなく、350 名弱の新入生を 20 のクラスに分け、1 クラス 18 名程度の少人数を 10 名の教員がライティング担当、リーディング担当に分かれ、各クラスを 7 回ずつ担当する。学生は１つの授業でそれぞれのクール担当の２人の教員と関わることになる。それにより、初年次学生に対して密な関わりを維持しながら、学生が必要とする多様なニーズに応えられる構成となっている。

ライティングクールにおいては、秋学期７回という限られたなかで、レポートの書き方を中心に指導され、最終課題として 2000 字程度のレポートが課される[6]。以下、具体的に筆者が担当したライティングクールの授業について見ていく。2019 年度のライティングクールの共通課題は、レポート作成に関する基本的な作法・ルールの徹底と、構成に対する意識付けであった。

導入演習は秋学期に設定されているため、最初の回では、すでに春学期にレポートを作成していることを踏まえ、レポートについてふりかえるグループワークからスタートした。これは、レポートを書くという行為と技術の意識化をねらったものであり、同時に他者の技法から学ぶことを意図したものである。3〜4 人１グループで、以下の質問についてグループディスカッションを行った。

①春学期に何本のレポートを書いたか？
②その科目名は？
③文字数はそれぞれどれくらいだったか？
④レポートのテーマは何だったか？
⑤レポートの作成にかけた時間は？
⑥レポート作成に当たって、1 人で書いたか？それとも誰かに手伝ってもらったか？あるいは誰かと協力したか？
⑦レポートを作成した場所は？
⑧高校時代にレポートを書いた経験はあるか？
⑨レポートの書き方で参考にした本、サイトは？
⑩レポートはどこから書き出すか？
⑪レポートは手書きしてから PC に打ち込む？いきなり PC で書く？スマホから PC?
⑫レポートの書式（段落をかえたら１文字下げるなど）は意識したか？
⑬レポートを書き上げた後に読みかえしたか？
⑭レポート作成にあたって困ったことは？
⑮レポート作成に当たって工夫したことは？

これらの問いをそれぞれのグループで話し、そ

の後全体に向けてプレゼンテーションを行った。筆者は2019年度、4つのクラスを担当したが、それぞれのクラスにおいて、「⑮レポート作成に当たって困ったことは？」という問いに対して、資料の探し方や、単純に指定された文字数を書くことができないといった悩みも挙げられていたが、学生たちが挙げたものとして特に重要だと思われたものが、「テーマの設定の仕方、問いのたて方」であった。与えられたテーマに対して、何を書けばいいのか、どういった問いをたてたらいいのか、わからないというのである。これは、先に見た自主的／主体的の問題につながる。与えられた課題に対して、ただ調べて書くだけであるならば、それは自主的ではあっても主体的ではない。コピペ、剽窃の問題が出てくるのは、それがレポートに対して自主的には取り組んではいるが、主体的には取り組んでいないからだと言えるだろう。

次の回では、「大学への不満」というテーマでのグループワークを行った。人間健康学部はサテライトキャンパスということもあり、また半年間大学生活を送り、大学というものを知り、それが入学前のイメージとずれていたりする場合もあることから、大学初年度の秋に学生たちが身近に感じるテーマ、また意見が出やすいグループワークのディスカッションテーマである。このテーマは、「大学」をどう捉えるのかという与えられたテーマの読み解きのスキルにつながる。大学という制度そのものや日本の大学という大きな問題から、自身が所属する学部に対する身近な不満までさまざまなレベルで不満を考えることが可能であり、実際グループワークにおいてもいくつものレベルで不満が出された。各グループでのディスカッション後に全体へのプレゼンテーションを行い、そこからどのような問いをたてるとよりよいレポートにつながっていくのかについて全員で考えた。

その後は、ベン図や座標軸、バタフライチャート、ピラミッドチャート、フィッシュボーンチャートなどシンキング・ツールを用い、自らの思考を図化することによって、整理し、レポートにおける構成力を身につけることをねらいとして、シンキング・ツールを使いこなすためのグループワークを行った。ツールを選び、そこからそれにふさわしいテーマを探り、逆にテーマの分析からそれにふさわしいツールを選ぶといったワークを行った。それをふまえ、筆者担当のライティングクールの課題は「授業で学んだシンキング・ツールを用いて、自分でテーマを設定し、それについて2000字以上で論じよ」という課題となった。各々書いてきたレポートは、グループで以下のような問いをもとに、相互に批評しあった。

①立てた問いは問う意味のある問いか？
②論証は妥当か？（説得力があるか？根拠が明確か？）
③引用、データは適切か？
④シンキング・ツールは効果的か？
⑤レポートの構造が明確になっているか？（段落・接続詞の使い方は妥当か？）
⑥結論（主張）は明確か？

相互批評により、レポートを修正し、最終回では、形式面のチェックシートの作成をグループワークの課題とした。段落をかえたら1文字分下げるといった初歩的なことから、引用の仕方など各グループで話し合い、それを全体で共有することで、各クラスそれぞれのチェックシートを作成し、それにチェックを入れた上でレポートを提出することにした。

4.3. 効果と課題

春学期のスタディスキルゼミを、協同学習における協同性を高め、協同の質を向上させることに集中した体験学習プログラムに設定することにより、学生たちが互いに刺激しあうとともにサポートしあう良質な「学びの共同体」が形成され、フリーライダーの出現やグループワークの不活性化という事態が避けられている様子が見られる。また秋学期に導入演習を担当する教員も春学期にフ

ァシリテーションの専門家が学生たちの協同性を高めているため、学生たちの関係性が構築された中でライティングやリーディングの技法を教授でき、アクティブ・ラーニングを行うに当たっても高度なファシリテーション能力を要求されずに済み、教えるべき内容に集中することができ、スムーズな授業運営ができるようになっていると考えられる。さらに、春秋学期の授業開始前と学期中に３回の担当教員打合せ会議をもち、担当教員同士で教育理念の共有、授業内容と学生の状況の確認を行われている。これにより学生の学習能力や態度、出席状況などを担当する複数の教員で把握し、各クールにおけるサポートの強化が図られていると言えるだろう。

一方で、体験学習プログラムが PA に特化することにより、春学期と秋学期の連動性が学生には見えにくいという課題も見られる。PA という身体を使った体験による関係性構築が、ライティングやリーディングという頭を使う、いわゆるスタディスキルとどう繋がっているのかが学生にはわかりにくのである。身体的体験による協同（協働）性の構築と、ライティングやリーディングといった思考技術とをいかに連動させ、それをつなぐ学びにおける協同性の重要さをいかに学生に伝えていくかは今後も大きな課題となる。「主体的・対話的な深い学び」と大学教育とをつなぐ意味でも、初年次教育において学生の学びを個に閉じ込めるのではなく、協同的なものとして開いていき、かつそれを自覚化していくことは学習効果、意欲の向上において重要であると同時に、これからの課題でもあると言えるだろう。

5. おわりに

「教養」華やかなりし頃、当時の大学生たちは読書を通して、異質な他者と出会い、自己と向き合い、知と生とをつなぎ、自己形成を図っていた。しかし情報化社会が進展するにつれて、読書という行為によって異質な他者と出会うことは難しくなっていった。それが「教養」の衰退であり形骸化であろう。本稿では、「主体的・対話的で深い学び」を「教養」という観点から見ることで、学びにおける協同の重要性と初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの課題と、それに対応する事例として関西大学人間健康学部の取組を見てきた。

関西大学人間健康学部では、PA を利用した体験学習プログラムを展開し、学生たちが体験的に、文字通り「身をもって」異質な他者と出会う機会が提供され、学生たちが「自己と向き合い」、知と生とを結びつける動機と力を持つ大学生としての学びの「構え」をつくることが目指されている。他の学生との対話＝協同（協働）により、主体的な学びの「構え」が作られた時にようやく大学で得る知識は単なる情報ではなく、学生たちの人生に密接に関わる知識となる。「教養」から見た初年次教育の課題は、学生たちに異質な他者との出会いを提供し、「自己と向き合う」ことを通して、学生たちの学びの「構え」を作ることにあると言えるだろう。協同性の構築があってこそアクティブ・ラーニングも内実が伴ったものになるのである。

関西大学人間健康学部では、体験的な学びによる学生のコミュニケーション能力向上を目指されている。しかしそれは、単にコミュニケーション能力向上のみが目指されているわけではない。学びの本質とは関係的な営みであり、それこそが学生の学習能力と学習意欲の向上につながるものだと考えられているのである。

註

１　ファシリテーターとしての教師の役割に関しては、小室弘毅・齋藤智哉編『ワークで学ぶ教育の方法と技術』第５章並びに井藤元編『ワークで学ぶ教職概論』第 17 章を参照。

２　村川他(2018)を参照。

３　PA の礎となる哲学である「フルバリューコントラクト（Full Value Contract)」は、互いを尊重する環境をつくるため、すべての人、すべての発言には意味があるとする、すべての参加者の価値を尊重し合うという約束のこと 。今ここにいて

当事者意識を持つという意味の「ビー・ヒア（be here)」、身心の安心安全を最優先にするという「ビー・セイフ（be safe)」、自らが感じたことに対して素直になるという意味の「ビー・オネスト（be honest)」が重視される。

４　「チャレンジバイチョイス（Challenge By Choice)」は、プログラムへの参加は強制ではなく、常に挑戦への選択の自由が保証されているというもの。挑戦のレベルとその方法は、本人が決定する。自分が挑戦を選択しなかった場合でも、グループから外されるのではなく、グループの仲間にどのような方法で協力できるのかを考えることも選択のひとつである。

５　「体験学習サイクル（Experiential Learning Cycle)」①実際の体験、②ふりかえりを含む観察、③（抽象的な）概念化、④積極的な実験（適用）のプロセス。今の体験で、「何が起こったのか？何を感じたのか？」「そこから何を学べるのか？」「この体験を次にどう生かせるか？」といったことについて話し合う過程を通して、それぞれが体験の重要性に気づくだけでなく、実社会と関連付けることにより、体験から得られる学びをより深くしていく。

６　リーディングクールに関しては、森田・蒲生（2019）を参照。

参考文献

秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店.

Bohm.D,(1996).On Dialogue. Routledge. D・ボーム（2007)『ダイアローグ―対立から共生へ、議論から対話へ』英治出版.

P.グリフィン・B.マクゴー・E.ケア（2014)『21世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち』北大路書房

柏原兵三（1977)「ドイツ教養小説の系譜」しんせい会編『教養小説の展望と諸相』三修社.

河合塾「2015年度大学のアクティブラーニング調査報告書」（https://www.kawaijuku.jp/jp/research/unv/pdf/2015_houkokusho.pdf）（2020月１月10日）

井上哲次郎（1884)『改訂増補　哲学字彙』東洋館書店.

小室弘毅(2017)「これからの教師の役割とは？―ファシリテーターとしての教師」井藤元編『ワークで学ぶ教職概論』ナカニシヤ出版,224-240.

小室弘毅（2019）「『主体的・対話的で深い学び』での教師の役割とは？―ファシリテーターとしての教師と学びの場づくり」小室弘毅・齋藤智哉編『ワークで学ぶ教育の方法と技術』ナカニシヤ出版,61-75.

溝上慎一(2015)　『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.

村川治彦, 杉本厚夫, 三浦敏弘, 涌井忠昭, 小室弘毅, 灘英世, 安田忠典, 中川昌幸, 小野善生, 宮川治樹(2018)「実践知から生き方の探求へ：関大型体験学習プログラム(K-ELP)の構築」『身体運動文化論攷』17,1-18.

森田亜矢子・蒲生諒太(2019)「情報通信技術(ICT)を活用したアクティブ・ラーニング授業 ―連鎖型の社会的学習を促す初年次教育―」『関西大学高等教育研究』10,21-36.

関田一彦・安永悟（2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1, 10−17.

杉江修司(2011)『協同学習入門　基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版.

対話を促す協働学習: 英語で学ぶアクティブラーニングに関する一考察
Active Learning Practices Using English as a Medium of Instruction in Japanese Higher Education

永田祥子（関西大学教育推進部）

要旨

大学が取り組むべき課題の一つに、グローバル時代に対応した人材育成があげられる。多様な文化背景を持つ人々、様々な価値観が入り混じる現代において、これらの時代をリードできるような人材が大学に限らず、社会に出てからもより一層求められている。本項では、まずアクティブラーニング」関する定義やグローバル時代の対話型授業を取り上げ、その後、関西大学が行なっている全学共通科目の授業の一つ「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」の PBL 実践を紹介し、最後に授業における学生の学びに関して論じる。

キーワード　PBL、アクティブ・ラーニング、COIL、グローバル人材、協働学習/ PBL, Active Learning, COIL, Collaborative Learning

1. はじめに

大学が取り組むべき課題の一つに、グローバル時代に対応した人材育成があげられる。多様な文化背景を持つ人々、様々な価値観が入り混じる現代において、これらの時代をリードできるような人材が大学に限らず、社会に出てからもより一層求められている。時代の変化に対応した教育が推進されており、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）−』の中でも、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するには、従来の受動的な学修から能動的な学修（アクティブ・ラーニング）への変革の必要性があげられた。その後、2016 年には「主体的・対話的で深い学び」を行うことで生涯にわたって「学び」続けることのできるような授業実践を行うことが求められるようになり、自ら課題を発見し、解決に導く過程を重視した PBL（Problem Based Learning/ Project Based Learning）が注目されるようになった。

前稿では、グローバル時代の人々に求められている素質としてグローバル人材育成推進会議は三つの要素：「要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力、要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー（p.8）」があげられていることを取り上げた。これらは、「社会人基礎力」である 3 つの能力（前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力）と 12 の能力要素（主体性、働きかけ力、実行力、課題発見力、計画力、想像力、発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）とも重なっている。その結果、大学の授業における能動的な学習や、学生の将来のキャリア形成にも役立つ学びが求められている。

本項では、まずアクティブラーニングに関する定義やグローバル時代の対話型授業を取り上げ、その後、関西大学が行なっている全学共通科目の授業の一つ「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」の PBL 実践を紹介し、最後に授業における学生の学びに関して論じる。

2. 大学における「アクティブラーニング」と「グローバル時代の対話型授業」が目指す学びとは何か

アクティブラーニングとはどのような取り組みを指しているのか。関連するキーワードとして、

反転授業、対話型学習、ディスカッション、ディベート、PBL（Problem Based Learning/ Project Based Learning）などがあげられる。これらの取り組みで共通して重視されているのは能動的な学習であり、学生の主体的な学習を促す授業実践である。

アクティブラーニングに関する問題点として定められた定義がないということがあげられる。アクティブラーニングは様々な実践を含んでおり、人によって定義が異なる。そのため授業実践で何をどのように実現したいのか、授業方法を含め教員に任せられていることが多々ある。近年では、大学によっては自分たちの大学におけるアクティブラーニングとはどのようなことを含むのかを提示し、各大学は PBL に関するガイドブック等を発行し、大学教員の間で共通化しようとの動きが見られる。しかし、これらの取り組みは多くの場合、学部や部署ごとに行われていることから、どれほど認識が共通化・浸透化されているかに関しては先行研究では明らかにされていない。

アクティブラーニングに関する定義は多くあるが、ここでは、溝上（2015）の定義を紹介する。

> 一方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（p.32）。

アクティブラーニングとは、一方的で受動的な学習ではなく、双方向な能動的な学習、そして知識の内化だけでなく、外化の過程を重視していることが示されている。また、松下（2015）はアクティブラーニングの功績として、以下のことを指摘している。

> 「一方向的な知識伝達型講義」では授業の大半は知識の内化に費やされ、外化といえば、記憶した知識を試験ではき出すことくらいしかなかったことに対し、アクティブラーニングは「認知プロセスの外化」を学習活動のなかに正当に位置づけた（pp.8-9）。

この点において、PBL を含むアクティブラーニングは「…授業外での知識獲得と授業での問題解決やディスカッションという形で、内化と外化が組み合わせられている（松下、p.9）」と捉えることができ、能動的な学習と位置づけることが可能になる。

次に、グローバル時代の対話型授業に関する先行研究を取り上げる。グローバル時代の対話型授業の定義に関しても多くの定義が存在するが、多田は、グローバル時代の対話型授業を以下のように定義づけている。

> 自己内対話と他者・対象との対話の往還により、差異を尊重し、思考を深め、視野を広げ、新しい智恵や価値、解決策を創り上げていき、その過程を通して、参加者相互が、共創的な関係を構築していく協同・探求的な学習活動（p.103）。

このように、グローバル時代にはアクティブラーニングの特徴の一つである対話型学習を行うことで、多様な価値観や能力を育成することができる。対話を通して学びを深めていくことが可能になり、自己・他者・世界に関する学びはグローバル社会を生き抜くために必要とされている学びを促す実践にも繋がる。「グローバル化人材育成戦略」、「社会人基礎力」ではグローバル社会を生き抜くスキルを身につけること、「人生 100 年時代の社会人基礎力」の報告書では、能力を発揮しキャリアを形成していくために何を学ぶか（学び）、どのように学ぶか（総合）、学んだ後どう活躍するか（目的）が重視されている。このように、大学での学びはキャリア形成だけでなく考える力の育成を目指している。

3.　授業実践に関して

本稿では、「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」での PBL を用いた授業実践を取り上げる。大学によってはアクティブラーニングや PBL に関して定まった手法などがあるが、関西大学の PBL 実践は各教員に任されており、この手法はこれまで私が行ってきた実践である。

2019 年 4 月から 7 月に行われた「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」は、全学共通科目の授業であり、一年生から三年生の 29 名の学生が受講した。法学部、文学部、経済学部、社会学部、外国語学部の学生が受講しており、そのうち一年生が 19 名、二年生が 4 名、三年生が 6 名であった。授業のなかで、重視していたのは双方向の学びであり、相互理解を行える学習環境である。対話を促す協働学習を行うためには、気づきを重視し、学生同士が共に学びを行うことである。ここでは、授業の概要と、どのような授業実践が行なわれているかを紹介し、学生の学びを検討する。

3.1.「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」とは

グローバル時代に生き抜くことができるような能力を身につけることは、「主体的・対話的で深い学び」が目指すところであり、この授業でも学生が主体性をもってプロジェクトを行い、実践的な力と呼ばれている課題解決能力やプレゼンテーション能力、論理的思考力などを身に付けることが求められている。授業は「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: 以下 SDGs）」を取り上げ、多角的な視点から理解を促し、さらにその理解を実社会で取り組む活動へと応用する力を育てることである。一学期 15 週の間に 3 つのプロジェクトが行われる。1 回目の授業は PBL とは何か、オンライン国際交流学習（Collaborative Online International Learning: 以下 COIL）とは何か、そして授業に関するオリエンテーションを行い、2 週目から協働学習を始める。プロジェクト 1 はブラジルとの COIL 授業であり、約 6 週間行われる。プロジェクト 2 とプロジェクト 3 は約 4 回の授業で構成される。プロジェクト 2、プロジェクト 3 は関西大学の学生だけで行われる。

PBL の授業は学生が特定の状況から課題を、発見し、解決する過程に重点を置いている。溝上・成田（2016）はプロジェクト学習に関して、「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）」こととしている。

3.2. COIL を使った協働学習

15 週間のなかの 6 週間、COIL を使い、ブラジルの Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro （以下 FATEC）の学生とコミュニケーションを取りながら、プロジェクトを行う。COIL は ICT ツールを用いて、海外の大学の学生とオンライン上で連携しプロジェクトを行うことで、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。関西大学の学生と FATEC の学生とのコミュニケーションは英語で行われることもあり、授業は英語と日本語の両言語を使い行われる。

教員は授業で COIL を行う準備として、海外の大学の教員とコミュニケーションを取り、その学期の授業案、使用する資料やシラバスを毎回作成する。また、プロジェクトを実施する際に利用する ICT ツールを事前に定め、プラットフォームを学生に提供できるようにする。例えば、FATEC との COIL を行う際には、メール、Flipgrid（動画共有）、Google Drive（主にパワーポイントを共有する Google Slide）を使い、コミュニケーションを行なう。これらのプラットフォームを選んだ理由として、パスワードなどを使い、受講者だけにしか内容が見られないよう設定することができ、関西大学とブラジルの学生、教員が各週の取り組みを可視化することが可能になるからである。

6 週間にわたる、COIL 授業の目標はテーマに

関する理解を深めるだけでなく、英語でのコミュニケーションを通して、お互いの文化や国に関しても調べ学習を行い、気になる点やもっと知りたいことを相手との交流で学ぶことである。例えば、学生のコメントの中に、「多様な文化背景を持つ人々が共生する社会における問題点や解決策」などを調べているグループが、ブラジルの学生にこのことを聞いたところ、「多様な文化背景を持つ人々と共に暮らす」ことが当たり前のこととして捉えていることに驚き、反対に質問の意図を聞かれ、日本の現状に関して説明することがあった。

英語を第二言語として学ぶ者同士での交流ということもあり、学生は言いたいことを簡潔に分かりやすく、まとめる練習をすることになる。動画の共有や発表を行う時には、例をあげたり、ジェスチャーをしたり、自分の発言や質問の意図を考えて言い換えたり、異文化間のコミュニケーションを成り立たせるために必要な取り組みを自ら考え、実践する。また、この間にICTなどのテクノロジーに慣れることにより、その後の協働学習が効率的に行われる。さらに、COIL授業では相手の学生が海外におり、時差があることから、決まった時間にブラジルの学生とコミュニケーションを取る必要がある。他にも、日本とブラジルの大学の学期のスケジュールの違いなど、多くの違いを乗り越えてプロジェクトを行わないといけないため、もし返信が遅れている場合どうするべきか、そうならないように前もって、スケジュールを組むことによってリスクマネージメントを行おうという工夫など、実際に社会に出た時に必要な学びを前もって知る機会になっている。

これらの学びは第２回目、第３回目の関西大学の学生だけでのプロジェクトと英語発表でも活かされる。例えば、日本人同士が英語で発表を行う際にも、自分の発表の内容を分かりやすく相手に伝えることを重視し、工夫しながら、授業を行うことが可能になる。永田（2019）でCOIL授業の流れを説明していることから、今回は関西大学の学生間のPBL授業の過程を記述する。

3.3 授業の流れ

主体的な学びを実現することを目的としたPBL授業の大まかの流れとしてプロジェクト学習の流れを説明する。授業ではI. 状況把握 （ステップ 1: 課題に関する理解を深める、ステップ 2: キーワードの抽出）、 II. 問題発見（ステップ 3: 問題の把握、ステップ 4: 疑問点に関するディスカッション）、III. 問題探求（ステップ 5: 個別の学習項目の設定、ステップ 6: 個別学習）IV. まとめ （ステップ 7: 学習成果の共有、ステップ 8: 発表準備）、V. 発表と振り返り（ステップ 9: 発表、ステップ 10 : 振り返り）を行う。これらの授業実践を行う際、授業内だけでなく、授業外での積極的な学生の関わりが求められる。例えば、4 週間に渡るプロジェクトであれば、表１のような流れで授業が行われる。

表１　関西大学の学生間における協働学習における授業の流れ

ステップ	タスク
第１週	
状況把握　[授業内] ステップ１： 提示された課題に関する理解を深める ステップ２： キーワードを抽出する	・ 新しいグループと課題が教員より提示される。 ・ 新しいグループとの自己紹介、役割決定（アイスブレイキング）。 ・ 課題に関してKJ法を使い、個人とグループでの問題に関する理解を深める。 ・ 疑問点を考え、問題の位置付けや学習項目を決定する。
個別学習　[授業外] 抽出したキーワードを調べる	・ 個人でテーマに関する資料を読み、理解を深める。 ・ ノートに読んだ記事をまとめる。

第２週	
問題発見 [授業内] ステップ 3: 問題の把握 ステップ４： 疑問点や気になる点をグループで話し、問題の位置付けを考える **問題探求** [授業内] ステップ 5: 個々の学習項目を考え、計画を立て、グループと共有する	・ 個人でノートをまとめて来て、問題の現状についてディスカッションを行う。 ・ ポスターボードなどに問題点に関する疑問点などをまとめる。 ・ 関心のある学習項目を決め、グループと共有する。
問題探求 [授業外] ステップ 6: 個別学習	・ 授業内で決めた学習項目に関してケーススタディなど、他の人にも分かりやすい例なども調べる。 ・ Google Slide などの ICT を使いこの時点で情報を共有する。
第３週	
まとめ [授業内] ステップ７： 学習成果の共有 ステップ 8: 学習成果を整理し、発表の準備を行う	・ グループでプレゼンテーションの準備を行う。スライドを作り、グループと共有し、議論を深められるような補足資料を探す。 ・ お互いがまとめたデータ、スライド等について疑問点を話し、どうやったら明確に相手に伝わるか考える。 ・ グループで問題の解決策などを話し合う。
まとめ [授業外] 引き続きステップ８：学習成果を整理し、発表の準備を行う。	・ 授業で出た疑問点を整理する。 ・ パワーポイントを終わらせる。 ・ 発表準備を行う。
第４週	
発表と振り返り [授業内] ステップ 9: 学習成果を発表し、質問に答え、他のグループの発表にも質問する ステップ 10: 個々の学びを振り返る	・ まとめた内容をグループで発表を行う。 ・ 他のグループからの質問に答え、他のグループにも質問をする。
振り返り [授業外] 引き続きステップ 10: 個々の学びを振り返る	・ プロジェクトから学んだことの理解を深め、実生活にどう活かすことができるかを振り返る。 ・ 自分の言葉でプロジェクトにおける学び、次の発表に向けて取り組みたいことなどを振り返りレポートに明記する。

このように多様な取り組みを決まった期間で行うため、学生の主体的に取り組む姿勢が求められる。また、「主体的・対話的で深い学び」を行うために教員は授業の始まる前に多くのことを事前に準備し、授業実施期間中も学生の反応に応じて変更する必要がある。例えば、教員は問題設定や、授業でのアクティビティ、授業資料、教材への工夫を行い、期間中に終わるプロジェクトを企画しなければならない。授業のテーマが「企業における

SDGs への取り組み」である場合、SDGs の企業行動指針（優先課題の決定、目標の設定、経営への統合、報告とコミュニケーション）などすでにある資料を基に教材を作り、アクティビティを行うことができる。その中で、ケーススタディとして一つの企業を取り上げ、学生はポスターボードに付箋などを使い、授業でディスカッションしながら考えることで各企業のSDGsの取り組みを理解することが可能になる。次に、PBL 学習や協働学習に関する授業において効果的だった実践を取り上げる。

(1) 同じプロセスを繰り返す。

「状況把握−問題発見−問題探求−まとめ−発表と振り返り」という同じプロセスを繰り返すことにより、１回目のプロジェクト時に戸惑っていた学生も、回を重ねるごとにこの工程を楽しんで学ぶことができるようになる。さらに、時間制限があることにより、効率的にグループワークができるようになる。例えば、授業時間中にディスカッションをし、キーワードの抽出し、調べる内容などを１回目の授業で決めておけば、授業で個人が調べてきたことを、2 回目の授業の最初のグループディスカッションでグループメンバーと共有し、新たな疑問点などが明確になる。このような工程後、お互いの学習項目について話し合うことで、改めて分からないこと、調べないといけないことが明らかになる。

(2) アイスブレイキングなど学生がお互いを知るようなアクティビティを導入し、学生に役割を与える。

グループを作るとき、違う学部・違う学年を意図的に混在させ、アイスブレイキングなどの時間をとる。全学共通の授業では、授業外で集まることが難しく、授業時間内でどれだけ効率的に作業できるかという点を考えないといけない。また、学年が違うと意見を言いにくいということもあり、アイスブレイキングと呼ばれるアクティビティや自己紹介を行うだけでも、プロジェクトへの学生の参加度が変わる。またこの時間を使い、ファシリテーター（リーダーシップを取り、様々な意見をグループメンバーに聞き、グループをまとめる）、授業内でのプレゼンター（授業時間にグループで話し合った内容やまとめたことをクラスに報告する）、ノートテーカー（毎回ディスカッション中に出た意見をメモし、共有する）という役割を学生が決めることによって、プロジェクトを円滑に進めることができる。ここでのプレゼンターとは授業時間内のアクティビティでグループが話した内容をまとめた意見として報告する人であり、最終発表はグループ全員が行う。グループは 4、5 人で構成され、毎回プロジェクトにおける個人の役割は代わり、15 回目の授業が終わる頃には、すべての役割を一通り経験したことになる。

(3) ICT などを使い、情報を共有する

ICT を使ったパワーポイントなどを共有することにより、自分の担当部分だけでなく、発表の全体像をつかめるようになる。また、ICT を使用することによりグループのなかに休んでいた学生がいる場合にも、自分が何をできなかったか、次回の授業までに何をしなければいけないか、などが明らかになる。そのため、グループが決まり次第、学生には例えば Google Drive を使って、スライドや資料などを共有できるようにさせる。学生は授業内で他の学生と話しながら変更を加え、授業外でスライドを完成させることで、自分の発表だけでなく、グループメンバーのスライドを理解し、全体の流れをつかむことが可能になる。

(4) ルーブリックを使った評価

ルーブリックの評価基準は、発表前に学生に説明し、何が採点基準になっているのかを明らかし、三回とも同じルーブリックを使う。また、教員は各グループにルーブリック評価とコメントをプロジェクトが終わった後に返す。例えば、「アイコンタクトやジェスチャーが少ない」、「導入部分に人の関心を引きつける工夫が必要」、「このケーススタディを取り上げた理由の説明がもっとある

と良い」などと具体的にアドバイスをすると、次の発表では学生はそれらを自分自身で工夫するようになる。このプロセスを 15 週間の授業で 3 回繰り返すことによって、自らの得意なこと、苦手なことを知り、すぐ次の発表時に実践することができる。

(5) アウトプットの後に振り返りを行う

発表や内容についてだけでなく、振り返りを行うことで自分自身、グループメンバー、世界への気づきなどを明確にすることが可能になる。ここで､授業の内容の理解を深化させるだけでなく、次に続く学びと関連づけることができる。また、グローバル社会で求められている社会人基礎力など様々なスキルを常に意識させることによって、学生に継続した学びに関して考えさせるきっかけになる。

ここでは、授業での取り組みから、どのような PBL 授業を行っているかを明らかにした。次に、学生が書いたアンケートから PBL 授業における学生の学びについて取り上げる。

4. 学生の学び

PBL 活動において明らかになった学生の学びに関しては、授業最終日に行なった振り返りレポートから考察する。質問の内容としては、1.どのようなスキルが向上したと思うか、2.難しいと感じたことと、今後同じような問題に直面した時にどのように問題を解決することができると思うか、と言う点に着目し、取り上げる。

今回はスキルだけに着目すると､学生が向上したと思うスキルとして多くの学生が「チームで働く力」をあげた。さらに、チームで働く力の中で必要とされていることに関しては､「発信力」と「傾聞力」に関する意見が多く聞かれた。

発信力：
英語でのプレゼンテーションをすることに自信を持てるようになった。話を展開させ、まとめる力がついた。人に伝わる英語でのプレゼンテーションを行えるようになった。人前で英語を話すことに抵抗がなくなった。パワーポイントを使いこなす力がついた。最初はフルセンテンスのメモを読んでいたけれども、最後にはポイントをメモするだけでプレゼンすることができるようになった。聴衆の反応を見ながら発表できるようになった。

傾聴力：
グループでテーマを決めたり、それについての情報を集めたり、プレゼンの構成を考えることができるようになった。多様な意見を聞き、柔軟性が身についた。思ったことをグループの人に伝えるようことができるようになった。

また､「前に踏み出す力」の中からは､「主体性」と「働きかけ力」が挙げられた。

主体性：
ディスカッションへの発言が増えた。受け身でいても話はまとまらず、進まないので自分の意見を言おうと思うようになった。責任を持って意見を言えるようになった。

働きかけ力：
リーダーとしてグループメンバーに連絡を取り、計画的にプロジェクトを行えた。グループでのディスカッションに消極的なグループメンバーにも話しやすくなるよう取り組んだ。

さらに、考え抜く力からは「課題発見力」に関して向上したと考えていることが明らかになった。

課題発見力：
プレゼンテーションを準備する中で、伝え方や問題解決を考えることができた。毎回プレゼンや課題について考えないといけない状況を通して、考えることが身についた。SDGs については政府や国が取り組んでいるもので縁遠いと感じていたが、企業や学校の取り組みを身近に考えることができ

た。

との意見が聞かれた。また、他にも「情報取集の段階で一人一人違う角度からテーマについて調べることで、多様な情報を得られたこと」などがあげられ、学生は多角的な視点から物事を考えるようになったと感じていることが明らかになった。授業の目的は、学生が主体性をもってプロジェクトを行い、課題解決能力やプレゼンテーション能力、論理的思考力などを身に付けることであったことから、授業の取り組みは概ね狙い通りに進んでいたことがわかる。

しかし、難しいと感じたことと今後どのようにしてその問題を解決できると思うかという問いでは以下のことが明らかになった。

- 調べたことをまとめて、グループメンバーに説明することが難しかった。もっと話をわかりやすく、端的に伝える練習をする必要があると感じた。
- 最初は年齢を気にしてあまり発言ができなかったが、慣れてきて意見を言えるようになってからディスカッションがスムーズに進むようになった。
- 同じ空間で作業できないことが難しいと感じた。全員が揃う時に役割分担をし、作業の効率が下がらないようにすることで解決できるようになった。
- 意見が食い違った時、どの意見を採用するかについて悩んだ。しかし、何度も話し合うと全員納得することができる意見に絞ることができた。
- ディスカッションで話すことが苦手な学生に対して、意見を出してもらうことが難しかった。しかし他の人がしていたように、何か自分で意見を言ってみてそれに関して意見を聞いてみるなどのアプローチを今後できるようになりたいと思った。
- 複数の人と、一つのプレゼンを短期間で作ることが難しいと感じたが、話し合うことや分担するスキルが向上した。
- 他の班のプレゼンテーションに対し、質問を考えることが難しかった。リスニングのスキルを身につけていくことで解決すると思った。

多くの学生が、授業外で会うことは難しく、顔を合わせず課題を行うことが難しいと感じていたことがわかった。その他にも COIL 授業におけるブラジルとの学生とのタイムラグなどもあげられており、今後はこれらの取り組みに関してもより支援を行い、授業を進めていく必要がある。

これからの課題として、グループワークがうまく進まない場合、授業外に教員がどのように、どこまで支援しなければならないかという問題が残る。溝上（2015）は、アクティブラーニングの質を高める工夫として、1. 授業外学習時間をチェックする、2. 逆向き設計とアセスメント、3.カリキュラム・ディベロップメント、4. 授業を週複数回にする、5. アクティブラーニングのための学習環境の設備、6. 反転授業を行う、と指摘している（pp.37-44）。今後はアクティブラーニングの質を高められるよう、教員が大学と連携して取り組むことが必要になる。

5.　おわりに

本稿では、急激に変化しつつあるグローバル社会に対応したグローバル人材育成を目標とした、PBL を使ったアクティブラーニングの実践を明らかにした。まず、アクティブラーニングや、グローバル時代の対話教育の特徴に関する参考文献を取り上げ、その後、関西大学の授業の一つである「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」での取り組みを紹介した。授業ではどのような実践を行なっているのかについて説明を行い次に効果的だった実践を紹介し、その後学生の学びについて取り上げた。

今後はアクティブラーニングの質を高めることが必要になる。松下（2015）は大学での学びはアクティブだけでなく、ディープでなければならない述べ「ディープ・アクティブラーニング」の必要性をあげている。ディープ・アクティブラーニ

ングは「深い学習」「深い学び」「深い関与」が重要とされ、「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習（p.24）」が求められていることを取り上げた（pp.1-26）。アクティブラーニングの質を高める取り組みとして、例えば、大学においても教員が深い学びを実現しようとした授業実践を紹介し、お互いにフィードバックするような取り組みをするなど教員へのサポートが必要と考えられる。グローバル時代を生き抜くスキルを身につけるには、教員も新たにスキルの取得などが求められているとも言える。しかし、教員個人で多様なスキルを身につけなければいけないとなると、アクティブラーニングにおいてすでに指摘されているように教員への負担が増えることにつながり、アクティブラーニングの実践が普及しない一因となる。それらの問題を解消するためにも多くの授業実践の共有、分析、改良が求められる。また継続した授業分析を行い、学生の関心を引くテーマやプロジェクトづくり、教材づくりだけでなく、授業の取り組みを改善することが必要である。多角的な視点から物事を考えられるようなテーマ設定や、学生の学びに焦点を当て、どのような取り組みから学生はグローバル社会に必要なスキルを身につけることができたか、学習へのモチベーションや学びを継続する方法を検討し、協働学習をとおした学びを取り上げていくことが今後より一層必要だと考える。

参考文献

関西大学（2020）『KU COIL: Kansai University Collaborative Online International Learning』, (http://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/coil_2/) (2019.12.10).

久保田賢一・今野貴之(2018)『主体的・対話的で深い学びの環境と ICT：アクティブラーニングによる資質・能力の育成』東信堂.

グローバル人材育成推進会議（2012)『グローバル人材育成戦略―グローバル人材育成推進会議審議まとめ―』(https://www.kantei.go.jp/ jp/singi/global/1206011matome.pdf) (2019.12.5).

経済産業省(2017)『人生 100 年時代の社会人基礎力』(http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html.) (2019.11.10).

後藤文彦(2018)『主体性育成の観点からアクティブ・ラーニングを考え直す』ナカニシヤ出版.

GRI, United Nations, Global Compact and WBCSD (2016)『SDG Compass：SDGs の企業行動指針－SDGs を企業はどう活用するか』国連グローバル・コンパクト・ネットワーク・ジャパン（GCNJ）(https://sdgcompass.org/wp-content/uploads/2016/04/SDG_Compass_Japanese.pdf) (2019.10.15).

多田孝志(2017)『グローバル時代の対話型授業の研究：実践のための 12 の要件』東信堂.

永田祥子(2019)「PBL における学生の主体的な学び：グローバル人材育成を目指した授業実践」『関西大学高等教育研究』第 10 号、pp.47-54 .

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.

Bonwell, C. Charles and James A.Eison (1991) *Creating Excitement in the Classroom*. Washington D.C., George Washington University. ボンウェル・チャールズ, ジェームス・エイソン(高橋悟訳) (2017)『最初に読みたいアクティブラーニングの本』海文堂出版.

松下佳代（2015)『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.

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」松下佳代編著『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.31-51.

溝上慎一・成田秀夫(2016)『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』東信堂.

学習者は自身の動機づけにどのように働きかけているか
How learners work on their motivation

山本晃彦（関西大学国際部）
末吉朋美（関西大学国際部）

要旨

本研究は大学・大学院進学を目指して日本語を学習する留学生が、自身の動機づけにどのように働きかけているかについて、学習者自身がつけた学習記録をもとに分析したものである。学習者のコメントについて動機づけに関わる箇所を抽出し分析を行ったところ、ポジティブな働きかけのみのタイプ、ネガティブな働きかけのみのタイプ、ポジティブ／ネガティブ併用タイプの３つのタイプに分類することができた。そこで、タイプごとに分析を行った結果、動機づけを自律的にコントロールしている学習者はポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そこから自身への課題を提示するといった一連の流れを行っていることがわかった。しかし、ポジティブあるいはネガティブな働きかけのどちらか一方に偏っている学習者の場合、動機づけが自己調整できていない可能性も確認された。さらに、働きかけのタイプごとにケース分析を行った結果、教師からの働きかけが学習者の動機づけ調整を支援する可能性も示唆された。

キーワード　動機づけ、自律的、学習記録、自己評価、留学生／Motivation, Autonomy, Learning record,　Self evaluation,　International student

1. はじめに

大学・大学院進学を目指した日本語予備教育機関においては成績の向上が至上の目的とされることは想像に難くない。そのため、少しでも日本語能力を高めるべく、教授法研究が盛んに行われてきた。現在でも多くの授業実践が報告されているが、近年は動機づけや自律学習について考察に含まれることが増えてきている。日本国内の日本語予備教育機関で学ぶ留学生らはビザの関係上２年以上は在籍できず、その間に高等教育機関への入学資格を掴み取らねばならない。短期間のうちにどれだけ実力を上げるかが将来を決める鍵となるため、相当なペースで授業が進められていくことになる。各予備教育機関がカリキュラムやシラバスに工夫を凝らし効率化を図ってきたが、提供する側の努力だけでは限界があろう。また、学習者自身も将来への夢があるとはいえ、日々新たな学習項目が導入され、それを消化し続けるには、自律的に学ぶ姿勢と、学習意欲を維持し続けるエネルギーが必要とされる。さらに、教師主導型の学習から学習者主体の学習へとパラダイムシフトしたことも動機づけや自律学習が注目されることになった背景のひとつと言えるであろう。

日本語教育の領域で動機づけ研究が始まったのは1980年代半ばごろからであり、2000年代に入ったころから急速に広がりを見せる。その研究の多くが、学習者の動機づけを教師の力でどのように維持していくか、あるいは高めていくかに焦点を当てたものである。これは学習者の動機づけの低下に悩む現場が多いことを意味していると言える。また、自律学習に関する研究においても同様に、自律的に学習を進められない学習者に対してどのような活動を行えば自律的学習能力が身に付くかが焦点となっている。このように、動機づけであれ、自律学習であれ、未発達な学習者をどのように導いていくかにのみ注目が集まっているように思われる。しかしながら、学習者のすべてが動機づけが低かったり、自律的に学習が進められないわけではない。中には常に動機づけが高く、自律的に学習を進めることができる学習者もいる

はずである。彼らがなぜ動機づけを維持できるのか、なぜ自律的に学習を進められるのか、そういった動機づけ調整法を解明していく必要があろう。残念ながら、日本語教育の領域において、学習者らが自らをどのように自律的に動機づけているのかは明らかにされていない。

そこで、本研究では学習者が自身の動機づけに対してどのような働きかけを行っているのかを探ることを目的とする。山本（2013）では、日本語学習歴の長い学習者のほうが学習経験の少ない学習者よりも動機づけを維持している割合が大きいと述べられている。そこで、比較的学習歴の長い学習者の中にある程度自律的に動機づけられた学習者が存在すると仮定し、彼らがどのように自身を律するための働きかけを行っているかを検討する。

2.　先行研究

2.1.　日本語教育に影響を与えた動機づけ研究

現在の日本語教育の領域において大きな影響を及ぼしている動機づけ研究者は Gardner、Deci、Dörnyei の３名であろう。

Gardner は第二言語教育および外国語教育における動機づけ研究の礎を作ったといっても過言ではない。Gardner & Lambert（1972）、Gardner（1985）等では動機づけを実利的な目的をもって学ぶ「道具的動機づけ」と、その社会への統合を目的として学ぶ「統合的動機づけ」に分類した。

Deci はその活動自体から生じる固有の満足を求める「内発的動機づけ」と、報酬を求める、あるいは罰を避けるために行動する「外発的動機づけ」に分類した。Deci & Flaste(1996)、Ryan& Deci（2000）では「自己決定理論」について詳しく述べられており、人が意欲的になるには「有能感」「関係性」「自律性」の３つの欲求が同時に満たされることが条件だと主張している。また、外発的動機づけは自律性の程度によって４段階に分けられており、自律性の低いものから順に「やりたくないのにやらされている」といった外的調整の段階、「（本当に大切だとは思っていないけれども）やらないとまずいからやる」といった取り入れ的調整の段階、「これをやっておくことが自分にとって大切だから（目的遂行の手段として）やる」という同一化的調整の段階、「手段としてではなく自己目的的にその行為を楽しむ」統合的調整の段階に分類される。なお、本稿で用いる自律的動機づけとは、統合的調整と同一化的調整を併せたものである（速水、1998）。

Gardner や Deci は質問紙を用いた量的研究が主であったが、2000 年代に入ると Dörnyei らによって L2 motivational self system（Dörnyei 、2001)を用いたより学習場面に近づいた研究が行われるようになる。L2 motivational self system とは①ideal L2 self（達成したい L2 レベルを持った理想の自分＝なりたい L2 自己）、②ought-to L2 self（義務感に駆られて達成しなければならない L2 レベルを持った自分＝なるべき L2 自己）、③ L2 learning experience /environment（L2 学習経験／環境）という３つの要素を持った概念であり、動機づけは実際の self（自己）と、ideal L2 self（なりたい L2 自己）の距離を埋めようとする意識から生まれるとされる。

2.2.　日本語教育における動機づけ研究

日本語教育における動機づけ研究は大きく以下の４つのタイプに分類できる。

まずは「どんな動機づけを持っているか」といった動機づけそのものに関する研究であり、もっとも早くから行われてきた。1980 年代の草創期においては富田（1985）など、学習者に学習動機に関する質問を行い、回答者の人数や全体に占める割合について報告したものがほとんどであった。90 年代に入ると倉八（1992）など、統計的手法を用いた分析へと発展していく。山本（2014）では海外の日本語教育機関における動機づけ研究が概観されているが、その多くの国ではこのタイプの研究が中心に行われている。2000 年代に入るとそれまでの質問紙を用いた量的研究から、羅（2005）など、質的手法を用いた研究が現れ始める。

「動機づけそのものを扱った研究」はやがて、「動機づけとある項目の関連性を扱った研究」へと発展していく。最も多いのが成績との関連性を扱った研究であるが、それ以外に学習期間、来日経験、対日観などを扱った研究も見られるようになる。

動機づけは本来, 固定的で不変的なものではなく, ダイナミックで常に変化するもの（Dörnyei & Ushioda、2011）であることから、「動機づけの変化に注目した研究」も現れ始める。この分野の研究は意欲の低下あるいは意欲の向上を扱った研究が多く、変化とはいうものの、ある時点での低下あるいは向上についての検討にとどまっている。動機づけの変化を長期的に検討したものとしては高岸（2005）、山本（2007）、竹口（2013）などがあるが、まだそれほど多いとは言えない。

4 つ目のタイプは「どうすれば動機づけを高めることができるか」といった授業実践に関する研究である。Crookes & Schmidt （1991）が動機づけ研究が教室活動の視点から語られていないと指摘したことがきっかけで、実践的教育場面へシフトしていったと守谷（2002）で述べている。プロジェクトワークについての実践報告が最も多く、多読、アニメ、学習目標ノートといった実践も数多く報告されている。

3.　研究概要

関西大学留学生別科では、現在、習熟度によって日本語Ⅱクラスから日本語Ⅵクラスが開講されており、日本語Ⅵクラスが最も習熟度の高いクラスとされている。日本語能力試験 N1 レベルの言語知識は日本語Ⅴクラスまでに一通り導入が終わっているため、Ⅵクラスでは大学・大学院の講義に対応していくための日本語能力の育成、および自律学習能力、協働学習能力の育成を目的としてシラバスが立てられている。調査協力クラスでは、自律学習能力向上の一環として、いわゆる学習日記の作成を課題とした。課題では①毎回の授業内容の記録、②その感想、③週ごとの自己評価、の 3 点について記録するよう教示し、週に一度の提出を義務付けた。学習日記はすべて自由記述方式であった。提出された課題には教師がコメントを記入し、返却した。

秋学期前半は「読む・聞く」をテーマに 9 週間（90 分×35 回）、後半は「聞く・話す」をテーマに 8 週間（90 分×35 回）の授業が行われた。受講者数は前半 38 名、後半 33 名であり、後半受講者は全員前半も受講していた。

本研究では以下の 2 点について分析を行う。まずは、学習者の週ごとの自己評価に注目し、学習者が自身に対してどのような働きかけを行っているかを分析する。そして、働きかけのタイプの違いによって、教師がどのような役割を果たしていたのか、事例をもとに分析する。

4.　コメント分析

コメントには自身があとから振り返るときに役立つことを書くように、といった大枠だけを指示し、具体的に何を書くかは学習者自身に任せた。何を書いていいかわからない様子の学習者には教師がコメントに返信した。ここでは、まず週ごとの自己評価で収集された 420 件のコメントについて分析を行う。

コメントは「評価的コメント」と「メッセージ的コメント」の２つの視点から分類を行った。「評価的コメント」とは、自身の成長や弱点を認識したり、授業に対する感想を述べたりする内容である。一方、「メッセージ的コメント」とは今後の達成課題について自分自身に発信したと思われるコメントや、教師への感謝を表すものである。1 件のコメントの中に複数の要素が含まれるコメントがほとんどであった。以下、各コメントに表れた傾向をまとめていく。

4.1.　評価的コメント

評価的コメントはポジティブな評価とネガティブな評価に分類して分析を行う。

4.1.1.　ポジティブな評価による働きかけ

ポジティブな評価的コメントは自身の成長に関

連する「自己評価」と、授業がどのように効果的であったかについて述べた「授業評価」に分類できる。まずは、自己評価について述べる。

表１はポジティブな自己評価の例をまとめたものである。大きく「有能感・達成感」「発見・気づき」「慣れ」の３つのタイプに分類した。

表１　ポジティブな自己評価コメント例

＜有能感・達成感＞
・メモ取りはだんだん上手くできた。
・自分の聞き取りやメモ取りなどの能力が最初より良くなったと思う。
＜発見・気づき＞
・練習を通して、要約する時何を省略して、何を必ず書くことを学んだ。
・言葉の量だけでなく、少子化問題にたいする理解も深くなった。
・みんなと一緒に様々な知識を勉強しました。
＜慣れ＞
・だんだん新しい勉強の形に慣れてきた。

「有能感・達成感」とは「できた」「上手になった」といった自己成長に関する内容である。「できた」「聞き取れた」等、可能の表現が多く含まれているのが大きな特徴である。週ごとの比較的短期間の振り返りにおいて、自己成長を確認することはそう簡単ではないだろうが、学習者らは「今週のできたところ探し」を行うことによって、自身の有能感や達成感に働きかけている様子がうかがえた。

また、「上手になった」「進歩した」等、上達を示唆する表現が含まれる内容も多く見られた。これらのコメントには、「最初より」「先週より」といったように、以前の自分と比較している様子が見られた。これも短期間で自己成長を認識するためのひとつのスキルだと言えよう。

学習の記録は日本語Ⅵ読解クラスでの課題であったが、他の科目から得た有能感・達成感も多く書き込まれていたことも特徴的であった。学習者らが振り返りを行う際にある特定の技能について行っている学習者もいれば、総合的に日本語能力について振り返っている学習者もいるということであろう。いずれにしろ、「有能感・達成感」の必要性を感覚的にであれ、認識しているということがわかる。動機づけに関する先行研究では，授業を通し有能感が高まったとの実践報告が多い（二宮・川上、2012 等）が，本研究では，学習者自身が有能感の獲得を意識化することによって，内発的動機づけを高める働きかけを行っている可能性が示唆された.

「○○を学んだ」「○○がわかった」といったように学習から何を得たかについて述べられているものを「発見・気づき」とした。ここでは日本語そのものよりも授業中に討論された日本事情や社会問題についての気づきについて多く触れられていた。

「慣れ」に関するコメントは前半、後半の授業ともに 2、3 週目に多く表れていた。特に後半の授業に多く見られたのは、前半と授業形態が大きく変わったことに一瞬の戸惑いを覚えたものの、それを受け入れることで、自己調整していったということであろう。

次に授業評価に関するコメントを見る。表２は

表２　ポジティブな授業評価コメント例

＜充足感・満足感＞
・グループの討論がおもしろかったと思う。
・今週は素晴らしい作品を読みました。そして、ＤＶＤを見ました。いい一週間です。
＜期待＞
・GR ワークに楽しみにしている。
・授業の内容は自分と似合うと思います。特に一週二回の多読です。毎回もすごく期待しています。
＜有用性＞
・メモ取りの練習すごく役に立った。
・今週は様々日本の社会問題を勉強して、これからずっと日本にいるつもりなので、このような事がすっごく重要だと思う。

ポジティブな授業評価コメントの例を挙げたものである。大きく「充足感・満足感」「期待」「有用性」の３つのタイプに分類した。

「充足感・満足感」では「楽しかった」「おもしろかった」といったように、授業によって好奇心が満たされたり、新たに好奇心が生み出された様子が伺えた。

「期待」とは今後の授業に対する期待を込めた内容である。

「有用性」とは「役に立った」「自分にとって重要だと思う」といったように、授業が自身にとって有用であったことを表すものである。これまでの受験という目前の目標から、その後の大学生活、さらには社会生活といった少し先へと視点が移行したことが読み取れる。

以上のようにポジティブな評価を行うことによって、自身を鼓舞し、将来への期待を膨らませるように自身に働きかけている一方で、ややネガティブな評価をほとんどの学習者が同時に行っていた。次にネガティブなコメントに注目する。

4.1.2.　ネガティブな評価による働きかけ

ネガティブなコメントは大きく「困難さ・弱点の認識」「反省」「不安」に分類した。表３はネガティブなコメントの例を挙げたものである。

「困難さ・弱点の認識」は「〇〇が難しい」「〇〇が弱い」といった内容であった。読解、聴解を中心に行うクラスであるため、その習得に関するコメントが多いが、それ以外にも宿題や文法など、内容は多岐に渡っていた。

「反省」はテスト結果や自らの行動、態度に関わるコメントである。授業中に集中力が欠けていたことや、授業に取り組む姿勢以外にも、体調不良による自己管理不足なども見られた。テストの結果についての反省は成績が比較的上位から中位の学習者に多く見られた。

「不安」は受験に対する不安がほとんどであった。クラスのほぼ全員が大学・大学院受験や就職試験の渦中にあることから、試験に対する不安感と闘いながら、日々の学習を進めている様子が伺えた。

ネガティブな自己評価コメントのほとんどに、今後の目標・課題が併記されていた。また、比較的日本語能力の高い学習者らにはポジティブな自己評価よりもネガティブな自己評価が多く見られた。特に前半にはネガティブな自己評価が多く、後半になるとポジティブな自己評価が増えていた。ところどころにポジティブな自己評価を交えることによって、有能感・達成感を確認し、無力感を獲得しないように自己調整していたと考えられる。自身の弱点を分析し、目標・課題設定を行うには高次の思考過程が要求される。その意味では学習

表３　ネガティブなコメント例

＜困難さ・弱点の認識＞
・火曜日のラジオドラマが強い印象を残りました。聞くは見ると違い、数秒だけ聞いていないと、あとのことは全然わりらなくなりました。
・会話で様々な文法を使いたいけど、いつも同じ文法を使っている。
・読解の遅さに対策を考えないといけない。
＜反省＞
・自分の試験の成績はいつもよくなくて、恥ずかしい。
・今週のテストから見て、復習が足りないと感じた。テストに間違った問題はほとんど宿題にも間違ったのだ。授業に一度直したが、後の復習をしないので、すぐ忘れてしまっただろう。
・自分の意見を時々はっきり伝えなかったので
・体調が悪い日が続き、勉強の集中力と成績に悪い影響が及んだ。健康を大切にして、勉強に力を注ぐようにする
＜不安＞
・大学院受験のため、なんとなく、どんな準備しても実感がないの気がする、自信が持ってないかなと思って。
・今週、就職のため、いっぱい面接を受けましたが、結果が良くなかったので、落ち込みました。
・来週、テストがありますので、緊張しています。

者らのメタ認知能力が高いことが予想される。

学習者自身では無自覚であれ、バランスを保とうとする働きかけが行われていたと言えよう。ちなみに、課題の提出が非常に悪かった６名のうち１名はポジティブな評価コメントのみであり、３名はネガティブな評価コメントのみであった。このことからもポジティブ、あるいはネガティブの一方向だけの働きかけでは動機づけを維持できない可能性が考えられる。

4.2.　メッセージ的コメント

評価的コメントを一種の内省とするなら、メッセージ的コメントは内側から外側への発信ともとれる。メッセージ的コメントは自身へのメッセージと教師へメッセージの２つのタイプに分類できる。

4.2.1.　自身へのメッセージによる働きかけ

まずは、自身へのメッセージについてまとめる。自身へのメッセージは大きく「課題提示」と「エール」の２つのタイプに分けられる。

「課題提示」とは「〇〇の練習をしよう」「〇〇についてもっと頑張らなければならない」といったように、自身で弱点の克服に向けた課題設定を行うタイプのコメントである。残念ながら具体的な学習方略にまで触れられているものは少なかったものの、課題提示の前に「困難さ・弱点の認識」を表すネガティブな自己評価が併記されているものが多いことが特徴的であった。このことから学習者なりにおおまかながらも課題設定を行っていることが示唆された。

表４　自身へのメッセージ

＜課題提示＞
・これから、毎回習った単語をメモして、しっかり覚えるように頑張りたい。
・聞き取りの練習と流暢に発表を努力する。
・これから、基礎的な文法、言葉はもう一度復習した方がいいと思います。
＜エール＞
・早寝、早起き。頑張る。勉強。進歩。
・来週はもっと頑張るぞ！
・今後でもいろいろな練習問題があるため、油断するのは絶対禁止
・パーフェクトとは言えないが、今週の自分は精いっぱい頑張った。

「エール」とは「あきらめるな」「油断するな」「成長していこう」といったように、自身にエールを送ることによって鼓舞する内容である。今後の自分に発破をかける内容のほかに「がんばった」と自分の努力を認め、自分で自分をほめる内容も一種のエールとして分類した。

自身へのメッセージのほとんどは評価的コメントが併記されており、特にネガティブな自己評価にはポジティブな自己評価の約２倍の併記が観察された。その多くはネガティブな評価コメントから弱点分析や課題設定を行ったのち、自身へ向けたメッセージへと展開するパターンであった。これは「できないことができるようになる」といった目標設定のほうが、「できるようになったのでさらなる高い目標を設定する」よりも容易であることが一因であろう。メッセージ的コメントか、あるいは評価的コメントのどちらか一方しか出てこない、つまり併記が全く出現しない学習者は２名のみであった。この２名はいずれもポジティブな評価のみで、ネガティブな評価が出現していなかったことからも、ポジティブな自己評価から目標設定を行うことの難しさを表していると言える。

4.2.2.　教師へのメッセージによる働きかけ

次に教師へのメッセージについて述べる。振り返りはあくまでも自身の内省のためと想定していたが、週に１回提出するという課題であるため、教師を意識したコメントも数多く見られ、内容も比較的多岐にわたっていた。表５のように、大きく「期待」「要望」「感謝」「質問」の４つに分類した。

「期待」とは、「授業を楽しみにしている」といった授業に対する期待を述べたものである。提出

課題であるということから、多少のリップサービスも交じっていることと思われるが、授業の様子を見ていても、学習意欲が高かったことから、学習自体を楽しんでいる様子が見える。

「感謝・謝罪」では特に最終週に多く見られ、これまでの授業に対して「ありがとうございました」といったお礼のコメントが数多く見られた。謝罪では欠席したことに対するお詫びが述べられていた。

授業で「こんなことをしたい」といった「要望」も確認された。

「質問」では「この授業の目的は何ですか」といった直接的な質問と、「どうしたらいいか悩んでいます」といった間接的な質問が見られた。

表５　教師へのメッセージ

＜期待＞
・ポスター発表を楽しみにしています。
・まだ来年も先生たちの素晴らしい授業を受けるのを楽しみにしている。
＜感謝・謝罪＞
・この一学期、ありがとうございました。
・体調が悪かったので、休みしばかりので、申し訳ございませんでした。
＜要望＞
・もっと文章を読みたいと先生と会話を練習したい。
・意見を述べ、まとめ、原稿を書くなど、もうちょっと時間がほしい。
＜質問＞
・先生はすすめる本ありますか？
・どうすればいいかなーと悩んでいる。

教師へのメッセージは１名が抜きん出て多用していた。この学習者の評価コメントはすべてネガティブな評価コメントであり、ポジティブな評価コメントは一切出現しなかった。多くの学習者がネガティブな評価にポジティブな評価を交えることで意欲を維持する方略を用いていると先述したが、この学習者は教師とのやりとりを通して自己調整していたと思われる。メッセージも多くの学習者のように「期待」が前面に現れるのではなく、「要望」「不安」「質問」などかなり直接的なコメントを教師に発信していた。教師との関係性を自身への動機づけに転換する方略を用いていたと考えられる（5.2. Bネガティブな評価のみ現れたケース）。

4.2.3.　パフォーマンス的コメント

メッセージ的コメントの中には「来週もがんばります」といったように自身へ向けてなのか、教師に向けてなのか判別できないコメントも見られた。このような焦点のはっきりしない提示は、具体的に何をどうがんばるのかには触れられていないため、エールというよりは課題の提出を義務付けられているために、とりあえず何か書いたという可能性が高い。一部の学習者に多用されていることから、一種のパフォーマンス的メッセージとした。これはポジティブな働きかけを多用している学習者に多く見られる傾向であった。このような学習者からはほぼ同様のコメントをただコピーして貼り付けるといった事務的な振り返りしかできていないケースが散見された。

しかし、提出課題に教師がコメントを添えて返却することで内省が活発になったのであろうか、次第にコメントにバリエーションが生まれた学習者も見られた（5.1. Aポジティブな評価のみ現れたケース）。

5.　ケース分析

コメント分析では、動機づけの自律的なコントロールには、ポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そこから自身への課題を提示する一連の流れがあることが確認された。学習者が自身に対してどのような働きかけを行ったかはわかったが、実際には十分にそれが行われている場合とそうでない場合も見られた。さらに、学習日記には評価的コメントだけではなく、メッセージ的コメントも多く見られた。このことから、学習の記録を見てコメントを返す教師の存在が、

学習者の動機づけの自律的なコントロールに大きく関わっていると考えられる。そこで、コメント分析で見られたポジティブな働きかけとネガティブな働きかけのタイプの違いを３つに分け、その中で教師への働きかけが多く見られるケースを取り出して、ケース分析を行った。

ケース分析では、Ａポジティブな評価のみ現れたケース、Ｂネガティブな評価のみ現れたケース、Ｃポジティブな評価とネガティブな評価の両方が現れたケースの３つを取り出し、【②感想】と【③週ごとの自己評価】のコメントに加え、必要に応じて教師のコメントも分析した。これにより、評価コメントだけでなく、「自身へのメッセージ」「教師へのメッセージ」「パフォーマンス的メッセージ」のメッセージ性の強いコメントが学習者の動機づけのコントロールとどう関わるのか、また、コメントを返す教師からの働きかけがどのように作用しているのかを考察した。

5.1.　Ａポジティブな評価のみ現れたケース

まず、学習者がポジティブな評価のみを学習日記に書いたケースを分析する。このケースは、受講者 38 名中４名であった。このうちの１名は提出率が非常に悪かった。

この４名の中で、教師からの影響を強く受けたと思われるＡをケースとして取り上げて、そのコメントを分析する。

この図１を見ると、この学習者は全体的に「頑張ります」というパフォーマンス的メッセージを多用している。一見するとやる気がある学生のように見えるかもしれないが、前半の第２週から第７週まで「真面目で勉強すると思い、来週も頑張ります」という同じコメントを繰り返している点から、これらのコメントがパフォーマンス的メッセージでしかなく、評価的コメントが何も表出しておらず、自己評価が全くなされていないことがわかる。しかし、第６週と第７週で、教師から「自己評価も毎週同じなので、もう少し自分を観察してください」というコメントをもらった後の後半のコメントからは、「役に立った」、「少し慣れる」

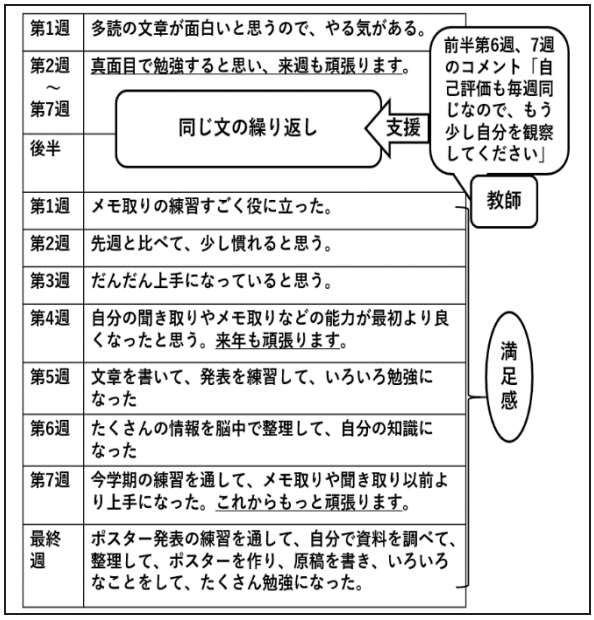


図１　Ａポジティブな評価のみ現れたケース

などポジティブな自己評価や授業評価のコメントが見られるようになり、コメントが多様化した。これは、教師のコメントが支援となって作用し、教師からの働きかけによって学習者のコメントが多様化したものと考えられる。後半のコメントを見ると、学習者の学習に対する満足感が窺え、内省が促されていることがわかる。しかし、このケースＡではポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そこから自身への課題を提示するといった動機づけの自律的なコントロールまでは到達していない。

5.2.　Ｂネガティブな評価のみ現れたケース

次に、学習者がネガティブな評価のみを学習記録に書いたケースを分析する。このケースは、受講者中４名に見られた。このうちの３名は提出率が非常に悪かった。

ケースＢでは、提出率は良かったが、学習日記で特に教師に対する働きかけが多かった１名を取り上げる。

この図２を見ると、コメントにはネガティブな評価が多く、一見するとやる気がない学生であるように見える。しかし、実際には、このケースＢの学習者は非常に勤勉であり、授業態度や課題の提出等も他の学習者と比べて問題がなかった。コ

第3週	最近秋が来て、やることが多くて気持ちも晴れない。でも頑張らないといけないから、生活はどんなにきつくても、頑張ります^^
第4週	一つ質問がある、この課題は何のためですか？よく書くと話すの練習があるけど、自分の書くとか話すとか正しいかどうかわからないですか（笑）例えばこの学習記録の文法は正しいかどうか。（質問）
第5週	なんだかイライラするけど、いろいろ悩んでるけど、頑張らないといけないから頑張ります。
第6週	ラジオとかアテレコなどのものを作るのは、面倒くさいです。そんな頻繁にしなくてもいいです。（訴え）
第8週	大学院受験のためどんな準備しても実感がない気がする。自信が持てないかなと思って。
後半	ネガティブ → 教師の働きかけを要求
第4週	なんも感じていない。
第5週	休み後の授業はなんか、だらだらする、やる気がない（笑）
第6週	今週の評価がない、最近日本語は下手になると思う。
最終週	ポスターは大変面倒くさい！！！！でも、最近動詞についてちょっと混乱している、先生はおすすめの本ありますか？借りてくれますか？（笑）（質問）

図２　Ｂネガティブな評価のみ現れたケース

メント分析では、ネガティブな働きかけのみの学習者は、課題の提出率が悪いことがわかったが、このケースＢの学習者のコメントの内容を見ていくと、ネガティブなコメントとともに、教師に対する質問や訴えのようなコメントが見られ、この学習者が教師に積極的に働きかけ、教師の働きかけを要求していることがわかる。実際に教師がこのケースＢの学習者に返していたコメントを図３で見る。

図３を見ると、図２の前半の第４週の質問や第６週の訴えのコメントに対し、教師がきちんと答えていることがわかる。「質問にお答えします」や「正直な意見、ありがとうございます」のようなコメントは、相手の働きかけをきちんと受け取って対応していることを示していると言えるだろう。また、「自分でモニタリングしてみてください」や「それでもわからなければ、先生に質問してください」、「アイデアをもらえたら、もっとありがたいです」のように様々な提案をすることで、ケースＢの学習者に働きかけている。このように、ケースＢの学習者は、教師へネガティブなメッセージを発信することで、教師からの働きかけを得、自己調整をして動機づけを維持していたと考える

第4週（質問）	質問にお答えします。確かに、書いたり話したりしたものが正しいかどうか・・わからないですよね。レベル6なので、まず、自分でモニタリングしてみてください。例えば、「の」が不要なところにありませんか？文法が不確かであれば、もう一度、Ｎ２やN1の文法の本を出してきて、確認してみてください。それでもわからなければ、先生に質問してください。
第5週	悩みが多い時期だとは思いますが、悔いのないように勉強に取り組んでください。健康にも気を付けてください！
第6週（訴え）	正直な意見、ありがとうございます。会話の素材として、どのようなものがいいかは私たちも試行錯誤していますので、そのような意見はありがたいです。来年度のスケジュールに反映させたいと思います。 ・・・が、面倒くさいという理由では個人的な感想なので、もっとこのような練習がしたいとか、このような練習が役に立つとかのアイデアをもらえたら、もっとありがたいです。

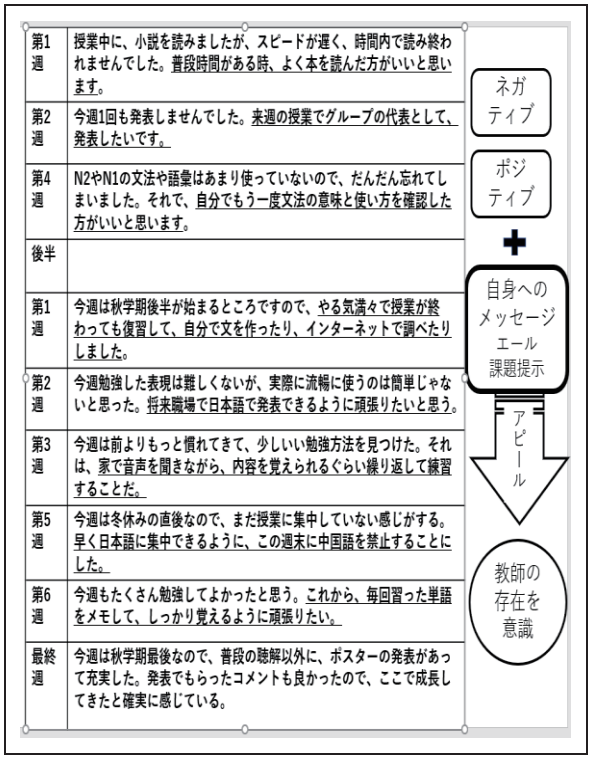
図３　ケースＢに対する教師のコメント

ことができる。つまり、この学習者は教師との関係性を自分自身の動機づけに転換していたと思われる。

5.3.　Ｃ ポジティブな評価とネガティブな評価の両方が現れたケース

最後に、ポジティブな評価とネガティブな評価の両方を学習日記に書いたケースを分析する。このケースは学習者の多くに現われた。

図４を見ると、ネガティブな評価とポジティブな評価に加えて、「よく本を読んだ方がいいと思います」、「もう一度文法の意味と使い方を確認した方がいいと思います」、「復習して、自分で文を作ったり、インターネットで調べたりしました」、「内容を覚えられるぐらい繰り返して練習する」「中国語を禁止することにした」といった＜課題提示＞や、「グループの代表として、発表したい」、「将来職場で日本語で発表できるように頑張りたい」、「しっかり覚えるように頑張りたい」といった、単なるパフォーマンス的メッセージではない自分自身を鼓舞するための＜エール＞など、自分自身へのメッセージが現われている。これらをコメントとして学習日記に書くことは、それを受け取る教師へのアピールとなるため、教師の存在を意識してコメントが書かれていると思われる。つまり、ケースＣの学習者は、単に自己評価をして自分自身の課題を提示しているのではない。ポジティブな働きかけとネガティブな働きかけを併用し、そ



第1週	授業中に、小説を読みましたが、スピードが遅く、時間内で読み終われませんでした。普段時間がある時、よく本を読んだ方がいいと思います。
第2週	今週1回も発表しませんでした。来週の授業でグループの代表として、発表したいです。
第4週	N2やN1の文法や語彙はあまり使っていないので、だんだん忘れてしまいました。それで、自分でもう一度文法の意味と使い方を確認した方がいいと思います。
後半	
第1週	今週は秋学期後半が始まるところですので、やる気満々で授業が終わっても復習して、自分で文を作ったり、インターネットで調べたりしました。
第2週	今週勉強した表現は難しくないが、実際に流暢に使うのは簡単じゃないと思った。将来職場で日本語で発表できるように頑張りたいと思う。
第3週	今週は前よりもっと慣れてきて、少しいい勉強方法を見つけた。それは、家で音声を聞きながら、内容を覚えられるぐらい繰り返して練習することだ。
第5週	今週は冬休みの直後なので、まだ授業に集中していない感じがする。早く日本語に集中できるように、この週末に中国語を禁止することにした。
第6週	今週もたくさん勉強してよかったと思う。これから、毎回習った単語をメモして、しっかり覚えるように頑張りたい。
最終週	今週は秋学期最後なので、普段の聴解以外に、ポスターの発表があって充実した。発表でもらったコメントも良かったので、ここで成長してきたと確実に感じている。

図 4　C ポジティブな評価とネガティブな評価の両方が現れたケース

こから自身への課題を提示するというこの一連の流れには、教師の存在を自身の動機づけのコントロールにうまく利用している学習者の姿が見える。コメント分析で見いだした自律的なコントロールには、教師の働きかけが大きく影響していたと考えられる。

6.　考察と今後の課題

これまでの動機づけを高める実践では、Deciらの自己決定理論をもとに、効力感、有能感を高めることを目的とした授業がデザインされることが多かった。確かに学習者の学習意欲低下の大きな要因として無力感の獲得が挙げられている（山本、2005）こともあり、学習者自身に自信を持たせることは重要なことである。しかし、効力感を意識するあまり、ポジティブな自己評価のみに偏ってしまうことの危険性が本研究で垣間見えたように思われる。自身へのポジティブな働きかけは、何ができるようになったのかといった具体的な振り返りがない限り、ただのパフォーマンスとなる可能性が高い。このような学習者には教師はどのような働きかけができるのであろうか。

ケース分析の結果を見ると、学習者Ａは教師の働きかけにより、パフォーマンス的メッセージが減り、ポジティブな評価のコメントが多様化し、最後は内省が見られ、満足感を得ることができた。したがって、パフォーマンス的メッセージが多いことは、何らかの働きかけ、つまり、支援が必要だというサインだとも考えられる。しかし、多様化したとはいえ、その後のコメントは相変わらずポジティブな評価しか現れなかった。さらにＡの特徴として課題提示が一切ないことが挙げられる。ネガティブな自己評価ができれば、自分の弱点を補う課題設定を行うことができるが、ポジティブな自己評価の場合、今の自分のレベルから一歩進んだ課題設定を行うことになり、より高次の内省力が要求されるということであろう。したがって、何らかの形でネガティブな自己評価の有用性を説くか、あるいは学習者の内省の補助といった支援を検討する必要があろう。

一方、ネガティブな働きかけしかしていない学習者は課題の提出率の悪さから、学習記録自体に意味を見いだせなかった学習者であったと思われる。そのような中で、学習者Ｂは、最初から最後までネガティブな評価を続けていたが、その中で教師に向けたメッセージを積極的に発信し、教師からの働きかけを得ることで、自分自身の動機を自己調整した可能性を示した。ケースＢの学習者はコメントに質問や訴えを書くことで、教師との相互作用を生み出していたと思われるが、それは、つまり、教師という他者をひとつのツールとして積極的に利用し、自身の動機づけの自律的なコントロールを維持するものであったと考えられる。つまり、自己決定理論における「関係性」の充足がＢにとっての動機づけ調整の手段となっていたのだろう。これまでネガティブな働きかけについては否定的な側面が取り上げられることが多く、速水（2012）でも、動機づけ理論において、促進要因としてのネガティブ感情が排除されてきたことについて言及されている。今後、日本語教育の領域においても、ネガティブな働きかけの作用に

ついてさらに検討を進めていく必要があろう。

本研究から最も理想的な働きかけは、ネガティブな自己評価とポジティブな評価の併用であることが示唆された。学習者Ｃは、ネガティブな評価とポジティブな評価に加えて、＜エール＞や＜課題提示＞といった自身へのメッセージが現われていた。この自身へのメッセージは、教師の存在を自身の動機づけの自律的コントロールにうまく利用したものであると思われる。つまり、「教師という他者」のツールを間接的に利用することによって、自身の動機づけを自律的にコントロールしていたと考えられる。多くの学習者がこのタイプであり、ネガティブな評価によって課題設定をしたのち、自身にエールを送る、そしてネガティブな自己評価が続かないようにどこかでポジティブな評価を取り入れる、といった無力感を獲得しないような自己調整をおそらく無意識のうちに行っていたと考えられる。

以上、コメント分析と３つのケース分析から、学習者自身の内省だけではなく、それに関わる教師の働きかけが学習者の動機づけの自律的コントロールに大きく関わることが確認された。これは、教師の存在が、学生が自律的に動機づけコントロールをすることを支援していたと言えるだろう。つまり、自己決定理論における三要素のひとつである「関係性」の役割を教師が果たしていたと言えるのではないだろうか。

このような教師の支援は、奥田（2012）のいう自己主導型学習を促す学習アドバイザーの役割に通じるものだと思われる。奥田（前掲）は、言語学習アドバイザーの役割を「学習者の言語と言語学習に関する知識の発見・更新・獲得を助ける」ものだとし、質問、傾聴、承認、励ましといったアドバイザーの言葉使いが重要であることを指摘している。また、木下・トンプソン・毛利・尹（2018）は、自律的な日本語学習の支援として、学習目標、学習計画、学習そのものに対し、一方的に助言や情報提供をするのではなく、学習目標と現状や問題を把握し、主体的な目標達成を促し、学習の方向性を定めるための選択肢を提供すると述べている。今後の課題として、学習者のコメント分析だけではなく、それを支援する側の教師のコメントが学習者の動機づけにどのような影響を与えているのかも調べる必要があるだろう。学習者自身が自律的に動機づけをコントロールしていくために、教師がどのような支援を行うことができるのか、さらに検証をすすめていきたい。

参考文献

Crookes G.& Schmidt R.W.（1991） Motivation: Reopening the Research Agenda, *Language Learning 41* , 469-512.

Deci, E. L., & Flaste, R. （1996） *Why we do what we do: Understanding self-motivation*, NY: Penguin. デシ・エドワード・L，リチャード フラスト（桜井茂男訳）（2004）『人を伸ばす力－内発と自律のすすめ－』新曜社

Dörnyei Z. （2001） *Teaching and researching Motivation*.Essex,England:Longman.

Dörnyei, Z. , & Ushioda, E. （2011）. *Teaching and researching motivation （2nd ed.）*. Harlow: Person Education.

Gardner R.C. （1985） *Social psychology and second language learning ：the role of attitudes and motivation*. London： Edward arnold.

Gardner R.C. & Lambert W.E.（1972） *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley,MA: Newbury House

速水敏彦（1998）『自己形成の心理－自律的動機づけ』金子書房

速水敏彦（2012）『感情的動機づけ理論の展開』ナカニシヤ出版

木下直子・トンプソン美恵子・毛利貴美・尹智（2018）「日本語学習アドバイザーの育成に向けた実践的アプローチの効果の検討： 自律的な学習者を支える質問力を中心に」『早稲田日本語教育実践研究』6 , 77-86.

倉八順子（1992）「日本語学習者の動機に関する

調査－動機と文化的背景の関連－」『日本語教育』77 , 129-141.
守谷智美（2002）「第二言語教育における動機づけの研究動向－第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として－」『言語文化と日本語教育』増刊特集号，315-329.
二宮理佳（2013）「多読授業が初級学習者の内発的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター紀要』4 , 15-29.
奥田純子（2012）『日本語学習アドバイジング－その深さと大切さ－』（http://gsjal.jp/wnkg/dat/2012spring/120324_kouen_PPT.pdf）（2020 年 1 月 7 日）
羅曉勤（2005）「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察－台湾における日本語学習者を対象に－」『外国語教育研究』8, 38-54.
Ryan R.M.&Deci E.L.（2000）Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motibation,social evelopment and well-being.　*American Psychologist55* , 68-78.
高岸雅子（2000）「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響－米国人短期留学生の場合－」『日本語教育』105 , 101-110.
竹口智之（2013）「サハリン州（ユジノサハリンスク市）における日本語学習動機の変容過程と要因」『日本語/日本語教育研究会』4 , 249-265.
富田隆行（1985）「EC 諸国における日本語教育－学習動機・目的を中心として （ヨーロッパにおける日本語教育－EC 諸国を中心に<特集>）」『日本語教育』57, 1-10.
山本晃彦（2006）「日本語教育機関で学ぶ学習者の学習意欲低下要因分析－習熟度別クラスの円滑なコントロールに向けて－」『拓殖大学日本語紀要』16 , 43-56.
山本晃彦（2007）「学習意欲の変化を探る－教師の力で意欲低下は抑制できるか－」『拓殖大学日本語紀要』17 , 61-77.
山本晃彦（2013）「第二言語教育における学習意欲の変化－３か月集中日本語研修における意欲低下の時期と要因－」『拓殖大学大学院言語教育研究』13 , 51-62.
山本晃彦（2014）「日本語教育における動機づけ研究の動向－海外の動機づけ研究の概観－」『拓殖大学大学院言語教育研究』15 , 55-70.

謝辞

本研究はJSPS科研費 19K00724 の助成を受けたものです。

ITTPCによる国際チューター認証資格に基づくライティングチューターの育成方法
Nurturing for Writing Center Tutoring Literacy Based on ITTPC in Higher Education

岩﨑千晶（関西大学教育推進部）

要旨

本研究では国際なチューター認証資格であるITTPC（International Tutor Training Program Certification）レベル１で扱われている「評価規準・行動目標・評価方法」を取り上げ、質の高い学習支援を実施するため、ライティング支援の文脈でチューターの育成にどう活用できるのかを検討した。ITTPCではチュータリングの理念や意義といった基本的な事柄、コミュニケーション、リフェラルスキル、スタディスキルといった幅広い力がその育成項目として提示されている。具体的な研修方法としては、学んだ理論について問う知識面に配慮した研修や、理論を活用したセッションを実践できるといったロールプレイ等、思考・判断・表現が問われる方法を組み合わせた研修が重要になるといえよう。またライティング支援における効果的な行動をリスト化したり、冊子を作成したりし、チューター自身が知を再構成する機会も有益であるといえる。今後はこうした取り組みを各大学で共有し、質の高い学習支援を幅広く提供していく必要がある。

キーワード　学習支援、チューター育成、チューター評価、ITTPC、高等教育／Learning Support, Tutor Training, Assessment for Tutor, ITTPC, Higher Education

1. 研究の背景

大学教育では生涯にわたって学び続ける学習者を輩出するため、アクティブラーニングを推進したり、授業外も学びに従事できる学習環境としてラーニングコモンズやアクティブラーニング教室を設置したりしている。さらに、学習者が主体的に学ぶ際に、レポートライティングや外国語学習等の課題を自ら乗り越えられるように学習支援を提供する大学が増えている。学習支援は、授業外に学習者へ個別支援を行うライティングセンター（WRC）のような例や、コンピュータ実習等授業中にTAが学習課題に躓いている学習者を支援する例がある（江木他2019、佐渡島・太田2013）。とりわけ、昨今ではライティングやリメディアル教育に関して授業外に個別に行う学習支援が増加しつつある（谷川他2014）。例えば、文部科学省（2019）が実施した調査によると、日本語の表現力を高めるためのWRC等の設置数はH24年度が53大学（6.9%）であったところ、H28年度は82大学（10.8%）へと増加していることが示されている。

こうした学習支援の行為主体は、大学院生やPD等学生スタッフ（以後チューターとする）であることが多い。彼らは定められた研修を受講し、質の高い学習支援を学習者に提供するように取り組んでいる。しかし、日本における学習支援の歴史はまだ浅く、チューターはどのような力を育んでおくことが望ましいのかに関し、その力を整理したり、研修を実施したり、チューターの能力評価を体系的に制度化している大学は十分ではない。実際に岩崎他（2019）が行った学習支援に関する調査によると、チューターへの研修や評価方法については課題を抱えている大学が多いことが示されている。

一方、北米においては CRLA（College for Reading and Learning Association）において学習支援に携わるチューターに対する国際認証資格を付与する制度として ITTPC（International Tutor Training Program Certification）がある。ITTPC にはレベル１（Certificated Tutor）、レベル２(Advanced Tutor)、レベル３(Master Tutor) の段階が設けられており、体系的な制度が構築されているため、ITTPC で提示されている評価規準、行動目標、評価方法は、我が国における学習支援に携わる学習支援者の育成を検討するにあたって有益であるといえる。実際、日本では名桜大学がレベル１、2、3、はこだて未来大学がレベル１を取得している。

とりわけ日本では、書く力を育むための WRC の設置が増えている。ライティング力を育成することの重要性や WRC の増加に鑑みると、質の高い学習支援を提供するため WRC に携わるチューターの育成方法を検討し、大学で共有していくことは急務であると考える。

2.　研究の目的

本研究では CRLA による ITTPC レベル１で提示されている「評価規準・行動目標・評価方法」を取り上げ、質の高い学習支援を実施するため、ライティング支援の文脈において「評価規準・行動目標」で提示されている力を培うには、どのようなチューター研修をすることが望ましいのかや、チューター教育で配慮すべき点について提案することを目的とする。

3.　CRLA・ITTPC の概要

CRLA は高等教育や成人レベルにおいて、チュータリング、メンタリング、学習支援の分野に関する教育研究を行う専門組織である。CRLA の目的は学習者の学びをよりよくするために、ならびに会員の専門職としての成長を促すために、アイデア、方法、情報を共有する機会を提供することである。具体的には、年次大会、サマーワークショップ、学会誌の発行、SIG、チューターやメンターの国際認証資格（ITTPC）の付与等を行っている。

ITTPC レベル１の資格を取得するためには、チューター育成を目指した教育（例えば大学での開講科目（半期・１クォーター・年間のいずれか）、チューター研修のいずれか、あるいは両方）を受ける必要がある（最低 10 時間）。研修の形式は、監督者による研修、双方向による研修、対面でリアルタイムによる研修を最低６時間以上実施する。その際、ワークショップやセミナー、対面やオンラインの議論、複数のユーザーがログインできる仮想環境（LMS 等）の形式を取り上げる必要がある。ほかにもビデオ・DVD・WEB、研修運営が可能なレベルのチューターや監督者による意見交換、Podcast、チューターによるプロジェクト活動等を含んでもよい。研修で取り上げる項目は次節で取り上げる 14 トピックである。加えて 25 時間以上のチュータリング経験、監督者との面談、成績表等が必要となる。レベル 2、3 の研修項目に関してはレベル１に加えてさらなる条件が提示される。例えばレベル２の研修で扱う項目は、レベル 1 の復習に加え、新たに特定領域におけるチュータリング、学習行動の変容・評価等について学ぶ。レベル３では、自己調整学習、高等教育における学習支援センターの役割、チューターへの研修や監督を行うこと等が含まれる。

4.　ITTPC レベル１における評価方法を援用したチューターの育成

ITTPC では、国際チューター認証資格レベル１の 14 トピックにおいて「評価規準・行動目標・評価方法」を提示している。各内容を示し、ライティング支援の文脈におけるチューターの育成について考察を加える。

4.1.　チュータリングの定義とチューターの責務

トピック 1 ではチューターの評価規準として「チュータリングの定義を理解すること（例えば、

所属組織の業務内容、チューターの役割、SI（Supplemental Instruction）・メンタリング・教授等、チューター以外の教育方略や役割との違いを区別すること）」が提示されている。行動目標としては「評価者がチューターの業務内容（例えば、チュータリングプログラムのポリシーや手順、学生や教職員との望ましいインタラクションやチューターとしての振る舞いを記述した資料等）に基づいた情報に焦点を当てて確認する」ことが明記されている。

評価方法としては、「チュータリング・メンタリング・教授・SI の違い、基本的なチュータリングのガイドライン、Do's、Don'ts についてマトリックスを使って記述できる／チュータリングやプログラムの理念について記述できる／チュータリングの定義とチューターの役割を記述できる／チューターの具体的な行動リスト、責務を評価に含むこと」が記載されている。

こうしたチューターの育成をライティング支援の文脈で検討すると、大学側はチューターの具体的な行動リストや責任を明文化し、チューターが自ら説明できるようにする必要がある。例えば、WRC では自律的な書き手を育てるために添削ではなく、対話による指導を推奨していることがほとんどである。どこに向かって何を目的としてチュータリングを進めることが望ましいのかを明らかにし、その重要性をチューター自身が説明できるようにすることが求められる。チュータリングの理念を明示するには、Macdonald（1994）の提言が参考になる。Macdonald は学習支援に対して 6 つの目指すべき点を提示している。チュータリングは学習者に対して教え込むことよりも、学習者が自律的に学ぶことを支援する。そのため、第 1 に「主体的な学習を促進すること」を提示している。学習者が課題を解決するためにはどのように学習をすればよいのかを、セッションの中で検討していく取り組みがこの中に含まれる。第 2 に「個別化した教授を行うこと」である。学習者の学習スタイルは各々異なるため、各学習者に適した学習方略を提供する必要がある。第 3 に「学習のプロセスにおいて学習者の識見をファシリテートすること」、第 4 に「授業や自主学習で効果的に学ぶための方法を提供すること」、第 5 に「個人の違いに配慮すること」である。第 6 には「業務内容に沿って活動できるよう配慮する」とある。チュータリングの相談者には学力の高い学生だけではなく、学力に課題を抱える学生も存在する。各自に合った方法の提案や、学生のできないところに目を向けるのではなくセッションで何が達成できたのかを心がけるよう提案がされている。

大学はこうした概念を援用したりし、チュータリングで求められる定義を明示する必要がある。具体的な行動基準としては、行動リストや Do's と Don'ts を提供し、何ができていて、何ができていないのかをチューターが自己評価する機会を設けることが有用であるだろう。例えばライティングのセッションにおける振る舞いであれば、導入段階において Do's として「チューターから自己紹介をする、学習者を名前で呼びセッションを始めやすい雰囲気づくりをする」「チューターが学習者に今抱えている課題や困っていることを尋ねる」等があげられる。Don'ts であれば「自己紹介や挨拶等の雰囲気作りがなく、セッションを始める」「チューターがレポートの課題を設定してセッションを始める」があげられる。リストを作ることで具体的なふるまいを理解しやすく、評価もしやすいといえる。

4.2. 基本的なチュータリングのガイドライン、チュータリングにおける Do's と Don'ts

トピック 2 の評価規準は「期待される振る舞い、チュータリングプログラムの実践、自身がおかれた立場に適している・適していない実践や行動、運営の手順について理解している」である。行動目標は「チューターは職務に関する適切な手順や振る舞いを示すことができる」とある。

評価方法は「振る舞いや実践に関するリストが提供されている際、チューターはプログラムのガ

イドラインにもとづいてその振る舞いや実践を識別できる／様々な状況におけるチューターの適切な行動や応対を実証するため、研修で提供されているシナリオをもとにチューターがロールプレイをする／チューター評価の際、評価者はチューターの行動を観察する。ガイドライン、職務、チューターハンドブック、センターの理念や手順を反映しているのかを確認する」ことが記されている。

Do's と Don'ts のリストに関しては前節で述べたとおりであるが、チュータリングの流れに沿ってこうしたリストを提供できると、チューターがセッションの各パートにおいて必要な振る舞いを理解しやすく、有益であると考える。Macdonald（1994）はチュータリングの流れを導入、展開、まとめの３パート、12 のステップで整理している。導入では「1. 挨拶をし、セッションの雰囲気づくり」を行い、学生が持ち込んだレポートに対する「2. 課題の焦点化」をする。さらに実際に相談を進めるにあたり、「3.課題を下位項目に落とし込む」活動をし、「4. 課題の根底にあるプロセスを識別する（学習スタイルや学習の好みに沿った学習方法を支援する等）」ことである。

展開では、「5. セッションのアジェンダ設定」をし、チューターと学習者がセッションで具体的に扱うアジェンダを確認しあい、「6. 課題に対応する」。例えば、レポートに構成や表記表現等複数の課題がある場合、セッションでどの項目について取り上げるのかをチューターと学習者が実際にその課題を解決するための手立てについて話し合う。これらの話し合いを経て、「7.学習者が学んだ内容をまとめる」。レポートで改善すべき事柄を学習者自ら口頭で説明したり、ワークシートに記述してまとめたりすることで、自分のレポートに対する課題や改善点がより具体的になっていくのである。そして、「8. 学習者が学習のプロセスをどれだけ理解できているのかを確認する」。

まとめでは、「9.セッションで学んだことを確認」し、「10. 次にすることを考える」ことをし、「11. 次にすることやセッションの（必要に応じて）調整をする」、最後は「12. 挨拶をして終わる」というプロセスである。

こうした一連の流れをチューターが実施できているのかはチェックリストを用いて実際のセッションや、研修のロールプレイを通して確認できる。さらに 12 のステップに対して下位項目を提示することもより具体的な活動内容を共有できる。例えば、ステップ５「セッションのアジェンダ設定」であれば、学習者によってアジェンダが多い場合と少ない場合があるが、セッション時間は限られている。そのため、アジェンダの優先順位を学習者とともに決めていくこと等も下位項目として含まれる。

またシナリオをもとにロールプレイをするケースにおいては、様々なパターンが考えられるがトピック２ではチュータリングの手順や適切な行動について問われているため、比較的相談件数が多い初年次教育におけるレポート、卒業論文、留学志望理由書等の一般的な文書を用いたシンプルな設定のロールプレイが適しているといえるだろう。初年次教育であれば、「初めて提示されたレポートのため、書き方がわからない」「レポート課題の理解ができていない」、卒業論文であれば「主張に対する根拠が提示できない」等のそれぞれの文脈で相談件数が多い課題をいくつか埋め込んだ設定を作ることでより実際のセッションに近いシナリオを作成できる。

4.3. チュータリングセッションの始め方と終わり方の技術

トピック 3 の評価規準は「チューターは職務、チューターハンドブック、研修で取り上げられたチュータープログラムのガイドラインに沿って、セッションを開始し、終えることができる」である。行動目標は「チューターはセッションの導入、展開、まとめにおいて、次に示すすべての要素を組み込むことができる。適切な挨拶、柔らかな物腰、学生主導のアジェンダ設定、アクティブラーニングの実践、チューターと学生の両者が相談し

た内容をまとめる機会、理解度の確認、必要に応じた次のフォローアップセッションの計画、前向きな姿勢」と示されている。

評価方法は「(チューターの行動リストが提示されている場合は) チューターは導入、展開、まとめの段階で求められている任務に応じてうまくまとめたり、適切に順序付けたりできる／ロールプレイのシナリオでは、チューターはプログラムのガイドラインに基づいて、セッションをどのように開始して、どう終えるのかをデモンストレーションできる／評価者はチューターが積極的なセッションを行っているのか、ガイドラインに基づいた適切な行動をしているのかを観察する／チューター見習いが経験のあるチューターを観察したり、彼らを観察したことに関するリフレクションペーパーを書いたりする（例えば、経験のあるチューターがどのようにセッションを始めているか、実施し、終了しているか、どのようにセッションの1 つのパートから次のパートへとすすめているのかをみる)。／研修者はチュータリングを経験した新人チューター観察し、チェックリストで望ましい振る舞いを確認する。そして、その結果をもとに新人チューターと意見を交換する」等である。ガイドラインや行動リストに基づいてセッションを観察することはすでにトピック 2 においても取り上げられている。日本の WRC では北米と異なり、WRC 専任の教員が配置されている例は少ないため、チューター同士でセッションを互いに観察してコメントしあったり、先輩のセッションを経験の浅いチューターが観察することも有益であろう。しかし初学者（ここでいう経験の浅いチューター）は、熟達者に比べて、実践のどこに着目するべきなのかに関する視点が弱いことが指摘されている（木原 2004)。そのため、セッションの導入、展開、まとめの流れや各ステップにおける学習者の様子、チューターの発言や振る舞いといった着眼すべき点を提示したワークシートを提供してセッションを観察できるような機会があると、観察をする視野が広がり、深まりも期待できる。こうした手法は授業研究の分野で開発されておりチュータリングセッションにおいても参考になる。

4.4. 大人の学習者、学習理論、学習スタイル

トピック 4 の評価規準は「チューターは大人の学習に関する基本的な原理（例えばマルカム・ノールズによる成人学習等)、様々な学習スタイルの学生と活動するにあたり基本的な理論や推奨される方略、ならびに大学生の学習理論を把握、理解している」である。行動目標は「学習方法の好み、得意とするところ・苦手とするところ、背景や前提知識を含む学習者の幅広いニーズに合わせるため、チューターは学習者に適したチュータリング方略を取り入れる」である。

評価方法としては「ノールズの理論や成人学習がチュータリングにどう影響を与えるのかを説明できる／チューターは、社会人入学の学生や 18 歳で入学する学習者の特徴を書き留めたり、チュータリング方略がどう影響を与えたりするのかを比較したり、対比したりできる／研修で紹介されたいくつかのモデル（聴覚、視覚、触覚等の学習の好みや学習スタイル等）に基づき、チューターは学習の好みを識別でき、各パターンのポイントを記述できる／学習スタイルや好みに基づいて学習者に応対するため、チューターはチュータリング方略を提案し、意見交換をできる／チューターは学習の好みを識別し、各学習者の得意な分野に適した具体的な方略について話し合える」がある。ノールズ（2008）は大人の学習には学習者のニーズを焦点化させること、学習計画、学習動機、学習方法の選択、情報提供、学習成果の評価に関する支援が必要だと指摘している。ライティング支援では、先述の通りレポートのどの部分に課題を感じているのかを焦点化させ、その課題を解決するための計画を共に立てることが考えられる。また学生の学習スタイルには、時間をかけて物事を学ぶ必要のある状況からよく学ぶ理論型、経験や実践を通して学ぶ活動型、将来希望する職業と密接に関連をする演習からよく学ぶ実践型、他者と

意見を交わしたり、観察したりして学ぶ内省型等がある（Honey & Mumford 1982、植野 2009）。例えば、これらのパターンに基づいたロールプレイのシナリオを作成し、チューター同士でその対応を話し合い、各パターンにおけるチュータリングをする際の注意点等を確認しあえる機会があるとよいだろう。

4.5. アサーティブネス、困難なケースに対応する

トピック５の評価規準は「チュータリングのプロセスにおいて困難な状況をハンドリングするため、チューターは様々な種類の効果的な方略や資源（教材等）を識別できる」である。行動目標は「ポジティブな学習環境ならびに学習者と効果的な活動関係を作るために、チューターはチュータリングで生じる困難な状況（例えば、準備をせずに相談にやってきた学生、時間に遅れてきたり、予約を無断キャンセルする学生、学習への責任を放棄している学生、他者を非難する学生、自分の思い通りに他者を動かそうとする学生、支援の域を超えた要求を出す学生、個人的な課題を抱える学生、攻撃的な学生、シャイな学生、コミュニケーションをとりづらい学生等が挙げられる）を認識し、状況に応じてコントロールできる学習方略を備えている」である。

評価方法に関しては「少人数でのロールプレイにおいて様々な困難な状況をうまくコントロールするための具体的な技術を実演する／いくつかの場面におけるやり取りを観察して、チューターは困難なインタラクションや課題を軽減するための方略を識別でき、論じられる／困難な行動を明記したリストに対し、救済方法を提示できる／大人数グループで、チューターは効果的なチュータリングセッションを妨げる可能性がある課題を論じ、困難な状況が生じる前にそれを止めるための資源や方略のリストを開発する」ことが示されている。

ライティング支援では、レポートを持参（準備）せずにやってくる学生、教員から WRC に行くように指示があったので来たというモチベーションが低い学生、WRC に何度も訪問して依存する学生への対応が課題になる場合がある。WRC で見受けられたこうした課題を蓄積し、各場合にどう対応するのかといった行動リストやチップス集を作成し、困難なケースに直面した時の対応に戸惑わない状況を作ることが重要だといえる。例えば、「締切直前に指導を仰ぐ学生」の場合、どのように対応したことでよい結果が得られたのかについてもチューター同士で意見を言い合い、困難な状況をよりよい状況へと導くことができる方法を共有する必要がある。

4.6. ロールモデル

トピック６の評価規準は「チュータリングをしている際に学習者のロールモデルとして従事していることの重要性を理解している」である。行動目標は「チューターはチューター研修で提示された学習習慣や学習面での成功方略について説明、実演し、チュータリングに組み込むことができる。また具体的に予定を立て、学習支援の予約を書き込むための予定表を利用すること、学習時間を確保するための個人的な予定を立てること、電子メールや面談をして教職員とやりとりをもつこと等である」と示されている。

評価方法は「チューターは予約や授業等の予定を組み立てるための方法を提案できる。チューターは状況に応じて予定を立て、その必要性について説明できる／チューターは、SQ3R 法（Servey：概観する、 Question：問いを設定する、 Read：読む、Recit：復唱・要約する、Review：まとめる・議論する）を説明するための資料やマインドマップを作成できる／教員に対して定型文やサンプルメールを活用し、チューターは教員とのやり取りで課題になりそうなことがあれば、別の提案を示す」等である。

ライティング支援ではレポートを改善するための方法を理解したとしても、計画が立てられずに課題を提出できない学習者も存在する。こうした学習者には文章の改善点に加えて、計画の立て方

についても検討する必要がある。提出日までに修正にどの程度の時間がかかるのかを視野に入れて、いつまでに何を修正するのかといった学習計画の立案が求められる。そのため、チューターには計画や学習習慣に関して学ぶ場を提供する必要がある。さらに大学で学習を進めるにあたって効果的に利用できる手法についても習得する必要がある。例えば、レポートのテーマを考えるのが困難な際は、付箋、マインドマップ、KJ 法を使って意見を拡散させたり、収束させたりする方法がある。SQ3R 法を使った研修を行うこともできる。「高等教育における LMS の利点と課題」について検討するレポートを書く場合、実際に SQ3R 法を用いてチューターと経験的に学ぶといった形ができる。例えば、まず高等教育で LMS を活用している教育実践について概観をし、そこから考えられる問いを出し、その問いにどう答えられるのかを考えながら読み、自分の言葉で要約しまとめる等である。こうした研修を通して、チューター自身がその学習法の効果的な利用とその課題について把握することで実際のチュータリングに活かせる。

4.7. ゴール設定、計画力

トピック 7 の評価規準は「チューターは学習者が学習目標を立てる際、効果的な支援をできる」とある。行動目標は「チューターは、効果的な学習のゴール設定を説明でき、各セメスターや個別のセッションにおいて効果的なゴールを設定できる」である。

評価方法は「チューターは、SMART（Specific：具体的、 Measurable：測定可能、 Achievable：達成可能、 Relevant：適切、Time-bound：時間制限のある）ゴールの要素や研修中に取り上げられたその他のモデルについてについて説明できる／チューターは SMART ゴールに基づいた学術的なゴールを識別（設定）するためのプロセスについて話し合うことができる／いくつかの事例が提示される際、チューターは SMART ゴール指標に基づいて、一連の学習ゴールを設定できる／チューターは学習者が効果的なゴールを設定するためのファシリテーションに利用できる質問リストを準備できる／チューターはシラバスや宿題に基づいて、いくつかのセッションにおけるゴール設定ができる」となっている。

自律的な学習者になるためには、自分でゴール設定をすることが欠かせず、かつゴール設定は具体的で適切であることが求められる。しかしライティング支援では、学習者が持参したレポートに表出する課題と学習者が認識している課題に差があるため（外山 2018）、学習者自身が認識している課題に基づいたゴール設定に加えて、チューターが重要だと考えるゴール設定も学習者に伝え、どこをゴールに据えるのかについて互いに確認する必要がある。その際、チューターがどのような語りかけや支援をすることが SMART ゴールの設定に有益であるのかについて話し合える機会があるとよいであろう。いくつか事例を取り上げ、SMART モデルを用いてライティングの文脈において具体的なゴールができそうなのかをチューター同士で提案しあうといったワークも効果的だといえる。

4.8. コミュニケーションスキル

トピック 8 の評価規準は「チューターは、バーバル・ノンバーバルコミュニケーション、異文化コミュニケーション、ジェンダーに配慮したコミュニケーションスキルを理解し、うまく活用することができる」である。行動目標は「チューターは様々なコミュニケーションスタイルの違いを認識し、セッションに効果的なコミュニケーションスキルを組み込むことができる」とある。

評価方法は「実際にセッションを行っている際、チューターは研修で学んだバーバル・ノンバーバルコミュニケーションを実演できる／模擬セッションを観察している際、チューターはコミュニケーションの問題を識別することや研修で提示された情報に基づいて具合的な救済策を提供できる／チューターは効果が見込めないコミュニケーショ

ンについて説明できる」等とされている。

チューターの態度が威圧的であると学習者は気軽に相談することができないため、チューターのコミュニケーションスキルは非常に重要な力であるといえる。ライティング支援では、学生がレポートのドラフトを持ってくることが多いが、自信のないレポートを提示するがゆえに、緊張と不安を感じて来室する学生も多い。そのため、チューターは開放的で平和的な態度をとってセッションに挑む必要がある。1 度のライティング支援で書く力を各段に伸ばすことは困難であるため、複数回 WRC を訪れて、書く力を向上させたいと学習者が感じるようなセッションをすることが重要である。そのためにはロールプレイや即興劇を使う研修が有効であろう。ロールプレイの場合は、「人と話すのが得意ではない」「相談したいことがあるが、恥ずかしくてうまく相談できない」等いくつかの条件を提示し、実際にその学習者の立場に立ち、どういった態度で接することができれば学習者にとって話しやすい環境ができるのかを検討する機会を持つことが重要である。

4.9. 積極的傾聴力と言い換える力

トピック 9 の評価規準は「チュータリングのプロセスで、積極的傾聴（Active listening）、言い換え（Paraphrasing）の技術を実演できる」である。行動目標は「チューターは、チューターと学習者の両方にとっての理解を確実に保証するために、またチュータリングの経験を強化するために、セッションにおいて積極的傾聴、言い換えの方略を意図的に組み込める」である。

評価方法は「研修に基づいて、積極的傾聴と言い換えの定義ができ、いつ、どのように積極的傾聴と言い換えを個別のセッションで持ち入ればよいのかについて説明できる／ロールプレイにおいて、ボディランゲージ、言い換え、適切な質問、（実施してはいけない事柄として）割り込みといった積極的傾聴に関するテーマについて実演できる。フォローアップとして、チューターは意欲が高くない学習者と活動する際にどのような感じがするのか、同様に学習者のモチベーションが高い時、その後のセッションにどういう影響を与えるのかについて表現できる／チューター同士でペアになり、練習をした積極的傾聴の手法を使って実演するためにソクラテスメソッドを使った実践をする／チューターはロールプレイのシナリオを観察し、積極的傾聴と効果的な言い換えの技術の両方を使い分け、そのキーポイントをまとめる」である。

学習支援では、チューターが改善点について一方向的に話すのではなく、学習者と対話によって、どこが課題になるのか、どうすれば改善できるのかを話し合うことで、学習者が主体的に課題に気がつくことができるように促している。ライティング支援では「どういったところに課題を抱えているのか」と尋ねても自分で課題を焦点化できていない例もあり、答えられない場合もある。こうした際は「気になるところはあるのか」と表現を変えたり、オープンクエスチョンで回答することが難しい場合はクローズドクエスチョンで学習者が答えやすいように質問をしたり、表現を変えて学習者の意見を尋ねる必要がある。チュータリングであれば、ケア学やカウンセリング学について学び合ったり、実際に学生とのセッションを録画したものについて意見を言い合ったりして、どういった状況において積極的傾聴が求められるのかをチューターが認識し実演できる機会を設ける必要がある。

4.10. リフェラルスキル

トピック 10 の評価規準は「チューターはキャンパスの資源や学習者が必要としている情報に精通している」である。リフェラルスキルは緊急時やある課題が起きた際にその課題に適したサービスに関する情報を参照する力である。

行動目標は「チューターはキャンパスの様々な情報源を把握しており、その資源がどこにあり、プログラムを扱う組織や学部にどうコンタクトを

取ればよいのかを理解している。さらに、ある状況において、学習者がどういう情報源を参照することが望ましいのか、学生がどんな言葉や行動をとればよいのかについて理解している」である。

評価方法は「少人数グループに分けたり、ケーススタディを提供したりして、意見交換を行う。グループで適切な情報源を選択し、その選択についての判断を議論する／チューターがリストに基づいて、サービスの提供場所、目的、利用可能な時間帯を紹介できる／カウンセリングやアドバイジングのために、学生に情報を提供する際に必要な言葉を伝えられる練習をする機会をロールプレイで持つ」である。

学習者にとって必要な事柄をWRCですべて扱うことが難しい場合もある。例えば、レポートライティングにおいて統計のソフトを利用する必要がある場合、どの施設でそのソフトを使えるのかに関する情報を参照し、情報を提供することが考えられる。また、学習者がセッション中に体調を崩した際に、保健管理センターに連絡をする等のケースも考えられる。研修では、緊急時にどのような課題が考えられるのかをチューター同士で検討し合い、それに適した情報を収集したり、提供しているサービス、利用可能な時間帯、連絡先を参照できる支援環境を整備したりする必要がある。

4.11. スタディスキル

トピック 11 の評価規準は「学習に関する新たな情報（例えば、効果的なタイムマネジメント、ノートテイク、テストの受け方、動機付け、リテンション、パフォーマンス、不安軽減等）を拡張するために効果的なスタディスキルや方略のレパートリーを提案する」である。行動目標は「チューターはチュータリングセッションにおいての適切なスタディスキルを用い、モデル化し、統合化できる。授業、課題、テストの準備、レポート執筆において、チューターは文脈に沿ったチップスを学習者に提供できる」と示されている。

評価方法は「チューターは研修時に取り上げられたあるプログラムや分野に基づいたスタディスキルに関するリストを作ることができ、学習者に対して詳細に説明できる／チューターは研修時に取り上げられたスタディスキル（SQ3R 法等のリーディング法、ブレインストーミング、プレライティング等）を実演できる／チュータリングの疑似セッションを観察している間、課題に基づいたスタディスキルを組み入れることができる」等となっている。

ライティング支援では、初年次生が相談に訪れることも多く、レポート相談を受ける際に、本の読み方や選び方、レポートの準備について対応する機会がある。文献を調べた結果から分かったことや自分の意見を広げるためにブレインストーミング法やSQ3R 法を活用したり、レポートのテーマを絞る際にも、KJ 法を使ったりする機会がある。またノートテイクに課題があるためにレポートを書けないような場合があれば、ノートテイクの方法について紹介できるとよい。このようにスタディスキルの基本的な方法をチューターが習得しておくことで、実際のセッションで活かし、学習者が様々な学習手法を知ることにつなげられる。そのため、チューター研修では、ブレインストーミングやSQ3R法等を紹介できる機会を設けたり、実際にチュータリングの中でどう活かせることができそうなのかを検討したりする必要があるだろう。これらの手法を紹介するような冊子をチューター同士で作成することは、自分たちの意見を精緻化でき、技術の普及にもつながるため、有益だといえよう。

4.12. クリティカルシンキング

トピック 12 の評価規準は「チューターは具体的なクリティカルシンキングのモデルやその要素に基づき、クリティカルシンキングの特徴を理解している。さらに、チューターはクリティカルシンキングのスキルを学生と活動する際に組み込むことができる。学習者にこれらのスキルを実演、説明、教えることができる」である。行動目標は

「チュータリング研修に基づき、チューターは多様なクリティカルシンキングのスキルや技術を使うことができる」である。

評価方法は「チューターはセッションに必要な具体的なクリティカルシンキングのパラダイムに関して説明できる／ブルームのタキソノミーの要素を分類でき、各レベルの違いや各レベルがどのようにクリティカルシンキングに関わるのかをリスト化する」等と示されている。

文章を批判的に読み解くことができると、学習者のメタ認知を促すことができる（Gillespie & Lerner2008）。ライティングプロセスには文献読解があるが、文献が伝えようとすることは何なのか、何が問われているのか、根拠が提示されているのか、著者の立場はどこに示されているのかといったように文章を批判的に読み解くことにより、先行研究を踏まえた課題を明示できる。チューターには、クリティカルシンキングに関する理論を学ぶ機会を設け、学習者がクリティカルシンキングの理論を用いて、自らレポートの目的や根拠が提示できているのかをメタ的に確認できるような学習支援を目指す必要がある。

4.13. 倫理条項、チュータリング理念、セクシャルハラスメント、剽窃に関するコンプライアンス

トピック 13 の評価規準は「チューターは、ATP（Academic Tutor Program）のような専門的な基準と制度を考慮したチュータリング行動の倫理基準の重要性を理解し、チューター研修プログラムで倫理条項（セクシャルハラスメントや剽窃に関する制度）について設定されているガイドラインに従う」である。行動目標は「チューターは、制度のガイドラインと必要条件に準拠したチューター活動を行う」とされている。

評価方法は「チューターはセクシャルハラスメントや剽窃に関する制度上のポリシーを説明できる。機関刊行物においてポリシーが提示されている部分を引用できる／シナリオがあり模擬セッションをする際、チューターは剽窃の可能性がある状況を識別でき、剽窃を避けるためにどういった行動をとればよいのかを提案できる／小グループで活動している際、チューターは定められた事例（例えば、セクシャルハラスメント違反に関連すること）を１つ以上講評できる。事例で述べられている各立場の役割と責任を話し合える（例えば、もし学生が教授やそのほかの教職員から不適切な接触があったと告げた際にチューターの役割はどういったものであるのか、それに対してどうフォローアップの行動をとればよいのか）」等と示されている。

ハラスメントに関しては組織が提供している機関刊行物の資料を提供したり、事案発生時にどこに相談をすることが望ましいのかについて説明できたりする体制を整備しておく必要がある。チューター同士で担当している学習支援で困った事例を取り上げて、その時の対応について話し合ったり、どのような事案がハラスメントに該当するのかについて監督者も交えて意見交換をする機会を設けたりすることが必要になるだろう。

4.14. 問題解決の仕方を見せる

トピック 14 の評価規準は「チューターはチュータリングプロセスにおいて問題解決をするための適切なスキルを組み込むために、その形を作り、学習者を提示できる」である。行動目標は「チューターは、チュータートレーニングで提案された具体的なモデルに関連する効果的な問題解決をするためのステップをうまく組み込むことができる。学術的で社会的な課題に対応するためどのようにこのモデルを活用すればよいのかを学習者に教えられる」となっている。

評価方法は「チューターは選択された問題解決の手法をいくつかのステップに分けて識別し、説明できる／学習者がある状況（学術的・個人的）における具体的な問題に対して、問題解決の手法をどのように活用すればよいのかや、問題解決のプロセスにおける段階を説明、識別できるようにチューターが問題解決について教えられるのかを

監督者が観察する／チューターは問題解決方略における各ステージやステップを表現するフローチャートをつくることができる」等である。

例えばライティング支援では、「A4 用紙で 2 枚以上執筆することが求められているが、1 枚しか書けない」といった相談が寄せられる場合がある。こうした際に、まず書けていることを確認し、どこが足りないのか、どう補足すればよいのか等いくつかの段階に分けて問題を解決していく手順をチューターが学習者と共に考える。監督者側は研修において学習者が抱えている課題の事例を幾つか提示し、チューターはそれに見合った課題解決の方法を段階や手順に分類する。そして、なぜそうした選択をしたのかに関する理由を話し合えるような研修が考えられる。

5.　まとめと今後の課題

本稿では、CRLA によって認証されている ITTPC のレベル 1 で提示されている「評価規準・行動目標・評価方法」を取り上げ、ライティング支援の文脈で「評価規準・行動目標」として提示されている力を培うには、どのようなチューター研修が望ましいのかや、チューター教育において配慮すべき点について提案を行った。「評価規準・行動目標」では、理念や意義といった基本的な事柄から、コミュニケーション、リフェラルスキル、スタディスキルといった幅広い項目についても取り扱われている。またこうした行動目標の達成を判断する評価方法としては、理論を説明できるといった知識面を問う方法や、ロールプレイで実演できるといった思考・判断・表現が問われる方法も提示されており、理論と実践の往還が強く求められていることがわかった。理論を学ぶことに加えて、蓄積した実践知をもとにシナリオ、行動リスト、ふさわしい行動規範のルーブリック等を作成したり、それらを冊子としたりし、チューターによる知を再構成するような機会を設けることはチューター活動を反省的にふりかえることができ、チューター自身の学びにとっても有益である。

しかしながら、日本の高等教育で学習支援を担う組織には十分や予算や人的資源が配置されているわけではないため、こうした研修を行うには各大学に工夫が求められると言えよう。ITTPC で取り上げられている項目は質の高いチュータリングを実施するにあたり重要な項目であるといえるが、専門的な知識が求められる場合もある。場合によっては学習支援を担う組織の教職員だけでは対応しきれないこともあるだろう。そうした際は学部教員や複数の大学で協力し合うことや、講義映像を活用して研修で扱えるトピックを増やしていく必要がある。場合によっては、今後大学コンソーシアムのような組織が複数の大学院生に対して、研修コースや授業を開発するなどして、より多くのチューターが学ぶ機会を提供する必要がある。

参考文献

Agee, K., Hodges, R.（2012）*Handbook for Training Peer Tutors and Mentors*, Ohio: Custom Pub.

College Reading and Learning Association（2019）（https://www.crla.net/）（2019.1.10）

Gillespie, P., Lerner, N.（2008）The Longman Guide to Peer Tutoring. New York, NY: Pearson Education.

江木啓訓・横山裕紀・今村瑠一郎（2019）「学習支援方略に基づいて行動変容を促す TA 支援システムの提案」『日本教育工学会研究報告集』, 19(2), 237-242.

岩﨑千晶・川面きよ・遠海友紀・佐藤栄晃・村上正行（2019）「日本の 4 年制大学におけるラーニングコモンズの学習支援に関する悉皆調査」『日本教育工学会研究報告集』19 (1),435-438.

木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』日本文教出版.

Knowles, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy.* , Cambridge Book Co. マルカム・ノールズ（監訳堀薫夫、三輪建二）

（2008）『成人教育の現代的実践　ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房.
Macdonald. B. R.,（1994）*The Master Tutor A guidebook for more effective tutoring*, Williamsville, NY: The Cambridge Stanford Study Skills Institute.
文部科学省（2019）『大学における教育内容等の改革状況について（平成28年度）』（http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf）（2019年11月12日）
佐渡島紗織・太田裕子（2013）『文章チュータリングの理念と実践―早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.
谷川裕稔・津嘉山淳子・山里絹子・下坂剛・長尾佳代子・石毛弓・壁谷一広（2014）『ピアチューター・トレーニング―学生による学生の支援へ』ナカニシヤ出版.
外山敦子（2018）「学生の文章執筆における「つまずき」の傾向：ライティングサポートデスク相談記録の分析を通して」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』3：5-88.

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP19K03040、JP19H01710 の助成を受けている。本稿では CRAL による ITTPC レベル１の一部を取り上げて提示している。

ルーブリックについての現象学的解説
―看護専門学校での教員研修をもとに―
Commentary of Rubric from the view of Phenomenology: Based on Teacher Training at a Nursing College

蒲生諒太（立命館大学教育開発推進機構）

要旨

大学を始めとした学校現場で普及が進む「ルーブリック」であるが、その捉え方や作成方法も実践者によって幅を持ったものになってきている。パフォーマンス評価の論者はルーブリックの基本的認識として、現象学における「間主観性」を置くことがある。筆者は 2018 年度、関西のある看護専門学校でルーブリック作成研修の講師をすることになったが、このような動向を念頭に、現象学の観点からルーブリックを解釈し、説明を試みた。本稿ではこの説明をもとに、文献等で補いながら、ルーブリックを現象学的に読み解いていく。

キーワード　ルーブリック、現象学、教育評価/
Rubric, Phenomenology, Educational Evaluation

1. はじめに

近年、学習評価において「ルーブリック」が普及し始めている（スティーブンス、2014 など）。文部科学省もルーブリックを「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語（評価規準）からなる評価基準表」と中央教育審議会の総則・評価特別部会の「学習評価に関する資料」で定義し、多様な評価方法の中でも重視している[1]。また、高等教育では自己評価や FD 義務化などの政策的後押しの中でルーブリック及びそれと強く結びつくパフォーマンス評価に関する議論が盛んになってきている。ルーブリックを作成する教員研修は現在、全国の高等教育機関を含めた学校現場において展開されている。

その中でルーブリックの捉え方も揺れを持つようになっており、作成方法も実践者によって異なることがある。筆者自身も実践研究や研修会、学修支援プロジェクトごとにルーブリックの基本的な考え方や方法論が異なる場面に遭遇することがあり、混乱することがある。たとえば、評価者がトップダウン的に評価規準を作成するものもあれば、パフォーマンス事例に基づいて評価規準を作成するボトムアップのやり方もある。また、評価規準の記述について、文章の係り受けや句読点の位置にこだわる場合もあったり、アンカー作品を利用しなかったりと様々である。

このような中で筆者自身がルーブリック作成の手本としているのは複数の教授者によるカンファレンス型のルーブリック作成法である（西岡編著、2008）。アンカー作品の選定など、事例を重視したルーブリック作成法であり、ルーブリックを作る中で生じる対話によって教授者同士の同僚性を高め合う組織作り的な側面が垣間見られる。

ルーブリックを巡る認識と方法の差異は、ルーブリックに対する各実践者の哲学的基盤の違いと考えることができる。その１つにルーブリックを「公平で客観的かつ厳格な成績評価」を担保するものとして考える方向性と評価者の主観のすり合わせ、つまり、「間主観性」を形成するものとして考える方向性の違いがある（この軸は、斎藤ほか、2017 の指摘を参考）。筆者が手本としているカンファレンス型のルーブリック作成法は後者の立場を重視している。また、日本においてパフォーマンス評価を普及している教育学者の中にはルーブリックの基本的な認識論として「間主観性」を標

榜するものもいる（松下、2012 など）。

もともとルーブリックと組み合わせて語られるパフォーマンス評価は心理測定的な学習評価に対するオルタナティブとして発展してきた学習評価であるから（ハート、2012 など）、後者の捉え方のほうが歴史的には正当だと考えられる。ただ、科学的な認識論である「主観―客観」モデルは文理を越えて理解の枠組みとして一般化しており、さらに後述するこのモデルに基づいた操作主義的なルーブリック作りは説明がしやすいものとなっている。

筆者は 2018 年度、関西圏のある看護専門学校でルーブリック作成研修の講師をした。その際、ルーブリックについての解説とそれに基づく学習活動をデザインしたのであるが、ここで「主観―間主観」モデルに基づいてルーブリックを解説することを試みた。看護師は医療関係者として「主観―客観」モデルに基づく科学教育を受けるものの、患者により近い立場の対人援助者として「主観―間主観」モデルに基づく臨床対応を行うことが多い。たとえば、西村（2001）のような現象学に基づく看護研究も盛んである。このような背景事情もあり「主観―間主観」モデル＝現象学的にルーブリックを解説し、その手続きを説明した。

本稿では、筆者自身がデザインし、講師を担当した看護学校でのルーブリック作成実習において行った説明をもとに、文献等で補足しながら、現象学的な観点からルーブリックを解釈、解説を試みる。

2.　質的な差異とその記述方法

2.1. 段階の差異をどのように捉えるのか

ルーブリックを用いてパフォーマンスを評価するために、ある観点の下でいくつかの段階を想定し、個々のパフォーマンスの位置を決めていく必要がある。

たとえば、あるレポートの「読みやすさ」をA・B・C の 3 段階のどの位置にあるのかを決める。このとき、それぞれの段階について記載された特徴＝評価規準を参考にすることになる。

ルーブリック作成ではこの段階の特徴を作成することになるが、事例に基づくルーブリック作成において評価者（作成者）は複数のパフォーマンスを比較検討し、パフォーマンス群の中にある差を検出することになる。このとき、評価者はパフォーマンスを優秀なものから順番に並べるのではなく、複数の段階に仕分けることになる。単に並べるだけなら相対評価になるが、それを段階に分けるとなると少し事情が異なってくる。

評価者の前にあった１つのレポートの束がA・B・C の 3 つの束に整理されることになるのである。このとき、重要なのはそれぞれの山の同質性であり、さらには同質性を持ったグループ間の差異である。アンケートの自由記述を類似した意見ごとに整理するのに似た作業である。この場合は「読みやすさ」という視点からグループをまとめ、さらに段階分けすることになる。

このとき、パフォーマンス間における差異は標準テストなどとは異なるものとして理解される。100 点満点の多肢選択問題などは点数毎に学習成果を並べることができる。このとき、学習成果の出来の変化は量的に把握され、「テストの点数」という名の 1 直線上に配置することが可能である。相対評価に基づく評定判定はこの変化量を任意の段階によって区切るものである。このような相対評価において、段階内では同質性は理論的に存在しないことになる。たとえば、標準テストでのみ評定が判定される場合、評定４の学習成果グループには評定３に近い学習成果と評定５に近い学習成果が混在する。評定５に近い評定４と評定３に近い評定４では前者のほうが優位なのであり、その差異は１点毎に存在することになる。

他方でパフォーマンス評価と結びつくルーブリックの運用ではこのように学習成果を捉えることはできない。あくまでも段階内での学習成果は同質的なものであり、その内部で優劣の差は存在しないか、少なくとも顕在的ではないのである。

両者の違いには、発達をどのように捉えるのかという考えが根底にある。標準テスト的な発想では身長や体重と同種のものが見られる。身長や体

重は数値として捉えられ、「背が高い」・「低い」・「痩せている」・「太っている」という段階分けはあくまでも任意なのである。知能も数値化できるから、このように捉えることができる（図１上図）。

他方でルーブリック的な段階としての捉え方は「メタモルフォーゼ」の現象と類似した発想である。蝶の一生の発達は、卵→幼虫→蛹→成虫と続くが、それぞれの形態はあくまでも段階的なものであり、ある数値が上昇し続けるというものではない。身長はただ伸びていくことで変化するが、蛹が成虫になる変化は質的に異なるものへと変わることを意味する。これが「質的な差異」というものである（図１下図）。

ルーブリックではこのような質的な差異を捉えることが重要になってくる。

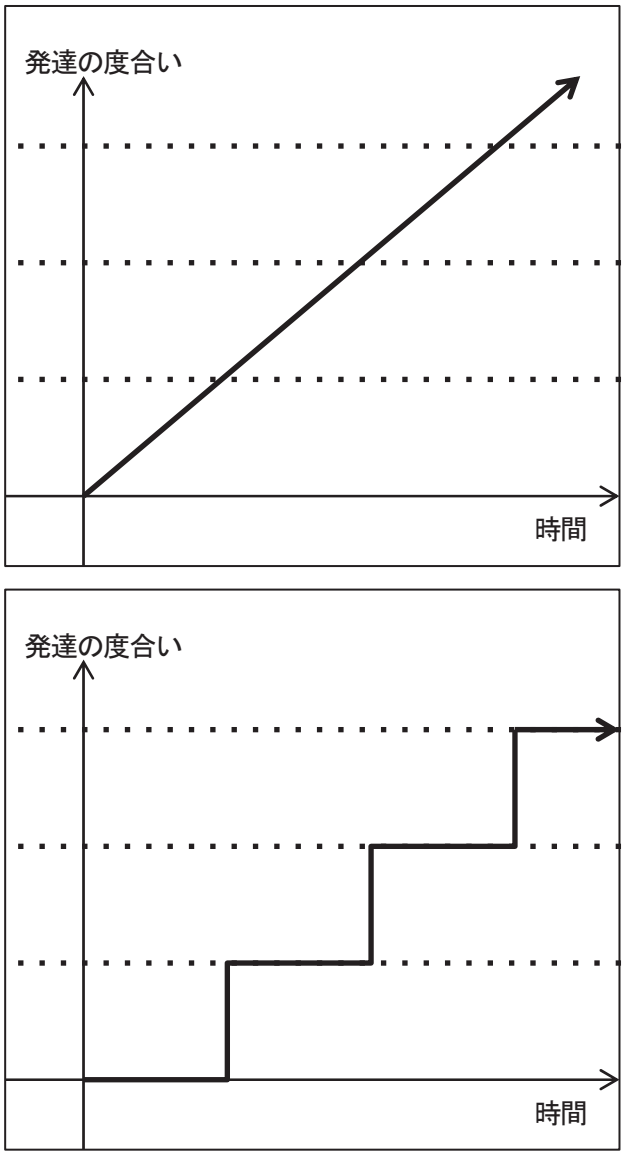


図１ 発達の捉え方

ただし、幼虫に近い蛹と成虫に近い蛹であれば、殻の下で起きている現象は異なっている。それはあくまでも潜在的なものであり、外部からの観察は難しいことになる。それはときに適当な刺激でもって明らかになることもあり、ヴィゴツキー的に言えば「発達の最近接領域」ということになる。

レフ・ヴィゴツキーは「子どもの機能が達成した成熟の段階を子どもの現在の発達水準」とし、「まだ成熟していなくて成熟中の段階にある過程を子どもの発達の最近接領域」とする（ヴィゴツキー、2003、p.36）。彼は図１下図のように発達を段階的に捉えていた一方で、その段階の内部に次の段階に至る成熟の過程を見ていた。元来、彼の問題意識は「発達過程と教授・学習の可能性」との関係を明らかにすることである。彼は子どもが「集団活動における模倣によって、大人の指導のもとであるなら」、自主的に可能なことより遥かに多くのことができるようになると指摘する。「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくいちがい」が存在するが、このことが重要になってくる（同、p.18）。たとえば、１人でのパフォーマンスなら「B」評価であるが、教授者の手助けがあれば「A」評価となるような場合、その学習者は次の段階に近づいているということが分かる。発達の最近接領域とはこの次の段階の前に到達した人の状態を指す。

このようにルーブリック作成においては「質的な差異」が重要になっており、段階ごとの同質性の検出が必要になってくる。この段階には発達の観点からは潜在的な多様性が存在するものの、少なくともパフォーマンスを評価する場面＝観察可能なレベルではあくまでも同質的なものとして理解されることになる。

ルーブリックが本来的に評価しているのはこのような段階的な発達である。ルーブリック自体はそのパフォーマンスが卵なのか、幼虫なのかを位置づけるものであると同時に、あるパフォーマンスの中に他の段階と明らかに異なる質的な差異を

見つけ記述しているものと理解できる。つまり、蝶の発達における「卵」・「幼虫」・「蛹」・「成虫」がルーブリックにおける段階であり、それぞれの段階の特徴はその段階そのものを規定することになるのである。たとえば、「蛹」の段階は「外側を硬い殻に覆われ、めったに動かない」という特徴によって定義される。

2.2.段階を記述する方法としての「現象学的還元」

段階の特徴を記述するとき、どのような点が重要になるだろうか。評価規準を作成するとき、「授業内容を理解している」・「ある程度理解している」・「あまり理解してない」・「理解してない」と副詞を変更して段階化することがある。実務的にこのようにしたほうがいい場合もあるが、先に示した議論を念頭にすればルーブリックにおいてはあまり有効ではないことが分かる。たとえば、蝶の成長を「十分に成長している」・「成長している」・「あまり成長していない」・「成長していない」と記述しても意味不明である。先に示した「蛹」の例のようにそれぞれの段階の特徴を記述することが肝要になる。

評価者はパフォーマンスを観察し、その特徴を事例に即して言語化していくことになる。この作業は現象学の「現象学的還元」と言える。

これは現象学の祖エトムント・フッサールが定式化したものである。彼はまず、「ごく自然な普通の生き方」、「表象したり、判断したり、感情作用をしたり、意欲したり、しかもそれらがみな『自然な態度において』なされているような、そうした人間の身」（フッサール、1979、p.125）から出発し、「自然的態度の本質に属する一般的定立を、われわれは、作用の外に置く」ことを要求する（下線部は原文で傍点。以下同じ）。これが現象学で言う「エポケー」というものであり、「恒常的に『われわれにとって現にそこに』、『手に届く向こうに存在して』いるのであり、かつまた、たとえばわれわれが気の向くままにそれを括弧に入れても、意識された『現実』として、絶えずそこにあり続ける」「全自然的世界を、括弧の中に置き入れる」のである（同、p. 140）。

こうすることで現象学は「純粋体験にのみ真に結び付こうとする」（同、p.252）のであるが、それは「内在的な意識形態の、つまり、現象学的遮断の埒内において体験流の中で把握されうる出来事の、純粋に記述的な本質論」（同）であり、「1つの純粋に記述的な学科、超越論的に純粋な意識の領野を純粋な直観において研究し尽くそうとする一学科」（同、p.250）ということになる。

このように私たちが世界に対して自然な態度で判断するやり方を停止し（エポケー）、意識に上る純粋な経験を記述することが現象学的還元であり、現象学の方法論である。このとき、「この自然的世界に関係したすべての学問」を「遮断するのであり、私はそれらの学問の持つもろもろの妥当性を絶対に使用しない」（イデーン 141）となる。

要は、現象学は私たちが世界を既存の知識を駆使して判断してしまう以前の意識に上る事象そのものを記述しようと試みるのである。たとえば、蛹を見て「蛹がある」と記述するのは明らかに既存の知識（それは理科的な知識であり日常的な慣用語の世界の知識）で自身が体験していることを判断しているのであるが、現象学はそうではなく、意識に立ち現れる知覚に基づき、「外側を硬い殻に覆われ、めったに動かないものがある」と記述するのである。

ルーブリック作成は無意識のうちにこの現象学的還元を行っている。つまり、これは「B」だと考えるパフォーマンスの群は、「B」であると判断される以前に何らかの特徴＝事象が意識に立ち現れているのである。これを記述する作業が各段階の特徴記述となる。有り体にいえば、主観的な判断を言語化していく作業であるが、これによって評価者の無意識の判断が明確化され、群内の同質性が定義されることになる。

しかしながら、それは個々のパフォーマンスの特徴記述とは違う。そのため、評価者の意識に立ち現れたものは具体的で事象に即したものであるものの、一定の抽象性を持ったものとなる。それ

は複数のパフォーマンス間に存在する共通する特徴であり、主観的な側面がより強くなることがある。

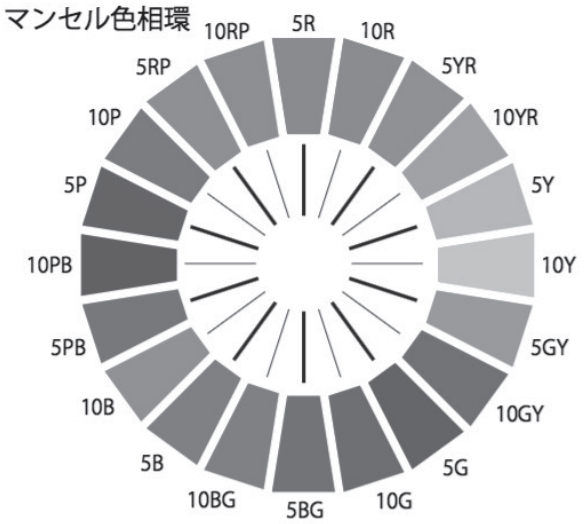


図２　色相環[2]

「色相環」で考えて見るなら、赤と橙色のグラデーション（図２の5Rから10R）を見て感じる共通性は色としての鮮やかさであり、暖かいと感じる温感となる。この二色を「暖色」と呼ぶとき、その判断の根拠には色から意識に与えられる暖かさが存在するがこれは蛹の特徴の記述と比べれば分かるように、私たちの主観なのである。

ここまでの議論を整理したい。ルーブリックを作成する際、評価者の眼の前に複数のパフォーマンスが提示される。評価者はそれを段階ごとにグループ分けを行う。このとき、評価者はパフォーマンスの山の中にある段階を明らかにしていくことになる。それは段階ごとの同質性に従って行うものである。評価者はそれぞれのグループが持つ特徴を記述することになる。そこで評価者が行うのは判断の根拠となった、自分自身の意識に立ち現れたそのグループの特徴の記述となる。それは具体的であり、事象に即したものとなる。

しかしながら、この記述はときに私たちが主観的というような個々人の知覚によって揺らぎが出そうなものである。従来の科学主義的パラダイムの立場に立つとき、ルーブリックへの疑念が生じることになる。

ルーブリックに「主観―客観」モデル上の「客観性」をもたせるとき、それは操作的定義によって把握される代物となる。たとえば、「読みやすさ」の「A」段階は「誤字脱字が５つ未満」であり「B」段階は「誤字脱字が５以上10未満」というふうにである。操作的定義においては誤字脱字が５つ未満であれば読みやすいかどうかは考慮対象ではなく、機械的に「誤字脱字が５つ未満」＝「読みやすい文章」と定義するだけである。このように数量的に定義すれば、公平で客観的な評価が行うことができる。しかしながら、これではパフォーマンス評価の背景理論とは齟齬が出てしまう。

そこで重要になってくるのが「主観―間主観」の関係において主観の対岸＝「客観性」の位置を示す「間主観性」となってくる。

2.3.　間主観性と間身体性

間主観性という言葉もフッサールによって作られたものである。

現象学では意識に立ち現れる事象、つまり主観を出発地点として議論を展開するため、往々にして独我論に陥る危険がある。フッサールはこのこともあり、他者の問題に取り組むことになるが、そこで登場するのが間主観性の問題である。

フッサールは、「他者にかんする私の経験知はまずもって、私自身についての経験知と比べてひじょうに不完全である」としつつ、「追理解する経験の進展につれて」「私はたえざる現象学的還元のもと、たえず完全になるなかで、一貫した主題としての他者の純粋な主観性に到達する」としている（フッサール、2012、p.379）。

現象学的還元を通して、私は他者の主観性に到達する。この自己の主観と他者の主観が交差する地点において、間主観性が成立することになる。

さらにフッサールは、人間は、「たんにばらばらに分離して生きているのではなく、社会性を生きて」おり、「どの社会性も純粋に主観的な経験の観点のもとで主題化されるとき、社会性は個々の純粋な主観の単なる総和以上のものを生み出す」とする。彼は続けて「私は自分自身にとっての私の

純粋な主観だけをあてがうのではなく」、「他者の主観、つまり親しくしている人、一緒にグループを作ってきた人、市民として社会的に結びついている人々など、他者の主観をもあてがう。その人々が諸主観として、純粋な主観として還元されて、私にとってそこに存在することでそれらの人々は私とともに意識の諸関係もまた、現象学的還元をとおして純粋な間主観的関係に還元されている」としている（同、p.379）。

現象学的還元によって、私の主観は他者の主観を「あてがう」ことができ、それによって間主観的関係が生まれるのだが、それをフッサールは社会性としている。

さきの暖色の事例を思い出したい。私が赤色と橙色を暖かいと感じたとする。他の人が同じくこの二色に対して暖かさを感じたと言う。それぞれの意識に立ち現れる暖かさという事象が交差するときに、私たちの間で「赤色と橙色が喚起する暖かさ」という間主観性が確認される。こうして私たちは赤色と橙色を「暖色」としてカテゴライズし、判断することができ、さらにはそれが色彩学の教科書に載ること、つまり、常識になることができる。しかしながら、この判断は色彩の科学的測定以前に存在するものであり、間主観性はこのような判断が成り立つ前提となっている。

フッサールはこのような間主観性が成り立つ場所のことを「生活世界」と呼んでいる。この点、加國による解説[3]をもとに説明する。

フッサール（1995）は、『ヨーロッパ諸科学の危機と超越論的現象学』で「ガリレイに始まるヨーロッパ近代科学が、われわれが自明なものとして経験している……『生活世界』を、記号や数式などの『理念の衣』によって隠蔽している」と指摘した。近代科学は明証性の地盤を隠蔽し、「科学が人間の生にとってどのような意味を持つのかという問いへの答えが失われた状況」を生み出す。科学が扱う世界は、「生活世界を地盤として構成された特殊な世界」でしかなく、フッサールは、現象学的手法を用いて、明証性の地盤としての生活世界を明らかにすることで「人間理性の復権」を唱えた。このような「生活世界」は、「判断以前の受動的で根源的な信念の場として知覚的・直観的な環境」だけではなく、「主観が他者たちと共に生きている相互主観的なコミュニケーションの共同体でもあって、そのかぎりでは文化伝統の沈殿した歴史的な世界」でもある。幾何学も、「相互主観的なコミュニケーションの生活世界」を地盤として登場してきたのである。

フッサールの近代科学批判は現象学的還元の説明の際に触れたように、私たちの意識に立ち現れる事象を覆い隠す学問的知識への批判に通じる。生活世界とは現象学的還元（つまり、エポケー）によって現れる純粋経験の世界であり、それは間主観的な交流、つまり、主観同士がコミュニケーションする世界でもある。これは科学的認識の基盤であるし、私たちの判断の基盤でもある。

このような間主観性の問題を身体の観点から発展させたのがモーリス・メルロー＝ポンティである。彼は間主観性を間身体性とし、議論を展開した。

メルロ=ポンティは先に示したようなフッサールの主観の「あてがい」を身体に置き換える。たとえば、私が誰かの手を握る場面においては、相手が「そこにいることについての明証をもつとすれば、それは、他人の手が私の左手と入れかわるからであり、私の身体が、逆説的にも私の身体にその座があるような『一種の反省』の中で、他人の身体を併合してしまうからなのである」とする。

そして、彼は「私の２本の手が『共に現前』し『共存』しているのは、それがただ１つの身体の手だからである」として、握手した相手も「この共現前……の延長によって現れてくるのであり、彼と私とは、いわば同じ１つの間身体性……の器官」と考える（メルロ=ポンティ、2001、pp.166–167）。

フッサールにおいては自己の主観が追理解を通して他者の主観に到達したが、メルロ=ポンティはこの主観＝主体に身体を位置づけ、自己の身体の延長に他者の身体を置き、そこに他者の存在を示す。

メルロ=ポンティは次のように述べる。

> 他人というものもまたそこに存在している……。といっても、彼らは、はじめから精神として存在するのでもなければ、「心的作用」として存在するのでさえなく、たとえばわれわれが怒りや愛において出会うようなものとして、つまりなんの考えも俟たずにわれわれの動作が応答してしまうような表情、身振り、物言いとして……、それぞれの人が他人を受胎し、また他人によっておのれの身体性を確証されながら存在するのだ。（同、p.192）

こうして、間主観性は間身体性として提示されるのであるが、この間身体性が生活世界を理解するのに役立つことになる。間身体性では主観の起源を身体として、私たちの判断の根源を身体の持つ運動性や知覚性として考える。先の「暖色」で言うならば、赤色と橙色が私たちに与える印象が人間の身体が持つ共感覚の知覚機能（ハリソン、2006 など）によって暖かさという温感に変換されることで暖色の間主観性が成立することになる。

2.4.　間身体性と生活世界

やや図式的で正確性を欠くが、西洋哲学では身体は知性と対比され、比較的低い地位を与えられてきた。身体は環境に依存し、さらに生老病死の主体であり変化が激しく、有限なものである。それに対して知性は環境に依存しないし、普遍的で無限なものである。さらに知性と身体は意識と無意識として対比されることが多く、知的に禁じられる事柄が身体的＝無意識的に行われることが精神医学的に問題となってきていた。

そのため、身体は常に知性に虐げられ統治されることが求められたが、フッサールとメルロ=ポンティの議論を考えると、私たちの知的な判断の根源（つまり、生活世界）は身体的なものであると考えることができる。この点は重要である。つまり、身体性を重視する立場では、ある判断の根拠は、私たちの身体的な知覚や感覚、すなわち意識下で行われる様々なプロセスによって引き起こされていると考えるのである。間身体性では私たちの日常生活はこのような身体性を基盤として成り立つことになる。

このような人間の身体的な共通性は種としての同質性とともに身体的な行動パターン、つまり習慣にも依存することになる。

たとえば、虹の色は民族や言語によって数え方が異なる（鈴木、1990）。色の区切りの問題はときに文化や社会によって知覚は変化するという議論に結び付けられるが、本来的には知覚をどのように捉えるのかということが問題となる。つまり、民族によって知覚される虹の色が異なるのではなく、種としてほとんど同じ像を見ているが、それらを何色に分けるのかという枠組みは文化的に構築されているということである。私たちは種の同質性によって類似した体験をするが、それを言語化＝カテゴライズする際、文化によって微妙な誤差が生じるのである。フッサールやメルロ=ポンティにおいては重要なのは虹の色が何色かではなく、色を判断する前の虹の像、つまり、文化的社会的判断以前の知覚となる。

言語化される以前の心的プロセスを呼び起こす作業はマイケル・ポランニーの言う「暗黙知」（ポランニー、2003）とその顕在化と似ている。

私たちの多くは知識の多くを無意識下に保持し、それを活用することで日常のパフォーマンスを高めている。それはときに「コツ」などと呼ばれるものである。この顕在化される以前のコツを暗黙知と呼び、それを顕在化＝言語化するための取り組みが行われることがある。

暗黙知は熟達者に限定されるものではなく、ある共通体験を長くしている人たちにとって、暗黙の了解というものが成立することがある。たとえば、気心の知れた者同士が「あれ」と言って何をしてほしいのか、瞬時に伝えあうことがある。そこには共通の身体性によって構築された暗黙知の体系が存在することになる。間身体性によって把握される生活世界とは私たちの共通の身体性によ

って構築された暗黙知の体系とすることもできる。

2.5.　生活世界とルーブリック

ここまでの議論をまとめよう。「主観―間主観」モデルにおける「間主観」は私たちの生活世界によって担保されたものである。それは私たちの身体レベルで構築される無意識下の体系である。

ルーブリック作成に話を戻すと、ルーブリック作成カンファレンスは「主観のすり合わせ」だけではなく、パフォーマンスを巡っての間主観性、間身体性の構築を狙うものであり、それを経てのルーブリック作成における段階ごとの特徴の記述は、私たちの無意識下の心的プロセス＝間主観性の言語化とそれらの整理・形式化によって、生活世界の顕在化を狙ったものである（図３）。このカンファレンスの副次効果は評価者の共通認識を構築するとともに、その間に共通の生活世界を構築・顕在化することであり、これによって組織としての潜在的な同僚性を惹起するものだと言える。

看護学校でこのような発想のもと、ルーブリック作成を行うのは一定の意味がある。つまり、看護師たちはもともと共通の病床という生活空間を共有し、さらに看護という身体的なレベルでの対人援助を行う中で専門職としての有能さに関する共通認識を無意識下に構築していると考えられるのである。あとは、ルーブリックづくりを通してそれを顕在化＝言語化させることで同僚性を高めることが期待される。

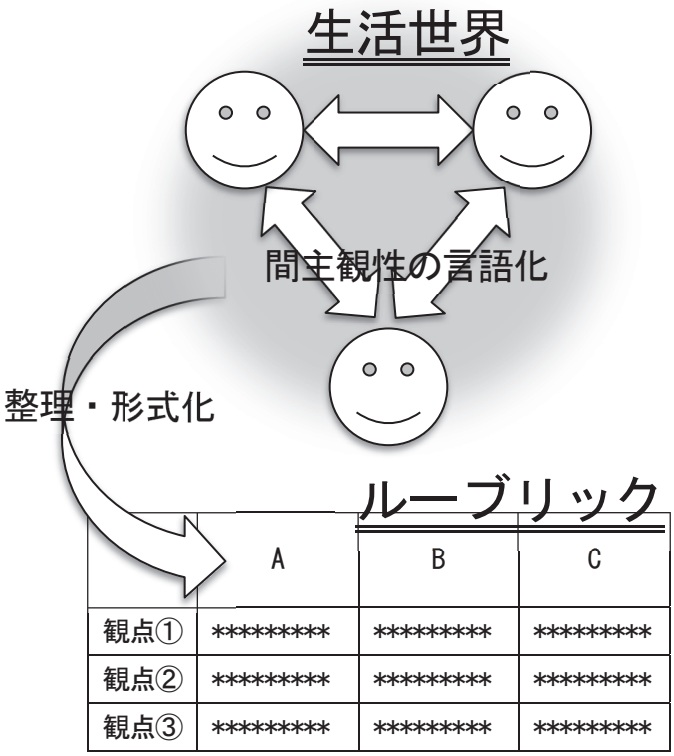


図３ 現象学的に捉えたルーブリック作り

ここまでルーブリック作成カンファレンスを現象学の視点から検討してきた。ルーブリック作成カンファレンスは教授者同士の間主観性の構築であるとともに、ときに教授者同士が共有する生活世界の顕在化であり、それによって潜在的に存在する同僚性を惹起するものである。

本稿が念頭に置く研修は看護学校の教員（看護師）を対象にしたものであるため、同僚性は既に潜在化されたものとして理解している。すなわち、看護師たちは自分たちの看護師としての体験からその有能性についての理解を構築しているということ、潜在的に育てたい学生像を共有しているということを前提としている。このような理解は看護学校の教員が共通する生活世界の住人であるということを念頭に置いている。すなわち、看護学校は看護師の世界と外側の世界の境界に位置し、外から看護師の世界へと入ろうとする学生の経由地ということになる。実際問題、看護学校で行われる戴帽式はイニシエーション＝通過儀礼としての意味を持っており、学校がある世界の入口であることを示している。

このような捉え方は一般的な大学や小中高校においてはどの程度、妥当なものであろうか。少なくとも、2017・2018 年度の学習指導要領改訂や各種中央教育審議会答申から読み取れるのは、「学校」と社会との連携を強化させること、文字通り「社会に開かれた教育課程」[4] が今求められている。学校が社会一般の入り口たるには多くの問題が存在し、近年の教育改革がどの程度、これを後押ししているのかは不明瞭な点も多い。ただ、看護学校のような明瞭な人材養成、すなわち、ある実践集団への入り口としての教育が確立された世界は学校教育に対して１つの手本となることは考

えられるだろう。

3. 終わりに

これまでの議論は、教授者同士の主観性の交流＝コミュニケーションに焦点が当てられていた。ルーブリックは一般的に事前に学習者へ提示さえることが求められる。これは学習者への説明責任の観点から強調されてきた。しかし、これまでの議論からは、このような認識にも転換が要請されることになる。同時にこれはルーブリックの実際の利用場面との整合性を保つものでもあるし、本稿で議論してきた評価の妥当性の問題とも直結することなのである。

ルーブリックは先に示したように評価の公平性や信頼性を担保するものとして高等教育においては広く普及しているものである。これは日本における高等教育の自己評価システムの中に組み込まれた学位や教育の質保証の基本的なツールとしてルーブリックが位置づけられているからだと考えられる。

一方で、ルーブリックは学習者とのコミュニケーション・ツール的な側面も強い。ルーブリックを通して学習者の学習状況を可視化していくのである。ルーブリックの授業での運用は学習者への評価フィードバックに用いられるものである。説明責任を果たすためのツールであるものの、より重要なのはそこに学習者と教授者のコミュニケーションが成り立っているということである。

コミュニケーションは得てして合理的に説明できない側面を併せ持つ。たとえば、科学的に正しいデータを提示しても相手がそれについて納得しない場合も存在する。科学的合理的な説明が常に機能的に働くのは、その説明が十分に機能する場面＝科学的コミュニケーションの場面においてなのである。言い換えるなら、コミュニケーションのおいて重要なのは科学的な妥当性や信頼性ではなく、それらを内包するかたちでの説得―納得構造なのである。ルーブリックが科学的な評価のためのものであるとするならば、その記述も表現も価値中立的で厳密なものでなくてはいけない。一方で、コミュニケーションの媒介であると捉えるならば、その場に関わるプレーヤが納得することによって初めてルーブリックは機能的に承認されることになる。

このことは、ルーブリックを通して、学習者が教授者と同様の理解、より正確に言えば、学習者と教授者の間で間主観性が確立すること、それによって学習者が教授者と同じ生活世界に参入することを意味する。そう考えるとルーブリックは単なる説明責任を果たすだけのツールではなく、学習者をある世界に参与させるためのパス（小径）であると理解できる。

この論理は学習者だけではなく、広く一般に対する説明責任においても言えることだろう。ルーブリックで示すことは自分たちが何を良いと考え、足りないと考えるのかということ、つまり、他者に自分たちの生活世界を知ってもらうとともに、それを納得してもらうことを意味する。つまるところ、ルーブリックを公開することはその読み手を自分たちの生活世界に誘うということであるとともに自分たちの世界の理解可能性と不可能性を他者に晒すということでもある。

ルーブリックの記述について学習者が「理解できない」と言ったなら、その記述が閉ざされた世界でしか通じないものであり、表現を変えたりアンカー作品を提示したりするなどしないといけない。また、市民＝他者の視点から「合格」となる段階についてレベルが低すぎて適当ではないと指摘されることも想定できる。こちらは表現ではなく、その内容自体の見直しを迫るものである。ルーブリックは他者に対して自分たちの世界を示すものであり、自分たちの生活世界の表現と改変、それらを通した拡張を求めるものなのである。

註

[1] 文部科学省　中央教育審議会　総則・評価特別部会（第４回）　配付資料「学習評価に関する資料」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/1366444.htm　（最終確認：2020年１月21日。以下、ウェブサイトは同日確

認）

[2] 武蔵野美術大学　造形ファイル「色相環」
http://zokeifile.musabi.ac.jp/色相環/

[3] 加國尚志「生活世界」『日本大百科全書（ニッポニカ）』小学館所収　https://kotobank.jp/word/生活世界-304948

[4] 文部科学省　中央教育審議会　教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm

参考文献

フッサール，エトムント（1979）『イデーン１：純粋現象学への全般的序論』渡辺二郎訳、みすず書房.

フッサール，エトムント（1995）『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫・木田元訳、中公文庫.

フッサール，エトムント（2012）『間主観性の現象学　その方法』浜渦辰二・山口一郎監訳、ちくま学芸文庫.

ハート，ダイアン（2012）『パフォーマンス評価入門：「真正の評価」論からの提案』田中耕治監訳、ミネルヴァ書房.

ハリソン，ジョン（2006）『共感覚：もっとも奇妙な知覚世界』松尾香弥子訳、新曜社.

松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価：学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』(18)、pp.75-114.

メルロ＝ポンティ，モーリス（2001）『哲学者とその影：メルロ＝ポンティ・コレクション』木田元、滝浦静雄共訳、みすず書房.

西村ユミ（2001）『語りかける身体:看護ケアの現象学』ゆみる出版.

西岡加名恵編著（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版.

ポランニー，マイケル（2003）『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、ちくま学芸文庫.

斎藤有吾・小野和宏・松下佳代（2017）「ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析：PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて」『大学教育学会誌』39（2）、pp.48-57.

スティーブンス，ダネル・レビ，アントニア（2014）『大学教員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.

鈴木孝夫（1990）『日本語と外国語』岩波新書.

ヴィゴツキー，レフ（2003）『「発達の最近接領域」の理論:教授・学習過程における子どもの発達』土井捷三、神谷栄司訳、三学出版.

大学データの統計分析
－IR で用いた手法による考察－
Statistical Analysis of University Student Data
－A Study by the Methods Used in Institutional Research－

中島弘至（関西大学学事局授業支援グループ）

要旨

大学の「退学率」を公表したことで話題になった、読売新聞教育部（教育ネットワーク）編著『大学の実力』であるが、2019 年度版をもって終刊した。“偏差値に捉われない大学選び”を掲げ、社会に一石を投じたのは評価すべきことであろう。もとより各大学の教育・研究や独自の魅力をさしおいて、偏差値で進学先を決めることは望ましい姿とはいえない。

本稿の問題関心は、“『大学の実力』が社会に問うたものはもっと実り多い”との確信にある。従って「退学率」以外のデータからも、新たな知見が得られることを期待したい。さてグループ分けした大学群の 6 年間のデータ分析の結果であるが、①「退学率」はグループごとに格差はあるものの全体としては減少傾向にある、②「正規就職率」はグループごとに格差はなく近年は低下傾向にある、③「大学院進学率」ではグループごとの格差は大きく、近年、特に理工系就職での大学院重視傾向をみると、これに応じた対策が各大学で考慮されるべき、との結論を得た。

キーワード　退職率、就職率、IR　／　Dropout Rate、Employment Rate、Institutional Research

1. 問題意識と目的

読売新聞教育部（教育ネットワーク）編著『大学の実力』は、2019 年度版を最後に終刊することになった。同書は、大学ごとに退学率を調査・掲載し、社会に大きな反響を及ぼした。そして“偏差値に捉われない大学選び”を主張し、退学率のほか正規就職率など、大学選択にとって重要なデータを開示してきた。各大学では、これを契機に他大学との比較を徹底し、数字の改善に尽力したことと思う。本稿においても、同書の終刊に際してどのような変化が大学データに生じたのか、それらについて分析することにしたい。

また分析にはもう一つの目的がある。それは日頃、IR 業務に携わっていると、本務校のデータ分析にとどまり、結果を学外に報告することはない。すなわち大学は、内部でその強みと弱みが分かればよいのであり、決して外部に発信する必要はないのである。またデータについても、あえて開示すべきでないものが多いであろう。

しかし、このように IR の分析内容が流通しなければ、各大学でどのような分析がなされたかも、知ることはできない。

本稿では、日常の IR の分析手法を用い、既に明らかにされた、『大学の実力』のデータをもとに、分析する。そのことで日頃の自らの作業が、IR の方向性にあうのか、周囲の反応からも確かめたいと思う。

さて本稿の問いは次のとおりである。

【退学率】
各大学の退学率では、それぞれ大学グループ間の格差はどうか。この６年間において、退学率の数字は改善されてきたか。重回帰分析をした場合、どのような説明変数が有意となるか。
【正規就職率】
各大学の正規就職率でも、大学グループ間の格差はどうであり、この６年間において数字が改善されているか。重回帰分析をした場合、どのような説明変数と関係性が高いか。
【大学院進学率】
各大学の大学院進学率では、大学グループ間の格差はどうか。また法学部は法科大学院入学者が減少、理工系は就職において修士課程修了者が歓迎されるなか、この６年間ではどう推移したか。

2. 先行研究

『大学の実力』のデータ分析には、清水（2013：58）の先行研究がある。同書の“「退学率の高い大学＝悪い大学」ではない”との主張に対し、論文では、“退学率は顧客満足度を示すもの”と論じ、大学データの分析を行っている。その結果は、被説明変数の「退学率」に対して、説明変数の「大学偏差値」「一般入試比率」「国公立ダミー」が有意となった。すなわち偏差値の高い大学であるほど、「退学率」は低いとの結論が得られたのである。一方で、「正規就職率」を被説明変数とした統計分析では、「一般入試比率」を除いて、「大学偏差値」「国公立ダミー」が有意となった。これらは想定内の結果であろうが、しかしデータ分析があってこそ、胸を張っていえる主張であろう。また中島（2014）でも、この論文に続いて『大学の実力2014』のデータ分析を行った。そのなかでこのように述べる。

> 読売新聞教育部は『大学の実力』編集の動機として、「いまだに多くの人が（中略）昔ながらの「偏差値」で大学の良し悪しを判断している」とし、大学の序列化に惑わされることなく、様々な大学データや情報に基づき自らの進路を決めて欲しいとする。まさに共感するところである（p.201）。

我が国の大学は戦前から学校類型が構築され、階層的な構造を持ったのであり、それが戦後も「中央－地方」「国立－私立」の形で引き継がれたのである（天野（1986：163-4））。しかしこの階層が、今後も長き将来にわたり残存するのは、日本の教育界にとって、決して望ましいとはいえないであろう。ただ中島（2014）が明らかにしたものは、清水（2013）の内容に多くを加えていないものの、その一つに「退学率」が理工系においても、偏差値の高い大学であるほど減少したことがあった。

さてIRとはいえば「Institutional Research」のことであり、文部科学省（2019）によると、設置大学は279大学（16年度）・全体の36.8%にあたるという。また金子（2011）によると、IRは①データ収集・蓄積、②特に教育機能についての調査・分析、③大学経営の基礎となる情報・分析の提供、である（p.4）。そして21世紀高等教育の「質」への課題では、IRが３つの重要な役割を果たす可能性があるとする。一つには、大学内部の情報の共有と活用の文化の形成、二つ目として、教育改善の実践と学習行動のモニタリングとの有機的結合、三つ目には、具体性をもった中長期的な経営計画の意識的形成である（pp.9-10）。さらに山田（2016）では、我が国は政策主導でIR組織の設置や学内での活用が進展しているものの、今後どのような方向に向かうか予想は困難だとする。そして自立的発展に向かうには、専門性の確立と政府統計機関の整備、人材育成プログラムの開発などが必要であるという（p.16）。確かに大学におけるIRに対する認知は進んだかも知れないが、今後の分析・調査の標準化を定着させるには、なかなか前途は容易でないと思われる。

3. データと基本統計量

3.1 データ（退学率・正規就職率・大学院進学率）

本稿で扱う、各年度に発行された『大学の実力』のデータについては、次のとおりである。表から分かるように、冊子の年と実際のデータの入学・卒業年がずれており、紛らわしいかも知れない。そのため分析に際しては入学・卒業年を中心に考え、これ以降、データ年は2013～18として扱う。

表１　『大学の実力』のデータ

【大学の実力　2014】⇒入学者（2013.4入学）、卒業者（2013.3卒業）〔退学・正規就職・大学院進学〕
【大学の実力　2015】⇒入学者（2014.4入学）、卒業者（2014.3卒業）〔退学・正規就職・大学院進学〕
【大学の実力　2016】⇒入学者（2015.4入学）、卒業者（2015.3卒業）〔退学・正規就職・大学院進学〕
【大学の実力　2017】⇒入学者（2016.4入学）、卒業者（2016.3卒業）〔退学・正規就職・大学院進学〕
【大学の実力　2018】⇒入学者（2017.4入学）、卒業者（2017.3卒業）〔退学・正規就職・大学院進学〕
【大学の実力　2019】⇒入学者（2018.4入学）、卒業者（2018.3卒業）〔退学・正規就職・大学院進学〕

3.2 分析対象とする大学

『大学の実力』の先行研究からは、対象とする大学は広範囲に及んでいた。例えば清水（2013：62）では、社会科学系学部で最大471学部を対象としている。また中島（2014：204）においては、381大学875学部を対象とした。しかし本稿では、大学データすべてを活用するのではなく、本学の関心にあった大学間での比較・分析を行いたい。というのも、前述したようにＩＲ業務を遂行するうえでは、本学の置かれた状況をよく知る必要があるからである。

そこで参考にすべき先行研究には次のものがある。苅谷編（1995：12）では、就職活動での格差形成の研究において、偏差値52.8～74.2にまでの9大学について、3つのグループに分けて分析した。そして同様の研究がこれ以降も引き継がれている（岩内・苅谷・平沢（1998）、苅谷・本田（2010））。また松尾（1999：22）では、A群（東京・京都・一橋・神戸・名古屋・早稲田・慶應義塾）・B群（明治・青山学院・立教・中央・法政・関西・関西学院・同志社・立命館）・C群（日本・東洋・駒沢・専修・京都産業・近畿・甲南）に分類して、就職状況の結果を分析した。これらの先行研究を踏まえて、本稿でも次のようにグループ分けを行い、『大学の実力』の変数についての分析を行うことにする。

表２　分析対象とする大学（グループ）

グループ	大学
グループ1	東京、京都、大阪、早稲田、慶應義塾
グループ2	明治、青山学院、立教、中央、法政、関西、関西学院、同志社、立命館
グループ3	日本、東洋、駒沢、専修、京都産業、近畿、甲南、龍谷

対象とする学部については、伝統ある学部（法・文・経済・理工）を選択する。ただし該当学部が設置されない場合、その専門分野に近い学部を当該大学から一つ選ぶが、全くない場合は対象学部を選ばない。

3.3 大卒求人倍率

近年、理工系では大学院進学者が増加傾向にある。そして大学院の進学は求人動向に影響されるかも知れない。ついては本稿で用いる大卒求人倍率では、リクルートワークスのデータを活用する。

3.4 基本統計量

変数について、基本統計量は以下のとおりである。

表３　基本統計量

各年のサンプルサイズ　N88

	2013				2014				2015			
	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
各大学退学率（全）	4.93	13.70	0.30	3.04	4.61	12.10	0.00	2.94	4.63	11.50	0.00	2.71
各大学卒業率	77.9	95.2	61.1	6.5	78.5	93.8	52.3	6.2	78.6	87.3	63.2	4.9
各大学正規就職率	64.0	84.2	8.8	15.4	66.8	86.6	8.6	16.5	70.8	90.6	5.1	18.3
各大学大学院進学率	16.7	88.1	1.0	19.4	16.4	88.7	1.2	19.8	16.7	93.1	0.9	20.8
各大学一般入試比率	66.2	99.1	33.3	17.1	65.8	99.2	28.3	16.7	66.4	99.1	32.5	16.2
各大学ST比（全）※	30.4	49.1	4.6	11.7	30.2	49.9	3.8	11.9	39.7	86.5	6.8	18.4
各大学事務職員数（全）	1151	3878	199	1200	1163	3947	196	1208	1286	3944	191	1272
国立大学（ダミー）	0.14	1.00	0.00	0.35	0.14	1.00	0.00	0.35	0.14	1.00	0.00	0.35
グループ1（ダミー）	0.23	1.00	0.00	0.42	0.23	1.00	0.00	0.42	0.23	1.00	0.00	0.42
グループ2（ダミー）	0.41	1.00	0.00	0.49	0.41	1.00	0.00	0.49	0.41	1.00	0.00	0.49
法学部（ダミー）	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44
文学部（ダミー）	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44
経済学部（ダミー）	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44

	2016				2017				2018			
	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
各大学退学率（全）	4.57	15.40	0.00	3.05	4.35	10.60	0.00	2.69	4.35	12.00	0.30	2.63
各大学卒業率	78.9	88.0	62.7	5.0	79.4	88.7	65.8	4.8	79.9	90.1	56.0	5.2
各大学正規就職率	60.8	86.4	4.2	17.1	58.8	78.1	3.1	17.0	59.9	81.7	4.3	17.3
各大学大学院進学率	13.6	85.0	0.6	17.7	13.2	77.6	1.0	17.7	13.0	78.1	0.5	17.7
各大学一般入試比率	65.8	99.2	34.6	15.6	63.6	97.3	34.7	16.1	60.8	96.2	34.0	16.4
各大学ST比（学部別）	39.7	81.8	6.6	18.0	39.2	72.6	6.6	17.4	38.9	72.6	7.0	17.4
各大学事務職員数（全）	1045	3975	179	1097	800	2939	160	630	762	2038	187	501
国立大学（ダミー）	0.14	1.00	0.00	0.35	0.14	1.00	0.00	0.35	0.14	1.00	0.00	0.35
グループ1（ダミー）	0.23	1.00	0.00	0.42	0.23	1.00	0.00	0.42	0.23	1.00	0.00	0.42
グループ2（ダミー）	0.41	1.00	0.00	0.49	0.41	1.00	0.00	0.49	0.41	1.00	0.00	0.49
法学部（ダミー）	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44
文学部（ダミー）	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44
経済学部（ダミー）	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44	0.25	1.00	0.00	0.44

注．※は2015年からは「ST比（学部別）」である。

3.5 相関係数

基本統計量で示した変数について相関係数を調べたところ、高い相関を示す変数があった。その一つは「グループ１（ダミー）」と「ST 比」「事務職員数」であり、本分析がグループ間の差に重点を置くことから、後２者の変数は分析から外すことにする。

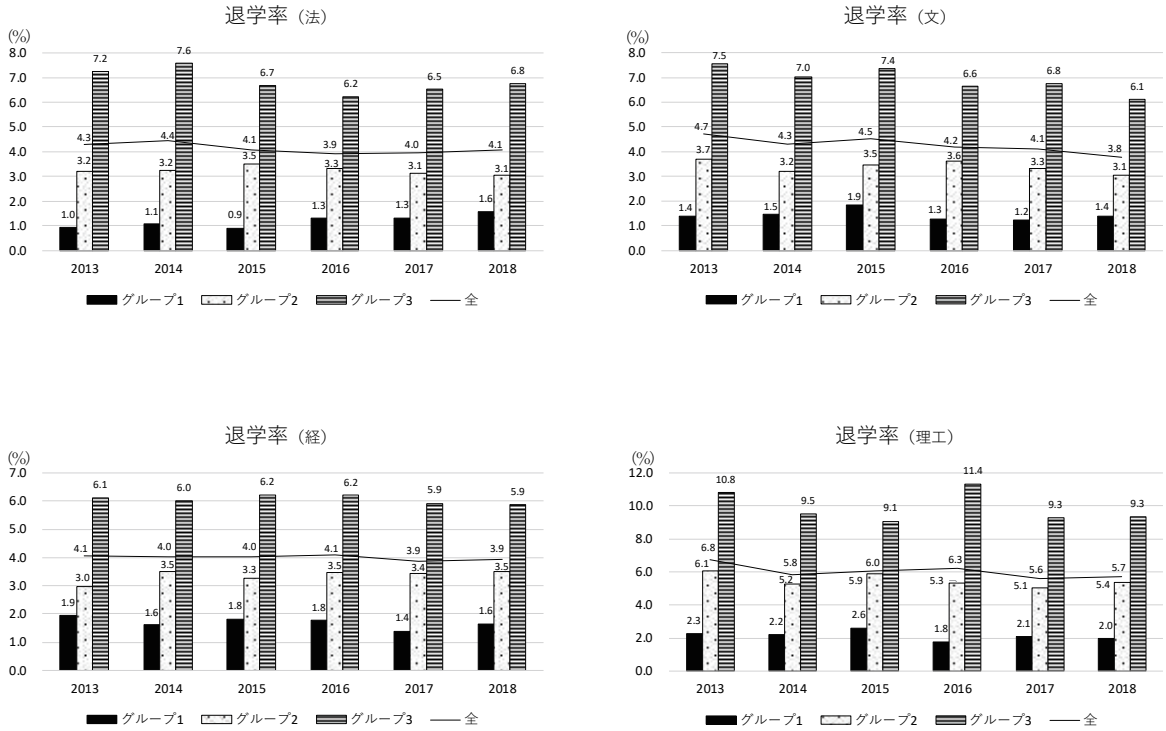
また「一般入試比率」と「国立大学（ダミー）」についても同様であり、本稿が、近年の入試多様化に関心を持つことから、「一般入試比率」の変数を重視することにし、ここでは「国立大学（ダミー）」を外すことにしたい。

4.　統計分析

4.1 退学率

① 推移

先行研究も指摘したように偏差値の影響は大きく、大学グループ間の格差も大きい。また文系学部と比較して、(『大学の実力』のデータを一読すれば分かるが）理工系学部の退学率は高い。これも先行研究の指摘するところであった。一方で、図１から、退学率の推移はいずれの学部も漸減傾向にある。近年、大卒就職が好調であることが、数字を押し下げたのか、あるいは各大学における努力が実を結んだのか。もし解を求めるならば、さらなる詳細なデータの分析が必要となる。



注. 図内の「全」はグループの合計である。

図１　退学率（学部別）

② 重回帰分析

表４は、重回帰分析の結果である。被説明変数「各大学退学率」に対して、「各大学正規就職率」以外の変数は、概ね各年度とも1%有意の関係にある。従って、「退学率」と「偏差値」との関係も深いといわねばならない。すなわち大学グループでは、グループ３の大学に対して、グループ１およびグループ２のいずれもが、負の係数で退学率が有意に低いことを示すのである。また学部別でも文系各部が負の係数であることから、理工系学部に対して有意に低いことが分かる。なお「一般入試比率」は負の係数であることから、この比率が高い大学ほど、退学率は低くなる。ただ実際は、国立大３校がいずれも90%台であり、この影響の大きいことが考えられる。

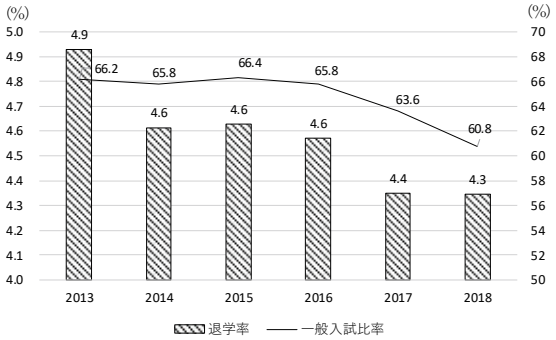
表４　退学率での推定結果

	2013		2014		2015	
	各大学退学率		各大学退学率		各大学退学率	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
各大学卒業率	-0.118 ***	0.031	-0.101 ***	0.029	-0.119 ***	0.030
各大学正規就職率	-0.002	0.019	0.012	0.018	0.017	0.015
各大学一般入試比率	-0.048 ***	0.013	-0.029 **	0.013	-0.027 **	0.011
グループ1（ダミー）	-5.257 ***	0.612	-5.518 ***	0.547	-4.873 ***	0.493
グループ2（ダミー）	-3.388 ***	0.374	-3.250 ***	0.409	-3.047 ***	0.330
法学部（ダミー）	-2.659 ***	0.601	-2.158 ***	0.638	-2.818 ***	0.564
文学部（ダミー）	-1.778 ***	0.621	-1.930 ***	0.618	-2.043 ***	0.543
経済学部（ダミー）	-2.991 ***	0.767	-2.646 ***	0.785	-2.901 ***	0.675
定数項	21.616 ***	3.126	18.129 ***	2.992	18.882 ***	2.760
サンプルサイズ	88		88		88	
自由度調整済決定係数	0.800		0.762		0.765	

	2016		2017		2018	
	各大学退学率		各大学退学率		各大学退学率	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
各大学卒業率	-0.182 ***	0.036	-0.157 ***	0.029	-0.164 ***	0.028
各大学正規就職率	-0.003	0.019	-0.001	0.017	0.022	0.018
各大学一般入試比率	-0.036 **	0.014	-0.045 ***	0.010	-0.026 ***	0.010
グループ1（ダミー）	-5.860 ***	0.613	-5.056 ***	0.498	-4.926 ***	0.513
グループ2（ダミー）	-3.235 ***	0.397	-3.076 ***	0.305	-3.085 ***	0.310
法学部（ダミー）	-2.431 ***	0.724	-2.167 ***	0.583	-2.721 ***	0.609
文学部（ダミー）	-1.928 ***	0.694	-1.543 ***	0.573	-2.698 ***	0.599
経済学部（ダミー）	-2.434 ***	0.817	-2.166 ***	0.669	-3.028 ***	0.696
定数項	25.928 ***	3.192	23.738 ***	2.417	22.291 ***	2.332
サンプルサイズ	88		88		88	
自由度調整済決定係数	0.736		0.804		0.786	

注.「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。また「係数」は非標準化係数である。

「退学率」が漸減傾向にあることで、「一般入試比率」の動向が気になるが、図２のように「一般入試比率」も低下傾向にあった。一部の国立は一般入試比率が高止まりのままなので、おおよそ私立大と「退学率」の関係を示すものといえよう。また表４の６年間のパネルデータを分析すると、表５の結果となった。これは年度ごとの結果と変わりない。



注.「退学率」は左軸、「一般入試比率」は右軸の目盛で示す。

図２　退学率と一般入試比率

表５　退学率での推定結果（パネルデータ）

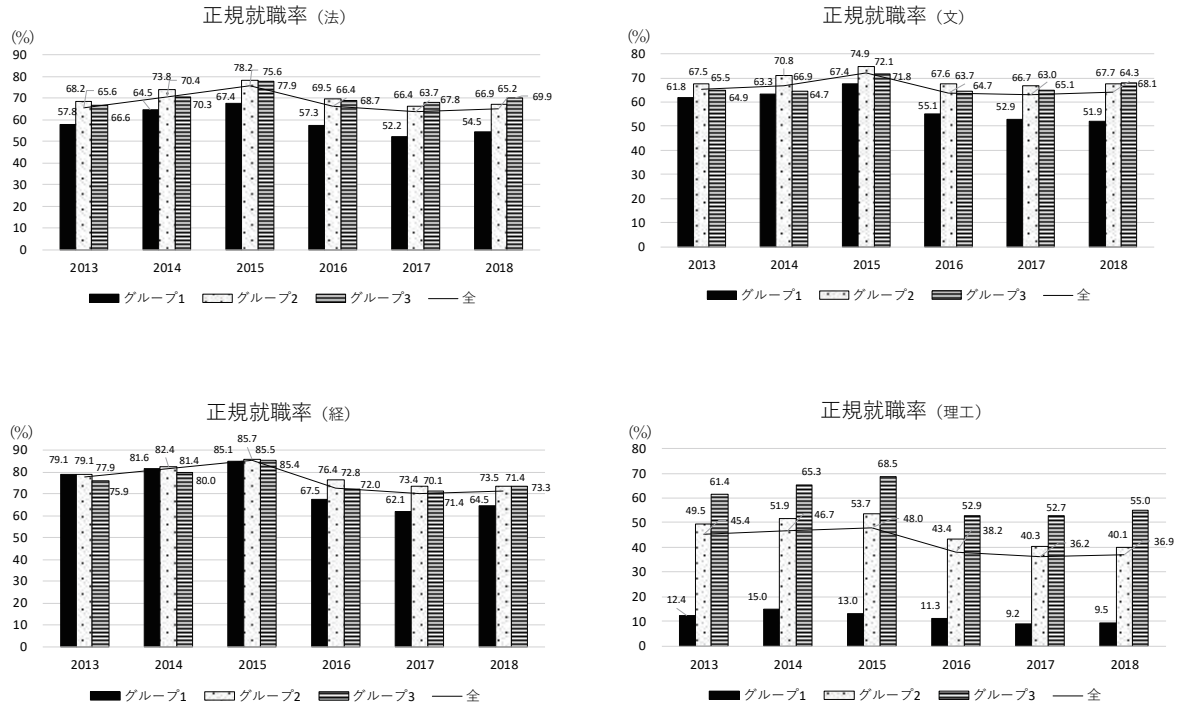
	各大学退学率	
	係数	標準誤差
各大学卒業率	-0.15603 ***	0.01320
各大学正規就職率	0.00323	0.00700
各大学一般入試比率	-0.02657 ***	0.00604
グループ1（ダミー）	-5.75264 ***	0.41981
グループ2（ダミー）	-3.45461 ***	0.34310
法学部（ダミー）	-2.33405 ***	0.24366
文学部（ダミー）	-1.85876 ***	0.23913
経済学部（ダミー）	-2.45827 ***	0.28807
定数項	22.82543 ***	1.24903
サンプルサイズ	495	
自由度調整済決定係数	0.81573	

注.「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。また「係数」は非標準化係数である。なおパネル分析は固定効果モデルを使用した。

4.2 正規就職率

① 推移

図３から正規就職率については、大学グループの差はほとんどなく、拮抗している。むしろグループ１の大学より、グループ２およびグループ３の大学が好成績を残している。一方で、理工系のグループ１の正規就職率は、極めて低い数字を表している。しかしこの結果は、グループ１の大学において、理工系の大学院への進学率がかなり高いことによる。すなわち卒業時の進路先では、大学院進学者が増加した分、正規就職者の比率が減り、表のような結果になったのである[1]。



注．図内の「全」はグループの合計である。

図３　正規就職率（学部別）

② 重回帰分析

表６をみると、「退学率」の推定結果でも明らかであったが、「正規就職率」はこの変数と関係がないようだ。また「卒業率」と「一般入試比率」では、有意になる年とならない年がある。これはグループ１のダミー変数についてもいえる。かたや学部別ダミー変数では、すべてが１％有意になっている。いずれも正の係数であるので、理工系学部よりも、文系学部が正規就職率では高いことを示している。なかでも経済学部の係数が一番高く、(大学院への進学率が他学部に比べて低いことから）経済学部では就職を意識した学生が、最初から入学している可能性があるだろう。

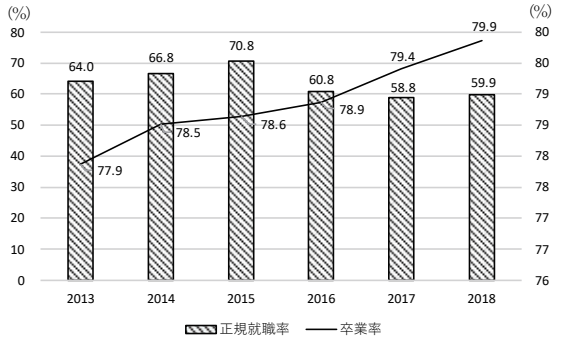
表６　正規就職率での推定結果

	2013		2014		2015	
	各大学正規就職率		各大学正規就職率		各大学正規就職率	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
各大学卒業率	-0.527 **	0.207	-0.279	0.212	-0.188	0.254
各大学退学率	-0.066	0.764	0.528	0.835	1.035	0.870
各大学一般入試比率	-0.193 **	0.088	-0.163 *	0.086	-0.155 *	0.086
グループ1（ダミー）	-10.786 *	5.417	-7.250	5.850	-7.869	5.653
グループ2（ダミー）	2.056	3.492	3.396	3.856	2.486	3.681
法学部（ダミー）	20.586 ***	3.498	23.347 ***	3.671	29.071 ***	3.747
文学部（ダミー）	21.841 ***	3.187	21.360 ***	3.612	26.105 ***	3.445
経済学部（ダミー）	31.846 ***	3.703	34.752 ***	3.799	38.971 ***	3.722
定数項	99.828 ***	22.686	76.838 ***	23.419	67.819 **	25.840
サンプルサイズ	88		88		88	
自由度調整済決定係数	0.695		0.657		0.692	

	2016		2017		2018	
	各大学正規就職率		各大学正規就職率		各大学正規就職率	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
各大学卒業率	-0.023	0.244	0.380 *	0.225	0.537 **	0.203
各大学退学率	-0.106	0.666	-0.048	0.767	0.907	0.718
各大学一般入試比率	-0.121	0.082	-0.100	0.074	-0.115 *	0.067
グループ1（ダミー）	-14.103 ***	5.055	-16.217 ***	4.778	-11.045 **	4.671
グループ2（ダミー）	0.711	3.169	-1.145	3.121	0.139	2.981
法学部（ダミー）	27.109 ***	3.317	26.325 ***	3.025	28.691 ***	2.864
文学部（ダミー）	25.094 ***	3.154	25.697 ***	2.768	28.186 ***	2.831
経済学部（ダミー）	33.233 ***	3.335	32.702 ***	3.022	34.811 ***	2.950
定数項	52.222 **	24.739	17.750	24.319	-0.857	21.936
サンプルサイズ	88		88		88	
自由度調整済決定係数	0.714		0.777		0.801	

注.「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。また「係数」は非標準化係数である。

図４は、「正規就職率」と「卒業率」の関係を表したものである。「卒業率」は上がるにも関わらず、「正規就職率」では低下傾向を示している。これについては関係するデータから、別途、分析する機会を持ちたい。また表６の６年間のパネルデータを分析すると、表７の結果となった。これは年度ごとの結果と変わりない。



注.「正規就職率」は左軸、「卒業率」は右軸の目盛で示す。

図４　正規就職率と卒業率

表７　正規就職率での推定結果（パネルデータ）

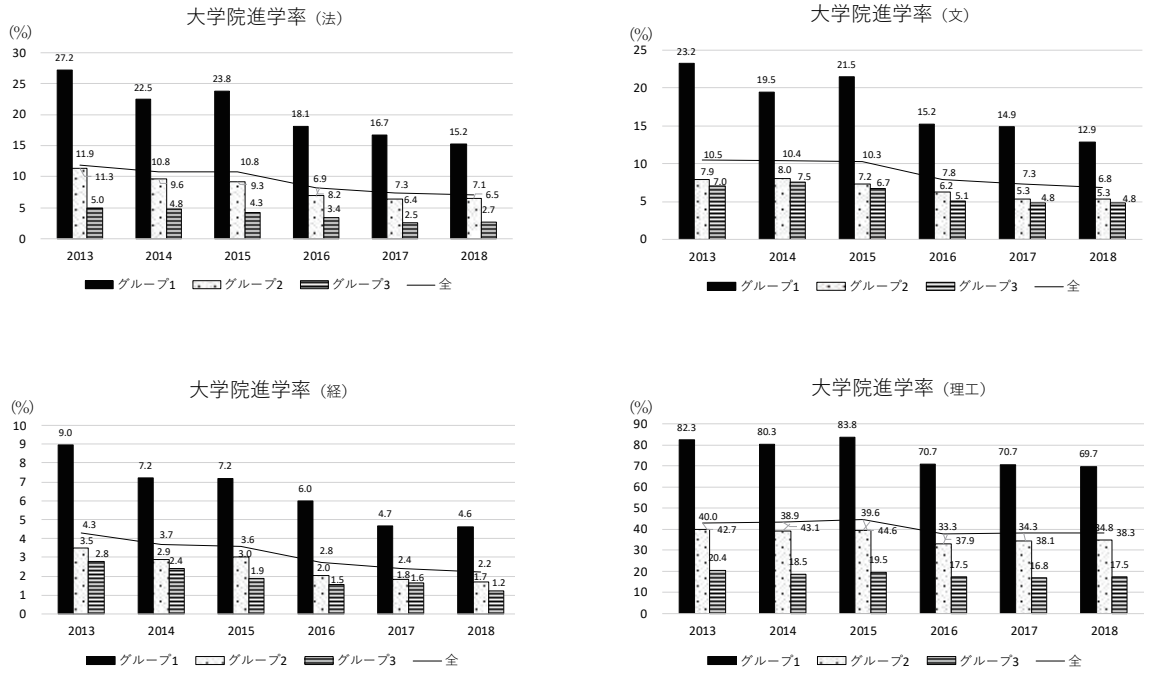
	各大学正規就職率	
	係数	標準誤差
各大学卒業率	-0.31266 ***	0.10859
各大学退学率	0.16542	0.35795
各大学一般入試比率	-0.13013 ***	0.04377
グループ1（ダミー）	-15.40887 ***	3.55840
グループ2（ダミー）	1.36270	2.74715
法学部（ダミー）	25.96588 ***	1.43024
文学部（ダミー）	25.04547 ***	1.34012
経済学部（ダミー）	34.38481 ***	1.43397
定数項	76.77776 ***	11.48122
サンプルサイズ	495	
自由度調整済決定係数	0.75061	

注.「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。また「係数」は非標準化係数である。なおパネル分析は固定効果モデルを使用した。

4.3 大学院進学率

① 推移

図５から、大学院進学率では、グループ１の理工系で飛びぬけて高いことが分かる。近年、就職では修士修了者の需要が高くなっており[2]、それに対応して供給も伸びたものと思われる。また文系では法学部の大学院進学者が多い。これは法科大学院から、法曹を目指す学生が多いことに起因していよう。さらに文学部でも、法学部に引けをとらないくらい多い。一方で、時系列としては、いずれの学部においても、大学院への進学傾向は鈍る状況にある。なお、ここでは『大学の実力』の進学者は、すべて大学院に進学した者と定義している。



注．図内の「全」はグループの合計である。

図５　大学院進学率（学部別）

② 重回帰分析

表８からは、ダミー変数「グループ１」「法学部」「文学部」「経済学部」が、被説明変数「大学院進学率」とは関係性が高い。また「理工系学部」のダミー変数は省いているが、恐らく「大学院進学率」と関係性は高いものと推測される。

図５からは、グループ２の大学院進学率は、被説明変数と関係性が高いようにみえたが、有意にはならなかった。また文系学部のダミー変数は、理工系学部の大学院進学率が高いことから、軒並み２桁のマイナスの係数になっている（文系学部では、理工系学部に比べて大学院進学率が低い）。

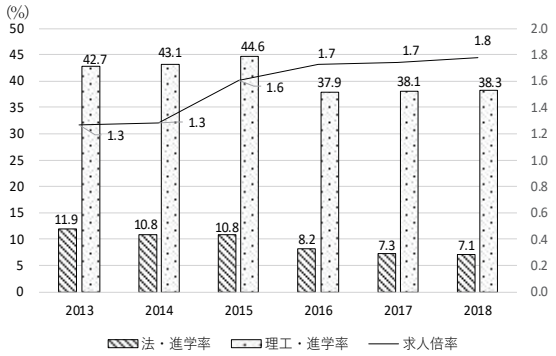
表８　大学院進学率・推定結果

	2013		2014		2015	
	各大学大学院進学率		各大学大学院進学率		各大学大学院進学率	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
各大学卒業率	0.490 **	0.195	0.329	0.208	0.045	0.248
各大学退学率	-0.688	0.720	-0.995	0.822	-1.275	0.847
各大学一般入試比率	0.153 *	0.083	0.135	0.084	0.083	0.084
グループ1（ダミー）	19.229 ***	5.103	15.459 ***	5.754	16.150 ***	5.504
グループ2（ダミー）	1.503	3.290	0.769	3.793	1.056	3.584
法学部（ダミー）	-32.612 ***	3.296	-32.323 ***	3.611	-35.686 ***	3.648
文学部（ダミー）	-34.855 ***	3.002	-34.148 ***	3.553	-36.115 ***	3.354
経済学部（ダミー）	-39.595 ***	3.489	-40.119 ***	3.737	-42.873 ***	3.624
定数項	-4.521	21.372	9.458		38.626	25.160
サンプルサイズ	88		88		88	
自由度調整済決定係数	0.829		0.773		0.776	

	2016		2017		2018	
	各大学大学院進学率		各大学大学院進学率		各大学大学院進学率	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差	係数	標準誤差
各大学卒業率	0.364 *	0.218	0.478 **	0.228	0.255	0.207
各大学退学率	-0.970	0.596	-0.111	0.776	-1.213	0.734
各大学一般入試比率	0.065	0.074	0.049	0.075	0.060	0.069
グループ1（ダミー）	13.859 ***	4.523	19.204 ***	4.836	11.415 **	4.779
グループ2（ダミー）	0.385	2.835	4.088	3.159	0.635	3.051
法学部（ダミー）	-31.852 ***	2.968	-30.007 ***	3.062	-32.521 ***	2.931
文学部（ダミー）	-32.385 ***	2.822	-30.942 ***	2.802	-33.620 ***	2.897
経済学部（ダミー）	-36.771 ***	2.984	-35.118 ***	3.059	-37.456 ***	3.019
定数項	7.497	22.135	-8.941	24.617	17.926	22.446
サンプルサイズ	88		88		88	
自由度調整済決定係数	0.786		0.790		0.800	

注.「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。また「係数」は非標準化係数である。

図６は、（大学グループの法・理工学部の）「大学院進学率」と「求人倍率」の関係を示した。「求人倍率」の上昇に対し、「大学院進学率」が低下傾向にある。理工系の場合、近年、就職が好調なため、大学院への進学は減少したのだろう。一方、法学部では、法科大学院が不人気であり、そのことの影響が大きい。また表８の６年間のパネルデータ分析では、表９の結果となった。



注.「大学院進学率」は左軸、「求人倍率」は右軸の目盛で示す。

図６　大学院進学率と大卒求人倍率

表９　大学院進学率の推定結果（パネルデータ）

	各大学大学院進学率	
	係数	標準誤差
各大学卒業率	0.55445 ***	0.10544
各大学退学率	-0.91366 ***	0.34758
各大学一般入試比率	0.00449	0.04250
グループ1（ダミー）	21.26643 ***	3.45522
グループ2（ダミー）	2.47949	2.66749
法学部（ダミー）	-33.12371 ***	1.38876
文学部（ダミー）	-34.04191 ***	1.30126
経済学部（ダミー）	-39.40495 ***	1.39239
定数項	-3.52189	11.14831
サンプルサイズ	495	
自由度調整済決定係数	0.80031	

注.「*」は10%水準、「**」は5%水準、「***」は1%水準で有意な結果を示す。また「係数」は非標準化係数である。なおパネル分析は固定効果モデルを使用した。

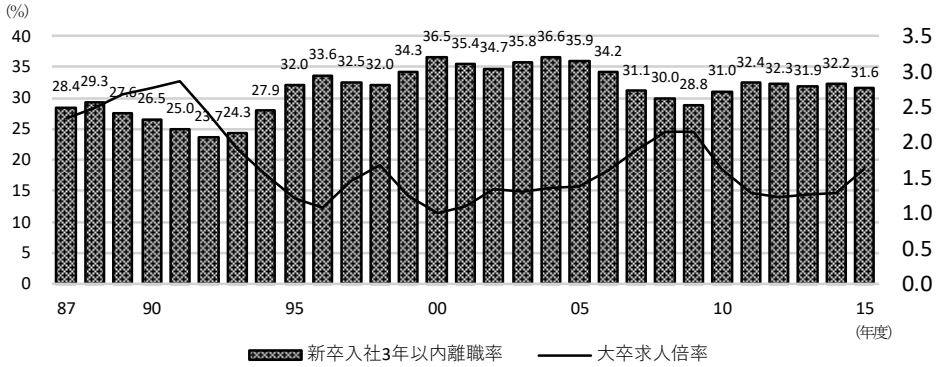
5. まとめ

本稿では､終刊することになった『大学の実力』の大量のデータの中から、大学業務を遂行する上で、ヒントになるものを探した。「退学率」掲載は画期的な出来事であるが、大学にとってはコントロールの難しい数字でもある。ただこの６年間は低下傾向にあった。また90年代の半ば以降、下降一途であった「正規就職率」も近年は持ち直しているようだ。一方で、若者は直ぐに社会に出るのではなく、いくつかの選択肢があってもいいとする議論もある。他の先進国との比較では、我が国の海外留学者が非常に少なく、スタートアップ企業も育たない。これについて、日本では新卒労働市場が重視され、企業間の労働移動が少ないことにその要因があるだろう｡また｢大学院進学率｣では、（特に理工系の）グループ１の進学率が際立って高いものであった。昨今、高度技術者を求める企業は増加傾向にあり、修士課程修了者の需要は高まっている。もちろん学生本人の進学意思が尊重されなければならないが、大学全体で（大学院進学の）底上げをしなければ、大学グループ間での格差がさらに拡大しないか懸念される。

ところで本稿の分析を通して、大学に関わるデータの変化を観察したが、実際IRにおける分析は、これだけにとどまらない。つまり判明した事実をもとに、さらに調査・検討が加えられよう。それは本務校のグループ間での立ち位置の確認であり、大学としての強みと弱みの分析でもある。またそれらは、学生に対するアンケート調査結果と突き合わせることで、新たな知見が得られるであろう。最後に、大学におけるIR業務は未だ発展途上にあり、今後、技術や研究が進むなかで、新たな展開のあることを期待したいと思う。

註

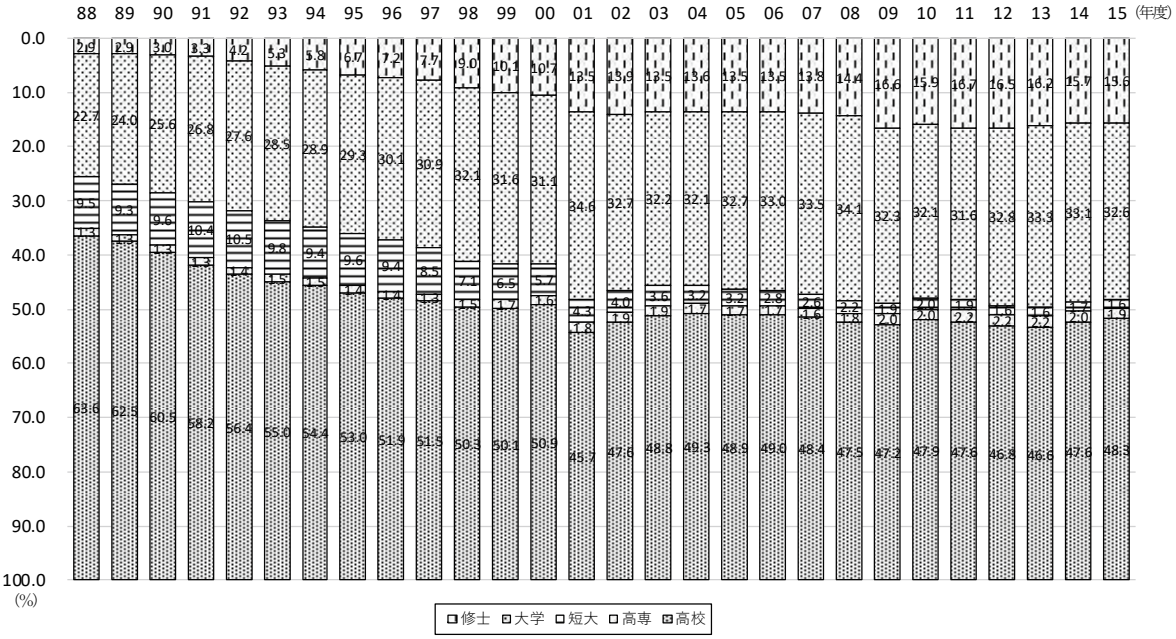
[1] 90年代半ば以降､新卒学生の非正規雇用が問題となった時期がある。後に失われた20年といわれ、長い停滞期に入った日本経済を象徴する出来事であった。当時、大学においてはキャリア教育やインターンシップが叫ばれ、一時の就職活動期だけではなく、在学時代を通して将来の職業を考えることが社会から要請された。また格差の時代ということで「格差社会」「教育格差」など様々な書物が出版され、大学も正規就職率を向上させることに尽力した時代であった。しかし折角の正規就職の改善も、新卒３年以内の離職率が３割を超える状態では、手放しに喜べない。図７は、新卒３年以内の離職率と大学求人倍率である。離職率は95年に３割を超えて以来、それを下回ったのは09年のみである｡他は全て３割を超えており、雇用のミスマッチが一向に改善していない。その多くは近年の採用選考の早期化・長期化に負うところが多いと思われる。



注. 離職率のデータは厚生労働省による。

図７　新卒３年以内の離職率と大卒求人倍率

[2] 製造業の企業においては、大学院修了者への需要は増加傾向にある。図８は文部科学省「学校基本調査・製造業」からそれを示すものであるが、90年代後半より着実に増えている。もちろん理工系学生の就職が大半である。



注．データは文部科学省「学校基本調査」による。

図８　大学院修了者の就職・製造業

参考文献

天野郁夫（1986）『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部.

岩内亮一・苅谷剛彦・平沢和司編（1998）『大学から職業へⅡ－就職協定廃止直後の大卒労働市場－』広島大学 大学教育研究センター.

金子元久（2011）「IR－期待、幻想、可能性」『IDE：現代の高等教育』2-3月号，pp.4-12.

苅谷剛彦編（1995）『大学から職業へ－大学生の就職活動と格差形成に関する調査研究』広島大学 大学教育研究センター.

苅谷剛彦・本田由紀編（2010）『大卒就職の社会学－データからみる変化』東京大学出版会.

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』No.482，pp.17-37.

中島弘至（2014）「偏差値による大学変数の分析－文系・理工系、国公立・私立の観点から－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻，pp.201-210.

清水一（2013）「大学の偏差値と退学率・就職率に関する予備的分析：社会科学系学部のケース」『大経大論集』第64巻第1号，pp.57-69.

山田礼子（2016）「日本のIRの現段階」『IDE：現代の高等教育』12月号，pp.11-16.

読売新聞教育部編著（2013）『大学の実力2014』中央公論新社.

読売新聞教育部編著（2014）『大学の実力2015』中央公論新社.

読売新聞教育ネットワーク事務局編著（2015）『大学の実力2016』中央公論新社.

読売新聞教育ネットワーク事務局編著（2016）『大学の実力2017』中央公論新社.

読売新聞教育ネットワーク事務局編著（2017）『大学の実力2018』中央公論新社.

読売新聞教育ネットワーク事務局編著（2018）『大学の実力2019』中央公論新社.

NPO が支援するプロジェクト活動におけるデザインの要件
～神戸ソーシャルキャンパスを事例に～
Design Principles for Project-based Activities Supported by NPOs
-A Case of Kobe Social Campus-

大福聡平（NPO 法人しゃらく）
久保田賢一（関西大学総合情報学部）

要旨

急速なグローバル化や情報通信技術の発達によって、求められる能力が変化しつつある中で、プロジェクト活動の重要性が高まっている。これまでのプロジェクト活動に関する研究報告は、大学が支援する活動を取り上げたものがほとんどであった。 一方近年、地方自治体や NPO が主体となって大学生を支援するケースが全国でも広まりを見せている。そこで本研究では NPO が支援するプロジェクト活動に焦点を当てる。事例として神戸ソーシャルキャンパスを取り上げ、関わった学生たちのインタビュー調査から、NPO が支援するプロジェクト活動を通して得られる学びや、その学びを生んだ要因を分析した。結果として、①異なる大学・学年が混じり合うチームであること、②学生が再挑戦の場を選択できること、③学生が地域との直接的な関わりを持てること、④自由度が高いこと=学生が裁量権を保持していることが、NPO が支援するプロジェクト活動のデザイン要件としてあげられた。

キーワード　NPO、プロジェクト活動、学街活動、デザイン/ NPO, Project-based activity, social activity, design

はじめに

社会から求められる資質・能力の内容が変化してきたことにあわせて、プロジェクト型の学習が盛んになってきた。このようなプロジェクト活動は、大学だけでなく、地方自治体や NPO など大学外の支援によるものもある。本稿では、NPO の支援により行われている、学生のプロジェクト活動について事例を紹介し、このようなプロジェクト活動をデザインする際の要件について明らかにしていく。

1. 研究の背景

1.1. 能力観の変容とプロジェクト活動のあり方

社会が急速に変化していくなかで、求められる能力も変化してきていることが指摘され始めてから久しい。久保田・岸（2012）は、従来の「学力」概念と 21 世紀に求められる「新しい能力」を対比させ、新しい能力の重要性について指摘している。従来の学力概念における学習とは、いわゆる頭のなかに知識を「ため込む」ことであり、その評価はいかに幅広く深い知識が蓄積されたかをペーパーテストにて測定することによって行われてきた。しかし、世界経済のグローバル化、情報通信技術が急速に発展する知識社会基盤において、伝統的な学力観に基づいた大学教育では対応することはできないと認識されるようになった。

それでは、現代に求められる「新しい能力」とはどのようなものか。久保田（2013）によれば、それを「必要な知識や技能を習得する事に加え、それらを実際に活用し、問題の解決に向けて柔軟に対応できる能力」と説明している。最近では「新しい能力」は、「キー・コンピテンシー」、「21 世紀スキル」、「学士力」、「社会人基礎力」などさまざまな名称で呼ばれ、教育者の関心を集めている。

本稿では、多様な名称で呼ばれている「新しい能力」のなかでも比較的新しく提唱された「人生100年時代の社会人基礎力」について紹介する。これは2018年2月に経済産業省産業人材政策室がまとめたものである。「人生100年時代の社会人基礎力」は2006年に経済産業省が発表した「社会人基礎力（＝3の能力／12の能力要素）」をもとに、「人生100年時代」ならではの視点を加えてまとめられたものである。必要とされる能力として「考え抜く力（シンキング）」、「チームで働く力（チームワーク）」、「前に踏み出す力（アクション）」の3つをあげ、それぞれの細目を下記の通りまとめている。

表１　人生100年時代の社会人基礎力

●考え抜く力 （シンキング）	・課題発見力 ・計画力 ・想像力
●チームで働く力 （チームワーク）	・発信力 ・傾聴力 ・柔軟性 ・状況把握力 ・規律性 ・ストレスコントロール力
●前に踏み出す力 （アクション）	・主体性 ・働きかけ力 ・実行力

また、個人が持つべき新たな視点として「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どう活躍するか」の3点をあげ、「能力を発揮するにあたって、目的、学び、組合せのバランスを図ることが、自らキャリアを切りひらいていく上で必要」としている。つまり、これまでの社会のように、大学卒業後に就職した会社のなかで社内で求められる成果を出せば、出世の仕組みに乗り無事に定年を迎えるという時代は終わり、「これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会との関わりのなかで、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力」が必要となると主張している。そのためには社会状況と自分自身の能力を冷静かつ客観的に捉え、何をどう学び、どう活用できるのかという視点を持ち、自らキャリアを作っていくことが求められている。

このように求められる能力観が変化するなかで、久保田(2013)は、プロジェクト型学習、プロジェクトベース学習、問題解決型学習、テーマ学習、総合学習などと呼ばれる教育実践を「プロジェクト活動」と包括し、その重要性について述べている。プロジェクト活動では、学習者を含む複数の成員が「いま・ここ」にある課題を解決するために協働して取り組む。そのなかで学習者は自ら興味深い課題を設定し、主体的に課題解決をしていく。つまりプロジェクト活動は、取りかかろうとする課題そのものに学習者の動機があり、学びを促進する社会的な相互作用を前提として作られている。そして学習者は課題に取り組む過程で知識・技能を習得し、問題を解決する力をつけていく。

1.2.　学生を必要とする地域

プロジェクト活動は様々な形で行われており、その成果が明らかにされている。例えば、木村・河井（2013）は、サービスラーニングにおける学習成果をより包括的に捉えることを目指し、「スキル」「パーソナル」「シビック」「インクワイアリー」「キャリア」という学習成果の側面を把握可能な指標として提示している。山本（2010）の実践でも、海外ボランティアへの参加を通して、多様性理解や情報収集能力、判断力、知的好奇心などにおいて向上が見られたと報告している。これらの事例は正課の活動であっても正課外の活動であっても、あくまで大学が支援する形でなされた実践である。

一方で近年、地方自治体が支援する事例で、地域の課題解決に学生が参加する活動が増えていきている。次に示すように、地方自治体の補助金や委託金をNPOが活用し、現場ではNPOが学生を支援している事例である。

・事例１：学生PLACE+

学生PLACE+は、学生が京都の活性化や社会貢

献を目指す活動を支援しようと、NPO 法人 Youth Vision が運営している。専門コーディネーターを常駐させ、活動の相談に乗ったり、アドバイスをしたりするソフト面の支援に加え、会議や作業をしたり、情報の収集・発信をしたりできる場を提供している。

学生 PLACE+と連動して「むすぶネット」という Web サイトでは、学生団体やサークル、地域団体が登録することができ、それぞれの団体のニーズやシーズを交換する仕組みが用意されている。また、学生ボランティアチャレンジ「ボラ活！」では、学生が合計 25 時間以上のボランティア活動に参加すれば、活動修了書をもらうことができ、学生が個人単位で地域と関わることも促進している。

・事例２：ナゴ校

少子化により、今後学生数が減少することが全国の地方都市において懸念されている。とくに名古屋市では関東圏や関西圏へ進学する学生が多く、学生にとって魅力的な街づくりが求められている。ナゴ校では、企業、地域、大学、行政などから学生に関連するニーズを見つけ、学生とマッチングすることで、学生が社会と連携する活動への参加を促している。N-Base という活動拠点には、名古屋市の連携コーディネーターが常駐し、随時学生の相談に乗る体制ができている。

これら NPO が支援するプロジェクト活動において、学生の学びを報告した事例は少ない。例えば、NPO が取り組む学習支援活動においては、大学生ボランティアが講師役を担うことが多い。しかし、伊原（2015）は学習支援活動の先行研究において、活動に参加した子どもの変化や成長に焦点が当てられ、大学生ボランティアの学びに関する研究は少ないと指摘している。

このように、大学が支援する学生のプロジェクト活動の事例は多く報告されているが、NPO が支援するプロジェクト活動に関しての実践報告や、そこに関わる学生の学びとその要因を明らかにした報告は少ない。今後、NPO が活性化し地域と連携する活動を拡大していくことに鑑みると、NPO が支援するプロジェクト活動を事例として取り上げ研究する意義は大きい。

2.1.　研究の目的と意義

本研究では、NPO が支援するプロジェクト活動において、学生がどのようなプロセスのなかで何を学んだのか明らかにすることを目的とする。そして学生が参加するプロジェクト活動をデザインする際の要件を提案する。これら要件が提示されることで、今後 NPO が支援するプロジェクト活動をデザインする上での示唆となることが期待される。

2.2.　事例の概要

事例として、神戸市からの補助金により NPO が運営している神戸ソーシャルキャンパスを取り上げる。第一筆者は神戸ソーシャルキャンパスの創設前から事業の設計に関わり、2017 年 1 月の創設以降、コーディネーターとして常駐している。

神戸市は全国政令指定都市のなかで 7 番目の人口を有するものの、近年は人口が減少傾向にある。とくに、大学卒業年代（22 歳～25 歳）の転出が顕著であり、市内に在住する学生が神戸市内の企業を就職先として選ばないことが問題となっている。もう一つの問題として NPO の高齢化があげられる。神戸市では阪神淡路大震災を契機として多くのボランティア団体が立ち上がり、その後 NPO 法の整備によりそれらの団体が NPO 化していった背景がある。しかし、震災から 25 年が経とうとしている現在、それらの団体の高齢化が進む一方、若者による NPO への参加が少ないことが問題となっている。

神戸ソーシャルキャンパスは、人口減少と NPO の高齢化問題に対応するために、NPO 活動に学生が参加しやすい仕組みを作り、神戸市民の地域理解を促進したり、NPO の活動を活性化したりすることで、将来的に神戸という地域との

関わりのなかでキャリアを選択していく若者が増えることを期待している。

神戸ソーシャルキャンパスが持つ機能は、主に場所の提供と活動のコーディネーションである。JR 三ノ宮駅から歩いて３分の商業ビルの一室を学生に開放しており、学生は氏名と大学名などを登録すれば、自由にスペースを利用することができ、メールでボランティアやイベント情報も受け取れる。フリースペースは、学生団体の会議や個人での勉強、イベント会場として利用されている。またフリースペースにはコーディネーターが常駐しており、次に示す３つのコーディネーションを行っている。

(1)ボランティアマッチング…地域のボランティア情報を集約し、関心のある学生と繋ぐ
(2)イベント企画…学生が地域に関わるきっかけとなるイベントを企画・実施する
(3)学生プロジェクト…社会課題の解決を目指す学生プロジェクトチームを立ち上げ継続的に支援する

特徴的なのは、３点目の学生プロジェクトの取り組みである。学生の興味関心や地域のニーズをもとに、コーディネーターが学生プロジェクトを立ち上げることから関わっていく。これらプロジェクトは「学街活動」と呼ばれ、次のような学街活動を展開している。

・あじさい通り商店街フェスタ実行委員会
神戸ソーシャルキャンパス近くの商店街と共同し、地域を盛り上げる祭りを学生が主体的に企画した。
・KOBE 高校生ボランティアサミット実行委員会
高校生のボランティア活動を表彰するイベントを企画・運営した。出場高校生を募集するための高校訪問や、イベント当日に高校生の発表を観覧する地域の人々を募集するための広報、開催にかかる助成金の申請から報告などを行った。
・KOBE Wandering Challenge 運営チーム
台湾の NGO が開発したキャリア教育プログラムを神戸で開催し、広報やマネジメントを担った。
・会社びらきプロジェクト
神戸の中小企業を紹介する Web サイト「会社びらき」に掲載する記事を作成するための取材・執筆活動を行った。
・ひょうご若者ビジョンフォーラム
兵庫県主催の事業。参加学生は決められた期間のなかで自分たちの興味関心に沿ったテーマに関する現状の政策や課題の解決に実践的に取り組んでいる団体にヒアリング調査をし、兵庫県に政策提言を行った。

次に学生プロジェクトを立ち上げ、運営していくプロセスを記述する。

①　プロジェクト企画
まずコーディネーターが地域において必要とされる活動の企画を行う。他団体（NPO、行政、企業など）や学生からの相談をもとにアイデアを練ったり、学生のニーズに鑑みてコーディネーターが提案したりする。
②　学生募集
活動の骨子ができあがると、その活動に賛同し一緒に活動したいという学生を募集する。主には、神戸ソーシャルキャンパスの Web サイトと全国のボランティア募集情報が掲載されているサイトを活用する。
③　活動の目的・目標設定、タスクの洗い出し
応募学生が複数名集まった時点で定例会を設定する。始まったばかりのプロジェクトではアイスブレイクを行い、円滑なコミュニケーションが取れるようにする。その後、プロジェクトのゴール設定のための議論をメンバー全員で行い共通認識を作っていく。さらにそのゴールに対して今から何をすべきか、アクションプラン（To do リスト）を作成していく。
④　実践と改善
定例会を軸としながらアクションプランに沿って活動を進めていき、実践と改善を繰り返す。プロ

ジェクトは期間限定の活動であるが、年に一回イベントを企画するプロジェクトの場合、翌年の開催を目指して継続することもある。

2.3.　研究の方法

参加学生の学びを明らかにするために、神戸ソーシャルキャンパスの活動に１年以上継続して関わった２名の学生に活動を振り返ってもらう半構造化インタビュー調査を行った。インタビューでは、活動毎にどのような気づきや学びがあったのか、どのように課題を乗り越えていったのかを振り返ってもらう等、あらかじめ準備した質問項目に答えてもらうこと加え、学生の興味関心にもとづいて自由に話してもらった。１人につき60分から90分程度のインタビューに加え、分析を進めていくなかで新たな疑問が生じた際には追加のインタビューを行った。表２にインタビュー対象者の活動期間と参加した活動を示す。

表２　インタビュー対象者の情報

番号	活動参加期間	継続期間	参加した活動
学生A 男性 21才	2018年3月～2019年10月	1年7ヶ月	第１回KOBE高校生ボランティアアワード 第２回KOBE高校生ボランティアサミット（アワードから名称を変更）
学生B 男性 22才	2018年4月～現在	1年8ヶ月	会社びらきプロジェクト KOBE Wandering Challenge ひょうご若者ビジョンフォーラム

2.4.　分析の手順

インタビューデータは全て録音し、それを逐次文字化して分析データとした。文字化されたインタビューデータを、佐藤（2008）を参考にした手順で分析を行った。以下が、実際に行った分析の手順である。

手順１「オープン・コーディング」

浮かび上がってくるテーマを探しながら、分析データを読み、分析データを内容の意味ごとに切片化し、仮のコードをつけて意味の解釈を行った。

手順２「コードのカテゴリー分け」

オープン・コーディングで繰り返し浮かび上がったテーマについてコードをまとめ、意味のまとまりごとにカテゴリーを形成した。

手順３「概念カテゴリーの生成」

形成されたカテゴリー同士の関係性を検討した。カテゴリー同士がさらに大きなカテゴリーでくくられる場合には、概念カテゴリーとしてまとめた。

3.　分析結果

3.1.　学生の学び

本節では分析手順を経て明らかになったことを議論しながら整理していく。文中、意味のまとまりごとのカテゴリーを〈 〉で、概念カテゴリーを【 】で表す。また「 」に関してはインタビューの対象学生の発言をそのまま引用している部分となる。

まず、【活動を遂行するなかで身につく力】として〈チームで活動する力〉が特徴的な学びとしてあげられた。この力は1.1で示した経済産業省がまとめた『人生100年時代の社会人基礎力』における『チームで働く力（チームワーク）』に該当する能力だと言える。学生Aは高校時代から放送部などに所属し一般の学生と比べても経験が豊富である。そのため、第１回KOBE高校生ボランティアアワードの活動では「やりたい放題やっていた」と言うように、これまでの自分が活かされる役割については周囲を気にすることなく突き進んでいた様子が伺える。しかし、暴走しそうになったとき、「(1人のチームメイトが）ブレーキを掛けてくれた」という発言から分かる通

り、メンバー間の役割を意識するようになった。一方で「周囲のモチベーションが思ったより低い」ことを感じ、「仕事を投げにくい」状態があったことを振り返っている。その後学生Ａは継続して第２回ボランティアサミットの運営メンバーを務めるが、その際には「熱量が違う学生に対する立ち居振る舞い」を意識し「一歩引いた上でファシリテーター的な役回りをする」ことでモチベーションの低い学生に対しての働きかけを工夫していたことが分かった。

一方学生Ｂは、KOBE Wandering Challenge のイベント運営に関して「役割分担をもっとしっかりできていればよかった」と振り返っている。役割分担がうまくできなかった理由として「コミュニケーションが不足して」おり、メンバー個々が「イベント内容の全体像や詳細の把握」をできていなかった点をあげた。一方同時期に参加していたひょうご若者ビジョンフォーラムでは、KOBE Wandering Challenge のチームと異なり「学生全員で取り組んだのでできた」と振り返っている。また学生Ｂ自身が「リーダーとしてタスクを振って」いたことが分かった。学生ＢはKOBE Wandering Challenge の経験を活かし「意見を言うタイプかどうかとか見ていました」と言うように「雑談しながらメンバーの特徴を掴んで」「低学年のメンバーにも気を遣いつつ引っ張る」など、明確な役割分担をすることを心がけプロジェクトを進めていた。

以上より、参加学生は活動を継続したり複数の活動を横断したりしながら、チームでの立ち居振る舞いや役割分担について改善を図っていたことが分かった。

次に学生の 【活動を通しての学び】が明らかになった。大きく分けると〈地域理解〉〈社会理解〉そして〈自己理解〉である。

〈地域理解〉

学生Ａはプロジェクトを通した新たな気づきとして「神戸って意外にすごい、頑張っている人が多いんだ」と感じた。これまで知らなかった神戸の一面を知り、結果として「地元（神戸）が好きになった」と語っている。一方学生Ｂも「神戸の横の繋がり強いんだなと感じた」「神戸のイメージ通りオシャレなイメージの企業やデザイナーがいるんだぁ」という気づきに加え、会社びらきプロジェクトでさまざまな会社を訪問するなかで、「小さい街だな」「地元に根づいた企業が多いので、スケールの小ささを感じた」とポジティブな側面とネガティブな側面の両方に対して理解を深めていた。

〈社会理解〉

学生ＡはKOBE 高校生ボランティアサミットに取り組むなかで高校教員と関わる機会が多くあった。そのなかで想像していた以上に「ボランティア活動について発表する機会って、高校の現場では不足しているんだな」と思いがけない社会のニーズに関する気付きについて振り返っている。またNPO 等とのやり取りのなかで「すごい色んなことやっている人がいるんだ、すごいなぁとは思う」と言うように、社会課題の解決を目的としたさまざまな活動が取り組まれていることに対しても理解を深める機会を得ている事がわかる。また学生Ｂは会社びらきの活動を始める動機として「業界のことを知りたかった」との発言から、取材先の業界の知識を増やす機会として参加していたことがわかった。さらに、ひょうご若者ビジョンフォーラムの活動で行政をヒアリングした際には「法律的にがんじがらめというか、良いことだからってだけで政策は作れないっていう大人の世界の面倒さを経験できたなと思います。社会人になるとそういう厄介なことが増えるんだろうなと漠然と感じました」と、社会における理想と現実のギャップを体験した。一方で「社会人の方々がどんなことを考えているのかを知ることができたので、普段見えない仕事を見れたのは本当によかったです」と学生間のやり取りだけでは得られない社会についての感覚を得たことを認識していた。

〈自己理解〉

学生Ａは、〈社会理解〉の項でも述べたように「すごい色んなことやっている人がいるんだ、す

ごいなぁとは思う」と社会課題に取り組む人たちに対する尊敬を抱いているが、「(その人達みたいに）なりたいですけど、じゃあその人達ってどこからお金もらってどう飯食ってんだろうとか、そこまでの道筋が見えにくいというか」「一旦仕事と割り切って稼いで、それから（仕事を）辞めて自分の事業を立ち上げる、でもいいですよね」と、具体的に自分のキャリアプランと比較して実現性について考える機会を得ていた。一方学生Ｂは、会社びらき等のプロジェクトに参加し、さまざまな企業や団体の話を聞くことができた。そのなかで「キャリアを考えるには安定したフェーズの企業が良いなと思った」「クリエイティブにやっていきたい」など自身のキャリア観についてヒントを得ることができたと語った。一方で「論理的に話すことが苦手」「営業は向いていないと思う」など自分に不足する能力について振り返り、その上で、「論理的に喋ったりビジネス会話を身に付けたい」「仕事の把握や要素分解（ロジカルシンキング）ができるようになりたい」など、学びたい方向を明確化していた。

これらの〈自己理解〉に含まれる項目は経済産業省が提唱している「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どのように活躍するか」という新たな３つの視点と深く関連していると言えるだろう。学生はプロジェクト活動を通して、この３つの視点を考える契機を得ていたことが分かる。

3.2.　NPO が支援する学街活動におけるデザイン要件

前節では、神戸ソーシャルキャンパスが提供する学街活動に参加した学生がどのような学びを得たのかを明らかにした。とくに「チームで活動する力」に関して、うまく試行錯誤を繰り返しながらチームでの振る舞いや役割分担を行っていることが分かった。また地域、社会、自己についての理解が深まっていた。とくに自己についての理解は経済産業省が提唱する３つの新たな視点に深く結びついており、重要な成果の一つだと言える。

本節では、それらの学びやそれぞれの理解の深まりを支えていた、もしくは阻害していた活動環境の要件について述べ、今後プロジェクト活動をデザインする際の示唆を提示する。

プロジェクト活動に参加する学生の学びを担保するための要件として本研究であげられるのは以下の４点である。

① 異なる大学・学年が混じり合うチームであること
② 学生が再挑戦の場を選択できること
③ 学生が地域との直接的な関わりを持っていること
④ 自由度が高いこと＝学生が裁量権を保持していること

以下で一つずつ説明を加える。

① 異なる大学・学年が混じり合うチームであること

神戸ソーシャルキャンパスが提供する学街活動はその仕組み上、異なる大学・学年が混じり合うチームで取り組むことになる。この環境がチームで活動することに関する学びを生んだと言える。3.1 でも述べたように、学生Ａは周囲とのモチベーションの差を感じている。そういったモチベーションの低いメンバーに対し「声掛けは『どうなってる？』程度でしたね。それぞれのメンバーがどの程度のコミットをしたいのか、確認する作業は必要やったと思います。けど実際忙しすぎて、確認する作業はできなかったですね」と十分なアクションを起こせないでいた。またメンバー間の関係性について「仲良しグループでもない」「遠くから通っている子もいたり、実家からの通い組が多かったりで『ご飯行こう』みたいな話もなかなかなかったですね」と述べており、十分なコミュニケーションが取れている状態ではなかったと振り返っている。これはプロジェクトが始まる前からお互いのことをよく知っているゼミ活動や、学内のメンバーだけで行うためコミュニケーションの時間が取りやすい大学内の活動とは異なる点である。しかし社会では度々よく知らない者同士、もしくはコミュニケーションを取る時間が無

いチームでの活動が想定される。実際に学生Ａは「就活のグループディスカッションでめっちゃ役に立ちましたけどね。熱量が違う学生をどう巻き込んでいくかみたいなところは」と経験が活きた場があったことを語ってくれた。学生は異質な人たちとの関わりから、学びを得るのである。

②　学生が再挑戦の場を選択できること

学生は継続的に活動に関わることで反省点を改善した。具体的には、学生Ｂは複数の活動に横断的に関わり、そこで自分の役割や関わり方を変え、それぞれのプロジェクトに貢献していた。一度きりの活動への参加であると、反省点は出てくるがそれを活かし試行錯誤する場が十分に得られないことが考えられる。このような反省にたつと、学生はイベント企画などのプロジェクトを何度か繰り返すことで、前回の失敗を次のプロジェクトの改善へ行かしていくことができる。失敗を恐れず新しいことにチャレンジしていくことと、失敗を次の活動に活かせる場の提供が重要である。

③　学生が地域との直接的な関わりを持てること

学生は地域との直接的な関わりのなかで地域や社会に関して学んでいた。学生Ａは高校の教員とのやり取りをするなかで、想定していなかった学校現場の課題を知ったり、地域課題の解決を目指すNPOや地域団体と話をするなかで自分自身のキャリア感に関して考えたりする機会を得ていた。

一方で、学生ＢのKOBE Wandering Challengeの活動では、連携先である台湾のNGO（City Wanderer）とのやり取りが十分に行われていなかった。言語などの観点からCity Wandererの窓口はコーディネーターが担っていた。その結果として、「運営側としての情報量のインプットの部分が足りていない」と感じ、「常にコーディネーターを介してやり取りしないといけなかったので、なかなか運営側の視点に立てなかったですね」と主体に活動できていなかったことを振り返った。

これらの学生の発言を踏まえると、学生自身が連携先と直接やり取りすることが重要であることがわかる。十分なやりとりが情報不足をなくし、主体性を担保する鍵となる。

④　自由度が高いこと＝学生が裁量権を保持していること

神戸ソーシャルキャンパスの活動の特徴としてあげられるのが学生の自由度の高さである。例えばKOBE高校生ボランティアサミットでは、サミット開催の日程、広報の方法、当日のタイムライン、協賛金の集め方など、活動に必要な決定権のほとんどが学生に委ねられていた。学生Ａは自分たちで決めないといけないことが多く難しかった分、「自分たちのプロジェクト」になっていた感覚を振り返り、「自分たちのものが好きだし、育てていきたいと思った」と次年度への継続にも意欲的になったことを明かしている。

一方学生ＢはKOBE Wandering Challengeの活動を、③地域との直接的な関わりでも述べたことと関連するが、「決定権がなく、動きにくかった」と振り返っていた。結果として主体性が持てなかったことに関しても言及している。このように、学生は自由度の高い状況において自分ら自身がさまざまな決定をする過程で、活動そのものを「自分たちのプロジェクト」として認識していくようになる。その結果、主体性の高さや改善のための試行錯誤が生まれるのである。

4.　まとめと課題

本研究では、新しい能力観として経済産業省が提唱する「人生100年時代の社会人基礎力」に着目し、その能力を獲得する方法としてプロジェクト活動に焦点を当てた。なかでも全国でさまざまなモデルが生まれつつある地域での社会貢献活動の事例として、神戸ソーシャルキャンパスを取り上げた。そこで活動する学生を対象に、参加学生の学びの内容とその学びをもたらす環境要因を探った。結果として、対象学生は「人生100年時代の社会人基礎力」にあげられる能力のなかでもとくに「チームで働く能力」について多く経験

を積んでいたことが分かった。同時に、地域や社会、そして自分自身についても学んでいることも明らかになった。

それらの学びを支えていた環境要因、つまりNPOが支援するプロジェクト活動におけるデザイン要件として、①異なる大学・学年が混じり合うチームであること、②学生が再挑戦の場を選択できること、③学生が地域との直接的な関わりを持てること、④自由度が高いこと＝学生が裁量権を保持していること、があげられた。これらの要件が揃っているとき、学生は主体的に活動に向かい、自分たちなりに試行錯誤を繰り返しながら社会に求められる能力を身につけていける。

本研究における課題は主に2点ある。第一に、インタビューの対象者が少ない点である。神戸ソーシャルキャンパスのプロジェクトに参加した学生は2019年度だけでものべ50名以上いた。本研究ではそのなかでも特にリーダー的な役割を担った2名に絞ってインタビューしたが、リーダー以外の学生の参加の仕方も明らかにする必要がある。第二に、研究の成果として示したデザイン要件が、大学が支援するプロジェクト活動と比較し、どのように異なるのかを明確にできていない点である。本研究ではNPOが支援するプロジェクト活動の機会が今後増加することを想定した上で焦点を絞り、そこに参加する学生の学びやその要因を明らかにした。これらが、大学が支援するプロジェクト活動とどのように異なり、どのような共通点・相違点があるか分析することで、それぞれの活動が持つ役割が明確になると考えられる。

参考文献

伊原千晶（2015）「子どもの貧困対策としての学習支援に関わる大学生ボランティアの語り」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』（67）, 60-61.

河井亨・木村充（2013）「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて」『日本教育工学会論文誌』36（4）, 419-428.

経済産業省中小企業庁（2018）『「我が国産業における人材力強化に向けた研究会」（人材力研究会）　報告書』（https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf）（2019年12月８日）

久保田賢一（2013）「「新しい能力」と学習環境デザイン」久保田賢一編著『高等教育におけるつながり・協働する学習環境デザイン-大学生の能動的な学びを支援するソーシャルメディアの活用』晃洋書房, pp.1-17.

久保田賢一（2012）「類型別の学習環境デザイン・モデル」久保田賢一・岸磨貴子編著『大学教育をデザインする-構成主義に基づいた教育実践-』晃洋書房, p47.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法-原理・方法・実践-』新潮社.

山本秀樹（2010）「ジェネリックスキルの獲得に向けた大学教育プログラムの研究-海外サービスラーニング（カンボジア）における実践から-」『関西国際大学紀要』（11）, 47-55.

就職協定制定までの過程
－新卒労働市場はどう形づくられたか－
Process of Establishing the Regulation of the Recruitment System
－How was the University Graduate Labor market formed?－

中島弘至（関西大学学事局授業支援グループ）

要旨

1947 年の学校教育法の制定により、新制大学が誕生し学生は急増することになった。文部省は、新卒労働市場のこの混乱を回避すべく奮闘する。53 年、大学団体と経済団体との間に、推薦開始日などを定めた就職協定を結ばせた。しかし実際のところ、大学側から企業側へのお願いであり、企業側は大学側に協力するというものであった。そしてまもなく好景気が到来すると、企業のルール違反が多発し、すっかり就職協定は守られなくなる。また 61 年には、経済団体が協定の当事者としての役割を放棄、就職ルールは野放し状態になるのである。その後、遵守されない就職協定（97 年以降は就活ルール）は常に批判にさらされたが、約 65 年を経た現在も存在している。本稿では、戦後の混乱期に戻ることで、あまり知られることのない就職協定制定までの過程を辿る。そのことで、上記の内容も含めた就職協定の実像をより明らかにしたい。

キーワード　就職協定、新卒労働市場、協定違反　／　the Regulation of the Recruitment System、the University Graduate Labor Market、Rule Violations

1. 問題意識と目的

歴史的制度論には、「経路依存」という重要なタームがある。これはある選択がなされると、辿った経路は強化され、それを変更するにはコストが高くつくというものだ。そして「経路依存」というとき、ルール違反が絶えない、新卒労働市場の「就職協定」を考えずにはいられない。ただし就職協定に代わる妙案を提示するわけではない。すなわち常に批判にさらされてきたルールの源流を辿ることで、就職協定の本来の姿を知りたいのである。

就職協定の制定は戦後まもない時期であり、将来の新卒労働市場の青写真は描けなかったろう。大学進学率は 10％にも満たず、第１次産業の従事者は半数であり、雇用者も限られていた。しかし学校教育法が制定（47 年）されたことで、新・旧制の大学生が同時に労働市場に流入し、市場の混乱することが危惧された。こうした事態を回避すべく、就職協定は制定されたのである。ただ導入の仔細について詳しく書かれたものはなく、どのようにして就職協定は制定に至ったのか、それは定かでない。

本稿では、次のような問いを発したい。就職協定の制定以前、新卒労働市場を取り巻く環境はどのようであったか。誰が主導する形で就職協定は導入されたのか。さらに同市場のプレイヤーは、就職協定をどう評価していたか。こうした問いを発することで、就職協定の実態を明らかにしたい。

2. 先行研究

新卒労働市場の先行研究は数多く存在するが、こと就職協定に限るとその数は決して多くない。そしてこの協定の意義を問うたものには、次のものがある。金子（1998：6）は、企業にとっても大学にとっても、就職・採用時期の規制には利害が交錯しており、協定はその微妙な力学のなかにあったとする。このことで企業は互いに牽制しあい、遵守されなくともある程度の秩序が保てたのである。島田・清家（1992：25）では、採用コストに注目している。すなわち学生の採用には情報探索費用がかかり、大企業は中小企業に比べて有利である。しかし採用期間を限定するならば、中小企業は不利益を回避し、かつ大企業もコストを抑えられる。金子（p. 6）は、このコスト削減の利点に加えて、協定は就職・採用競争を抑制することで、人的配分の偏りを制限し、労働市場の極端な階層化を防いだという。かたや中村（1993）は、一定のパターンに企業と学生の活動を秩序づけることに、協定の意義を見出している。

一方で、就職協定の存在に対して、否定的な意見もある。平野（1991：84）では、就職協定の不要を訴えたうえで、「期日の変更や違反企業への罰則の強化など小手先の改革をしても、就職戦線の問題点は解決できない。問題は企業や大学、学生の意識、体質にあるからだ」とし、「罰則を厳しくしたところで今の企業体質では簡単に抜け道を探し出してしまうだろう」と述べている。つまり平野の不要論では、実質、新卒労働市場が自由市場になるのであり、協定問題の根本的な解決に繋がるかどうかは、疑わしいと思われるのである。

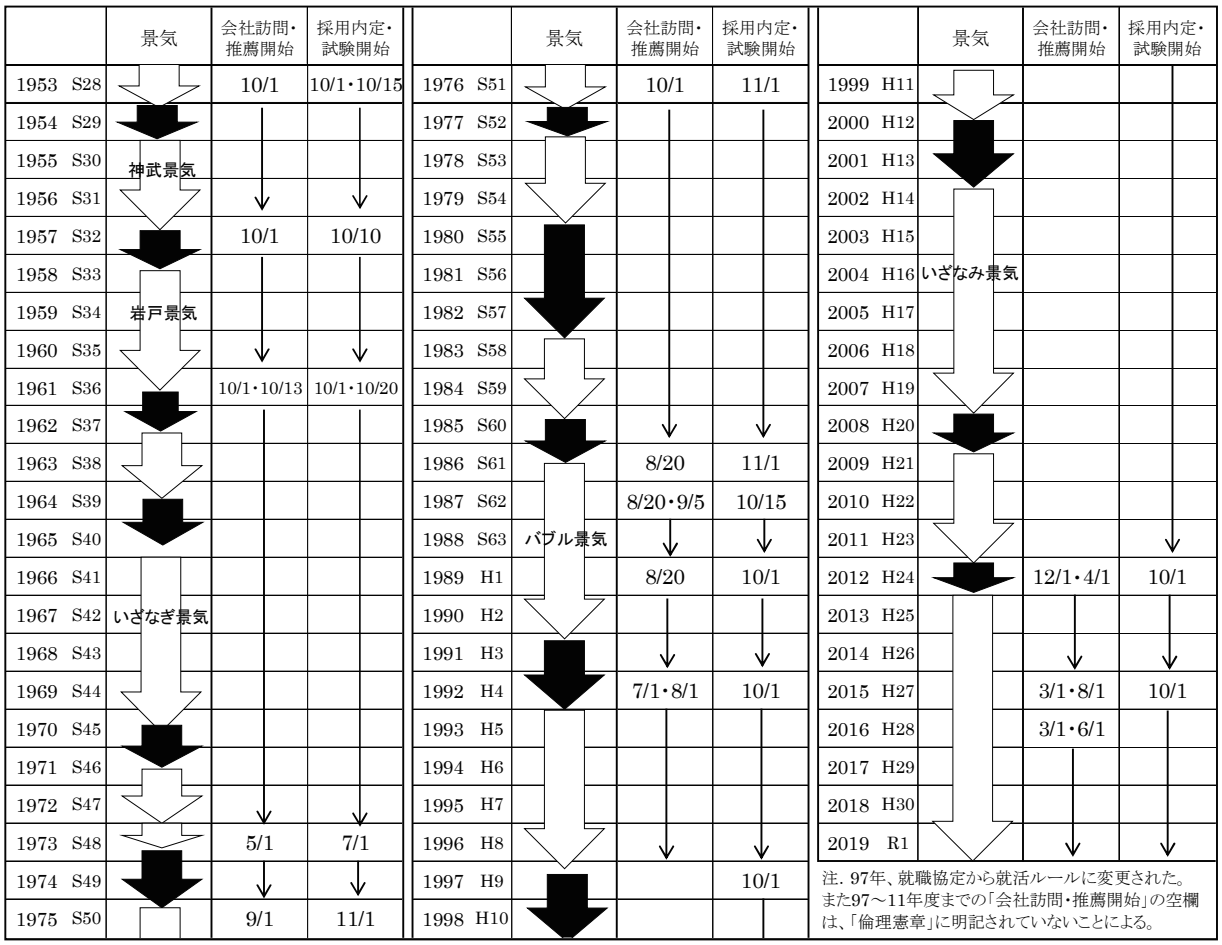


図１　就職協定（就活ルール）の推移

3. 就職協定の歴史

3.1 前史

47 年の学校教育法制定により、新制大学が発足し、旧制と併せて大量の卒業生が労働市場に流れ込むことになった。尾崎（1967：288-9）によると、「昭和二十六年三月の大学卒業者は、旧制・新制あわせて四万人程度、これが二十七年三月には七万五,〇〇〇人余り、二十八年三月には約十二万人と、鰻上りに上っていったのである。とくに新制大学卒は旧制大学の三倍も出るのに、求人予想は一対一ということだったから、大学も学生も文部省もあわてざるをえなかった」とある。このような大学生の急増を背景にして、大卒の就職にとっては重大な変化があった。一つは、改正職業安定法（49 年）によって、学校に職業紹介事業が託されたことであり、いま一つは、就職協定の制定（53 年）である。

① 職業安定法

大学が学生の就職斡旋を始めたのは、慶應義塾大学の山名次郎が最初だといわれる。明治 40 年代に大学関係者から懇願されて、彼は大学の嘱託となり、後輩の面倒をみた（尾崎（1967：127-8））。また大学で就職関係の部署が設置されたのは、20 年代以降といわれる。すなわち大島（2012：40-1）は、早稲田・明治・日本大で 20 年代、中央・慶應大で 30 年代に設置されたとしている。このように、各大学は教育的見地に立ち、学生の就職の世話を行ったのである。戦後になり、47 年に職業安定法が制定されると、職業安定所（職安）が行う職業紹介や職業指導、政府以外の者が行う職業紹介や労働者募集などが規定された。亀井（1948：10）によると、同法の基本的精神は、新憲法のいう基本的人権尊重の精神に立脚しており、第 1 条においては、その有する能力に適当な職業の機会を与え職業の安定化を図り、個人の自由意思を尊重しつつ、我が国の経済興隆に寄与することを目的としたものであった。しかし制定時には、学校が行う職業紹介などの規定はなく、49 年の同法改正により追加されたのである。ただ改正ではすんなりと事が運んだわけではない。つまり文部省と労働省との間には、意見の対立があった。柴沼（2012）によると、その経緯は次のようである。48 年に北海道大学が行った職業紹介事業に、札幌職安が職安法第 33 条（無料の職業紹介事業）違反でその停止を命じた。労働省職員はこれを支持したが、（当時日本は米国の統治下にあり）ＧＨＱ内のＥＳＳ（経済科学局）は反対の立場を示し、そのため労働省は、学校が職業紹介を行う際の許可手続きの検討を進めた。これに対し文部省は、学校は教育活動である職業指導の一環として職業紹介を行っており、第 33 条違反にあたらないとした。結局、こうした対立を経て、届け出制による第 33 条の 2（学校の行う無料職業紹介事業）が追加されることになったのである（pp. 4-5）。

このように大学が、学業以外の学生生活面に力を入れるのには、当時の我が国の置かれた状況があるだろう。すなわち戦後大学に復帰した学生を待ち受けたのは、衣食住の決定的な不足であり、学ぶというより、どうやって生活するかが大きな問題であった。文部省はこの事態に対処すべく、「学徒厚生委員会」（47 年）を置き、さらに厚生援護の関連事項を調査審議するため、「学徒厚生審議会」を設置したのである（葛城（2011：17-8））。また大学と就職に関しては、51 年に学徒厚生審議会が文部大臣の諮問に応じて、答申を出している。

> 学生の資質能力を判断し、適切な指導をあたえてこれを適職に就けることは大学の重要な責務である。しかし現在の社会経済状勢下においては、大学が独力でこの責任を果すことはきわめて困難であり、政府および社会一般が協力して対処することが必要である。
>
> 第一、国及び地方公共団体は、
>
> （一）　学校卒業生とくに大学卒業生の完全な就職を期するため、社会の需要と大学生の就職に関する基礎的調査をおこない（中略）
>
> （二）　教育行政当局は、職業情報の供給を潤沢にして、助言援助に努めること。
>
> （三）　略

第二、各大学においては、就職指導の責任を果すための機構を整備確立し、職業安定機関、産業界との密接な連絡をはかり、学徒に対してはその就職に関する観念の徹底をはかり指導の強化に努めること。

（尾崎（1967：289））

尾崎（同）は、答申を「大学は学の蘊奥をきわめるところではなく、職業人を養成するところとなった」と多少茶化している。だが「厚生補導」は、新制大学の教育理念に即した大学教育の一環として導入された（蝶（2015：130））のであり、課程内教育においては、補助的活動を担うものであった（谷田川（2012：155））。その後、我が国の大学には、この米国流の「厚生補導」が定着していくことになる。改正職安法は、大学以外に中学や高校でも職安の業務を代行できたが、それには3つの根拠規定があった。一つは、職安が学校と協力して職業指導や就職斡旋を行うもので、斡旋には職安が全面的に関与した（第25条の2）。二つ目は、職安が必要と認めた場合において、学校が斡旋業務の一部を分担した（第25条の3）。三つ目は、学校が労働大臣に届け出て職業紹介を行うが、学校の自由度は増し、職安には求人数や就職者数などの報告で済むものであった（第33条の2）。学校はいずれのものかを選択することができた。実際、これら条項の適用状況では、中学校で第25条の2の適用が7割弱で、第25条の3の適用が3割弱（52年）である（菅山・西村（2000：83））。また高校は、第25条の2・第25条の3・第33条の2の適用比率が、14.3％・53.9％・31.9％（56年）であり（菅山（2000：230））、さらに大学は全て、第33条の2の適用校であった。

第33条の2では、学校の長は自らに代わり、担当を決めて職業紹介の業務を行わせることができた。そして命令で定める帳簿等を事務所に備えつけるのである。増田・伊藤（1959）によると、職業紹介と就職斡旋はほぼ同義に用いられ、求職申込の受理・求人申込の受理・紹介・採否確認・フォローアップの各過程を含むとされた。また紹介には選抜紹介・即時紹介・選択紹介・推薦方式の4とおりがあり、大学の場合はほぼ推薦方式にあたるという。なおこの方式は雇用条件を求職者に周知し、大学が選考の上で求職者を求人者に推薦し、求人者の一方的な選考で採用が決まるもので、大卒就職では70年代頃まで「学校推薦」として、文系学生で主要な就職手段であった。関西大学就職部編（1967：9）には、紹介業務を届け出た際の記録があり、当時が偲ばれる。

改正職業安定法および同法施行規則にもとづく「無料の職業紹介事業を行なう大学」（同法第33条の2項）としての届出をした本学では、（中略）業務の主担を学生部学生課内に置いたのである。しかも、この時の職業紹介事業の対象とするところは、単に新規大学卒業予定者の「会社就職」だけを意味するものではなく、世情の混乱期における学生の経済的逼迫の理由も加わって、卒業時就職、在学生の常用・臨時日雇（アルバイト）を含めた広義の職業紹介であった。（中略）業務の中心は、当時の世相の反映から補導（指導）面での施策よりも就職の機会の量的な増大を主力としなければならなかった。また、当時この事業を行なうについては、相当の制約・規制があって、まず、「職業安定法に基づき無料の職業紹介事業を行なう学校においては次のものを用意すべし」とあった。1）業務運営規定　2）求職票　3）求人票　4）日計簿　5）職業紹介事業状況報告

② 文部省・労働省の通達

大学では職安法に基づく職業紹介事業が行えるようになる一方、労働市場においては、新制大学の誕生に伴う大卒者の量的拡大が始まっていた。とりわけ新制・旧制大学の学生が、大量に卒業する53年春が問題となっていた。当時の新聞はそれを次のように伝えている。

来年春の大学卒業生は新制と旧制がかち合う

上に短期大学の第一回卒業生も巣立つので総数十一万六千名に上り、今年の六万にくらべると約二倍の激増ぶり。その上景気が頭打ちの傾向にあり、しかも最近の相次ぐ学園騒動から求人側が学生の〇〇傾向に神経過敏になっているなど、“新学士”にとっては深刻な就職難時代の再来が予想されるとして、文部省では次のような就職対策を立てることになった。（中略）文部省では求人側が旧制卒業生を優先的に採用する方針だと新制の学生に不安を与えるので、新制にも門戸を開放して、できるだけ平等に就職試験を受ける機会を与えるような“就職の機会均等”を事業会社との就職問題連絡協議会などを通じて要望することになった。（中略）ほとんど半数以上が年内に行う方針なので、試験がこのように早く実施されると学生も勉強に手がつかなくなり、大学の授業体系も乱されるので、文部省では文部、労働両次官の連名で「就職試験を一月以後に実施するよう求人側と学校側が紳士協定を結んで協力すること」をこのほど各大学、都道府県教育委員会にあて通達した。（中略）なお学生側については一流の会社に志望を集中する傾きがあるので中小企業の職場開拓と相まってこの方面の会社へも就職希望が続出するよう啓発運動を行う。このため各地方ブロックごとに地元学校と地元産業界の就職問題連絡の協議会を開いて新制卒業生の“売込み”促進を図る計画を進めている（1952.7.10『朝日新聞』、文中の〇〇は判読不明）。

報道にもあるように、文部省と労働省は各大学に通達を出した。これは就職協定制定の前年（52年）のことである。またこの通達を受けて、日本私立大学連盟（以下「私大連」という）では就職に関する最初の懇談会（52.9.11）をもっている。

懇談会では「この年の６月（労働省）と７月（文部省）に出された「新規大学卒業者の採用選考時期について」の通達に対する、各大学の受け止め方と対応を聞き、連盟の態度を決める手がかりを求めた（中略）。近年新規大学卒業生に対する採用試験時期が非常に早くなってきている（中略）。このような状態では卒業をひかえた学生達が就職問題にとりつかれて、最終学年の勉強も落ち着いてできなくなる。従って」、通達では「大学側と求人会社側とが交渉して、推薦の時期を10月以降、採用試験の時期を１月以降に遅らし、試験の時期を短期間にまとめてしまうようにして欲しい、ということ」（私大連（2002：１））のようだ。

尾崎（1967）にもそれに触れた箇所がある。但し、就職協定についての記述ではなく、通達に関してのみ書かれている。

就職あっ旋、入社試験の期日についての申合せができたのも、二十七年である。
「新規卒業生の就職斡旋採用選考試験実施の時期については、具体的方法が不明確のため疑義を持たれている向もあり、又さきに実施しました就職問題連絡協議会における大学関係者及び業界代表者の御意見も考慮し（つぎのように定めた）。
1　大学が求人側と交渉し、その就職分野を開拓する努力は、出来る限り早期より積極的に実施すること。
2　大学が求人側からの採用申込みを受付け、又就職希望者を求人側に推薦する時期は、十月一日以降とすること。
3　求人側が採用選考試験を実施する時期は、一月以降とすること」（文部次官通達）。
（尾崎（1967：291-2）、漢数字は元号（昭和）であり、西暦では1952年）

またこの通達が就職協定にならなかったことについて、私大連の記録にヒントがあるようだ。すなわち52年に（文部省が催した）懇談会では、文部省が就職の事情を知らず、2〜3の国立大学の話

を聞いただけで通達を出したのではないか、といった旨の記載（私大連（2002：6））がある。また翌年（53年）、就職協定設置の直前に、文部省は大学との懇談会（5/30）、同じく業界・大学との懇談会（6/12）を開いている。そして私大連を代表して、その懇談会に出席した坂村儀太郎氏（私大連盟顧問・慶應義塾大学参事）の次の記録が残っているのである。

> 昨52年は「文部省の斡旋で業界側と個々の大学との懇談会があったが、組織的なものではなかった。本日の如き大学側代表者と業界側の懇談をもったことは一つの前進であり、更にこれを常設化することを提案するので、大いに研究して欲しいと記されており」、昨52年の「文部省通達が組織的に衆知を集めたものでないことを指摘し」た（私大連（2002:6））とある。

当時の文部省は、大学の就職問題では（今では考えられないほど）積極的に取り組んでいた。平野（1991：76）では、文部省が就職指導の手引書作成、主要企業と文部大臣の懇談会の開催など対策に大わらわとなったとある。同省の担当者が各地を回って就職懇談会を開き、「旧制大学優先採用だと学生に不安を与える。新制にも門戸開放し機会均等を」などと企業に訴えたようだ。さらに当時の新聞報道には、文部省が大学と企業との間に立ち、求人案内をも配布する様子が描かれている。

> 「どういうことを習った学生が、どれだけ卒業し、どんな職業に向く者がいるか」をはっきりつかむことが先決問題だとし、文部省は今月はじめ全国四百の大学に「卒業生状況調査表」を送り、一校について千部ずつの解答を求めた。これがまとまったら「求人案内」として全国の業界に配る。また、来月から三月ごとに一回ずつ各大学から就職進行状況を報告してもらい、その状況によって就職運動を手伝う。この際これまでの求人開拓が大会社や主要工場だけをねらっていたのを改め、もっと地元の中小企業にも働きかけ新しい職場を開拓するため、文部省から各地の商工会議所などに連絡、来月から全国数地区で関係者との懇談会を開く（52.8.18『朝日新聞』）。

活動学生が不況に喘いだ当時、縁故による採用も重要な就職手段であった。各大学とも就職時期になると、学生はコネ、コネと血眼になってかけまわるようになった（尾崎（1967：288））。また“成績より縁故に悩む”といった見出しを付けた記事もある（52.9.26『朝日新聞』）。事実、大学における就職業務においても、縁故による就職が一つの大きな選択肢になっていたようだ。職安法第33条の２に基づき、学校による就職紹介を行うようになった関西大学学生部（1955：1）では、斡旋のための規則を次のように決めていた。

> 就職斡旋準則
> 1. 大学又は縁故を通じて就職を希望する者は、改正職業安定法第三十三の二に基づく求職カードの登録をしなければならない。従って未登録者に対しては就職の斡旋をしない。
> 2. 就職先の斡旋は学生一人につき原則として同時に三ケ所迄とする。
> 3. 最初に採用決定のあったところを以って就職先とする。以後は就職の斡旋をしない。
> 4. 大学へ求人申込なき会社に対し縁故関係による申込を希望する場合は特別に取扱う。
> 5. 大学へ求人申込があった場合之れが掲示以後は、その箇所に対する縁故推薦は特別の事情がない限り取扱いしない。
> 6. 就職に関する伝達方法は、すべて就職課（二部は学生課）所定の掲示場に掲示するものとし、其の他の方法はとらない。

準則には縁故に関する事項が多い。従って公募が数少なくなる不況時に、学生は縁故を頼りにしたことが想像される。因みに準則第３項は「先決優先の原則」を書いている。これは複数企業に応

募した場合、(例え第１希望でなくとも) 最初に内定を得た企業をもって、就職先としなければならないというルールである。この決まりも70年頃に自由応募制が浸透することで、衰退していくが、それまでの就職部ではこれを原則とした。こうした経過を辿って就職協定は設置されることになる。

3.2 就職協定

就職協定は設置された。文部省大学学術局長から、各大学学長などに宛てられた「卒業予定者の就職に関し大学が求人側に推薦を開始する時期について（通知)」(53.7.6) がそれであり、表１のとおりである。まずその文面から、注意すべきものは本文6〜8行目にある。つまり「この申合せが大学側の責任において実施される限り、業界側の協力を得られる見込でありますから、各大学においても、この申合せの実現に積極的に御協力下さるよう特にお願いします」という箇所であり、就職協定は対等な立場ではなく、あくまで業界側の協力によって成り立つことが分かる。このことは業界側の資料でも確認できよう。日本経営者団体連盟 (1998：127) には、「就職協定の歴史は古く、その発端は一九五三年(昭和二八)にさかのぼる。当時の就職難のなかで学生の企業への働きかけが早まり、教育面への影響が懸念されるようになったため、大学側団体、業界、関係省庁が出席して就職問題懇談会が開催され、その結果、大学側は学生の推薦開始を一〇月一日以降とすることを申し合わせるとともに、産業界側もこれに協力することとなった」とあるのである。

また表１の「1. 就職試験実施時期について」の文中からは、「学生が最終学年においてなるべく落ちついて勉学に努め（られるよう）（中略）業界側の行われる就職試験の期日は、これ（10月１日）以降となるよう御協力ねがいます」(カッコの文章は筆者) とあり、大学の教育環境の保護を訴える。続いて「2. 就職試験について (1)」の文中からは、「就職希望者の募集は、なるべく縁故関係を避けて公募を行い、出身学校だけで差別せず、実力による就職の機会均等を実現していただきたい」とあり、就職の機会均等を訴えている。すなわち就職協定は、設置当初から、①教育環境の保護、②就職の機会均等、を目的としていたのである。

表１　就職協定

文大生第463号　昭和28年7月6日

各国公私立大学長ならびに短期大学長　殿

文部省大学学術局長　　稲　田　清　助

卒業予定者の就職に関し大学が求人側に推薦を開始する時期について（通知）

近年、就職試験の時期が次第に早くなり、大学の教育効果を低下させる傾向が見られることは、各大学においても重大な関心を持っておられることと存じます。このことについては、去る6月12日に、文部省において別紙１のような懇談会を開き、各方面の御意見を伺いましたが、さらにその後引き続いて同様な関係者間で御協議を願いました結果、この問題について大学側が実行すべき事項を下記のとおりとすることに意見の一致を見ましたので、ここに通知いたします。

ついては、文部省として別紙写のような依頼書を業界側にも送付しましたが、この申合せが大学側の責任において実施される限り、業界側の協力を得られる見込でありますから、各大学においても、この申合せの実現に積極的に御協力下さるよう特にお願いします。

記

大学が求人側に対し卒業予定者を推薦することは、10月1日以降とすること。

（注）ここにいう推薦とは、大学が卒業予定者全般のために職場を開拓し、求人側から推薦の申込みを受け付けた後に、大学として特定の学生が採用試験を受けるために必要な文書を作成して、それを求人側に送付することをいい、上記の期日はその文書が求人側に到着する時をいう。

（別紙）

就職試験に関する業界側への要望

文部省・各大学協会及び連盟等

1. 就職試験実施時期について

学生が最終学年においてなるべく落ちついて勉学に努め、大学が最近の学業成績を付して責任ある推薦を行いうるとともに、多数の学生のために就職斡旋を行うに必要な期間を確保しうるよう考慮して、大学が求人側に対して求職者を推薦することは、10月1日以降とすることに一致しました。ついては業界側の行われる就職試験の期日は、これ以降となるよう御協力ねがいます。

2. 就職試験について

⑴ 就職希望者の募集は、なるべく縁故関係を避けて公募を行い、出身学校だけで差別せず、実力による就職の機会均等を実現していただきたい。

⑵ 就職試験に当っては、大学の推薦を十分に信頼され、試験方法について、学生に対する教育効果をゆがめないよう御配慮ねがいます。

⑶ 短期大学の特殊性を十分理解せられ、採用のワク、試験方法及び採用後の待遇についても、その修得した能力に応じて別途に御配慮ねがいます。

⑷ 女子学生・アルバイト経験者・夜間部学生に対しても、不平等な取扱いがないようにお願いします。

⑸ 在学中に就業させることは、絶対にないようお願いします。

⑹ 採用試験の期日を、できれば二期に分け、広範囲から人材を募集される道を開かれるようお願いします。特に地方大学育成のために、各支社において、地元採用の道を講じていただきたい。

⑺ 採用試験後は、結果をなるべく早く本人と大学へ通知され大学の就職指導に支障を起こさないよう御協力願います。

注.「就職協定」の文章は、私大連（2002：1-2）からの掲載である。

私大連は、就職協定が設置されたことについて、どうコメントしているだろう。

「この申合せを行うに当って、前年の通達が余り効果をあらわさず、特に私立大学に問題にされなかったことにこりたのか」、53「年度に入ると文部省は再三に亙って就職懇談会を開催し、大学側、業界側双方の意見を聞き、きめ細かく、しかも積極的な努力を重ねて採用試験開始時期について調整を行った。(中略)協定作りの中で大きな影響力をもっている連盟との間で、どうにか結論を得た文部省は、直ちに各大学団体、業界とのすり合わせを行って、やっと「就職協定」第１号が誕生し７月６日の文書に至」ったのである（私大連（2002：6-7））。

文部省が主導することで、就職協定は成立へとこぎつけた。だが前年、文部省懇談会では私大連に声が掛からず、そのぎくしゃくする様子が描かれていた。また経営者団体でも、文部省や労働省が間に入ることで、大学への協力をさせられた感があったのではないか。そして就職協定２年目の54年、厳しい現実に直面した大学の様子を、当時の新聞は次のように伝えている。

大会社はほとんど軒並み不況にあえぎ、中小企業は次々と倒れる。首切り通告、操短と暗いニュースが続いて、来春三月大学の門を出る十一万人の大学生たち、今秋の就職難を予想して、夏休み前というのにハダ寒い思い。（中略）関東、大阪、名古屋などの大学では、連合してその地区の会社に『大学案内』というのを送っている。「当大学はこういう科があり、卒業生の就職先はカクカク（中略）」といった、いわば大学のＰＲ。去年は十月に入ってから出したが、今年は“秋では遅すぎる”と七月中に送り出す準備を進めている。(中略)私立大学の一流校では四月早々から就職対策の計画を組んで動いている（1954.6.25『朝日新聞』）。

このように厳しい就職環境も、程なく大きな転機が訪れた。日本経済が飛躍するきっかけとなる好景気が、相次いで到来したのである。神武景気（54.12～57.6）に続いて岩戸景気（58.7～61.12）が訪れた。これにより企業の採用意欲は旺盛となり、（もとより企業の大学側への協力という形の）就職協定は、選考前倒しの歯止めとはならなかった。すなわち青田買いが常態化することになったのである。61年には協定制定の当事者である日本経営者団体連盟（日経連）が役割を放棄、就職協定は大学だけの取り決めとなる。以後、10年にわたって日経連は協定へと復帰しなかった。このことで就職協定は、なおも機能を果たせなくなったのである。

4. まとめ

本稿においては、戦後の大きな教育改革のなかで、新卒労働市場に就職協定が制定される経緯を述べた。47年に学校教育法が制定され、これまで複線型であった教育システムは単線化された。大学においても新制大学が誕生したことで、学生は急増したのである。また49年には職業安定法が改正され、学校が職業安定法の業務を代行できるようになった。こうして全く新しくも手探りの環境下に、新卒労働市場は置かれたのである。時に戦後の不安定な経済のもとで、若者の就職問題は社会の一大関心事であっただろう。文部省は新制大学設置による混乱を回避すべく、就職協定の制定を働きかけたのである。だが就職協定の性格上、それは企業の大学側への協力であり、ルールを守らせるには力不足であった。そしてまもなく到来した好景気に青田買いは多発し、就職協定は市場のコントロールを失うのである。もはや信頼を失った就職協定はルールではなくなり、活動のための目安でしかない。しかしそれでも約65年にわたり、（97年から就活ルールと名称・内容を変更するが）今も就職のルールは存在する。「経路依存」の議論に戻れば、長い就職協定の歴史のなかで、

経路の変更には高いコストがつく。これまで抜本的に見直す機会は何度かあったのであろう。しかし今日、戦後日本の復興過程をふり返る時、当時の就職協定が果たした役割に、一定の評価を与えてよいのかも知れない。

参考文献

蝶慎一（2015）「戦後日本における「厚生補導」の端緒に関する考察－「IFEL 厚生補導部門」の実態とその役割を中心に－」『高等教育研究』第18集，pp. 129-149.

平野秋一郎（1991）「就職協定の歴史と今日の採用活動状況」『季刊 労働法』第159号，pp. 75-85.

亀井光（1948）『職業安定法の詳解』野田経済研究所.

金子元久（1998）「協定廃止後の就職－大学にとっての意味－」『IDE－現代の高等教育』5月号，pp. 5-11.

葛城浩一（2011）「日本における学生支援活動の歴史的変遷」加藤芳正・葛城浩一編『学生による学生支援活動の現状と課題』広島大学高等教育開発センター.

関西大学学生部（1955）『就職要覧』関西大学.

関西大学就職部（1967）『大学と就職－就職部10年のあゆみ－』関西大学.

増田幸一・伊藤博編（1959）『職業指導』新元社.

中村高康（1993）「就職協定の変遷と規制の論理－大卒就職における「公正」の問題－」『教育社会学研究』53，pp. 111-130.

日本経営者団体連盟（1998）『日経連の五十年史－本編』日本経営者団体連盟.

日本私立大学連盟（2002）『就職協定の歴史』日本私立大学連盟.

大島真夫（2012）『大学就職部にできること』勁草書房.

尾崎盛光（1967）『日本就職史』文藝春秋.

柴沼俊輔（2012）「1949年職業安定法改正審議における学校が行う職業紹介の制度化過程」『教育学研究』第79巻第1号，pp. 1-12.

島田晴雄・清家篤（1992）『仕事と暮らしの経済学』岩波書店.

菅山真次・西村幸満（2000）「職業安定行政の展開と広域紹介」苅谷剛彦・菅山信次・石田浩編『学校・職安と労働市場 戦後新規学卒市場の制度化過程』東京大学出版会.

菅山信次（2000）「中卒者から高卒者へ」苅谷剛彦・菅山信次・石田浩編『学校・職安と労働市場 戦後新規学卒市場の制度化過程』東京大学出版会.

谷田川ルミ（2012）「戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開」『名古屋高等教育研究』第12号，pp. 155-174.

未来教育のための交渉学
―21 世紀スキルを涵養する交渉学のための学習環境デザイン―
Envisioning the Learning Ambiance for the Future Skills in Negotiation/Communication

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、ヒューリスティック・アプローチ、グローバル・リベラルアート教育、学習環境／Future Skills in Negotiation, Dialog-Based Negotiation, Heuristic Approach

1. 概要

2019 年度は、交渉学読本『未来を切り拓く交渉学―関大・交渉学　教科書&ワークブック、これから「交渉学の授業デザイン・カリキュラム・デザイン」をめざす方に送る書―』、関西大学教育推進部出版において、高等教育機関における社会人との協働による交渉学の基本的な考え方を展開した。ここでは、交渉学の一つの考え方であるヒューリスティックな交渉のアプローチについて考察する。

ここでは、「交渉学 and beyond…、 Creative Option から Sense making まで」と題して、交渉学のアプローチの一つであるヒューリスティックなアプローチ とその限界について考えてみる。

交渉においても一般的なコミュニケーションにおいても、Albert Mehrabian によるとコミュニケーションの 90%が感情を中心とした非言語情報、10%が純粋なロジックによる言語情報のやりとりと言われている。大学で展開する交渉学では、コミュニケーションを基本としたロールプレイシミュレーションを含む交渉演習が中心で、対話型の交渉モデルで永く良い関係を築き、その関係を継続することを目指している。短期的ではなく長期的な関係を構築するために、客観的な視点から論理的思考によるコミュニケーションと、直感的な視点から感情的思考によるコミュニケーションが必要であり、お互いにとって永く良い関係となる win-win の状態を目指している。論理的思考によるコミュニケーションのアプローチとして、ディベートがよく挙げられるが、ディベートだけでは信頼関係の構築は難しい。信頼において感情は無視できないからである。一方で、感情移入しやすい大学生は感情をコントロールすることが難しい。では、どうやって感情を味方にするかということになる。大学での交渉学の授業では、主にエンパシー・ビルディング（Empathy building）による感情のコントロールを行ってきた。その中で、交渉学的なアプローチとして、交渉における克服しなければならない課題（対立）をコンフリクトと捉え、感情移入から始まるコミュニケーションを通じて共感し、両者のチームワークで課題解決を目指すヒューリスティックなコンフリクト・レゾリューションのアプローチがある。本稿では、ヒューリスティックなコンフリクト・レゾリューションのアプローチについて、その本質をまとめる。

2. 第３者介入の交渉から当事者間の交渉モデルへ

お互いのステークホルダーが win-win の状態に辿り着くには、お互いの間に聳え立つコンフリクト（対立）を克服しなければならない。対立を克服しなければ、win-win の関係にはたどり着けない。一見、win-win の状態にたどり着いたとしてもその状態を維持できなければ、本当の意味で win-win とは言えない。例えば、社会の営みの中で、弁護士や調停人などの専門家が合法的な解決策を与えてくれる場面がある。しかし、こういった解決策はどちらかといえば win-win.ではなく big win-small win のような落とし所があることが少なくない。対立を解消したその瞬間は、win-win と感じていたとしても、時間が経って客観的に見直した時

に、big win-small win の差を感じ、それを改善しようとしても、対立は既に解消済みとして、交渉の場を作ることさえできず、small win 側は泣き寝入りをせざるを得ないことがある。

ここでは、第３者による介入ではなく、当事者同士間のコミュニケーションによるコンフリクトの克服に焦点を当てて考えることにする。

図１では、交渉時のコンフリクト・レゾリューションをタイプ別に示した。横軸に対立の解消パターンとして、当事者間、和解、調停、仲裁調停、訴訟の５つを挙げ、パターン別にステークホルダーの関係性と、対立の解消方法として、コミュニケーションによる交渉力、（他者からの）強制・抑制度、信頼関係の３つの観点から、その度合いを可視化したものである。

図１ 交渉時のコンフリクト・レゾリューション

図１より、網掛けの部分が当事者間のコンフリクト・レゾリューションであり、当事者間のコミュニケーションによる交渉力と信頼関係の構築が最も影響するタイプであることがわかる。つまり、当事者間で win-win を目指す交渉の領域といえる。

次に、当事者間の関係性について考えてみる。図２では、本稿で考える交渉学の領域を再定義している。縦軸が自分の大事さ、横軸が他者への思いやりを表している。上側は、自分が大切という思いが強く、右側は他者が大切という思いが強くなる領域を示す。

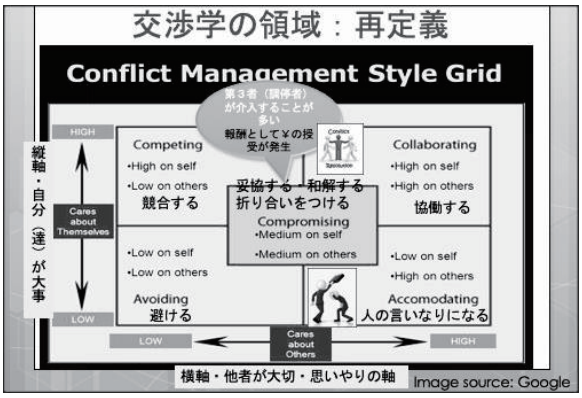


図２ 交渉学の領域

中央部の４つの四角形と部分的に重なる濃い黄色の四角形の領域は、バランスのとれた状態のように見えるが、big win－small win のような落とし所に陥りやすく、お互いの win-win が成立しない領域と言える。Win-win な関係が成立するのは、自分が大切であり、且つ、他の人が大切な領域である右上の領域（協働する）のみとなる。

図３では、多者間交渉の授業実践例を示した。日本のおとぎ話である桃太郎を題材に、桃太郎が、いぬ、さる、きじと仲間となって、チームワークを形成して、鬼退治に行くかどうかの交渉である。つまり、４者間での当事者同士の交渉である。４者それぞれが心に秘めた思惑があり、その思惑にも幅（ZOPA 領域）がある。それぞれの思惑が big win－small win ではなく、最大に満たされる領域が win-win の状態といえる。４者間で言うなら、まさに win-win-win-win の領域となる。

（ZOPA についての詳細は交渉学読本を参照のこと。）

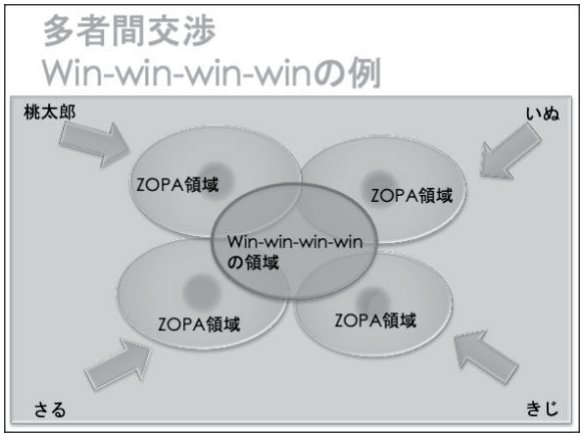


図３ 多者間交渉の授業実践例

当事者間で win-win の関係構築を目指し、感情移入から、チームワークを形成するプロセスを観察してみると、感情的思考に偏見や思い込み（Bias）、落とし穴などがある。このような問題を解決する経験則として、ヒューリスティックなコンフリクト・レゾリューションの視点から述べてみようと思う。

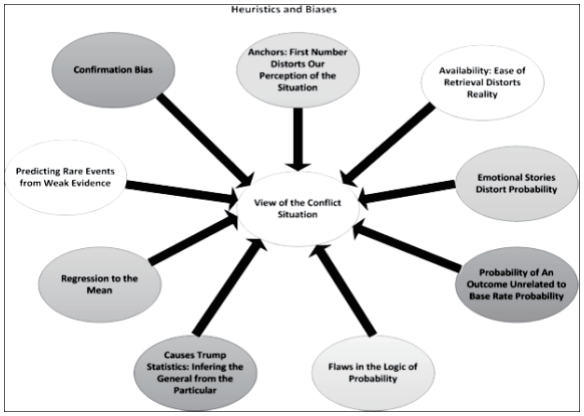


図４ Creativeconflictwisdom's Blog: The Application of Daniel Kahneman's Biases and Heuristics to Conflict

ここでは、Creativeconflictwisdom's Blog: The Application of Daniel Kahneman's Biases and Heuristics to Conflict に従って、図４に示した９つの視点から述べてみようと思う。

(i) Anchors:　First Number Distorts our perception of the situation　（無意識によるアンカリング）

必要な情報が十分に揃っていない時に、印象的な情報が与えられると、その情報が起点となって物事を判断してしまう。たとえ、その情報が目的の対象と関連がないとわかっていたとしても、その後の意思決定に影響を与えてしまう。その結果、無意識のうちに俯瞰的な状況把握ができなくなり、自らが目指すべき設定ゾーン（ZOPA）も歪む。この状況を避けるには、交渉の経験値を増やすことが挙げられるが、大学の授業にも時間に限りがある。そのため、シンキングツールを使ったクリティカルシンキングに注力し、俯瞰的な状況把握ができるように工夫している。

(ii) Availability: Ease of Retrieval Distorts Reality.（クリティカルシンキングを行わない状況把握）

思い出しやすい情報や入手しやすい情報など、（記憶の中の）検索の容易さが、（現実の）事象の発生しやすさと誤認識してしまう。容易く入手可能な状況情報だけに頼ってしまい、状況を俯瞰的に把握した気になり、見えていない本質が見極められずに信頼を構築する基盤が確立できなくなってしまう。

(iii) Emotional Stories Distorts Probability（感情の揺さぶり）

交渉の前段階のエンパシー・ビルディングの段階で、あまりに感情移入をしてしまうと客観的な俯瞰的思考ができなくなり、目指すべき win の状態を見失い、win-win に至るための交渉ができなくなってしまう。これは心理カウンセラーが、治療中に患者の状況の渦に飲み込まれるのと似ている。

(iv) Probability of An Outcome Unrelated to Base Rate Probability　（あれ！こんなはずじゃなかったのに！）

自分が気にしている個別のケースを目にすると、その個別の情報がさらに強めてしまう。基準となる比率を無視して、事象が起こる確率を推定してしまう。交渉前の準備となるクリティカルシンキングをしっかりと行なわずに交渉に臨むと相手のミッションを把握できずに、見せかけの win-win の状態に陥ってしまう。

(v) Flows in the Logic of Probability（論理の欠陥）

交渉には、論理的思考によるコミュニケーションと感情的思考によるコミュニケーションが必要である。特に、感情移入が先行してしまうと、論理的思考が見落としやすい。その結果、交渉の準備となるクリティカルシンキングがしっかりと行えず、見誤った推論で win-win の状況を想定してしまう。

(vi) Causes Trump Statistics: Inferring the General form the Particular（偏った思い込みを基に win-win な交渉を目指す）

目に飛び込んだ状況や印象に残った情報だけで推論を繰り返すと、クリティカルシンキングができず、交渉の準備段階で早とちりをしてしまう。考えやすい情報に頼りすぎると、無意識のうちに経験論や感情論で考え、決めつけや思い込みが生じやすい。エンパシー・ビルディング（Empathy building）による感情のコントロールが必要となる。

(vii) Regression to the Mean（ああ、またそれ？―在り来りの交渉の営みの繰り返し）

試行する回数が多いほど、イレギュラーな事象が繰り返されることはなく、平均的な状態に近づく。統計的にも明らかなのに、人はこれを見落としやすい。多くの場合、未来は過去の事象から予測するものと考える。クリエーティブ・オプションの創出を怠ると、結局はこれまでの人生経験に基づいて陳腐な small win- win や、big win – small win のような落とし所を探ってしまう。

(viii) Predicting Rare Events from Weak Evidence（根拠も乏しいのにイノベーション的交渉結果を期待する）

クリエーティブ・オプションに固執するがあまり、目指すべきミッションから逸脱した、さほど重要ではない選択肢に飛びつき、滅多に起きないような突飛な win-win の状況を想定してしまう。

(ix) Confirmation Bias（確証へのバイアス）

自分が立てた仮説や考えが正しいとして、それを支持する情報ばかりを無意識に集め、反証する情報や自分の考えを否定するような情報を無視或いは軽視してしまう。状況を俯瞰できず、自分にとって都合のよい情報だけで、状況を把握したつもりになってしまう。そのため、お互いの win-win の関係を導くようにしたつもりが、結果的に big-win vs. small-win の状況になっている。最悪の場合は、win-lose の状況にたどり着いてしまう。しっかりとしたクリティカルシンキングのプロセスをおろそかにすると勇み足になってしまう。

以上で見てきたように、バイアスが残ってしまうことは、交渉の準備段階で公平な情報の収集、整理、分析ができていない分けであり、クリティカルシンキングを行うための状況情報が不足していることに起因している。ヒューリスティックなアプローチを用いると一見短時間で最大限に効果のある交渉の準備ができそうなニュアンスだが、ヒューリスティックなアプローチによる交渉の準備では、当事者のこれまでの交渉経験やそこから得られた直感的な感覚に頼るところが多いと言える。ヒューリスティックなアプローチでは、図５の氷山モデルで示した氷山の見える部分から水に沈んで見えない本質の部分を見誤る可能性が大きく、またそれを回避するための方法論が明確且つ具体的にはまだ明言されていない。

図５．関大・交渉学の氷山モデル（Tesseractive Learning Model）

さらに、ヒューリスティックなアプローチでは、交渉における状況の把握を静止した一画面のようにスナップショット的に捉える傾向があるため、超時空間的な広がりのある展開として、過去から現在、現在から未来へのシナリオ・プラニン

グも含めた俯瞰的な視点で捉えることができない。

これからの大学での交渉学の展開にはソーシャル・コンストラクティビズムから Connectivism への展開を視野に入れて、未来の社会人の人材育成を考えなければいけない。グループとチームの違いをサッカー、ラグビーのブームでやっと気づき始めた今の日本であるが、1980 年代の中盤に IBM が提唱した AGILE なチームによる未来社会のためのライフロングラーニングの学びの展開にはまだこの先 50 年から 100 年を要するであろう。取り敢えずは、2050 年頃の社会で必要とされる人材育成に向けて交渉学の教育パラダイムの準備にかからなければならない。

参考文献

三浦真琴・山本敏幸（編著）.（2019）『アクティブ・ラーニング読本「未来を切り拓く交渉学―関大・交渉学　教科書＆ワークブック、これから「交渉学の授業デザイン・カリキュラム・デザイン」をめざす方に送る書―」』. 関西大学教育推進部.

Creativeconflictwisdom's Blog: “The Application of Daniel Kahneman’s Biases and Heuristics to Conflict”. （https://creativeconflictwisdom.wordpress.com/2015/05/09/the-application-of-daniel-kahnemans-biases-and-heuristics-to-conflict/）（2020.0210).

Einav Hart, Maurice E. Schweitzer. (2020) Getting Less: When Negotiating Harms Post-Agreement Performance. *NEGOTIATION HARMS PERFORMANCE.* Philosophy, Politics, and Economics Program. University of Pennsylvania. Philadelphia, PA.

Knowledge@Wharton. (2020) Hard Negotiations: Why a Softer Approach Yields Better Outcomes NEGOTIATION HARMS PERFORMANCE. *MANAGEMENT.* (https://knowledge.wharton.upenn.edu/article/hard-negotiations-why-a-softer-approach-yields-better-outcomes/) (2020.02.15)

GIGAZINE 編集部.「「交渉はかえって裏目に回る」との指摘、それではやむをえず交渉をする場合は一体どうすればいいのか？」. *GIGAZINE*.（https://gigazine.net/news/20200211-better-negotiation-hard-soft-approach/）(2020.02.15)

Engeström, Y. (1999). “Activity theory and individual and social transformation”. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory.* 506–518. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kendra Cherry (2020). “Heuristics and Cognitive Biases. Medically reviewed by Steven Gans, MD Updated on January 10, 2020”.（https://www.verywellmind.com/what-is-a-heuristic-2795235）(2020.0210).

JoNell Strough, Tara E. Karns, and Leo Schlosnagle. (2011). Decision-making heuristics and biases across the life span.（https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3755606/）(2020.0210).

Zaromb, Franklin. (2020) “What We Know About Heuristics and Biases: Learning, Work, and Everyday Life.” TBP.

印南一路　(2018)『交渉学が君たちの人生を変える』大和書房.

ウィリアム・ユーリー　(2015)『ハーバード流　最後までブレない交渉術』（中川治子訳）. 日本経済新聞出版社.

P.センゲ, O.シャーマー, J. ジャウォースキー (2006)『出現する未来』（野中郁次郎訳）講談社.

オットー・シャーマー, カトリン・カウファー (2015)　『出現する未来から導く』（由佐美加子訳）英治出版.

佐谷進.　(2014)『体温の伝わる交渉』ウィズワークス.

D.ストーン, B.パットン, S.ヒーン. (2012)『話す技術・聞く技術―交渉で最高の成果を引き出す「3つの会話」』(松本剛史訳) 日本経済新聞出版社.

ジェラルド・ザルトマン(2005)『心脳マーケティング』（藤川佳則,阿久津聡訳）ダイヤモンド社.
田村次朗, 隅田浩司　(2014)『戦略的交渉入門』日本経済新聞出版社.
田村次朗　(2014)『ハーバード×慶應流 交渉学入門』中央公論新社.
田村次朗　(2015)　『16歳からの交渉力』実務教育出版.
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』（池村千秋訳）ランダムハウス講談社.
野村美明, 江口勇治.　(2015)『交渉教育の未来. 商事法務』
ハーバードビジネスレビュー　(2016)『しなやかな交渉術』*ハーバードビジネスレビュー*　2016年05月号　ダイヤモンド社.
M.H.ベイザーマン, D.A.ムーア　(2011)『行動意思決定論―バイアスの罠』（長瀬勝彦訳）白桃書房.
R. フィッシャー, D. シャピロ　(2006)『新ハーバード流交渉術, 感情をポジティブに活用する』（印南一路訳）講談社.
マーガレット.アン・ニール, トーマス.ゼット・リース　(2017)『スタンフォード&ノースウエスタン大学教授の交渉戦略教室』（渡邊真由訳）講談社.
マイク・マクマナス　(1999)『ソース～あなたの人生の源は、ワクワクすることにある。』（ヒューイ陽子訳）ヴォイス.
松浦正浩　(2018)　『おとしどころの見つけ方 世界一やさしい交渉学入門. クロスメディア・パブリッシング』
御手洗昭治, 秋沢伸哉　(2013)『ハーバード流交渉戦略』東洋経済新報社
ローレンス・サスキンド　(2015)『ハーバード×MIT流 世界最強の交渉術』（有賀裕子訳）ダイヤモンド社

正課外講習会と個別指導が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果
Effects of Extracurricular Writing Lecture and Instruct on Freshmen Student-Athletes

多田泰紘（関西大学教育推進部）
岩﨑千晶（関西大学教育推進部）
中澤務（関西大学文学部）

キーワード　学生アスリート、アカデミック・ライティング、ライティングセンター、文書作成能力／Student Athletes, Academic Writing, Writing Center, Writing Skills

1.　背景と目的

高大接続の観点から、大学生、特に初年次生の知識・技術と、思考力・判断力・表現力の向上が求められており（中央教育審議会、2014 年）、その育成と評価は重要な教育研究課題である。

これら多様な学力の育成は正課教育と正課外での学習支援の両面から行われる。多くの大学は初年次教育の拡充に注力しており、文部科学省（2019）が 2016 年度に行った調査によると、全国 758 大学のうち 715 大学（97.1%）が初年次教育を実施していた。初年次教育の具体的な内容として、文書作成法を身に付ける、ノートの取り方を学ぶといった、アカデミック・ライティングに関するプログラムが中心となっている。アカデミック・ライティングは大学における学びの基礎（井下、2013）であると同時に、文章作成の知識・技術、論理的な文章を組み立てる思考力や判断力と、それを読者にわかりやすく提供する表現力を含んだ複合的能力である。また、大学ではレポートや論文といったそれまでにあまり経験しなかった文章を作成する。初年次生が大学での学びに適応する上で、アカデミック・ライティングの修得は最も重要な学習のひとつである。一方、アカデミック・ライティングの修得は正課教育の授業内で達成することは困難と言われている。知識・技術を自分が使えるかたちに再構築するためには、正課外での学習支援が求められる（井下、2013）。しかしながら、文部科学省（2019）の調査からは、「入学後の補習授業の実施」に取り組んでいる大学は 274 校（37.2%）、「個別指導」の実施は 189 校（25.7%）と、正課外での学習支援に課題が残されていることがわかる。

他方、大学入学者の学習経験や入学動機は多様化しており、「多様な進路が開かれる中で、一人ひとりの生徒・学生に必要な力を身に付ける」（中央教育審議会、2014 年）学習支援のあり方が模索されている。多様な進路のひとつとして、学生アスリートが挙げられる。学生アスリートとは、スポーツ推薦入試などを経て入学し、大学に籍を置きながら競技活動を行う学生である。学生アスリートは、競技活動と学習を並行して行う生活をしており、一般の学生と異なる学習スタイル（学習時間や方法）を有している。例えば、自学自習よりも授業への出席や与えられた課題への取り組みなど個別具体的な学習方法を好む傾向を有している（多田ほか、2019）。学生アスリートは全国の大学のおよそ３割に在籍しており（文部科学省、2017）、学習支援の対象として稀有な存在ではないが、彼、彼女らの学習スタイルに即した学習支援方法の開発は遅れている（長倉、2018）。特に、生アスリート初年次生を対象とした、大学での学びへの適応を促すライティング学習支援の効果検証や、効果的な支援方法の抽出は進んでいない。

そこで、本研究では、アカデミック・ライティングの正課外講習会と個別指導が、学生アスリート初年次生に及ぼす効果を検証し、効果的な学習支援方法について検討する。また、配付資料や e ラーニングといった自学自習への選好度についても併せて調査・分析を行う。

2.　学生アスリート初年次生を対象とした学習支援の実践

2019 年度に A 大学へスポーツ推薦型入試で入学した学生アスリート初年次生 111 名を対象に、大学での文書作成に関する正課外講習会と、A 大学ライティングセンター（WRC）による個別指導を行った。

2.1.　講習会

春学期（2019 年 5-6 月）に 2 回（各 90 分）、秋学期（2019 年 10-11 月）に 3 回（各 90 分）、レポートの書き方についての正課外講習会を行った。学生が参加しやすいよう、講習会は正課教育科目が終了した後の時間に実施した。

講習会では大学でのレポート作成の知識や技術、アカデミック・ライティングの考え方をレクチャーし、レクチャーした内容に沿って文献検索やレポートのテーマを検討するワークを行った。各回の目標と講義内容を表１ に示す。

表１ 正課外講習会の概要

回	目標	内容
春学期 第１回	・大学のレポートの理解 ・正しい体裁の理解	・感想文との違い ・用紙の使い方 ・文字の種類 ・余白
春学期 第２回	・表記・表現の理解 ・事実と意見の書き分け ・分かりやすい文章作成	・で、ある調 ・書き言葉 ・根拠と主張 ・文献の引用 ・文の順序
秋学期 第１回	・論証文の理解	・春学期の復習 ・論証文の特徴
秋学期 第２回	・テーマの決定	・課題の具体化 ・問いの探索 ・資料の使い方
秋学期 第３回	・論証文の作成	・論証の方法 ・問いと結論 ・パラグラフ・ライティング

2.2.　個別指導

各学期の講習会終了後に、レポート作成課題を課した。作成期間は約１月とした。この作成期間中に、春学期は必ず、秋学期は任意で WRC の個別指導を受けるよう伝えた。

WRC では、専門的な研修を受けた大学院生チューター（以下チューター）による文章作成の個別指導を行っている。この個別指導は添削による答えの教授ではなく、学生自ら問題を発見し、考え、解決する力の育成を目的としている。具体的には、チューターは対話形式で、文章の問題点およびその解決方法を学生に気付かせるようアドバイスを行う。なお、チューターは講習会の目標と内容、および配付資料を事前に共有している。

2.3.　配付資料と e ラーニング

講習会の受講生が、復習とレポート作成の参照できるよう、講習会のスライド資料と WRC が作成した「レポートの書き方ガイド」を配付した。また、事前学習と復習のために、WRC が作成した e ラーニング教材（レクチャー動画、資料、復習問題）の視聴を指示した。なお、講習会をやむを得ず欠席した学生に対して、後日上記資料を配付し、講習会を撮影した動画の視聴を指示した。

3.　ライティング学習の傾向と好み

今回実践した学習支援が、学生アスリート初年次生の学習スタイルに適合しているか評価するために、全体の満足度（4 段階評価）と、満足した内容（選択式）についてアンケート調査を行った。アンケートは、春学期と秋学期のレポート課題提出後にインターネット上の質問フォームを用いて無記名形式で実施した。

アンケート調査の結果を表 2 に示す。春学期、秋学期ともに「大変満足」、「まあ満足」の回答が90%以上となり、今回のライティング指導と学習支援の取組が、受講生に受け入れられていることがわかる。一方、満足した内容に対する回答は選択肢によって異なる傾向がみられた。具体的には、「個別学習相談」に対する満足度が最も高く、学

生に好まれていることがわかる。一方で、満足した内容として「e ラーニング」と回答した割合は比較的低く、受講生の学習スタイルと適合しないことが示唆された。これら学生アスリートの学習支援方法に対する傾向と好みは、多田ほか（2019）の研究結果と一致する。

表２ 講習会と個別学習相談の満足度

調査時期		春学期	秋学期
回答数		97	41
満足度	大変満足	31 (32%)	11 (28%)
	まあ満足	62 (64%)	28 (68%)
	やや不満	3 (3%)	1 (2%)
	とても不満	1 (1%)	1 (2%)
満足した内容	講習会	36 (37%)	13 (32%)
	個別学習相談	71 (73%)	25 (61%)
	配付資料	34 (35%)	17 (42%)
	e ラーニング	11 (11%)	5 (12%)

これらの結果から、アカデミック・ライティングの学習支援は学生アスリート初年次生に受け入れられやすく、WRC 等での個別指導を中心に、適宜、講習会や自習用資料の配付を行うことで、学習スタイルに適合した支援につながると考えられる。

より効果的な支援方法の検討を行うため、今回の指導や支援を受けた学生に対して半構造化インタビュー調査を行う予定である。

4.　文書作成能力の直接評価

WRC による個別指導が、学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果を検証するため、春学期の指導を受ける前と受けた後のレポートについて、ルーブリックを用いて評価、比較した。評価観点は、「意見の提示」（自分の主張や結論が明確に述べられているか）、「引用のルール」（本文に引用箇所が明示され、出典が正しく記載されているか）、「文章の構成」（序論、本論、結論などわかりやすく読みやすい構成が組み立てられているか）、「論の展開」（客観的な根拠をもとに、主張が展開されているか）、「表記・表現」（で、ある調や、書き言葉などが使われているか）、の５点各４段階（最高４、最低１）である。

また、レポート提出前に個別指導を受けた学生と、提出後に受けた学生のレポート（個別指導を受けずに作成・提出されたレポート）について、同様に評価、比較した。

4.1.　個別指導を受ける前後の評価の変化

レポートを提出した学生のうち、WRC の指導を受ける前後のレポートを入手できた 76 名のレポート評価について、「指導前後」と「評価観点」の２要因被験者内分散分析を行った。

指導を受ける前後の評価観点別の平均値と標準偏差を表３に示す。分析の結果、「指導前後」の主効果（$F(1,75)=141.03, p<.01$）と「評価観点」の主効果（$F(4,300)=16.26, p<.01$）が認められた。一方、両者の交互作用（$F(4,300)=0.82, p \geqq .05$）は認められなかった。Holm 法による多重比較を行ったところ、「意見の提示」の平均評価が他の評価観点よりも有意に高い傾向を示した。

4.2.　個別指導の有無による評価の違い

指導を受けてレポートを提出した学生76名と、指導を受けずにレポートを提出した学生 33 名の評価について、「指導の有無」と「評価観点」の２要因について被験者内分散分析を行った。

提出前の指導の有無と評価観点別の平均値と標準偏差を表３に示す。分析の結果、「指導の有無」の主効果（$F(1,107)=28.35, p<.01$）と「評価観点」の主効果（$F(4,428)=19.82, p<.01$）が認められた。一方、両者の交互作用（$F(4,428)=0.70, p \geqq .05$）は認められなかった。Holm 法による多重比較を行ったところ、「意見の提示」の平

均値が他の評価観点よりも有意に高く、「引用のルール」と「表記・表現」が他の観点よりも低い傾向にあった。

表３ 文書作成能力のルーブリック評価
（平均±SD）

評価時期	指導前	提出 上段：相談あり 下段：相談なし
意見の提示	2.88±0.56	3.49±0.53 2.97±0.67
引用のルール	2.47±0.72	3.01±0.64 2.42±0.85
文章構成	2.61±0.61	3.14±0.62 2.76±0.65
論の展開	2.53±0.62	3.12±0.61 2.70±0.63
表記・表現	2.49±0.53	2.95±0.36 2.42±0.60

4.3. 個別指導の効果

これらの分析結果から、WRC の個別指導を受けることで、学生アスリート初年次生の文書作成能力は向上し、指導を受けなかった場合と比較して高いパフォーマンスに至ることが明らかとなった。このことから、個別指導は学生アスリートにとって、効果的な学習支援方法と考えられる。

一方で指導の有無によらず、「評価観点」の主効果が有意であることから、学生の文書作成能力を細分すると、それらのパフォーマンスにばらつきがあることが示された。具体的には「意見の提示」は高い評価を得やすく、「引用のルール」や「表記・表現」は評価を得にくい傾向がみられる。これらの観点が評価を得にくい理由として、出典の書き方や書き言葉など、大学のレポートに特有のスキルが含まれているためと考えられる。しかしながら、「指導の有無」と「評価観点」の交互作用が有意でないことから、いずれの能力も個別指導を受けることで向上し、その度合いに大きな差はないと考えられる。多田ほか（2020）によると、今回分析した各能力のルーブリック評価は、学習の経過により異なる変化の仕方をすることがわかっており、個別指導の継続が最終的なパフォーマンスに影響すると考えられる。

上記仮説を検証するため、受講生を対象に個別指導の振り返りや、2 年生以降の文書作成能力について、追跡調査を行う予定である。

5. 文書作成能力の間接評価

学習支援による、学生アスリート初年次生の文書作成能力への影響を検証するため、春学期第 1 回講習会受講時と、春学期のレポート課題提出後、秋学期のレポート課題提出後に学生による自己評価のアンケート調査を行った。調査は、インターネット上の質問フォームを用いて記名形式で実施し、表 4 の各質問項目について「5. 身についている」「4. まあまあ身についている」「3. どちらとも言えない」「2. あまり身についていない」「1. 身についていない」の 5 段階で自己評価させた。すべての調査と質問に回答した 31 名の回答の平均値と標準偏差を表 4 に示す。このアンケート結果について、「調査時期」と「質問項目」の 2 要因被験者内分散分析を行った。

分析の結果、「質問項目」（$F(2,60)=3.11, p<.01$）と「調査時期（$F(8,240)=14.20, p<.01$）」の主効果と、それらの交互作用（$F(16,480)=1.91; p<.05$）が認められた。Holm 法を用いて、質問項目別に平均値を多重比較したところ、「学術書や新聞などから情報を集めることができる」の平均値は調査を行うごとに有意に上昇していた。また、「出題意図に沿った内容で書くことができる」と「情報を収集する際に、情報の信頼性を検討して評価できる」、「レポートを書く意義や必要性について理解している」の平均値は春学期の第 1 回講習会時とレポート提出後では有意な差は見られないものの、秋学期のレポート提出後に大きく向上していた。

これらの結果から、学生アスリート初年次生の文書作成に対する自己評価は、その内容により異なる時間変化をすることがわかる。特に情報収集と、出題意図やレポートをなぜ書くのかについて

の理解は、秋学期に大きく向上していた。これらはいずれもレポート作成に不可欠な内容と言える。入学後の早い段階で、大学での学びへのよりスムーズ適応を促すために、自己評価の向上に時間がかかる内容について重点的な学習支援を行う必要がある。

表４ 文書作成能力の自己評価（平均±SD）

調査時期	春学期当初	春学期末	秋学期末
学術書や新聞などから情報を集めることができる	3.10 ±1.20	3.81 ±0.96	4.26 ±0.57
自分の意見を根拠とともに明確に提示することができる	3.84 ±0.81	4.00 ±0.62	4.32 ±0.53
文章を読むときに、筆者の意図について推論・解釈することができる	3.55 ±0.98	3.71 ±0.81	3.97 ±0.65
レポートを誰が読むか考えるようにしている	3.90 ±0.90	4.03 ±0.74	4.32 ±0.74
出題意図に沿った内容で書くことができる	3.77 ±0.79	3.90 ±0.78	4.32 ±0.69
情報を収集する際に、情報の信頼性を検討して評価できる	3.81 ±0.82	3.77 ±0.83	4.29 ±0.63
資料の内容を的確に把握した記述をし、それを根拠として成立させることができる	3.61 ±0.94	3.97 ±0.82	4.13 ±0.55
序論・本論・結論に沿った構成で、各論の内容を明確に整理できる	3.68 ±0.89	4.06 ±0.62	4.32 ±0.59
レポートを書く意義や必要性について理解している	3.87 ±0.91	3.81 ±0.86	4.32 ±0.69

6. まとめと課題、展望

本研究では、アカデミック・ライティングの学習支援が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果の検証と、効果的な学習支援方法の検討を行った。

学生アスリート初年次生を対象に、レポート作成の正課外講習会と WRC による個別指導を行ったところ、学生は個別指導をより好み、大学院生チューターの指導を受けることで、文書作成能力を向上させていくことが明らかとなった。

一方で、文書作成能力の中に、変化の傾向が異なる複数の要素が含まれることが示唆された。初年次生のライティング学習支援を行う上で、向上しにくい、向上するまでに時間がかかるパフォーマンスや自己評価への対応が重要となる。具体的には、早い段階で文書作成の苦手や不安を言語化し、それに基づく講習会の企画・実施と個別指導の導入が考えられる。

参考文献

中央教育審議会（2014）『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～ すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために ～（答 申）』 文部科学省.

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』 ミネルヴァ書房，pp.10-30.

文部科学省（2017）「大学スポーツの振興に関するアンケート調査結果概要」『第 5 回大学スポーツ振興に関する検討会議配付資料』文部科学省.

文部科学省（2019）『平成 28 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』 文部科学省.

長倉富貴（2018）「全米大学体育協会（NCAA）の『学業とスポーツの両立』を可能とさせる仕組

み」『山梨学院大学経営情報学論集』，第 24 号，33-44.
多田泰紘・岩﨑千晶・中澤務（2019）「学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証ー学習特性に基づく支援方法の検討ー」『関西大学高等教育研究』，第 10 号, 183-189.
多田泰紘・岩﨑千晶・中澤務（2020）「初年次学生アスリートを対象としたライティング学習支援プログラムによる文書作成能力と意識の変化」『第 26 回大学教育研究フォーラム発表原稿』.

謝辞

本取組の実施にあたりご協力いただきました、チューターの皆様に感謝いたします。

本研究は JSPS 科研費 JP19K14273、JP19K03040 の助成を受けたものです。

COIL 型授業でアカデミック・インテグリティを実践した授業報告
―台湾、致理科技大學と本学のアカデミック・ライティング―
A Progress Report: a COIL-Based Global Course for Academic Writing with Academic Integrity Mindset

山本敏幸（関西大学教育推進部）
林康弘(武蔵野大学データサイエンス学部)
渡邉正樹（iJapan 株式会社）
Ru-Shan Chen (Chihlee University of Technology, Department of Applied English)

キーワード　COIL 型授業、ICT 活用、アカデミック・ライティング、アカデミック・インテグリティー、グローバル・リベラルアート教育、学習環境／Academic Writing, COIL-based Learning, ICT-Enhanced Learning, Academic Integrity, Turnitin Feedback Studio

1.　概要

2019 年度秋学期にクラウド系の ICT を活用したアカデミック・ライティングの学習領域で COIL 型授業をおこなった。致理科技大學の Ru-Shan Chen 准教授が担当する学部生対象のライティングコースと本学の COIL 型ライティングコース「国際プロジェクト型学習（アカデミックスキルズ＆コミュニケーション）との2校間の教員間・受講生間の協働授業である。クラウドサービスを基盤としてバーチャルな学習空間を構築し、本学の受講生と致理科技大學の学生が協働チームでプロジェクトを進める Team-Based Learning 型の協働授業をおこなった。さらに、個々人の受講生のアカデミック・インテグリティーの意識や姿勢を涵養し、円滑なライティング指導・評価やフィードバックを公平且つ高品質でおこなうための工夫として米国 Turnitin LLC 提供の Turnitin Feedback Studio を採用した。台湾と日本とで相互に行うライティング の COIL 型授業においても、一つのプラットフォー ムでレポートの提出、チェック、添削、フィードバック、評価を行うことができるため、提出先、提出 期限、評価の基準、結果の開示などについて、統一感を持ったクラス運営が可能となった。

以下のセクションで、クラウド系の ICT を活用したアカデミック・ライティングの学習領域での COIL 型授業で採用したクラウドサービス・アプリ等について、授業運営方法、アセスメントについて詳説する。

2.　クラウドサービス・アプリ

未だ会ったこともない外国の学生たちと同じクラスの仲間として信頼関係を築き、混合チームで学びを深めるためには、学習のためのモチベーションの維持よりも前に、エンパシービルディングから始め、同じ仲間として受入れ、チームで学習理解を深めるためのチームビルディングが必須となる。この基本となる仲間として受け入れるエンパシービルディングの段階で、クラウドサービスアプリである FlipGrid®を活用した。

本学の受講生と致理大學の受講生全体がバーチャルクラスルームの中で、協働で学ぶ雰囲気をつくりモチベーションをあげるための工夫として、Flipgrid®を活用した。各自が自分についてのアピール点や信頼関係構築に必須と思う項目をマインドマップで作成し、それを使って自分のスマホで2分間の Pitch を自撮りし Flipgrid®の共有キャンバスにポストした。この Flipgrid®の共有キャンバスを通じて、クラスメイトの自己アピールビデオを閲覧し、コメントや質問ができるようになっている。(図１、図２を参照)。

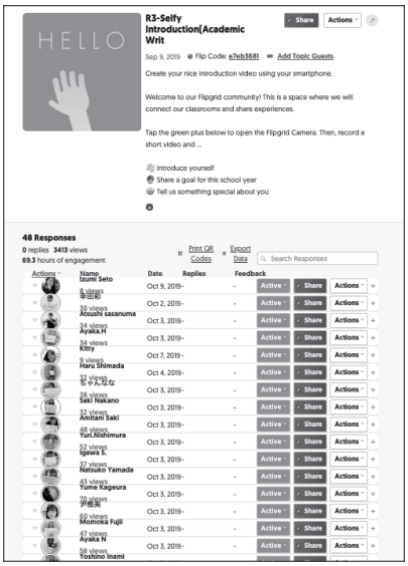


図１　Flipgrid®の投稿ビデオ

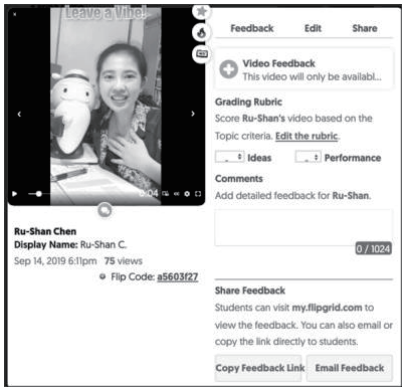


図２　Flipgrid®の投稿ビデオ閲覧の様子

一旦チームによる学習活動が始まると、チーム活動の成果物や進捗状況は、各チームで Pitch 形式の進捗報告ビデオを作成し、Flipgrid®で共有した。これにより、チーム内での学習活動の俯瞰的なふりかえりの機会が共有できた。さらに、本学の受講生間、台湾の致理大學の受講生全体で、他のチームがどんな状況であるのかも把握でき、自分達のチームの学習活動との比較が可能になった。つまり、両校の受講生が時差を克服していつでもどこでも同じページで繋がっているバーチャルクラスルームが担保できた。

2.1.　学びの共有 (課題)

非同期型の学びで、しかも、リッチメディアで学びを共有する際の工夫について述べる。仮に、Flipgrid® を共有キャンバスとして、ピッチ形式で 2 分程度のビデオで、全チームの学びの進捗や成果を共有しようとしても、閲覧には時間がかかるし、受講者は俯瞰的に自分の学びと他の受講者との学びの比較・共有が難しい。COIL 形式の授業では直接面接型の臨場感のある学びの共有が物理的にできないため、受講者がいつでもどこでも、つまり、”24／7”で「いつでも同じページで」学んでいるという学習環境を維持・継続することが必要となる。

この視点からでは、Flipgrid® のキャンパスを活用した学びの共有は不向きである。両校の受講者がチーム間、且つ、バーチャルな合同クラスの中で、いつでもどこでも「同じページで」学んでいるという意識を失わずに、モチベーションを継続することが必須となる。

本授業では、Padlet®と Google Drive®のファイル共有機能を活用して、「同じページで」の学びを担保した。これについて、次のセクションで詳説する。

2.2.　学びの共有 （解決策）Padlet®, Google Drive®

開講時期全体を通して、両校の受講生、全員がチームメンバー間でもバーチャルなクラス全体間でも、「同じページで」の学びをいつでもどこでもできるようにするためには、一枚の大きなキャンバスにすべての受講生の学びの進捗と成果物を可視化することを工夫した。受講生全員が編集権限、閲覧権限をもつ Padlet®のキャンバスを活用した。

授業は１学期分の学びを３つのスプリントにわけた。(図 3) (i) 各自がスマホで撮影した写真と 5W1H の情報を文書化して説明し、Twitter 風にレポートする Twitter Writing 、(ii) Essay Writing, 、 (iii) Research Paper で構成した。各スプリントでチームごとにコラムを配分し、チームメンバーで担当した。各チームのコラムには、チームの話し合いで合意したテーマの宣言（ビジュアルカード版とビデオ版）、学習活動の記録、チーム活動成果物

（パワーポイントファイルとビデオ版）が共有されている。

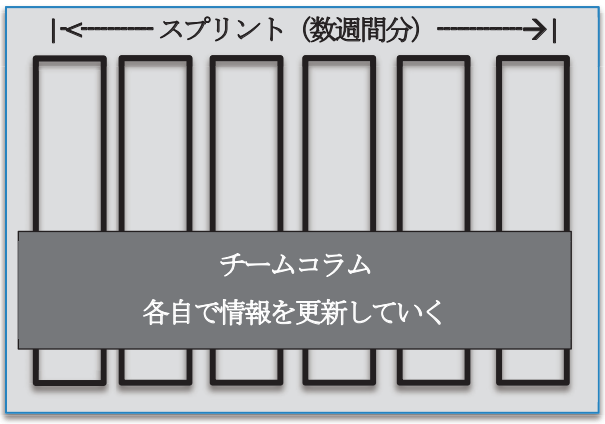


図３　各スプリントの構成レイアウト

図４は、(iii) Research Paper のスプリントの実際のキャンバス部分である。5 週間分の本学と致理大學の混合チーム、TEAM A から TEAM K の学習活動の記録が図４にカラーコードされたラベルの順に表示されている。Padlet®を使う利点は、各チームのメンバーは自分のチームの学習活動の進捗状況をいつでも確認でき、しかも、他のチームの進捗状況も把握でき、自分のチームの進捗との比較も可能であることである。

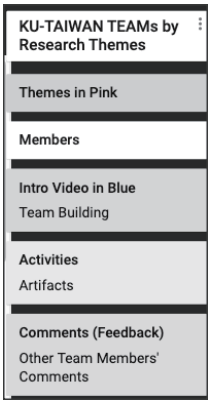


図４．カラーコードされたラベル

図5に示したように、(iii) Research Paper のスプリントの終盤では、Google Drive 上のチームごとの協働フォルダーで、学習成果の発表と共有の発表資料をメンバー全員で編集・作成し、Padlet®キャンバスで全メンバーに共有した。

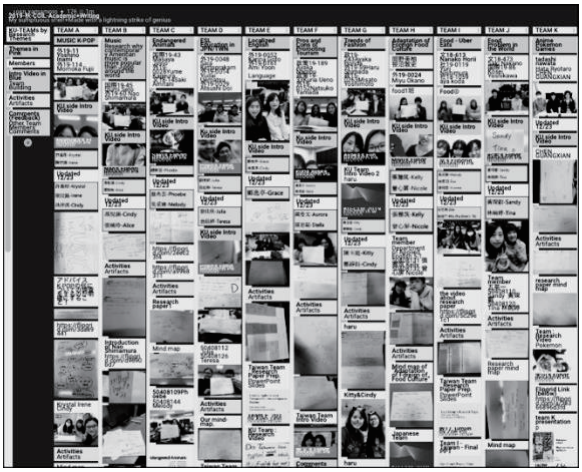


図５　(iii) Research Paper のスプリント部分、上半分

その後、同じチームのコラム後半にはそれぞれのメンバーが他のチームの学びの成果を確認し、建設的なコメントを書き、全体で共有をおこなった。このピアレビューを通して、最終ふりかえりのセッションでは、自分のチームの学習活動についてのふりかえりの機会を得ることができた。（図６参照）

図６　(iii) Research Paper のスプリント部分　(下半分)

2.3.　Turnitin Feedback Studio®によるアカデミックインテグリティと教育の質保証

受講生が提出するライティングの課題は Turnitin Feedback Studio®によりアカデミックインテグリティを担保し、教育の質保証と公平化をおこなった。このセクションでは、COIL 型授業で採用した米国 Turnitin LLC 提供の Turnitin Feedback Studio について解説する。Turnitin Feedback Studio は学生が作成した文書レポートについて、提出、剽窃チェックおよび添削、コメントを講師がオンラインで行う

ことができるクラウドサービスであり、世界150カ国で利用されている教育ツールである。

クラウドサービスの利点の一つは、各ユーザーにインターネットに接続できる環境とPCがあれば、作業場所を問わずレポートの提出、チェックが行える というところにある。COIL型授業のように、国を超えたキャンパス間の相互学習環境ではこのツールの特徴を活かした利用が可能である。つまり、それぞれの科目担当者が別々のシステムで自身が担当する受講生の学びをモニターしたり管理したりするのではなく、共有するシステム環境で双方のキャンパスにいる受講生をバーチャルな一つのクラスルームで学んでいるかのような学習環境を提供出来るクラウドサービスである。言い換えると、台湾と日本とで相互に行うライティングの授業においても、一つのプラットフォームでレポートの提出、チェック、添削、評価を行うことができるため、提出先、提出期限、評価の基準、結果の開示などについて、統一感を持ったクラス運営が可能となる。

本COIL授業では、Essay Writingのセグメントで、ドラフト版の提出時に、添削、フィードバック、ルーブリックによるアセスメントで改善点の指摘をおこなった。その後、第2版の提出時に、改善点についてフィードバック、ピアレビューセッション、ルーブリックによる評価をおこなった。受講生からは、Turnitin Feedback Studio®が提供する明確且つ的確ですべての受講者に公平なライティングの支援システムに感動したというコメントが寄せられ、好評価であった。

2.3.1.　Turnitin Feedback Studio®の準備と設定

ここでは、海外のCOIL協定運営校との両校間でTurnitin Feedback Studio®を活用する準備設定について紹介する。COIL 型授業で Turnitin Feedback Studio を利用するには、授業運営側が Turnitin Feedback Studio の使用ライセンスを持っていることが前提となる。今回はiGroup Japan社の協力により利用検証用の特別ライセンスを使用した。

先ず、サイト管理者権限で、講師アカウントを作成する。講師アカウントが付与された講師は、講師アカウント内にCOIL用のクラスを作成し、日本側、台湾側の学生を登録、紐付けした。添削講師を複数置く場合は、マスタークラスを作成し、ティーチングアシスタントとして複数の講師を配置した。共通課題について複数の講師が提出物をチェックする環境（開示期日、提出締め切り、簡易指示、ルーブリック評価表、簡易利用マニュアル等）を準備した。ライティング課題を設定し、学生の提出、QuickMark という添削マーカーの設定、添削及び改善アドバイス、公平且つ平等に評価するための評価軸となるルーブリックの作成などを事前に行っておいた。

3.　提出物の剽窃チェック

提出された課題については、自動で剽窃チェックを行った。これはシステムがもつ剽窃チェック用データベースに英語、日本語、中国語など各国語の剽窃チェック用テキストデータベースがあり、それらのデータと比較照合することにより、提出物の文章が既出の文章と同じかどうかをチェックできる仕組みである。今回は単語5つ以上の連鎖が同一である文書について剽窃チェックをおこなった。この剽窃チェック機能は剽窃率の%表示、コピー元までも表示できるため、アカデミック・インテグリティの意識を高めるにはかなりの効果があった。ドラフトの提出で剽窃の指摘をすると、ほとんどの受講生が自分で考えたことを英語で書いているという結果が出た。

4.　アセスメント

この授業では、自己のアクティブラーニングでの学びを受講生個々人にふりかえりセッションで確認してもらい、リフレクションで可視化した。

A.　授業開始時と最終週の時点での自己の学びについての問診票でレーダーチャートで可視化し、自己診断した。

B. 本授業での学びの意識の変化グラフ（個人レベルを暖色系の線、チームレベルを寒色系の線で表示。アップ、ダウンの根拠を自己分析）

C. ライフロング・ラーニングの目標設定（本授業の後に次のステップとしてどう学びの行動するのか）

D. 自由記述の俯瞰的・総合的なふりかえりシート（本授業開始時に立てた個人の到達目標への到達度の確認、根拠、）

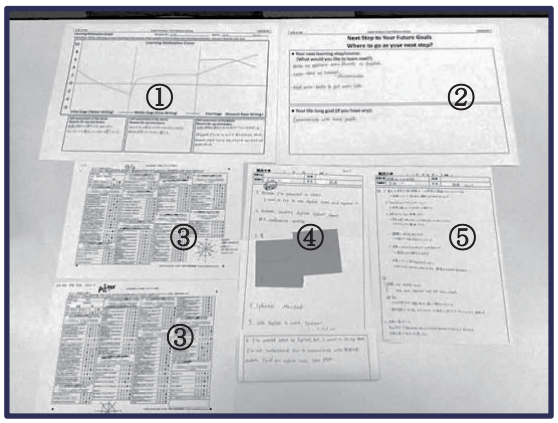


図7.　ふりかえりセッションの資料・成果物
(上から、①モチベーショングラフと自己の学びのアセスメント・②短期中期の学びの目標設定・③学期初めと学期終了時の学習態度問診票、④授業開始時の学びの目標設定・⑤俯瞰的総合ふりかえり)

このセッションでは、自分の学びを俯瞰的に確認することを主眼として、15 週前の自分と受講後の今の自分を対話型で比較することで自己の学びを自分自身で確認してもらう機会を提供した。授業内で繰り返し案内し、ふりかえりセッションに欠席の場合、つまり、自身の学びのふりかえりを怠った受講生の成績は不可とした。

謝辞

本授業の運営に際し、英語のアカデミックライティングに専念した元国際部のカイト教授、現名誉教授にライティングコースの運営・指導について過大なるアドバイスをいただいた。感謝の意を表する。

参考文献

Anderson, T. (2008). “The theory and practice of online learning”. 45–74.
（http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf）（2020.01.20）

Davis, L. (2011). Revised Bloom's Taxonomy.
（https://www.slideshare.net/ LauraDavis/blooms-taxonomy-made-easy）（2020.01.20）

Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive online learning experiences. Internet and Higher Education, 15, 118-126.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs.
(https://books.google.com.mx/books?isbn=1118429575)
（2020.01.20）

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* 506–518. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Flavin, M. (2016). Disruptive conduct: The impact of disruptive technologies on social relations in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*. 53, 3-15.

Fry, N., & Love, N. (2011). Business lecturer’s perceptions and interactions with the virtual learning environment. *International Journal of Management Education*. 9. 51-56.

Glazer, H. R., & Wanstreet, C. E. (2011). Connection to the academic community: Perceptions of students in online education. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(1), 55-62.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. 3–21.
（https://books.google.com.mx/books?isbn=1118429575）（2020.01.20）

Horizon 2020. (2018) Funding, Tenders. （https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020）（2020.01.20）

INSTITUTE FOR THE FUTURE. (2011) FUTURE Work Skills 2020. (http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif）（2020.01.20）

Kite, Y. (2017). Writing Program (ESL, the Mirror of the Actively Learning Mind). Workshop on ICT-Enhanced Writing Programs to Enrich the Active Learning Curriculum for Liberal Arts Education. *ISGC 2017*.

Kozma, R. B. (Ed.). (2003). Technology, innovation and educational change: A global perspective. *Eugene: International Society for Technology in Education International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

Lajoie, S. P., Hmelo-Silver, C. E., Wiseman, J. G., Chan, L. K., Lu, J., Khurana, C., et al. (2014). Using online digital tools and video to support international problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. （https://doi.org/10.7771/1541-5015.1412）(2020.02.10)

Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study (CERC Studies in Comparative Education). Hong Kong: Springer, Comparative Education Research Centre.

VISION 2020. (2014) Vision 2020 – Education. （http://www.planningcommission.gov.in/reports/genrep/bkpap2020/14_bg2020.pdf（2020.01.20）

Waddoups, G. & Howell, S. (2002). Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 2(2) （http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/52/108）（2020.01.20）

Walvoord, B. E. (2014). *Assessing and Improving STUDENT WRITING in COLLEGE. A Guide for Institutions, General Education, Departments, and Classrooms.* John Wiley & Sons, Inc.

Yamamoto, T., Watanabe, M., & Okunuki, M. (2017). Academic writing as corpus for assessment of ePortfolio. *2017 Pacific Neighborhood Consortium Annual Conference and Joint Meetings (PNC).* （http://ieeexplore.ieee.org/document/8203518）（2020.01.20）

BYOD で展開するアクティブラーニング型記述式テストの運用事例報告
A Progress Report: On-Line Testing for Assessing Life-Long Active Learning in the BYOD-Enhanced Learning Environment

山本敏幸（関西大学教育推進部）
渡邉正樹（iJapan 株式会社）
林康弘（武蔵野大学データサイエンス学部）

キーワード　BYOD, オンライン・テスト、ライフロング・アクティブラーニング, フューチャーデザイン/ BYOD-Enhanced Online Testing, Life-long Active Learning, Future Design in Education

1.　はじめに

BYOD での大学入試や授業内でのテストはすでに北欧圏の大学で実施されている。本学では 2019 年度より BYOD 推奨が宣言され、様々な学びの形態での BYOD 活用が展開されている。

本稿では 2019 年度秋学期に基礎からの情報処理の授業において、通常の紙ベースの定期試験に加え、PC を活用した筆記試験を運営検証した事例を紹介し、現状の教育的な IT 環境での運営上のプラス面、マイナス面を可視化し、未来に向けての BYOD 必携の時期の BYOD を活用した筆記試験の在り方について、プロフェッショナル・ディベロプメント、FD の観点からシナリオプラニングしてみる。

2.　BYOD でおこなうテストで扱う学習領域

このセクションでは、§2.1 テストで扱う学習領域、§2.2 ブルームマトリックス、§2.3 テストのミッション（何をテストするのか？）について述べる。

2.1.　テストで扱う学習領域

先ず、BYOD で筆記試験をおこなう意図について考えてみたい。つまり、テストデザインの観点から、受講者のどんな能力の有無についてテストをするのかについてであるが、大学でのアカデミックな学びの基本は、外部から知識情報の信憑性(信頼性、妥当性)、を確認し、クリティカルシンキングのプロセスを経て、それを論理的に理解し、自身の頭の中で体系的に構成し、人間形成の糧にし、社会人基礎力を向上させること、考動力を培うことにある。言い換えると、筆記テストはその行為を実証するための反映である。受講者自身が考えたことを言葉で形にする行為である。そのため、PC はその可視化のための文房具である。文房具であるペンは文字で書いたり、イラストを描いたりする程度であるが、PC はリッチメディアを使い、自身の考えを可視化できる表現力豊かなツールである。

2.2.　Bloom's Taxonomy Matrix から見たアクティブラーニング

先に進む前に、アクティブラーニングを涵養する BYOD を活用したテスト領域について、Bloom's Taxonomy Matrix の観点からも見てみたい。図１を参照。横軸には、お馴染みのラーニングピラミッドが表示されている。

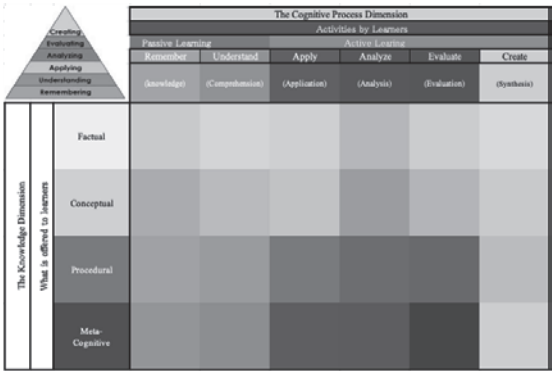


図 1. The Bloom's Taxonomy Matrix.

学びの形態について左から順に、学びの基礎となる自分の中で記憶するフェーズ、記憶したことを理解するフェーズ、自分の周りの世界に当てはめてみるフェーズ、仮説検証・分析のフェーズ、分析結果検証のフェーズ、仮説検証前の時点と分析結果検証後の比較、次の学びのサイクルへの誘いとなるセンスメイキングのフェーズとなる。縦軸には、教育が提供する学習の内容・機会が列挙されている。上から順に、事実情報の提供、概念情報の提供、時間軸に沿った前後関係を含めたプロセスや手順についての情報、学びのふりかえりを通してメタ認知で自己の学びを俯瞰的に見つめる機会の提供となる。従来型の教育は左上の四つのマスの部分に特化した教育であったのに対し、アクティブラーニングの教育パラダイムでは、コース内での受講終了後も続くライフロングラーニングの意識・態度の涵養が中心となるためマトリックスの全領域が学習領域となる。

さらに、強調しなければならないのは、これからの学びは、Bloom's Taxonomy Matrix の全領域での学びを個々人のレベルで行なうだけではなく、グルーバルなチームレベルで行わなければならないということである。そこでは、AGILE ラーニングが必須となってくる。

2.3.　テストのミッション（何をテストするのか？）

§2.1 と§2.2 で見てきたように、テストをするということは、受験する側が受講しているコースの中で、大学がディプローマポリシーに掲げる考動力の達成できたことについて、自身がここまで到達しているというエビデンスを、文章化を含む自己表現により証明するということに他ならない。自身の成長の証しを、自身がエビデンスで証明するというアクティブラーニングの営みである。

授業担当者である教員は学びの評価について、客観的に評価尺度をルーブリックで明文化することで受講者と協働で客観的なセルフアセスメントが実現できる。

ここでは、ルーブリックによる学びの評価については詳説せずに、BYOD による試験の実例について以下に述べる。

3.　BYOD を活用した筆記試験の準備

上節で述べたことを総合的に実現するテスト環境について考えてみる。一般的には、WiFi 環境が整っている試験会場に受講生が来て、本人確認後に課題が提出され、時間内に回答をして提出をするという流れでおこなう BYOD 活用型テスト形式について考えてみる。

テスト手順は以下のようになる。

1、デジタル答案用紙の配布

2、課題に対して、様々なシンキングツールを活用し、インターネットを活用し、情報収集、整理をし、解決案の領域を設定して、自分の考えを論理展開して、自身が到達しているレベルを、エビデンスをもって証明する。配布したデジタル答案用紙に記入する。

3、試験が終了すると、一括管理で回収する。（回収後は受験生は答案用紙の編集権限を消失する）

学内の既存の ICT 環境でこういった試験方法を担保できるのは、2 通りある。PC 教室の PC を利用する方法と受講生自身が持ち込むノートパソコン等でおこなう方法である。以下のセクション§3.1、§3.2 でそれぞれについて実践事例を述べる。

3.1　PC 教室でおこなう

１つは PC 教室の教卓コンソールシステムによる方法である。利点は受講生が自身の学籍番号でログインした PC が使えること、回収時にはファイル名に学籍番号が付与されることがあげられる. また､配布したファイルしか回収されないことで、受講生が仮に別のファイルで置き換えたとしてもそれは回収はされない。

この方法は BYOD ではなく､備え付けの PC を利用した方法である。開始と同時にデジタル問題用紙を配布する操作に不慣れであれば、事前にパスワードロックをかけたデジタル問題用紙を配布

しておき、試験開始時のパスワードのアナウンスで試験を開始することもできる。

但し、現状では PC 教室は定期試験の行える指定教室には指定されていないため、定期試験では PC 教室は利用できない。但し、15 回の授業時間内での試験であれば、PC を使った筆記試験は可能である。

３.２　Office365 と BYOD を連携

もう１つは、Office365 のクラウドサービスの１つである、OneNote Class Notebook を活用する方法である。準備はいたって簡単で、テスト実施者がデジタル答案用紙のマスターファイル(図６)を準備し、OneNote Class Notebook を使って、受講生全員をクラスノートに登録する。(図４)

図２．Office 365 メインメニュー表示

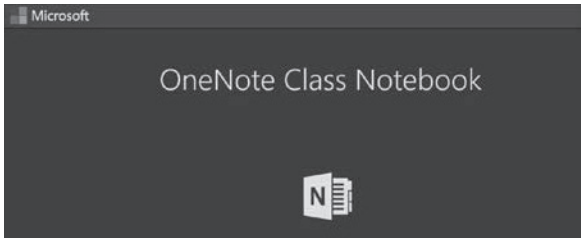


図３．OneNote Class Notebook

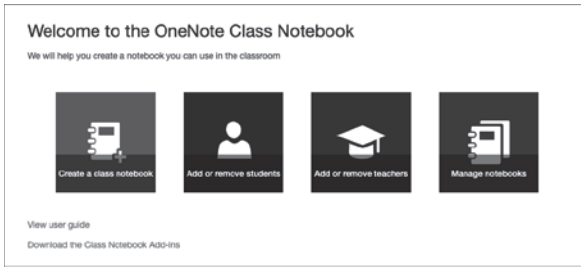


図４．OneNote Class Notebook メニュー（左から、class notebook の作成、学生の登録（追加・削除)、担当教員管理、運営管理）と View User Guide のリンク）

すると、各受講生に対し、受講生自身にしか閲覧、書き込み権限のないテスト用紙が自動で配布される。(図７)。この答案用紙に受講生が自分の論理展開した考えを回答していくのである。

テストの終了時にはクラスノートの共有設定が消滅する設定にしておくことで試験時間内にのみ公平に受験の時間を確保できる。ファイルの権限設定は授業管理者が行うので、受講生は編集はできるものの、勝手にファイルを削除できない。ファイルのすり替えもできない。試験時間が終了すれば、アクセス権限をロックすることで、試験終了後の編集やアクセスを制限することができる。図５参照。

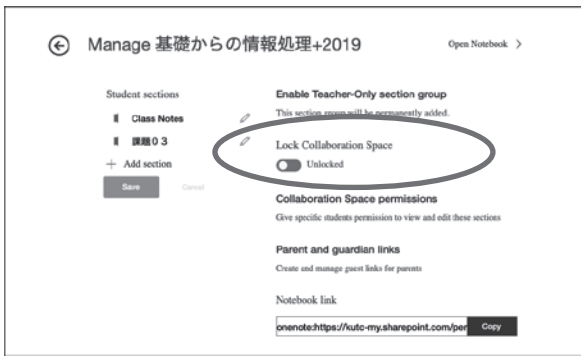


図５．アクセス制限のロック画面

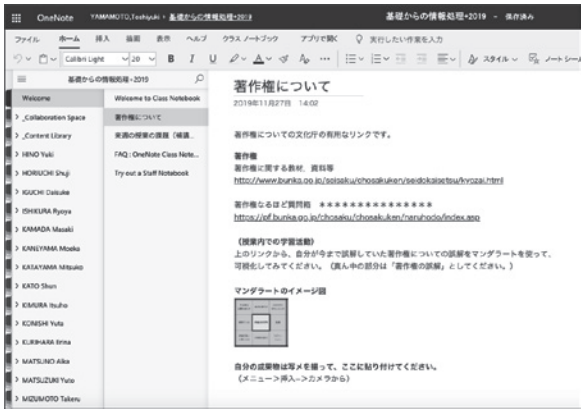


図６．マスターファイル表示例

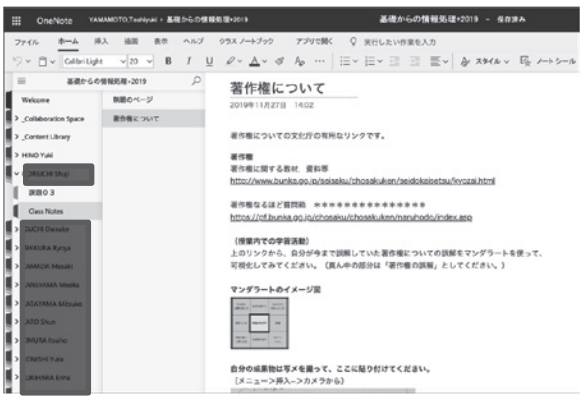


図７．個々人の受講者フォルダ内の編集権限のあるページ表示

4.　教育の質保証、アカデミックインテグリティ

このセクションでは剽窃行為について考えてみる。BYOD での受験中に受講者がメール等のコミュニケーションツールで情報を共有することが考えられる。論理的に考えて持論を展開することが求められている場合でも、避けられないことかもしれない。ある程度は TurnItIn®等のクラウド型 ICT ツールで解決できる。同ツールは受講者間の剽窃チェックが可能で、さらに、ネットからのコピペもチェックができる。オンラインテストの場合は記録証拠が明確に残るため、授業ごとにハウスルールを作らなくても、従来型の受験用行動規範で対応できる。

5.　おわりに

FD のミッションは未来社会に貢献する考動力人財の学びでの成長の誘いとファシリテーションにあると確信している。その中で、テストのミッションは学ぶ心を映し出す鏡（the mirror of the learning mind）のように考えられる。この鏡に映し出される可視化を学習者自身が確認し、学びのふりかえりを通して未来の自己実現に向けた未来設計に貢献するべきものでなければならないように思う。BYOD 活用型のテストは、学修ポートフォリオのような仕組みで DP や CP を反映した大学での社会人力（考動力）を身につける学びの成長をエビデンスで可視化することでさらに学部レベル、大学レベルでの教育の質補償の具現化につながるように思う。

シンギュラリティが囁かれる昨今、物知り博士が重宝される時代はもう過去のものになりつつある。如何に知恵を絞って未来に向けてセンスメイキングができ、新たな価値を生み出せるかが、未来を生き抜くスキルを身につける教育となる。教育者もパッシブな学びを誘うだけの教育から脱却し、アクティブな学びを誘う工夫を取り入れ、未来デザインのための教育の FD を BYOD を活用した試験運用の検討を通して志してほしい。

教育の本来のミッションは受講生が未来で成功することであると思う。受講生の学びの評価をすることが教師の使命ではないはずである。受講生自身であっても、きちんとしたアセスメントのツールがあれば、自身の学びやピアの学びについてちゃんと評価やアセスメントができ、自身の未来設計ができるのではないだろうか。受講生が俯瞰的に自身の人生、キャリア人生を見つめて、未来に向けての、自身の人生設計をし、目標を立てて人生のマイルストーンでアセスメントをし、軌道修正を施すことこそ本当の BYOD で展開する生涯学習ではないだろうか。

参考

OneNote Class Notebook:
View User Guide リンク：
（http://onenoteforteachers.com/en-US/Guides/Collaborating%20in%20the%20classroom%20with%20the%20OneNote%20Class%20Notebook%20Creator）

参考文献

Smith, T. (2007), *Modern Higher Education and Society*. Los Angeles, CA: UNIV Press.

Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning . 45–74. （http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf）（2020.01.20）

Davis, L. (2011). Revised Bloom's Taxonomy.

（https://www.slideshare.net/LauraDavis/blooms -taxonomy-made-easy）(2020.01.20)

Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive online learning experiences. *Internet and Higher Education*. 15, 118-126.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. （https://books.google.com.mx/books?isbn=1118429575）(2020.01.20)

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory.* 506–518. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Flavin, M. (2016). Disruptive conduct: The impact of disruptive technologies on social relations in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*. 53, 3-15.

Fry, N., & Love, N. (2011). Business lecturer's perceptions and interactions with the virtual learning environment. *International Journal of Management Education*, 9, 51-56.

Glazer, H. R., & Wanstreet, C. E. (2011). Connection to the academic community: Perceptions of students in online education. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(1), 55-62.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. 3–21. （https://books.google.com.mx/books?isbn=1118429575）(2020.01.20)

Horizon 2020. (2018) Funding, Tenders. （https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020）(2020.01.20)

INSTITUTE FOR THE FUTURE. (2011) FUTURE Work Skills 2020. （http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWork SkillsSummary_01.gif）(2020.01.20)

Kozma, R. B. (Ed.). (2003). Technology, innovation and educational change: A global perspective. Eugene: *International Society for Technology in Education International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

Lajoie, S. P., Hmelo-Silver, C. E., Wiseman, J. G., Chan, L. K., Lu, J., Khurana, C., et al. (2014). Using online digital tools and video to support international problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. （https://doi.org/10.7771/1541-5015. 1412）(2020.01.20)

Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (2008). Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study (*CERC Studies in Comparative Education*). Hong Kong: Springer, Comparative Education Research Centre.

VISION 2020. (2014) Vision 2020 – Education. （http://www.planningcommission.gov.in/reports/genrep/bkpap2020/14_bg2020.pdf）(2020.01.20)

Waddoups, G. & Howell, S. (2002). Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2(2). （http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/52/108）(2020.01.20)

Yamamoto, T., Watanabe, M., & Okunuki, M. (2017). Academic writing as corpus for assessment of ePortfolio. 2017 Pacific

Neighborhood Consortium Annual Conference and Joint Meetings (PNC). (http://ieeexplore.ieee.org/document/8203518) (2020.01.20)

Yamamoto, T., Liao, A. Y. H., Wu, W. V., Shih, M., Shih, J., Chu, H. (2018). A Proposal for the Global and Collaborative PBL Learning Environment Where All Global Members on Different Campuses Are 'On the Same Page' throughout the Process of Learning in the Project. *2018 Conference on Technologies and Applications of Artificial Intelligence (TAAI)*. Publisher: IEEE. (DOI: 10.1109/TAAI.2018.00029).

Yamamoto, T., Chris Pang, Benson Ong. (2019). "ICT-Enhanced Virtual Learning Environment to Foster Global AGILE Learning for PBL". *eLFA 2019*. The Chulalongkorn University (Chula) in Bangkok, Thailand.

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

千葉美保子（甲南大学共通教育センター）・川面きよ（帝京大学高等教育開発センター）・遠海友紀（東北学院大学ラーニング・コモンズ）・嶋田みのり（東北学院大学ラーニング・コモンズ）・岩﨑千晶（関西大学教育推進部）

キーワード　台湾の高等教育、学習環境、学習支援、ラーニングコモンズ、ライティングセンター　Higher Education in Taiwan, Learning Environment, Learning Support, Learning Commons, Writing Center

1. はじめに

教育から学習へ、教員中心から学習者中心の教育へというパラダイム転換は欧米を中心に始まり、今や世界的潮流である。我が国においても 2000 年代後半から学習者中心の教育への転換が叫ばれ、その具体的な手法として、従来の講義中心の教育方法からアクティブラーニングをはじめとした能動的な学びを促す教育方法の導入が推進されてきた。また IT 化の進行とともに学生の学習スタイルにも変化が起こっている。これら大学教育を取り巻く変化に対応するために、学習環境デザインや学習支援サービスにおいても、人的サービスを伴うラーニングコモンズなどに代表される新たな取り組みが行われてきている。

そのような中で、日本と同様に欧米の取り組みを参考に教育改革に取り組むアジアの大学における事例を比較検討することは、日本の大学における教育改善の有益な示唆となるだろう。

著者らは以上の問題意識のもと、2017 年にアジアにおける教育先進国のひとつ、シンガポールの高等教育機関の学習環境デザイン・教育プログラムを調査し、日本との比較検討を行った（千葉ほか、2018）。今回は、シンガポールに続き、日本同様に高い大学進学率を誇る台湾の大学を対象に、現地調査を実施した。本稿はこれらの調査結果から台湾における学習環境や学習支援プログラムの実態把握と分析を行うことを目的としている。

2. 台湾の教育制度と高等教育

台湾は、戦後 50 年代より人材を資源とする人材立国を目指し、制度整備が行われてきた。以前は日本と同じく９年間の義務教育制度を導入していたが、2014 年 8 月から初等教育から高等学校にあたる中等教育（後期）までの 12 年間を義務教育とする「12 年国民基本教育」が施行され、高等教育を含めて６・３・３・４制をとっている。

行政上は日本の文部科学省にあたる台湾教育部（Ministry of Education）が所管し、高等教育については高等教育局にあたる高等教育司が担当している（NIAD-UE 評価事業部国際課、2018）。

以前は台湾教育部に予算編成やカリキュラム編成、学位の授与など大学に関わる多くの権限が集中していた。しかし 1987 年の「厳戒令」の解除、1994 年の「大学法」改正により、段階的に大学の自治権が保証されるようになった（小川・南部、2008; 南部・廖、2012）。これにより、現在の高等教育においては、各機関の独自性が拡大し、多様化が進んでいる。台湾教育部統計處（2018）のデータによると 2018 年時点の高等教育機関数は大学 127 校、学院 14 校、専科 12 校、設置形態別では国公立大学、45 校、国公立学院・専科３校、私立大学 82 校、私立学院・専科 23 校、計 153 校となっている。大学生数は約 124 万人であるが、2012 年の約 136 万人をピークに年々減少傾向にある。高級中等学校を経ての大学進学率は 82.6% を超え、日本同様にユニバーサル段階を迎えているといえる。

3. 調査報告

以下では、2019年 3 月に実施した現地調査時の情報をもとに、訪問した5つの大学における学習環境および学習支援プログラムの調査結果について、各大学の特色を交えながら報告する。訪問先の選定にあたっては、Times Higher Education World university Ranking　2018 の結果を参考に、台湾地域の 1・2 位にランクされている国立台湾大学および国立精華大学、また設置形態に配慮し、ランキングされている私立大学の中から台北近郊の 3 校（淡江大学、東呉大学、輔仁大学）に訪問することとした。以下、国立大学、私立大学の順に報告を行う[1]。

3.1.　国立台湾大学

国立台湾大学（National Taiwan University）は、台湾総督府医学校を前身とし、1928年に創立された国立大学である。学生数は 31,829 名（うち、留学生は11%）、11学院（学部及び研究科）を有し、世界ランキング（THE、2019）では170位、台湾内では1位と、台湾で最も権威ある大学の一つである。

本調査ではアカデミックライティング教育センター（Academic Writing Education Center、以下ライティングセンター）への視察を中心に行った。

3.1.1 ライティングセンター

台湾大学ライティングセンターは、2008年に大学院生の国際学会での発表や論文投稿を支援するために開設された。当初は大学院生を対象とした高度な英語ライティング支援のみを行っていたが、次第に基礎レベルの支援が必要であることが分かり、4〜5 年後に学部生の支援を開始した。現在、7 名の教員と 24 名のチューターがライティングセンターに所属し、運営している（図1）。

ライティングセンターではアカデミックライティングコースの開講・運営や、対面での個別相談だけでなく、オンラインチュータリング等多岐に渡る支援を展開している。

3.1.2. アカデミックライティングコース

アカデミックライティングコースはすべて単位を得ることができるコースである。各コースは週3時間、現在2,500名を超える学生が学んでいる。毎学期すぐに定員となり、ウェイティング・リストは400人を超える。各クラスに1名ティーチング・アシスタント（以下、TA）がつき、サポートを行っている。

TA は英語クラスの受講生のうち、成績が優秀であり、なおかつ親切に対応することができる学生を選出している。TA は4〜5時間の研修を受けており、TA業務についてのディスカッションや、メンタルプログラムについて、またどのようにチュータリングを行うか議論する機会を持っている。

各コースはそれぞれひもづけられており、例えば学部生は「Fundamentals of English Writing」からスタートし、より力をつけたいときは、その上のコースを受講する。多くの学生が国際会議での発表を経験することから、ライティングだけでなく、プレゼンテーションやディスカッショントレーニングのクラスも開講しており、ライティングセンター教員がそれぞれ専門のクラスを担当している。クラスは多岐に渡るが、留学生を対象とした英語クラスは設定していない。ただし、留学生からのニーズから、中国語に特化した「Academic Chinese Writing」を開設している。

各コースでは論文のチェックを TA が行っている。学習者からのニーズにより、各コースのアセスメントとして、ルーブリックを活用している。院生向けのコースでは、各課題をルーブリックでチェックし、それを返却する形でフィードバックを行っている。ルーブリックは、TA のトレーニングにも活用しており、教員がチェックするすべてのアセスメントでルーブリックを活用している。

3.1.3.　個別相談

個別相談は、学部生・院生いずれも対象にしており、各学期 60 セッションを教員が対応している。個別相談は現地学生による英語ライティング支援が主であり、相談者は教員を選ぶことはでき

ない。相談予約はオンライン上で行うことができ、毎学期すぐに定員になるそうである。各相談時間帯で６人が一斉に支援を受けることができるようになっている。

以上のように、台湾大学ライティングセンターは、大学院生を対象とした英語ライティング支援からスタートしており、全体を通じて非常にレベルの高いサポートを行っている。特に、ライティングコースは正課授業として展開し、受講者数も多く、各コースとも毎学期定員になるなど、学内における英語ライティング支援のニーズの高さが感じられた。他機関との連携として、ボランティアではあるものの、CTDL（教育開発支援センター）教員の研修をライティングセンター教員が行うケースがある。

他方、運営資金の確保が課題点としてあげられており、支援を充実させるとともに、補助金の獲得を目指し内外発信を積極的に実施している。

図１　ライティングセンター

3.2.　国立精華大学

国立精華大学(National Tsing Hua University)は 1956 年に設立された台湾トップレベルの大学である。THE（2019）では、台湾国内で２位、世界ランキングでは 351－400 位内に位置し、科学技術、人文、社会科学について学ぶことができる文理総合型の大学であり、ノーベル賞受賞者も輩出している。学生数は約 1.5 万人である（うち、留学生 10%）。

精華大学は 2013 年にラーニングコモンズを含む図書館を１棟新たに設置した。館内には PC、映像機材がふんだんに配置されており、デザイン性の高い什器が整備されている。プレゼンテーションをするエリア（図２）、グループワークエリア（図３）、コンピュータエリア（図４）、大学図書館の歴史について紹介するエリア、雑誌を閲覧できるエリアなど多数のエリアで構成されており、台湾トップクラスのラーニングコモンズであるといえる。

図２　プレゼンテーションエリア

図３　コンピュータエリア

図４　グループワークエリア

セミナールームエリアには少人数で講義ができるような部屋が５室設けられているが、教員が定期的に授業で利用することはできず、学生が利用するための部屋となっている。24時間開放しているエリアもあり、長時間学習者が学習に集中できるような支援が行われている。こうしたセミナールームや施設の利用に関しては予約が必要になることもあるが、学生証をタッチパネルにかざして、容易に予約ができる施設となっている（図５）。

これらの充実した施設は、政府と企業によって作られている。建物は企業による寄付で建てられ、建物内の機材等は国の予算で運営が行われている。

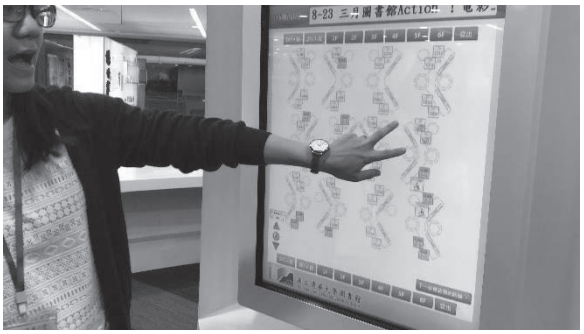


図５　タッチパネルで部屋を予約

学習支援に関しては、図書館に関連するサービスを実施しており、図書館としては組織的にライティングセンターを設置していないこともありライティング支援等の学習支援はラーニングコモンズ内では実施されていなかった。

ラーニングコモンズの評価方法に関しては、図書館職員が毎月の学部生の利用状況を分析し、学部ごとの利用率をフィードバックするようにしている。またこれらのデータを基に、今後の書籍や映像資料の購入について判断する材料としている。

精華大学においては、学習者の学びを促すための物理的な環境は台湾トップクラスの整備がされていることが示された。その一方で、上述のように、図書館においては日本のラーニングコモンズで実施されているようなライティングや外国語に対する学習支援といった学生へのサポートに関しては限定的である印象を受けた。

3.3.　淡江大学

淡江大学（Tamkang University）は、1950年に創設された「淡江英語専科学校」が1958年に「文理学院」となり、1980年に「淡江大学」となった。学生数は26,032人（そのうち留学生は8%）、世界大学ランキングでは1001＋位、アジアでは351から400位の中に入っている（THE、2019）。学部は８学部（文学部、理学部、工学部、商学管理科学部、外国語学部、国際研究部、教育学部、グローバル企業発展学部）あり、キャンパスは淡水キャンパス、台北キャンパス、蘭陽キャンパス、サイバーキャンパスがある。

本節では、淡水キャンパスにある覚生紀念図書館本館のコモンズとそこで取り組まれている取組みを紹介する。

3.3.1. 覚生紀念図書館本館について

大学図書館のHP（淡江大学図書館、2019）によると、覚生紀念図書館には、130万冊の本、210万冊以上の電子書籍、70,000冊以上のジャーナル（電子ジャーナルを含む）、および130,000冊以上の非書籍資料がある。本館は９階建てで、読書のための席が2,820席、検索用や作業用などのパソコンが設置された173席がある。またディスカッションルームやマルチメディアリソースルーム、音楽鑑賞エリア、24時間使える学習室などがある。現在の本館の建物は1996年９月に完成したが、2014年から2017年にかけてリノベーションが行われ、その際にコモンズエリアが作られた。

覚生紀念図書館では、通常の図書館サービスに加え、図書館の資源を活用したワークショップを授業と連携して実施したり、出版者を招いたセミナーを年に２回ほど実施したりしている。また、ヨーロッパ情報センターが図書館内にあることから、毎年５月をヨーロッパ週間とし、その間は毎週ヨーロッパに関する講座を開催している。なお、学内には学習支援組織が別にある。現時点での連携はないが、今後連携を検討している。

3.3.2.コモンズエリアについて

コモンズは本館の３階に展開されており、インフォメーションコモンズ、ラーニングコモンズ、リサーチコモンズ、の３つのエリアで構成されている。これらのコモンズのデザインは、リノベーションの際、図書館のスタッフが海外の事例を参考にデザインした。

ラーニングコモンズとリサーチコモンズは、もともと書架だったところを改装し、デザイン性の高いソファやローテーブルなどが配置されている（図６）。

図６　ラーニングコモンズ/リサーチコモンズ

また、ラーニングコモンズには、可動式の机と椅子が設置され、授業などでグループワークに取り組めるエリアも用意されており、図書館の利用者ガイダンスや、授業と連携したワークショップなどが実施されている。リサーチコモンズには個室になったディスカッションルームが４部屋ある。ディスカッションルームには、椅子やテーブルだけでなく、ディスプレイも設置されており、発表練習にも利用することができる。インフォメーションコモンズには、パソコンが設置されており、学生が電子資料や情報にアクセスできる環境になっている（図７）。

コモンズの利用者に対する調査として、セミナーの後などに行われる質問紙調査で、簡単な質問をしている。また、図書館ではパートタイムとボランティアの学生スタッフが活動している。彼らは、図書館の web ページの情報更新や、図書館の利用に関する資料の作成などを担当している。ボランティアのスタッフは、図書館で借りられる本の冊数が規定より増えたり、本の貸し出し期間が長くなるなどのインセンティブがある。

図７　インフォメーションコモンズ

3.3.3.授業との連携した取り組みについて

ここでは、商学管理科学部の授業の１つである Strategy Management と連携して実施されたワークショップを事例として紹介する。この授業は 2018 年 12 月から１月に毎週１回、３週間かけて実施された。この授業では、教員が授業をするが、図書館スタッフが協力する形で行われた。

１週目は「図書館に親しむ」というテーマで、学生は図書館見学をした後、図書館に関するクイズを考える。また、図書館スタッフから図書館の説明も受ける。２週目は「図書館の資金調達戦略」というテーマで、図書館スタッフから図書館の資金利用について説明を受けた後、学生はグループで、少ない資金で多くの書籍を購入する方法を検討し、模造紙などに考えたことをまとめて発表する。３週目は「３人の戦略マスターに会う」というテーマである。教員が示した経営学やビジネス理論に関する３人の著名人について、学生は図書館のリソースを使ってグループで調べ、結果をマインドマップにまとめて発表する。また、教員が３回のワークショップのまとめを行う。

図書館の利用方法を学んだ（１週目）うえで、授業のテーマと図書館を絡めた課題設定をしたり（２週目）、授業の課題の情報収集を図書館で実際

に行い発表する機会を取り入れる（3週目）など、図書館を学習リソースとしてうまく活用されている。

3.4.　東呉大学

東呉大学（Soochow University）は、1900年に創立され、1951年に台湾で最初に再建された私立大学である。学生数は、15,597人（うち留学生約5%）、世界大学ランキング（QS、2019）では　アジアで291－300位に位置している。文学、理学、法学、商学、外語学部の5学部23学科が設置されており、キャンパスは、メインキャンパスとダウンタウンキャンパスにわかれている。本調査では、メインキャンパスにある中央図書館と隣接のラーニングコモンズを中心に訪問した。

東呉大学中央図書館は、地下１階地上５階の建物で、約92万冊の蔵書がある。中央図書館の特徴としては、日本の漫画が多数寄贈された漫画コーナーや、語学教材や視聴覚資料が豊富にあり、シアタールームや複数人で視聴できるブースが充実していること等が挙げられる。基本的には閲覧室がメインの従来型の図書館であったが、３階に小規模のグループ学習室があり、可動式の机や椅子、ガラス（ホワイト）ボードが設置されていた（図8）。

図８　図書館内のグループ学習スペース

また隣接の第一教学研究棟２階にラーニングコモンズが設置されていた。このラーニングコモンズは、台湾政府の補助金を得て、2009年に改修・設置されたものである。図書館２階と渡り廊下で接続されており、管轄も図書館が行っている。このラーニングコモンズでは、入り口に近いオープンエリアにグループ席が設置されているが、静寂な空間となっており、話し合いをしたい場合は、奥にあるディスカッションルームを利用することになっている（図9）。

図９　ラーニングコモンズ

可動式のグループ机や椅子の他にホワイト（ガラス）ボードが設置されているが、電子黒板やPCなどは設置されておらず、学生は自分のPCを持ち込んで作業を行っていた。ピアチュータリング等の学習支援については、教育支援センターが別の場所で実施しており、図書館と連携して取り組んでいる様子はみられなかった。

またこのラーニングコモンズの隣には、教学資源センターがあり、 オンライン学習や語学学習コーナー、アクティブラーニング教室等が整備されていた。

3.5.　輔仁大学

輔仁大学（Fu Jen Catholic University）は1927年に設立された私立大学では台湾最難関校の一つである。学生数は、20,450名（うち、留学生9%）、12学部50コース、修士課程で49コース、博士課程 12 コース、夜間部および法律学の Post Bachelor コースなどを擁する大規模校である。世界ランキングでは、アジア圏で251－300位である（THE、2019）。カトリック系のミッションスクールで語学教育に定評がある。

3.5.1 濟時樓圖書總館(Fahy Memorial Library)について

訪問したキャンパス内には、Fahy Memorial Library、Kungpo Memorial Library、Cardinal Shan Library の３館が存在するが、ラーニングコモンズは、Fahy Memorial Library、Kungpo Memorial Library の２館で展開されている。今回はメイン図書館となる Fahy Memorial Library のみを訪問した。

輔仁大学のメイン図書館となる Fahy Memorial Library（濟時樓圖書總館）は、社会科学系の９階建てのビルの２階～8 階を利用し、総面積約 3500 坪に席数 813 席、全館 Wi-Fi を完備した施設となっている。後述する學習共享空間（ラーニングコモンズ）用と検索用端末として PC120 台を設置、研究個室 28 部屋、グループ学習ルーム７部屋、多機能グループ学習ルームなどが配置されている。図書館入り口となる２階に貸出・返却、レファレンスサービス等の窓口と「學習共享空間」と呼ばれるラーニングコモンズエリア、ライティングセンターが設置され、3 階以上の各閲覧エリアにグループ学習ルームや研究個室を、8 階には情報リテラシーおよび e-learning 教育用の教室が設置されている。

本ラーニングコモンズの導入にあたって掲げられたラーニングコモンズ設置の目的は以下の６点である。

・教員と学生が自由に施設を使用できる

・設置されている PC を利用して課題やレポートに取り組める

・自由にインターネットサーフィンや情報検索ができる

・エリア内で課題に関する複数でのディスカッションが可能

・ソーシャルメディアを通して、e-mail の確認や友人とのチャットが可能

・図書館の様々な所蔵リソースが活用できる

3.5.2 図書館内のコモンズエリアについて

図書館内のラーニングコモンズとして案内されたエリアは主に４台の PC が固定机に配置される、もしくは２人で一台の PC を共有して学習する、あるいは単独での PC 利用を目的とした空間で構成されていた。従来の図書館環境における PC ワークエリアと異なり、PC 操作をしながらの会話が許容されている空間として運営されている点から本スペースをラーニングコモンズと位置づけているとのことであった(図 10)。

図 10　図書館内のラーニングコモンズエリア

多機能学習ルームやグループ学習ルームとされているエリアもあったが、いずれも既存のスペースおよび設備を流用したものとなっており、全体として限られた予算の中で工夫してラーニングコモンズスペースを設置・運用している様子が伺えた。

3.5.3 ライティング支援について

Fahy Memorial Library には 2010 年に開設されたライティングセンターが併設されており、常時、アドバイザーによる英語（中国語）のライティング支援が行われている（図 11）。対面コンサルティングを基本としながら、センター開設当初から複数のコースが提供されてきた。対応するアドバイザー・スタッフは英語教員と英語に堪能な大学院生または学部生となっている。

対面コンサルティング以外にも 2019 年春のセメスターでは以下の６つのコースが提供されている。

・Face2Face：英語ライティングに関するコンサ

ルティング
・実用英語ワークショップコース
・英語ビデオ・ライブ配信コース
・WE ONLINE: 双方向英会話コース
・English easy test training: 英語テストのための自学自習オンラインプラットホーム
・Self-learning center guides: 英語自習ガイド

ライティングセンターについては、図書館以外に輔仁英語網路學院というバーチャルセンターが別途存在する。図書館のライティングセンターで提供されているビデオ・ライブ配信コースは英文学部と輔仁英語網路學院とコラボレーションして

図 11　ライティングセンターの対面コンサルティングルーム

開発されたコンテンツになっている。

４．おわりに

以上、台湾の高等教育機関５校の現地調査を通じて得た、学習環境デザイン、学習支援制度の知見について、それぞれの機関の特色を踏まえながら論じてきた。

国立大学である国立台湾大学や国立精華大学では学習環境・学習支援ともに助成金や寄付を基盤に新たに施設建設を行うなど充実を図っており、私立大学の淡江大学や輔仁大学では既存の施設の改修や、レイアウト変更によりラーニングコモンズやアクティブラーニングのための学習スペースの整備を行っていた。東呉大学のコモンズは政府からの補助金で設置されたとのことであったが、国立大学の施設・設備の状況と比較すると規模としては非常に小さく、設備も劣る印象を受けた。

今回の訪問から得た情報に限定すると、台湾では私立大学よりも国立大学の学習スペースのほうが充実した施設・設備が導入されているようである。

他方、各大学ともに、ラーニングコモンズを管轄する部門と、学習支援を担う部門の連携があまり行われていない印象を強く受けた。加えて、学習環境の整備や学習支援プログラムを通じた学生の学びへの評価についても訪問時のヒアリングでは具体的な取り組みについて情報を得ることができなかった。

美馬・山内（2005）は、学習環境の３要素として空間･活動･共同体を定義しており、米澤（2017）は上記の３要素をベースに新しい学びの強化策として施設整備、学習支援、コミュニティ支援を提言している。つまり、学習環境を整備することと、学習支援や学びのコミュニティづくりは、学生の学びを促し、深めるために相互に連携する必要があるはずである。台湾における学習環境・学習支援のデザインにおいて、この点がどのように位置づけられているのかについてのさらなる調査の必要性を感じた。

今回は日程の都合上、台北を中心とした限られたエリアの大学、施設の調査に留まった。今後はさらに地域・対象を拡大し、台湾およびアジアを中心とした諸外国の高等教育における学習支援の実態把握と分析に努めていきたい。

註

1　各大学の情報は訪問時に聞き取った情報と、以下の各大学機関ホームページの情報をもとに記述している。

国立台湾大学ライティングセンター（https://www.awec.ntu.edu.tw/）（2019 年 12 月 20 日）

国立精華大学図書館（http://www.lib.nthu.edu.tw/en/index.htm）（2019 年 12 月 20 日）

淡江大学図書館（http://www.lib.tku.edu.tw/）

（2019 年 12 月 20 日）
東呉大学図書館（https://www-ch.scu.edu.tw/october/admin_library）（2019 年 12 月 20 日）
輔仁大学図書館（http://web.lib.fju.edu.tw/chi/）（2019 年 12 月 20 日）

参考文献

千葉美保子・岩﨑千晶・紺田広明（2018）「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」『関西大学高等教育研究』第 9 号、91-99.
美馬のゆり・山内祐平（2005）『「未来の学び」をデザインする―空間・活動・共同体』東京大学出版会.
南部広孝・廖于晴（2012）「台湾における高等教育の構成分析『大学論集』第 43 号、153-169.
NIAD-UE 評価事業部国際課（2018）「台湾高等教育の質保証ブリーフィング資料」http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/taiwan/no17_taiwan_Briefing_rev3_jan2018.pdf（2020 年 1 月 11 日）
岡村志嘉子（2003）「台湾の『大学教育政策白書』」『国立国会図書館レファレンス』624、60-80（https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_1000002_po_062403.pdf?contentNo=1）（2020 年 1 月 11 日）
小川佳万・南部広孝編（2008）『高等教育研究選書 93　台湾の高等教育――現状と改革動向』広島大学高等教育研究開発センター.
QS Asia University Rankings 2020（2019）（https://www.topuniversities.com/university-rankings/asian-university-rankings/2020）（2019.12.19）
台湾教育部統計處（2018）「大専校院學校數及學生數」（http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U02.pdf）（2020 年 1 月 11 日）
台湾教育部統計處（2018）「高級中等學校畢業生流向概況」（http://stats.moe.gov.tw/high_graduate/interGraph_grad.html）（2020 年 1 月 11 日）
Times Higher Education Ranking 2020（2019）（https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats）（2019.12.19）
米澤誠（2017）「ラーニングコモンズ再考：アクティブラーニング支援から学びのコミュニティ支援へ」『東北大学附属図書館調査研究室年報』4 号、131-133.

付記

本論文は，JSPS 科研費 JP19K03040、JP19H01710の助成を受けている。

謝辞

本調査にあたり、視察に応対してくださった各大学関係者、お世話になった現地の方、山本敏幸氏（関西大学）に感謝する。

国際教育実践の学習効果測定の手法の一考察
―COIL Plus プログラムにおける BEVI の活用―
Assessment measure for learning gain in International Education: A Case Study on BEVI use in COIL Plus Program

バイサウス・ドン（関西大学教育推進部）
池田佳子（関西大学国際部）

キーワード　学習効果測定ツール、COIL、異文化対応能力の変容 Assessment measure, Virtual Exchange, BEVI

1. はじめに

「大学の国際化」は、終わりがない。2019 年度から、「ポスト留学生 30 万人計画」の声が上がっている。より有能な海外の人材に、日本を留学先として選んでもらえるよう、国内の大学は国際化を推進し、また教育の質を向上しなければならない。また、18 歳人口の減少傾向は歯止めなく進んでいる。文部科学省の学校基本統計調査によると、18 歳人口は、2020 年ごろまではほぼ横ばいだが、2021 年頃から再び減少局面に突入し、2040 年には 88 万人（2019 年は 117.5 万人）まで落ち込むとの予想がある。こうなると、限られた母数において、より優秀な学生の争奪戦を、国内外問わず大学は今後よりいっそう強いられることになる。大学が「どれぐらい国際化しているか」は、魅力ある大学として国内の優秀な入学候補層が考慮する判断基準の一つとなる。そして、この選抜の目は、昨今よりいっそう鋭いものとなっている。留学の機会を多く設けているか。海外からの外国人留学生と学ぶ機会を積極的に提供しているか。異文化交流や活動がキャンパス内で充実しているか。外国語学習に力を入れているかどうか。こういった基準については、その制度を設けているかどうかという存在有無のレベルで解決する時代はもはや終わったと言っていいだろう。令和の時代に入り、日本国内の大学は、これらの活動のクオリティ、つまり「どんな実践によってそれを実現させているか」、そして「それらの実践が、確実に学生の成長を促しているか」、このような実証ベースの問いに対し、しっかりとした答えを提供できなければ、亜流の国際化を進める大学として、その評価を落とすだろう。

本稿では、この実証ベースの問いに対し本学が自信をもって発信することができる実践事例を生み出すべく、昨年度から始まった COIL Plus プログラムを取り上げる。このプログラムを通して、IIGE（Institute for Innovative Global Education/グローバル教育イノベーション推進機構）では、学生がその実践を経験し、どのような「学び」を得て、そこでどう成長したのかを可視化させる、という研究を進めている。この IIGE が今年度スタートさせたのが、COIL BEVI Project という、高等教育において着目されている「国際教育の学習効果測定」を確立させる取組である。本稿では、研究ノートとして、第一段の COIL Plus プログラムにおける測定ツールの活用とその結果の考察を紹介する。

1.1. COIL Plus プログラムと成長測定

COIL Plus プログラムは、学生は留学の前後にオンラインで海外の大学と協働学習を行う COIL（Collaborative Online International Learning）科目を受講し、その中で取り組んだ共修活動をさらに進化（深化）させるため、実際に現地へ赴き、留学を体験し、日米双方の学生が共修相手と現地で対面し交流を深めるというものである。本プログラムは、2018 年度に採択された「グローバル・キャリアマインドを培う COIL Plus プログラム」の文部科学省「平成 30 年度『大学の世界展開力強化事業』～COIL 型教育

を活用した米国との大学間交流形成支援～」を受け、設置された取組である。さらに、留学期間中には、インターンシップや企業訪問、専門のテーマに沿った授業の受講といった、多彩な活動に参加することが期待されている。このCOIL Plusの活動によって、学生が国や言語、文化の壁を乗り越えた視点（マインド）で自らの将来の可能性を考えられるようになること、そして、次世代に求められる人財として成長する際の糧となることが、このプログラムの大きな目的となっている。

本取組みの大きな特色は、図１に示すような、中短期型の派遣留学の事前もしくは事後においてCOIL を行い、その中でバーチャルとはいえ「体感」した海外のパートナー校、そしてその大学で学ぶ「ピア（仲間）」に、今度は現地で接触し、その文化や社会を実際に肌で感じて自身の経験知を培うことができるという点である。

このCOILが加わった海外派遣留学が、一般的な派遣留学の体験とどう異なるのか、特に、参加学生の総合的な成長を願う我々にとって、どんな学びがもたらされ学生がどう変化したのかを理解することは、高い関心事である。

留学の効果を検証する動きは、2010年代に入り国内でも展開した。「留学生交流支援制度/海外留学支援制度評価・分析」（JASSO2015）や、「グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較研究」(横田 2016)は、大規模なサーベイ調査を行い分析を報告したものである。これらの事例は留学プログラム参加者本人の「自己評価」「自己申告」に基づく研究となっており、客観性に欠けるとの指摘もある（西谷 2017）。また、留学プログラム開始前の学習者の状態の調査を行っていないものが多いため、留学体験を挟んだ事前事後、つまり「T1－T2比較」による成長の測定にはなっていない先行事例が非常に多い。

国外では、派遣留学が学生に与える影響についての研究が昨今進んでいる。米国では、表１IIE（Institute for International Education）の調査結果（Open Doors, 2019）にもあるように、日本と同様比較的短期のプログラムを志向する傾向があり、留学期間の短縮化が否めない中、従来「留学」がもたらすべき成長を実際のところ実現できているのか、という問題が着目されている。

表１ IIE Open Doors（2019）米国の高等教育機関における派遣留学期間

	Year							
Duration of Study	'11/12	'12/13	'13/14	'14/15	'15/16	'16/17	'17/18
Summer Term	37.1	37.8	38.1	39.0	38.0	38.5	38.5
Summer: More than eight weeks				2.7	2.6	2.9	2.9
Summer: Two to eight weeks	33.4	33.7	33.5	30.9	30.4	30.5	29.9
Summer: Fewer than two weeks	3.7	4.1	4.6	5.4	5.0	5.1	5.7
One Semester	35.0	33.6	31.9	31.8	31.9	30.7	30.3
8 Weeks or Less During Academic Year	14.4	15.3	16.5	16.7	17.4	18.8	19.0
January Term	7.0	7.1	7.5	7.4	7.4	7.1	7.0
Academic Year	3.2	3.1	2.9	2.5	2.3	2.2	2.2
One Quarter	2.5	2.4	2.4	2.2	2.3	2.2	2.4
Two Quarters	0.4	0.3	0.6	0.3	0.3	0.2	0.2
Calendar Year	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
Other	0.3	0.3	0.0	0.1	0.4	0.2	0.3

このニーズに応じるように、様々な学習成果を測定する外部テストが開発されてきた。本稿においてとりあげるBEVI（The Beliefs, Events, and Values Inventory）をはじめ、異文間対応能力を測定するIDI（Intercultural Development Inventory）, GPI（Global Perspectives Inventory）などが国外ではよく知られている。

国内では、大学の出口保証の視点から、大学生の卒業時点における総合的なコンピテンシー（社会人基礎能力など）の熟達度を測るテストを中心に様々なものが開発されている。例えば、「ジェネリックスキル測定・育成ツールPROG（Progress report on generic skills)」（学校法人河合塾・株式会社リアセック（共同開発））や、「GPS-Academic (Global Proficiency Skills Program Academic)」、（株式会社ベネッセ）などは、多くの高等教育機関の活用事例がある。これらのテストは、最終的にどんな就職力（エンプロイアビリティ/Employability）を持った人材であるのかを可視化することを主眼とし開発されたものだが、近年は、留学経験の学習効果（インパクト）を測るために応用される事例がでてきている[1]。COIL Plus事業では、これらの測定テストの中から、BEVI測定ツールを、参加学生の伸長を測るテストとして採用している。次節以降において、このテストの解説と、なぜCOIL Plus事業がこのテストを採用するに至ったのかという点を解説する。

1.2.　BEVI 測定ツール

BEVI は、自己（Self）全体また自己の発達に関わる心理学上の理論、Equilintegration Theory に基づき、1990 年代初頭から、Craig N. Shealy 教授を中心に開発が開始されたアンケート形式の測定ツールである。開発にあたっては、一般的な作業工程としてまず特定の概念・尺度を前提としこれらを測定するために質問項目を作成する、という手法をとらず、人々が重視する信条及び価値観から、概念・尺度を導き出すという手法が取られた（西谷 2017; Shealy 2016）。BEVI の因子構造は，幅広い学際的研究者や試験開発の専門家による分析，検討また研究が行われる中で形成されている。異文化交流体験の評価，またこれに限らず広く評価，研究の領域で柔軟に使用できるように， BEVI は次の 4 つの分野の情報・質問から構成されている。

1）広範囲の人口統計学的情報と背景情報
2）経歴に関する質問
3）信条，価値観，世界観の総合評価（2 つの妥当性と 17 の「プロセススケール」）
4）3 つの質的「経験的内省」項目

BEVI は量的な評価と質的な評価が一つのツールにまとめられている。BEVI が測定できる側面で、他外部テストと異なる点は、BEVI が特定の出来事や背景的要素が，自分や他者や大きな世界に対する特定の見方とどのように関連しているのか、そして、この関係性は，例えば海外への派遣留学や海外とのオンラインでの協働学習など、何か特別な経験をした際，学習または成長の可能性をどのように媒介または緩和するのか（西谷 2017）といった問題への回答が出ることである。すなわち BEVI は，人間の「総合プロファイリング」である。人が学習や成長，発達のための経験に参加する前に「その人がどういった人なのか」を把握し、また、ある経験（例えば COIL や COIL Plus）の結果として「その人がどのように変わったか」を，さらにこうした因子がどのように相互作用して学習，成長，発達または変化の可能性を高めた（または低めた）か，を理解しようとするものである。2011 年度に BEVI の日本語バージョンが着手され、現在は BEVI(英語版)と BEVI-j (日本語版)の双方がある。

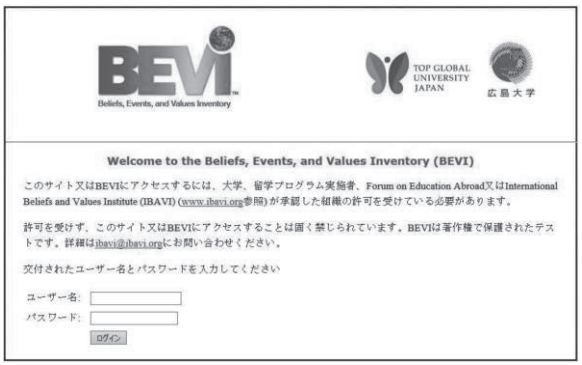


図１　BEVI(-j) ツールのログインページ

BEVI は基本情報（40 項目）及び質問（185 項目）から構成され，質問項目は 1 ページあたり 20 項目からなり、それぞれ４肢の回答から最も適したものを選びながら進める。BEVI に対する回答の分析は，サーバー上の BEVI プログラムにより自動的に行われ, 個人 レポート及びグループ・レポートが生成される。 個人レポートは，BEVI の全ての質問への記入終了後，基本情報において登録したメールアドレスに個人レポート・ページへのリンクが自動的に送付され、学生はすぐに自分の分析結果を閲覧することができるようになっている。この個人レポートは，以下に述べるグループ・レポートとともに使用し，プログラム実施者等が，振り返り，ディスカッション等の題材など様々な形で利用することが可能である。グループ・レポートは，2 つの妥当性と 17 のスケールの結果から構成されている。17 のスケールの結果は，トータルスコア，トータル低スコア者，満足度別，ジェンダーといった多様な角度から分析され，カラーの棒グラフに数字とともに提示される。たとえば、図２は、次節で解説するある COIL Plus プログラムの T1/T2 グループ分析の一部であるが、グループ・レポート分析ツールの一部分「全体プロフィール（Aggregate Profile）」）を表示させたものである。このように、棒グラフで数値が示される。この数値は、各集団に付けら

れたスコア（1～100）であり，当該グループの回答が、統計的に BEVI のスケールに反映されたものを示している。

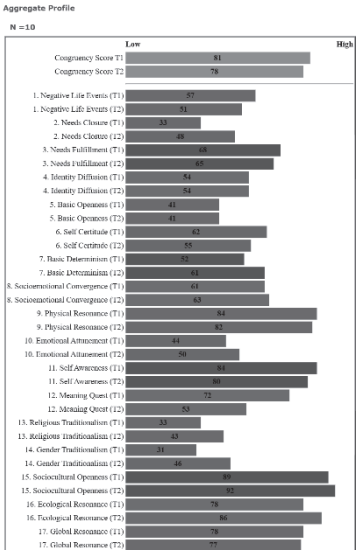


図２BEVI グループ・レポート

２の妥当性と、17 のスケールは、心理学的な多様な概念が含まれる。以下、西谷(2017:56-67)から抜粋したものをここに示す：

I. 妥当性

一貫性（類似又は同一の内容を測っているが，表現の異なる項目に対する回答の一貫性）

適合性（統計的に予測できるものとの回答パターンの一致）

II. 形成的指標

人口統計学的／背景的項目

スケール１．人生におけるネガティブな出来事

III.中核的欲求の充足度

スケール 2. 欲求の抑圧

スケール 3. 欲求の充足

スケール 4. アイデンティティの拡散

IV. 不均衡の許容

スケール 5. 基本的な開放性

スケール 6. 自分に対する確信

V. 批判的思考

スケール 7. 基本的な決定論

スケール 8. 社会情動的一致

VI. 自己とのかかわり

スケール 9. 身体的共鳴

スケール 10. 感情の調整

スケール 11. 自己認識

スケール 12. 意味の探求

VII. 他者とのかかわり

スケール 13. 宗教的伝統主義

スケール 14. ジェンダー的伝統主義

スケール 15. 社会文化的オープンさ

VIII. 世界とのかかわり

スケール 16. 生態との共鳴

スケール 17. 世界との共鳴

IX. 経験的内省の項目

これらの項目からも読み取れるように、BEVI は、個人のプロファイリングを、「チームワーク力」「課題解決能力」といった、外部の尺度を反映した測定基準を用いていない。その個人の価値観や志向といった認知心理学的な特性を捉え、その「変化」が、留学や COIL といった活動（教育的介入）によりどんな影響を受け転じていくのかを明らかにすることができる測定ツールである。

2.　ケーススタディ：UMAP COIL Program

2.1. プログラム概要

本稿で紹介するのは、2019 年度夏に実施された COIL Plus プログラムの一つである UMAP-COIL Joint Honors Program である。UMAP とは、アジア太平洋モビリティ機構で、500 以上のアジア太平洋地域の大学が加盟しているコンソーシアムである。2019 年７月から９月の３か月間において、16 名（合計６カ国）が参加。７月の１か月において COIL を実施し、その後８月に全員が関西大学の高槻市高岳館で１週間の「大阪キャンプ」を行った。加えて、８月の３週間は、神戸港を出発し日本を周遊し、合計 7 か所の寄港地でフィールドワークを行うといったプログラムである。日本以外にも、韓国・釜山、ロシア・ウラジオストクにも立ち寄り、日本近隣国との関係性や、歴史、そして SDGs（Sustainable Development Goals）の地域での達成へ向けた活動といった点をテーマとした、非常にインテンシブな留学活動内容であった。詳細なプログラム内容は、IIGE が出版している i-PAPER (季刊白書)を参照されたい[2]。

2.3. BEVI 結果 T1-T2 比較検証

本稿で共有しておきたいのが、BEVI を用いた参加学生の「変化」の一遍である。16 名の学生は、T1 測定を COIL 科目履修前の 7 月、そして T2 測定を COIL および PLUS 部分である留学活動終了後の 8 月末~9 月頭に行った。図 3(a/b)に

示すのが、前節で解説した17のスケールの中のいくつかの項目別の測定結果である。3層とBEVIの統計データ分析により区分され、その変化が示されている(Lowest/Middle/Highest)。

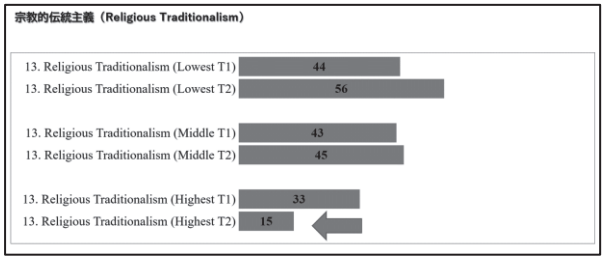


図 3-a 宗教的伝統主義（T１-T２分析）

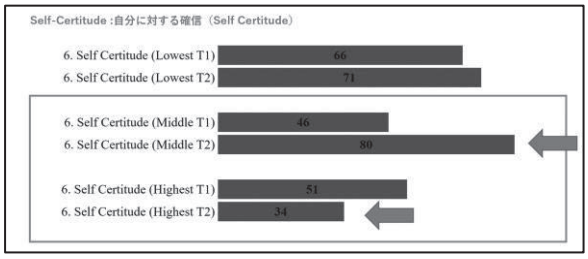


図 3-b 自分に対する確信（T1-T2 分析）

この２つの項目においては、Middle 層が宗教的な伝統的な価値観にとらわれなくなるという変化を顕著に見せていることがわかる。また、自分に対する確信性、つまり周りに惑わされることなくポジティブかつ自分の考え方等を捉えているかという項目では、Middle 層が成長を見せた反面、すでに T1 時点で高い確信性のあった Highest 層は、COIL Plus の一連の活動の後、その確信度合いが低くなっていることがわかる。これは、多文化・多様な価値観や出来事を経て、「常に自分が正しい」という自信が揺らぐという、異文化適応能力の成長過程において重要な気付きのフェーズでもある。すでに先んじていた層は、今回の経験でさらにその先の成長へと過程を進めているといえる。この結果からも、T1-T2 測定は有効であり、また留学直後だけではなくその後の変化についても T3 としてフォローする必要があることも示唆している。BEVI での検証は、従来の結果とは別の側面の参加学生の変化をトラッキングすることが可能となるのである。

3. なぜ BEVI を使うのか

COIL Plus 事業は、BEVI に加えて、英語によるオンラインの協働学習の経験がどれぐらい学習者のコミュニケーション能力の向上に資するのかを測定するために、OPIc など他の能力測定ツールも採用し多角的に学習効果を検証していく。しかし、BEVI は学習者の伸長を測定する上で主軸となる測定ツールとして位置付けていることは間違いない。

なぜ BEVI なのか。この選択は、COIL Plus 事業を担う IIGE（Institute for Innovative Global Education/グローバル教育イノベーション推進機構）のビリーフに起因する。IIGE では、国際教育の学びのインパクトとは、総合的な人間性の変化に深く関係するものであり、わかりやすい表現を使えば、個々のアイデンティティ形成のプロセスに影響するものであると捉えている。異文化対応能力のスケールとして著名な Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)[3] を見ても、異文化対応能力が高まるにつれ、多文化要素が自身の一部となり、価値観や行動規範の変化が不可欠となる（図 4）。

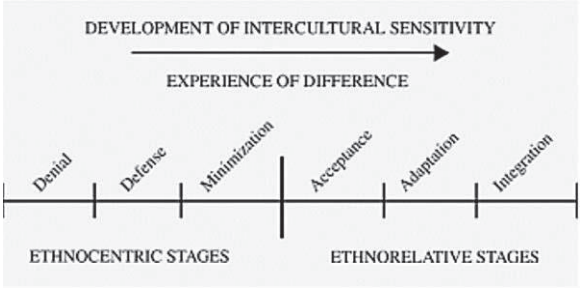


図 4 DMIS 尺度

評価テストの手法は多々存在するが、大きくは直接評価法と間接評価法に分類できる。直接評価は学習成果を直接に測定し、評価するのにてきしている。しかし、学びのプロセスや行動を把握するのには限界があるとされる（山田 2013）。一方間接評価は、学習者の行動調査やパフォーマンスを考察するため、成果につながる教育の過程を評価するという機能を伴う。BEVI 測定ツールは、後者の手法により、学習者自身も自覚していないか

もしれない深層レベルでの変化を明らかにすることができる。COIL、COIL Plus という、既存ではない、イノベーティブな学習形式、新しい教育的介入実践がもたらす学びのインパクトを定義することが、IIGE のミッションである。この定義を既存の尺度で測定するテストをもって作りあげることは、本末転倒になるのではないだろうか。今後も継続して BEVI による分析検証を進め、次稿にはさらなる成果を共有したいと考えている。

註

1 JASSO 2019 年度東京国際交流館国際シンポジウム「海外留学の客観的効果測定」
https://www.jasso.go.jp/sp/about/information/press/19090601.html（アクセス日 01-20-2020）
2IIGEi-PAPERhttp://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/resources/whitepaper.php（アクセス日 01-20-2020）
3 DMIS (Development Model of Intercultural Sensitivity) https://www.idrinstitute.org/dmis/（アクセス日 01-20-2020）

参考文献

西谷元　(2017).「留学効果の客観的測定・プログラムの質保証　－The Beliefs, Events, and Values Inventory　(BEVI-j) －」『高等教育研究叢書』vol.137.3 月, pp.45-70.

山田礼子　(2013).「学生の特性を把握する間接評価：教学ＩＲの有用性」『工学教育』 Vol.61, No.3, 27-32.

Shealy, C. N.　(Ed.) (2016). *Making Sense of Beliefs and Values: Theory, Research, and Practice*. Springer: USA.

謝辞

本稿の執筆にあたっては、科学研究費挑戦的研究（萌芽）研究番号 17K18630「英語で教授する専門科目(EMI)担当教師養成研修プログラムと教材の開発」代表（バイサウスドン）の助成および科学研究費挑戦的研究（基盤 B）研究番号 18H00681「日本企業の「内なる国際化」ー日本人・外国人材の実践対話能力の研修プログラムの開発」代表（池田佳子）を一部活用した。

SDGs をテーマとした教員・職員・学生による三者協働による SD 研修プログラムの実施・実践報告

A Progress Report: KU's Professional Development Program involving Major Stakeholders on Campus through an Entrepreneurship Approach to SDGs

山本敏幸（関西大学教育推進部）
亀井直人（SDGs 推進ネットワーク in 九州）
田上正範（追手門学院大学基盤教育機構）
西脇菜穂子（関西大学学事局授業支援グループ）

キーワード　SD, FD, 三者協働型研修プログラム、持続可能な開発目標、SDGs / Professional Development Program, On-Campus Stakeholders , Training Program, SDGs (Sustainable Development Goals)

1. はじめに

本報告は 2019 年度に行った本学内の教員・職員・学生を対象とした FD、SD 研修プログラムの報告である。企画から運営までの全行程を教員・職員・学生の三者協働で行い、研修参加者も三者協働で混合チームを構成し、SDGs の領域分野で、グローバル社会に対して高等教育機関としてユニークな社会貢献が出来ないかという課題にアントレプレナー的なアプローチで挑んだ。隔週で開催する集合研修も集合研修間の狭間の期間も「いつでも、どこでも」チームメンバー全員及び全参加者が「同じページで」プロジェクトに関わっているという意識が持て、超時空間的・俯瞰的視点でプロジェクト全体が見られるような工夫を行った。本文で詳細を報告する。

教育開発支援センターFD/SD 連携プロジェクトでは、事務職員、教育職員、そして学生が連携してこれから取り組むべき課題を発見し、社会の変革に対応し、時代に即した教育を展開できる能力を育成することを目的とする事務職員・教育職員・学生の三者を対象とした「SD 研修プログラム」を開催した。

この研修は SD の義務化に伴い、教育開発支援センターが 2017 度から実施している研修で、今回で３年目を迎える。昨年度までの研修テーマ（大学教育）を一新し、今年度は【教員】【職員】【学生】の三者によるより活発な議論を促すため、「持続可能な開発目標（SDGs）」をテーマとした。研修内容は教育推進部教員・教育開発支援センター研究員・教育開発支援室職員・LA が協働して企画・運営し、【教員】【職員】【学生】がそれぞれの立場から、持続可能な世界を実現するための大学の在り方について議論する PBL 型ワークショップ（3 回のワークショップと最終課題発表会）として実施した。研修の趣旨や内容等に鑑み、人材開発課及び関西大学SDGs推進プロジェクトとの共催によって実施されたため、学生・教員・事務職員が意識を持って参加をした。

2. SD 研修プログラムの設計・特色

今回の研修では、交渉学の考え方を取り入れた。交渉学とは、米国ハーバード大学の研究に基づく、長く良い信頼関係を構築するための方法論である。そこには、互いにとって長く良い関係として、win-win な関係がある。SDGs の持続可能性を追求する方法論として、交渉学のアプローチを活用した。具体的には、SDGs を自分ごとと捉えて生きる「今の自分」と SDG s の目標達成年である 2035 年を生きる「未来の自分」との win-win な関係を構築することとした。さらに、本学で独自に開発したスタディースキルゼミやプロジェクト型学習の授業等で培ってきたアクティブラーニングによる深い学びのノウハウを展開し、本学に適したプログラムを目論んだ。

これまでの SD 研修では座学の割合が高く、個々の参加者が各々で学びを深める研修形式であった。しかし、今年度の SD 研修では交渉学を身に着けるための根本的な考え方となるクリティカルシンキングを取り入れ、教員・職員・学生の三者にチーム・ベースで深い学びが担保できる方法を採用した。言い換えれば、本学が大切にしている「考動力」を具体的に体感する場面を導入した。クリティカルシンキングのためのシンキングツールを活用して、現状調査のための情報収集、ニーズ調査で収集した情報を分類整理、そして、ギャップ分析し、本学発信のユニーク且つ価値のある SDGs 企画のプランニングする創造へと展開した。

3.　SD 研修プログラムの実施

3.1.　前年度からの変更・改善

前年度からの改善点を以下に４つ述べる。

・CTL 教員が各回をリレー講義形式で担当する研修から、1 名の教員が全四回シリーズを担当する形式に変更したこと。

・SD 研修の企画段階から三者協働で準備を進めたこと。

・SDGs を自分ごととして捉えるための仕掛けとして、感情移入を促すエンパシー・ビルディング演習を第１回目の研修に据えた。一般社団法人イマココラボ認定「2030SDGs」ファシリテーターで、本学教育開発支援センター研究員である亀井直人を講師とし、ゲーミフィケーションによる臨場感ある研修により受講者のモチベーションが継続するように工夫した。

・研修は４回シリーズの隔週で集まり、チーム・ベースの演習形式で展開したが、参加者が研修と研修の間でいつでもどこでも同じページでチーム活動ができる研修環境をバーチャル空間に設定した。

3.2.　テーマ設定

第１回（2017 年度）・第２回（2018 年度）SD 研修は、高等教育をテーマとし「内部質保証システムの構築」や「教育評価と大学教育」、「ICT と大学教育」などのトピックを扱ってきた。過去 2 回の SD 研修受講者アンケートやヒアリングを踏まえ、三者協働によるディスカッション（主に学生と）の機会をさらに望む声や、教員と学生の参加者数が思わしくない点等を改善すべく、プログラムの内容変更や実施の基本構成についても検討した。その結果、2019 年度 SD 研修では、大学運営や高等教育の知識や専門性に依存せず、教員・職員・学生がより対等な立場で議論できるよう、さらに、受講者それぞれが社会の構成員となって発言できるよう、新規性のあるテーマ設定に拘った。そのテーマは、本学がプロジェクトチームを立ち上げて達成への貢献に取り組む SDGs として、「関西大学×SDGs〜持続可能な開発目標のために関大としてできること〜」と題し、研修プログラムの実施要件として「教員・職員・学生がそれぞれの立場から、持続可能な世界を実現するための大学の在り方について議論する PBL 型ワークショップ」とした。

3.3.　受講者の募集

本研修の広報・周知は、教員・職員・学生に対して 3 つのルートで実施した。教員への周知は、例年通り各学部の教員が委員を務める教育推進委員会での開催を報告するとともに、各教員へは個別案内チラシを配布した。その上で「SDGs」というワードをシラバスに含む科目を担当している教員に向けてメールでの個別案内を行った。

職員への周知は人材開発課が学内インフォメーションシステムを利用して実施した。本研修は、人材開発課が実施する職員研修の一環として位置づけられているためである。

例年学生に対する周知は、授業支援グループから、授業運営のサポートを行う授業支援スチューデントアシスタント（SA）に対して学内インフォメーションシステムを利用して伝言機能で送付していたが、今年度は授業支援 SA に加え、学長課から関西大学 SDGs 推進プロジェクトに所属する学生サポーターにも個別に Email でも案内した。

3.4.　到達目標

本 SD 研修では、教員・職員・学生を大学の重要なステークホルダーと位置づけ、三者それぞれにとっての研修参加のメリット及び到達目標を定義した。教員の到達目標を「SDGs を取り入れた授業設計の導入方法、及び PBL などのアクティブラーニングの手法を学ぶことができる」、職員の到達目標を「SDGs に取り入れた大学運営について検討（現在の業務の見直し）できる。」、学生の到達目標を「SDGs について知り、SDGs のために自身がどう貢献できるかを考えることができる」とした。また、研修の全体到達目標としては、三者が協働し、混合のプロジェクトチームを構成して、グローバル社会を対象に本学としてのユニークな SDGs の運営企画を創造することとした。

3.5.　プログラム内容と各回の到達目標

受講者間の SDGs に関する事前知識差に鑑み、Padlet®キャンバスを通して、資料購読と動画視聴を研修の事前学習として課した。

第１回目は「SDGs～他人事からジブンゴトへマインドセットを転換！～」をテーマに受講者が SDGs の概要を理解するとともに、SDGs を主体的に（ジブンゴト）ととらえられるようマインドセットを転換することを目標とした。教育推進部 山本敏幸、教育開発支援センター研究員 亀井直人のファシリテーションのもとカードゲーム「2030 SDGs」を通して、受講生が持続可能な開発目標達成までの道のりを体験しながら、SDGs の本質について理解を深められるようにした。このカードゲームは SDGs の取り組みの要となる 3 要素：「経済」・「環境」・「社会」の視点から SDGs について自分の周りの社会現象を捉え、これからの社会が安心、安全でグローバルレベルで住みやすい社会になるように工夫するという未来に向けての意識付けを目指している。臨場感がある自分ごととして SDGs を捉え、シミュレーションで実際に考え判断したことを行動に移して実践し、その結果を確認できることは通常の座学セミナーでは叶わないものである。第１回目で三者協働型の受講者対象にこういった意識付けをすることは、SDGs についての体験を通した深い理解と取り組みについてのモチベーション、やる気を促すことに繋がった。

図１　SDGs ゲーム中の様子

第２回目のワークショップでは、受講者が社会の構成員として SDGs をジブンゴトととらえながら、持続可能な開発目標達成のために大学が果たす役割について議論を展開できるように、事前課題として日本の大学における SDGs に関する取り組み事例調査を課した。（図２参照）

図２　Padlet 上の第１回目の共有キャンバス（活動内容）

第２回目は「SDG s に向けて関西大学としてできること」をテーマとし、教育推進部　山本敏幸のファシリテーションのもと、受講生は事前学習として課された日本の大学における SDG s の取組みについての調査結果を共有し、調査内容・関心が類似している受講生を 2～5 名のチームに編成した。その後、チーム毎に事前調査で収集した日本の大学におけるユニークな SDGs への取組みについて SWOT(Strengths, Weaknesses,

Opportunities, Threats）分析を行った。（図２参照）

図３　Padlet 上の第２回目の共有キャンバス（活動内容）

第３回目では、「SDGs アクションプラン」（発表準備）をテーマとし、最終課題発表に向けてチームごとに準備を行った。教育推進部　山本敏幸のファシリテーションのもと、受講者は前回の研修で実施した日本の大学におけるユニークな SDGs への取組みについての SWOT(Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats）分析結果を共有した上で、関西大学が取り組むべきユニークな SDGs への取組みについて議論を展開した。本学が取り組むべきユニークなSDGsへの取組みとは何なのか、グループでブレインストーミングを行い、マンダラートというシンキングツールや、nu-board（ジャバラタイプの携帯性に優れたホワイドボード）使ってアイデアを可視化していくことで、短時間で効率的かつ生産的なディスカッションを行った。（図４参照）。

図４　Padlet 上の第３回目の共有キャンバス（活動内容）

最終課題発表会では、教員・学生で編成された８ チームからのポスター共有があった。（図 4 参照）。内７チームが、「持続可能な開発目標のために関大としてできること」をテーマに、短時間での口頭発表（ピッチ）及びポスター発表形式でそれぞれのアクションプランを発表した（表 2）。小学生に SDGs を広めるプラン「SDGs 祭」や関大前の飲食店での食品ロスを削減するプラン「減らせ！食べ残し@関大前」など、ユニークなプランが発表された。なかでも、本学でのブルーシーフードの商品化を掲げるプラン「ブルーシーフードを知ろう！」と、キャンパス内のマイストロー利用率増加を目標とするプラン「関大×マイストロー」には、その独自性と具体性を評し、奥和義副学長（政策創造学部教授）から Best SDGs 企画賞として表彰した。研修の全行程を全うした参加者には参加のサーティフィケイトを渡した。

（次ページに続く）

図５　チームポスター

図６　Padlet 上の第４回目の共有キャンバス（活動内容）

図７　ポスターセッションの様子

3.6.　シンキングツール・ICT の活用

本研修は、受講者間の活発な議論・主体的な学びを促進するために、様々なアクティブラーニングの手法・教育支援ツールを取り入れることを念頭においた。これは、受講した教員がアクティブラーニングの手法を学生の立場から体験することで、今後アクティブラーニングを取り入れた授業の展開につなげるという効果を期待するものでもあった。講師の一方的なレクチャーによる研修ではなく、学習者中心かつインタラクティブな研修となるよう、研修全体を通して、受講者間のディスカッションを多く取り入れた。また活発な議論を促進するため、付箋紙や nu-board、マンダラート、SWOT 分析など、アイデアを可視化し体系化・分析するツールとして取り入れた。また、受講者間のインタラクションをさらに高める工夫として、Padlet®キャンバスを活用し、ワークショップ内外で受講者同士が成果物（日本の大学における SDGs に関する取り組み事例調査、SWOT 分析結果、発表ポスター等）を共有できる仕組みを取り入れた（図６、図７参照）。

4.　最終課題の評価ポイント

4.1.　ユニークさ

国内の大学では様々なSDGsの取り組みがなされているが、各チームで自分達が興味を持つ SDGs の領域内でのギャップ分析の成果、それに基づいた新規プロジェクトの創造が、ユニークな取り組みのポイントとなった。ギャップ分析を適切に行わず、他の大学のプロジェクト組み合わせを行ったり、発展させたり、模倣したものは評価を低くした。

4.2.　SDGs の視点から

SDGs は 17 項目の達成目標からなるが、おおまかに経済的な考慮、環境に及ぼす影響、社会に及ぼす影響の 3 点が基本となっている。（下図参照）　これらの 3 点への考慮が適切になされているかが、良い企画であるかの評価ポイントとなる。どちらか一方に偏った設計のプロジェクトになっていると、たとえユニークな企画であっても、評価を低くした。

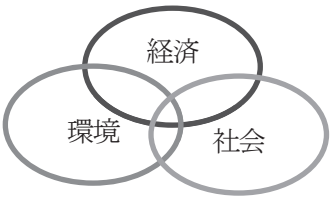


図８　SDGs の３つのポイント

4.3　三者協働型研修のふりかえり

各チームの最終成果物の共有は、SD 研修期間にチームで行った学びの活動とディスカッションによる合意形成と創造のすべてが凝縮されたポスターによる発表とピッチによる口頭発表、及び、

ポスター前でのフリーディスカッションセッションで構成した。これにより、SD 研修に参加したすべてのステークホルダーが全チームのSDGsプロジェクトの内容について共有することができた。

チームの発表に参加して感じたことは、研修参加者がSDGsについて正確に理解し、自分達のチームのプロジェクトについて、SDGsの取り組み全体の中での立ち位置を明確に把握していたことである。本学としてのユニークな取り組みの提案は第２回目の研修で行ったギャップ分析の成果が最終的にチームの成果に影響したようである。

発表のあった８点のポスターでは、SDGsについて「経済」「環境」「社会」の全領域を包含し、且つ、グローバルな視点も視野に入れたチーム、「ブルーシーフード」と「My Straw」のプロジェクト提案を高く評価した。三者協働によるプロジェクトチームがうまく運営できたことに起因すると思われる。

5.　今後の課題

本学では2010年来三者協働型の取り組みとして、アクティブラーニングで展開する三者協働の学びの文化を構築してきている。今回のSD研修はその一環で行ったものである。今後も様々な分野で引き続き三者協働でキャンパス内のメインのステークホルダーである、未来社会に貢献する学生たちの成長を育む研修を継続していきたい。

三者協働で研修を行う意義は、学生にとって、人生の先を行く社会人としての職員、教員を未来の自分と見立てて、「今の自分」と「未来の自分」で対話をしてもらうことである。つまり、職員、教員を人生のロールモデルとして、学生自身のフューチャーデザイン、人生設計の機会を持つことにある。こういった研修を充実させることが、大学の４年間を通して社会人として成長していく未来世代へのアカデミックな教育的な貢献ではないだろうか。

参考文献

三浦真琴（編著）.（2019）アクティブラーニング読本「未来を切り拓く交渉学―関大・交渉学　教科書＆ワークブック、これから「交渉学の授業デザイン・カリキュラム・デザイン」をめざす方に送る書―」. 関西大学教育推進部.

謝辞

本学内の教員・職員・学生を対象とした三者協働型のFD、SD研修プログラムというイノベーティブな研修形態の容認と実施に推進・支援してくださった**法人部・学長室・人事開発課、教育推進部**の皆様、また、最終課題発表会でBest SDGs企画賞の選定し、表彰いただいた奥義和副学長（政策創造学部教授、関西大学SDGs推進プロジェクトリーダー）　に感謝の意を表する。

公立大学における組織評価の取組状況－アンケート調査結果の分析を中心として－
Situation of the Organization Evaluation in Public University：Surveyed with a Questionnaire Survey

岩崎保道（高知大学ＩＲ・評価機構）

キーワード　組織評価、公立大学、アンケート調査 ／ Organization Evaluation, Public University,　Questionnaire Survey

1. 公立大学における組織評価

本稿は、公立大学における組織評価の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにするものである[1]。その検討方法として、大学評価に関する先行研究を整理したうえで、今後の制度改善の参考とすることを目的として、2019年６月に93公立大学の大学評価担当課に対して、組織評価に関するアンケート調査を依頼し分析を行った。

組織評価は大学評価のなかで、どのような役割を担っているのか。組織評価は教育研究の発展・改善や第三者評価への活用、資源配分、社会的説明責任などへの活用が考えられる。このなかでも教育研究は内部質保証に関りが深い[2]。内部質保証は、大学が自らの責任の下で行うものであり、「教育研究活動等」「自己点検・評価」「改善・向上」がサイクルとして回り、教育研究等の質的担保を保証する機能を果たすものである。なお、外部質保証は、教育研究の水準の向上や評価を通じた社会への説明責任を果たすことなどが目的にある。

中教審（2016）は、内部質保証に関して「大学の質保証においては、多様な大学が自ら掲げる目標に向けて教育研究活動を行う中で、定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組（内部質保証）が基本であることを踏まえ、各大学の自律的な改革サイクルとしての内部質保証機能を重視した評価制度に転換する。」としている。

このことを背景として、内部質保証体制の確立や取組成果の明確化が強く求められている。その手段として、大学改革支援・学位授与機構（2017）が示したように、「学部・研究科の教育研究活動等の有効性検証」「学修環境・学生支援の点検・評価」「教職員の能力の保証と開発」があげられる。このうち、「学部・研究科の教育研究活動等の有効性検証」を行う手段の一つとして組織評価が考えられる。組織評価は部局等の諸活動を検証し、優れた点や課題等を明らかにするとともに、改善の方向性に導く役割を持つ。これが有効に機能すれば、自大学における教育研究等の改善や質的向上につながる期待が持てる。

本稿の研究成果が公立大学における組織評価の改善の参考となり、それを通じて教育研究等の向上に寄与することを望みたい。以上の課題意識のもと、公立大学の組織評価に関するアンケート調査分析を中心とした考察を行う。

2. 大学における組織評価に関する先行研究

以下に、大学における組織評価に関する先行研究を紹介する。組織評価を行うことの意義や重要性、さらには課題を指摘したものがある。

安岡（2009）は、勤務校の評価システムについて分析し、「少なくても教育に関しては一定の方向性を持つことが必要であると思われることから、教育評価に関しては一定の成果を得るためには組織評価が必要であると思われる。」と指摘した。一定の方向性（教育目標を含む）は大学全体のもの、各部局のものなど階層に分かれて設定することが求められる。そのため、各階層に応じた到達度や学習成果の明示が必要になる。この際、各部局のものについては組織評価によって明らかにし、取組の一貫性やその検証を実施することは組織を改善するために有効である。

高森（2014）は、全国立大学法人に対するアンケート調査を実施し、「全学的な評価担当組織がほ

とんどの（評価）業務を担当している一方、部局の役割は、自部局のデータの収集・整理・分析、データ提出が主であり、報告書の執筆を行っている機関は総体的に少ないことを明らかにした。「大量かつ多岐にわたる評価情報を収集・分析・取りまとめるとともに、機関として共有するための組織や仕組みの構築が重要となる中で、この中核を担う中間組織の存在は大学評価実施における促進要因になると考えられる。」と分析した。評価業務の主導的業務を担うのは全学的な評価組織（評価室など）だが、教育現場で実務を担う中間組織（部局など）の役割も重要である。組織の階層を、機関（大学全体）や部局（学部など）に分類すれば、機関を構成するのが部局になる。そのため、部局の評価を十分機能させることが機関の評価の成否に直結することになる。

田中ほか（2016）は、組織評価の課題として「組織評価が教育研究の質の向上に結びついているかが疑問」「評価結果に基づいて、各組織の活動を発展・改善させるための支援が行われた実績が、あまりない」「評価結果に基づいて、各組織の見直しや将来計画の策定が行われた実績もあまりない」「活動実績報告書の作成が各組織にとってかなりの負担になっている」と述べた。評価の形骸化を防ぐとともに、業務の改善に寄与する評価制度にするためには、制度の検証を定期的に行う必要がある。評価業務に伴う負担は少なくないが、教育研究の質的向上につながる成果が得られれば十分意義のある取組と言えよう。また、業務量を合理的に軽減する工夫はすべきである。

以上のように、先行研究で組織評価の役割と重要性が述べられた。一方、田中ほか（2016）は、組織評価の課題として取組効果に疑問があることをあげた。これは、制度の存在意義にも関わる重要な指摘である。

3. 公立大学を対象とした組織評価に関するアンケート調査結果

3.1　アンケート調査の目的と方法

アンケート調査の目的は、公立大学における組織評価の取組状況や成果、課題をまとめ、大学自らが実施する評価制度を検証することで、今後の制度改善の参考にするためである（調査主体は筆者（岩崎））。調査方法として、2019年６月に93公立大学の大学評価担当課に対して組織評価に関するアンケート調査を封書により依頼した。

質問項目は、「組織評価の実施数について」「組織評価の目的について」「組織評価（本実施）の実施開始年度について」「評価対象の組織について」「組織評価の評価分野について」「組織評価の評価サイクルについて」「組織評価結果の反映について」「組織評価の実施による効果の状況について」「組織評価の課題について」「組織評価の未実施の理由について」である。

なお、岩崎（2018）は、国立大学法人に対する組織評価に関する同様のアンケート調査を実施しており、質問項目もほぼ同じ内容のものとした。

3.2　調査結果

93公立大学への依頼に対して、72校より回答があった。組織評価の実施校は16校（22.2%）であった（表1）。実施を検討中または実施予定は７校（9.7%）、未実施校は49校（68.1%）であった。

学生数別に組織評価の実施割合を見ると、概ね２～３割であった。地域別に組織評価の実施数を見ると、北海道・東北、関東はやや低いが、各地域において概ね２～３割であった（表2）。

表1　組織評価の実施数について【学生数別】

学生数	(1)500人未満	(2)500～1,000人未満	(3)1,000～2,000人未満	(4)2,000～3,000人未満	(5)3,000～5,000人未満	計/%
実施数	5	3	4	3	1	16
実施率（実施校/回答校）	31.3	17.6	19.0	27.3	20.0	22.2

n=16

表2　組織評価の実施数について【地域別】

地域	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	計/%
実施数	2	1	2	5	2	2	2	16
実施率（実施校/回答校）	15.4	14.3	28.6	33.3	20.0	18.2	22.2	22.2

n=16

以降の調査結果は、学生数や学部数の規模によって、調査結果の特徴を見るため、（学生数別）は、

「1,000 人未満」と「1,000 人以上」に分けて表記した。（学部系統数別）は、「学部系統数１のみ」「学部系統数２以上」に分けて表記した。

組織評価の目的は「1.教育研究活動の発展・改善」（62.5%）、「3. 内部質保証の担保」（68.8%）、「6. 認証評価に活用」（75.0%）が半数を超えた（表 3）。第三者評価制度への活用は「6. 認証評価への活用」（75.0%）と「5.法人評価に活用」（37.5%）であり、前者の割合が高かった。

（学生数別）の「1.教育研究活動の発展・改善」は、「1,000 人未満」（37.5%）の割合が「1,000 人以上」（87.5%）より 50.0 ポイント低かった。（学部系統数別）の「1.教育研究活動の発展・改善」は、「学部系統１のみ」（28.6%）の割合が「学部系統２以上」（88.9%）より 60.3 ポイント低かった。

表3　組織評価の目的について（複数回答可）（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
1. 教育研究の発展・改善	62.5	37.5	87.5	28.6	88.9
2. 大学改革の手段	18.8	25.0	12.5	14.3	22.2
3. 内部質保証の担保	68.8	87.5	50.0	85.7	55.6
4. 予算配分	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
5. 法人評価に活用	37.5	62.5	12.5	57.1	22.2
6. 認証評価への活用	75.0	87.5	62.5	85.7	55.6
7. 教職員への情報提供	12.5	25.0	0.0	14.3	11.1
8. 社会的説明	31.3	37.5	25.0	42.9	22.2

n=16

組織評価の開始年度を４区分すると、2004～2009 の期間が 50.0%と比較的、高かった（表 4）。

（学生数別）の「1,000 人未満」について、４区分の割合がそれぞれ４割以下であるが、「1,000 人以上」は 2004～2009（75.0%）に集中していた。（学部系統数別）の「学部系統１のみ」について、４区分の割合がそれぞれ３割以下であるが「学部系統２以上」は 2004～2009（66.7%）に集中していた。

表4　組織評価の開始年度について（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
～2003	6.3	12.5	0.0	14.3	0.0
2004～2009	50.0	25.0	75.0	28.6	66.7
2010～2015	18.8	25.0	12.5	28.6	11.1
2016～2019	25.0	37.5	12.5	28.6	22.2

n=16

評価対象の組織は、「1.教育組織（学部、大学院等）」（93.8%）、「2.センター組織や附属施設」（68.8%）が比較的、高い割合だった（表 5）。事務組織も半数を超していた。表 3 で見たように、組織評価の目的は教育に関わる割合が高いので、教育組織を評価対象とする大学の割合が高かった。

（学生数別）の 1.～3.の項目のそれぞれについて、「1,000 人未満」の割合が「1,000 人以上」より高かった。（学部系統数別）の 1.～3.の項目のそれぞれについて、「学部系統１のみ」の割合が「学部系統２以上」より高かった。

表5　評価対象の組織について（複数回答可）（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
1. 教育組織（学部、大学院等）	93.8	100.0	87.5	100.0	88.9
2. センター組織や附属施設	68.8	87.5	50.0	85.7	55.6
3. 事務組織	56.3	87.5	25.0	85.7	33.3

n=16

組織評価の評価分野は、「1.教育」（100.0%）、「2.研究」（87.5%）、「3.社会貢献・国際貢献」（75.0%）、「4.管理運営」（68.8%）の順に割合が高かった（表 6）。その他（自由記述）は「学生支援」があった。

（学生数別）の「1,000 人以上」における 2.～4.の項目と、（学部系統数別）の「学部系統２以上」における 2.～4.の項目が 80%未満であった。この要因として、費用や人的負担の大きさが関係しているかもしれない[3]。

表6　組織評価の評価分野について（複数回答可）（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
1. 教育	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
2. 研究	87.5	100.0	75.0	100.0	77.8
3. 社会貢献・国際貢献	75.0	100.0	50.0	100.0	55.6
4. 管理運営	68.8	100.0	37.5	100.0	44.4

n=16

組織評価の評価サイクルは「(1) １年」(62.5%) が最も高い割合だった（表 7)。「(3) ３年」及び「(6) その他」がともに18.8%であり、それ以外の項目は0.0%であった。(6) は「学生支援」であった。「(6) その他」（自由記述）は「６年」「開学〇周年を契機として」という回答があった。

（学生数別）の「1,000 人以上」における (1) と、(学部系統数別）の「学部系統２以上」における (1) が半数以下であった。この要因として、費用や人的負担の大きさが関係しているかもしれない。

表7　組織評価の評価サイクルについて（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
(1) 1年	62.5	87.5	37.5	85.7	44.4
(2) 2年	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(3) 3年	18.8	12.5	25.0	14.3	22.2
(4) 4年	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(5) 不定期	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(6) その他	18.8	0.0	37.5	0.0	33.3

n=16

組織評価結果の反映は、「1.自己改善に活用」(87.5%)、「5.認証評価に利用」(75.0%)、「7. 社会的説明」(56.3%) が半数を超えた（表 8)。

第三者評価への活用について、「4.法人評価に利用」(37.5%) 及び「5.認証評価に利用」(75.0%) は、組織評価の目的（表 3）で示した割合と同じであった。一方、「2. 上位者による指導、助言」及び「3. 予算配分の基礎資料」は共に 6.3%と低く、多くの大学は管理者の指導、助言や資源配分にはあまり役立てられていなかった。また、「8. 業績の把握」は 18.8%と比較的低かった。評価を行うにあたり、実績の把握は重要な確認事項だと思われるので、この点は制度の有効性に疑問が残る。

（学生数別）の 2.～8.の項目は、「1,000 人未満」の割合が「1,000 人以上」に比べて高かった。（学部系統数別）の 3.～8.の項目は、「学部系統 1 のみ」の割合が「学部系統 2 以上」に比べて高い。

組織評価の実施による効果の状況を点数化した（表 9）[4]。その結果、平均（全体）は 3.1 点と低かった。「2.組織活動の自己点検・評価」(3.5 点) が最も高く、「7. 組織の活性化」(2.7 点) が最も低かった。

表8　組織評価結果の反映について（複数回答可）（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
1. 自己改善に活用	87.5	87.5	87.5	85.7	88.9
2. 上位者による指導、助言	6.3	12.5	0.0	0.0	11.1
3. 予算配分の基礎資料	6.3	12.5	0.0	14.3	0.0
4. 法人評価に利用	37.5	50.0	25.0	42.9	33.3
5. 認証評価に利用	75.0	87.5	62.5	100.0	55.6
6. 教職員の意識改革	31.3	37.5	25.0	42.9	22.2
7. 社会的説明	56.3	75.0	37.5	85.7	33.3
8. 業績の把握	18.8	37.5	0.0	28.6	11.1

n=16

教育の発展・改善に関わる「1 教育研究活動等の改善」(3.3 点)、「6. 内部質保証の担保」(3.1 点)」の点数は低かった。組織評価の目的（表 3）においては、「1.教育研究活動の発展・改善」(62.5%) や「6. 内部質保証の担保」(75.0%) を目的に掲げる大学が半数を超えたが、その目的が十分達成できなかった状況が想像される。

（学生数別）の平均について、「1,000 人未満」(3.4 点) が「1,000 人以上」(2.9 点) より 0.5 点高かった。（学部系統数別）の平均について、「学部系統 1 のみ」(3.4 点) が「学部系統 2 以上」(2.9 点) より 0.5 点高かった。

表9　組織評価の実施による効果の状況について（5点満点）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
1 教育研究活動等の改善	3.3	3.6	3.1	3.5	3.2
2. 組織活動の自己点検・評価	3.5	3.9	3.1	3.7	3.3
3. 組織の目的や計画の達成度を検証	3.1	3.3	2.9	3.2	3.0
4. 課題点の発見	3.3	3.4	3.3	3.3	3.3
5. 大学改革への活用	2.9	3.3	2.6	3.2	2.8
6. 内部質保証の担保	3.1	3.6	2.8	3.5	2.9
7. 組織の活性化	2.7	3.0	2.4	3.2	2.3
8. 教職員の意識改革	3.1	3.3	2.9	3.5	2.8
9. 社会への説明責任	3.1	3.4	2.8	3.7	2.7
平均	3.1	3.4	2.9	3.4	2.9

n=16

組織評価の課題は集中する項目はなく、「2. ＰＤＣＡの形骸化」における (43.8%) が最も高い割合だった（表 10)。また、「5. 費用や人的負担」は 37.5%と高い割合ではなかった。なお、「3. 改善に結び付かない」は 0.0%であり、組織評価の実施による効果（表 9）の低さからすると矛盾を感じる。

（学生数別）の「2. ＰＤＣＡの形骸化」におけ

る「1,000 人未満」（62.5%）が半数を超えたが、同項目の「1,000 人以上」（25.0%）と格差が生じていた。同様に（学部系統数別）の「2. ＰＤＣＡの形骸化」における「学部系統１のみ」（71.4%）が半数を超えたが、同項目の「学部系統 2 以上」（25.0%）と格差が生じていた。

表10　組織評価の課題について（複数回答可）（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=8	1,000人以上 n=8	学部系統1のみ n=7	学部系統2以上 n=9
1. 評価領域・指標の策定	37.5	25.0	50.0	28.6	44.4
2. PDCAの形骸化	43.8	62.5	25.0	71.4	22.2
3. 改善に結び付かない	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
4. 課題が十分掘り出せない	12.5	25.0	0.0	28.6	0.0
5. 費用や人的負担	37.5	25.0	50.0	28.6	44.4
6. 教職員の協力が不十分	6.3	12.5	0.0	14.3	0.0
7. 組織評価の結果が未公表	6.3	12.5	0.0	14.3	0.0
8. 評価体制が未成熟	25.0	25.0	25.0	14.3	33.3

n=16

組織評価の未実施の理由は、半数を超える項目はなかった（表 11）。「イ. 必要がない」（24.5%）、「ト. 負担が大きい」（20.4%）の順に高かった。

その他（自由記述）に「必要に応じて検討」「公立大学法人評価及び認証評価の際、組織としての自己評価を実施しているため」「規程等が整っていないため」などがあった。

（学部系統数別）の「ト. 負担が大きい」における「学部系統２以上」（23.8%）は「学部系統１のみ」（17.9%）に比べて 5.9 ポイント高かった。大規模校ほど負担が大きいということかもしれない。

表11　組織評価の未実施の理由について（複数回答可）（%）

項目	全体	（学生数別）		（学部系統数別）	
		1,000人未満 n=21	1,000人以上 n=28	学部系統1のみ n=28	学部系統2以上 n=21
イ. 必要がない	24.5	38.1	14.3	32.1	14.3
ロ. 活用が困難なため	2.0	0.0	3.6	0.0	4.8
ハ. 大学評価制度で求められていない	18.4	4.8	28.6	17.9	19.0
ニ. 評価体制の維持が困難	10.2	9.5	10.7	7.1	14.3
ホ. 評価基準の策定が困難	18.4	14.3	21.4	17.9	19.0
ヘ. 評価方法が不明	8.2	0.0	14.3	7.1	9.5
ト. 負担が大きい	20.4	19.0	21.4	17.9	23.8

n=49

4. 結語

以上の考察の結果、以下の点が明らかになった。

第１に、組織評価の目的（表 3）について、「認証評価への活用」（75.0%）、「内部質保証の担保」（68.8%）、「教育研究活動の発展・改善」（62.5%）が半数を超えた。また、組織評価の評価分野（表 6）のほぼ全ての大学が「教育」「研究」をあげた。

第２に、組織評価結果の反映（表 8）は、「自己改善に活用」（87.5%）、「認証評価に利用」（75.0%）などが半数を超えた。組織評価の目的（表 3）における「認証評価に活用」の割合（75.0%）と、組織評価結果の反映（表 8）における「認証評価に利用」の割合（75.0%）は同じだった。

第３に、組織評価の実施による効果（表 9）は、「教員の教育力向上」や「内部質保証への寄与」などの状況を質問したところ、全体的にあまり効果がないことが分かった。ただし、「組織活動の自己点検・評価」の項目にやや効果が見られた。

田中ほか（2016）は、組織評価の課題として「組織評価が教育研究の質の向上に結びついているかが疑問」としたが、それを肯定する結果となった。

第４に、組織評価の課題（表 10）について、「人事・昇給・昇進等への反映」や「費用や人的労力の負担」などの状況を質問したところ、集中する項目はなかった。ただし、43.8%の大学が「ＰＤＣＡの形骸化」をあげた。

第５に、組織評価の未実施の理由（表 11）は集中する項目はなかった。田中ほか（2016）は、組織評価の課題の一つに活動実績報告書の作成の負担をあげたが、表 11 の「ト. 負担が大きい」は 20.4%の割合にとどまっていた。

以上のように、組織評価の実施による効果は十分とは言えない。この結果は、組織評価結果の反映（表 8）における「自己改善に活用」が９割あるにもかかわらず、組織評価の結果活用が不十分である可能性を示すものである。

公立大学における組織評価の実施割合は 22.2% と低かった。しかし、組織評価の結果（データの蓄積など付随するものを含む）を第三者評価や内部質保証など関連する取組に効果的に利用する方法が確立できれば、実施割合は高くなるかもしれない。そのためには、組織評価における実施目的及び反映方法、実施結果の検証（教育研究への効果）など、制度の活用方法を確立する必要がある。

註

[1] 本稿でいう組織評価の定義は、大学が独自に定める学内組織（教育組織や附属施設等）を対象とした評価を指すものであり、法人評価及び認証評価等の法令で定める評価は含まない。また、組織の階層として、機関（大学全体）や部局（学部など）に分類することができる。

[2] 内部質保証とは、大学改革支援・学位授与機構質保証システムの現状と将来像に関する研究会（2017）「教育の内部質保証に関するガイドライン」23.によると、「大学が自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むことを指す」とされている。

[3] 「表８ 組織評価結果の反映について」の「5. 費用や人的負担」の（学生数別）及び（学部系統数別）の内訳を見ると、規模が大きい大学ほど割合が高くなっている。

[4] 点数の算出方法は、回答の「①大いに効果があった」が５点、「②ある程度、効果があった」が４点、「③あまり効果はなかった」が３点、「⑤わからない」が２点、「④全く効果はなかった」が１点で計算した。

参考文献

岩崎保道（2018）「国立大学法人における組織評価の取組状況－アンケート調査結果の分析を中心として－」高知大学総合教育センター大学教育創造部門『高知大学教育研究論集』23,71-83.

大学改革支援・学位授与機構（2017）「教育の内部質保証に関するガイドライン」25.

高森智嗣（2014）「国立大学法人における大学評価実施体制の現状と課題―「評価室」を中心に―」独立行政法人大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』15,65.

田中正弘ほか（2016）「大学組織の評価指標のあり方に関する国際研究」筑波大学大学研究センター『大学研究』（42）,79.

中央教育審議会大学分科会（2016）「認証評価制度の充実に向けて（審議まとめ）」3.

安岡高志（2009）「教員評価－個人評価と組織評価」日本教育情報学会『年会論文集』25,118.

Global Teaching Assistants and Peer-driven Language Instruction in a Multilingual Environment

Brian Murray (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Keywords: EMI, SAL, SALC, GTA, MI-ROOM

1. English-medium Instruction in Japan

Universities in non-English-dominant countries worldwide are increasing their use of English for teaching and learning (Bradford & Brown, 2018). With more than a third of Japanese universities offering English-medium instruction (EMI) (MEXT, 2015), it is already well established as a learning approach. Self-access learning (SAL) is also in the forefront of Japanese higher-level institutions' language learning programs. Universities throughout Japan are improving student facilities by providing self-access learning centers (SALC) on-campus. Higher education institutions (HEI) in the Kansai area have specially appointed facilities focusing on SAL or EMI, such as the "English Village" at Kindai University, "Beyond Borders Plaza" in Ritsumeikan University, and the "language LOFT" at Konan University, as well as the "Mi-room" at Kansai University.

2. The Mi-room

The multilingual immersion (Mi) room at Kansai University was established in 2015 to give students a place they can feel comfortable in speaking and communicating through English. Japanese university students often state that one of the main differences between high school and university is the freedom to choose the subjects they want to learn. The Mi-room lets them choose what they want to learn in an informal, yet organized environment. It has evolved to provide multiple language sessions on top of English-mediated sessions, as well as culturally focused special sessions. This program is now called the global teaching assistant (GTA) program, and allows international students a unique, interesting and challenging way to learn while teaching others.

3. SAL and EMI in the Mi-room

The Mi-room is focused on providing self-access language learning (SALL)

solutions to the students of Kansai University. SALL is learning a language through the use of a self-contained learning environment, which provides an independent study programme with readily accessible materials. (Klassen, Detaramani, Lui, Patri, & Wu, 1998). The GTA program is SALL and the programs provided at the Mi-room are EMI sessions, and are led by dedicated international students called GTA.

Table 1. GTA Numbers by Year

Academic Year	2018	2019
Total number of GTAs	61	50
Number of countries represented by GTAs	22	18

4. Global Teaching Assistants

The Mi-room is staffed by GTAs, consisting of international exchange students, specially selected and placed in charge of English-mediated sessions, or walk in classes, provided in the Mi-room. They are hired on a semester basis and are invited to apply again to work if they plan to study at the university for more than a semester. They work in pairs, teaching their session type for sixty minutes. Pairs are selected, as far as is practical, by choosing an international student from the west and an international student from the east.

Table 2. GTA Nationalities by Region - 2018

Region	Country
Europe	Egypt, France, Germany, Netherlands, Poland, Spain, UK
North America	United States
South America	Brazil, Ecuador
Asia-Pacific	Afghanistan, Australia, China, Hong Kong, India, Kyrgyzstan, Philippines, Malaysia, South Korea, Taiwan, Thailand, Vietnam

Table 3. Representative Nationalities by Region - 2019

Region	Country
Europe	France, Germany, Switzerland, Turkey, Egypt, UK
North America	USA, Mexico
South America	Brazil
Asia-Pacific	Afghanistan, China, Indonesia, Kyrgyzstan, South Korea, Malaysia, Philippines, Taiwan, Thailand

5. Promoting International Diversity

Although language instruction is the

primary mission of the Mi-room, another of the missions of the Mi-room is to promote international diversity and cultural exchange. Thus, a mix of nationalities and personalities are selected to work as GTAs to give a more realistic reflection of the contemporary world.

6. MI-room Sessions

Sessions are walk-in classes provided to registered students free of charge. These sessions require no reservation and students are free to enter sessions according to their own schedule. GTAs work in pairs and are in charge of sessions held in the Mi-room. Each session is designed to be independent of the previous or following session, allowing for effective student participation.

Table 4. List of Session Types

Session Type	English-mediated language-centered session
	English-mediated content-centered session
	Other-language-centered language session
	English-mediated content-centered special events

6.1. English-mediated Language-centered Session

These are sessions focused on specific aspects of language learning.

Some sessions offered in 2019 were: TOEIC Seminar, Pronunciation Clinic, Writing Workshop, Business English, and Tricky Grammar.

6.2. English-mediated Content-centered Session

The goal of these sessions is to expand participants' vocabulary and improve spoken proficiency in various areas. They also aim to improve international awareness among local students and improve cultural competency of participants.

Table 5. 2019 Sessions

Regular Themed Sessions	"English Through…" series
Current Affairs English Discourse News Talk English Discussion In the News International Affairs	Drama & Theater Anime Movies Culture Music Hospitality Film Popular culture

Fig. 1 English-mediated content-centered session - English Through Culture Session "Religion in Malaysia"

6.3. Other-language language-centered Session

The primary function is to expose students to new languages cultures and different ways of thinking. Recurring languages like Chinese and Korean are consistently popular among participants, and less familiar languages like Kyrgyz, Turkish and Javanese are available semester to semester. Examples of languages taught in 2019 were: Korean, Spanish, German, Chinese, French, Tagalog, Urdu, Kyrgyz, Russian, Bahasa, Javanese, Arabic, Malay, Portuguese and Thai.

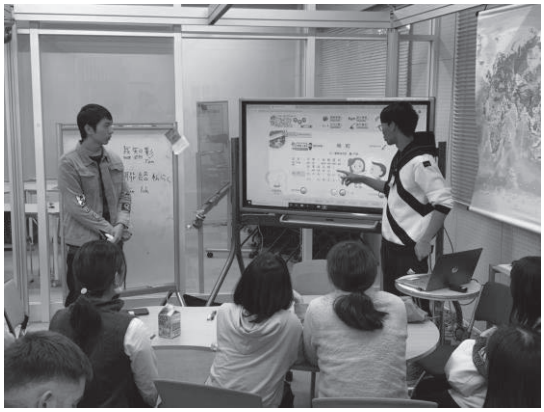


Fig. 2 Other-language Language-centered Session –Beginners Chinese

6.4. English-mediated Content-centered Special Session

English-mediated content-centered special sessions are one-off events and are received very well by participants. The range of topics covered is wide. Some of the sessions that were offered were: Visual Writing, American's Four-Course Meal, Broadway: Musical Theatre, How to Behave in South Korea: Table Drinking and Business Manners, British Small-town Life and Culture, An insight into Punk and Hardcore Subculture, Fantastic French Sweets, Welcome to the World of K-POP! Explore the Secret of Egyptian Hieroglyphs, Taiwan Night Market Culture, Introducing Guy Fawkes, and Local Attractions in Malaysia!

Fig. 3 Special Event – Introducing Guy Fawkes

7. About Global Teaching Assistants (GTA)

GTAs are in charge of their sessions and

are responsible for creating their content for their sessions in their pairs. They create a syllabus for each course they are in charge of and it is checked for appropriateness before content is developed. Each session is designed to be independent of the previous of following session, allowing for students to walk-in and participate.

8. GTA Feedback – Instructors Perspective

A focus group was held with 11 GTAs from the fall semester of 2019. Afterwards they were asked to complete an individual survey based on the focus group discussion. Data is outline section by section and observations are outlined below.

8.1. Teaching

91% of GTAs think teaching is interesting. however, this number lowers considerably to 54% when asked how pleasant it is. 100% agree that teaching encourages them to be creative, and 82% state that it gave them the opportunity to use a variety of skills. 100% of GTAs agreed that the experience teaching as a GTA gave them an opportunity to advance their career, while 63% said that teaching in the Mi-room provided them an opportunity to help others learn.

8.2. Sessions and Content

91% of GTAs said they took responsibility for planning their lessons. 72% of said they had the freedom to make their own decisions for the sessions and content. 36% disagreed, while 36% agreed with wanting a predetermined syllabus. 73% disagreed with the idea that all of the content should be decided for them. 45% agreed that preparing for regular sessions was difficult, while 45% disagreed with preparing for special events was difficult. 64% said that it was difficult to keep the participants interested.

8.3. Participants

Participation in Mi-room sessions is voluntary, and when asked, 55% said they strongly agreed that participants were motivated to learn. While 36% remained neutral, nobody disagreed. Asked if the students' English level of English was appropriate for the session it was a split of 36% agreeing and 36% disagreeing. 45% of participants were deemed to participate actively in the session, while 18% disagreed. 45% of participants were determined to be too shy, versus 36%. 36% said participants didn't speak enough, while 36% said they did. 55% of responses agreed that the English level ability between the Japanese participants and other international participants varied greatly.

8.4 Workplace

91% strongly agreed that liked the people they worked with, and 82% also strongly agreed that they got along with them.

100% agreed that their colleagues stimulated them to do better work, however only 45% of them strongly agreed. 54% agreed that their colleagues give them suggestions and feedback about their teaching. 91% of them said that they had made lasting friendships with other GTAs and staff.

73% said that their interests are similar to those of their colleagues.

9. GTA Feedback - Observations

9.1 Teaching

It is clear from the data that GTAs have enjoyed their experience overall, but have become more aware of what goes on in the background of teaching, such as preparation and practice, as well as reflecting on the process and how to improve. Some GTAs complained of the time required to prepare effective lessons and materials. Through their experience in the Mi-room they felt they were able to further their career prospects, and the experience of public speaking will help them in the future, as well as the certificate they receive upon completion.

9.2 Session Content

Students considered themselves responsible for lesson preparation. It shows a sense of pride and responsibility in their role as a GTA. However, there was an occasional voice of discontent. One GTA commented that their partner failed to prepare for lessons and didn't communicate with them.

It is clear that they found it easier to prepare for special sessions than for regular sessions. This is likely due to the fact that they had full freedom to present about something they were familiar with and passionate about. However, finding original and engaging activities for regular sessions to keep participants engaged was more difficult that they had anticipated.

9.3 Participants

The majority of participants were motivated to learn, but the figure is lower than expected. This is likely connected to the definition of participation. Japanese students can show respect to the teacher by not speaking and listening intently, but European and North American GTA may seen this as disinterest. Cultural differences in learning will have to be explained in more detail in the coming GTA program.

Much needs to be done to clarify levels of difficulty and appropriateness for both GTAs and participants. It is fair to assume that many of the participants under or overestimate their own language ability.

Thus, a more comprehensive explanation of session-content and choosing appropriate sessions to participate in will be helpful in the future. As a consequence, there are plans to introduce reference levels based on CEFR.

9.4 Workplace

The fact that GTAs got along so well is very encouraging. They can support each other and give each other suggestions and advice. The GTA program provides domestic and international students with a like-minded network of global friendships that they are likely to foster moving forward, improving internationalization at home and abroad.

References

Bradford, A., Brown, H., (2018) English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Changes and Outcomes, Multilingual Matters

MEXT (2015) 平成２５年度の大学における教育内容の改革状況について [about the state of affairs regarding university reforms to education in 2013]. (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afieldfile/2015/09/10/1361916_1.) (Accessed 17 January 2020)

Klassen, J., Detaramani, C., Lui, E., Patri, M.,& Wu, J. (1998). Does self-access language learning at the tertiary level really work? Asian Journal of English Language Teaching, 8, 55-80.Retrieved from http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/art4.htm

Web 方式による授業アンケートのパイロット版についての報告
A brief report on the result of a pilot version of a web-based evaluation survey by students

関口理久子（関西大学社会学部）

キーワード　授業評価アンケート、Web 方式、学修態度への自己評価／evaluation survey by students, web-based, self-evaluation on learning attitude

1. 授業評価アンケートの改正の背景

関西大学では、2017 年２月に、教育における内部質保証システム（教育の主体が自らの教育のあり方を学生の学修成果を基にチェックする仕組み）を構築した。その背景には、高等教育の質保証がグローバル化の進行とともに国際共通課題となっており、学修成果をどのようにあげるかが問われるようになってきたことがある。

教育における内部質保証システムでは、３つのレベルにおいて Plan (P)、Do (D)、Check (C)、A (Action) の PDCA サイクルの有機的な連携が重要となる。3 つのレベルとは、授業を基盤とするミクロレベル、授業の集合体である教育プログラム（学士課程教育を含む）を基盤とするミドルレベル、そして学士課程教育および全学共通の教育プログラムの集合体を基盤とするマクロレベルである。それぞれのレベルに PDCA サイクルがあるが、授業アンケートは、ミクロレベル（授業）において、客観的評価である成績評価に、主観的評価である授業アンケートを加えることで、C（Check）の多面性を担保するものである。

2. 授業評価アンケートの見直しの必要性

関西大学では、より質の高い教育を行うためには、直接学生の声を聞き授業に反映させることが必要であるとの認識に立って 2000 年度から試行的に授業評価アンケートが開始され、2010 年度まで細かな改良が加えられながらアンケートが実施されてきた。2011 年度春学期には、アンケートの質問項目の変更、教員への「フィードバックシート」の返却、教員版授業評価アンケートの実施等の見直しが行われ、個々の授業改善につなげるアンケートとして定着してきた（三浦, 2000; 川瀬・竹中, 2000）。

しかし、先述したように、現行のアンケートにおいて不足している点があることが明らかになり、それに伴って更なる改善が必要なことが判明した。

改善点として考えられた点は主に二つである。

第一に、学生自身がどの程度学べたかを自ら評価する主観的評価に関わる項目、すなわち、学修態度への自己評価項目が少ないという点である。現行のアンケートは、教員の態度への評価や学習環境への評価について尋ねる項目は多く、教授法への評価としては役立つものである。しかし、学生の授業以外での主体的な学修時間や、シラバス等に示した到達目標にどのくらい達したと感じているか、授業の内容をどのくらい理解したと感じているかなどの、学生自身が自分の学びを評価する項目を追加する必要がある。

第二に、質問項目について学部が自由に作成することができないという点である。現行のアンケートは、全学共通の項目のみで構成されている。共通項目だけでは尋ねきれない点について学部独自で項目を作成したいというニーズには、現行のマークシート方式によるアンケートでは応えられていない。そこで、共通項目に学部独自項目も加えたいというニーズにも応えられるように実施方法を改善する必要がある。以上のような背景から、現行の授業評価アンケートの見直しを行うことが必要となった。

3. 新しいアンケートの提案

教育開発支援センター（CTL）では、各学部選出の教育開発支援センター（CTL）委員を中心に

各学部の協力を得て、2018 年 10 月から改善案を作成してきた。改善案については、2019 年 3 月に CTL 委員会にて全学的に提案の骨子が了承され、名称も「授業アンケート」と変え、新たなアンケートとして実施されることとなった。その後、2019 年 4 月には教育推進委員会にて報告され、2019 年 10 月には、詳細な実施案が全学的に提示され了承された。新アンケートの主な改善点は、学生自身が自分の学びについて評価する項目が加えられたこと、マークシート方式から Web 方式に変更され、学部独自科目の作成や担任者への結果の迅速なフィードバックが可能になったこと、全開講科目について実施されることなどである（表 1）。

表１　授業評価アンケート（現行）と授業アンケート（新）の新旧対応について

区分	授業評価アンケート（現行アンケート）	授業アンケート（新アンケート）
趣旨・目的	授業改善	授業改善と内部質保証に対応させた学修評価
対象科目	全開講科目（専門教育科目の演習科目・実習科目は一部除く）	全開講科目
アンケートの種類	中間アンケート・最終アンケート	最終アンケート（中間アンケートは希望があれば実施）
調査方法	マークシート・自由記述	WEB方式・自由記述用紙
実施期間	第14～第15週目	第13週目～各学期試験最終日まで
実施時間	授業中	原則授業中だが、授業外も可
項目数	共通質問19問と担任者提示項目1問	共通質問9問と担任者提示項目1問・学部独自項目最大5問
記銘方法	無記名	無記名
質問内容	教授評価項目	教授評価項目と学修評価項目
教員アンケート	実施	実施しない
結果の閲覧（教員）	インフォーメーションシステムより集計結果とフィードバックシートを返却	集計結果をデータとしてフィードバック・担任者によるクロス集計が可能
結果の閲覧（学生）	シラバスより集計結果を閲覧	シラバスより集計結果を閲覧

4.　パイロット版の実施

新アンケートの実施に向けては、全学から CTL 委員を通じていくつかの懸念が寄せられた。特に、回答率の低下、QR コードの提示方法、およびスマートフォンを活用した回答の際に KuWifi への過負荷が生じる懸念などがあった。また、現行の授業評価アンケート項目にあった項目のうち新しいアンケート項目では削除される項目があり、削除された項目の代替え項目となりうる項目が新アンケートにあるかどうかの確認が必要となった（付表 1、付表 2）。そこで、2020 年度春学期からの円滑な実施にむけて、2019 年度秋学期にパイロット版を実施することが必要となった。

4.1.　実施方法

実施対象科目　13 学部の専門科目と共通教養科目のうち、CTL 委員の担当する授業科目において、現行アンケートと新アンケートの両方を実施する科目と新アンケートのみを実施する科目について担任者の判断によりいずれかを実施した。現行アンケートと新アンケートの両方を実施した科目は 30 科目（表 2-1）、新アンケートのみを実施した科目は 46 科目であった(表 2-2)。

実施方法　授業中に、QR コード、URL を付けた自由記述用紙を一人につき 1 枚配付した。回答者は、自由記述用紙に付された QR コードを読み取り、アンケートに回答した。また、担任者の指示のもと自由記述用紙を記入の上、担任者に提出し、担任者は自由記述用紙を回収した。なお、自由記述用紙には従来通り所属、学籍番号、氏名の記述欄を設けた。回答時にスマートフォンやＰＣといったデバイスを持っていない受講生に対しては、QR コードと URL を付した自由記述用紙を持ち帰り、期日までに回答するよう指示することとした。

担任者提示項目（Q10）　パイロット版に限り、第 10 項目は、「このアンケートシステムで工夫してほしいと思うものをすべて選んでください」とし、選択肢は、画面の表示（見やすさ）、画面表示までの時間、KuWifi のつながりやすさ、回答に要した時間（質問数）、特にないの計 5 選択肢であった。

表 2-1　両アンケート実施科目の授業形態別一覧

学部	授業形態[a)]				合計
	Ⅰ型	Ⅱ型	Ⅲ型	Ⅳ型	
商学部	1	0	0	0	1
社会学部	2	0	0	0	2
政策創造	1	0	0	0	1
外国語	0	0	0	1	1
社会安全	2	0	0	0	2
総合情報	1	0	0	0	1
人間健康	1	0	0	0	1
環境都市	0	1	0	0	1
化学生命	3	0	0	0	3
共通教養	4	0	8	3	15
その他	2	0	0	0	2
合計	17	1	8	4	30

Note.[a)]科目数は30で授業形態により４型に分類した．講義(Ⅰ型)：専門教育および共通教養の講義科目．専門教育演習(Ⅱ型)：各学部の専門演習か卒業研究．共通教養演習（Ⅲ型)：共通教養科目のうち演習型授業科目．外国語科目（Ⅳ型）．

表 2-2　新アンケート実施科目の授業形態別一覧

学部	授業形態[a)]					合計
	Ⅰ型	Ⅱ型	Ⅲ型	Ⅳ型	Ⅴ型	
法	0	2	0	0	0	2
経済	1	1	0	0	0	2
商	1	0	0	0	0	1
社会	2	2	0	0	1	5
政策創造	1	1	0	0	0	2
外国語	0	1	0	1	0	2
社会安全	2	2	0	0	0	4
総合情報	1	1	0	0	0	2
人間健康	1	2	0	0	0	3
環境都市	0	1	0	0	0	1
化学生命	3	0	0	0	0	3
共通教養	4	0	9	3	0	16
その他	3	0	0	0	0	3
	19	13	9	4	1	46

Note.[a)]科目数は46で授業形態により５型に分類した．講義(Ⅰ型)：専門教育および共通教養の講義科目．専門教育演習(Ⅱ型)：各学部の専門演習か卒業研究．共通教養演習（Ⅲ型)：共通教養科目のうち演習型授業科目．外国語科目（Ⅳ型）．専門教育実習型（Ⅴ型）

4.2.　結果

回答率　履修者数は2563名、回答者数は1568名であり、回答率は61.2%であった。

記述統計量　共通項目についての平均値と標準偏差を表３に示した。

担任者提示項目（Q10）　選択された項目別の人数と比率を示すと、特にないが最も多く812名（55.8%)、次いでKuWifiのつながりやすさが385名（26.5%)、画面の表示が178名（12.2%)、画面表示までの時間が106名（7.3%)、回答に要した時間が65名（4.5%）の順であった。

新アンケートの項目間相関　新アンケートを実施した46科目について、新アンケートの項目のうちQ5の多肢選択項目とQ10の担任者提示項目を除く８項目間について、ピアソン積率相関係数を算出した（表4)。Q6.学修時間はQ3.シラバスとの整合性とのみ中程度の正の相関が認められた（p<.05）が、他のいずれの項目とも相関が認められなった。その他の項目間ではQ6以外のすべての項目と中程度から強い正の相関が認められた（p<.01~.001)。

現行アンケートと新アンケートの項目間相関　現行および新アンケートの両方を行った30科目について、現行アンケートのQ3とQ15の多肢選択項目とQ20.担任者提示項目を除く17項目と、新アンケートの８項目について、ピアソン積率相関係数を算出した（表5)。新アンケートのQ6.学修時間は、すべての現行アンケート項目と相関が認められなかった。また、Q7.意欲的学びはQ1.出席を除くすべての現行アンケート項目と中程度から強い正の相関が認められた（p<.05~.001)。

履修者数・回答数と新アンケートの項目間相関　履修者数と回答数と新アンケートの各項目間のピアソン積率相関係数を算出した（表6)。履修者数と回答者数は、Q4.理解度確認、Q6.学習時間、Q7.意欲的学び、Q8.到達目標の達成度、Q9.総合判断と中程度の負の相関が認められた（p<.01~.001)。

表３　授業評価アンケート（現行アンケート）と授業アンケート（新アンケート）の記述統計量

項目番号	区分	平均	*SD*
現行アンケート（30科目）			
Q1	出席	4.51	0.25
Q2	意欲的学び	4.39	0.26
Q4	授業時刻の遵守	4.49	0.22
Q5	授業テーマ	4.46	0.25
Q6	教材の適切さ	4.30	0.34
Q7	話し方	4.29	0.40
Q8	質問・相談の配慮	4.35	0.41
Q9	教員の公平性	4.47	0.30
Q10	学習環境の保持	4.48	0.29
Q11	教員の熱意	4.42	0.31
Q12	授業を進め方	4.34	0.33
Q13	授業の進度	4.32	0.29
Q14	授業の難易度	4.16	0.33
Q16	知的好奇心の刺激	4.24	0.36
Q17	推薦できる内容	4.26	0.37
Q18	知識・能力の高まり	4.28	0.32
Q19	総合的判断	4.31	0.33
新アンケート（46科目）			
Q1	進度	4.58	0.42
Q2	難易度	4.17	0.53
Q3	シラバスとの整合性	4.36	0.39
Q4	理解度確認	4.37	0.53
Q6	学修時間	2.55	1.01
Q7	意欲的学び	4.34	0.38
Q8	到達目標の達成度	4.07	0.41
Q9	総合判断	4.46	0.40

表４　授業アンケート（新アンケート）の項目間の相関分析結果

質問番号と質問項目	Q1	Q2	Q3	Q4	Q6	Q7	Q8
Q1 進度	–						
Q2 難易度	.59 ***						
Q3 シラバスとの整合性	.59 ***	.51 **					
Q4 理解度確認	.43 **	.59 ***	.63 ***				
Q6 学修時間	.19	.03	.32 *	.18			
Q7 意欲的学び	.41 **	.50 **	.48 **	.79 **	.21		
Q8 到達目標の達成度	.42 **	.62 ***	.56 **	.75 **	.18	.83 ***	
Q9 総合判断	.57 ***	.59 ***	.72 ***	.87 **	.27	.88 ***	.81 ***

Note. N=46; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

表５　新アンケートと現行アンケートの項目間相関分析の結果

	新アンケート							
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q6	Q7	Q8	Q9
現行アンケート								
Q1 出席[a]	-.20	-.11	.00	.12	-.29	.19	.21	.06
Q2 意欲的学び	-.02	.15	.03	.50 **	-.28	.59 **	.57 **	.38 *
Q4 授業時刻遵守[b]	.13	.22	.32	.41 *	-.11	.38 *	.24	.31
Q5 テーマ明確[b]	.15	.17	.60 ***	.53 **	.07	.45 *	.37 *	.55 **
Q6 教材活用[b]	.22	.29	.56 **	.69 ***	-.14	.58 **	.46 *	.65 ***
Q7 話し方[b]	.25	.42 *	.62 ***	.87 ***	-.13	.71 ***	.64 ***	.82 ***
Q8 質問・相談の配慮[b]	.16	.45 *	.48 *	.89 ***	-.10	.73 ***	.65 ***	.77 ***
Q9 教員の公平性[b]	.05	.33	.44 *	.80 ***	-.05	.61 ***	.51 **	.70 ***
Q10 学習環境の保持[a]	.09	.37 *	.36	.75 ***	-.29	.58 **	.53 **	.63 ***
Q11 教員の熱意[b]	.15	.37 *	.41	.84 ***	-.16	.65 ***	.57 **	.71 ***
Q12 授業を進め方[b]	.19	.42 *	.49 **	.90 ***	-.12	.74 ***	.66 ***	.78 ***
Q13 授業の進度	.41 *	.59 **	.55 **	.76 ***	-.21	.73 ***	.65 ***	.79 ***
Q14 授業の難易度	.50 **	.76 ***	.50 **	.64 ***	-.30	.66 ***	.68 ***	.68 ***
Q16 知的好奇心刺激[b]	.14	.38 *	.44 *	.82 ***	-.10	.71 ***	.68 ***	.79 ***
Q17 他者への推薦[a]	.28	.46 *	.53 **	.81 ***	-.25	.76 ***	.70 ***	.82 ***
Q18 [a]	.13	.32	.52 **	.81 ***	-.12	.64 ***	.58 **	.74 ***
Q19 総合的判断	.15	.36	.57 *	.84 ***	-.15	.69 ***	.64 ***	.80 ***

Note. N=30; *p<.05; **p<.01; ***p<.001; [a]新アンケートでは対応する項目がない； [b]教員の評価に関する項目であり、新アンケートでは対応する項目がない.

表６　授業アンケート（新アンケート）の各項目と履修者数・回答者数との相関

項目番号	区分	履修者数	回答者数
Q1	進度	-.04	-.03
Q2	難易度	-.21	-.16
Q3	シラバスとの整合性	-.15	-.13
Q4	理解度確認	-.48 **	-.43 **
Q6	学修時間	-.11	-.06
Q7	意欲的学び	-.51 ***	-.43 **
Q8	到達目標の達成度	-.44 **	-.39 **
Q9	総合判断	-.46 **	-.40 **

Note. N=46; **p<.01; ***p<.001

新アンケート項目と現行アンケート項目の関連　現行アンケートの各項目について、新アンケートの項目から予測が可能かどうかについて、重回帰分析（ステップワイズ法）により検討を行った。独立変数（説明変数）を新アンケートの項目とし、従属変数を現行アンケートの項目として重回帰分析を行った。ただし、相関分析の結果から、新アンケートの項目間には強い相関が認められる項目が多く、多重共線性のおそれがあるため、独立変数としたのは、すべてに相関が認められたQ7.意欲的学び、現行アンケートにはない項目であるQ3.シラバスとの整合性、Q3以外に相関が認められなかったQ6.学修時間、新アンケートのいくつかの項目に相関が認められた履修者数

の４つとした。その結果、Q6.学修時間はいずれの項目も有意に予測しなかった（表 7）。Q7.意欲的学びは、現行アンケートの Q1.出席と Q5.テーマの明確さ以外はすべての項目を有意に予測した（p<.05~.001）。履修者数は、多いほど現行アンケートの Q2.意欲的学びのなさについて有意に予測する結果となった（p<.001）。また Q3.シラバスとの整合性については、現行アンケートの Q5.テーマの明確さ、Q6.教材活用、Q7.話し方を有意に予測する結果となった（p<.05~.001）。

表 7　重回帰分析の結果

現行アンケートの質問項目（従属変数）	新アンケートの項目（独立変数）			
		標準化係数（β）		
	R^2	履修者数	Q3 シラバスとの整合性	Q7 意欲的学び
Q2 意欲的学び	.46 ***	-.37 *	−	.43 *
Q4 授業時刻遵守	.14 *	−	−	.38 *
Q5 テーマ明確	.36 ***	−	.60 ***	−
Q6 教材活用	.44 ***	−	.36 *	.40 *
Q7 話し方	.60 ***	−	.36 *	.54 **
Q8 質問・相談の配慮	.53 ***	−	−	.73 ***
Q9 教員の公平性	.37 ***	−	−	.61 ***
Q10 学習環境の保持	.34 **	−	−	.58 **
Q11 教員の熱意	.42 ***	−	−	.65 ***
Q12 授業を進め方	.55 ***	−	−	.74 ***
Q13 授業の進度	.54 ***	−	−	.73 ***
Q14 授業の難易度	.43 ***	−	−	.66 ***
Q16 知的好奇心刺激	.51 ***	−	−	.71 ***
Q17 他者への推薦	.58 ***	−	−	.76 ***
Q18 知識・能力の高まり	.40 ***	−	−	.64 ***
Q19 総合的判断	.48 ***	−	−	.69 ***

Note. *p<.05; **p<.01, ***p<.01

科目の履修者数との関連　科目の履修者数と新アンケートの項目間に相関が認められたことから、科目の履修サイズを独立変数とし、新アンケートの各項目の平均評価値に影響があるかどうかを検討した。新アンケートを実施した 46 科目のうち実習１科目を除く履修者数は、最小６名から最大 305 名であった。履修者数について上位・下位 25%境界値を算出したところ、それぞれ 75 名と 15 名、中央値は 27 名であった。そこで、履修者サイズにより３群に分類し、小(N=13 科目)：5-16 名、中(N=21 科目)：16-75 名，大(N=11 科目)：75-305 名の３群を作成し、履修サイズ（3）を独立変数、各項目の平均値を従属変数とする１要因参加者間計画の分散分析を行った。主効果が有意な際の多重比較は Tukey HSD により行った。分析の結果、履修サイズの主効果有意であったのは、Q4.理解度確認（F(2,42)=5.90, p<.01, $p\eta^2$=.22）、Q6.学修時間（F(2,42)=5.78, p<.01, $p\eta^2$=.22）、Q7.意欲的学び（F(2,42)=10.10, p<.001, $p\eta^2$=.32）、Q8.到達目標の達成度（F(2,42)=6.67, p<.01, $p\eta^2$=.24）、Q9.総合判断（F(2,42)=5.28, p<.01, $p\eta^2$=.20）であった。多重比較の結果をまとめると、すべてに共通しているのは、履修サイズが大きい科目では評価値が低いことであった（表 8）。

表 8　履修サイズによる評価値への影響

新アンケート項目		履修者サイズ[a]						多重比較[b]
		小		中		大		
項目番号	区分	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	
Q1	進度	4.59	0.43	4.57	0.51	4.59	0.20	―
Q2	難易度	4.37	0.49	4.18	0.59	4.00	0.35	―
Q3	シラバスとの整合性	4.45	0.43	4.35	0.43	4.26	0.25	―
Q4	理解度確認	4.63	0.44	4.43	0.55	3.96	0.40	大<中,小
Q6	学修時間	3.17	1.22	2.17	0.69	2.30	0.59	大,中<小
Q7	意欲的学び	4.49	0.27	4.43	0.37	3.95	0.27	大<中,小
Q8	到達目標の達成度	4.22	0.31	4.16	0.45	3.72	0.25	大<中,小
Q9	総合判断	4.64	0.31	4.49	0.43	4.16	0.28	大<中,小

Note.　[a]履修者により3群に分類した．小(N=13)：5-16名、中(N=21)：16-75名，大(N=11)：75-305名；[b]Tukey HSD

授業形態による評価値への影響　新アンケートを実施した 46 科目のうち実習１科目を除く 45 科目について、授業形態により４型に分類した。専門教育および共通教養の講義は講義型（Ⅰ型，N=19）、各学部の専門演習や卒業研究は専門演習型(Ⅱ型，N=13)、共通教養の演習型の科目は共通教養演習型（Ⅲ型，N=9)、および外国語科目（Ⅳ型，N=4）であった。授業形態（4）を独立変数、各項目の平均値を従属変数とする１要因参加者間計画の分散分析を行った。主効果が有意な際の多重比較は Tukey HSD により行った。分析の結果、授業形態の主効果が有意であったのは、Q4.理解度確認（F(3,41)=5.75, p<.01,

$p\eta^2$=.30)、Q6.学修時間（F(3,41)=5.92, p<.01, $p\eta^2$=.30)、Q7.意欲的学び（F(3,41)=,5.31 p<.01, pη2=.28)、Q8.到達目標の達成度（F(3,41)=3.21, p<.05, $p\eta^2$=.19)、Q9.総合判断（F(3,41)=3.54, p<.05, $p\eta^2$=.21）であった。Q8 は多重比較において有意な差が認められなかった。

その他の多重比較の結果をまとめると、すべてに共通しているのは、講義型科目の評価値が低いことであった。また、専門教育演習科目型（Ⅰ型）科目は、学修時間において有意に評価値が高かった（表 9)。

表 9　授業形態による評価値への影響

新アンケート項目		授業形態[a]								
項目番号	区分	Ⅰ型		Ⅱ型		Ⅲ型		Ⅳ型		多重比較[b]
		平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	
Q1	進度	4.64	0.31	4.55	0.61	4.44	0.39	4.77	0.14	－
Q2	難易度	4.08	0.47	4.24	0.72	4.23	0.33	4.46	0.29	－
Q3	シラバスとの整合性	4.29	0.25	4.44	0.51	4.20	0.42	4.73	0.11	－
Q4	理解度確認	4.05	0.47	4.58	0.58	4.52	0.34	4.88	0.09	Ⅰ<Ⅱ,Ⅲ，Ⅳ
Q6	学修時間	2.08	0.63	3.28	1.05	2.24	0.94	2.42	0.15	Ⅰ<Ⅲ，Ⅳ<Ⅱ
Q7	意欲的学び	4.10	0.38	4.52	0.34	4.42	0.27	4.60	0.23	Ⅰ<Ⅱ,Ⅳ
Q8	到達目標の達成度	3.87	0.39	4.20	0.46	4.19	0.29	4.35	0.28	*n.s.*
Q9	総合判断	4.25	0.38	4.64	0.43	4.50	0.30	4.68	0.20	Ⅰ<Ⅱ

Note.　[a]授業形態により４類に分類した．講義(Ⅰ型，*N*=19)：専門教育および共通教養の講義科目．専門教育演習(Ⅱ型，*N*=13)：各学部の専門演習と卒業研究．共通教養演習（Ⅲ型，*N*=9)：共通教養科目のうち演習型授業科目．外国語科目（Ⅳ型，*N*=4）；[b]Tukey HSD; n.s.: non-significant

4.3.　まとめ

本稿では、2020 年度より実施される授業アンケート（新アンケート）のパイロット版についての報告を行った。

分析の結果をまとめると以下のようになる。

第一に、新アンケートの項目間相関から、Q7.意欲的学びはすべての項目と相関が高く、Q6.学修時間は Q3.シラバスとの整合性以外とは相関が示されなかった。Q7.意欲的学びの項目は、現行アンケートのテーマの明確さ以外の項目とも相関が示され、重回帰分析の結果からもわかるように、現行アンケートで測定されていた多くの項目を予測することから、削除された項目の代替え項目となりうることが示された。

第二に、新たに加えた項目である Q6.学修時間は、他の新アンケート項目と相関は示されなかったが、授業形態から強く影響を受けており、講義型では少なく、専門演習型では多いことが示された。以前より日本の大学生の学修時間は低いこと（文部科学省，2012)、教育の質向上のためには学生の主体的な学修時間の増加が必要である（中央教育審議会，2012）と指摘されてきた。授業アンケート（新アンケート）において学修時間についての質問項目を加えたことで、本学でも同様の傾向が認められた。さらに、授業形態による差異が明らかになった。専門演習型の授業では、学修時間が他の授業形態より多く、逆に講義型の科目では学修時間が少ないことが明らかになった。特に講義科目における授業の工夫により、学修時間が上昇する可能性が考えられる。

第三に、授業形態に関わりなく履修者数が大きい場合は、学修時間、理解度確認、意欲的学び、到達目標の達成度、総合判断の評価値が低下することが示された。

最後に、アンケートの実施に向けての懸念のうち、回答率の低下については、マークシート版と変わらない回答率を維持できることが示された。これは、今回のパイロット版の実施が授業内で行われることが多く、授業内での実施による回答率の上昇（田岡・渡邉，2014）が考えられる。 正規の実施の際には、授業外のアンケート実施もあることが予想されるため、授業内実施以外に今後も回答率の低下を防ぐ工夫が必要であろう。

QR コードの提示方法およびスマートフォンを活用した回答の際に Wifi への過負荷への懸念については、パイロット版とは規模が異なることから、今回の結果から保証できるものではないが、実施方法については概ね支障なく実施された。また、現行の授業評価アンケート項目にあった項目のうち新しいアンケート項目では削除される項目があり、削除された項目の代替え項目となりうる項目が新アンケートにあるかどうかの確認については上述したように、新アンケートになっても今まで得られていたのと同等もしくはそれ以上の情報量が確保できることが示された。以上より 2020 年度の実施に向けてのパイロット版からも

FD に活用できる重要な結果が得られたが、春秋学期の新アンケートの本格的実施後には、再び分析を行い、検証を行う必要があると考える。

参考文献

川瀬友太・竹中喜一（2012）　「2011 年度春学期アンケートの分析と課題」　『関西大学高等教育研究』3, 95-104.

三浦真琴（2012）　「進化する授業評価－リファインの試み－」　『関西大学高等教育研究』3, 13-30.

文部科学省（2012）「学生の学修時間の現状 - 文部科学省」　（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/__icsFiles/afieldfile/2012/07/27/1323908_2.pdf）（2020 年 2 月 20 日）

田岡智志・渡邉敏正（2014）「Web システムによる学生授業評価アンケートの実施方法とその検証」『電子情報通信学会誌』J-97-D(5), 1024-1034.

中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－（答申）」　（https://www.mext.go.jp/component/b_menu / shingi/toushin/__ icsFiles /afieldfile /2012/10/04/1325048_1.pdf）（2020 年 2 月 20 日）

謝辞

貴重な時間を費やし熱心に議論して授業アンケートの実施案を作成していただき、またパイロット版の実施にご尽力いただいた CTL 委員の皆様と CTL 事務局の皆様（付表 3）に深く感謝いたします。

付表１　授業評価アンケート（現行アンケート）　の質問項目（Q1～Q20）と選択肢

項目番号	区分	質問項目と選択肢
Q1	出席	わたしはこの授業によく出席していた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q2	意欲的学び	わたしはこの授業に意欲的に取り組んだ。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q3	履修動機	この授業を履修した動機をすべて選んでください。（複数選択） ① 専門性を高めたい　②自分の興味・関心と合致した　③友人が履修した ④授業内容に魅力を感じた　⑤教員に惹かれた　⑥時間割の都合 ⑦必修科目だった　⑧授業名に惹かれた　⑨その他
Q4	時間遵守	教員は授業の開始・終了時刻を守ろうとしていた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q5	テーマ明確	毎回の授業テーマは明確に示されていた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q6	教材活用	教材の使い方は適切であった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q7	話し方	理解しやすい話し方であった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q8	質問･相談の配慮	質問や相談が出来るように配慮されていた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q9	教員の公平性	教員は受講生に対して公平に接していた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q10	学習環境の保持	教室内の学習環境は適切に保たれていた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q11	教員の熱意	授業に対する教員の熱意を感じた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q12	授業の進め方	教員は受講生の反応を確かめながら授業を進めていた。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q13	授業の進度	授業の進度は適切であった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う ※「全くそう思わない」「そう思わない」を選んだ方は、授業の進度について、どのように感じましたか。①遅すぎる　②速すぎる
Q14	授業の難易度	授業の難易度は適切であった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う ※「全くそう思わない」「そう思わない」を選んだ方は、授業の難易度について、どのように感じましたか。①易しすぎる　②難しすぎる
Q15	工夫	この授業で工夫してほしいと思うものをすべて選んでください。（複数選択） ① 配付資料　②板書　③パワーポイント　④関連する情報や話題の提供 ⑤教員とのコミュニケーション　⑥受講生同士のコミュニケーション　⑦テキストや教材の選定 ⑧教室等施設条件　⑨開講する曜日・時限　⑩私語への対応 ⑪特になし ⑫その他
Q16	知的好奇心刺激	この授業を受けて知的好奇心を刺激された。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q17	他者への推薦	友人や後輩に推薦できるような授業内容であった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q18	知識･能力の高まり	この授業を受けて知識が深まり、あるいは能力が高まった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q19	総合的判断	総合的に判断してこの授業は意義のあるものであった。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う
Q20	担任者提示項目	担任者が示す質問に関して、5段階で評価し、該当する番号にマークしてください。 ①全くそう思わない　②そう思わない　③どちらとも言えない　④そう思う　⑤強くそう思う

付表２　授業アンケート（新アンケート）の区分、質問項目および選択肢（数量化数値）

項目番号	区分	質問項目と選択肢
Q1	進度	あなたにとってこの授業の進度は適切でしたか。[a)] ①遅い(1)　②やや遅い(3)　③適切(5)　④やや速い(3)　⑤速い(1)
Q2	難易度	あなたにとってこの授業の難易度は適切でしたか。[a)] ①易しい(1)　②やや易しい(3)　③適切(5)　④やや難しい(3)　⑤難しい(1)
Q3	シラバスとの整合性	授業はシラバス(授業概要、到達目標、授業計画)に沿って行われましたか。[b)] ①行われた(5)　②ある程度行われた(4)　③どちらともいえない(3)　④あまり行われなかった(2)　⑤行われなかった(1)　⑥シラバスを見ていない(1)
Q4	理解度の確認	担任者は、受講生の理解度を確かめながら授業を進めていましたか。[b)] ①進めていた(5)　②ある程度進めていた(4)　③どちらともいえない(3)　④あまり進めていなかった(2)　⑤進めていなかった(1)
Q5	改善のポイント	この授業で工夫してほしいと思うものをすべて選んでください。（複数選択）[c)] ①シラバス　②授業計画　③配付教材　④授業中の環境　⑤説明の仕方　⑥提示の仕方（板書やパワーポイントなど）　⑦授業内容　⑧時間外学習の支援　⑨学生への接し方　⑩課題のフィードバック　⑪特にない
Q6	学修時間	予習復習、準備、課題のために、授業１回あたり平均してどの程度授業時間以外に費やしましたか。 ①予習・復習を全くしなかった(1)　②30 分未満(2)　③30 分～１時間未満(3)　④１～２時間未満(4)　⑤２～３時間未満(5)　⑥３時間以上(6)
Q7	意欲的学び	この授業について意欲的に取り組みましたか。[b)] ①意欲的に取り組んだ(5)　②ある程度意欲的に取り組んだ(4)　③どちらともいえない(3)　④あまり意欲的に取り組んでいない(2)　⑤意欲的に取り組んでいない(1)
Q8	到達目標の達成度	あなたは、この授業の到達目標をどの程度達成しましたか。[b)] ①達成できた(5)　②ある程度達成できた(4)　③あまり達成できなかった(3)　④達成できなかった(2)　⑤到達目標を知らない(1)
Q9	総合判断	総合的に判断して、この授業は意義のあるものでしたか。[b)] ①意義のあるものだった(5)　②ある程度意義のあるものだった(4)　③どちらともいえない(3)　④あまり意義あるものでなかった(2)　⑤意義のあるものでなかった(1)
Q10	担任者提示項目	担任者が示す質問に対して５段階で評価してください。[b)] ①そう思う(5)　②ややそう思う(4)　③どちらともいえない(3)　④あまりそう思わない(2)　⑤そう思わない(1)

Note. [a)]③を選択すると5となり、5に近いほど適切であることを示す。[b)]逆転項目　[c)]選択された場合1、選択されない場合は0とする。

付表３　教育開発支援センター（CTL）委員会　委員と事務局の構成員

所　属	氏　名	
法学部	池田　慎太郎	
文学部	大久保　朝憲	
経済学部	座主　祥伸	
商学部	木村　麻子	
社会学部	保田　時男	
政策創造学部	森田　崇雄	
外国語学部	井上　典子	
人間健康学部	小室　弘毅	
総合情報学部	久保田　真弓	
社会安全学部	高鳥毛　敏雄	
システム理工学部	松本　亮介	
環境都市工学部	豊田　政弘	
化学生命工学部	池田　勝彦	
社会学部	関口理久子	委員長
教育推進部	三浦　真琴	副委員長
教育推進部	森　朋子	
教育推進部	山本　敏幸	
教育推進部	岩﨑　千晶	
授業支援グループ	山本　圭一	
授業支援グループ	岡本　芳知	事務局
授業支援グループ	川瀬　友太	事務局

関西大学高等教育研究　投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第 2 条第 10 項の規定に基づき、大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年 1 回発行する。本規程では『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1　名称

『関西大学高等教育研究』

2　編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員は、教育開発支援センター長、教育開発支援センター専門委員、教育開発支援センター長が必要と認めた者で構成する。

編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。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も投稿できるが上記の者を優先して掲載する

4　刊行期日

毎年 3 月末日

5　掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材としたものとする。また、未発表のものに限る（ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない）。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって、編集委員会は執筆者との協議を通じ区分の変更を求める場合がある。

・論文：高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。

・研究ノート：高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

・その他：高等教育に関連した著書、文献、資料に関する紹介・評論を内容としたもの。

6　執筆要領

別途定める。

7　研究倫理

「人を対象とする研究」に関する原稿（「論文」・「研究ノート」・「その他」）を執筆する場合は、「関西大学における人を対象とする研究に関する倫理規程」を適用し、「研究者の責務」を遵守するものとする。

8　著作権

本紀要に投稿された論文等の著作権は、関西大学教育開発支援センターが保有する。

9　Web 上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

附則

この規程（改正）は 2019 年 7 月 24 日から施行する。

関西大学高等教育研究　執筆要領

1　本誌に掲載される論文等 1 篇の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・要旨（Abstract）、キーワード、図表を含む）は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

論文　　：20,000 字　（12 ページ）以内
研究ノート　：10,000 字　（6 ページ）以内
その他　　：6,500 字（4 ページ）以内

2　原稿は「原稿テンプレート」に則り Word 形式で作成の上、指定された期限内に投稿を行う。なお本誌に掲載された書類等は返却しない。

3　原稿は、サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 22 字、1 ページ 40 行の 2 段組みの指定されたフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。

4　提出の際には Word 形式の原稿、PDF 形式の原稿、「投稿者カード」、「チェックリスト」を指定された期限までに提出する。

5　「タイトル」は日本語と英語で記載する。キーワードは 3〜5 語で記載する。論文の場合はこれに加えて要旨（Abstract）を記載してから本文を始める。要旨(Abstract)の分量は、日本語の場合は 400 字以下、英文の場合は 200 語以下とする。

6　「タイトル」と要旨（Abstract）の間に執筆者（所属）を記載する。執筆者が複数の場合は、執筆代表者を連名者の筆頭に置く。

7　見出しは、すべて横見出しとし、アラビア数字で番号を付す。

8　句読点は「、」「。」を用いる。

9　図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。

10　本文における参考文献は、（著者名、刊行年）のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例：2006a, 2006b, …

11　「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付きの連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載する。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

参考文献の表記について

＜単行本の場合＞
関大太郎（2003）『関西大学における初年次教育の課題』 関西大学出版部.
（著者名 発行年 書名（二重カギ括弧）発行所.）

Smith, T. (2007). *Modern Higher Education and Society*, Los Angeles, CA: UNIV Press.
（著者名 発行年 書名（イタリック体） 発行所：発行地）

＜単行本の特定の章の場合＞
Johnson, A., McAdams, G., & Pawling, A. (2005). Creating inclusive classroom. In P. M. Simpson, & K. A. Tanaka (Eds.), *Internationalization of higher education* (pp.56-82). New York: Uni Press.
（章の著者名，発行年，章の題目．収録されている単行本の編者名，書名(イタリック体)，掲載ページ．発行所:発行地）

吹田花子（2016）「大学が社会に果たす役割」関大太郎・山手次郎編著『大学教育改革』 関西大学出版部, pp.63-86.
（章の著者名 発行年 章の題目（一重カギ括弧） 収録されている単行本の編者名 書名（二重カギ括弧）発行所，掲載ページ）

＜雑誌論文の場合＞
Chin, A. J., & Gray, E. (2012). Communication skills: an active learning approach. *Journal of College Students, 15*(2), 28-50.
（著者名，発行年．論文題目．雑誌名(イタリック体)，巻(号)数(巻数はイタリック体)，掲載ページ(pp は不要)）

凜風桜子（2010）「高大接続と初年次教育」『高等教育開発ジャーナル』12（1）, 100-117.
（著者名 発行年 論文題目(一重カギ括弧) 雑誌名(二重カギ括弧), 巻(号)数, 掲載ページ(pp は不要).
なお，複数の和文著者名は「・」でつなぐ）

＜翻訳書の場合＞
Brooks, A., & Ball, C. (2001). *Designing learning environment (Expanded 3rd ed.)*. San Diego, CA: Uni Press. A・ブルックス，C・ボール（関西文子訳）(2005)『学習環境デザイン』吹田山手出版.
（原著者名，発行年，書名(イタリック体)，発行所（発行地），原著者名(カナ名)，訳者名，翻訳書発行年 翻訳書名 翻訳書の発行所.）

＜インターネットからの引用の場合＞
Association for Teaching and Learning（2012）『Designing an Inclusive Classroom』
（http://www.atl.edu.us/xxx/xxxx/xxxx.12345.htm）（2019.5.20）
（著者名 ページタイトル URL 引用者の最新アクセス日）

山手市教育審議会（2010）『個人情報保護に係る指針』
（http://www.suita.edu.jp/xxx/xxxx/xxxx.12345.htm）（2019 年 5 月 20 日）
（著者名 ページタイトル URL 引用者の最新アクセス日）

執　筆　者　紹　介

三　浦　真　琴	関西大学教育推進部教授
小　室　弘　毅	関西大学人間健康学部准教授
永　田　祥　子	関西大学教育推進部特別任用助教
山　本　晃　彦	関西大学国際部留学生別科特任常勤講師
末　吉　朋　美	関西大学国際部留学生別科特任常勤講師
岩　﨑　千　晶	関西大学教育推進部准教授
蒲　生　諒　太	立命館大学教育開発推進機構講師
中　島　弘　至	関西大学学事局授業支援グループ課員
大　福　聡　平	NPO法人しゃらくインキュベート事業部職員
久保田　賢　一	関西大学総合情報学部特別契約教授
山　本　敏　幸	関西大学教育推進部教授
田　上　正　範	追手門学院大学基盤教育機構准教授
多　田　泰　紘	関西大学教育推進部特別任命助教
中　澤　　務	関西大学文学部教授
林　　康　弘	武蔵野大学データサイエンス学部准教授
渡　邉　正　樹	iJapan株式会社
Ru-shan Chen	Chihlee University of Technology Department of Applied English Assistant Professor
千　葉　美保子	甲南大学共通教育センター講師
川　面　き　よ	帝京大学高等教育開発センター講師
遠　海　友　紀	東北学院大学ラーニング・コモンズ特任助教
嶋　田　みのり	東北学院大学ラーニング・コモンズ特任助教
バイサウス・ドン	関西大学教育推進部特別任用准教授
池　田　佳　子	関西大学国際部教授
亀　井　直　人	SDGs推進ネットワーク in 九州代表
西　脇　菜穂子	関西大学学事局授業支援グループ課員
岩　崎　保　道	高知大学IR・評価機構教授
Brian Murray	Kansai University Division for Promotion of Educational Development Specially Appointed Assistant Professor
関　口　理久子	関西大学社会学部教授

（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）
岩﨑　千晶（教育推進部准教授）

関西大学高等教育研究　第 11 号

2020（令和 2）年 3 月 10 日印刷
2020（令和 2）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　株式会社 ディーワーク
〒 532-0026　大阪市淀川区塚本 3 丁目 14 番 6 号

Kansai University Journal of Higher Education

March 2020
Vol.11

Kansai University
Center for Teaching and Learning

ISSN : 2185-6389