

# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 16  
CONTENTS

## Peer Support Efforts at Ritsumeikan University

- Peer Support Programs at Ritsumeikan University:  
The Distinguishing Features, Issues, and Future Prospects OKI Hirotaka ( 1 )  
“Butsuri-Kakekomidera”:  
a place for facilitating the circulation of wisdom  
HYOGUCHI Tadanori/HAMACHI Kentaro/SHIMIZU Yasushi ( 19 )  
Peer Support in the Career Support Domain at Ritsumeikan University:  
Junior Advisor Activities that Capture the “Career Entry Stage” NAKAGAWA Yoko ( 37 )  
Promoting the Cooperation of Peer Support Groups in Ritsumeikan University:  
Issues and Perspectives KAWANABE Takashi ( 55 )

## Articles

- A qualitative analysis of growth process of student peer leaders and its facilitative factors:  
In-depth interviews with undergraduate teaching assistants at Ritsumeikan Asia Pacific  
University SHIN Kimie/HIRAI Tatsuya/HORIE Miki ( 65 )  
Life of the Ritsumeikan University SKP Participants and Their Japanese Learning and Their  
Situation after Completion:  
Based on a follow-up Research via SNSs HIRAI Kazuki/IMADA Emi/UEDA Shunsuke ( 83 )

## Methods and Practices

- The Concept of Ritsumeikan University's Writing Support Desk and its Application:  
A Look Back from the Tutors' Standpoint NAKAJIMA Azusa/KASHIMA Moeko (101)  
The Effects and Issues of a Flipped-Teaching Method in a Remedial English Course:  
Based on Two-Year Attempts YUHAKU Atsushi/OISHI Hiroaki/KIMURA Syuhei (117)

## Reports

- A University Reform Policy and the Japanese Private Comprehensive Universities  
KAWAGUCHI Kiyofumi (135)  
Exploring an Adequate Placement Test with Face Validity and Learners' Sense of Reality:  
A Consideration of the Vulnerabilities in Existing English Assessment Models and an  
Attempt at a Solution YAMANAKA Tsukasa/KONDO Yukie (147)  
Risk Management Simulation for Faculty and Staff Members at University:  
Preparation and Preparedness for Study Abroad ANDO Yukari (165)  
An Attempt at the collaborative lessons of Japanese and Chinese Students in the Cross-  
cultural Education:  
A Case Study on the Introduction of the Simulation Game CHEN Ruiying (183)  
Student-Initiated Educational Development:  
Student FD KINO Shigeru (197)

## Book Review

- Book Review: “EHARA, Takekazu “Daigaku ha syakai no kibou ka -daigaku kaikaku no jittai  
kara sono saki wo yomu” NIINO Yutaka (215)

## Practice Report

- Phronesis of “Project-based English Program”:  
What has been Accomplished and What Work Remains in Ritsumeikan University  
YAMANAKA Tsukasa/KAWAI Toru (219)

MARCH 2016

Institute for Teaching and Learning  
Ritsumeikan University

# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

## 立命館高等教育研究

第16号

### 特集：立命館大学におけるピア・サポートの取組み

- 立命館大学のピア・サポート・プログラム  
— その特徴と課題、今後の展望 — 沖 裕貴 ( 1 )  
『物理駆け込み寺』— 智慧が循環し学生が化ける場所 —  
俵口 忠功/濱地 賢太郎/清水 寧 (19)  
立命館大学のキャリア支援領域におけるピア・サポート  
— JA 活動を「キャリア参入期」の活動と捉えて — 中川 洋子 (37)  
立命館大学におけるピア・サポート団体間の連携を促す試み  
— 課題と展望 — 川那部 隆司 (55)

### 論文

- 学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究  
— 立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして —  
秦 喜美恵/平井 達也/堀江 未来 (65)  
立命館大学 SKP 修了生の留学生活および日本語学習の振り返りと修了後の状況  
— 追跡調査の記述分析より — 平井 一樹/今田 恵美/上田 俊介 (83)

### 実践研究

- 立命館大学におけるライティング・サポート・デスクの理念と実践  
— チューターの立場から振り返って — 中島 梓/鹿島 萌子 (101)  
反転授業メソッドを用いた英語リメディアルコースの効果と課題  
— 2年間の試みに基づいて — 祐伯 敦史/大石 衡聡/木村 修平 (117)

### 報告

- 機能別分化政策と私立総合大学 川口 清史 (135)  
表面妥当性を備え学習者にとって「実感の持てる」プレイズメント・テストの模索  
— 既存の英語テストのもつ脆弱性の考察と具体的解決に向けての試み —  
山中 司/近藤 雪絵 (147)  
大学教職員のリスク管理シミュレーションのすすめ  
— 海外体験型教育推進の準備と心構え — 安藤 由香里 (165)  
異文化理解教育における日中大学生合同授業の試み  
— シミュレーション・ゲームの導入を中心に — 陳 瑞英 (183)  
学生主体の教育改善活動「学生FD」 木野 茂 (197)

### 書評

- 江原武一著『大学は社会の希望か—大学改革の実態からその先を読む』  
新野 豊 (215)

### 実践レポート

- 「プロジェクト発信型英語プログラム」の実践知  
— 立命館大学における成果と課題の共有 — 山中 司/河井 亨 (219)

2016年3月

立命館大学 教育開発推進機構

## 特集

# 立命館大学のピア・サポート・プログラム

## — その特徴と課題、今後の展望 —

沖 裕 貴

### 要 旨

立命館大学におけるピア・サポート・プログラムは、本来の活動領域である学生支援の分野を網羅し、質、量ともに全国でもっとも高いレベルで展開している。一方、本学のピア・サポート・プログラムは、その特徴として全構成員自治の一翼を担い、教育の内部質保証や教育改革に資する役割も期待されている。しかし、ピア・サポート・プログラムは本来の学生参画の文脈で捉えるべきであり、内部質保証や教育改革よりも、支援される側の学生の成長と支援する側の学生の成長がもっとも重要視されるべきである。そのために、ピア・サポーターに対する研修の充実とピア・サポート・プログラム間の連携を図ることが最重要課題である。

### キーワード

ピア・サポート・プログラム、学生参画、学びのコミュニティ、学生支援

## 1 はじめに

欧米の多くの大学では、初年次教育や留学生支援、健康教育あるいはアカデミック・ライティングや学習相談等の分野でピア・サポーターが活動し、また彼らを訓練・指導する教職員の体制が整備されている。本学においても、全学で24団体、約3,000名にのぼるピア・サポーターが教職員の指導のもとに活動し（表1）<sup>1)</sup>、その多彩で充実したピア・サポート・プログラムは「教職協働」<sup>2)</sup>や「学習者中心のコミュニティづくり」<sup>3)</sup>とともに立命館大学教学の一つの大きな特徴を形作っている。

欧米の高等教育においてピア・サポート・プログラムが盛んになった主な理由は、TA（Teaching Assistant）の導入背景とは異なり<sup>4)</sup>、1960年代以降、高等教育機関に学ぶ学生数が急増し、多様化が進んだことに対して、「仲間（peer）」の影響力を利用して学生の適応を促進することであった（トレバー・コール1999=2003:5）。また、国内においては2000年に文部省（当時）から「大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」（通称「廣中レポート」）が報告されたことが、多くの大学でピア・サポート・プログラムの運用される契機になったと言われている。

表 1 立命館大学のピア・サポート・プログラムの一覧<sup>3)</sup>

支援対象	制度・団体名	担当部局	活動規模	謝礼	概要
学習支援	エデュケーショナル・サポーター (ES)	教育開発推進機構	600 ~ 650 名程度	有	正課授業において学生が学生を支援する制度。学習支援、授業改善、ES 自身の成長の 3 つの機能を持ち、教育活動の一環としての位置付け。
	サポート・スタッフ	障害学習支援室	約 90 名	有	授業支援 (ノートテイクなど)、論文作成支援 (文献のテキストデータ化など)、支援スキル養成講座・啓発イベントの企画・実施。
	学部講師	理工学部事務室	23 名	有	BKC のピアラ (物理駆け込み寺) で学生の学習支援に従事。
新入生支援	アカデミック・アドバイザー (AA)	スポーツ健康科学部事務室	約 12 名	有	スポーツ健康科学部新入生の学習支援。
	オリター・エンター	学生オフィス	約 730 名	補助有	クラス懇談会、基礎演習、サブゼミ、新歓祭典、FLC (フレッシュマンリーダーズキャンプ)、オリエンテーション企画における上回生が新入生の大学生活への導入を支援する制度。
キャリア支援	プレースメント・リーダー (PL)	キャリアオフィス	衣笠・BKC 計約 200 名	無	各ゼミから選ばれる就職活動のリーダー。
	ジュニア・アドバイザー (JA)	キャリアオフィス	約 400 名	一部有	就活を終えた 4 回生・修士 2 回生による低回生に対する懇談会や就職活動体験報告会開催などの就職活動支援。
留学生支援	留学アドバイザー	海外留学課	約 200 名	有	過年度派遣学生による留学に関する情報提供、説明会、留学支援企画等実施。
	留学生支援スタッフ (TISA)、パディ	留学生課	衣笠・BKC 計約 80 名	無	留学生の正課外を中心とした支援の実施。
留学支援	グローバル・ゲートウェイ・プログラム「まいる」	国際教育推進機構	約 10 名	無	前年度 GGP で海外に留学した先輩が後輩を支援。留学準備や被支援者の留学を通じた将来設計の支援
ボランティア支援	学生コーディネータ	共通教育課	衣笠・BKC 計約 35 名	無	学内外のボランティア活動と学生との連携。
図書館利用支援	ライブラリー・スタッフ	図書館サービス課	衣笠・BKC 計約 150 名	有	利用者の配架業務等の基本業務に加え、図書館利用促進を目的としたポスター作成、検索ガイダンスなどのプロジェクトの実施。
情報システム利用支援	レインボー・スタッフ	情報基盤課	衣笠・BKC 計約 100 名	無	マルチ・メディア・ルームやサービス・カウンターでの利用者支援を柱に、情報教室の機器管理やプロジェクト活動の実施。
	A スタッフ	情報基盤課	BKC 5 ~ 10 人	有	「UNIX ガイド」の執筆・編集やシステムリプレースに伴う環境整備。
国際平和ミュージアム支援	ミュージアム・スタッフ	教育文化事業課	約 60 名	有	ミュージアム利用者サービス・援助業務の補助、資料整理。
広報支援	学生広報スタッフ	広報課	衣笠・BKC 計約 70 名	一部有	学内の情報を分かりやすく楽しく知ってもらえるよう学生の視点による企画立案や情報の発信。
入試支援	入試広報学生スタッフ	入試課	10 ~ 15 名	有	オープンキャンパスなど、受験生に本学をよりよく知ってもらうことを目的とした企画・運営などを担当。
キャンパス案内支援	キャンパス・ナビゲーター	入試広報課	衣笠・BKC 計約 200 名	有	来校者向けキャンパス・ツアーの実施。
	附属校キャンパス・ナビゲーター	一貫教育課	衣笠・BKC 計約 60 名	有	学内推薦進学者を対象としたキャンパス案内の実施。
	インテグレーション・コアナビゲーター	スポーツ健康科学部事務室	約 10 名	有	スポーツ健康分野関連施設見学者への説明・案内。
	オープンキャンパス・スタッフ	入試広報課	衣笠・BKC 計約 200 名	有	受験生に立命館大学をよりよく知ってもらうことを目的とした企画の実施。
学部独自の取り組み	薬学部ファーマ・アシスタント	薬学部事務室	約 35 名 (2012 年度前期)	有	薬学部 5・6 回生による 4 回生以下に担当されている実習・演習、必修科目に対する教育補佐・援助。
	アドバンスト・コーチング (実習) プログラム	スポーツ健康科学部事務室	5 名	無	「スポーツ方法実習」に実習生として参加し、実践を通して指導力の向上と学びの深化を目指す活動。
	D-staff (D-PLUS)	産業社会学部	20 名	有	施設改善提案や学生向けのコンピュータソフト講習などの D-PLUS 企画を行うマネジメントチームと広報ムービー作成などの事務室からの依頼業務を行うクリエイティブチームから構成。

ピア・サポート・プログラムとは、当該分野の第一人者であるレイ・カーによれば、学生・生徒たちに他の人を思いやることを学ばせ、その思いやりを実践させる方法の一つであり、自らも学生・生徒であるピア・サポーターが、きちんとした指導（supervision）のもとで同僚の学生・生徒を援助する取り組みだとされている（Carr 1981: 3）。おおむね国内外の大学では、報償のあるなしに関わらず、同じ学生（peer）同士が専門性を持つ教職員の指導のもと、仲間同士で援助し、学び合う制度（プログラム）と理解されていると言えよう。

より具体的に言えば、ピア・サポート・プログラムは、支援される学生と同じ立場の学生が、教職員の指導を受けながら、業務として仲間を支援する活動に従事し、支援される側の学生とともに学び合い、成長し合う仕組みである。加えてそれは、指導する側の教職員にとっても業務の改善や学生とともに成長する喜びを享受するプログラムであると言える（沖、2009）。この「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」、そして「指導する教職員の成長と業務の改善」は、とくに本学においてピア・サポート・プログラムの目指すべき方向性であるとともに、プログラムを運営する際に堅持すべき条件となっている。

本稿では、本学のピア・サポート・プログラムの特徴として付随的に議論されることが多い観点を2点提示するとともに、国内外のいくつかのピア・サポート・プログラムと対比させながらそれらの意味づけを検証する。そして、とくにそこからあぶり出される「指導する教職員の成長と業務の改善（FD/SD 活動）」への期待が、本来、学生自治組織にかけられるべきものであり、ピア・サポート・プログラムとは無関係である点を指摘して、本学のピア・サポート・プログラムの課題と今後の展望を検討することをねらいとする。欧米のピア・サポート・プログラムとはほぼ同時期に始まった本学のピア・サポート・プログラム<sup>5)</sup>が、これからどのような発展を期待され、そのために何をすべきかについて少しばかりの示唆が与えられれば幸いである。

## 2 本学のピア・サポート・プログラムの特徴的な観点

### 2.1 「学びのコミュニティ」と「学生参画（student engagement<sup>6)</sup>）」

本学のピア・サポート・プログラムを考える際、特徴として付随的に議論されることが多い観点の一番目としては、本学の学園ビジョン R2020 でも用いられる「学びのコミュニティ」、すなわち「学習共同体」（learning community）<sup>7)</sup>との関連性、そして学生参画という用語の意味づけであろう。

杉原（2006）によれば、「学習共同体」には大きく3種類があるという。一つ目は、大学院の専門ゼミ等に見られる「学問／教育共同体」、二つ目は、ともに学び合う存在としての学生と教員が議論を行っていくという教育の在り方や、学部間・大学間・大学と地域が連携し、それぞれのリソースが生かされながら学びが進められるという教育の在り方を表す「学びの共同体」である。そして三つ目は、レイヴとウェンガー（1991）が主張する正統的周辺参加<sup>8)</sup>を母体とした「実践共同体」で、多様な関心や考えを持った人たちが、自分たちの活動の意味や目標、役割などについて共通理解を持ち、ともに実践を行う集まりとされる。

本学で用いられる「学びのコミュニティ」は、R2020において主体的な学習者の育成と謳われるとおり、上記二つ目の「学びの共同体」、すなわち教養教育においては領域横断的なカリキュ

ラムで学生と教員が議論を行いながら学んだり、専門教育においてはインターンシップやケースメソッドなどを通して地域社会や産業社会と連携させる取り組みに近いものである。しかし本学の全学協議会<sup>9)</sup>での議論などを拾うと、むしろ「全構成員自治<sup>10)</sup>」の理論的根拠として、学生、大学院生、教職員と大学（常任理事会）が構成し、互いに本学の教学を高め合うために協働するコミュニティという意味に用いられていると考えることができる。

なお、欧州高等教育質保証協会（ENQA）が掲げる『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』においては、その制定の過程で欧州全国学生連盟（ESIB）が参加するとともに、「質保証の方針と手続」に関して「質保証への学生の関与」が、「教育プログラムと学位の承認、監視、定期的レビュー」に関して「質保証活動への学生の参加」が求められている（大学評価・学位授与機構、2012）。本学の「全構成員自治」ならびに学生、院生の自治組織の代表が参加する「全学協議会」は、この ENQA の基準に合致した内部質保証システムとして、国内稀有の実践例に相当すると言えよう。しかし、ENQA のガイドラインは、ステークホルダーとして学生の代表（多くは学生自治団体の代表）が参加することを意味し、ともに学び合う存在としての学生と教員が議論を行っていくという教育の在り方を示す「学びの共同体」とは異なる概念であると思われる。

一方、学生参画（student engagement）は、ジョージ・クーがアレキサンダー・アスティンの学生関与（student involvement）<sup>11)</sup> の概念を受け継ぎながらも、より学生の学習と成長に関連する教育活動に特化した大学生調査（College Student Survey）に基づき、教授・学習過程を改善するために用い始めた用語であると言われる（クー、2003）。具体的にはチッカリングとガムソンがまとめた「優れた授業実践における7つの原則<sup>12)</sup>」に沿って開発された NSSE（National Survey of Student Engagement）と呼ばれる大学生調査を用いて学生の学習と成長を把握し、大学の教学改善に資することを目的とした。学生参画という概念は、7つの原則に沿った授業実践に内包される、学生の学習や成長を促進する望ましい関与の方法を意味するものであり、その多くが「学びの共同体」における、ともに学び合う存在としての学生と教員が議論を行っていくという教育の在り方を具現化したものであると言えよう。

他方、立命館大学における学生参画は、「学びのコミュニティ」への参画、すなわち彼らの学習をより活性化する正課内外の教育活動と見なされているとともに、本学の FD の定義<sup>13)</sup> や教育・学修支援センターのミッション・ステートメント<sup>14)</sup> から読み取れるとおり、全構成員自治を保障する教育改革のための活動の一環としても捉えられている。本来、学生参画は教育改革、あるいは FD（Faculty Development）や SD（Student Development）の活動とは一線を画しているものながら、学生自治活動と混同され、同一の文脈で論じられることが多い。

また、言うまでもなく本学におけるピア・サポート・プログラムは、それらの FD/SD 的な学生参画を促進・支援する強力なトリガーの一つとして「学びのコミュニティ」に具備されていて、「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」とともに、「指導する教職員の成長と業務の改善」が当プログラムの目指すべき方向性、プログラムを運営する際に堅持すべき条件として強調されている。つまり本学のピア・サポート・プログラムは、学生 FD スタッフの活動に集約されるように、学生自治活動との混同のなかで、点検や評価、改善といった広い意味での教育改革の一翼を担うことを期待されているのである。本学においてはこれらを峻別し、全学協

議会や全構成員自治で具現化されている学生自治活動による点検や評価、改善という優れた政策を堅持する一方、ピア・サポート・プログラムは純粋に「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」を希求する制度として運営する必要があるのではないだろうか。

## 2.2 学習あるいは学修支援

立命館大学においてピア・サポート・プログラムの特徴として付随して議論される観点の二つ目は「学生支援」、「学習支援」あるいは「学修支援」である。これらの用語はさまざまな公的文書に「〇〇への支援」などの用語に置き換えられて用いられている。たとえば2011年に公表された『未来をつくる R2020—立命館学園の基本計画—前半期（2011年度から2015年度）の計画要綱』において、「Ⅲ. 大学・学校の基本計画」—「【1】立命館大学の基本計画」—「1. 基本目標」には、「学習者が中心となる教育および包括的学習者支援を通じて総合的人間力を持った学生を育成し」とあり、続く「2. 教育に関する主な取り組み」にその内訳として、(学部生の)キャリア支援、国際学生への支援、大学院生のキャリア支援、自学自習支援、集团的な学びへの支援、特別支援ニーズを持つ学生への支援、リメディアル教育の充実などの学習支援、課外自主活動支援、「学びと成長」支援、経済支援などの用語がちりばめられている。

加野（2012）は、昨今、高等教育において学習支援を初めとしてさまざまな支援が求められる背景に、高等教育のユニバーサル化の進展や教授中心の伝統的な教育方法の限界、学生が正課で拘束される時間の短さを挙げている。教授から学習への転換を実現するためには、多様な学生を相手に、主体的・能動的な学習を用意し、正課外においても成長を企画する場を用意する必要があると述べる。とくに学修支援（正課）、学習支援（修学相談、適応支援、図書館の充実、リメディアル教育、スタディ・スキルズの習得、キャリア形成支援）の分野では重要なアクターとして学生自身を挙げ、ピア・サポート・プログラムの必要性を指摘している。本学においては、R2020に取り上げられたさまざまな支援に、これらピア・サポート・プログラムが関与する土台がすでに醸成されていると言えよう。

実際、本学では『学習支援政策の具体化に向けて—学びの立命館モデル具体化委員会学習・学修支援の在り方検討部会中間報告』（2014.7.常任理事会）に「5. 『学びのコミュニティ』における学びと成長を支援する仕組みと環境の整備」と題して全面的にピア・サポート・プログラムが取り上げられ、関連部署との連携・協力のうへ、学習支援政策上の課題として明確化すべきだと結論づけられている。

言うまでもなく本学のピア・サポート・プログラムは、表1に示すとおり、すでに学習支援、新入生支援、キャリア支援、留学生支援、留学支援、ボランティア支援、図書館利用支援、情報システム利用支援、国際平和ミュージアム支援、広報支援、入試支援、キャンパス案内支援など多岐に渡る活動を行っている。とくに正課授業に配される「ES (Educational Supporter)」や初年次教育を支援する「オリター・エンター」、薬学部の「ファーマ・アシスタント」やスポーツ健康科学部の「アドバンスト・コーチング・プログラム」は、授業内外で受講生を支援し、多くの場合、グループ・ワークやプレゼンテーションの指導や質問への対応など、アクティブ・ラーニングの促進に貢献している。これらは大規模講義の多い本学において、manaba+R等<sup>15)</sup>のLMSに代表されるICT活用とともに、授業の活性化や双方向型授業の実現に大きな役割を果た

していると言えよう。また、ラーニング・コモンズの「びあら」で活動する理工学部の「学部講師」なども、物理駆け込み寺や数学駆け込み寺などの活動を通して、学生の学修支援に多大な貢献を果たしている。

このように本学のピア・サポート・プログラムは、「学びのコミュニティ」における学生の成長を支援する仕組みと環境として、また「学びの立命館モデル」<sup>16)</sup>を実現する大きな構成要素として、その本来の役割を着実に果たし、すでに全国的にもっとも高いレベルで活動の質と量を確保していると言えよう。

### 3 本学のピア・サポート・プログラムの課題と展望

本学のピア・サポート・プログラムは、本来の活動領域である学修支援、学習支援を網羅し、質、量ともに全国でもっとも高いレベルで展開しているが、特徴として本学の全構成員自治の一翼を担い、教育の内部質保証や教育改革に資する役割も担っていることを見てきた。これはオリター活動が学生自治活動から発展したもので、現在でもオリター団が学生部の主管にありながら、依然、一定の自治的な活動として認知されていることからもうなずけよう。

また、カナダやアメリカのピア・サポート・プログラムがオリター活動の発祥と同様、1960年代に生まれたものの<sup>17)</sup>、その後は大学教育に欠かせないプログラムとして教職員の関与のもとで発展してきたのに対し、オリター活動を含めて本学のピア・サポート・プログラムはようやく1990年代中頃から認知され、本学の教育に位置付けられたに過ぎない。しかも当初は、それらの活動がピア・サポート・プログラムに相当するとの認識が薄く、各部署でいわば自然発生的に生まれては消えていく学生スタッフとして募集、あるいは雇用されてきた。そのために彼らに対する十分な指導や研修については、初期においては未着手であるか、業務のなかでのOJTの域を出なかった<sup>18)</sup>。

一方、国内においては廣中レポート以降、数多くの大学でピア・サポート・プログラムが取り組まれ始めたが、後発組であるがゆえに、ピア・サポート・プログラムに必要な指導や研修、あるいは中央組織による管理や他プログラムとの連携が予め内包された組織として出発したところが多い。たとえば愛媛大学のSCV (Student Campus Volunteer) は、2002年、愛大ボランティア・オーガナイゼーション (AIVO) を端緒とし、教職員の支援を受けながら学生が自分たちの問題を自分たちで解決していく愛媛大学公認のボランティア組織として設立された。学内のピア@カフェを拠点にして、後輩、仲間、留学生、障がいをもった学生、そして将来、愛媛大学を目指す高校生の支援活動を行う総合的なピア・サポート・プログラムとして展開している<sup>19)</sup>。あるいは法政大学ではピア・ネットを組織し、学生のピア・サポーターや学生スタッフが参加する各種プログラムの充実と連携を図っている。ここでは学生センター、キャリアセンター、環境センター、図書館、学務部教育支援課、入学センターが連携しながら指導を行い、市ヶ谷、多摩、小金井の3キャンパスでの活動を支援している (近藤ほか 2014: 15-38)。

ピア・サポート・プログラムの先進校である本学において、現在取り組む必要があることは、ピア・サポーターの専門性を担保する体系的、総合的な研修の確立と、ピア・サポート・プログラム間の連携であると考えられる。

ピア・サポート・プログラムが効果的に機能するためには、プログラムに「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」を内包する仕組みが欠かせない。とくに業務の種類によらずピア・サポーターに求められる資質として、本学でピア・サポート・プログラムに従事する学生は「ニーズに対応する力」を挙げている<sup>20)</sup>。その内訳は「主体的な学び・活動を実現し、ピアの成長を支え、相手の立場に立つ」力であり、また、傾聴力をはじめとしたコミュニケーションやファシリテーションの力も不可欠だと言う。これらに加え、業務の内容に関する一定の専門性が求められるのである。万が一、これらの力が十分に育成されなければ、「支援される側の学生の成長」も「支援する側の学生の成長」もおぼつかないばかりか、支援される側が愛想をつかし、支援する側もやり甲斐を失い、ピア・サポート・プログラムは悪循環のなかで崩壊してしまうことになる。なぜならば、ピア・サポート・プログラムは、「支援する側の学生の成長」を通して見えてくる「成長モデル」が「支援される側の学生の成長」を引き起こし、それがさらに後継者（次のピア・サポーター）を獲得することにつながるからである<sup>21)</sup>。また、「支援する側の学生の成長」は「支援する側の学生の進路への寄与」があるときにより強固に機能することが期待できる。

本章では、これらの要件を十分に備えた研修や育成の例としてアメリカのピア・チューター（peer tutor）と三重大大学のキャリア・ピア・サポーターの事例を紹介し、本学での検討の参考にしたい。また、最後の節に連携に関する課題と展望を述べたい。

なお、本章の2つの事例ならびに連携の課題と展望は、筆者が名古屋大学高等教育研究第15号に執筆した『「学生スタッフ」の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して—』（沖、2015）を加筆修正したものであることを予め付記しておく。

### 3.1 ピア・チューターの研修

ピア・チューターは、アメリカの大学において、アカデミック・サポート・センターやアカデミック・ライティング・センターなどでも学生ライティング支援に従事するピア・サポーターである。注目すべきは、ピア・テュートリアル・プログラムと呼ばれる本プログラムに関してCRLA（College Reading and Learning Association）と呼ばれる全米規模の協会が組織され、そこで認証を受けた訓練を受けることによってピア・チューターの資格が認められ、プログラムの質が担保されていることである。

表2 訓練プログラム（レギュラー・レベル）の基準・条件<sup>22)</sup>  
 (CRLA「国際チューター訓練プログラムの資格要件」、2014)

1	クォーター、セメスター、もしくは年間の（認証された）チューター・トレーニング・プログラムを受講していること
2	チューター・トレーニングは最低6時間あり、チューター・トレーナーが指導するとともに双方向型であり、かつ実践的なものであること
3	<p>チューター・トレーニングの分野やトピックスは、</p> <p>①チュータリングの定義とチューターの責任          ②「チューターのすること／してはいけないこと」などの基本的なチューター・ガイドライン          ③チューター・セッションをうまく始め、終わらせる技術          ④学習理論、学習形態          ⑤難しい学生の扱い方          ⑥（チューターの）ロール・モデル          ⑦目標設定と計画立案          ⑧コミュニケーション・スキル          ⑨アクティブ・ラーニング          ⑩文献参照技術          ⑪学習技術          ⑫批判的思考技術          ⑬倫理規定遵守、セクハラ防止、剽窃防止          ⑭問題解決          ⑮その他</p> <p>以上のうち最低8つが含まれていること</p>
4	25時間の実際のチュータリングを経験していること
5	チューターの選抜基準については、①インタビューと指導者の推薦書があり、②自らがチュータリングを受けた科目の成績がAもしくはBであること
6	チューターの評価基準については、①評価プロセスが適切であること、②評価が規定に基づいて行われていること、③評価の方法や過程が公にされていること

### 3.2 キャリア・ピア・サポーターの研修

三重大学では、初年次セミナーやキャリア教育において、「カリキュラムに学生支援を組み込む」形で「キャリア・ピア・サポーター資格教育プログラム」を整備している（「三重大学キャリア・ピアサポーター資格取得ガイド」、2014）。

学生を組み込んだ学生支援体制構築とは、共通教育における「キャリア・ピア・サポーター資格教育プログラム」の指定科目を履修し、訓練を受け、「キャリア・ピア・サポーター」の称号を受けた学生たちが、次にキャリア・ピア・サポーター資格教育プログラムを受講する学生を支援するという入れ子状の体制を指す。

上記キャリア・ピア・サポーターを支援するピア・サポーター学生委員会は、自ら策定した「キャリア・ピア・サポーター宣言」に従って、教職員と連携しながら主体的な活動を行っている。なお、キャリア・ピア・サポーター宣言とは、「キャリア・ピア・サポーターは、多様な教育環境や学生・教員・職員の連携・協働を活かして、学生が自己の可能性を見つけるきっかけづくりをします。そして、人とのつながりを大切にし、大学全体とともに高め合える風土づくりを目指します。」と書かれている（三重大学学生支援総合センター HP より）。

三重大学の取り組みでもっとも注目すべきはキャリア・ピア・サポーター資格プログラムの内容である。資格認定までの最初のステップは、キャリア・ピア・サポーター資格申請書および成

績証明書の提出から始まり、初級資格として、①初級必修科目2科目を受講し合格すること、②キャリア実践科目から1科目を受講し合格すること、上級資格としては①上級必修科目2科目を受講し合格すること、②選択科目から2科目を受講し合格することとなっている。

三重大学学生支援総合センター HP には、資格取得に関わる科目群として初級必修科目に「『4つの力』スタートアップセミナー」、「キャリアプランニング」、上級必修科目に「学習支援科目(学習支援実践Ⅰ～Ⅲ)」、「心的援助科目(『こころのサポート』あるいは『A1一人と組織を活かす発想Ⅰ』)」が挙げられている。いずれも半期2単位の科目である。また、選択科目としてキャリア実践科目が「学生生活支援実践」、「ピア・サポート実践」はじめ17科目、その他の選択科目として「アントレプレナー論」、「仕事・社会を知る」をはじめとして9科目が提供されている。

さらに資格認定までの次のステップとして、キャリア・ピア・サポーター認定委員会による審査があり、基準を満たす学生に対して初級資格、または上級資格認定証を授与することになっている。資格認定基準は、①資格認定要件となる授業において単位を取得していること、②キャリア・ピア・サポート活動に従事するに当たり、十分な意欲と素養を備えていることと書かれている。さらに上級資格取得者のうち、優秀な者が申請により他授業でピア・サポート活動ができるSAに選抜されることがあるという。2013年度末時点で三重大学には累計265名の初級資格取得者と51名の上級資格取得者が誕生し、そのなかから14科目において延べ25名のSAが輩出された(中川、2015)。

このように三重大学では、資格取得に関わる科目群の受講と合格をもってピア・サポーターの資格認定を行い、かつその資格取得者がもとの「キャリアプランニング」と「4つのカスタートアップセミナー」のファシリテーションを行うという入れ子状のピア・サポーター育成システムを持っている事例である。内容的にも単発的な訓練や研修とは大きく異なり、国内でもっとも充実した研修体系を整備している大学であると言える。

### 3.3 ピア・サポート・プログラムの連携の課題と展望

ピア・サポート・プログラムを運営、維持するためには、選抜と十分な指導、研修を欠かすことができないが、これには教職員の負担がかなり大きな比重を占めることになる。とくに職員がピア・サポート・プログラムの運営に関わることが困難な大学においては、一部の教員に多大な負担を強いながら、悪戦苦闘の末、頓挫することが多い<sup>23)</sup>。

さらに、訓練や研修を実施するにあたり、学内のピア・サポート・プログラムの全体を俯瞰する総合的なシステムやセンターを持っているか否かも大きな課題である。なぜならば、ピア・サポーターの訓練や研修には、彼らが活動する対象や業務に関わらず、かなり共通する内容が含まれるとともに、効果検証や広報についても共同で行う方が極めて効率的だからである。したがって愛媛大学や法政大学のように、これらを集中的に管理する組織を持っていれば、各部局における教職員の負担を大きく減らす効果が予想される。また、三重大学の事例に見られるように、授業のなかでピア・サポーターを育成し、そこで資格取得したピア・サポーターがまた授業を支援する仕組みも、ピア・サポート・プログラムを運営する方策として極めて効率的なものの一例であろう。

このように、ピア・サポート・プログラムを共同で運営したり、ピア・サポーター自体が連携

したりする長所としては、真っ先に「① 業務の効率的な分担」が挙げられる。たとえば、立命館大学では 2013 年 12 月に学内のピア・サポート・プログラムを俯瞰する「Assembly for Peer Supporters」という取り組みを行ったが、その際「オリター」に尋ねられた「留学」に関する新入生からの質問を「留学アドバイザー」や「まいる（GGP 留学支援スタッフ）」につなぐと大いに助かるといった意見が報告された。また、「② 共通の研修」の効果も多くの参加者から指摘された。たとえば、「入試広報学生スタッフ」のモチベーションを上げるために、「『学生ボランティア・コーディネーター』の取り組みに参加する」などが案として提起されていた。さらにピア・サポートに共通するコミュニケーションやファシリテーションに関する研修を共同実施するメリットも言わずもがな負担軽減には大きなものがあるだろう。さらに「③ 情報の共有」の必要性も数多く指摘されている。部局ごとに孤立したピア・サポーターは、たとえ教職員の支援・指導があったとしても、自らが抱える問題を自らの組織の中だけでは解決できないことが多い。その際、学内のピア・サポート・プログラムの全体を俯瞰する総合的なシステムやセンターがあれば、互いの good practice を共有したり、互いの good management を共有したりするメリットが生まれることになるだろう。

本学においては 2015 年度、教育開発推進機構のプロジェクト活動の一環として、P4P (Peer supports For Peer supporters) と呼ばれるピア・サポート・プログラムを発足させ、①学修支援のさらなる充実のためにピア・サポート団体の連携を強め、それぞれの活動の枠組みを拡大していくこと、②新たな学びのコミュニティの高度化・充実のための包括的支援を行うことを目標に活動を開始した。また、本機構が幹旋担当学部を担う「ピア・サポート論」<sup>24)</sup>についても、ピア・サポーターになるための条件にはしていないものの、全学で 12 コマ開講し、年間約 600 名の学生にピア・サポート・プログラムの重要性、必要性を体験的に修得させ、その多くが受講前後にピア・サポート・プログラムに参加している。今後はこれらのプロジェクト活動や「ピア・サポート論」を核にした、ピア・サポート・プログラムの連携と研修を推進することが求められるであろう。

#### 4 おわりに

ピア・サポート・プログラムを運営するには教職協働が不可欠の要素となる。なぜならば、各プログラムは学内の部課が管轄することが多く、日常的な指導や運営に対する支援は基本的に職員が行うことが多いためである。表 3 は大学職員の職業選択理由を示したものであるが、「教育に関わる仕事につきたかった（全体で 34.8%）」、「大学で働きたかった（全体で 16.6%）」という項目の比率が際だって高いのが分かる。また、これらは年代が上がるにつれて高くなる傾向も見られ、中教審答申を待たずとも、大学教育は教員のみならず、職員との協働で行うことが意識のレベルでも浸透しつつあることが読み取れる。この意識（の変化）は、ピア・サポート・プログラムの発展にとってプラスの重要な意味を持つであろう。

表3 大学職員の職業選択理由  
(村上孝弘、京滋地区私立大学・短大、2009)

	50代	40代	30代	20代	全体
教育に関わる仕事につきたかった	23.3%	40.5%	34.5%	38.1%	34.8%
大学で働きたかった	11.7%	13.9%	17.3%	21.4%	16.6%
能力・個性を活かせる職業	16.7%	3.8%	11.5%	4.8%	9.1%
勤務時間・休日等が充実している	1.7%	5.1%	2.9%	1.2%	2.8%
給与・賞与が充実している	1.7%	0.0%	2.2%	0.0%	1.1%
性別・年齢による格差がない	8.3%	0.0%	1.4%	1.2%	2.2%
他に適当なところがなかった	1.7%	1.3%	3.6%	2.4%	2.5%
一生働ける職場だと思った	15.0%	12.7%	11.5%	8.3%	11.6%
先輩・知人がいる	1.7%	2.5%	0.7%	0.0%	1.1%
福利厚生施設が充実している	0.0%	1.3%	0.0%	1.2%	0.6%
教学理念に共感した	5.0%	2.5%	2.9%	3.6%	3.3%
その他	13.3%	16.5%	11.5%	17.9%	14.4%

一方、本学のピア・サポート・プログラムは、「指導する教職員の成長と業務の改善（＝場合によってはFDやSDに該当するとも言われる）」が強調されることから分かるように、全構成員自治の一翼を担い、教育の内部質保証や教育改革に資する役割も担っていることを見てきた。これは学生自治組織を持たない大学における学生FDスタッフを除いて、他大学には見られない特徴である。しかしながら、基本的にピア・サポート・プログラムは、国内外の導入の経緯を見る限り、FDやSD、あるいは教育改革を担うために運営されるものではなく、あくまでも学生支援のなかの学修支援、あるいは学習支援の領域で活動するものである。言い換えれば、ピア・サポート・プログラムは本来の学生参画（student engagement）のための装置であり、「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」を実現することこそ第一義的に希求されるべきものであろう。「指導する教職員の成長と業務の改善（FD、SD）」は、活動の結果として「支援される側の学生の成長」を通して見えてくるものであり、ピア・サポート・プログラムに目標としてFDやSDの効果を掲げることは、本学における学生FDスタッフの活動と学生FDサミット<sup>25)</sup>の活動の経緯を見ても得策とは言いがたい。なぜならば、ピア・サポーターを集めた研修や懇談会でかつて行われた、大学の教育や授業をよくするには何が必要かという包括的な問いは、一部の業務のみを請け負い、学生全体の代表性を持たない彼らにとっては大きすぎる問いであり、しばしば彼らを混乱させることにつながったからである。また、FDやSDへの貢献を求めるがゆえに、彼らの自主性を過度に期待し、研修や教職員の指導あるいは協調をないがしろにする傾向が生じるからである。

これらのことを踏まえ、本学におけるピア・サポート・プログラムの発展について提言するならば、以下の6点にまとめられるであろう。

- ①ピア・サポート・プログラムは学生参画（student engagement）の文脈で捉えるべきであり、運営方針は「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」の実現である。
- ②とくに「支援される側への成長モデルの提示」と「支援する側の学生の進路への寄与」が重

要となる。

- ③ピア・サポーターに「授業改善」や「FD / SD」を過度に求めない。結果的に支援される側の学生の成長から見えてくるものである。
- ④教職協働が基本であり、職員による日常的な指導（supervision）が欠かせない。
- ⑤研修（資格化を含む）と効果検証を忘れない。
- ⑥ピア・サポート・プログラム間の連携を構築する。

## 注

- 1) 表1は、2010年度立命館大学職員共同研修報告書（2012）を参考に、2013年度末までの立命館大学におけるピア・サポート・プログラムをまとめたもの（沖、2012）。
- 2) 立命館大学が発祥の地と言われる「教職協働」の成り立ちと発展については、立命館高等教育研究第14号の特集「立命館の教職協働」の石井、2014、大島、2014、慈道、2014、西川、2014の論考に詳しい。
- 3) 立命館大学における「学習者中心の教育」の取り組みは、本学の教学政策のなかでかなり古くから意識されていたことであるが、正式には2011年に策定された学園ビジョン R2020 に「多様なコミュニティにおける主体的な学びの展開」が謳われ、「知識の伝達という学びのスタイルにとらわれず、学習者がより主体的に学び、成長することのできる場となるために、年齢、分野、国籍をはじめとするさまざまなborderを超えて、ともに高め合うことのできる学習者中心のコミュニティづくりを進める」ことが確認されたことで明示化された。また、この学習者中心のコミュニティを「学びのコミュニティ」と呼び、その構成員は学生、大学院生、教職員と大学（常任理事会）であることもRS学園通信2015の「2015年度全学協議会の意義」で明らかにされている。
- 4) TA制度は、19世紀末にアメリカの研究大学の大学院で、学部教育への補助的なパートタイム・ジョブに対する報酬として大学院生に与えられた財政援助を起源に持つ。その後、学部教育が急拡大した1960年代以降、研究に専念すべき大学教授の教育負担を軽減するためにTA制度も急拡大したが、大学教育の質の低下が懸念されるようになった70年代からは大学教員養成プログラムとしての価値を付加する形で今日まで整備されてきた（荊谷、2012）。
- 5) 立命館大学では、カナダのピア・サポート・プログラムやアメリカのピア・リーダーシップ・プログラムと同様、1960年代からピア・サポートが取り組まれている。その端緒となったのがオリター活動で、1960年代から学生自治会活動の一貫として取り組まれてきたが、1991年度に大学との協調で初年次教育、とくに基礎演習で活躍することとなった。しかしながら、学生自治活動との区別が難しく、純粋にピア・サポート・プログラムと呼べない側面も残っており、学生部が主管しながら、その運用方法には問題点も指摘されている。なお、オリターとは、orientation conductorあるいはorientation coordinatorの略と言われる立命館用語で、一部の学部では「エンター」と呼ばれることもある。
- 6) 本来、student engagementは「学生従事」と訳すのが適切であるが、アスティン（1984）の打ち出したstudent involvement（学生関与）とともに、「学生参画」と訳されることが多いため、ここではそれを使用した。
- 7) 立命館大学では学園ビジョン R2020が策定されて以降、「学習共同体」を「学びのコミュニティ」と言い習わすことが多い。
- 8) 実践共同体は、レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」論において用いられた概念で、実践共同体においては、新参者が熟練者による作業を見たり周辺の作業を行ったりしながら、熟練者からの特別な指導もなく学習し、次第に十全的な作業に携わることができるようになっていく過程が明らかにされている（Lave & Wenger 1991=1999）。
- 9) 全学協議会は4年に一度開催され、2015年度がその開催年に当たる。学生自治組織である学友会の代

- 表、院生自治組織である院生協議会の代表、教職員組合、立命館生活協同組合（オブザーバー）、大学（常任理事会）が、4年ごとの学費改定方式の見直しとあわせて、これまでの教育研究の成果を点検し、今後の方向性を確認する。あわせて各学部・研究科の代表と学生・院生の代表が協議する教育・学生生活などのテーマ別懇談会も毎年度開催され、大学が学生、院生の声を聞きながら教育改善・改革に取り組む姿勢を明確に示している（RS学園通信 2015 より抜粋）。
- 10) 立命館大学では、学生全員が学友会員として、院生全員が院生協議会員として自治組織を構成し、そして教職員や大学（常任理事会）とともに、それら大学の構成員による「全構成員自治」という考え方にもとづいて大学運営を行っている。学生、院生の意見は、クラス・ゼミ、各学部、研究科等の自治組織やクラブ活動の各本部等で話し合い、要望としてまとめられ、大学と協議する際の重要な基礎となる（RS学園通信 2015 より抜粋）。
- 11) 学生関与（student involvement）は、アレキサンダー・アスティン（1984）が打ち出した概念で「学生が大学での経験に投与した身体的、精神的なエネルギーの質と量」を指し、「そのような関与は研究に没頭したり、課外活動に参加したり、教員や他の職員と交流したりするなどのさまざまな形態を有する」とされる。また、「学生の大学における関与が大きくなればなるほど学生の学習と個人的な発達の量も大きくなる」と述べている。このように学生関与が大きい学生はそうでない学生に比べて、大学教育への満足度や卒業後継続して学習していく力も高いと考えられている。
- 12) チッカリングとガムソンの7つの原則（Chickering & Gamson 1987）とは、中井俊樹・中島英博（2005）によると、①学生と教員のコンタクトを促す。②学生間で協力する機会を増やす。③能動的に学習させる手法を使う。④素早いフィードバックを与える。⑤学習に要する時間の大切さを強調する。⑥学生に高い期待を伝える。⑦多様な才能と学習方法を尊重する。
- 13) 立命館大学のFDの定義は、2007年5月の教学対策会議で、①< What for > 建学の精神と教学理念、学部・研究科の教育の目標を実現するための、②< What > すべての日常的な教育改善活動で、③< Who > 教員が職員と協働し、学生の参画を得て実施し、④< How > PDCA サイクルで検証するものと定められている。
- 14) 2015年に発足した教育・学修支援センターのミッションは「機構の目的実現に貢献するために、教職協働と学生参画を基盤として、全学的な教学政策形成や継続的な評価・検証・改善のプロセスにおける支援、学部・研究科等の教育および学生の学習の質向上に向けた取り組み支援、全学的な方針に基づいたセンター独自の教育・学修支援、教育・学生支援およびそれに必要な調査・研究を行う」ことと定められている（2015年3月2日教学委員会）。
- 15) 2013年度より立命館大学に導入された学修支援システム（LMS）の名称で、（株）朝日ネットのmanaba courseをもとに本学仕様にアレンジしたもの。配付資料の提供など授業に不可欠な機能に加え、プロジェクト学習やレポートの相互閲覧、出席・リアルタイムアンケート、掲示板など多彩なツールを搭載し、学生、教職員の活用が進んでいる。本学の活用については（株）朝日ネットの「manaba活用ブック」Vol.2に詳しく掲載されている。
- 16) 2014年3月に示された「学びの立命館モデル検討ワーキング答申」では、学びの立命館モデルとして、「①立命館憲章の精神、教学理念、各学部における3つのポリシーに基づく正課での学び、正課外や社会とのつながりのなかでの学びを通して、②『専門的素養』と『Borderを超えて主体的に学ぶ力』を基盤に総合的人間力を持った学生へと成長していくための学びをつくり出すものであり、③問題を捉える力、俯瞰して捉える力、解決へのプロセスを主体的に構築し、他者と協同して学び、社会的諸関係のなかで自分の成長を自己評価して、他者に語るができる学び」を実現していくことを示している。
- 17) たとえば、アメリカのpeer leadership programは、1960年代より全米の多くの大学の初年次教育で活動している（山田、2005年）。
- 18) 現在はピア・サポート・プログラムを主管する各部課において適切な指導や研修（上級生から下級生

への講習を含む)、効果検証とその報告が行われているところが多いが、各プログラム間の連携や共通研修の実施については検討中である。

- 19) 愛媛大学スチューデント・キャンパス・ボランティア。(http://scvinfo.csaa.ehime-u.ac.jp/, 2014.4.17)
- 20) 教育開発推進機構が主催する教学実践フォーラムで開催された「Assembly for Peer Supporters, 2013」において、ピア・サポート・プログラムに従事する学生がピア・サポーターに共通に求められる力として提起したもの。Assembly for Peer Supporters, 2013 報告書より抜粋。
- 21) 立命館大学のオリターや ES 等のピア・サポート・プログラムでは、支援を受けた学生が次のオリターや ES に応募する事例が数多く報告されており、継承関係がすでにかかなりのレベルで構築されていると見なされる。
- 22) CRLA, "Tutor Training Certification: (ITTPC) International Tutor Training Program Certification", ITTPC Certification Requirements. (http://www.crla.net/ittpc/certification\_requirements.htm, 2014.4.17)
- 23) アメリカの初年次教育等に関する調査研究機関である NRC (National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition) が 2009 年に全米の高等教育機関に対して実施した質問紙調査によると、何らかの形で初年次セミナーを提供している大学の割合は約 90% で、そのうちセミナーに学士課程の学生が関わっているという大学の割合は 7% 程度となっている。立山によると、アメリカの「初年次ハンドブック」には初年次セミナーの計画・実行段階に上級生を含めることが提言されているが、「適切な訓練と監督を伴ったものに限る」という但し書きがあり、逆説的だがその負担のためにピア・リーダーの普及が疎外されている可能性があると述べている (立山、2013 年)。
- 24) 「ピア・サポート論」は定員 50 名で、全学で 12 コマ開講されている。共通のシラバスとコースパケットを用い、教育開発推進機構の教員が定期的に科目担当者会議を持ち、各自の実践の交流と効果検証を行っている。15 回の授業の内訳は、「①イントラダクションとピア・サポートの精神」、「②ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 1: 聴き手に求められるカーオーディエンス教育」、「③ピア・サポートのための基礎知識 1—立命館学—」、「④ピア・サポートのための基礎知識 2—立命館大学のピア・サポート—」、「⑤ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 2—相手を意欲的にするカーほめ言葉—」、「⑥ピア・サポートのための基礎知識 3—現代の若者像—」、「⑦ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 3: 表現力とアイコンタクト—無言面接—」、「⑧ピア・サポートのための基礎知識 4—思春期と青年期—」、「⑨中間ふりかえり—これまでの授業で身に付けた知識・スキルについてのリフレクションと共有—」、「⑩ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 4: お互いの気持ちを大事にして話をするカーアサーション—」、「⑪ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 5: 的確な指示を行うカー図形カード並べ—」、「⑫ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 6: 相手の立場になって情報を伝えるカートラストワーク」、「ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 7: 目的達成までのプロセスを理解するカーロジックツリー—」、「ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 8: 自分の情報を整理するカー強制連結法を活用したマイクロ・プレゼンテーションの設計—」、「⑮ピア・サポートのためのコミュニケーションの手法 9: 発展演習—マイクロ・プレゼンテーション—」
- 25) 本学の学生 FD スタッフは 2006 年に発足し、2014 年度末に P4P に発展的に解消した。学生 FD スタッフの活動は「しゃべり場」の開催や「学生サミット」の開催など多岐に渡り、教育開発推進機構の発行する「FDS レポート (No.1-8)」に詳しく報告されている。しかし、全構成員自治のもと学生自治活動が機能している本学において、学生の代表性と業務に対する専門性を持たない一部の学生スタッフが本学の教学に意見を反映させることは難しく、活動は先細りする結果となった (沖、2013)。

## 参考文献

朝日ネット「manaba 活用ブック」Vol.2、2015 年。

- 石井秀則「立命館の教職協働—立命館大学の学部・学生部での経験をもとに」『立命館高等教育研究』第14号、pp.1-13、2014年。
- 大島秀穂「教職協働による大学運営—職員の役割を中心に—」『立命館高等教育研究』第14号、pp.15-27、2014年。
- 沖裕貴「学生参画と教職協働が大学を変える」日本私立大学連盟『大学時報』325、pp.132-133、2009年。
- 沖裕貴「大学におけるピア・サポート・プログラムと立命館大学の事例」『IDE 現代の高等教育』546、pp.54-59（2012年12月号）
- 沖裕貴「[学生参画型FD（学生FD活動）]の概念整理について—「学生FDスタッフ」を正しく理解するために—」『中部大学教育研究』No.13、pp.9-19、2013年。
- 沖裕貴「[学生スタッフ]の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して—」『名古屋高等教育研究』第15号、pp.5-22、2015年。
- 加野芳正「学習支援の現状と課題—誰が何を支援するのか—」『IDE 現代の高等教育』No.546、pp.4-11、2012年。
- 荻谷剛彦『アメリカの大学・ニッポンの大学—TA、シラバス、授業評価』中公新書ラクレ429、pp.58-104、2012年。
- コール、トレバー（バーンズ亀山静子、矢部文訳）『ピア・サポート実践マニュアル』川島書店、5頁、1999=2003年。
- 近藤清之・手呂内秀則・土屋貴之・市川さやか・安納隆介・矢野智樹・木原章、2014、「法政大学におけるピア・サポーターとしての学生スタッフ育成の現状と課題」法政大学教育開発支援機構FD推進センター『法政大学教育研究』5: 15-38、2014年。
- 慈道裕治「教職協働の原点と課題」『名古屋高等教育研究』第15号、pp.29-37、2015年。
- 杉原真晃「大学における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第12号、2006年。
- 大学評価・学位授与機構、杉本和弘監訳、翻訳資料4「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」『大学評価のメタ評価に関する調査研究報告書』、2012年。
- 立山博邦「大学におけるチューデント・アシスタント（SA）制度の考察—日米比較の視点から—」『社会システム研究』26、pp.137-50、2013年。
- 中井俊樹・中島英博「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、2005年。
- 中川正「学生支援を組み込んだカリキュラムの構築—三重大学における教育質保証の試み—」『名古屋高等教育研究』第15号、pp.23-38、2015年。
- 西川幸穂「教職協働の成立・展開・展望—大学改革のエンジンにするために—」『名古屋高等教育研究』第15号、pp.39-55、2015年。
- 三重大学キャリア・ピアサポーター取得ガイド。  
(<http://www.mie-u.ac.jp/employment/piasapo-ta-sikaku.pdf>, 2014.4.17)
- 村上孝弘「大学改革時代における大学職員の意識の実態—「大学職員意識調査アンケート2008」(京滋地区)の分析」『大学教育学会誌』第31巻、第2号、2009年。
- 文部省高等教育局「大学における学生生活の充実について—学生の立場に立った大学づくりを目指して(報告)」、2000年。
- 山田礼子『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂、2005年。
- Alexander W. Astin, "Student involvement: A developmental theory for higher education", Journal of College Student Personnel, 25, 1984.
- Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson, "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education",

- AAHE Bulletin, a publication of the American Association of Higher Education, March 1987.
- George D. Kuh, "What we're learning about student engagement from NSSE – Benchmarks for Effective Educational Practices", *Change*, 35 (2), 2003.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的の周辺参加』産業図書、1999年。
- Rey A. Carr "The Theory and Practice of Peer Counselling." Peer Resources, Victoria, BC: p.3, 1981.

**Peer Support Programs at Ritsumeikan University:  
The Distinguishing Features, Issues, and Future Prospects**

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

**Abstract**

The Peer support programs at Ritsumeikan Univ. have been expanded at the highest level nationwide both in quality and quantity, including the various fields of student support, which is the original activity of peer supporters. On the other hand, our peer supporters are also characterized of assuming the responsibility of acting as educational reformers in internal quality assurance. The peer support programs should be considered, however, in the context of the original student engagement, and the development of the students who are supported and those who are engaged in the activity as well should be more emphasized than educational reform in internal quality assurance. In order to realize it, it should be essential to improve their trainings and establish greater coordination among the programs.

**Keywords**

peer support program, student engagement, learning community, student support



## 特集

# 『物理駆け込み寺』

— 智慧が循環し学生が化ける場所 —

俵 口 忠 功・濱 地 賢太郎  
清 水 寧

### 要 旨

物理駆け込み寺は、びわこくさつキャンパスにおける理工学部の基礎教養科目たる物理とその関連科目に関してピアサポートを提供する質問受付窓口である。最近では物理駆け込み寺の中には、電子系学修相談会や機械系学修相談会が併設され、電子系科目や機械系科目などの専門科目の質問への対応の整備が進んでいる。物理駆け込み寺には、理工学部低回生を中心に毎年 2000 件以上の質問がよせられているが、そこでは一般的な質問回答システムを採用していない。自発性を醸成するため、運営にあたるメンバーたちはピアサポーターと質問学生の間で自らの頭で考える議論を誘発するように努めている。本稿では 2006 年から駆け込み寺がいかんして設立され、発展してきたかを述べる。またどのようにして、質問を持ち込んだ学生だけでなくピアサポーターである学生講師を活性化すべく機能しているかについても言及する。

### キーワード

物理駆け込み寺、智慧の循環

## 1 はじめに

「物理駆け込み寺」は 06 年度よりびわこくさつキャンパス（BKC）に開設した物理に関するよろず質問相談所である。主として理工学部の低回生を中心とする学生に利用され、物理系科目をはじめ応用数学系科目や化学系科目、さらには各学科の専門科目や大学院入試問題の質問にいたるまで、毎年約 2000 件前後の質問が寄せられている。少子化に伴う昨今の学生の質の変化に対応するために、教科科目についてのこの種の質問相談窓口は多くの大学で設置されている。その多くがトップダウン式に開設されている点とは対照的に、「物理駆け込み寺」には、物理科学科のポスドク及び院生の自主的活動から誕生し、その後学科と学部のサポートも受けつつ試行錯誤を続けながら、ボトムアップ的に発展したという特異な経緯がある。こうしたかなり異質な背景が、「物理駆け込み寺」を単なる「質問とそれに対する答えの受け渡し」のための場という枠を超えて、学生を飛躍させる「智慧の循環」の場たらしめていることを紹介する。

本稿の構成は以下の通りである。第2節では今現在の「物理駆け込み寺」の運営体制とエンドユーザーである学生の利用実態を提示する。第3節「物理駆け込み寺とは」では、「智慧の循環」の場としての物理駆け込み寺では何を目指し、その実現にむけて今までの試行錯誤の中でどのような形に到達したか、さらに、そこから何が派生し、どのような発展が見えるかについて説明する。第4節では「物理駆け込み寺」と他の理工学部内での他の教育実践との相乗効果について述べ、第5節で結語とする。最後に第6節として、学生講師として活動した方々が「物理駆け込み寺」に参加しての印象を添付する。本稿の内容とは強調している点が異なる部分はあるが、学生の目線からみてどう映っているかをありのまま反映させるため、あえて編集せず掲載する。

## 2 物理駆け込み寺の現状

### 2.1 現運営体制

06年度から開始した物理駆け込み寺の活動は、数年の間非常勤教員と物理科学科教員の有志によるボランティア参加によって支えられていたが、12年度より専任教員（任期制教員である著者の俵口、濱地）がその運営の中核を担うことになったことが契機になり、恒常的な運営体制が確保できるようになった。15年度現在では、接続教育担当教員である俵口と濱地を中心に、非常勤講師2名（山村良平氏<sup>1)</sup>、小泉耕造氏<sup>2)</sup>）、学生講師である大学院生10名（物理系4名、電子系1名、機械系4名、都市系1名）、学部学生19名（物理系9名、電子系10名）の総勢33名が物理駆け込み寺に所属している。これに加え、広報や謝金処理等をサポートする理工学部事務の職員の方々や繁忙期に参加する物理科学科の専任教員もいる。今年度までの学生講師の謝金は本学教育力強化予算（基盤）によるサポートで賄われている。開催場所は、14年度以降ウエストウイング1階に新設されたピアラーニングスタジオ（約60名程度収容可能）を使い、図1の写真に示すような雑然とした雰囲気の中で質問対応が行われている。講義開講期間中であれば月水金の15:00-19:30、火木の18:00-19:30の時間帯に毎日開催しており、常時5,6名の講師が待機している。



図1 現在の物理駆け込み寺の様子。学生はほぼ着席しており、そこへ講師が巡回して対応するというスタイル。

## 2.2 最新の利用実態

物理駆け込み寺の13年度と14年度の利用実態を示すデータは <http://www.ritsumei.ac.jp/~kht23151/kakekomi/index.htm> に開示されているので、ここでは直近（15年度前期終了時）におこなった利用者アンケートの集計データから物理駆け込み寺の利用実態の一端を紹介する。15年度前期 Semester によせられた質問件数はのべ1316件であり、利用者は学部学科別にみると図2のような構成になる。理工学部生の利用率が圧倒的に高いのは当然であるが、薬学部・生命科学部・情報理工学部からも、絶対数としては少なからぬ数（100件程度）の質問があることが分かる。また理工学部の学科別にみると、物理科学科学生からの質問が最も多いが、電子情報工学科・機械工学科・電気電子工学科の学生からも同程度の質問数が寄せられている。また物理系科目と一見縁遠いと思われる都市システム工学科・環境システム工学科の学生からの質問もかなり多いことが分かる。

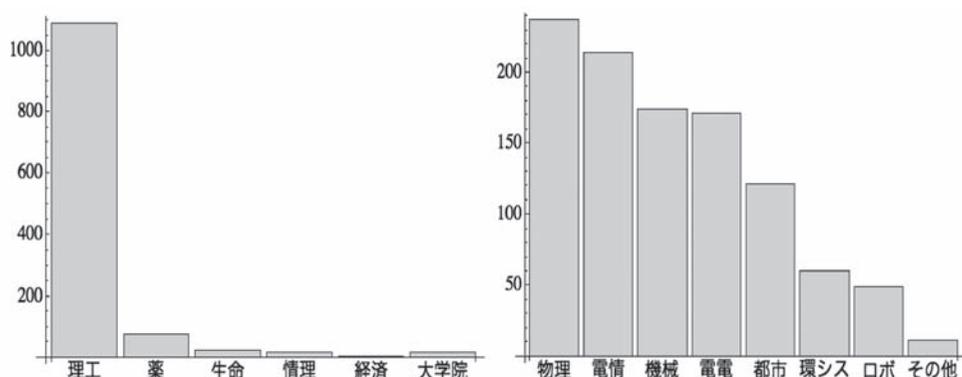


図2 15年度前期の全1316件の内訳（左）学部学科別の質問件数。（右）理工学部の学科別の質問件数。

次に図3（左）に回生別質問件数を、図3（中）には利用回数別質問件数を、そして図3（右）に、利用満足度を示す。回生別に見ると、1回生が半分、2回生が4分の1の割合を占めており、利用者の多くが低回生であることが伺われる。また利用頻度をみると6回以上利用のリピーターが4割以上いることが分かる。利用満足度についてはABCDの4段階評価でアンケートをとって

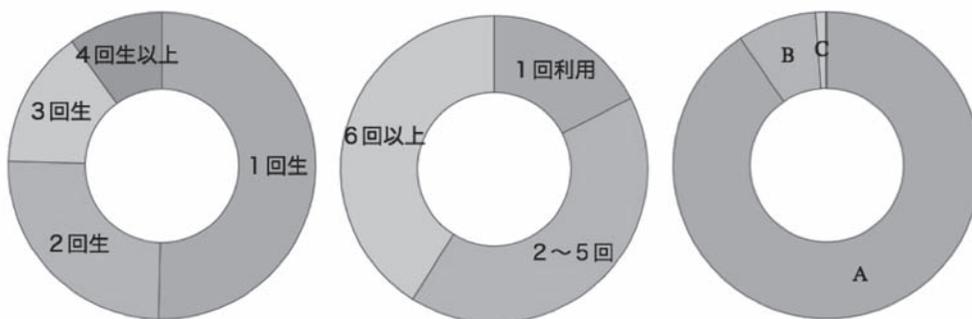


図3（左）回生別質問件数。（中）利用回数別質問件数。（右）利用満足度。

るが、9割以上の学生が満足度 A (very good) と回答し、一方、満足度 D (very bad) と回答した学生は、0.1%であった。ちなみに満足度 B と C はそれぞれ (good) と (bad) に対応している。これらのデータから、物理駆け込み寺が BKC のほとんど理工系学部の学生から利用されていること、さらに、せまい意味での物理にとどまらず幅広い講義科目に関する質問が学部内ほとんどの学科の学生からよせられていることがわかる。また利用者の中でリピーターが占める割合が多く、その背景として、利用者が質問対応に高評価を与えていることがあることが伺われる。これらの傾向は質問数の規模が 2000 件に達した、10 年度以降から大きな変化はないままである。このことから現在安定的な利用者層が BKC にあると言える。(ちなみに昨年度の年間利用者は約 700 名、利用者 1 人あたりの平均質問数は約 2.7 回であり、今年度も同水準の利用者数が見込まれている。)

### 3 物理駆け込み寺とは

上述のアンケート集計の数字をみると、物理駆け込み寺はその利用者である学生から比較的高い評価を得ていると著者らは考えている。しかしここでは物理駆け込み寺の利用実態に関する数の側面を強調することよりも、その本質（メンバーが目指しているものとそれに向けての試行錯誤の中身）を知って頂くことにより大きな意味がある。現在の立命館大学にあって、物理駆け込み寺ではどのような教育を目指し、いかなる変遷を経て現在の姿になり、今後どのような可能性を秘めているかについて、06 年度の設立の経緯からこれまでを振り返りつつ説明を続けたい。

#### 3.1 設立の経緯

著者の一人（俵口）は 06 年の初開催から現在まで継続的に物理駆け込み寺と関わっている設立メンバーである。俵口は、広島大学で修士課程を終えた後、博士課程から本学理工学研究科の大学院生となり、理工学部物理科学科の池田研介教授（当時）の研究室に所属していた。俵口が博士号を取得後、池田教授から学生の自主ゼミをサポートすることを目的にした「物理駆け込み寺」<sup>3)</sup>の開催を提案されたことが現在の物理駆け込み寺設立の端緒となっている。当時は、いわゆる「ゆとり世代」の学生が入学してくる直前であり、一方で入学時からの学生の学力レベルの多様化は徐々に顕在化していた。教員が想定する水準まで専門分野の理解度を引き上げるには、大教室で行われる座学形式の講義形態では早晚対応できない状況になるのではないかという危惧は一部の学科教員や非常勤講師の間で話題にのぼっていた。池田教授の提案は、それまでに大学の教育を根本から見直す必要を察知しての試みだったと推察される。その一方で、当時の池田研のポストドクで本学 OB の小林泰三氏（現帝京大学福岡医療技術学部）は、「自主的に学生が集まり、学び教え合う少人数単位の議論の場」を BKC に作りたいという考えから「小さな大学」という名の下で物理科学科大学院生を中心とする自主ゼミ活動をしていた。この活動も後押しとなり、池田教授の提案に賛同し、具体的に行動する運びとなった。その当時、手弁当で活動を実質的に立ち上げたのが、著者の一人である俵口と当時理工学部で非常勤講師であった山田吉英氏（現福井大学教育地域科学部）と前直弘氏（現関西大学理工学教育開発センター）の三人である<sup>4)</sup>。

06 年度当初はあくまで自主ゼミをサポートするというで物理駆け込み寺を開催したが、

## 『物理駆け込み寺』

学生や教員への広報も十分とはいえず、利用者がほとんどなかった。07年度からは物理科学科のバックアップもあり、理工学部のリメディアルプログラムの一つとして採択され、極めて短期間のうちに理工学部での公の活動となった。そのあたりから「物理駆け込み寺」という名称を前面に出し、「学生の自主性に注意を払いつつ、質問相談についてはあらゆるものを受け付ける」というスタンスで活動をはじめようになった。これが現在の物理駆け込み寺スタイルの嚆矢となった。当時は週2回各3時間ほど開催して各回3人の講師が待機していたが、質問件数は年間170件ほどで決して多くはなかった。質問内容については、当初我々が期待していた自主ゼミ活動サポートなど学生自らの能動的学習から発せられた質問はほとんどなく、講義でのレポート課題を受動的に解く上での質問がほとんどであった。しかし、参加学生が少なかった分、1人1人と十分に向き合うことができ、学生の自主性を伸ばすべく対応を工夫するうちに、次第に次の3つ手順をふまえたスタイルが出来上がっていった。

### (1) 学習の構えの醸成

第一に、学生の質問に対してせっかちに答えることを避け、内容を丁寧に聞く。例えば、「この問題が分かりません」といった質問の場合には、どんな問題だと理解したか、そしてどのようにして解こうとしたかを尋ね、講義にどのようにして臨んでいるかなど日々の学習姿勢を聞くことで、学生自ら問題点を整理する機会を作る。

### (2) 学生の現状把握

第二に、質問内容があいまいなときは、対話をしつつ「本当はどこから分かっていないのか」をよく見極めるように配慮する。質問箇所と、本当のボトルネックがずれているケースが多々あるので、そのときには、質問箇所に答えても納得しない顔をするので注意。逆に、ボトルネックを探し当てれば、「そうだったのか」と迷いから覚めたような顔になるので、それを目指す。

### (3) 自主性発現の促進

第三に、解決に至るまでの過程でなるべく学生に手を動かすように仕向ける。計算や論理構成などは学生自身がやらないと彼らの力にならないので、過度に干渉し過ぎず、かといって放置するのでもなく、適度な距離間を保ちつつ、ときどき確認する。待っている学生が他にいない場合には、彼らの質問を聞きとる必要があるので、講師は絶えず学生間を巡回する。

この立ち上げ期の経験から、「解答例を一直線に提示する対応」より「思考に寄り添いながら、しかし過干渉にならないスタンスでの対応」という方針が講師に浸透してきた。質問にきた学生がリピーター化し、予測できないような成長することを講師が実感したり、物理駆け込み寺へ質問を持ち込んだ学生からのアンケート結果も、意外に好意的なものだったりするうち、この方針に対して徐々に自信を深めていった。銀行窓口のように、持ち込まれた質問に対して一直線に答えを提示するような効率的対応とは一線を画す物理駆け込み寺のスタイルがこの時点から徐々に定着してゆくことになった。これは同時に、当初ぼんやりしていた駆け込み寺が目指す方向性がより明確化する契機ともなった。一言で表現すれば、物理駆け込み寺の目指すものは「学生一人一人が自らの頭で考えられるようになるための場」をつくることである。自らの頭で考えるように導くには、知識の効率的な伝授を超えて、知識を活かす術である「智慧」を強く意識する場を作る必要がある。知識は、銀行窓口的な対応や一斉講義などで効率的に伝達することができるか

もしれないが、それに至る智慧あるいはそれを活かす智慧は、十分に時間をかけて対話をする中で手渡しすることできる（人から人へと循環できる）ものだという認識が講師の間で改めて共有され、それを基軸に物理駆け込み寺での運営方法の細部が練られていった。

08年度からは教育力強化プログラムに採択され、また著者の1人である濱地も講師として物理駆け込み寺に加わり、活動規模も質もさらに発展していった。09年度からは、同プログラムによる援助をもとに大学院生あるいは優秀な学部学生がピアサポーター（学生講師）として参加してもらうようになった。学生講師を起用するにあたって、後述するように、質問対応についてのマニュアル化はあえてせず、彼らの思うままにやってもらう方針を採用した。学生講師が入ることによって質問に即答できず、延々とああでもないこうでもないというようなやり取りに終始する事態が発生する一方で、それとは逆に、過去の履修経験を活かして教員以上にうまく対応してくれることもあった。このような出たとこ勝負の危うい状況に学生をおくことは、質問窓口としては決して効率的とはいえないであろう。が、より長いスパンで見えていくうち、この方法は質問学生と学生講師の間に双方向コミュニケーションを促進し、結果として質問学生と学生講師の双方を大きく成長させる効果があると確信するに至った。特に、間近なロールモデルとしての学生講師による刺激の効果、そして同じ講義を経験した者の間に通じる理解の要諦が伝わることによる学習効果は非常に大きいことが印象的であった。また教員と学生の間位置するピアサポーターの参加によって、「教えることで教わること」が「智慧の循環」への道の一つだということがより一層強く意識されることになった。

12年度に数学系と物理系科目の接続教育を担当する任期制教員が雇用され、著者の俵口と濱地がリメディアル科目や接続教育と併行して、引き続き物理駆け込み寺の運営の主体を担うことになった。こうしてそれまでは謝金による手弁当に近い活動であった物理駆け込み寺が、理工学部における教育システムとしてより本格的に制度化され、今現在に至っている。

### 3.2 利用者の広がり

上述した試行錯誤を背景に理工学部あるいはBKCにおいて「物理駆け込み寺」の利用者がどのように広がっていったかをデータをもとに見ていこう。図4に07年度から14年度までの物理駆け込み寺の年間質問件数の推移を示す。07年度以降急激に増加し、10年度以降は年間質問件

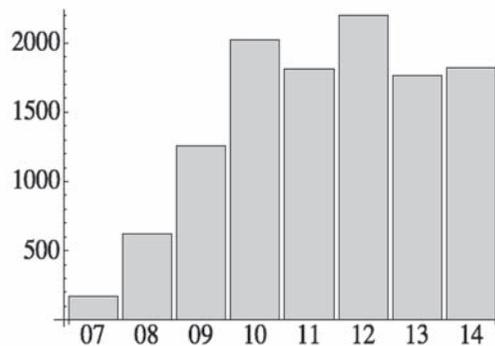


図4 年度別質問件数の推移。

数が2000件前後に達し、その後横ばいとなり、ほぼ飽和している。07年度から10年度までは物理駆け込み寺の開催日数は、謝金を支えている予算枠の増大にともなって増えていることを考慮すると、これが直接的な引き金となり、質問件数は単調に増えていったと思われる。一方、質問件数の飽和は、一定の予算が確保され、開催時間数と雇える学生講師の数が固定されたことによってもたらされたものといえるであろう。この飽和現象は学生ニーズを掘り起こし尽くした結果であるとは我々は考えていない。実際、盛況時には学生に対応できる学生講師数が足りないため十分な質問対応ができない場面ある。ここ何年かは、現予算規模からくる制限により、これ以上の活動展開ができず、その結果学生ニーズに応える活動が十分できていない（よって質問件数が増えない）という状況にあると感じている。

持ち込まれた質問を入り口にして、学生はどのように物理駆け込み寺を利用しているのかについて、講師側の視点から触れておく。持ち込まれる質問の大半は、正課である講義でのレポート課題に関するものである。駆け込み寺にやってくる学生は友人関係をもとにしたグループでやってくる場合が多く、それらの学生からうかがえる学力レベルは概してバラバラである。やってきた学生は講師とのやり取りの中で疑問点解決の糸口を探していく。質問対応では、前述のように答えをすぐに教えることはしないので、答えだけをすぐに求める学生には敬遠されるきらいがあるが、グループできている学生のほとんどは腰を落ち着けて質問をしてくる。グループの中で講師とのやりとりからいち早くヒントを得た学生は、その内容をグループの他の学生に還元し、その情報は逐次咀嚼ししやすい形で他の学生に伝搬する役目を自然に果たしてくれる。駆け込み寺で理解された内容は、やってきたグループだけでなく、その向こう側にいる駆け込み寺に来ていない学生にも伝搬するので、こちらから見えない学生層の学習にも影響を及ぼしていると考えられる。この経験を通じて理解を深める喜びに味をしめ、リピーターになる学生もいるが、その後こなくなる学生ももちろんいる。1回生は前期では単位取得に対しての危機感や、教員から駆け込み寺の参加を促されることがきっかけで来訪する学生が多くおり、この中からリピーターになる例が多く見受けられる。成績に関わらず危機感（単位がとれないかも、留年するかも、理解できないかも、よい成績がとれないかも等々）が駆け込み寺参加の駆動力になっているので、学生がこの気持ちをもった瞬間に適切なアドバイスをする場を提供し続けることが肝要である。駆け込み寺は月曜から金曜日まで常にオープンしているので、危機感を感じている学生にとって、チューター付き自習スペースとして使われるケースも多い。特に早期にドロップアウトしそうな学生に対しては、やる気自体を失わないようための伴走者としての役割も果たしている。

### 3.3 「智慧の循環」で学生は化ける

「質問対応の場を単なるノウハウの伝える場にとどめずに、いかにして智慧を伝授する場に来て昇華させるか」、これが「物理駆け込み寺」という場のあり方を考えるときの一つの指針となっている。そのような場を作るには、教員から学生に一方的に情報を流すだけでなく、学生の間で循環させるような仕組みをつくることが重要であると我々は考えている。学生が身につけた智慧を、今度は教える側になって循環させることが、学生を成長させる上において、効果的かつ効率的な方法だという視点から運営方法や学生講師への指導方針を練ってきたことは先述の通りである。06年度の設立から現在までの手探りの経験から、「物理駆け込み寺」を「智慧の循環する場」

として機能し、学生の質的な変化を誘起させるには3つの重要な要素があると我々は考えるに至った。:

- ① 物理駆け込み寺がよろず質問相談所として、電気・電子・機械から建築・環境、さらには物理化学や応用数学に至るまで幅広い質問を受けつけていること。(分野の垣根を超える)
- ② 質問に来ていた学生が、上回生になったときには学生講師になり、様々な学科と回生の学部生院生から構成される学生講師が対応していること。(役割や学科の垣根を超える)
- ③ 議論をしながら解決を目指すというスタイルによって「論理的思考能力」や「コミュニケーション能力」を学べる場であること。(質問を超える)

これらの3つの要素によって、質問学生だけでなく、常連の学生及びピアサポートを担っている学生講師に一種の『質的な飛躍』が起こることを我々はたびたび目にしてきた。この質的な飛躍を、我々は「学生が化ける」と表現している。この飛躍を起こさせる上で、ここであげた①から③の3つ要素が引き起こす効用を以下で順に説明する。

#### ①分野の垣根を越える

前述のように物理駆け込み寺では、狭義の「物理」とどまらず、あらゆる理工系学科の基礎から専門科目(電気・電子・機械から建築・環境、さらには物理化学や応用数学など)の質問まで受け付けている。このように広汎な内容を引き受ける点が、他学の質問相談所とは大きく異なる点である。一般的な質問相談所では、効率化の視点から、質問事項を細分化して、それぞれに対して専門的に答えられる講師を個々に待機させることが多く、実際そうした方が対応する上で効率もよく、質問者も担当講師も混乱無く円滑に処理できる。それに対して物理駆け込み寺では(電気系機械系の高度な専門科目を除いて)特に細分化された窓口を準備することなく質問対応をしている。広い分野にわたって的確に対応することは、教員にとっても困難なので、学生講師にはそのような万全な対応は要求しない。そのかわり、質問にきた学生に対応するにあたっては、以下の4つの心構えだけを求めている。

- 頼りになるよき先輩として振舞うこと
- 質問に来た学生が何を望んでいるのかを聞き、それにふさわしい対応をすること
- 質問に来た学生の成長につながるような助言をすること
- 自ら積極的に未知の問題や新しいテーマに取り組み、異なる学系や専門の人たちと交流を深め、興味や知識の幅を広げること

これらの心構えだけでは、個別の質問に対しては様々な不測の事態が起こりえる。質問に訪れた学生には、可能な限り質問内容に最も適した学生講師を割り当てるが、齟齬が発生することもままある。質問内容とのマッチングを見極めるため、持ち込んだ学生にその内容を十分説明することを要求することもある。また質問が高度である場合は、学生講師がその場で即席勉強をし、さらに他の講師に助力を頼むことでようやく問題解決に至る場合もある。一見非効率のだが、これを契機に質問学生と学生講師の間に問題解決にむけた対話が誘発されることこそが重要だと我々は考えている。駆け込み寺は欲しい答えに必ずたどり着く予定調和的な場ではなく、ときに失敗に終わることもある知的刺激に満ちた不安定な場を目指しているからである。実際、こうした場をあえて作り、多くの学生と学生講師が活発に交流することで、「化けていく」過程を我々は今

まで目撃してきた。

駆け込み寺では様々な学力の学生同士に交流してもらうような仕掛けを様々なレベルで工夫している。例えば、グループで質問に来ることを奨励していることもその一つである。質問相談窓口といえ、講師が所定の席に座り、そこへ学生が順々に質問に行くという形式を思い浮かべるかもしれないが、駆け込み寺では、ずっと座っているのは質問に来た学生で、そこを講師陣が入れ替わり立ち替わり巡回しているのが常態である。その場は図1(写真)のようなオープンカフェ方式となっているため、室内は終始雑然としたカオス的な雰囲気に入れ込まれ、活気にあふれている。その分質問学生は疑問を発信する勇気が必要となり、一方学生講師はアドリブ力が求められることになる。両者ともそのハードルを超え、分野にとらわれずに越境できることができるかどうか、学生と学生講師が「化ける」上での分水嶺となっている。

## ②役割や学科の垣根を越える

駆け込みで寺の質問対応は、ときに長時間にわたることもあり、その結果学生と学生講師の間に人格的な交流がしばしば発生する。議論を通じて理解することに楽しみを覚えた学生、そこでの交流にある種の居心地の良さを感じた学生の中からリピーターが生まれ、最終的には教える側に転じる学生(次年度の学生講師)が毎年出現する。この役割の交代が駆け込み寺における「智慧の循環」の根幹である。この流れが途切れないように、駆け込み寺に常駐する教員は、ある意味でフロアマネージャーのような役割を果たしている。周囲に気を配りつつ、議論の場が機能するように、ときには助産婦役を果たすことが監督役をする教員の腕の見せ所となる。

昨今では教室や学内食堂はもちろん研究室でも学生同士がアカデミックな内容を議論する場面を目撃することはあまりない。その中であって、物理駆け込み寺は学科の枠も回生の枠も超えて、議論を楽しむ場となる可能性を秘めており、それらの個々のダイナミズムが駆け込み寺の今後の姿を描く上でのカギとなっている。日々さまざまな背景をもつ学生講師達が協力して質問対応をする中でも、学科や回生を超えた交流が生まれ、まさに知的サロンともいえるような場が出現することもある。出身学科の異なる学生講師は一人一人がそれぞれ異なる得意分野をもっているが、得意分野とは少しかけ離れた質問を受けることがきっかけとなり、学科を超えた学生講師間の交流も生まれつつある。断片的な理解をもつ複数の人たちが、同じテーマについて議論をし、蓄積した断片的な知識を統合し深い理解に至るとき、学生講師も大きく「化ける」ように見受けられる。学生講師は、教えると同時により多くを学ぶチャンスを得、これがまた質問者にフィードバックされることで、質の高い学びへとつながっているように我々は感じている。物理駆け込み寺の場は、フォローアップが必要な学生に対するサポートの場であると同時に、学生講師に代表されるような模範的な学生のさらなる学力向上の場にもなっている点を指摘しておきたい。

## ③質問を越える

物理駆け込み寺では、持ち込まれた質問を入り口にして、疑問点の根源を探りながら、ときに脱線しつつ、参加学生も巻き込んで、ああでもない、こうでもない、と議論する時間が続くことがしばしばある。熱を帯びた議論をするうち、なんだか腹立たしいような、でも笑えるような感情を乗り越えて解決に近づくときに通常の学生生活では味わえない大きな知的興奮を感じるとい

う感想も学生から聞かれることある。勿論、すぐにこのような感想を持つわけではなく、この境地に至るまで、質問に答えられなかったり、議論が発散したり何度か手痛い失敗を繰り返している。が、物理駆け込み寺では、最終的に議論を通じて高め合う喜びを感じてもらえることを期待して、学生講師を陰に陽に励ましている。長いやりとりを続けるうちに、質問の内容を大きく逸脱した問題に話が及ぶこと（つまり元々の質問を超えること）を通じて、断片化されていた理解は少しずつ統合されていくことが、「化ける」に至る典型的なプロセスであるように感じている。質問を入りにしつつ、それを超えていかに断片化した知識を統合化するかという視点が、学生の飛躍に繋がる近道だということを強く意識して活動している。

質問対応以外の形でも断片化した知識を統合する場は提供できないかを模索するうち、最近では、日頃の学生講師や学生とのコミュニケーションからヒントを得て、座学の内容を実戦の場をつなぐ試み（「はんだづけ体験」や「アンプ作成体験」）を企画している。物理駆け込み寺は、単に行けばサービスを受けられるという場としてだけではなく、参加学生も一緒になって作り上げていく仮設の実験場としても、発展の余地があると我々は考えている。こうした試みの彼方で、さらに新たな教育実戦がボトムアップ式に発生することを目指している。

#### 4 他の教育実践との相乗効果

BKCには物理駆け込み寺と同様にボトムアップ的に立ち上がった教育実践の例が多くある。これらの活動と物理駆け込み寺との有機的な連携は始まっており、今後もその深化が十分期待できる状況にある。物理駆け込み寺の今後はそれらの活動との連携による相乗効果を、いかに最大化するかにかかっている。現在進行中のこれらの連携について以下で紹介する。

##### 4.1 各学科との連携による講師の確保

従来は駆け込み寺の学生講師となる場合は、

- (イ) 参加学生からそのまま物理駆け込み寺の学生講師へ
- (ロ) 学生講師経験者からの推薦によって物理駆け込み寺の学生講師へ
- (ハ) 筆者らが講義を担当しているクラスからの一本釣りによって物理駆け込み寺講師へ

の3つのルートに限定されていた。これらに加え、12年度からは各学系の西園寺奨学生にも学生講師として協力を呼びかけている<sup>5)</sup>。これによって電気電子系、機械系、建築都市環境系の成績優秀な学部生が恒常的に学生講師として駆け込み寺に参加してもらえる新たなきっかけができた。それまでも専門科目を含むすべての科目に対する質問対応をしていたが、実際には物理以外の分野に関する専門性の高い質問となると、満足いく対応が困難な場合もあった。が、これらの専門科目で優秀な成績を修めた学生が参加するおかげで、あらたに電子系学修相談会と機械系学修相談会という名称のもとで、より系統的に専門科目についての質問対応が可能になった。物理駆け込み寺の中にこれらの専門性の高い質問対応窓口ができたのは、電子系や機械系の教員の方々と駆け込み寺の連携の賜物であり、こうした広がりや物理駆け込み寺というシステムが物理以外の学部教育の中にも浸透した一例といえる。

西園寺奨学生の参加はこのような良い効果ももたらしたが、そこから駆け込み寺の持つあらた

な課題も浮き彫りになってきた。成績優秀者である西園寺奨学生は、質問学生にとってわかりやすいひとつのロールモデルであり、彼ら存在は新たな刺激となっている。その一方で、奨学生の中にはこれまでに駆け込み寺を利用したことのある学生もいれば、逆に全く駆け込み寺を利用したことのない学生も含まれている。前者の場合には、それまでの質問の経験から駆け込み寺のあり方と其中での学生と講師のやりとりのあり方が自然と伝わっているため、学生講師をする上でも特に問題は生じることはなかった。が、後者の場合には、まず駆け込み寺とは何かから伝える必要がある。先述したように、学生講師への質問対応の指導をきめ細かく行っていないため、講師として何をしたらよいのか混乱したまま期間を終えてしまう奨学生もいた。また学業成績優秀な学生であることと教えることを好む学生講師であることの間には微妙な差異があることも考慮する必要があった。物理駆け込み寺のあり方やそこでの質問対応には、マニュアル化して短時間のうちに伝えることが難しい面があることがネックとなるという点である。これは駆け込み寺では、学生のタイプに応じて講師も際限なく臨機応変であることを求められる部分があるからで、その点が学生講師としての適性を考える上でのポイントとなる。その意味で西園寺奨学生から学生講師となる場合の質問対応の指導のあり方は今後の課題として注意を払うべき点である。奨学生に限らず、先の（イ）から（ハ）のタイプで選定される学生講師の選定は駆け込み寺の雰囲気大きく左右する重要な作業である。質問対応の呼吸からはじまり、講師の選定、教え方の呼吸などの中にはなかなか明文化しがたい要素が多く含まれている。意図的であるとはいえ、マニュアルとはなじみにくいスタイルを内蔵する駆け込み寺のもつ弱点がこれらの要素に現れているといえよう。

#### 4.2 物理科学科との連携例

物理駆け込み寺は物理科学科 OB が中心となって立ち上げられたこともあり、物理科学科と緊密な連携を続けている。学科から理工学部へに幹旋している基礎専門科目（物理科学 1, 2, 3）やその演習を行う特殊講義科目（物理学演習 1, 2）といった科目では多くのレポート問題が出題されるが、そこででてくる学生から質問の大半は物理駆け込み寺で対応されている。とはいえチラシによる学生への広報だけでは、本来駆け込み寺にくるべき学生が実際に足を運ぶところまで至らない場合も多い。学習面で困難を抱える学生に対して、さまざまな受け皿を準備することは必要だが、リメディアル講義にせよ質問窓口にせよ、本当に来なくてはならない学生がなかなか来てくれないという現実は無視できない。この状況を動かすには、学生の危機感に訴えて、半ば強制的に足を運ぶように仕向ける仕掛けも必要なのではないかと考えている。試みとして、最近では 1 回生むけの小集団科目（力学）の第 1 回目において、高校の内容のレポート課題をだし、物理駆け込み寺への利用を促して、ある種の呼び込み活動をしている。入学直後の緊張感があるときにレポート課題を通じて物理駆け込み寺へ誘導することは利用のハードルをさげる有効な手段であり、これがきっかけに物理駆け込み寺を印象づけることはある程度成功している。

これ以外にも、専門科目の担当教員の中にはレポート課題を出す一方で、その質問を受け付けるオフィスアワーを駆け込み寺で開催する試みもなされている。来てほしい学生を学習の場に来させるためには、これらの試みがどこまで有効か現在見極め中だが、正課と駆け込み寺の連携によって学生を活気づける余地はまだまだあるという実感をもっている。各学科での専門科目との

連携がその入り口となるが、その先鞭として物理学科を実験台に、集団対応である講義科目（正課）と個別対応である物理駆け込み寺との効果的連携が日々模索されている。

物理科学科には「かどべや」と呼ばれる学生が自主運営するスペースがウエストウィング7階の角にあり、駆け込み寺と物理科学科の連携の中核となっている。このスペースは学部生の自習室として主に利用され、学生の一部が管理者となってコンピュータや書籍の管理あるいは新入生ガイダンスのイベントの企画などを行っている。物理科学科の学生の多くが講義の合間や放課後に、「かどべや」をレポート課題のグループ学習や自主ゼミや雑談の場として利用している。物理科学では「かどべや」が勉学を通じた同回生や上下回生の間の交流の場となり、自然発生的な質問相談所にもなっている。理解できない事柄について議論することに慣れ、質問にいく習慣をつけた「かどべや」学生は、質問学生として、あるいは学生講師として物理駆け込み寺においても特に目立つ存在となっている。このような経緯から「かどべや」のヘビーユーザーである学生が、物理駆け込み寺の学生講師となるケースが多々あり、物理駆け込み寺の学生講師の供給源となっている。これらの学生は「かどべや」での学生同士の交流でもまれることでコミュニケーション能力も高く、学生講師の中で指導的役割を果たすことも多くある。物理科学科と駆け込み寺との連携を語る際にもうひとつ触れるべき活動がある。物理科学科では、08年度から教育力強化予算の援助を受けて、学生1名に対して学科教員1名と学修ドクター1名が面談員となる学修面談（個人面談）を年2回行っている<sup>6)</sup>。面談対象は1回生全員（11月）と、無作為抽出された2～4回生（6月）であり、学生1人当たり45分かけて講義や学生の生活、そして物理の話題にいたるまで膝を交えて話をする機会を作っている。この場を通じて学生の趣向や直面している問題について教員が把握する一方で、学習上の問題を抱えている学生、進んだ内容を独習したい学生、教えることに興味をもっている学生、自習のペースをつかめない学生などに対して、様々な理由から物理駆け込み寺の利用を勧めることが行われている。その中には、単位取得が困難であった学生が物理駆け込み寺に来て、学習の進め方のコツや楽しさに気づき、常連となったようなケースもあった。その一方で意欲的学習に取り組む学生のなかには、面談を通じてその適性が見いだされ、3回生時から学生講師として活躍するケースもある。学修面談では、集団の中であってこそ力が発揮できるタイプの学生、一人マイペースでコツコツ勉強するタイプの学生、ある程度見守られないと机に向かえないタイプの学生などさまざまなタイプの学生がいることを発見することができるので、それらの学生を適宜「かどべや」や「駆け込み寺」など化学反応がおきそうな場へ誘導する試みを続けている。毎年面談終了直後から自然と駆け込み寺への学生の流れが出ており、それが駆け込み寺への物理科学科学生の利用率の高さにつながっている。近年では、一部の教員がオフィスアワーを物理駆け込み寺で行なう試みもあり、学科教員が講師として臨時参加するという形で物理駆け込み寺との相互乗り入れが試みられている。これらは物理科学科の特殊な事例であるが、駆け込み寺という場を利用する方法は各学科の科目の特性に応じて、まだまだ工夫の余地があると思われる。各学科と駆け込み寺の今後の連携形態の参考になりうる萌芽的事例で多くあることを付言しておきたい。

### 4.3 BKC の他の質問窓口との連携

物理駆け込み寺は、広い意味での物理全般の質問を受けて付けているが、それ以外の分野との

境界領域の質問も多く寄せられている。特に数学との境界領域の質問、例えば「応用数学」や「物理数学」の質問が頻繁にある。BKCには、数学の質問全般を受けつける「数学学修相談会」がすでにあり、そちらの講師と緊密な連絡をとりながら、境界分野の質問に関して「この質問はそちらに誘導します」「この類の質問ならこちらで引き受けます」といった連携を行っている。また、物理と化学の境界領域である「物理化学」や「量子化学」の質問も物理駆け込み寺に多く寄せられている。こちらに関してもBKCには、化学と生物の質問全般を受けつける「化学生物駆け込み寺」がすでにあるが、所属が生命科学部であり活動場所も異なることから、残念ながらいまだ有効な連携ができていないのが現状である。

## 5 結語

理工学部の教育の主体は、正課としての講義に担われているわけが、物理駆け込み寺はあくまでそれらを補填する存在であることはいうまでもないだろう。極論すれば、物理駆け込み寺は正課が十全に機能していれば本来不要なあだ花的存在かもしれない。しかしながら、本学だけでなく多くの大学において、入試制度の多様化などの理由から、均一化した学力レベルを入学時に期待する事は困難になってきていることは事実である。本学理工学部ではテラーメイド教育と謳い、一見非効率に見える学生個々に対応する教育を展開している。こうした試みを通じて、入学した学生を、その意欲に応じて伸ばし、本学卒業後に社会で十分に活躍してもらうことは、立命館での教育の価値を長期的に保証するという意味でも重要である。低回生時に学生に手をかけ、鍛えることが重要であるという点は積み上げ型学問である理工系においては、いくら強調しすぎてもよいくらいである。また卒業時に多くの優秀な学生が、本学に進学せず国公立の大学院に進学することを考慮すると、中間層以上の底上げは本学大学院の質向上に直結する問題である。研究大学を標榜する本学にとって、多様な学力レベルが混在する入学生が、順調に専門科目の内容を消化し、レベルアップできるような環境を作ることは喫緊の課題といえる。その中であって、物理駆け込み寺は低回生時のフォローアップとトップアップを同時に行う変わったシステムを内蔵していることを本稿では紹介した。智慧を循環させ、学生を飛躍させる場は研究室に配属されて初めて経験するケースが多いが、物理駆け込み寺では多くの学生が研究室の雰囲気を経験できる場となるように工夫がなされている。今風に言えばアクティブラーニングの場といってもよいし、昔風の言い方でいえば知的サロンの場といってもよいであろう。現在の物理駆け込み寺がそのような場として完成しているとは到底いえないが、日々地道な営みで一步一步近づいていると自負している。著者らは本学に着任してそれほど長いとはいえないが、とりとめない議論をベースとする物理駆け込み寺を支える気風は本学の伝統の中に地下水脈のように受け継がれていると感じている。たとえば本学のHPの大学紹介には「年表で見る立命館大学」というページがあり、その中には「時代を先取りした白熱の授業という項目がある。そこには

... 学生たちも、遠慮なく質問を発し、白熱の講義のなか、夜が深くなってゆきます。

そして、天井には歌うようにゆらめく何十個ものランプ。これが、1900年5月19日中川小十郎が創立した私立京都法政学校（のちの立命館）の初期の姿。自由な雰囲気のなかでの徹底した討論。現在の立命館大学の原形がそこにあったのです<sup>7)</sup>。

という立命館の創立当時の雰囲気伝える描写がある。そこには、立命館の伝統の中に「学生が遠慮ない質問を発し、自由な雰囲気のなかで夜が更けるのを忘れて徹底した討論すること」を尊ぶ気風があることがはっきりと描かれている。筆者らが情熱を傾ける物理駆け込み寺でのピアサポートも、ここで描かれたような立命館の伝統を、学部教育の中で具現化し、さらに発展させるものでありたいと願っている。今後も皆様のご理解ご支援を頂けるようお願いしつつ筆をおくこととする。

## 6 学生講師体験談

ここでは物理駆け込み寺の学生講師の経験と印象を原文のままご紹介する。

電子光情報工学科 山下貴弘（2013 年度卒業生）

この度、学生講師体験談の執筆依頼を頂きましたので、学生時代を振り返りながら駆け込み寺の意義や課題について述べさせて頂きたいと思います。私は、入学当初から駆け込み寺を頻繁に利用していました。初めて利用したとき、単にレポートの疑問を解決できただけでなく、高校では公式を覚えて当てはめる作業であった物理が、大学では微分積分を用いて物体の振る舞いを導き出す学問であると知り、とても感動したことを覚えています。また、学生講師を務めていた先輩方が、勉強のみならず課外活動でも活躍していることに影響をうけ、自らも様々なことに興味を持って学生生活を過ごすようになりました。

学生講師となった3回生からは「正課や課外を問わず、様々な分野で活躍できる学生を生み出す環境を先輩から後輩へつなげる」という目標のもと中心メンバーとして活動し、一方でその取り組みを学内の他学部の教授の方々へも共有させて頂き、学外でもFDサミット、他大学の研修、大学教育の研究会や学会などで発表させて頂いておりました。

立命館大学は、「(1) 多様な学びを提供すること (2) 高等教育機関として専門性を養うこと」二つの役割が期待されていると考えています。様々な入試方式によって受け入れている学生の個性に応じた教育を行うためには、難易度や内容の異なる講義を多数用意し、きめ細やかに指導できる環境が必要ですが、教員の方の負担が膨大になってしまうため現実的ではありません。そこで、正課や課外で活躍している学生に講師として後輩たちのサポートにあたらせることで、教職員の負担をあまり増やすことなく、数人程度の小集団での教育を実現することができ、学生講師も後輩のサポートをするなかでより深い理解をすることになるため、大きな教育効果を期待することができます。駆け込み寺の主体は学生であり、その本質は学びの循環だと考えておりますが、教職員の方のサポートなしには、この活動を成功へ導くことはできません。「自分から率先して大学の学びに貢献し、自らを成長させたい」という高いモチベーションを持った学生が講師を行っていても、学生同士では解決できない課題に直面したとき、また広い視点から異なる切り口で問題を捉える必要があるときは教員の方々のご指導が必要になりますし、活動資金や広報活動では、職員の方々のご協力が不可欠です。学生・教員・職員の3者がお互いの役割を明確し、一体となって協力しあうことで、ようやく学びの循環が回り始めるのだと思います。

最後に、社会人になって感じていることを書かせて頂こうと考えています。社会人として問題

## 『物理駆け込み寺』

解決型の職業で活躍するためには、「論理的思考能力」と「コミュニケーション能力」の2つを高めることが極めて重要だと感じています。自分の考えを客観的に整理し背景や目的を他者と共有すること、自分と考え方や意見が異なる相手と共通のゴールに向かって協力できること。この二つができる人材が社会では非常に求められていると言い換えることもできると思います。物理駆け込み寺のみにかかわらず、立命館大学で行われているびあ・エデュケーションは、多様な個性を持った学生がそれぞれの得意分野で自分の才能を生かし、またその姿がキャリアモデルとして後輩が自らを成長させる動機となるという、立命館大学にとって適した教育手法であるだけでなく、学生同士の学びあいの中で社会で必要となる力を自然に養うことができる、非常に大きな意味をもった教育スタイルだと考えています。

環境都市専攻歴史都市防災コース 櫻井裕隆（修士課程1回生）

私が講師として勤務するようになったのは、1回生の前期に講義でお世話になった俵口先生から「講師をやってみませんか」と1回生後期終了時連絡を頂いたのがきっかけです。実際にやってみてもっとも苦労したのは、環境都市系の質問者がまったく来ず、対応できる質問もあまり無かったということもあり、存在意義がまったく無いと感じることが多い時期が長く続いたということです。低回生の間は、出来るだけ対応できる質問を増やすために基礎数学や物理などの復習を何度も行い、高回生になってからは、他学科の専門分野の基本的なものを、駆け込み寺を管理する非常勤講師の方々や先輩などに教わりながら勉強するなどしてきました。また、質問者と接する際、出来るだけ親しみを持ってもらえるように意識しながら接してきました。その結果、大学院生になってからは、この前期の活動でこれまでになくたくさん環境都市系の質問者がきてくれ、他学科の専門の対応も少しずつ出来るようになってきており少しずつ結果が出てきたかと思えます。成長できたと思う点は、自分がどのようなところで存在意義を見出すことが出来るのかを考えながら行動するようになった点、自分の学系に関係なくいろいろな分野の勉強をするようになった点だと思います。私が講師を始めたころは、後輩として習うところがたくさんありました。今後の活動では、私の立場が先輩と変わってきていることも踏まえて行動していくことが出来るように成長していきたいと考えています。現在の駆け込み寺は、環境都市系では認知度が低いということと、物理の質問しか対応していないというイメージを持っている学生が多く感じる。また、質問に来る学生は、常連の学生が多いように私は感じる。これらが問題かどうか分からないが、常連の質問者以外にも質問者を増やしたいと感じる。

電気電子工学科 岡林晃司（4回生）

学生講師として勤務することになったきっかけは西園寺育英奨学金の受賞でした。1、2回生と勉学に励みその結果、奨学生となれたことで、学生講師として周りの学生、あるいは下級生といった理工学部全体の意欲のある学生の手助けとなる義務が生じ、駆け込み寺に参加することになりました。講師になってみて苦労したことは、理工学部でも学科の違う学生からの質問です。自分が習っていない内容を教科書や参考書を読みながら考えるのは、自分なりに解けたと思ってもなかなか自信をもって言えないし、解けないことも多くありました。また、過去に習った科目でも忘れていて、あるいは完全に理解できていない科目があり、他人に上手く伝えるには完璧に

理解していないとだめだと感じました。しかし、それによって自分の知識や考え方を学べたり、人に教えることの難しさを体験できたのはすごくいい経験になっていると思います。大学にはこのような仕組みをもっと作っていただき、意欲のある学生が自分の能力を高められるようにしてもらいたいです。

#### 注

- 1) 本学 OB
- 2) 本学非常勤講師
- 3) 当時池田教授は自らの担当科目のオフィスアワーを「物理道場」と称して質問を受け付けていましたので、その雰囲気を継承する名前としてこれが採用されました。
- 4) 物理駆け込み寺の発足のいきさつは、「大学の物理教育 2008 年 vol.14 no.3」でも紹介しています。当時の切迫感を感じる意味でも一度ご覧下さい。
- 5) 西園寺奨学生から駆け込み寺講師となった例として、付録 6 に体験談を寄せてくれた岡林晃司氏（電気電子工学科）のケースがありますので、あわせてお読み下さい。
- 6) こうした学生に対する個人面談は現在理工学部では年 2 回すべての学科で実施されています。
- 7) [http://www.ritsumei.jp/profile/moreinfo\\_02\\_j.html](http://www.ritsumei.jp/profile/moreinfo_02_j.html) より転載

“Butsuri-Kakekomidera”:

a place for facilitating the circulation of wisdom”

HYOGUCHI Tadanori (College of Science and Engineering, Ritsumeikan University)

HAMACHI Kentaro (College of Science and Engineering, Ritsumeikan University)

SHIMIZU Yasushi (College of Science and Engineering, Ritsumeikan University)

**Abstract**

“Butsuri-Kakekomide” is the academic help desk, which offers peer assistance in physics and the related subjects those are lectured in the education of liberal arts for the college of science and engineering at Biwako Kusatsu Campus. Recently “Butsuri-Kakekomidera” has been developed to contain “Densikei-Gakusyu-Soudankai” and “Kikaikei-Gakusyu-Soudankai” which mainly offer peer support for major subjects at the faculty of electrical and mechanical engineering, respectively. More than 2000 academic questions from undergraduate students are asked at “Butsuri-Kakekomidera” every year. The policy of “Butsuri-Kakekomidera”, does not put a special emphasis upon quick and efficient response upon the asked questions. Instead thought-provoking discussions between peer supporters and undergraduate student are highly encouraged, because the “Butsuri-Kakekomidera” is designed to play a role in facilitating the circulation of wisdom. By its policy, the authors expect to create an atmosphere of autonomy among students and to activate not only ordinary students but also peer supporters in an academic sense.

**Keywords**

Butsuri-Kakekomidera, circulation of wisdom



## 特集

# 立命館大学のキャリア支援領域におけるピア・サポート — JA 活動を「キャリア参入期」の活動と捉えて —

中 川 洋 子

### 要 旨

本稿の目的は、キャリア支援領域におけるピア・サポートの「支援する側の学び」について、ジュニア・アドバイザー（以下、JA）制度を事例に「キャリア発達」の視点から検討することであった。JA 活動時の学生は、キャリア発達段階で言えば、キャリア探索期が終わり初期キャリアへの移行期（キャリア参入期）であり、この段階で達成すべき課題は、新規参入者として組織に適応するための準備（予期的社会化）を行うことである。先行研究より、JA 活動は、予期的社会化を促進させる個人要因（前向きな学習：プロアクティブ行動）として捉えることができ、その活動は、組織参入後の組織適応に肯定的な影響を及ぼす学習機会となることが示唆された。

### キーワード

キャリア参入期 発達課題 組織社会化 予期的社会化 プロアクティブ行動  
メンタリング

## 1 はじめに

ピア・サポートプログラムは、同じ学生同士（peer）が専門性を持つ教職員の指導（supervision）のもと、仲間同士で援助し、学び合う制度（プログラム）であり、立命館大学でも、学習支援領域をはじめ新入生支援、キャリア支援と多様な領域で導入されている。ピア・サポートプログラムが日本においても積極的に導入されてきたのは、支援を受ける学生のみならず、支援を行うピア・サポーター自身にも、さらにプログラムを運営しピア・サポーターを支える教職員にも恩恵があると考えられているからである（沖 2015）。日本学生支援機構（2014）の悉皆調査では、大学の43.6%で何らかのピア・サポートプログラムが実施されており、現在未実施の大学であっても実施を検討中であったり、既実施大学ではさらなるプログラムの増加を計画中であるなど、今後も「量的」に拡大傾向にあることが報告されている。キャリア支援の領域においても、133のプログラム（2013年度に実施されたプログラム（N=876）のうち15.2%を占める）が実施されており、同様に増加傾向にある<sup>1)</sup>。

キャリア支援におけるピア・サポートという点に焦点を絞れば、これまでも、先輩学生（内定

者)が就職ガイダンスや各種セミナーにおいて、体験談を発表したり後輩からの質問や相談に応じたりという活動は広く一般的に行われてきた。ゼミナール等の正課授業のみならず、部活やサークル活動等の正課外活動においても、明示的でなくとも先輩から後輩へのアドバイスには、キャリアに関する内容が含まれていた。このように、キャリア領域における先輩からの支援の効用は、支援を受ける学生も支援組織も十分認識しており、これまでも活用されてきた。しかしながら、これらの支援は一時的なものであったり支援を受けられる層が限定的であったりするという課題もあり、キャリアセンター等の主導のもと、学生を組織化し継続的な支援活動(ピア・サポート活動)をプログラムとして実施する動きが活発化してきた(白井 2010)。

ピア・サポート活動がどのような効果をもたらすのかという点については、多くの実践研究が報告されている(泉谷・山田 2013、橋場・小貫 2014、中川 2015)。日本学生支援機構(2011)の調査では、大学全体で認識されているピア・サポートの効果として、比率の高い順に「学生の能動的態度やコミュニケーション能力が高まった(86.5%)」「自律的な学生が増えた(71.0%)」そして「就職にも良い効果が期待できそうだ(69.9%)」があげられており、いずれも、キャリア支援領域に限定したものではないが、他者への支援を経験することが、主体性や積極性などの汎用的能力の向上に寄与し、結果的に「進路決定や就職活動の促進にもつながる」と、支援する側にも効果が期待できることが示唆されている<sup>2)</sup>。

確かに、ピア・サポート活動は、支援を受ける側だけでなく「支援する側」にも学びの多いプログラムであるが、キャリア支援(特に就職支援)領域においては、支援する側の学生の多くが卒業年次生(内定者等、進路決定後の学生)であることから、他の領域における支援と比べて、前述のような「成長」や「進路選択への効果」を学生自身が認識するような機会にはなり難いであろう。加えて、ピア・サポートが抱える課題・問題点として、「参加が一部の学生にとどまり広がらない(「強く思う」「ある程度そう思う」の合計:76.1%)」をあげる大学が最も多く、有益性は認識されているものの現実的な活動としては、領域に関わらず積極的な関与層を広げることには課題を抱えていることも、前述の調査で報告されている。

すなわち、キャリア支援領域におけるピア・サポートの積極的な関与層が十分広がらないとしたら、それは、支援する側にとって「活動を行うことによる(新たな)学びや成長が知覚しづらい」あるいは、完全なピアではないため「学びよりも負担感が強い」ことも一因として考えられるのではないだろうか。ゆえに、支援する側の学びが明示的になれば、より積極的な関与層を増加させることが期待でき、これに伴い整備すべき支援体制や研修制度も示すことができるのではないかと考えられる。そこで、本稿では、立命館大学のキャリア支援領域におけるピア・サポートであるジュニア・アドバイザー(以下、JA)制度を、キャリア発達の視点から考察することで、多くの大学で行われているキャリア領域のピア・サポートにおける「支援する側」の学びや成長について再考する。

## 2 JA 制度の整理

### 2.1 JA 制度とは

立命館大学で実施されるピア・サポートプログラムは、それぞれの活動領域や対象によって、

指導・助言や研修・効果検証を行う部局が決められている。JA は、キャリアセンター所管の制度であり、進路決定後の学生が「学生生活の経験や就職活動の経験を活かして後輩支援を行い、自分自身も成長すること」を目的に、1995 年度に制度化された。

JA 制度の特徴としては、立命館大学の進路支援最大の強みともいえる「スチューデント・ネットワーク」の重要な「連結点」として、その活動が期待されている点にある。在学生と卒業生とをつなぐ連結点であり、卒業後にはキャリア・アドバイザーとして後輩の支援にあたることも期待されており<sup>3)</sup>、一過性ではなく長期的な活動を視野に入れた制度である（図1）。

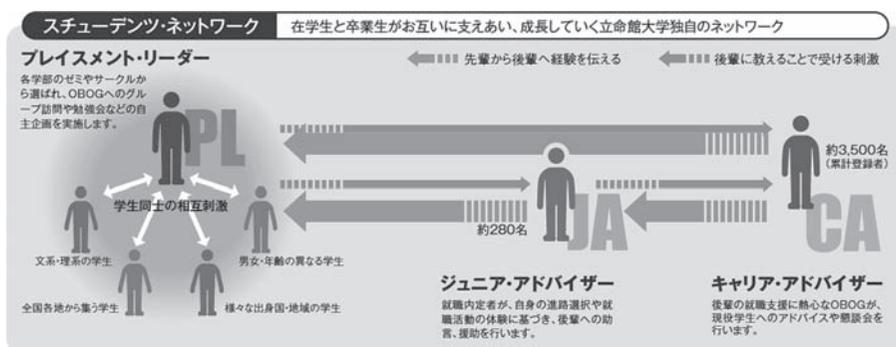


図1 スチューデント・ネットワーク制度

(出典：立命館大学キャリアセンター提供資料より抜粋)

## 2.2 特徴的な JA 活動

JA の具体的な活動内容は、①キャリアセンターや教学機関が行うキャリア支援への協力と②JA が企画・運営を行う自主企画との二つに大別される。ここでは、立命館大学の JA 活動の特徴である「自主企画」と、2014 年度より新たに制度化された「JA 訪問」について取り上げ概要を述べる。

### 1) JA による「自主企画」

自主企画とは「JA にしかできない支援」を、JA が主体となり企画し、キャリアセンターと連携して実施するものである。具体的には、「①自身の経験を通じた問題発見、②問題の一般化と解決策の探索、③実施計画の作成と結果の予測、④計画の実行と振り返り」という問題発見・解決のプロセスを管理したうえで、他者（参加者・企画協力者）と協働しながら、JA にしかできないオリジナル企画の計画・運営を行うことである（図2）。これらは、企画から運営までの一連のプロセスに関与した学生にとっては、PBL (project/problem based learning) 型インターンシップの一面も持っていると考えられる。

過年度には、「まず、就職選考として想定される複数の方法をプレ体験し、自分の苦手な分野を認識してもらい、そのうえで、選考方法ごとに個別支援を行う企画への参加を促すという二段構えの企画（就活直前：自分試し）や、志望業界別に JA が面接官となり模擬面接を行う企画（面接道場）」など、多様な企画が JA の自主企画として実施された。

これらは、キャリアセンター承認の企画として実施されるため、適宜、キャリアセンターの職

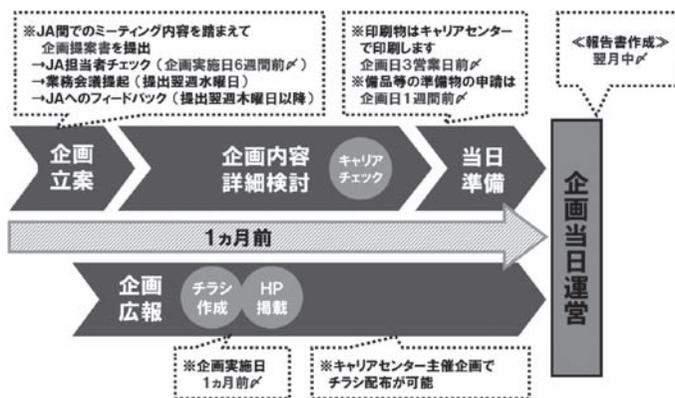


図2 自主企画のワークフロー

(出典：立命館大学キャリアセンター提供資料より抜粋)

員に指導・助言を受けながら運営し、企画実施後には、「動員目標と実績」あるいは「期待した教育効果と受講者からの評価」というような自己の企画・運営能力に対するフィードバックも受ける。組織参入前に、実践的な課題解決プロセスを体験する機会となっている。

## 2) JAによる個別支援企画：「JA訪問」

JAによる個別支援としては、例年11月から翌年3月までの期間、「就職活動に関わる多岐にわたる相談に対して、JAが自身の経験を基に親身にアドバイスをを行うブース（JA相談ブース）」をキャリアセンターのオフィス内に開設し、在学生からの相談に応じている。

これに加えて、2014年度より、OBOG訪問のトライアルとして学内で「JA訪問」を体験してみようという企画が新たに展開されている。これは、「①JA企画に参加した在学生を継続的にフォローしたい、②学外でのOBOG訪問活性化のために、前段階の準備をJAとして支援したい」という意向により2013年度の自主企画として実施されたものが、後にキャリアセンターの公式企画になったピア制度のメリットが活かされた好事例である（図3）。

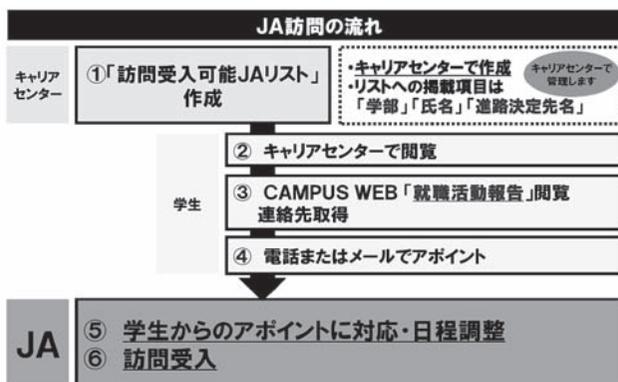


図3 「JA訪問」のワークフロー

(出典：立命館大学キャリアセンター提供資料より抜粋)

これらの個別支援の実施は、詳細は後述するが、「プログラムとしてのメンタリング」を行う機会となっている。それゆえ、他の企画とは異なり、担当学生には、「個人情報保護」「傾聴スキル」「ハラスメントの防止」などのガイダンスの受講を推奨している。

## 2.3 JA 制度をキャリア発達の視点で捉える

まず、本稿で取り扱う「キャリア」や「キャリア発達」について整理しておく。「キャリア」という概念は、研究領域に限らず多様な分野で多義的に扱われてきており、一様に定義することは難しいが、ここでは、現行のキャリア教育行政における定義に従い、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね（中央教育審議会 2011：17）」と整理して論を進める。

これらは、明示的ではないが、Super・Hall・Scheinなどのキャリア発達論的アプローチに基づいており、いずれの理論的アプローチに立脚したとしても、概ね次のような共通点がある。①キャリアには発達段階があること、②キャリア発達の段階には、それぞれ標準的な年齢層が設定されていること、③各キャリア発達の段階には、個人が達成すべき課題が設定されており、その課題を達成することで個人の心理的・社会的成長が促されるという点である。

キャリア発達段階の年齢層の区分やその名称は提唱した研究者により異なるが、概ね大学生は、キャリア探索期として捉えられることが多く、社会に出る前段階として「職業を吟味し、暫定的な選択をし、トライアルをする」という課題が共通して設定されている。そして、これらの発達課題が達成されれば、次の段階である「(社会人としての)初期キャリア」への移行期を迎える。まさに、JAはこの期間における活動であると考えられるため、Schein(1978)に従い、初期キャリアへの移行期である「キャリア参入期」の活動としてJAを捉えて考察を進める。

キャリア参入期の発達課題としては、組織(職業)への適応があげられる。組織への適応は、働く個人にとってはもちろん、参入する組織にとっても重要な課題であるため、新規参入者の職場定着・モチベーション維持のために、様々な施策が行われている。

次節では、組織への適応プロセスである「組織社会化」について概観したうえで、JA活動が組織社会化を促進させる機会となりうるかについて考察する<sup>4)</sup>。

## 3 「キャリア参入期」の発達課題

### 3.1 組織社会化について

#### 1) 組織社会化の概念とその期間と区分

現代社会において「就職する」ということは、多くの場合、既存の組織に新規参入者として加わり、その組織に適応して、「一人前」のメンバーとして活躍できるようになることを意味しており、この適応するプロセスが「組織社会化」と考えられている。組織社会化の課題には、①文化的課題(組織や集団の規範・規則の受容)②役割的課題(組織や集団の中で、個人に割り当てられた役割を獲得し、正しく理解したうえで必要十分なパフォーマンスを示す)③技能的課題(組織から与えられた職務遂行に必要な技能を獲得し、必要十分なパフォーマンスを示す)があると言われており(高橋 2002)、「組織への参入者が組織の一員となるために、組織の規範・

価値・行動様式を受け入れ、組織に必要な技能を習得し、組織に適応していく過程（高橋 1993：2）」を組織社会化と捉えるのが一般的である。

また、これらの組織社会化課題の達成には、ある程度の期間が必要であり、組織社会化は、組織参入時（入社時）に始まるのではなく、参入前から始まっていると考えられている。すなわち、「自己理解や社会理解を進めながら職業を探索し、トライアルや選考を経て特定の組織（仕事）に就業すること」を決定する時から、もう既に組織社会化は始まっていると考えられているのである。そして、この組織参入前の時期における社会化を「予期的社会化」と呼び、参入後の「組織内社会化」と区別している。さらに、予期的社会化の時期には、社会人としての規範を受容することも含まれており、この予期的社会化の時期における社会化の程度が、その後の組織内社会化にも影響を及ぼすと考えられている（高橋 2002）。本稿では、前述の問題意識に基づいて、この予期的社会化により注目して論を進める。

## 2) 組織社会化の促進要因（組織・個人）

組織社会化の課題は、新規参入者の力だけで克服できるものではない。先輩や上司に相談したり教えてもらったり、あるいは様々な経験を積むことによって学習が促進され適応が進められるのである。適応を促進する要因には、人（上司・先輩・同僚）、儀式や訓練、さらに計画された経験などがあり、組織は、新規参入者の社会化を促進させるために、入社式のような式典から新入社員の集合研修やメンター制度など、様々な人事施策を実施している。組織が社会化促進施策を積極的に行う背景には、組織社会化の結果として、組織コミットメントや職務満足度の上昇、離転職意思の低下、パフォーマンスの向上、役割適応、メンタルヘルスなどに一定の効果が見込まれることが明らかにされているからである（高橋 2002）。

近年、組織社会化研究において、前述のような社会化戦術（組織として、いかに個人を組織に適応させるか）という議論に偏りすぎているという批判がある。これまでの議論では、個人は組織による社会化戦術の影響を受けるだけの受動的な存在とみなされてきたが、そうではなく、自らもまた人間関係の構築に励んだり、必要な情報を収集したり、環境を積極的に解釈することで、組織への適応に向けて主体的な役割を發揮する能動的な存在と考えるべきだという主張である（小川 2011）。このような個人が能動的なエージェントとなって、組織社会化を促進させるような前向きな学習（proactive learning）を行うことを「プロアクティブ行動」と呼び、これらの行動が組織に関する学習をいかに促進させるかに関心が集まってきている。

すなわち、組織社会化を促進させる要因には、組織側の取り組み（社会化戦術）と個人側の要因（プロアクティブ行動）とがあり、これらを効果的に組み合わせることで、より組織社会化が促進されると考えるべきだという主張である。

## 3) 予期的社会化時期における促進施策

予期的社会化時期においても、組織は様々な社会化戦術を行っている。従前より実施されてきた「内定式」や「内定者懇談会」に加えて、近年は業務遂行スキルの習得を目的とした「資格取得支援」や、翌年度の「採用試験」や「インターンシップ」のサポートを内定者に依頼するなど、参入前に組織の規範や文化、求められる技能などへの理解を促す機会を提供している。

一方で、この期間における個人側の要因（プロアクティブ行動）に着目した実践や研究は、あまり多くは見られない。ここでは特徴的な先行研究を取り上げて整理しておく。

まず、竹内・竹内（2009）では、組織参入前の「キャリア探索行動（自己キャリア探索行動・環境探索行動）」をプロアクティブ行動として取り上げ、これらが参入後の組織適応に及ぼす影響を分析しており、自分はどうのような人間でどのような職業に興味・関心があるのかという自己に対する理解を深める行動（自己キャリア探索行動）をより多く行った方が、参入時の組織適応に肯定的な影響を及ぼすことを明らかにしている。

次に、林（2015）では、特定企業の内定者を対象に、「組織からの社会化戦術」と「個人のプロアクティブ行動」が、それぞれ個別に、内定期の学生の組織に対する学習意欲を高め、結果的に参入時の組織適応（組織コミットメントや達成動機）に肯定的な影響を及ぼすことを明らかにしている。プロアクティブ行動として、Ashford & Black（1996）が整理した行動類型から、「意味形成行動」と「関係構築行動」を組織に対する学習の先行要因として取り上げ、行動頻度を測定する項目を作成し分析を行っている。具体的には、不確実な状況に置かれた新人は、自ら情報を探索することで自分の役割の曖昧さや矛盾を解決しようとするだろうと「内定先の組織や仕事内容や関連ニュースなどの情報を意識的に探索する」ことを意味形成行動と捉え、また、組織内で良好な人間関係を構築することで、組織に関する情報にアクセスでき、他者の振る舞いからその組織でとるべき行動を学べるであろうと「他大学の内定者や内定先の先輩などと自ら交流を持つ」ということを関係構築行動と捉えて、それぞれの行動が組織に対する学習に及ぼす影響を分析している。結果、プロアクティブ行動は、いずれも組織への学習意欲に有意な影響を及ぼしており、これらより、組織としては、内定期間中に、内定者が自らの関心に応じて組織に対する情報を検索するような働きかけや、組織参入前の内定者が組織内の他者と関係を構築できる機会を設けることが、予期的社会化時期の施策として有効であることを示している<sup>5)</sup>。

さらに、小川（2011）では、入社3ヵ月後の新規参入者を対象に、「組織からの社会化戦術」と「個人のプロアクティブ行動」のどちらが、組織社会化に対して相対的に影響力が大きいのかを検討している。結果、それぞれが個別に影響を及ぼしており、組織社会化の内容によって判断が分かれるが、組織社会化を統合的に理解するためには、組織・個人の双方から支援策を検討し、組み合わせを考えることが重要であると指摘している。

これらより、予期的社会化時期における個人のプロアクティブ行動は、参入前の組織に対する学習を促進させ、結果的に組織参入時の組織適応を促進させる可能性があることが示されていると考えられよう。

### 3.2 組織社会化からみた JA 活動に期待される効果

前述の議論を基にすれば、キャリア参入期における JA 活動は、予期的社会化時期における個人のプロアクティブ行動として捉えることができ、これらを積極的に行うことは、大学での学びにつながるだけでなく、卒業後（組織参入時）の組織適応にも肯定的な影響を及ぼすと考えられる。

具体的には、JA 活動などで自己の経験談を話すことは、「内定先組織の理念や方針、そして、なぜその組織を選択したのか」について、自己のキャリアや価値観と関連づけながら語ることであり、これらを、他者に伝達したり、先輩として質問を受けたりする機会は、自己のキャリア観を再考したり内定先組織に対する学習を促す貴重な機会となるであろう。特に、竹内・竹内

(2009 = 2010) において、「自己キャリア探索行動」の影響力が指摘されていたように、組織社会化の文化的課題である「組織の価値観や規範・行動様式を受容する」ためには、まず、自己の価値観を知覚することが必要であり、組織と個人の双方の価値基準を深く理解してこそ、動的なマッチング（すりあわせ）が可能になるであろう。

さらに、ここまでは組織社会化を促進させることを是とする方向でのみ述べてきたが、組織社会化にも、いわゆる「過剰適応」という逆機能があることも指摘されている（稲葉ほか 2010）。JA 活動の場合も、予期的社会化時期に組織適応への意識を高めすぎると、過剰適応を引き起こすのではないかという懸念があるかもしれない。しかしながら、どれほど事前に学習しておいたとしても、実際の組織参入時には、誰でも何らかの「リアリティ・ショック」を受ける。その際に、JA 活動を通して、自分とは異なる組織（当然、異なる組織文化や規範を持つ）に参入予定の JA メンバー同士や、OBOG から他組織の情報を事前に入手していれば、自分の参入する組織の文化がスタンダードで、全てこれに合わせなくてはならないというような、極端な適応意識を持たずに済むのではないだろうか。

### 3.3 メンタリングについて

過去のキャリアを振り返る時に、多くの人が「人との出会い」やその時に受けた恩恵や教訓を語るように、「メンター」や「メンタリング機能」が人々のキャリア発達を促すうえで、大きな役割を果たすことは自明のことであり、敢えて述べる必要はないかもしれないが、本稿の問題意識である「JA（支援する側）の学びや成長」を、他領域のサポートプログラムと分けて考察するために、ここで、簡単にメンタリングの機能やタイプについて整理しておく<sup>6)</sup>。

メンタリングは日常的に用いられる言葉であるが、日本の組織におけるメンタリングを整理した久村（1999）の定義を用いて、他のサポート概念との相違を明らかにしておく、「メンタリングとは、知識や経験の豊かな人々（＝メンター）がまだ未熟な人々（＝プロテジェ）のキャリア形成と心理・社会的側面に対して一定期間継続して支援を行うこと（p.44）[傍点は著者]」であり、「キャリア形成」に対する支援（キャリアメンタリング機能）を行うことが、ソーシャルサポートなどの他のサポート概念と最も異なる点である。キャリア形成を支援するということは、単なるサポートではなく、発達・促進という「教育的な意味」を持つことになる。この点が、メンター／プロテジェ双方にとって、意義深い点であり難しい点でもある。

また、現在、メンタリングは、様々な分野で多様な形式で実施されているため、経営組織に焦点を当てて、いくつかの基準でメンタリングのタイプを整理しておく。

まず、メンタリングには、日常的な自然な状況でなされるメンタリングと、プログラムとして計画し実行される公式的なメンタリング（＝メンタリングプログラム）がある。次に、メンターとプロテジェの関係性において、支援が一对一で実施される場合と一对多数で実施される場合とがある。さらに、必ずしも経験豊富なメンターと未熟なプロテジェという組み合わせだけでなく、同僚と相互にメンタリングを行うピア・メンタリングのような発達支援関係の有用性も明らかにされている（Kram 1985）。このように、伝統的なメンタリング（自然発生的な一对一の経験豊富なメンターからの支援）だけでなく、多様なタイプのメンタリングが行われている。

### 3.4 メンタリング機能からみた JA 活動に期待される効果と課題

前述の概念整理を基にすれば、JA の個別支援（JA 訪問を含む）活動は、他領域のピア・サポートプログラムと比べて、「キャリア形成（キャリアメンタリング機能）」を重視している点から、メンタリングと捉えることができよう。ただしタイプとしては、伝統的なメンタリングと比べて、確かに先輩・後輩ではあるが、「経験豊富なメンターと未熟なプロテジェ」というほどの経験差は見られないこと、また、ゼミナールやサークルのような自然発生的な関係ではなく、キャリアセンターによりマッチングされたプログラムとしてのメンタリングであることを認識して、以降の考察を進める。また、これらの機会は、近い将来「組織でメンタリングを受ける側（プロテジェ）」になる学生が、その直前に「メンタリングを行う側（メンター）」の立場を経験する先取的な学習機会でもあると言える。

#### 1) JA 活動としてメンターを経験することの効果

メンタリングによる効果は、一般的に受け手側（プロテジェ）の効果が大いように考えられがちだが、メンター／プロテジェ双方にそれぞれ効果があることが先行研究より明らかにされている（久村 1999）。共通の効果として、キャリア発達やキャリア満足などのキャリア面への効果と学習面への効果があげられている。例えば、プロテジェに対する学習効果としては、メンタリングを受けることにより、専門的な知識やスキル、組織内の人間関係の詳細な知識、社会人としてのマナーなどを迅速に学習でき、これにより組織社会化が促進されると考えられている。また、メンターに対する学習効果としては、メンタリングを行うことにより、自らの知識・スキル・態度を再確認し向上させるとともに、育成能力やメンタリング能力を習得できることが確認されている。さらに、メンタリングを行うことにより周囲の人々から得られる信頼や社会人としての評価は、自己価値の認識を高め自信をもたらすと言われている（久村 2002：139）。

すなわち、JA として個別支援を担当することは、メンター経験を通して、組織参入前に自らの知識・スキル・態度を再確認する機会になるであろうし、後輩や教職員より信頼や評価を得ることは、社会人として働くことへの自信をもたらすであろう。また、メンター／プロテジェの有益な関係性を実感していれば、メンタリングに対する理解や意識が高まり、組織参入後には、プロテジェとして、プログラムとしてのメンタリングのみならず自然発生的なメンタリングの機会をも積極的に求めるようになろうことも期待できる。

#### 2) JA 活動としてメンターを行う際の課題

メンタリングがメンターとプロテジェそして組織に対して、ポジティブな効果ばかりをもたらすかといえばそうではない。プログラムとしてのメンタリングは、一般的に「①参加者の募集（メンター／プロテジェ）、②スクリーニング（不適切なメンターの排除）、③マッチング（メンターとプロテジェの組み合わせ）、④ガイダンス（教育・訓練）、⑤モニタリング（専門家によるメンタリング過程の管理）、⑥プログラムの評価」から構成される。どの程度厳密に運用されるかは参加者や実施される領域によって異なるが、完全に成功するプログラムばかりではない。不成功・不完全なメンター／プロテジェ関係は、両者に自尊心の喪失やフラストレーションの増加、ひいては相手や組織に対する不信感を生み出すことにもつながりかねないことが指摘されている（久村 1997）。

JA での個別支援活動に置換すれば、プロテジェにとっては「誤った情報を受け取ってしまう」

可能性は否定できないし、あるいは逆に「過度に依存してしまう」こともある。このような先輩・後輩間の支援によって起こりうるネガティブな状況は、JA 活動に限らず大学における日常生活でも見られることであろう。しかしながら、JA の個別支援活動は、人間関係が成熟していない状態で「キャリアメンタリング」を行うため、想定以上のネガティブな関係をもたらしてしまう恐れがある。それゆえ、前述のプログラム構成でいえば、「④ガイダンス」や「⑤モニタリング」という点でキャリアセンターに十分な配慮が求められるであろうし、プログラム設計時に、メンター／プロジェジェの関係性を可視化できるようにすることも必要であろう<sup>7)</sup>。

また、現状では、JA 活動をはじめ他大学でもあまり注視されているようには見えないが<sup>8)</sup>、大学生が、後輩に対してキャリア支援を行うことには、ストレスが伴うことを認識しておく必要がある。個人のキャリアに関するアドバイスは、場合によっては、相手を傷つけたり相手から拒絶されたりということもありうるため、メンター自身も「気を遣って」対応しているはずである。

新藤（2014）は、教職課程の大学生を対象にした分析により、学生がメンタリングを実施することとメンタリングを受けることとのバランスが偏ると、精神的健康に悪い影響を及ぼす可能性を示唆している。特に、キャリアメンタリング行動について、自分が「していること」が「されていること」に対して、割が合わないと認識している場合、精神的消耗を引き起こすことを指摘している。これに対して、社会・心理的メンタリングについては、このような傾向は見られていない。

これらから勘案して、先輩ではあるが、年齢差（所属年数）の小さい大学生にとっては、心理・社会的な支援に比べて、キャリア支援のメンタリングを行うことは負担も大きい。それゆえ、専門家（スーパーバイザー）による適切なモニタリングやストレスマネジメントを行う必要がある。

### 3.5 学生アンケートから見た JA 登録者の特徴と課題

これまで述べてきたように、支援する側にキャリア発達の面から成長が期待できるとしたら、より多くの学生に JA 活動（あるいは類似する活動）に参加してもらうことは、キャリア教育の点からも望ましい。そのために、ここでは、誰が JA に登録して、積極的に活動しているのかについて、卒業時の悉皆調査「卒時アンケート」を参考に対象者の拡大可能性について探索的に検討してみる<sup>9)</sup>。

まず、JA への登録は、主にキャリアセンター職員が声を掛けて登録を依頼する「個別依頼制」であり「公募制」ではない<sup>10)</sup>。そのため、JA 活動意欲がありながら依頼されていない学生もいれば、JA 登録者の中にも「①登録のみの学生②キャリアセンターからの依頼があれば協力する学生③企画に参加した学生④企画運営に関わった学生」と活動意欲には幅がある。ここでは、JA 登録者のうち①と②を「JA 活動関与層（以下：関与層）」、③と④を「JA 活動積極的関与層（以下：積極的関与層）」と分類して分析を進める。

#### 1) 大学での学びとキャリア意識について

進路選択についての納得度や将来のキャリアの見通し、正課内・外の経験と将来の仕事との関係について、とても納得している（強くそう思う）～全く納得していない（そう思わない）までの 6 件法で尋ねた結果について、各層の平均点を全体（母集団）と比較した結果を以下に示す

(表1)。得点が高い方がより納得（同意）していることを示している。

「関与層」「積極的関与層」とともに、全体平均（母集団）と比べて、「進路納得度」や「将来のキャリア見通し」において有意な得点差が見られた。これは、JAが「個別依頼制」であることから当然の結果とも言えるし、キャリアセンターの選抜・依頼が妥当であったことを示しているとも考えられる。しかしながら、ここで興味深い点は、「大学の正課で学んだことは、将来の仕事で生かすことができますか」という問いには、ほとんど得点差もなく有意差も見られないのに対して、「大学時代の正課外活動の経験は、将来の仕事で生かすことができますか」という問いには、有意な得点差が見られたことである<sup>11)</sup>。

勿論、正課外の活動は多様であり、JA活動を直接意味するものではないが、これらから勘案して、JA活動を含めて、正課外の活動を省察し、将来のキャリアと関連づけて考える学習機会を学生に提示できれば、JA活動を含めた多様な正課外活動への参加意欲を高めることができるかもしれない。

表1 卒時アンケート①：進路納得度／キャリアの見通し／正課内・外の経験と将来の仕事

	全体(母集団)	JA活動 関与層	JA活動 積極的関与層
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)
	N=5823	N=94	N=123
進路(就職先・進学先)について納得できていますか	5.08 (1.08)	5.54 (0.67) **	5.65 (0.53) **
将来の自分の仕事・キャリアについての見通し(将来こういう風でありたい)を持っている	4.73 (1.09)	5.14 (0.82) **	5.16 (0.72) **
大学の正課で学んだことは、将来の仕事で生かすことができますか	4.49 (1.16)	4.52 (1.06)	4.51 (1.07)
大学時代の正課外活動の経験は、将来の仕事で生かすことができますか	4.89 (1.06)	5.11 (0.91) *	5.12 (0.83) **

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

## 2) OBOGなどの学外者との接点や影響力

次に、OBOGなどの学外者との接点や影響力による相違を検討するために、「進路・就職活動を進める上で、最も有効であったキャリアセンターの企画」(表2)と「最終的な進路決定にあたって、影響を受けた人(2名まで)」(表3)を取り上げ、「JA活動なし層(以下:活動なし層)」「JA活動関与層(関与層)」「JA活動積極的関与層(積極的関与層)」に分類し比較した。影響を受けた人については、学生との関係性により「家族」「大学の友人・先輩」「社会人」「学内の教職員」に再分類し、その構成比を比較した<sup>12)</sup>。

表 2 卒時アンケート②：最も有効であったキャリアセンターの企画

	特に利用していない	OBOG 関連企画	学内の企業説明会	窓口相談	JAIによる企画・相談	自己分析等のセミナー・ワークショップ	ガイダンス	キャリアフォーラム	オンキャンパスリクレーティング	合計
JA活動関与層	21 (25.6%)	10 (12.2%)	18 (22.0%)	20 (24.4%)	6 (7.3%)	3 (3.7%)	4 (4.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	82 (100.0%)
JA活動積極的関与層	13 (11.1%)	33 (28.2%)	24 (20.5%)	18 (15.4%)	13 (11.1%)	8 (6.8%)	7 (6.0%)	1 (0.9%)	0 (0.0%)	117 (100.0%)
JA活動なし層	2,321 (43.1%)	194 (3.6%)	981 (18.2%)	943 (17.5%)	64 (1.2%)	281 (5.2%)	486 (9.0%)	49 (0.9%)	62 (1.2%)	5,381 (100.0%)

まず、「活動なし層」は、そもそもキャリアセンターの企画を利用していない者が多い<sup>13)</sup>。全体的には、「学内の企業説明会」や「窓口相談」の比率が高いが、「積極的関与層」では、「OBOG 関連企画」を最も有効だったと回答する者が多い。これらより、OBOG 企画等で先輩から有益な支援を受けたとの認識が、JA としての積極的な活動につながっていることが推測される。

表 3 卒時アンケート③：進路選択時に影響を受けた人

	家族			大学の友人・先輩		社会人			学内の教職員		その他	総計
	父親	母親	兄弟姉妹	大学の友人	先輩	立命館大学の OBOG	内定先企業の人事担当者	内定先の経営者	ゼミ研究室の教員	キャリアセンターの相談担当者		
JA活動関与層	27 (16.8%)	15 (9.3%)	3 (1.9%)	16 (9.9%)	22 (13.7%)	16 (9.9%)	36 (22.4%)	5 (3.1%)	8 (5.0%)	4 (2.5%)	9 (5.6%)	161 (100.0%)
JA活動積極的関与層	33 (16.2%)	23 (11.3%)	2 (1.0%)	31 (15.2%)	28 (13.7%)	23 (11.3%)	38 (18.6%)	6 (2.9%)	7 (3.4%)	2 (1.0%)	11 (5.4%)	204 (100.0%)
JA活動なし層	1,644 (17.3%)	1,591 (16.8%)	270 (2.8%)	1,480 (15.6%)	1,074 (11.3%)	386 (4.1%)	1,369 (14.4%)	476 (5.0%)	512 (5.4%)	120 (1.3%)	570 (6.0%)	9,492 (100.0%)

最終的な進路決定時に影響を受けた人（2名）では、「関与層」「積極的関与層」とともに、「社会人」との回答比率が高いのに対して、「活動なし層」では、家族との回答比率が高く、特に「母親」という回答が他の層に比べて顕著に高い。ただし、OBOG との回答が低いのは、そもそも彼らとの接点（OBOG 企画や OBOG 訪問など）が少なかったため影響を受けなかった可能性も考えられる。また、JA 制度は「個別依頼制」であるために、OBOG に最も影響を受けたと回答するような層（386名）であっても、たまたま依頼されずに、JA 活動に参加する機会を逃した者もいるかもしれない。

今後は、OBOG との接点（OBOG 企画や OBOG 訪問など）を拡大させるとともに、OBOG 企画参加者を対象にした募集「公募制」についても検討すれば、OBOG の支援による恩恵を受けた学生が、主体的に JA 活動への参加を申し出てくれることも期待できる。

現状の「個別依頼制」の場合、公募制に比べてスクリーニングや事前研修を簡素化できるなど

のメリットがあるが、今後、より発展させていくためには、依頼制と公募制を併用させることについても検討する必要があるだろう。勿論、前述のOBOGに影響を受けた層であっても、当該学生が必ずしも後輩の支援に適しているとは限らないため、支援組織であるキャリアセンターによるスクリーニング機能やモニタリング機能、研修制度の充実を図ることも必要である。

#### 4 まとめと今後の課題

本稿では、JA制度を整理したうえで、キャリア支援領域のピア・サポートにおける「支援する側」の成長を、「キャリア発達」の側面から検討した。JA活動時の学生は、キャリア発達段階で言えば、初期キャリアへの移行期（キャリア参入期）にあたり、この段階で達成すべき課題は、新規参入者として組織に適応するための準備（予期的社会化）を行うことである。先行研究の考察により、JA活動は、予期的社会化を促進させる個人要因（プロアクティブ行動）として捉えることができ、JA活動を行うことは予期的社会化を促進させ、組織参入後の組織適応に肯定的な影響を及ぼす学習機会となる可能性が示された。

管見の限りでは、このような視点から、ピア・サポートに期待される効果を検討したものは見当たらない。日本では、いまだ新規学卒者一括採用が主流であるため、多くの学生が卒業前に半年にも及ぶ内定期間を過ごす。それゆえ、この内定期間における学生の活動と成長を、予期的社会化の視点から検討することの意義は大きい。

しかしながら、先輩をキャリア支援に活用したいと考える大学は多いが、支援する側の成長を促し、支援経験を学びに活かすという視点に立った研修プログラムについては、十分に整備されているとは言い難い。そこで、本稿の知見に基づいて以下のような素案を提示することで、今後の議論の端緒としたい。

##### 1) 研修プログラム素案：組織文化を理解するワークショップ

JAのプロアクティブ行動を「学びの機会」としてプログラム化するために、内定先の「組織文化」を分析しJA同士で相互比較を行うようなワークショップ型研修を提案したい。

組織文化は、組織が持つ価値観のようなもので、これらを理解することにより組織社会化（特に組織や集団の規範・規則の受容）が容易になる。組織文化は、「儀礼、遊び、表象、共有価値、無自覚的前提」などの要素から構成され、これらは、「行動として表れるもの、これらの背後にあるもの、そしてすでに意識されずに前提として考えられているもの」と重層的に構成されると考えられている（稲葉ほか 2010）。そこで、参入予定の組織の文化をこれらのフレームにそって調査・分析し、スーパーバイザー監修のもと、JA間で比較検討すれば、参入予定組織について、客観的に理解を深めることができる。これにより、JA自身の予期的社会化を促進させるとともに、後輩へのアドバイスの際に、良くも悪くも「自分の参入予定組織を特別視して」話すリスクを低減できるため、双方にとって効果的な研修となるであろう。

また、このようなプログラムは、現在行われているキャリア教育（例えば、インターンシップの事後学習）に導入しても、同じような効果が期待できるかもしれない。インターンシップなどを体験した学生が、「何となく感じる組織への違和感や適合感」を、組織文化というフレームを用いて、複数組織の文化（価値観）を対比させることにより、自己の価値観を明確化させる機会

になるであろう。

## 2) 残された課題

最後に残された課題について整理しておく。本稿では、先行研究や既存データを活用して期待される効果について示唆したに過ぎず、今後、改めて実証研究を行う必要がある。教育の質保証の観点から、卒業生に対するアンケートを実施する大学も増えているが、今後は、大学の正課内・外でのどのような学びが、彼（女）らの初期キャリアに影響を及ぼすのかという視点から、卒業生アンケートを実施することも有意義であろう。

また、現状の JA 制度のより良い運営や JA 活動の拡大に向けて、専門家による適切なモニタリングの必要性や、登録制度の拡充、研修制度の充実というような課題を提示したが、これらは、担当部局のみで担えるものでも当該部局だけの課題でもないと考えられる。それゆえ、どのような体制でマネジメントすべきかについては、広く「ピア・サポート」全体の課題として位置付けて、全学で具体的な取り組みを検討し、実施・検証を行うことが望ましいと考える。

## 謝辞

本稿の執筆に際し、ヒアリング調査・資料提供等にご協力頂いたキャリアセンターの皆様にお礼を申し上げます。また、本研究は、JSPS 科研費 26381343 の助成を受けたものです。

## 注

- 1) 同調査は 2010 年度にも実施されており、同時点での導入率は 35.6%、実施プログラム数は 588 件であった。このうちキャリア支援領域は 39 件であり、短期間で 3 倍以上に増加していることが分かる（キャリア支援領域の件数は、報告資料より著者が算出した）。
- 2) キャリア支援領域のピア・サポートをキャリア教育プログラムと連携して、資格制度として位置付けている三重大学では、「履歴書に記載するなど、就職活動に活かすことができるものとして、取得を進めている（中川 2015: 28）」ことが報告されている。
- 3) キャリア・アドバイザー制度の概要や現状、期待される効果については、多賀谷ほか（2014）に詳しい。
- 4) キャリア参入期の「社会化」には、組織への適応（組織社会化）と職業への適応（職業的社会的社会化）があり、分けて検討すべきではあるが、JA 活動は、特定の職業（専門職）として入職する層を主たる対象とはしていないため、ここでは、組織社会化に着目して論を進める。
- 5) 林（2015）では、組織における社会化戦略として、「内定式」「職種別説明会」「フォーラムの手伝い」「インターンシップの手伝い」への参加を取り上げて同様の分析を行っている。結果、プロアクティブ行動が広範囲な領域で効果が見られたのに対して、これらの社会化戦略は、部分的な影響しか見られなかったことが報告されている。
- 6) メンタリングプログラムについての詳細は、久村（2002）や Kram（1985）を参考にされたい。
- 7) JA 制度に限らず、日本の大学におけるピア・サポートプログラムの訓練や研修は、欧米に比べて重要性の認識が低く制度も充実していないことが課題として指摘されている（沖 2015）。
- 8) 例えば、白井（2010）の調査においても、「ピア・サポート活動の課題」について尋ねた結果を報告しているが、支援者側のメンタルサポートについては言及されていない。
- 9) 既存データを活用した二次分析であり、分析結果は、あくまで今後の取り組みに向けた参考データとしてのみ取り扱うこととする。

- 10) 他大学でも、「個別依頼型」が64.9%と主であり、次いで「(依頼と公募の)混合型」が31.3%、完全な「一般公募型」は3.7%しか見られない(白井 2010)。
- 11) 「進路・就職活動満足度」の得点には、天井効果が見られるため注意して考察する必要がある。
- 12) 影響を受けた人として1名のみ回答した者がいるため、総数が回答者数の2倍にはなっていない。
- 13) 「活動なし層」には、院進学者や資格試験受験者、教職希望者などが含まれているため、このようなデータになった可能性もある。

## 引用文献

- Ashford, S. J. & Black, J. S. "Proactivity during organizational entry: The role of desire for control." *Journal of Applied Psychology*, **81**, 1996, pp. 199-214.
- 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」, 2011年。
- 橋場論・小貫有紀子「学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究」『名古屋高等教育研究』第14号、2014年、279-298頁。
- 林祐司「採用内定から組織参入までの期間における新卒採用内定者の予期的社会化に関する縦断分析: 組織に関する学習の先行要因とアウトカム」『組織行動科学』第27号・第3巻、2015年、225-243頁。
- 稲葉祐之・井上達彦・鈴木竜太・山下勝『キャリアで語る経営組織: 個人の論理と組織の論理』有斐閣、2010年。
- 泉谷道子・山田剛史「体系的なピア・サポート活動による学生の学びと成長」『大学教育実践ジャーナル』第11号、2013年、61-67頁。
- Kram, K. E. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985.
- 久村恵子「メンタリングの概念と効果に関する考察: 文献レビューを通じて」『経営行動科学』第11号・第2巻、1997年、81-100頁。
- 久村恵子「経営組織におけるキャリア及び心理・社会的支援行動に関する研究: メンタリング行動の影響要因に関する研究を通じて」『経営行動科学』第13号・第1巻、1999年、43-52頁。
- 久村恵子「メンタリング」宗方比佐子・渡辺直登編著『キャリア発達の心理学: 仕事・組織・生涯発達』川島書店、2002年、127-153頁。
- 中川正「学生支援を組み込んだカリキュラムの構築: 三重大学における教育質保証の試み」『名古屋高等教育研究』第15号、2015年、23-38頁。
- 日本学生支援機構「学生支援の最新動向と今後の展望: 大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成25年度)より」、2014年12月。
- 日本学生支援機構「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査(平成22年度)集計報告(単純集計)」, 2011年6月。
- 小川憲彦「組織社会化戦略とプロアクティブ行動の相対的影響力: 入社1年目従業員の縦断的データを用いたドミナンス分析」『経営行動科学学会年次大会: 発表論文集』第14号、2011年、366-371頁。
- 沖裕貴「[学生スタッフ]の育成と課題: 新たな学生参画のカテゴリーを目指して」『名古屋高等教育研究』第15号、2015年、5-22頁。
- Schein, E. H. *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987. (二村敏子・三好勝代訳『キャリア・ダイナミクス: キャリアとは、生涯を通じての人間の生き方・表現である』白桃書房、1991年)
- 神藤貴昭「メンタリングの授受パターンとストレッサー、ストレス反応との関係: 教職課程を受講する大学生を対象として」『立命館教職教育研究』第1号、2014年、25-32頁。
- 白井章詞「大学のキャリアセンターにおける就職支援を目的としたピア・サポート活動」『生涯学習とキャ

リアデザイン』第7号、2010年、145-161頁。

多賀谷祥博・本村廣司・宮下明大・杉町宏「人文社会系「キャリア・アドバイザー制度」の検証と新展開：TOP150社への就職者数増を目指す学生の学外活動支援策の開発」『大学行政研究』第9号、2014年、53-71頁。

高橋弘司「組織社会化研究をめぐる諸問題」『経営行動科学』第8号・第1巻、1993年、1-22頁。

高橋弘司「組織社会化」宗方比佐子・渡辺直登編著『キャリア発達の心理学：仕事・組織・生涯発達』川島書店、2002年、31-54頁。

竹内倫和・竹内規彦「新規参入者の組織社会化メカニズムに関する実証的検討：入社前・入社後の組織適応要因」『日本経営学会』第23号、2009年、37-49頁。

竹内倫和・竹内規彦「新規参入者の就職活動プロセスに関する実証的研究」『日本労働研究雑誌』第596号、2010年、85-98頁。

## Peer Support in the Career Support Domain at Ritsumeikan University: Junior Advisor Activities that Capture the “Career Entry Stage”

NAKAGAWA Yoko (Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

### Abstract

The purpose of this paper was to examine the junior advisor (JA) system at Ritsumeikan University from the standpoint of career development as a case study on “what peer supporters learn” from peer support in the career support domain. In terms of the stages of career development, students engaged in JA activities have finished the career search stage and are making the transition to the career entry stage. The challenge to be achieved at this stage is anticipatory socialization—preparing to adapt as a new entrant to an organization.

According to previous studies, JA activities can be regarded as a personal factor (proactive behavior) for promoting anticipatory socialization. These activities were suggested to provide learning opportunities that positively affect organizational adaptation after entering an organization.

### Keywords

Career Entry Stage, Developmental Tasks, Organizational Socialization, Anticipatory Socialization, Proactive Behavior, Mentoring



特集

# 立命館大学におけるピア・サポート団体間の 連携を促す試み

— 課題と展望 —

川那部 隆 司

## 要 旨

本稿では、立命館大学におけるピア・サポートの取り組みの高度化のための、ピア・サポート団体間の連携に向けた取り組みを紹介する。特に、2013年度および2014年度に実施された「Assembly for Peer Supporters」に焦点を当てる。この企画が実施されるに至った経緯や企画の内容を踏まえ、ピア・サポート団体間の連携の現時点における到達点を整理し、継続的な団体間連携を実現する上での課題を考察する。

## キーワード

ピア・サポート、学生支援、学内連携

## 1 はじめに

ピア・サポートは、「援助のための訓練を受けた同年代の仲間が、問題に直面した仲間を支援する活動」(Cole, 1999; バーンズ亀山・矢部訳, 2002)と定義される。大学教育の文脈においては、「学生生活上で支援(援助)を必要としている学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度」(日本学生支援機構, 2009)とされている。また、このピア・サポートを教育実践方法の一つとして捉えた考え方としては、Carr (1981)の定義がある。そこでは、ピア・サポートを、学生・生徒たちに他の人を思いやることを学ばせ、その思い遣りを実践させる方法の一つであり、自らも学生・生徒であるピア・サポーターが、きちんとしたスーパービジョンのもとで仲間の学生・生徒を援助する取り組みだとしている。

ここでは、各定義における用語の違い等については触れないこととするが、要約すると、ピア・サポートの目的として以下の2つを見出すことができる。1つは、ピア・サポート活動に従事する学生を「学生を取り巻く問題を軽減するための労働力」として利用する目的である。これは、杉村・小倉・加藤・松岡・山田(2006)が指摘するように、「学生の心理的問題の多様化に対して、専門家による相談窓口だけではなく、より軽微な問題の段階で気軽に相談できる窓口を開設して、早期に解決する必要が生じた」ことを背景としていると考えられる。実際、ピア・サポート制度を導入している多くの大学では、専門家による学生相談窓口を設けつつ、同時に学生

による相談窓口を設け、日常的な友人や家族への相談から専門家への相談までの中間的な場として機能させている。もう1つは、「学生支援の取り組みや正課教育・正課外の諸活動、さらには大学教育の運営に参画させ、彼らのモチベーションや学習に取り組む積極的な態度を、その相互作用の中で高めていこうとする試み」(山田,2010)である。これはまさに、Carr (1981) のピア・サポート・プログラムの考え方であり、ピア・サポートを教育実践の手法の一つと捉えられる。さらに、いずれの目的に対しても、ピア・サポートの効果を示す知見は十分とは言えないものの、特に実践研究事例として蓄積されつつある(たとえば、寺本・伊藤・伊藤・中村、2007; 安田・近田、2009、等)。

## 2 学内のピア・サポートの取り組みを総合的に俯瞰する仕組み

### 2.1. 学内のピア・サポートを総合的に俯瞰することの利点

日本においては、2000年に文部省から報告された「廣中レポート」と呼ばれる「大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学作りを目指して—」を契機に、多くの大学でピア・サポートが整理・展開されるようになった。たとえば、愛媛大学には「学習支援、生活支援、障がい学生支援、留学生支援、高校生・新入生支援活動を通して『教え合い、学び合い、助け合う』力を高めることを目的とした制度」としてSCV (Student Campus Volunteer) 制度がある(泉谷・山田、2013)。SCV制度が始まった2003年時点で、既に2団体がピア・サポート活動を行っており、開始に合わせて設立された4団体が加わり展開されてきた。その後、活動の範囲や種類の異なる団体がさらに加わり、現在では9団体300名近くの学生が活動をしている。SCV全体の運営は教育・学生支援機構教育企画室が担当しており、全体の支援には学生支援センター所属の教員1名を含む計4名の教員が携わっている。9団体は各々が独自に活動を行うと同時に、年数回にわたって全体での行事や研修が実施されている。これらの企画は学生が主体となって実施され、担当教員がそれへの助言を行ったり、広報活動の支援やコミュニケーション力、後輩指導、新人獲得方法についてのセミナー等を実施したりしている。

愛媛大学と同様に、総合的なピア・サポート・プログラムを全学的に展開している大学の例としては、法政大学が有名である。法政大学では、2007年にPSC (Peer Support Community) が設立された。PSCは、全学で500名を超える学生スタッフが教職員と協働して活動している。その活動範囲は広く、市ヶ谷、多摩、小金井の3キャンパスにわたり、学生センターやキャリアセンター、環境センター、図書館、学務部教育支援か、入学センター等と連携が取られている。

2000年代以降、愛媛大学や法政大学をはじめ、多くの大学がピア・サポート・プログラムを全学的な総合学生支援制度を整えている。しかしながら、本稿で取り上げる立命館大学には、24のピア・サポート団体に3000名を超える学生が所属しているにもかかわらず、他大学に見られるような全学的な制度やピア・サポート団体を統括する組織が存在していない。この理由の一つとして、立命館大学のピア・サポートの歴史の長さが挙げられる。立命館大学のピア・サポートの端緒となったのは、1960年代のオリター・エンター活動である。オリター・エンター活動は、新入生の大学生活への適応をサポートすることを目的としており、学生自治会活動の一環として始まった。そして1991年度には初年次教育、特に1年生の小集団教育を中心に大学側と連携す

ることが決定し、翌年度から活動が始まった。オリター・エンター活動に代表されるように、立命館大学のピア・サポートの取り組みの多くは、学生が大学生活を送る上で直面しうる課題に応じて独自に発展してきたという経緯を持つ。学生自治会あるいは有志の学生が中心になって設立したピア・サポート団体もあれば、大学側が学生の力を活用する目的で設立した団体もある。そのため、学内においてピア・サポートの重要性や意義についての共通理解が容易に得られるという利点がある方で、活動に従事する学生に対する訓練や研修が、担当部局ごとに行われており、その質と量が十分に担保されていないという課題を抱えている。

愛媛大学や法政大学のように、学内のピア・サポートの取り組み全体を俯瞰する総合的な仕組みやセンターを有していることの長所として、沖（2015）は以下の3点を挙げている。1点目は、業務の効率的な分担である。各団体はそれぞれの支援内容に対する専門的な知識や方法を持っている。しかしながら、ピア・サポート団体の支援を利用する学生側が抱える課題は、特定の内容だけにとどまっているとは限らない。たとえば、留学を希望する学生であれば、留学先の選び方や留学先での学びや生活についての情報を得たいと考えているだけでなく、当然ながら帰国後の進路や就職についても不安を抱えていることが予想される。その際、留学に関する支援をする団体と進路・就職に関する支援をする団体とが連携できていれば、情報の交換や他の団体の紹介等が可能になり、より効率的なサポートが実現できる。2点目は、共通の研修である。各団体の支援は領域的に異なるものであっても、たとえば、問題を抱えている学生とのコミュニケーションの取り方、関わり方等は共通して求められるものである。研修を合同で実施することによって、ピア・サポートの取り組みを進める教職員や各団体の中心的な役割を担う学生達の負担を軽減することが可能になる。最後に、3点目として情報の共有が挙げられる。各ピア・サポート団体は、組織内で打ち合わせや会議を繰り返し行い、自らの行動を決定していく。会議がうまく進められなかったり、所属するピア・サポーターの動機付けを高く維持することが難しいといった問題は、たとえ教職員の支援・指導があったとしても、自らの組織の中だけでは解決できないことも多い。また、新人の確保や研修についても同様の問題が生じうる。これらに対して、学内のピア・サポートの取り組み全体を俯瞰する総合的な仕組みやセンターがあれば、互いの優良実践事例を共有することができ、各ピア・サポート団体に携わる教職員はもとより、その運営の中心的役割を担う学生にとっても有益な情報を共有することができる。

### 3 立命館大学におけるピア・サポート団体間の連携構築の取り組み

#### 3.1 Assembly for Peer Supporters の取り組み

上述の通り、立命館大学ではピア・サポートの取り組みが他大学と比べても非常に活発であり、その歴史も長い。しかしながら、そのことがかえって学内のピア・サポート団体を総合的に把握し支援していく仕組みを作ることの弊害となっている。こうした状況について、学内の教職員だけでなく、ピア・サポートに従事する学生側からも、団体同士が互いに連携できる仕組みを求める声が上がリ、「Assembly for Peer Supporters（以下、APS）」という企画が催されるに至った。APSは、教育開発推進機構および教育開発支援課が中心となり、学内のピア・サポート団体とその担当部局に呼びかけ、ピア・サポート団体間の連携を構築することを最終的な目標とした取

り組みであった。

APS の特徴としては、学内のピア・サポート団体を統括する組織の設立やシステムの構築を行い、その中に既存の団体を組み込む方法をとらなかったことが挙げられる。これは既存のピア・サポート団体が数多く存在し、それぞれが独自に活動を展開していたことを考慮してのことである。各団体には独自の組織文化があり、ピア・サポーターとして活躍する学生に強い自負心が育まれていることを踏まえると、新たな仕組みを作りその中に唐突に組み込まれることに対して強い抵抗が生じる可能性があった。そこで、初年度の APS2013 においては、携わる教職員や学生自身に、ピア・サポート団体同士が連携することの必要性や有効性についての気づきを促すことに重点を置くこととした。

APS2013 は、以前より教育開発推進機構および教育開発支援課の主催による教学実践フォーラムの一つとして、2013 年 12 月 12 日に実施された。APS2013 自体は、学内外の学生を含めた関係者に立命館大学のピア・サポートの取り組みについて報告する場であったが、そこでの報告に向けて、複数のピア・サポート団体の代表者<sup>1)</sup>が 3 回のワークショップを通じて、共通の理解を作り上げていった。3 回のワークショップはすべて教育開発推進機構所属の教員が実施した。それぞれの内容を表 1 に示す。まず第 1 回のワークショップでは、参加した各団体の取り組みを可視化し、分類を行っていく作業を通じて、立命館大学におけるピア・サポート活動が学生生活のどのような側面に対して、どのように行われているかを共有することを目的とした。続く第 2 回では、第 1 回で明らかにした多様なピア・サポート活動を効果的に進めていく上で、ピア・サポーターにはどのような力量が求められるかについて、グループで話し合いながらまとめる作業を行った。そして第 3 回では、第 1 回、第 2 回で話し合った内容を踏まえ、立命館大学におけるピア・サポート活動の現状を分析、今後の展開について意見を出し合った。上述のように、APS2013 では、携わる教職員や学生自身に、ピア・サポート団体同士が連携することの必要性や有効性についての気づきを促すことに重点が置かれていた。そのため、3 回のワークショップを通じて、担当教員が団体間の連携が必要であることを強調することはなく、自らの活動を整理する中で、活動内容が違う団体が共通して抱える課題や問題意識を共有するよう働きかけた。

表 1 APS2013 における活動内容

活動	実施日	内容
ワークショップ 1	2013 年 10 月 24 日	ピア・サポート活動の分類および可視化
ワークショップ 2	2013 年 11 月 14 日	ピア・サポーターに共通して求められる知識、技能、態度の発見
ワークショップ 3	2013 年 11 月 26 日	前回までの内容を踏まえた現状分析と今後の展望の検討
教学実践フォーラム	2013 年 12 月 12 日	3 回のワークショップの成果報告

フォーラムの形式で行われた APS2013 では、3 回のワークショップを通じて得られた気づきを踏まえ、立命館大学におけるピア・サポート活動の発展に向けた提言を行った (図 1)。ここでは、ピア・サポーターに求められる資質として、学生のニーズを的確に受け取り、適切な支援ができること、学生同士の学びと成長の輪を広げることの 2 点が挙げられた。さらに、これら 2 点をピア・サポートに従事する各学生が身につけ、学内のピア・サポート活動を質的、量的に両

上させるうえで、4種類の連携が求められることが示唆された。それは、(1)ピア・サポート団体同士の連携、(2)団体の枠を超えたピア・サポーター同士の連携、(3)ピア・サポート団体およびピア・サポーターと担当教職員との連携、そして(4)異なる団体を担当する教職員同士の連携である。(1)から(3)については、APS2013に参加した学生から意見が出され、(4)については、教職員側の気づきとして挙げられた。



図1 APS2013の様子(左・中央：ワークショップの様子、右：教学実践フォーラムの様子)

### 3.2 APS2013 から APS2014 へ

APS2013では、ピア・サポート団体同士の連携の重要性について、ピア・サポート活動に従事する学生自身の気づきが得られた。その一方で、具体的にどのように連携を進めていけば良いかについては議論がなされなかった。そこで、APS2014では、団体間の連携を促進を可能にする方策について検討することを目的とした。教員がワークショップを担当したAPS2013とは異なり、APS2014では学生がワークショップの企画・実施の主体となった。これは、ピア・サポート団体同士の継続的な連携を可能にする上で、実際に活動を行う学生の視点を欠かすことができないと考えたためであった。同時に、APS2013で重視した、大学あるいは他者から強制的に連携を求められたのではないことを、再確認する意味も含まれていた。

APS2014の中心となったのは、学生FDスタッフ2名とAPS2013参加者3名の計5名の学生であった。学生FDスタッフは、教職員と協働して大学教育の質向上のために活動する団体である<sup>2)</sup>。5名の学生が、APS2013を担当した教員1名および職員1名の助言を受けつつ、学内のピア・サポート団体が連携するために何が必要か、またそれを作るためにはどのようにすれば良いか議論を重ねた。そして、立命館大学のピア・サポート団体全体を俯瞰する「ピア・サポート・マップ」と各ピア・サポート団体の活動内容等詳細を示した「ピア・サポート・プロフィール冊子」の2つを作成することが決定した。

表2 APS2014における活動内容

活動	実施日	内容
ワークショップ1	2014年10月28日	ピア・サポート・マップの作成
ワークショップ2	2013年11月14日	ピア・サポート・プロフィールの作成
ワークショップ3	2013年11月26日	団体間の連携のイメージを得るための合同企画案の策定
教学実践フォーラム	2014年12月18日	3回のワークショップの成果報告

APS2014 は、ピア・サポート・マップとプロフィール冊子の作成を目標として、前年度と同様 3 回のワークショップを行い、教学実践フォーラム（2014 年 12 月 18 日）においてその成果を発信する形式をとった（表 2、図 2）。APS2014 には、13 団体 19 名の参加があった<sup>3)</sup>。第 1 回のワークショップでは、ピア・サポート・マップの作成を行った。マップ作成において、まず、既存の広報冊子に紹介されていたピア・サポーターの活動の 5 領域（「生活」、「学習」、「国際」、「進路」、「広報」）に、各団体の活動内容が分類された。しかしながら、これら 5 領域は学年進行等の継時的変化の観点欠缺しており、支援を受ける学生の姿や支援を行うピア・サポーターの姿が十分に反映できなかった。そこで、5 領域を参考にしながら、学生の入学から卒業までの時間の流れを考慮に入れ、再度分類を行った。



図 2 APS2014 の様子 (左:ワークショップの様子、中央:教学実践フォーラムの様子、右:教学実践フォーラム後の自主勉強会の様子)

ピア・サポート・マップは、各ピア・サポート団体が、学生生活のどの時期に、どのような側面の支援を行っているかを示したものである。立命館大学におけるピア・サポートの取り組みの全体像を俯瞰する上で有用ではあるものの、各団体が具体的にどのような活動を行っているかについて示したものではない。したがって、マップだけでは、実際にピア・サポート団体同士が連携を進めることは難しい。そこで、作成されたのがプロフィール冊子であった。団体名称や担当部局、サポート対象、活動理念といった基本的な情報に加え、団体間の連携を促すために、「GIVE」と「TAKE」という欄が設けられている。「GIVE」は他団体に向けたアピール・ポイントであり、その団体が得意とする活動内容や他団体には見られない特徴、連携する際の強みとなる点が書かれている。たとえば、正課の初年次教育に組み込まれているオリター・エンター団であれば、各学部新入生全員と連絡を取ることができるため、他団体と比べ、何らかの企画を行う際の広報活動等を効果的に行うことができる。一方、「TAKE」は自団体に不足している点や他団体に協力を求めたいと考えている点が記載されている。再びオリター・エンター団を例に挙げると、留学やインターンシップを希望する学生に対して提供する情報が、個々のオリター・エンターの知識や経験に左右されてしまうことがある。こうした場合、オリター・エンターである学生が留学やインターンシップに関する情報を入手する方法が提供されたり、相談に来た学生に対して、留学やインターンシップに関する支援を行っている団体を紹介できるようにすることが望ましい。

APS2014 における第 1 回、第 2 回のワークショップでは、ピア・サポート団体同士の連携を促進するためのツールとして、マップや紹介冊子の作成が行われた。第 3 回のワークショップでは、APS2014 に参加していない団体が、マップや冊子の活用方法および実際の連携のイメージ

を得やすくするために、連携の具体例を検討した（表3）。

表3 APS2014、第3回ワークショップで提案された連携案

企画タイトル	内容	提案メンバー
新入生、壁を越えて仲良くなるうぜ！ (Beyond Borders)	新入生と留学生を対象とした、国際交流イベントを実施する	文学部オリター、留学生チューターTISA、GGP 学生支援団体まいる、JA
ピアサポ1日体験ツアー	新入生を対象とした、キャンパス内でピア・サポートの模擬体験ツアーを実施する	学生広報スタッフ、留学アドバイザー、RAINBOW STAFF
Insightful Open Campus (より充実したオープンキャンパスを作ろう)	入学希望者を対象としたオープンキャンパスツアーへのピア・サポート団体の協力・連携企画を実施する	入試広報学生スタッフ、障害学生支援室サポートスタッフ、ライブラリースタッフ
ボランティアでやりたいことを見つけよう！	学部新入生を対象とした、ボランティア体験企画の実施	経営学部オリター、学生コーディネーター、D-Plus

#### 4 課題と展望

ここまで、APS2013 および 2014 の開催経緯とそれぞれの内容について概観してきた。以下では、これらの取り組みを通じて、今後、立命館大学におけるピア・サポートの取り組みの高度化に向けた課題を整理し、展望を述べる。

APS2013 では、3 回のワークショップと最終報告会であるフォーラムを通じて、ピア・サポート団体同士が連携することの必要性和重要性が、多くの学生と教職員の間で共有された。また、APS2014 においては、ピア・サポート団体間の連携を促すためのツールとして、「ピア・サポート・マップ」と「ピア・サポート・プロフィール冊子」が作成され、具体的な連携のアイデアも提案された。2 年にわたる APS の取り組みによって、立命館大学においてピア・サポートに携わる教職員とピア・サポート活動に従事する学生とが、互いに連携していく基盤が整ったと言える。一方で、以下 3 点の課題が残されている。1 点目は、ピア・サポートの充実に向けた相互連携の重要性の認識をさらに広める必要があることである。立命館大学には 24 のピア・サポート団体が存在しているが、全ての団体が APS に参加していたわけではない。APS に直接的に関わった特定の団体間だけで連携が行われるのではなく、立命館大学におけるピア・サポートの取り組み全体が有機的につながりを持つようにするためにも、今後一層の周知を行っていく必要がある。

ピア・サポート団体間の連携における課題の 2 点目は、実践事例の蓄積である。APS2014 では、具体的な企画が提案されたが、現時点ではアイデア段階で止まっており、実施には至っていない。原因としては、各団体の役割や協力を得るべき部局の明確化、各団体に所属する代表者以外のピア・サポート学生への周知の方法といった企画の詳細が決定していなかった点が挙げられる。もちろん APS2014 自体は、複数のピア・サポート団体が合同で企画をするイメージを伝えることを目的としていたため、概要を決定するだけでも十分であったが、関係者が通常よりも多くなることを考えると、実際に何らかの企画を進める際には、徹底した計画立案が求められる。

残されている課題の3点目としては、APSのような複数の団体が連携するきっかけを生む機会を、どのように継続的に提供していくかを検討する必要があることである。今後、ピア・サポート・マップやピア・サポート・プロフィール冊子を各団体や担当教職員に配布したり、Web上で公開したとしても、課題の2点目としても挙げた実践事例の蓄積が進み、ピア・サポート団体同士が連携することが学内に定着するまでには時間を要することが予想される。それまでの間、APSのような取り組みを実施していくことが必要であろう。

立命館大学においては、2015年度から新たなピア・サポート団体が設立され、既に取り組みを始めている。この団体は、ピア・サポート団体同士の連携を促し、立命館大学におけるピア・サポートの高度化を目的とする団体であり、「ピア・サポーターのためのピア・サポート」を行うという意味で「P4P (Peer Support for Peer Supporter)」という名称がつけられている。今後は上記の課題を解決しつつ、合同での研修や実習の開発・実施、さらには立命館大学におけるピア・サポートの取り組みの効果検証等での活躍が期待される。

## 注

- 1) APS2013には13団体から計19名が参加した。参加団体は、オリター・エンター、ES(教育サポーター)、ライブラリースタッフ、JA(Junior Advisor)、留学生チューター TISA、D-Plus、学生FDスタッフ、GGP学生支援団体、学生広報スタッフ、入試広報学生スタッフ、学生コーディネーター、障害学生支援室サポートスタッフ、であった。
- 2) 学生FDあるいは学生FDスタッフの定義については、特にピア・サポートの取り組みとの区別について、明確になされていないが、沖(2013)では「学生FDスタッフとは、その分野における専門性を持ち、教職員と協働して大学運営やFD活動そのものへの参画や意見の表明等を行う学生、あるいはそれに伴う学生主体の企画、事業の実施などに従事する学生。学生自治会に所属する場合もあればボランティアや大学の正式な委員会に所属する場合もある」とされている。
- 3) APS2014には13団体から計19名が参加した。参加団体は、オリター・エンター、ライブラリースタッフ、RAINBOW STAFF、JA(Junior Advisor)、留学アドバイザー、留学生チューター TISA、D-Plus、学生FDスタッフ、GGP学生支援団体、学生広報スタッフ、入試広報学生スタッフ、学生コーディネーター、障害学生支援室サポートスタッフ、であった。

## 参考文献

- Carr, R. A. "The Theory and Practice of Peer Counselling", Canada; Peer Resources, 1981.
- Cole, T. "Kids Helping Kids", Canada; Peer Resources, 1999.
- (バーンズ亀山静子・矢部 文(訳)『ピア・サポート実践マニュアル』川島書店、2002年)
- 泉谷道子・山田剛史「体系的なピア・サポート活動による学生の学びと成長」『大学教育実践ジャーナル』第11号、2013年、61-67頁。
- 日本学生支援機構「『大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査について』調査報告」、2009年。
- 沖裕貴「学生参画型FD(学生FD活動)の概念整理について—『学生FDスタッフ』を正しく理解するために」『中部大学教育研究』第13号、2013年、9-19頁。
- 沖裕貴「『学生スタッフ』の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して—」『名古屋大学高等教育研究』第15号、2015年、5-22頁。
- 杉村和美・小倉正義・加藤大樹・松岡弥玲・山田奈保子「ペア相談と学生の主体性を取り入れた大学での

立命館大学におけるピア・サポート団体間の連携を促す試み

ピア・サポート活動』『青年心理学研究』第18巻、2006年、51-62頁。

寺本憲昭・伊藤昭・伊藤則男・中村成夫「学生活動の効果検証—オリター活動（上級生による新入生支援組織）をケースに—」『大学行政研究』第2号、2007年、133-146頁。

山田剛史「ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性」『大学と学生』第87号（通巻561号）、2010年、6-15頁。

安田淳一郎・近田政博「教育改善活動に参加する学生の意識変化—名大物理学教室における学生教育委員会の事例—」『名古屋大学高等教育研究』第9号、2009年、113-132頁。

Promoting the Cooperation of Peer Support Groups in Ritsumeikan University:  
Issues and Perspectives

KAWANABE Takashi (Associate Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

**Abstract**

This paper introduces a series of approaches for the cooperation of peer support groups which aims to improve the peer support activities in Ritsumeikan University. Especially, the event “Assembly for Peer Supporters” held at 2013 and 2014 is focused on. Based on the background and contents of this event, the current situation of the peer support activities in Ritsumeikan University is described. And the issues and perspectives of sustainable cooperation of peer support groups are discussed.

**Keywords**

Peer Support, Student Services, Internal Network

## 論文

# 学生ピアリーダーの成長プロセスと その要因分析に関する質的研究

— 立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへの  
インタビューをとおして —

秦 喜美恵・平 井 達 也  
堀 江 未 来

### 要 旨

本研究の目的は、大学の初年次教育に関わるピアリーダー学生が在学中に経験する学びと成長の過程を具体的に理解することであり、立命館アジア太平洋大学（以下 APU）の初年次教育に携わるピアリーダーのを事例を分析対象とし、その成長過程にみられる変化を段階として仮説化することをめざした。具体的には、APU の初年次教育科目においてティーチング・アシスタントを1年以上つとめた学生10名に対して、主に「ピアリーダーとしての経験内容」「ピアリーダー経験を通しての自己の変化や成長」「変化成長を促した要因」について半構造化インタビューを行い、グランデッド・セオリーに基づき分析した。その結果、ピアリーダー学生の成長プロセスを、活動開始から卒業時点にかけて7段階に分けて仮説化した。また、各段階における特有の成長課題やその克服につながる環境要因の可能性についても論じた。今後、この仮説の実証研究を通して、ピアリーダー学生の成長過程に対する教職員の気づきを高め、段階に応じた適切な介入や環境整備を行うための施策の具体化に役立てたい。

### キーワード

ピアリーダー、リーダー教育、初年次教育、成長過程

## 1 研究の背景と問題の所在

### 1.1 初年次教育におけるピアリーダーの活用

大学全入時代を背景に学生が多様化する中、高等教育機関では学生の基礎学力や学ぶ意欲の低下が問題となっている。2008年の文部科学省中央審議会答申では、学士課程教育の再構築に向けて、「教員中心」のティーチングから「学習者中心」のラーニングへの転換が提言され、そういった学習者中心の学習を促進する方策の一つとして、「TA（ティーチング・アシスタント）等を積極的に活用」することが挙げられた。「授業における指導（例えば、ディスカッション、討

論など)への参画、授業外の学習支援など、TAの役割を一層拡大する」とし、TAの役割について、単なる教員サポートを超え、クラス内外での双方向型コミュニケーションを促進する役割を担うことが期待されている。また、「優秀な学部学生をSA(スチューデント・アシスタント)として活用する」ことも検討課題とされ、大学院生のTAのみならず、学部生SAもピアリーダーとして、正課で活用する方向づけもなされた。

また、同答申では、特に初年次教育についても同様に重要性が示され、学習者中心のディスカッションやディベート、協同学習、PBL(プロジェクト型学習・問題解決型学習)など、双方向型の能動的学修が広く普及してきた(山田 2012: 172-189)。この文脈においても、クラス内外での双方向型コミュニケーションを促進するピアリーダーの果たす役割は大きいといえる。ピアリーダーは、初年次生のロールモデルの役割を担うと同時に、先輩として同じ学生目線で関わることで、新入生の大学への移行プロセスを先輩学生として支援している(宮橋 2015)。初年次教育科目に組織的にピアリーダー(SA、LA(ラーニング・アシスタント)、学部生TA(以下、TAと略す)など、呼び方は様々である)を活用している大学には、本学(TA)をはじめ、沖縄国際大学文学部(SA)、関西大学(LA)、西南学院大学法学部(SA)、創価大学経済学部(SA)、立命館大学(オリター)などが挙げられる(藤波 2014、関西大学 2012、毛利 2006、神立 2012、寺本ほか 2007)。

なお、ピアリーダーとは、「意図的にデザインされた教育サービスを提供するために選ばれ、トレーニングを受けた学生(Ender & Newton 2010, Shook & Keup 2012)」のことであり、前出のSA、また、新入生オリエンテーションに携わる学生スタッフや寮生活を支援をするRA(レジデント・アシスタント)などのさまざまな学生リーダーを包括する概念である。日本の大学におけるピアリーダーの活用は、1992年に全学規模でオリター制度を立ちあげた立命館大学の事例以降(寺本ほか 前掲書)、文部省高等教育局(2000)の報告書(廣中レポートとも呼ばれる)により「学生に対する教育・指導に学生自身を活用すること」が提言されたことを契機に広く普及するようになった(沖, 2015)。日本学生支援機構(2014)が平成25年に実施した調査では、ピアサポートに取り組んでいる大学は、全大学の43.6%に達しており、ピアリーダー研修成果なども含めた活動内容の実践報告がなされている(山崎ほか 2005、岩崎ほか 2005、細川 2008、秦 2010、大石ほか 2010、土屋 2010、橋村 2010、小貫ほか 2012、中川ほか 2012、青野ほか 2013、沖 2015)。川島(2013: 2)は、「これからの学生支援は、教育・研究という大学の使命を果たすための基盤形成に資するという補助的な位置づけだけでなく、それ自体が組織的かつ戦略的な教育的関与であるとの明確な位置づけの可能性が検討されてしかるべき」と指摘している。

## 1.2 立命館アジア太平洋大学(以下、APUと略す)におけるピアリーダー活用の概要

本節では、本学のピアリーダー活用の概要を述べる。APUでは、ピアリーダー活動を学生の学びと成長を促進する教育的プロセスとして位置づけ、正課・課外において教職員が組織的に関与し、育成スキームの構築を目指している。APUは、国内学生約53%(3116名)、世界76カ国・地域からの国際学生約47%(2766名)、計5882名の学生を有しており(2015年5月1日現在)、ピアリーダーの出身地域もさまざまである。初年次生に対しては、正課の初年次教育科目すべてにおいてTAが学習支援を行っている(延べ約270名)。また、一般講義科目に関わっているTA

は約 130 名である。課外では、各オフィスの管轄のもと、スチューデントオフィス（学生課）では、国際学生との混住教育寮の運営を担う RA（64 名）やその他のピアリーダー（112 名）、アカデミックオフィス（教務課）では、図書館および情報システムに関する支援（44 名）、ライティングセンターでの個別支援活動（22 名）、留学へのサポートや言語支援（200 名）を行っている。その他、アドミッションズオフィス（76 名）やキャリアオフィス（50 名）のもとで活動するピアリーダーを合わせると、延べ約 900 名を数える。

初年次教育科目に従事している TA は、表 1 に示すとおりである。業務内容は、出席確認、資料配布、課題の回収のみならず、小グループに対する演習指導、グループ・ワークの支援や介入、レポートやプレゼンテーションに対する指導等が含まれ、必要に応じて授業外でも個別支援を提供している。

表 1 初年次教育科目の概要と学部生 TA 業務内容

	新入生ワークショップ I (登録必修科目)	新入生ワークショップ II (登録必修科目)	APU 入門 (選択科目)	FIRST (選択科目)
授業の目的	大学で必要不可欠な学習技法・学習態度の獲得	APU で必要不可欠な異文化間協同・協働の体験学習	大学生生活全般への適応、学習意欲・目的意識の向上、大学の理念・歴史の理解	異文化に対する興味・関心の醸成、海外学習への導入
授業の方法	・言語基準別 ・教員による講義と TA による演習の組み合わせ ・特定のテーマについて少人数グループで学習し、個人レポートを執筆・口頭発表	・教員による言語基準別の講義と TA による言語基準混合の演習の組み合わせ ・言語基準混合の少人数グループによるプロジェクトの企画・実行およびその成果についてのプレゼンテーション	・言語基準別を実施 ・大学生生活に関連する様々なテーマについて少人数グループでディスカッションし、話し合った内容をクラス全体でシェア ・セメスター終盤は言語基準混合になり多文化協同学習およびプレゼンテーション	・国内学生は韓国（春セメ）、国際学生は九州（秋セメ）で 3 泊 4 日の実習 ・事前授業で言語学習と調査準備、実習で少人数グループによる異文化オリエンテーリングと調査、事後授業で実習の振り返りと調査結果のプレゼンテーション
1 クラスあたりの受講生数	最大 60 名	約 200 名（日本語基準約 110 名、英語基準約 90 名）	30 名	・韓国プログラム：約 75 名（国内学生） ・九州プログラム：24 名（国際学生）
1 クラスあたりの TA 数	5 名	・リーダー TA：4 名（日本語基準 2 名、英語基準 2 名） ・TA：16 名（日本語基準 8 名、英語基準 8 名）	5 名	・韓国プログラム：約 13 名（韓国人学生） ・九州プログラム：4 名（日本人学生）
TA の主な業務	演習の運営、グループワークの補助、レポート・プレゼンに対するアドバイス・フィードバック、出欠確認、資料配布、課題回収・返却	演習の運営、グループワークの補助、レポート・プレゼンに対するアドバイス・フィードバック、出欠確認、資料配布、課題回収・返却	グループワークのファシリテーション、個別アドバイス・フィードバック、出欠確認、資料配布、課題回収・返却	・グループワークの補助、言語学習・調査準備の補助 ・実習中は手伝わない

秦・平井・立山「初年次教育科目におけるピアリーダーの活用：APU の事例」発表資料より 2014 年 2 月 8 日

必修科目である「新入生ワークショップⅡ」は日本語と英語の両言語を用いて行われ、全初年次生（約 1400 名）を対象とする。国際学生と国内学生がそれぞれ 100 名のクラス分けられ、教員が一名ずつ配置される。両クラスの担当教員がペアとなり、受講生合計 200 名の大クラス（全 7 クラス）を運営する。200 名の受講生は、国際学生と国内学生混合で 25 名ずつの 8 つの小クラスに分かれ、その小クラスではさらに国内学生と国際学生の混合で 1 グループ 5、6 名の 4 グループに分かれる。一つの小クラスを、国際学生と国内学生の TA がペアで担当し、一つの大クラスを 8 ペア 16 名の TA で運営する。さらに、各大クラスには、国際学生と国内学生混合の学部生リーダー TA（以下、LTA と略す）4 名が配置される。

LTA は教員と事前に授業の内容や小クラス運営方法の確認を行い、その内容を TA に連絡する。TA ペアは、その内容に留意して打ち合わせを行い、ガイドラインに沿って小クラスの準備をする。当日は、授業前打ち合わせの他、振り返りと翌週の内容共有のための事後打ち合わせを行う。この科目運営にかかわる教職員、LTA、TA は全体で 112 名に上るが、授業の方向性やそれぞれの役割についての認識共有は、2 種類の研修を通じて行われる。一つは、学期前に研修担当教員が LTA に対して提供する 2 泊 3 日の合宿研修である。もう一つは、研修担当教員のスーパービジョンを得た LTA および研修担当教員がその翌週に行う、2 日間の TA 研修である。

### 1.3 ピアリーダー活動の効果に関する先行研究の概要と本研究の目的

ピアリーダーの活用は、新入生にとって教育的な効果が認められるのと同時に、ピアリーダーに対しても学びの機会を提供している。米国においては、責任あるピアリーダーの経験をとおして、コミュニケーションスキルが上がる、自信がつく、内発的なモチベーションが高まる、チームで協同することを学ぶ、組織のあり方について理解を深める、時間管理を学ぶ、充実感ややりがいを感じるなど、ピアリーダー自身の成長も報告されている（Owen 2011, Shook & Keup 2012）。国内の大学におけるピアリーダーの成長についても、すでに多くの実践研究の蓄積がみられるが、本節ではそれらの主だった先行研究を概観した上で、本研究の視点を述べる。

まず、立命館大学の上級生の集団で構成されるオリターの成長については、就任前、就任中、終了後に 6 つの項目（積極性、社会性、責任感、コミュニケーション力、プレゼンテーション力、問題解決力）をもとに 5 段階評価で検証した結果、就任前と終了後では、約 90% のオリターの平均値がアップしたことが報告されている（寺本ほか 前掲書）。次に、愛媛大学の SVC（Student Campus Volunteer）に所属する学生 124 名への質問紙調査と 9 名へのインタビュー調査を行った結果から、7 つのコンピテンシーの平均値で特に高かったのは、「他者および集団・組織のために役立とうとする力」と「目的達成のために多様な他者と協働する力」であった。また、インタビューの結果から、身に付いた力として複数の学生が挙げたものは、「多様な他者と関わる力」と「目的・目標および団体のミッションに基づいた行動」の二つであった。活動に参加している学生の主体性が育まれ、大学生活全体にも充足を感じている点が確認されている（泉谷ほか 2013）。

ピアサポート活動にかかわった学生の成長とその成長を支える要因の関連付けを試みている実践研究（鳥越ほか 2013）では、学生が「能動的に考えるようになった」、「新しい人間関係構築ができた」、「他の人の役に立つことができるようになった」といった成長の実感と、それらの成

長を支える背景として、能動的に行為せざるを得ない「環境」や「集団内の関係性」があること、成功体験に基づく「動機づけ」があること、集団の能動的行為を促す「集団内の雰囲気（文化）」があることの4つの要素を関連づけている。

ピアリーダーの経験差に関する研究としては、前述の7つのコンピテンシーのうち4項目において、1,2回生よりも3,4回生の方が高い値であったことが報告されている。また、宮橋（2014）は、ピアリーダー自身がサポート活動の意義をどのように認識しているのかについて、ピアリーダーの経験年数を重ねることで「価値観の変容」や授業や学習への「コミュニケーションスキルの活用」について認識が高まったことを報告している。

ピアリーダーの成長をプロセスの視点から分析した研究として、仲（2013）は、障がいのある学生へのピアサポート活動を行った学生7名の心理的発達の最初の段階として「信頼関係の構築・コミュニケーション」を挙げ、次に「問題解決のための支援内容の検討・実施」、3段階目に「自らのパーソナリティや価値観への気づき」、最後に「自他の成長とこれからの課題」の4段階のプロセスで説明している。また特殊な例であるが、学生が大学運営に参画している名古屋大学物理学教室のインタビュー調査から、3年以上の経験年数を積んだ学生の成長段階を、「物事を幅広く考える視野を身に付ける」、「企画立案・実行能力を身に付ける」、「主体的に行動する意識を身に付ける」の3段階で示している（安田ほか2009）。前述のオリターの「伸びる瞬間」について、253件の自由記述から、「責任のある立場を経験した時」、「目標を持った時・達成した時」、「考え悩み・落ち込んだ時」など成長の契機となる10の瞬間が挙げられている（寺本ほか前掲書）。

最後に、変容をより詳細なプロセスで描いた研究として、橋場ほか（2014）の質的研究が挙げられる。二つの異なる大学で各2名ずつ計4名のインタビューデータの質的分析を行っている。その結果、学修支援活動への参画を通して、学生は、大学のカリキュラムや組織や運営などの仕組みなどの大学に対する理解を深めることで、大学コミュニティの一員としての役割を認識し、学修への関わりを含めた学生生活の様々な側面に影響を与えることを導き出している。さらにこのプロセスが、主体的な学修姿勢を涵養することを示し、学生支援に従事した「学生の変容に関わる要因間の関係と変容プロセスの概念関係図」を仮説的に解明している。

以上概観したピアリーダーの成長に関する先行研究を分類すると、主に以下の3種類に整理される。つまり、(1)ピアリーダー活動に携わることで養われたスキルや態度の特徴を描き出している研究、(2)成長の特徴のみでなく、その成長をもたらした背景や要因との関連づけを考察している研究、(3)経験年数の差を含めた、時系列の視点から変容のプロセスを描いている研究の3カテゴリーである。これらの研究は、ピアリーダーの教育的価値を実証的に示し、教育現場での実践に大きく貢献している。

一方で、幾つかの課題が残されている。それらは、(1)特定のピアリーダー活動における成長やその要因分析に限定されており、他の大学生活における経験とのつながりから切り離されている点、(2)時間的に1～2学期の短期間における変化に焦点を当てており、4年間を通しての長期的な視点からの変化が描きだせていない点、(3)成功体験や結果としての成長は描かれているものの、そのプロセスで学生が経験する困難や失敗の様相や影響が分析されていない点、(4)上記の3つのカテゴリー、つまり成長の特徴、その促進要因、成長のプロセスのいずれかに焦点

を当てており、これら3つの視点から包括的・複眼的に学生の成長を捉えるアプローチがなされていらない点が挙げられる。

したがって、本研究の目的は、これまでの先行研究のこれらの課題点を克服し新たな知見を得るために、初年次教育に携わったピアリーダーが、4年間の大学生活における活動をとおしてどのような学びや成長を体験したのかについて、その変容プロセスを段階として仮説化することである。具体的には、ピアリーダーの成長を多面的に解明するため、(1) 学生が成長過程で経験する失敗やつまづきを含めた成長プロセスの特徴、(2) 成長を促進する要因、(3) 卒業までの長期的スパンから時間にそった経緯の3つの視点から包括的に捉えることをめざす。

## 2 研究方法

### 2.1 研究対象

今回の研究対象は、立命館アジア太平洋大学でTAを経験した学部生10名である。対象者選別の条件は、1) 2011年度卒業予定者であること、2) APU在学中に少なくとも合計2学期以上の間TAを勤めたことの2点である。対象者10名のピアリーダー経験の内訳は表2のとおりである。女性6名(国内学生5名、日本語基準の国際学生1名)、男性4名(すべて国内学生)で、平均TA経験学期数は3.7であった。また、TA以外のピアリーダー経験者(例:RA)は8名であった。

表2 在学中のTAおよびLTA・その他のピアリーダー経験の内訳

インタビュー対象者	性別	当時の年齢(歳)	学部TAを経験したセメスター数	学部生TA経験の種類		回数	その他のピアリーダー経験および留学経験など	インタビュー対象者	性別	当時の年齢(歳)	学部TAを経験したセメスター数	学部生TA経験の種類		回数	その他のピアリーダー経験および留学経験など		
				新入生ワークショップI	新入生ワークショップII							新入生ワークショップI	新入生ワークショップII				
No.1	男	23	2	新入生ワークショップI		0	入学前教育ピアリーダー・海外インターンシップ	No.6	男	22	5	新入生ワークショップI		2	RA (Resident Assistant) 大学企画行事実行委員長		
				新入生ワークショップII		TA						1	新入生ワークショップII			TA	1
						LTA						1	新入生ワークショップII			LTA	2
				APU入門								1	APU入門				2
						合計								合計	7		
No.2	女	22	3	新入生ワークショップI		0	入学前教育ピアリーダー・中留留学(1年間)	No.7	男	25	4	新入生ワークショップI		1	教職免許取得		
				新入生ワークショップII		TA						2	新入生ワークショップII			TA	2
						LTA						0	新入生ワークショップII			LTA	0
				APU入門								1	APU入門				1
						合計								合計	4		
No.3	男	22	4	新入生ワークショップI		1		No.8	女	22	2	新入生ワークショップI		2	国内インターンシップ		
				新入生ワークショップII		TA						2	新入生ワークショップII			TA	0
						LTA						0	新入生ワークショップII			LTA	0
				APU入門								1	APU入門				0
						合計								合計	4		
No.4	女	23	6	新入生ワークショップI		2	RA (Resident Assistant), 入学前教育ピアリーダー・アメリカ留学(1年間)	No.9	男	22	6	新入生ワークショップI		1	大学生協学生委員		
				新入生ワークショップII		TA						0	新入生ワークショップII			TA	1
						LTA						3	新入生ワークショップII			LTA	2
				APU入門								2	APU入門				2
						合計								合計	6		
No.5	女	22	3	新入生ワークショップI		1	RA (Resident Assistant)	No.10	女	22	2	新入生ワークショップI		1	フィリピン留学(1年間)		
				新入生ワークショップII		TA						1	新入生ワークショップII			TA	0
						LTA						1	新入生ワークショップII			LTA	1
				APU入門								0	APU入門				0
						合計								合計	2		

### 2.2 データ収集

上記10名の対象者に対し、半構造的深層面接法によるインタビューを通じてデータを収集した。「入学からこれまでの学生生活およびピアリーダー体験の概要」「TA経験の内容」「TA経験

を通しての本人の変化と成長」「変化と成長を促した経験や環境」を中心テーマとし、以下の手順で日本語によるインタビューを実施した。

1. インタビュー実施までに、大学生活を振り返りその軌跡を曲線で描いてもらう（APU 在学中の気持ちのアップダウンを曲線で示し、その曲線に沿って主な出来事を記入したもの）ことで、インタビュー時に大学での4年間を想起する手がかりとした。この曲線をきっかけとしながら、この4年間でどのような体験をしたか、どのように成長したと感じるかを問う。
2. その成長過程の中で、TA・LTA 経験の位置づけを問う。具体的には、TA・LTA 経験はどのような経験だったか、自分にどんな変化があったか、TA・LTA 経験がどのような気づきや成長に結びついたのか、その次に何が起こったのか、APU でのピアリーダー以外の活動との関係などについて、具体的にたずねた。

各インタビューにおいては、執筆者の一人または二人がインタビュアーとなり、対象者一人当たり1時間半から2時間程度の時間を費やした。すべてのインタビューは2011年11月から2012年2月の間に実施した。すべてのインタビュー音声は、対象者の許可のもと録音し、文字起こしを行った。

### 2.3 インタビュー分析

録音から文字化されたインタビュー記録を執筆者3名で読み合わせながら、グラウンデッドセオリアプローチ（木下 2003）に基づきデータを分析した。具体的には、まず各執筆者がインタビュー記録すべてを読み込み、重要だと思われる発言に下線を施し、その内容を表すキーワードを付した。この段階で生成されたキーワード数は489であった。その後、パットン（Patton 2005）の Cross-case analysis 法を使用して、執筆者3名でこれらのキーワードを内容的類似に基づいてグループ分けを行い、ピアリーダーとしての成長過程にみられるいくつかの重要な要素を抽出した。この抽出作業の際には、インタビュー対象者のうち少なくとも3名以上に共通している要素を抽出した。またこのプロセスとは別に、各インタビュー対象者の個別のケースについて、変化・成長の内容や促進要因を時系列で分析した。これらの2種類の分析を統合して、APU におけるピアリーダーの成長プロセスおよびその促進要因に関する仮説段階を作成した。なお、この質的分析のプロセスにおいて、内容的妥当性を高める目的で、質的分析の一方法である CQR メソッド（Consensual Qualitative Research Method; Hill et al. 2005）、つまり、上記の各分析プロセス、つまり引用の抽出、キーワードの生成、カテゴリー分類、段階の生成において、分析者全員が合意した時のみ採用するという方式を採用した。

## 3 結果の分析

APU におけるピアリーダー学生の成長プロセスにおける特徴や成長促進要因についての分析の結果を、以下7段階に分けて説明したい（表3）。これは、ピアリーダー活動開始時点（2年生以降）から卒業までの数学期に渡る変化の様相をプロセスとして仮説提示するものであり、各段階における特有の課題やその課題の克服につながる環境要因を成長文脈において捉える事を意図している。したがって、ピアリーダーの成長過程が必ずこの7段階を経るものであるという前

提には立っていない。以下、段階ごとの特徴、克服課題、克服のための環境要因について記述する。

表 3 ピアリーダーの仮説的成長段階

段階	各段階におけるピアリーダーの状態・課題	各段階において成長し、次の段階への移行を促進する経験や機会
開始	<b>ピアリーダー活動への参加</b> ・先輩への憧れ、先輩への不満、教員からの勧誘などのきっかけでピアリーダー活動に参加する ・ピアリーダー活動に対して高い動機付けがあり、トレーニング等を通じて準備を行う	
1	<b>難しさ・うまくいかない経験</b> <b>学部生 TA 業務を実際に始めてみたときに、学部生 TA とでの難しさや困難を経験する段階</b> ・周りと自分を比較して劣等感を感じる ・先輩からのアドバイスや個性の強い学生の存在をプレッシャーに感じる ・教案が不明確で不安だと感じる ・自分の技量不足を認識し、自信を失う	・問題を認識する ・自分の状況と向き合う
2	<b>踏ん張る・辞めない・投げ出さない</b> <b>困難にぶつかって自信を失っても、あきらめずになんとか最善を尽くそうとする段階</b> ・うまくいかない状況の中であっても、とにかくその場で踏ん張って、最善を尽くす ・忍耐力が必要と感じる ・ピアリーダーに選ばれたという責任感を感じる ・担当教員や仲間のピアリーダーからの承認や信頼感によって、コミュニティにとどまろうとする	・自信がなくてもとにかく最後までやる ・自分に出来ることや基本を丁寧にやる ・ピアリーダーを目指した理由を再確認する ・人と本気でぶつかり、反応を見る ・先輩や教員に相談し、助言や指摘を素直に受け止める ・何度も試せる機会 ・周りからの承認・信頼
3	<b>等身大の自分を受け入れる</b> <b>弱みと強みの両方を抱えた等身大の自分を受け入れていく段階</b> ・人と比較しないでもいいことに気づき、等身大の自分で振舞うことに価値をおく ・失敗やそれに対する否定的評価を恐れない ・自由にできる場を前向きにとらえる	・実践経験を積み重ね、多様なスキルを身につける ・自分なりのやり方でやらせてくれる場の存在
4	<b>自信の獲得・相手らしさの尊重</b> <b>自分の能力を信頼し、結果を出せると自信を持てるようになると同時に、相手の個性や成長を尊重できるようになる段階。</b> ・自分が成長できることに確信をもつ ・自分で考え抜いて良いと思ったことは最後までやり抜く ・相手の成長を信じる ・他者の個性を引き出し、その成長に感動する	・これまでのピアリーダーとしての自分の歩みや成長を振り返る ・コーチングのマインドとスキルを獲得する
5	<b>視野・見通しの広がり</b> <b>自己や他者の違いや特徴、個性についてより広い理解を得て、相手に合わせてより柔軟かつ効果的に行動できる段階</b> ・これまでの自分の成長を振り返り、自分の強みと課題を再認識する ・各学生の個性が深く理解でき、多様性を重んじる ・相手のニーズやスタイルに合わせて柔軟に動けるようになる	・チームの中でリーダーシップをとる ・受講生の学習スタイルや動機を促す要因の違いについて理解を深める ・先輩リーダーや教職員から、自分のリーダーとしての特徴や課題についてフィードバックをもらう
6	<b>新しいことへの挑戦</b> <b>身についた自分のスキルやスタイルを取って突破して、さらなる学びを得ようと挑戦する段階</b> ・自分の限界をさらに突破しようとする ・自分の強みを理解し、それをいかしつつも、さらに新しいスタイルを育てようとする ・新しい経験や不明確さを恐れず、楽しむ	・自分の強みやスタイルに安住しない ・新しい経験のため、自分から主体的に動く ・新しい情報を集める
7	<b>学びの循環の創出</b> <b>受講生、学部生 TA、教職員全体がお互いから最大に学べるシステムを創ることに注力する段階</b> ・後輩を育てる仕組みを作る ・ピアリーダー制度の改善のために働く ・後輩をピアリーダー活動に誘い、育てる	・大学の学びに関わる学生・教員・職員が、お互いをから相互に学ぶという態度を持つ ・教職員がピアリーダーからのアイデアや意見を活かし、教育システムの改善に結びつける

### 開始段階：ピアリーダー活動への参加

一学生がピアリーダー活動への参加を目指すにあたって、いくつかの状況がきっかけとなっている。まず、初年次教育のプログラムを受講している際に先輩ピアリーダーと出会い、自分もこうなりたいというあこがれの気持ちを持ち、自分もピアリーダーを目指そうとするケースがある。同時に、自分を担当した先輩ピアリーダーやその制度自体に対して不満を感じ、自分はピアリーダーとしてもっといい働きをしたい、制度をよくしたいという思いが参加のきっかけとなることもある。また、初年次教育を担当する教員からの声かけにより、活動に参加したというケースもみられた。

なお、APUの初年次教育においては、ピアリーダーは書類審査とグループ面接審査によって選抜され、準備のための研修を受ける。したがって、上記いずれの理由による参加であっても、ピアリーダーとして活動を開始する時点では、一定レベルの動機付けや知識上の準備が出来ていると考えられる。

### 第1段階：難しさ・うまくいかない経験

一旦活動が開始すると、新しくピアリーダーとなった学生は総じて「難しさ」や「うまくいかない」という経験をjする。つまり、ピアリーダーとして満足のいく働きをjすることは簡単ではないということを認識する。

ピアリーダーとして何を求められているのか、教案はあるものの、そこには必ずしもマニュアルのように詳細で明確な答えが与えられているわけではないことがこの段階では不安要因として捉えられている。実際に活動を開始してみると、初年次生を前にして何をすべきか、どの程度グループコミュニケーションに介入していいのかなど、ガイドラインでは示されない事柄について、自分で判断しなければならない状況に置かれる。

「先輩はクラスの回し方とかすごく上手くて、“厳しくするけど、ちゃんとフォローもする”って言う感じだったので、私は厳しくするやり方もわからないし、自分がどんなふうにしたらいいのかもわからなくて、(中略)「ああ、他のTAじゃなくて申し訳ないな」っていうところまで思っていたから、逆に「どうやったら自分の自信のなさを隠せるのか」っていうことを初めは頑張っていました。」(No.8)

ピアリーダー活動においては、先輩や同期メンバーと共に働くことになるが、それも難しさの一因となっている。ペア、またはチームで働くということについて、あるインタビュー対象者はこのように述べている。

「もう一人のペアの(学部生)TAとの関わり方とか話し合う時間とかどういふ風に進めていくかっていうのはありましたね。ペアがどのように行動してくれるか、っていうのは自分にはわからないので、自分はみんなが話し合い中に「こうしよう」と考えて動いてるんですけど、ペアは逆に何もしてなかったり、とかいふ意味でペアの人をどう動かせるかっていうのは難しかった。」(No.3)

「実際に英語のパートナーの人とペアを組んだんですけども、その時はそんなにミーティングをしたことはなくて、実際にミーティングをしたとしても、国際学生の子が来なかったりとか、すごく日本人が頑張っていて、国際学生が通訳するみたいだったり、授業前のミーティングも基本的に日本人しか来ていなくて」(No.4)

「(先輩は)的確なんですよね。あの、シチュエーションも、アドバイスをやる内容も。で、僕はどうかって言うと、不器用で真っ直ぐに突っ走っていく人間だったんで。もうずっと思ったこと、感じたことをそのままやってたんですけど、それがまあ、先輩にとっては、もうすごく不器用に映ったんでしょうね。色々、ああだこうだ、言われて。お前はこれが違う、あれが違う、周りをもっと見ろ、とかって言われて。」(No.9)

そういった周りのメンバーの優れた点と自分を比較して劣等感を感じ、また自分の技量不足を強く認識していることから自信を持ってない状況になっている。さらに、先輩からのアドバイスに対しても、プレッシャーとしてネガティブに捉えていることが伺える。

このモデルにおいては、こういった障壁の認識が学びの出発点とも言える。ピアリーダー活動を通じての成長を促すためには、この段階において、これらの障壁を克服課題としていかに認識させ、向き合わせるかが重要な課題となる。

#### 第2段階：踏ん張る・辞めない・投げ出さない

第1段階において、自分にとっての克服課題を認識したピアリーダーは、次に、その状況に対して踏ん張り、とにかく辞めないで続ける、難しさゆえに課題を投げ出さないという段階に移行する。実際には、困難さゆえにここで活動を辞める選択もありうるが、ここを乗り切ったピアリーダーによると、選ばれた責任感を強く認識していたこと、また、担当教員や仲間の励ましや承認によってこのコミュニティにとどまりたいと感じたことが大きな要因であったという。

「すごく辞めたいって言ったんですよ。でも、『自分がやりたいって言ったんだから、最後まででなさい』って言ってくれて、甘やかしてくれなかったんで、ここはまあ、結構ケアしていただいて、(中略)すごい、みんなのサポートがあったんで」(No.5)

「“出会い”でいうと、一番は先生ですね。何故先生なのかという、ちゃんと見てくれる先生。怒られるじゃないですけど、〇〇先生も〇〇先生もちゃんと自分を見て言ってくれる先生だということがわかるから、「ストレスかかってても頑張ろう」って思えるし、超えていきたいなっていうのは、期待に沿いたいなっていうのもあって、」(No.1)

とにかく辞めないで続けたことが、次の成長につながったというのがピアリーダーたちの実感である。その中で、この段階を乗り越えるためにとった有効な具体的行動としてはまず、自分に出来ることをよく考えること、基本的な作業を忠実に行うことが挙げられた。例えば、学生にとって快適な教室環境を作るために机の配置や窓の開け閉めなどに配慮すること、ミーティングに必ず出席することなどである。

「タイムマネジメントとか、プランに関しては、その場では絶対(そのとおりに)いかなってことはわかったので、どういう風に事前に対応していくかっていう、時間に柔軟に対応していく方法、といいますか、『どこをどれくらい削ったらいいのか』っていう時間に対する対応は良くなっていったかな、と思います。」(No.3)

「あとは教室環境というのも常に気を遣って、たとえばカーテンをあけるとか円にするとか、学生が自主的にやるようになってくれて、私がやらなくても学生がカーテンを開けてくれたりとかしてくれるようになって、(中略)そしたら学生自身も結構変わって、学生からもフィードバックをもらって、すごい変わりましたとか」(No.4)

また、自分にできないこと、わからないことを教員や先輩や仲間のピアリーダー相談し、得ら

れた助言や指摘に素直に耳を傾けることも有効であった。第一段階においては、先輩の指摘はむしろプレッシャーであったが、それを素直に受け止め、自分の学びの機会としてとらえることができるようになる転機である。

「そこ先輩にその点について言われて、(中略) 一個言葉があって、自分を含めて、その全体の雰囲気を上から見て、見下ろせるようになって言われたんですね。自分がどういう振る舞いしてるのか。で、それに対して学生が、(中略) グループワークとかに取り組んでるのかっていうのを、真上から全体を見渡せるようになって言われて。(中略) ああ、これが全体を見渡すってことなんだからその時初めて感じてましたね。そこを大切にしています。」(No.9)

「『ああ、もっと頑張らなきゃな』って思いましたね。私が今まで学んできたことや経験してきたことを形にしないと意味がないので、そこから『もっと他人に伝わるまで努力しよう』って思いましたね。なのでやっぱり〇〇先生の言葉が大きかったと思います。」(No.10)  
「あんだだけぶつかることはないの。ふつう。あんだだけぶつかって、人と作業したのはなかなか。あんだだけ我慢して。(中略) そうですね。まあ、人とぶつかれるようになれましたか。」(No.7)

その他、ピアリーダーを目指した当初の気持ちを再確認することや、人と本気でぶつかって相手の反応をみるなど様々な試行錯誤を繰り返すことが役に立ったようだ。

### 第3段階：等身大の自分を受け入れる

第3段階まで移行できたピアリーダーは、第1段階でみられたような、人との比較の中で劣等感を抱いたり、他者からのアドバイスを自分に対する否定ととらえることが少なくなり、弱みも強みも両方抱えた等身大の自分を受け入れられるようになってくる。

「2回生の時はついていくことに必死だったから大して何もできなかったけど、3回生から自分の気持ちを素直に伝えられるようになったかな、って思います。2回生の時は気を遣っていた部分もあったし、正直に自分の気持ちを伝えられなかった部分もあったし、それでいいのかもわからなかった部分もあったから、(中略) 『どうやったら自分を隠していいのかな』っていう初めのころから、『もっと見せたいな』っていう私の気持ちの大きな変化があったのかな、って思います。」(No.8)

「(LTA のとき) やっぱ人にさらけ出して、自分らしさが、まあ自分が出たっていうのもありますし。そういう経験をして自分らしさをさらけ出して、(リーダーを) やりやすくなったっていうのはあるんですけど。(中略) そのためには、まず自分が自分らしさっていうのをみんなにさらけ出さないといけないのかなというふうに思いましたね。」(No.9)

「100パーセントの自分ってなんなんだろうっていうのを、常にプレゼンテーションする時も考えていたり、(中略) 例えばこう、自分が格好良く見られたいとか思っていると、でも見られているかなと思うんですけど、そこよりは、(中略) 私の本当に伝えたい事を考えていくと、全然緊張もすることなくプレゼンが出来たりして…」(No.4)

この段階から次の段階に移行できたピアリーダーは、経験を積み重ねることが重要であると認識している。この段階では、自由にやらせてもらえる場があることに対する感謝の気持ちも見られ、第一段階での不確かさに対する不安感とは対照的である。また、実践を通してスキルを身につけている実感もある。

「だから信頼関係もあるし、やっぱり裁量権と言うか、自由にやって良いよっていう部分もあったし、もっと改善していきたいみたいなことは言ってたから、お互い意見の交換とかもできるし。そこでモチベーションもあったし、しかもこの5人の中でも色々話して、『こうやろう』もあったし、まあそういうのが良かったのかな。」(No.6)

#### 第4段階：自信の獲得

第3段階で「等身大の自分」として活動を続け、試行錯誤の中でスキルを身につけるうちに、ピアリーダーは「このプロセスにおいて自分は学んで成長できる」という自信を持つようになる。この第4段階では、これまでの試行錯誤の実践経験から、自分が考え抜いていいと思った選択肢について確信を持ち、最後までやり抜くことができるようになる。「成長」に対する確信が得られることから、自分自身だけでなく、ピアリーダー仲間や初年次生の成長に対する信頼感も生まれる。

「教室全体を見る余裕があったので、切羽詰まる必要がなかった、っていうのはありますね。例えばプレゼンとか聞いてても、2年生の時はどんなものが来るかわからないことの中で答えるっていう形だったんですけども、今はある程度予想が出来るので、その予想に対して答えるっていう余裕が生まれるっていうことによって、より相手にとって効果的なことが言えたりとかその先のことに関して言えるようになりましたね。」(No.3)

「例えば受講生から『これどうしたらいいんですか』ってワークショップ内で質問されたら、答えるけれどもそれに自信がない自分もいたし、『他の(学部生)TAだったらなんて答えたのかな』っていう風に思うような時もあったけど、逆に3回生の時は一度経験していたりとか一度学んできたりしたから、(中略)同じTA間でも(中略)『これはこうしたらいいんじゃないかな』って自分の考えに自信を持てたから、頼られることが本当に嬉しかったんですね。だから3回生では本当に自信を持って『こうしていきましょう』っていう感じに出来たのが、私の中では大きかったですね。」(No.8)

さらには、自分が担当する初年次生が自分らしさを発揮することを促すようになり、その結果としての成長に感動し、喜びを感じるようになる。

「反発的でもそれが革新的になるかもしれないですし、なんとも言えないんですけど、私は○ ○君がみんなを巻き込んで何かをやっていくというのが、(中略)すごく素直に、私から見てですけど、APU入門のメッセージを素直に受け止めて伸びていったんじゃないかなと思います。」(No.4)

「やっぱり1つやりきったことっていう自信というか、次に絶対繋がって、全部一生懸命やらないと次に対する問題意識とか本当に自分が好きな事って何だろうっていうことが分かんないと思うんです。(中略)『一つ一つのことを中途半端にやったら、次に進むステップが違うステップになってしまう』っていうのがあったから、後輩には『とりあえず今やっていることに全力を向けて!』って言っていて」(No.1)

つまりこの段階において、それまで自分自身の成長で手一杯だったところから、その枠を飛び越えて、仲間や担当初年次生をも含めたものとなる。

#### 第5段階：視野・見通しの広がり

第4段階で、自分だけでなく、仲間や初年次生をも含めた成長が関心事になることで、ピアリーダーの視野には、自分の所属する初年次教育に関わる教員・初年次生・ピアリーダー全体が含まれるようになる。第5段階では、このグループを共に成長するコミュニティとしてとらえる

視野の広さが備わるようになる。

実際、この段階に到達するのは上回生時であり、これまで自分が辿ってきた経験から、初年次生や他のピアリーダーの成長変化についても見通しが利くようになる。その結果、チームを引っ張る役割を果たそうという姿勢が生まれ始める。

「この時から実は、ここでミーティングしている時から、この中で一番ミーティングをまとめているのは誰なんだろうっていう視点に移り変わったように思います。(中略)この人がああやっていうと、みんなが動くとか、〇〇ちゃんの場合は、それをサポートとか、で、そこから始まって、普通の授業に参加する時も、どういう人がリーダーシップを発揮したらこの教室が一番効率的に動くのかっていうのを考えるようになりました。」(No.5)

さらには、自分が担当する初年次生の一人一人の個性により注意を払い、深く理解し、多様性を尊重しようとする姿勢も見られるようになる。第1段階では負担に感じていた「個性の強い」初年次生に対しても、この段階においては、その個性を多様性の一部としてとらえることができる。

「聞かれたときにどう答えたらいいのかってことがより鮮明に分かる、といいますか、Aという答えはCに対してそこからうまいこと話していく、という…なんていうんですかね。この子にはストレートに伝えた方がいいかもしれないし、この子には回り道をさせていった方がいいかもしれない、っていう答え方がよりわかるようになっていく、っていう感じですね。」(No.3)

#### 第6段階：新しいことへの挑戦

広い視野をもってコミュニティとしての成長を促す姿勢をもつことで、この段階にあるピアリーダーは、次に、新しい事に挑戦することで自分の限界を突破しようとする。これまでは、現状の環境における最大限の効果を発揮してきたが、さらにその環境そのものを変革するといった、枠組みを超えた変化を目指すようになる。

「APU入門の(学部生)TAのときから、今度、今受けている1年生は2年生になって一個先輩になりますねと。で、一個上の先輩として、何か今度入ってくる1年生に対してできることはないですか、企画ごとを考えることはできませんか、ということは前からあったんですよ。(中略)このメンバーで一つ何か、今のAPUになく、かつ新入生にとって何かいいイベントを作りましょう、これが最終ミッションです、と言う風に投げかけたんです一番最初。(中略)結果はどうであれ一回生が出す意見をもとにして何かを作り上げないとだめだなと思っていましたよ。」(No.9)

この変化は、これまでの経験において自分の強みを十分に認識できたことがベースとなっている。そのベースがあるため、もはや新しい経験や不確かさは恐れる対象となっていない。主体性をもって、現状の変革に臨むことが喜びとなっている。

「ベースだけしっかりもう、自分の生き様の根底にあるものだけを大切にしようと思って。(中略)1年生のためになることだけ大切にやっていこう。で、それ以外は自分が正しいと思えるのをちゃんと見つけて、それを信じて、やりぬき通そうっていう風なスタンスを持ってたんですよ。で、自分がそうやって考えぬいたことっていうのは、一番自信を持ってやれますし、なので、それは自分だけじゃなくて他の人に対しても同じことが言えるんじゃないかな。だから自分で考えろ。自分のやり方を見つけてるっていうふうに言ってたんだと思います。」(No.9)

### 第7段階：学びの循環の創出

この7段階モデルにおいては、ピアリーダー個人の視野や焦点が、自分から支援対象となる初年次生、さらには教員やピアリーダーグループを含めたコミュニティと広がっていく。したがって、自分がピアリーダー個人としてどう活躍するのかということよりも、大学という学びのコミュニティが最大限に学べるには、自分たちに何ができるのかについて考え、行動するようになる。また、この段階は多くの場合は卒業年次の4年次に当たることが多いため、自分が学んで来た経験やスキル、およびアイデアや提言を、いかに後輩や教職員に伝えることができるかを重要視するようになる時期でもある。その意味では、この段階は特に受け皿としての教職員の態度が問われている段階とも言えるだろう。

「これからの学生なんですけど、絶対というか大半が怒られたことがない人や一人っ子でコミュニケーションとか他人との関わり方に問題がある子がどんどん増えて来ると思うんですよ。そうなったときに、今とは違う性質を持った学生たちをどうやって育てていくかについて、TA自身が勉強していかなければならないかな、と思います。それについてTA間で考えるようなワークショップ、というかそこまで行けたらいいなと思います。」(No.10)

## 4 考察

本研究では、APUにおけるピアリーダー経験者へのインタビューを通して、学生ピアリーダーの成長プロセスとその促進要因を段階に分けて具体的に検証し、一連の成長の流れの可能性として仮説を提示した。では、今回得られた知見は、教育実践現場においてどのような意味を持つのであろうか。

第一に、教育実践者がピアリーダーの成長過程を段階としてより具体的に理解することで、学生個別の成長段階や違いに合わせた支援のあり方考慮し、より適切な支援や指導を行うことが可能となる。この研究で明らかになったことの一つは、同じピアリーダーであっても、段階によって、成長課題や促進する要因も異なるということである。学生支援を行う教職員がこの違いを意識することで、個々の学生の段階に沿ったより有効な支援を行うことができる。

第二に、学生自身がここで示された成長変化の要素や要因を自分の可能性として認識することによって、自分自身の成長の可能性をより具体的に理解する事ができる。また、うまくいかないことであっても、今の自分を成長の一環として受け入れることができる。例えば、第1段階にいる学生は、困難にぶつかるのは間違いではなく、むしろ成長への入り口として必要な事だと気付くことができる。

第三に、学生本人および教職員が、学生の成長を長期的なスパンから見守る姿勢をもつことができる。ややもすると私たちは、近視眼的な視点から学生を評価的に見る傾向があるが、成長の段階を意識すれば、長期的視点で学生の変化・成長を捉えることができる。学生にとっては、自分の成長過程を長い目で見守ってくれる教職員の存在が安心感と肯定感を与えるだろう。

また、仮説化されたこのピアリーダー成長過程の7段階において、とりわけ重要な移行の過程があることも、今回の分析で明らかになった。重要な過程の一つ目は、はじめの「難しさ・うまくいかない経験」から、難しさにもかかわらずそこにとどまり、等身大の自分を受け入れられる

ようになる段階（第1段階から第3段階）の流れである。自分の能力不足や悩みを認めるにはある程度の心理的成熟が必要であるが、その段階に達していない学生は、自分の力不足を認めない、もしくは、難しさにぶつかった途端にその活動をやめることがある。したがって、第1段階から第3段階までのプロセスを無事に終えることが、ピアリーダーとして成長に対して決定的な要素となる。この移行においては、ピアリーダー自身が、困難や力不足感は成長していく上で必要な体験であり、困難を乗り越えることで成長できると信じられる事が必要である。そのためには周りの教職員や先輩リーダーが困難の必要性と成長の可能性を信じ、学生に伝える環境が必要となる。

もう一つ重要な点は、第5段階から6段階への移行である。第5段階にあるピアリーダーは自分の能力やパフォーマンスに自信をもてるようになり、リーダーとしての活動にもその人らしさが活かせるようになる。一方で、自分なりの方法を会得することで、その範囲に留まってしまい、本人が意識しないうちにそれ以上の成長が抑制されることが起こりうる。次の段階へ移行するには、これまで培ってきたやり方を一旦手放し、新しい挑戦に飛び込むことで、自分をあらためて不確実な状況に置き、再度困難な状況を体験する必要がある。この成長を促すには、他大学のピアリーダー学生や、社会人となった元ピアリーダーなど、外の世界でさらなる成長を模索している人々との交流が効果的であろう。

なお、この段階を実践現場で利用する際には、すべての学生がこの段階の順序通りに進むわけではないということに留意すべきである。換言すれば、ピアリーダー支援教育は、学生の成長を段階に当てはめることを目的とするのではない。学生の様々な成長の様相や可能性をより深く理解する上で、参照できる枠組みを提供することがこのピアリーダー成長の段階を仮説構築した目的である。

## 5 今後の課題

今後の課題としては、第一に、今回の研究では学生に過去4年間を振り返ってもらったため、実際の体験と記憶の間にずれが生じていることも考えられる。従って、今後はより短いスパン（例えば1学期ごと）に聞き取りを行い、実際の体験により近い聞き取りを行っていきたい。第二に、今回提示したピアリーダーの成長の様相や段階についての仮説を、実証的に検証していきたい。このピアリーダーの成長段階をアセスメントできるような質問紙を開発し、ピアリーダー経験年数や自尊心、リーダーとしてのパフォーマンスなどの他要因との関わりについて実証的に分析し、ピアリーダーの成長プロセスの諸相についてさらに多面的な理解を深めるとともに、ピアリーダー育成の現場において広く適用可能な支援の方法論や環境整備への提言を具体化していきたいと考えている。第三の課題としては、成長の阻害要因を明らかにすることがあげられる。今回は、課題を乗り越え、成長を推し進める要因を分析したが、逆に、成長を抑制したり、逆行させる要因も存在すると思われる。それらの阻害要因を明らかにできれば、そういった要因を抑制するような介入も可能となる。第四に、学生の成長を促進する教職員の関わりについて、より詳細に分析することである。学生の成長には本人の心がけや行動も大きな影響を持つ一方で、環境や他者の果たす役割も大きい。今回の研究では、成長の促進要因を学生本人の体験に基づく解

積によって分析したが、今後は、環境要因や教職員の影響について、別の角度からより深く分析していくことが必要となる。最後に、今回の研究では学生の過去の経験を振り返ってもらう回顧的聞き取りを行ったが、今後の取り組みとしてはそれらのピアリーダー体験を通しての学びや成長をその後どのように生かしたいと学生が感じているのか、また卒業生への聞き取りを通して、ピアリーダー経験が卒業後の仕事に活かされているのかについても理解を深め、ピアリーダーの学びがその後の仕事や生活に与える影響についても分析を行っていきたい。

## 謝辞

インタビューに協力してくれた 10 名の学生（2012 年 3 月卒業）に感謝の意を表します。本研究は、2014 年度 APU 学内助成を受けた成果であることを記し、ここに感謝の意を表します。

## 参考文献

- 青野篤子・橋本優花里・山崎理史「大学におけるピア・サポートの新たな展開：学生の横の関係と縦の関係をつなぐ試み」『福山大学人間分科学部紀要』13 号、2013 年、29-43 頁。
- 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008 年。
- 橋場諭・小貫有紀子「学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究」『名古屋大学高等教育研究』、第 14 号、2014 年、279-298 頁。
- 橋村勝明「初年次導入じきにおけるピア・サポーターの取組みと今後の課題」11 月号、2010 年、36-43 頁。
- 秦敬治「学生支援の新たな試み：愛媛大学リーダーズ・スクール（ELS）」『大学と行政』11 月号、2010 年、44-48 頁。
- 藤波潔「フレッシュマンセミナーにおける教育支援者の活用：沖縄国際大学における教育支援者制度」『第 1 回教育開発・学修支援センター研究フォーラム：初年次教育科目における学部 TA・SA・LA の登用について』立命館アジア太平洋大学、2014 年 2 月 8 日。
- 細川和仁「初年次教育における学習ピアサポート活動」『秋田大学教養基礎教育研究年報』1-9、2008 年、1-9 頁。
- 岩崎千晶・久保田賢一・水越敏之「組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題」『日本教育工学会論文誌』32 (Suppl.)、2008 年、77-80 頁。
- 関西大学『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成 23 年度成果報告書』2012 年。
- 泉谷道子・山田剛史「体系的なピア・サポート活動による学生の学ひと成長」『大学教育実践ジャーナル』11 号、2013 年、61-67 頁。
- 川島啓二「はじめに：学生支援の最新動向と今後の展望」『学生支援の最新動向と今後の展望：大学等における学生支援の取組み状況に関する調査（平成 25 年度）より』、日本学生支援機構、2015 年、1-6 頁。
- 神立孝一「学部教育の充実と SA の活用：創価大学経済学部の取り組み」『大学時報：小特集 スチューデント・アシスタントのさらなる活用』61 (342)、2012 年、74-81 頁。
- 木下康二『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂、2003 年。
- 宮橋小百合「初年次教育におけるピア・リーダーのサポートとその評価：地方私立大学における事例に基づいて」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』25 号、2015 年、49-56 頁。
- 毛利康俊「Student Assistant 制度の創設について」『西南学院大学方角論集』38 (3.4)、2006 年、161-167 頁。
- 文部省高等教育局「大学における学生生活の充実について（報告）：学生の立場に立った大学づくりを目指して」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm) 2015 年 9 月 3 日アクセス
- 伸律子「大学におけるピア・サポート活動について：鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支

- 援を中心として」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』19号、2013年、147-162頁。
- 中川正・津嘉山淳子・島芭治伸・三橋秀子「学生による学びのサポート：学生同士が育て合う」谷川裕稔・長尾佳代子・壁谷一広・中園篤典・堤裕之編『学士力を支える学修支援の方法論』ナカニシヤ出版、2012年、96-120頁。
- 日本学生支援機構『学生支援の最新動向と今後の展望：大学等における学生支援の取組み状況に関する調査（平成25年度）より』、2014年、67頁。
- 大石由起子・林典子・稲永努「大学における新入生支援としてのピアサポート活動：立ち上げの2年間をめぐる考察」『山口県立大学学術情報』3号、2010年、29-44頁。
- 沖 裕貴「『学生スタッフの』の育成の課題：新たな学生参画のカテゴリーを目指して」『名古屋高等教育研究』、15号、2015年、5-22頁。
- 小貫有紀子・森朋子・泉谷道子・川島啓二「大学教育におけるピア・サポートの位置づけ」『大学教育学会誌』34-2、2012年、73-76頁。
- 秦喜美恵・平井達也・立山博邦「初年次教育科目におけるピアリーダーの活用：APUの事例」『第1回教育開発・学修支援センター研究フォーラム：初年次教育科目における学部TA・SA・LAの登用について』立命館アジア太平洋大学、2014年2月8日。
- 寺本憲昭・伊藤昭・伊藤則男・中村成夫「学生活動の効果検証：オリター活動（上級生による新入生支援組織）をケースに」『大学行政研究』2号、2007年、133-146頁。
- 鳥越ゆい子・武佐和子・川西千弘「K女子大学のピア・サポート活動における学生の成長：ピア・サポーターの成長に注目して」『帝京科学大学紀要』9号、2013年、45-56頁。
- 土屋貴之「ピア・サポートの可能性」『大学と行政』11月号、2010年、29-35頁。
- 山崎理央・三宅幹子・橋本優花里・平伸二・松田文子「大学生へのピア・サポート訓練による自尊感情や自己開示、社会的スキルへの効果の検討」『福山大学人間文化学部紀要』5、2005年、19-30頁。
- 山田礼子『学士課程教育の質保証へむけて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂、2012年。
- 山田剛史「ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性」『大学行政研究』2号、2007年、6-15頁。
- 安田淳一郎・近田政博「教育改善活動に参加する学生の意識変化：名大物理学教室における学生教育委員会の事例」『名古屋高等教育研究』9号、2009年、113-132頁。
- Hill, C.E., et al. "Consensual qualitative research: An update." *Journal of Counseling Psychology*, No. 52 (2), 2005, pp.196-205.
- Patton, M.Q. *Qualitative Research*. John, 2005, Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Owen, J. E. (2011) "Peer Educators in Classroom Settings: Effective Academic Partners." *New Directions for Student Services*, No.133, 2011, pp. 55-64.
- Shook, J.L. & Keup, J.R. (2012) "The Benefits of Peer Leadership Programs: An Overview from the Literature." *New Directions for Higher Education*, No.157, 2012, pp. 5-16.

## A qualitative analysis of growth process of student peer leaders and its facilitative factors:

In-depth interviews with undergraduate teaching assistants at Ritsumeikan Asia Pacific University

SHIN Kimie (Associate Professor, Education Development & Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

HIRAI Tatsuya (Associate Professor, Education Development & Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

HORIE Miki (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

The purpose of this research is to propose a developmental model of peer leaders who assisted first-year education at Ritsumeikan Asia Pacific University by exploring their growth and learning process. The researchers conducted interviews with 10 students who had served as teaching assistants of first-year education for more than a year. The semi-structured interviews asked for interviewees' subjective understanding of (1) experiences as peer leaders, (2) growth and change process through those experiences, and (3) facilitative factors of their growth and change. The interview data was qualitatively analyzed using the grounded-theory approach, and peer leaders' growth processes were hypothesized as a 7-stage developmental model, which also indicates facilitative factors for their growth. This research hopes to raise the awareness of university faculty and staff members regarding peer leaders' developmental process and suggests effective interventions that possibly optimize students' growth.

### **Keywords**

Peer Leader, Leadership Education, First-year Education, Growth Process

## 論文

# 立命館大学 SKP 修了生の留學生活および 日本語学習の振り返りと修了後の状況

— 追跡調査の記述分析より —

平井一樹・今田恵美  
上田俊介

### 要旨

Study in Kyoto Program (SKP) の開始から 20 年以上が経過し、短期交換留学生のみならず、国際関係学部の英語専攻の留学生の受け入れなど、その規模と内容は大きく変化している。留学生の専門や興味・関心も広がり、また学習上の配慮の必要がある学生も増加している。さらに来日前の背景から、来日後の勉学、生活、そして帰国後の生活や勉学、再来日した学生の仕事上の悩みなども多様化している。そこで、これらの実態を体系的に把握するため、SKP 修了生を対象に 3 名の日本語教員が SNS での繋がりを利用し、「今だからこぞ言えること」という本音を探るアンケートを実施した。分析結果は SKP 自体の改善のみならず、今後の留学生への助言などに有効に活用できると思われる。

### キーワード

留学生、短期留学、日本語学習、SNS、アンケート、追跡調査、逆カルチャーショック

## 1. はじめに

立命館大学で 1988 年に Intensive Japanese Language Track (IJL) が始まって以来、Study in Kyoto Program (SKP) は総合的な短期留学プログラムとして、質・量ともに大きく発展してきた。SKP (2015) のパンフレットによれば、ヨーロッパ (41%)、アジア (25%)、北米 (24%)、その他 (10%) と世界各国から多くの学生が SKP に参加している。A (上級)、B (中上級)、C (中級)、D (初中級)、E (初級)、F (入門) の 6 段階のきめ細やかなレベル設定があり、学生たちの日本語能力に合わせた授業も当プログラムの特徴の一つである。

学生数の増加に伴って、ますます多様化する来日前後および帰国後の状況、さらには再来日した学生の生活および仕事上の悩みなどの実態を探るべく、SKP 修了生を対象に 3 名の日本語教員が SNS での繋がりを利用したアンケート調査を行った。その結果、SKP 修了生の来日前から現在に至る詳細な実態を掴むことができた。立命館大学の留学生の現状と課題については 1990 年に阿曾沼・上野によって調査が行われているが、1980 年代後半以降本格的に展開されるよう

になった国際交流のごく初期段階のものであり、主に正規課程の留学生に焦点をあてたものである。短期留学プログラムである SKP に焦点をあてた体系的調査は管見の限り見当たらない。また、日本国内の他大学においても短期交換留学生についての調査は行われている（奥村・長谷川 2007 他）が、十数名の留学生を対象とした小規模なものや、日本滞在時点での彼らの実態・意識調査が多く、本調査のように修了・帰国後の追跡調査を行ったものはほとんどない。そのような点からも、世界各国から多くの短期留学生を受け入れている本学の SKP に関する調査は、留学生施策に関連する分野の研究に貢献することが期待される。それと同時に、この調査から得られた知見を授業や SKP の運営、また現在学んでいる SKP 生や今後の留学生のために活かせればと考えている。

## 2. 調査の概要

### 2.1 調査方法

アンケートは、2015 年 8 月に行われた。著者 3 名の受け持った 2009 年から 2015 年の SKP 修了生に Facebook などの SNS で連絡をとり、ウェブ上で解答できるアンケートを Google フォームで作成し、その URL<sup>1)</sup> を送付した。Google フォームで作成したアンケートは、設問による条件的枝分かれを自動的に表示することができ、またラジオボタンによる複数選択にも自由記述にも対応している。これは、選択式回答では見落とされがちな彼らの意見を丁寧に汲み上げるためである。また、彼らの回答の負荷を減らし、本音での意見を得るために、設問は英語と日本語併記で行い、回答も複数言語対応可とした。その結果、2009 年度から 2015 年度前期までの在籍者 1254 名のうち 12.9% に相当する 162 名（直接依頼した 242 名の約 67%）から回答が得られた。直接依頼した 242 名は、執筆時に筆者 3 名が SNS で繋がりがあがる修了生全員を対象とした。

28 の設問は、Google スプレッドシートに自動的に入力され、3 人の教員が最新のものを同時共有した。28 の設問（表 1）は来日直後の心境、滞在時の活動や交友関係、帰国直後の心境、留學生活の振り返り、現在の状況、と時系列に配置し、学生の記憶が喚起されやすいよう留意した。この時系列の設問の配列は、留学前後での学生の変化や成長を可視化するためでもある。紙幅の都合上、実際のアンケートは URL<sup>1)</sup> を参照されたい。

調査結果は、簡単な統計と自由記述の質的分析により考察を行った。以下、28 の設問を大きく 3 つ（来日から帰国までの留學生活を通しての経験、留學生活の振り返り、現在の状況）に分けて分析を行う。

表1 アンケートの設問

	問1	いつSKP にいましたか？
	問2	クラスのレベルは何でしたか？
来日前	問3	SKP で学ぶ前に、日本に旅行で来たり、日本で日本語を勉強したことがありましたか？
来日直後	問4	日本に初めて来た時、どんなカルチャーショックがありましたか？
滞在時	問5	SKP で日本人の友達はできましたか？
	問6	SKP で留学生や日本人以外の友達はできましたか？
	問7	日本で勉強以外にどんな活動をしましたか？
帰国直後	問8	自分の国に帰った後に逆カルチャーショックや違和感はありましたか？
留学生活の振り返り	問9	留学はあなたの人生にどんな影響を与えましたか？
	問10	日本語能力試験（JLPT）は今、何に合格していますか？
	問11	今だから言いたいSKPや教師・職員へのアドバイスや意見・提案はありますか？
	問12	SKPでの生活や勉強で、今、後悔していることはありますか？
	問13	今SKPで勉強している後輩への生活や勉強のアドバイスをお願いします。
現在の状況	問14	現在、どこでどんな生活をしていますか？
	問15	学校や仕事で日本語を使っていますか？
	問16	日本語の勉強は今どうしていますか？
	問17	また日本に行きたいと思いますか？
	問18	どうしてまた日本に行行って勉強したいと思いましたか？
	問19	SKPが終わってからどのくらい後でまた日本に来ましたか？
	問20	どんな専門の勉強をしていますか？
	問21	勉強で日本語を使いますか？
	問22	今、日本語の能力はどうですか？
	問23	どこで何の仕事をしていますか？
	問24	どうしてまた日本へ来て仕事をしたいと思いましたか？
	問25	SKPが終わってからどのくらい後でまた日本に来ましたか？
	問26	どんな仕事をしていますか？
	問27	仕事で日本語を使いますか？
	問28	今、日本語の能力はどうですか？日本語で困っていることなどはありますか？

## 2.2 調査対象者の概要

調査の対象となった2009年度前期から2015年度前期までの回答者162名のうち、57名が前期あるいは後期のみSKPに参加しており、それ以外は2 Semesterあるいはそれ以上<sup>2)</sup>の期間参加している。日本語レベルは様々であるが、参加者のうち、C（中級）レベル以上の回答者<sup>3)</sup>が全体の9割以上を占めた。また、SKP以前に来日した経験がある者は97名に上り、国籍および地域や日本語レベルに関係なく、日本に対する関心は概ね高いと言える。なお、回答は留学生の母語を含む「日本語以外の言語」でも可としたが、結果的に日本語あるいは英語のみでの回答となった（日本語のみでの回答者51名、英語のみでの回答者92名、両言語での回答者19名）。また、比較的日本語能力が高い英語圏からの留学生の中にも英語で回答している者がおり、回答者にとって最も意図を伝えやす



図1 回答者の国・地域別内訳（人）

い言語で回答したものと考えられる。以下、回答者のコメントはすべて原文をそのまま抜粋し、最も重要だと判断した部分に下線を施した。

表 2 回答者の年度別内訳 (人)

2009年度	9
2010年度	38
2011年度	30
2012年度	45
2013年度	60
2014年度	54
2015年度	17
延べ合計(人数)	253

表 3 回答者の性別 (人)

女	88
男	74
合計	162

### 3. 分析 1 来日から帰国までの留学生活を通しての経験

#### 3.1 来日時のカルチャーショック

来日時、学生の多くが何らかのカルチャーショックを経験したと回答しており、その内容は多岐にわたる。好意的な内容としては、日本人が皆時間に正確であること、礼儀正しく親切であることなど、日本人の気質に触れたものや、街の清潔さや安全性、自動販売機が多数設置してあることなどの利便性にまつわる驚きの声が多く挙がった。一方、否定的なコメントとしては、食べ歩きがダメだと言われて驚いたというマナーの違いや、果物の高さ、クレジットカードが使えない店が多い、などの生活に関連したカルチャーショックが多かった。

以下のように日本人との接触場面で起こるカルチャーショックを挙げる者もいた。特に欧米系の留学生には以下のようなコメントが顕著に見られた。

- Public Transport system was way more efficient, however, opening up to new friends as well as saying hi to strangers seemed a bit more difficult based on the atmosphere of the place and the fact not many Japanese are used to smiling and keeping eye contact with strangers when going about their daily lives.
  - Being stared at was a new thing for me. But besides that, nothing.
- 上記の二つは、日本人に対する挨拶や微笑みに対して、多くの日本人が微笑みを返してくれなかったり、視線をそらしたりしたことに言及している。
- Lack of accepting social interaction with friends and people.
  - People were very polite, but sometimes being a foreigner in Japan is difficult because Japanese people sometimes stare at foreigners and even go out of their way to avoid them, which can be very discouraging.

上記の二つのコメントから、自分たちをなかなか受け入れてくれないこと、じろじろ見たり、あからさまに避けたりするといった一部の日本人の消極的な反応に、少なからずストレスを感じていたことがわかる。

そのほか、「何時でもアルコールが買える」「お土産の文化」「スーパーに行くだけでもおしゃれをする」「すべてが小さい」「大学のサークル」などが挙げたが、これらに対して

- Using Japanese 24 hours a day to communicate.
- (前略) the only thing that felt strange to me was that I couldn't read any word, but I was prepared for that so it was not a real shock.

など、少数ながら内省的なカルチャーショックを経験した者もいた。とはいえ、後述する「帰国後の逆カルチャーショック」と比べると、「以前に日本を訪問していたのでカルチャーショックと言えるものは特になかった」と前置きしている多くのコメントがあり、来日後のカルチャーショックはある程度想定内であったと考えられる。そう考えると、留学生が来日後体験したのは、「カルチャーショック」というよりはむしろ、留学の目的の一つである「異文化体験」であったとも言えるだろう。

### 3.2 留学生活を通して得た友人

異文化環境において安心して勉学に励み、実りある留学生活を送るためには、周囲の人々と友好的な関係を築くことが重要と言える。留学生同士の友人関係に加え、日本人の友人を作ることは、日本社会や文化を理解する糸口ともなるだろう。しかしながら、横田（1991）や佐藤（2010）では、留学生は日本人学生よりも留学生同士で親しくなることが多く、日本人学生とのコミュニケーションに悩みを抱える場合が多いことが指摘されている。そこで、本調査では、SKPの参加者がどの程度日本人あるいは留学生どうして友人関係を築いたかを探るべく、留学生活を通して関係を築いた友人の数を尋ねた。彼らが留学中に得た日本人の友人と日本人以外の友人のおおよその数は表4の通りである。

留学生は総じて日本人との交流より留学生同士の交流を深めていると考えられる。留学生が履修する授業の大部分は留学生対象の日本語授業であるため、物理的に留学生同士で過ごす時間が、日本人との時間よりはるかに長いことも原因として考えられる。しかし、10人以上日本人の友達を作った留学生が57名であるのに対して、10人以上日本人以外の友達を作った留学生が101人に上り<sup>5)</sup>、そこに日本語のみでも十分に意思疎通ができると考えられる中上級レベル以上（B、A、正規レベル）の留学生もその半数を超える54名含まれていることから、友達の数と日本語レベルには直接的な関係はそれほどないと思われる。

また、上述の「カルチャーショック」に関する回答を参照する限り、「日本人の人付き合いの仕方が変」「常に外国人扱いされる」「人間関係の距離感」など、留学生は日本人と友達になることを、留学生と友達になることより難しいと感じていることがわかる。大学が留学生の友達作りにどの程度干渉すべきかを判断するのは非常に困難であるが、交流会の開催や、日本語ボランティア制度などの活用を通して、大学側が留学生と日本人の接点を提供することもやはり必要なのではないだろうか。

表4 友人の人数

	日本人	日本人以外
0人	3	1
1~2人	30	10
3~5人	38	21
6~9人	32	27
10人以上	57	101
不明	2 <sup>4)</sup>	2
合計	162	162

### 3.3 留学生活での勉強以外の活動

留学生活においては、教室外での活動も留学の満足度に関わる大きな要因であると思われる。そこで、本調査では留学時の勉強以外の活動について尋ねた。分析に際しては、個々の自由記述式回答からキーワード（アルバイト・クラブ・サークル活動名等）を抽出、類似した回答をグループ化し、人数が多いものから順にラベル付けし構造化を行った。以下がその一覧である（表5）。1名が複数の回答を行った場合（例：アルバイトとクラブ等）は、それぞれを1として各項目に追加した。

その結果、全体の半数に迫る80名がクラブ・サークル活動に参加していたことがわかった。その活動はスポーツ系、文化系、国際交流系など様々であるが、目立っていたのは、日本の伝統文化に関連するクラブ等（武術系、伝統芸能、古代史など多岐に渡る）に属する者が多いこと、また、語学や国際交流に関連する活動に参加した者が多い（21名）ことである。

国際交流・文化交流・日本語や英語会話サークルに加えて、日中文化交流や、日独会話サークルなど、自らの母語を生かした活動に参加していた学生もいる。また、他大学あるいは地域のサークルに参加している者も数名いた。

以上のことから、多くの学生が積極的に日本語学習以外の活動にも参加しようとしていること、その受け皿として大学内のクラブ・サークルが機能していることがわかる。そして留学生の関心が、日本ならではの活動や国際交流に強く向けられていることが明らかとなった。

クラブ・サークルに次いで多かったのは、アルバイトに従事したもので、全体の約3分の1弱（49名）であった。特に彼らの英語力や母語を生かし、語学教師・通訳として働いた者が目立っていた（22名）。その理由の一例として、以下の記述が挙げられる。

- Besides study, I did not really join other clubs. However, I had a part time job teaching English. Since I did not have much opportunity to interact with Japanese students at school, that was a good chance to know more Japanese people.

大学内では日本人学生との交流機会がなかなか見いだせない者もいる。そのような学生にとっては、英語を教えることが、日本人と出会うための貴重な機会となっている可能性もある。

その他、日本国内・近隣国への旅行を挙げたものは33名と全体の20%超であった。京都の寺社仏閣などの市内観光（16名）、ボランティア活動（14名）、和菓子・三味線・茶道・書道クラスなどを利用した伝統文化体験（13名）、Language Exchange・日本語チューター・コミュニケーションルームの利用（12名）、立命館・SKPのイベントへの参加（9名）など

表5 勉強以外の活動

活動項目
クラブ・サークル（80） （内訳） 語学・国際交流（21） スポーツ系（伝統文化関連11・その他14） 文化系（伝統文化関連11・その他14） 詳細記述なし（11）
アルバイト（49） （内訳） 語学・通訳（22） その他（5） 詳細記述なし（20）
旅行（33）
市内観光（16）
ボランティア（14）
伝統文化体験（13）
語学交流（クラブ以外）（12）
立命館・SKPイベント（9）
研究（2）
教会等への参加（5）
特になし（9）

（ ）内は人数

が続く。少数ではあるが、自らの専門のための調査等を行った学生（2名）や、教会などの活動に参加した学生（5名）もいた。勉強以外の活動をしていない、と回答した者は9名で全体の5%に過ぎず、学生が授業外に自主的に多岐に渡る活動を行っていることがわかる。

全体を通して、京都という立地ならではの日本文化体験や、日本人との交流・語学力の向上を求めている学生が多いことが特徴として挙げられるだろう。そして、その学生のニーズに、立命館大学のクラブ・サークル組織や、SKPの文化教室、Language Exchangeなどの制度が応えることができていとも言える。しかしながら、上記のように学内では日本人学生との交流機会を見出せなかった学生がいることも見過ごすことはできない。今後さらに、プログラム・教師らが留学生と日本人学生との交流の機会を積極的に設ける必要があるだろう。

この問いの回答から読み取れるのは、留学期間という限られた時間の中で、それぞれが学習、文化体験、日本人との交流などを求めて自主的に活動を選択しているということである。教員は、ともすれば教室内の行動のみにおいて学生を判断しがちであるが、それは彼らの一面に過ぎず、教室外にも彼らの世界が広がっていることを心に留めておくべきであろう。

### 3.4 帰国後の逆カルチャーショック・違和感

逆カルチャーショックとは、帰国後に母国の社会や文化への疑問や抵抗感を覚えたり、孤独感や留学先に戻りたい衝動を覚えたりすることである。この逆カルチャーショックが強すぎると、母文化・社会への復帰の阻害となる危険性がある。この逆カルチャーショックについては、回答者のほとんど（約95%）にあたる153名が「あった」としている。以下、3.3と同様の方法で回答数の多かった順にリスト化した（表6）。しかし、回答は長文かつ多岐に渡るものが多く、分類できなかつたものが数多くあったことを付記しておく。

表6 逆カルチャーショック

生活環境（利便性）の違い（101）	店のサービスが劣る（20）、食べ物の違い（18）、コンビニが少ない（15）、生活が不便（15）、交通機関が不便（12）、その他（21）
自身の行動（85）	ふとしたときの日本語使用（52）、おじぎ・あいづち・ジェスチャー（27）、その他（6）
母文化の人の振る舞い（56）	うるさい・声が大きいの（21）、失礼・直接的（29）、怠惰・不親切（3）、その他（3）
友人・周囲の人々との関係性（23）	友人との距離感・周囲の人との違和感（14）、さびしい・懐かしい・憂鬱（9）
生活環境（安全性）の違い（22）	危険（10）、不潔・秩序がない（10）、その他（2）
自身の変化（9）	自身の変化（丁寧さ・几帳面さ）に気づいた（4）、自文化と日本文化の違いに気づいた（1）、新たな視点を得た（1）、その他（3）

（ ）内は人数。

最も多かったのは、生活環境の違いに対する不満である（101名）。特に、日本の生活環境の利便性・サービスの丁寧さと比較して劣る、といったものが多い。コンビニエンスストアがない（あるいは少ない）15名、店の営業時間の短さ、置いている商品の少なさ、従業員の態度の悪さ、効率の悪さ等の店のサービスに言及した者が20名、公共交通機関の不便さ、不正確さに言及し

た者 12 名、食べ物の違い（味付けの濃さ、量など）18 名などである。街中や交通機関内での安全性の欠如、清潔さの欠如を挙げた者もいた。

次いで、ふとした時に日本語（特に挨拶や、あいづち、反応など）や日本的なしぐさ（おじぎなど）が出てしまうといったもので全体の約半数（85 名）にのぼった。

また、全体の約 3 分の 1 にあたる 56 名が、母国の人々の振る舞いについて違和感や抵抗感を覚えたと回答している。そのうち、多く挙げられたのは、日本に比べて言動が直接的・対立的で、失礼あるいは思いやりに欠けているように感じられるというもので 29 名、騒々しい・うるさいと回答した者が 21 名であった。

上記の回答に比して、より深刻に捉えられるのは、友人や周囲の人々との間で孤立感を覚えた、日本に戻りたい、憂鬱でさびしい、自分の国が好きではない、母語も耳にしなくなかった、自分を外国人のように感じるといったような回答であり、全体の約 14% を占めた。友人に自分の経験を理解してもらえない、友人との間に距離を感じる、友人が以前と違って押しが強く感じるなどといったものや、留学によって卒業が遅れたために、友人がいなくなっていた、などは母文化・社会への復帰に際して大きな障害となると思われる。

また、逆カルチャーショックのほうがカルチャーショックよりも強かったという回答も多かった（9 名）。カルチャーショックに関しては、渡航前にある程度心の準備をしておくことが可能だが、逆カルチャーショックに関しては、無防備になりがちであることが原因としてあげられるだろう。

一方で、留学による自身の変化や母文化と日本文化の違いへの気づきを客観的に捉えていた者もいる。自身の行動が以前より丁寧で几帳面になっている（4 名）、母文化と日本文化の違いがわかった（1 名）、留学により新たな視点を得ることができ、母文化をプラスの面からもマイナスの面からも捉えられるようになった（1 名）などがそれである。

逆カルチャーショックとは、留学によって新たな価値観・視点を得たために起きることであるが、母文化・社会へ復帰する際のショックを極力和らげるために、学生の帰国前に大学や教員ができることを模索する必要があるだろう。一例を挙げれば、以上のような結果をもとに、帰国後の逆カルチャーショックの可能性を周知しておくこと、そして、これらは異文化・異なる社会を経験したために起きる必然的なことで、客観的にそれらを捉えることでショックの緩和が可能になると指導することなどである。

## 4. 分析 2 留学生活の振り返り

### 4.1 日本語能力試験（JLPT）の受験状況

留学生活を通して、どの程度の日本語力を得ることができたかを測る一つの基準として、日本語能力試験（以下、JLPT）の結果を参照することができる。そこで、JLPT の N1（上位）～N4 のレベルのうち、現在どのレベル<sup>6)</sup> を保持しているかを調査した結果が図 2 である。<sup>7)</sup>（162 人中）

回答からは未受験が半数を占めることがわかり、JLPT への取

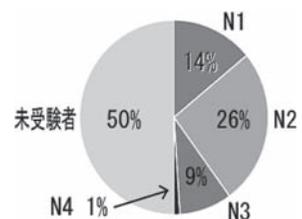


図 2 JLPT の受験状況

り組みの意識やモチベーション、必要性などが低いように思われる。しかしながら、帰国後に母国で受験したり、再来日後に日本で受験した学生もおり、自己の日本語能力の証明や判定に役立つ場合も多いと考えられることから、在籍中の取得を喚起するのも一案である。JLPT の対策を授業で行う場合、選択科目にして、レベルに合わせて希望者だけに行うのも一つのやり方ではないだろうか。

#### 4.2 留学が人生に与えた影響

留学が人生に与えた影響についての回答のなかで、最も多かったのは「将来の目標が明確化した・就職に結びついた」というものである（54名、全体の約33%）。特にSKP修了後、日本で就職を決めた者のなかで、留学経験がもとになったと回答している学生が多かった。

次に多かったのは、世界中の地域から集まった友人との交流により、視野が広がった、異なる価値観・文化への理解と受容的な態度を獲得した、多角的な視点を得た、というものである（40名、約25%）。これは、ヨーロッパ、アジア、北米、その他地域と多国籍の留学生で構成されるSKPならではの特徴とも言えるであろう。全体の約19%にあたる30名の学生が、世界中に友人ができたことと述べていることからわかる（生涯の友人を得た、という記述もあった）。

日本文化との比較において、母文化を客観的に見る目が養われたとする声もある。同時に、実際に住んでみることによって、日本文化をより深く理解することができたという回答もあった。また、自己を客観視できる目が育ったという回答も見られた。留学生活によって、精神的な自立ができ、自信がついたという回答や、これによって成長したという回答も数多くあった。留学経験が、自分の人生においてかけがえのない素晴らしい体験であったと述べる学生がほとんどだったが、これは、留学先が日本だからというわけではなく、どのような国に留学しても自己の成長はあるという指摘もあった。一方で、以下のような記述もあった。

- （前略）I think the Japanese language and culture have a lot to teach us about how to get along peacefully and thoughtfully in a world where resources and physical space are going to continually be fewer as opposed to greater.（後略）

日本語・日本文化の特徴が、今後のグローバル社会において問題解決の一助になると思われる記述である。開かれた人間になり、異文化の人ともうまくやっていくためのソーシャルスキルを得たという回答（10名、約6%）もこれに関連するものと思われる。アンケート回答者のほぼ全員（なし、あるいは、回答が難しいとした学生が各1名いた）が、留学は人生にプラスの影響を与えたとしている。上記の回答で得られたように、異なる社会に入り込み、多国籍の友人と切磋琢磨することによって、彼らは多様な文化・価値観を知り、自らの視野を広げており、それによって自己の成長を促していると言える。日本語力・日本語学習意欲の向上をあげたものも20名（約12%）いたが、これらは彼らの留学生活の一部であり、日本語教員は、彼らにとっての留学の意義という大きな文脈の中での教育を目指していくべきだと思われる。

#### 4.3 SKP や教師・職員へのアドバイスや意見・提案

「今だから言いたいSKPや教師・職員へのアドバイスや意見・提案はありますか？」という質問の意図は、留学が修了して数か月から数年が経過し、ずっと伝えなかったこと、今考えるとこ

れだけは言っておきたいなど、留学中に言えなかった本音を聞きたいという点にある。回答を分類すると多い順に表7のようになった。(内容的に重複あり)

表7 アドバイス・意見・提案

① 授業について	(42名)	⑥ 学習方法・課題・宿題	(11名)
② 教師・職員について	(29名)	⑦ クラスレベルの不一致	(5名)
③ 文化・社会活動	(24名)	⑧ 健康・心理	(4名)
④ 感謝・謝意	(22名)	⑨ 来日前・来日直後の準備	(2名)
⑤ 住居・SKPバディ・友達	(13名)	⑩ 今、やりたいと思うこと	(1名)

### ①授業について

学生ごとの留学目的によって、授業を受けるスタンスが異なることがわかった。一つはあまりプレッシャーを与えず自由に勉強させてほしいというものであり、一方はもっと厳しくやってほしいという意見である。相反する意見に対応するためには、まずSKPのスタンスを十分理解してもらった上で、学習者の留学目的を可能な限り達成できるように進めていかなければならないだろう。以下のような意見が代表的である。

- ほとんどの学生が日本を楽しむために来てるから、そんなに厳しく規則に従わせなくてもいいと思います。テストや宿題などがそんなに多くある必要はない。
- 大変でも頑張ってやったら、いい結果が待っています。目標を設定したほうがいいと思います。学生たちが放棄しないようにたくさん励ましたり、しほったりしてください。

次に、SKPでは日本語母語話者の学生のボランティアを登録し、必要に応じて授業に参加してもらうシステムが構築されており、一つの大きな特徴となっているが、このシステムを利用した授業内ディスカッションにより日本語力が伸びたため、さらに回数を増やしてほしいなど、評価する記述がいくつも見られた。

総合的には、授業やプログラム全体が非常によかったという肯定的な記述は12名おり、下記項目の「感謝・謝意」の22名を合わせれば、一定の高い評価を得ていると言えよう。

### ②教師・職員について

教師もスタッフも親切で、個々の学生のニーズに対して敏感であり、いつも励ましてくれたという回答は他の項目でも重複して数多く見られた。

- Everybody was nice and taught me so much. I may have lost motivation to study halfway through, but through the encouragements of the teachers, I managed to battle through and pass my exams.

一方、批判の声もあり、つまらない授業をしている、慣れない異文化環境に置かれ、ストレスを抱えている学生に対してあまり厳しい態度を取らないでほしい、子ども扱いはしないでほしいなどという記述が見られた。個人差もあるだろうが、教員が各自の授業を振り返って、思い当たるふしがないかどうか、振り返る必要があると思われる。

### ③文化・社会活動

教室外での文化や社会に触れる活動に関する記述は、本調査での学生たちからの最も多い要望の一つのように思われる。留学生たちは日本あるいは京都に留学しているからこそ学べる内容を

求めており、その留学経験に対価を支払っている。インターネットが普及した時代には、外国語の文法や語彙はどこにいても学ぶことができ、さらに彼らの母校でも日本語クラスがあって、日本語の学習自体は比較的容易である。現在、外国のリアルな経験は、味覚、嗅覚、触覚を伴った生の体験や直接行動でなければ意味がないと言っても過言ではないだろう。SKP の日本語教育も京都だからこそ経験できる学習内容が必要だということが多数の意見からわかった。また、祇園祭などへ試験があって行けなかったことを悔やんでいる学生は6名にものぼった。

- I fully understand and well aware of the fact the SKP students came to Japan to study the language so it requires us to come to university everyday, do homework, study for exams so on and so forth. However to a certain extent we are also here to study the Japanese culture and its people and there is no better way than to get out there (Japan) to explore and experience. For some of us it was and will be our first and last time we could come to Japan financially speaking.

#### ④感謝・謝意

学習や生活経験で満足度の高い学生は次のような評価を記述してくれていた。

- Thank you so much! I was able to gain a confidence in my speaking ability, but also to realize that if I studied harder I could improve a lot more! Thanks to my amazing teachers I was able to have a great experience and really treasure my time in Kyoto and Rits and make me SO PROUD to say I studied there.

#### ⑤住居・SKP バディ・友人

留学ではクラスメイトや支援してくれる SKP バディ、サークルやアルバイト先の友人、地域の人々との関係も重要になる。3名の学生が、大学の留学生寮に住んでいる学生同士は関係がいいが、自分でアパートなどに住んでいる学生は疎外感を味わっており、SKP 全体で交流できる機会を作ってほしいという要望していることは、大きな問題提起だろう。

#### ⑥学習方法・宿題・課題

宿題の量やワークシートの効果について疑問を持っている学生の記述が散見された。宿題の量については学生と十分話し合った上で合理的な量に調整することが必要だと言える。

- I understand that an "Intensive Language Program" should be intensive, but senseis, please understand that your class is not the the only class your students will take, so please watch how much homework you give them.

#### ⑦クラスレベルの不一致

クラスのレベルに合っていないと感じる学生は常に存在し、さらに学生に納得してもらうためのシステムも必要ではないかと思われる。

- Don't be so harsh on the placement test. The grammar lessons were too easy for me.
- 派遣された日本語レベルが合わない場合は変える選択があったほうがいい。 そうしないと、半年、また一年の勉強の時間は無駄にするおそれがある。

#### ⑧健康・心理

留学生の不安定な心理状況を理解してほしいという記述があった（4名）。気候や住環境、文化・習慣の違いから、心身の調子がすぐれず、慣れるまで欠席や遅刻が続いたり、宿題の提出が滞る学生は増える傾向にある。特に発達障害や精神的な問題などを抱えた学生の場合は、教師と

職員が綿密に連帯し、対処していくことが必要である。

- 留学にストレスはつきものです。自分を見失って、再発見するからこそ意味があるでしょう。そのような不安定な環境の中で、日本語教室は単に日本語教育の場ではなく、学生にとって一つの居場所として機能しなければならないと思います。悩んでいる学生を成績や課題のことで追い込むのはあまりにも簡単なことです。(後略)

#### ⑨来日前・来日直後の準備

来日前や来日直後に教えておいてほしいこととして、教室内での飲食や無断退出の禁止などの日本の学校の習慣やこれから学習する内容(シラバス、漢字)を挙げた学生がいた。(2名)ゼロ初級クラスの仮名学習は事前準備を実施しているので、初級から上級までの学習内容を事前に説明することも可能だろう。学校習慣もパンフレットの作成などが検討できる。

#### ⑩今、やりたいと思うこと

教科書を復習してみたいという学生もいた(1名)。多くの学生が教科書やハンドアウトを母国に持ち帰っており、読み返す機会があることが想像できる。学習を中断している学生も、将来再開する可能性があるとは期待できる回答であった。

### 4.4 現在、後悔していること

自由記述をグラフに示した項目で分類した(図3)。(内容的に重複あり)留学後の「後悔」を尋ねることは一つの関心点だったが、結果として50名が「後悔がない」と明言している。二つ目に多かったのはやは「日本人の友達をもっと作るべきだった」ということである。ぜひこれからSKPで学ぶ学生に参考にしてもらいたい。

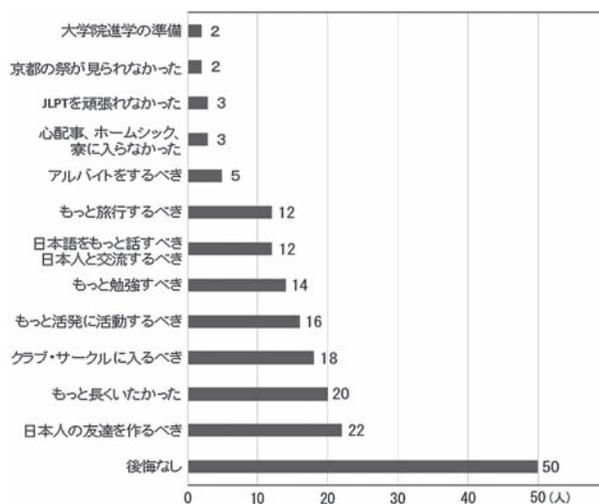


図3 後悔していること

#### 4.5 後輩へのアドバイス

多くの学生が「積極的にサークルなどの活動に参加し、日本語をたくさん話し、多くの日本人の友達を作るべきだ」と共通して記述している。そして勉強と遊びのバランスをとって楽しむべきだというアドバイスはまさに学生たちが経験に基づいて語っている言葉である。

- Studying is important, never miss your classes, but take some time to enjoy the city and make it a point to go out every week! Work if that makes it easier to enjoy the city. The worst thing you can do is spend all your time in your room.
- 着いたばかりに他の SKP 生と日本語じゃない言語で話したらどうする!? わざわざ日本に留学してるから日本語で喋ろ! (中略) 日本語が上達しなかったら後で十倍で後悔するよ! 日本人は怖くない。逆に日本人はあなた外国人に怖がってるから会話なんて大したものじゃないよ。日本生活を存分に楽しもうね。

### 5. 分析 3 留学生の現在の状況

#### 5.1 帰国後の状況の概略

「現在、どこでどんな生活をしていますか」という問いに関して、勉強あるいは仕事を目的として現時点で日本国内にいる者は 37 名にのぼった。そのうち 30 名が就労目的である。一方、全体の 8 割近くを占める 122 名が現在母国を含む日本以外の国で勉強あるいは就労していることがわかった。また、日本語の使用状況に関しては、無回答を除くと、52 名が日常的あるいは大学の日本語授業やサークルで使用しているのに対し、67 名が「あまり使用していない」「ほとんど使用していない」「まったく使用していない」と答えている。使用頻度にかかわらず「使用している」という回答には、「インターネットを通じて日本にいる日本人の友達と話している」「現在日本人と結婚していて、夫婦で日本語を話している」「仕事で毎日使っている」などのコメントがあり、全体として話すことを中心とした使用状況にあることがわかる。その反面、既に卒業していたり、日本語科目をすべて履修してしまったなどの理由から、授業で日本語を勉強している者は 8 名にとどまり、66 名が「自分で勉強している」と回答している。授業か独学にかかわらず継続学習をしている者が全体の約半数の 83 名にものほり、自習している者の多くが「SKP で使用した教科書を復習している」「JLPT の準備をしている」と答えていることから、SKP での日本語学習が自律的な継続学習につながっているとと言えるだろう。しかしながら、「勉強していない」者が 38 名おり、38 名に上る無回答者の多くは継続学習を行っていないと考えられるため、SKP 修了後の継続学習の指針を、留学生が帰国する前にある程度示していく必要があるのではないと思われる。

#### 5.2 再来日希望調査

「また日本に行きたいと思いますか」という質問に関しては、全体の 7 割以上を占める 118 名（うち 1 名は既に日本にいると回答）が再来日を希望していることがわかった。そのうち 66 名が仕事や留学を目的として一定の期間日本で生活したいと答えているが、42 名が「日本に住むのではなく、旅行で再訪したい」と強調していることは注目に値する。おそらく彼らは留学生生活を

ある種の「体験」ととらえ既に満足を得ているか、あるいは日本での生活の上での苦労やストレスを再び経験したくないと考えているため、あくまで「再訪問」を希望しているのではないか。また、無回答を除き、ごく少数（5名）だが、「特に行きたくない」と答えている。その理由として「留学から戻ったばかりなので国でのんびりしたい」「行きたくないわけではないが、今行って自分が何をしたいかわからない」などが挙げられていることから、帰国後は日本での経験や思い出にこだわらず、既に気持ちを切り替えていることがわかる。

### 5.3 再来日し、在学中の者

SKP 修了後、再来日し日本国内の高等教育機関や日本語学校に在学中の者は7名（そのうち、1名は次セメスターでの来日が決定している者）で、全体の4%であった。その動機は研究目的が3名、日本への関心が2名、就労希望が1名、無回答1名であった。またSKP 修了後再来日までの期間は最短で9カ月後、最長で2年半後であり、修了後比較的早い段階で再来日していることがわかる。彼らの専門については、文学、経済、音楽が各1名、立命館大学の国際関係学が3名、日本語が1名である。このことから、2度目の来日は日本語学習よりも、専門に特化している者が多いこと、またその留学先としてSKPでの経験を踏まえ立命館大学を選んでいる学生もいることが明らかになった。自身の勉強で日本語を使用しているかに関しては、1名を除き使用していた（無回答1名）。現在の日本語能力に関しては、来日前の1名と無回答の1名を除く全員がSKP 在籍時よりも伸びていると回答している。

留学が人生に与えた影響との関連で見ると、SKPでの留学経験をもとに将来設計を見直すなかで、日本への再留学を決意している者が多いことがわかる。また、2度目の留学は語学ではなく、具体的な専門分野の研究を選択している者がほとんどである。彼らにとって、SKPでの短期留学には、まず日本での学習、生活や環境を体験しその価値を確かめることによって、その後の自らの専門分野での長期留学へ橋渡しをする役割があると思われる。2度目の留学先として立命館大学を選んでいる者がいることから、本学が一定の魅力的な学習・生活環境を提供できているとも言える。

### 5.4 再来日し日本で仕事をしている者

162名中30名が再来日して仕事をしている。JETプログラムなどにより小中学校で英語を教える者が最も多く、次に民間企業、語学学校、市役所などの公的組織（学校事務を含む）と続く（図4）。仕事内容は、ALTとしての英語教育、語学学校での英語教育、ホテルの従業員への英語教育、旅行会社、CGの研究開発やコンサルティング、翻訳・通訳、商標・ドメイン登録、マーケティングリサーチ、市役所での翻訳・通訳・ワークショップや交流イベントの企画及び実施・在住外国人の支援・学校のための出前講座など、留学・留学生支援など多岐に渡った。短期留学生でも留学後に日本で就職することが珍しくなくなっていることを示している。

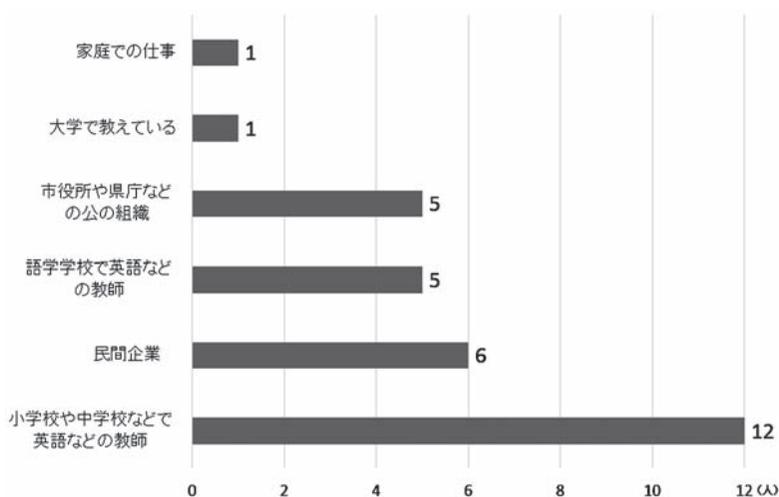


図4 再来日後の仕事

### 5.6 再来日までの期間

帰国していない学生も含めると、3分の2以上が1年以内に再来日しており（図5）、これは注目に値する数字である。母国の大学を修了後、すぐに日本で仕事を得て、働き始めていることがわかる。仕事で日本語を使うかどうかという問いに対しては、1名を除いて29名が同僚や初級の英語学習者に日本語を使っていると答え、SKPでの日本語学習がその後の仕事に活かされていること、日常生活での使用も考えるとその使用頻度は極めて高いことがわかった。次の問い「今、日本語の能力はhowですか？日本語で困っていることなどはありますか？」を見てみると、「話す・聞く」能力はSKP以来上達したという者がほとんどだが、「読む・書く」能力はあまり伸びていないようである。特徴的なのは8名が電話会話と敬語で困っていると述べている点である。これはSKPの授業に取り入れ、練習する価値が十分あるタスクである。将来自国で仕事をするとしても日本語の電話やEメールへの敬語での対応は機会がある可能性が高い。

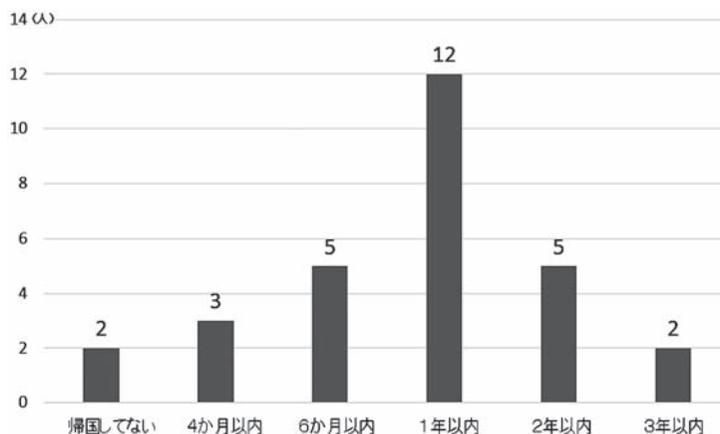


図5 再来日までの期間

## 6. まとめ

1988 年以来 30 年近くの歴史を持つ SKP において、来日前後を含む留学生の体系的な実態調査は管見の限り見当たらない。修了生を対象に、彼らの留学生活における学習・課外活動の実態、直面した課題・そこから得た成果・そして SKP での留学経験が今の彼らにどのような影響を及ぼしているかを明らかにした今回の知見は、SKP プログラムの今後の改善と発展に寄与するものと思われる。ここでは、SKP のこれまでの成果と今後の課題という 2 つの側面から述べる。

### 6.1 これまでの成果

4.2 において詳述した通り、今回のアンケート回答者のほぼ全員が、SKP での留学は人生にプラスの影響を及ぼしたと述べている。SKP での多国籍の友人との交流や、日本文化・社会との接触により、多様な価値観を知って視野を広げ、成長できたとしている。それによって、自らの進路を定めたという者、その進路が日本社会と関わるものであるという回答も多くあった。これは、日本の伝統文化の中心ともいえる京都に位置し、多国籍の学生を擁する SKP ならではの可能になったこととも言える。大学サークルや文化教室、授業内での日本人ボランティアとの活動など、様々な交流の機会を留学生たちに提供できている仕組み作りの成果でもある。また、修了後、約半数が日本語の学習を継続していたり、2 割が再来日し日本語を専門や仕事に生かしていることから、SKP での日本語教育が彼らのその後の人生に繋がっていると言えるだろう。教員やスタッフの献身的な対応が留学生活の支えとなった、他の学生にも勧めたいという声も聞かれ、本プログラムが一定の評価を得ていると言ってもよいだろう。

### 6.2 今後の課題

今回の調査では、日本語学習よりもむしろ文化体験を優先させたい学生も多数いること、そういった学生は現在のプログラムでの授業の課題を負担に感じていることが明らかになった。SKP の主旨は学習であるが、それを主眼に据えつつも、学生の状態を把握した上で柔軟な対応をしていく必要も今後出てくるかもしれない。京都ならではの文化や社会の体験学習を織り込んだ授業への要望にどう応えるかも今後の課題だろう。また、日本人学生との交流を望むものの、機会を自ら探すことが難しい学生や、関係作りがうまくできない学生が散見された。そういった学生のために、より一層大学側が交流の接点を増やしたり、異文化理解のための授業を実施するなどの必要性が示唆された。今回来日前から帰国後に至るまでの経験について調査したことで、留学生のための継続した一連のサポートが必要であることがわかった。留学生生活を円滑に始めるための事前学習やマナーの指導、滞在時の精神面・学習面での継続した支援、帰国後の逆カルチャーショックを緩和する事前指導や、学習継続のためのアドバイスなどである。

## 7. おわりに

アンケートを書き終わると連絡をくれた多くの人が「アンケートを書いて、SKP で勉強したのが昨日のこのように思い出され、楽しく答えることができました。ありがとうございます

ます。」というような趣旨のメッセージを添えてくれた。アンケートが記憶を呼び起こし、何らかの助けになったのなら大きな喜びである。一人ひとりの留学生には物語があり、留学は人生に大きな影響を与える。時として留学はその物語のメインテーマとなることさえある。立命館のSKPで勉強しなければ、この人と出会うことはなかった。京都で、日本で仕事をするとはなかった。そんな事例を考えると日本語教師は留学生の人生の一時期を預かって日本語を伝えるのであり、小テストや宿題も大切ながら、もう少し大きな視野で日本語教育全体を捉え、対処していく必要がある。図らずもこのアンケートをすることによって、教師もまた元SKP留学生との絆を強めることができ、大きな幸せを感じている。膨大なデータゆえ十分な分析ができたとは言いがたいが、集まった貴重な情報を今後の教育に活かしていけるよう、今後も熱意を持って日本語教育に取り組んでいきたい。

最後に、アンケートに協力してくださった元SKP留学生の皆様へ深く感謝申し上げます。

## 注

1) <アンケートのウェブ画面>

<https://docs.google.com/forms/d/1qw93iybizl-fqVNwadJNOacsVi9RfeayT-Q1qCMJoS8/viewform>

2) 最長で5期に渡って日本語科目を履修した留学生(現GS生)もいる。

3) 2期在籍した場合は2期目のレベル。3期以上在籍した場合は最終的なレベル。

4) 'A lot' と回答した者1名を含む。

5) 筆者の観察では、Aレベルの留学生でも授業時間以外はお互いに英語で話している者が多い。

6) JLPTはN1が最も難度が高く、N5が最も低い。詳しくは日本語能力試験公式ウェブサイトを参照されたい。

<http://www.jlpt.jp/index.html>

7) 直近の試験を受けたばかりで結果がまだ判明していないという者も数名いた。

## 参考文献

阿曾沼一成・上野俊樹「立命館大学の外国人留学生の現状と課題」『日本の科学者』第25巻第3号、1990年、140-145頁。

International Center at Kinugasa Campus Ritsumeikan University Study in Kyoto Program. *STUDY IN KYOTO PROGRAM 2015-2016*, <http://www.ritsumei.ac.jp/eng/common/img/data/SKP2015-16Pamphlet.pdf>, 2015. 2015年9月18日アクセス。

国際交流基金・日本国際教育支援協会『日本語能力試験 JLPT』<http://www.jlpt.jp/index.html>、2015年9月18日アクセス。

奥村圭子・長谷川千秋「短期留学生受け入れのための態勢と学習環境の充実に向けて—インタビュー調査をもとに—」『言葉の学び、文化の交流：山梨大学留学生センター研究紀要』第3号、2007年、32-49頁。

佐藤友則「信州大学の留学生のニーズ調査—2008年11・12月調査において—」『信州大学留学生センター電子紀要』、[http://www.shinshu-u.ac.jp/institution/gec/upload/pdf/publications/ekiyou\\_1.pdf](http://www.shinshu-u.ac.jp/institution/gec/upload/pdf/publications/ekiyou_1.pdf)、2010年、2015年9月18日アクセス。

横田雅弘「自己開示から見た留学生と日本人学生の友人関係」『一橋論叢』第105巻5号、1991年、629-647頁。

## Life of the Ritsumeikan University SKP Participants and Their Japanese Learning and Their Situation after Completion:

Based on a follow-up Research via SNSs

HIRAI Kazuki (Visiting Lecturer of the Japanese language, Ritsumeikan University)

IMADA Emi (Shokutaku Lecturer of the Japanese language, Ritsumeikan University)

UEDA Shunsuke (Shokutaku Lecturer of the Japanese language, Ritsumeikan University)

### Abstract

Now that it is more than 20 years since Study in Kyoto Program, or SKP was launched, its scale and content has been greatly changing with a wide range of foreign students, from short-term exchange students to English majors enrolled in IR. As their specialties and interest become more varied, more consideration is necessary for students with learning disorders. Also, there is much more variety in their life background before and after coming to Japan. Moreover, their daily and student life back in their home country and the problems those working in Japan after graduation from their home university face are becoming more diverse. Therefore, in order to get a systematic grasp of the current situation of the SKP graduates, three Japanese language instructors involved in the program conducted a research via SNS on what the former SKP participants honestly feel about the program. The results are not only sure to bring about improvement of SKP itself but also can be used effectively as advice to their present and future juniors.

### Keywords

foreign students, short period of study abroad, learning Japanese, SNS, questionnaire, follow-up research, reverse culture shock

# 立命館大学における ライティング・サポート・デスクの理念と実践 — チューターの立場から振り返って —

中 島 梓・鹿 島 萌 子

## 要 旨

本報告は、立命館大学ライティング・サポート・デスクでの3年間の実践をチューターの立場から振り返ったものである。近年、様々な大学で学生への学習支援の一環としてアカデミック・ライティングをサポートする取り組みが活発化している。立命館大学でも2012年に「ライティング・サポート・デスク」が開設され、院生や研究生が学生のレポート支援を行ってきた。そこで目指されてきたのは、学生に「答え」を示すことではなく、「気づき」を与える支援である。本稿では、デスクの理念や利用実態を踏まえながら、デスクの役割や意義、運営上の問題を明らかにした。そのうえで、運営上の問題を解決するためにもコーディネーターの擁立が急務であることを提示した。

## キーワード

学習支援、初年次教育、アカデミック・ライティング、チューター、気づき

## 1. はじめに

近年、様々な大学でアカデミック・ライティングを支援する取り組みが活発化している。立命館大学でも、衣笠キャンパスとびわこ・くさつキャンパスの大学図書館ラーニング・コモンズ「びあら」内に「ライティング・サポート・デスク」（以下、デスク）が設置され、2012年度から2014年度の3年間、院生や研究生から成るチューターが、学部生及び院生（以下、学生）のアカデミック・ライティング支援を行ってきた。

デスクが掲げてきた理念は二つある<sup>1)</sup>。一つは、学生が教員よりも近い立場であるチューターにライティングに関する相談を行うことを通して、学生とチューターが「ともに学びあうこと（ピア・ラーニング）」を実践することである。もう一つは、チューターが学生から相談を受けるなかで、学生の学習に対する姿勢をより能動的なものへと育てていくことである。デスクには、レポートを書くうえでの最低限のポイントの確認を求める学生や、自分が書き上げたレポートに対して漠然とした不安を抱える学生、そもそもレポートとは何かをよくわかっていない学生などが訪れる。そのような多様な学生に対し、「答え」を与えるのではなく、学生自身が自分なりの

「答え」を導き出せるような「気づき」を与えることが、チューターには求められた。つまり、対話を通して学習に対する学生の姿勢をより能動的なものへ高めていくことがチューターには期待され、そこにこそ単なる添削ではなく、あくまでも学生との対話を重視するという個別相談体制を設ける意義があると見なされてきたのである。

チューターが学生を支援しつつ、同時にチューターと学生の間でピア・ラーニングを実践するという試みが実践されてきたデスクは、しかしながらデスク開設後3年で一時的閉鎖に追い込まれた。他大学では学生に対するアカデミック・ライティングの支援に関して一定の成果が報告されているにもかかわらず、立命館大学の場合はなぜ閉鎖に至ったのだろうか。

本報告では、デスクでの3年間の取り組みを中心に、チューターの立場から見えてきたデスクの成果や問題点を取りあげ、そのうえで今後に向けた課題を提示する<sup>2)</sup>。

## 2. 「ぴあら」におけるライティング・サポート・デスク設置の経緯

### 2-1. ライティング・センター及びラーニング・コモンズ

ライティング・センターとは、学生に対してアカデミック・ライティングの支援を行うための施設である。この施設には、学生のアカデミック・ライティングを補助する役割のみならず、支援を通じて学生を「自立した書き手」へと成長させることが期待されている。学生に対して講義以外の学習をも促すことで、学生を自主的な学びへと誘う役割を担っているのである（佐渡島・太田 2013）。

大学にライティング・センターを設置する動きは、1950年代のアメリカで始まった。当初はライティングの授業を補足する機関にすぎなかったものの、1980年代以降、学生の文章作成の「プロセス」における支援が組み込まれるようになり、次第に書くことそのものの社会的側面が強調されるようになった（Waller 2002、Fujioka 2011 他）。そのなかで重視されてきたのが、「書き手を育てる」という考え方である（North 1984、太田・佐渡島 2012 他）。以降、ライティング・センターでは文章作成の「プロセス」に対する支援に重点が置かれ、「書き手」の育成が行われるようになった。

アメリカの大学におけるライティング・センター設置の動きは、やがて日本にも導入される。その先駆けとして、2003年の金沢工業大学（藤島他 2004）や2004年の早稲田大学の取り組みが挙げられる（佐渡島・太田 2014 他）。その後も上智大学、大阪女学院大学、東京大学、津田塾大学、関西大学など日本の多くの大学にライティング・センターが設置されるようになった。

各大学がライティング・センターを設置するなかで同様に広がりを見せてきたのが、大学図書館へのラーニング・コモンズ導入の動きである。ラーニング・コモンズとは、学生が学ぶ（Learning）ために図書館内に設けられた共有スペース（Commons）である。ラーニング・コモンズは2000年頃にアメリカの大学で始まり、その後日本にも広まった。電子ジャーナルやデータベースへのアクセスなど図書館に必要なインターネット環境設備を整えたインフォメーション・コモンズに、学習室を完備し人的サポートも加えたものが、ラーニング・コモンズである。大学における学生へのライティング支援は、今やラーニング・コモンズの一機能として位置づけられている。

## 2-2. 立命館大学におけるライティング・サポートの導入

近年見受けられるこのような状況を受け、立命館大学にも2011年度から衣笠キャンパスの図書館内に、2012年度からびわこ・くさつキャンパスの図書館内に、ラーニング・commons「びあら」が開設された。そして2012年度から両キャンパスの「びあら」内の一角に、アカデミック・ライティングに関する相談窓口として、いずれはライティング・センターを設置するという構想のもとでデスクが設置されることとなった。

デスクの設置にあたり主導的役割を果たしたのは立命館大学教育開発推進機構の教員及び教育開発支援課の職員であり<sup>3)</sup>、チューター採用やチューターの勤務管理に関しても統括していた。チューター採用に関しては、2012年度は「特殊講義：日本語の技法」（以下、「日本語の技法」）という講義科目にティーチング・アシスタントとして携わっていた院生に対して教育開発推進機構の教員が直接声をかけるかたちで始まった。「日本語の技法」とは、複数学部の初年次生を対象に開講されているアカデミック・ライティングに関する講義科目である。本講義では、全15回の講義中8回にわたり学生にレポート課題が課される。ティーチング・アシスタントはそれら学生から提出されたレポート課題をループリックに基づいて評価し、コメントを付けて返却するという役割を担っていた。なお、「日本語の技法」のティーチング・アシスタントには、ライティング・スキルは専門領域に関わらずあらゆる研究分野で必要であるという考えに基づいて、様々な研究科に所属する院生が携わっていた。そのため、デスクのチューターにも、文学や教育学を専門とする者のみならず、社会学や経済学、スポーツ健康科学、国際関係学など多様な専門領域に所属し、なおかつ学生の文章診断経験を持つ院生が集まることとなった。

2013年度・2014年度とも、2012年度とほぼ同様に「日本語の技法」のティーチング・アシスタントのなかから教員が直接声をかけたり、チューター経験者が教員に後輩を推薦したりするかたちでチューター採用が行われた。しかし、2014年度からは早稲田大学及び津田塾大学の先行事例を参考に<sup>4)</sup>、新たに「学術的文章作成スキル・指導力養成セミナー」が実施された<sup>5)</sup>。

院生を対象に開講された「学術的文章作成スキル・指導力養成セミナー」では、教育開発推進機構の教員2名が、より高度な文章作成スキルに関する講義を全3回、チュータリングの理念やカウンセリングの理念・方法など効果的指導法に関する講義を全2回行っている。このセミナーが2015年度のチューター採用に向けても活用され、セミナーを修了した者に対して「日本語の技法」のティーチング・アシスタントになる資格やデスクのチューターになる資格を与えることとなった。

このように、他大学に倣って見切り発車的に開設されたデスクではあったものの、実際に運営されるなかでチューター採用制度やチューターの質を担保する制度が徐々に整備されてきた。それに伴い、2012年度は衣笠キャンパス2名、びわこ・くさつキャンパス4名、2013年度は衣笠キャンパス7名、びわこ・くさつキャンパス5名だったチューター数は、2014年度には衣笠キャンパス24名、びわこ・くさつキャンパス6名へと増加した。また、2015年度にはさらなるチューター数の増加が見込まれていた。

### 3. ライティング・サポート・デスク利用の実態

#### 3-1. デスク運営形態

デスクの設置及びチューターの採用・勤務管理に関して主導的役割を担っていたのは、すでに述べたとおり教育開発推進機構の教員及び教育開発支援課の職員である。他方、実際のデスク運営に関しては、院生や研究生からなるチューターが主導的役割を果たしていた。

とはいえ、2012年度・2013年度はチューター数自体が十分に確保できていなかったことから、デスクの運営日や運営時間帯にばらつきが生じていた。2012年度は衣笠キャンパスで月曜1限、水曜5限、びわこ・くさつキャンパスで水曜5限（ただし7月の学期末レポート提出期間は火3限、金3限も運営）という不定期運営をせざるを得ない状況にあった。2013年度も、多少状況は改善されたものの、衣笠キャンパスで月曜、火曜、木曜の5限、びわこ・くさつキャンパスで月曜5限と木曜の3、4、5限という不定期運営となった。デスク設置から3年目の2014年度になって必要最低限のチューター数がようやく確保され、衣笠キャンパス、びわこ・くさつキャンパスともに、月曜から金曜の3、4、5限にデスクを開設するという安定的な運営体制が整った。

なお、他大学における同様の支援では予約優先制をとるところが多い。しかし、立命館大学では学生が必要を感じたときにいつでも気軽にデスクを訪ねられる状態が望ましいというデスク設置者たる教職員の考えのもとで、3年間あえて予約制をとらずに運営がなされてきた<sup>6)</sup>。

学生が来訪した際の手続きは次の通りである。まず、学生がデスクにレポート類を持参する。それを受け取ったチューターは、学生に「ライティング・サポート・デスク 相談シート」を渡す。この「相談シート」には、学生の名前や所属、学籍番号などの個人情報に加え、来訪目的や持参したレポートの自己診断表、自己診断に用いるチェックポイントなどがA4用紙1枚に記載されている。学生はチェックポイントを確認しながら、語レベル、文レベル、文相互の関係レベル、パラグラフレベル、議論レベル、引用・典拠レベルごとに、「出来ている」「出来ていない」「わからない」の三択で答える。その間、チューターは学生が持参したレポートの内容を黙読により確認する。その後、チューターは学生の自己診断表に基づいてチュータリングを行う。

チュータリング終了後、チューターは「相談記録シート」に相談内容や所見を記入するとともに、「相談シート」と学生が持参したレポートのスキャニングを行う。また、デスク専用のPC内に学生ごとにフォルダを作り、そこに一連のデータを整理・保存する。「相談シート」、「相談記録シート」、診断済みレポートのデータは、リピーターとして学生が再びデスクを来訪した際に一連のチュータリングの内容を確認するうえでも、学生自身に自らの成長の過程を視覚的に把握してもらううえでも、重要な役割を果たしていた。

なお、1セッションは、デスク設置者たる教職員等のアドバイスをもとに、基本的には一人あたり45分程度と定められていた。しかし、学生がチュータリングの延長を希望し、他に相談希望者がいない場合には、引き続きチュータリングが行われた。また、相談希望者がデスク周辺に殺到している場合には、一人あたりのチュータリング時間は早めに切り上げられ、その分一人でも多くの学生に対応していた。このようにセッションの目安時間は一応は定められていたとはいえ、実際には各チューターの判断で臨機応変に調整されていた<sup>7)</sup>。

さらに、チュータリング以外にもチューターは様々な業務を担っていた。たとえば、チュー

ターが全員「日本語の技法」のティーチング・アシスタント経験者であったことから、「日本語の技法」関連業務としてティーチング・アシスタント用『文章診断マニュアル』の作成<sup>8)</sup>、「日本語の技法」ティーチング・アシスタントからの文章診断に伴う相談への対応<sup>9)</sup>、次年度用テキストの改訂作業補助業務などである<sup>10)</sup>。その他にも、広報物の作成や「ぴあら」でのライティング講座の企画・実施<sup>11)</sup>、デスク用のマニュアル作成なども行われていた。デスク開設後、学生の間でデスクについての認知が広がるまではなかなかデスク来訪者がいなかったことから、この3年間はむしろチュータリング以外の業務がチューターの主要業務だったともいえるだろう。

### 3-2. 3年間の学生数

デスクを訪れる学生の大半は初年次生であった。とはいえ2回生以上の来訪もあり、デスクに持ち込まれる文章も、講義レポートやゼミの志望理由書類、学位論文など様々であった。

表1はデスクを訪れた学生数を示している。2012年度は68名、2013年度は99名、2014年度は305名であった。2014年度に相談者数の顕著な増加が認められた理由の一つに、前・後期ともに全授業日の3、4、5限にチューターを配置できる体制になったことが考えられる。曜日ごとにばらつきがある運営体制よりも、授業期間中、曜日に関わらず一貫した運営体制にすることが利用者の拡大や学生間でのデスク認知度の上昇につながる。したがって、まずは安定的にデスク運営ができるようチューター数を確保することが重要である。

また、表2は学生数をセメスター別にまとめたものである。2012年度から2014年度の3年間はデスクと連携を図っていた「日本語の技法」が前期開講科目であったため、相談者は前期が圧倒的に多かった。「日本語の技法」では、レポートの型やパラグラフ・ライティングの技法を学生に身につけさせることが目標とされており、すでに述べたとおり、全15回の講義中200字から800字程度の小レポートが隔週ペースで全8回、最終レポートとして1600字程度の課題が課される。学生から提出された各課題はティーチング・アシスタントがグループワークで評価し、コメントを付けて返却していた。この「日本語の技法」の講義内容及び各課題についての相談を受ける場として教員から授業時間中にデスクに関する案内が幾度もなされたため、講義受講者の一部がデスクを積極的に利用していた。

表1 学生数推移 (延べ人数)



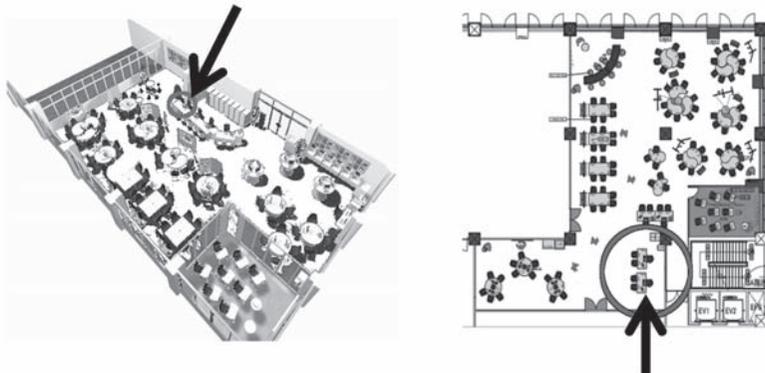
表2 セメスター別学生数推移 (延べ人数)



なお、表3は学生をキャンパス別に分けたものである。統計をとった3年間、いずれもびわこ・くさつキャンパスが衣笠キャンパスを大きく上回っていた。その原因としては、キャンパスごとの「日本語の技法」開講学部数の差が考えられる。実際、衣笠キャンパスは2014年度まで文、法、産業社会、政策科学、国際関係、映像の6学部で構成されていたものの<sup>12)</sup>、そのなかで2012年度から2014年度にかけて「日本語の技法」を開講していたのは映像学部のみであった。一方、経済、経営、スポーツ健康科学、理工、情報理工、生命科学、薬から成るびわこ・くさつキャンパスでは、経営、経済、理工、情報理工の4学部が「日本語の技法」を開講していた<sup>13)</sup>。

しかし、開講学部数の差以外に、デスクの設置環境の違いによる影響にも目を向けておく必要がある。衣笠キャンパスでは「びあら」内で複数の業務が行われているスペースの端にデスクが設置されていた。そのため学生にはデスクの場所がわかりづらく、ノートパソコンの貸し出しを並んで待っている人たちの間をぬって相談しなければならない状況であり、学生のみならずチューターにとっても居心地の悪い環境であった。一方、びわこ・くさつキャンパスのデスクは「びあら」内の入口付近に独立したスペースが確保されていた。そのためデスクの場所が学生にとってよりわかりやすく、チューターにとっても様々な業務を行いやすい雰囲気であった(図1)。

※独立したスペースではないため、場所がわかりづらい。

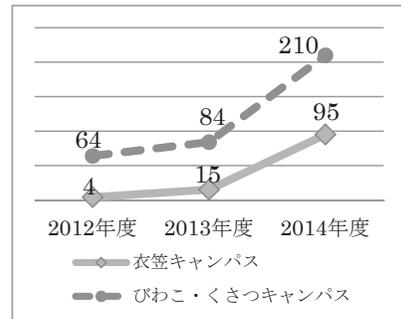


※入り口付近に独立したスペースが確保されており訪れやすい。

図1 デスク配置図(左:衣笠キャンパス、右:びわこ・くさつキャンパス)

画像出典:立命館大学図書館びあらHPより入手、執筆者により加工

表3 キャンパス別学生数推移



### 3-3. 相談内容

次に学生からの相談内容について述べる<sup>14)</sup>。相談内容は大きく6つに分けられた。表4は前期の相談内容を、表5は後期の相談内容を示したものである。「日本語の技法」関連としては、各課題レポートの提出前の事前点検、及び提出が遅れた課題の文章診断が該当する。課題レポート関連としては、「日本語の技法」以外の講義で課されるレポートの相談が該当する。論文関連には卒業論文や修士論文、投稿論文に関する相談が、応募書類関連には留学志望理由書やゼミ選択志望理由書などの事前文章診断が、レポート全般に関する質問にはテーマ設定の方法や参考文献の探し方、直接引用と間接引用の違いに関する相談が含まれる。また、プレゼンテーションの方法やレジュメ作成方法に関する相談もデスクには寄せられた。授業によってはプレゼンテーションを行ったうえで発表内容に関するレポートが課されることもある。そのため、最終的なレポート作成を見据えた相談をデスクで行おうとする学生がいた。それらが「その他」に該当する。

表4からもわかるとおり、前期の相談内容の大半は「日本語の技法」関連であった。とくに2013年度は87%を占めていた。しかし、2014年度になると、「日本語の技法」関連とそれ以外の課題レポート関連の相談が、32.5%と35%という同程度の割合を示している。デスク設置から

表4 相談内容の内訳（前期）

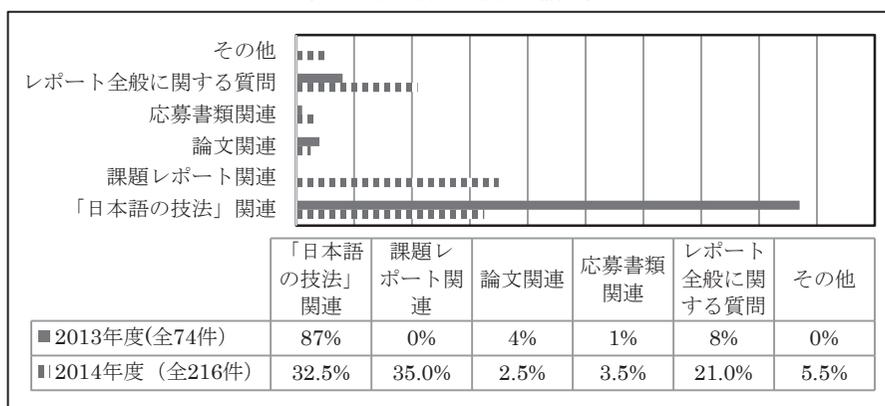
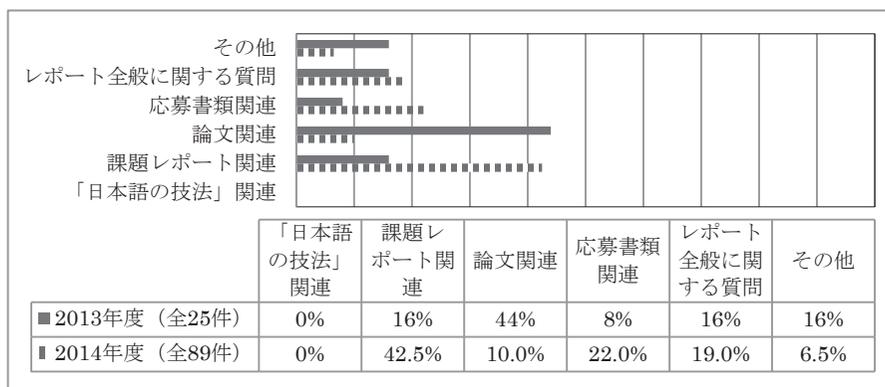


表5 相談内容の内訳（後期）



3年間で少しずつではあったものの学生の間でデスク認知度が広がり、デスクの活用の幅も広がっていた様子が読み取れる。

続いて表5に注目する。後期セメスターはデスクと連携を図る講義科目がなかったために、デスク利用者は前期の3分の1程度にまで減少していた。そのようななか相談内容として比較的高い割合を示していたのが、卒業論文や修士論文を中心とする論文関連の相談である。2013年度の後期は実に44%を占めていた<sup>15)</sup>。しかし、2014年度になると課題レポート関連の相談が論文関連の相談を上回っていた。このことは、「日本語の技法」の受講を修了してもなおデスクを訪れようとする初年次生の割合が増えていたこととも関連している。

参考 回生別利用者数<sup>16)</sup>

			1回生	2回生	3回生	4回生以上	院生	未記入	総人数
2013	前期	衣笠	4	1	0	-	-	1	6
		BKC	60	2	3	-	-	4	69
	後期	衣笠	10	0	2	2	2	0	16
		BKC	3	2	2	1	3	0	11
2014	前期	衣笠	42	10	2	3	1	0	58
		BKC	140	5	3	4	4	4	160
	後期	衣笠	18	4	3	7	5	0	37
		BKC	41	3	4	0	2	0	50
								合計	407

※いずれも1回生の学生数が突出している。デスクと連携を図る科目のある・なしが大きく影響していることがわかる。

### 3-4. チューター経験者との対話から

ほとんど相談者がいなかった2012年以降、チューター数の増加に伴って徐々に運営体制が整い、デスク訪問者数も増加していった。そのようななかで、チューターはどのようなことにチューターとしてのやりがいを感じてきたのか。チューターになった動機や自らの成長につながったと思える経験、チュータリングの際に心掛けていたこと等についてヒアリングを行った<sup>17)</sup>。以下はその際に得られた回答をまとめたものである。

チューターになった動機については、担当教職員の熱意に共感したというものや、チューター経験者である先輩に「自分自身の文章力もあがる」と勧められたからというものなど様々であった。必ずしもチューターは自分自身の文章力に自信をもっていたわけではなく、むしろ文章力に自信が持てなかったために、他者へのサポートを通して自分自身の文章力を向上させたいという動機が目立っていた。

また、業務を通じて自分自身の成長につながったと考える部分については、それまではほとんど意識していなかった論文の作法やルールについて責任を持つことから、より意識的に学ぶことができたという回答や、学生にどのようなアドバイスを行ったらよいかを常に意識することから、ライティングに関する知識のみならずコミュニケーション能力を含めて教育力が向上したと思うという回答、あるいは、分かりにくい文章であっても何を伝えようとしているのかを推量す

る力がついたという回答を得た。主に読解力、対話力、教育力の向上などにチューターは業務を通じて自身の成長を感じていた。

学生対応で心掛けていたことについては、「教えてあげる」のではなく、「一緒に考える」という姿勢を常に意識してきたという回答や、ライティング・サポートは敷居が高いと思われぬように、リラックスできるような環境作りを実施したという回答、せっかく来てもらったので手ぶらでは帰さないよう、対応中のやり取りを示したメモや、アドバイスを書いたレジュメなどをおみやげとして持って帰ってもらったなどの回答を得た。これらの回答からは、チューターが各自デスクの理念を理解し、創意工夫を行っていた様子が浮かび上がってくる。

ヒアリングを行ったどのチューターも、チュータリングの際には学生とともに考え、ともに調べようとする姿勢に徹していた。このことは、デスクが果たすべき役割の一つとして当初より掲げられてきた、対話を通じて学生自身に「気づき」を与えるという理念を、チューターがそれぞれ自分なりに考えて実践していたものだったといえる。また、チュータリングの際には、どのチューターも自分自身の経験を対話のなかに織り交ぜながらチュータリングを行っていた。レポートや論文を作成する際にチューター自身が経験してきた苦労や失敗談を学生に語ることによって、学生はチューターに親近感を覚え、それが学生の不安をやわらげることに繋がった。経験、なかでもレポート作成に伴う失敗談や悩みを共有しあうということもまた、教員よりもむしろチューターだからこそ果たせる役割だったといえるだろう。

2014年度はそれまでの2年間に比べて多くの学生がデスクを利用し、チューターがそれぞれに工夫を凝らしてチュータリングを行っていた。そのなかで学生との対話を通してチューターも自分なりの「気づき」を得て、自身のライティング力や教育力を向上させていた。したがって、デスクはまさに学生とチューターが相互に成長し合える場であったといえる。こうした利用実態を踏まえ、最後にデスクの成果と問題点をまとめる。

## 4. ライティング・サポート・デスクの成果と問題点

### 4-1. ライティング・サポート・デスク設置による成果

デスクを訪れた学生からは、「文章の書き方の勉強を初めてじっくりとできた。やってみると書くことが次第に面白くなっていった」という声や、「デスクを訪れてレポートを書くことに真剣に向きあうなかで、文章を読むということについても意識が高まっていった」という声が寄せられた。実際、学生のうちの2割程度がリピーターとして継続的にデスクを利用していたことから、デスク設置には一定の効果があったといえる。

チューター業務に携わった院生や研究生にも、デスク運営に携われたことによるメリットがあった。院生や研究生がチューターになった動機は様々であった。しかしながら、デスク運営に携わった院生や研究生の多くが、最終的にはチュータリングを通して自身のライティング・スキルが向上したと実感していた。また、学生一人ひとりのニーズを的確に把握し、適切なアドバイスをしようと模索するなかで、自身のコミュニケーション能力を向上させることができたことと捉えているチューターもいた。学生に何らかの「気づき」を与えようと努力を積み重ねるなかで、チューター自身も「気づき」を得て、より深く学んでいたのである。

また、チューターとしての業務経験は、ライティング・スキルやコミュニケーション能力の向上といった社会人として必要なスキルを身につけられたのみならず、研究者を志望する院生や研究生にとってもメリットの大きいものであった。デスク運営がなされていた3年間、当初より研究者志望で、大学院を修了あるいは満期退学した者が4名いる。その4名全員が、結果的には他大学や立命館大学内に新たなポストを獲得した。大学院在籍期間中に非常勤講師などのポストを得ることは、昨今なかなか難しい状況にある。しかし、大学院修了後に助教や専任講師などのポストを得るためには、事前に教育歴を積んでおくことが採用条件の一つとして重要視されている。このことから、大学院在籍期間中あるいは博士論文の審査を待つ研究生の期間にチューター業務を通じて多少なりとも教育経験を積めたということは、キャリアパス支援としても有効だったといえる。

さらに、チューター業務を通じて日ごろ関わることが少ない他研究科の院生と交流の機会が持てたことも、メリットの一つであった。立命館大学の場合、アカデミック・ライティングは専門領域に関わらずすべての学生にとって必要なスキルだという考えのもとで、様々な研究科に所属する院生や研究生がチューターとして集まっていた。多様な専門領域に所属する者同士が協力し合い、ライティング講座の企画を練ったりチュータリング業務を行ったりしたことは、時にチューター自身が専門的に取り組む研究に新たな視点を盛り込むことにもつながった。2014年度からはチューター有志が集まって、院生プロジェクトとして「立命館大学ライティング・リテラシー研究会」も立ち上げられ、望ましいチュータリングの方法やレポート評価に適したルーブリックの開発など、ライティング教育に関する議論や検討が行われている<sup>18)</sup>。チューター業務に携わってきた院生や研究生同士がライティング教育に関してより積極的に学ぶ姿勢を持ち、研究活動の幅を広げてきたこともまた、デスク運営がもたらした成果の一つだったといえる。

#### 4.2. ライティング・サポート・デスクの問題点

他方、デスク運営が徐々に軌道に乗るなかで様々な問題点も浮上した。次に挙げる五つの点は、今後に向けて改善すべき特に重要な課題である。

第一に、当初からの課題であったチューターの確保と養成の問題である。チューターにはライティングに関する知識及び文章力のほか、学生自身に「気づき」を与える対話力が求められる。院生である以上、ライティングに関する知識については一定程度の能力が認められるものの、対話力については資質や経験値も大きな比重を占める。そのため、一度採用されチューターとしての経験を積んだ者には、その後も継続的にチューターになってもらえることが望ましかったが、修士課程で修了する院生が多いため、優秀な人材を確保しておくという面では常に不安が付きまとっていた。2014年度以降、チューターを確保するためのセミナーが開講されるなど新たな制度が整えられたとはいえ、セミナー参加者を増やすためには現行のセミナー開催時期や開講時間になお検討の余地がある<sup>19)</sup>。また、チューターになることによって得られるメリットを、チューター経験者がより積極的に院生に向けて発信していく努力も必要だろう。

第二に、デスク認知度の問題が挙げられる。能動的な学びの姿勢をすでに確立できている学生ほど、授業内でなされる教員からの告知や学内の広報物を受けて積極的にデスクを訪れ利用する。その一方、能動的な学びの姿勢を確立できていない学生は、デスクの存在になかなか気づかず、

また、気づいていてもデスクを訪れようとはしない。その面では、デスクを訪れる学生の固定化という問題が生じていた。自発的な学びの姿勢は結局のところ学生本人に委ねるしかなく、デスクに来てもらわなければチューターとしてはなすすべがない。しかし、実際にデスクを訪れた学生からは、「このようなデスクがあると知っていたならもっと前から利用したのに…」という声も聞かれた。したがって、まずはデスクの存在自体を学生に広く認識してもらう必要がある。

立命館大学では2013年度後期からポスターを作成・掲示し、2014年度からはチューターが「びあら」内でレポート作成講座を各期3回行った。その際の特徴として、デスクを訪れる学生が少なかった衣笠キャンパス所属の学生ほど、講座には積極的に足を運んでいたことが挙げられる。

全学的な課題として新たにライティング教育を導入しようと考えた際、衣笠キャンパスの各学部からの反応は薄かった。衣笠キャンパスでは、チューターによる「びあら」での講座以外にも様々な学生団体が独自にレポート作成講座を企画・運営している<sup>20)</sup>。このことは、裏を返せばレポート作成に対して漠然とした不安を抱えている学生が多数いる可能性を示しているといえる。文系学部から成る衣笠キャンパスの学部の多くは、学生がライティングに対して不安を抱えているという状況を十分には認識できていないのではないだろうか。たしかに、衣笠キャンパス所属の学部のなかには、学部が独自にライティング科目を設けているところもある。また、学生の文章作成能力自体も比較的高い。しかし、なかには直接引用と間接引用の違いがいまひとつ理解できていない学生や、自分なりに見つけた研究テーマを絞り込む作業が苦手な学生、あるいは、客観的に見ればレポート作成能力の高い学生であっても、作成したレポートに対するフィードバックの機会がほとんど得られず、そのために自分のレポート作成能力に自信を持っていない学生がいる。そのような不安を抱える学生にとってデスクの利用が効果的であるということを、まずは教員らに認識してもらう必要がある。宣伝活動で絶大な効果を発揮するのは授業中になされる教員からの告知である。したがって、学生に対するデスクの広報活動とともに、教員にも、デスクが果たす役割や意義を継続的に伝え、文系・理系を問わず、レポート課題を課す授業との連携を強化してゆく必要があるだろう。

また、第二の問題とも連動する第三の問題として、ニーズの不一致という問題が挙げられる。デスクを訪れる学生のなかには、「デスクに行けば何とかしてもらえると教員に言われたから来た」という学生や、「とにかく提出さえできればよいので、レポートをそれなりのかたちにしてほしい」とチューターに課題を丸投げする学生、あるいは、何についてどのように書けばよいのか、何らかの「答え」を求めにくる学生がいた。しかし、チュータリングの理念としては、「答え」を与えるのではなく、あくまでも学生とチューターがともに思考し、対話を通してチューターが学生に「気づき」を与え、そこから自立した書き手を育てるということを掲げてきた。そこに、学生とチューターとの間でニーズの不一致という問題が浮上するのである。

書くことを通して学びの姿勢を確立してほしいと考えるチューターと、単位さえ取ればそれでよいと考える学生との間にどのように接点を見出せばよいのか。これについては模擬チュータリングなどを通して、今後検討してゆく必要がある。だが、このような問題は往々にして課題提出日間際に白紙に近いレポートが持参された場合に生じていた。そのことから、まずは提出締切日から余裕をもって学生にデスクを訪れてもらえるようにすることが重要となる。そのためには、やはり事前に多くの教員の協力を得ておく必要があるだろう。

さらに第四の問題点として、サポートを担う院生の負担が挙げられる。ライティングに関する相談以前に、負担の大きいレポート課題を課す授業担当教員に対する憤懣を延々とチューターにぶつける学生や、本人曰く担当教員が十分には相談に乗ってくれないということで、チューターに依存しながら卒業論文や修士論文を書き上げようとする学生がなかにはいた。また、継続的なチュータリングを希望する相談者の多くが、なるべく同じチューターに見てもらうことを強く希望していた。相談者が気の合うチューターに相談に乗ってもらいたいと希望する気持ちはわからなくもない。しかし、それでは一人のチューターが抱えることになる負担が大きくなってしまった。したがって、これまではデスクの利用者を増やすことのみを考え、「レポートに関することならば何でも相談に乗ります」といったかたちでの広報活動をしてきたが、実際にデスクでは何についてどこまで相談対応できるのかについて予め明確に定めておき、それをデスク利用者にも認識してもらうことが重要だろう。それとともに、相談者が一人のチューターに依存しすぎないような体制を整える必要もある。

このことは、第五として掲げる問題点にも通じる。すなわち、同じ給与であるにもかかわらず、この3年間、チューター間で仕事量に大きな差が生じていたという問題である。デスクを担当する時間帯によっては、1セメスター中、ついに一人のチュータリングも行うことがなかったチューターもいれば、相談者の対応に追われ続けたチューターもいた。なるべく総体的な仕事量に差が出ないように、広報物の作成やマニュアル作成、講座の企画・運営など、チュータリング以外の業務も多数設けていたとはいえ、デスク運営期間中に各チューターの仕事量や業務内容を把握する責任者、あるいは曜日や時限、時期ごとの相談者数の推移を把握する者がいなかったため、仕事の分担の仕方自体が曖昧になっていた。この点も今後改善していく必要があるだろう。

ところで、2015年度はデスクが一時的に閉鎖に追い込まれる事態となった。2014年度から翌年度に向けて、チューター採用資格を与える新たなセミナーが開講され、これまでデスクとの連携が図られてきた「日本語の技法」の2015年度用シラバスにもデスクに関する案内が掲載されていたにも拘らずデスクが閉鎖されたことは、デスクの利用を考えていた学生にとってのみならず、「日本語の技法」を担当する教員や「日本語の技法」の各課題の文章診断に携わるティーチング・アシスタント、チューターになるはずだった院生等にとって大きな問題だったと言わざるを得ない<sup>21)</sup>。なぜこのような事態が生じてしまったのだろうか。

その最大の要因は、デスクの設置に向けて当初より教員とともに主導的役割の一翼を担ってきた教育開発支援課が2014年度末に解体されて、管轄部署が別の課へと移行したこと、また、デスクと連携を図ってきた「日本語の技法」の運営母体が2015年度より教育開発支援機構から各学部へと移行したことなどの大きな変革によるものだったと考えられる。しかしそれ以外にも、教員・職員・チューター、それぞれの連携がそもそもうまく機能していなかったことも一つの要因として挙げられるのではないだろうか。

立命館大学の場合、デスクの設置及びチューターの採用や育成に関しては教育開発支援機構の教員及び教育開発支援課の職員が、運営にはチューターが主体的に携わってきた。役割を細分化することは各自がそれぞれの仕事に集中できるというメリットをもつ一方で、他の動きが見えにくくなるという面もある。そのため、たとえばチューターにはデスク運営にあたって不測の事態が生じた際に誰に相談すればよいのか、ベテランのチューターか、教育開発支援課の職員か、そ

れとも教育開発支援機構の教員なのかが曖昧になり、教職員らがいったいデスク運営に対してどのような展望を抱いているのかについても不明確なところがあった。また、教職員らにとってはチューターが実際にどのようにデスクを運営しているのか、実態を把握しづらい状況にあった。熱意をもって各自が役割を果たしてきたにも拘らず、互いの状況について十分には理解しあえていなかったということがデスクの重要性そのものを曖昧にしてしまい、管轄部署の移行などの大きな変革のなかで新たな部署に情報がうまく伝わらず、結果的にデスクの一時的閉鎖という事態を引き起こしてしまったのである。

この問題を解決する糸口は、立命館大学としてのアカデミック・ライティング教育に対するビジョンを明確にし、そのうえで教員、職員、チューターの三者間の連携をより強化していくことにある。また、三者間の連携を強化するためには情報共有を密にすることが欠かせない。そのためにも早急にコーディネーターを擁立し、コーディネーターを中心に三者間が互いに情報共有し合えるような仕組みを整える必要があるだろう。立命館大学が掲げるアカデミック・ライティング教育に関する共通の理念のもとで、互いに情報共有しあいながらそれぞれの役割を果たしていくことが、3年間のデスク運営ですでに生じていた一連の問題を解決することにもつながってゆくのである。

## 5. おわりに

本稿では、2012年度から2014年度の3年間におよぶ立命館大学ライティング・サポート・デスクの取り組みとその成果、そこから浮上した課題について検討した。

この3年間で、チューター数もデスクを訪れる学生数も徐々に増加していた。そのなかで、デスクに当初より課されていた二つの役割、すなわち、学生とチューターがともに学び合うこと、及び学生の学習に対する姿勢をチューターがより能動的なものへと高めることについて、概ね達成されてきたといえる。デスクの設置に関しては、ライティングに対して不安を抱えている学生が一定数いる以上常に一定のニーズはある。そのようななか2015年度はデスクが一時的に閉鎖され、「日本語の技法」という講義の運営自体にも様々な支障をきたす結果となった。

しかし、これは3年間のデスクの運営方法を見直すためのよい期間だったともいえる。立命館大学全体のアカデミック・ライティング教育に対するビジョンをいまいちど明確にし、共通のビジョンのもとで教員、職員、チューターの三者がそれぞれの役割を果たしていくためにも、まずはコーディネーターを擁立して三者間が円滑に情報共有できる仕組みを整えること、そして、デスク閉鎖によって生じた悪影響を最小限に食い止めるためにも早急にデスク運営が再開されることが望まれる。教員・職員・チューターが互いに情報共有しあい、協力しあいながらデスク運営がなされることが、「自立した書き手」の育成や、学生同士が主体的に学び合う場の創造、大学院生や研究生のキャリアパス支援へとつながってゆくのである。

注

- 1) 2014年3月25日行われた「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】事前研修プログラム」における教育開発推進機構スタッフ及び教員の報告に基づく。
- 2) 本稿は、2014年3月13・14日に京都大学吉田キャンパスにて開催された「第21回大学教育研究フォーラム」における口頭発表、「ライティング・サポート・デスクの理念と実践—立命館大学の事例報告（2012-2014）—」（発表者：野村優、中島梓、鹿島萌子）を加筆修正したものである。
- 3) 2015年度の立命館大学教育開発支援課解体に伴い、2014年11月以降、デスク関連業務は教育開発支援課から教務課へ移行した。
- 4) 2013年10月に教育開発支援機構及び教育開発支援課の担当教職員が両大学にて調査を行った。その調査内容は、「『ライティング・センターにおける文章チュータリングとチューター養成』に関わる調査報告」にまとめられており、「日本語の技法」ティーチング・アシスタント、及びデスク・チューターにもミーティングの際に情報共有がなされた。
- 5) 本セミナーは、大学院キャリアパス支援プログラムの一環として開講されたものである。必ずしも立命館大学のライティング支援に携わろうとする者のみを対象とするわけではなく、広く受講を希望する院生全員に開かれている。
- 6) デスクへの訪れやすさという面から予約制ではないほうが望ましいということについては、たとえば畠山（2011）も同様の指摘を行っている。ただし、予約制をとらない場合、学生が同時間帯に殺到した場合などの対応法を予め考えておく必要がある。
- 7) 「相談記録シート」によれば、最長2時間かけて対応していたケースもあれば、一人あたり5分程度のケースもあった。
- 8) 文章診断マニュアルは2014年度及び2015年度の「日本語の技法」文章診断ティーチング・アシスタントに配布され、業務への不安を取り除く役割を果たした。
- 9) たとえば、学生が提出した課題を文章診断するうえで、ティーチング・アシスタントに迷いや悩みが生じた場合は、デスクでチューターに相談するという仕組みが整えられていた。
- 10) 2013年度は次年度用テキストに向けての校正作業、2014年度は次年度用テキストに向けての改善案の提示などを行った。
- 11) 2014年度は、各キャンパスで各期3回ずつ、内容の異なる「レポート作成講座」を「びあら」で開催した。「初年次教育・学習支援プロジェクト会議」用に職員が作成した「『びあら』における講習会・ワーク企画の実施報告」によれば、それ以外の企画と比べて「レポート作成講座」には多くの参加者が集まっていたことや、初年次生以外の参加者からも好評だったことがわかる。
- 12) 政策科学部は、2015年度より衣笠キャンパスから大阪いばらきキャンパスに移転した。
- 13) 経営学部は、2015年度よりびわこ・くさつキャンパスから大阪いばらきキャンパスに移転した。
- 14) 運営を開始した2012年度は「相談記録シート」がなかったため、どのような相談があったのか記録が残っていない。そのため、本稿では2013・2014年度の2年間の相談内容について分析した。
- 15) 学生数自体は少ないものの、論文関連の相談の場合、課題レポート等への対応と比べて一人当たりのチュータリングに要する時間は長くなった。
- 16) 受付シートには学生の回生記入欄が設けられてはいたものの、記入は義務ではなかったため、未記入のものもあった。そのため、各表の項目数に若干の違いが生じている。
- 17) 本ヒアリングは、2015年8月、チューター経験者4名に対して行ったものである。それぞれ、経営学研究科、文学研究科、社会学研究科、スポーツ健康科学研究科に所属する院生、あるいは研究生である。
- 18) 2014年度は、「日本語の技法」のティーチング・アシスタントとしての経験や、チューターとしてのデスク業務経験を振り返り、「第21回大学教育研究フォーラム」で2グループに分かれて口頭発表を行った。また、2015年度は、教員からの依頼を受け、「びあら」においてライティング講座を企画・運営した。

現在はライティング能力の評価指標を新たに作成している。

- 19) これまでのセミナーは、1回2コマ分以上の時間を要し、全5回にわたって行われてきた。その開講曜日や時間帯は担当教員ごとに異なっており、受講希望者が多いにも拘らず、院生が全5回すべてのセミナーに出席することは難しい状況であった。
- 20) たとえば、産業社会学部の有志学生から成り立つ団体 D-plus や、大学生協が運営する学生団体が、レポート作成講座を自主的に企画・実施している。D-plus による講座実施の経緯に関しては、福田・土岐（2015）を参照のこと。なお、2014年度の両団体の講座企画・実施には、デスク・チューターがアドバイザーや講師として携わった。
- 21) 「日本語の技法」自体がデスクと連携した講義体制をとっていたため、デスクが閉鎖されると文章診断ティーチング・アシスタントの育成面にも支障をきたした。たとえば、デスクが閉鎖されたことは、学生のみならずティーチング・アシスタントのための相談窓口閉鎖も意味していた。そのため、2015年度は急遽 web 上にティーチング・アシスタント用の情報交換ページを設けたのだが、ウェブ上の相談では学生の文章を相談者と被相談者が直接確認し合うことができなかつたため、あまり意味をなさなかつた。

## 参考文献

- 太田裕子、佐渡島紗織「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識——早稲田大学における実践事例と PAC 分析」、『Waseda global forum』、第9号、2012年、237-277頁。
- 佐渡島紗織、太田裕子編『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、2013年。
- 佐渡島紗織、太田裕子「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長——早稲田大学ライティング・センターでの事例」『国語科教育』第75号、2014年、64-71頁。
- ドナルド・ビーグル、三根慎二訳「ラーニング・コモンズの歴史的文脈」『名古屋大学附属図書館研究年報』第7号、2008年、25-34頁。
- 畠山珠美「ライティング・センター——構想から実現へ」『情報の科学と技術』第61巻、第12号、2011年、483-488頁。
- 福田今日子、土岐智賀子「ピア・サポーターの育成・マネジメント——産業社会学部デジタル工房学生スタッフ D-plus の事例から」『立命館高等教育研究』第15号、2015年、195-211頁。
- 藤島秀隆、吉川美春、石川倫子「K. I. T. ライティングセンターの活動と現状報告」『KIT progress 工学教育研究』第9号、2004年、1-35頁。
- 米澤誠「ラーニング・コモンズの本質——ICT時代における情報リテラシー/オープン教育を実現する基盤施設としての図書館」『名古屋大学附属図書館研究年報』第7号、2005年、35-45頁。
- Fujioka, Mayumi. 2011 "U. S. Writing Center Theory and Practice: Implications for Writing Centers in Japanese Universities." *Kinki university center for liberal arts and foreign language education journal. foreign language edition*, Vol.2, No.1, pp. 205-224.
- North, Stephen M. 1984 "The Idea of a Writing Center." *College English*, Vol. 46, No. 5, pp. 433-446.
- Waller, Susan C. 2002 *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*, <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> 2015/8/15 参照

## The Concept of Ritsumeikan University's Writing Support Desk and its Application: A Look Back from the Tutors' Standpoint

NAKAJIMA Azusa (Lecturer, College of Letters)

KASHIMA Moeko (Graduate student, Graduate School of Core Ethics and Frontier Sciences)

### Abstract

This report reviews three years of practical experience with Ritsumeikan University's Writing Support Desk the point of view of its tutors. In recent years, many universities have been actively adopting measures to provide students with support in the field of academic writing as part of their learning support programs. Starting in 2012, Ritsumeikan University's own "Writing Support Desk" where graduate and research students provide tutoring in writing academic reports was established inside of the library's Learning Commons. The method practiced by these tutors is not to give students definitive answers or corrections, but rather to enable their own "awareness" of potential problems. This paper presents the important role fulfilled by the Writing Support Desk, as well as managerial issues raised by its implementation, from the perspective of the Desk's core concept of functioning and its practical application. Furthermore, it argues for the introduction of coordinators whose help in resolving managerial issues is an imperative necessity.

### Keywords

Learning Support, First Year Experience, Academic Writing, Tutors, Awareness

実践研究

# 反転授業メソッドを用いた英語リメディアルコースの 効果と課題

— 2年間の試みに基づいて —

祐伯敦史・大石 衡 聴  
木村 修 平

## 要 旨

立命館大学スポーツ健康科学部では、正課必修英語授業であるプロジェクト発信型英語プログラムにおける下位層の学習支援のために、2014年度前期から新たにリメディアル的な補完コースを設けた。補完コースはオンライン動画教材などによる事前学習と教室での対面添削から構成される、いわゆる反転授業メソッドを取り入れた。2014年度と2015年度それぞれの受講学生を学習態度を測る目安となる暗証例文テスト結果に基づいて2群に分類し、正課授業の成績およびTOEIC IPテストのスコアなどを統計的に検定した結果、両年度において補完コースの効果を示唆する結果が得られた。

## キーワード

プロジェクト型英語教育、リメディアル教育、反転授業、補完授業、基礎学力

## 1 はじめに

大学全入時代を迎え、多様な入試方式のもと、様々な学力を持つ学生が入学する状況となっている。特に英語力については、中学校・高等学校からの積み上げが重要であるため、入学段階での学力差が非常に顕著である。筆者らが教育に携わっている立命館大学スポーツ健康科学部では、毎年220名前後の新生が入学してくるが、上位層と下位層の学力差が大きく、特に英語に関して、下位層の学生は正課の英語授業についていくことが困難な場合が見られる。そこで2014年度前期並びに2015年度前期において、同学部の新入学生のうち英語力の下位層を対象として、正課の必修英語授業を補完するコースを開講した。補完コースは動画教材と添削指導を組み合わせた反転授業（flipped classroom）に基づいて行われた。

反転授業は、端的には「従来は授業内で行っていたことを自宅で行い、宿題とされていたことを授業内で終わらせること」と定義される（Bergmann & Sams, 2012, p.13）。また、重田（2013年）ではより詳細に「授業と宿題の役割を『反転』させ、授業時間外にデジタル教材等により知識習得を済ませ、教室では知識確認や問題解決学習を行う授業形態のことを指す」と定義されて

いる。反転授業を用いた実践ならびに効果について、現在、国内外の様々な教育機関で検証がなされている。例えば、大学レベルでの取り組みについては、船守（2014年）は、ハーバード大学の物理学の授業での反転授業について紹介している。また高木・関口・河合・木村（2013年）は、岩手県立大学の数学リメディアル教育に反転授業を取り入れ、その成果について報告している。さらに丸山（2014年）では、民間企業が開発した音声付スライドショー作成支援システムを理工学部の授業に導入し、導入前と比較して自習時間・成績が向上したと報告されている。その一方で、これまでの高等教育レベルでの反転授業については、主に理系の科目を対象にしたものが多く報告されており、リメディアル・レベルの英語授業で反転授業を用いた取り組みについてはほとんど報告がなされていない。本稿は、この補完コースがプロジェクト発信型の正課授業における学業の達成にどう役立ったかを、成績データおよびアンケート結果から明らかにすることを目的としている。

## 2 プロジェクト発信型英語プログラムと補完コース「P0」

まずはじめに、立命館大学スポーツ健康科学部で実施されている正課必修英語授業「プロジェクト発信型英語プログラム」についてその概要を説明し、つづいて補完コース「P0」との対応関係を示す。

### 2.1 プロジェクト発信型英語プログラムについて

立命館大学スポーツ健康学部では、2年次までの正課必修英語授業として「プロジェクト発信型英語プログラム」(Project-based English Program)を採用している<sup>1)</sup>。同プログラムは、週2コマの正課必修授業から構成されている。ひとつは学生自身が興味関心に基づきリサーチを行いその成果を様々なアカデミック・フォーマットに基いて英語で発表する「プロジェクト英語」であり、もうひとつはプロジェクトの遂行と発表に必要な基本四技能の習熟を目指す「スキルワークショップ」である。

1年次前期の「プロジェクト英語1」（以下、P1）は、「自分の関心事に基づきリサーチを行い、英語で発表できる」ことを到達目標としている。また同じく1年次前期の「スキルワークショップ1」（以下、S1）は、P1で発表するために必要な基礎的な英語の知識（発音・文法・単語）や英語を「読む・書く・聞く・話す」練習をすることを目的としている。

表1に示したとおり、学生は卒業のために合計8単位の英語授業を修得することが求められている。しかしながら入学時の英語力が不十分なため、英語の単位修得が困難な学生が2010年度

表1 スポーツ健康科学部における必修英語授業の構成と単位数

年次	学期	対応する必修英語授業	合計単位数
1	前期	プロジェクト英語1 (P1) およびスキルワークショップ1 (S1)	2
	後期	プロジェクト英語2 (P2) およびスキルワークショップ2 (S2)	2
2	前期	プロジェクト英語3 (P3) およびスキルワークショップ3 (S3)	2
	後期	プロジェクト英語4 (P4) およびスキルワークショップ4 (S4)	2

の開設以来多く見られることから、最初の英語授業である P1 での学習を補完するためのコースとして、2014 年度前期ならびに 2015 年度前期に「P0」を開講、実施した。

## 2.2 P1 の補完コースとしての P0

P0 の目的は大きく 2 つある。一つは中学校・高等学校で十分身につけていない英語の基礎的な知識を復習することである。もう一つは、P1 のカリキュラムと連動し、P1 での中間発表や最終発表といった主要な発表タスクに先駆けて発表用の原稿の作成や実践練習を行ったり、その内容を書き言葉でまとめた最終ペーパー（Written Presentation）に向けて各自が作成した課題の対面添削を実施することで、P1 のための学習を補完をすることである。

P0 の 15 週のシラバスは表 2 の通りである。まず第 1～5 週は、英語の基礎の復習を行った。第 6 以降は P1 のカリキュラムに合わせた内容とした。P1 のカリキュラムでは第 8 週および 9 週で中間発表、第 13～15 週で最終発表、第 15 週で最終ペーパーの提出が行われる。そのため、P0 では第 6～8 週で P1 の中間発表の準備・練習、第 10～13 週で最終発表の準備・練習、第 14～15 週で最終ペーパーの準備を主な内容とした。P1 においては、(1) 授業への参加 (20%)、(2) 課題 (30%)、(3) 中間発表 (15%)、(4) 最終発表 (20%)、(5) 最終ペーパー (15%) を総合的に判断して評価している。(1) 授業への参加については、授業への出席と授業内での発言に基づき評価を行っている。(2) 課題については、毎週課外で各自のテーマに関するリサーチを報告する課題を課し評価を行っている。(3)～(5) の発表やペーパーが、成績評価の 50% を占めているが、過年度において下位層の学生の中には英語での発表経験やペーパーの作成経験が乏しく、つまづきが顕著であったため、P0 では (3)～(5) の準備に 9 週を充てている。

表 2 P0 のシラバスと対応する P1 のタスク (2014 年度)

週	P0 のカリキュラム	対応する P1 の主なタスク
1	オリエンテーション (Pre-Test の実施を含む)	
2	辞書の使い方 / 発音のチェック	セルフ・アピール
3	動詞の基本 / 否定文・疑問文	
4	時制 (過去形 / 進行形 / 完了形)	
5	接続詞 / 関係詞	
6	中間発表の準備 (1) : 原稿の作り方	
7	中間発表の準備 (2) : スライドの作り方	
8	中間発表の練習 / 原稿とスライドの添削	中間発表 (1 人 3 分間)
9	中間試験 (整序問題 / 簡単英作文 / 暗唱例文チェック)	
10	最終発表に向けて (1) : 数字を用いた表現	
11	最終発表に向けて (2) : 図表を用いた表現	
12	最終発表の準備 (1) : 原稿の作り方	
13	最終発表の準備 (2) : スライドの作り方	最終発表 (1 人 5 分間。最終日に最終ペーパー提出)
14	Written Presentation を作る : 話し言葉と書き言葉の違い	
15	期末試験 (暗唱例文総チェック / 事後テストの実施を含む)	

P0 コースを受講する学生は、各週の学習項目について予め収録され、YouTube 上にアップロードされた動画教材を視聴し、関連するワークシートを完成させることが求められた<sup>2)</sup>。受講生に課外での学習を取り組ませるために、ワークシートについては授業担当講師が毎週チェックし、学生に動画教材を視聴し、ワークシートを完成させることの重要性を強調した。また P1 の授業でも、各クラスの担当講師から、P0 に積極的に取り組むよう促した。

### 2.3 P0 での学習の流れ

P0 の受講生は、まず YouTube 上の動画教材を視聴し、その内容に基づいてワークシートに取り組む。ワークシートには動画教材に対応したタスクに加え、暗証例文が記載されている。次に受講生はワークシートを P0 の授業に持ち込み、担当講師から添削やアドバイスを受けるほか、暗証例文を覚えているかどうかを確認するテストを受験する。

動画教材の教授内容とワークシートの内容は密接に連動している。たとえば、図表を説明する英語表現を学ぶ回の動画教材内では、折線グラフにおける増減を表現するための様々な表現について講師が電子黒板を用いて解説を行った(図1)。

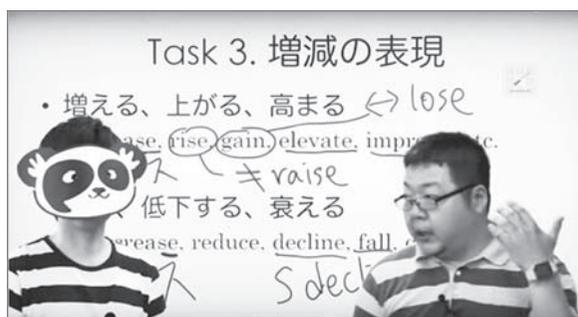


図1 YouTube 上の P0 用動画教材 (2015 年度「図表を説明しよう」より)

ワークシートには、動画教材内で触れられた表現に加え、動画内では言及しなかった応用的な表現がまとめられていた(図2)。動画教材やワークシートにおける文法項目や英語表現については、中学校・高等学校で学習すべき文法項目や表現を網羅することを目的とするのではなく、あくまでも学生が英語で発信するために最低限必要な知識や、一部分を置き換えるだけで発表に用いることが出来る参考例文を出来るだけインプットすることを目的とした。

増減などを表す単語 / 表現 :	
・ 増える : go up, rise, increase, grow, climb / 減る : come down, decrease, decline, fall, drop	
・ 変化しない : stay/remain the same, stay/remain constant, level off	
・ ピークになる : peak / (一番高いところで) 水平状態になる : plateau / 鈍化する : slow down	
・ ゆっくり増える : rise gradually, grow slowly / ゆっくり減る : fall gradually, decrease slowly, decline gently	
・ やや増える : increase slightly / やや減る : drop/decrease slightly	
・ 劇的に増える : increase dramatically / 劇的に減る : drop/decrease dramatically	
・ 急速に上がる : grow rapidly, rise sharply / 急速に落ちる : fall/drop rapidly, drop/decrease sharply.	

図2 ワークシートにまとめられた、増減に関わる英語表現

動画教材とワークシートで学んだ表現を用いて、受講生は具体的なタスクに取り組む。この回では、サンプルとして提示された折線グラフの増減を意味する英文となるよう、空欄に適切な英単語を記入するタスクが出題された(図3)。タスクの指示には受講生の助けとなるよう適宜ヒントを含ませたほか、設問の中には動画教材を観ただけでは回答できない、受講生が自ら辞書で意味や発音を調べる必要のある問題もあり、学習が単調にならないよう工夫した。

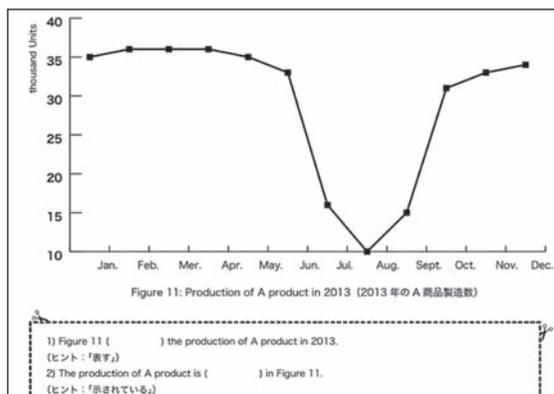


図3 折線グラフの増減を表現するタスク

各回のワークシートには、トピックに関連する暗証例文が記載された(図4)。例文は、過去のP1授業の中間発表や最終発表で頻繁に用いられたものを精選した。受講生は、この暗証例文を覚え、次回P0の教室授業の中で確認テストを受験した(図5)。

暗証例文:次の例文を、何度も声に出して読んで覚えよう。(発音は必ず「Google翻訳」などでチェックしよう。)

- Please take a look at the next slide.  
次のスライドをご覧ください。
- The line graph in Figure 1 shows the changes of the population in our country from 1960 to 2014.  
Figure 1の折線グラフは、1960年から2014年の我が国の人口変化を表しています。
- The population steadily increases until 1985. After that the pace of increase slows down, and the population peaks at 2005 and plateaus for about five years. Then it starts to slowly decline.  
人口は1985年迄着実に増加しています。その後増加のペースは鈍化し、人口は2005年にピークに達し、約5年間横ばいになっています。それから人口はゆっくりと減少し始めています。

図4 ワークシートに記載された暗証例文

IV. 次の文を完成させよう (6点)

1. 次のスライドをご覧ください。

Please ( ) a ( ) at the ( ) slide.

2. 図表1は、1960年から2014年までの、我が国の人口変化を表しています。

( ) 1 ( ) the changes of the population in our country ( ) 1960 ( ) 2014.

図5 暗証例文テストの例

P0 の教室授業では、担当講師がワークシートの採点、補足的な解説や受講生からの質問への回答、暗唱例文の確認テストを行った。また、前掲の表 2 で示したように、中間発表・最終発表の直前には、講師による対面形式による発表原稿や最終ペーパーの添削、実際に学生が P1 の中間発表や最終発表の形式に則り事前練習を行うことも教室内で実施した (図 6)。



図 6 P0 の教室での対面指導の様子

### 3 P0 の学習効果に関する評価

ここでは、P0 の履修が正課授業である P1 および S1 における学生の学業および成績にどのような影響を与えたのかに関して 2014 年度と 2015 年度に分けて各種データに基づいて評価する。

#### 3.1 各年度の P0 受講対象者

##### 3.1.1 2014 年度の P0 受講対象者

スポーツ健康科学部では、入学時のプレイスメント・テストとして TOEIC Bridge を実施している。日本で TOEIC Bridge を実施している国際ビジネスコミュニケーション協会 (2013 年) によると、高校生の平均点は 180 点満点中 115.2 点であることから、2014 年度の P0 の受講対象者は 115 点以下の学生 51 名 (2014 年度生 234 名中、21.8%) とした。

対象者が各週に受験した暗唱例文テスト (合計 100 点; 平均 17.5 点 (SD=19.98); 中央値 10 点) に基づき、全対象者を上位 26 名 (暗唱例文テスト高群 <Quiz High> 群。以下、QH グループ; 平均点 30.6 点 (SD= 20.64)) と下位 25 名 (暗証例文テスト低群 <Quiz Low> 群。以下、QL グループ; 平均点 3.9 点 (SD = 2.98)) の 2 群にグループ分けした。P0 を受講していない学生をコントロール群 (n=183) とした。

今回の分析で暗唱例文テストの合計点に基づきグループ分けを行った理由は、P0 が反転授業であり、講義内容やワークシートを事前に学習しなければ教室内での学習効果が薄いと考えられるためである。実際、重田 (2013 年、683 頁) によれば、事前学習の時間がより長い学生ほど反転授業においてより高い成績を修めたことが判明している。

外国語の学習はただ単に教室に出席するだけで高い効果が得られるものではなく、学ぼうとする態度や習慣が必要であることは言うまでもない。しかしながら対象者の中には P0 の教室授業

に出席するだけで暗唱例文を含むワークシートを予習せず学習意欲の低い学生が見られたので、学習態度や習慣が与える補完コースの学習効果を見るためにこの基準を採用した。

学習開始時の英語力について、TOEIC Bridge のデータを見てみると、2014 年度生では、QH グループの平均が 100.1 点 (SD = 9.76)、QL グループの平均が 87.1 点 (SD = 15.00)、コントロール群の平均が 139.5 点 (SD = 11.41) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた (図 7、 $F(2, 232) = 308.49, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、QH グループと QL グループ、コントロール群と QH グループ、コントロール群と QL グループの間に、有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。

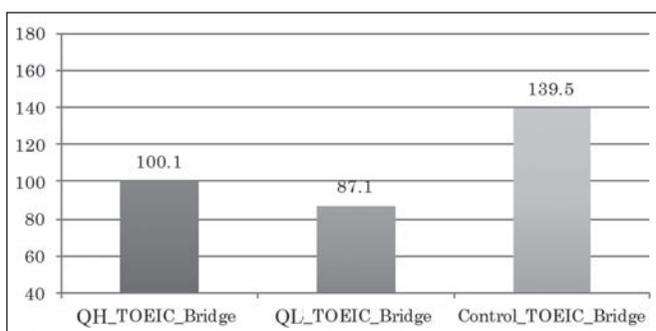


図 7 2014 年度 QH グループ、QL グループ、コントロール群の TOEIC Bridge 成績の比較

### 3.1.2 2015 年度の P0 受講対象者

2015 年度も 2014 年度と同様に新生入生に TOEIC Bridge を実施し、115 点以下の学生 34 名が対象となった。この数字は、2015 年度入学生の 14.7% に相当する。毎年同じ問題を使用しているわけではないので単純な比較は出来ないが、2014 年度生の 21.8% と比べるとかなり減少していると言える。

これら 34 名の学生を、毎回の授業での暗唱例文テスト (合計 200 点; 平均 43.97 点 (SD = 26.80); 中央値 37 点) の中央値を元に、2014 年度と同様に、暗証例文テスト高群 (QH グループ;  $n=16$ ; 平均点 67.8 点 (SD = 15.90)) と暗証例文テスト低群 (QL グループ;  $n=18$ ; 平均点 22.8 点 (SD = 12.85)) に分類した。P0 を受講していない学生をコントロール群 ( $n=197$ ) とした。暗証例文テストが 2014 年度の 100 点満点から 200 点満点となった理由は、2014 年度のテストが各回の例文を一字一句正確に回答するだけだったのに対し、2015 年度では同じ例文を穴埋め式や記述式の両方で出題するなど、設問数を増やしたためである。

2015 年度生についても、学習開始時の英語力として TOEIC Bridge のデータを見てみると、QH グループの平均が 98.9 点 (SD = 16.80)、QL グループの平均が 95.9 点 (SD = 14.85)、コントロール群の平均が 140.9 点 (SD = 13.31) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた (図 8、 $F(2, 228) = 147.22, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、コントロール群と QH グループ、コントロール群と QL グループの間に、有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。一方、QH グループと QL グループの間には、有意な差が見られなかった。

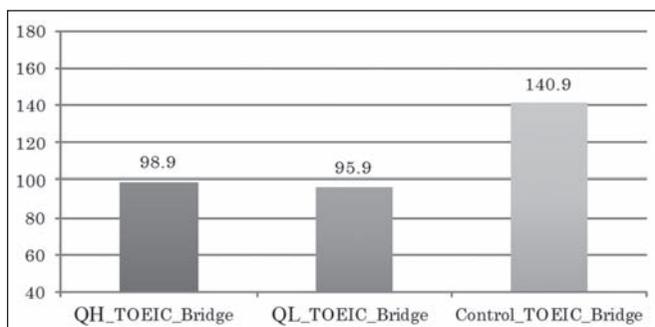


図8 2015年度QHグループ、QLグループ、コントロール群のTOEIC Bridge成績の比較

### 3.2 P1の成績に関する分析結果

#### 3.2.1 2014年度生

P1の成績評価<sup>4)</sup>(A+ = 5, A = 4, B = 3, C = 2, F = 0で換算)に基づき、両グループを比較したところ、QHグループの平均が3.1点(SD = 0.71)、QLグループの平均が1.4点(SD = 1.53)で、*t*検定の結果、有意差が見られた(図9<sup>5)</sup>、 $t(33) = -4.98, p < .01$ )。このことは、QHグループはP1において平均でB(3.0)以上の成績を獲得した一方で、QLグループは平均でC(2.0)以下の成績だったことを意味している。

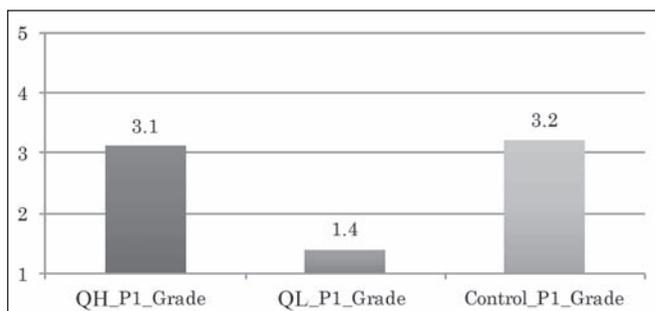


図9 2014年度QHグループ、QLグループ、コントロール群のP1成績の比較

#### 3.2.2 2015年度生

2014年度生の場合と同様に、P1の成績をA+ = 5, A = 4, B = 3, C = 2, F = 0で換算し分析したところ、QHグループの平均が2.8点(SD = 0.91)、QLグループの平均が1.7点(SD = 1.14)となり、*t*検定の結果、有意差が見られた(図10、 $t(32) = 3.26, p < .01$ )。

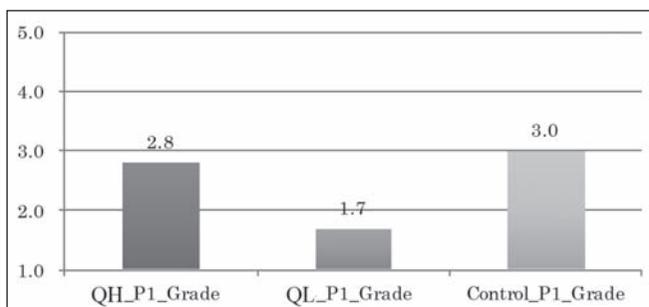


図 10 2015 年度 QH グループ、QL グループ、コントロール群の P1 成績の比較

### 3.2.3 考察

以上の結果から、2014 年度生、2015 年度生ともに、P0 受講者のうち QH グループについては、QL グループと比べて、P0 の補完コースのそもそもの目的である P1 の成績において、有意に良い成績を獲得したと言える。

## 3.3 S1 の成績に関する分析結果

### 3.3.1 2014 年度生

S1 の成績評価に関しても、QH グループの平均が 2.7 点 (SD = 0.62)、QL グループの平均が 1.7 点 (SD = 1.28) で、 $t$  検定の結果、有意差が見られた (図 11、 $t(34) = -3.44, p < .01$ )。

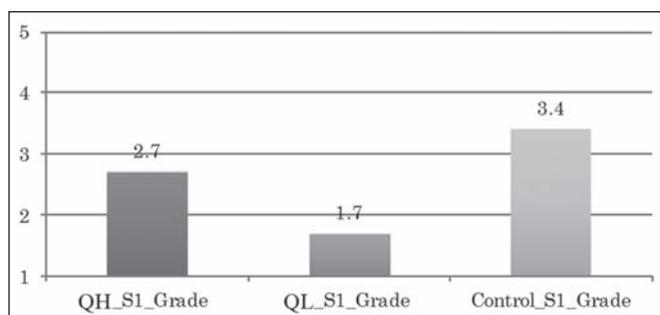


図 11 2014 年度 QH グループ、QL グループ、コントロール群の S1 成績の比較

### 3.3.2 2015 年度生

2014 年度生と同様に分析したところ、QH グループの平均が 1.9 点 (SD = 1.02)、QL グループの平均が 2.1 点 (SD = 0.87) となり、 $t$  検定の結果、有意な差が見られなかった (図 12、 $t(32) = .56, p = .59$ )。

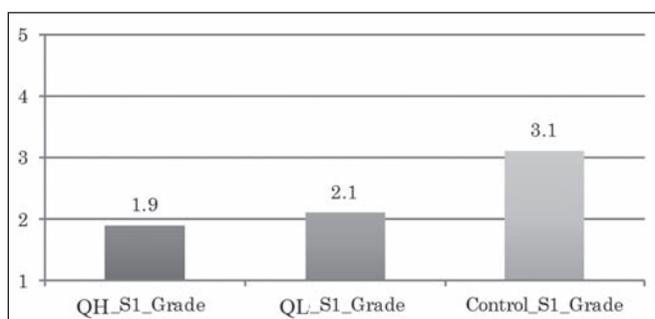


図 12 2015 年度 QH グループ、QL グループ、コントロール群の S1 成績の比較

### 3.3.3 考察

以上の結果から、元々 P0 の補完コースの目的ではなかった S1 の成績に関して、2014 年度生においては、QH グループが QL グループよりも有意に高い成績を修めた一方で、2015 年度生においては、有意な差が見られなかった。

## 3.4 TOEIC-IP 得点に関する分析結果

### 3.4.1 2014 年度生

正課授業の成績とは異なるが、スポーツ健康科学部 1 回生全員に受験義務のある学期途中の TOEIC-IP のスコアについては、QH グループの平均が 279.4 点 (SD = 58.08)、QL グループの平均が 252.8 (SD = 59.94) で、 $t$  検定の結果、有意差が見られなかった (図 13、 $t(47) = -1.576$ ,  $p = .122$ )。

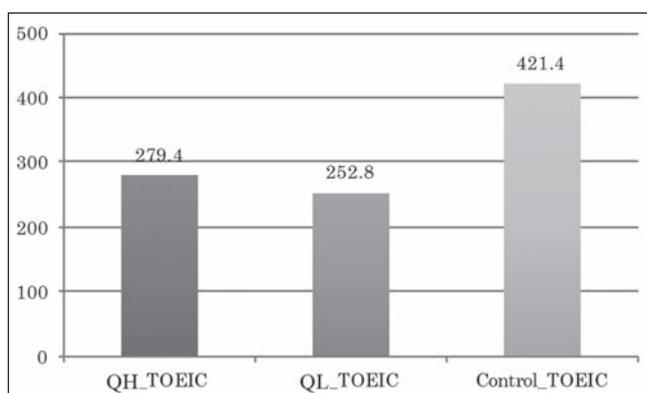


図 13 2014 年度 QH グループ、QL グループ、コントロール群の TOEIC-IP スコアの比較

### 3.4.2 2015 年度生

2014 年度生と同様に、TOEIC-IP のスコアについて見てみると、QH グループの平均が 258.4 点 (SD = 47.91)、QL グループの平均が 243.2 点 (SD = 51.72) で、 $t$  検定の結果、有意差が見られなかった (図 14、 $t(31) = -.87$ ,  $p = .39$ )。

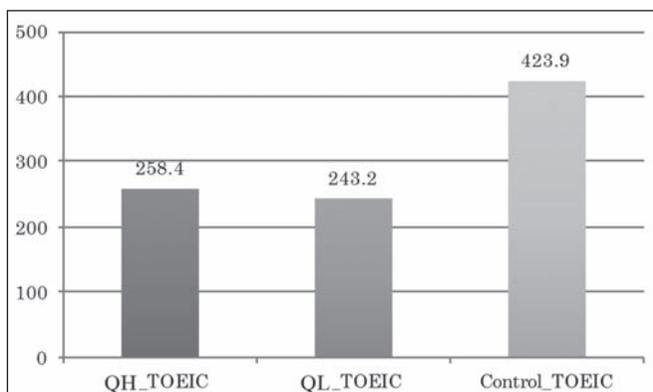


図 14 2015 年度 QH グループ、QL グループ、コントロール群の TOEIC-IP スコアの比較

### 3.4.3 考察

以上の結果から、2014 年度生、2015 年度生ともに、TOEIC-IP のスコアについては、QH グループと QL グループの間で有意な差が見られず、P0 の有意な効果が見られなかった。

### 3.5 事後アンケート分析

本節では、P0 に関する学生の自己評価や補完コースとしての効果について、事後アンケートの結果から検討する。事後アンケートは、2014 年度、2015 年度ともに、最終授業日にあたる第 15 週目に教室内で行われ、2014 年度は 26 名（受講登録者の 51.0%；QH グループ 17 名、QL グループ 9 名）、2015 年度は 19 名（受講登録者の 55.8%；QH グループ 10 名、QL グループ 9 名）から有効回答を得た。有効回答率が両年度で 60% を下回っているのは、特に QL グループにおいて、最終授業日に欠席した受講生が多かったためである（2014 年度で 25 名中 16 名が欠席、2015 年度で 18 名中 9 名が欠席）。

#### 3.5.1 暗誦例文の有用性

まず P0 のワークシートに含まれる暗唱例文が P1 の最終発表においてどの程度役立ったかについて、2014 年度では、QH グループ（1 名無回答を除く）では 60% 超が、QL グループでも半数超が「とても役立った」「多少役立った」と回答した。2015 年度では、QH グループでは 100% が、QL グループでは、半数弱が「とても役立った」「多少役立った」と回答した（表 3）。

表3 P1 最終発表における P0 の暗唱例文の妥当性に関する質問への回答

P0 のワークシートの暗唱例文は、あなたの P1 の最終発表でどの程度助けになりましたか？

回答	2014 年度		2015 年度	
	QH_Group (%)	QL_Group (%)	QH_Group (%)	QL_Group (%)
とても役立った	3 (18.8%)	2 (22.2%)	6 (60.0%)	2 (22.2%)
多少役立った	7 (43.8%)	3 (33.3%)	4 (40.0%)	2 (22.2%)
あまり役立たなかった	3 (18.8%)	1 (11.1%)	0 (0%)	0 (0%)
全然役立たなかった	0 (0%)	2 (22.2%)	0 (0%)	2 (22.2%)
わからない	3 (18.8%)	1 (11.1%)	0 (0%)	3 (33.3%)

### 3.5.2 英語学習時間の変化

また、P0 の受講による英語学習時間の変化について、2014 年度では QH グループでは 70% 超が「とても増えた」「ある程度増えた」と回答しているのに対して、QL グループでは「増えた」という回答は全体の半数に満たなかった。また 2015 年度でも QH グループでは 80% が「とても増えた」「ある程度増えた」と回答しているのに対して、QL グループでは「増えた」という回答は全体の半数に満たなかった (表 4)。

表4 P0 の受講による英語学習にかかる時間の変化に関する質問への回答

P0 の受講で英語の学習 (P や S の授業、TOEIC) にかかる時間は増えたと思いますか？

回答	2014 年度		2015 年度	
	QH_Group (%)	QL_Group (%)	QH_Group (%)	QL_Group (%)
とても増えた	2 (11.8%)	1 (11.1%)	5 (50.0%)	0 (0%)
ある程度増えた	10 (58.8%)	3 (33.3%)	3 (30.0%)	2 (22.2%)
あまり増えなかった	5 (29.4%)	1 (11.1%)	1 (10.0%)	3 (33.3%)
全然増えなかった	0 (0%)	2 (22.2%)	0 (0%)	2 (22.2%)
わからない	0 (0%)	2 (22.2%)	1 (10.0%)	2 (22.2%)

## 4 2年間の取り組みを振り返って

本節では、2014 年度ならびに 2015 年度において、QH グループと QL グループの両群で、P1 および S1 の成績に有意差が見られた原因について検討する。

### 4.1 総合考察

前節で示したとおり、暗唱例文テストの結果に基づきグループ分けを行ったところ、QH グループは、QL グループより、正課必修授業である P1 の成績において有意に良い成績を修めた。一方で、TOEIC-IP については有意な差が見られなかった。また S1 については、2014 年度と 2015 年度で結果が分かれることとなった。

## 4.2 P1 の成績に見る P0 の効果の検証

第一に、学習開始時の英語力の違いが QH グループと QL グループの両群の P1 の成績差にもたらした可能性について考察する。

前節で示したように、P0 を受講していない学生をコントロール群として、学習開始時の英語力について、TOEIC Bridge のデータを見てみると、2014 年度生について、QH グループの平均が 100.1 点 (SD = 9.76)、QL グループの平均が 87.1 点 (SD = 15.00)、コントロール群の平均が 139.5 点 (SD = 11.42) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた ( $F(2, 232) = 308.49, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、QH グループと QL グループ、コントロール群と QH グループ、コントロール群と QL グループの間に、有意差 ( $p < .01$ ) が見られた (3.1.1)。

2015 年度生についても、QH グループの平均が 98.9 点 (SD = 16.80)、QL グループの平均が 95.9 点 (SD = 14.85)、コントロール群の平均が 140.9 点 (SD = 13.31) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた ( $F(2, 228) = 147.22, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、コントロール群と QH グループ、コントロール群と QL グループの間に、有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。一方、QH グループと QL グループの間には、有意な差が見られなかった (3.1.2)。

一方で、P1 の成績については、2014 年度生では QH グループの平均が 3.1 点 (SD = 0.71)、QL グループの平均が 1.4 点 (SD = 1.53)、コントロール群の平均が 3.2 点 (SD = 1.01) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた ( $F(2, 231) = 30.73, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、QH グループと QL グループ、コントロール群と QL グループの間に、有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。一方、QH グループとコントロール群の間には有意な差が見られなかった (3.2.1)。

2015 年度生についても、QH グループの平均が 2.8 点 (SD = 0.91)、QL グループの平均が 1.7 点 (SD = 1.14)、コントロール群の平均が 3.0 点 (SD = 1.05) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた ( $F(2, 229) = 14.00, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、QH グループと QL グループ、コントロール群と QL グループの間に有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。一方、QH グループとコントロール群の間には有意な差が見られなかった (3.2.2)。

以上の事実を合わせて考察すると、2014 年度と 2015 年度両方の年度において、QH グループと QL グループの間で P1 の成績に有意差が表れたのは、単純に学習開始時の英語力の違いが影響しているのではないことが分かる。2014 年度生においては、QH グループと QL グループの間で確かに学習開始時点での英語力の差が見られ、そのことが影響した可能性があるが、2015 年度生においては、両群の間に開始時点での英語力の有意な差が見られなかったためである。また開始時点での英語力には、2014 年度、2015 年度ともに QH グループとコントロール群では有意差が見られるにも関わらず、P1 の成績においては、2014 年度、2015 年度ともに有意差が見られなかった。このことは P0 が本来の目的を果たし、P1 での学習効果に繋がったことを示唆している。

### 4.3 S1 の成績に見る P0 の効果の検証

次に、スキルワークショップ (S1) の成績について見てみると、2014 年度生では、QH グループの平均が 2.7 点 (SD = 0.62)、QL グループの平均が 1.7 点 (SD = 1.28)、コントロール群の平均が 3.4 点 (SD = 0.89) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた ( $F(2, 231) = 42.98, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、QH グループと QL グループ、コントロール群と QH グループ、コントロール群と QL グループの間に有意差 ( $p < .01$ ) が見られた (3.3.1)。

2015 年度生については、QH グループの平均が 1.9 点 (SD = 1.02)、QL グループの平均が 2.1 点 (SD = 0.87)、コントロール群の平均が 3.1 (SD = 0.75) となり、一元配置分散分析 (One-way ANOVA) の結果、有意差が見られた ( $F(2, 229) = 32.59, p < .01$ )。Tukey-Kramer 法による多重比較を実施したところ、コントロール群と QH グループ、コントロール群と QL グループの間に有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。一方、QH グループと QL グループの間には有意な差が見られなかった (3.3.2)。

また、2014 年度では、コントロール群と QH グループの間、コントロール群と QL グループの間、QH グループと QL グループの間に有意差は認められたが、2015 年度においては、コントロール群と QH グループの間、コントロール群と QL グループの間でのみ有意差が見られた。この事は、学習開始時点で英語力について差が見られ、その差が成績に反映されていることが分かる。

2.2 節で述べたように、P1 の成績評価においては、(1) 授業への参加、(2) 課題、(3) 中間発表、(4) 最終発表、(5) 最終ペーパー、を総合的に判断しているが、(3) ~ (5) の要素が成績評価の 50% を占めており、P0 の授業内でもこれらの要素を重点的に扱ったことで、P0 で積極的に学習を行った QH グループについては、P1 の成績が向上したと考えられる。一方で、四技能の修得を到達目標とする S1 の成績評価においては、(1) 授業への参加、(2) 課題、(3) クイズ、(4) 最終テストによって評価が決定され、P0 の授業内容と直接対応するものはないため、P0 での取り組みの度合いが S1 の成績に反映されなかったと考えられる。

### 4.4 事後アンケート結果の考察

最後に、事後アンケート結果について考察する。2014 年度・2015 年度の両年度において、QH グループは QL グループと比べて、最終発表での暗証例文テストの効果に高い有用性を見出している (3.5.1)。また、英語学習時間の変化についても、両年度で、QH グループは QL グループよりも学習時間が増加している (3.5.2)。これらの結果からも、P0 という試みが、P1 の補完コースとして当初設定した目標を達成していることの傍証になると考えられる。

## 5 まとめと今後の課題

今回、補完コースで反転授業を採用したのは、2.2 節で述べたように、学生に少しでも多くのアウトプットの活動を実践してもらうことが目的であった。本稿で述べてきた、過去 2 年間にわたるスポーツ健康科学部で実施した P0 の試みは、英語リメディアル教育における反転授業の可

能性と課題を端的に示しているとも言える。

まず可能性については、上述のとおり、たとえ英語が苦手でも積極的かつ能動的な学習態度を持つ学生層には反転授業はP1の最終発表の実践練習も含め肯定的に評価され、英語の学習時間の増加および正課授業での成績の向上に繋がっている可能性が高い。

その一方で、反転授業の課題として、英語が苦手であつ消極的、受動的な学習態度を持つ学生層にとっては、自ら進んで動画教材を視聴し、ワークシートに取り組み、教室内で添削を受けるというActive Learning型の教育モデルは必ずしも有効に機能しない可能性が高いと言える。重田(2013年)でも、受講生が事前に教材を視聴せず、ただ単に授業に出席するだけでは学習効果が得られにくいことを反転授業の課題の一つとして挙げている。こうした層の学生は補完コースを活用できず、結果として必修の正課英語授業で低調な成績に終わる可能性が強く示唆されている。

P0では、2014年度の実施結果から上記の課題を発見し、2015年度ではP0を活用できていない受講生を早期に把握し、学部事務室の職員や基礎演習クラスの担当教員、さらには所属するクラブのコーチなどを通じてP0への取り組みの促進を要請した。こうした周囲からの声掛けがどの程度参加に結びついたのか、あるいは結びつかなかったのかについては別途検証の余地がある。また、QLグループに属する受講生の多くはP0やP1といった英語授業だけでなく他の授業でも成績がふるわない傾向が見受けられることから、大学入学時点での学習習慣そのものに課題がある可能性もあり、入学前教育の徹底など、入学後を見据えた学習経験をサポートする環境づくりを検討する必要もある。さらには、P0の動画教材やワークシートの難易度について、両年度のQLグループの受講生から難しすぎるという声が聞かれることから、今後もさらに改善を重ねる必要があると思われる。

最後に、2年間の試みを通じてP0の関係者全員が痛感していることを指摘したい。それは反転授業とは決して安楽な教授手法ではないという事実である。動画教材やワークシートの制作、教室授業を含むコース全体の設計、効果の検証、改善点の洗い出しなど、やるべきことは無数にある。こうした先進的な取り組みを複数年度にわたって継続的に行うには教員1人の力では到底不可能だろう。P0は、英語教員と学部事務室が一丸となって協働し、2年間でようやく小さな実を結んだばかりであり、この実を着実に育てていくことこそ、最大の課題と言えよう。

## 謝辞

本論文をご精読頂き有用なコメントを頂きました2名のレビューワーに深謝致します。

## 注

- 1) プロジェクト発信型英語プログラムの詳細については同プログラムのWebサイト (<http://pep-rg.jp/>) を参照。
- 2) P0の動画教材およびワークシートは、P0専用サイト (<http://p0.pep-rg.jp/>) において公開されている。
- 3) 暗唱例文テストについては、各ワークシートに含まれている暗唱例文を授業内で日本語を与え対応する英語を記述させる形式を取った。
- 4) P1の成績評価については、(i) 出席、(ii) 授業への参加・貢献、(iii) 教室外の課題、(iv) 中間発表、(v)

最終発表、(vi) 最終ペーパー、に基づき各クラスの講師が成績を算出した。クラス間の成績分布のばらつきを極力少なくするため、スポーツ健康科学部では最終的に英語授業担当者間で成績の分布を調整している。

5) 図 9～図 12 の縦軸は、成績評価 (A+ = 5、A = 4、B = 3、C = 2、F = 0 で換算) を表している。

## 参考文献

Bergmann, J., & Sams, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, 2012.

重田勝介「反転授業 ICT による教育改革の進展」『情報管理』第 56 号、2013 年、677-684 頁。

船守美穂「主体的学びを促す反転授業」『カレッジマネジメント』第 185 号、2014 年、36-41 頁。

高木正則・関口直紀・河合直樹・木村寛明「数学リメディアル教育における重点指導学生抽出手法の提案と評価」『情報教育シンポジウム 2013 論文集』、2013 年、63-68 頁。

丸山和昭「産学連携で取り組む『反転授業』」『カレッジマネジメント』第 185 号、2014 年、20-23 頁。

国際ビジネスコミュニケーション協会『TOEIC プログラム DATA & ANALYSIS 2012』、2013 年 7 月。

[[http://www.toeic.or.jp/library/toeic\\_data/toeic/pdf/data/DAA2012.pdf](http://www.toeic.or.jp/library/toeic_data/toeic/pdf/data/DAA2012.pdf)]

## The Effects and Issues of a Flipped-Teaching Method in a Remedial English Course: Based on Two-Year Attempts

YUHAKU Atsushi (Associate Professor, College of Sport and Health Science),  
OISHI Hiroaki (Associate Professor, College of Sport and Health Science),  
KIMURA Syuhei (Associate Professor, College of Life Sciences)

### Abstract

This study examines the effects of a supplementary course on students' academic performance in a compulsory project-based English class both in 2014 and in 2015. The course was conducted using a flipped classroom model, where students watch online video lectures and complete worksheets in advance and then have them corrected by an instructor in class. The students were divided into two groups according to in-class test scores which they took throughout the course. This study found that students with high test scores, which indicates they have high learning motivation, benefited more from the supplementary course than those with low scores. The statistical results suggest that the supplementary course helped increase students' academic performance during the compulsory course. Additionally, there was a significant difference in their final grades from the compulsory course among the two student groups. It was also revealed by the self-evaluation questionnaire that the student group with higher test scores found the supplementary course more beneficial than the other group. The study concludes that a supplementary English course using the flipped classroom model can help students who are highly motivated, but do not possess sufficient English skills, successfully complete a compulsory English class, whereas those with low English skills and low learning motivation may need other aids in addition to a flipped classroom remedial course.

### Keywords

project-based English program, remedial education, flipped classroom, supplementary courses, basic academic skills



## 報告

# 機能別分化政策と私立総合大学

川口清史

### 要旨

日本の大学改革政策の焦点は今、機能別分化政策にあり、地方国立大学を中心に急速な改革が進んでいる。機能別分化政策の発想は、研究大学、教養教育大学、コミュニティカレッジなど多様な大学群からなるアメリカモデルからきている。しかしいわゆるアメリカモデルも研究大学へと向かうし烈な競争の中にあり、トップ大学は研究だけでなく教育、地域貢献、スポーツなど多様な機能を有していて、マルティバーシティとも呼ばれる。日本の大規模私立大学は教育を中心としつつも、研究、高度職業人養成、スポーツ等多機能を有している。私立総合大学については、機能強化政策は必要だが、その総合性を生かすことも大学セクターが全体として多様な機能と役割を果たす上で意味がある。国立大学が国主導のヨーロッパモデルであるのに対し、「市場」よって改革が進められる私立大学はアメリカモデルに近い。日本の大学改革の進展には国主導だけではなく、この「市場」をいかにデザインしていくかがカギとなる。

### キーワード

機能別分化政策、大学の大衆化、大学の多機能化、大学の多様化、アメリカモデル、マルチバーシティ、日本型私立総合大学、大学間競争の「市場」、

## 1 はじめに

大学改革の焦点は今、大学、とりわけ国立大学の機能別分化にある。すべての国立大学が、世界的研究教育拠点、分野ごとの全国的研究教育拠点、そして地域の研究教育拠点の3つの機能のどれかに焦点を当てた改革をすすめることが求められている。国立大学法人は法で定められた中期計画にそれを明示することが求められ、概算要求の前提とされることから、地方国立大学からの「運営交付金の重点配分は地方国立大学を疲弊させる」との批判がありつつも、事態が進行している。

大学の多様化政策自体は決して目新しいものではない。戦後改革によって画一的な四年生新制大学となった高等教育機関を「種別化」しようとする動きは早くも1951年に始まる。その後1971年には中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策につい

て]、いわゆる「四六答申」が出され、明確に「種別化・類型化」の方向が出される。これらは部分的には実現されるが、基本的には「大学側の強い反発によってお蔵入りとなる」(天野 2013 年、p81)。この多様化政策は、1980 年代には「個性化」として、2000 年代に入って「機能別分化」として出されてくる。

今次の機能別分化政策は、すでに担当官庁である文部科学省の政策を超えて、内閣の成長戦略の一環を構成し、国立大学交付金の交付方式の変更と相まって、従来にない強制力を持って進められている。加えて、これまでの多様化政策が進学者の増大と高等教育の量的整備の中で提起されたこととは反対に、少子化の中での大学間競争の激化の中で進められている、という特徴を持っている。

機能別分化とはなにか。それはもともとアメリカの多様化された大学セクターをモデルに構想されてきたが、アメリカの大学の実際はどうなのであろうか。また、国立大学にとどまらず、全国大学の 80 パーセントを占める私立大学にとってどのようなインパクトがあるのか。とりわけこれまでその総合性を特徴としてきた私立総合大学にとってそれはどのような意味を持つのか。これらが早急に検討されなければならない。本稿は機能別分化政策自体の意義づけや見通しを検討するものではない。一見、機能別「分化」とは逆の形態をとって発展してきた日本の総合大学がこの機能別分化との関係でどのように位置付けられるかを、機能別分化と関係の深い大学分類(天野、2013、p91)のモデルであるアメリカとの対比で考察するものである。

## 2 大学の大量化と多様化

機能別分化は大学の多様化のひとつのあり方である。今日の日本の大学がかつてのエリート養成のためのそれではなく、より広く大量化されたものであることは大学改革の前提である。広く知られているように、アメリカの高等教育研究者マーチン・トロウは進学率の上昇をメルクマールに、大学・高等教育制度が「エリート段階—マス段階—ユニバーサル段階」という発展段階を歩み、それぞれの段階で、その社会的地位、目的、機能、教育方法・手段、選抜原理、管理運営形態が異なってくることを示した。そして、1970 年代に早くもアメリカがユニバーサル段階に入ってしまったと論じた。進学率 50 パーセントを越えた日本も 2010 年代の今、ユニバーサル段階に入ってきたのである。1960 年代末の世界的な大学「紛争」はエリート段階の特質を備えた大学と実態としてのマス化された学生との矛盾の爆発であったし、そしてその後の 70 年代以降の長い大学改革の取り組みは、まさしく、エリート段階からマス段階への移行の苦しみであったといえる。

ここで焦点としている高等教育の機能については、トロウはエリート段階では「エリート・支配階級の精神や性格の形成」、マス段階では「専門分化したエリート養成+社会の指導層の育成」、ユニバーサル段階では「産業社会に適応しうる全国民の育成」とかわっていくとした(トロウ、天野・喜多村訳 1976 年。この整理はトロウ自身ではなく訳者による)。ここで重要なことは、大学・高等教育の機能はその発展段階に応じて「変化」するのではなく、多重化し、多様化していくということであろう。ユニバーサル段階にあっても、社会のエリートは必要であり、それが育つのはやはり大学なのである。

マス段階での大学・高等教育の機能は、ここでのトロウの整理よりはるかに多様化している。後期中等教育、さらに中等教育後教育の拡大は、産業社会、資本主義経済からの需要の拡大と、他方での市民、家計の側の高学歴化への要求、それを可能にする経済的・時間的ゆとりの創出の中で生まれてきた。産業社会・資本主義経済の発展は産業構造、就業構造さらには企業構造、国家・公共部門の肥大化と構造変化を内実として進んだ。それらの結果として新たな職業、新たな労働需要が急速に拡大し、労働力構造、職業構造も変化してきた。この新たに生まれ、拡大した労働力の少なくともその基本的能力、資質の形成は、個々人の努力や個別企業に任されるのではなく、社会的に行われることが求められ、その責を大学、高等教育が負ってきた。医療、科学技術、教育、法曹などの分野での高度な専門的職業人の養成にとどまらず、管理、ファイナンス、マーケティング、対人関係処理など企業、国家・公共セクターでの多数の職種における人材が大学から供給されている。多種多様な職種の必要に対応した多種多様な教育が大学でなされている。大学の大衆化とはまさに大学における人材育成の大衆化であり多様化である。大学は量的に肥大化しただけではなく多様化してきたのである。

同時にみておく必要があることは、この多種多様な労働力、職業は所得も多様であり、その社会的ステータスも多様である。つまり格差構造があるのである。アメリカのラディカル経済学の論者、S. ボウルズと H. ギンタスはジョン・デューイに代表されるアメリカの理想主義的なりべらな教育改革がうまくいかなかったのは、アメリカの学校教育制度がアメリカ資本主義の格差構造を反映しているからであると論じている（ボウルズ、ギンタス 宇沢訳 1987年）。ボウルズ・ギンタスは高等教育についても、アメリカ資本主義の発展に伴う政府部門、法人部門の肥大化に伴うホワイトカラーの増大とそのプロレタリアート化が高等教育の階層化をもたらしたと論じる（ボウルズほか 1987: II 93）。大学の多様化は同時に大学の格差化でもある。ここに、大学改革政策の困難さの一つがある。

### 3 アメリカにおける大学の種別化・機能分化

日本の大学多様化政策のモデルは言うまでもなくアメリカである。天野郁夫は大学の多様化政策の進め方には、ヨーロッパ型とアメリカ型の二つのタイプがあるという（天野 2013: 64）。ヨーロッパ型は、大学は伝統的な機能・形態、具体的にはとりわけ学位授与権と自治権を残し、新たな人材養成機能についても可能な限り大学で、そして他の教育機関で行う場合も大学との関連をつけていくというユニバーシティ・モデルである。アメリカ型は、（博士）学位授与権をもち研究者養成の大学院を持つユニバーシティ、学位授与権を持たないカレッジ、専門職業人養成のためのプロフェッショナルスクールなど多様な教育機能を教育機関ごとに分化した高等教育モデルである。そして、日本は、個々の大学はヨーロッパ型を色濃く残しながら、政策的にはアメリカ型を目指すという独自の展開を見せてきた。

アメリカ型の機能分化高等教育モデルは1960年代、カリフォルニアで形成された。カリフォルニア大学パークレー校学長、続いて1958年にカリフォルニア大学総長を務めたクラーク・カー（Clerk Kerr）はつぎのようにのべている。

カリフォルニアの高等教育は混沌としていた。すべての大学が何でもやりたがった。二年

生大学は四年制大学になりたがったし、また四年制大学は Ph.D を授与したいと願った。総合大学のキャンパスはすべて医科大学院を持ちたがったし、私立大学はひどくおののいていた。————— (中略) ————— この州が「マスタープラン」すなわち高等教育のためのよりよい規定あるいは一般的なよりよい枠組みを必要としていると感じた。(カー 小原ほか訳 1996:311)

その一般的な枠組みとは具体的には、カリフォルニア大学を研究、Ph.D および高度専門職の訓練というエリート機能の機関とすること、経済が必要とする新しい職業技術教育は州立の教師教育大学を拡張すること、コミュニティカレッジを拡大してすべての高校卒業者に開放することであった。そして、この新しい枠組みのポイントをクラーク・カーはカリフォルニア大学をエリート養成機関としたことにあるという。

このカリフォルニアモデルがアメリカ全体のモデルとなり、カーネギー高等教育評議会によるアメリカ高等教育機関の類型化へとつながる。クラーク・カーを責任者とするカーネギー分類は 1973 年に初めて発表されたが、それは主として授与する学位の違いによって、以下のように分類された。

1. 博士学位授与機関 (Doctoral-Granting Institutions)
2. 総合大学 (Comprehensive Colleges)
3. リベラルアーツカレッジ (Liberal Arts Colleges)
4. 二年制カレッジ (All Two-Year College and Institutions)
5. 専門職大学院および他の特別の機関 (Professional Schools and Other Specialized Institutions)

ここで、2 の総合大学とは主として修士レベルの学位を授与する大学であり、5 の専門職大学院等には神学校、医科大学、法科大学、経営大学院、教職大学院、芸術系大学等が含まれる。(Carnegie Commission on Higher Education, 1971)

このカーネギー分類はその後何度か改定されており、江原武一は 1987 年段階の分類を基礎に、アメリカモデルを研究大学、大学院大学、総合大学、教養カレッジ、二年制カレッジの 5 つのタイプとし、それ以外に上記の専門職大学院があるとしている (江原 1994)。その構成は、全米 3389 校のうち研究大学が 104 校、大学院大学が 109 校、総合大学 595 校、教養カレッジが 572 校、二年制カレッジ 1367 校となっている。機能的には、研究大学と大学院大学が研究重視、教養カレッジ、総合大学、二年制カレッジが教育重視、そして総合大学と二年制カレッジが社会サービスを中心的な使命としている。そして、これらの大学群は「全体としてみれば、研究大学、教養カレッジ、大学院大学、総合大学、二年制カレッジの順にほぼ序列化されている」(江原 1994: 27)。独自のステイタスを持ちつつも量的に小さいリベラルアーツカレッジと職業能力養成を目指す二年制のコミュニティカレッジを除けば、アメリカの大学のメインストリームは研究大学、大学院大学、総合大学の 3 層であり、それは研究および研究者養成機能によって序列化されていると見ることができる。

カーネギー高等教育分類の当初の目的、提言は、博士学位を授与する研究型大学はもうこれ以上必要はなく、機関の多様性の維持あるいはいっそうの増大を進めることであった。しかしながら、「とりわけ皮肉なことは、高等教育機関の多様性に注目を集めたカーネギー高等教育分類が、多くの機関が『研究型』大学に含まれるように分類システムの『上昇』を求める、という同質化

の影響を与えてきたことである」(McCormick et.al 2005:52) とカーネギー財団の高等教育分類の責任者であるマコーミックは述べている。アメリカの大学は決して種別・類型別の大学のポジションで安定しているのではなく、研究大学への厳しい競争の中にある。上山隆大が言うように、「公的資金の配分もきわめて競争的であって、特定の有名大学が多くの予算を獲得し、そのままエリート大学としての地位を維持することはない。大学は常に新しい研究を推進することによって名声を高め、政府からの研究資金を拡大していかなければ、毎年行われるランキング評価で、あつという間にトップスクールから外れてしまう。」(上山、2010、p25) のである。

大学における新たな人材養成への社会的要求、大学の大量化の圧力の中で、そのすべてを大学で引き受けることによって、大学のエリート養成の機能を失ったイタリアやスウェーデンの経験を踏まえ、バークレー校等一部のカリフォルニア大学にエリート養成機能を残しつつ、新たな人材養成についてはカリフォルニア州立大学で、ユニバーサルなアドミSSIONの要求にはコミュニティカレッジでこたえるというクラーク・カーのカリフォルニアモデルは成功モデルとして評価が高い。しかもそれは、公立大学であっても、「市場」を通じて競争の中で実現されたという。ある意味では、市場を通じたからこそ、この格差構造がそれほどには大きな軋轢や矛盾を表面化させることなく形成されたとも言える。研究大学を頂点とする格差の中で、それぞれの大学が絶えず上昇志向を持って競争し改革を続けるところに、アメリカモデルの真髄があるのであろう。

#### 4 もうひとつのアメリカモデル、「マルチバーシティ」

以上のように見ると、アメリカモデルを機能別分化とのみ見ることは必ずしもその実態を捉えられないように思える。研究大学は決して研究のみに機能を特化しているのではない。研究で世界ランキングトップのハーバード大学には教養教育改革でアメリカの大学をリードしてきた学士課程はもとより、神学校、ロースクール、ビジネススクールなど、カーネギー分類で専門職大学院として分類された諸機関がある。スタンフォード大学がシリコンバレーの形成と発展に果たしてきた役割はあまりにも有名なことである。スタンフォードに限らず、多くの研究大学が地域社会に多大な貢献をしている。カリフォルニアの研究大学であるカリフォルニア大学バークレー校、ロスアンジェルス校 (UCLA)、スタンフォードはいずれも強力なフットボールプログラムを持ち、カレッジフットボールのパック 12 リーグの有力校で多くのプロ選手を輩出している。大学院大学や総合大学においても同様に、さまざまな機能、役割を果たしている。アメリカの大学のメインストリームは多様な機能を持つ総合大学で、研究機能によって序列化されていると見ることができる。

大学の種別化、機能別分化を特徴とするカリフォルニアモデルを主導したクラーク・カーは一方で、アメリカの大学は「ユニバーシティからマルチバーシティへ」と変革したと主張する。(カー、箕輪ほか訳 1994、原著初版は 1963 年)。

「大学は一個の共同体、すなわち教師と学生からなる単一の集団組織として出発した。それどころか、大学はその中心に、それに生命を与える源泉として、一個の魂を持ち続けてきたとすらいえるであろう。しかし、今日の大きなアメリカの大学は、むしろ共通の名称、共通の理事会、関連しあつた目的によって結ばれた、一連の人的集団や事業の寄り集まりを意味している。」

(カー 1994:13)

そして、カーは研究大学をモデルとするこれまでのさまざまな大学論について、もはやアメリカの大学には当てはまらず、かつての理念からのアメリカの大学批判ではなく、現実を受け入れることを主張する。とはいえ、カーは自らマルチバーシティの理念やポジティブな意味を展開することはなく、その組織上の脆弱性や矛盾、問題性をあげ、だからこそ、そこでの管理運営の困難さと重要性について指摘している。「学部と大学院、人文、社会および自然科学者、各種職業訓練所、学問に直接関係のない職員、大学管理当局といったものの寄せ集め」「それは奴隷のように社会に奉仕するが、同時に、その社会を批判」「機会均等を信条にしていながら、それ自身、ひとつの階級社会」「多角化した大学では、その目的も多様で、時には矛盾している」等々。

カーの展開は、大学そのものよりも、かれ自身のキャリアに裏付けられた「マルチバーシティの総長——巨人か？調停者か？」(カー 1994:38 - 48) が興味深い。

「アメリカの大学の総長は、学生には友達であり、教授には同僚であり、卒業生に対しては『いい奴』であり、理事たちに対しては健全な経営者であり、一般大衆に対しては立派な演説家であり、財団や関係機関に対しては、機敏な交渉者であり、州議会に対しては政治家となり、産業界、労働界、農村の理解者であり、寄付者に対しては、説得力のある外交官となり、一般的に教育なら何でも知っており、職業訓練（特に法律学と医学）を支持し、新聞記者に対してはスポークスマンであり、自分の研究分野では立派な研究者であり、州や、全国的な立場からは、公僕であり、オペラにもフットボールにも同じように拍手を送り——」

この叙述から、大学が教育機関研究機関であるだけでなく、職業訓練機関であり、産業や地域社会に奉仕し、市民社会におけるオピニオンリーダーであり、文化やスポーツを支え、それ自体多様な財源に依拠する経営体であることがうかがえる。

カーは本書の「1972年版への追記」の中で、学長のもうひとつの役割として「大学の公的シンボル」「イメージメーカーの役割」を付け加えている(カー 1994:133)。マルチバーシティが「寄せ集め」の組織であり、矛盾に満ちた組織だからこそ、その全体をイメージできるシンボルが必要だし、またそのイメージを作っていく必要があるというわけであろう。

また、同じ72年版追記において、カーは、63年版で提起したマルチバーシティという用語に対する批判に応じて、「意味しなかったのは、現代の大学はいろいろな意味で多元的な教育研究機関であるということ」「それを多元的であるいはビジネスの用語を借りて、コングロマリット大学と呼んでもいいかもしれない。あるいはドイツの大学のように総合型大学でもよい」と述べている(カー 1994:127)。

## 5 日本の私立総合大学——日本型マルチバーシティ？

マルチバーシティは言葉を変えていえば多機能大学である。研究大学としてのアメリカの大学、カリフォルニア大学やハーバード大学は日本の大学の対比としては日本を代表する研究大学である東京大学や京都大学が取り上げられる。しかし、マルチバーシティ=多機能大学としてみると、その対比として、日本の私立総合大学の特徴が浮かび上がってくる。

表1は私立大学の学生数規模の大きい大学(私立大規模大学)30校の特徴を見たものである。

表で取り上げている指標は、大学の規模を規定する学生数、教育研究の多様性の指標としての学部数、教育条件の指標としての学生教員比率（ST比）、研究機能の指標として研究者養成機能を示す課程博士授与件数（研究者養成機能自身は教育機能であるが、課程博士輩出のためには大学自体の研究力が基盤として求められることから研究力の指標として用いる）、専門職養成機能の指標として専門職大学院の存否、学生活動、学生構成の多様性の指標としてのスポーツ選手の輩出である。

表1 日本の私立大規模大学の多機能性

	学生数	学部数	ST比	課程博士	専門職大学院	スポーツ選手
日本大学	65,915	13	34.9	184	◎	◎
早稲田大	42,263	13	38.8	513	◎	◎
立命館大	32,449	13	30.7	153	◎	◎
近畿大	30,420	13	28	66	◎	◎
明治大	29,849	10	35.3	212	◎	◎
東海大	29,024	18	24.7	31	◎	◎
慶應義塾	28,963	10	21.2	167	◎	◎
関西大	28,459	13	42.5	93	◎	◎
法政大	27,234	15	41.5	78	◎	◎
同志社大	26,496	14	47.2	122	◎	◎
東洋大	25,197	11	41.4	27	◎	◎
中央大	25,081	6	44.7	277	◎	◎
帝京大	23,272	10	28.9	13	—	◎
関西学院	23,020	11	37.7	94	◎	◎
立教大	19,599	10	55.1	77	◎	◎
福岡大	18,838	9	30.1	55	◎	◎
龍谷大	18,298	9	38.3	42	◎	◎
神奈川大	17,573	7	41.8	16	◎	◎
専修大	17,573	7	41.1	—	◎	◎
青山学院	17,430	10	40	10	◎	◎
名城大	14,870	8	36.7	—	◎	◎
駒澤大	14,705	7	61	19	◎	◎
東京理科	13,663	6	32.7	42	—	—
国士舘大	13,106	7	41.7	—	—	◎
中京大	12,907	11	44.5	—	◎	◎
京都産業	12,843	8	34.2	11	◎	◎
明治学院	12,201	6	47.3	26	—	—
上智大	12,117	9	26.9	88	—	—
大東文化	11,790	8	36.8	39	◎	◎
東京農業	11,653	5	43	—	—	—

注1) スポーツ選手は2014年アジア大会出場、プロ野球、サッカー・Jリーグ、アメリカンフットボール・Xリーグ、ラグビー・トップリーグ、バレーボール・Vリーグ（男子）、ハンドボール・日本リーグ、バスケットボール・NBL（男子）

注2) — は対応するデータがないことを示す。

出所) アエラムック編集部『大学ランキング2016年版』朝日新聞出版2015年

日本の高等教育のマス化が私立大学によって担われてきたことは改めて確認するまでもない。そしてマス化は多様化として進行し、きわめて多様な私立大学セクターが誕生した。その中で、大規模大学は比較的共通の特徴を有しているように見える。第1に規模の大きさである。規模は単に量的な指標であるだけでなく、多様性の基礎として、また、独自のガバナンス、マネジメントを必要とするきわめて質的な意味を持つ。国立大学の大規模大学は大阪大学の1万5千人を最大に、1万人規模の大学は10校程度しかない。他方、クラーク・カーがマルチユニバーシティとしてイメージしたカリフォルニア大学バークレー校は3万6千人、ロスアンジェルス校は4万2千人規模であり、日本の大規模私立大学の上位校がそれに匹敵する。

規模の大きさが多様性の基礎という意味は、何よりもまず、その学部構成の多様性に表れる。自然科学系大学としてそのあり方を自ら定めている二つの大学を除き、表にある大学は人文・社会・自然の各領域に学部を配置している。学問分野の多様性、教育分野の多様性は教員、学生の多様性、学生の育ち方の多様性につながる、という意味でこの私立大規模大学の大きな特徴をなしている。

日本における研究大学としては11の大学が連携組織を作り、政策調整や研究プロジェクトの促進を行っているが、その参画大学のうち私立大学は早稲田大学と慶応義塾の2大学である。しかし、表に見られるように、大規模私立大学30大学のうち25大学で単年度二桁の課程博士を輩出し、6大学が三桁の課程博士を輩出している。これは明らかに、個別の特定大学にとどまらず、私立大規模大学が研究機能を有していることを示しているといえる。

日本の大学の専門職養成のシステムは、従来の医学部、歯学部、薬学部といった国家資格と直結する学部教育に加え、法科大学院、経営大学院、会計大学院、教職大学院等の専門職大学院制度がある。医療系の専門職養成課程が単科大学中心に取り組み、総合大学での取り組みが比較的少なかったのに対し、この専門職大学院については表に見られるように大規模大学のほとんどが設置している。専門職大学院制度については必ずしも安定したものになっているとはいえないものの、日本の大学が今後とも専門職養成機能を持っていく上で、私立大規模大学の位置づけが重要であることに変わりない。

さらに、スポーツ選手の輩出を見ると、私立大規模大学30大学のうち、26の大学で、日本のトップアスリートを出していることがわかる。

以上のように、日本の私立大規模大学は、学士課程教育にとどまらず、研究者養成機能、そしてそれを裏付ける研究機能、専門職養成機能、スポーツ等文化の担い手の輩出といったきわめて多機能な高等教育機関である。もちろんそれぞれの機能に比重の差はあり、学士課程教育の比重が圧倒的に高いというアンバランスはあるものの、「私立総合大学」とも呼ばれるように、クラーク・カーのいうところのマルチバーシティのひとつのあり方といえるであろう。

## 6 高等教育政策と私立大学

私立総合大学がその多様性、多機能性を特徴とする一つのモデルとするならば、現在政府のすすめる機能別分化政策はかならずしもそれにふさわしいものとは言えない。いま問われているのは大衆化され、ユニバーサル段階へと向かう日本の大学が持つべき多様な機能の全体としての強

化である。機能別分化はそのための一つの手法であって、相対的に規模が小さく、それだけに資源の限られた地方国立大学に対して、国が政策的に支援していくものとみることができる。

日本の高等教育システムは国立大学を中心にしたヨーロッパモデルと、それに従属した位置に置かれつつも多様性を持つ私立大学セクターのアメリカモデルとの「中間的・折衷的」な性格を特徴とするとされる（天野 2013年）。とはいえ、日本の大学セクターはヨーロッパとアメリカの中間にあるのではなく、混ぜ合わせたものでもない。国立と私立という二つのセクターが、したがって、ヨーロッパモデルとアメリカモデルが併存しているとみるべきであろう。国立大学の法人化はヨーロッパモデルからアメリカモデルへの移行と考えられたが、実際には各国立大学の権限は限定されており、いまだヨーロッパモデルにとどまっている。一方私立大学は多様な大学が個別に自主的に運営している点においてアメリカモデルといえる。大学改革という点からも、国主導の国立大学にたいし、私立大学においては建学の精神や教学理念に基づいた改革が進められている、あるいは進められるべきだと言われる。同時に、私立大学は厳しい競争環境の中にあって、この競争こそ改革を推し進める力となっている現実を見ておかなければいけない。

矢野真和は14の大学を訪問調査した結果、「それぞれの大学が、自らの位置と存在価値をしっかりと認識している」「ポジショニングをわきまえた改革をしている」と評価している（矢野2005:257）。つまり、それぞれの大学はどのような機能を担っていくかはすでに自ら考えており、それは競争的市場のなせる業だというわけである。

これまでの高等教育政策は主として国立大学を対象に国主導で進めながら、それを私立大学に波及させるという構図をとってきた。今次の機能別分化政策が同じ道をたどるかどうかは不明であるが、これまで見てきたようにそれは私立大学にとって（場合によっては国立大学にも）ふさわしいものとは思えない。近年、文部科学省は若干の競争的資金を用意し、各大学にそれへの応募を通じた改革をすすめるようにしむけている。この資金は改革を進めようとしている大学にとっては干天の慈雨のように貴重な財源ではあるが、個別的で期限が限られた資金供給によって大きな改革が進むとは考えられない。

財源を授業料収入に頼る私立大学にとって最も大きな市場は志願者・受験生である。より多くのより優れた志願者を確保するために改革を進めるといった側面が大きい。他方、アメリカを含め世界の大学は研究資金市場を巡ってし烈な競争をしている。研究資金の確保がより良い研究を生み、それが世界から優れた教員、学生を集め、大学のステイタス向上につながっていくという競争である。

市場といっても大学間競争のそれは商品や金融の資本主義的市場とは異なる。高等教育政策が国主導の大学改革だけで進めることができない状況で、大学が自らの主体的な判断で改革を進めていく場として市場環境をどう形成していくかが問われている。

## むすび

機能別分化政策は、改めてそれぞれの大学が現実にはどのような機能を果たしているのか、今後どのような機能を果たしていこうとするかについて明示することとなった。今日本の大学は設置形態を超えて、社会的に必要とされる機能を自覚し、自らどのような機能を果たそうとするか、

そしてそのためにどのように大学を改革していくかが問われている。

国が、国立大学をあたかも大学システムとしてとらえ、それぞれの機能を分化して大学ごとに担当させていくという発想は、提起されている機能の当否は別に、ありうると考えられる。しかしながら、それは大学セクターの 80 パーセントを占める私立大学にはただちに適用されることにはならない。とりわけ私立大規模大学は、総合大学とも呼ばれるように多様な機能を擁している。それは国の政策というより、市場を通じて形成されてきた。機能別分化政策がモデルとするアメリカの大学は、実際には厳しい競争環境にあり、その中で多機能なマルチバーシティと呼ばれる多機能大学が出現している。

日本の大学が社会から要請される機能を強化していかなければならないことは言を俟たない。問題は、大学の機能強化を大学セクター全体として達成することにあるはずである。しかし、国立大学セクターと私立大学セクターという二つのセクターに分かれている日本の大学の現状で、国主導の国立大学改革中心の高等教育政策には限界がある。国はすでに、国立大学の法人化によって大きく市場化、競争政策へと高等教育政策の手法を転換した。そこでは、アメリカモデルである市場での競争を通じた改革を想定せざるを得ないが、その際、どのような市場を形成すべきかを考えるべきであろう。強化すべき機能はどのような市場と競争を通じて形成されるか、アメリカモデルの研究課題はそこにある。

#### 参考文献

- 天野郁夫『大学改革を問い直す』、慶応義塾大学出版会、2013 年
- ボウルズ、S. ギンタス、H. 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育』、岩波書店、1987 年
- Carnegie Commission on Higher Education, "New Students and New Places," 1971
- 江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』、玉川大学出版部、1994 年
- カー、C. 箕輪成男・鈴木一郎訳『大学経営と社会環境 — 大学の効用』増補第 3 版、玉川大学出版部、1994 年 原著初版は 1963 年
- カー、C. 小原芳明・高橋靖直・加澤恒雄・今尾芳生訳『アメリカ高等教育の大変貌 1960 年 -1980 年』、玉川大学出版部、1996 年
- McCormick, A.C. Zhao, C.M. "Rethinking and Reframing the Carnegie Classification." *Change* · September/October, 2005, <http://Carnegieclassification.iu.edu/>
- トロウ、M. 天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学』、東京大学出版会、1976 年
- 上山隆大『アカデミック・キャピタリズムを超えて—アメリカの大学と科学研究の現在』、NTT 出版、2010 年
- 矢野眞和『大学改革の海図』、玉川大学出版部、2005 年

## A University Reform Policy and the Japanese Private Comprehensive Universities

KAWAGUCHI Kiyofumi (Professor, College of Policy Science, Ritsumeikan University)

### Abstract

University reform policies of the Japanese government are concentrating on specialization of each university. It has been rapidly developing in some national universities in local areas. This policy derives from the American model which consists from diversified universities such as research universities, liberal art colleges, community colleges, so on. However, many of the American universities are in the severe competition around research. The top research universities have several functions adding to research such as education, regional development, sport programs etc. They are sometimes called “multiversities”. The Japanese large scale private universities are, similarly to them, have multi functions, even centering on undergraduate education. Their comprehensiveness must be important for the university sector to make the functions strong. While the national universities are based on the European model led by the government, the private ones develop their reforms in the competitive market. It is important to design the market universities compete.

### Keywords

specialization of university, mass higher education, multi functions of university, American model, diversification of universities, multiversity, private comprehensive university-Japan type, universities competing market



報告

# Exploring an Adequate Placement Test with Face Validity and Learners' Sense of Reality:

A Consideration of the Vulnerabilities in Existing English Assessment Models  
and an Attempt at a Solution

YAMANAKA Tsukasa / KONDO Yukie

## Abstract

In response to the problem that most existing English placement tests designed to measure learners' proficiency do not always adequately assess English communicative competence and its growth, this paper reports our development, improvement and implementation of the English placement exam New e-TAC, which was uniquely developed at the Colleges of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences. New e-TAC is a thoroughly revamped version of the English Test in Academic Context (e-TAC), which was developed and implemented beginning in FY 2009 as a placement test for freshmen who took our original shared curriculum called the "Project-based English Program" at the Colleges of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences. We created New e-TAC as a new evaluation model and began using it in FY 2015. This report describes the test concept, question construction, and results in order to examine New e-TAC in detail, especially in relation to the problems of existing evaluation models, and to discuss future challenges.

## Keywords

English Education at the University Level, Evaluation Theory, New e-TAC, Placement Test, Project-based English Program

## 1. Introduction

In the context of rapid globalization taking place within recent years, Japanese universities face demands for aggressive reforms that achieve results. For Japanese universities to recover from the weak performance identified in the "QS University Rankings"<sup>1)</sup>, various political incentives have been offered to boost university reforms, representing more direct interventions than those that have been made in the past<sup>2)</sup>. The importance of having English competence in a global society is undeniable, as not only English native speakers but also non-natives communicate with one another in English.

Regardless of one's field, having English expertise is highly desirable and even considered a necessary skill. For this reason, the globalization of universities should be accompanied by functional English educational reform; therefore, universities in Japan are engaging in fierce competition to create the ideal reform model<sup>3)</sup>.

However, regarding English education, "evaluation" is consistently problematic. While concrete and substantial outcomes are demanded in the actual practice of English education, evaluation studies on effectively assessing individual linguistic competence and its growth remain insufficient, including the development of references<sup>4)</sup>. Furthermore, along with the methods of assessment, it is vital to understand how the people making the assessment will guarantee the learners' competence with validity. If the test results for English competency are called "output" and other elements that cannot be scored are called "outcomes," desirably, both factors should be evaluated sufficiently. Moreover, those who are assessed supposedly have face validity to each given evaluation, which means that they must have a sense of real consent and of its adequacy. Ideally, the evaluation will also serve to provide convenient information for future studies.

In response to the problem that most existing English placement tests designed to measure learners' proficiency do not always adequately assess their English communicative competence and its growth, this paper reports our development, improvement, and implementation of the English placement exam called New e-TAC, which was uniquely developed at the Colleges of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences. New e-TAC is a thoroughly revamped version of the English Test in Academic Context (e-TAC), which was made and implemented beginning in FY 2009 as a placement test for freshmen who took our original shared curriculum called the "Project-based English Program" at the Colleges of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences. We created New e-TAC as a new evaluation model and began using it in FY 2015. This report describes the test concept, question construction, and results in order to examine New e-TAC in detail, particularly in relation to the problems of existing evaluation models, and to discuss future challenges.

## 2. Case Study: English Competency Assessment and the Gap between Theory and Reality

There are many types of assessment models for evaluating English competencies in Japan and abroad, the most famous of which are TOEFL, TOEIC, and IELTS, and new English evaluation models are being developed actively. By improving many aspects every year, the existing models allow us to draw closer to comprehending English performance and each learner's competence. However, there remains a huge gap between what human evaluators might judge to be a good response in actual communication and test results. An incident that occurred in FY 2014 made us acutely aware of this gap.

Table 1 shows a pre-post comparison of TOEIC-IP scores<sup>5)</sup> for all students who participated in the English for Science & Technology Program, which has been uniquely developed as an overseas course by the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports & Health Science.

During their stay of about one month in the U.S., they had many opportunities to use English through various extracurricular activities as well as intensive English classes. Additionally, because they chose homestay as their housing option, there was no shortage of chances to use English. Overall, it was one of the places where students could enjoy English practice in the context of personal human connections and could simultaneously enhance their ability.

**Table 1 A Pre-Post Comparison of TOEIC-IP Scores (The example of the English for Science & Technology Program at University of California, Davis, which has been uniquely developed as an overseas course by the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports & Health Science)**

	N	Mean (990)	SD	<i>t</i>
Highest TOEIC-IP scores before the program	36	613.75	122.10	6.08*
TOEIC-IP scores, from the last day of the program at UC Davis	36	563.47	128.36	

\* $p < .00$

The table shows that the English proficiency of students in the four-week overseas program did not improve as a whole if only the test results of pre/post TOEIC-IP scores are considered. A repeated measures t-test revealed that their post average scores were significantly lower in comparison with their highest scores before departure. The decreasing scores by and large came as a shock to the people who applied significant efforts into making the program a success, such as school faculty, secretariats, and English teachers, including us. The result was completely beyond the scope of assumption. The Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports & Health Science have confidently recommended the overseas program to students, and in fact, the students' responses to a post-questionnaire verified that the contents of the program are dense, fulfilling, and meaningful. Ultimately, the students' lower scores revealed our simplistic assumption that the intensive English environment of the overseas program would increase students' TOEIC scores.

Then, did students' English ability actually decrease as a result of their participation in the overseas program? The answer is "no." When I supervised the students in the U.S., for most of the program period, I observed that their English competency was improved markedly. With rich experiences such as the intensive English classes where the input was fairly authentic, and many extracurricular activities with local students who were native speakers of English, the growth of their communicative competence in English was nothing short of eye opening. Moreover, they themselves seemed to realize they were gradually becoming able to communicate in English. As proof of their feelings about the program, I present the following questionnaire responses written by the participants of the program.

Selected responses to the questions "By participating in the English for Science & Technology Program, including pre-lectures, did you experience any change?" and "Would you write down your impression, opinion, or suggestion for the English for Science & Technology Program as a

whole?”

- I think I improved my ability in English performance and motivation. But I found it hard to study specialized fields in English.

- I could do a lot of what I wanted owing to much free time, such as lunch and dinner with local students, trips, etc. In that regard, it was good that all the classes were in the morning. I built a good relationship with my host family, too. Chatting with them was fun and led me to improve my language ability and multi-cultural understanding.

- I think I gained a positive attitude toward English. Though I think I always had a positive attitude in exchanges in Japanese, I increased my positive feeling in using English. I used to be too embarrassed to address native speakers or tell them my opinion because of my limited English ability; therefore, I often pretended to listen without understanding. However, through staying in the U.S. this time, I keenly sensed that native speakers try very hard to grasp my poor English. They wait till I finish thinking of how to say something, and they speak many times whenever I ask. So, my “wall” disappeared. Now, I can convey my opinion with confidence and tell people “I don’t understand” when I need to.

- I came to be able to ask people for help when I come across things that I don’t understand. I could act out what I wanted to realize.

- I shed my discomfort about communicating in English. I gained abilities to act by myself. I improved my English competency.

- I raised my interest in English. I became interested in America. I got rid of my hesitation in communicating or writing in English.

- I definitely changed. Through the Hot Topic and guest lectures, my interest spread beyond my specialties to other fields. Also, through the interviews in the Intercultural Research Project (IRP), I felt less hesitation in taking initiative in English and less anxious about expressing my opinions in English.

- I gained strength. I felt curious about everything. My motivation for classes in general and English study has been increased.

- I no longer hesitate to address foreigners.

- I increased my motivation toward not only English study but also study in itself. Moreover, I felt courage in studying abroad.

- My eagerness to learn English has increased. I think I want to go abroad again. I feel confident I will keep studying English after this.

These comments show that, in spite of recognizing their limited English proficiency, the students pushed the boundaries of their capabilities by attempting to communicate in English. From the view of English learning, it is well presumed that the students improved their English ability by engaging in a significant degree of “listening” and “speaking” using English in this process, although we have to admit it is fairly “subjective”. We couldn’t find any “objective” proof that can guarantee their language

improvement at our end. We are at a loss for words about what led to their lower TOEIC-IP scores.

To be clear, this report does not intend to object formally to the English measurement methodology of TOEIC-IP. What this paper states, using this case as a typical example, is that the results from reliable, widespread, and time-proven evaluation models of English competence often diverge from the feelings and conditions of each learner and institution, and this aspect may be sharable among actors in English education. Additionally, it may leave people with lingering suspicions of the reliability of assessment, which is a serious problem that could affect learners' motivation and performance.

Ideally, the evaluation of English ability should visualize each learner's explicit capability and his or her progress from a comprehensive perspective. The learner ought to be able to reasonably accept the assessment results without needing to be persuaded. Furthermore, from the viewpoint of expertise, it should equip a high level of diagnostic function that can explain which language skills are developed to what extent in a way that is easy to understand. We must pursue such models because they might be strongly linked with the cultivation of learners' self-affirmation, correct analysis of their present state, and their target recognition for the next step. Of course, currently, there is no such model with these evaluation capacities, and the feasibility of developing one that embodies all these traits may be quite doubtful. However, for professionals dealing with English evaluation in education, striving for the realization of this ideal or, at least, the continuous refinement of practical evaluation models is imperative. New e-TAC, which is described, is one such attempt. While admitting that many improvements remain to be made, we regard it as an effective practice that is helpful in advancing the model closer to the ideal.

### 3. Problems in English Placement

By referring to the case of students' test scores following an overseas program, the previous chapter explained that the existing widespread evaluation models of English proficiency do not always reflect learners' actual abilities. Fortunately, in that case, the students had many qualitative opportunities not reflected in the TOEIC-IP score, such as their final presentation after returning and performance in daily classes after the program. Consequently, not only English teachers but also other people involved in English assessments, including the professors and staff of the three colleges, need to consider TOEIC-IP scores not as absolute indicators of students' abilities but as one of several elements related to the program. However, if the same type of problem occurs again with an English placement exam, we would have to say that the situation is serious. This report has materialized from an awareness of this problem.

The term "placement" used here means the class assignments made right after freshmen enter university, and all modules of Skill Workshops in the Project-based English Program apply a placement system that assigns students according to their English proficiency. The reason the classes are determined by ability grouping is that, when learners who have similar competence in English

communication are placed in the same section, it is not only highly expected that they will gain a stronger motivation to learn and achieve a better performance through friendly competition with one another but also that it will be easier for them to share the challenges they face in language communication. Moreover, the Skill Workshop, which is required to enhance learners' English communicative competence for a limited period, also functions to enhance the efficiency of class management by enabling instructors to easily create a strategy for the administration of each class by combining similar challenges into a particular section.

When all these perspectives are taken into account, it becomes a major issue that the placement system as a whole does not work well. If class placement is based on a heavily biased test and the test results do not reflect the actual English communicative competence of each learner, the learners will have to attend classes that may be very easy or difficult for them, making them feel alienated, and instructors will find it difficult to prepare appropriate lesson plans. Therefore, we introduced New e-TAC and CASEC as a new attempt at determining students' appropriate placement in English classes. To cope with the problems described above, increasing the face validity for learners was highly necessary by provisionally combining multiple evaluation references. In other words, we explored the practice of English placement more alongside actual English communicative competence.

#### 4. What New e-TAC is aimed at

The e-TAC is a test to assess students' English proficiency level in an academic context. In FY 2015 attempt, New e-TAC had the following three objectives:

1. Efficient operation

To operate the test efficiently for about 430 students and score it efficiently in a fairly limited period of time, which is up to 2-3 days between the orientation day and the first day of class.

2. Effective placement

To form classes for Skill Workshop, which is one module of the Project-based English program along with Project, according to students' English proficiency level. This test will specifically place the highest and lowest level students appropriately to provide them with the feasible attention.

3. Assessing students' development

To set a yardstick in assessing students' development levels in various phases for the future.

The major purpose of the former e-TAC was to supplement the standardized test, TOEIC Bridge, enabling us to place upper and lower level students in an appropriate manner by solving the ceiling effect and floor effect that TOEIC Bridge had. The former e-TAC was originally used only as a sub-test, but through careful revision of the test and its implementation method, the former e-TAC was fully established as a complementary test in FY 2011. However, the analysis by Kondo and Yamanaka (2014) discovered two drawbacks: firstly, the former e-TAC did not contain a high enough number of question items to achieve sufficient reliability, and also, the questions were relatively easy. New e-TAC was developed to solve these issues, while achieving the above mentioned three objectives.

## 5. Changes to New e-TAC

### 5.1 New e-TAC to serve as a complementary test along with a standardized test, CASEC

Changes were made to all the major qualities of the test, such as the contents of the test material, the number of questions and the duration of the test, whilst keeping within the original framework of the established system. Before reporting the changes in detail, we should mention that the standardized test used along with New e-TAC was changed from TOEIC Bridge to CASEC. The test formats of TOEIC Bridge and CASEC are indicated in Table 2. The current developer of CASEC, the Japan Institute for Educational Measurement (JIEM)<sup>6)</sup> describes CASEC as an English communication ability assessment test using a computerized adaptive testing (CAT) system (JIEM, 2015). As of 2015, CASEC has been adopted by 1178 institutions, including companies, universities and schools, and the number of test-takers has amounted to more than 1.5 million. The reliability of CASEC is reported to be high, with Spearman's rank correlation coefficient ranging from 0.92 to 0.96 (van der Linden 2010). That is to say, CASEC is now a widely acknowledged examination.

Table 2 The Test Format of TOEIC Bridge and CASEC

	Section	Question type	Number of items	Possible points	Duration
TOEIC Bridge	1. Listening	Multiple choice	50	90	25 min.
	2. Reading	Multiple choice	50	90	35 min.
CASEC	1. Vocabulary	Multiple choice	16	250	40-50 min.
	2. Expression	Multiple choice	16	250	
	3. Listening (Comprehension)	Multiple choice	17	250	
	4. Listening (Dictation)	Dictation/Typing	11	250	

The major reason why the standardized test was changed was to avoid the floor effect and ceiling effect that existed with TOEIC Bridge. In the previous chapter, it was mentioned that the former e-TAC was developed to solve these issues; however, changing the standardized test itself enabled us to use the New e-TAC more effectively for the placement. TOEIC Bridge is developed for introductory to intermediate level English learners to serve as a "Bridge" to TOEIC, containing much easier questions but in the similar format to TOEIC. On the other hand, CASEC is intended for learners with greater range of English proficiency. The difference between the target ranges of English proficiency levels of these tests can be seen in the reference score comparison that both test developers have published. (See Table 3) ETS, the developer of TOEIC and TOEIC Bridge, says that TOEIC does not have questions which are lower than the TOEIC Bridge 90 point level. They also recommend that learners should take TOEIC instead of TOEIC Bridge by the time they are able to score 160 or higher in TOEIC Bridge. In contrast, the CASEC's score range is much wider, corresponding to TOEIC's

range 10 to 990 points. As a matter of fact, we had 44 students out of 407 who scored 160 or higher in FY 2014's TOEIC Bridge, which clearly showed the limitation of TOEIC Bridge as a placement test. It is true that TOEIC or CASEC's highest and lowest scores do not mean the highest and lowest English proficiency level, but at least CASEC addresses the limitation that TOEIC Bridge has by providing the wider scale to assess learners English proficiencies more effectively for the placement.

Table 3 Reference Score Comparison of TOEIC Bridge/TOEIC and CASEC/TOEIC

TOEIC	TOEIC Bridge *1	CASEC *2
990		1000
570	160	
230	90	
10		0

\*1 Education Testing Service (2007)

\*2 JIEM (2015)

Another advantage of using CASEC as a placement test was that, with the above mentioned wider range of questions, it still required a shorter test time of 40-50 minutes compared with major standardized tests such as TOEIC, 120 minutes, TOEIC Bridge, 60 minutes, TOEFL ITP 120 minutes. As the CAT system changed question items depending on the test-taker's previous answer, it required less time compared to the paper-based test where every test-taker is supposed to answer all the questions regardless of their proficiency level. In addition to these advantages, since the answers were collected using a computer, the scores were available shortly after the test.

## 5.2 The Structure and Contents of New e-TAC

As a result of the reduced test time, we were able to allocate more time to New e-TAC. The former e-TAC was 45 minutes with 14 items, New e-TAC being 70 minutes with 40 items. The format of New e-TAC is indicated in Table 4.

Table 4 The Test Format of New e-TAC

Section	Question type	Number of items (40)	Possible Points (63)	Duration (70 min.)
1. Grammar & Structure	Ordering	20	40	60 min.
2. Reading	Multiple choice	15	15	
3. Listening	Multiple choice	2	2	10 min.
	Dictation	2	4	
	Free description	1	2	

### **Section 1. Grammar & Structure**

The Grammar and Structure section, consisting of 20 multiple choice questions, was added to New e-TAC, as CASEC did not contain this section. Assessing students' basic grammatical ability was meaningful for our program, as the lower four classes were designed to be special-attention classes, whose main objective was to build students' basic grammar and structuring abilities necessary for English communication. This section was designed to gain a higher percentage of correct answers, containing fairly easy questions of a junior high school level. The results of this section were used to select students for special-attention lower classes as well as to identify students at higher levels who can speak and listen but have difficulty in constructing sentences when it comes to writing. These students otherwise would have been assigned to upper classes based on the results of CASEC only, which might have led to less appropriate attention of their language weaknesses.

### **Section 2. Reading**

For the Reading section, an article about "spider webs", titled "Why spider webs glisten with dew: Two driving forces acting on wet spider silk help it to capture water" from Nature News was used. Reading texts were 503 words long, 80% of which consisted of vocabulary from junior high school to high school levels<sup>7)</sup>. As for some difficult words, Japanese annotations were given. There were fifteen multiple choice questions; eight were comprehension questions, seven were fill-in-the-blank questions. This section was expected to gain about the same percentage of correct answers as the former e-TAC, which was approximately 64%.

### **Section 3. Listening**

For the lecture in the Listening section, a TED Talk about "spider webs", titled "The magnificence of spider silk", was used. This section included two questions for comprehension as well as two dictation questions and one free description question on the contents of the lecture. Students answered the questions, while watching the TED Talk video. After they answered each question, the video was repeated again. This section was conducted as follows. For the first question of this section, students watched the video for 40 seconds and they were given 30 seconds to answer the question. After that, the same scene of the video was repeated, and stopped for 30 seconds again. The second question in this section was dictation. Students watched the next part of the TED Talk for 10 seconds and wrote out what they had heard for 10 seconds. The video was repeated, for this question as well. Students proceeded to the third and fourth questions following the same sequence. The final question was free description. They were asked what spiders use their silk for. They were required to give one purpose. In the video, the speaker mentioned three purposes and also the keywords for them were written in the slideshow in the video (See Figure 1). This section was expected to be more challenging than the former e-TAC; therefore to gain a lower percentage of correct answers.



Figure 1 An Example of the slideshow from the TED Talk used in the Listening Section

The reason why we used Nature News and a TED Talk was that their contents were academic but at the same time they were directed to a general audience rather than specialists or researchers. Therefore, we judged that these materials were appropriate for freshman students compared to research papers or lectures in a specific field. In addition, Nature News has been introduced into the textbook that the senior students in our departments use. That may give us the opportunity to compare the comprehension levels of the article between freshmen and sophomores later on.

The changes made from the former e-TAC to New e-TAC are shown in Table 5.

Table 5 Comparison of the Former e-TAC and New e-TAC

		Former e-TAC	New e-TAC
Grammar & Structure	Number of items	N/A	20
	Question Type		Multiple choice
Reading	Number of items	8	15
	Question Type	Multiple choice	Multiple choice
	Material	BC Science 10	Nature News
Sections	Number of items	5	5
	Question Type	Multiple choice	Multiple choice Dictation Free description
Listening	Material	Lecture based on the reading article, originally recorded	TED Talk
	Number of items	1	N/A
Writing	Question Type	Free description	
	Duration	45 minutes	70 minutes

### 5.3 Operating Process of New e-TAC

The computer-scored answer sheets were used for question items except for dictation and free description in the Listening section. All the necessary directions for the test as well as the presentation video in the Listening section were formatted in a movie file. In other words, the movie file for New

e-TAC contained directions for the whole test and each section, how to answer questions, and when to start and finish the test. Therefore, all that the teachers, or supervisors, had to do was simply play the movie. After the test, teachers who were in charge of supervising the test also scored it on the same day. This year, three teachers had the answer sheet read by the computer, and they then input the data and scored the dictation and free description parts, while waiting for the CASEC results.

#### **5.4 Placement Procedure**

We first totaled up scores for both CASEC and New e-TAC and divided the students into 30 classes based on their test scores. Next, for the students in the four lower classes, we placed more importance on the Grammar and Structure section in New e-TAC, as it assessed their grammatical abilities at a basic, junior high school level. We also took into account that these students might not have understood the article and the lecture in an academic context in the Reading and the Listening section and that the scores for these sections might have been the result of guesswork. Based on this assumption, we placed priority on the Grammar and Structure section rather than the Reading and Listening sections and reordered the students by carefully reviewing the scores for the Grammar and Structure section. As for the higher classes, the highest class was regarded as being the elite class. To form the elite class, we eliminated those who had significantly low scores in any particular section in either CASEC or New e-TAC. Consequently, the number of students in this elite class was only 6. That was a remarkably small class, as the average number of students in other classes was about 14. We will keep track of the outcome of this class and report on it after FY 2015 ends.

## **6. Results of New e-TAC**

### **6.1 Basic Statistics**

The basic statistics of the results of New e-TAC are shown in Table 6. The maximum possible points achievable in this test were 63. The mean score was 43.93; thus the mean percentage of correct answers was 72.91%. As mentioned earlier, each section of New e-TAC was designed to have different levels of difficulty. The mean percentage of the Grammar and Structure section was 84.60%. Considering that this section includes questions of a junior high school level, this high percentage was as expected. The mean percentage for the Reading section, which was expected to have the same level of difficulty as the former e-TAC, was 60.20%. This also met our expectations. The mean percentage for the Listening section was 37.00%. This number was slightly lower than our expectations, but gave us an insight into how Nature News and TED talks on a scientific subject were challenging to most of the freshmen.

Table 6 The Basic Statistics of The Results of New e-TAC (n=420)

Section	Mean (63)	Mean (100%)	Max.	Min.	SD
1. Grammar & Structure	33.84	84.60%	40	16	5.07
2. Reading	9.03	60.20%	15	2	2.49
3. Listening	3.23	37.00%	7	0	1.36
Total	43.93	72.91%	60	22.5	7.45

### 6.1 Reliability

Reliability of New e-TAC was measured using Cronbach's alpha coefficient, a widely used reliability measurement. The value obtained from New e-TAC was 0.78. Taking into account that a test with an alpha value above 0.7 is generally considered to be reliable (e.g. Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2013), and also that the value of New e-TAC was higher than that of the former e-TAC (0.57 to 0.65), the reliability of New e-TAC was improved as well as acceptable. This is assumed to be the result of an increased number of test items, from 13 to 40, as it is widely believed that having more items leads to an improved reliability value (e.g. Hatch and Lazaraton, 1991; Henning 1987).

### 6.2 Correlation between New e-TAC and CASEC

Spearman's correlation coefficient was used to evaluate the relationship between New e-TAC and CASEC. A strong correlation was found between the overall scores of New e-TAC and CASEC ( $r = .75$ ). What should be paid attention to is that each section shows varying correlation values. As Table 7 indicates, sections except for the Listening sections in both New e-TAC and CASEC have moderate correlations. On the other hand, the Listening section (Comprehension) of CASEC has only a weak correlation with every part of New e-TAC. The Reading section of New e-TAC also has a weak correlation with the Listening sections (Comprehension and Dictation) of CASEC. This indicates that the Listening section (Comprehension) of CASEC and the Reading section of New e-TAC have different criteria of assessment compared with the other sections. CASEC aims to assess English communication ability, while New e-TAC was designed to assess students' English competence in an academic context and also to serve as a complementary placement test along with the standardized test, CASEC. Of course, communication occurs in any context, but CASEC measures English communication proficiency level in daily life, at school or in business. In other words, what CASEC aims to assess is daily life-based. On the other hand, New e-TAC, excluding the Grammar and Structure section, uses a scientific article and lecture. In the Listening section, students not only just chose answers based on what they had heard, but they also had to understand the lecture and summarize a part of it to answer the free description question. The results obtained here suggest that English communication competence required in daily life and English competence required in an academic context are different.

**Table 7 Spearman's Correlation Coefficient between New e-TAC and CASEC (n = 420)**

		CASEC				
Section		1. Vocabulary	2. Expression	3. Listening (Comprehension)	4. Listening (Dictation)	Total
New e-TAC	1. Grammar & Structure	0.58	0.57	0.39	0.44	0.63
	2. Reading	0.56	0.51	0.38	0.38	0.59
	3. Listening	0.47	0.49	0.40	0.48	0.58
	Total	0.68	0.66	0.48	0.53	0.75

## 7. Evaluation of New e-TAC in accordance with objectives

This section evaluates New e-TAC in accordance with the three objectives mentioned in Chapter 4. As for the first objective, "efficient operation", formatting necessary directions in a movie file and using computer-scored answer sheets worked effectively, making it possible to finish conducting the test and scoring it on the same day. However, since CASEC was fully implemented on a computer, it is time for us to consider developing a computer based complimentary test. Yet, we should take into consideration that new freshmen's computer proficiency is not as high as that of a university student in higher years. Secondly, for the second objective, "effective placement", New e-TAC played a significant role in placing students into appropriate classes in an academic setting, in our case, the Project-based English Program. Although CASEC is now a widely acknowledged test and it alone can be utilized to assess the students' communication abilities, students in our program will utilize and develop abilities not just for communicative purpose in general. A weak correlation between the Listening sections of CASEC and New e-TAC suggests that some students can understand what they listen to in a daily life context, but cannot necessarily understand academic lectures or summarize what they have listened to. Also, a weak correlation between the Reading section of New e-TAC and all sections of CASEC implies that some students can understand academic articles but do not have as high communication ability in daily life. More analysis is required to determine the factors that explain these different correlations. Finally, for the third objective, "assessing students' development", we plan to carry out our research in various phases, by using the results of different tests in different phases, as this is only the first year for us to introduce New e-TAC in our colleges.

## 8. Discussion

University entrance examinations, a major renewal of the National Center Test for University Admissions, are scheduled to begin in FY 2020. However, for the subject of English, an external examination is supposed to be utilized, such as TOEFL; this illustrates that we struggle with the assessment of English compared with other subjects whose new tests will be developed with no

external source needed. Indeed, developing an English proficiency test might be a burdensome task. However, starting with the Test of English for Academic Purposes (TEAP)<sup>8)</sup>, which has been introduced to the English entrance examinations of some universities, and the changeover of STEP (The EIKEN Test in Practical English Proficiency) level 2 from three skills to four skills with the addition of a writing dimension<sup>9)</sup>, many developments and improvements to English evaluation methods are underway. It is not too much to say that the field of English assessment is now in “the age of laissez-faire.” If entering a period of upheaval, we make at least a plain statement that this report is not intended to participate in specific controversies.

Testing is necessarily regarded as an “indirect” measurement for some reason. In this context, we must accept its limitations; in other words, there is no definitive theory of evaluation. Additionally, as there are constraints on administrative factors such as time limitations, we are not very reluctant to pursue a “mixed model” wherein existing evaluation models are combined as a complement. We expect to continue doing our best to conduct appropriate placement wherever possible, and we will also aim at enhancing the quality of English educational programs eventually. In this regard, expectations will certainly be high in New e-TAC.

The aim of the Project-based English program is to improve professional skills, which encompass the skills in conducting presentations, discussions and debates. These skills are required when conducting research, as well as being necessary in expressing the process and the results of the research. Therefore, it would be ideal to assess these skills right after the start of their first year, in the placement test. Yet, it is obviously not realistic to include actual presentations in the placement test due to time and logistic constraints. Thus, in an attempt to make the test as authentic as possible, we used a scientific article and presentation, which are similar to the types of material that students might use in their own research in the future. Here, authentic does not only refer to the test material itself but taking New e-TAC is regarded as effective practice for their own future projects, as the process of carrying out the test is similar to the process of conducting research, which involves reading an article, listening to a lecture on a related subject, and then writing about it. Taking New e-TAC would serve as if students had already started their academic research in English, and in that way, we believe that we will make greater advances in creating a test that will optimally assess the students’ development in our program. By the time students have finished their first year English project, we plan to carry out further research to measure how effectively we have placed students using New e-TAC along with CASEC in light of their performance and growth level in the Project-based English program.

## Notes

- 1) This is a ranking by Quacquarelli Symonds, a rating agency of world universities in the U.K. (<http://www.topuniversities.com/university-rankings>). THE World University Rankings (<https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>) by Times Higher Education, etc., are also well known. The Times Higher Education Asia University Rankings 2015 revealed that Japan has only 19 universities in the

- prestigious top 100, down from 20 universities in 2014. On the other hand, China has 21 universities for the first time, leading to the conclusion that “China has overtaken Japan as Asia’s number one nation for producing top universities.” (<https://www.timeshighereducation.co.uk/news/asia-university-rankings-2015-results-announced>)
- 2) See the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology’s “Top Global University Project” ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm)) and “Re-Inventing Japan’s Project” ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/)), etc. Here one can glimpse the government’s intention to select already competitive or promising universities and let them achieve positive results in a short period of time by strategically budgeting.
  - 3) Despite their contentiousness and divisiveness, various approaches and trials are included, such as obligatory study abroad for one year, which is a well-known policy of Akita International University and the School of International Liberal Studies, Waseda University (<http://web.aiu.ac.jp/abroad>), etc., or The Village: English, Enjoyment, Education administrated by Kindai University (<http://www.kindai.ac.jp/e-cube/>) for the purpose of producing space for students to utilize English outside the classroom, etc.
  - 4) In Europe, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has now been in widespread use. The framework was officially developed and opened in 2001 by the Council of Europe, for the purpose of certifying a common frame for various elements such as second language use, educational guidelines, learners’ achievement, etc., intended to enhance foreign language education in Europe. Since it is effectively utilized as an index for immigration control and conditions of employment in Europe from the point of prevailing, CEFR is regarded as a standard with social impact that exceeds the context of language education (Dunlea, 2009)「英検とCEFRの関連性について Part 1」[STEP 英語情報 11・12月号]及びDunlea, J. (2010)「英検とCEFRの関連性について Part 2」[STEP 英語情報 1・2月号]. However, there must be many controversies in the consideration of criticism toward Can-do descriptors, which distinguish the levels of CEFR. Further, there is the question of whether we can use European guidelines in the same way in Japan, despite the differences of sociolinguistic background.
  - 5) According to the TOEIC Official Website (<https://www.ets.org/toeic/succeed>), it emphasizes its standardization. It refers “They can be compared regardless of where or when the test is administered”.
  - 6) <http://www.jiem.co.jp/en/business/testing/>
  - 7) The vocabulary levels were determined by the JACET list of 8000 basic words, published by JACET Basic Word Revision Committee, 2003
  - 8) <http://www.eiken.or.jp/teap/>
  - 9) [http://www.eiken.or.jp/association/info/2015/pdf/20150715\\_pressrelease\\_writing2.pdf](http://www.eiken.or.jp/association/info/2015/pdf/20150715_pressrelease_writing2.pdf)

## References

- Education Testing Service. “Statistical Relationships between the TOEIC Bridge Scores and the TOEIC Listening and Reading Total Scores”, 2007
- Hatch, E, & Lazaraton, A., *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*, New York: Newbury House, 1991.
- JTEM, CASEC Official Website, 2005
- Kondo, Y. and Yamanaka, T. “Development and Implementation of “English Test in Academic Context” (e-TAC) as a Placement Test for “Project-based English Program” in the College of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences: Achievements and Challenges” *Ritsumeikan Higher Educational Studies*, No. 14, 2014, pp.131–146.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W, & Barrett, K. C., *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and*

Interpretation (5th ed.), New York: Routledge/Taylor and Francis, 2013.  
van der Linden, W. J. *Elements of Adaptive Testing*. New York, NY: Springer, 2010.

表面妥当性を備え学習者にとって「実感の持てる」プレイズメント・テストの模索  
—既存の英語テストのもつ脆弱性の考察と具体的解決に向けての試み—

YAMANAKA Tsukasa (Associate Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

KONDO Yukie (Lecturer, College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

要 旨

本報告は、既存の英語習熟度を測定するプレイズメント・テストの多くが、学習者の英語コミュニケーション能力及びその「伸び」を、必ずしも適切に評価し切れていないとの問題意識に立ち、生命科学部・薬学部における独自の英語プレイズメント・テストである New e-TAC の開発と実践について述べるものである。New e-TAC は、生命科学部・薬学部における統一の独自英語カリキュラムである「プロジェクト発信型英語プログラム」における 1 回生のプレイズメント・テスト用に 2009 年度より開発・実施している e-TAC (English Test in Academic Context) を大幅に刷新し、2015 年度より運用を開始した評価モデルである。本報告では、既存の評価モデルや指標の問題点を具体的に検討すると共に、New e-TAC のコンセプト、問題構成、実施結果、考察について詳細に報告し、今後の課題についてまとめるものである。

キーワード

大学英語教育、評価論、New e-TAC、プレイズメント・テスト、プロジェクト発信型英語プログラム



## 報告

# 大学教職員のリスク管理シミュレーションのすすめ

— 海外体験型教育推進の準備と心構え —

安 藤 由香里

### 要 旨

海外インターンシップや海外フィールドスタディ等の海外体験型教育を行う大学が増えている。海外での学びは言語の壁や物理的距離が伴うが、そうした壁があるからこそ学生の学びは大きい。しかし、その学びを得るためにはリスク管理を徹底する必要があり、安全に帰国してこそ「深い学び」につながる。学生自身がリスク管理の意識を持つと同時に、大学教職員が緊急時の対応をシミュレーションすることが重要である。平成26年度科学研究費「学生海外渡航時のリスク管理（予防・対策）に関する研究」代表研究者 大橋一友（挑戦的萌芽研究 No.26590209）では、緊急事に教職員が敏速に対応できるかどうか現状を分析し、提言を行っている。その中で緊急事を想定した教職員合同リスク管理シミュレーションを筆者が独自に開発し、緊急事に可能な限り敏速に動ける訓練を行い、モデルマニュアルも作成している。教員のみ職員のみでのリスク管理は不可能であり、教職員が協働することにポイントがある。

### キーワード

海外体験型教育、海外インターンシップ、海外フィールドスタディ、リスク管理シミュレーション

## 1 はじめに

海外体験型教育とは、海外インターンシップおよび海外フィールドスタディに代表され、学生が実際に海外へ出かけて行き、様々な体験を通して学ぶ教育手法である。海外インターンシップは基本的には学生が単独で出向いて、現地のスーパーバイザーの指導のもと、研修を実施、就労活動を体験する。他方で、海外フィールドスタディは単独で現場に出向いて調査を行うものから、グループで一緒に行うもの、非政府組織等が企画し行うもの等様々な形態が考えられる。大学の特定部署が企画して引率教職員と共に特定テーマを深める目的で行うものもある。

近年、文部科学省は大学教育におけるグローバル化を推奨しており、海外体験型教育は海外に出向いて、様々な気づきや困難に出会いながら、学生が学びを深める観点から、実際に「グローバル化」を体験する教育手法として優れていると言えよう。

海外インターンシップや海外フィールドスタディのプラス点は、多様な文化や価値観に触れることによって、学生の視野が広がり、積極性や行動力が身に付く機会となり得ることがあげられる。他方で、マイナス点は、不慣れな環境で事故に遭遇したり、不慣れな食習慣や心理的なストレスによる体調不良になったり、言語の壁や生活習慣の違いに起因する精神的な負担等があげられる。そして様々なプラス点とマイナス点がある中で、一般的に、海外での学びは日本の国内よりも様々な点でリスクが高くなることも念頭に置かなければならない。

「深い学び」は万全の準備があってこそであり、その準備の重要な柱がリスク管理である。リスク管理は大きく2つに分けることができる。すなわち、学生に対するリスク管理および大学教職員に対するリスク管理である。前者は海外オリエンテーションとして、学生に対するリスク管理教育を実施している大学は多い。他方で、後者の大学教職員に対するリスク管理研修等を実施している大学はまだ少ないのが現状である。そこで、本稿では、教職員のリスク管理シミュレーションについて、重要点の解説および実際にリスク管理シミュレーションを行った経験から導かれた課題や注意点を示すことにする。

## 2. リスク管理の重要性

### 2.1 大学の安全配慮義務

なぜリスク管理は重要か。非常に根本的かつ素朴な点から始めたい。大学が学生を海外に派遣する際、全員が無事に帰国することが最良であることはもちろんである。しかし、リスク管理は、もし何か起こってしまった場合にどう対処するのが最良かを考えることが基本である。なぜならば、どれだけ万前の準備をしたとしても不測の事態は起こり得るが、被害や損害をできる限り最少に抑えられるかどうかは、やはり事前の準備如何にかかってくるからである。また、大学が教育プログラムを行う際には、安全配慮義務が生ずる。法的責任の観点から考えると、大学が最善の注意を払っていたかが問題となる場合がある。これを安全配慮義務と言う。もし何か起こってしまった場合、大学に過失があるかどうかを判断する基準は2つある。1) 事前にそのようなことが起こり得る可能性を予見できたかどうか(予見可能性)、2) それを避けるために適切な措置をとったかどうか(予防措置)である<sup>1)</sup>。訴訟になった場合、この2つの基準に基づき、損害賠償責任が判断され、損害賠償金が裁定されることになる。例えば、高知学芸高校修学旅行事件は、中国への修学旅行中に列車事故で死傷者を出した。本件における争点のひとつとなったのが、列車を利用することについて高校が事前調査を行ったかどうかであった。つまり、予見可能性を測るためには事前の情報収集が重要となる。そして予防措置を採るためにも情報収集は必須である。事前調査で現地に向くこと等の事前の情報収集やリスク管理シミュレーション実施等の予防措置が不十分であれば、安全配慮義務に問題ありとなり得るのである。ここにリスク管理シミュレーションを実施することの重要性が見いだされる。

### 2.2 手配旅行と企画旅行

海外に学生を送る場合に切っても切り話せないのが、渡航にかかわる手配の形態である。個人旅行は個人に責任が課され、一時流行った「自己責任」となる。しかし、助成金を提供したり、

単位を付与したりする大学プログラムとなれば、リスク管理の一環として渡航形態のチェックもリスク管理の重要な要素となってくる。

海外派遣の根拠となる日本の国内法は旅行業法である。旅行業法では、原則として、旅行中の事故等に係る補償について、旅行業者は手配を適切に行えば、旅行者の過失による事故等の責任を負わないことになっている。この点、フランスやドイツ等とは制度が異なっている。ただし、旅行者の利益の保護を図るために、標準旅行業約款では、特別補償規程を含む受注型企画旅行について定めている。企画旅行では、旅行業者の責任の有無にかかわらず、事故の日から3日以上通院または180日以内に死亡・後遺障害・入院した場合、一定額の補償金（特別補償規定）が支払われる。これに対して、手配旅行では旅行中の損害についての補償は一切ない。この点が、リスク管理の観点から、大学が学生を派遣する際に、企画旅行にした方が良いとされる大きな理由である。手配旅行と企画旅行の違いはあまり知られていないが、大学の責任範囲がかなり異なってくる。さらに、企画旅行は、募集型企画旅行と受注型企画旅行に分かれる。企画旅行の中でも受注型企画旅行が良いとされるのは、既製スーツかオーダーメイドスーツかの選択に似ているだろう。募集型企画旅行は、旅行業者が企画した内容に応募者をつるため、既成の旅行である。他方で、受注型企画旅行は、旅行者が希望を伝えオーダーメイドで企画してもらおうオーダーメイドの旅行である。既成スーツはオーダーメイドスーツよりも安価ではあるが、体にぴったりあわないかもしれない。しかし、オーダーメイドは既成スーツよりも高価になるが、自分の希望通りに作ってもらうことができるため、体にぴったりあう。したがって、受注型企画旅行は大学の要望に基づいて作られるので、理想的な教育内容になる反面、その分、高額となり、学生負担額が増えてしまう。できるだけ多くの学生に参加してもらいたい意図からすれば、予算を抑えたいのにと悩む点である。そこで、手配旅行にするか、企画旅行にするかどうかの選択は、絶対はずせないところを押さえ、教育効果と価格の妥協点を見出すために、信頼のおける旅行業者と話し合いをしながら作っていくことが大切である。

一例として筆者が受注型企画旅行をあきらめ、手配旅行にせざるを得なかった例を紹介したい。その際、航空運賃は問題ではなかったが、宿泊ホテル代が大きな問題となった。通常、同じ性別の学生をツインに宿泊させる。その方が学生にとって負担額が減るからだ。しかし、参加者の男女割合が半々でなく、例えば、男性が多数で女性が一人になった場合、一人部屋追加料金をその女性の学生だけに上乗せすることが果たしてできるだろうか。一人の学生のみが他の学生に比べ、相当高額になってしまうからだ。かといって、一人部屋追加料金を全体で頭割りしたら、他の学生から反発がでるのではないか。こうした問題から2013年9月に実施した海外フィールドスタディ・イタリア「国際機関の仕事を知る」<sup>2)</sup>では、受注型企画旅行を断念し、手配旅行にした。もちろん手配旅行にする場合もリスク管理に最善の注意をはかることは言うまでもない。宿泊場所を手配する際は、ホテルの周辺地域の治安と施設のセキュリティを考えなければいけない。そこで、事前調査に行った際、実際に数カ所のホテルを訪問し、周辺地域を歩き治安をチェックし、ホテルの施設や部屋を見せてもらって決めたのである。

### 3. リスク管理シミュレーションの重要点

リスク管理が重要であることを、たとえ頭で理解していても、緊急事に実際に効率的に動くことができなければ意味がない。緊急時に効率的に動くことは難しくないと考えている人は非常に多い。しかし、実はそうでないことを実際に自ら体験してもらい、教職員ひとりひとりに危機感を持ってもらうことも、リスク管理シミュレーションを実施する重要なねらいである。リスク管理シミュレーションのファシリテーターをして実感することは、参加の前と後でシミュレーション参加者に大きな変化が起こることである。「シミュレーションでさえ、混乱極まるのに、実際の緊急時はどうなるのか」との危機感が、「しっかり準備や関係部署と連携をしておかないとまずい」という気持ちを教職員の中に生み出す。そうすると、個々の役割分担はどうすれば良いか、各班の役割分担はどうすれば良いか、班内での情報共有方法はどうか、他班との情報共有方法はどうか、マスコミ対応はどうか、家族対応はどうか等、リスク管理において基本的かつ重要で、抑えておくべきポイントを自らが見出すことにつながる。百聞は一見に如かずで、実際にリスク管理シミュレーションに参加してみないと、その実感は理解できないため、まずとにかく参加してもらうことが重要である。

#### 3.1 リスク管理シミュレーション実施方法

リスク管理シミュレーションは防災訓練と同じで定期的の実施することが重要である。部署移動による人員変化もさることながら、人の危機感はそれほど長く継続しないからである。そして、訓練を重ねれば重ねるほど、実際の緊急時に余裕をもって臨むことができるはずである。

本項では、具体的な例をあげた方が理解しやすいという考えから、2014年7月29日10:00-12:00に大阪大学グローバルコラボレーションセンターで実施したリスク管理シミュレーションを一例として解説する。

上リスク管理シミュレーションでは、目的を3つ設定した。すなわち、1) 架空の海外フィールドスタディ中の事故で、日本国内の各担当者はどのように行動すべきか確認する。2) 従来の連絡網と対応チームの役割分担を再確認する。3) 従来の連絡体制や役割に、問題があれば改善案を検討することである。

実施方法としては、1) 対応チームの各班の役割に分かれ、担当者役のロールプレイを行った。2) 各班は行うべきことを大きな付箋に書き出し、模造紙に時系列で並べた。3) 第三者的評価者がシミュレーションについて講評した。4) 振り返りで各班の気づきを全体で共有した。

内容は全体で120分であり、1) リスク管理シミュレーション参考ビデオ視聴(10分)、2) リスク管理シミュレーションの実施(60分)シミュレーション①事故対策本部、シミュレーション②家族への説明会、3) 第三者の講評、4) 振り返り(全員)、5) ファシリテーターコメント、6) まとめであった。最初に、リスク管理シミュレーション参考ビデオを視聴したことは、参加者にまずシミュレーションに対するイメージを持って欲しかったからである。他学部で既に行ったシミュレーションのダイジェスト版を観ることにより、どのように行うかのイメージをもって臨む方が、実際にどのように動くかがつかめ、効率が良いと考えたからである。この狙いはあたり、実施後の感想からも最初に参考ビデオを観ておいて良かったという意見は少なくなかった。既に

シミュレーションを経験している参加者にはビデオ視聴は不要かもしれないが、シミュレーションに参加したことがない者にはビデオ視聴から始めることは効果的である。

そして、リスク管理シミュレーションは、バングラデシュの海外フィールドスタディ中にビルが崩壊し、学生が事故に巻き込まれたと設定した。臨場感を出すために、現場のビルの崩壊映像を作成してパワーポイントで映写し、テレビニュースの映像を流した。また、携帯電話等の小道具を用意し、バングラデシュ現地にいる設定の引率教員は別室に待機してもらい、電話だけで情報伝達する等諸処工夫し、可能な限り実際に近い場面設定に努めた。

実施ルールとしては、以下のことを事前に説明した。まず配布資料の「事故対策マニュアル」<sup>3)</sup>、付録1「情報整理シート」、付録2「電話・来訪対応メモ」を有効活用して欲しいこと。役割分担にて割り当てられた各役割を演じて欲しいこと。各担当がすべきことについては「事故対策マニュアル」を参照すること。〇〇担当（班）の間の交渉は自由であること。思いつく作業を付箋に記し、時系列で模造紙に貼っていくこと。作業中に出てきた疑問点については、付箋に書いて、質問ボードに貼ってもらい、講評・振り返り・コメントで検討すること。オブザーバーも気づきがあれば、質問ボードに貼って欲しいことである。

班分けは、図1のように、当初は7班（事故対策本部長班、家族担当班、現地担当班、情報収集担当班、マスコミ担当班、手配・渉外担当班、総務・経理担当班）に分け、各テーブルに何班であるかわかるように立札を置いた。そして、参加者は何班に所属しているかわかるように名札をつけた。また、各班の役割がわかるように各班のすべきことについてマニュアルを配布し、そのマニュアルに基づいて行動するように最初に支持しておいた。

事故対策本部長班の任務は、全情報把握および対応判断・指示である。家族担当班の任務は、家族への連絡、各種対応、渡航手続き案内である。現地担当班の任務は、引率教員・現地関係者との連絡窓口、折衝、現地渡航である。情報収集担当班の任務は、情報収集および記録である。マスコミ担当班の任務は、情報受信と情報発信（マスコミ対応・記者会見）およびWEB対応である。そして、手配・渉外担当班、総務・経理担当班とした。しかし、シミュレーション中に、手配・渉外と総務・経理を統合した方が効率的との判断から、自然に業務担当班が形成された。

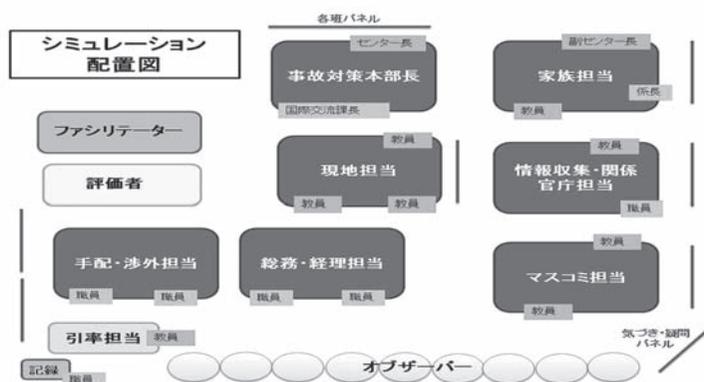


図1 リスク管理シミュレーション班の配置図例

出所：大学教育改革フォーラム in 東海 2015 パネル発表資料

業務担当班の任務は、会場確保、渡航手配、保険手続、各種調達、文書整理、経理会計である。そして、シミュレーション後の話し合いからすべての情報を対策本部長に上げるのではなく、あげる前に情報整理をする役割を置く方が効率的であるという意見から、対策本部長補佐（教員1名、職員1名）を置くこととし、各班との情報共有、入手した情報の整理、対策本部長との情報共有を任務とすることとなった。

事故対策本部のシミュレーションシナリオは以下のように設定した。バングラデシュ国（日本との時差は3時間）の首都ダッカで海外フィールドスタディを実習中の7月28日（月）に、震度7の地震が発生した。現地時間の午後5時（日本時間午後8時）であった。国内待機担当教員ではない教員が、そのニュースを日本時間午後9時のTVニュースで見て、国内待機担当教員に第一報をいれた。

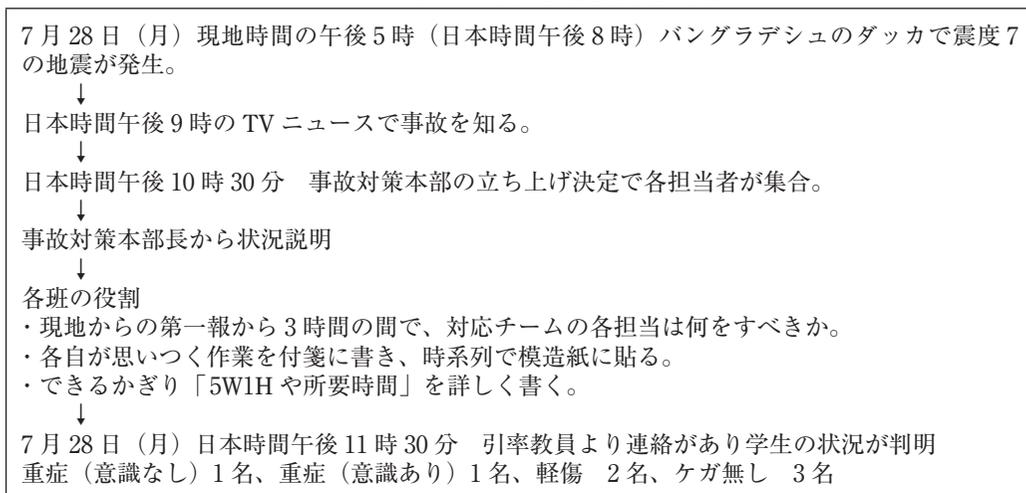
旅行形態は、手配旅行で、航空券のみ旅行者を通して手配し、宿泊等は現地のカウンターパートを通して自主手配していた。参加学生は7名で、引率教員Aが1名で引率していたという設定にした。

シミュレーションの登場人物は、引率教員A、センター長、副センター長、国内待機担当教員①（リスク管理公用携帯持参者）、担当教員②、担当事務①（リスク管理公用携帯持参者）、担当事務②、国際交流課長、国際交流課長補佐、国際連携係長、担当でない教員ら、担当でない事務職員らである。

シミュレーション場面は2編を用意した。（1）事故対策本部編および（2）家族への説明会編である。まず、シミュレーション（1）事故対策本部編は初動を想定した。第一報から3時間で、対応チームの各担当者は何をすべきかについて、各自が思いつく作業を付箋に書き、時系列で模造紙に貼る作業を行った。可能なかぎり「5W1H・所要時間」を詳しく書くように支持した。その中には、担当教員①、担当教員②、担当事務①、担当事務②も各班に分かれロールプレイを行った。対策本部班の構成は担当でない教職員も一緒に協働して行わなければ人員が不足するため、いったん非常時になると担当であるかどうかは関係なくなる。本シミュレーションでは、対策本部立ち上げで緊急に教職員が集まることを想定したため、そもそも、勤務時間外に集合させる手配ができるかどうか論点となった。そして、緊急対策本部設置を判断する手順、その後、緊急対策本部が設置されたら、いったい何の手配が必要か。そして、引率教員Aに何を確認するか。家族への連絡、大学に集まった家族への対応を考えているか。救援者を現場へ派遣するかどうかを判断する手順。メンバーの旅程変更等判断・対応ができているか。学生が所属する部局への連絡はどうするか。マスコミ対応等本部との連絡はどうするか等確認事項は山積みであった。そして、最後に、現地から学生たちが戻ってくる時を想定している。引率教員と院生の空港への出迎えをするか、するなら移動の手配はどうするか。空港での取材陣対応どう準備するか等である。

上項目のチェックポイントにつき、各班に、時系列順にハトロン紙にすべきことを書いてもらった。可視化することで、振り返り時に他の班がどうしたかを共有する目的もある。それとは別に疑問・質問ボードを作っておき、質問があったら書いてもらい、最後の振り返りで見ることにした。

シミュレーション (1) 事故対策本部の流れ



シミュレーション(1)事故対策本部編の次に、シミュレーション(2)家族への説明会編に移った。事故対策本部長および副本部長、家族担当班が説明する側となり、それ以外の参加者は家族役とした。モンスターペアレントを演じてくださいとお願いしていたこともあり、様々な質問が家族役から投げかけられ、説明側が返答に窮する場面もあった。実際にも情報錯綜が起こることが予想されるため、情報の混乱で相当大変になることを参加者に実感してもらうだけでも意味があった。家族対応と同時に、マスコミ対応も非常に重要である。本シミュレーションでは時間の関係上、マスコミの記者会見シミュレーションは省いたが、他のシミュレーション時には言っていないこと、してはいけないことを指摘される場面もあり、記者会見も是非シミュレーションしておくべきである。こうした言っていないこと、してはいけないことを「べからず集」にまとめるべきこともシミュレーション参加者の大きな気づきであり、後に「べからず集」を作成した。

### 3.2 リスク管理シミュレーションから抽出された問題点

リスク管理シミュレーションは、ただ実施しただけでは定着効果が薄れてしまう。シミュレーション後の振り返り、意見交換が非常に重要であり、全体の振り返りでの気づきを参加者間で共有することがシミュレーション効果を倍増させる。しかし、時間的制約もあることから、十分に意見交換の時間を取れない場合もある。そこで、本シミュレーションではアンケートを記入してもらい、そして後日、個別にインタビューを行って情報収集を行った。以下に、リスク管理シミュレーションに参加した体験に基づく参加者の気づき・意見等を紹介したい。

## 【対策本部の留意点】

・年1回はシミュレーションを行う必要がある。
・機能の全体の振り返りをする必要がある。
・事件・事故対応の本来の目的を再認識する必要がある。
・現地対策本部の設置を、いつ、どのように、誰が判断・決定するのか、立ち上げのプロセスを明確にしておく必要がある。
・対策本部長にどこまで支持を仰ぐか検討が必要である。
・対策本部長補佐として本部長にはりつき、情報整理し、本部長に伝えたり、原稿を作成したりする者が必要である。
・担当者間の連携、連絡係、グループ内での役割分担等を明確にする必要がある。
・班内での役割分担（例：現地在住者との連絡担当／学内情報収集担当）が必要である。
・何をすべきなのかの説明がないと行動できない、役割についての説明が必要である。
・初動の3時間においては、他の班と横並びの班の一つという位置ではなく、対策本部のなかに「現地対応」班がある方が動きやすいのではないか。
・最悪の事態ではあるが、現地引率教員も負傷・死亡し、まったく対応ができない、というケースのシミュレーションも必要。その場合、引率教員の状況を把握する以前に、現地対策本部設置の決定をし、スタッフの派遣を指示するタイミングが大切になる。
・学生の所属研究科への連絡、連携が必要である。
・対策本部の机の配置、空間の作り方等効果的な空間を検討する必要がある。
・電話、PC、プリンターなど各班に設備の必要がある。
・緊急対応時の現金準備とクレジットカード使用について確認する必要がある。
・現地救援渡航に関して、持ち物等も準備が必要である。
・対策本部の机の配置、空間の作り方等効果的な空間を検討する必要がある。
・電話、PC、プリンターなど各班に設備の必要がある。
・緊急対応時の現金準備とクレジットカード使用について確認する必要がある。
・最初にシミュレーションの様子を伝えるDVDを視聴したのは効果的であった。
・課題点の対策を考え、もう一度シミュレーションを行うと効果的である。
・緊急時、実際にどれだけのスタッフが集まれるか、役割分担やその決め方など、実際にシミュレーションをしてみると怖さが分かった。

【情報共有・対応マニュアル・各種シートの留意点】

・シミュレーションでも情報伝達にずれがあることを実感した。
・対応マニュアル、各種シートを提案すると良い。
・集める情報、発信する情報の雛形を作っておくと良い。
・現地引率教員から何を聞くのか、逆に、現地引率教員に何を伝え、指示するか、についての認識の統一が必要であり、あらかじめリストを作成しておくが良い。
・シミュレーションであっても混乱するので、実際の場面で、臨機応変な対応は期待できず、細かすぎるほどのフローチャートやシステム図があると良い。
・危機対応マニュアル、情報共有シート、ワークシート等を共有する必要がある。
・やるべきことのチェックリスト、禁止事項の語録があると良い。
・分からないことが多かった。やるべきことのチェックリストを作成しておく必要がある。
・チェックリストは小さいと紛失してしまうため、大きな紙に印刷し壁に貼り、各項目を実施した人がチェックしていくと良い。
・情報収集の方法を検討する必要がある。
・情報収集を行う際、自分で各班を回らなければならなかった。情報を一本化し、情報にずれがないようにする必要がある。
・情報の出し入れが課題であった。どこから情報を取って来るのか、どのタイミングで発信していくか。
・情報のとりまとめ担当者を作る必要がある。
・情報を一元管理し、迅速に、スムーズに、偏りなく情報共有するシステムが必要である。
・情報を収集する人は収集専任、発信する人は公表専任とする必要がある。
・情報収集担当者の中で1人はその場を動かさず、PCに向かうなどして集めた資料をまとめる人が必要（情報を集める人、整理する人の役割分担）である。
・情報共有は、ボードに逐次書き、記録を残す専属の記録係を置くことが必要である。
・決定事項を掲示するボードが有効である。決定事項のみピンクの付箋に書くなど、色分けを決めておくと良い。
・情報共有方法としてボードへの張出しも重要だが、最新情報は口頭で一斉に共有もしくは、プロジェクターでスクリーンに映し出すなど方法を検討する必要がある。
・各班が重複して現地に問い合わせることを避けるために、どのような情報が必要かを事前に確認し、リストを用意しておく、効率的に情報収集が行えるのではないか。
・現地の日本大使館や協力機関への連絡は、家族対応班や情報収集班も行ない、現地対応班からも行っていた。あちこちから電話がかかり混乱するのではと思った。初期対応の際、どこかに一本化するほうが良いのではないか。

## 【大学全体としての留意点】

・大学本部と部局の役割分担を明確にしておく必要がある。
・大学本部の窓口の整理が必要である。
・大学本部が緊急時にどう動くか、確認しなければならないことが多い。
・情報をどのように大学本部にあげるか、何を用意すればよいのか。
・緊急対応時、大学本部から人が派遣されるならば、普段顔を合わせていない者同士が作業するとなると、意思疎通がスムーズに行えるかが不安である。
・大学本部も交えてシミュレーションを行いたい。
・学生の所属研究科への連絡、連携が必要である。

## 【家族対応の留意点】

・家族から問合せが来る前に、大学側から事故の連絡をすることが大切である。
・シミュレーションのシナリオに、家族やマスコミから連絡が入ることも加えておく。
・家族にどこまで伝えているか情報共有の必要がある。
・家族やマスコミに定期的に情報提供を行う必要がある。
・家族担当とマスコミ担当は密に連絡を取る（いつ、どこに何を発表したのかを共有）。
・家族への説明会や記者会見では、対策本部長がすべてを話す。
・各担当者が話をする場合、「この件に関しては担当者の〇〇〇から」と前ふりをする。
・使ってはいけない言葉例：「迷惑です」「重傷を優先して…」「わかりません」
・使ってよい言葉例：「現在調査中です」
・日本人は照れ笑いをする場合があるが、シミュレーション中に絶対笑わない。
・沈黙に耐え、まじめな顔で対応する。
・面と向かって立たない・座らない、対角線で対応する。
・電話で問合せが来た際、何を言うのか、どのような表現で回答するか、家族説明会の際の発表内容シナリオ、雛形などを作成しておくが良い。
・家族説明会と記者会見までに、入手すべき情報一覧があると良い。それを壁に張り出し、各班が記入できるようにし、何が入手しきれていないか簡単に共有できるようなフォームがあると良い。
・家族一人一人に担当者がつくのであれば、人数が多数必要になる。
・家族対応をするには、確かな情報が必要である。

【マスコミ対応の留意点】

・マスコミはニュース報道後すぐに対応が必要である。
・対策本部にマスコミを入れない、家族と接触させない配慮をする。
・マスコミは家族の自宅まで押しかける可能性があり、配慮が必要である。
・記者会見以外にも担当者がブリーフィングやぶら下がりに対応できるように情報が欲しい。
・マスコミ担当は対策本部の近くにいないと情報が集まらない。
・マスコミ担当の中でも情報を受ける人、情報を発信する人と分けなければ対応が難しい。
・「〇時〇分〇〇〇をした（時系列）」の情報共有が必要である。
・メディアで実際にどのような情報が発表されているかを情報収集が必要である。
・現地の報道についても情報収集する必要がある。
・文部科学省、外務省がいかにマスコミ対応をしているか配慮・注意し、連絡方法共有を行う。
・マスコミ担当は責任者に近いレベルの者が担当する必要がある。

【今後のシミュレーションへの提案】

・緊急対応時に職員の役割が重要なため、職員対象のシミュレーションも今後必要である。
・派遣人数が一人か複数かによって対応が異なる。インターンシップのように一人のパターンでもシミュレーションを行ってはどうか。
・滞在先で急に紛争が勃発する可能性もある。大使館が機能しない場合の対応、判断についてもシミュレーションが必要である。

## 【オブザーバーからのコメント】

・短時間だったので、最初の DVD 視聴が非常に効果的だった。
・1 部局のシミュレーションは他部局でも実施できる例となるので見学は大変参考になった。
・実際に事故が起こった時のために、シミュレーションを経験することは大いに意味があると思った。
・正しい情報を見極めどう整理していくかが課題である。
・各担当の決定事項を白板に書き出し、全体を把握できるようにすることは有益である。
・どのように十分な数の教職員を集めるのか不安である。
・時間の制約で、家族対応の際に部外者の侵入を除く方策等不安がある。
・同様の緊急事態が、自身が担当するプログラムで夜中に起きた場合、大学における集合場所、事務用品等の準備、電話回線の確保、一定の対応職員の確保など多くの課題があることに気づかされた。
・シミュレーションを定期的に行い、人員や配置、予め準備できる物品等、トラブルが起きた際に余計なストレスを軽減できる形で対応したい。
・リスク管理は、教員だけでなく職員の役割も大きいので、教職共同で行ったことで、よりリアリティが生じていた。

## 4. おわりに

リスク管理シミュレーションから様々な課題や検討が見いだされたが、特に対策本部での注意点および大学全体での調整の 2 点に絞ってみたい。

対策本部は被害を最少にする対応と同時に、マスコミ対応や家族対応等の様々な対応をすることになるが、情報の扱い方が最大の課題である。すなわち、マスコミや家族への情報提供者はそれぞれ統一し、情報にぶれがないようにすることが非常に重要となる。とりわけ緊急時には情報が錯乱することが予想されるが、情報の混乱はそれだけで信頼性に直結する。異なる情報がばらばらに出されていたらいったいどれが信頼性のあるものかわからず、関係者の混乱を招くだけである。情報源を統一するためには、担当者間の連携を強めることがポイントとなる。そして、対応チーム担当者間の情報共有の方法を精査し、正確かつ効率的な情報共有を行う訓練をしておくことが大切となる。例えば、付録 1 の情報整理シート・フォーマットの活用は重要である。本情報共有シートは、記録用ともなり、後に経過を調べる必要がある場合に貴重な情報となる。ただし、刻々とかわる情報は一見してわかりやすいように大きな紙に書く、パワーポイント等に写しだして、それを専門に記録する係を置く等の工夫も必要であろう。

さらに、各部署だけでなく、大学全体としての動きも確認しておく必要がある。例えば、大学本部への危機発生時の連絡経路を確認しておくことが非常に重要である。24 時間体制でどこに連絡すればよいかは携帯電話に登録しておくことと良い。そして、本部レベルでの対策本部立ち上げの判断についていったい誰が、どのような基準で行うかも把握しておくべきであろう。事態の大

きさによっては、各部署ではなく大学本部に対策本部が置かれる場合もあるからである。

本稿では、あくまでも一例としてリスク管理シミュレーションを説明してきた。各大学の事情等で異なり得るため、どのような連絡体制になっているか、対策本部の立ち上げの基準やプロセス等を確認し、緊急時に即対応できるようにしておくことをお勧めしたい。そして、最も重要なことは教職員の連携である。教員だけでも、職員だけでも効率的に動けない。双方の協働があるからこそ緊急事態に効率的に動けるのである。

以上から、是非危機管理シミュレーションに参加すると同時に、情報共有と記録用として付録1 情報整理シート・フォーマットおよび付録2 電話・来訪対応メモ・フォーマットを有効活用していただければ幸いである。これらは危機管理マニュアルの一部であり、高校等の取組みを参考にして大学用に改訂したものである。また、シミュレーションに参加する機会のない方は、付録3のリスク管理事例練習：テロリズムを是非自主学習用に活用していただきたい。本事例は2015年5月25-26日にボストンで行われたNAFSA<sup>4)</sup>の危機管理ワークショップ<sup>5)</sup>に参加した際の資料を基に加筆修正し、2015年7月30日に大阪大学GLOCOLで実施したリスク管理シミュレーションで使用した教材である。

リスク管理シミュレーションはいざという時の心理的な準備の意味合いも強い。いざという時にできる限り効率的に動ける心の準備を始めておくことが、最初の一步である。担当者間の連携、連絡係、グループ内での役割分担を各人が日頃から意識するために、リスク管理シミュレーションを活用し、教員と職員が協働してこそ、被害を最少に留めることができるのである。

\*本稿は、平成26年度科学研究費「学生海外渡航時のリスク管理（予防・対策）に関する研究」代表研究者大橋一友（挑戦的萌芽研究No.26590209）の成果の一部である。シミュレーション関係者、とりわけ資料準備等、片山歩特任事務職員に感謝申し上げます。

## 付録1 情報整理シート・フォーマット

情報整理シート	
[ について さんから] <span style="float: right;">取扱注意</span>	
報告者:	作成: 月 日 ( ) 時 分
初期対応	1. 対応日時 月 日 時 分ごろ
	2. 相手 [ ] 学部・研究科 [ ] の [ ] 氏名 続柄
	3. 対応者
	4. 対応手段 電話・面会・メール・書面・その他 ( )
	5. 主訴
<b>6. 事実内容確認</b>	
①いつ・どこで	月 日 ( ) 時 分ごろ [ ] にて
②誰が	[ ] 学部・研究科 [ ]
③何をどのようにしたか	・ ・ ・
④学生の様子	・ ・ ・
⑤相手の様子・要望	・ ・ ・ ・
7. 対応の経過 (時系列で)	・○/○ ○:○○ - - - - - ・ ・ ・
8. 今後の方針	① ② ③ ④
9. 予想される厳しい内容	
10. 望ましい解決策と結果	
11. 今後の学生への対応	
12. 大学外との連携	
13. その他	

付録2 電話・来訪対応メモ・フォーマット

[ 電話・来訪 ] 対応メモ		
月 日 曜日	開始	午前・午後 ( ) 時 ( ) 分
対応者:	終了	午前・午後 ( ) 時 ( ) 分
相手	家族等関係者: の母・父・( )	学部・研究科 さん
	地域住民等 (わかる範囲で)	
用件の種類	苦情・要望・相談・( )	
用件の内容 (抽象的な表現ではなく、具体的な情報や経過等を、事実にして客観的に記入する)		
①いつ	②どこで	
③だれが	④なぜ	
⑤何を、どうした		
⑥大学にどうしてほしいか 【重要】		
⑦返答した内容 (回答期限・今後の対応等) 連絡先電話 ( - - )		
⑧対応者の印象 (応対して抱いた、直感や印象も大切な情報)		

### 付録3 リスク管理事例練習：テロリズム

あなたは、パリで行われる海外フィールドスタディの引率者です。リスク管理の点から引率者は2名以上が望ましいですが、予算不足のため、引率者は1名です。また、現地集合のため、あなたはすでにパリ入りしていました。6名の学生たちが到着予定日の夜、フランスのテレビ局やラジオ局が「パリ市内各所の地下鉄施設3か所で爆発があり、さらにシャンゼリゼ通りでも、エッフェル塔近くでも空港シャトルバスが爆破された模様だが、いずれも未確認」と報道していました。ある目撃者はテレビで「バスが爆発して火だるまになっていた。生存者がいるとは思えない」と証言していました。

1. 本状況であなたはどのように対応するか、具体的な手段を順番通りにリストアップしてください。
2. 上記の質問1に対するあなたの回答を踏まえ、本状況の対応に必要な書類、資料、資源、情報を特定してください。あなたは通常、これらすべてを現地に持参しますか？
3. 本状況への対応を始めてから最初の1時間において、あなたは何を目的に行動しますか？
4. 学生の所在と安全をどのように把握しますか？
5. 本状況下で、あなたはどのような手段で学生と連絡を取りますか？
6. 学生と連絡が取れた際に、以下の事項について彼らに何を伝えますか。
  - 1) どこに行くべきか？
  - 2) 何をすべきか？
  - 3) どうすればあなたや大学と連絡が取れるか？
  - 4) 当面、公共交通機関を利用しても良いかどうか？
7. あなたはテレビ局 *France International* の記者から電話を受けました。この記者は今回の爆破事件について、爆破事件がプログラムに与える影響について、今回の事態にどう対応するか、そしてパリにいる全学生の無事を確認できたか、あなたにコメントを求めてきました。あなたはどのように対応しますか？
8. 爆破事件の一報が流れてから約1時間後、あなたは、ある学生の母親から電話を受けました。爆破事件が報道されて以降、娘の携帯電話が繋がらないと非常に混乱しており、「娘が電話に出ないなんて普通ならあり得ない」と興奮状態です。あなたもこの学生の所在を確認できていません。あなたはこの母親にどのような言葉をかけますか？
9. 海外フィールドスタディ企画部署と大学本部の役割分担はどのように考えますか？
10. 遠隔地で起きる状況に対処するため、大学はどのようなシステムを設けるべきでしょうか？
11. 国際担当理事とリスク管理担当理事は、どのような役割を担うべきでしょうか？

出所：2015年6月25-26日にボストンで実施されたNAFSA国際的なリスク管理に関するアクションプラン策定セミナー資料を基に筆者が作成した。2015年7月30日「全員参加熱！ケーススタディから考える学生海外派遣時のリスク管理」教材

## 注

- 1) 例えば、高知学芸高校修学旅行事件。平成6年10月17日高知地方裁判所、平成元年（ワ）第78号、損害賠償請求事件。判示事項1）学校側は、修学旅行の企画・実施に当たり教育機関の条理上の義務として、参加生徒の生命身体に危険が生じないよう、安全性の調査確認義務を負う。2）学校側の負う修学旅行コースの安全確認調査義務における安全性の判断は、特段の事情のない限り、平均的な教職員として通常知り得る事情及び学校が通常行うと期待できる事前調査により知り得る事情に基づいて行えば足りる。3）学校側は修学旅行コースの安全確認調査義務を尽しているとはいえないが、十分な調査をしたとしても、列車衝突事故を予見・回避することはできたとはいえないとして不法行為・債務不履行の成立は認められない。
- 2) 海外フィールドスタディ・ローマ「国際機関の仕事を知る」報告書 [http://www.glocol.osaka-u.ac.jp/fieldo/fs\\_130907ita\\_report.pdf](http://www.glocol.osaka-u.ac.jp/fieldo/fs_130907ita_report.pdf)（2015年9月18日最終閲覧）
- 3) セーフ・トラベル・セミナー『スタディツアー/海外研修旅行における事故対策マニュアル（ダイジェスト版）』2012年。
- 4) NAFSA とは 1948 年に米国で設立された National Association of Foreign Student Advisers をさす。1990 年に NAFSA: Association of International Educators に改名した。<http://www.nafsa.org/>（2015年9月18日最終閲覧）。
- 5) “Developing Your International Risk Management Action Plan” by NAFSA and URMIA, 25-26 May 2015, Boston, USA.[http://www.nafsa.org/Attend\\_Events/In-Person/Developing\\_Your\\_International\\_Risk\\_Management\\_Action\\_Plan/](http://www.nafsa.org/Attend_Events/In-Person/Developing_Your_International_Risk_Management_Action_Plan/)（2015年9月18日最終閲覧）。

## 参考文献

- ・安藤由香里・兼松泰男編『フィールドスタディで国際機関の活動を知る GLOCOL におけるグローバル人材育成の挑戦』大阪大学グローバルコラボレーションセンター、2014年。
- ・海外体験型教育企画オフィス（FIELD0）編『海外体験型教育プログラム 短期派遣手続きとリスク管理 大学におけるより良い海外派遣プログラムをめざして』大阪大学グローバルコラボレーションセンター、2014年。
- ・社団法人日本海外ツアーオペレーション協会『“海外における”「自己処理対応マニュアル」』社団法人日本海外ツアーオペレーション協会、2005年。
- ・セーフ・トラベル・セミナー『スタディツアー/海外研修旅行における事故対策マニュアル（ダイジェスト版）』2012年。

## Risk Management Simulation for Faculty and Staff Members at University

—Preparation and Preparedness for Study Abroad—

ANDO Yukari (Lecturer, Policy Science, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

Many Universities in Japan encourage the Students to participate in Study Abroad Programmes such as International Internships and International Study Tours in these days. The Study Abroad Programmes must be taken into account language barriers and geographical distances, at the same time, students can be educated drastically. The effective learning can be achieved by the appropriate risk management. Not only students but also faculty and staff members must prepare the situation of emergency. For this purpose, the risk management simulation should be encouraged to practice regularly.

### **KeyWords**

Study Abroad, International Internship, International Study Tour, Risk Management Simulation

## 報告

# 異文化理解教育における日中大学生合同授業の試み

— シミュレーション・ゲームの導入を中心に —

陳 瑞 英

### 要 旨

グローバル化に対応した人材が求められるなか、外国語教育における異文化理解教育がますます重要になってきている。しかしながら、中国の大学の日本語教育における異文化理解教育に対する認識は、比較文化的な知識を学ぶものと捉えられることが少なくない。そこで日本語学習者の多元的な視点の取得や、異文化コミュニケーション能力を涵養する教育方法の確立を目指して、異文化適応トレーニングの手法であるシミュレーションを導入し、中国人大学生と日本人大学生による合同授業を実施した。本稿では、日中学生参加者の振り返りと提出された感想文をもとに、参加者の異文化接触に対する意識の変容を分析し、シミュレーションの導入効果および日中学生合同授業の意義について考察する。また、日本語教育における異文化理解教育の今後の課題についても提示する。

### キーワード

異文化コミュニケーション、異文化理解教育、バーンガ・シミュレーション、合同授業

## 1. はじめに

### 1.1 課題と目的

「2012年度日本語教育機関調査」の統計によると、中国における日本語学習者数は105万人に達し、世界全体の四分の一強を占めている。これは、2009年の83万人に比べ約26%の増加となり、主に大学を中心に伸びていると見られている（独立行政法人国際交流基金 2013）。その一方で、中国進出日系企業の多くは人材マネジメントに苦戦している。日系企業に就職しても、企業規範や異文化環境に適応できず、すぐ退職してしまう人が少なくない（豊田 2009）。日本語が堪能で異文化コミュニケーション能力を持つ優秀な人材の確保が難しいとされている。

グローバル化が進み、異なる文化背景を持つ人々と接する機会が増えるなか、語学力のみならず、多様な文化や価値観を受容し、異文化と共存していく方途を見出す能力が求められる。そのため、日本語教育は従来のような語学知識の伝授だけではなく、実社会における多文化共生のための異文化コミュニケーション能力、社会文化能力<sup>1)</sup>、文化リテラシーの育成なども急務である。

こうした状況の中で、2001年に中国の日本語教育指針である『高等院校日本語專業基礎階段教學大綱』<sup>2)</sup>が改正され、異文化コミュニケーション能力の育成が大学の日本語専攻の教育目標として初めて明確に打ち出された。これを受け、中国の多くの大学では「日本文化」や「日本概況」「日本社会」といった日本事情に関連する科目をカリキュラムに設置するようになった。しかしながら、これらの科目は異文化理解というより、日本の伝統行事や社会問題、企業文化、ビジネスマナー、中日言語表現差異など、いわゆる日本に関する「知識」の紹介に重点が置かれている(王 2012)。一方、異なる文化背景の人々が実際に接触を持った場合に生じる問題に焦点を当てるという「異文化コミュニケーション」科目を開設する大学が極めて少なく、その教授法に関する研究も過少である。

異文化理解教育を如何に日本語教育の中に取り入れるか、如何に多面的な視点を取得し、異文化適応力をもつ日本語人材を育成するかが大きな課題となっている。

## 1.2 先行研究

異文化コミュニケーション能力を高める実践授業は、大きく見て二つの方面から進められていると考えられる。一つは多文化環境を創出し、多文化クラスによる協働活動の試みである。もう一つは、教室そのものを異文化体験の場に、異文化トレーニングを用いて訓練を行うものである。

多文化環境の創出による協働活動に関する実践例としては、1990年以降日本では特に、在日留学生と日本人学生のコミュニケーション環境の造成を中心に進められてきた。例えば、在日留学生向けの「日本事情」授業に日本人学生をオブザーバーとして参加させ、留学生とのコミュニケーションを促進させることに成功した事例が報告されている(門倉 1996; 原沢 2009)。また、多文化クラスに取り入れる活動形態としては、ディスカッションとディベートの形態(徳井 1997)、Web ページの共同作成(脇田 2000)、地域理解・文化理解のための学外でのフィールドワーク・プロジェクト(中島 2014)などが報告されている。また、加賀美は留学生と日本人学生との「異文化間交流」を「教育的介入」によって整備する必要があると提唱し(加賀美 1999)、北出は留学生と日本人学生の双方の異文化コミュニケーション能力育成を目指した合同授業のデザインを提案している(北出 2010)。

一方、異文化トレーニングを異文化理解教育に導入した試みも行われている(末田 1994; 杉本 2006; 斉藤 2010)。異文化トレーニングとは、一個人が自分とは文化が異なる他者と円滑に相互関係を結ぶ能力を養うためのプログラムのことである(Paige & Martin 1983)。その目的としては、①多面的な視点の取得(認知レベル)、②不安や偏見の低減(感情レベル)、③ソーシャルスキルの獲得(行動レベル)という三つの局面を提示している(Bennett 1986)。トレーニング方法には、カルチャー・アシミレーター(文化的同化訓練法)、シミュレーション(擬似体験学習)、自己診断チェック、ディスカッション、フィールドワークなどが知られている(八代 2001)。

そのうち、カルチャー・アシミレーターは、異文化摩擦の根底にある価値観や行動規範などを知るために有効とされる(田中 1995、三角 1998)一方で、あたかも画一化された正しい行動があるかのように学習者に認知されやすいため、ステレオタイプを増長させるおそれがあるとの指摘もある(斉藤 2010)。また、シミュレーション擬似体験学習については、その有効性に関する

報告がいくつかある。シミュレーション実施によってもたらされた意識の変容は、ある程度評価できるとされ（末田 1994）、異文化シミュレーションゲームを適切に導入した場合、実際の異文化体験の事前演習としての効果を持つ可能性があり（杉本 2006）、認知学的な学びだけではなく、感情的、行動的の局面が扱われる体験的訓練法が有効だろうと報告されている（斉藤 2010）。また、三野宮は、高校生を対象にインプロ（即興劇）ゲームを導入した結果、生徒たちが「国際的視野」や「留学」というテーマに、知的かつ感覚的に接近していったことを明らかにした（三野宮 2014）。

上記の先行研究を踏まえ、我々は異文化トレーニングの方法から異文化接触における認知的・情意的変容に有効とされるバーンガ・シミュレーションを選択し、異文化理解教育への導入を試みた。実施方法としては、中国のZ大学の学生と、日本のC大学の学生による合同授業で行った。本合同授業の特徴は以下のとおりである。1) 日本語学習者の多元的な視点の取得と、異文化間能力を涵養する教育方法の確立を目的とし、中国のZ大学の教師と日本のC大学の教師が共同企画・実施すること、2) 中国のZ大学日本語専攻の学生（12名）と、日本のC大学の学生（8名）がほぼ同じ人数で参加し、共通の課題を設定し同じ場で協働的に取り組むこと、3) 授業は基本的に日本語を使用すること、③中国人学生は平常成績として評価され、日本人学生は短期留学プログラムの成績の一部として評価される。本稿では、日中大学生による合同授業の実施過程をまとめ、参加者の振り返りと提出された感想文をもとに、参加者の異文化接触に対する意識の変容などを分析し、シミュレーションの導入効果および日中学生合同授業の意義について考察する。また、日本語教育における異文化理解教育の今後の課題についても提示する。

## 2. 合同授業の実施

### 2.1 バーンガ・シミュレーション

バーンガは、いくつかのグループに分かれて行う、トランプを使ったゲームである。1990年米国のDr. Sivasailam Thiagarajanによって開発され、海外渡航前の会社研修などで多く使われてきたが、現在では異文化教育などにも使用されている。このゲームの一番の特徴は、各グループごとのルールが少しずつ違うことである。しかも、ルールの違うことを参加者は知らされていない。参加者は各グループ内でゲームを行い、それぞれ勝敗を決める。勝者と敗者は他のグループへ移動しゲームを続ける。移動した参加者はグループによってルールが違うことに気づかず、勝ったと思ったのに負けたことになるなどして当惑する。ルールの違いに気づいても、口をきいてはいけぬ決まりがあるので、ジェスチャーで意思疎通を図らなければならない。疎外感を感じたり、勝つことを放棄したり、ジェスチャーで主張したり、禁を破って抗議したりするなど、各人のパーソナリティで対応が違ってくる。

このように、各グループのルールの違いはそれぞれの国・民族・言語・文化圏の違いを表している。人々が異なる価値観・行動規範に直面したときにどのようにその相違を乗り越えるかという体験を通して、異文化理解の大切さを考えさせるものである。

## 2.2 参加者の属性と実施方法

合同授業は、2012年9月にC大学の人間社会学部の学生が2週間短期留学プログラムでZ大学を訪問したとき、Z大学の外国語学部日本語学科の学生と共同で行ったものである。授業参加者は、Z大学の日本語学科の2回生12名、C大学の人間社会学部の3回生8名、合計20名である。中国人学生と日本人学生はほぼ初対面の関係である。参加者の概要は表1に示す。授業時間2時間10分のうち、グループ分け、ルール説明、予備練習、シミュレーション・ゲームに約90分、その後のシミュレーションへの振り返り(デブリーフィング)と、教師によるファシリテートに約40分が当てられた。実施言語は日本語とした。日本語教師がシミュレーションをファシリテートした。

表1. 参加者の概要

	中国Z大学	日本C大学
学生の属性と人数	日本語学科2回生12名(全員 母国語中国語、日本滞在歴なし)、そのうち、女性8名、男性4名	人間社会学部3回生8名(全員女性)、そのうち、日本国籍・中国短期滞在歴あり2名 日本国籍・中国滞在歴なし5名 中国国籍・中国人留学生1名
外国語レベル	日本語能力試験N3～N2レベル	中国語HSK2級レベル2名、簡単な挨拶しかできない学生5名、中国語母国語レベル1名

まず、学生をランダムに5つのグループに分けた。1グループは4人で、各グループとも日中学生を混成配置した。ゲームは「練習場面」「第1ラウンド」「第2ラウンド」「第3ラウンド」の4つの場面に分けられる。各グループに日本語版のルール説明書を配付し、遊び方を学ばせた。各グループ内で一定時間ゲームを行い、それぞれ第1ラウンドの勝者と敗者を決める。勝者は上のグループへ、敗者は下のグループへと移動する。移動の機会が第1ラウンドの終了時と、第2ラウンドの終了時の2回ある。

実施に当たって、注意した点が二つある。まず、各グループのルールが違うということに参加者に知らせないことである。もう一つは、ゲームの第1ラウンドから最後までジェスチャーと絵文字を使ってもいいが、一切口をきいてはいけないという決まりを徹底することである。

ゲーム終了後、参加者一人ひとりに、バーンガ体験からどのような気づきを得たのか、その振り返りを日本語で発表させた。この場合、参加者の気づきを尊重することとし、参加者の考え方を誘導させるようなアドバイジングは行わないように留意した。また、授業終了後一週間以内に合同授業に対する感想および授業に対する評価を自由記述方式で提出させた。以下のフィードバックはゲーム終了後に行われた振り返りのコメントと提出された紙面の感想文を総合したものである。なお、中国人学生が書いた中国語の感想文は筆者が日本語に翻訳した。

## 3. 授業参加者からのフィードバックの分析

### 3.1 練習場面と第1ラウンド

まず、ゲームのルールを覚えるための「練習場面」を設定した。この場面においては参加者の

発話が許され、各グループでルールの説明に基づいて練習を行い、異文化摩擦のない状態を擬似体験する。練習場面と第1ラウンドに対するフィードバックは、表2に示されるように、主に3つの方面に表れている。まず、ルールの理解についてである。「ルールの説明が日本語で書かれていたので、少し難しかった。」「ルールを覚えるのに懸命だった。」などの中国人学生のコメントから、短時間内に日本語版の説明を理解することは、日本語学科2年生にとっては、若干難しいように感じられた。その一方で「日本人学生の丁寧な説明で分かるようになった」といったコメントがあり、日中学生の協働的な一面も窺われた。「中国人学生に分かるようにゆっくり丁寧に説明した(日本人)」という記述から、日本人学生の他人への思いやりや多文化環境に適応していこうという役割意識も感じ取られた。また、「ルールを覚えてからは勝てる気がした(中国人)」などがあり、「練習場面」が終わって「第1ラウンド」での勝負を期待するという気持ちが読み取れた。

第1ラウンドが開始されると、発話が一切禁止されるが、同じ環境で同じメンバーで同じルールなので、異文化摩擦がない状態で、平和的にゲームが続いていた。勝敗者が決まり、それぞれ他のグループに移動するときも、「また頑張ろう」「第2ラウンドでも勝ちたい」などのコメントから意欲や期待感が読み取られ、移動先への不安は見られなかった。

表2. 練習場面と第1ラウンドにおける気づきと行動

記述例	
<b>ルールの理解について</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語で書いたルールなので、理解するのに時間がかかった。でも練習したら、すぐ分かってきて楽しくなった。(中国人)</li> <li>ルールを覚えるのに懸命だった。(中国人)</li> <li>ルールのプリントを見たときに感じたことは「これは絶対にグループ毎にそれぞれのルールが出来てしまう」ということだ。これは別に先生の意図に気づいた訳ではなかったのだが、紙面の説明だとどうしても各々が各々の解釈で勝手に理解することがあると思ったからだ。私なりの理解で中国人学生にゆっくり説明した。(日本人)</li> </ul>
<b>役割意識、協働的・友好的態度</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語の意味が分からないところがあり、日本人学生に説明してもらった。ルールが分かってうれしかった。(中国人)</li> <li>第1ラウンドで勝ったり負けたりしたが、喋ってはいけないので、みんなは握手したり、絵文字を書いたりして勝ったときの気持ちを喜びあっていた。(日本人)</li> </ul>
<b>積極性、自信、チャレンジ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>第1ラウンドで勝って、上のグループへ移動したときは、本当に嬉しかった。第2ラウンドでも優勝し、さらに上のグループへ進もうと思った。(中国人)</li> <li>日本人学生に親切に教えてもらって、ルールを覚えてからは勝てる気がした。(中国人)</li> </ul>

### 3.2 第2ラウンド

第2ラウンドになると、各グループの構成が変わる。もとのグループにいた2人に、他のグループから勝者と敗者それぞれ1人の新人が加わることになる。従ってグループによっては、ルールの違いが3種類の場合もある。参加者はルールの違いを知らされていないので、擬似的な異文化接触を経験する。各々が各自のルールでゲームに臨んでいたはずだが、不思議、戸惑い、不安といった気持ちの変容と行動が見られた。「勝つと思ってカードを出したら、負けといわん

ばかりだった。不思議に思っていた」「テーブルによってルールが異なるようだ」といったコメントがあった。第2ラウンドに入ってから異文化接触到に気づきはじめたと思われた。

また、ルールの違いに気づいてから、各人の対処方法に違いが見られた。第3表に示されているように、「口パクとジェスチャーで抗議した」といった非妥協的なタイプをはじめ、「ここではこのルールに従おうと思った」「私一人だけ外来者で、仕方なく相手のルールに合わせてゲームを続けた」といった順応タイプ、「ジャンケンでルールを決めた」といった協調タイプ、ルールの違いにストレスを感じて諦めてしまうといった放棄タイプなどがあった。この第2ラウンドにおける自分の気持ちや周りの行動などについて殆どの参加者は詳細に記述した。異文化接触への気づきの高揚が見られた。

表3. 第2ラウンドにおける気づきと行動

記述例	
<b>異文化接触に対する気づき</b>	
不思議	・勝つと思ってカードを出したら、負けといわんばかりだった。不思議に思っていたが、喋ってはいけなくて絵文字で「なんで?」と聞いた。(中国人)
不安	・練習場面から運が悪く、ずっと負け続けてきた。今度こそと第2ラウンドに臨んでいた。しかし、なんだかルールの違いを感じ不安になってきた。(中国人)
もどかしい	・このテーブルの学生はルールを理解できていないのではないかと感じた。でも口に出して喋ってはいけなくて、もどかしい気持ちでいっぱいだった。(日本人)
<b>異文化接触に対する異なる対応</b>	
非妥協的	・第1ラウンドで負けて、下のグループに下がるはずだったが、間違っ上上のグループへ移動した。結局移動してきたグループは5人となった。私と他のグループから移動してきた2人を含めると、5人の中で「外来者」が3人となった。私達は各自のルールでゲームを始めたが、混乱してしまった。口パクとジェスチャーを使って抗議をしたりした。(中国人) ・私のルールでやろうと手振りで強く主張したが、日本人学生は駄目という顔つきだった。移動してきた者だからといって、相手に従わなければいけない理由はないと思って、私のルールを主張し続けた。最後にみんなが妥協し私のルールに従ってくれた。(中国人) ・最初はしっかりしていないから自分が間違っているのかと思った。もう少しで言い合いになるぐらいだった。(日本人)
順応	・新人なのに、外来のルールを主張してきて困っていた。しかたなく、強く主張する学生に合わせた。(日本人) ・一番上のグループだったので常に1人しか入れ替わることはなかった。新人にジェスチャーで「〇〇のカードが一番強い」と教えたら、相手は「なんで?」という顔をしながらも3対1では分が悪いと思ったのか、すぐに私たちのグループのルールに順応してくれた。(日本人)
調節協調	・ルールの違いに気づいてから、3つのルールのどれで行くのか戸惑った。もう少しで声を出しそうところだった。日本人学生は「ここではこのルールに従え」とも言うような顔つきだった。でもだれも譲ろうとしなかったので、結局ジャンケンで決めた。(中国人)
放棄断念	・正直に言ってルールは難しい。やっと覚えたルールは移動するたびに変わり、新しいルールを習わないとゲームが出来ない。その違いになれるのが難しかった。最後にやる気がなくなり、どうでもいいと場の流れでカードを出しただけだった。(中国人)

### 3.3 第3ラウンド

第3ラウンドになると、再び各グループの構成が変わり、勝った後に、また負けてしまって、もとのグループに戻った人がいれば、最初から最後までずっと同じグループの人もある。この段階では、参加者のほとんどはグループによってルールが違うということに気づいたように窺われた。そのためか、第3ラウンドに入ると、いち早く「新人」にルールを徹底し、摩擦や葛藤が起

こらないように調整するという対応が多く見られた。そのフィードバックを第4表に示す。

バーンガ・シミュレーションでは、各グループのルール違いで異文化摩擦を引き起こすという仕組みになっているが、その違いに気づくか気づかないかによって、摩擦の度合いも変わる。ルールの違いが意識されていない第2ラウンドに比べ、その違いが認知されてきた第3ラウンドのほうが、異文化の摩擦の度合いが小さくなったと考察した。

表4. 第3ラウンドにおける気づきと行動

記述例	
異文化摩擦を避ける対応	
・	ルールが異なることが分かり、第3ラウンドが始まる前に、みんなでルールを決定した。(中国人)
・	最初から最後までずっと同じグループにいた。上へ移動している他の学生を羨ましく見ていた。他のグループに行って違うメンバーと戦う気持ちだった。結局、新人ばかり入ってきた。第3ラウンドに入ると、摩擦が起こらないように、入ってきた新人にいち早く絵文字を使ってここのルールを伝えた。(日本人)

#### 4. フィードバックにみる参加者の気づきと意識の変容

以下は参加者のフィードバックに基づき、参加者が合同授業を通じてどのような気づきを得たのか、また認知的、意識的にどんな変容があったのかを分析する。フィードバックの内容は大きく4つのカテゴリーに分類される。①内省を促す気づき・自己分析に関するもの(13件)、②ステレオタイプ・日本人の多様性に関するもの(12件)、③異文化接触への意欲と心構えに関するもの(6件)、④異文化の尊重、異文化摩擦の回避に関するもの(14件)、その他であった。

##### 4.1 内省を促す気づき

内省を促す気づき・自己分析に関するコメントをみると、日本人学生では「中国語はかなり勉強したつもりだったが、ほとんど聞き取れなかった。」「もっと会話とリスニングに力を入れないと…」など、コミュニケーションの基礎となる言語能力の不足に対する反省が多かったのに対し、中国人学生では普段の生活に照らし合わせて自己分析を行い、自分を再認識するといった記述が多かった。そのうち、「この大学に入ってからルームメイトとよくトラブルを起こし、人間関係に悩んでいた。授業ゲームを通じて自分の短所を見つけたような気がする」など、友達同士の人間関係と自己点検に関する記述が4件あった。バーンガ・シミュレーションを通じて、参加者は何らかの形で内省を促す気づきが得られたと見られる。

##### 記述例

- ・今、思い出して考えれば、なぜ他の領域へ移動してきた自分が相手のルールを守らなかったのか、自分のやり方を主張しすぎたように思う。こうした経験は普段の生活の中にも思い当たるところがあるような気がして、反省している。(中国人)
- ・この大学に入ってからルームメイトとよくトラブルを起こし、人間関係に悩んでいた。いままで誰も指摘してくれなかったのだが、授業ゲームを通じて自分の短所を見つけたような気がする。自分の気持ちだけではなく、相手の立場も考えなくてはならないと思うよう

になった。(中国人)

- ・外来ルールを押し付けたりして、自分の性格の一面が見えたような気もした。今後ちゃんと相手の気持ちを考えて、生活の中でも妥協点を見出すことができるように気をつけたいと思っている。(中国人)
- ・言語が通じないと、こんなに不便なのだと初めて知った。(日本人)

#### 4.2 多様性に対する気づき

中国人学生の感想文に見られるもう一つの特徴は、日本人ステレオタイプに対する気づきである。「日本人は無口な人が多く、授業中あまりしゃべらないし、質問はあまり出さないと聞いていたが、今回の学生はそうでもないようだ。」「日本人はムカついてもそれを表に出さない、すぐに謝る国民だと、日本語授業の中で習っていたが、少なくとも C 大学の学生はそれに当てはまらないようだ。」「配慮型の人もいれば、感情たっぷりの人もあると思う。」などのように、多くの中国人学生は日本人学生の性格について書かれていた。合同授業を通じて日本人の多様性に対する気づきが得られたが示唆された。

##### 記述例

- ・日本人は曖昧で、遠慮深く、自己主張しないというイメージを持っていたが、今度の授業を通じて、必ずしもそうではないと感じた。同じグループの日本人学生はかなり意地を張って、どのルールで行くかと揉めたとき、決して妥協しようとはしなかった。「ここではここルールに従うべきではないか」とでも言っているような感じだった。こんな日本人もいるのだ。(中国人)
- ・日本人はおとなしいどころか、私達中国人以上に明るくて、さわやかだった。ゲーム終了後に発語が解禁されたときの歓声は私の二倍だった。日本人との交流は初めてだったが、日本人大学生の活発な一面が見られた。(中国人)
- ・中国人のマナーはよくないと日本のテレビでよく報道されているが、第 1 ラウンドの A さんはとてもハンサムで礼儀正しく優しかった。負けてもずっとニコニコしていた。(日本人)

#### 4.3 異文化接触への意欲と心構え

「言葉も通じないところで知らないルールや習慣が出てきたら困るだろう。将来日本へ留学に行きたいが、その前に、ちゃんと日本の文化、習慣について事前に理解しておく必要があると感じた。(中国人)」「日本人の友達ができた。これから、インターネットなどを通じて、もっといろいろな日本のことを教えてもらおうと思っている。(中国人)」「私のグループに来た学生は順応していくのが大変だっただろうなと思ったのと同時に、もし自分が他のグループに移動したらどんな対応をするか知りたかった。(日本人)」などの記述から参加者に、異文化に積極的に接触しようという意識の変化や、異文化接触するための心構えの変化を見出すことができた。

#### 4.4 異文化を尊重し、異文化摩擦を回避するための意識の変容

「この授業を通じて、相手国の文化を知り、順応していくことの大切さが分かった。」「日本ではゴミの分別方法がとても厳しいと聞いている。日本へ行ったら、まずその地域のゴミの捨て方を聞いてその規則を守りたいと思う。」などの中国人学生のコメントから、相手国の規則を知ろう、異文化を尊重しようという意識が高まったと見られた。また、異文化摩擦を回避するための日本人学生と中国人学生にみられる共通認識は、規則の明確化とその規則を事前に相手に伝達し、共有するということである。「この授業を通じて、異なる文化を持っている人と付き合うとき、自分の規範をちゃんと伝え、お互いに理解しあうことが大切だと思う。(中国人)」「…私たち日本人は無意識のうちに彼ら(外国人留学生のことを指す。筆者追加)に日本人としての言動を期待してしまいがちだが、でも彼らに「そんなことは言わなくてもわかるだろう」という論理は通じない。相互の誤解を少なくするために、「暗黙の了解」ではなく、言語化、ルールを明確にする必要があると思う。(日本人)」などのように、異文化摩擦を回避しようという認識の形成は、第2ラウンドにおける複数のルールの衝突による教訓を受けて、生まれたのではないかと推察される。

##### 記述例

- ・今回のゲームを通じて、異文化社会の中でどんな意識で対応すればよいか分かった。同じ中国であっても各地の風俗習慣が違う。友達の家へ遊びに行っても、各家庭にはそれぞれのマナーがある。私達はよく相手の文化を知り、相手を尊重しなければならないと感じた。(中国人)
- ・様々な国があるように、文化や習慣も国によって違い、自分が当たり前に行っていることが文化によっては軽蔑に当たることもあるかもしれない。また、自国の規則とは真逆の規則があるかもしれない。その時は、この実践授業のことを思い出し、順応していくことが大切である。(日本人)
- ・互いに言い分を聞き、認め合う事の大切さを学んだ。本当に大切なのは言語が同じとか違うとかではなく理解し合う事だと思う。(日本人)

#### 4.5 参加者の合同授業に対するコメント

中日大学生による合同授業の形式に対するコメントは大きく4つのカテゴリーに分類される(表5)。「中国人学生と共同で実施したため、衝突が激しくなるが、収穫も多い」「退屈せず、印象深かった」などのように、シミュレーションを取り入れた中日学生協同学習スタイルに対して肯定的な記述が多くみられた。その一方で、「ルールの理解が難しい、日本語での振り返りが難しい」「もっとフリーに交流する時間が欲しい」などの改善意見も出された。

### 5. 考察と今後の課題

異文化コミュニケーション能力には様々な要素が含まれている。積極的に多文化環境に身を置きたいという意欲、お互いの考え方を理解し尊重する意識、感情をコントロールする力、自文化

中心の物の見方だけにとらわれない態度などの涵養が大切である。本研究では、日本語学習者の多角的な視点の取得や、異文化コミュニケーション能力を涵養する教育方法を探るため、先行研究を踏まえ、日本の C 大学の日本人学生が短期留学プログラムで中国の Z 大学を訪れた機会を利用して、Z 大学で中日学生による合同授業を試みた。そしてより多くの異文化接触の機会と衝突の場を提供するため、異文化トレーニングであるバーンガ・シミュレーションを合同授業の中に加えてみた。

表 5. 合同授業に対するコメント

項目	件数	記述例
楽しい、退屈しない、印象深い	13 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理論のみの講義よりシミュレーションを取り入れたこの授業のほうが退屈せず、印象深かったと思う。(中国人)</li> <li>・いままでの中国人先生の授業は一方的な講義が多かったが、おもしろいゲームを通じて、いろいろなことを学ぶことができ、得るものも多かった。このような授業が好きだ。(中国人)</li> <li>・ゲームしながら勉強できて最高だ。(日本人)</li> </ul>
協働型、参加型	8 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人同士だけの場合は、おそらくゲームは穏やかに進行すると思うが、現地の中国人学生と共同で実施したため、衝突が激しくなり、緊迫感があふれた。その分、収穫も増え、面白かった。(日本人)</li> <li>・言葉が通じなくても、手振りと目つきで分かる。心が通じる。(中国人)</li> </ul>
収穫、充実感	11 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・将来社会に出て、また日本や外国へ行っていろいろな新しいルールに出会う。この授業を通じて、どうやって異文化のなかで生きるかを学んだような気がする。(中国人)</li> <li>・いい友達ができ、嬉しかった。(日本人)</li> </ul>
改善意見	7 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールを理解するのに時間がかかった。事前に専門用語など教えてほしい。(中国人)</li> <li>・ゲーム修了後、振り返りのとき、母国語で発表した方がいいと思う。日本語で話そうと思ってもなかなかうまく表現できないこともある。(中国人)</li> <li>・日本人学生だけではなく、ほかの国の留学生とやったらどんな感じになるのか知りたい。(中国人)</li> <li>・振り返る時間がもう少し取れるといいと思う。(日本人)</li> <li>・授業終了後、もっと中国人学生とフリーで交流したい。(日本人)</li> </ul>

日中学生参加者のフィードバックをもとに分析した結果、以下の 3 点を挙げたい。第一、本授業を通じて、異文化コミュニケーション能力に関わる気づきにおいては一定の高揚が得られ、また、異文化接触への意欲と心構え、衝突の回避、異文化の尊重などの面においても意識の変容が見られた。第二に、中日学生の対面接触は、たとえ言語のコミュニケーションがなくても、非言語コミュニケーションによる交流を通じて、異文化の多様性に対する気づきがある程度得られるといえよう。第三に、シミュレーションを導入した合同授業に対して肯定的な評価が得られた一方、改善点と課題も残っている。

まず、異文化コミュニケーション能力に関わる気づきにおいては、中国人学生では 2 つの方面からその変容が見られた。一つは内省を促す気づきである。前述のように、中国人学生は特に学校生活や友達同士の人間関係、自己点検に関するコメントが多かった。これは、Z 大学では学生が規則や習慣などが異なる中国の各地から集まってきていることに加え、自己中心的になりがちな一人っ子が半数以上を占めていること、また 4 人一部屋の寮生活をしているなどの諸要因が影響しているのではないかと推察されるが、その関連についてはさらに学年を変えて、研究対象を

増やして実験・観察する必要があると考えられる。もう一つの変容は日本人の多様性に対する気づきである。多くの中国人学生の感想文の中に、「曖昧、おとなしい、遠慮、主張しない」など、日本人のステレオタイプについて書かれている。本合同授業に参加したZ大学の学生には日本の滞在歴がほとんどないことから、これらの日本人イメージの形成は、メディアのほか、日本語授業による影響も否定できないと考えられる。ただ、今回の合同授業はあくまでも一回限りのものであり、極めて限られた実験結果である。参加メンバーの違いや、人数、国籍などの違いにより、また違う結果になる可能性が十分であろう。今後、本実験の結果を踏まえて、違う学年や、違う学部の学生、違う国の人などによる複数回ないし複数年の継続実験が必要であると考えられる。

そのほか、日本人学生と中国人学生に見られる共通の変化としては、衝突を回避するための素早い「行動」である。第2ラウンドから第3ラウンドに変わるとき、いち早く「新人」にルールを伝えたり、共通のルールを決めたりする「行動」が取られた。これらの「行動」によって、第3ラウンドでは第2ラウンドのような摩擦を避けることができたと思われた。異なる文化背景をもつ人々の相互作用には、たとえ表面的類似があったとしても、その陰には異なる価値観・価値志向・行動規範などが隠れていて、お互いにその相違を尊重しなければ摩擦は避けられない。バーンガは、そうした局面において調整や協調が必要であることを、体験的に学習させる訓練手法であるとされている(斉藤 2010)。本授業を実施した結果、積極的に協調するという認知レベルの変容が見られた。ただ、この認知レベルでの変容を経て、今後どのように感情レベル、行動レベルに繋がっていくかが興味深い課題として残っていると見えよう。

今回は中日学生による合同授業であったため、実施言語は日本語にしたが、中国人学生が自分の気持ちを日本語で十分に表現できなかった問題が浮き彫りになった。シミュレーションは、認知レベルで習得したことを感情、行動レベルにまで定着させるものであり、異文化接触やコミュニケーションに対する気づきを高揚させるために、その感情を十分に表現できる参加者の母国語で行うのが最適であると提案している(末田 1994)。日本語力の向上ではなく、気づきの共有と異文化接触への高揚を目的とすることから、今後参加者の語学レベルに応じて使用言語を決めることが大切だと考えられる。また、授業のあとに、十分に時間を取ってディスカッションをさせ、体験したこと、感じたこと、またどのように今後の行動にまでつながっていくかを話し合う必要もあろうと考えられる。

バーンガ・シミュレーションは、同じ国同士で行うより、多国籍構成のほうが、複数の文化が拮抗し、対立と摩擦が起こりやすく、そこから得られることが多いとされている。今回の日中大学生合同授業により、シミュレーションの擬似体験と、実際の異文化接触の両面から、参加者の規範とは異なる行動に触れる機会が少なからずあったと見受けられ、同じ国同士のみでは体験できない感触が得られたといえよう。また、日本人学生との合同授業は中国人日本語学習者にとって、日本人と接触する貴重な場となり、日本人や日本社会を理解するインターフェイスにもなる。目の前にいる日本人学生の一挙一動を通じて、それまでの先入観を見直し、客観的、多角的な視点から日本を洞察しようというきっかけになったとみられる。特に、合同授業の中で自分の思いを十分に日本語で表現できなかったといった日本語能力に対する反省があり、日本へ留学し日本語力をさらに向上させたい、日本人学生とのコミュニケーションを強めたい、といった積極的

な姿勢も窺われた。これらの変化は中国人学生だけのクラスでは得られにくいもので、日中学生の合同授業ならではの効果だと考えられる。しかし、今回のような、日本人学生の訪中の機会を利用して、日中学生（多国籍）による合同授業を行うには、どうしても時間的、空間的な制限があり、展開するには多々の課題がある。今後、中国現地に滞在している外国人留学生を招いての混成授業、短期留学で訪中した日本人学生との集中合同講義、また、日本の大学との連携による衛星通ネットワーク（SCS）を利用した双方向遠隔授業の可能性などを探る必要がある。また、教員が一方的に教えるのではなく、多国籍、特に日本人という目的文化の人間と直接に接触する機会を提信供することにより、学生の国際感覚を養うための一助たりうることが期待されている。

バーンガ・シミュレーションは、ある特定の文化の価値観や行動パターンを学ぶという目的ではなく、未知の文化に足を踏み入れたときの対応の仕方を包括的に擬似体験によって学ぼうとするものである。バーンガのポイントは事前にルールの違いが知らされていない故に、その再現性がない。今後、異文化接触の機会が増えるにつれ、予期しないさまざまな衝突場面に出会う頻度も高くなっていくと考えられる。問題解決型シミュレーションや、アサーティブ・コミュニケーション力、メタ認知力を高めるトレーニングなどをどのように授業の中に取り入れるかについてもさらに検討する必要がある。

現在、中国における異文化理解教育に対する認識は、比較文化的な知識を習得するものと捉えられることが少なくない。異文化コミュニケーション能力の育成を重要な目標としながらも、異文化理解教育の重要さが日本語教育者の間に十分に認識されているとは言えず、異文化コミュニケーションに関する科目がほとんど設置されていないのが現状である。中国における日本語学習者向けの異文化コミュニケーションの教材開発、教授法の研究は、まだまだ空白な状態にあるといえる。中国人日本語教師自身の異文化適応力の向上も求められている。高等教育の国際化に向けて、日本国内では「スーパーグローバル大学創成支援」など様々な取組みが展開されている。グローバル化社会に適応した人材育成は日中両国共通の課題である。そういった意味からも、日中両国の大学の連携により、異文化理解教育に関する新しいプログラムの開発と環境整備を進めることは大いに意義があると考えられる。

謝辞 本稿の執筆にあたり、日本語の校正にご協力くださいました山岡浩二先生に感謝の意を申し上げます。

## 注

- 1) Neustupný (1995) によれば、社会文化能力とは、コミュニケーション行動以外の実質行動（日常生活、仕事、遊びなど）を行う能力である。(Neustupný 1995)
- 2) 大綱 (2001) では、異文化コミュニケーション能力を育成するため、「コミュニケーション能力」「言語運用能力」「文化理解能力」が必要であると提唱されている。

## 参考文献

Bennett, J. "Modes of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education." *International Journal of Intercultural Relations*, No.10, 1986, pp.235-254.

- 独立行政法人 国際交流基金『2012年度日本語教育機関調査』株式会社くろしお出版、2013年。
- 原沢伊都夫「留学生と日本人学生との混成授業における実践報告—異文化コミュニケーション能力育成に向けて」『静岡大学国際交流センター紀要』第3号、2009年、95-106頁。
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』大连理工大学出版社、2001。
- 門倉正美「留学生と日本人学生との混成クラスの試み：教養教育「異文化間コミュニケーション論」授業報告」『横浜国立大学留学生センター紀要』第3号、1996年、55-67頁。
- 加賀美常美代「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」『コミュニティ心理学研究』第2号、1999年、131-142頁。
- 北出慶子「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案—異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』第2号、2010年、65-90頁。
- 三角友子「日本語学習者に向けたビデオ・カルチャーアシミレーター の作成」『異文化コミュニケーション研究』第10号、1998、75-95頁。
- 三野宮春子「インプロゲームを使った異文化理解教育：高校生対象の講演会の試み」『神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ』第1号、2014年、131-160頁。
- 中島祥子「多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の学び—留学生と日本人がともに地域を学ぶプロジェクトから—」『鹿児島大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』第65号、2014年、133-148頁。
- Neustupny, J.V. "Some issues of ordering in interactive competence." In B.Palek (ed.), *Proceedings of LP'94: Item Order in Natural Languages*, Prague, Charles University Press, 1995, pp.10-26.
- Paige, R.M. & Martin, J.N. "Ethics in Cross-Cultural Training." In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training Volume 1*. New York, Pergamon Press 1983, pp.36-60.
- 斎藤仁志「多文化共生を目指し複眼的視点を持つ：その方法と課題」『現代社会学部紀要』第1号、2010年、63-70頁。
- 末田清子「コミュニケーション関連科目における異文化シミュレーション・ゲームの導入と学生によるその評価」『北星学園大学文学部北星論集』第31号、1994年、129-153頁。
- 杉本千恵「異文化理解教育におけるシミュレーションゲームの導入についての考察」『鳥取短期大学研究紀要』第53号、2006年、15-22頁。
- 田中共子「保育園における異文化接触の現状と異文化間教育ショート・プログラムの試み」『広島大学留学生センター紀要』第5号、1995、65-92頁。
- 徳井厚子「異文化教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける「ディベカッション」(相互交流型討論)の試み」『日本語教育』第92号、1997年、200-211頁。
- 豊田義博「中国人と日本人はなぜうまくいかないのか?—中日ホワイトカラーの職業価値観比較—」『Works Review』第4号、2009年、1-14頁。
- 脇田里子「共同作業による多文化理解教育の実践と課題」『メディア教育研究』第4号、2000年、27-36頁。
- 王俊紅「中国における日本語教育の異文化コミュニケーション教育の環境：—『教学大綱』の分析を通して—」『第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 予稿集原稿』、2012年。  
<http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/schedule/category.php?id=6>
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロフ喜美『異文化コミュニケーション・ワークブック』三修社出版社、2001。

## An Attempt at the collaborative lessons of Japanese and Chinese Students in the Cross-cultural Education:

A Case Study on the Introduction of the Simulation Game

CHEN Ruiying (Associate Professor, Zhejiang University, City Collere; Visiting Associate Professor, Center for Language Education Instructor, Ritsumeikan Asia Pacific University)

### Abstract

While the people of ability in dealing with the globalization are in great demand now, the education of foreign language especially the cross-culture understanding has become more and more important. Nevertheless, the education of cross-culture understanding in Chinese university has generally recognized only as comparative study of culture. Upon this, aiming at acquiring various views of linguists in Japanese language and establishing the methods of education in cultivating the ability of cross-culture understanding, we have introduced the simulation game which is a kind of training to be adapted to the different culture, and have it enforced in the combined classes between Japanese and Chinese university students. Based on the reviews by the participants and analyzing the change in their thoughts and attitudes, this paper discusses the meaning of effects in introduction and the classes, and presents the tasks for the future in cross-culture understanding of Japanese language education.

### Keywords

Cross-culture communication, The education of cross-culture understanding, Barnga Simulation, Collaborative lessons

## 報告

# 学生主体の教育改善活動「学生FD」

木野 茂

### 要旨

大学の組織的な教育改善の取り組みであるFD（Faculty Development）のうち、学生自身が求める教育改善の課題に学生が主体となって取り組む活動を「学生FD」と名付け、その活動を学生とともに進めるFDとして大学が支援する方式を確立したのは本学が最初で、その後、この学生FDは全国の大学に普及している。

この論文では、その学生FDが本学で立ち上がった経緯とその後の活動概要および全国に普及した学生FDの現状を紹介するとともに、今後の課題について考察する。

### キーワード

FD、学生FD、授業改善、教育改善、学生FDサミット

## 1 はじめに

日本の大学教育の抜本的な改革は1991年の大学審議会答申とそれを受けた大学設置基準の改正（いわゆる大綱化）によって始まったが、その改革を引き出したのは大学内部からの要請ではなく、グローバル化やバブル崩壊を背景にした経済界や政界からの強い要請であったことはその後の改革の進め方に様々な影響をもたらした。とくにFD（Faculty Development）は文部科学省の主導で行われたため、トップダウンの傾向が強く、一般の教員にとっては義務的な業務という印象が強かった。

しかし、私立大学でのFD実施率が思ったほど上がらなかったため、国はすべての大学でのFD実施を進めるため、2008年に大学設置基準にFDの義務化を盛り込んだ。これによりすべての大学でFDの実施は進んだが、教職員にとってはますますFDを義務として受け止める傾向を強めた。教職員ですらこのような状況であるから、ましてや学生は日本では一貫してFDでも受益者とされてきた。

一方、近年、大学における教育は教員から学生に知識を一方向的に伝えるだけの知識伝授の場だけにとどまらず、教員と学生が一緒に作り上げる双方向型の教育・研究の場への転換が求められるようになった。この教授学習パラダイムの転換は、欧米では1960年代末のStudent Power<sup>1)</sup>の時代を経て、1970年代に進行し、いわゆるアクティブ・ラーニングへとつながっている。しかし、

日本では大綱化による FD の開始後もこの教授学習パラダイムは依然として旧来の知識伝授型のままであり、学生は授業や大学教育でも受動的な客体のままであった。

このように、日本では FD でも教育でも長い間、学生は主体者とみなされてこなかった。

## 2 学生 FD 以前の日本における学生と教育の関わり

### 2.1 教育改善への学生の関わり—学生 FD 以前の欧米と日本の違い

世界で最初に大学が誕生したのは 12 世紀末の欧州であるが、学生自治組織から出発したポローニャ大学だけでなく、当時の欧州の大学の中には学生が大学の運営に参加する例は珍しくなかった。その後、大学の普及とともに、欧州でも学生の関与は薄れて行ったが、前述した 1960 年代末の Student Power の後、欧州では大学運営への学生参加が奨励され、1998 年以降のポローニャ・プロセス（欧州高等教育圏構想）<sup>2)</sup> では、高等教育の質保証活動への学生参画が各国で進められている（大場、2005）。欧州の学生参画では学生代表を大学の管理運営組織の正式なメンバーにまで加えていることが特徴であるが、その背景には欧州の大学での学生参加の歴史と現在まで学生自治組織と大学との間に比較的良好な関係が保たれていることがある。

一方、米国ではもともと学生参加の歴史はなく、Student Power を経てようやく大学管理運営への学生参加が始まったが、その実態は形式的な参加にとどまっていた（江原、1994）。しかし、1955 年から 1975 年の間に全米の学生数が 4 倍以上になるというすさまじい大学の大衆化を迎えて、teaching から learning へという教授・学習パラダイムの転換が提唱されるようになり、1980 年代から 1990 年代にかけて、アクティブ・ラーニングが日常的な学習法として進化を遂げていく（溝上、2014）。米国では管理運営よりも授業や教育への学生参加が進んだことが特徴である。

これに対し、日本では Student Power の後も、大学運営への学生参画は一顧だにされず、大学の大衆化に対しても知識伝授型の古い教授学習パラダイムのままであった。しかし、米国でのパラダイム転換の動きを受けて、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換が初めて言及されたことがある（文部省、2000）。しかしながら、この報告（通称、廣中レポート）は主として課外活動に対する学生支援を対象としていて、正課教育については調査やアンケートによる学生の意見を大学側が反映させることにとどまっていた。報告の最後でも、欧米では学生代表が大学管理運営組織の正式メンバーとして認められているとしつつも、「我が国の大学に取り入れることは、これまでの経緯や、現在の大学の意思決定システムとの整合性に配慮する必要があり、慎重に検討すべき」と念を押している。結果として、日本では長い間、学生は教育を受ける受益者としての存在に過ぎず、教育の改善に関わるすべはなかった。

以上が、本論文が主題とする学生 FD を始める頃までの日本と欧米での教育改善と学生の関わりの違いである。

### 2.2 立命館大学における学生と教育の関わり—学生 FD 以前

立命館大学にはオリター活動という自治会が組織した先輩学生による新入生支援活動の長い歴史があり、古くは 1970 年代にまでさかのぼるようである（松井、2010）。さらに 1990 年代以後、キャリアセンターや図書館、情報システム部、国際部、広報課などをはじめ、各部署が組織する

ピア・サポーターが多数活動しているのも、教育と学生の関わりは他大学に比べれば極めて活発である。

しかし、オリター活動は自治会の組織化の目的で始まったので、活動は新入生対象に限定されている。また、各種ピア・サポーターは各部署の設定した目的・任務に応じて応募した学生なので、活動の範囲や対象は最初から限定されている。一方、立命館大学では1998年に大学教育開発・支援センター（以下、センターと略記）が設置され、全学的なFDが始まったが、その時点でのセンターのFD活動とこれらの学生活動の間にとくに関係はなかった。

そこで、当時のセンターの浅野昭人課長（現学生部次長）は授業を良くするために教員と受講生をサポートする教育サポーター（ES：Educational Supporter）というFDの一部を担う学生スタッフを2004年に創設したが、ESは特定の授業においてしか活動できないので、浅野氏はいっと広い視点で学生の声をFDに反映させることを思案していた。筆者がセンターに着任したのはちょうどその頃の2005年で、センターに専任教員がついた最初の年である。筆者の最初の担当業務は授業アンケートであったが、前任校（大阪市立大学）で授業や教育について学生と一緒に活動してきた経験から、浅野氏の考えるFDへの学生参加について大変関心を持ち、その具体化に協力することになった。

浅野氏はまず、センターと関係の深かった情報システム課が組織していたRainbowスタッフに「シラバス開発に向けた懇談会」への参加を呼び掛けた。この会は2005年9～10月に3回開かれ、学生の声をシラバスに反映させた。次いで、センターが行っていた教育実践フォーラムに岡山大学の橋本勝教授（現・富山大学）を招き、岡山大学の学生・教職員教育改善委員会の活動を話してもらう企画を立てた。立命館大学での今後のFD活動への学生参加の進め方の参考にしたいというのが目的で、「学生参画型の教育改善法」という題で11月に行われた。

岡山大学の学生・教職員教育改善委員会の活動は2001年に始まっていたが、講演では、新授業提案、シラバス、勉学環境、授業評価、履修相談、学生交流の5つのWGの紹介があった。同大学の学生スタッフは各学部からの推薦で選ばれ、大学の公式委員会のメンバーとして教員委員と同等の権限を持ち、委員長も学生が務めるということであった。浅野氏と筆者は岡山大学の活動に大いに関心を示したが、当の橋本氏は「立命館大学が本気になればもっとすごいことをやれますよ」と言って立命館大学での今後の活動に期待を寄せていた。

### 2.3 FDへの学生参加を求めて

2005年度のFDへの学生の関わりは2006年度になって本格化し、今度はセンターに設置された「授業改善の支援に向けた調査・検討ワーキング（以下、ワーキングと略記）」（委員長：大平祐一法学部教授）に筆者を含むセンターからの委員だけでなく、学生と職員メンバーも公募で入れて、教職学による今後のFD活動のマスタープラン作りに発展した。このワーキングに課せられた課題は、1. 本学におけるFD活動の定義の明確化、2. 本学におけるFD活動の整理と体系化、3. 本センター主催のFD活動の中期目標の策定、4. FD活動を企画・運営する人材の育成であったが、4つの課題はすべて本学におけるFD活動の定義をどう定めるかにかかっていた。最終的にワーキングでまとめた定義は下記の通りで、これはその後、2007年5月の教学委員会で承認され、今も立命館大学のFDの定義として教育開発推進機構のホームページに掲げられ

ている。

本学における FD の定義とは、「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」と確認されています。(傍点は筆者)

このワーキングに応募した学生メンバーは 6 人であったが、彼らの参加によって傍点の「学生の参画を得て」という文言が入ったことは言うまでもない。この学生メンバーはワーキング開始後、本体のワーキングとは別に「授業改善に向けた学生ワーキング」として独自のミーティングを始め、サポート役として筆者と担当職員であった金剛理恵氏がオブザーバーで加わった。学生ワーキングの学生たちは本体のワーキングに参加するだけでなく、2006 年 9 月には岡山大学での第 3 回教育改善学生交流会に参加し、「先輩学生と後輩学生による学生相互の学び合い」と題して初の私立大学からの発表を行った。さらに 11 月には立教大学で行われた「学生による授業評価アンケート」ワークショップに参加したり、2007 年 3 月の大学コンソーシアム京都の FD フォーラムに参加するなど FD の学習を積み、5 月の教育実践フォーラム「授業アンケート結果から授業改善を考える」では学生スタッフが意見発表を行った。

2007 年度は前述の FD の定義に基づき、FD に参加する学生をセンターから公募することとなった。そのときの募集案内を下記に示す。

「授業改善の支援に向けた調査・検討ワーキング」学生メンバー大募集！！

- 授業改善に向けて共に取り組みましょう！

大学教育開発・支援センターでは、授業改善に興味・関心があり、本センター発信の授業改善活動に協力してくれる学生メンバーを募集しています。

本学には、「教職協働」と「学生の主体的参画」といった素晴らしい大学風土があります。授業を受講する学生の皆さん、実際に授業を行う先生方、先生と学生の橋渡しを行う職員が共に話し合い、本学の授業改善につなげていきたいと思えます。

- 学生ワーキングの目的

学生の確かな学力形成に向けたより良い授業環境づくりのため、本センターが取り組む授業改善活動について、学生としての立場・視点から参画し、より効果的な取組となるよう貢献する。また、他大学の事例調査などから学生発信で進める授業改善活動について検討し、実現に向けて取り組む。

### 3 学生 FD の誕生

#### 3.1 学生 FD スタッフの誕生—授業インタビューと FDS Report

前掲の募集に応じた学生スタッフ（前期 16 人、後期 9 人）は早速今後の活動について話し合

いを始めたが、具体的なイメージを描くため、筆者の方からいくつかの例示を行った。

#### 1. 授業改善のための学生ヒアリング

学生スタッフが周りの学生から授業に対する思いをヒアリングし、授業アンケートだけではわからない学生の声を集めることにより、授業改善のヒントを発信することを目的とする。

#### 2. 学生スタッフの冊子作りと発信

学生スタッフが考える授業への思いをまとめ、学内の学生・教職員に発信する。

#### 3. 学生・教職員が共に話し合う企画の実施

「良い授業とは」などのテーマで学生を中心にしながらも教職員も交えたフォーラムを行う。

#### 4. 学生が参加する他大学での FD 企画への参加

岡山大学の教育改善学生交流会や類似の企画があれば積極的に参加し、交流を深める。

このうち、2は「FDS Report」と題した冊子として実現し、1はその第1号のテーマ「学生 FD スタッフが紹介する授業実践集」として具体化した。なお、この「学生 FD スタッフ (FDS)」という名称は、ワーキングの学生たちが2007年10月のミーティングで考え出した名称である。

第1号のテーマについては「冊子の発行にあたって」として、次のように書いている。

「ここで紹介されている授業は、学生 FD スタッフが自分たちの受けた授業の中から選んだ印象に残った授業です。

本学は12学部を擁する大規模な総合大学であり、1年間に10,000クラスを超える授業が開講されています。本冊子で紹介されている授業はその中のわずか8授業であり、他にも紹介したい授業実践はたくさんありますが、学生たちがどのような授業を望んでいるのかは、そこからもうかがい知ることができます。また、それぞれの先生方の授業に対する考え方や様々な授業工夫の中からは、きっと参考になるヒントが得られるのではないかと思います。」

各授業については「授業インタビュー」と題して、担当教員と授業についての簡単な紹介とインタビューの学生 FD スタッフが印象に残った理由を記した後、Q&Aで授業の目標や工夫、学生に言いたいことなどを聞き出している。この「授業インタビュー」は以後の学生 FD スタッフに毎年受け継がれ、新しいスタッフにとっては学生 FD 入門の研修にもなった。

さらに第1号の冊子では、「今、学生が求めていること」という題でスタッフと筆者による座談会を収録し、「おもしろい授業」とは、学生の興味・関心や学習意欲を引き出すような授業であることをアピールした。これは前掲の1と3を頭に置いたプレ企画でもあった。この冊子は専任と非常勤のすべての教員に配布され、各部署にも配置して職員と学生も読めるようにした。なお、2008年10月からはセンターのホームページにFDSのWebページ<sup>3)</sup>を開設し、FDS Reportを一般公開にしている。

### 3.2 シャベリ場—学生 FD の基本スタイルを見つける

2年目の2008年度は学生 FD にとって飛躍の年となった。スタッフが20人に増えただけでな

く、うち 10 人が BKC の学生であった。センターが衣笠にあるので、BKC のサポートが手薄になりがちであったが、この年の BKC のスタッフはそのハンディをもともせず新企画の提案を持ってきた。それが「しゃべり場」で、その何年か前まで NHK（教育）TV が「真剣 10 代しゃべり場」として放送していた討論番組を学生 FD に応用したものであった。NHK の元番組は「台本なし、司会者なし、結論なし」のスタイルで、10 代が 10 代に向けて問題提起し、ひとつのテーマに対して多様な感性と価値観をぶつけあうトークバトルで、話題を呼んだが、学生 FD ではバトルではなく、学生同士のお互いの意見を交換することが目的であった。

そこで、その目的に合うように学生 FD のしゃべり場スタイルを作ろうということになり、スタッフみんなでトライアルを行った。その結果、学生 FD でのしゃべり場として決まったのは、参加者のコミュニケーションと発言を促し、話の流れを整理するためには司会役が欠かせないこと、ただし司会は自分の意見を押し付けたり優先しないこと、参加者は全員他の人の意見には賛否に関わらずよく聞き理解しようとする事、ディスカッションはバトルではなくお互いの合意をはかることを目標にして行うこと、教職員は年齢・経験とも学生より上なので説教調ではなく助言役と心得てもらふこと、などであった。

こうして始まったしゃべり場の目的は、第一に大学や講義に対する「学生の本音・意見」を知り、学生実態を把握することであり、第二にそのしゃべり場に出た学生の声を教学改善に反映していくことであった。

このしゃべり場は後述する学生 FD サミットでも基本スタイルとなり、以後、新しく学生 FD を始めた各大学にも広がっていく。

なお、意見交換の整理のために、最初は黒板を利用していたが、その後は付箋紙と模造紙を使って机を囲みながらみんなで行うやり方が一般的となった。また、司会者の名称もその役割からファシリテーターと呼ぶようになっていった。

さらに、しゃべり場は 5～8 人くらいの小人数が望ましいので、人数が多いときは複数のグループに分かれるため、後で各グループの様子を共有する目的で、しゃべり場終了後、模造紙をもとに各グループのプレゼンテーションを行うことも通例となっている。

### 3.3 学内に登場し始めた学生 FD スタッフ

このように 2007 年度の模索期間を経て、学生 FD スタッフは 2008 年度には学内で具体的な学生 FD 活動を開始したが、これに合わせて学内への学生 FD 活動の周知にも力を入れた。前述の FDS Report の発行はその中でも最も大きな効果を果たしたと思われるが、その他の学内広報媒体でも紹介されるようになった。

その中でも、初期の学生 FD スタッフがどういう思いで学生 FD 活動を始めたかを端的に伝えた立命館学園広報「ユニタース プラス」No. 406（2008.9）の記事を抜粋して紹介しておく。記事のタイトルは「学生 FD スタッフと教職員の連携」という題で、2 人のスタッフ（理工学部 4 回生・内野祐太君と政策科学部 3 回生・平野優貴君）と支援教職員（筆者と教育開発支援課・和田陽子氏）へのインタビューをまとめたものである。

### 学生 FD スタッフになった動機

内野 私自身が3年間真面目に勉強に取り組んできたなかで、学生自身の手で大学での「学び」をさらに充実させられるのではないかと思ったから参加することにしました。特に授業は、学生生活のなかでもっと重視されても良いと思うし、内容をより良いものにできれば授業への認識も変えられるのではないかと考えています。

平野 大学生は比較的自由に時間もとれるし、自分の興味あることに挑戦したり学んだりしやすい4年間だと思いますが、実際にはそれを活かしてきれていない人も多いように感じます。もっと主体的に授業や授業以外の活動に取り組んでいけたら良いのではないかと考えています。

興味を持っていることに対して、知識を有している先生が大学にはたくさんいます。多くの先生とコミュニケーションをとりやすい雰囲気があればより良い関係ができるし、多くの人にとって魅力的な立命館を学生側から創れると感じたのでFD活動に参加しました。

木野 学生のFD参画は、私学ではまだほとんどない取り組みです。FD活動が盛んな旧国立の地方大学でいくつかの例がある程度ですが、これからはどんどん広がっていくと思いますよ。本学の学生FDスタッフはそのパイオニア的な存在です。

### 学生発案型のFD活動

平野 まずは学生の発案からスタートし、スタッフ間のミーティングで最終企画を決めます。後期からはHPでも多くの授業を紹介していきます。昨年と比してスタッフの人数が増えたこともモチベーションに繋がっています。何より活動の継続と情報の共有化が重要と考え、参加した人もしない人もすべての人が同じ情報を共有できるように心掛けています。

内野 活動にあたっては「メンバー全員の夢や成長、幸せの実現に貢献する」ということを心掛けており、これがメンバーのモチベーション向上につながっています。

和田 私は今年6月からこの活動に参加していますが、学生FDスタッフの授業をより良くしたいという思いに毎回驚きと嬉しさと元気をもらっています。いろんなきっかけや思いをもって参加してくれていますから、それぞれの思いが叶うよう、できる限りのサポートをしていきたいと思っています。

### 今後の活動への展望

平野 今はFDスタッフとして授業を中心とした活動していますが、最終的には授業の内外問わずに先生方と学生が気軽にコミュニケーションがとれるという環境をつくることが一番の夢です。それがお互いの出会いのきっかけ、新しい学びのきっかけになれば嬉しいです。

## 3.4 学生FDスタッフの大きな転機—山形大学との学生交流

このようにして、2008年度は学生FDスタッフが学内での活動に乗り出した年であったが、それと相前後して以後の学生FDスタッフにとって大きな転機となる出来事があった。立命館大学が山形大学との間で包括的協力協定という大学間での教育・研究・その他の学術的・文化的交流を深めることを目的とした交流協定が6月に結ばれたのである。

当時の両大学が掲げる大学改革のキーワードが、立命館大学が「学習者が中心となる教育」に対し山形大学も「学生が主役となる大学づくり」で相通じるものがあっただけでなく、立地が都

市と地方、設置形態が私立と国立、規模が大規模と中規模というふうに全く異なる環境の両大学同士で互いに学び合うものがあると期待されたのである。

その交流のトップバッターになったのが学生交流で、本学では教学部と学生部が担当することになり、両大学での協議の結果、交流テーマは「学生中心の授業づくり」と「地域に生きる大学づくり」ということになり、本学では前者が教学部、後者が学生部の担当となった。これを受けて、前者のテーマで交流学生に選ばれたのが学内活動を始めたばかりの学生 FD スタッフであったが、実は交流協定の締結に尽力したのが当時教学部次長になっていた浅野氏だったからである。なお、本学の学生交流の担当は筆者と教育開発支援課の谷口勝一氏および学生部の河口真衣氏で、山形大学は高等教育研究企画センターの小田隆治教授と杉原真晃講師（現・聖心女子大学准教授）であった。

実際の学生交流は 10 月と 11 月に両大学が相互訪問することとなり、本学から山形大学への訪問時は「私の好きな授業」や「私たちが考える地域活性化」「私たちによる授業改善への参加」をテーマに、山形大学から本学への訪問時は「教養教育について」や「学生中心の授業づくり」をテーマにしたグループワークや話し合いを行った。なかでも本学訪問時の「教養教育について」の話し合いは本学の学生 FD スタッフが始めていた「しゃべり場」形式で実施した。

### 3.5 交流の成果—学生 FD サミットの構想

この学生交流の間に学生 FD スタッフから出たのが教育を良くしたいと思う学生の全国交流の場を作りたいという提案であった。その理由は、山形大学との交流で得たものが二つあり、一つは自大学にないものを知ったことであり、もう一つは他大学の学生から指摘されて気づいた自大学にしかないものであると。したがって、もっと多くの大学の学生と交流すればきっとさらに多くのことを学ぶことが出来るはずで、それをそれぞれの大学の学生 FD に活かせばよいのではないかと。この提案は交流中にも両大学から賛同の輪が広がり、全国交流会の名称に「サミット」というキーワードが浮かんだのもこのときであった。

この山形大学との学生交流では、2008 年 12 月に川口清史本学学長と結城章夫山形大学学長の前で成果報告会が行われたが、本学の学生 FD スタッフは交流会で考えたものをもとに「学生 FD サミット」の開催という提案にまとめて発表した。発表の要旨は、両大学の交流では授業に対する学生の意見交換が中心であったが、そこで出た結論は「学生の主体性の欠如」であるとし、学生の「授業に対する主体性」を育むことという学生 FD の新たな目標を立てたとし、そのために学生発信型の FD の取り組みを各大学に広げるとともに、参加大学相互にその成果を共有化し、継続性を持たせるために、年二回の「学生 FD サミット」を実現したいというものであった。この提案には両学長をはじめ出席した教職員からも温かい賛同の声が寄せられ、「ぜひ、実現に向けて頑張ってもらいたい」とのエールも寄せられた。

さらに、2009 年 3 月の大学コンソーシアム京都の FD フォーラムで筆者が企画した「学生とともに進める FD」という分科会でも学生 FD スタッフが学生 FD サミットの構想を発表したが、他大学の教職員から賛同だけでなくぜひ実現に協力したいとの申し出までであった。

## 4 学生 FD サミットから学生 FD の全国展開へ

### 4.1 学生 FD サミットの実現

2008 年度の山形大学との学生交流で学生 FD スタッフが立てた学生 FD サミットの構想は多くの賛同を得たとはいえ、実現はまだ先のことかと思われたが、学内関係者の努力により、4 月中にゴーサインが出た。学生 FD スタッフにとっては願ってもない朗報であったが、新スタッフの募集もある中で、企画書では第 1 回目を夏に想定していたので、プログラムの作成から各大学への案内までを一気に仕上げねばならなかった。

第 1 回サミットは、授業や教育を良くしたいと思う学生間の交流がメインであるから、プログラムはしゃべり場を中心に組むことになり、日程も 8 月 29・30 日と決まったが、サミットの標語をどうするかが課題であった。何回かのミーティングの後、いくつかの案に絞ってスタッフの投票にかけた結果、「大学を変える、学生が変わる」が選ばれた。少し過激なニュアンスもなきにしもあらずであるが、学生たちの率直な思いを表したと思えば、良く理解できる標語で、以後のサミットにも引き継がれている。

ただ、この時点で授業や教育の改善に取り組んでいる他大学の学生団体は岡山大学くらいで、他には岡山大学の教育改善学生交流会に参加する国公立の数大学しか思いつかなかった。しかし、3 月の FD フォーラムでの提案に賛同した追手門学院大学と京都文教大学の教職員から両大学で学生 FD スタッフが発足したという報告もあり、何とかなるのではと思うようになった。実際に蓋を開けてみると、参加者は 26 大学から 99 人に上り、予想以上のスタートであったが、学生 FD 団体のある大学は、立命・岡山・追手門・京都文教以外では、法政・北九州市立・大阪・名古屋だけで、合せて 8 大学に過ぎなかった。学生と教職員の割合も半々で、見学目的の教職員もいたが、参加後の感想では「次回は学生を連れて来たい」という人が多かった。

第 1 回サミットのプログラムは表 1 の通りである。1 日目は 15 テーマに分かれて「しゃべり場 petit」を行い、その報告を受けて 8 つの希望テーマに絞って本番のしゃべり場を行った。希望が最も多かったテーマが「学生・教員・職員が協力して良い大学を作るには？」であったことは、サミットの参加者が何を求めているかを良く示していた。また、参加者アンケートの結果でも、「とても満足」が 39%。「満足」が 49%で、次回の冬サミットへの参加についても「とてもしたい」が 47%、「したい」が 43%であった（木野、2009）。

表 1 「学生 FD サミット 2009 夏」のプログラム

開催：2009 年 8 月 28 日-29 日、於：立命館大学（衣笠）、参加：26 大学 99 人（うち学生 51 人）

<p>1 日目                      オープニング（開会宣言、参加者全員紹介、他）                      しゃべり場 petit（15 テーマ）                      「大学を超えて立場を超えて交流を」                      しゃべり場 petit の報告                      しゃべり場（8 テーマ・9 グループ）                      「学生 FD でできること、したいこと」</p>	<p>2 日目                      しゃべり場の報告                      大学間「学生 FD」交流グループワーク                      グループ・個人による全員発表                      「各大学でこれからやりたいこと、やれること」                      エンディング（学生 FD サミット 20010 冬に向けて）</p>
---	--

## 4.2 学生 FD の予想以上の広がり

学生の視点による学生主体型の学生 FD を各大学に広げようという第 1 回学生 FD サミットの開催は成功裏に終わり、参加者から次回開催の期待も高かったため、とりあえずサミットの定期開催ができるようになるまで本学で開催を続けることにした。

第 2 回と第 3 回のサミットの概要を表 2 に示す（木野、2012）。

表 2 第 2 回・第 3 回「学生 FD サミット」の概要

	第 2 回：2010.2.20-21、立命館大学（衣笠） 39 大学 189 人（うち学生 122 人）	第 3 回：2010.8.28-29、立命館大学（衣笠） 38 大学 211 人（うち学生 139 人）
1 日目	学生 FD に取り組む 10 大学の発表 しゃべり場「何が問題で、それをどうしたいのか（学生）」、「学生 FD について（教職員）」	交流タイム（18 人ずつ、学生・教職員別） ミニ・トーク「学生 FD とは…」 しゃべり場「大学の教育の意義」
2 日目	グループワーク「目標と問題に沿って、どんなことができるか」（1 日目の学生グループに教職員も参加） グループワークの発表	学生 FD に取り組む 10 大学の紹介 グループワーク「大学の教育の意義」 グループワーク発表の準備 グループワークの発表

（注）大学数は参加者の所属大学数で、学生 FD 活動のある大学だけではない。

参加者は 200 人規模になり、以前から岡山大学の主催で行われていた教育改善学生交流会の 100 人規模を上回り、参加大学の数も地域も増えて、文字通り全国規模の学生 FD 交流集会になった。とくに回を重ねるごとに学生 FD 団体の組織化も進み、第 1 回では 8 大学だったのが第 2 回では 15 大学、第 3 回では 26 大学に上ったのも予想以上のスピードであった。

この急速な学生 FD の全国化を目の当たりにして、第 4 回からは他大学での開催が望ましいと判断し、打診の結果、法政大学から応諾の返事があった。法政大学では当初、社会学部の学生グループが中心であったが、サミットは FD 推進センターが中心となり、法政大学だけでなく、交流のある関東の他大学にも呼びかけて一緒にやりたいとのことであった。実際、その後、青山学院・立教・東洋の 3 大学を加え、HART \* コミュニティという学生グループを結成し、関東で最初のサミットが 2011 年 3 月 12・13 日に市ヶ谷キャンパスで開催する寸前まで準備が整えられていたが、11 日に起こった東日本大震災のため、急遽、中止のやむなきに至った。幻のサミットに終わったことは残念であったが、申し込みは 46 大学 200 人に上っていたそうである。

2011 年春のサミットが飛んだので、第 4 回は 2011 年夏に再度、本学で開催することになった。第 4 回サミットの概要は表 3 の通りである。

この第 4 回サミットで、学生 FD の全国化は確かなものとなり、以後、サミットは活動の活発な大学での持ち回り開催に移行することになった。

表3 第4回「学生FDサミット」の概要

	2011.8.27-28、47大学271人（うち学生198人）
1日目	学生FD取り組み紹介：6大学 ミニトーク「学生FDの意義とサミットへの期待」 しゃべり場「どうして大学に来ているの？」 テーマ別グループワーク ①「どんな授業がいい？」 ②「大学で何がしたい？」 ③「課外活動って必要？」
2日目	あなたの悩み解決したるかSP（前日募集した学生FDの悩みに参加者同士でアドバイス） テーマ別グループワーク（1日目の続き） テーマ別コンペティション（3つのテーマ別に発表グループを選ぶ） 全体発表（テーマ別代表グループの発表）

### 4.3 学生FDの多様化—サミットも全国持ち回りへ

本学以外でのサミット開催が最初に実現したのは追手門学院大学での2012年冬サミットである（木野、2013）。同大学の学生FDスタッフは2009年3月のFDフォーラムで本学の学生FDスタッフの活動を聞いた梅村修教授（当時、教育研究所所長）の呼びかけで第1回サミットの前に結成されたグループで、文字通りサミットで生まれ、サミットで育ったグループであった。

次いで2013年春の開催校は、単独で教育改善学生交流会を毎年開催してきた岡山大学であるが、学生FDという他大学の新しい動きに合流することで一緒に学生主体のFD活動をより活発にしていきたいという意思表示でもあった。

さらにその後も、2014年春は東洋大学、2014年夏は京都産業大学、2015年夏は再び追手門学院大学で開催され、2016年春には日本大学での開催が予定されている。

サミットに参加する大学にも入れ替わりはあるが、サミットで学生FDを知ってから自大学で学生FDスタッフを組織した大学は毎回増え、第10回では参加61大学中少なくとも50大学で何らかの学生FD活動が見られている。これまでのサミットで活動が確認された全大学を合わせると80大学に上り、日本の全大学数の1割に相当する。

サミットの開催も2015年夏で11回を数えるが、この間のサミットの概要を表4に、これまでに学生FD活動があった大学を図1に示す。

表4 第5回～第11回の「学生FDサミット」の概要

第5回（2012.2.25-26）追手門学院大学、56大学340人（214人）	初参加大学の取り組み紹介、4分科会（学生、職員、教員、パネル） しゃべり場「あなたはどんな大学に通いたいですか？」、ワーク
第6回（2012.8.25-26）立命館大学、59大学427人（304人）	活動紹介ブース（25団体）、分科会Ⅰ（3テーマ）、分科会Ⅱ（3テーマ） しゃべり場「学生にとって主体的な学びとは」、発表・共有
第7回（2013.3.5-6）岡山大学、57大学309人（239人）	活動インタビュー、岡山白熱教室（クイズとディスカッション） しゃべり場「大学に貢献する学生FD」（成果をタイムカプセルに）
第8回（2013.8.24-25）立命館大学、59大学453人（356人）	「学生FDの歴史と今を考える」、ポスターセッション（26団体） 分科会Ⅰ（3テーマ）、分科会Ⅱ（3テーマ）、各分科会の発表・共有
第9回（2014.3.8-9）東洋大学、65大学329人（226人）	取り組み紹介、FD学び場、プレゼンセッション、学生・教職員別座談会、 テーマ別しゃべり場（4テーマ）、成果報告会、大学別グループワーク
第10回（2014.8.23-24）京都産業大学、61大学480人（368人）	ポスターセッション（37団体）、しゃべり場「大学を良くするためには何ができるか」、分科会（5テーマ）
第11回（2015.9.2-3）追手門学院大学、64大学418人（303人） 注：（人）は学生数を示す	事例発表、パネル・ディスカッション「本当に大学が“よく”なっている!？」、しゃべり場「私たちが大学をよりよくするためには？」「アクションプラン作成」

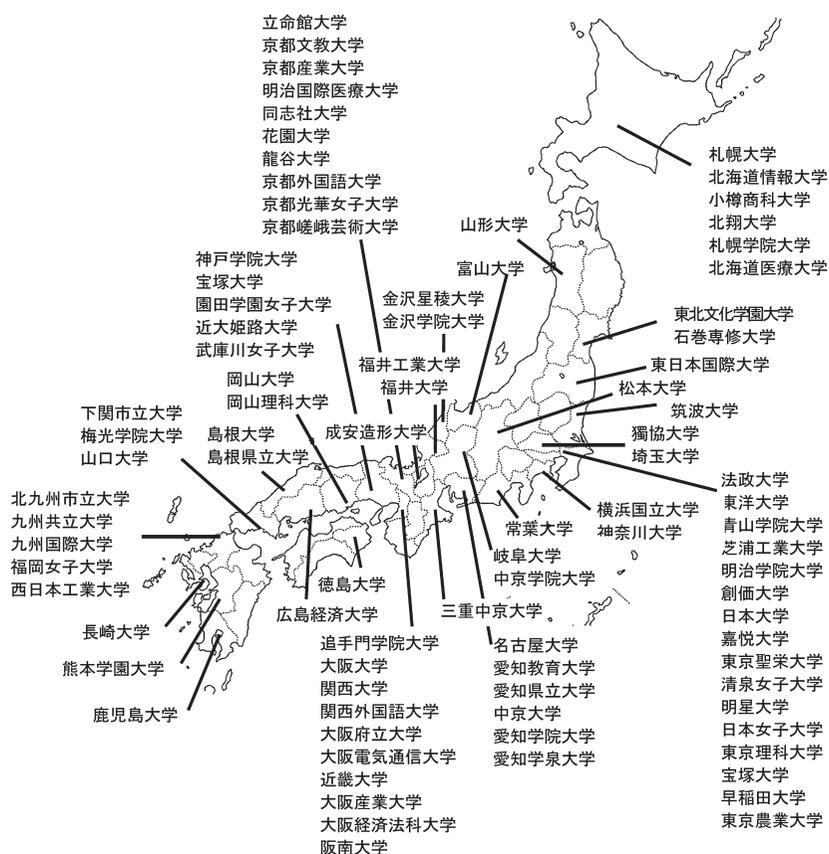


図1 これまでに学生FD活動があった大学  
 (2015年11月現在)

これだけ学生FDが広がるとともに顕著になったのは、各大学における学生FDの多様性である。もともと本学と山形大学の学生交流の時点から、大学間の理念や設立形態から地域、規模の違いは織り込み済みで、その違いゆえに互いに学び合えることを学生FDのメリットとしてきたが、学生FDが広がるにしたがい、様々な学生FD活動が登場し、どこまでが学生FDなのかを問い直す声も一部に出てきた。これを受けて、サミットでも2012年夏には「学生FDとはなにか～多様化する学生FD～」、2013年夏には「学生FD再考」(木野2015、154-172)をテーマとする分科会で報告と議論が行われた。その結果、多様化はそれぞれの大学の持つ特性の違いから当然のことであり、問題は各大学で最も効果的な学生FD活動を探求することであり、そのためにサミットで他大学の学生FDを学ぶ意義があるという共通の理解に達した。

また、サミットの拡大に伴い、サミットに集まる学生団体の中に、学生FD活動を主目的として組織された団体だけではなく、自治会や大学祭実行委員会などの学生自治組織や、ピア・サポート活動のために組織された団体も参加するようになった結果、学生FD団体の中には一時、自治活動やピア・サポートまで学生FDなのかという戸惑いも生まれた。しかし、学生FDのキーワードは、教育改善、学生主体、大学との連携である。したがって、自治組織もピア・サポー

ターもこの3つを備える活動をするようになったときは学生 FD 活動を始めたと言うべきであるから、積極的に連携を取るべきという合意に達した。

なお、このサミット拡大期を支えたのは、教育開発支援課で学生 FD を担当した職員の中野正也氏、豊桑清香氏、辰野有氏であり、その献身的な支援に対して謝意を表したい<sup>4)</sup>。

#### 4.4 立命館大学のその後の学生 FD

学生 FD サミットによって学生 FD の全国化という当初の大学の学生 FD スタッフの目的は達せられたが、その後、学内での学生 FD 活動がどう展開されてきたかを概括する。

##### (1) 授業インタビュー

これは 3.1 で 2007 年度の最初の学生 FD スタッフが取り組んだ活動として紹介したが、以後も毎年引き継がれ、その目的を次のように説明している。

「各スタッフが受講した授業の中から興味をもったものを選択して、その担当教員に学生自身がインタビューする企画。その授業や教員の魅力に迫ります。」(FDS Report vol.7, 2014)

これまでの7年間で50の授業インタビューが行われているが、FDS Report では簡単な授業概要と学生 FD スタッフがその授業が印象に残った理由を書いた後、授業での工夫とその意図や、学生へのメッセージを Q&A で聞き出して紹介している。これを通して、教員には授業のやり方を、学生には学び方について、それぞれヒントを得てほしいというのが目的であった。

これまでの授業インタビューで取り上げられた共通の要素を拾い出せば、学生 FD スタッフが望んでいる授業がいかなるものかは明白である。それは、理解しやすい(わかりやすい)授業、双方向の(質疑の時間や意見交換のある)授業、学生参加型の(グループワークやワークショップのある)授業、コミュニケーション(コミュニケーション・ペーパーや Web の利用、教室での対話など)のある授業、そして教員の熱意が伝わってくる授業である。

この授業インタビューは、学生 FD スタッフが望む授業のあり方を教員と学生に伝えるだけでなく、学生 FD スタッフ自身がどんな授業が良いかを良く考え、学生 FD スタッフとしての力量を高めるための場としても意義のある企画であった。

Best Teacher 賞や Best Lecture 賞のような人目を引く派手な企画ではないが、授業の質を考えるためにはむしろ貴重な記録であり、今も FDS のホームページに掲載されている。

##### (2) 体験オフィスツアー、学生インタビュー、職員インタビュー、ゲストスピーカー企画

これらは、授業インタビューとは別に、教員、職員、学生の生の声を拾い上げる試みである。

体験オフィスツアーは「学生が研究室に行かないのはもったいない」という一言から始まった企画で、学生と教員の間にある見えない壁を取り払おうという趣旨で 2009 年度に行われた(FDS Report vol.3, 2010)。

学生インタビューは学生の授業への不満について生の声を集めようという趣旨で 2011 年度の学園祭中にインタビューして回ったものである。集まった学生の声で最も多かったのは私語だったが、次いで教員への不満であった(FDS Report vol.5, 2012)。

職員インタビューは、普段、大学職員の仕事を知る機会の少ない学生に、職員の仕事を知らせようという企画したもので、2012 年度に教育開発支援課の課長と図書館サービス課の課員にインタビューした。さらに同年 12 月には 4 人の職員を招き、「あの頃、君は若かった」という題で

職員の話聞き、参加者とのしゃべり場を通して、本学の魅力を再発見し、学生生活を見直す機会とした（FDS Report vol.6、2013）。

ゲストスピーカー企画とは、学内で様々な活動をしている学生の中で、学生の興味関心を広げ、学生生活の中で一歩を踏み出すキッカケになるような人に話を聞くという企画で、2012 年度に学園祭実行委員長のインタビュー動画を作成して発信した（FDS Report vol.6、2013）。

しかし、いずれも企画・広報・募集・実行が容易ではなかったため、継続は出来なかった。

### (3) 他大学交流

2008 年度の山形大学との学生交流については 3.4 で紹介したが、翌年からの学生 FD サミットを契機に、他大学交流は一挙に活発化した。追手門学院大学、京都文教大学、大阪大学、同志社大学、京都産業大学など、関西各地の大学とは相互訪問も繰り返しながら、お互いの活動の交流を続けた。また、岡山大学や札幌大学、法政大学などで行われた地域規模の交流会にも参加した。これら他大学との交流で FDS が得た刺激と各大学の学生 FD スタッフとの絆は、学生 FD スタッフが学内で学生 FD 活動を続ける上で大きな力となった。

### (4) しゃべり場

3.2 で紹介したように、しゃべり場は 2008 年度に FDS が学生 FD 向けに考案したものであるが、翌年から始まったサミットの基本スタイルとなり、各大学の学生 FD 活動にも広がっていった。もちろん、学内でもしゃべり場の企画は何回も行われたが、しゃべり場がより活用されたのは、他大学との交流の場および FDS 内での振り返りや活動計画を立てるときであった。しゃべり場は通常の会議よりも本音で語り合うことで合意形成や企画の具体化に適していたからである。

### (5) 授業アンケート

学生 FD スタッフの前身は 2.3 で述べたように「授業改善の支援に向けた調査・検討ワーキング」の学生メンバーだったので、授業アンケートには当初から関心があった。しかし、2006 年度のメンバーは、「授業改善に関しては、学生と教員の間で双方向的にコミュニケーションを図りながら継続的にフィードバックを何回も行い、同時にステップアップしていく必要がある。」と総括し、そのための活動として授業インタビューを始め、その後、さらにしゃべり場に進んでいったので、授業アンケート自体への取り組みは行わなかった。

ただ、2011 年に学生の記述に問題があるなどの理由で有効活用されていないからとして授業アンケートの自由記述欄が廃止されたときには、学生 FD スタッフ内でも異議が大勢を占め、何らかの取り組みをとの声も上がった。しかし、この問題は学部・教学機関の方からも異議が出たため、学生 FD スタッフが動くまでもなく、2014 年度から自由記述欄は復活した。

そこで、2014 年度の学生 FD スタッフは授業アンケートの原点に戻って「授業アンケートの意義は達成されているのか」というテーマで、授業アンケートの実施に携わってきた教育開発推進機構の教職員との座談会を実施した。座談会では、学生 FD スタッフから現存の授業アンケートをいかに活用するかということが重要で、そのためにはアクセスのしやすさがキーポイントだという指摘があり、授業アンケートについては今後も学生・教員・職員の意見交換が重要だという共通認識に達した（FDS Report vol.8、2015）。

### (6) 大学役職者との懇談

本学の学生 FD スタッフは 2007 年の教学委員会で承認された FD の定義にもとづいているので、

発足の時点から大学で公式に認知された学生スタッフである。したがって、毎年度の初めに教育開発推進機構に年間活動計画を提出し、年度の終わりには活動報告を FDS Report として全学に配布・Web 公開してきた。

さらに、2008 年度から 2010 年度までは山形大学との学生交流が行われたので、当時の川口清史学長とは親しく懇談する機会があり、学生 FD スタッフの活動を直接伝えることができた。

また、2009 年から 2013 年までの本学で学生 FD サミットを開催したときには教学担当の副学長や教学部長らに挨拶を依頼し、サミットの現場視察も含めて、学生 FD への認識を高めてもらう機会とした。

#### (7) 他の学生スタッフとの協働

学生 FD スタッフの中には他の団体のスタッフを経験していたり、両方を兼ねている学生もいる。その中でも、オリター・エンター（自治会が組織）や Rainbow スタッフ（情報システム課）、ライブラリー・スタッフ（図書館）、広報スタッフ（広報課）は教育との関わりも深いので、学生 FD とは近い関係にある。しかし、他の団体を兼ねているスタッフもその団体が出す Web ニュースや記事に学生 FD のことを書くのがせいせいで、それ以上の関係には発展しなかった。

しかし、2013 年夏のサミットでは学内の教育に関わる他の学生団体にも参加を呼び掛けた結果、2 団体（産業社会学部のデジタル工房 D-Plus、留学生チューター TISA）の参加があった。これを契機に学内の教育に関わる他団体とのコラボレーションを目指して行ったのが 2014 年 1 月に開催された「これでいいのかバラ産～産社の魅力ってなんだろう～」である（FDS Report vol.6、2013）。文字通り、産業社会学部の良いところを発見・共有する企画であるが、この年の学生 FD スタッフの中に 5 人の同学部生がいたことと、サミットに参加した同学部の団体もいたことで、学部自治会ら 4 団体との共同企画として実現することができた。当日の参加者からは、学部の魅力を再発見し、以後の学生生活をより良く過ごすきっかけになったとの感想も寄せられた。このような各学部での専門性をバックにした学生 FD の展開は今後の課題である。

2013 年後期には、さらに産業社会学部だけでなく全学の教育に関わる学生スタッフに呼びかけて学内サミットの開催を模索したが、時期尚早で実らなかった。しかし、ちょうど同じ頃、教育開発支援課がピア・サポート団体の連携を目指す Assembly for Peer Supporters という企画を始めていたので、学生 FD スタッフもその企画の運営担当として参加することになった。しかし、この企画はピア・サポート団体同士の連携が目的なので、授業や教育の改善という学生 FD の目標を共有するまでには至っていない。これもまた本学の学生 FD の今後の課題である。

## 5 おわりに

本学から始まった学生 FD 活動は、学生 FD サミットを経て、今や全国の 80 大学にまで広がっている。しかし、学生 FD 活動には、どの大学にでも通用するモデルはない。各大学の特色に照らして、最適の方法と内容を選ばなければならない。そのためにも、学生 FD サミットは欠かせない交流と研修の機会となっている。本学の学生 FD スタッフは今後、全国各大学での学生 FD 活動との切磋琢磨の中で本学にふさわしい質の高い学生 FD を目指すことが望まれる。

学生 FD とは、授業や教育の改善に関心を持つ学生が、その改善のために学生自身が主体的に

取り組む活動であり、大学側との連携を求めるものを指している。そのキーワードは、教育改善、学生主体、大学との連携の3つであり、学生FDの意義もこの中に包括されている。すなわち、第一に教育改善を目指す学生の存在であり、彼らを起点に大学の教育改善を目指すことである。第二はトップダウンの改革ではなく学生からのボトムアップの改革を目指すことであり、学生が教育改善の主体者になるということは学生が主体的な学びを実現することと同義でもある。そして第三は学生FDとの連携で大学のFDを活性化することである。

最近の欧州では、高等教育の質保証システムとして学生代表を大学運営機関のメンバーにまで加える「学生参画」（川口、2014）が始まっているが、かつての Student Power に対する対応が全く異なる日本では当面非現実的である。欧米より高等教育の改革もFDも20年遅れて始まった日本では、学生FDこそが教育改善に学生が関わる最適の道である。

## 注

- 1) 1960年末にフランス、アメリカ、イタリア、ドイツ、日本など、世界各国で起こった学生運動のことで、反ファシズムや民族解放、人種差別撤廃などの問題から始まり、旧態依然とした大学制度への不満から教育改革を求める運動にもつながり、さらにベトナム反戦や平和運動に発展した。欧州ではこの後、多くの国で法令等によって大学運営への学生参加が進んだ。
- 2) 欧州では、域内の国際競争力向上とEUの更なる統合のため、欧州高等教育圏の構想に向けて、学位等の国際的通用性の確保が肝要であるとして、共通の学位システムの導入等、参加各国の大学改革を促す「ボローニャ宣言」が1999年に出された。その後、改革内容の進捗プロセスを2年毎の会合で把握する「ボローニャ・プロセス」が進行している。
- 3) [http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/itl\\_fd/index.html](http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/itl_fd/index.html)  
なお、FDS Report は2008年度版（No.1）以後、毎年、冊子としても発行している。
- 4) この他、期間的には短かったが、小野勝大、松本健自、山本高明、岡本詠里子の各氏にもお世話になった。

## 参考文献

- 江原武一『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部、1994年、235-249頁。
- 大場 惇「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会誌』第9号、2005年、39-49頁。
- 川口昭彦「趣旨説明「学生の参画」」『大学教育フォーラム「学生からのまなざし—高等教育と学生の役割」報告書』独立行政法人大学評価・学位授与機構、2014年、7-10頁。
- 木野 茂「学生とともに進めるFD—第1回学生FDサミットを開催して—」『大学マネジメント』第51号、2009年、2-7頁。
- 木野 茂編『大学を変える、学生が変わる—学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版、2012年。
- 木野 茂監修『学生FDサミット奮闘記—大学を変える、学生が変わる2：追手門FDサミット篇』ナカニシヤ出版、2013年。
- 木野 茂編『学生、大学教育を問う—大学を変える、学生が変わる3』ナカニシヤ出版、2015年。
- 松井かおり「学生の学びあいがある成長エネルギー—学習者の自立を支援する学生支援の構築に向けて—」『大学と学生』、2010年、41-47頁。
- 溝上慎一『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、2014年。
- 文部省高等教育局『大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりを目指して—』、2000年。

## Student-Initiated Educational Development: Student FD

KINO Shigeru (Part-time Lecturer, Ritsumeikan University (Former Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University))

### Abstract

FD (Faculty Development) is the process by which the university systematically, as an organization, undertakes educational change and development. Ritsumeikan University is the first university in Japan to support a “Student FD” system whereby students are at the center of activities to develop and change the educational process they themselves seek. The university has developed this process by moving it forward with the students, and in support of the students, as part of the FD process. Since then, this model of Student FD has spread to universities all over Japan.

This paper explains the process by which this system was developed at Ritsumeikan University, outlines its activities subsequent to establishment, and discusses the current status of the Student FD system that has become widespread at universities throughout Japan. The paper also discusses the future goals and challenges of this system.

### Keywords

FD (Faculty Development), Student FD, Class Improvement, Educational Development, Summit of Student FD



## 書評

# 江原武一著『大学は社会の希望か—大学改革の実態からその先を読む』

新 野 豊

### 要 旨

本稿は、江原武一氏による『大学は社会の希望か—大学改革の実態からその先を読む』(2015)を大学職員の立場から紹介し、その概要や意義、さらなる課題について評するものである。本書は、グローバル化や小さな政府といった大学を取り巻く環境や、日本の大学改革のこれまでの動向の特徴や課題について、背景や現状の丁寧な整理、国際比較や類型による分析等を行って、今後の日本の大学改革のゆくえについて将来的な指針を示すものであり、読者それぞれがこれらの分析や視点に基づいて、自らの大学や組織のあり方や取組みについて丁寧に考える事が求められている。

### キーワード

高等教育、大学改革、大学運営、ミドルマネジャー

## 1. 概要

本書は、著者である江原武一氏（元立命館大学教育開発推進機構教授）の大学に関する幅広い課題意識や研究成果を反映して、学部教育、大学運営、大学評価といった分野をテーマに「現在進められている日本の大学改革の動向をたどって、その特徴や課題を考察し」（江原 2015: 3）、日本の大学改革のゆくえについて指針を示すものである。

著者は立命館大学での在職中、大学行政研究・研修センターにおいても、職員の人材育成に精力的に取り組む、大学職員が「教員と協働して活躍することがいっそう要請されるようになってきている」（江原 2015: 114）事を指摘してきたことから、本稿では、その職員の視点も踏まえて本書の概要を紹介し、その意義やさらなる課題について評することとしたい。

著者は、まず第1章「大学改革の進展」において、これまでの日本の大学改革を振り返りながら、大学を取り巻く大きな環境の変化として、社会のグローバル化と小さな政府による大学政策を取りあげた上で、大学改革の方向を論じている。第2章においては、大学教育について、学部教育と大学院教育、教養教育と専門職業教育といった分類を丁寧に行った上で、戦後から近年に至る大学教育、とりわけ学部の教育改革について俯瞰し、同世代の半数以上の学生を受け入れる

大学教育の中での教養教育のあり方について指摘したり、大学教育に求められる学習成果について、全米カレッジ・大学協会と中央教育審議会の提言を比較しながら、分析を行っている。また、教育者中心から学習者中心の教育への変化についても紹介し、学部教育が多くの分野で課題への対応を求められていることを明らかにした上で、今後の改革の方向を提言している。

第3章は、大学の管理運営がテーマであり、これまでも著者が紹介してきたマクネイの大学の組織文化モデルをもとに、近年の大学の管理運営改革のあり方や課題について論じられる。その中でも、グローバル化や小さな政府といった社会情勢を受け、日本の大学運営においても、「法人性・企業性の色彩」（江原 2015: 99）が強まっていく中、同僚性の組織文化とのバランスを重視すべきである事を、アメリカの事例（権限共有型管理運営）も紹介しながら強調している。第4章では、日本の大学評価制度の仕組みや特徴をまとめながら、その分類と構造（誰が何のために評価を行うのか）を明らかにした上で、その中でも重要な課題として、体制の構築、教育評価（とりわけ学生の学習成果等に着眼したプログラム評価）、認証評価組織との協働などについて指摘を行っている。加えて、今後強化されることが予想される評価、実績による資金配分については、アメリカにおける課題も参考にしながら、慎重な対応を求めている。終章では、これまでの議論を総括して、日本の大学改革のゆくえについて、大学の制度的自律が保たれる必要があること、政府の大学政策は明確な将来構想に基づいて行われる必要があること、大学主導による自立的、主体的な改革の重要性を強調している。

## 2. 本書の課題指摘に応えるために

本書では、それぞれの分野について丁寧に課題やその背景が整理され、今後の方向性が示唆されているが、その通底するポイントとして、小さな政府やグローバル化の進展のもとで、大学がこれまでに比べて法人性、企業性の性格を強める中、大学の自主性や自律性と同時に、学部やセンターといったレベルの組織を重視していることがあげられるだろう。例えば、大学運営では「大学における革新は多くの場合、学科や学部、研究所、センターなどの下位組織で生まれる革新であり、それが積み重なって大学全体が変わってきた」（江原 2015: 100）点を指摘している。また、大学評価では「大学の自己点検・評価の具体的な作業では、なによりもまず学部や研究科などを基本的な組織単位にした評価を実施し、（中略）全学的な評価結果をまとめる方式が実施しやすいように思われる」（江原 2015: 165-166）といった形で、個別の部門を重視した運営の必要性を指摘している。反面、大学は、著者が繰り返し指摘している社会的な背景（小さな政府やグローバル化）を受けて、「大学の経営責任がある理事会の理事や学長とか副学長などの上級大学管理者の権限が強い企業経営的管理運営に変化することを期待されている」（江原 2015: 181）ことも事実である。

このような、著者の学部等を重視する視点と、社会的な動向や政府の政策を背景とした学長等への権限強化の動きの間には、相容れない部分があるように思われる。著者のいうとおり「大学の組織文化が企業性の色彩を強めたからといって、大学の管理運営への大学教員の参加は同僚性の組織文化が強かったときと比べて必ずしも減るわけではない」（江原 2015: 88）であろうが、「学長を中心とする全学的な管理運営体制の整備を目指した大学組織の再構築は、予想を超えたス

ピードで進められてきている」(江原 2015: 84-85) 中で、学部等の自律性を担保するためには、なんらかの取組みや工夫を行う必要があるであろう。

この課題にアプローチする一つの方法として、著者が実質的な改革を実施するため、として指摘している、学部や部局におけるミドルマネジャーの必要性に注目したい。ここでいうミドルマネジャーは、各学部や研究科などの執行部と全学各部局の部、次、課長クラスの大学管理者であり、「大学全体の理念や目標を理解する」とともに、改革の基礎となる「人的・物的資源や条件の状況がわかる(はずの)」(江原 2015: 182) 人材である。確かに、各部局を代表しつつ、全学的な課題や目標について正しく理解する人材がそのバランスを取りながら運営や改革を進めることができるのであれば、全学の方針を十分に理解した各学部、研究科や部局を基礎としながら、迅速かつ大学全体の統率の取れた取組みを行うことは可能になるであろう。ただし、本書ではこれらのミドルマネジャーやその育成が重要であることは指摘されているが、具体的にそれらに求められる能力や、育成の方法や処遇等については詳述されていない。特に、ミドルマネジャーの要素として指摘されている大学職員は、全学の視点を共有し、一体感を持った組織運営に取り組むことができるという点で、きわめて重要な役割を果たすだろうが、それと同時に、学部等の教員主体の部局の方針や要望とのバランスを十分に理解する必要もある。教員の場合と同様に、日本の大学や社会の実態にあわせた、大学職員のミドルマネジャーの形成や育成にむけた検討が必要であろう。迅速な意思決定や統率の取れた取組みが求められる中で、各部局のミドルマネジャーの権限と能力を強化して、学部等の自律性や自主性の確保と両立させる具体的な方法の確立は、われわれ自身に課された今後の課題なのである。

最後に、著者が、使用する用語の定義や課題の背景について丁寧に整理していることについて付言したい。大学改革にかかわる議論では、用語や背景理解が異なることで、かみ合う事の無い議論が延々と続けられる事がままあるように見受けられる。本書は、個別政策について詳細かつ万能な特効薬を示すものでないかもしれないが、筆者が指摘した、目先の課題にふりまわされて「パッチワークのように個別の事業をつぎあわせて」(江原 2015: 181) いるのは、政府に限らず個別の大学にもいえることなのかも知れないと考えれば、本書においてなされたような丁寧な課題整理や背景理解のうえに、それぞれの大学の今後のあり方を検討することが、まさに大学を「社会の希望」とするために求められているといえるだろう。

#### 参考文献

江原武一『大学は社会の希望か—大学改革の実態からその先を読む』東信堂、2015年。

Book Review: “EHARA, Takekazu “Daigaku ha syakai no kibou ka -daigaku kaikaku no jittai kara sono saki wo yomu”

NIINO Yutaka (Administrative Officer, Ritsumeikan University)

**Abstract**

This paper reviews the book “Daigaku ha syakai no kibou ka -daigaku kaikaku no jittai kara sono saki wo yomu” (2015), written by Mr. EHARA Takekazu from the viewpoint of an administrative staff. The book reviews the history, trends and issues of Japan’s university reform and its recent social circumstances, like the globalization and the rise of limited government. With detailed overviews and analyzes, the book makes suggestions for the future of higher education. Based on the arguments of this book, each faculty and administrative staff member is expected to examine the future of their own university.

**Keywords**

Higher Education, University Reform, University Governance, Middle Manager

## 実践レポート

# 「プロジェクト発信型英語プログラム」の実践知

—立命館大学における成果と課題の共有—

山 中 司・河 井 亨

### 要 旨

本実践レポートでは、「プロジェクト発信型英語プログラム」における教授・学習の実践知を共有することを目的とする。「プロジェクト発信型英語プログラム」は、「伝えたいことを伝える」を基本コンセプトに、現在生命科学部、薬学部、そしてスポーツ健康科学部で実践されている共通の英語必修カリキュラムである。2016年度からは総合心理学部にも当カリキュラムが導入され、「プロジェクト発信型英語プログラム」は、立命館大学が推進するアクティブ・ラーニングにおける英語教育の成果の一翼を担いつつある。本レポートでは、実践知として蓄積されてきた種々の成果を特定の視点から切り取り、為されたこととまだ為されていないことを整理する。「プロジェクト発信型英語プログラム」の実践が持つ含意は、教育全般における教授・学習への示唆を持つものであり、この共有は、今後の立命館大学の教学を議論する上で有益なものとなるだろう。

### キーワード

プロジェクト型学習、プロジェクト発信型英語プログラム、自律性、テーマ設定、  
教員間協働

## 1 立命館大学の中での「プロジェクト発信型英語プログラム」

立命館大学は、2015年度、SGU (Super Global University) の1つに採択された。これまで以上にグローバル化への対応が求められ、英語でコミュニケーションすることができる学生を育てる英語教育の役割が重要になっている。他方で、立命館大学の学生の学びの実態として、外国語運用能力(外国語で読む・書く・聞く・話す力)の成長実感が専門的知識などの他の成長実感に比べて高くなく、特に上回生になると低下するという現状が見られている(学びのIRレポート2号,10号)。こうした状況を引き起こす理由として、上回生時に英語教育をどのように展開するかという点で未だ模索があり、さらに専門分野担当教員と英語教員の連携が十分に取れていない課題がある。一方で、グローバル化への対応を英語の修得とのみ捉えていては、グローバル化への対応という課題設定への視野が限定的である。すなわち、自ら学んでいく学び、そして他者とコミュニケーションし、協働し、課題解決に取り組んでいく学びへ学生たちを促すことも課題で

ある。

「プロジェクト発信型英語プログラム」は、上記に挙げた2つの課題に対する取り組み例として多くの共有財産としうる実践知を蓄積してきた。「プロジェクト発信型英語プログラム」は、低回生時から高回生時まで一貫した英語教育プログラムとして、プロジェクト型学習 (Project-Based Learning: PBL) という形態によって自ら学ぶ力や協働的課題解決力を育む教育実践である。

## 2 「プロジェクト発信型英語プログラム」における学生の学び

「プロジェクト発信型英語プログラム」では、1回生前期より、学生個人またはチームが自分たちでテーマを設定し、そのテーマの下で情報や知識を調べたり、アイデアを練ったり、調査・実験を行ったりした結果を報告するというプロジェクト活動に取り組む。1回生前期の最終プレゼンテーションから、全員が8分以上の英語のプレゼンテーションを行い、2回生後期の最後には、全員が自分のプロジェクトについて1,500 words 以上のアカデミック・ライティングを完成させる。また3回生前期には、全員がポスターで専門分野に関するグループ・プロジェクトの成果についてプレゼンテーションを行う。したがって、英語の必修科目が終了する3回生前期の時点で、学生はオーラル・プレゼンテーション、ディベート/シンポジウム、アカデミック・ライティング、ポスター・プレゼンテーション形式で英語を用いたコミュニケーションが全員でできる状態になっている。そこでの英語は必ずしも十分に洗練されているものではないが、原稿丸暗記の棒読みとはかけ離れた、「伝えたいことを自分の英語で伝えられるもの」となっている。実際に当該の観点による成績評価では、教員判定で、「ほぼ通じる英語の水準 (5点中3点)」が3割、「通じる英語の水準 (5点中4点)」が約5割、「申し分ない英語の水準 (5点中5点)」が1割であった。このように、3回生前期の時点で、英語でプロジェクトを組み、伝えたいことを英語で伝え、それについてやり取り (コミュニケーション) ができるところまで学生たちを育て上げることができている。

## 3 「プロジェクト発信型英語プログラム」実践を支える背景

こうした実践を支える背景には、担当教員間の協働がある。そしてまた、学部他の教員との連携がある。その協働や連携が可能になっているのは、このプログラムを設置する過程で学部が主体的に関与し、プログラムの理念をカリキュラムとして実現させていったことが大きい。まず、このプログラムは生命科学部の「豊かな教養や国際化の進展に対応できる素養を持つ」という教育目標、薬学部の「国際社会でも活躍できる英語での情報収集・発信能力」を身につけるという教育目標に密接に結びついている。英語科目の間の関係を整合的・有機的にしていくことが重要であることはいうまでもないが、どれだけ英語科目間の関係を整理したとしても、学部カリキュラム全体との関係が不明瞭では、教育の営みを組織的・集成的に実現することは難しい。さらには、学習者がそのカリキュラム全体を意味ある形で学んでいくことも難しくなってしまう恐れがある。

学部の教育目標とプログラムとの結合に加えて、「プロジェクト発信型英語プログラム」と学

部カリキュラムとの間には実践的な関係が築かれている。生命科学部・薬学部では、卒業研究および大学院における研究で、英語での研究活動に取り組むことが実践的に求められている。また研究室では、個人で課題に取り組むこともある一方、共同研究としてチームで課題に取り組む力も実践的に求められていた。このように「プロジェクト発信型英語プログラム」は、全体的な教育目標と結びついていること、そして実践的に求められていることに現実的に対処できる力を涵養することを支えとし、担当教員間の協働と学部教員との連携を実現しているのである。

本レポートでは、このような「プロジェクト発信型英語プログラム」に関して、第一にその中核をなすテーマ設定についての実践知をまとめていく。第二にプロジェクト活動についての実践知をまとめる。本プログラムは、英語教育としてのみ実践知を共有財産化するのではなく、意義深いPBLとしても実践知の共有財産化を進めていきたい。第三に、制度上と言うよりは実践上、本プログラムを支えている教員間の連携のあり方についての実践知をまとめていく。

#### 4 プロジェクトの内容に関する実践知

まず学生たちは、どのようなプロジェクトを選び、実践していくのだろうか。テーマとして出されてくる内容は、大別して、5つのタイプに分けられるようである。回生進行に伴って5つのタイプの割合は変化するが、基本的には1回生前期のP1 (Project 1) においても、必修科目として最後に履修する3回生前期のJP1 (Junior Project 1) においても、同様に各タイプのテーマを散見することができる。ここでは1つ目を「調べ学習型」、2つ目を「自己連動型」、3つ目を「調査・編集型」、4つ目を「実践・実験型」、5つ目を「仮説検証型」とし、これらについて簡単に説明しておきたい。1つ目の「調べ学習型」とは、ネガティブな意味を込めている。リサーチと区別する意味で「調べ学習」という言葉を用いており、単なる紹介を目的とした表層的なテーマ群を指している。ただしもちろん、こうした紹介であっても聞く側が知らない情報であれば大いに関心を持たれることは多々ある。プロジェクトの初期段階ではかなりのテーマが「調べ学習型」に該当する。2つ目の「自己連動型」とは、プロジェクトを実践する者の経験や実体験、現在進行中で行われているものに強く関連した内容をテーマとする場合である。長年取り組んできたスポーツ競技であったり、自身の経験や現在行っているアルバイト等、自分の生活や人生に連動しているため取り組みのモチベーションは極めて高い。また直接自分が関わっているからこそ述べられる「生の声」を反映させることができ、その点でオリジナルなプロジェクトとなる。3つ目の「調査・編集型」とは、表層的なレベルではない、入念な調査と資料や文献の読み込みを複数行い、それらの成果を総合するアプローチである。プロジェクトの目的がはっきりしており、それに基づいた調査やデータ収集を行うため、得られた結論は必然的にオリジナルなものとなる。生命科学部、薬学部の履修生はいずれ専攻する分野の研究室に所属し、実験を行いオリジナルなデータが扱えるようになるが、必修科目のプロジェクトを行う3回生前期までの時点では研究室に配属されない。つまり、独自の実験を自分で企画し実施することが不可能なため、どうしても他人の結果を用いた「調査」の側面が大きくなる傾向があり、それは致し方ない。しかし、そうした調査も、単に知識の寄せ集めではなく、それらを自分のプロジェクトのテーマに合わせて「編集」するのである。ここに「調べ学習型」のプロジェクトとの決定的な違いがある。4つ目

の「実践・実験型」は、自分のテーマに基づき、実際に何かを試みることで、その結果をプロジェクトの成果とする手法である。具体的に何かを創り上げたり、実験を行ったり、実践を計画して実行する等が考えられ、アクション・リサーチに近いものとなる。内容には必然的にオリジナリティが伴い、具体的な諸活動を含むため、取り組み時間は長く、モチベーションは高くなる傾向がある。5つ目の「仮説検証型」は、いわゆる論文執筆レベルのリサーチ活動を意味する。最終的には全ての学生のプロジェクトが「仮説検証型」、もしくはその要素を入れ込んだものを目標とすることが望ましい。「仮説検証型」は独自の切り口を持ち、既存のプロジェクトが為し得たことと未だ為し遂げていないことを明らかにした上で、独自の手法とデータで特定分野の発展に貢献するものである。以上、5つのタイプを概観したが、無論、各プロジェクトのテーマがこれらの一つだけに当てはまることは稀で、大概の場合はこの組み合わせとなる。

5つのタイプを図示したものが、図1である。自分自身についてまだ深められておらず、世界に向けてまだ広げられていないのが、調べ学習タイプである。自己を深める方向に発展すると、自己連動タイプになる。世界を広げる方向に発展すると、調査編集タイプや実践・実験タイプとなる。自己を深め、世界を広げると、リサーチによる仮説検証タイプとなる。今年度担当した1回生前期のP1クラスでは、9割が調べ学習型であり、1割が自己連動型である。3回生前期のJP1クラスになると、調べ学習型が1割、調査・編集型と実践・実験型とが7割、リサーチ型が2割であった。発展方向が、世界を広げる方向へ向けられているのはコースデザイン上、専門知識を取り込むデザインをとっているためである。専門知識を取り込んだ上で自己を深められた学生は、リサーチタイプになっているわけである。

それでは、どのようなテーマが良いプロジェクトと言えるだろうか。ポイントは、3つあると考えている。1つ目は、自分のパーソナルな関心に根ざしているということである。これは「プロジェクト発信型英語プログラム」の核心の一つであり、いわゆる既存のプレゼンテーション系の授業と一線を画す最大の点であると思われる。つまり、自分自身が「熱中できる」テーマ、言い換えれば時間を忘れて取り組み続けることができるようなテーマであることが望ましいということである。この意味でテーマ設定は学生の完全な自由であり、彼らの興味・関心に素直に、そして真正面から取り組むことが期待される。というのも、得てしてプロジェクトで良い成績を修めることを意識し過ぎるあまり、授業として取り組みやすい内容や一般に「受けの良い」とされるテーマに取り組む学生に遭遇する。しかしそうしたテーマは往々にして行き詰る。なぜなら本当の意味で、そのテーマに当該の学生が真に興味を持っているわけではないからである。学生が自分の興味・関心に素直になった時、そのテーマは時にスコープが広すぎるものであったり、他人にはなかなか理解されにくいものであ

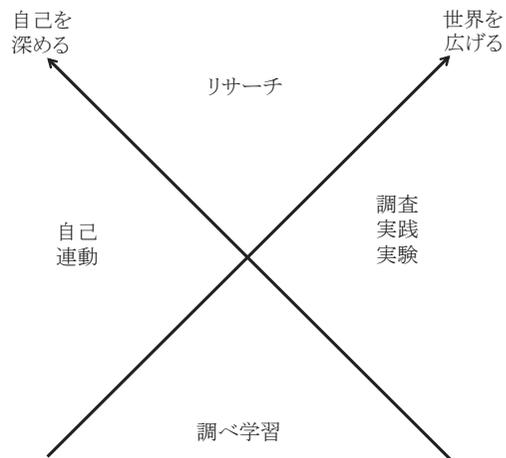


図1 プロジェクト発信型英語プログラムでのテーマ類型

たりする。さらにはプレゼンテーションとしてまとめにくく、成果も見えにくいものであるかもしれない。しかし授業として取り組みやすいかどうかよりも、自分の興味関心を追求し続ける方が、結果的に長続きし、深みのあるプロジェクトを実践することができる。過去の実践はそれを物語っている。

2つ目は、プロジェクトは自分自身のオリジナリティが出せるもの、さらにはいけば何らかの貢献ができるものが好ましい。容易に想像ができるように、この観点はアカデミアにおける研究活動と全く同じである。昨今、とりわけインターネットの発達は、我々に膨大な知のアーカイブに容易くアクセスすることを可能にした。特定のキーワードを打ち込めば、世界中の森羅万象の情報を立ち所に知ることができるのであり、これは到底一人の人間が記憶できる容量を遥かに上回るものである。つまり単なる情報伝達であれば、インターネットの閲覧は極めて効率的かつ効果的な実践なのであり、そうした情報をただ伝えるだけのプロジェクトであれば、その魅力は相対的に低下する。オーディエンスにとっては、その発表者にしかできないこと、彼／彼女にしかない視点や見解に触れることが、聞く価値を持つ理由となるのであり、それこそがオリジナリティに他ならない。また、情報そのものは既成のものであっても、その組み合わせ方や解釈、視点や切り口の鋭さ、すなわち情報の「編集の仕方」にオリジナリティがあることで、具体的な貢献を果たすこともできる。1回生の入学当初からこのような成果を出すことは極めて難しいが、目標が明らかになることで、そこへ向かって着実な成長を見せるのが「プロジェクト発信型英語プログラム」の受講生である。回生が進行するにつれ、学生たちは仲間内で、これらの視点に基づく批判的なフィードバックを与え合うのであり、より洗練されたプロジェクトへと皆が進化するのである。

3つ目は、プロジェクトに継続性があることが望ましい。これは、「プロジェクト発信型英語プログラム」が、単に個々の学生の英語必修科目として経験されるに留まらず、彼ら一人一人の人生や仕事に直結する内容へと、彼ら自身でプロジェクトを発展させてもらいたいという意味も込めている。つまり文字通りのリアル・ライフ・プロジェクトである。もちろん、取り組むプロジェクトのテーマがそのまま直接的に継続される必要はない。取り組んだ内容の発展系や、取り組む手法や、切り口が繋がっていればそれは「継続している」。過去に取り組んだプロジェクトを「ケース」としてサポートに使っても良い。このような意味で、生涯に亘って継続されるプロジェクトが実践されることが望ましく、プロジェクトの行き着く先は、「自己実現」や「(自己の)希望の実現」である。

こうしたプロジェクトの取り組みであるが、学生達は目標とするプロジェクトの方向性やそのあり方を頭では理解しても、いざ取り組むとなった時点で多くの者が「カベ」といって良いであろうものにおち当たるのである。次にこの「カベ」について若干の説明を行いたい。

この「カベ」というのは、簡単にいえば、どんなプロジェクトにどのように取り組んでいいのか分からない／決まらないという彼らを持つ悩みのことである。この悩みには、純粋に「自分の興味があることが見つからない」といったものから「一生懸命やっているつもりだが、どうしても調べ学習になってしまう」といったものまで扱う領域は幅広く、プロジェクトのテーマ設定に伴う悩みと認識して差し支えない。当然であるが、プロジェクトのテーマを決め鋭意取り組まなければ成果には辿り着けないわけで、各学期の早い時点でテーマを決定し、取り組み始めること

が求められる。焦りもあって、たとえ自分が納得できない内容であってもプロジェクトとして取り組み始めてしまう学生もあり、そうした学生は途中でこの「カベ」に大いに悩むのである。

なぜ学生達はこうした「カベ」に遭遇するのか。我々はその理由を彼らの「経験不足」に尽きると考えており、逆にその問題を解消することでこうした「カベ」は次第に取り除かれると考えている。例えば海外のプロフェッショナル・スクールでは、授業で専門分野の具体的なケースを取り上げ、参加者全員によるディスカッションによって進行する手法が多く取られる。その授業では知識を習得するというよりも、具体的なケースに潜む様々な暗黙知や形式知、制度論やノウハウについて、議論を通して明らかにし、教科書では学べない「知」を学び取ることが期待される。しかし、このようなケースによるディスカッションが可能なのは、履修する学生なり大学院生が、もともと自分自身で何らかのプロジェクトに既に従事、もしくは過去経験しており、そこで感じた経験と照らし合わせながら議論に参加できるからである。日本の一般の大学生が、高校までの教育や人生で、そうした自律的なプロジェクトの立ち上げや遂行に携わる経験を持ち合わせることは極めて稀である。これは日本の教育を批判しているわけではなく、単純にそのような「場」がないことを事実として述べているに過ぎない。つまり学生達はプロジェクトに「慣れていない」。慣れていないのであれば、唯一の解決策は「慣れる」ことであり、そのためには辛抱強く経験値がある程度蓄積されるまで活動をし続けるしかない。したがって教員やESは、決して彼らのプロジェクトの「甘さ」や「未熟さ」について露骨に非難したりはしない。なぜなら、学生のプロジェクトの「至らなさ」を誰よりも分かっているのは、プロジェクトを実施する当事者である彼ら自身であるからである。今のプロジェクトについて事細かに批判するよりも、どうしたらより良いものにできるのか、仲間内でも建設的なフィードバックをし続けることを強調している。こうすることで、時間はかかっても、どんな学生でもプロジェクトの質を上げ、次第に満足のいく取り組みができるようになるのである。

いうまでもないことであるが、先に同じく、この悩みは研究活動における悩みと同一である。リサーチ活動において、いかに独自性のある、鋭い切り口で問題が設定できるかということは研究の核心であり、リサーチ・クエスチョンが不十分なものであれば、研究は致命的となる。仮説を鍛えるための様々な訓練を受けることで研究者は自立できるようになるが、やはり多くの失敗を繰り返しながら、徐々にできるようになっていくものではないだろうか。プロジェクトも同じであると考えたい。英語の授業だから、大学の低回生だから、というのは何の言い訳にもならない。学生には大いに「カベ」にぶつかることで悩んでもらいたい。「産みの苦しみ」を味わってもらいたいのである。実際、教員としては、「教員が寄り添うのみ、主人公はあくまで学生」という大原則を授業についての打ち合わせの席で確認しあっている。それは、完全な放任 (sink or swim) ではなく、また過干渉になるのでもなく、まさに「好い加減」の如く、学生が挑む挑戦環境をデザインするよう注力しているということである。何れにせよ、プロジェクト発信型英語プログラムでは、学生が自律的に育つことを核に据えた学生の挑戦環境に特段の配慮をしていることは事実である。我々自身、答えを持っているわけではない。引き続き多くの人の知恵を借りながら模索していきたい。

## 5 プロジェクト活動に関する実践知

「プロジェクト発信型英語プログラム」では、個人またはグループでテーマを設定し、調べ・読み・考える活動に取り組む。それによって、英語を使いながら、テーマのもとに継続的に学ぶことが可能になる。また英語を、「不活性な知識」としてではなく、パーソナルな関心に即してアカデミックに学ぶことができるようになる。また「伝える」機会が明確に位置づけられていることで、「伝えたいことを伝える」ための機能的な英語の使用を追求することが可能になる。さらに、プロジェクトというフレームが、彼らに人間的な成長を気づかせ、促すことができる。

プロジェクト活動であることに関する実践知として、グループテーマの設定がある。「プロジェクト発信型英語プログラム」のグループ・プロジェクトでは、グループ作りから学生たちが自律的に行うことが期待される。理想的には、一見全く違う個々の関心に対して、ある共通の「切り口」や「アプローチ」を見つけることでグループを作り、プロジェクトとして展開・発展させられることが望ましい。ダイバーシティの中から、異分野・異業種が思わぬ接点を見出すことで、新たな創造やコラボレーションが生まれることは研究やビジネスの世界ではむしろ求められることであり、こうした経験を学生時代に積むことには大きな意義がある。しかしながら、こうした活動は「言うは易く行うは難し」であり、アカデミアでもビジネスでも、こうしたことが次から次へと行えたら誰も苦労はしない。大の大人ですら難しいのであるから、学生にそれを要求することは確かに酷かもしれない。放っておくと学生たちは気の合う同性の友達同士で集まり、グループ・プロジェクトを始めようとする。もちろんこれは実に自然なことであり彼らが責められるべき点はない。しかしながら、教員の介入として、グループがあえて多様化するように取り組む。これはジェンダーであり、テーマであり、英語力であり、性格や興味・関心の多様性を可能な限りグループに取り込むことを意味する。そして教員は学生たちに、グループのメンバー同士、徹底的に議論するよう促す。基本的にそれ以上の介入はせず、テーマ設定について彼らを誘導することもしない。すると学生たちは、もちろん例外もあるが、ほとんどの場合かなり真剣に議論をし始める。昨今、「最近の若者は議論しなくなった」と年配者が言うのを耳にするが、それはいかにそうした機会を若者に与えていないからだということを痛感する。議論の末に珠玉のアイデアが出る場合もあればそうでないこともある。またメンバー間の温度差が表面化して様々な問題が噴出することもある。しかし、それらも全てプロセス・経験であると捉え、教員は学生から相談があっても最低限の対応しかしないようにしている。

また教員側の視点から、プロジェクトの運営に関して毎年見られる課題がある。ここではその中でもよく見られる3つの課題とその対処法について記述したい。まず1つ目は、教授法における授業担当者のクオリティー・コントロール、すなわち質を統一するためのティーチャーズ・トレーニングである。「プロジェクト発信型英語プログラム」は2008年から実践を行っているが、当然すべての担当教員がその当時から担当しているわけではない。プロジェクト科目については、専任教員、任期制講師、外国語嘱託講師、非常勤講師が担っているが、全く初めてプロジェクトの手法に触れる教員も少なくない。こうした教員に対し、いかに最低限共有しておかなければならない知識を持ってもらい、プロジェクトの理念や実践哲学を理解してもらいながら、各教員の個性を存分に発揮してもらおうか、これは毎年発生しうる主要な課題の一つである。こうした課題

に関しては、毎週必ず1回、経験のある教員が「教科書ミーティング」という形で時間を取って対応することになっている。プロジェクト科目は毎週、指定教科書の1ユニットずつをこなす形となるが、その教科書の説明をしながら、その都度起こっている課題や出来事を共有し、それに対する対処や方針について情報を共有する。また半期に1回おこなう「担当者懇談会」では、「プロジェクト発信型英語プログラム」の理念や方針を参加した教員の皆で共有し、種々意見交換を行う中で理解を深めている。なお注意しておきたいことは、こうしたミーティングにおいても、決して経験のある教員が、そうでない教員に対して教授法を「教える」ことはしない。なぜならプロジェクトを実践するにあたり、そこに「正しい」やり方や回答が存在するわけではないからである。全てがあくまで模索のプロセスであり、A教員はB教員よりも経験値は持っているかもしれないが、それが果たして絶対的に正しいとは限らない。この意味でミーティングでも課題を共有することが先決で、経験のある教員が自身のかつての対処法を話すことはあっても、あくまでそれは参考意見に過ぎないのである。「プロジェクト発信型英語プログラム」に通底する重要なスタンスとして、「お互いに学びながら、自身も成長しましょう」というものがある。時に教員は学生に教えてもらい、教員同士も学び合う。プロジェクトの授業において、学生が取り組む個々のテーマは千差万別、それぞれが異なるのであり、教員がその全てに精通し、学生に対して内容の指導的立場に立つことは絶対的に不可能である。そこで学生から教員も学ぶ必要が生じるのであり、こうしたスタンスを取ることで途端に教員にとってもプロジェクトが成長の機会になる。毎年、そして全てのクラスで一人として同じ学生はいないのであり、この意味で授業に「慣れ」はない。ステークホルダー皆で参加し、学び合い、教えあい、成長し合うのがプロジェクトの特徴であり良さであろう。

2つ目は、「プロジェクト発信型英語プログラム」を継続的に発展させることについての課題である。いわば「プロジェクト発信型英語プログラム」のプロジェクト性の実践、といっても良い。「プロジェクト発信型英語プログラム」は、それ自体が大きなプロジェクトであり、未だ目標とする到達点には到底及んでいないとの認識を当者は持っている。そしてこうした到達点は、究極的には存在するとしても、現実的におそらく辿りつけられるものではなく、全ての実践を「希望の実現」のためのプロセスとして、絶え間なく努力し続ける必要があると考えるのである。つまり「プロジェクト発信型英語プログラム」において現状維持は許されない。昨年度と同じことを同じように行うならば、たしかに教員は楽かもしれないが何ら面白みがない。少しでも改善点があれば改善するべきであり、新しいことにも果敢に挑戦することで、学生に対しても教員の試行錯誤を見せることができる。紙面の関係上一つ一つの実践をここに述べることはできないが、毎年必ず新たな内容を取り込むようにしている。特に目紛しく進歩するテクノロジーに合わせ、最新のデジタル環境を取り入れながら、学生には未来を体験してもらいたいと考えている。本課題についての対処は、毎週開催する「英語プログラム部会」にて継続的に取り組んでおり、参加する教員の誰もが発言し、提案することができる仕組みを取り入れている。もちろん、改善した内容や、新たに挑戦することが場合によっては「改悪」になってしまうこともある。新たな挑戦が期待したほどの成果をあげないこともある。しかし、やってみないことには結果は分からないのであり、うまくいく可能性がある限り、どんな小さなことでも改善し、挑戦し続けるのが「プロジェクト発信型英語プログラム」であると考えている。担当教員は、皆が自らの人生や、知識

や、経験をもとにゼロベースで提案を繰り返してきた。時には英語という科目の枠組みを外した提案もある。瑣末な足の引っ張り合いをするのではなく、互いに建設的な提案をすることで組織に常に刺激を与え、プログラムの活性を試みている。

3つ目は「評価」の問題である。この問題は未だ具体的な解決を見出せていない、そして時には批判が集中する、我々にとっての難問である。プロジェクトのような、英語能力以外の様々な要素が複合し統合された活動や実践をどう評価するのか、そしてその評価にどのような妥当性や信頼性を持たせていくのかについては、実に難しい課題であるといわざるを得ない。数年を費やす議論を経て、「プロジェクト発信型英語プログラム」では、この問題に対処するための方針として PEP-R の策定を進めることとした。本プログラムの内容とも関連するので、以下に本方針について簡単に纏めておきたい。

英語プログラム部会では、主軸となる研究・教育活動の一環として「PEP-R」(Project-based English Program References) 策定に取り掛かっている。これは、「プロジェクト発信型英語プログラム」によって培われる能力を幅広く蒐集した、Can-do リストに基づく新たな「発信型」英語能力評価モデルである。PEP-R は CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) に着想を得た。CEFR とは Common European Framework of Reference for Languages のことで、欧州評議会 (Council of Europe) によって 2001 年正式に公開された枠組みである。ヨーロッパにおける外国語教育の向上のため、第二言語の使用、教育方針や学習者の達成度等、様々な点に共通のフレームを与える目的で開発された。現在では「通用性」という観点から、欧州の入国管理や労働条件の指標としても活用されており、言語教育の枠組みを超えた、社会的インパクトを持ったスタンダードである。CEFR は「ヨーロッパ言語共通参照枠」と訳される。

CEFR は独自の共通参照レベルを持ち、社会的目標として次に示すキーワードを掲げている。それは comprehensive (包括的である)、transparent (明確である)、coherent (一貫している) の 3 点であり、260 ページ程の英語の説明文書がある。CEFR には 6 つのレベルが設定されており、3 段階をそれぞれ Higher と Lower の 2 層にさらに区分している (CEFR p.23)。また CEFR の Global Scale では、初級から上級までのレベルが 1 つの表にまとめられ、各々のレベルに代表的な Can-do の descriptor が提示されている。

「英語プログラム部会 PEP-R 開発ワーキング・グループ」では、目下 PEP-R についての研究、開発、実装を進めており、2014 年度からの 4 年計画でプロジェクトを遂行している。2015 年度現在は PEP-R の理論パラダイムの策定に取り掛かっている。現時点で以下に掲げる 3 点の理論的方針が確定しており、これに基づいた研究、開発作業を継続中である。

#### 1. 英語運用能力をその一部とした「発信力」の評価

TOEFL, IELTS 等をはじめとして、昨今、汎用的とされる英語能力評価モデルの多くは、いわゆる静的な「言語知識 (linguistic competence)」を測定するだけではなく、コミュニケーションにおける「言語運用能力 (linguistic performance)」を柔軟に評価できるものへと推移しつつある。しかしながら、これらのモデルは依然としてコミュニケーションが言語によって支配的になされるものだとする「言語至上主義 (language supremacy)」に基づいており、

多メディア (multi-media) / 多感覚的 (multi-sensory) になされるコミュニケーションの実態との乖離は明白である。これにより学習者にとって (既存の) 英語の評価は実感を伴わないばかりか、言語能力の裁定を一方的に突きつけられる「忌避すべき」ものとなり、評価が本来持つフィードバック機能の肯定的 / 情動的側面が十分に活かされていない。そこで PEP-R は、言語運用能力をその一部としつつも、コミュニケーションにおける「発信」の側面に重点を置き、現在の学習者のコミュニケーション能力の「肯定的側面」を積極的に炙り出した評価情報の提供を行う。これにより学習者自身が、「発見的 (heuristic/emergent)」に自身の能力に「気づく」ことで依拠できる言語的基盤を獲得し、その鍛錬に効率的に取り組む示唆を与えるものとする。

## 2. 徹底した肯定評価主義による「評価の肯定化」

CEFR で用いられている descriptor に倣い、PEP-R は Can-do Statements に基づく肯定評価を行うと共に、それに徹する。その理由は、数値ではなく、記述に基づく Can-do Statements を積み上げた肯定評価を行うことで、学習者の「自己肯定感 (self-esteem)」を醸成し、「自己効力感 (self-efficacy)」を高めることができるからである。Can-do Statements によって立ち位置を得た学習者は「自律性 (autonomy)」を獲得することが期待され、これは学習の好循環を促す。Can-do の文言の選定には細心の注意を払い、学習者にとっての有用性 / 利便性を第一義的に配慮する。

## 3. 既存評価モデルとの整合性の検討

TOEFL 等は、限定された範疇で、妥当性 (validity) や信頼性 (reliability) が確保されている評価モデルであるため、策定する PEP-R はそれらとの相関があることが望ましい。しかし同時に、PEP-R はそれらでは掬いきれていない能力をも取り込み、評価できていることが好ましい。この点に関して多角的な見地から研究を行い、既存評価モデルとの整合性を明らかにすることで、PEP-R が顕在的に持つ情報量を増やすよう取り組む。

無論こうした取り組みが必ずしも成功することは限らず、模索の試みが続いている。この他にも多くの課題を抱えているが、その都度問題を共有し、解決に導けるよう努力を続けている。

最後に、プロジェクト活動に関しては ES の学生の果たす役割も大きい。ES はプロジェクトの授業運営において、履修学生に対し「経験者としての知見を伝え、プロジェクトについてアドバイスすること」、そして「学生を徹底的に励ます」といった動き方をしてくれる。それが可能なのは、ES 自身がかつての履修生として、履修学生がプロジェクトの活動と実践を通して、「徐々に」成長することを身を以て理解しているからである。つまり ES であれ、教員であれ、かつては先に指摘した「調べ学習型」の活動を行っていたに違いないのであり、逆に言えばそうしたプロセスを経なければ、自分自身で反省し、批判しながらプロジェクトの質を高め、内容を洗練させてはいけないのである。したがって担当教員にとっても、ES にとっても、履修学生のプロジェクトを見ることは、かつての自分を見ているように思うのである。たとえどんなに彼らの内容が拙く、「穴だらけ」なものであっても、ES はそれをただ全否定することで自己満足に浸ったりは

しない。その時点でおそらく必要であろうと思われるアドバイスをし、あくまで辛抱強く励まし続けることで、学生自身がその拙さに気づき、自分自身で内容を修正していけるように促している。こうしたことができるのも、繰り返しになるが、ESがかつての履修者であるからこそである。

## 6 プロジェクト活動に関する実践知

「プロジェクト発信型英語プログラム」では、教員間の連携が非常に重要である。連携のための重要な機会は先述した「教科書ミーティング」の機会と、毎週水曜日に実施する「英語プログラム部会」が主である。この場で具体的に生じた様々な問題について共有し、皆で研鑽の機会としている。紙面の関係上詳述できないため、以下これまでに取り上げた具体的な内容について例示する。

- ・学生が「ネタ切れ」だと言って次から次へとプロジェクトのテーマを変えている。これは認めるべきか。
- ・グループ編成の際、どうしても一人で取り組みたいと強く主張する学生がいる。どうすべきか。
- ・緊急事態による休講（台風）で最終発表の授業回数が1回減ってしまった。どう埋め合わせをすべきか。
- ・学生がスマートフォンを辞書代わりに使っており、どうもそれ以外の機能も使っているようだ。どうすべきか。
- ・TOEIC-IPのスコアが極端に低い学生が、目を見張るようなプロジェクトを行った。成績はどうしたらよいか。
- ・ほとんど英語を使わず最終プレゼンテーションを動画と歌と写真だけで行った。どう評価すべきか。
- ・学生のプロジェクト実施の際、どこまで彼らの英語を直すべきか。内容についてどこまでコメントや介入をすべきか。

もちろん上記に答えはなく、皆でとことん議論し、現実的かつ有効と思われる対処を考える。試行錯誤を経て、結果徐々にプログラムが自体が成長し、改善する。「プロジェクト発信型英語プログラム」自体がプロジェクトである所以である。

また、学部の英語担当ではない専門分野の教員との連携も重要である。具体的な機会として、3年生必修科目である専門英語JP1（Junior Project 1）、選択科目専門英語JP2（Junior Project 2）における共同担当と、英語教育連絡・運営会議の2つを挙げることができる。前者は、英語教員と専門分野担当教員が共同で授業運営にあたるものであり、英語教員が授業全体の運営と英語に関する指導を担う一方、専門分野担当教員はコンテンツにおける指導と評価の一部に加わる。こうすることで何よりも良いことは、学部の専門分野の教員が実際に行われている「プロジェクト発信型英語プログラム」に参加するため、学生の生の発信の様子が肌で感じられることである。3年生科目であるため、現在学部開設以来5回目の実施となり、これまでにかかなりの数の生命科学部・薬学部の専門分野担当教員にJP1、JP2の授業を経験してもらってきた。「百聞は一見に如かず」で、実際に専門分野の教員が授業を共同担当することで、熱心に学生に指導することはもちろん、「こうしたらもっと学生たちが良くなる」、「学会での最新の取り組みに〇〇があるから、

是非参考にされると良い」といった、授業運営に関する貴重な助言の機会に多く触れることができた。JPI, JP2 の実践について否定的に発言する専門の先生は皆無で、学生の積極性や自律性について、極めて高く評価している。専門分野教員が直接担当することで、より学部英語教育を理解し、その後はそれまで以上に強力なサポーターとなってくれる。その結果授業運営は毎年着実に改善されている。以下、「生命科学部・薬学部プロジェクト発信型英語プログラムパンフレット」より、専門分野担当教員によるコメントを引用する。

菊地武司 教授 生命科学部 生命情報学科 (バイオインフォマティクス)

本プログラムを通じて、確実に英語の発信力が上がっていることを専門科目の教員として実感しています。「卒業研究」においても、英語でコミュニケーションすることのバリアがなくなってきているようです。

西澤幹雄 教授 生命科学部 生命医科学科 (分子生物学、医化学)

学段落階では、少々の文法の間違いやつづりの間違いなどにこだわらず、実際にポスターを作ったり、英語で発表をする経験は非常に大切です。学部時代にこのような経験を積むことで、将来、国際社会に出ていったり、国際学会で発表するときの自信となるでしょう。

加藤稔 教授 薬学部 薬学科 (物理化学)

国内で開催される学会でも英語で発表することが多くなっています。Junior Project 2 の最終発表は、「卒業研究」で実際にデータさえ得られれば、そのまま学会でポスターセッションできるレベルに到達していると思います。

もう1点が、英語教育連絡・運営委員会の設立と運営である。これは「英語教育は学部が責任を持つ」との強い理念のもと、2008年の生命科学部・薬学部設立当初から実施してきたものである。当委員会は委員長が学部長が、事務局長を英語教員が担い、委員は生命科学部、薬学部教学担当副学部長、生命科学部4学科長が務め、毎 Semester に一度、英語教育の成果と課題について整理し、学部の責任者が意思決定と対応を行う機会を設けている。この点で、両学部は英語教育を英語担当教員に決して「丸投げ」していない。専門分野の英語との接続も含め、学部が主体となり、英語教員は英語の専門的観点からむしろ協力するガバナンス体制が、組織論的な観点から見た意義であろう。

## 文献

立命館大学教育開発推進機構 学びの IR レポート 2 号「学生の成長感」

([http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/cer/gakunai/IRreport/IRreport\\_2.pdf](http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/cer/gakunai/IRreport/IRreport_2.pdf))

(2015.9.14 アクセス)

立命館大学教育開発推進機構 学びの IR レポート 10 号「正課を通じて上回生は下回生のときより成長したと感じているのか」

([http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/cer/gakunai/IRreport/IRreport\\_10.pdf](http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/cer/gakunai/IRreport/IRreport_10.pdf))

「プロジェクト発信型英語プログラム」の実践知

(2015.9.14 アクセス)

立命館大学生命科学部・薬学部「生命科学部・薬学部プロジェクト発信型英語プログラムパンフレット」

## Phronesis of “Project-based English Program”:

What has been Accomplished and What Work Remains in Ritsumeikan University

YAMANAKA Tsukasa (Associate Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

KAWAI Toru (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

### Abstract

This report aims to share a practical wisdom of pedagogy in the Project-based English Program. Based on the concept of “to project messages that you want to convey”, the Project-based English Program is the required and shared curriculum of English at the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sport & Health Science. It will also be adopted to the College of Comprehensive Psychology in FY2016. It may be no exaggeration to say that the Project-based English Program is now playing a key role in active learning, which Ritsumeikan University promotes as part of its educational mission. This report describes various outcomes of its practice from certain aspects, and marshals what has been accomplished and what work remains. The implications of the practices of Project-based English Program could be shared at education in general, therefore it might provide fruitful discussion for “our” education in the future.

### Keywords

Project-Based Learning, Project-based English Program, Autonomy, Theme Settings, Teacher Collaboration