

R I T S U M E I K A N H I G H E R E D U C A T I O N A L S T U D I E S

立命館高等教育研究

第19号

特集：立命館の包括的学習者支援の取組

- 若者を取りまく社会文化状況と社会に開かれたケアの視点 ―本特集の序にかえて― 有賀 郁敏 (1)
- 立命館大学の学生参加による大学運営の仕組み ―全学協議会での取り組みの成果と課題― 一柳 晋也/加國 尚志 (19)
- 学生サポートルームの20年と学生実態 佐々木 麻子/榎蔵 美智子 (31)
- 障害学生支援におけるピア・サポートの発展と課題 ―立命館大学障害学生支援室の事例からの検討― 柏 淳子/酒井 春奈/大塚 ひろみ (47)
- 特別ニーズ学生支援室の到達点 ―発達障害という多様性を包括した学生支援体制の構築から新たな編成まで― ヒューバート 真由美/岩井 栄一郎 (59)
- Student Success Program における支援の現状と課題 石田 明菜/長谷川 祥子/岸岡 奈津子 (75)
- 学生支援コーディネートの実践 ―学生支援の包括性を実現する取り組み― 渡邊 あい子/片山 愛/柳瀬 圭志 (87)
- 大学のグローバル化進展に対応した健康管理の現状と課題 作田 恭子/中川 克 (99)
- 課外自主活動における学生の成長 ―ワークショップによる成長調査を通じて― 今川 新悟/河井 亨/真田 樹義 (111)
- 課外自主活動団体の高度化に向けた支援策の現状と課題 齊藤 富一/一ノ瀬 和憲/漆原 良/吉田 満梨 (123)
- 未来を切り拓く学生たちの挑戦支援 ―奨学金・助成金受給対象者における成長実感と今後の課題― 安原 壮一/松本 清/真田 樹義 (135)

論文

- 口頭表現能力育成を目指した授業実践の意義と課題 大河内 瞳/石橋 美香 (149)

実践研究

- L2 学習者の読解ストラテジー使用の自己評価、自己効力感、アイデンティティ認識 ―ストラテジーポートフォリオ振り返り記述の分析― 上條 武 (167)
- 英語補習プログラムへの学習態度が正課英語授業にもたらす長期的な学習効果について ―スポーツ健康科学部 英語 PO の取り組み― 祐伯 敦史/木村 修平/杉浦 仁美 (183)
- 大学院キャリア教育における文部科学省革新的イノベーション創出プログラム (COI プログラム) を用いた科学コミュニケーション実習の展開と考察 橘 由里香 (197)
- 大学の英語授業におけるチーム・ティーチング ―学生と教師それぞれの視点― ダニエル・ロイ・ピアース/大山 万容 (213)
- 物理科学科における基礎物理学実験の改革の試み ―満足度アンケートから見える学生の意識と今後の展望― 平井 豪 (231)

報告

- アメリカン大学・立命館大学国際連携学科の開設 ―学士課程におけるジョイント・ディグリー・プログラムの設置と課題― 中戸 祐夫/君島 東彦/片岡 龍之/新野 豊 (245)

実践レポート

- オンライン解説動画を組み合わせた英文法講座の可能性 ―PEP Parsing Gym のパイロットの実践を通じて― 木村 修平 (265)
- 実験レポート課題へのルーブリック適用事例 ―理工系科目とルーブリックの関係性について― 瀧本 栄二 (283)
- 英語アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」の開発とワークショップの試み 山下 美朋/山畑 直樹 (293)
- Student Success Program (SSP) 個別支援の取り組み紹介 ―BKC キャンパスでの支援実践の事例を通じて― 石田 明菜 (309)

2019年3月

立命館大学 教育開発推進機構

巻頭言

特集「立命館の包括的学習者支援の取組」の趣旨

紀要編集委員会

「立命館高等教育研究」の目的は、「学園内の組織ならびに個々の教職員の教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与することを旨とする」（投稿規定第1条）ことです。また、第7号以来、巻頭に「特集」を設け、「本学独自の取り組みや課題を集約し原稿として議論するもの」と位置づけてきました。

これまでの特集テーマは、第7号／第8号「立命館大学におけるGPの取組」(2007年/2008年)、第9号「立命館大学の教養教育」(2009年)、第10号「立命館大学の言語教育改革」(2010年)、第11号「立命館の大学院教育」(2011年)、第12号「立命館の学位授与方針」(2012年)、第13号「立命館大学の入学者選考」(2013年)、第14号「立命館の教職協働」(2014年)、第15号「立命館大学教育開発推進機構の研究と実践」(2015年)、第16号「立命館大学におけるピア・サポートの取組」(2016年)、第17号「立命館大学におけるキャリア教育」(2017年)、第18号「立命館大学／立命館アジア太平洋大学におけるグローバル化推進に関する取組」と、本学並びに本学園における時宜にかなった特徴的な組織的实践や取組を取り上げ、成果や課題を議論するとともに、その活動を包括的に記録してきました。

そして、本号では「立命館の包括的学習者支援の取組」に焦点を当て、学生部を中心に取り組まれているさまざまな活動を記録し、成果と課題をあぶり出し、かつそれらを内外に紹介する論考に編集しました。

ご存じの通り立命館大学は、2009年から2010年にかけて、2020年に目指す学園ビジョンと中期計画の検討の中で「包括的学習者支援」という学生支援の基本的な方針を定めました。これは、正課・課外の枠を前提とした従来の学生支援から、正課・課外の枠を超えて学生の学びと成長を多面的にとらえて支援していくことを目指した、包括的かつ内外に類を見ない画期的な試みだったと言えるでしょう。それから約10年が経過しようとする今日、学生部の全面的な協力のもと、その取組がどのように結実しつつあるかを11本の論考にまとめ、内外に広く紹介する機会を得ました。これらの論考が取り扱う内容は、「若者をとりまく社会文化状況と社会に開かれたケアの視点」を序文に、学生参加による大学運営の仕組みである全学協議会の成果と課題、学生サポートルームの活動、障害学生支援におけるピア・サポート活動、特別ニーズ学生支援室の到達点、最先端のSSP (Student Success Program) の実践、学生支援コーディネートの取組、健康管理の現状と課題、課外自主活動における学生の成長、課外自主活動団体の高度化に向けた支援策、奨学金・助成金受給における学生の成長など多岐に渡り、まさしく本学の包括的学習者支援の全貌をお見せできるのではないかと編集委員一同、胸を張っております。

本特集が、本学の包括的学習者支援の成果と課題、そしてこれからの展望を浮き彫りにする論考として内外で活用されることを祈ってやみません。

特集

若者をとりまく社会文化状況と 社会に開かれたケアの視点

— 本特集の序にかえて —

有 賀 郁 敏ⁱ

要 旨

学生の多様性が指摘されて久しい。多くの大学では学生支援のあり方に関する議論がなされ、こうした傾向は昨今の留学生の増大やダイバシティへの注目とも相まって強まりつつある。もっとも具体的な支援策を講じる場合、その前提として正課とともに正課外の学生生活を含めた学生実態の把握が欠かせない。授業での躓き石が授業の中だけにあるとは限らないからである。むしろ、学生を取り巻く社会文化状況にまで視圏を広げ、そこで得られた知見をもとに学生支援やケアのあり方を対象化し、中身を豊富化することが求められる。

キーワード

学生支援、ダイバシティ、社会、自己責任、ケア、民主主義、能力の共同性

はじめに

立命館大学学生部は5課（衣笠学生オフィス、BKC学生オフィス、OIC学生オフィス、スポーツ強化オフィス、保健課）から構成され、サポートルームと障害学生支援室が5課と連携しつつ専門的な業務を遂行している。学生支援の守備範囲はたいへん広く正課のようなカリキュラムやシラバスがあるわけではないため、奨学金関連業務、学生団体との定期協議、あるいは課外活動支援といった比較的ルーティン的色彩の強い仕事とともに、学生の学内外での事件事故への機敏な対応、あるいは大小問わず躓きの石に直面している学生に対する面談など、時間を画して対象と向き合うことが難しい業務があるのも学生部の特質である。

学生生活全般を視界に入れている学生部ゆえの、他の部課との連携も増加しつつある。たとえば、これまでキャリアセンターや国際部とともに障害学生の進路就職支援策、留学生の学生生活支援などを講じてきたが、後述する Student Success Program (SSP) のように初年次学習の重要性に鑑み、授業に対する学生のモチベーションや学びの質を高めていくための施策を教学部と協力

i 立命館大学副学長、立命館大学産業社会学部教授

して行い成果をあげている。ちなみに、今年度（2018年度）全学協議会における教学・学生支援に関する議論に際し、今後の協創施策（ラーニング・イノベーション）を教学部・国際部そして学生部（さらにキャリアセンター）が部局横断的な協議の中で策定できたことは、部局間の連携を象徴するものである。加えて、今年に入り大学をはじめ各種スポーツ団体で顕在化したハラスメント等の問題をめぐっては、それらに対する直接的な評価はいうまでもなく、課外自主活動を通じて育まれる力量の中身が学問的調査と知見を踏まえ提示されなくてはならない。

立命館大学は2006年に「立命館憲章」を学園の総意に基づいて策定しているが、そこでは建学の精神と教学理念のもと、「確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努める」という、大学としての肝要にして重たい課題が明記されている。「確かな学力の上に、豊かな個性を開花させ」という命題を実践へと転化させるためには、教学上のさまざまな工夫とともに大学で学び成長すべき学生の実態把握が不可欠である。学生実態の把握に際しては、学生の授業理解度、ピア・サポートの実態、授業外学習時間、あるいは図書館利用実態といった主に学習面に関する案件とともに、広く学生の生活実態にも視圏を広げていく必要があるだろう。たとえば、ピア・サポートの教学上の効果が期待されている昨今、学生同士が学び合う仕組みの底流に潜む、SNSなどの文化消費を媒介に形成されている若者のコミュニケーションの特質も考察なされなくてはならず、学びと成長の過程で遭遇する様々な課題を等閑視してはならない。

立命館大学の自宅外生比率は5割程度で留学生数も増加しつつあり、発達障害学生やLGBTの実態等¹⁾を加味するならば、ダイバシティ・インクルージョンという言葉に込められた思想をお題目として唱えるのではなく学生支援の施策として具体化させることが肝要である。その際、学生が学生として学び成長していく局面で生まれるケアの中身が深く検討され、豊富化される必要があるだろう。

本特集では学生部5課の学生支援に向けた取り組みを通じて浮き彫りになった成果と課題が紹介されているが、学生支援に際しては何よりも学生実態分析に基づく学生理解が要請されるのであり、各論文においてはこの点を重視している。本特集の序文としての本稿は、そうした学生実態を現代社会文化状況における若者の意識や行動様式というメタレベルの位相で考察することを目的としており、それはケアを軸になされる学生支援の実際の場合においても不可欠な予備的な作業となるだろう。

1. 若者意識の動態

内閣府が5年おきに実施してきた青少年の意識調査（2013年、発表は2014年）には興味深いデータが掲載されている。たとえば、友人関係に充実感を抱いている者は1970年代以降増え続けてきたが、2000年以降になるとその傾向は反転し友人関係に不満や不安を感じる者が増大しているという²⁾。青少年層における友人数が2000年に入り増え続けている（2002年：平均52人、2012年：同101人）にもかかわらず、友人関係への不安が高まってきている事実、別言すれば友人数の増加と友人関係に対する不安の昂進といった非対称性が意味するものは何か。

この問題を考察するうえで友人関係をつくる環境がSNSなどを通じて広がりながら、人間関

系の流動化が促進されたことは注目に値するだろう。それは一面では、つき合う友人を自分の意思で選択できる自由の拡大を形式的には意味している。しかし、こうしたネット空間の網の目から見えてくるのは、自分の意思あるいは普遍的価値を通じて築かれる友人関係ではなく、孤立の恐怖のあまり仲間からの評価や承認に神経をすり減らす若者の姿である。新たな友人関係をつくるごとにキャラを設定し、友達関係の維持のために期待されているキャラから降りられない相互依存は、「いいね」で結びつけられた友人関係の薄氷を踏むような脆弱性を物語っている。こうしたキャラ立てのような自己操作は、類型化されたキャラの枠内に自己を押しとどめる同調圧力の現代的形態といえよう。

精神科医の斎藤環は新自由主義社会において最上の倫理は勤勉ではなく、人びとが自ら求める操作主義とコミュニケーション偏重主義であると論じ、その際、個人の実存を互いのキャラで支え合っている状況を再帰的コミュニケーションと評した。「適応の病」ともいうべきこのコミュニケーションにおいて、個人は「操作されること」に対する違和感はなく、逆に操作に対する異議申し立ては「空気を読めない」態度としてすぐさま排除されてしまう。自分のキャラを再確認するためだけのコミュニケーションに依存する循環が形成されているのである³⁾。この自分の居場所を確保するための共同的自己確認ともいうべき関係の中で、若者は相互規制と相互監視の関係を築き、そして強化する。バブル崩壊後の日本社会の時代精神を「やさしさの精神病理」と特徴づけた大平健は、お互い相手を傷つけないように「気づかい」をすること、それが「やさしい人」どうしの「やさしい関係」だと論じたが、こうした心理的負担をかけあわない「やさしさ」という寛容のエートスは、相手のいられる場をつくることで自分の居場所を確保する相互保証、つまり包摂の技法というべきである⁴⁾。

内閣府の調査で興味深い点をもう一つだけ挙げれば、日本の若者の自己肯定感ならびに社会変革（希望）への期待感が他国との比較において著しく低いことである。「自分自身に満足している」かどうかの質問に、日本の若者は「そう思う」（7.5%）、「どちらかというそう思う」（38.3%）合わせて45.8%が肯定的に回答したが、調査7か国中最低値である。ちなみに、アメリカ86%、イギリス83.1%、ドイツ80.9%、フランス82.7%、スウェーデン74.4%、韓国71.5%であり、日本の若者の自己肯定感はかなり低い。関連項目に「自分には長所がある」という質問があり、ここでも肯定的な回答の合計値は日本68.9%に対して、アメリカ93.1%、イギリス89.6%、ドイツ92.3%、フランス91.4%、スウェーデン73.5%、韓国75.0%である。

こうした自己肯定感の低さは自らが参加して社会を変えていくという意識にも関係している。「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という問いに対し肯定的な回答をおこなったのは、日本の若者が30.2%、アメリカ52.9%、イギリス45.0%、ドイツ52.6%、フランス44.4%、スウェーデン43.4%、韓国39.2%。また、「あなたは自分の将来について明るい希望をもっていますか」の問いに対し、日本61.6%、アメリカ91.1%、イギリス89.8%、ドイツ82.4%、フランス83.3%、スウェーデン90.8%、韓国86.4%という結果であった。自分の将来に明るい希望を描き、そのために自ら主体的に取り組むという意識が日本の若者に欠けている、データからはそんな実態を読み取れる。現代日本社会における非正規雇用の増大などにみられる労働・雇用問題、あるいは高学費に加えて奨学金とういう名の巨額なローン地獄などから浮き彫りになってくる経済負担、つまり若者の社会的縁辺化の様相を踏まえれば、若者た

ちが自分の将来に明るい希望など持てないと思うことは当然かもしれない⁵⁾。

若者の自己肯定感の低さや不安を誘発しかねない社会的排除のメカニズムを探りあてようとする場合、こうした社会的縁辺化の克服の課題とともに、様々な変奏を伴いながらふりかかる困難を自らの責任の世界へと誘導し、それゆえ権力に対する正当な要求すら「甘え」だと悪罵する内面操作を解除する課題が共存している点に注意しておこう。親密な社会圏における文化市場空間を媒介に生じる共感組織に特有の困難、そして右へならえの行動の連鎖を盾に社会的排除を自然なかたちで受容させる回路の検討である。この点は若者の意識に見受けられる政治や公共の問題をめぐる関心の低さと熟議の弱さにも現れている。若者に限られたことではないが、己の意識や行動が他者の疑念にさらされ、しかも検証される場面は極力敬遠される。若者の情報入手のツールがツイッター、フェイスブックといった親密性の高い SNS に多くを負っており、多面的視点から比較的多くのスペースを割いて解説する新聞などの活字文化から遠ざかっている現状を踏まえれば、宜なるかなというものである⁶⁾。200 字にも満たない文字で成り立つコミュニケーションから、知の重層性の獲得など期待できない。手なづけられた「いいね」でつながる関係や決めつけ言葉に吸い込まれていく事態と社会における政治的・公共的な問題を回避する併存状態が、深部から問われるべきであろう。

それゆえ、いささか迂回路ながら、まずは「社会」（あるいは「社会的なるもの」）に関する歴史的・理論的な論点を素描することで、上記の現代的課題をさぐるための補助線を引いておこう。

2. 「社会」をめぐる歴史的・理論的議論

「社会」という言葉の理解に際しては、それが馴染み深いものだけに根源から吟味されることは多くはない。たとえば、「人間が集まって共同生活を営む際に、人々の関係の総体が一つの輪郭をもって現れる場合の、その集団。諸集団の総和から成る包括的複合体ともいう。自然的に発生したものと、利害・目的などに基づいて人為的に作られたものがある。家族・村落・ギルド・教会・会社・政党・階級・国家などが主要な形態」という『広辞苑』の記述に、とりたてて違和感を覚える人はいないだろう。

この説明は事実認識によるものであり、そこにはある目標に照らした「社会」のありようといった価値判断は見られない。周知のようにマックス・ヴェーバーは価値自由の観点から、あるもの（存在）とあるべきもの（当為）を厳密に区別する。事実認識から自ずと価値が生まれるのではなく、価値を選び取る前提として価値の複数性が保障されていなくてはならないのである。社会科学は事実を探究する学問であり、なにをなすべきかという価値判断をするものではない。「経験科学はなんびとにも、なにをなすべきかを教えることはできない」のである⁷⁾。こうしたヴェーバーの診断自体が一つの価値判断ではないかという疑念はともかく、同時代（19、20 世紀転換期）の社会政策や社会国家的な潮流に見受けられる自明視された社会規範に対するヴェーバー社会科学の根源的批判を、ここに読み取ることができる。

ヴェーバーのような価値自由的な理解とは異なり、「社会」あるいは「社会的」という言葉に強い当為性を付与したのはジャン・ジャック・ルソーであった。代表作『人間不平等起源論』（1755 年）や『社会契約論』（1762 年）で展開された思想はフランス革命にも影響を及ぼし、と

りわけ「平等」の価値観は強靱な中間団体（ギルド・ツunftなど）を解体して個を「解放」へと導いた。しかし革命は、同時に中間団体が宿する種の教育的機能を破壊することで社会の混乱を生みだし、そこからルソーとは異なる視点で「社会」の図柄を描こうとする者が出現することになる。たとえば、社会学の祖であるオーギュスト・コントは、市井の人びと（大衆）が生活スタイルや自身の固有の生のありように対する条件として「社会」を捉え始めた点に着目しつつも、フランス革命の大衆動乱あるいはアノミー的無秩序と対峙する有機的連帯、すなわち人びとの違いを前提とした連帯、協働、社会の再組織化を重視した。人びとが自由に結びつく「欲望の体系」（ヘーゲル）としての市民社会の登場は肯定的にとらえられ、その上で市民社会における混乱を統治するための国家主義的な理論も浮上してくる。コントの機能主義的な有機的連帯は、この文脈で社会分業に基づく権威的なパターンリズム（部分の全体に対する貢献）と結合し、20世紀の福祉国家における社会調整的制度化はもとより、時には「最適者生存」（スペンサー）の思想とも共鳴することになったのである⁸⁾。

もっとも、ルソーの平等の価値観からの転換がコントの有機的連帯にみられる個人の差異化を踏まえた不平等化の是認、ひいては後の社会ダーヴィニズムのような「淘汰と排除」をもたらしたと単純化してはならない。中間団体（結社）を否定するルソーの論理は、確かに平等の理念に依拠しているが、しかし「一般意思」への無条件の恭順を通じて中間団体の自治権が奪われる事態は、ナチズムにおける「強制的均質化」を通じた社会の画一的統治と相似を成すものであり、それゆえ中間団体の崩壊や機能不全が人びとのアトム化と「自由からの逃走」（フロム）を促し全体主義の下地ともなりうる点を見逃すべきではない。どう生きるか、どう行動するかを自分で決めたくない人びとにとって、強力なリーダーが引っ張る組織の方が居心地がよいのである。ルソーの「一般意思」は私利の総体としての全体意思とは異なる、何人も否定しえない絶対性と普遍性をもつ概念であり、それは個の自立と自己責任に支えられている。それゆえ、理論上は全体主義とともに今日の新自由主義イデオロギーとも親和性を持っている。このような国家権力すら介入できない中間団体の強靱さは、身分制の温存ゆえの不平等性を持ちながらも、しかし他方で容易には瓦解しえない「主体性」を育てていたのである。コントと同時代に生きたアレクシス・ド・トクヴィルが19世紀アメリカ社会の市民的結社の中で涵養された道徳的自己陶冶と自己抑制を専制政治に対抗する「民主主義の学校」として評価したのも、結社・組織に集う人びとの自己決定という市民的自由とともに、社会の安寧秩序に寄与すべき結社の教育的、社会調整的機能を重視してのことである⁹⁾。

ここで、「社会」に関する上記の理論展開とはやや位相を異にする二人の論理を紹介しておこう。一人は社会的なるものを人間的生の事実ではなく、人間共存の中から現れるなにかに求めたオルテガ・イ・ガセットである¹⁰⁾。オルテガは、社会はたんなる個人の「連合」ではないとしたうえで、「社会を構成する事実は慣習である」とし、「慣習とは社会的圧力であるがゆえにわれわれが遂行する行動であり」、「超個人的もしくは非人格的實在」だと論じている。要するに慣習とは個人の意思の集積ではなく、未知の人との準—共存を可能にする行為規範であり、その規範は人間に対し過去において蓄積された遺産を注入するのである。それゆえ「過去を貯えた」社会は人間に対して未来に向かうための準備をさせ、合理的な完全なるものを創造することを可能にするといった個人と社会の関係を説明している。オルテガは社会の慣習がいったい誰によってつ

くられるのか明確に論じているわけではないが、しかし個人の意思とは別次元の慣習が個人に対して行為の強制を促す点で、伝統的なりべラリズムへの着眼ならびに新自由主義時代の消費文化にみられる社会的包摂に対する警鐘が併存しているように思われる。

もう一人は、人間の「社会性の獲得」に関して論を展開しているカール・マルクスである。マルクスの理論には自己責任を迫る現在の状況を再考するための大切な視点が含まれている。マルクスは人間の感覚と社会性をめぐる関係把握において、たとえば音楽を聴く力は通常、聞く個人の努力や力量に依存していると捉えられるが、それを反転させて対象が高度化すること、つまり社会的活動の多彩さと高度化が人びとの感覚も研ぎ澄ますのであり、そこに人間の「社会性の獲得」を読みとっている。マルクスは『資本論』に至る草稿の作成段階で、こうした対象の高度化をもたらす共同社会的生産に基礎づけられた法則的意義に着目し、その前提ともいべき自由時間の増大を「人間の享受能力」の発展と連関づけて力説する。「享受の能力は享受のための条件、したがって享受の第一の手段であり、またこの能力は個人の素質の発展であり、生産力である。労働時間の節約は自由時間の、つまり個人の完全な発展のための時間の増大にひとしく、またこの時間はそれ自身ふたたび最大の生産力として、労働の生産力として、労働の生産力に反作用をおよぼす」と¹¹⁾。生産手段の社会化を土台とする社会の発展を個人の能力や素質の発展と連関づけて描いてみせるマルクスの理論は、「できる・できない」の差異の原因がもっぱら個人の側の「力量」としてみなされがちな昨今の動向に対し、むしろ社会の側の対応・発展如何によって、社会的マイノリティを含む人びとの生活・活動の幅や質が変わるのであり、それがまた社会そのものの発展へと繋がっていくという事実を私たちに教えてくれる。

さて、日本における「社会」の理解をめぐっては、近代日本社会を上からの制度的近代化の急速な進展と、その基底にある日本人の共同体的な精神構造と行動様式の結合・矛盾・葛藤の展開（官僚制化と大衆社会化）として把握しようとした丸山眞男の論理が参考となる¹²⁾。丸山はカール・シュミットの「中性国家」（真理や道徳という内面的価値において国家は中立立場をとる）とは異なり、国家主権が精神的権威と政治的権力を一元的に占有している点（国体）に天皇制の中核概念を見出している。代表作『日本の思想』などで論じられた丸山の分析枠組みを思い切って簡略化すれば、「国体」対「強靱な自己制御力を具した主体の二元的対抗・緊張をめぐる戦い」であり、後年の丸山の「古層」論（「原型」論）あるいは「執拗低音」対福沢諭吉の近代的思维においても、その大枠において基本線は維持されているように思われる¹³⁾。

丸山の日本思想史像の要石に対しては、たとえばマルクス経済学の視点から文化類型論に傾斜しているとか、歴史学の側からは二元的対立が国民国家を自明視する点で共軌的ではないかなど鋭利な批判がなされており、学問的興味は尽きない¹⁴⁾。本稿との関連では、「上からの制度的近代化の急速な進展と、その基底にある日本人の共同体的な精神構造と行動様式の結合・矛盾・葛藤」をめぐる丸山の時代診断の意義が再考されるべきであろう。丸山は、近代日本に特徴的なのは伝統社会の残存の中での私化と原子化の早発的な登場による無思想と大勢順応であり、かつ社会的・公共的な事柄に対する隠遁・逃避であるとみなし、それゆえ孤独と不安を逃れようと焦るあまり権威主義リーダーシップに全面的に帰依し、国民共同体・人種文化の永遠不滅性という観念に人びとが回収されてゆく事態に着目する。国家への「対抗」がせいぜい私化や原子化でしかない状況は、私的な消費に依存する産業資本主義にとって、これほど好都合なことではない¹⁵⁾。

この点に関して柄谷行人は、「ヨーロッパでは、自治都市や地方のコンミュンがやはり国家権力の万能化に対するとりでとなり、自主的楽園の伝統をつくる働きをした」という丸山の知見を援用しつつ、「自立した個人は個人と国家の間にある自立集団、つまり協同組合・労働組合その他の種々のアソシエーションに属しているから、逆に個人として強く、結社形成的な個人はむしろ、結社の中で形成される」と論じている¹⁶⁾。柄谷の中間団体に関する歴史的評価は丸山「古層」論の一面性を浮き彫りにする。というのも、丸山は構造の内部に葛藤や対抗が孕まれていると理解していたはずで、それゆえ克服されるべき「古層」にも中間勢力の脆弱性と並んで多面的な側面とともに歴史における可能性の幅が存在しているからである。

「自立した個人」「強い個人」への丸山の希求は天皇制国家の宿痾に対する痛烈な批判の表現であり、それはまた「大日本帝国の「実在」よりは戦後民主主義の「虚妄」に賭け」た丸山の人びとへの期待でもあったのだろう。もっとも誤解を恐れずにいうならば、「強い個人」への着眼は、個人の自己責任を要求する新自由主義イデオロギーと理論面で親和性を持つことも事実であるように思われる。

みてきたように、「社会」をめぐる理解の幅は広く、したがって深い考察を必要とする。そのことを前提に、個人の意識や行動のありようをとらえようとする場合、国家、市場システムが作動する位相に「社会」や個人を位置づけ、それぞれが交錯する局面が複眼的に把握されなくてはならないだろう。このことを念頭に、次節では若者・学生たちがおかれている今日の社会文化状況について立ち戻り検討を加えたい。

3. 社会的・文化的困難と自己責任化

若者の成長と社会化の様式は、新自由主義構造改革の文化市場を巻き込んだ社会変動の影響を受け、そして結果における自己責任を正当化しようとする点に特徴がある。中西新太郎は、「消費社会化がもたらした生活・文化圏の再編は、たんに文化的同質化（平準化）をもたらしただけではなく、以前の文化的階層性よりも複雑で大規模でありながらみえにくい階層関係を若年層の世界に埋めこみ始めた」と論じたが¹⁷⁾、「みえにくい階層関係」とは何を指しているのだろうか。グローバル時代における社会化の様式が、高度成長期からバブル期にかけて絶大な影響力を行使してきた企業社会における標準的ライフコースを前提にできないことは言うまでもない。そもそも日本の経営の良好なパフォーマンスを維持しえない現在、若者がおしなべてこのようなコースたどる制度的保障などなく、将来に向けたリアルな展望も描けない。確かに、かつての時代にあっても標準的ライフコースからはみ出た「やんちゃ」な文化（サブカルチャー）は存在していたし、中には標準コースの縁辺で生きてゆける地域に根差した社会的逸脱をも包摂しうる自前の文化（カウンターカルチャー）もあった。

ところが現代の日本社会では、そうした社会的逸脱を包摂しうる基盤が地方都市の疲弊にともなう生業、生活の打撃やコミュニティの収縮もあって、いよいよ弱体化してきている。何よりも若者に対して断片的情報を爆発的に拡散させる SNS をはじめ、高度な情報消費の回路が若者の取り結ぶ接合関係を変化させてきている。かつてミシェル・フーコーは一望監視の生権力を通じて自己規律が要請される社会を描いたが、現代の消費を媒介に管理される AI、ICT 空間では、

個人は管理し管理される存在として、規範を内面化させずとも監視し、制御しうる新たな「パノプティコン」を生み出したといえそうだ¹⁸⁾。このような環境の中で友人関係をはじめ親密な社会圏における感情のマネジメントに孕む問題を見ておこう。

自分が「個性的」だとみなされるために、自分を目立たぬように「消してゆく」特異な自己「表現」の要請を中西は「社会的自己の自己疎外」と定義づけているが、関わり合う場にそぐわない「自分」は仲間の輪に入れない「欠陥」であり、自尊感情を低下させてしまう。それゆえ己の尊厳のために自己責任を獲得するメカニズムが必要となる。自己破壊と他者への攻撃という二重性を帯びた暴力性の内的土壌を作ってゆくのである。周知のように新自由主義社会では、徹底した個人化、要するに「ライフコースの個人化と問題解決の私化」が促進され、個人の主体的・能動的力量を通じて数多の困難に立ち向かい、新たな地平を切り開いていけるたくましい心身、ならびに組織の中での調整（対人関係）を育むコミュニケーション能力、つまり「人間力」が重視される。経産省が唱えた「社会人基礎力」（2006年）などは財界が求める人材像を端的に言い表している¹⁹⁾。そもそも人間の社会的諸関係の総体としての関係資源は、社会成員にとって平等に利用できる無償の共同関係に相応しい相互性、共同的性格をもっているはずだが、関係資源が商品化（新しい商品モデルの創出）されると、サービスの選択の「自由」を通じて商品化の拡大にともなう格差と貧困の新たな様相が隠蔽されてしまう。今の時代、スマホの有無は社会排除の決定的要因であり、多様なニーズを根拠にした応益負担の強要は、関係資源の商品化に手が届かない人びとの平等保障要求を無力化し、徹底した社会的孤立状態を強要する。

こうした事態に対して、それは個人の努力の結果なのだから他者に依存せず「自立」しろ、自分の責任を棚に上げて国に甘えるなという声（非難）が行政のみならずネット空間を通じて不特定多数から浴びせられる。このシンプルな因果関係はしかし、「自立」と「依存」の倒錯した事態を示している。なぜか。政府提案の法律や政策をみると「自立」のインフレともいえる様相（障害者自立支援法、若者・自立支援プランなど）を呈しているが、ここでの「自立支援」とは公的支援を必要としない（他人にめんどろをかけない）よう「支援」することであって、この観点で「自立」出来ない者は甘えた存在とみなされる。したがって「健康で文化的な生活」の解釈においても、「やる気のない者」に対処する必要などないという馴化された「自立」観が幅を利かせ、自立を必要としている人ほど自立支援から遠ざけられてしまう仕組みとなっている。要するに「自立」とは交換可能な私有物を対価として提供できる者のことを意味し、これとは反対に「依存」は社会的な無力として映る。「依存」せずに生きていくことが「自立」なのであり、「自立支援」は「依存」しない、必ずしも支援を要しない（国に甘えない）者を「支援」といった倒錯した施策となる。ここで喧伝される自立した個人は、新自由主義思想（たとえば、私的所有物の他者危害禁止原則）はいうまでもなく、いくつかの福祉（社会）国家に見受けられる残余福祉論、すなわち国家のパターナリズムによる救貧策とも親和性を持っている²⁰⁾。

問題はさらに、このような自己責任を土台に成り立つ「自立」観が幅を利かせると、「自立」できない者に対する徹底した屈辱感（スティグマ）が付与されることであり、その際、それが自分より「下」にいると観念されている「弱者」に向けらがちということである。「弱者」が「弱者」を攻撃し、怒りの矛先が行政や企業に向けられることは少ない。それだけではない。自立自助できない「弱者」に対しては、無力者として社会的発言権をもたない、否、持たせてはならないと

いう、権威主義的なパターナリズムを内在化した従属的な「自立」が強要される。自らの「分」をわきまえて社会に貢献することが求められる。これは社会的「不平等」を可視化させずに自然なかたちで受容させるメカニズムであるが、「弱者」転落への恐怖を梃に私有型自立へ動員され、結果として「自立」の中に格差が持ち込まれ正当化されるのである。したがって、生活保護のような制度を活用する者は、憲法 25 条で保障された生存権の正当な権利主体ではなく、「自立」できない無力な弱者であり、社会に対して貢献していないのだから人並みの暮らしなど要求するのではなく、無力＝貧困のまま生きていくよう冷たく宣告されるのである²¹⁾。社会に対する貢献を誰がどのような観点で判断するのか、ここでは問われない。貧困状態の「弱者」は、自分のあまりにも「恥ずかしい生活」が世間にさらされぬよう、自分はそうならないようにという心理状態に追い込まれていく²²⁾。生活困窮者の権利としての要求に基づく社会的責任の追求を甘えた「特権」の行使であるかのように感じさせてしまう回路が、ここに形成されてゆくのである。

ちなみに、こうした権力的でパターナルな統治に依拠したスティグマの付与は、歴修正主義的な「外敵」に対する攻撃性と地続きである。たとえば、安室奈美恵で知名度を「高めた」沖縄県だが、しかし沖縄をめぐる歴史認識に裏打ちされた教養が「本土」の「日本人」に話題となって課題が共有されることは多くない。それとは反対に、20 歳代の大阪府機動隊員による「土人、ばけ」発言や BPO の審議結果で浮き彫りとなった「ニュース女子」の「沖縄レポート」に見られる根拠なき誹謗中傷が象徴しているように、沖縄県民の誇りや尊厳を傷つけて恥じない言動が巷に溢れている。

「愛国」や「反日」という言語に象徴される社会的排除から逃れるために、外部に排除すべき存在を指定し、自分は否定されたくないという心情を触発し収容しうるような情報（知）の選択と意識操作は欠かせない。以下、その点について考えておこう。

4. 知と情報に対する位置づけの変容

社会的・文化的困難は、「自分らしさ」に見合う情報・商品の提供を受け、同じ嗜好をもつ者たちの自閉的なコミュニティを形成するがゆえに、若者にとっての教養概念を揺さぶり、知と情報の位置づけを変容させないわけにはゆかない。空気が読めない事態、要するに社会的孤立を回避するうえで、知識や情報の「正しさ」は社会的尺度に基づいて判定されるのではなく、相互監視の中で通用する「自分なりに満足できるかどうか」に左右されがちである。好みを同じくする仲間との情報交換が「真実」である必要はない。それゆえ SNS などによる興味に私秘化された知識の共棲状態のもと、普遍的・批判的知識の共同化が狭められてゆくのである。このことは、公的世界と私的世界のボーダレス化をも意味しており、ネット受けする言説にすり寄りながら自分の「真実」を主張し、自分と立場の異なる者と公共の議論を通じて社会を営んでいくことを困難にさせている。

こうした事態は、知識修得までのプロセスを極力省きながら「わかりやすさ」への渴望と敵味方の対立の演出を呼び起こし、場合によっては「暴力」の文化を作り出す。かつてカール・シュミットは、「政治なるものによる包摂」の視点から「友と敵を峻別することが政治の本質であり」、「一つの国家は「友」だけでつくられる」と論じたが²³⁾、「わかりやすさ」の強調は社会に内在

する複雑に入り組んだ問題を「単純化」することで保守的なポピュリズムや、前述した沖縄や在日の人びとに対するヘイトクライムの底流を形作っている。独立行政法人情報処理推進機構の「情報セキュリティの倫理に対する意識調査」（2016年12月）によれば、パソコン利用者で「悪意のある投稿をしたことがある」者は4人に1人（24.6%）であり、投稿の理由は「人の意見に反対したかった」（34%）、「人の意見を非難・批評するため」（29.7%）が上位をしめ、投稿後の気分として最も高いのは「気が済んだ、すっきりした」（30.9%）となっている²⁴⁾。

社会の閉塞感の中で「敵」幻想（希望のための虚偽）への共鳴が演出され、政府に対する異議申し立てなどの少数意見は排除されるのであり、前述した社会的「弱者」に対する言われなき攻撃やスティグマの付与も、この文脈で捉えられるべきであろう。自らを「愛国者」「日本人」として位置づけ敵（マイノリティ）に対し容赦なく攻撃する怨嗟に満ちたネット右翼の書き込みにしても、差別と偏見へのハードルを引き下げ安心して楽しめる娯楽、「暴力」の文化とあってよい²⁵⁾。人間の環境適応力と救貧政策に寄生する人間（不健康な人間、低能な人間、愚鈍な人間、なにひとつ自分で決められない人間、不誠実な人間）の淘汰を主張したハーバート・スペンサーの社会ダーヴィニズムが「最適者生存」の論理であったことは明らかだが、社会における異論やマイノリティを認めようとしないう「わかりやすさ」の副作用が、ナチズムの時代とは異なった新たな優生思想の温床ともなっている事実を看過してはならない²⁶⁾。

ちなみに、こうした事態は若者だけに特徴的な問題とはいえない。たとえば、グローバル化にまつわるキーワードが政策言語として脚光を浴びるやいなや、それらは大学をはじめ教育界にも影響を及ぼし政策面で具体化されてきた。産業界から要請される「グローバル人材」「社会人基礎力」にしても正面から疑問視されることは少ない。そもそも、型にはめる材料として人を扱うかのような「人材」という言葉が、果たして教育の場に相応しいのかどうかも考察の対象となってくる。確かにイノベーションをとまなう政策言語のすべてに問題があるわけではなく、ましてやそれらが、そのまま「暴力」の文化を生み出す土壌となっているわけではない。しかし、グローバル化がグローバル経済の進展と等式で結ばれる傾向が強い昨今、たとえばノーベル平和賞を受賞したICANや国連開発計画のSDGsのように、時としてグローバル資本主義に対抗するグローバルなムーブメントやオールタナティブの思想的・実践的評価がもっと注目されてよい。また、主に生産技術における品質管理として構想されたPDCAサイクル（あるいはゼロトレランス）が、学校運営のみならずあらゆる教育研究の領域にも導入され、万能の統制手段（スタンダード）化している点も再考されてよい。

要するに、時代の寵児のごとく流通している政策言語に対する不断の知的反芻がなされにくいという点で、「わかりやすさ」の罨は、われわれ大学に携わる者たちと無関係とはいえないのである²⁷⁾。この点を踏まえれば、「大学間競争」という言葉に込められがちで、知の普遍的性格を軽視するような思考の不毛性も明らかになるだろう。実践のあり方は多様であっても、あらゆる大学に開かれた学生支援こそ、その輝きが増すことを強調しておきたい。

5. 「社会に開かれたケア」の論理²⁸⁾

本稿の最後に、これまで論じてきた若者を取り巻く社会的文化状況を踏まえ、学生の学びと成

長を支援するうえで不可欠となる、ケアのありようについて考察しておこう。

社会生活と同様に大学における学びと成長の場面においても様々なコミュニケーションが存在することは明らかだが、これまでの論考から見えてくるのは、そこで交わされるコミュニケーションが学生らにとって常に快適なものとはならず、むしろ場の安定性や己の実存の確保に向け多大な努力が傾注されている厳しい現実である。昨今、ダイバシティの観点から学生それぞれの実情に応じた支援の在り方や、障がい学生、留学生、あるいはLGBTに対する独自の施策の必要性が語られる中で、学生同士のピア・サポートも大学教育の定番になりつつある。このようなケア的な要素をとまなう支援（し合い）の仕組みに関しては、具体的な取り組みに照らした考察がなされるべきであり、少なくとも制度や外形のみで成果の内実を即自的に評価するのは早計であろう。ケアされる側を劣位に置くような上下関係を排することは当然だが、支援を必要とする側（障がい者、マイノリティなど）に対する世話、配慮という意味にケアを狭くとらえるべきでない。むしろ人間関係の広大な場面でケアは生じるのであり、それゆえ能力の共同性の観点から人間同士が安心してかかわり合えるためのアート（知恵やわざ）として、ケアを広く理解すべきである。

ところで、ケアを論じるうえで他者との間で交わされる人間関係の豊かさは大切な論点であり、社交はその対象の一つといってよいだろう。社交を社交界のみならず人間関係の本質に関わる概念とみなしたゲオルク・ジンメルは、社交とは関係そのもの（プロセス）を楽しむ関係、すなわち「関係することそのものが自己目的であるような関係」であると論じたうえで、洗練された社交を味合う際に重要な点は、他者との距離のバランスに繊細に配慮できるようなセンス（審美性）であるとした。また、ロバート・パットナムもアメリカ社会における社交場の衰退と社会的孤立を関連づけ、人びとの持つ人間関係や信頼関係、上下関係とは異なる水平関係に見られる横のつながりを指す概念として社会関係資本を重視している²⁹⁾。この点と関連し、井上達夫の「会話における共生の作法」には興味深い文章がある。「コミュニケーションは遂行されるが、会話は営まれるものである。・・・コミュニケーションには達成すべき一定の目的―伝達情報・意志決定・合意・相互理解・了解・和解・融和等をもつが、会話の目的は会話自体を続けること」なのだから、コミュニケーションで重視される効率性を会話にあてはめるのは範疇錯誤である、と³⁰⁾。これらの理論は社交の中で育まれる人間関係の心地よさ、関係の豊かさの姿をわれわれに教えてくれる。もっとも、他者と適切な距離感を意識して関係を結ぶ際に生じる問題をめぐっては、「つながり依存症」「つながり恐怖症」など、ケアの世界でも広く意識されてきた事柄であり、社交における作法がこの問題を予定調和的に解決へ導くとは限らない。

中西はケア的かかわりの場に不可欠な「安心距離感の民主主義」の大切さを強調する。すなわち、「自分も相手もたがいはたらきかけられる、介入できるような余白をつくる」ことができ、「たがいにかかわりあえる点で同等だという了解」が安心距離には欠かせないこと。反対に、安心距離の剥奪や欠如は「他者とともに生きることではじめて自分の存在が肯定できる人間の人間としての根本的あり方を壊してしまう」。したがって、人間同士の関係に不可欠な、たがいの尊厳の尊重に基づいた指針（民主主義）を「自分たちの社会を築く土台とすることの必要性が語られるのである³¹⁾。

中西の論理をつき詰めてゆけば、人びとが人間関係（＝社会）を形成していくうえで、それぞ

れの「弱さ」や「欠点」を障害とさせないような社会の変革へと行き着く。それはグローバル時代に競って適応するよう強要し、結果として生じる「弱さ」や「欠点」を自己責任として受忍させる考え方とは正反対の考え方である。他者との違いが差別と自己責任の根拠ではなく、他者によりよく結びつくための関数として理解されること、この点是不揃いな人間同士が水平につながる、かかわりあう社会形成のあり方、関係原則である。「できなさ」や「無力さ」を、社会がそれらを受けとめ、かかわりあいのかたちを変えてゆく出発点にすること。社会生活のさまざまな場面で現れる困難、人が抱えてしまう「無力さ」や「欠如」を社会の側が受けとめ対処することで社会それ自体を豊かにしていく」という個人と社会の応答関係、関わり合いの土台に中西は民主主義の価値を見出しているのである。

ついでにいえば、この点はダイバシティ・インクルージョンに関する理解をいっそう豊富化するだろう。異なる他者の存在を単なる多様性といった事実問題としてではなく権利問題として承認すること、別言すれば他者は固有の観点をもって自らの生を彫琢する「主体」であるがゆえに、尊厳をもつ存在として受容されなくてはならないのである³²⁾。こうした理解に立つてこそ、コミユナルな関係性が育む「類的人間」による能力の共同性の意義をよりよく把握できるであろう³³⁾。

以下に紹介する立命館大学学生部の取り組みは、何か「特別な学生」のための「特別な配慮」ではない。社会の側の対応（対象の高度化）如何によって、社会的マイノリティを含む人びとの生活・活動の幅や質が変わってくる事実を喝破したマルクスの知見に立ち返るまでもなく、学生支援において、何を「特別」に感じさせるかは、学生支援に対する大学の姿勢と政策に左右される。学生がそれぞれに必要なとする支援を感じとり、その解決に向け大学が不断に自己変革してゆく努力こそ大切なのである。

その意味で、立命館大学の全学協議会は学生の道理ある要求と切り結んだ、大学が主体的に行う自己点検の場であることを、あらためて強調しておきたい。

<付記>

本稿は集中学生会議（2017年8月30日）で筆者が報告した「新自由主義時代に生きる学生の実態把握に向けた基礎作業—理論的・論争的アプローチ—」を土台に書き下されたものである。なお、同集中部会議で行ったもう一つの報告、「大学スポーツのありようを考えるための基礎作業—日本版NCAAの創設は大学スポーツの課題と危機に対応できるのか—」に関しては、「スポーツ政策少考—スポーツの成長産業化と大学スポーツのゆくえ—」と題し、『立命館産業社会論集』（第53巻、第3号、2017年12月、1—26ページ）に論文が掲載されている。

本特集を組むに際して、立命館大学共通教育推進機構の沖裕貴教授から多くの貴重な提言を頂戴した。学生部を代表し、ここに記して感謝申し上げたい。

注

- 1) 中西絵里「LGBTの現状と課題—性的指向又は性自認に関する差別とその解消への動き—」参議院常

- 任委員会調査室・特別調査室『立法と調査』（2017.11 No.394）によれば、企業や労働組独自の調査からLGBTの人口比率は約8%だという。
- 2) 内閣府『平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』第3部 有識者の分析、2014年6月、138-146ページ。ちなみに同調査によれば、「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」かの問いに対し、日本の若者は「そう思う」「どちらかといえばそう思う」合わせ48.0%であり、最も数値の高いアメリカ（82.7%）の半分程度である。
 - 3) 斎藤環『「社会的うつ病」の治し方—人間関係をどう見直すか』新潮選書、2012年、第1章。斎藤は別の個所において、こうしたネット上だけのつながりは情報としての価値はともかく、人間関係としての価値はかぎりなくゼロに近いと断じ、それは誰にもできることが希少価値を低め、その結果、自己愛を支えることができないからだと論じている。斎藤、128-129ページ。『朝日新聞』（2018年11月22日付）に掲載された以下の女子高生の投書は、LINEに翻弄される若者気持ちを象徴している。「今どきの女子高校生は・・・電話で済むのにLINEでメッセージを送り続けます。一番やってはいけないのは「既読スルー」です。それをする、人間関係の悪化、いじめにつながりかねません。これらは心理的に負担で、私たちは疲弊します。「LINE疲れ」です。既読スルーをきっかけに現実世界で無視され、LINE上でも誹謗中傷を受けたら最悪です。・・・一体いつからストレスの塊になったのでしょうか。」土井隆義は、このような友人関係の過剰化を「友だち地獄」と的確に表現する。土井『友だち地獄—「空気をよむ」世代のサバイバル』ちくま新書、2008年。
 - 4) 大平健『やさしさの精神病理』岩波新書、1995年、178ページ。
 - 5) 総務省の2017年度平均労働力調査によれば、役員を除く雇用者に占める非正規雇用の割合は37.2%であり、10年間で非正規雇用者数は280万人ほど増加している。しかも、15-24歳の若者層における非正規雇用比率は47.3%（2人に1人の割合）と依然として高水準である（総務省『労働力調査<基本集計>』2018年9月）。1969年から2016年に消費者物価指数比が約3倍増に対し、国立大学の授業料（文社系平均）は45倍増（1万2000円から53万5800円）である。ちなみに、大学進学と年取との関係を見ると両親の年収が1000万以上の場合は4年生大学進学率62.4%であるのに対し、400万円以下の場合には31.4%であり、また生活保護世帯の大学・専門学校等への進学率は33%（一般世帯73%）で生活費の7割を奨学金に頼っている。ここから格差社会の一面をはっきり読み取れる。頼りの奨学金だが日本学生支援機構（JASSO）の貸与型奨学金（第二種、年率3%）を利用した場合の返済金額は、たとえば月額5万の場合、約302万円、月額12万円の場合、約775万円である。（大内裕和『奨学金が日本を減ぼす』朝日新書、2017年。「入学資金 のしかかる負担」『朝日新聞』2017年2月18日付、「生活保護世帯の子 奨学金頼み」『朝日新聞』2017年5月13日付）。全国大学生生活協同組合連合会の調査（2017年）によれば、自宅外生の1か月の生活費（12万820円）の内、仕送り7万610円（16年連続減少）から家賃を差し引いた1日の生活費は790円（ピーク時（1990年2460円の3分の1））であり、アルバイト（2万7120円：過去最高）が欠かせない事態となっている。この点は大学の授業への影響はいうまでもなく、ブラックバイトに簡単に引き込まれる温床ともなっている（全国大学生生活協同組合連合会『Campus Life Date 2016 第52回学生の消費生活に関する実態調査報告書』2017年。岩重佳治『「奨学金」地獄』小学館新書、2017年。大内裕和『ブラックバイトに騙されるな!』集英社、2016年。
 - 6) 総務省の調査によれば、世代別の1年間の新聞消費額2007年と2017年を比較した場合、30歳未満の約8割（77%）が減らしている。そもそも20歳代の若者のうち新聞を読んでいるのは男子8%、女子3%でしかない。若者の新聞を買わない、読まない事態が浮きりになっている。総務省『家計調査』2018年2月。
 - 7) さしあたり、マックス・ヴェーバー（清水幾太郎）『社会学の根本問題』岩波文庫、1972年参照。なお、佐藤春吉の以下の論文は、ヴェーバー社会学をラディカル（根源的）に考察した意欲作である。「彼の二正面作戦は、価値自由によって価値領域の自律性を確保し、分析理論の徹底によって客観性をそなえ

- た個別科学を可能にする独自の論理の彫琢であり、同時に価値自由の思想をもとに概念と実在の關係にたいしても明確な楔を打つことであった。」佐藤「M. ヴェーバーの文化科学と価値関係論（上）— M. ヴェーバーの科学論の構図と理念型論—多元主義的存在論の視点からの再解釈の試み（その1）—」『立命館産業社会論集』第48巻第3号、2012年、5ページ。
- 8) この点に関しては、市野川容孝『ヒューマニティーズ 社会学』岩波書店、2012年参照。
- 9) アレクシス・ド・トクヴィル（松本礼二訳）『アメリカのデモクラシー 第二巻（上）』岩波文庫、2008年、188-195ページ。
- 10) オルテガ・イ・ガセット（A. マタイス・佐々木孝訳）『個人と社会—人と人びと—』白水社、2004年。
- 11) 長谷川宏『初期マルクスを読む』岩波書店、2011年、141-142ページ。カール・マルクス（高木幸二郎監訳）『経済学批判要綱（草案）1857-1858 第3分冊』大月書店、1961年、661ページ。内田弘は『要項』で展開される全体を貫くテーマは自由時間であり、その「思想と科学が形成されてくる現実的可能性を自らの能力に応じて働く万民が自由に活用する時間に読んだ。自由時間が資本の外皮のなかに潜勢的に成熟してきて、ついにそれが彼らのものとなり、彼らに活用されるようになる現実的可能性を経済学批判を通して基本的にとらえ切った」と論じている。内田弘『新版『経済学批判要綱』の研究』御茶の水書房、2005年、352ページ。
- 12) 丸山眞男『増補版 現代政治の思想と行動』未來社、1979年に所収の「超国家主義の論理と心理」は、日本の天皇制の特質を論じた丸山の白眉である。
- 13) 丸山眞男『日本の思想』岩波新書、1961年。丸山の「古層論」（「原型」論）に関しては『丸山眞男講義録＜第4冊＞』東京大学出版会、1998年。
- 14) さしあたり、安丸良夫の以下の著作を参照。安丸良夫『近代天皇像の形成』岩波書店、2007年。安丸良夫「丸山思想史学と思惟様式論」、安丸『現代日本思想論—歴史意識とイデオロギー』岩波書店、2012年。
- 15) 「日本のように生活のなかに無常感や「うき世」観のような形で逃避意識があると、ああしたシニシズムや逆説〔ニーチェ流の反語—引用者〕は、むしろ実生活上の感覚と適合し、ニヒリズムへの反逆よりもむしろ順応として機能することが少なくない。ここでは逆説が逆説として作用せず、アンチテーゼがテーゼとして受けとられ愛玩される。」丸山『日本の思想』16-17ページ。
- 16) 柄谷行人「丸山眞男とアソシエーション」『思想』2006年8月号、66ページ。
- 17) 中西新太郎『「問題」としての青少年—現代日本の〈文化—社会〉構造』大月書店、2012年。
- 18) 鈴木謙介『カーニバル化する社会』講談社学術新書、2005年。
- 19) 宮本みち子『若者が〈社会的弱者〉に転落する』洋泉社、2002年参照。宮本は、この言葉を通じて、市場社会の中で若者が「主役」として「やりたいこと」の選択を「許される」ことを通じて、選択に対する責任を社会が負わずに自己責任として受けとる心理的様相を見出している。なお、「社会人基礎力」に関しては経済産業省『社会人基礎力に関する研究会・中間とりまとめ』2006年参照。
- 20) この点に関しては、フリードリッヒ・ハイエク（気賀健三、古賀勝次訳）「自由の条件 I」『ハイエク全集5』春秋社、1986年参照。なお、ハイエクに関しては市場原理と「小さな政府」を重視する観点から、今日の新自由主義構造改革の系譜に位置づけられることがあるが、しかし、その場合、ハイエクがスターリニズムやナチズムに対抗している点を等閑視してはならない。全体主義国家などに見られる「理性」に依拠した過度な計画性によって自由が奪われることへの警鐘である。
- 21) 生活保護制度の捕提率は2割程度と低く、多くの受給資格者が漏給状態におかれている。
- 22) 第196通常国会衆議院予算委員会（2018年2月5日）で取り上げられた以下の証言はこの点を物語るものである。
- 「貧しいのは私のせいなのだから私は食べてはダメ、という強迫に近い感情が、そこにはありました。お風呂はお湯の温度をギリギリまで下げてお湯のため、シャワーを使わず、3人一緒に入っていました

た。・・・一番つらかったのは無保険だった期間です。3年間、幼い子どもたちを一度も病院に連れていけませんでしたが。息をひそめ、薄氷の上を歩いているかのような生活でした。でも、そんな生活は、外側から見えにくい状態であったと思います。あまりにも恥ずかしい生活なので、周囲には悟られないようにしていました。・・・つらくて惨めな生活は、生活保護を受けるようになってから天国のようになりました。子どもたちに食べさせてあげられる安心感、それは母親としてとても幸せなことでした。私には国が神様のように見えました。」

捕捉率2割の生活保護にあっても「国が神様に見える」のであろう。

- 23) カール・シュミット (田中浩・原田武雄訳)『政治的なるものの概念』未来社、1970年参照。
- 24) 独立行政法人情報処理推進機構の『2016年度情報セキュリティの倫理に対する意識調査—調査報告書一』2016年12月。
- 25) 安田浩一『「右翼」の戦後史』講談社学術新書、2018年参照。もっとも、近年、ネット右翼に関する調査研究が精緻化されつつあり、たとえば東北大学の吉永准教授らによる調査によれば、従来、ネット右翼と評された者とは別に、保守思想を全く持たない「オンライン排外主義者」が顕在してきたという。後者は嫌中嫌韓などの排外思想だけを口コミで気軽に消費する層であり、今後広がりを見せるのではないかと予測している。「ネット右翼検証 新たな存在も」『朝日新聞』2018年10月5日付。
- 26) この点で、歴史修正主義の観点から LGBT を悪罵する文章を掲載し休刊 (2018年9月) に追い込まれた『新潮45』の顛末は示唆的である。
- 27) 今田高俊編『ハイパー・リアリティーの世界—21世紀社会の解説』有斐閣、1994年。また、遺伝子組み換えや AI の進展にしても、栽培植物や家畜への応用、遺伝性の難病への対策、感染症の根絶が期待されていることを認めつつも、地球上に誕生した命のつながりを恣意的に変えることが果たして許されるのかどうかという哲学と倫理の問題は残っている。SNS による対面不要な仮想コミュニティは人間の体の奥底に刻印されている社会性の根深い基礎=共感力を喪失させているのではないか、さらに人間のセンサーは AI で代用することは不可能であり、最も重要なことは仲間を察知しながら、その行動を規制し、それを前提として自分の行動をも規制するような関係性であると論じた山極寿一の知見は重要である。山極寿一「確かな哲学と規制整備を」『朝日新聞』2017年5月18日付。鷲尾清一・山極寿一『都市と野生の思想』インターナショナル新書、2017年。
- 28) 本稿では「ケア」のありようをめぐり、中西新太郎の以下の文献から多くの示唆を得ている。中西新太郎『人が人のなかで生きてゆくこと—社会をひらく「ケア」の視点から』はるか書房、2015年。
- 29) ゲオルク・ジンメル (清水幾太郎訳)『社会学の根本問題—個人と社会—』1979年、第3章参照。ロバート・パットナム (柴田康文訳)『孤独なボーリング—米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房、2006年。パットナムが使用する「資本」は市場における経済力ではなく、人びとの協調活動の活性化というみである。
- 30) 井上達夫『共生の作法—会話としての正義—』創文社、1986年、第5章。
- 31) 中西、前掲書、第9章。
- 32) この点に関しては、井上達夫『自由の秩序—リベラリズムの法哲学講義』岩波現代文庫、2017年参照。
- 33) 次のマルクスの指摘は類的人間の意味を理解するうえで重要であろう。「現実の個別的人間が抽象的な公民を自分のうちに取りもどし、個別的人間で、経験的な、その個人的労働において、その個人的な関係のなかで、類的存在となったとき、つまり人間が彼の「固有の力」[forces propres]を社会的な力として認識し組織し、したがって社会的な力をもはや政治的な力というかたちで自分から分離しないとき、そのときはじめて、人間解放は完遂されたことになるのである」。カール・マルクス (城塚登訳)『ユダヤ人問題によせて—ヘーゲル法哲学批判序説』岩波文庫、1974年、53ページ。

参考文献

- ・土井隆義『友だち地獄—「空気をよむ」世代のサバイバル』ちくま新書、2008年。
- ・独立行政法人情報処理推進機構の『2016年度情報セキュリティの倫理に対する意識調査—調査報告書—』2016年。
- ・経済産業省『社会人基礎力に関する研究会・中間とりまとめ』2006年。
- ・フリードリッヒ・ハイエク（気賀健三、古賀勝次訳）「自由の条件Ⅰ」『ハイエク全集5』春秋社、1986年。
- ・市野川容孝『ヒューマニティーズ 社会学』岩波書店、2012年。
- ・今田高俊編『ハイパー・リアリティーの世界—21世紀社会の解説』有斐閣、1994年。
- ・井上達夫『共生の作法—会話としての正義—』創文社、1986年。
- ・井上達夫『自由の秩序—リベラリズムの法哲学講義』岩波現代文庫、2017年。
- ・岩重佳治『「奨学金」地獄』小学館新書、2017年。
- ・柄谷行人「丸山眞男とアソシエーション」『思想』2006年8月号。
- ・カール・マルクス（高木幸二郎監訳）『経済学批判要綱（草案）1857-1858 第3分冊』大月書店、1961年。
- ・カール・マルクス（城塚登訳）『ユダヤ人問題によせて／ヘーゲル法哲学批判序説』岩波文庫、1974年。
- ・丸山眞男『日本の思想』岩波新書、1961年。
- ・丸山眞男「超国家主義の論理と心理」『増補版 現代政治の思想と行動』未來社、1979年。
- ・『丸山眞男講義録<第4冊>』東京大学出版会、1998年。
- ・宮本みち子『若者が<社会的弱者>に転落する』洋泉社、2002年。
- ・内閣府『平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』第3部 有識者の分析、2014年。
- ・中西絵里「LGBTの現状と課題—性的指向又は性自認に関する差別とその解消への動き—」参議院常任委員会調査室・特別調査室『立法と調査』（2017.11 No.394）
- ・中西新太郎『「問題」としての青少年—現代日本の<文化—社会>構造』大月書店、2012年。
- ・中西新太郎『人が人のなかで生きてゆくこと—社会をひらく「ケア」の視点から』はるか書房、2015年。
- ・大平健『やさしさの精神病理』岩波新書、1995年。
- ・大内裕和『ブラックバイトに騙されるな!』集英社、2016年。
- ・大内裕和『奨学金が日本を減ぼす』朝日新書、2017年。
- ・オルテガ・イ・ガセット（A.マタイス・佐々木孝訳）『個人と社会—人と人びと—』白水社、2004年。
- ・ロバート・パットナム（柴内康文訳）『孤独なボーリング—米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房、2006年。
- ・斎藤環『「社会的うつ病」の治し方—人間関係をどう見直すか』新潮選書、2012年。
- ・カール・シュミット（田中浩・原田武雄訳）『政治的なるものの概念』未來社、1970年。
- ・ゲオルク・ジンメル（清水幾太郎訳）『社会学の根本問題—個人と社会—』1979年。
- ・佐藤春吉「M.ヴェーバーの文化科学と価値関係論（上）—M.ヴェーバーの科学論の構図と理念型論—多元主義的存在論の視点からの再解釈の試み（その1）—」『立命館産業社会論集』第48巻第3号、2012年。
- ・全国大学生生活協同組合連合会『Campus Life Date 2016 第52回学生の消費生活に関する実態調査報告書』2017年。
- ・総務省a『家計調査』2018年。
- ・総務省b『労働力調査<基本集計>』2018年。
- ・鈴木謙介『カーニバル化する社会』講談社学術新書、2005年。
- ・アレクシス・ド・トクヴィル（松本礼二訳）『アメリカのデモクラシー 第二巻（上）』岩波文庫、2008年。
- ・内田弘『新版『経済学批判要綱』の研究』御茶の水書房、2005年。
- ・鷲尾清一・山極寿一『都市と野生の思想』インターナショナル新書、2017年。

若者をとりまく社会文化状況と社会に開かれたケアの視点

- ・ マックス・ヴェーバー（清水幾太郎）『社会学の根本問題』岩波文庫、1972年。
- ・ 安田浩一 『「右翼」の戦後史』講談社学術新書、2018年。
- ・ 安丸良夫 『近代天皇像の形成』岩波書店、2007年。
- ・ 安丸良夫 「丸山思想史学と思惟様式論」、安丸 『現代日本思想論—歴史意識とイデオロギー』岩波書店、2012年。

Sociocultural situations of young people and care in open society:

An introduction to these important issues

ARUGA Ikutoshiⁱ

Abstract

The diversity of students has been considered for a long time. Many universities have examined ideal academic support systems, and this tendency has increased with the recent increase and diversity of overseas students. Implementation of concrete support measures requires an understanding of the actual situations facing students, including campus life in classes and extracurricular activities. This is because stumbling blocks to learning do not necessarily occur only in the classroom. Instead, a wider field of view that includes the sociocultural situations of students is needed to develop ideal models of academic support and student care, with improvements based on findings obtained from this wider perspective.

Keywords

ideal academic support, diversity, society, self-responsibility, care, democracy, collaboration of ability

i Vice-President for student affairs, Professor, Faculty of Social Sciences, Ritsumeikan University

特集

立命館大学の学生参加による大学運営の仕組み

— 全学協議会での取り組みの成果と課題 —

一 柳 晋 也・加 國 尚 志

要 旨

大学全入時代、第4次産業革命など大学を取り巻く環境は厳しい。また、教育の質保証の観点からも学生が評価する大学運営の仕組みが求められている。このような課題は、国内のみならず海外でも同様の指摘がなされている。本学では1948年から学園運営の諸課題について協議する機関として「全学協議会」が設置され、学生代表としての校友会が参加しながら長らく運営が行われてきた。国内外の学生が参加する大学運営の仕組みの動向を踏まえ、これまでの全学協議会の運営を振り返る中で到達点（成果）を確認し、さらなる課題を提起することで今後の実質的かつ機能的な学生参加による大学運営について展望したい。

なお、「6. おわりに（全学協議会の歴史的意義と理念的解釈）」については、2016年度より学生部副部長の任をつとめられている加國尚志立命館大学文学部教授に執筆のお願いをした。

キーワード

大学運営、学生参加、全学協議会、学生実態、アセスメント

1. はじめに

少子高齢化社会、AI・IoTなどの情報化の推進を始めとした第4次産業革命など大学を取り巻く環境が厳しいことはいうまでもない。特に少子化に関わる課題として、2018年度の出生数は90万人を割り、2020年度には80万人を割るとの予測も出されている。推計すると、2040年頃の18歳人口は2018年度の約118万からさらに4割程度が減少し、80万人程度ということになる。一方で「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」（文部科学省中央教育審議会大学分科会将来構想部会 平成30年6月28日）では、リカレント教育などの充実による多様な年齢層の学生の増加も加味し、2040年度の大学進学者数推計は約51万人となり、現在の約80%の規模になるとの見立てがされているが、楽観視できる状況にはない中で大学運営を行っていくことに変わりはない。

また、大学のあり方としては、「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6月 文部科学省)を皮切りに「学生中心の大学」への視点の転換が求められ、さらに文部科学省中央教育審議会「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」(2018年6月28日)においては、「個々人の強みを最大限に活かすことを可能とする教育」への転換や「学修成果の可視化」が求められるなど、大学教育への質保証の推進がより一層求められていることがわかる。

本学では民主的な大学運営という観点から、学生代表としての学友会からの要望を受けて設置された「全学協議会」が全学的な協議機関として1948年より運営をされている。長らく運営されてきた協議機関であるが、大学・学生を取り巻くさまざまな情勢の現実的变化によりその運営方法は変遷してきており、2016年には学友会から全学協議会の運営方法の改善に関する問題提起があり、運営方法の改善を図ってきた。

本稿では、全学協議会の運営に関わるここ数年間の取り組みを取りまとめるとともに、大学を取り巻く環境が大きく変化する中で、近年の取り組みを振り返りつつ今後の学生参加による大学運営に関わる論点を提起することで今後の学生参加による大学運営のあり方の展望をする。

2. 大学運営における学生参画に関する動向

(1) 海外の動向

海外の動向については、特に欧州の取り組みについて大場(2005, 2008)により以下のとおり取りまとめられている。

- 欧州においても、このテーマは、大学の根源的テーマであると同時に大学のユニバーサル段階においては、質保証の観点からも重要なテーマとなっている点で指摘をされている。この大学運営への学生参加は、1960年代頃の世界的な大学紛争の時に遡るが、現代では、いくつかの国においても法整備等を踏まえ、大学の運営への学生参加が制度化されている。
- このように、学生参加の仕組みは担保がすすんでいる一方で、学生の参加は低調で芳しくない点も同時に指摘されている。
- このほか、欧州評議委員会調査からは、大学運営において学生が最も影響を行使できるとされているのは、社会・環境問題、教授法・教育内容であるとしている。
- 質保証活動への学生参加は、ボローニャ・プロセスへの学生団体の参加の事例を挙げる中で、拡大すべき事項であるが、学生参加の効果が実証されていない点や、学生側も関心が高くない点を指摘している。

(2) 国内の動向

国内においても、1960年代の大学紛争の時代から大学運営の学生参加の是非が議論されているが、他方で学生自治組織の衰退が叫ばれる状況にもあり、実質的な取り組み等は多いとはいえない。以下のとおり近年取り組まれた事例を挙げる。

- 早稲田大学へのヒアリングによると、2012年から始まった中長期計画 Waseda Vision 150 の中で「大学の教育・研究への積極的な学生参加の推進」を掲げ、具体的な取り組みとして、
① Student Competition、②学生参画ジョブセンターなどを行っている。参加している学生は、

それぞれ① 100名～300名、② 30人程度となっている。

○このほか、学生参画型のFD活動は、文部科学省による特色GPに採択された岡山大学を始め、いくつかの大学が実施してきている。

(3) 国内外の他大学の取り組みを踏まえた学生の大学運営に関わる検討の視点

国内外を踏まえ、大学運営への学生参加について検討するには、以下の視点が重要であると考えられる。この視点の設定は、廣内（2008）を参考にした。

- 学生参加の領域（授業評価、授業改善、カリキュラム作成、教員評価、福利厚生、課外活動、大学管理運営など）
- 学生参加の方法（大学運営の意思決定機関への学生代表の参加、アンケート、雇用など）
- 学生参加の実態（参加者数、代表選出率、意思決定機関への参加率など）
- 学生参加による大学運営への効果（学生の評価の反映）
- 参加する学生の主体性や意欲と成長

3. 立命館大学の全学協議会の取り組み

(1) 全学協議会の位置づけと学生参加の仕組み

① 立命館大学における全学協議会の位置づけ

立命館大学の全学協議会は、「立命館大学全学協議会会則」により、その位置づけや目的、協議内容、対象について以下のとおり定められている。この会則によると特に協議内容に関する規程から多様な領域への学生参加ができる仕組みといえる。また、自己点検評価報告書において、全学協議会での協議は、教育課程やその内容・方法の検証に際して、主体的な学習者である学生の意見を取り入れるための制度として位置づけられている。

＜立命館大学全学協議会会則＞*一部抜粋

第1条 本学に全構成員自治の原則にもとづく協議機関として、立命館大学全学協議会（以下協議会という）をおく。

第2条 協議会は、以下に定める大学運営に関する諸問題について協議し、学園の発展に資することを目的とする。

- (1) 教学改善および学生生活援助に関する事項
- (2) 学費および学園財政に関する事項
- (3) 学園の事業計画に関する事項
- (4) その他本協議会で必要と認めた事項

第3条 協議会は、常任理事会、学友会、大学院生協議会および教職員組合の四者の代表によって構成する。

② 学生の参加の仕組みと運営

全学協議会には、学友会が学生代表として出席することができる。この学生代表の選出の仕組みは後述する。この学友会の活動の支援は、学生部が担っている。学友会会則でも顧問を学生部長に依頼することが定められている。こうしたことから全学協議会に向けた学友会への支援は当然のこと、そのほかの活動についても学生部を中心に支援を行っている。特に全学協議会に向けては、協議するテーマや論点を検討・整理する必要があることから、全学協議会の枠組みの中で

大学の各部門と懇談の機会等を学友会からの要請を受け、学生部が事務局となり設定をしている。

また、この全学協議会の協議の中で確認されたことは、「確認文書」として取りまとめられ、次の全学協議会でその進捗等の確認・検証を行っている。

(2) 近年の学友会の活動実態

①学友会の概要

立命館大学学友会の活動目的や事業概要は、「立命館大学学友会会則」により定められている。約 3 万 3 千人が所属しており、学友会の傘下で活動する団体数は約 430 団体になる。

<立命館大学学友会会則> * 一部抜粋 第 1 条 名称 本会は立命館大学学友会と称する。 第 2 条 組織 本会は立命館大学の全学生をもって組織する。 第 3 条 本部 本会は本部を立命館大学内に置く。 第 4 条 目的 1. 会員の自主的諸活動により、学生生活全般の発展向上に努め、併せて学園の発展に寄与する。 2. 平和と民主主義の理念に基づき、学問の自由と大学の自治を確立し、社会の発展に寄与する。 第 5 条 事業 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う。 1. 学生生活の擁護と学生の権利拡大に関する活動 2. 立命館学生文化の創造に関する活動 3. 教育・研究の平和的・民主的発展に貢献する活動 4. 大学自治と学生自治の発展に貢献する活動 5. その他、前条の目的達成のために必要な活動

②学生代表の選出

全学協議会での学生代表として、学友会常任委員長がその役割を担う。この常任委員長は、学生全員参加の選挙（学友会自治委員等選挙）を経て選出された各学部自治会委員長等が参加する学友会の最高意思決定機関である中央委員会での選挙により選出をされる。こうした過程を経ていることから、全学協議会に参加する学生代表としての「正当性」が担保されているといえる。この投票率が担保されている背景として、選挙活動のために授業時間の一部を割愛する配慮をしていることが挙げられる。

<学友会自治委員等選挙投票率推移（2010 年度～2018 年度）>

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1 回生	87.0%	89.0%	81.8%	85.4%	81.6%	79.9%	79.5%	76.1%	65.8%
2 回生	49.2%	68.1%	62.0%	53.4%	47.2%	46.1%	41.1%	49.4%	48.6%
3 回生	50.6%	46.5%	46.6%	47.5%	41.3%	35.8%	31.5%	30.4%	30.0%
4 回生以上	12.6%	10.4%	10.0%	16.0%	9.6%	4.3%	6.3%	5.5%	4.8%
合計	46.1%	49.8%	47.6%	49.3%	43.5%	39.6%	38.1%	39.4%	35.8%

③学友会の主な活動内容

基本的には、学友会会則に基づき、毎年度選出された学友会執行部の学生を中心に立案した活動方針に基づいて自主的な活動を行っている。ここ数年の学友会の活動は、全学行事（新歓運動、学園祭運動）、課外自主活動支援、要求実現活動（全学協議会や各学部との懇談会等）を中心としている。

(3) 全学協議会での協議テーマの変遷と取り組みの成果

ここまで全学協議会の近年の運営について述べてきた。ここでは、協議された内容やテーマについて確認事項として現存で残されている1957年度から2016年度的全学協議会以降を振り返り、特徴点を述べていきたい。なお、それぞれの全学協議会ともに、学費や学費改定方式に関して大学から提起があり、協議がされていることは前提である。

1979年度の確認文書において一つの変化がみられる。それは、「80年代における学園政策確立のために一立命館大学の現状と課題」の記述があり、学園の長期計画を踏まえた議論がなされたことが伺える。その後、1987年度全学協議会においては、「学費をめぐる4年に一度の全学的論議は、学費改定のみにとどまらず、本学の現状と課題の総合的把握の上に、本学がめざすべき学園創造の論議を集約し、これを短・中・長期の学園改革計画としてまとめ上げていくものでなければならない。」との記載があり、全学協議会の議論と学園の中長期計画とが関連し議論をすすめることが求められていることがわかる。

こうした経過を経て、1990年代には3回的全学協議会が開催され、学園の第4次（1991年～1995年）・第5次長期計画（1996年度～2000年度）をもとにした議論がなされ、1994年のびわこ・くさつキャンパス開設や2000年の立命館アジア太平洋大学開設といった立命館の改革推進の原動力となったといえる。この全学協議会での全学論議は一つの到達点であり、全学協議会の取り組みの成果の一つといえる。学園の中長期計画と関連された議論のスタイルは2000年代に入って開催された、2003年、2007年、2011年の全学協議会では基本的には踏襲されてすすめられたといえる。

また、特に全学協議会の主なテーマである教学に関する議論の変遷をみると、学園像や学生像の議論はありつつも教学条件（学生数、授業規模、教学施設など）に関する協議が1970年代から1980年代の中心であることがうかがえる。1990年代に入ると、学生からの指摘を踏まえ「学びと成長」というキーワードが出され、成長のプロセスの構造化や成長を客観的に評価する仕組みの重要性に関する議論が開始され、2000年代まで継続している。2011年度確認文書からは、「教育の質」に関する高等教育情勢の変化と課題認識がされている。これは、中長期計画で目標とする水準の変化が関連しており、教学条件といった「どの学年でも身近で分かりやすい」テーマから、成長のプロセスの構造化や教育の質のように「俯瞰して学生生活全体を見渡す必要がある」テーマに変化をしていることがわかる。

他方、前述した学友会自治委員選挙投票率に現れているように、学生の自治活動への関心の低下傾向といった学生気質の変化が出てきている。自治活動への関心の低下があるなかで、さらに協議するテーマが身近で無くなっているという構造的な課題があることが見て取れる。

このような背景から、学友会からは協議内容等の運営方法の改善の指摘が2016年度になされ

た。詳細は次項にて述べる。

(4) 2016 年度全学協議会での「全学協議会のあり方」議論

2016 年度に開催された全学協議会では、学友会から「末川博名誉総長が確立した立命館民主主義に基づく全構成員自治の概念を体現するための制度の一つとして、全学協議会で議論が行われ、そこで確認された事項は大学運営に反映されてきた。しかし、時代の変遷とともに、学友会が担ってきた役割や要求実現運動に対する学生の意識は変化してきている。大学の R2020 後半期計画の策定議論と学費改定方式見直し議論の遅れによる 2015 年度全学協議会の延期といったように、制度運用が機能していないように見受けられる面も散見される。今後の全学協議会においては、立命館民主主義や全構成員自治のあり方を再構築する必要があると考える。」(2016 年度第 1 回全学協議会議事録)との指摘がなされた。

こうしたことを受け、全学協議会において「今後の全学協議会のあり方」をテーマにした議論がなされ、以下のとおり運営方法を改善することを確認した。

< 2016 年度全学協議会確認文書より > * 一部抜粋

- ① 全ての協議内容に関して、全てのパートが論点を提示する方法ではなく、協議や論点を提起するパートが説明や論点提示を責任持って行った上で、当該のパートがこれに応じて意見・見解表明をする。
- ② 日常的には学生生活から生じる課題や改善要望など、在学する学生の問題関心を尊重した懇談会等での議論やチャネルづくりを行っていく。
- ③ 常任理事会は大学づくり・キャンパスづくりのプロセスに学友会中央パートをはじめとした様々な学生が参加・参画する機会を設けるなど、多様な方法を積極的に取り入れる。

(5) 2018 年度全学協議会に向けた取り組み

これまで述べてきた経過を踏まえ、2016 年度全学協議会で開催が確認された 2018 年度全学協議会に向けて、まずは学生部の学友会支援の基本的な方針を「基本的な考え方として、学生の自治活動を尊重しつつ涵養する立場から、学生の活動に寄り添った支援を行う。具体的な支援は、情報収集（提供）、課題発見・課題整理・課題設定、解決策の提案・実行、検証について論点整理やアドバイスをを行う。従来からの懇談会や学習会に加え、学友会と学生部（学生オフィス）が共同し、全学協議会に向けたプロジェクトチームを立ち上げ、そのチームでの活動や定例ミーティングの中で、上記の支援を行う。」(2017 年 9 月 21 日学生部会議)として確認をした。

これを踏まえ、2017 年度全学協議会代表者会議以降に学友会とともに以下のような学習会・懇談会・プロジェクトを実施した。特徴的な点はその運営方法に現れている。これまで、教育学部懇談会や学生部懇談会といったように、大学の部局単位での懇談会が一般的であり、その開催も学友会からの論点提起から始まるものを中心であった。これを、学生の問題意識や関心のあるテーマを中心に開催し、学生の要望に一定の責任をもってその場で応えられるよう部局横断型で実施をする形式に変更をした。また、学友会からの論点提起に先立ち、学生たちの問題意識を醸成するという観点から、学習会で大学から学生実態等に関する客観データの情報提供や説明も積極的に行うことで学ぶ機会や考える機会を創出してきた。2017 年 2 月～2018 年 10 月までの期間で計 26 回の学習会・プロジェクト・懇談会等を行った。

取り扱うテーマはこうした学習会等での議論により理解が深まり、協議による改善実感が得ら

れるという点も重視した。例えば、禁煙や食環境、オリターを始めとした初年次教育についてである。こうした取り組みを受けて学友会は、2018年度全学協議会に向けて、主体的に先にあげたテーマの学生実態を探るアンケートなども実施することにつながった。このほか、取り扱った新しいテーマとしては、「留学生課題に関する懇談会」などが挙げられる。これは、学生の問題関心に応じて、学生部が学友会と留学生との懇談会のコーディネートをしたものである。学生実態を踏まえた協議をする全学協議会という点で考えると、これまでの小集団クラス単位での意見集約方法が十分に機能を失っている実態がある。他方、多様な学生の関心や課題認識が広がる中で丁寧にそうした声をピックアップする機会として多くの学生が参加できる懇談会や学習会、大学が取得した客観的データの提供を踏まえて、多様な学生実態を踏まえることが有意義であると考えられ、そうした取り組みを行ってきた。

こうした定量的、定性的な情報から課題を抽出し、改善要求をするという取り組みを継続した結果、前述の「俯瞰して学生生活全体を見渡す必要がある」テーマである、成長実感の指標や評価が必要であるという学友会から指摘がされた2018年度全学協議会の議論に繋がったと考える。

4. 全学協議会の今日的意義と今後の課題

(1) 全学協議会の今日的意義

全学協議会の今日的意義については、「2. (3) 国内外の他大学の取り組みを踏まえた学生の大学運営に関わる検討の視点」で提起した視点で振り返る中で、評価をしたい。なお、本稿執筆時点では2018年度全学協議会の協議の途上であることから、評価は不十分になることをご容赦いただきたい。

まず、学生参加の領域については、前述の全学協議会会則に定められているとおり、多様な領域での協議をカバーしていることは評価できる。

学生参加の方法や参加実態については、学内では学生の自治力の低下を背景とした学生代表選出に向けた選挙の投票率の低下が指摘されるが、国内外の取り組み状況と相対的に比較すると、本学は高い水準にあるといえる。直接の意思決定機会への参加ではないが、内部質保証の観点から全学協議会が位置づけられることにより、関与の度合いは比較的強いと考える。これは、学生参加による大学運営への効果（学生の評価の反映）にもつながる。また、協議は大学と学生・院生等との対話型・双方向型で行われていることから、アンケート等で指摘されているような受動的な参加にはあたらない。

最後に、参加する学生の主体性や意欲と成長の評価についてである。これは、担当者として参加する学生との日常的な対話の中から意義を感じるものの、客観的な指標に基づいて評価しきれないことが実態である。2018年度に学生部が取り組んでいる「成長調査プロジェクト」においてその成長を測る必要がある。

(2) 今後の全学協議会運営に向けた課題

学生参加の領域としての協議テーマについては、欧州の取り組み状況や近年の学友会からの指摘からもわかるように、学生の関心のある領域は限定的である。こうしたことを踏まえ協議テ-

マを設定し、運営をしていくことが求められる。特に、授業評価、教員評価、キャンパス環境は学生にとって身近な関心事であり、2018 年度全学協議会の協議の中でも客観的な評価やデータ提供を学生にしたうで協議をすることが指摘されているため、より一層の取り組み強化が求められる。このようなテーマを継続的に取り組むにあたっては、全学協議会の議論を通して学生が「学ぶ機会」を提供し続けることも必要である。

次に全学協議会の位置づけについても課題が残る。現状では、教育の場であるという位置づけが弱い。学生の参加意欲を喚起する運営と参加した学生への支援として振返りの機会を設定する中で、アセスメントをしていく必要があると考える。加えて、大学の内部質保証の仕組みとしての位置づけを継続し、さらに強化することも重要となる。

さらに、本稿で述べてきたことをさらに整理し「運営ガイドライン」として確認をしたうで運営をおこなっていくことも有意義であると考ええる。

(3) 今後の学友会・自治会活動に向けて

これまでは、全学協議会の運営面での課題として学生の成長の視点を挙げてきたが、各学部の自治会活動への支援にも同様の課題がある。全学協議会の運営だけでなく、各学部五者懇談会等の運営、支援についても同様の観点から改善をすることが求められると考える。

5. まとめ

本学の全学協議会は、学生との双方向型でのコミュニケーションの中で運営がされ、本学の改革の推進の一翼を担ってきた。また、この協議においては、学生が関心や課題意識を持っているテーマが重要であることと、大学の中長期計画の取り組みとの関わり方が重要となる。大学の中長期計画の目標指標や水準が高度化することや、多様な学生の問題関心の拡がりといった構造的な変化の中で、今後の運営に求められるとは、①学生の日常的な課題意識や問題関心を重視すること、②教学・学生生活等の条件だけではなく、「質」について協議・評価をする場合は、学生生活の当事者である学生は俯瞰して客観的に評価することが難しいため、大学が質の定義や評価軸を定め、その実態を客観的に学生に予め開示し、データで示された実態と学生たちの実感とを丁寧に刷りあわせ検証をすることが重要と考える。前述した 2018 年度全学協議会に向けた取り組みは、その先駆けと考える。

このような運営を行う中で、結果として参加する学生たちの成長に資することが大切であり、またその学生の成長も客観的に評価し検証していくことが求められていると考える。また、本稿では触れられなかったが、本学には、ピア・サポート活動などをはじめ、学生が大学運営に参画する機会は多様にある。こうした活動や本稿で述べた全学協議会などが有機的連携し、教育・学生生活支援の改善・改革を持続的に続けることが、教育の質を継続して保証することにつながっていくと考える。

6. おわりに（全学協議会の歴史的意義と理念的解釈）

本学は「平和と民主主義」を教学理念としており、自由な議論と平等な機会を保障する「民主主義」と大学自治の原則は、本学の教育の根幹に位置するものであり、決してないがしろにすることのできない理念的価値である。本学では民主的な大学運営という観点から、「全構成員自治」の原則を置き、大学自治の原則に根ざした運営に学生自治の代表たちとの討議の場を設けてきた。このような本学の教学と大学自治の理念に基づき、学生代表としての学友会からの要望を受けて設置された「全学協議会」が全学的な協議機関として1948年より運営をされている。「全学協議会」は、大学（理事会）、学友会（学生代表）、院生連絡協議会（大学院生代表）、教職員組合（教職員代表）の四者により、大学における「教学」「研究」「学生生活支援」「学費・財政」等の中・長期的な政策について討議を行う場である。この「全学協議会」を設けることにより、大学運営の中に、学費の納入者であり教学・研究の主体者である学生・院生の意見が反映され、公正で民主的な大学運営が行われることを目指してきた。この「全学協議会」は、ただ学生たちの意見を聞いて大学運営に反映するという単なる意見集約のようなものではなく、「教学」「研究」の主体をあくまで学生・院生に置き、民主的な手続きを堅持しながら、全構成員が平等な資格で協同して理想的な大学を築いていくという本学全構成員の決意と理念の制度的表現である。本学では教学・研究の主体者である学生・院生を無視した大学運営は許されない。「全学協議会」を軽んじる者は、「平和と民主主義」を教学理念とする本学の構成員を名乗る資格がないと言ってよい。

この協議では、「教学」「研究」「学生生活支援」「学費・財政」について、学生・院生に中・長期的政策についての説明責任と合意形成の手続きが大学側に求められる。大学運営にスピード性と効率性が求められる今日ではあるが、このような手続きを守ることによって、学生・院生の要望や意見を反映した政策を形成することができるのであって、スピード性や効率性に還元できない、教育目的の合理性を達成することができるのである。大学が学生を「主体」として尊重する態度と姿勢を貫けば、学生たちは必ず自らの参加意欲を示すようになってくる。学生の自治参加意欲の低下を嘆く前に、学生たちを「主体」として、その権利と思想を尊重しているかどうか、大学側に問われるであろう。本学での学生たちの自治参加意欲が一時期低下したのは、2007年度全学協議会で、元理事長をはじめ大学側出席者が一斉途中退席するという暴挙に出たことも原因と考えられる。民主的な対話の姿勢を貫く意志のないところに、主体的な学生は育たない。

今日の世界的な情勢の中で、大学運営にも新自由主義的資本主義の力学が押しつけられてきている。経営の効率化や利潤の最大化・最適化を図る考え方からすると、学生自治の理想など非効率のこのうえないものかもしれない。しかし、学生自治を手放す者はやがて大学自治をも手放すことになる。大学自治が失われたときには、大学は新自由主義を隠れ蓑にした国家の統治に従属し、国家あるいは企業の下請け開発・人材サービス産業に転落するだろう。それは大学の本質である学問の自由の喪失であり、主体的な学問実践とそれによる全人的成長の場としての大学の死であるだろう。

本学が、「平和と民主主義」の教学理念と「全構成員自治」の原則に基づき、七十有余年にわたって「全学協議会」という民主的な討議の制度を維持してきたことは、ただ会則や慣習によるものではなく、本学の全構成員が大学の本質としての学問の自由を大学自治と切り離すことので

きないものと理解しているからである。多くの学生、院生、教職員の労力を重ねてこのような協議機関を維持していることは、それが大学の本質と生命に関わることだからである。

本稿では、「全学協議会」のこのような歴史的意義と理念を踏まえつつも、今日的な課題を前にした学生支援のあり方について論じた。

以 上

参考・引用文献

大場敦「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会』、第 9 号、2005 年、39-40 頁

大場敦「欧州における学生参加～高等教育質保証への参加を中心に～」『大学と学生』、第 50 号、2008 年、7-13 頁

廣内大輔「わが国の大学運営における学生参加—その実現可能性を中心に—」『大学教育学会誌』、第 30 巻、第 1 号、2008 年、103-107 頁

Student Participation in Ritsumeikan University Governance: Results and Issues at Plenary Council of the University

ICHIYANAGI Shinya (Assistant Manger, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

KAKUNI Takashi (Associate Dean, Student Affairs, Ritsumeikan University)

Abstract

The social environment of the universities is severe. Also, they are required to establish management system that students evaluate. These problems are not in Japan but also abroad. Ritsumeikan University has established “the Plenary Council of the University” as the organization to discuss various issues of their administration since 1948, and the Student Union has participated as the representative of undergraduate students and played a role in administration of university. We analyze the trend of the management system of domestic and abroad universities which students participate the administration. And reviewing the achievement of the Plenary Council and find its further possibility, we prospect our university administration which students participate more actually.

Keywords

University administration, Student participation, The Plenary Council of the University, Student Survey, Assessment

特集

学生サポートルームの20年と学生実態

佐々木 麻子・榊 蔵 美智子

要 旨

本学の学生サポートルームは、1997年に衣笠キャンパス、1998年にびわこ・くさつキャンパス、2015年に大阪いばらきキャンパスに設置された。本論文では、学生サポートルーム開設20年の歴史を振り返り、相談活動を通して見た学生実態の変遷を概括した。

個別カウンセリングの利用状況や相談内容に加え、学生サポートルーム主催の企画やフリースペースの利用状況にも焦点を当て、多角的な側面から学生の実状について考察を試みた。また、所属キャンパスごとに学生サポートルームへの来談経緯や相談内容が異なる点も、本学の学生の特徴の一端を示すと言えた。その他、発達障害特性のある学生や性別違和を主訴とする学生、外国人留学生による相談など、近年増加傾向にある相談内容や、全国的な相談傾向との比較を通して学生実態を捉えた。最後に、包括的学生支援体制において求められる学生サポートルームの役割や課題について展望した。

キーワード

学生サポートルーム、学生支援体制、専門的カウンセリング、学生実態

1 学生サポートルーム開設の経緯

1.1 開設までの状況

本項では、立命館百年通史や立命館大学学生サポートルーム報告書（以下、年報）を参考に、開設までの状況と開設にいたる経緯について概観する。

立命館大学は1997年1月に「学生サポートルーム」が開設されるまでの間、他の大学のように学生相談所や学生相談センターといわれる、学生相談に特化し、専門的カウンセラーを置いた組織はなく、教職員がカウンセリングマインドをもって「悩み相談」に応じてきた。

1980年代から1990年代にかけての学生相談は、学部事務室や学生部を中心として、教職員の協働による履修相談、事件・事故の相談、学生生活全般にかかわる相談などを行う一方、保健センターでは非常勤医師と担当看護師が治療・相談などに対応し、年間の治療・相談件数は、全学生数のおよそ1%を超える数であった。しかし、1980年代後半以降の学生の意識や悩みは複雑化・多様化し、従来の学生相談体制や教職員では、専門性や総合性の点で対応が困難になってき

ていた。そのようななかで、1991 年全学協議会における総合的學生援助政策の一環として學生相談体制を強化することの必要性が確認されることになった。

1.2 開設にいたる経緯

常任理事会は 1993 年に『「學生相談業務のあり方について」検討委員会』を設置し、立命館大学が歴史的に蓄積してきた學生相談の在り方のまとめと問題点を整理し、最も適切な學生相談機能を果たす組織・体制などに関する検討を指示した。

検討委員会はその報告書「學生相談業務のあり方について」（常任理事会 1994 年 9 月 21 日）のなかで、學生の実態について次のように述べている。

- (1) 人格の再構成期にある青年期の特徴は、心身のアンバランス、すなわち体の発達が加速するにもかかわらず心の自我確立が遅れ、人間としての自立が阻害されることがあることである。また、大学生になるまでに、社会的環境や友人関係のなかでクリアしておかなければならないことができていなかったり、受験競争に起因する初中等教育の歪みもあって「現代學生は自己が確立していない」「市民的社會常識に照応した學生生活が送れない」などの弱点が一般化する傾向にある。
- (2) 學生の「心の問題」は、学修上の問題として現れやすく、時期的には入学の時期、専門教育への移行期、就職の時期がある。修学問題・健康（身体）問題・心の問題は、これらの時期に関連して顕在化してくることから、個々分離的な援助では適切に対応できない状況が強まってくると考えられる。

同時に報告書は、こうした學生の実態を踏まえ、カウンセラー設置と「學生サポートルーム（仮称）」の設置を提案した。そして、1997 年 1 月には學生部内に厚生課が所管する「學生サポートルーム」（衣笠キャンパス）を設置し、同年 5 月より學生サポートルームにおけるカウンセリングを開始した。開室当初は、教育支援システムの一環として位置づけられ、學生生活をスムーズに送ること、學生サポートルームを核として関連する部課との適切な連携を重要視し、総体としての學生相談体制を目指すものとした。

學生サポートルーム発足時（1997 年 1～4 月、衣笠キャンパス）は 2 名のカウンセラー（非常勤の契約職員）のほかに厚生課の専任事務職員 1 名がインテークを兼ねて日常の相談受付に当たり、1997 年 5 月からはカウンセラーを 3 名に増員し、週 5 日、本格的なカウンセリングが開始されるようになった。当時、窓口は學生生活全般にわたる「よろず相談」という位置づけをしながら、そこから必要な専門的カウンセリングにつないでいくというスタイルをとった。

2 相談内容の変遷

2.1 利用状況のデータまとめとその特徴

1997 年度から 2017 年度までの全来談者数と新規来談者数を表 1-1～表 1-3 にまとめた。（表 1-1 の（ ）内は女子の数を表す。）また、1997 年度から 2000 年度までの全来談者数の相談内容内訳（単位は人数）を表 2 に、2004 年度から 2007 年度までの全来談者の相談内容内訳（単位は％）を表 3 に、2011 年度から 2017 年度までの全来談者相談内容内訳（単位は人数）を表 4 に

まとめた。表2～表4については、人数と比率の双方を掲載したかったが、データの欠損などにより、統一が難しかった。なお、これらのデータは、立命館百年史、年報、部会議資料にて確認のできた数値をもとにまとめたものである。空欄はデータの欠損部分をあらわす。

表 1-1. 全来談者数と新規来談者数 1997 年度～ 2003 年度

	1997	1998	1999	2001	2000	2002	2003
全来談者数	88(53)	124(67)	124(67)		265(123)	404	468(228)
衣笠・朱雀						57	284
BKC						47	184
OIC							
新規来談者数							370
衣笠・朱雀				124	94	213	223
BKC				78	89	87	147
OIC							

表 1-2. 全来談者数と新規来談者数 2004 年度～ 2010 年度

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
全来談者数	499	457	397	393			
衣笠・朱雀	73	37	33	44			
BKC	42	26	62	59			
OIC							
新規来談者数					300	248	315
衣笠・朱雀	218	274	185	168	174	133	193
BKC	166	120	117	122	126	115	122
OIC							

表 1-3. 全来談者数と新規来談者数 2011 年度～ 2017 年度

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
全来談者数							
衣笠・朱雀							
BKC							
OIC							
新規来談者数	340	384	370	344	561	417	446
衣笠・朱雀	192	222	193	207	202	224	231
BKC	148	162	177	137	133	149	156
OIC					24	44	59

表 2. 全来談者の相談内容内訳 (単位は人数)

全キャンパス	1997	1998	1999	2000
a. 心理相談	59	85	136	160
b. 修学相談	8	22	43	69
c. 進路相談	8	9	15	24
d. 生活相談	13	8	14	12
e. その他				

表 3. 全来談者の相談内容内訳 (単位は%)

	2004	2005	2006	2007
衣笠・朱雀キャンパス				
a. 心理相談	72	74	72	64
b. 修学相談	18	25	19	21
c. 進路相談	11	14	8	9
d. 生活相談	7	6	5	6
e. その他				
BKC				
a. 心理相談	59	60	75	63
b. 修学相談	34	28	16	27
c. 進路相談	5	10	7	8
d. 生活相談	3	2	2	2
e. その他				

表 4. 全来談者の相談内容内訳 (単位は人数)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
衣笠・朱雀キャンパス							
a. 心理相談	69	135	113	141	118	132	127
b. 修学相談	19	40	21	20	16	28	27
c. 進路相談	9	10	10	15	15	14	14
d. 生活相談	3	6	4	6	9	7	6
e. その他		0	0	0	3	2	0
BKC							
a. 心理相談	44	71	85	72	66	70	72
b. 修学相談	36	52	54	43	41	50	64
c. 進路相談	13	19	15	2	5	9	8
d. 生活相談	7	9	7	7	13	9	12
e. その他		4	3	2	1	1	0
OIC							
a. 心理相談					18	29	50
b. 修学相談					3	5	3
c. 進路相談					1	5	2
d. 生活相談					0	1	5
e. その他					0	0	0

これらのデータから、学生サポートルーム開室以来、相談数は増加しており、相談内容としては、心理相談が多い傾向がみられた。要因としては、連携や研修を通して教職員に認知されたこ

とや、スクールカウンセラーの導入により、学生にとって相談しやすい社会状況になったことが考えられる。

3 課題の変遷と学内での役割

3.1 課題の変遷

1997年度、1998年度は、「関連部署での対応を超える相談や人格形成に関わる『悩み』」への対応と学内ネットワークの形成等を目標に、個別カウンセリング、グループワーク、援助者へのコンサルテーションを行った。

1999年度～2000年度の会議資料は、欠落している。

2001年度の学生部総括では、アイデンティティー確立の遅れと、学習面での躓きによる不適応の顕在化が指摘され、教学面からのアプローチの重要性と学内諸機関の連携の強化が課題となった。

2002年度は、自己理解や自己分析に結びつくような取り組みの強化、学ぶ主体の確立に資するための教学部とも協力した導入期教育プログラムの検討、学生相談の多様化に対応するための、学内外との連携による学生相談ネットワークの拡大・強化、教職員の学生相談力量を向上させるための取り組みの検討を実践課題とした。

2003年度には、心理的課題や困難を抱えた学生が増加し、事件事度も増えてきたことから、「『こころの健康診断』および学生サポート・プログラム検討のためのワーキンググループ」が設立され、健康診断での問診の工夫、健康診断と連動した学生相談の実施、課題講座の企画強化と周知、学生相談に関わる事務職員力量の育成、学生のピア・サポートの組織化とその援助などが指摘された。ほかに、学生のアイデンティティー確立を援助する課題や危機管理への対応（緊急対応の検討）、来談者増加に伴う対応、全国の経験に学び学生相談業務を高度化していく課題（教職員の全国レベルでの研修会参加の検討）などがあげられた。

2004年度～2007年度には、学内諸機関との連携強化、キャリアセンターや教学部、各学部との学生実態の共有化、各部学生委員会と協力した学生サポートの強化、学生のアイデンティティーの確立を援助する取り組みなどが課題としてあげられ、各種研修や各課との懇談会などが具体的に実施された。

2008年度～2009年度は、学内機関との連携、学生への支援プログラムの実施、父母への対応、緊急時対応、学外諸機関との連携などが課題となった。

2010年度～2011年度は、特別ニーズ学生への支援体制構築、発達障害学生への支援・連携、教学機関との連携による学生支援、一貫教育部等との連携による継続支援の検討、保健センターとの連携、学生サポートルームの機能整理と体制強化について課題の重点がおかれた。

2012年度は、新規来談者の主訴・病態水準について見直しを行い、できるだけ正確に学生の状況を把握できるように改善され、現在まで継続されている各種企画の実施が定着した。また、他部課との連携、留学生支援、包括的學生支援ワーキンググループに向けての運営・体制方針、朱雀キャンパスの体制と安全管理、集団守秘義務の検討などが課題としてあげられた。

2013年度～2014年度は、上記の課題実現に加えて、必要な学生に対して適切なサービスを提

供すること（緊急対応、専任カウンセラーの検討）、ルーム会議のあり方（ケース報告の整理、データ分析と活用）、カウンセラーの体制強化などが課題となった。

2015 年度～2017 年度は、支援が必要な学生に対する適切なサービス（支援）の提供、他部課および学生部内（保健センター、特別ニーズ学生支援室）の連携強化、非正規学生対応、外国人留学生対応、ルーム会議のあり方などが課題となった。また、2015 年度からは特定業務専門職員が 2 名任用され、新体制による業務整理と体制強化、各種企画、自殺防止対策の検討、自然災害後のストレスケアなどが課題としてあげられた。

3.2 学内での役割と研修・父母懇談・独自の企画など

課題の変遷にあげたように、学生サポートルームでは、各課職員との連携強化とネットワークづくり、各学部教員との懇談や打ち合わせを実施してきた。それは、現在の各学部や各課との定期的懇談（年度ごとの前期・後期に実施）として継続され、学生サポートルームでの相談状況を報告し、教職員が目にする現状の学生課題などをすり合わせ、相互にどのような支援が必要なのかを検討してきている。ほかに、学修支援、ピアサポーターへの研修実施、学生の成長をうながす企画の実施、また相談状況を勘案しながらの企画の実施、父母への対応を行ってきた。現在は、学修支援は Student Success Program (SSP) が、ピアサポーターへの研修などは学生支援コーディネーター（障害学生支援室のコーディネーター）が、実施している。

2002 年度からの研修では、学内各課・各学部の教職員との連携を強め、協働して学生支援にあたってきた。また、相談実態を勘案して挙げられた課題（3.1 参照）に対し、自己理解や自己確立、対人関係を作る支援、学修支援などの目的で企画が実施されてきた。2002 年度から 2017 年度までに行われた研修・父母懇談・独自の企画状況について、主要なものを以下に示した。

研修では、オリター・エンター研修、留学生アドバイザー研修、ジュニア・アドバイザー研修（就職を助言する先輩学生対象）、教職員向け研修、文芸入試サポートプログラムなどを行った。父母懇談では、父母教育懇談会での講演と個別面談が行われた。独自の企画としては、レポート書き方講座、グループワーク（コラージュ、粘土工作など）、コミュニケーション関連講座、リラクゼーション・ヨガ企画、雑談レッスンやランチアワー、留年生支援企画、留学生支援企画、フリースペース（待合室）企画などが挙げられた。

4 学生サポートルームから見た昨今の学生実態

4.1 個別カウンセリングの利用状況・相談内容から

第 3 章までは、学生サポートルームの開設から現在に至るまでの相談内容の変遷を概観した。

本章では、大阪いばらきキャンパス（以下、OIC）に学生サポートルームが開設されて、衣笠・BKC・OIC の 3 キャンパスに学生サポートルームが整備された 2015 年度から直近の 2017 年度までの 3 年間に着目し、昨今の学生実態の一側面を捉えたい。その検討にあたり、新規来談者の来談ルート、主訴、病態水準、月ごとの来談者実数を表 5、表 6、表 7、表 8 にまとめた。

新規来談者であるが、2015 年度から 2017 年度にかけて各キャンパスともに毎年度増加しており（p3. 表 1-3）、2017 年度には全在籍学生 36,048 名の 1.24% に該当する 446 名が新規に来談した。

新規相談の増加については複数の要因が想定される。まず、BKCとOICでは、2016年度以降両キャンパス所属の学生数が増加しており、学生数増加と新規来談者増加の関連が指摘できる。一方衣笠では、一部の学部がOICに移転したため全学生数が減少したにも関わらず新規来談者が増加している。衣笠においては留学生とSKP生（短期留学生）の新規来談が2016年度以降約倍に増えており、留学生によるカウンセリングニーズの増加との関連も指摘できる。この他、新生オリエンテーション時の学生サポートルーム紹介、各学部事務室・関連他部課との連携実践、学生サポートルーム企画の浸透などを通じて、学生サポートルームが身近な相談機関として認識されるようになったことも新規来談者増加に影響したと考えられる。

表5. 新規来談者の来談ルート（全キャンパス合計）

来談ルート	2015年度		2016年度		2017年度	
	人数	%	人数	%	人数	%
本人	191	53%	243	58%	243	54%
家族	24	7%	42	10%	43	10%
事務室	17	5%	23	6%	29	7%
教員	29	8%	22	5%	42	9%
保健センター	41	11%	18	4%	39	9%
その他	57	16%	69	17%	50	11%
合計	359		417		446	

表6. 新規来談者の主訴（全キャンパス合計）

主訴	2015年度		2016年度		2017年度	
	人数	%	人数	%	人数	%
心理相談	202	65%	231	64%	249	64%
修学相談	60	19%	83	23%	94	24%
進路相談	21	7%	28	8%	24	6%
生活相談	22	7%	17	7%	23	6%
その他	4	1%	3	1%	0	0%
合計 ¹⁾	309		362		390	

表7. 新規来談者の病態水準（全キャンパス合計）

病態水準	2015年度		2016年度		2017年度	
	人数	%	人数	%	人数	%
正常範囲	124	40%	119	33%	122	31%
神経症圏	83	27%	128	35%	138	35%
パーソナリティ障害	6	2%	5	1%	14	4%
精神病圏	7	2%	11	3%	7	2%
発達障害	50	16%	47	13%	56	14%
その他	3	1%	3	1%	10	3%
不明	36	12%	49	14%	43	11%
合計 ²⁾	309		362		390	

表 8. 月ごとの来談者実数 (全キャンパス合計)

	2015年度	2016年度	2017年度
4月	182	162	190
5月	198	186	231
6月	221	197	260
7月	217	208	233
8月	132	126	127
9月	147	161	151
10月	188	201	217
11月	183	206	229
12月	189	204	213
1月	180	192	201
2月	150	142	162
3月	139	150	155

次に来談ルートであるが、3年間ともに、本人の自発来談が最多で50%を超えている。次に多いのは、“その他”のルートによる来談で10%を超えるが、“その他”には友人や先輩からの紹介、外部医療機関や相談機関からの紹介などが含まれ内訳は多岐にわたる。残りの家族・事務室・教員・保健センターなどのルートもそれぞれ10%前後であり、特異な傾向はみられなかった。新規来談者の半数以上が自ら問題意識を持ち、あるいは解決の糸口を求めてカウンセリングを選ぶ一定の主体性を備えた学生ということができよう。

新規来談者の主訴内訳としては、3年間ともに、心理相談が最多で60%を超えた。次に多い修学相談が20%前後と少ないことから、学生サポートルーム利用者の大多数が性格や対人関係、精神衛生上の相談を主とする学生であることがわかる。

病態水準は、3年間ともに、正常範囲・神経症圏・発達障害の3類型が上位3位を占めていた。

2015年度のみ、正常範囲が40%で最も多く、神経症圏が27%、発達障害が16%と続いたが、2016年度と2017年度では、神経症圏がそれぞれ35%と最も多く、次いで正常範囲(33%と31%)、発達障害(13%と14%)の順であった。正常範囲の多さと発達障害の少なさが学生サポートルーム利用者の印象と異なるが、この点については次項において検討する。

月ごとの来談者実数の3キャンパス合計では、2015年度が221名、2017年度が260名で6月が最多であった。2016年度では7月が最多で208名であった。この結果は、新規来談者が4月～6月の Semester 開始時期に多いことと関連すると考えられる。また、長期休暇期間中でも学生サポートルーム利用学生が一定数いることも、昨今の傾向のひとつとして挙げられる。

4.2 キャンパスごとの特徴の相違

第1項では、3キャンパスの平均値から学生の特徴をまとめたが、各キャンパスのデータを見ると、特に衣笠とBKCでは異なる傾向が示された。個々のキャンパスデータを分析することでより各キャンパスの学生サポートルーム利用者の実態が明確に捉えられると考え、以下、衣笠・BKC・OICの順に2017年度の統計結果に基づき検討した。なお、各キャンパスの月ごと及び年間来談者実数・のべ面談回数を表9に、新規来談者の来談ルートを表10に、新規来談者の主訴・病態水準を表11にまとめた。

衣笠の2017年度における全来談者実数は272名で、これは衣笠と朱雀の在籍学生の1.7%に該当した。のべ面談回数は2745回で、平均化すると1人10回の面談回数となるが、数年来カウンセリングを受けている学生もあり、実際の面談回数は来談者個々の事例により幅がある。

新規では、春学期・秋学期ともに学期が始まってからの2～3ヶ月の間、毎月25名以上と多数の来談があった。オリエンテーション期間や授業開始当日からカウンセリングを申し込む1年生が多いことが特徴的であり、不安の高さと様子を見る余裕のなさが感じられた。また、カウンセリングが一般的になり浸透していることも来談者の多さに繋がっていると考えられる。

表9. 月ごと及び年間来談者実数・のべ面談回数（各キャンパス）

2017年度	衣笠・朱雀	BKC	OIC
4月	77	98	15
5月	99	101	31
6月	115	110	35
7月	103	99	31
8月	57	57	13
9月	73	61	17
10月	87	98	32
11月	106	97	26
12月	103	81	29
1月	100	72	29
2月	91	58	13
3月	87	55	13
年間来談者実数	272	246	71
のべ面談回数	2745回	2230回	665回

表10. 2017年度新規来談者の来談ルート（各キャンパス）

来談ルート	衣笠・朱雀		BKC		OIC	
	人数	%	人数	%	人数	%
本人	153	66%	54	35%	36	61%
家族	19	8%	22	14%	2	3%
事務室	9	4%	18	12%	2	3%
教員	11	5%	28	18%	3	5%
保健センター	17	7%	13	8%	9	15%
その他	22	10%	21	14%	7	12%
合計	231		156		59	

表 11. 2017 年度新規来談者の主訴・病態水準 (各キャンパス)

衣笠・朱雀								
	正常範囲	神経症圏	パーソナリティ障害	精神病圏	発達障害	その他	不明	合計人数 ³⁾ (%)
心理相談	17	48	11	3	25	2	21	127 (73)
修学相談	6	9	0	0	7	5	0	27 (16)
進路相談	6	3	0	0	4	0	1	14 (8)
生活相談	2	2	1	0	0	0	1	6 (3)
その他	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)
合計人数 (%)	31 (18)	62 (36)	12 (7)	3 (2)	36 (21)	7 (4)	23 (13)	174
BKC								
	正常範囲	神経症圏	パーソナリティ障害	精神病圏	発達障害	その他	不明	合計人数 (%)
心理相談	23	33	0	3	4	3	6	72 (46)
修学相談	40	17	0	1	2	0	4	64 (41)
進路相談	7	1	0	0	0	0	0	8 (5)
生活相談	6	3	0	0	1	0	2	12 (8)
その他	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)
合計人数 (%)	76 (49)	54 (35)	0 (0)	4 (3)	7 (5)	3 (2)	12 (8)	156
OIC								
	正常範囲	神経症圏	パーソナリティ障害	精神病圏	発達障害	その他	不明	合計人数 (%)
心理相談	11	19	2	0	11	0	7	50 (83)
修学相談	1	0	0	0	2	0	0	3 (5)
進路相談	1	0	0	0	0	0	1	2 (3)
生活相談	2	3	0	0	0	0	0	5 (8)
その他	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)
合計人数 (%)	15 (25)	22 (37)	2 (3)	0 (0)	13 (22)	0 (0)	8 (13)	60

来談ルートでは、自発的な来談が66%と高い割合を示しており、悩みを自覚してカウンセラーに相談しようと自主的に判断できる学生が相当数いることが見てとれる。家族・保健センター・学部事務室・教員・その他からの紹介はそれぞれ10%以下と少なく、教員との連携が必要となるケースは、卒業論文やゼミ内での対人トラブルに関する場合など限定的なものであった。その他、学生サポートルーム利用者や利用歴のある友人からの勧めによる来談もあるなど、学生同士で悩みを打ち明けたり、カウンセリング利用についてオープンにする傾向もみられた。

主訴は心理相談が73%と最多で、修学相談が16%と続くが、心理相談が圧倒的多数であった。相談内容としては、自分自身の性格や対人関係に関する悩みが多く、特に、他の学生と比較して自信を失い、対人関係への苦手意識から大学に行きにくいという語りは頻出した。「大学に馴染めるか、授業についていけるか」などの大学生活にまつわる不安や、「こんな自分では就職活動ができるとは思えない、社会人になれる気がしない」など、先々の漠然とした不安に駆られて思い詰める者も多く、1回生の頃から将来への不安が強く情緒不安定となり来談した学生も複数名いた。また、「大学生のうちにはしかできない、社会人になったらできない」ことがあるという社会的な風潮に感化されて、友人作り・サークル活動・ボランティア活動・アルバイトなどを無理にこなそうとして疲弊した学生も数多く存在した。

心理相談の中では、家族関係の悩みはもとより、家族の病気(身体疾患・精神疾患いずれの場合もあった)、経済的問題、兄弟姉妹のひきこもりなどについての相談も少なくなかった。機能不全状態にある家庭の要が学生自身であり、それに伴うストレスや対処方法についての相談が散見されるようになったのは、昨今の家族関係の様相を反映したものと考えられる。

修学に関する相談では、「グループワークで発言できない、周囲の目が気になり発表ができな

い」など、対人関係の問題とも関連したものや、「単位がとれない、レポートの書き方がわからない」など能力的な問題や学修スキル不足、「卒業論文が書けない、卒業制作ができない」など要求水準の高さに実力が伴わず葛藤するものなどが見られた。

この他には、希死念慮を訴える者、急性一過性精神病性障害を発症した者、DV被害者、ストーカー被害者など緊急対応を要し、外部医療機関や警察などとの連携が必要となる相談が一定数いた。性別違和についての相談も少しずつ増えており、昨今の特徴の一つに挙げられる。

病態水準は、神経症圏が36%で最多、次いで発達障害が21%、正常範囲が18%であった。この結果は、自分のことについて悩む学生が多い傾向と合致するものであった。発達障害に分類された学生で既に診断を持つ者は数名のみで、大半が発達障害の特性のある者と考えられた。パーソナリティ障害圏が7%、精神病圏が2%と重い病態に分類された学生も一定数存在した。その中には、中学・高校生の頃から精神疾患の既往歴や自傷行為・希死念慮・自殺未遂経験のある学生もあり、カウンセリングによるひときわ慎重な支援が求められた。

BKCの2017年度の全来談者実数は246名で、これはBKCキャンパスの在籍学生の1.7%に該当した。のべ面談回数は2230回で、平均化すると1人9回の面談回数となる。

新規では、4月に25名、10月に23名と多く、春学期・秋学期の始まりとともにカウンセリングを開始する傾向があった。特に10月は過半数が4回生で、「指導教員との関係、研究室に行けない、研究が進まない、なじめない」など研究室に関する相談が多かった。

来談ルートでは、自発的な来談が35%と最多で、教員の勧めが18%、家族の勧めが14%と続いた。自発的に問題意識を持ち来談する学生の割合が他キャンパスに比して少なく、研究室や家庭内で周囲が問題に気づき、促されて来室に至った学生が多いことが特徴といえた。

主訴は、心理相談が46%、次いで修学相談が41%と多く、ほぼ同程度の割合であった。相談内容としては、「単位がとれない、授業についていけない、研究の行き詰まり」など能力面や学修スキルに関連したものや、「不本意入学、大学に来る意味がわからない」といった心理的側面とも関連したもの、研究室の他学生や指導教官との関係など対人関係の問題とも関わるものがあつた。また、修学の相談を入り口にした方が相談をしやすいという傾向が見られた。

病態水準は、正常範囲が49%と最多で、次いで神経症圏が35%であった。正常範囲が約半数であったのは、修学相談の多さと関連するとも考えられるが、発達障害が5%と少ないことなど、この結果は学生実態を十分に反映したものか疑問が残る。この結果が3キャンパスの平均値に少なからず影響したと考えられた。病態水準の判断は各担当カウンセラーの判断に委ねられていることから、判断に偏りが生じた可能性も否めず、判断基準をいま一度見直し、カウンセラー間で適切なコンセンサスを図っていく必要があるなど、今後課題が残った。

OICの2017年度における全来談者実数は71名で、これはOICキャンパスの在籍学生の1.1%に該当した。のべ面談回数は665回で、平均化すると1人9回の面談回数となる。

新規では、春学期開始後3ヶ月と、秋学期開始後1ヶ月間の来談者が多く、4月～6月で1回生が各月4～7名と最多、10月は2回生が6名と最多であった。不登校経験があるなど、大学生活の当初から不安を抱えたり、中高時代にスクールカウンセリングを受け、大学入学後も支援を受けることに構えのある学生が多いことも特徴的であった。

来談ルートでは、自発的な来談が61%と最も高く、次いで保健センターが15%と多かった。

自発的な来談者の中には、入学以前から心理的課題を抱え、自身や家族の問題など心理的問題を身近なものとする学生が多くいた。また、授業内容をきっかけとして、「自分も障害があるのではないか、症状のビデオを見て怖くなった」ことで来談した者もいた。

主訴は、心理相談が83%と最多であった。「将来がみえない、自分が分からない」などの漠然とした不安から、アイデンティティの未確立が背景に感じられる事例や、不登校経験など、もとより対人関係が苦手で集団活動に困難があるが、アクティブラーニングを多用する授業が多く心理的負担を感じて来談した事例などがあつた。また、保護者からの心理的虐待体験をもつ学生も多く、複雑な家庭環境において機能不全家族に育った学生が、入学後さまざまな形で症状化した事例も多く見られた。その他には、「学業に興味が持てない、スケジュール管理ができない」といった相談から、発達の課題を背景にもち、抑うつ状態など二次障害を起こしている事例などもあつた。就職活動の挫折をきっかけに、発達の課題、先送りにしてきた心理的課題や要求水準の高さにより、問題に直面した事例なども特徴としてあげられた。

病態水準は、神経症圏が37%と最多で、次いで正常範囲25%、発達障害22%であつた。相談内容と照らし合わせると、何らかの症状のある学生が多く、保健センター経由での来談割合が高いこととの関連も指摘できた。

この他、留学生の利用者も増加傾向だが、相談内容はキャンパスごとに異なる点が見られた。

衣笠では2017年度新規来談者の9%にあたる21名の来談があつた。精神疾患の既往歴、通院歴、カウンセリング歴のある学生、投薬治療中の留学生の来談が目立ち、神経症圏が多数であつた。日本語の授業についていけずにひきこもったり、留学生同士の恋愛トラブル、DVやストーキングに至ったものなど、警察との連携が必要な事例もあつた。出身地域別に見ると、中国や韓国のアジア圏出身者とオセアニアを含む欧米文化圏出身者の数が同程度であつた。

BKCでは、新規来談者の8%にあたる13名の来談があつた。来談者の大半がアジア圏出身者で相談内容としては、対人関係の問題、研究や就職活動、不眠などがあつた。英語基準の留学生は院生で年齢が高いことも関係するのか相談意欲が高いが、日本語基準の留学生は相談意欲が持続せず中断となる事例が多いことも特徴といえた。

OICでは、新規来談者数の10%にあたる6名が来談し、全員アジア圏出身者であつた。自分の性格、対人関係、親子関係、不安などが主な相談内容であつた。対人関係の問題を契機に、過去のトラウマ体験が賦活されて学生生活に支障を来たした事例などがあつた。

4.3 企画・フリースペース（待合室）の利用傾向から

第3項では、学生サポートルーム主催の企画に参加した学生やフリースペース（待合室）の利用傾向から垣間見えた側面にも着目して検討したい。

学生サポートルームでは、多くの学生の心理的健康度の向上をはかることや、他者との適度な交流を持ってない悩みや、学内に拠り所がなく孤独や不安を抱える学生に対し、交流の機会や居場所を提供することを目的として、自由参加型の企画を行ってきた。2017年度には、留学生向けの「ヨガ企画」や雑談が苦手という学生の声を受けて始まった「雑談レッスン」、昼食や会話のできる集いとなった「ランチアワー」など、各キャンパスの創意工夫による企画が43件実施された。企画での参加者との交流を契機として、自発的に関係を広げることが難しい学生が徐々に

関係を広げ、自己中心的な語りから、周囲に開かれた語りへと語りの質が変容していく姿も見られた。そのなかでも、「5回生以上の方のための出会いの広場」は留年による孤立感や不安を共有したいという学生のニーズを捉えて生まれた企画だが、参加者からは、人との関わりや繋がりを強く求め、思いを発信し受け取って欲しいと望む様子が伝わってきた。学生たちがライングループを立ち上げ、企画参加を誘い合う展開も生じたが、学生主体に移行することはなく、次回の早期開催の要望が寄せられた。会話のファシリテーターとしてカウンセラーが参加し、企画という一定の守りと枠が用意された中であれば相互交流をはかれるが、安心できる枠組を離れて自ら関係性を作り持続させることが容易ではないことも、学生実態の一側面を表わした現象と考えられた。

こうした傾向は、フリースペースにある「自由ノート」上で展開される匿名での学生同士の交流にも表れていた。利用者が自由に書き込み、閲覧できるB5サイズの「自由ノート」を、フリースペースでは数年来設置しているが、年々、1人1頁を使いきる程の長文の書き込みが増えるようになった。深刻な悩みを打ち明けた文章も多いが、そうした内容に丁寧な励ましや共感のコメントが書き込まれ、更にはコメントへのお礼のことが書き加えられるなど、紙面上では心温まる密度の高いやりとりが展開していた。自由ノート上のやりとりは、対人関係への苦手意識から他者との関わりを回避し、フリースペースでも個々には交流を避けて過ごす、根底では対人関係や人のことばを強く求めている学生たちの心性を反映したものと捉えられた。

4.4 全国的な相談傾向と学生サポートルームの比較

ここまで、本学の3キャンパスに学生サポートルームが整備された2015年度以降の利用状況と学生実態について論じたが、全国的な学生相談傾向との比較ではどのような特徴が表れるだろうか。比較対象の基礎統計として、全国の大学・短期大学・高等専門学校を対象に日本学生相談学会が3年ごとに実施している調査報告の最新版である2015年度調査報告を用いた。来談学生実数の相談内容内訳の全国平均は、心理・適応が57.0%、勉学・進路が26.4%、その他が15.5%であった。過去3年間に増加している相談内容は、9つの選択肢（勉学、進路・就職、心理・性格、精神疾患、対人関係、発達障害、ハラスメント、経済的問題、その他）から複数回答形式で該当校数の回答校数に対する割合を算出したものであったが、学生数1万1人以上の大学においては、発達障害学生支援の相談81%、対人関係50%、精神疾患45.2%の順で増加しているという結果が示された。本学の統計方法とは異なるため単純比較はできないものの、本学の過去3年間の新規来談者の主訴は心理相談が60%超と最多で、次いで修学相談が20%前後であるという結果とほぼ同様の傾向が示されたといえよう。また、対人関係の相談、発達障害特性のある学生や病態の重い精神疾患の学生による相談が増加傾向にあることは実践上感じるところであったが、全国的にも同様の見解が示されたことで、今日の学生相談に訪れる学生実態の一側面を捉えたものといえるのではないだろうか。

5 まとめ

5.1 総括

本稿では、1997年に「学生サポートルーム」が開設にいたるまでの経緯と、開設後20年にわたる相談内容や課題、学内での役割の変遷について資料をもとにまとめた。

学生サポートルームの開室以来、一貫して心理相談が多い傾向がみられるが、全在籍学生数に対する相談比率は開室当初の0.7%から増加し、近年では1～2%の割合で推移している。これらは、学生にとって相談相手としてのカウンセラーが浸透・定着し、相談しやすい社会的状況になってきたことや、学生サポートルームの存在が学内に広く認知され、教職員にとり学生を紹介しやすい状況が整ってきたことなどが要因として考えられた。

2001年度の学生部総括では、学生のアイデンティティーの確立の遅れと、学習面での躓きによる不適応の顕在化が指摘され、2003年度には心理的課題や困難を抱えた学生が増加し、事件事故も増えたことが言及された。学内諸機関との連携が必要となる事案や、適切な連携のもとで学生支援にあたることの有効性の観点から、2004年度から2009年度にかけて、連携強化に向けた課題整理や体制整備が進められていった。2010年度から2011年度は、特別ニーズ学生への支援体制構築や発達障害学生への支援・連携が重要視され、学生サポートルームの機能整理と体制強化についても重点的に取り組まれた。2012年度から2014年度にかけて、学生実態をより正確に把握するため、新規来談者の主訴・病態水準の判断基準を見直し、記録の整理やデータ分析と活用について検討が進んだ。専任カウンセラーの必要性についても検討され、2015年度には、カウンセラー兼務の臨床心理士が2名、特定業務専門職員として任用されるに至った。

時代により、焦点があてられた学生の実態とその支援体制を強化するために取り組まれた重点課題は変遷し、20年の間に体制整備は一定の進展をみた。一方、学生の相談内容の内訳としては、衣笠では自身の性格や対人関係の問題を中心とした心理相談が多く、BKCでは履修相談などの修学相談と心理相談がほぼ同程度にあるという点において開設以来の傾向は変わらなかった。一貫性は見られたものの、個々の相談内容に関しては、精神疾患や希死念慮があり精神科医療との連携が必要なもの、DV被害やストーカー被害、ハラスメント事案などの事件事故性が高いもの、発達の課題を背景に生じた二次障害や機能不全家族などの社会的要因や環境要因による影響を受けたものなど、複雑化・深刻化・多様化の傾向は増していると考えられた。

5.2 今後の展望と課題

2015年度以降、3キャンパスの新規来談者の相談件数は増加しており、今後も増加傾向は続く見込みである。全国的な動向と同様に、対人関係の相談はもとより、発達障害学生支援や精神疾患のある学生の相談も今後更に増加すると考えられる。留学生による相談や性別違和についての相談など社会状況を反映したもの、事件事故性の高いもの、精神科医療との連携が必要な病態の重いものなど、相談内容の多様性や対応に困難を伴う事例も増すだろう。

こうした事態に備えて、学生サポートルームの体制強化に努めるとともに、カウンセラー個々の力量の向上をはかり研鑽を積む必要がある。カウンセリングという専門的アプローチによって学生支援に資することは基本として、複雑化・多様化する事例においては特に、学内の他の学生

支援に関連する部署や関係職員との連携を適切に行いながら、包括的學生支援体制におけるより充実した支援を學生に提供することが求められる。

今後の課題としては、個別カウンセリングの充実のみならず、多くの學生の心理的健康度の向上や居場所作りに寄与することを目的に、學生サポートルーム企画のバリエーションと実施機会をさらに増やしていくことが挙げられる。また、學生サポートルームの体制が整備されていく過渡期において、利用状況の記録やデータ集計方法が各年度で異なる状況があった。學生の実態を適切に把握し、學生支援に活かすことができるように、必要なデータや集計方法などを改めて検討し、データを適切にとり分析することも今後の課題として残った。

注

- 1) 2) 3) 新規来談者の主訴・病態水準は、当該年度にカウンセリングが実施された事例をカウントしているため、新規来談者数（新規申込み件数）とは必ずしも一致しない。

参考文献

- 岩田淳子・林潤一郎・佐藤純・奥野光「2015年度學生相談機関に関する調査報告」『學生相談研究』第36巻・第3号、2016年、209-262頁。
- 立命館百年史編纂委員会『立命館百年史 通史三』学校法人立命館、2013年、1019-1023頁。
- 『立命館大学學生サポートルーム報告書』、第1号2002年度、第2号2003年度、第3号2004年度、第4号2011年度、第5号2012年度、第6号2013年度、第7号2014年度、第8号2015年度、第9号2016年度、第10号2017年度。

20years and Actual Attitude of Students of Student Support Room

SASAKI Asako (Clinical Psychologist, Student Support Room, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

MASUKURA Michiko (Clinical Psychologist, Student Support Room, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

Student Support Room at Ritsumeikan University was established on Kinugasa campus in 1997, on BKC in 1998, and on OIC in 2015. In this paper, the 20 year history of Student Support Room was overviewed, and changes of students which were observed through the years of counseling services were summarized.

Actual attitude of students was discussed from multifaceted viewpoints, taking into considerations not only data of individual counseling services, but also the group works and workshops organized by Student Support Room and use of Free Space - the waiting room of Student Support Room. One of the characteristics of the university is the campus differences regarding who referred the students and what the main issue they bring to Student Support Room. In addition, recently increasing issues, such as developmental disorders, gender identity and sexual orientations, and increasing number of international students who come for counseling services were described, and a comparison was made with the recent trends of college counseling in the country. The roles and future issues of Student Support Room as a place for holistic student support were discussed.

Keywords

Student Support Room, Support System for Students, Psychological Counseling, Actual Attitude

特集

障害学生支援におけるピア・サポートの発展と課題

— 立命館大学障害学生支援室の事例からの検討 —

柏 淳子・酒井春奈
大塚ひろみ

要 旨

立命館大学の障害学生支援は、重度の肢体不自由学生の入学を機に障害学生を支援する学生によるピア・サポートによって発展してきた。2006年に障害学生支援室を開設以降も、ピア・サポートによるパソコンテイクなどの授業支援を通して、障害学生が卒業までに主体的に支援を運用する力を身につけられるよう、段階的成長を促してきた。また障害学生と支援学生（サポートスタッフ）が、支援活動を通じて培った知識や経験を相互に『共有』し、次の世代に『継承』しながら、大学コミュニティにまで『還流』している。一方、障害者差別解消法（2016年施行）と近年のICTによる支援の充実などを背景に、支援の多様性や質を求められるようになってきており、障害学生支援室として変化に対応しながら、今後の支援や新たなピア・サポート活動のあり方など発展的に検討する。

キーワード

ピア・サポート、身体障害学生、成長モデル、障害者差別解消法、支援の多様化

1 はじめに

近年、高等教育の場に学ぶ障害を持つ学生数は、年々増加している。日本学生支援機構の調査（2017）によれば、「大学（大学院を含む）」に在籍している障害学生は28,430人で、前年度（24,687人）より、3,743人の増であり、全学生数2,999,971人（前年度2,983,992人）に占める在籍率は0.95%（前年度0.83%）に及ぶ。立命館大学の状況と比較すると、全学生数36,048人に対して障害学生数は233人で在籍率は0.65%と、全国平均よりは下回っているが、視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由の身体部門の障害学生数は合計34人、在籍率0.09%、全国平均（5,041人・0.16%）と比較すると少なく、発達障害の学生は102名、在籍率0.28%で全国平均（4,458名・0.15%）より多いという状況である。

1.1 障害学生支援室の設置の経緯

2006年に障害学生支援室を開設する以前の立命館大学では、障害学生受入れの「条件整備は

ほんらい国の責務」であると捉え、現状においては過渡的措置として「障害学生の主体的努力と大学構成員の協力を前提として一定の条件整備をはか」ることを基本としており、段階的に支援範囲を拡大しつつあったが、支援に関する予算については教務課におかれ、個別支援に関しては所属学部事務室が対応しているという状況であった。

そうしたなか、障害をもつ学生の声がきっかけとなり、2001年6月に「立命館大学障害学生の公的保障を考える会」が結成され、全学の障害学生支援の拠点となるセンターの設立を求めて、大学との折衝などの活動を開始した。また2004年には支援の必要な学生が入学したことから、友人たちが助け合いの輪を拡げ、産業社会学部・文学部自治会から障害学生を支援する団体「さぼーと.net」が発足した。その後、法学部自治会も参加し、自治組織が重要な役割を果たしてきた。同年に設置されたボランティアセンターが一旦、こうした学生のボランティア支援を通じて障害学生支援を担うことになったが、2005年度全学協議会において、障害学生支援体制にかかわる学生要求としてとり上げられ、「障害学生を含むインクルーシブな大学づくり」を展望する全学責任体制を確立するため、障害学生支援室および全学委員会の設置が決定された¹⁾。そして、2006年9月に障害学生支援室が設立され、障害学生支援の中心となる支援学生の確保にあたり、「さぼーと.net」からの学生スタッフへの登録が進められ、後述するピア・サポートを中心とした、学生コーディネーター制度、定期ミーティング、全体交流会、サポートマニュアルの作成など、今につながるサポート体制が整えられた。

1.2 新体制での障害学生支援室

障害学生支援室とは別に、2011年4月、学生部に発達障害をもつ学生の支援のために「特別ニーズ学生支援室」が設置され、障害学生支援室と連携しながら支援を行ってきた。2016年4月に、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、「障害者差別解消法」とする。）が施行され、障害を理由とする不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が、法的に義務ないし努力義務とされ、大学等においても一定の取り組みが求められるようになったことをきっかけに、両者の支援方針・ガイドラインを統合した新支援方針として、「基本的な考え方」や「支援目標」（表1）など²⁾を策定し、学生部の包括的学生支援体制のもと、新しい障害学生支援室が設置されることとなった。

このように、立命館大学の障害学生支援は、障害学生の声をもとに様々な学生が支援に関わることでピア・サポート体制が構築され、障害学生支援室という形ができ、また受け継がれてきた。この経緯を踏まえて、次に事例をもとに、障害学生支援室の中でのピア・サポートがどのように発展し、学生の主体的な学びへとつながってきたのかを述べる。

表 1 支援方針における「基本的考え方」「支援目標」

基本的な考え方
立命館大学では、次の3つの基本的な考え方のもと「障害学生を含むインクルーシブな大学づくり」に向けて取り組んでいます。 ■ 障害学生の教育を受ける機会の平等を実現すべく支援を行う。 ■ 障害学生支援をとおしてすべての学生の学びと成長に寄与する取り組みを行う。 ■ 障害学生支援に関わるFD・SDを通して大学全体の教育力の向上を目指す。
支援目標
立命館大学では、支援を通じて、障害学生が次の3つの力を養成することを目標としています。 ■ 気づく力 立命館大学は、障害学生自身が自分のできること、得意なこと、また、工夫や支援があればできることについての気づく力を伸ばせるように支援します。 ■ 自分の言葉で相談（発信）する力 立命館大学は、障害学生自身が自分の目標や希望、課題やニーズを言語化することによって、自分に合った資源（リソース）や支援とつながり、主体的に相談（発信）する力を伸ばせるように支援します。 ■ 主体的に支援を活用する力 立命館大学は、障害学生自身が主体となって課題解決や目標達成に向けて、自らの支援計画を創造（デザイン）し、学内外の多様な支援やリソースを活用する力を伸ばせるように支援します

2 ピア・サポートを活用した障害学生の成長モデル

立命館大学では、学生同士が主体的に学びあい、支えあうピア・サポートの取り組みが数多くある。障害学生支援室の場合、障害学生支援コーディネーター（以下、支援コーディネーターとする）を中心とした教職員によるマネジメントのもと、学生による学生への授業支援を行っていることで、双方の成長を図ることを重視してきた。ここでは、身体障害学生がピア・サポートによる支援を主体的に活用するまで、どのような成長が見られたか事例をもとにみていく。

2.1 ピア・サポートを活用する障害学生の成長支援フレームワーク

障害学生支援室で支援する対象学生は、本人が支援を希望し且つその必要性が承認されていることが前提となる。支援範囲は、就学に関する事項を中心に、障害学生の個別ニーズに基づいて検討する。支援内容によっては、障害学生支援室の下に組織されているサポートスタッフによる支援が行われる。ここでは、図1「ピア・サポートを活用する障害学生の成長支援フレームワーク」に則って、実際に支援した重度の難聴学生（以下、Aとする）の事例を紹介する。

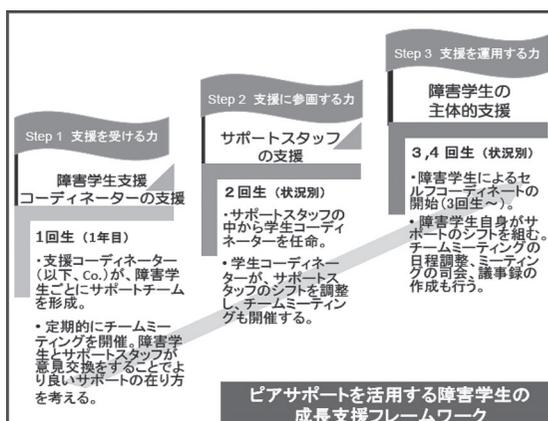


図 1 ピア・サポートを活用する障害学生の成長支援フレームワーク

2.2 事例の概要

A は、重度の難聴で、両耳に補聴器を使用。簡単な手話も理解できるが、普段は読唇、筆談、

本人の発話によりコミュニケーションをとっている。入学決定後から、保護者よりノートテイクやパソコンテイクによる情報保障をつけてもらえるかどうかの相談があったが、初対面の際、本人から自身の障害や必要な支援について積極的に発言することはほとんどなかった。

2.3 支援内容と経過

Step1：支援を受ける力（1 回生）

障害学生支援室及び学部事務室をまじえて、A と面談を行った。話し合いの結果、語学とパソコンを使う授業については、ノートテイク、その他の授業についてはパソコンテイクのサポートをつけることとなった。まずは A のサポートチームを約 30 名で形成し、支援コーディネーターより、A にピア・サポートを利用する支援体制について説明。パソコンテイクで使用する機材の使い方やサポートスタッフの働きについても理解を促し、支援を受ける A が、自分のために誰が何の役割を担っているか、支援体制についてしっかり認識するところから支援をスタートさせた。

Step2：支援に参画する力（2 回生）

A が 2 回生になると、障害学生支援室がサポートスタッフの中からサポートのシフト組みやミーティングの召集と運営などの業務を行う「学生コーディネーター」を一人選出した。学生コーディネーターを選ぶにあたり、支援に対して高い意欲をもって活動し、ピア・サポートの観点からメンターとして障害学生とサポートスタッフをつなぐ役割を担えること、また A との関係性も考慮し、1 年先輩である学生に依頼した。前期、後期と別々の学生が担当したが、どちらの学生も A にとって話しやすく頼りになる先輩だったようで、信頼関係が構築されている様子があった。また、学生コーディネーターを担当した学生からは、サポートスタッフをまとめることやミーティングでの司会進行など、今までにない新たな経験と学びを得たと感想を聞いている。A からは、同じ学生という立場のコーディネーターが、サポートのピンチヒッター探しなどで苦勞している様子を見て、「大変だったと思う」という振返りがあったことから、より支援を自分のこととしてとらえる気持ちが強くなったのかもしれない。

Step3：支援を運用する力（3・4 回生）

A が 3 回生になると、A 自身による「セルフコーディネート」を開始した。セルフコーディネートについては 2 回生の後半より何度も説明を重ね、準備を進めた。例えば、どのようなプロセスでサポートを調整するかをフローチャートで示し、また個々の調整をいつまでに完了させる必要があるかといったことも具体的に日程を提示するなどした。このことにより、今まで障害学生支援室や学生コーディネーターが担っていた役割を、障害学生自らが理解しながら運営していくことになった。特にミーティングでは、司会進行をしながら議事録を作成する役割までを担い、聴覚に障害がある A にとってはハードルが高かったのではないだろうか。しかし、徐々に自分のサポートに関する要望や、サポートしてくれることに対する感謝の気持ちをサポートスタッフに対して伝えられるようになり、入学時に比べて周りの学生とコミュニケーションを取る力が身に付いていった。

2.4 事例の考察

Aがピア・サポートを受ける過程で、支援を活用するために意思を伝えることや、徐々に自分が中心となってサポートの調整ができるようになったことは大きな成長だといえる。

支援を依頼するには、どのような支援があれば助かるか、自分から周りに説明しなければならない。黙っていても、良い支援が受けられない可能性がある。それは、積極的に発言しない学生にとって大きなハードルかもしれない。また、進行性の難病がある障害学生、在学中に病気や事故で障害学生となった学生にとって、変化する（した）身体と向き合うには時間を要するため、たとえフレームワーク通りのステップアップができなかったとしても、限られた大学生活の中で、障害学生が他者（ここでは、障害のないピア・サポートスタッフの学生）との関わりにおいて、何を感じ、迷い、悩むのかも重要な成長の一つである。

3 ピアの共有・継承における成長モデル

ピア・サポート活動は障害学生の主体的な成長を促すだけでなく、サポートスタッフも活動の中で共に成長している。ここでは、障害学生支援室に関わる学生同士の交流の場を設けることで、ピア・サポート活動を『共有』し、活性化につなげている事例を述べる。また活動において気づいたことを言語化し、蓄積してきたサポートを可視化することで、後輩学生にサポートに関する知識と経験を『継承』することで相互に成長してきた事例を紹介する。

3.1 ピア活動の共有

障害学生支援においてピア・サポート活動をすすめる中で、サポートスタッフの学生も活動において不安を感じたり、悩みを抱えたりすることがある。それを解消するために、定期的に「サポートチームミーティング」を行う。ミーティングは、月に1回程度、サポートを受けている障害学生とサポートスタッフが集まり、直接支援に関わる連絡事項を伝えている。また新人サポートスタッフは先輩のサポートスタッフからアドバイスをもらえるなど、学生同士で疑問を解決できる場となっている。障害学生ごとにサポートチームがあり、それぞれミーティングを重ねることで、サポートスキルが蓄積され、サポートマニュアルの作成につながっている。

一方で、サポートチーム間で顔を合わせることはあっても、他キャンパスや他のサポートチームと顔を合わせる機会が少ないため、障害学生支援室の活動を学生全体に共有することを目的に、「全体交流会」を学期毎に行っている。交流会は、障害学生とサポートスタッフが企画を担い、各キャンパスで行われている講座の報告、サポートを受けている障害学生からのサポート利用報告、障害疑似体験、各キャンパスで実施されている講座の体験など内容は多岐にわたる。2月に実施する交流会では、「卒業生を送る会」がここ数年の恒例となりつつある。先輩学生から後輩学生に伝えられるメッセージは、学生生活を悔いなく有意義に過ごしていこう、という思いがこめられており、このメッセージで「自分も何かにチャレンジしたい！」という思いを強くする学生も多い。

3.2 サポートスキルの継承

障害学生支援室でのピア・サポートには、障害学生のニーズに合わせた専門的な支援スキルが必要となる。学生間でその支援スキルを継承するために、次のことに取り組んでいる。

【サポートのスキルアップ講座】

サポートスタッフは、登録してすぐにサポート活動を始められるわけではなく、まずは支援の具体的な内容や、支援活動の流れについて支援コーディネーターから説明を受ける。その後、サポートのスキルを身に付けるため、研修を受けることになる。

定期的で開催しているサポートスタッフの研修に、パソコンテイク講座がある。この講座は、学生で構成されたパソコンテイク講座運営チームにより、昼休みの時間帯に開催されている。講師は、ベテランのサポートスタッフと障害学生が担当している。障害学生が講座運営に参画しているのは、自分をサポートしてくれる学生との繋がりを保ち、自身のニーズをサポートスタッフに伝える機会にもなる。また講座を実施することで、サポートスタッフの支援スキルを絶やさず保ち続けることを意識している。

【サポートのマニュアル化】

障害学生支援室には、サポートごとのマニュアルがある。背景には、日頃の支援が学生の経験値に頼る部分が大きく、体系的に明文化されたものがほとんどなかったことにあった。2014年度に支援が必要な聴覚障害学生、視覚障害学生が入学したことで新人のサポートスタッフが増えたが、彼らから「自分のサポートが適切かどうか分からない」といった不安の声が寄せられた。そこで、支援内容について障害学生、サポートスタッフが共に理解を深め、サポートを更に充実させることを目指し、支援経験が豊富な学生が中心となって、板書代筆とパソコンテイクのサポートマニュアルが作成された。

板書代筆のマニュアル例として「理工系 板書代筆マニュアル（2017年3月作成）」がある。これは、弱視学生（理工学部）の板書代筆サポートマニュアルで、障害学生とサポートスタッフが3年間チームミーティングで話し合った議事録を元に作成した。板書代筆とは何か、どのような道具を使うのかから始まり、実際にサポートで困った際に、チームミーティングで解決してきた工夫が掲載されている。付録に「ギリシャ文字一覧」を載せるなど、理工系ならではの内容もあり、サポートをする上で大切にしたい心構えについても触れられている。

次に、パソコンテイクのマニュアル例として「私たちのパソコンテイク（2018年2月作成）」がある。これは聴覚障害学生への情報保障のひとつである、パソコンテイクをマニュアル化したもので、サポートのノウハウだけでなく、サポートを受けている学生、サポートスタッフ（現役及び卒業生）へのインタビューも掲載している。また、今後のパソコンテイクがどうあるべきかについての問題提起もあり、考えさせられる内容となっている。どちらも単なるマニュアルとしての役割だけでなく、学生自身が気づいたサポートにおけるコミュニケーションの重要性や、今後のサポートに生きる経験やコツを伝えている。

障害学生支援室としては、障害者差別解消法に則り、障害学生の学ぶ権利を障害のない学生同様に保障しなければならない。サポートスタッフによる支援のレベルが高くない場合、障害学生にとっては授業支援が十分になされていないことになる。そのため、サポートスタッフの支援スキルを常に向上することも重要な課題のひとつである。

4. 大学コミュニティの成長モデル（還流）

これまで、障害学生支援におけるピア・サポート活動を介して、障害学生、支援するサポートスタッフ学生それぞれの成長について述べた。彼らの活動は障害学生支援の枠を超え、これ迄の「支援」を通して得た経験を、他の学生や大学全体へと還元している。その事例をいくつか紹介する。

【「大学と障害学生」の冊子の発行】

「大学と障害学生」は立命館大学障害学生支援室の10周年を記念して行われたシンポジウム「障害者差別解消法『意思の表明』から始まる合理的配慮を考える～学生との対話に着目して～」をまとめた冊子である。発行の目的は、「障害学生への配慮は、障害のある学生たちやサポート学生たちだけのものではなく、立命館大学にいるすべての人にかかわる、大学の授業を誰にとっても受けやすいものにするための配慮になる」ということを、冊子を通して教職員に伝えることであった。ここでは、サポートを利用した障害学生とサポートスタッフ学生、それぞれから授業において困ったことを発信し、授業改善や教学・学生生活の改善につながるような視点やきっかけを提供している。

【「理系ノートの取り方講座」の開催と冊子の発行】

「理系ノートの取り方講座」は、理系の板書代筆サポートを受けてきた障害学生、サポートスタッフによる講座を実施し、その内容をまとめて2017年3月に冊子にしたものである。板書代筆のノウハウを活かし、「授業を聞くこと」と「板書を書き写すことを」を同時にすることが苦手な学生の参考になるよう、障害学生とサポートスタッフの経験を元に、様々な角度から勉強方法があることを示している。

【「障害学生のキャリアを考える会」の開催と冊子の発行】

ピア・サポートを活用し成長した障害学生が、後輩学生のために、自身の就職活動の体験を伝えたいという思いで企画・立案した「障害学生のキャリアを考える会（2017年11月実施）」の開催と、その内容を冊子「障害学生のキャリアを考える（2018年2月発行）」にまとめた。会では、内定をもらった現役の身体障害学生4人より、インターンシップの経験や障害者手帳を取得することへの葛藤など、それぞれの視点から就職活動の体験談が発表された。また支援を受けていた卒業生も登壇し、就職した職場で周囲に協力を得るために工夫していることなどアドバイスもあり、障害学生が働くことのイメージを持つ機会につながった。そのほか、ストレスマネジメントについての話もあり、これらの体験談は、障害学生に限らず、就職を考えるすべての学生にとって「働くということはどういうことか」を考える良い機会になったのではないだろうか。

「障害学生のキャリアを考える会」は、キャリアセンターにとっても障害学生を対象とした初めてのガイダンスとなった。この会をきっかけにキャリアセンターで障害学生支援担当者を各キャンパスに1名ずつ配置、障害者採用に関する情報収集の方法など、障害学生向けの情報提供もホームページにて行っている³⁾。

ここで述べた事例⁴⁾からも、ピア・サポート活動を通して得た知識と経験は、障害学生支援だけで完結するのではなく、図2のように大学全体に働きかけながら、大学コミュニティ全体に『還流』⁶⁾しているといえる。

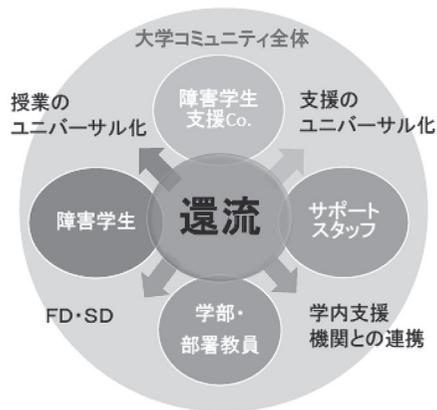


図2 大学コミュニティの成長モデル

5 おわりに

立命館大学に限らず、2016年度に施行した障害者差別解消法による体制整備を行う以前より、障害学生支援に取り組んできた大学の多くが、学生同士の助け合い、ピアを拠りどころに支援が発展してきた経緯がある。その活動が、障害者差別解消法という転機を向かえ、大学側に支援を行う責任がより明確になり、また、障害学生も大学に多様な支援やその質を積極的に求められるようになってきたことで、支援提供のあり方が変わりつつある。

また、最近ではスマートフォンやタブレット PC の普及とあわせて各媒体にアクセシビリティ機能が常設され、例えば文字拡大や音声読み上げ、音声認識の機能が誰にでも使えるようになってきた⁶⁾。加えて、常設のアクセシビリティよりも障害状況に特化したサポート機能を使いたい場合は、アプリケーション⁷⁾や支援ソフトなど、より自分にあった情報を得やすい環境を整えることができる。とはいえ、ICTによる支援の発展・充実は過渡期であり、例えば音声認識ソフトも性能が良くなってきているが、まだ誤字も多く、人の手による修正を加える必要もあるため、まだマンパワーに頼る場面は多い。しかし、近年のICTの発展により、マンパワーに頼ってきた支援のいくつかは、スマートフォンやPCの機能、支援ソフトなどを用いて代替できるようになり、人件費の削減や人手不足を補えるようになってきた。また障害学生にとっても、コミュニケーションが苦手であったり、連絡調整の煩わしさがあったり、あるいは支援を受けることで「障害があること」を他の学生に知られるのを避けたい学生（西倉、2017）にとってみれば、ピア・サポートによる支援よりも、多少の誤字や誤読があっても手軽なICTの活用を選択する学生がいてもおかしくはない。

他方、社会資源の活用場面も増えている。立命館大学図書館は2011年より、プリントディスプレイ⁸⁾の利用者に対して、テキストデータ提供サービスを導入している（松原、2017）。そのため、例えば、全盲の学生が入学し、講義等で必要な図書館にある書籍の一部をデータ化してほしいと依頼があった場合は、一般的には、障害学生支援室の職員やサポートスタッフがその作業を担うが、本学の場合、その書籍のデータ化あるいは既にデータがある場合は、障害学生支

授室を介さずに図書館に直接本人がデータの提供を依頼することができる。結果として、プリントディスアビリティの学生は、他の学生と「読む」方法は違うが、図書館を利用する他の学生と同じように、図書館で書籍を借りて「読む」ことができる。それは障害者差別解消法に基づいた配慮を提供する図書館の責務であり、本来のやり方だといえる。

つまり、本来やるべき主体がやるべき対応をし、そしてその方法も合理的配慮⁹⁾を提供する上で個別化され、選択肢が多様になる中で、サポートスタッフが過去担ってきた従来の障害学生支援におけるピア・サポートの役割は当然、変わらざるを得ない。

沖(2017)が言うように、「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」があるのであれば、障害学生支援の枠組みの中では、パソコンテイクなどのサポート行為を介してピア・サポートを形成し、障害学生(支援される側)とサポートスタッフ(支援する側)の活動によって成長し発展してきた¹⁰⁾。しかし、近年のICTによる支援の発展や社会資源の充実による支援の選択肢が増えたことで、また障害学生自身の個々のニーズや意向を尊重した配慮の提供を行うことで、ピアによる直接的なサポート活動による支援を選択する学生は減少し、それだけではピア・サポート・プログラムは運営できなくなっている。支援の多様性、変化の中で、新たなピア・サポートの役割や活動のあり方を探るのであれば、先述したマニュアル作成や企画の実施など、障害学生支援において、大学コミュニティ全体の成長に、障害学生・サポートスタッフの学生が寄与する場を積極的に生み出すこともひとつではないだろうか。

あわせて「理系ノートの取り方講座」や「障害学生のキャリアを考える会」の開催や冊子の発行は、サポートをする側・される側を「障害の有無」で区切らない、何かを通しての「うまくいかなさ」を相互に共有し、寄り添うといった新たなピアの形を形成・提供し、ともに学生が成長する機会にもなっている。

最後に、これまでもピア・サポート活動のあり方は変容しながらも多様な形で、障害学生、サポートスタッフの学生、そして大学コミュニティ全体の成長に大きく貢献してきた。そして、これからも障害学生支援室の役割として、時代の変化に対応しながら、学生それぞれの主体性を尊重したピア・サポート・プログラムを継続的に運営し、また学生と共に成長していく必要がある。

注

1) 障害学生支援室開設の経緯については、以下の会議文書等を参照した。

「Yに対する手話通訳者費用の補助に関する申し合わせ」1979年10月17日 学内理事会

障害学生の公的保障を考える会「2001年度考える会 活動報告集」2002年6月1日

「立命館大学における障害学生への支援体制の整備について」2006年5月24日 常任理事会

「特別なニーズを持つ学生への支援について—発達障害を中心に」2010年12月8日 常任理事会

「新たな立命館大学障害学生支援方針の策定について」2016年1月20日 常任理事会

2) 表1は、「立命館大学障害学生支援室方針」より「基本的な考え方」と「支援目標」の項目を抜粋したものである。全文はPDFで立命館大学障害学生支援室HPに掲載している。

(<http://www.ritsumei.ac.jp/drc/common/file/introduce/2016shienhoshin.pdf>, 2018.10.26)

3) 立命館大学キャリアセンターHPには「障害のある学生に対するキャリアの支援について」情報公開されている。(<http://www.ritsumei.ac.jp/career/current/>, 018.10.26)

- 4) ここに紹介したすべてのマニュアルや冊子は、立命館大学障害学生支援室の HP に PDF で掲載している。<http://www.ritsumeai.ac.jp/drc/>, 2018.10.26)
- 5) 「還流」とは互いに還元しあいながら、大学全体が発展していくことをさす。
- 6) Microsoft 社のアクセシビリティの取り組みについては、次のサイトから閲覧することができる (<https://www.microsoft.com/ja-jp/enable>, 2018.10.26)。また Apple 社のアクセシビリティの取り組みについては次のサイトから閲覧することができる。 (<https://www.apple.com/jp/accessibility/>, 2018.10.26)
- 7) アプリケーションについては、「魔法のプロジェクト 障がいを持つ子どもたちのためのモバイル端末活用事例研究」のサイトを参照。 (<https://maho-prj.org/>, 2018.10.26)
- 8) 視覚障害に限らず、肢体不自由やディスレクシア、高次脳機能障害などによって、紙の印刷物を読むことに顕著な困難が現れる障害を「Print disabilities (印刷物障害)」と総称することがある。
- 9) 合理的配慮については、川島他、2016 年、55 頁を参照。
- 10) 本学の障害学生支援におけるサポート活動を介したピアの成長は「学生のチカラ・ピア・エデュケーションの視点でみる障害学生支援—立命館大学障害学生支援室報告書 (2006～2010)」からも知ることができる。

参考文献

- 佐野(藤田)眞理子・吉原正治 編『高等教育のユニバーサルデザイン化—障害のある学生の自立と共存を目指して』大学教育出版、13 頁、2004 年。
- 立命館大学障害学生支援室『学生のチカラ・ピア・エデュケーションの視点でみる障害学生支援—立命館大学障害学生支援室報告書 (2006～2010)』15-16 頁、3-37 頁、2011 年。
- 中邑賢龍・福島智 編『バリアフリー・コンクリート争われる身体と共生のゆくえ』東京大学出版会、96 頁、2012 年。
- 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」『立命館高等教育研究 16 号』207 頁、2015 年。
- 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』有斐閣、2016 年。
- 沖裕貴「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—」『立命館高等教育研究 16 号』1-17 頁、2016 年。
- 木谷恵「周りの学生との関係性の促進の視点から」『第 55 回日本特殊教育学会発表資料』、5-9 頁、2017 年
- 松原聡 編『電子書籍アクセシビリティの研究—視覚障害者等への対応からユニバーサルデザインへ』東洋大学出版会、79-83 頁、2017 年。
- 立命館大学学生部『Peer Support Activities 2018』1 頁、2018 年。
- 独立行政法人日本学生支援機構「平成 29 年度 (2017 年度) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」7-10 頁、2018 年。

Development and Challenges of Peer Support for Student with Disabilities: Reviewing Practical Examples from the Disability Resource Center of Ritsumeikan University

KASHIWA Junko (Coordinator, Disability Resource Center, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University),

SAKAI Haruna (Coordinator, Disability Resource Center, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University),

OHTSUKA Hiromi (Staff, Disability Resource Center, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

Support for students with disabilities at Ritsumeikan University was started and developed by a peer support group, which initially formed in response to the enrollment of a single severely physically disabled student. Since the Disability Resource Center (DRC) was established in 2006, the peer support group of the DRC has continuously developed through providing academic accommodation. This includes services such as PC note-taking in the classroom and support for disabled students so that they grow gradually by acquiring the skills of actively participating and managing their own support services before graduation. Both disabled students and support students (support staff) "share" the knowledge and experience cultivated through support activities, "pass on" their accumulated knowledge and experiences to the next generation, and "promote reciprocal development" within the university community. Meanwhile, there is an increasing need for diversity and quality assurance in the field of disability student services due to the influence of the Act for Eliminating Discrimination against People with Disabilities (enacted in 2016), as well as current development of ICT utilization. The DRC is also facing the need to respond to these trends. In this paper, we examine the current activities of DRC peer support and explore its future transition.

Keywords

Peer Support, Physically Disabled Student, Developmental Model, Act for Eliminating Discrimination against People with Disabilities, Diversification of Support

特集

特別ニーズ学生支援室の到達点

— 発達障害という多様性を包括した学生支援体制の構築から新たな編成まで —

ヒューバート 眞由美・岩 井 栄一郎

要 旨

立命館大学（以下、本学という）の特別ニーズ学生支援室は、多様なニーズを持つ学生を含む学生支援の充実を目指す学園ビジョン「R2020 前半期目標」に於ける「包括的学習者支援体制の構築」の一環として、2011年4月に誕生した。そのミッションは、発達障害という多様性を包括した新たな支援への挑戦であったが、そこには「発達障害者支援法」「障害者差別解消法」など法と関連行政への対応、大学全入時代、グローバル化など社会的な変化に伴う学生実態の多様化への対応、そして、大学としての「学びの質保証」「主体的に学び成長する学生育成」など教育的役割の一旦を担うことなど、近年の高等教育機関が持つ様々な責務を反映させることが求められた。本支援室のコアバリューを学生の「気付く力」、「相談する力」、「支援を活用する力」の育成と定め、多領域の支援展開や学内外横断的な連携支援体制の確立を目指してきた5年間の活動総括として、構築した支援の理論・手法・実践内容、そして、その結果を検証し、「包括的学習者支援体制」の次のステージへの継承と課題を考察する。

キーワード

発達障害、特別ニーズ、包括的学習者支援、主体性育成支援、シームレスな移行支援、学生支援コーディネーター

1 はじめに

1.1 高等教育における発達障害学生支援の動向

2000年以降の教育に関連する法や行政、そして、社会的認識の変動の中で、「発達障害」というキーワードがクローズアップされるようになった。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課における2002年に実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」では、小中学校の通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒が6.3%の割合であることが報告され、発達障害を持つ児童生徒の初めての実態把握として注目が高まった。同調査は、10年後の2012年にも実施され、ほぼ同様の6.5%であった。2005年度には「発達障害者支援法」が施行され、初等中等教育の支援体制の整備に加え、高等教育機関に

における「適切な教育的配慮」を提供する必要性が明記された。2011 年度には、「障害者基本法改正」により、「障害」の定義に「発達障害」が含まれることが明確化し、同年、大学入試センターの特別入試措置に「発達障害枠」が正式に含まれた。高等教育における障害学生の実態としては、2005 年度から開始した日本学生支援機構（JASSO）の「障害学生実態調査」があり、翌年 2006 年度からは障害種別の中に「発達障害」が含まれ、その直後から発達障害学生の把握数が激増していると報告された。また「発達障害」に限定し、診断を持たない「発達障害の疑い」のある支援学生数の調査も行なわれ、診断を持つ学生を遥かに超える実態も明らかとなった。それでも、診断の有無を問わず発達障害やその可能性を持つ学生の在籍率は、0.22%程度の把握に止まり（JASSO 2017）、初等中等教育の 6.3～6.5%の割合と比較して、高等教育機関における発達障害学生の多くは、「見えにくい」「隠れた」あるいは、「自覚がない」という特性を持ち、他の多様なニーズを持つ学生層（例：単位僅少、低学力、不本意入学、引きこもり等）と同様、「グレーゾーン（支援ニーズ不特定）層」の中に存在しているとの課題認識が深まった。日本政府が国連の「障害者権利条約」に批准し、2016 年度に「障害者差別解消法」が施行されたことによって、高等教育機関においては、障害学生に対する「合理的配慮の不提供の禁止」が適応となり、国公立では法的義務、私立では努力義務となった。こうして、「発達障害を含むすべての障害を持つ学生への支援」と「診断の有無を問わず、多様なニーズを持つ学生への支援」が、高等教育機関としての「法的な責務」と「学生支援としての責務」として再認識され、新たな支援体制の構築が喫緊の課題となっていった。

1.2 「学習者中心の大学」と包括的学習者支援体制という組織再編成の動き

1990 年代後半からの欧米を中心とした大学教育改革の動向では、「学習者中心の教育」という考えを軸に「教育から学習へ」「教員中心から学習者中心へ」というパラダイム転換が起こっている（主体的学び研究所 2014、関田・山崎 2017）。2012 年の中央教育審議会答申の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」においても、アクティブラーニングなどの能動的学修を含む「求められる学士課程教育の質的転換」が提唱された。「主体的に学び成長する学生育成」を目指す上で、正課授業の学びを超えた、クラブやサークル等の正課外活動やボランティア、インターンシップ、留学など、多様な領域での学びの経験に基づく理解と高等教育の専門的な知識を統合させる学習支援の重要性が示唆された。土持（2014）は、学習者が主体となる「学習プロセス」に言及し、学生が自らの学びのプロセスを振り返り、自己理解を深め、自らの「学びと成長」を考える（デザインする）ことができる「メタ学習者」となることが重要とし、理論的理解に基づく学習支援を ICT を活用しつつ導入することが重要であると述べている（主体的学び研究所 2014）。日本学生支援機構による「大学等における学生支援の取組状況に関する調査（2013）」に基づいた概括報告「学生支援の最新動向と今後の展望」（JASSO 2014）では、「学生（学習者）中心の大学という近年の大学教育改革の教導理念が提唱されて以降、学生支援についてもセクション毎に細分化された縦割りの組織を廃し、学生の大学生活の様々な場面に柔軟かつ有機的に対応できるような包括的支援組織（縦割りの支援ではなく領域横断的な学生支援体制）を再編成しようとする動き」があると報告している。また、「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

盤形成に資する補助的な位置付けだけでなく、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付けの可能性が検討されてしかるべきではないか」という課題提起で括られていた。次章に述べる本学における「包括的学習者支援体制の構築の試み」も、上記のような国内外の高等教育機関の動向を背景とし、従来の「教学における学習者支援」と「学生支援」の枠を超えた新たな組織編成を模索した実践例と捉えることができる。

1.3 立命館大学における「包括的学習者支援体制の構築」の形成経緯

本学における教育、また、運営に関わる決定事項は、学園・大学全体の教育理念やビジョンを中核的価値として共有しつつ、全学的議論による委員会等の合意形成を経て、常任理事会で最終的に決議される。「包括的学習者支援体制の構築」を目指す一連の形成経緯においても、本学園全体の理念である「立命館憲章」に基づき、2020年までに実現することを目標とする学園ビジョン「R2020」を推進する基本計画の一つとして位置付けられ、複数の委員会やワーキンググループによる検討と各学部や部署、機関を含む全学的な議論を積み重ね、段階的に拡充が図られてきた。本稿で概括する「特別ニーズ学生支援室」の設立から終結、そして新たな展開までのグランドデザインも、そうした全学議論と合意形成のプロセスを辿っている。その主な議論は以下の3つとなる。

1) 「特別なニーズを持つ学生への支援について—発達障害を中心に—」(2010/12/8, 常任理事会)。この議決により、R2020 前半期計画の「包括的学習者支援体制」を構築させる第一段階として、「特別ニーズ学生支援室」が設立され(2011年4月)、その体制や機能が提示された。

2) 「特別なニーズを持つ学生の学修支援検討委員会提案」(2013/4/10, 常任理事会)。「包括的学習者支援体制」のさらなる検討課題が整理され、特に以下の3つの議論が深められた。①合理的配慮の考え方の整理、②自己理解・主体性促進に基づく学修支援のあり方の整理、③集団守秘義務の考え方の整理。

3) 「新たな立命館大学障害学生支援方針の策定について」(2016/1/20, 常任理事会)。「障害者差別解消法」及び、文部科学省の「対応指針」に沿い、また、本学のこれまで積み上げてきた「包括的学習者支援」の議論を踏襲して、「障害学生支援方針(ガイドライン)」が策定された。また、2016年度より障害学生支援室(教学部)と特別ニーズ学生支援室(学生部)は組織統合し、それぞれの理念や目標、機能を包括しつつ、所管部門を学生部に設置、名称は「障害学生支援室」に統一された。

「特別ニーズ学生支援室」は、この3つ目の議論の段階で終結となったが、「包括的学習者支援体制の構築」は次の段階へと発展を続けている。「特別ニーズ学生支援室」が「R2020 前半期目標」のミッションを背負って試行錯誤した支援の体制、理論、手法の到達点は、次のステージに継承されることとなるが、それは、本稿の6. 考察において述べる。

2 支援体制のパラダイムシフト

2.1 発達障害という「多様性」を包括したことによる学生支援体制へのインパクト

本学における学生支援、学習者支援に「発達障害への理解」という観点を加える必然性が生じ

た背景は、上記に述べた支援者数の増加や法・行政の動向に押されたという要因だけではない。発達障害を理解することが、多様性を包括した新たな支援策、支援体制を構築する上で、重要なパラダイム転換を起こすことに繋がると想定されたからである。「特別ニーズ学生支援室」の支援体制や支援のあり方に大きなインパクトを与えたのは、以下の3つの質転換であったと考えられる。

2.2 診断有無を問わず、本人と周囲の「困り感」を起点としたアウトリーチ型支援へ

第一は、学生の支援ニーズの捉え方における質転換である。従来の障害学生支援では、学生の支援ニーズは、学生の問題として学生に内在し、それを示す客観的な根拠（診断書、手帳、成績結果等）によって特定されるという前提があった。しかし、発達障害においては、同じ診断名でも支援ニーズの内容や程度は全く異なるなど、支援ニーズは、学生特性と環境特性との関係性の中で、個別的就かつ相対的に変容するものと捉えられた。本人や周囲が「困り感」に気づく段階では、まだ、「診断」等の客観的な判断はない状態も多い。支援ニーズを特定するためには、周囲の教職員や保証人、また、出身校や外部支援機関等の連携によるアウトリーチ体制と本人と環境の関係性を分析する高度なアセスメントが重要となる。また、従来の身体障害学生への合理的配慮は、診断種別の配慮メニューの中から配慮内容が決定し、一度決定すると変化することも少なかったが、発達障害学生の合理的配慮においては、支援活用を通じたスキル習得や自立的成長の度合いにより、一定でなく、段階的に配慮ニーズは減少していくことが多い。そのため、支援ニーズの変化に合わせた系統的なアセスメントも必要であることがわかった。

2.3 主体性を「前提」とした支援から「目標」とした支援へ

第二は、学生への支援目標と支援内容の捉え方におけるパラダイムシフトである。従来の学生相談は、障害学生支援、学生サポートルーム（カウンセリング）や保健センター（精神科医療）においても、学生が主体的に支援窓口で支援要請（相談）することが出発点となっていた。言い換えれば、支援を活用する上で学生の主体性は「前提」となっていた。しかし、発達障害の特性を鑑みた時、環境の中の自己認知の困難や、そのために生じる適切な自己理解や障害理解に基づく支援要請の困難があり、それ自体が支援ニーズと認識する必要がある。自らの学びや学生生活を振り返り、適切な自己理解に基づいた支援の活用ができるようになるための段階的な「主体性を育む支援」が重要となる。主体的に学び成長する「メタ学習者」の育成支援のフレームワークと同様に、学生の主体的支援要請力の育成は、学生支援の「目標」として捉え直され、提供する支援内容と支援構造（フレームワーク）に大きな影響を与えることとなった。

2.4 「大学生（個）を中心に」に学習・大学生活・キャリアを包括的にアセスメントするホリスティックなコーディネート支援体制へ

第三のパラダイムシフトは、学生支援における「学習者中心への転換」と言い換えることができる。従来は、学生支援を提供するそれぞれの所管が中心となり、そのセクション単位で支援内容を決定・実施するという体制であった。しかし、一人の学生が大学生として経験する課題や困難は、学習、生活、対人関係、進路やキャリアなど多面的である。特に発達障害の特性を持つ学

生は、一つの支援に繋がっていても、別の領域でより重大な課題に直面することを予測できなかったり、幾つもの支援を活用しつつも、優先順位の判断が困難で混乱状態に陥ったりする。個の学生を中心に全人的（ホリスティック）なアプローチで支援ニーズをアセスメントする機能と、学生自身が課題整理し目標や優先順位を判断した上で、学内外の多様な支援やリソースを活用できるようにするためのコーディネート支援が重要な鍵となる。また、個の学生を中心としたコーディネート支援では、支援に関係する教職員間や部局間で必要な情報を共有し合う仕組みを創ることと、それぞれの部門の役割と機能を可視化させ、学生支援の最適化を行うための「調整」を行うことが最も重要な実践となる。

このように、発達障害の理解を着目点にし、包括的学習者支援体制の構築に反映させたことで、支援の質転換が促進され、「アセスメント機能」「主体性を育成させる成長支援機能」、そして、「連携を促進するコーディネート機能」の高度化に繋げられる可能性が示唆された。また、それらの支援機能や体制が発達障害以外の他の多様なニーズを抱える学生へ還元できることがわかってきた。

3 支援体制と理論（目的と手法）

3.1 「特別ニーズ学生支援室」組織体制

これまで述べた本学の包括的学習者支援体制の構築を目指したグランドデザインを基に、その1st ステージとして「特別ニーズ学生支援室」（以下、「支援室」）は、2011年4月に開設した。「支援室」の所管は、学生部に置き、その運営は「特別ニーズ学生支援委員会」（以下、「支援委員会」）で行うとされた。主な「支援室」の役割は、発達障害、または、その可能性を持つ学生の支援計画立案、直接支援、連携支援、啓発、研修を行うこととした。「支援委員会」を始めとする組織体制を以下の表に示す。

表1 「特別ニーズ学生支援室」組織体制

	構成員	主な役割
支援委員会	副学長、各学部・院副学部長（教学担当）、教育学部、学生部、総務部、支援室会議メンバー	「支援室」の年間運営・活動方針・総括・予算審議の執行。年間2回から3回実施。
支援室会議	支援室長（学生部部長）、副室長（教育学部副部長）支援アドバイザー（専任専門教員、各キャンパスで4名程度）、支援コーディネーター（各キャンパス1名）、事務局（教育学部、学生部、総務部）	日常的な支援内容の報告、検討、課題整理を行う。月、または、2ヶ月に1回開催。
アドバイザー	臨床心理、発達障害等の専門分野を研究し、教育的、心理社会的支援活動への助言を行える専任教員が担当	コーディネーターが策定した支援計画、内容、方法等について、コンサルテーションやアドバイスを行う。
コーディネーター	スクールサイコロジー、ソーシャルワーク、臨床心理士等の発達障害支援を含む対人援助領域の専門的教育と実践経験を持つ専任職員が担当（各キャンパス1名、日英対応者含む）	支援計画立案、実践、支援結果分析・評価、改善のPDCAサイクルを管理、学内連携網体制の構築、附属校連携、学外連携の充実に努める。啓発、研修等の実施。

3.2 「支援室」の基本的姿勢と支援の流れの可視化について

「支援室」の活動を利用学生向けに可視化するためにパンフレットを日英表記で作成し、利用ガイドとした。そこには「支援室」の基本姿勢（Core Value Statement）として、「全ての学生の主体性を尊重し、支援を通して、学生の3つの力（「気づく力」「自分の言葉で相談（発信）する力」「主体的に支援を活用する力」）を養成する」と明記した。「気づく力」とは、学生自身が自分のできること、得意なこと、また、工夫や支援があればできることについての自己理解力であり、「自分の言葉で相談する力」とは、自分自身の目標や希望、課題やニーズを言語化することによって、自分に合った資源（リソース）や支援と繋がるように主体的に相談する力であると解説した。そして、「主体的に支援を活用する力」とは、学生自身が主体となって課題解決や目標達成に向けて、自らの支援計画を創造（デザイン）し、学内外の多様な支援やリソースを運用する力であることを説明し、「支援室」の目標が、学生の主体的に支援を活用できる力の育成であることを明確化した。また、このパンフレットには、次節で述べる「支援室」の3つの機能を図式化し、支援の流れをわかりやすく解説した。第一の機能「困り感を繋ぐ機能」として、「キャンパスで、こんなことに困っていませんか？」と学生の困り感のチェックリスト（学習場面、大学生活場面）や教職員による気づきのチェックリスト（教員の気づき、職員の気づき）を掲載し、第二の「アセスメント機能」では、「相談してみよう、は解決の大きな一歩」と呼びかけ、相談の流れや包括的なアセスメントについて説明し、学生が安心してなんでも相談ができる場所であることを提示した。また、協力者としての周囲の教職員の気づきや連携支援のネットワークの存在も説明した。そして、第三の「コーディネート支援」は、学生が支援コーディネーターとの対話を通して自己理解を進め、自身の課題を整理をしながら、学内外の支援やリソースを主体的に活用し、自分らしいキャンパスライフを実現していく最終目的を提示した。また、これとは別に、教職員向けガイドとして「発達障害やその可能性のある学生への理解」の冊子を作成し、発達障害学生の授業や学生生活での困り感に気づくポイントや支援への繋ぎ方の解説、現場でのサポートの仕方などを提示し、これらを用いて学部懇談やFDSD研修を全学的、継続的に実施した。

3.3 「支援室」の3つの機能「気づきを繋ぐ」「アセスメント」「コーディネート」

ここでは、上記で述べた「支援室」の3つの支援機能を概説図（図1）を用いて紹介する。

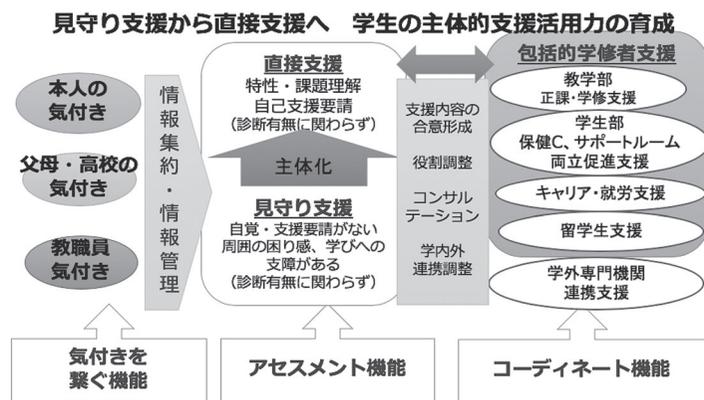


図1 「支援室」の3つの機能

第一の「気付きを繋ぐ機能」では、診断有無を問わない発達障害やその可能性のある学生の困り感に関する相談や情報の窓口として対応し、その情報をデータベース管理しつつ、学生状況の把握と適切な支援に繋がるためのさらなる情報集約や課題整理を行う。ここでは、学生本人からの相談よりも、下宿で生活リズムを崩し大学に行けない学生の保証人からの相談や、グループワークに全く参加できない学生を心配する教員からの相談などが多く寄せられる。

第二の「アセスメント機能」では、学生状況として集約された情報から支援計画を立てるが、学生自身が来談できる「直接支援」においては、学生の主体的な課題解決を促進する対話を中心とした支援を行う。学生本人が来談できず、教職員や保証人からの相談を出発点とする場合は「見守り支援」の体制を構築し、情報共有のルールを明確に提示しつつ、支援協力者間との連携やコンサルテーションの提供、また、履修状況、出席状況など支援に必要とされる情報を集約し、学生本人の気づきを促し、適切な支援に繋がる方法やタイミングを検討する。「見守り支援」から「直接支援」に繋がるまでが最も困難な支援（学生の自己理解を促す支援）であり、「支援室」では情報共有と蓄積のみで数ヶ月～1,2年も停滞し長期化する困難事例も抱えることがある。「見守り支援」における重要なポイントは連携部門間の相互理解であり、特に各学部のカリキュラム特性や支援施策や方針、また、学生担当の教員や学部事務室職員との役割分担を明確に理解した上での連携支援体制を構築することであった。個別の学生支援情報の共有だけでなく、学部別で集約した学生の支援実態を提示することで、学部における支援施策に資する提起を行い、学生の自己理解や課題解決に繋がるよう還元している（詳細は、本文4.3「個の支援から集合体・全体還元型支援へ」を参照）。

第三の「コーディネート支援」においては、コーディネーターとの対話による自己理解を促進する「直接支援」を通して、学生自身が「できること」「できないこと」「支援やリソースを活用してできること」を整理し、学生の自己実現に必要な支援やリソースの最適化をデザインする作業となる。支援やリソースを紹介して終結する場合もあるが、学生が経験する成長課題も変容することが多いため、支援活用の振り返りを行い、PDCAサイクルを繰り返す中で、段階的に自己理解と主体性を育成するプロセスとなる。

3.4 主体性を育む対話による支援のPDCAサイクル

「支援室」のコーディネーターによる学生との対話支援（直接支援）は、その依拠する理論背景に、学習者中心の教育にも共通する構成主義的学習理論を用いている（関田・山崎 2017）。高等教育の目標として掲げられた「自ら学び成長する生涯学習者の育成」と通じる考え方であり、主に「自己調整学習者（Self-Regulated Learner）」や「自己主導学習者（Self-Directed Learner）」を育成する理論を含む（関田・山崎 2017、主体的学び研究所 2014、Pintrich & De Groot 1990、Pintrich 2000）。

コーディネーターによる対話支援を、学生の主体性が育まれるPDCAサイクルとそれを伴走支援するプロセスの二重構造として以下の図に表す（図2）。この支援フレームワークは、多様なニーズを持つ学生の多様な成長課題（学修面、大学生活面、社会心理面、キャリア形成面）を学生自らが解決していくプロセスにマルチで対応することができると考えられる。

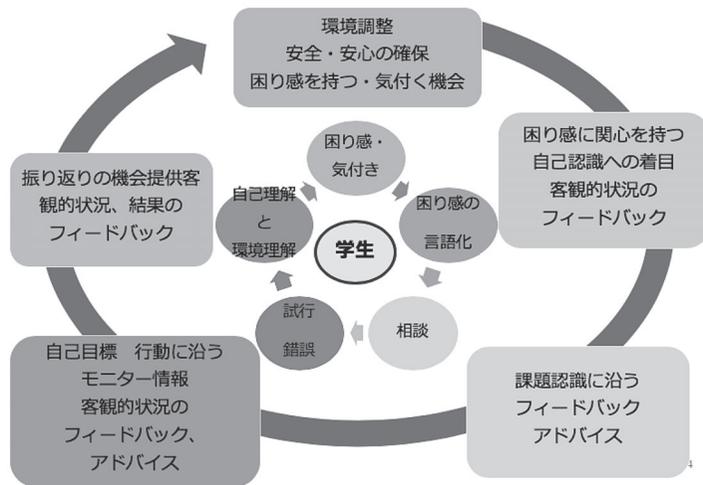


図2 主体性を育む支援サイクル

学生自身の困り感や気づきを着目点とし、その言語化を促進し、「相談する」という適切な行動に導きつつ、学生自身が目標を設定し、行動計画を立てながら、自己モニター、自己調整し、行動の結果を振り返りながら、より深い自己理解へ繋げていくプロセスである。対話支援を提供するコーディネーターの役割は、学生の失敗が致命的にならない程度の環境調整をしつつ、上記のプロセスを促す役割に徹する。その際に、過不足とならない程度のフィードバックと助言やリソースの紹介などを行うが、発達障害やその疑いがある学生の特性を鑑みて、そうした情報提示の際には、可視化や構造化など、メタ認知機能をサポートする多様な手法を用いる（例：紙やICTを活用したスケジュールや学修目標・計画管理ツール、ポートフォリオ等）。対話による自己理解支援は以上のように基本的なアプローチであるが、このPDCAサイクルを繰り返すことで、学生の主体性が育成されると考えられる。こうした支援の具体的な内容（コンテンツ）を第4章で述べる。

4 支援実践

4.1 個と集団の学びを中心とした支援内容と支援に繋がるタイミング

個の支援には、困り感を言語化し主体的な支援活用を促進する自己理解支援を軸としつつ、具体的な支援ニーズに対応した学修支援、就労支援などを提供した。また、共通の困り感や課題を共有する複数の学生を集団化した支援も実施し、自らの困り感を客観的に外在化して、他者と共感しあうことや解決に向けて助け合うことを学ぶ場としての役割も果たした。集団化支援は、衣笠キャンパスでは、「自由相談」という名称の自助グループ、BKCでは、「学修プランニングアワー（学修支援グループ）」や「就活プランニングアワー（キャリアセンター・新卒応援ハローワーク・サポートステーションと共催型就活支援グループ）」、そして、OICキャンパスでの「ASD勉強会」という名称の自助グループなどがあり、学部特性、キャンパス特性を反映した実施内容となっている。

学生の「困り感」や支援ニーズの把握には、個別の成長課題のアセスメントは不可欠であるが、大学という環境において、そうした学生が課題に躓きやすいタイミングを予め想定しニーズ層別の支援をデザインすることは可能である。課題に躓くタイミングこそが、支援に繋がり自己理解を促進するチャンスであると捉えることもできる。表2では、大学という環境において学生が直面する成長課題とそれに即して提供した支援内容を概説している。

表2 支援内容と繋がるタイミング

	入学前～初年次	2回・3回生	ゼミ・研究・卒論	就職活動
躓き・気づきの機会 (例)	高校・大学の違い 履修登録 自立生活 (一人暮らし)	正課・正課外の両立 能動的参加型授業 科目の専門性・高度化 対人関係構築	能動的・創造的研究 教員との対話型指導 研究・プロジェクト チーム関係	自己分析・自己PR 自己理解と企業との マッチング、 面接(グループ)練習
支援内容 (例)	高校(附属校)連携 入学前相談 支援計画 (IEP) 学部連携・学内外連携 適応支援・見守り支援	合理的配慮 自己管理・時間管理・ 学修スキル支援 学部学修支援連携 学内学生相談連携	担当教員と連携 対話支援 卒論書き方支援 学外支援期間連携	キャリアセンター・ 学外就労支援との 連携・紹介
アセスメント 支援ツール 講座・セミナー	高大の違い MSLQ 学習動機 チェックシート 授業スケジュール・ カリキュラムマップ ・ツリー管理シート (ICT:BOOSTER 活用) 軌道に乗る・中だるみ ・定期支援対策講座	学びの振り返り・アカデ ミックアセスメント 卒業のための履修計画 シート 【学修プランニング アワー】 ノートの取り方・ レポートの書き方・ 先送り克服法 講座	授業と研究の違い 理系のための論文の 書き方 研究室でのコミュニ ケーション・対人関 係・ハラスメント防 止講座	職業関心アセスメ ント インターンシップ 振り返りシート 【就活プランニング アワー】

最初の躓きは、高校と大学の接続や初年次教育の段階で起こりやすいと想定されるため、そのタイミングに合わせた早期の気づきを促すアセスメントツールや支援ニーズに沿った支援内容の可視化、また、教職員の気づきを促し、連携支援を促進する体制構築などを充実させている。2～3回生では、より充実した学びや学生生活に主体的にコミットできるかが大学生としての成長課題となるため、正課と課外の両立や学修スキル支援、自己管理支援等の提供を行なった。最終段階では、「研究」という生涯学習にも共通する大学の学びの集大成における課題と「就労」という社会で生き抜いていくための課題との直面化であり、そのタイミングに表出する支援ニーズに沿った支援内容となっている。

4.2 個を中心としたシームレスな支援の展開

個の学生が経験する“困り感”は、それぞれの成長課題や段階に相応し移行していくため、入り口から出口までの時空間上に多様な連携支援をシームレスに組み合わせるような構造的、かつ、有機的な体制が必要となる (図3)。例えば、入り口の支援の例として、本学の附属校との懇談会を実施し、立命館大学への進学予定者で、高校までに困り感が高い生徒や大学初年次適応が難しいと判断された生徒状況の聞き取りを行っている。大学からは、学部特性を踏まえた学びの特徴について説明したり、大学の相談窓口の紹介・誘導方法や過去の附属校出身学生に関する現状

報告等の意見交換を行い、高大の距離を縮める努力を行なっている。

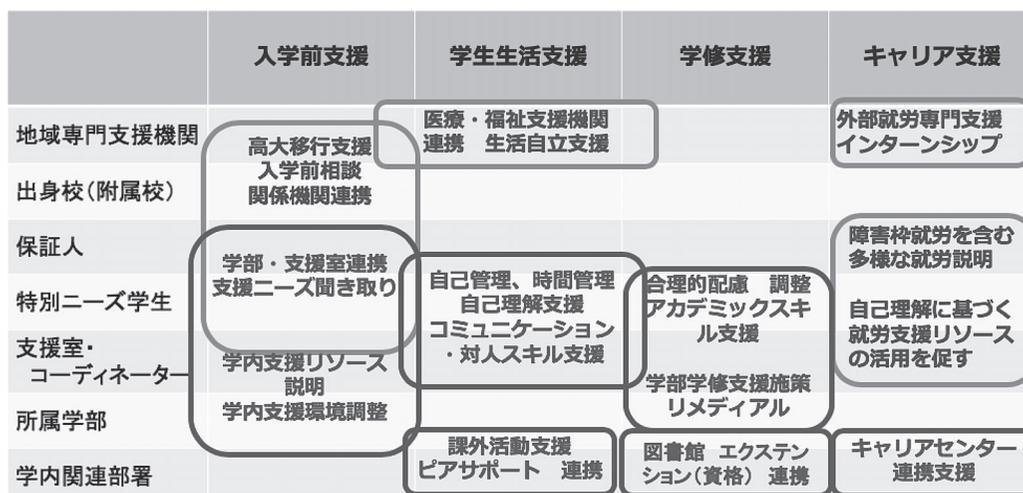


図3 入り口から出口までのシームレスな移行支援

大学では、初年次における低単位取得と除籍・退学との相関が認められる。そのため、「支援室」と所属学部での学修支援が重複せず、過不足がないような有機的な連携関係を持ちつつ、初年次の支援体制を構築することが重要である。単位僅少の原因が学修上の困難さだけではなく、人間関係構築上の困難や、新しい環境適応の難しさなど様々な要因を複合的に有している場合も多い。そうした支援ニーズを把握できた場合には、学内にある学生生活支援リソースや学修支援リソースに段階的に繋がれるようにコーディネートを実施していく。

進路・就職の支援に関しても、本学キャリアセンターとの密な連携を行なっている。具体的には、キャリア相談時に心身の不調が見られる、認知特性の凹凸が顕著であるといった場合、コーディネーターがキャリア面談に陪席し、そこから「支援室」に繋げたり、学内外のリソースの紹介を行なったりする。また、対応困難なケースには職員にコンサルテーションを行う。学外支援機関との連携においては、新卒応援ハローワーク、就労移行支援事業所といった就労支援機関との連携に力を注いできた。就労移行支援事業所は、在学中からも利用できる多様な支援メニューを有し、特に発達障害などに特化した企業インターンシップは、学生にとって、体験に基づいた就労イメージを持ち、一般就労や障害枠就労を含めた、多様な進路の選択肢を検討する機会を提供している。

4.3 個の支援から集合体・全体還元型支援へ

個への支援の計画実施は全てPDCAサイクルで分析し、個別支援で得たニーズ傾向・支援手法・課題は事例データとして蓄積され管理されていく。こうして蓄積した個別データは、学部、回生、障害種別、支援内容、また、入試形態別などで集計し、傾向や課題を分析し、効果的な支援アプローチの提案に役立てることを行なっている。これらの個と層の学生支援情報は、「支援室」にとどめることなく、集合体への連携支援という文脈で、学部執行部との定期懇談、入学前

の附属校懇談、キャリアオフィス、国際課との適宜懇談を定例的に実施する機会に、共通課題の認識、また、新たな支援施策の提起などを促進する目的で情報共有される。また、こうして、関係部署へ還元することで、それぞれの集合体としても学生支援のPDCAサイクルが機能し、より抜本的な支援策の改善として効果が期待できる。この還元型システムは学内だけにとどまらず、学外機関との機能的な連携を構築していくことも可能であり全体還元を目標とする「支援室」のコアとなるシステムである（図4）。

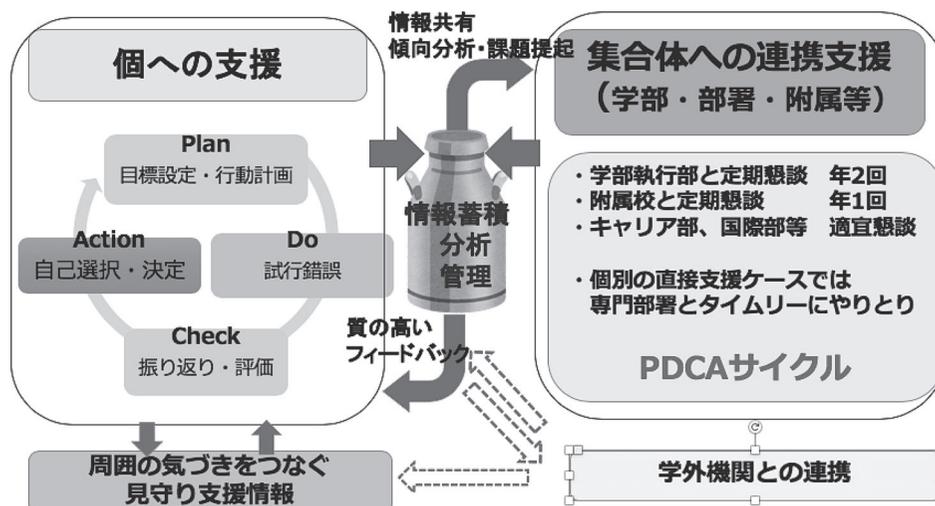


図4 個と集合体の還元型PDCAサイクル

5 支援実態と結果

5.1 支援学生数・傾向分析【2011年—2015年】

表3. 支援学生数および支援状況について 実数（人）

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年
支援学生数	104	195	274	336	355
診断有り／診断無し	31/73	63/132	104/170	128/208	152/203
直接支援／見守り支援	54/50	84/111	98/176	109/227	150/205

表3. 支援学生について

支援学生数は、特別ニーズ学生支援室開設初年度から年々急激な増加傾向を示してきたが、支援学生が卒業するサイクルに入った2014年度からは、増加率がやや緩やかになってきた。「支援室」に繋がる学生総数の内、診断のある学生は5年間平均で約36%であった。しかし、毎年割合は上昇しており、2015年は43%を超えた。また、自己理解支援の結果、「見守り支援」から「直接支援」へ移行する学生は年々増加傾向にあるが、それでも、全体的に見守り支援の増加率が高いのは、附属連携や学内連携が促進し、自覚がなく主体的に支援要請が困難な学生に気付く支援

体制がより効果的に機能し始めたことを示唆している。診断種別として、発達障害（自閉症スペクトラム、ADHD、LD）、精神障害、診断に至らないが発達障害や精神障害の疑い、特定なしと分けている。平均すれば自閉症スペクトラムが70%を超える数値を占めているが、2014年以降は精神障害、ADHDも増えてきている。ここからわかることは、医療機関に行くことへの抵抗が軽減されていたり、発達障害の診断を出す医療機関が増えてきたことや初等中等教育時に既に支援や診断を受けた学生も増加していることが背景にあり、障害理解を持った学生はこれからも増加すると考えられる。

5.2 特別ニーズ学生支援室の支援者終了時の分析

表 4. 支援学生の卒業生時の進路について 実数（人）

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年
進学	0 (0%)	2 (16.7%)	4 (12.5%)	7 (14.9%)	11 (19.6%)
就職	0 (0%)	2 (16.7%)	6 (18.8%)	22 (46.8%)	24 (42.9%)
学外支援機関と連携／移行	0 (0%)	6 (50%)	7 (21.9%)	5 (10.6%)	12 (21.4%)
不明	1 (100%)	2 (16.7%)	15 (46.8%)	13 (27.7%)	9 (16.1%)

* (%表示) は、X年度の進学 or 就職 or 学外支援機関 or 不明 / X年度の支援室における卒業生数

表 5. 支援学生の退学・除籍生の進路について 実数（人）

	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年
就職	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (9.7%)
学外支援機関と連携／移行	3 (100%)	4 (28.6%)	1 (9.1%)	3 (12%)	5 (16.1%)
不明	0 (0%)	10 (71.4%)	10 (90.9%)	22 (88%)	23 (74.2%)

* %表示 (X年度の進学 or 就職 or 学外支援機関 or 不明 / X年度の支援室における卒業生数)

表 4. 卒業生について

進学者率は毎年少しずつ増加している。所属学部は、ほぼ理系学部でかつ直接支援をしている学生である。また、診断のある学生が半数以上を占めた。進路決定（進学+就職）も同様に増加している。就職したグループも直接支援している学生が多い。見守り支援学生の中には、進学や就労の情報も把握困難で「不明」の状態となったケースが少なくない。一方、卒業後、直ぐに就職が困難であっても、直接支援に繋がった学生は、学外支援機関と繋がりがやすく、その後に就労するなど予後が良いことも分かってきた。機関先は、発達・精神障害に特化した就労移行支援事業所、新卒応援ハローワーク、若者サポートステーション、発達障害者支援センター、医療機関、青少年活動センター（複数利用も含む）等である。

表 5. 退学・除籍生について

「支援室」支援学生の内、退学や除籍となった学生は、どこの支援にも繋がらない学生の割合が高く、その支援グループは見守り支援層である。直接支援をしていれば、仮に退学を選んでも、学外支援機関の説明や同行などを行うこともある。学外支援連携機関先は、「表 4. 卒業生について」と同様である

5.3 卒業後の情報

原則、卒業・修了後に大学から本人に連絡を取ることはないため、全体の実態把握はできていない。ただ、稀であるが、学生自身が「支援室」を訪問したり、就労や相談支援機関の経由で現状を把握できること（本人承諾）もある。卒業・修了時、就労支援機関等につながる学生も増えているため、そのような卒業生の経過を知ること、在学中の支援のあり方を評価することにつながる。よって、今後は、卒業・修了後の動向をモニターできるシステム構築も考える時期に来ていると思われる。以下に卒業生に実施した「支援室の利用に関するアンケート」の結果を事例として紹介する（表6）。

表6 卒業生アンケート（事例）

	A 理系院卒 (障害枠就労)	B 理系院卒 (一般就労)	B 理系学部卒 他大学院卒 (一般就労)
大学入学時の障害理解について	明確ではなかったが、多動性障害があることは認識していた	小学校6年生でアスペルガー障害の診断を受けたため、自身の診断理解はありました。	対人関係が苦手だという認識で発達障害とは知らなかった。
大学・院で困っていたこと	論文を書く際の担当教員と対話や文章構成、プレゼン準備など、相手にわかりやすく説明したり、文章構成をすることが難しかった。	レポートなどで必要な文章を書くことに苦労しました。時間管理や優先順位の判断が苦手で学部を卒業するのに5年かかりました。	友人作りに困りました。強迫性不安症があり、健康や自分の行動について、確認衝動があって困りました。
支援室を利用して役立ったこと	人に相談することが苦手だったが、少しずつできるようになった。障害雇用の説明や就労移行支援利用、手帳取得などの提案をしていただき助かった。	主に文章の書き方と勉強計画の立て方を教わりました。また、エントリーシートを書く時の自己分析のサポートも役立ちました。	不安やストレスのコントロールを学びました。また、問題によって、いろいろな相談窓口があることを学びました。
現在でも役立っていると思う支援内容	困ったことがあったら段階的に整理してから質問するように習ったこと	分からないことを誰かにきく勇気が支援室を利用する前よりは上昇したと思います。	人と話す時やメールや電話などのマナーを学びました。インターンシップ先の企業の人からの助言が役立った。
大学の支援の改善点	支援室内か近くに静かな環境で独学できる部屋があればよかったです。	支援室が空いてない時間帯でも予約ができるように、インターネットを用いた予約システムの導入があれば良かったと思います。	友人作りなどをサポートするグループがあればもっと良かったと思います（自助グループは卒業後できたので）。

これらの事例は、理系院進学をした卒業生という偏りがあることは否めない。この背景には、「発達障害の診断においては理系が多い」、「理系カリキュラム特性として、学びの躓きがわかりやすく、支援に繋がりやすい」、また、「理系専門の障害者向け就労支援が充実している」など複合的な要素があると考えられる。事例には共通して「入学前よりある程度の障害認識があった」、「在学中に学修支援、就労移行支援（インターンシップを含む）を活用した」という特徴が見られた。

6 考察：特別ニーズ学生支援室が継承したもの（実績と課題）

6.1 新たな障害学生支援方針と支援体制

2015年3月をもって「支援室」は閉室し、教学部所管だった「障害学生支援室」と統合し、学生部所管の「新たな障害学生支援室」となった。先述の通り、「新障害学生支援方針」が全学的議論を経て策定され、支援体制も再構築された。この議論の中で、「支援室」の到達点が総括され、特に次の3つの要素が継承されることとなった：① 学生の「気づく」「相談する」「支援を活用する」力の育成目標、② 合理的配慮を決定する合意形成のプロセスにおける建設的対話支援のノウハウ、③ 合理的配慮対象の障害学生以外で、自己理解力や支援要請力に課題のある学生層へのコーディネート支援の継続。②においては、特に学生と大学側の対話を促進するために、「学生の責任」（教学理念・方針の理解、根拠資料に基づいた障害の説明、合意形成に参加すること等）と「大学の責任」（学修に関する情報提供・相談対応、個別ニーズの検証等）を明確化した。これらは、米国高等教育機関における学修支援体制の実践を参照している（例：全米アカデミックアドバイザー協会（NACADA）アカデミックアドバイザーシラバス）。

6.2 蓄積された学修支援ノウハウの全学還元

「支援室」における個別・集団化支援で実践してきた学修スキル支援ノウハウは、「包括的学習者支援」の新たな支援組織として2017年度開設した「Student Success Program（SSP）」へと継承された（詳細は本特集号『Student Success Programにおける支援の現状と課題』を参照）。「支援室」が実践してきた発達障害の認知特性を理解した学修支援手法、特に、能力の多様性、学び方の多様性に対応する「メタ認知的学習攻略」や「自己調整学習理論（Self-regulated learning theory）」の考え方を基に開発したアセスメントや支援ツールは、全学の学生を対象とするSSPの個別支援や集団化支援に組み込まれることとなった。

6.3 新たな包括的学習者支援体制の「学生支援コーディネーター」機能

最後に、6.1の③で述べたの障害学生支援ではない「学生支援コーディネーター」としての役割と機能は、より独立し明確化して「包括的学習者支援体制」のコアとして継承されることが期待されている。詳細は本特集号『学生支援コーディネートの実践：学生支援の包括性を実践する取り組み』へと繋がるが、「支援室」で培った「学生中心のホリスティックなアセスメント機能」や「学内外機関横断的なコーディネート支援機能」を継承し、さらに学生の多様性（異文化背景、留学生、性別違和を持つ学生、人権問題や事件事故等）への対応も視野に、本学の学園ビジョンR2030（次世代目標）「ダイバーシティ&インクルージョン」に向け、進化していくことが求められる。

参考文献

- 岩井栄一郎「Beyond Reasonable Accommodation in Japan-Special Needs Student Support System-」ACHA（アメリカ大学保健管理協会）年次集会発表、2017年。
- 岩井栄一郎「特別にニーズのある学生の就労支援について」文部科学省・日本学生支援機構主催、H29

特別ニーズ学生支援室の到達点

- 全国キャリア・就職ガイダンス講演資料、2016年。
- 主体的学び研究所『主体的学び—特集パラダイム転換』東信堂、2014年。
- 関田一彦・山崎めぐみ（監訳）『学習者中心の教育—アクティブラーニングを生かす大学授業—』勁草書房、2017年。
- 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」、2012年。
- 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。
- ヒューバート真由美「Beyond the Special Educational Needs (SEN) Support— Constructing a Comprehensive Support System」NACADA International Conference in Dubai（全米アカデミックアドバイジング協会）国際カンファレンス発表、2016年。
- ヒューバート真由美・片山愛・村田淳「大学における包括的学生支援の現状と課題—診断を前提としない（Beyond Borders）支援の挑戦」自閉症スペクトラム学会第13回研究大会、大会企画シンポジウム発表、2014年。
- 文部科学省「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告（第一次まとめ）、2012年。
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. "Motivation and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance." *Journal of Educational Psychology*. 82.1990.
- Pintrich, P.R. "The Role of Goal Orientation and Self-Regulated Learning." In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic, 2000.

Reviewing the Impact of the Special Needs Student Support Room: Constructing a Comprehensive Student Support System for Diversity, Including Students with Developmental Disorders as a First Stage and Beyond

HUBERT Mayumi (Coordinator, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

IWAI Eiichiro (Coordinator, Office of Student Affairs at Osaka Ibaraki Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

The Special Needs Student Support Room (SNSSR) of Ritsumeikan University was established in April, 2011. It was created to realize the goal of “Constructing a Comprehensive Student Support System,” as part of the Academy Vision “R2020 First Mid-Term Plan,” aiming at enhancing support for students with diverse needs. The SNSSR’s mission is to construct a new student support system for diversity, specifically including developmental disorders. Its goals also incorporate the various responsibilities of higher education in recent years, such as 1) taking measures to follow the law and government policies related to higher education, such as “the Act on Support for Persons with Developmental Disabilities” and “the Act for Eliminating Discrimination Against People with Disabilities,” 2) identifying and responding to the needs of the diversification of students accompanied by social changes such as “the era of universalism of colleges (due to the decline of the 18 year-old population)” and “globalism,” and 3) playing a cooperative role in the academic responsibilities of the university, including “quality assurance of learning” as well as “assisting student development for self-directed learning.” By incorporating these goals, the SNSSR set forth the core value of developing students’ three skills of “self-knowledge,” “self-advocacy,” and “self-management of their own support and resources.” In this article, we will summarize the SNSSR’s five years of practice (AY2011-AY2015), which has expanded into a multi-disciplinary support network and established a cross-sectional collaboration support system inside and outside the university. We will review the practice-based theory and established methods of the SNSSR using its evaluation of practices and results. Lastly, we will examine the implications of the SNSSR’s accomplishments to date, as well as the remaining missions to be completed for the next stage of the comprehensive student support system.

Keywords

Developmental Disorders, Special Needs, Comprehensive Student Support System, Support for Student development to be Self-Directive, Seamless Transition Support, Student Support Coordinator

特集

Student Success Program における支援の現状と課題

石田 明 菜・長谷川 祥 子
岸 岡 奈津子

要 旨

R2020 後半期計画の基本課題「学びの立命館モデル」の構築に向け、新たな学生支援政策である「包括的な学生支援体制」の拡充により、2017 年度より全学生を対象として、Student Success Program（以下、「SSP」とする）による支援を開始した。SSP では学生の自立と成長を支援するため、学生一人ひとりが自分に応じた目標を設定し、その到達に向けて、一人ひとりに適したサポートを行う体制を整えてきた。SSP の目的は、Zimmerman（1998）の自己調整学習サイクルを自分自身で遂行できるように支援し、自己理解やメタ認知を深め、「自立した学習者」を育成することである。本稿では、SSP における自立支援の現状から、今後の課題・展望について報告する。

キーワード

学修支援、自己調整学習、メタ認知、可視化

1 SSP 設立までの流れ

正課の出席率が高まり、事前事後学習が重視される中で、学生はクラブ活動やアルバイトなどの多様な課外自主活動の時間を確保し、多くのタスクをこなさなければならない状況にある。特に課外自主活動団体に活躍する学生は、彼らが時間の不足に伴う正課と課外の両立に苦しむ様子が「立命館大学体育会活動実態調査」¹⁾からも明らかになっており、彼らの支援も課題となっていた。いくつかの課外自主活動団体からは、時間やタスクの管理、目標設定とフィードバックなどの研修、個別学生支援、グループ支援要請があり、学生部として可能な範囲で支援を行ってきた。これらは、特別ニーズ学生支援室²⁾の支援コーディネーターや学生サポートルームのカウンセラーの協力を得て実施されてきたものである。

2016 年度全学協議会においては「学生は正課と課外全ての学生生活を通じて、多様な他者との交流や主体的な活動の中で学び成長すること」を共通認識として協議を行い、学生からは①正課と課外の両立に困難を抱えている学生への支援、②クラブ・サークル等の団体の組織運営やマネジメントへの支援の必要性等の要求が示された。当初は課外自主活動団体を機軸に置いた

支援を想定していたが、全学からの意見集約を経て全ての学生が同様に課題を抱えていることが明らかとなり、まずは①の正課と課外の両立支援に重点を置くことで、2017年4月に全学生を対象としてSSPが始動することとなった。2017年4月、既に相談対応や支援の件数が多かったびわこ・くさつキャンパスにコーディネーターが着任し、2017年9月に衣笠キャンパスに、2018年4月に大阪いばらきキャンパスにコーディネーターが着任し、3キャンパスにおける体制が整備された。

2 SSPの支援

2.1 背景・目的

今後日本の大学において、より総合的な学力や思考力が必要となり、個々の学生に対してさらに主体的で自立的な学びが求められることとなる。そのような中、落合（2014）は「今後日本社会を担えるだけの自己教育力を備えた若者を大学という場でいかに育成するかが問われており、主体的な学びを考える上で重要な研究分野を包括する概念として自己調整学習（Self-regulated Learning）が提唱されている」と述べており、自己調整学習の重要性について述べている。

SSPの支援は「文芸サポートプログラム」³⁾の支援フレームワークを継承し、自己調整学習を理論背景としている。自己調整学習とはZimmerman（1986）によると、「学習者がメタ認知・動機付け・行動において自分自身の学習過程に能動的に関わっていること」と定義づけられており、自己調整学習は自立的に学習に取り組む過程を計画、遂行・意思による制御、自己考察の3段階を循環することで成長していくとされている。自己調整学習サイクル・モデル（Zimmerman 1998）を図1に示す。このサイクルは学習の為だけでなく、学習過程の自己効力感やコントロールの意識を高めるように設定されている。自己調整学習の初心者と熟達者の思考の違いを捉えた研究では、初心者が失敗する要因として自身の行動をモニタリングする能力や経験不足によるメタ認知能力不足を指摘している（Schraw G 1998, Bransford 2000）。学習方法など自分自身に関するメタ認知を習得することは、自己調整学習の方略を身につけるために重要であるといえる。

この自己調整学習を基礎概念とし、SSPでは「主体的な学び方を学ぶ」ために必要な学生自身が自己の行動やモチベーション、そして目標達成に必要な知識やリソースをモニタリングし調整する「メタ認知・メタ学習」の習得が促進するような手法を支援のプロセス・内容に反映している。最終的には、自己調整学習サイクルをコーディネー

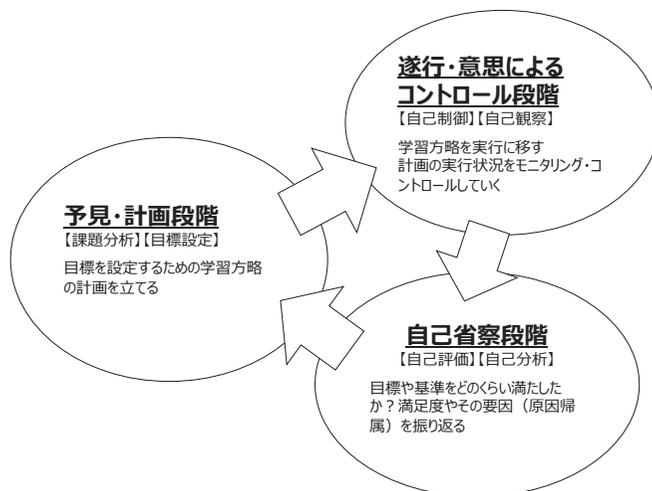


図1 自己調整学習サイクル (Zimmerman 1998 をもとに修正)

ターのサポートなしに学生自身で遂行できるようになることを目的としている。その為学習方略の知識を与えるだけでなく、経験的に自身の行動をモニタリングする場面やメタ認知を深めるための場面の提供を行っている。

このような目的のもと、SSP では正課だけでなく課外自主活動も含めた大学生活全般のマネジメントのために、アカデミック・スキル獲得の支援とともに、学修計画やスケジュール・タスク管理方法などについて重点的に支援を行っている。

2.2 SSP 支援の仕組み

SSP では図2のように、個別・集団・小集団と3つの形態にわけ、学生のニーズや目的に合わせ重層的に支援を行っている。個別支援の対象は、知識やスキルを獲得すると同時に、行動変容も希望し、適宜専門家の支援を必要とする学生で、学習傾倒として、対話等による個別支援により学習が深まりやすいタイプである。集団支援の対象は、知識やスキルを獲得したい学生で、学習傾倒として集団支援により学習が深まりやすいタイプである。小集団支援の対象は、知識とスキルの獲得に加え、具体的な事例を知りたい学生で、学習傾倒として、先輩や仲間からの支援で学習が深まりやすいタイプである。どの形態の支援を選択するかは、学生自身の学習観や学習スタイルの傾向、生活スタイルなどによって選択できる仕組みとなっており、重複してプログラムを受講することも可能である。

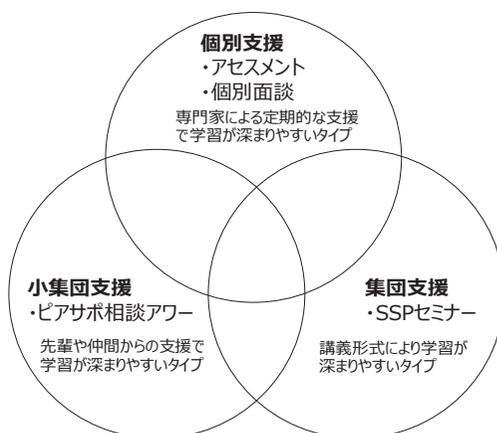


図2 SSPの支援形態

2.3 可視化教材

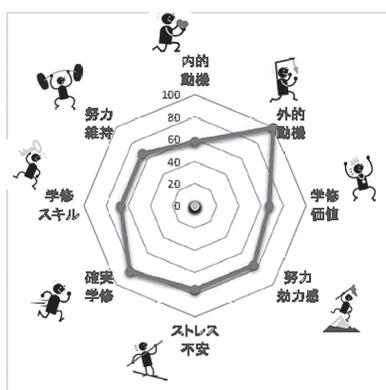
SSP では自立した学習者を育成するためのツールとして独自に教材開発も行っている。現在SSPで使用している教材は、文芸サポートプログラムで使用されたツールと、特別ニーズ学生支援室での支援実践によって蓄積した情報やツールを基に開発している。

自己調整学習に欠かせないモニタリングやメタ認知能力を高めるためには、「観察」と「制御」を活性化させることが重要である。両者を活性化させるための支援として、メタ認知の対象を外界において表現し、認知と同様な活動を行えるように支援することが重要である（平嶋 2006）。そのため「可視化」し、いつでも自分で確認でき、現状を把握し自己理解を深めることができる教材ツールを開発している。SSP で使用している代表的な可視化ツールを表1に示す。

表 1 SSP の可視化ツール

可視化ツール	内容・ねらい
セルフチェックシート	学習や生活面における自分の特性を知るために使用。セルフチェックシートの結果のサンプルを図3に示す。点数化されることにより自分の強みと弱みがわかるようになっている。
学修計画シート	受講科目の評価方法や気をつける点や15回の出欠状況などを一覧に表記、目標や学期の全体の流れを集約しToDoリストを考えるとときなどにも使用する。
タイムスケジュール管理シート	毎週の決まった行動(授業、部活・サークル、アルバイト)や生活面(起床、就寝、入浴時間、移動時間など)での時間を確認し、自由に使える時間(空き時間)を把握する。
ToDo リスト	収集した情報をもとに具体的な行動を考え、実行に近づけるためのスモールステップ化を目指す。
定期試験対策シート	定期試験に関連する情報収集、試験までの具体的な勉強計画を整理する。
振り返りシート	前学期の振り返りを行い、「継続すること(うまくいったこと)」「改善すること(うまくいかなかったこと)」を明確化させる。

A 学習への動機づけの結果



項目	点数		説明
	1回目	2回目	
内的動機	58	-	学ぶこと自体に興味関心が高く、主体的に学ぶ意欲を示す
外的動機	100	-	学ぶことで目標を達成し、結果を出すことへの意欲を示す
学修価値	67	-	学ぶことは、自分にとって高い価値があることへの理解を示す
学修努力感	75	-	努力をして学べば、良い結果が出せる自信を示す
学修努力感	75	-	試験や発表の本番での、ストレス耐性を示す
学修努力感	83	-	学修に必要な地道な努力(予習復習等)ができることを示す
学修スキル	67	-	効果的な勉強の仕方や攻略方法の知識があることを示す
学修努力感	67	-	学ぶことに必要な忍耐や持続力があることを示す

図3 セルフチェックシートの結果(可視化ツールのサンプル例)

3 SSP 実施状況

3.1 集団支援

SSPでは集団支援として、学期毎に各種セミナーを実施している。2018年度春学期に実施した各セミナーのねらいと到達目標を表2に示す。セミナーは、自己調整学習を促進するためにSSPの可視化ツールを活用し、適宜学生のニーズに合わせコンテンツを構築している。メタ認知力を鍛え、とくに自分の現状を「可視化」することに重点を置いた内容になっている。

2018年度の春学期は、回生によって学修履歴や状況が異なるという昨年度の課題を踏まえ、新入生と2回生以上の高回生と対象者別に分けてセミナーを実施した。新入生対象のセミナーは、大学での学びへの適応を目的とした情報の入手と整理の方法、15回の授業を見据えた学修計画などを中心に知識とスキルを提供する内容となっている。また2回生以上を対象としたセミナー

では、学修計画だけでなく、就職活動等の将来を見据えた短期・長期のスケジュール管理やToDo リスト作成といった実践的なスキルの提供を中心に行った。また春学期はアカデミック・スキルの基本の修得にも重点を置き実施した。なお講師は基本的にはコーディネーターが担当し、適宜ピア・サポーターがファシリテーションを行っている。時間帯はお昼休みに設定し、弁当持込可、予約不要となっており誰もが参加しやすい雰囲気作りを心がけている。

3.2 小集団支援

各キャンパスで不定期に、昼休みやセミナー終了後3限にピア・サポーターが中心となり、学修方法など学生生活上の疑問を受け相談にのっている。ピア・サポーターがセミナー内で十分に理解しきれなかった学生に対してスキルをレクチャーしたり、自らの経験談を話すことでよき学習モデルとなり、参加者のモデリング学習を促進している。同じ学生の立場であるピア・サポーターが支援的に関わっていくことを通して、参加学生が実践的な知識を得て、自ら問題解決に向かうことを目指している。

表2 各講座の概要

対象	回数	開催時期	講座テーマ	内容・ねらい	到達目標
新入生	第1回	第2週	大学の学びの特徴を知ろう	大学での学びに 適応を促す	1. 大学の学びを制するためのコツを3つ挙げる 2. 学修計画をするため、春semester授業の講義収集ができる
	第2回	第3週	受講に必要な講義を整理しよう		1. チェックシートの結果から、自分の特徴(強み・弱み)に気づく 2. 履修登録した授業の具体的な講義をシラバスから収集し、学修計画シートを整理することができる
	第3回	第5週	タイムスケジュール管理、To doリストを使いこなそう		1. 時間を活用した効率的かつ柔軟なタイムスケジュールをつくる 2. やるべきことを細分化し、ToDoリスト化することができる
高回生	第1回	第2週	受講講義収集と整理	現状の確認と具体的な 対策の立て方	1. 前semesterの学修振り返り、自分の学修の傾向(特徴)を確認 2. 春semesterの具体的な講義を収集し、学修計画シートに整理することができる
	第2回	第3週	就職活動にいかせるタイムスケジュール管理		1. チェックシートの結果から自分の特徴(強み・弱み)に気づく 2. 空き時間を活用した効率的で柔軟なスケジュールを計画することができる
	第3回	第5週	先送らないToDoリスト作成法		1. やるべきことを細分化し、ToDoリスト化 2. ToDoの実行日と所要時間を期限から逆算して考える
全学生	第4回	第7週	ノートテイク講座 Basic	アカデミック スキル	1. 講義をよく聴いて、重要なポイントを要約 2. ノートを構造的に、レポートや試験に活用
	第5回	第9週	モチベーションUP講座	中だるみ・ 先送り対策	1. モチベーションと先送りの心理のしくみについて説明 2. 行動を起こすためのきっかけをつかむ
	第6回	第11週	定期試験準備・対策講座	スケジュール管理を中心とした、 試験形態別の対策の立て方	1. 試験に必要な講義を収集 2. 試験のタイプ別に対策をとる 3. 試験に向けて、具体的な計画を立てる
	第7回	第14週	レポート講座	アカデミック スキル	1. レポートを作成するうえで、基本的な「型」を身につける 2. 引用の作法や適切な表記・表現方法を説明

3.3 個別支援

来談者はコーディネーターの支援を受けながら、自己調整学習のための知識やスキルを身につけ自分の行動をコントロールし、自己認知能力やメタ認知能力を鍛えていく個別プログラムとなっている。基本的には SSP の可視化ツールを活用しながらの対話を通じた支援となっており、自己調整学習サイクルを基に学生の状況に合わせて段階的に支援を実施している。実施頻度は、一人につき週 1 回から数ヶ月に 1 回程度と学生のニーズによって様々である。

4. 実施実績

SSP は 2017 年度から始動しているが、全キャンパスにコーディネーターが揃い本格的に始動したのは 2018 年度からである。そのため、主に 2018 年度春学期の実績を中心に報告する。

4.1 集団支援

表 3 に、キャンパス別に各講座の参加者数を示す。3 キャンパスともに、200 名を超える参加者数となっており、学生数を考慮すれば OIC の参加割合が高くなっている。特に定期試験準備・対策講座の参加者が多くなっている。図 4 に学部別参加者数を示す。ほぼ全学部からの参加があり、法学部、経営学部、理工学部の順に参加者が多かった。図 5 に回生別の参加割合を示す。全体を通して 1 回生の参加が最も多く、初めての大学生活において不安を感じている層が積極的に参加したと考えられる。次いで 2・3 回生はほぼ同率の参加人数であった。図 6 に参加経路を示す。manaba+R (Web を活用した教育支援と学修支援を行うためのシステム) やポスター・チラシなどを見て、自主的に参加した学生が最も多い。次いでクラブ関係者からのすすめが多くなっている。その他の回答ではあるが「友人の誘い」が 50 件以上あり、既利用者からの口コミでの広がりが出てきているのも特徴である。数は多くはないが、教員のすすめ、学部事務室という回答も昨年度に比して増加傾向にある。

表 3 集団支援：講座別参加者数 (2018 春学期)

講座名	衣笠	BKC	OIC	全キャンパス合計
新生向けセミナー	22 (7.9)	70 (27.5)	26 (13.0)	118 (16.1)
高回生向けセミナー	32 (11.6)	43 (16.9)	25 (12.5)	100 (13.7)
ノートイク講座	29 (10.5)	21 (8.2)	20 (10.0)	70 (9.6)
モチベーションアップ講座	26 (9.4)	28 (11.0)	15 (7.5)	69 (9.4)
定期試験準備・対策講座	138 (49.8)	88 (34.5)	87 (43.5)	313 (42.8)
レポート講座	30 (10.8)	5 (2.0)	27 (13.5)	62 (8.5)
合計	227	255	200	732

※表中の括弧内は合計に対する割合 単位：%

(人)

Student Success Program における支援の現状と課題



図4 集団支援：学部別参加者 (2018 春学期 n=607)

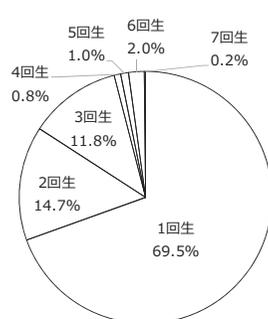


図5 集団支援：回生別参加者 (2018 春学期 n=600)

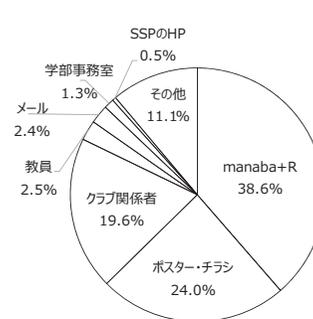


図6 集団支援：参加経路 (2018 春学期 n=629)

アンケートの結果から、満足度については「満足」「やや満足」の回答者の合計が89%となっている。講座別の満足度をみると、レポート講座、ノートテイク講座の満足度が高くなっている。レポート、ノートテイク講座への参加者の約7割を1回生が占めており、「大学での学習への適応」、特にアカデミック・スキルに不安感を持っていることが推測された。また自由記述には、「今の自分がどういう状況か理解できました」「自分を見つめなおすよい経験になった」「可視化をする大切さや方法を知れてよかった」等の記述があり、自己理解が進み、自己調整学習が促進されている様子がうかがえた。そのほかの自由記述から、「より順調に充実した大学生活を送る」ためのスキル獲得を目的として参加している学生層（成長意欲層）が一定数存在することが明らかとなった。回生があがるほど課外自主活動等の学修以外の活動との両立で悩んでいる学生は多く、就職活動を視野に入れたスケジュール管理やタスク管理へのニーズは今後さらに高まることが予想される。

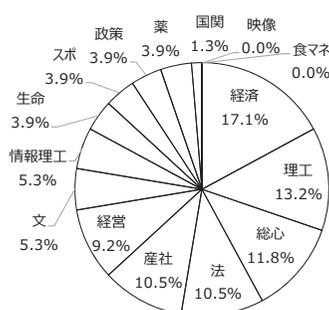


図7 個別支援：学部別利用者 (2018 春学期 n=76)



図8 個別支援：回生別利用者 (2018 春学期 n=76)

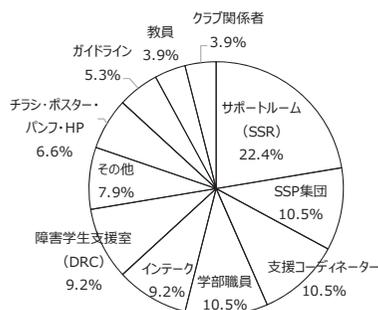


図9 個別支援：来談経路 (2018 春学期 n=76)

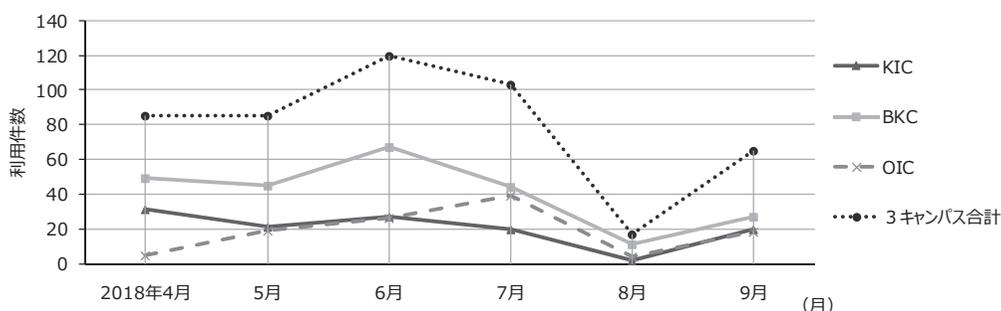


図 10 個別支援：月別利用件数 (2018 春学期)

4.2 個別支援

2018 年度春学期の利用件数は延べで 390 件、実対応学生数は 129 名（新規 76 名）である。2017 年度全体の延べ利用者件数が 270 件、実対応学生は 73 名のため、半期を過ぎたところで昨年度を上回っていることとなる。図 7 に学部別の利用割合を示す。経済学部が一番多く、次いで理工学部、総合心理学部となっている。学部の特性に起因していることが予想されるが、利用者が自分の学修スタイルや状況により、SSP の支援形態を使い分けているといえる。また図 8 に回生別の利用割合を示す。2018 年春学期の個別支援の利用者は 2 回生が最も多くなっており、集団支援と比べて高回生の利用者の割合が多いことがわかる。学部別と同様、集団支援とは利用者層が異なることがわかる。図 9 に来談経路を示す。来談経路はサポートルームからのリファーが一番多く、次いで SSP 集団支援、支援コーディネーター、学部職員となっている。2017 年度はサポートルームや障害学生支援室からのリファーが大半を占めたが、2018 年春学期は SSP の認知度が高まったためか様々なところからのリファーが増加した。図 10 に月別の利用件数を示す。キャンパス全体では、定期試験前の 6 月下旬から利用者が増加しており、夏休みには一旦落ち着くが、9 月の成績結果の通知とともに増加する。定期試験前に利用者が増加する傾向は、集団支援における定期試験準備・対策講座に参加者が多かった状況と同様の傾向を示していることがわかる。

5 課題と今後の展望

SSP が始動してから 1 年半が経過し、他部課との連携や認知度が上昇すると共に利用者が増加し、課題も明らかになってきた。ここでは現時点における課題と展望についてふれる。

① 必要な時期、必要な人に、必要な支援が届く仕組み作り

学内認知度が徐々に上がってきたとはいえ、現時点での利用者は本学構成員の 4% ほどであり、まだ支援が必要な学生に認知されていない可能性がある。今後は他部課との連携を進め、学生のニーズを踏まえた企画をすることで更に学内認知度を上げ、SSP を必要とする学生へ支援が届く仕組みを整える。また同時に、SSP の必要性に気づかない層に届く広報のあり方や仕組み作りの検討を開始する。1 つの取組みとして体育会及び文芸重点クラブに適用されている学業ガイドラ

イン抵触者が SSP を利用する仕組みを 2018 年度秋学期から開始した。これは学業面での躓きを早期に発見し、改善することで学業と課外自主活動を両立した学生生活を送れるよう支援していくための制度である。対象者はクラブ所属者と限定的であるため、いずれは全学生の躓きを早期に発見出来るよう、初年次教育と連動するような取組みへと広げていきたい。

② ピア・サポーターの育成

現況でピア・サポーターが担う業務は、講座におけるユーザーサポート、小集団支援のサポート、ミーティング参加等であり、自立した学習者を育成する業務を行うには至っていない。SSP 利用者の増加を受け、今後更に利用者のニーズに合ったプログラムを豊富に提供していく観点から、ピア・サポーターをどのように計画的に育成していくかは急務の課題である。ピア・サポーターの果たすべき役割を明確にし、どのような業務を担う存在に養成するか。例えば彼らがインシヤル講座を担当する想定をした際、これまで SSP で蓄積した教材をブックレット化し、その教材提供と並行して進めて行く必要がある。

③ 各学習相談へと繋げる（英語やライティング等）

当初は初年次での躓き支援を想定してスタートした SSP であったが、個別支援層は特に上回生の利用者が多く、問題を抱えながらも上回生に至るまでサポートを受けずにいた層が支援対象となる傾向がある。これらの個別支援を進める中で支援のニーズが多様かつ学部の専門性にひきつけた高度なものになっている。ただし、SSP は学生部が提供しているプログラムであることから、タイムスケジュールやタスク管理の支援は行うが、専門性の高い支援には限界があり、またそれらには対応すべきではない。現在物理駆け込み寺⁴⁾ や学び La ぼ⁵⁾ 等のサポート制度へ対象者を繋ぐ事があるが、こういった連携先が全学に広がり、全ての学生が専門的な学習相談を受けられる環境整備が必要である。

大学在学中の早い段階で、主体的に学ぶ力や自己調整能力を育成することは重要な課題であるといえる（安永 2013）。未然予防の観点から、SSP においても早期に躓きを発見し、学修支援を必要としている学生にアプローチをしていきたいと考える。一方で、学生自身のモチベーション維持や向上を含めた学修へのレディネス等の課題により、適切な時期に支援が行き届かないのも現状である。そのため、新たな仕組み作りやピア・サポーターの育成を行うのと同時に、学内の学習相談窓口との連携も強化していきたい。

注

- 1) 立命館大学の体育会クラブに所属する学生の課外活動実態および学生生活実態を把握することにより、課外活動の支援のあり方の検討をすることを目的に、スポーツ強化オフィス主催で 2016 年 6 月に実施された。本調査において、体育会クラブに所属する大半の学生が週 5～6 日間クラブ活動を行い、1 日のうち平均約 5.1 時間を費やしていることが判明した。また「1 週あたり 6 時間以上の自主学習を行う」と回答した学生が、一般学生の 4 分の 1 程度の数であったことから、学業とクラブ活動の両立の困難さが伺える。

- 2) 特別ニーズ学生支援室は、立命館学園ビジョン R2020 前半期計画策定時の「包括的な学生支援政策と体制の検討」が行われ、従来から置かれていた学生サポートルーム（1997 年開設）に加え 2011 年に設置された。対象者は精神・発達障害学生の支援に限定するのではなく、「困り感」のある学生も含めて広く支援対象としている。そのため学修支援に関する豊富な情報やリソースを蓄積しており、2016 年に障害学生支援室と統合した後は SSP に引き継がれている。
- 3) 文芸サポートプログラムは、文芸特別入試入学者を対象として実施され、2008 年度に開始し 2016 年度に終了した。1 回生から 2 回生前期にかけて学業とクラブ活動を両立し、充実した学生生活を送ることができるよう「目標設定と時間管理」、「ノートテイク」や「レポート作成」「試験対策」などの講義を定期的実施。このセミナー型プログラムは、Paul R. Pintrich と他研究者によってミシガン大学で開発された「学び方を学ぶインターベンション（Learning to Learn Intervention（1987）」）をモデルとし、自己調整学習（Self-regulated Learning）を理論的背景としている（Pintrich & De Groot 1990、Pintrich 2000b）
- 4) 物理駆け込み寺は様々な学力・興味・専門を持つ学生に対し、講師・学生講師が個別に議論をしながら学びあうことで、主体的な学びの力の向上を目指した理工系講義に関する個別質問相談である。2006 年にボランティアとして始まり、立命館大学リメディアルプログラムに採用、立命館大学理工学部教育力強化プログラムに採用を経て、徐々に開催日を拡大。現在週 5 日ピアラーニングスタジオを拠点に開催されている。
- 5) 情報理工学部の教員と TA による、学生が共に学び学習する場の提供とサポートを行う制度である。講義関係や情報処理技術に関する質問など様々な質問を受け付けている。

参考文献

- バリー、J・ジーマン・ロバート、コーバック・セバスチアン、ボナー、塚野州一、牧野美和子訳『自己調整学習の指導—学習スキルと自己効力感を高める』北大路書房、2008 年。
- Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking, R. *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press, 2000.
- ディル、H・ジャンク・バリー、J・ジーマン、塚野州一編訳『自己調整学習の実践』北大路書房、2007 年。
- 平嶋宋「学習支援の新たな潮流—学習科学と工学の相互作用—」『人工知能学会誌』第 21 巻・1 号、2006 年、58-64 頁。
- 落合良香「大学生の学習方略に関する検討：目標志向性が方略仕様に与える影響に着目して」『人間文化研究科年報（奈良女子大学大学院人間文化研究科）』第 29 号、2014 年、101-116 頁。
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V., "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance", *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, No.1, 1990, pp.33-40.
- Pintrich, P. R. "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning", In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- Schraw, G., "Promoting general metacognitive awareness", *Instructional Science*, Volume26, Issue1-2, 1998, pp.113-125.
- 安永悟『初年次教育の現状と未来』世界思想社、2013 年。
- Zimmerman, B.J., and Martinez-pons, M., "Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies", *American educational Research journal*, vol.23・4, 1986, pp.614-628.
- Zimmerman, B.J., "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.", In Schunk, D.H. and Zimmerman, B.J. (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York, Guilford Press, 1998, pp.1-19.

Reviewing the practice of the Student Success Program and its future tasks

ISHIDA Akina (Coordinator, Student Success Program, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

HASEGAWA Sachiko (Staff, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

KISHIOKA Natsuko (Coordinator, Student Success Program, Office of Student Affairs at Osaka Ibaraki Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

There was a proposal of "Learning model for Ritsumeikan" as a basic task of the plan for the latter half plan; R2020. To this end, it was decided to promote "comprehensive student support system". In response to that decision, Student Success Program was implemented in the fiscal year of 2017 as a new measure, aiming to provide support entire Ritsumeikan student population. In order to support self-reliance and growth of student, SSP has set up a system in which each student sets goals according to himself and provides support suitable for each student. In this paper, we report on the future situation and perspectives from the present situation of support by SSP.

Keywords

Learning support, Self-regulated Learning, Metacognition, Visualization

特集

学生支援コーディネートの実践

— 学生支援の包括性を実現する取り組み —

渡 邊 あい子・片 山 愛
柳 瀬 圭 志

要 旨

立命館学園全体が、学園の理念を示す立命館憲章を踏まえて、2020年にどのような学園を目指すのかという将来像を示す学園ビジョン R2020（以下、R2020）において提唱された包括的学習者支援体制の実現に基づき、立命館大学では、学生が個々のニーズに応じた大学生生活の実現を叶えるべく、必要な相談や情報を求めることが可能となった。学生の多様かつ変容し続けるニーズを適宜必要な支援資源につなげるための手段として現在注目されているのが、学生支援コーディネート機能である。本稿では、支援体制の包括性を担保することを目的とした、学生支援コーディネートの取り組みと今後の課題を論ずる。

キーワード

エンパワメント、学生支援コーディネート、支援の可視化、支援の最適化

1 はじめに

学生支援は、主体的な大学生生活の実現を目指す全ての学生に寄与するエンパワメントシステムである。この間、立命館大学では、時代の流れとともに変化する多様な学生の実態に応じたエンパワメントのあり方について検討を重ねつつ、学生支援の選択肢を増やし、またその選択肢に専門的手法を導入するなどして、支援体制の高度化を目指す取り組みを続けてきた。このような「学生一人ひとりの状況に応じた自立と成長のための包括的な学生支援」¹⁾の実現を目指した体制整備が進む一方で、新たな課題として浮上したのが、高度化した支援体制の適切な利活用を実現することを目的とした支援機能の高度化である。

本稿では、R2020 前半期計画「包括的な学習者支援政策と体制の検討」²⁾の到達点を評価し、高度化した支援体制特有の課題を分析する。次に、支援機能の高度化を目的とした学生支援コーディネートの実態を3つの事例に基づき紹介する。そのうえで次世代学園ビジョン R2030の基盤となる「包括的な学習・学生支援の仕組みの形成」³⁾の実現に向けた、新たな支援体制課題について言及することとしたい。なお、本稿で取り上げた事例は、いずれも複数のケースに基づき再構成されたストーリーであり、特定の人物やケースを示唆するものではないことを申し添えて

おく。

2 R2020 の到達点と課題

R2020 前半期（2011～2015 年度）および後半期計画（2016～2020 年度）における特筆すべき到達点は以下の 3 点である。

1 点目は、発達障害やその傾向、精神疾患等に起因した学生生活に関する困りごと（困り感）を抱える学生、また本人に気づきはないが周囲が困っているケースを合わせて、特別ニーズ学生支援室（Special Needs Student Support Room: SNS）における包括的学習者支援の対象へと内包化し、組織的な支援体制の構築が達成できた点である。この SNS は、2011 年度に学生部所管のもと開設され、専門性を有する支援コーディネーターを専任職員として配置した。これは、本学の包括的学習者支援の原点であり、多様なニーズを有する学生とその周辺にある課題を相談できる文化を作ったといえる。

2 点目は、学生部内に専門家による学生相談窓口を一元化し、支援の包括性を高めることができた点である。従来、学生部には臨床心理士によるカウンセリングを提供する学生サポートルーム（Student Support Room: SSR）があり、1997 年の開設以来、学生生活上の悩みに関わる相談窓口となってきた。そこに前述の SNS が開設され、2015 年度には保健センターが総務部から学生部に移管、2016 年度には精神・発達障害学生の支援を行ってきた SNS と教学部に属していた身体障害学生への支援組織が統合し、新たな障害学生支援室（Disability Resource Center: DRC）として、学生部所管となった。また、SSR においては、期間の定めのない特定業務専門職員を雇用したことにより、体制が安定し、学内外との連携が円滑になるなど、一人ひとりの学生に対する密な支援が可能となった。

3 点目は、相談を必要とする学生の増加やニーズの多様化に伴って顕在化した修学上の課題を新たな支援ニーズと位置づけ、2017 年度より Student Success Program（以下、SSP）を開設、学修支援の経験を持つ専門スタッフを配置した点である。SSP 開設以前は、SSR のカウンセリングが対象とする学生生活上の悩み、また DRC が対象とする障害学生が抱える問題は、いずれも修学上の課題を内包する機会が多いことは認識されてきたものの、それぞれの窓口の本来の機能の限界や時間的制約もあり、これに十分対応できないという事情があった。本格的なアカデミック・アドバイジング機能を担う SSP は、現在、SSR や DRC に相談する学生にとって新たな支援の選択肢となっており、彼らが心理的、もしくは障害等の状態によって抱える多重な課題をそれぞれの窓口で解決しつつ、そのうえで修学環境に持続的にコミットするために必要な学び方についての力量形成を目指すことが可能になった。以上の 3 点をもって、R2020 に掲げた「包括的学習者支援」に関わる体制整備は、概ね達成したともいえる。

一方、今後の課題として、支援の選択肢が増え、またその質も向上したことにより、学生・学内教職員にとって適切な相談窓口がわかりにくいという問題が発生している。学生支援は、学生自身に積極的に支援を求める力、支援活用力があってこそ功を奏するものである。しかし支援活用力が脆弱な学生は、高度化したかゆえにコンテンツが複雑になった支援体制にコミットする術を見失い「支援を必要としているが支援を求められない」支援難民層として顕在化するように

なった。包括性を目指して高度化した体制が、実際に包括的に運用されるためには支援機能の高度化も併せて必要であることに気が及んだ2018年度現在、現場でケースを担うコーディネーターらの取り組みに、改めて注目が高まっている。また、前述のように学生からの支援ニーズや相談内容の多様化が進む中、複数の相談窓口を活用するケースが増加している現状もある。いずれにおいても、学生支援コーディネーターを中心に、学生部内の各組織の専門スタッフ同士の連携や役割分担のあり方について検討が必要な時期を迎えている⁴⁾。

尚、本章ではR2020で提起されてきた学生・生徒を含む「包括的学習者支援」という表現を用いていたが、3章以降は学生部における学生支援について述べるため、「包括的学生支援」という表現を用いることとする。

3 学生支援コーディネート：支援機能の高度化を目指した試み

本章では、「支援の可視化」(1)と「支援の最適化」(2)の2つに焦点を置き、事例に基づいて学生支援コーディネート機能の実態を紹介する。なお「学生支援コーディネート」とは、「全ての学生が必要なタイミングで必要な支援を求め利用できる状態を導き出す機能」と定義づけることとする。

(1) 支援の可視化

事例①

教員は、欠席が多く孤立気味のA学生の様子を心配している。グループワークでは明らかな緊張状態にあることが認められ、他の学生と協力して活動に参加することが困難である。Aは何らかの支援が必要な状態だと思われるが、教員はAが何に困っているかを判断することができないまま、相談窓口を案内しかねている。

事例②

B学生は、その努力が報われることなく低単位状態が続いている。家族からはうつ傾向にあるのではと指摘され、SSRでの相談を薦められた。Bは、ここでカウンセリングを受け修学困難のつらさを語り続けたが、一向に単位が取れる見込みは立たない。支援の効果を感じられないBは、次第にSSRに足が向かなくなった。

事例③

C学生は最近になって、保証人から発達障害があることを告げられた。実際に学生生活がうまくいっていないと感じるCは、その名称から最も自分の状況に適した相談窓口であるに違いないと判断し、DRCの利用を検討している。しかし障害受容ができずに苦しんでいるCは、〈障害〉を冠する名称の窓口へアクセスすらできないまま、悶々としている。

これらは、主に支援利用の初期段階において散見されるミスマッチ事例である。いずれの場合も明確な困り感を呈しており、またそれについて周囲や学生自身の気付きもあり、更に支援の必要性も感じているが、適切な相談窓口との出会いに至っていない。このように支援へのアクセシビリティが阻害される背景には、それぞれの相談窓口が対象とする事項や具体的な対応内容につ

いて、利用者である学生もしくはその関係者の理解が不十分という事情がある。したがって、支援の役割や特徴についての情報を分かりやすく提示し、個々の状況に応じた適切な相談窓口を選択できるような状態作りを目指す「支援の可視化」が重要となってくる。

2018年度現在、学生オフィスでは、特に役割や対応領域についての理解に混乱が生じやすいと思われる、SSR、DRC、SSP、これら3つの窓口について、下記表1、図2のように対象・支援内容を整理、相談フローを案内することで、可視化を試みている。

表1 専門的支援機能と役割の整理

名称	学生サポートルーム (SSR)	障害学生支援室 (DRC)	Student Success Program (SSP)
対象とするニーズや状態	①悩みがある学生 ②悩みを言語化する意思がある学生 ③悩みを聞いて欲しいと希望する学生	①診断がある学生 ②診断が必要と思われる学生 ③修学困難状態にある学生 ④支援要請ができる学生	①正課・正課外活動を両立させ、充実した学生生活を送りたいと考える学生 ②自分にあった学修スタイルを習得したい学生 ③学修スキルに課題がある学生
支援内容	①守秘義務を原則としたカウンセリング ②臨床心理士によるカウンセリング	①アセスメント（学修困難理由の分析） ②情報連携（周知配慮依頼文） ③学修環境への参加条件の調整（合理的配慮）	①アセスメント（学修スタイル・生活習慣・学修意欲の分析） ②スケジュール管理手法、タスク管理手法、試験対策、レポート論述対策などの紹介
学生支援コーディネート機能（どこで相談できるか／なにを相談できるか）			

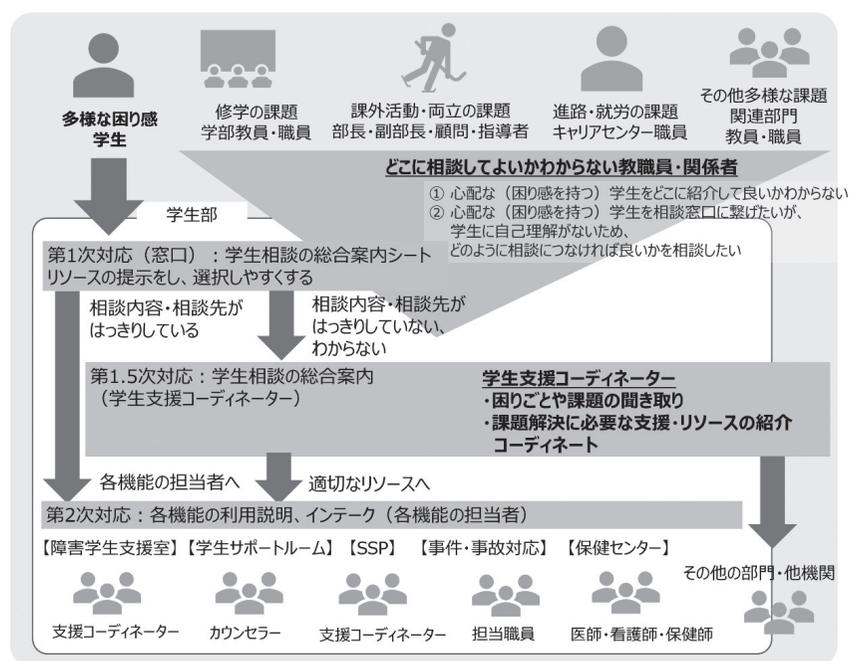


図2 学生・教職員からの相談フロー

事例①にある相談未然者のAの場合、その様子を心配している教員にとって、Aをどの相談窓口に誘導すればよいかを検討するうえでこの整理表・フロー図(表1、図2)は役立つであろう。事例②にある受動的相談者のBは、“精神疾患によって修学が難しくなっているのではないか。カウンセリングで相談すれば大学生生活に戻ることができるのではないか。”という、周囲の想定に基づいて薦められるがままSSRに赴いた結果、ミスマッチを起こしている。確かにカウンセリングは教育機関に定着した学生相談支援形態であるため、誘導先として提案されやすい。しかし実際のところは「単位を取れるようになる具体的な手段に出会う」ことを支援効果として期待していたBが辿り着くべきは、様々な学修スキルを習得できるSSPだったことを、この整理表があれば気付くことができた可能性がある。また、Bとは対照的に、積極的に相談を求めようとした事例③のCは、診断がある状況を鑑みて、自分に必要と思われる相談窓口DRCを発見しているが、そこに相談することについての心因的バリアの高さに阻害され、必要な支援にたどり着くことができずにいる。もしCが、学生支援には様々な相談の選択肢があることに気付き、それらを俯瞰する機会に恵まれていたとしたら、利用に一種のスティグマを感じるDRCではなく、支援を求めることについての苦悩を守秘義務下で相談することが可能なSSRを選ぶ判断ができていただろう。通常、学生の困りごとや困り感は複合的要因によって構成されている。したがって今回の事例にあるような支援活用力の脆弱な学生は、混在する困りごとや困り感のいずれの領域を主訴となる支援ニーズと認定するのか、またどの相談窓口に拠点を定めるのかを自力で判断できずに困惑する傾向にある。「どこで相談すればよいかわからない」・「何を、何から相談すればよいかわからない」・「相談してよいかどうかわからない」というジレンマは学生支援において一般的であり、だからこそ、相談窓口の役割とこれまでの相談事例を把握している立場の専門家が、学生支援のコーディネート機能を果たすという考え方が重要になる。

可視化の取り組みには、学生が自らの判断に基づいて適切な窓口を選択する過程を援助し、自分が必要としていることを相談できていると実感することが可能な成功体験を重ねることで支援活用力を伸ばすといったエンパワメント効果が期待されている。

(2) 支援の最適化

事例①

どこで何を相談すればよいか定まらないA学生は、学生支援コーディネーターとの面談を続けている。アセスメントの結果、教室に入ることすら苦痛であること、とりわけ同世代の学生との付き合いに疲弊すること、定期試験やレポート課題に取り組んだ経験もないことがわかった。長い不登校歴があり成長段階に応じた対人関係構築や多種多様な学びの経験を逸してきたAにとって、大学の修学環境への適応は困難な局面が多いことが予想される。

事例②

支援の効果を実感できないままSSRへの来談が途絶えたB学生は、保証人からの要請がきっかけとなり、学生支援コーディネーターとの面談を経て、単位取得を叶える手段の獲得を目的にSSPで相談を再開した。スケジュール管理方法やレポート課題取り組みの個別支援を続けるなかで、Bには、時間や抽象的な表現など、具象化しにくい概念の理解を困難にさせる特性があることが明らかになってきた。具体的な指示がなければ行動することができない

自分に気が付いた B は、就労や自立について危機感を感じ始めている。

事例③

「普通のふり」をして学生生活を送ることを決めた C 学生は、そうすることによって生じる不便や苦勞を傾聴してもらうことを目的に、SSR での相談を続けてきた。これまで何とか単位を取得してきた C であったが、卒業研究にいたって頓挫。テーマ設定や研究計画立案、他の学生が難くこなしていることが C にはできない。高回生進行し、また卒業研究に進進すればするほど障害特性があることを思い知らされるばかりの C は屈辱を感じ、自傷行為に及ぶようになっていく。

「可視化」が適切な相談窓口への接続を実現する仕組みであるとすれば、「最適化」は安定した相談の継続を実現する仕組みだといえよう。これら 3 つの事例は、ニーズの多面性が明らかになり、また学生の支援活用力の向上に伴いニーズが変貌する、支援中期に於ける特有の現象を表している。

ニーズの全体像を俯瞰し支援のベクトルを定め直すこと、また支援のベクトルに応じて必要な体制を再度検証する、支援の最適化の仕組みには、主に次の 3 つの手法がある。

ア. 複数相談窓口の活用

イ. 相談窓口の変更・ケース移管

ウ. 支援者間連携によるコンサルテーションの活用

事例①は、ア. 「複数相談窓口の活用」の手法に基づく取り組みである。

A が経験している困難の背景には、大学生としての学びにコミットした経験の少なさがある。また、そもそも対人能力や社会性が他の同世代と比較して未熟な A は、大学生活を送ることについての自信を喪失していることが状態の悪化に拍車をかける要因でもあった。したがってこの事例では、学びの場に参加し大学生としての経験値を積むことが A にとっての優先的なニーズであると判断することが妥当である。したがって A は、適応障害の診断を根拠資料として DRC より周知配慮依頼文を発行、個別対応を合理的配慮と定めるなどして、A がより安心して学修にコミットしやすい環境を整えた。また A は SSR の利用も同時に開始、学びの場に参加した経験を振り返り、また不安を解消することを目的としたカウンセリングセッションを設けた。この後の支援の展開としては、授業参加からレポート・試験など一通りの大学生としての学びを体験した A が、大学生になることについての自信を回復したタイミングを見計らって、大学生の学修に特化したスキルを学ぶべく、SSP も活用することが考えられる。

事例②は、イ 「相談窓口の変更・ケース移管」の手法に基づく取り組みである。

単位取得の手段を学ぶという目的が相談の動機となった B は、意欲的に SSP での支援に参加した。B が時間や抽象的な表現など、具象化しにくい概念の理解が困難であることに気付いたのは SSP の「可視化」を促すツールの使用によってであった。自分の状態を客観的に把握し自己理解を深め、また、目標の達成のために何をどう行動すべきかを理解するメタ認知の習得ができたのは、SSP の面談が成立したからこそその効果であるといえる。

その後、Bは具体的な指示がなければ行動にエラーが生じそれを自ら修正できない状況に危機感をもち、自立や進路決定に関わる懸念を口にするようになったが、その内容は具体的かつ前向きであり、課題解決を目指す主体的な態度として現れるようになっていた。したがってこの事例では、Bの前向きな危機感や懸念を強みとして活かす新たな支援フェーズを迎えることが適切であろうと判断するに至った。SSPで一通りの支援を活用したことが確認できたタイミングで、BはDRCを紹介され、Bはそこで初めて自身を感じる困難さには診断という根拠がつくこと、また同様の困難さを感じる人は他にも存在し、また、困難さの内容や程度に応じた配慮があり、自立や進路決定を判断することについて支援を受けることもできること、などを知ることができた。この後は、SSPからDRCに、更にキャリアセンターや就労移行支援所に相談拠点を移管して就職を目指す展開が想定される。

事例③は、ウ。「支援者間連携によるコンサルテーションの活用」の手法に基づく取り組みである。

必要な支援を求めるために、障害というスティグマを回避しSSRに相談窓口を確保したCの判断は賢明だったといえよう。また障害受容に苦慮しているという事情を勘案したカウンセリングを要請するという工夫があってこそ、CはSSRでの相談を続けることができ、日々の「普通のふり」をして生きることについてのストレスや苦悩を緩和する一助となっていたのかもしれない。SSRの相談を通じてCは、一定の支援活用力が養われたものの、彼の課題でもある障害受容は遅々として進まず、その結果、自傷行為にいたるまでに瓦解することとなった。したがってこの事例では、逸脱する行為の危険性からCの心身を守ることが最優先のニーズとされ、支援者間連携を要として支援の最適化にあたった。Cの様子を学修の現場で見守る指導教員、保証人、発達障害について専門的見地からアドバイスが可能なDRC関係者が連携支援に参加した。その結果Cは、複数の関係者から心療内科の受診を勧められて治療に専念、行動化は収まっている。その後の支援の展開としては、落ち着いたCが再び卒業研究に取り組み始めたタイミングを見計らってDRCが支援体制に介入、しかし障害というスティグマを拒絶するCの状況を慮り、DRC関係者としてではなく、学生オフィスの支援コーディネーターという身分で関わることで、それと悟られないまま相談を継続するという流れが考えられる。

3) 学生支援コーディネート機能による包括性の実現と新たな課題

以上の事例では、いわゆる支援難民層が相談窓口にとどり着き、適切な支援を受けられるようになるまでの展開を段階的に紹介した。SNSでは2011年度より、支援の対象者を自ら課題解決を志して来談する学生〈直接支援〉だけではなく、支援が必要であると思われるながらも来談に至らない層に〈見守り支援・静観〉と名前をつけ対象化することで支援のフレームワークを大きく改変し、その結果、支援難民層のアクセシビリティを高めることに成功した。また本人だけではなく「周囲の困り感」も支援対象とすることを明文化し、組織として見守り層の行動化を促し来談に誘導する体制を整えた。教職員などの関係者を介した間接的アプローチや集団守秘による情報共有などを経て、ようやく支援の窓口につながるようになった学生に対し、困り感を解消する多様な支援のコンテンツを提示し（「支援の可視化」）、困り感の言語化をはかり適宜必要な相談窓口を案内する（「支援の最適化」）、この一連の流れが、現在の学生支援コーディネート機能であ

る。

しかしながら、そうした「包括的學生支援体制」の実装化を進めるも、関係者からは心配され相談が寄せられるものの本人は相談窓口にたどり着いていない「見守り・静観」学生は依然として多い。その実態を示すデータが以下の表 2 である。

表 2 DRC コーディネート支援学生数について⁵⁾

	直接支援	見守り支援・静観	見守り・静観の割合
2017	207	250	54.7%
2018	134	306	69.5%

見守り支援・静観層は以下の 3 タイプと分析する。

- A) 高校から大学への移行・順応が難しい、あるいは時間を要する
- B) 障害、特定不能、複合的な要因が理由で修学上の困難が予想され、かつ本人がそれを課題と認識し、相談の必要性があると自ら気づくことが困難
- C) 本人も課題と認識、また支援を必要としているが、「障害」を前提として支援を活用することに対するスティグマ・ミスマッチを感じる

このように悩みや不安、困難を感じることに時間がかかる・抵抗を覚える、もしくはそのような認識を根拠に支援にアクセスする理屈が成り立たない学生は一定数存在する。では、困ることを前提としない学生のニーズはどのように支援対象とし得るのであろうか。この分類から導き出されるのは、障害受容を含む自己理解や気づきを前提とせずとも提供できる学生支援形態であろう。

2017 年度に立ち上がった SSP は、従来までは学生生活における困りごとと位置づけられてきた課題を、正課と正課外の両立という、より一般的な学生生活上の課題と読み替え、「困難解消の手段」としてではなく、「希望する学生生活の実現に寄与する手段」として積極的に選び取れるような考え方を学生に提示するという、他の相談窓口とは一線を画するアプローチを試みることで学生の関心を引くことに成功した⁶⁾。この実績を見ても、困りごとを起点とする学生支援が包括できる領域には限界があるといってもよい。今後は、困りごとの有無に拘泥することなく、立命館に学ぶ全ての学生にニーズがあることを前提としたうえで、主体的な学生生活の実現を目指せる、よりエンパワメントを明確に打ち出したフレームへと視点の変更を迫られていると言えよう。

おわりに：R2030 に向けた提言

学園通信 2018 第 V 章では、2019 年度以降の教育・学生支援施策として、「これまで推進してきた教育改善および学生生活支援の取り組みを発展させる」としている。この展望に基づき、R2020 において実現してきた包括的學生支援を、主体的な学生生活の実現を目指す全ての学生に寄与するエンパワメントシステムに発展させるために、下記の提言をもって、本稿のまとめとする。

(1) 「困りごとを超えた支援ニーズ」に対する眼差しの形成

3で論じたとおり、現状の包括的学生支援は、学生生活上の課題を、不安や悩み・困難など「困りごとを起点とする支援ニーズ」に基づくものであることを前提としている。しかし、学生生活上の課題は、必ずしも困りごととして説明できるとは限らない。R2030に向けた新たな課題の1点目は、学生には困りごととは表現できない支援ニーズがあることを認識し、これを新たな支援対象としていく取り組みの進め方である。

困りごとを超えた支援ニーズのある学生とは、例えば、学修や課外活動、アルバイト、留学など、大学生活のコンテンツを充実させたいという意欲的な理由でSSPの利活用を求める学生のことである。もしくは本学での学びを実現したいからこそ、母国の学びの文化との差異に戸惑い、改めて学び方について考えたいと希望する留学生かもしれない。または、自認する性に基づくアイデンティティ形成を目指したいと願う性的マイノリティの学生かもしれない。「挑戦をもっと自由に」⁷⁾を新たなモットーとする本学であればこそ、これらの多様性に満ちた挑戦に挑む学生を積極的に支援するという姿勢が、今後は求められるであろう。

(2) 支援コーディネーターの専任化による支援機能の高度化

学生の多様な支援ニーズに応じて細やかに対応すべく、包括的学生支援体制のもとでは、多様な専門的手法を導入するにいたった。その結果高度化した支援の包括性を担保すべく生まれた支援コーディネート機能は、今後も多様化の一途を辿るであろう学生実態とそのニーズに柔軟に対応するためにも更に重要となっていく。R2030に向けた新たな課題の2点目は、この支援コーディネート機能を担保するために不可欠な専門的人材を確保する取り組みである。

支援コーディネーターには、担当する窓口相談を求める学生の状況を適切に把握し、学生の成長とともに変化する支援の方向性を定める高い専門性が必要である。また同時に、他の相談窓口の対応領域を適切に理解し、学生とその課題を適宜繋ぐ判断ができることも重要である。更に、大学としての対応の合理性を勘案しつつ支援の内容について他部署関係者と協議・交渉できるよう、支援コーディネーターには組織に紐づく立場が保障されているという条件も欠かせない。専門的手法を導入した全ての相談窓口には、専門性の高い専任の支援コーディネーターを置くことが、多様な学生の多様な学生生活の実現を援助する体制を整える上で必要となるだろう。

注

- 1) 立命館大学学生部「学生一人ひとりの状況に応じた自立と成長のための包括的な学生支援の取り組みについて—「正課と課外の両立促進による成長支援の取り組みについて」に関する意見集約を踏まえて」2016年
- 2) 「R2020第3委員会 包括的学習者支援政策と体制の検討 最終答申」2010年
- 3) RS学園通信特別号 2018年度全学協議会開催に向けて 2018年
- 4) R2020前半期および後半期計画については、会議文書を参照した。
「R2020第3委員会 包括的学習者支援政策と体制の検討 最終答申」2010年
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 2010年
未来をつくる R2020—立命館学園の基本計画—R2020後半期（2016年度から2020年度）の計画要綱

2016 年

- 5) 2017 年の学生数は 2018 年 3 月 31 日まで、2018 年度の学生数は 2018 年 9 月 25 日までを集計した数字である。
- 6) 集団支援（セミナー）2017 年度 495 名、2018 年度春学期 732 名、個別支援では 2017 年度 73 人、2018 春学期 129 名
- 7) 学園ビジョン R2030 ドラフトについて<答申> 2018 年

Coordination Functioning DOES Matter:

Empirical Practice to Further Enhance the Comprehensiveness of Ritsumeikan Student Support System

WATANABE Aiko (Coordinator, Student Success Program, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

KATAYAMA Ai (Coordinator, Disability Resource Center, Office of Student Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

YANASE Keiji (Associate Manager, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

Upon implementation of the “Comprehensive Student Support System” addressed in the Future Vision Plan of R2020, students with needs are eligible to ask for assistive consultation and resources that enables them to make their student life at Ritsumeikan successful. Accordingly, the need of Student Support Coordination functioning is emerged, in order to properly navigates students’ various and changing needs, to the support system that delivers appropriate services in a timely manner. In this paper, practice of the Student Support Coordination will be introduced, as a possible tactics to further enhance comprehensiveness of the student support system.

Keywords

Empowerment, Student Support Coordinate, Informative Support System, Optimization of Support Methods

大学のグローバル化進展に対応した 健康管理の現状と課題

作 田 恭 子・中 川 克

要 旨

学校保健安全法に基づいた従来型の健康管理から、保健センターの業務は大学のグローバル化に伴い大きく変貌しつつある。受け入れ及び派遣する国（地域）や滞在期間に応じたフィジカル及びメンタルの疾病管理が求められる。いわゆる留学生（正規・非正規）は在留資格・学籍を有して国民健康保険に加入することができる一方、短期留学生は傷害保険しか持たない。前者は本学の健康診断対象者としたが、後者の管理は十分とは言えない。結核等の感染症やメンタル不全・発達障がいへの対応には多くの課題が残る。海外留学の渡航先は世界 67 カ国（地域）、450 大学（機関）に及び、それぞれ健康リスクは異なる。米国では複雑な予防接種の実施と証明書類が要求される一方、感染症リスクが高い地域では自分自身で予防接種の要否を判断しなければならない。受入時・派遣前のガイダンスを開催し、2015 年には学内トラベルクリニックを開設して輸入ワクチンも導入し、積極的にグローバル化に対応した業務を行っている。本稿では以上を総括して紹介する。

キーワード

グローバル化、トラベルクリニック、健康管理、留学生、海外留学

1 はじめに

日本政府は「グローバル戦略」(官邸 2013) を展開する一環として 2020 年を目途に達成する『留学生 30 万人計画』(文部科学省) を発表し、2017 年現在のわが国の受入留学生数は 267,042 人（日本学生支援機構、平成 29 年度）に達している。本学でも留学生数は増加傾向にあり、2018 年 5 月現在正規・非正規留学生が約 2,500 人、短期留学生は 1,500 人、合計約 4,000 人を受け入れている。

また、政府はグローバル化等に対応する人材力の強化を目標に、日本人の派遣留学生を 2010 年の 6 万人から 2020 年までに 12 万人に倍増するという「日本再興戦略～JAPAN is BACK」(官邸、文部科学省) の目標を掲げている。2016 年現在、日本人海外留学生は 96,641 人（日本学生支援機構、平成 28 年度）と報告され、政府の目標に近づきつつある。本学の派遣留学生も増加して

おり、2017 年は約 1,700 人の学生が渡航している。保健センターでは、2015 年度にトラベルクリニックを開設し、海外へ留学する学生の支援を強化した。米国へ留学する学生は REQUIRED (必須) ワクチンを中心に接種し、アジアへ渡航する学生には現地の衛生状況に合わせた必要なワクチンを希望者に接種している。本稿では、学園のグローバル化に対応した保健センターの取り組みを紹介する。

2 外国人留学生の健康管理

2.1 健康ガイダンス

国際課と共同で「保健センター・健康ガイダンス」を実施している。春学期と秋学期入学の英語基準新入留学生に対しては医師が英語で実施し、日本語基準の学生には保健師・看護師が対応している。学内の保健センターの場所や利用方法をはじめ、日本の医療機関の受診方法や健康保険の仕組みについて説明し、結核や麻疹等の感染症についても指導している。学校保健安全法に基づいて定期健康診断の受診が義務付けられていること、大麻等の薬物は日本では使用・所持が禁じられていること、本学の禁煙方針 (Smoke Free Policy) なども説明している。保健センターの医師・看護師の存在を学生たちに認識してもらい、安心して相談・受診してもらえることを第一の目的としている。実際、ガイダンス後には多くの外国人留学生在が保健センターに来所している。

2.2 診断書 (自己申告書)、定期健康診断

本学では学校保健安全法に基づき学生定期健康診断を実施し、受診を義務付けている。春学期入学は 4 月 (5 月に予備) に、秋学期入学は 9 月に、法律に基づいた身長・体重測定、血圧測定をはじめ胸部 X 線撮影を実施している。2015 年に非正規留学生から高感染性肺結核 (排菌性) が発見されたことを契機に (2.3 参照)、2016 年度からは非正規留学生も定期健康診断の対象とした (図 1)。学籍を有さない短期留学生は、4 週間以上滞在する場合に出身国 (滞在国) の結核罹患率等に基づいて胸部 X 線検査等の健康診断書の事前提出を必須としている (図 2)。4 週間未満滞在の学生の健康状態は確認できていないため (図 1)、今後の対応を検討しているところである。結核についての詳細は後述する。

米国の州法とは異なり日本では大学入学に際して各種ワクチン接種が義務化されていない。2015 年には、世界保健機構 (WHO) 西太平洋地域事務局により、日本は「麻疹の排除状態」にあることが認定されたが、その後も海外からの輸入例や輸入例を発端とした集団発生事例が続いている。健康ガイダンスの際に麻疹・風疹ワクチンの接種状況の質問をしているが、約 7 割の学生は「わからない」と返答する。確実な接種歴の確認と、接種歴に応じた追加ワクチンを義務付けることを検討するべきであろう。わが国でも法体制の整備が期待される。

大学のグローバル化進展に対応した健康管理の現状と課題

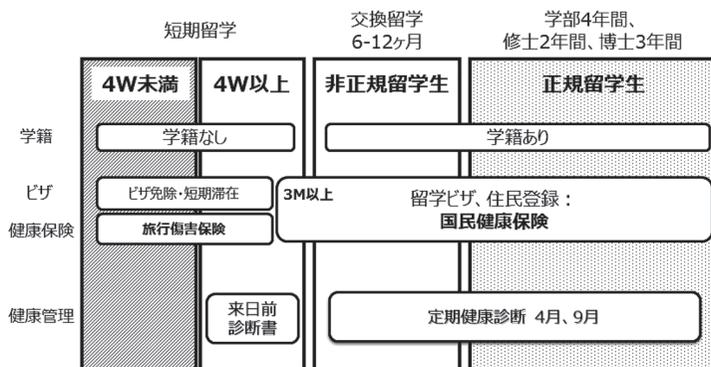


図1 立命館大学受入留学生区分と健康保険・健康管理

図2 短期留学生（4週間以上）に求める結核スクリーニング用紙

2.3 結核等感染症の管理

2017年の日本の新登録結核患者数は16,789人で、結核罹患率（人口10万人対）は13.3である。外国生まれの新登録結核患者数は1,530人（9.1%）で前年と比べ192人増え、全体では結核患者数が減少しているにもかかわらず、外国出生の結核患者数の増加が問題視されている。特に20-29歳では、実は58.7%が外国出生の患者であると報告される（図3）。

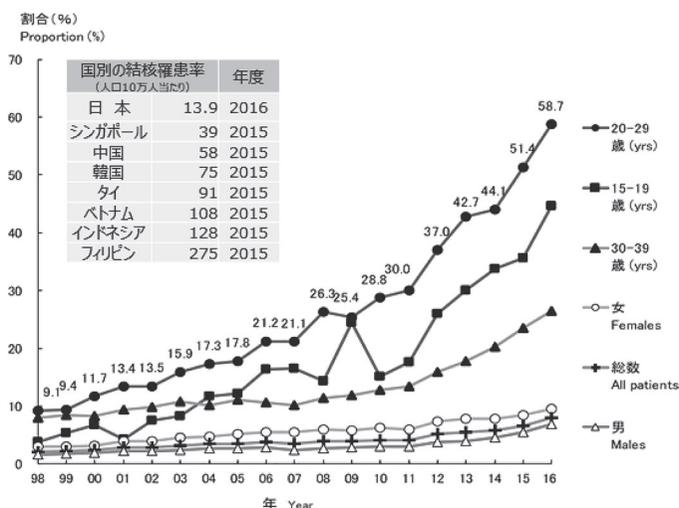


図3 新規結核登録患者数に占める外国生まれ患者数の割合

これらの現状に対応するため、厚生労働省は2018年に「結核入国前スクリーニング」を実施すると発表した。結核罹患率50以上の国の出身者でVISAを申請する長期滞在者（90日以上）が対象となる。入国後の健康診断との整合性が今後の課題となる。本学の定期健康診断等で発見された結核罹患患者数を表1に示す。2015年当時、定期健康診断対象外であった非正規留学生の1人が高感染性肺結核と診断され、入院しての治療が開始されたとともに保健所による接触者健診が実施された。幸いにも集団感染に至らなかったものの、国際学生寮や研究室の多くの関係者が接触者健診の対象となった。本学では、この事態を重く見て、定期健康診断対象者を見直し、2016年度以降は非正規留学生も対象とするよう改善した。

表1 立命館大学の結核罹患患者数「2012年～2017年」

年度	立命館大学の結核罹患患者数		
	日本人	留学生	
2012年度	2	1	インドネシア
2013年度	—	2	マレーシア
2014年度	1	1	インドネシア
2015年度	—	1	中国（高感染性）
2016年度	1	2	中国、インドネシア
2017年度	1	4	中国、インドネシア

2.4 身体疾患の管理

持病を持ちながら留学してくる事例は珍しくない。学生定期健康診断で新たに発見されて治療につながるケースもある。3カ月以上日本に滞在する場合は、住民登録を行い国民健康保険への加入が可能で、病院受診は3割負担で済むが、3カ月未満しか滞在しない短期留学生には加入資格がないため病院受診の際は旅行傷害保険での対応となる。冬季にはインフルエンザが流行し、

多くの人が集まる学校や大学は流行の拠点になることが多い。また、留学生は寮でも集団生活することが多いため、感染症予防には十分注意させる必要がある。留学生は自国と全く異なった気候や水、食事で体調を崩すこともあり、過労や睡眠不足、偏った栄養、運動不足などにならないよう指導することも重要である。

2.5 精神科疾患・発達障がい管理

精神科疾患や発達障がいの持病を持つ留学生も珍しくない。本人の希望する治療やサポートが日本では困難な場合があるため、日本で利用できる治療やサポートの現状を早い時点で伝えておくことが重要である。図4には注意欠陥・多動性障害（ADHD）に対して米国 Food and Drug Administration（米国FDA）が承認している薬剤の一覧を示す。刺激系（Stimulants）のうち、ADDERALL等の Amphetamines は「覚せい剤」であり、日本では例え医療用としても使用は認められていない。これらを使用している学生には、日本で処方可能な治療薬へ事前に変更したうえで、日本へ留学する準備をすることを推奨している。日本ではコンサータ® か、ストラテラ®のみが ADHD に対して処方可能であるが、登録医師・登録薬剤師のみにその取扱いが認められており、保健センターに併設している立命館診療所では処方することはできず、学外の専門医を紹介している。

日本で大学生に使えるADHDの薬はコンサータかストラテラのみである

FDA-Approved ADHD Medication Table		
Stimulants		
Class	Trade Name	Generic Name
違法薬物（覚せい剤） Amphetamines	Adderall	mixed amphetamine salts
	Adderall XR	extended release mixed amphetamine salts
	Dexedrine	dextroamphetamine
	Dexedrine Spansule	dextroamphetamine
	Vyvanse	Lisdexamfetamine (extended release)
登録医師 登録薬剤師 Methylphenidate	Concerta	methylphenidate
	Daytrana	methylphenidate (patch)
	Focalin	dexmethylphenidate
	Focalin XR	extended release dexmethylphenidate
	Metadate ER	extended release methylphenidate
	Metadate CD	extended release methylphenidate
	Methylin	methylphenidate hydrochloride (liquid & chewable tablets)
	Quillivant XR	extended release methylphenidate (liquid)
	Ritalin	methylphenidate
	Ritalin LA	extended release methylphenidate
ナルコレプシー Ritalin SR	Ritalin SR	extended release methylphenidate
Non-stimulants		
Class	Trade Name	Generic Name
Norepinephrine Uptake Inhibitor	Strattera	Atomoxetine
Alpha Adrenergic Agents	Intuniv	extended release guanfacine
	Kapvay	extended release clonidine

診断書・自己申告

↓

学校医

↓

来日前に処方を変更するよう指導

↓

学内精神科医

↓

障害学生支援室：
合理的配慮

↓

登録精神科医

図4 ADHD に対して米国 FDA が承認している薬剤一覧

精神疾患や発達障害の診断を受け治療の継続が必要な留学生については、事前に診療情報を保健センター医師が確認し、必要に応じて追加情報を問い合わせ、日本入国前の治療薬の変更などの指示を出している。入学後は保健センター医師と必要時に面談をし、立命館診療所の精神科診療において在学中の診療対応を行うこともある。しかし、日本人医師による日本語以外での精神科治療には限界がある。留学生にとっては知られたい内容が多いため、安易に日本語のでき

る友人や職員を通訳として依頼することもできない。

2.6 病院受診・入院・手術の際の課題

本学の保健センターには診療所を併設しているため、日常疾患の診療を受けることは可能である。しかし、特殊な感染症の疑いや救急対応が必要な症状の場合は学外の専門病院を受診しなければならない。学外医療機関では、日本語を理解できない留学生への通訳をどう確保するのがしばしば問題になる。また、入院・検査・手術が必要となった場合は、誰が保証人になるのか、誰が同意書に署名するのかなども大きな問題となる。本学の不文律として、学部・研究科に所属する正規留学生は学部・研究科の職員が担当し、その他の非正規留学生は国際課が対応することになっているが、迅速な対応が必要なケースにおいても担当者の決定に時間を要しているのが現状である。

入院・手術の際には長期間（長時間）の対応が求められ、担当する職員の本来の業務を圧迫する事態がしばしば発生する。母国から家族を呼び寄せなければならないほど重症・深刻な場合、VISA の緊急申請や渡航の手配に続いて、来日してからの家族のアテンドや通訳も必要となる。糖尿病を放置したため突然死した事例、飲食物のアナフィラキシーショックで心肺停止をきたした事例、自殺未遂で多発性骨折・脊髄損傷を負った留学生など悲惨な事例を残念ながら経験している。いずれの対応も職員が片手間にできるものではない。

3 海外留学をサポートする健康管理

3.1 健康ガイダンス・海外留学健康の手引き

海外留学の選抜が終わり合格者決定後、国際課によって留学準備や危機管理などのさまざまなガイダンスが実施される。その中に「健康ガイダンス」が含まれている。保健センター医師によって、夏期出発と春期出発の留学予定者に対し年に2回、実施している。内容は、海外で健康に過ごすための情報や国や地域別の医療情報や疾病予防対策（ワクチン接種等）である。ガイダンスは国際教育センター主催の留学プログラムだけでなく、各学部独自のプログラムに参加する学生を含めた全学の留学対象者に対して開催している。しかし、ガイダンスのアナウンスを行っても学部独自プログラムによる留学対象者のガイダンス参加は少なく、学部担当者に必要性が十分に理解されていない可能性がある。

留学生数倍増の目標を掲げ、派遣先も感染症リスクが高い南アジアやアフリカ地域なども含む全世界に拡大していくためには、学生達が安全に海外留学を行えるよう、渡航前教育の重要性を広く学部担当者にも周知していなければならない。国による予防接種制度の相違や流行する感染症の違いから、日本で十分な予防接種を行えないことも多い。そのため、感染症予防のための知識、トラベラーズワクチン（国産及び輸入ワクチン）に関する情報、留学先での生活や性感染症の予防知識は重要である。また、立命館大学も加入している公益社団法人全国大学保健管理協会は国際連携委員会を立ち上げ、各国の大学保健管理部門・協会と連携を図るとともに、「海外留学 健康の手引き」を発行しており、本学のガイダンスでも配布している。海外留学における情報収集の方法やトラベラーズワクチンについての情報が掲載されており、渡航前の準備に活用す

ることができる。

3.2 健康状態に関する申告書の運用

海外留学をする学生の健康状態を十分に把握したうえで海外に派遣するため、留学合格学生に対して「健康状態に関する申告書」を提出させている(図5)。これは、治療薬の持参が必要な場合や、継続治療のため留学先での病院受診が必要な場合、健康上の注意が必要な場合など、留学出発前に保健センター医師が学生と面談を行い、治療薬の処方、英文紹介状の準備、派遣先での医療機関の調査などの事前調整を行い、安全に学生が留学できるよう支援するためのものである。本人の同意なしに、保健センターが収集した個人情報をもとに目的外に利用したり、第三者への提供を行ったりすることはできない。そのため、申告書の目的は留学中の健康管理にあること、申告書に記載された情報は保健センターと担当部課が共有することを明記し、学生本人が同意した上で提出させている。

海外生活では、気候や環境の違いで体調が変化し、今までコントロールされていた持病が再燃する恐れや、メンタル面においても環境の変化が心身に大きな影響を与えることがある。「健康状態に関する申告書」によって、学生の健康情報を関係者が事前に把握しておくことで、緊急時の対応が迅速に行え、学生の安心安全な留学先での学修環境を担保することに役立っている。

プログラム名		渡航先国・地域	派遣先大生名	記入日	年	月	日
フリガナ					年	月	日
氏名		学部		期生			

※本申告書は、プログラム応募に際して、募集要項で「確認事項」として確認していただいた項目と、参加にあたって承諾いただいた「立命館大学国際教育センター主催「海外留学プログラム」に関する承諾書」第1項に基づき、健康状態の申告をお願いするものです。以下の各項目について、既述する旨に記入し、必要事項を記入していただき、記入漏れのないようご確認をお願いします。

【個人情報の取扱い】 本申告書に記入される個人情報については、次の目的で利用します。また、当該目的の範囲内において、プログラム実施に関わる派遣先大生・機関等に提供することがあります。

(1) 海外留学プログラム参加に関して、参加継続が可能な健康状態であるか把握する目的
 (2) 渡航途中や渡航先で健康上の問題が生じる場合に対応する目的

1. 20**年度の学内定期健康診断を受診しましたか。 はい いいえ いつか
※プログラムの参加には、定期健康診断を受診していることが必要です。

健康診断で異常が指摘された場合、具体的に記述

2. 現在、かかっている病気(アレルギー等含む)や外傷等がありますか。 あり なし
ありの場合、具体的に記述(薬名している場合は、薬品名も記入)

アナフィラキシーを起こしたこと(または、今後の可能性) あり なし

3. 今までに病気、手術、外傷あるいは入院などの経験がありますか。 あり なし
ありの場合、具体的に記述

【注意事項】 申告する情報に関連し、医師の診断書の提出を求められることがあります。
 私は、本申告書の内容と「個人情報の取扱い」について理解し、以上のとおり事実と相違ないことを申告します。
 また、私は、上記の【注意事項】に同意します。

学生証番号 _____ 署名 _____ 日付 _____

事務局 使用欄	受理	修正受理	修正受理	修正受理
	/	/	/	/

以下記入事項

渡航に関する 診断書 提出	コメント	保健センター 備考
診断書提出予定日: _____		
海外派遣 内容/注意 事項	コメント	保健センター 備考

2018.02.07 改訂

図5 海外留学に向けての健康状態自己申告用紙

3.3 トラベルクリニックの成果と課題

本学の留学プログラムの合格発表から出発までの平均期間は約3カ月である。留学の合格発表後1～2週間目に健康ガイダンスを受講し、その後トラベルクリニックへ来所することが多い。学内の留学の出発は夏期（8月）と春期（2月）の2回であるが、欧米の大学へ長期（6カ月以上）留学するプログラムは夏期出発が多い。そのため、トラベルクリニックの受診は6～7月に集中している。2017年は年間で合計760本のワクチンを接種した（図6）。渡航先の約8割が米国であるため、米国がREQUIRED（必須）とするB型肝炎ワクチンの接種が最多であった。米国では、American College Health Association（ACHA）が予防接種証明書の標準化を提案しているが、現実には州毎（大学毎）に証明書の様式や要求するワクチンの種類・回数等は異なる。最近では渡航先がアメリカやヨーロッパだけでなく、感染症リスクが高く本当の意味で予防接種が必要な南アジアやアフリカといった地域も増えている。そのため、必要なワクチンも多岐に渡り、2017年からは「狂犬病」や「腸チフス」「成人用破傷風・ジフテリア・百日咳3種混合（Tdap）」などの輸入ワクチンを導入した。輸入ワクチンを導入している大学の保健センターは他には存在しない。

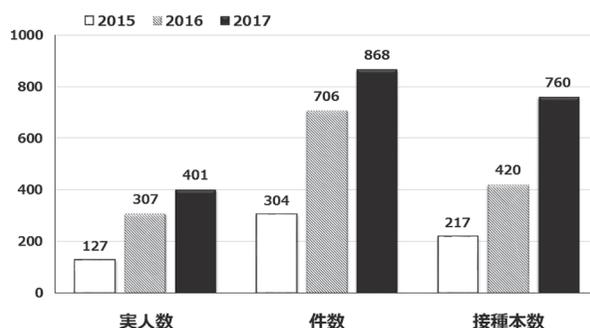


図6 トラベルクリニック利用者統計（2015年～2017年）

3.4 海外で活動する課外活動・ボランティア等の健康管理

日本国内だけでなく、海外で課外活動している学生団体が数多く存在している。学生オフィス作成の課外自主活動ハンドブックによると、海外に渡航すると計画を立てた段階で、遅くとも渡航1カ月前までに「海外渡航願」を提出すること、未成年に関しては保護者の同意書が必要である等明記されている。外務省「海外安全情報」の危険レベルを確認し、レベルに応じて渡航の可否を決めることも記載されている。しかし、感染症情報を含むその他の情報についてはハンドブックに記載はなく、各団体が自主的に情報収集し対処しているのが現実である。実際に、渡航地域別の安全対策やトラベラーズワクチン接種を受けているかどうかは明らかではない。課外活動は机上学習ではなく、現地でのフィールドワークが中心となるため、正確な知識に基づいた確かな備えのもと活動することが望まれる。

3.5 海外留学を企画する際に留意すべきこと

海外留学プログラムの企画に際して、大学の担当者は以下の点に留意する必要がある（図7）。

現地の安全情報を確認すると同時に衛生状態や感染症の流行状況などを調べることが必須である。予防接種の必要性は国・地域によって異なるため、少なくとも形式上の必要性 (REQUIREMENT) があるか、指定書式はあるか、提出期限はあるか、等々現地に確認すべきである。長期留学プログラムの場合、現地の健康保険の有無や加入条件を確認しておくことは重要である。また日本人が利用することができる医療機関 (病院) の有無は、必ず調べておくことが必要である。特に、開発途上国へ学生を送り出す際にこれらの情報は必須である。

持病があり、留学中に通院・内服を継続する必要がある場合には、そもそも留学に出発することが医学的に許可されるか否かを主治医に確認することが重要である。保護者の意見を確認することも重要である。学生は「行きたい」「今しかない」という希望が先走って、冷静かつ合理的な判断ができないことがあるため、現地の医療事情を確認しつつ、学校医は学生・保護者・主治医の調整を図ることに努めている。



図7 海外留学を企画する際の留意事項

4 まとめ

グローバル化に円滑に対応していくためには、今後は多言語のスキルを持った医療職 (医師・保健師・看護師・薬剤師等) の確保や人材育成などの充実が求められる。また、学生を一方的に支援するだけでなく、派遣留学の学生支援ピアサポートを立ち上げ、留学を経験した学生がこれから留学する後輩をサポートする仕組みづくりを立案することも検討している。自らの知識や経験を再確認し、教えることで共に成長することができる学生同士のピアサポートを確立させ、教育に重点を置きつつこれからの大学のグローバル化進展に貢献していきたい。

引用

文部科学省、「留学生 30 万人計画」、

(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm、2018.10.12)

官邸、「日本再興戦略 2013」、

(<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/kettei.html#saikou2013>、2018.10.12)

独立行政法人日本学生支援機構、「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果」、

(https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html、2018.10.12)

独立行政法人日本学生支援機構、「平成 28 年度協定等に基づく日本人学生留学状況及び協定等に基づかない日本人学生留学状況（在籍大学等把握分）の合計」、

(https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_students/2017/ref17_02.html、2018.10.12)

Health Care Issues of International Students in Ritsumeikan University, and of Japanese Students Going Abroad

SAKUDA Kyoko (Public Health Nurse, Medical Service Center, Ritsumeikan University)

NAKAGAWA Katsumi, MD, PhD, JD (Professor, Medical Service Center, Ritsumeikan University)

Abstract

Health care issues of international students visiting Ritsumeikan University and of Japanese students going abroad for study are discussed in this paper. More than 57% of newly diagnosed tuberculosis among 20-29 years old in Japan are reported to be foreign-borne: actually in Ritsumeikan University, we find tuberculosis among international students every year. Thus, testing for tuberculosis is inevitable when welcoming international students, so that we perform health examination including chest X-ray examination not only to regular international students but also to non-regular exchange students who stay either six or 12 months in Japan. Although regular and non-regular international students are covered by the National Health Insurance of Japan, short-stay students (staying less than three months) are not. Interpretations when visiting hospital are another issue, for international students in English speaking basis have difficulty in visiting doctors, many of whom are not fluent in foreign languages. Destinations of Japanese students going abroad are expanding to various developing countries in South or South East Asia. While many vaccines are required in USA, nothing is required but should be received voluntarily in those countries. We support the students through our on-campus Travel Clinic, which is the very first one to have introduced Tdap (Boostrix[®]), typhoid vaccine (ThyphimVi[®]), and rabies vaccine (Verorab[®]) as self-imported vaccines.

Keywords

Globalization, Travel Clinic, Health Care, International Students, Traveling Abroad

特集

課外自主活動における学生の成長

— ワークショップによる成長調査を通じて —

今 川 新 悟・河 井 亨
真 田 樹 義

要 旨

近年、学生が学び成長する場は、正課教育に留まらず正課外にも広がっており、実践的及び政策的な関心は高まってきている。また、正課外での学生の学びと成長の体系的な理解に向けた研究が蓄積を見せている。

本学では、正課、課外活動などの枠を超え、学生生活全体を通じて学び成長する教育の仕組みづくりに向けて、「学生育成目標の構築」や「具体的な学習支援の検討」などを進めてきており、学生の活動内容や成長過程など学生実態の把握が不可欠となっている。

そこで、課外活動における学生の成長過程を把握するために、学生部・教学部の部を超えた協同プロジェクト「成長調査プロジェクト」を立ち上げ、学生の課外活動での学びや経験などの調査を実施している。本稿では、開発された成長調査の「調査方法」兼「ふりかえり支援」の方法と学生たちが書き出した「身についた力」と学生が語った「身についた力」のエピソードを中心に報告する。今後に向けては、課外活動における学生の成長プロセスを調査した上で、「成長モデル」の作成を進め、学生実態に合わせた支援プログラムの体系化・充実を目指す。

キーワード

課外自主活動、学生の成長、ワークショップ、振り返り（リフレクション）

1 はじめに

学生が学び成長する場は、正課教育に留まらず正課外にも広がっている。正課外での学生の学びと成長への実践的及び政策的な関心は高く、日本私立大学連盟は『大学時報』において「特徴ある正課外教育で学生を教育する」と題した特集を組んでいる。公益財団法人大学基準協会の2018年からの第三期の大学評価（機関別認証評価）に向けた「点検・評価項目及び評価の視点」の改定においては、従来の「修学支援」「生活支援」「進路支援」に加え、新たに「その他の支援」として、「学生の正課外活動（部活動等）を充実させるための支援」を含めるとしている。

本学では、正課、課外活動などの枠を超え、学生生活全体を通じて学び成長する教育の仕組み

づくりに向けて、「学びの立命館モデル具体化委員会」にて議論を積み重ねてきている。同委員会答申「全学的またはキャンパスを単位とする学習支援のあり方について」（2016年7月27日常任理事会レビュー）および「当面の学習支援政策について」（2017年2月14日教学委員会）において、各キャンパス部会および各学部、各部局で検討されてきた学習支援政策についてまとめられている。また、「当面の学習支援政策について」文書では、今後の課題として、各々が所管する学習支援を連携させ、学生が成長していく支援について、各所での取り組みの蓄積を踏まえて共有・充実をはかることが確認されている。「学びの立命館モデル具体化委員会」では、具体的な学習支援についての議論に加え、「立命館大学の学生育成目標について」（2018年3月2日大学協議会）において、正課・課外の枠を超えた学生生活全体の学生の到達する目標を以下のように構築している。

立命館大学は、「自由と清新」の建学の精神と「平和と民主主義」の教学理念に基づき、「未来を信じ、未来に生きる」の精神をもって、確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努めることを教育的使命としています。

立命館大学は、多様なバックグラウンドや個性を持つ学生達が、「Creating a Future Beyond Borders 自分を超越る、未来をつくる」ことができる主体として学び成長していくことを、様々な部署が連携することによって教職協働で支援しています。正課・課外など学生生活全体を通じて、「学びのコミュニティ」の中で相互に学び合い、切磋琢磨し、学部卒業時に次のようなことができる学生の育成を目指しています。

- (1) 多様な価値を尊重し、他者との対話と協働を重視し、「平和と民主主義」の価値観に裏打ちされた自律的な思考と行動ができる
- (2) 幅広い教養と専門性を有し、グローバルとローカルの視点を備え、既存の枠組みや境界を超えた「自由」で「清新」な思考と行動で問題発見・解決ができる
- (3) 自己を理解し、自らの役割や課題を踏まえた責任ある思考と行動ができる
- (4) 「未来を信じ、未来に生きる」高い志を持ち、生涯にわたって学び、行動し続けることができる

2 課外活動における成長調査プロジェクト

学生の育成や支援を高度化していくためには、学生がどのような活動において、どのように取り組み、どのような成長を遂げているのかという学生実態の把握が不可欠となる。そのような学生実態の把握に立って、効果的なポイントで支援を実施し、成長に寄与し、成長を加速させる支援を目指している。

本学学生部においては、学生の学びと成長を支援する「Student Success Program (SSP)」を2017年度に立ち上げ、正課と課外活動の両立に向けた支援体制を充実させてきている。SSPの「成長支援」においては、学生の要望に応じてクラブ・サークル等の組織課題支援やキャリア形成支援、会計研修といった企画を実施してきた。そのような支援を高度化していくためには、学

生の成長の実態を踏まえた実践としていくことが必要となる。

学生部が支援対象とする学生の活動としては、体育会や文化・芸術活動といった課外自主活動団体（クラブ・サークル）をはじめ、学生の自治活動（学友会・自治会など）やピア・サポート活動、学部の専門的な学びを活かした学部プロジェクト団体の活動、自主ゼミ（学部・教職）だけでなく、「+R 校友会未来人財育成奨学金」および「学びのコミュニティー集団形成助成金」といった、成長支援型奨学金に採用されている学生の活動も含んでいる。

表1 調査対象カテゴリー

①体育会
②文化・芸術
③自治活動
④ピア・サポート
⑤学びのコミュニティー集団形成助成金
⑥ +R 校友会未来人財育成奨学金
⑦専門系（学部プロジェクト団体等）

それらの活動を縦割りにするのではなく、活動横断的に学生の成長の実態把握をする必要があるという課題認識から、課外活動における学生の成長過程を把握する調査を実施するために「成長調査プロジェクト」を立ち上げた。プロジェクト体制は、学生生活を管轄する学生部の教職員を中心としつつ、教学を担当する教学部からも教職員が参加する協同体制をとっている。調査結果については、R2020 後半期計画で実施してきた学生部による学生支援方策の効果・検証およびR2030 中期計画における学生支援政策を検討する上での資料として活用することを想定している。最終的には、課外活動における学生の成長モデルを作成し、支援プログラムの体系化・充実を目指すものである。

本稿では、成長調査プロジェクトの活動の結果として、開発されてきた「調査方法と考え方」、調査の結果のうち学生が書き出した「課外活動で身につけた力」について報告する。

3 調査方法＝ふりかえり支援方法と考え方の開発

「活動横断的に学生の成長の実態把握をする必要があるという課題認識から、課外活動における学生の成長過程を把握する」というプロジェクトの目的のもと、調査の目的が設定された。第一に、学生の成長過程の実態を把握するために、質問紙を用いた調査に着手するのではなく、学生自身の声を聞く活動を行うこととした。質問紙を用いた調査によって、広く学生の意識を把握することは重要ではあるものの、課外活動での成長を把握する視点や枠組みや概念が明確かつ体系的に整備されていない現状に鑑みて、質問紙調査に至る前の段階を丁寧に進めることが重要であると判断された。また、学生の成長過程について、プロジェクトを組んで知見を共有しながら進めることで、学生支援を担当する教職員が支援の力量を形成する実践とすることも企図された。第二に、学生の声を聞く活動として、一對一の面談を行うとすると、相当の時間とエネルギーを割くこととなるため、一定の効率が重要と判断された。また、第三に、大学のために調査を実施するのではなく、学生の声を聞く調査に参加することで、学生たちにとっても成長の機会となる

ような場のデザインが重要であると考えられた。以上のことから、異なった活動に取り組んでいる学生たちが場を同じくし、それぞれの成長過程を語り合ってもらおうワークショップという方法が選択された。学生たちは、自らの体験と成長を言語化することでふりかえり、省察する機会とすることができ、また異なる学生の取り組みの語りを聞くことで自らと照らし合わせたり、自分には無い視点に気づいたり、自分がこれから伸ばしたいことに気づいたりする機会とすることができると想定された。実際上の理由から、担当職員から連絡のつきやすい各団体の執行部経験のある学生たちに連絡をしたり、窓口に来てくれた学生に声をかけたりし、ワークショップの場に参加することを求めた。また、大学生活の課外活動を通じた成長経験を語ってもらう上で、一定の経験年数を必要とするため、3 回生以上を対象とすることとした。

ワークショップは、はじめて顔をあわせる学生同士となるため、徐々に話していく量が増えていくようにデザインした。はじめに司会者の自己紹介と趣旨説明を行った。また、ワークショップの場でのデータの利用許諾について説明し、諾否の記入を求めた。そのあと参加者の自己紹介として学部・回生・名前・課外活動名と役割等を話してもらった。その際、学生たちだけでなく、教職員が複数参加するため、学生たちの自己紹介の前に場をあたためてもらうために、教職員からも自己紹介とその場への期待を話してもらった。

表2 ワークショップ実施概要

調査目的	全体：活動横断的に学生の成長の実態把握をする必要があるという課題認識から、課外活動における学生の成長過程を把握する 学生：自らの活動を語り、また他の学生の経験を聞き、ふりかえりと省察を通じた成長の機会となる 担当者：学生の経験を通じた成長に対し、効果的に問いかけやフィードバックができるようになる
参加学生	各団体の執行部経験のある学生（3 回生以上）
場所	学生オフィス内打ち合わせスペース
時間	90 分
ワークショップの流れ	(1) 趣旨説明・自己紹介 (2) 「身についた力」の書き出し (3) 「身についた力」の貼り付けと一言説明をローテーション (4) 「一番身についた力、一番伸びた力」について順にトーク（+問いかけ） (5) さらに伸ばしたい力の説明 (6) 後輩の成長はどう見えるか (7) ワークショップの感想と今後

続けて、学生の成長について語ってもらう活動に進んだ。ただし、唐突に「どのような成長をしたか」を語ることを求めると、戸惑うことが予想された。また、今までの成長が即座に想起されないことも予想された。学生によっては、リラックスする前に語ることを求めては、本来の成長について十分に言語化できないことも考えられた。そこで、「いきなり“どんな成長をした？”と聞かれるとうまく話せないかもしれないので、自分の課外活動での活動をふりかえってどういった力がついたかを洗い出す作業をしましょう。用意したポストイット一つにつき一つの力を記してください。できるだけたくさん記してください」という説明のもと、どういった力がついたかを書き出してもらった。学生ごとに色の異なるポストイットを用意し、誰がどういった力を

挙げたかを事後的に把握できるようにした。ポストイットに書く際は、書きやすさを重視して、「○○力」のような形態で書くことを求めたが、それ以外にも「○○性」やオリジナルな言葉で表現してもよいことを付言した。さらに、回を重ねる中で、「だいたい10個とか、今までで最大14個だった」と伝え、書き出す数を競うゲームのように取り組んでもらえるようにした。その一方で、「たくさん出なくても心配ありません」と安心感を持ってもらえるようにした。

次に、書き出したポストイットを一人一つずつ模造紙に貼り出してもらった。貼る際に、「『○○力』はどんな力か、主体性やコミュニケーション力と言っても、その内容はいろいろだと思うので、その力がどんな力か一言だけ説明を加えてください」と付け加えた。また、「他の学生さんも、説明を聞いて、同じかまたはとても似ていると思ったら近いところに貼ってってください」と求めた。ワークショップの初期には、このタイミングで1つ1つの力について聞いてしまうこともあったが、そうすると時間が足りなくなる。この段階では、参加学生が語るウォーミングアップであり、違う活動をしていても似ているところがあることや、他の人の活動について知っていくことを最優先とし、どのような力であるかの説明は「一言、二言」と制限することとした。

一通り、貼り出してもらったあと、一人一人の成長にスポットライトを当てて語ってもらう活動に進む。語り出してもらう前に、「いろいろな成長をしてきたと思うんだけど、これからみなさん一人一人の成長についてじっくりじっくり聴いていきたいと思います。それで、ここに張り出された成長は相互に結びついて関連し合っていると思います。ですが、話してもらう上で、『一番身についた力、一番伸びた力』に絞ってもらって、話のとっかかりにしてもらいたいと思います。どれか、一つ絞ってもらえますか。話していく途中で他の力が出てくるのはなんら問題ありませんので」と説明した。ワークショップの初期には、「みなさんの成長の柱となる力」という表現をとっていた。話しやすさではなく、成長の中でも大切な力に焦点を当ててもらいたいという意図からであったが、「柱となる」という表現は語りを分析する際に用いるには適しているが、実践の場で学生に示す表現としては分かりにくさを生むため適していないことがわかった。また、「一番身についた力、一番伸びた力」という表現で、学生自身にとって些細な意味しかないものではなく、重要な意味づけの与えられた力が選ばれることが観察されたため、学生への教示の表現を修正した。

少し間をとって、一つの力を選んでもらう時間とした。順番は、司会者が指名することもあれば、じゃんけんで勝った学生からスタートすることもあった。以下では、典型的な語りの構造について記述する。参加学生はまず、「自分が一番身についたなと感じる力は～だ」と挙げた上で、その力について先ほどよりも詳しい説明をする。どのような成長過程を経て、そういった力を身につけていったかを自然に語ってくれる場合もあるが、「その力に関して、活動を始めた頃はどのような状態だったのですか」「どうやってその力を身につけていったのですか」といった問いかけをした。成長過程の実態把握のためには、プロセスを細かく区切っていくことが重要となる。最初の頃から時系列に沿って順序良く語ってくれる学生もいるが、要点を絞って簡潔に説明しようとしてくれる意図のためか、最初の頃から現在に飛躍する場合が見られた。その際には、「最初の状態から、その力が飛躍的に伸びたのはいつごろですか」「どういったことがありましたか」「どんな経験をしたのですか」と問いかけることとした。問いかけに対して、「1回生の頃の学園

祭」「新入生向け企画」「1 回生の秋頃の試合」と大きくりに語られることが見られた。その際には、「具体的には、そこでどんなことがあったのですか」「いろいろなことがあったと思いますが、例えば印象的な出来事はどんなことですか」「〇〇の経験について、具体的なエピソードを教えてください」と例示やエピソードを求めて、具体的な場面のところまで具体化するよう問いかけた。さらには、例やエピソードとして出された内容に対しても、「その時どんなことを思ったのですか」「その時に感じたことはどんなことですか」「どういう思いでしたか」といったその場面での意図・思考・感情についても問いかけた。成長過程については、飛躍になった経験、壁にぶつかった経験（障害・困難）、転機になった経験と表現を変えながら、重要な経験を聞き出せるよう問いかけ、その経験に即して上述のように具体化を追求した。そうした具体化に際しては、「なぜ成長できたのか」という成長要因については、できるだけ直接尋ねないようにした。要因の分析を求める「なぜ」という問いは、思考を事態の記述や描写から分析に切り替えてしまい、語りにおいて過去の経験を追跡するモードから、過去の経験に相対して対象化して分析するモードへ移行させてしまう。その結果、複数の思考のモードが時として衝突してしまい、成長過程についての語りを引き出す上では支障となることが少なくない。また、成長要因の自己分析も有効と考えられたが、参加学生が特定した要因が全てというわけではない。具体的な成長過程の語りの中で、何が成長に関わっているかが語られるため、成長要因については学生支援担当者のリフレクションによって特定・分析されればよいと想定される。

さらに、成長過程を多面的に捉える上で、今後の挑戦課題と後輩の成長をどう見ているかを語ってもらった。参加学生にとって、現在の時点が最高点ではなく今後も成長を遂げていく。過去から見て現在を語ってもらうと、現在が最高点となるが、現在から将来を展望してもらうと、現在は通過点となる。そうすることで、成長過程のさらに先を見通した実態把握となる。また、自分たちから見て後輩の成長や不足点をどう見ているかを聞き取ることで、語りの中では十分に語られなかった学生の成長過程が浮かび上がる。過去から現在へ、現在から未来へ、自分自身について先輩として後輩の成長についてと成長を語るポジションを変えることで、学生の成長についての多面的な実相が浮かび上がる。

最後に、ワークショップの感想を参加した教職員から述べた上で、学生たちにも語ってもらった。実態把握が全体目的ではあるものの、学生にとってふりかえりと省察の機会となっているかどうか、そしてそれが成長や充実感につながっているかどうかを確認することが重要となるためである。また、今後のプロジェクト活動への参加についても誘いかけた。調査のための調査（調査の自己目的化）や調査と実践のいずれかが手段として収奪するのではなく、調査と実践を同時進行させて相互に支えあう形成的な関係を築くことが重要となる。また、時限付きのプロジェクトとして活動が展開されているものの、平常時の活動に埋め込んでいくことや今後継続する持続可能な形を見出していくことも重要となる。その点では、学生が調査の対象や参加者にとどまらず、学生が自らのために自主的・自立的に場を創り出していき、大学・教職員がそれを支援していくような関係が可能かつ重要となる。

4 調査結果：学生が書き出した「身につけた力」を中心に

4.1 参加学生について

参加学生のカテゴリ、人数、キャンパスについては表3の通りであった。

表3 ワークショップ参加学生一覧

カテゴリー	キャンパス別参加学生		
	衣笠	BKC	OIC
①体育会		7	
②文化・芸術		23	7
③自治活動		5	3
④ピア・サポート	10	1	
⑤成長支援型奨学金		6	
⑥専門系		7	
合計	10	49	10

参加した学生は、「自分の成長をふりかえることができよかった」と語ってくれ、ふりかえり・省察の機会として機能していたことが確認された。また、「他の活動をしている学生の話聞いて良かった」と交流の機会としても有意義であったこと、「自分の団体の他の学生にも紹介したい、誘いたい」と場を広げていく意義についても参加学生から認められた。実際、このような「ふりかえり・成長」の語りを聞く機会の意義を認めた学生が、次の回のワークショップに参加していくという連鎖反応が見られた。

また、本成長調査=ワークショップの方法は、最初期には河井が試行的に実施し、その場を参観することで、他のプロジェクトメンバー（教職員）が実施していくことをねらいとしていた。その後、他の教職員によるワークショップが各キャンパスで実施された（衣笠3回、BKC13回、OIC2回）。今後は、実施報告と合わせ、実施した教職員のふりかえりと経験則の言語化・実践知化を図ることが重要となるだろう。

4.2 学生たちが課外活動で身につけた力

学生たちがポストイットに書き出した「身につけた力」は、表5のように整理できる。コミュニケーション力やリーダーシップといったありふれた言葉で概念を捉えるものから、立命館の学生成育目標との関係では、下級生に対する「仏の心力」やイノベーションを意味する「0→1力」といったユニークなものまで見られた。電話対応力や仕事の分配といった細部の成長をきめ細やかに捉える視点を学生たちが持っていることにも意義がある。抽象的にコミュニケーションという語で片付けるのではなく、具体的な実践と経験に裏打ちされた形で身につけた力が書き出された。また、表4の結果は、学生の課外活動を通じた成長は、多岐にわたる立命館大学学生成育目標と関連するだけの広がりを持っていることが示されている。

表 4 「課外活動で身についた力」一覧

学生育成目標 (2018年3月2日大学協 議会)	学生育成目標から抜き出し た項目 *筆者が振り分けを行った	課外活動で身についた力 *筆者が振り分けを行った
(1) 多様な価値を尊重し、 他者との対話と協働を重 視し、「平和と民主主義」 の価値観に裏打ちされた 自律的な思考と行動がで きる	多様な価値観	社会適応力、受容する力、相手の立場になって考 える力
	他者との対話と協働	コミュニケーション力、統率力、会話力、聞く力、 プレゼン力、協調性、チームワーク力、交渉力、 発信力、伝達力、説得力、仲間と連携する力、電 話対応力、コミュニティ運用・形成力、交際力、 話し合う力、サポート力、他人を思いやる力、周 りを信頼する力、気配り・気遣い、寛大さ、寛容 さ、愛想、柔軟力、仏の心力
	自律的な思考と行動	行動力、積極性、実行力、セルフマネジメント、 能動的な活動する力、主体性、自立、自主性、計 画力、スケジュール管理、時間管理(タイムマネ ジメント)、判断力、決定力、先を見て行動する 力、決断力、物事を整理する力、優先順位、学 業・部活動との両立、リスクマネジメント力
(2) 幅広い教養と専門性 を有し、グローバルと ローカルの視点を備え、 既存の枠組みや境界を超 えた「自由」で「清新」 な思考と行動で問題発 見・解決ができる	グローバルとローカルの視 点を備える	客観視する力、異文化理解、視野の広さ、俯瞰力
	既存の枠組みや境界を超え た自由で清新な思考と行動	チャレンジ精神、企画力、想像力、生み出す力、 アイデア力、発想力、創造力、新しいものを作 る力、コラボする力、イノベーション力、好奇心 力、0→1力
	問題発見・解決	論理的思考力、臨機応変に対応する力、リサー チ力、分析力、トラブル解決力、課題発見力、理解 力、情報収集力、問題処理能力、知識探究力、突 破力
(3) 自己を理解し、自らの 役割や課題を踏まえた 責任ある思考と行動がで きる	自己理解	自己分析、自分に向き合うこと
	役割理解・課題理解	観察力、課題解決力、仕事の分配、調整力、議論 の仕方、認識力、人材割り振り力、要求の分析、 ニーズを汲み取る力
	責任	リーダーシップ力、指導力、マネジメント力、責 任感、人を動かす力、指揮する力、管理する力
(4) 「未来を信じ、未来 に生きる」高い志を持ち、 生涯にわたって学び、行 動し続けることができる	「未来を信じ、未来に生き る」高い志	発言力、表現力、影響力、努力を続ける力、熱い 気持ちをもつ力、極め力、やり遂げる力
	生涯にわたって学ぶ	楽しむ力、ポジティブシンキング、感謝、マナー スキル、ほどよくさぼる力、好きなことをする力、 力をぬく
	行動し続けることができる	忍耐力、あきらめない力、モチベーション管理、 集中力、根性、精神力、ストレス耐久力、自分の 精神を保つ力

最後に、どのような力が身についたかという学生のエピソードをいくつか紹介する。

➤ 体育会 (体育会本部)

先輩の代は何を行うにしても、構想を練ってから時間をかけて、実行する人が多かったように感じる。いつになったらそれを実行するのかという感覚であった。自分はもともと考える前に行動するタイプであるので、自分の代では考えることも必要であるが、まずは行動してみようと思

いさまざまなことを実践した。その中の活動の一つとして“琵琶湖清掃活動”を実施したが、はじめは他のメンバーにも賛同を得られていなかった。しかし、「体育会はマナーが悪い、地域の人に迷惑をかけている」というイメージを払拭したかったため、組織における課題や目標を具体化し、企画の必要性を周りのメンバー一人一人に対して丁寧に説明し、少しずつ理解してもらった。また、実際に清掃活動を実施するために、「清掃活動の現場に直接出向き交渉しよう。」と思い、手当たり次第、清掃場所の候補地を訪問し交渉し続けた。そのような経験を通じ、さらに「行動力」が身に付いたと感じた。

➤ ピア・サポート（オリター）

オリターは曖昧な目標（1回生の成長等）ばかりで、部活のように団体戦優勝など明確にわかる目標がない。そのため、何を目指し活動をするのが難しかった。企画を実施するにあたり、「1回生のために何が出来るとか」を考え、具体的な目標を立てるためのミーティングを何度も重ねたが、これといった正解が見つからなかった。自分たちの活動が、本当に1回生のためになっているのかわからず、自己満足で終わってしまうところがある。2回生前期時に経験したオリター活動の中で、他のオリターとのトラブルがあったが、所属していたオリター執行部がうまく解決してくれなかった。立ち直れないほどの大きな経験であった。しかし、その経験があり、自分が団長になり、執行部として活動する中で、全体のことを考え行動する組織にしようと思った。現在、その思いを形にするために、団長としてオリター一人ひとりの気持ちを考え行動することが出来ている。

➤ 成長支援型奨学金（学びのコミュニティ集団形成助成金）

自分のできることは限られており、他の人の長所と自分の長所をかけ合わせて活動したほうが何倍もの力になると思っている。話し合いをしながら相手の長所を理解し、部内で共有し、効率的に前進していけるような、人とのコミュニケーションを重視している。コミュニケーションを取る上で工夫していることは、絶対相手を否定しないことである。考えが違うのは当たり前で感情的になるのではなく、「次にどうしようか？」等、方向転換するようにしている。そのような日々の活動をする中で一番身に付いたことは、「コミュニケーション力」だと感じる。

➤ 専門系（理系プロジェクト団体）

団体の代表となったが、これまでのように自分の意見を押し通すことを続けていたため、活動の中で部員たちが言いたいことを言えず、不満が溜まってしまった。自分が正しいと思うことを押し付けていたことや相手の言いたいことを引き出せていなかったため、何度もつまづいてしまった。そのうち、誰も自分の話を聞いてくれなくなってしまったので、そこで初めて相手とのコミュニケーションが重要であることに気が付いた。その当時は、団体内でも孤立してしまっても辛かったが、自分が変わらないといけないうことに気付くことができて良かった。

限られた事例ではあるものの、他の学生たちの語りにも共通する特徴がいくつか示されている。第一に、課外活動を通じた成長が、具体的な活動に結びついていることである。具体的な活動

をふりかえって、体験を言語化することで学生たちの成長が明確になり、またそれ自体が学生の成長として学生支援となる。第二に、うまくいかない失敗経験に直面していることである。具体的には、現在の自分たちや自分たちの活動を変えようとする挑戦経験・ストレッチ経験である。その結果うまくいかなかったとしても、その経験を糧とすることで学生が成長していくことができる。第三に、活動をする仲間との関係が成長に寄与していることである。自分一人ではできないことが力を結集することでできる、また目的のある活動であることで「より良い」成果を目指して取り組むことができる、そしてぶつかりあっても目的を目指す推進力があるといった課外活動の特長が、学生の成長に寄与している。第四に、学生の成長は内容豊かなものである。一言でまとめてしまえば、実行力やコミュニケーション能力といった表4に貼り出された言葉に集約される場合でも、それぞれ内容を豊かに伴った力を身につけている。事例に即して表現すれば、価値を生み出すために構想に終始するのではなくまずは行動に移す実行力、失敗に直面しても挫けない力、目的を達成するために仲間一人ひとりの気持ちに配慮する力、自分一人では成し遂げられないことを実現するために相手と関係を築くコミュニケーション力、お互いの言いたいことを言えるようにするコミュニケーション力、組織の活動を進めるために自分も変化させる力などである。

5 今後の展望

成長調査プロジェクトは、今後の展開を以下のように計画している。学生の成長をエピソードの豊かさと調和させるように、成長モデルとして学生の成長を区切って捉える成長ラダーを開発することである。そして、そのプロトタイプを用いたワークショップの実施によるモデルの検証と改定を進める。また、今回開発したワークショップによる調査とふりかえり支援を兼用した少人数型ワークショップを日常の活動にすることである。さらに、複数の活動団体が参加して共同でのふりかえり活動のワークショップの実施と成長調査プロジェクトを土台とした量的指標を用いた課外活動調査を計画として視野に入れている。

Student Development in Extra-curricular Activities Examined Through Workshop-Based Surveys

IMAGAWA Shingo (Staff, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

KAWAI Toru (Associate Professor, College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

SANADA Kiyoshi (Associate Dean, Student Affairs, Ritsumeikan University)

Both curricular and extra-curricular activities contribute to the development of students during their university lives. Ritsumeikan University has established "The Ritsumeikan University Undergraduate Educational Mission and Vision" which includes both curricular and extra-curricular domains. Ritsumeikan University has also established "comprehensive student support" in the division of student affairs, which makes it essential to assess what kinds of students engage in extra-curricular activities, how they engage, and how they develop.

The division of student affairs at Ritsumeikan is working in cooperation with the division of academic affairs on a workshop-based survey about extra-curricular development. This project has developed a methodology for workshop-based surveys to assess the effects of such activities on student growth. This report shows the methodology and outcomes from students' extracurricular activities. The future orientation of this project is to assess student development multi-dimensionally and construct a model of student development. Furthermore, the report also proposes to develop comprehensive student support based on these assessments.

Keywords

Extra-curricular Activities, Student Development, Workshop, Reflection

課外自主活動団体の高度化に向けた 支援策の現状と課題

齊藤 富一・一ノ瀬 和憲
漆原 良・吉田 満梨

要 旨

本学における課外自主活動は、他大学と同様に正課活動では得られづらい貴重な学びの場として過去から現在において機能している。大学は、こういった学びの場の重要性について認識をするとともに、活動を維持・発展させるために、「学びの主体としての成長を追求する「高度化」」および「学生の活動の権利を保証する「大衆化」」の両面について統合的に政策に取り組んできた。課外自主活動の意義に関しては、スポーツ分野は1980年代、文芸分野は2003年頃より学内政策関連文書に明記され、支援方策に関してもスポーツ分野が先行し、その枠組みを文芸分野に拡げる形で発展してきた。特に近年の高度化施策における課外自主活動団体への支援は、多様な個性の成長を促し、その成果を他の学生に還元し、大学全体の発展につなげていくことを目指す包括的学生支援として行われている。具体的には、学業との両立支援を通じた必要とされる能力の提示、各種助成金制度の改編・改正を通じた高度化されたモデル団体の育成、団体支援者の活動環境整備等が行われた。今後のさらなる発展には、応援文化の醸成や他大学を巻き込んだ課外自主活動に取り組む学生への社会的支援環境の創出、高度化する活動に応じた学生生活デザイン支援等が課題となる。

キーワード

「高度化と大衆化」「包括的学生支援」「学業との両立」
「学生生活の相談体制」「大学横断的な議論」

第1章 本学における課外自主活動とは

1. 本学の課外自主活動団体の概要

本学における課外自主活動は、「学生自らの責任と判断のもとに行われ、他者と協力して問題を解決しながら、それぞれの組織が持つ目標を達成していく取組み」¹⁾として位置付けられる学生の自発的な活動である。このため、課外自主活動団体に含まれる団体には、公認・同好会・任

意団体・サークル団体（登録団体）といった学友会に所属し、全学自治会規約および学術部・学芸総部・体育会規約上区分される団体だけでなく、学部プロジェクト団体、自主ゼミやピア・サポート団体等、様々な団体が含まれる。このような課外自主活動団体の多数を占める学友会所属団体の団体数は450を超え、学生の約7割が参加している。そのうち体育会に関しては、2018年度においては、50の公認団体に2000名（全学部生の約7%）以上、学術部については32の公認団体に2000名程度、学芸総部については22の公認団体に3000名程度が所属し、所属学生数では学友会全体に所属する学生の半数近くを占める。

このように課外自主活動団体が多様かつ活発に活動する状況は、本学が課外自主活動を「自主的な組織活動を通じて他者を理解し、人格の尊重や民主主義を学び、役割分担とそれに伴う責任を意識することで学生が人間的に成長し、社会を構成する一員としての自分自身の存在を自覚することにつながる」「学びと成長の場」¹⁾として理解し、積極的に課外自主活動団体を支援していることの表れでもあると思われる。本稿では、課外自主活動団体の中でも、学友会の体育会、学術部、学芸総部に所属する団体を対象として、学生部による課外自主活動団体にその活動の高度化を促す支援についてその現状と課題を述べる。

2. これまで本学で実施された課外自主活動団体の高度化に関わる政策とその理念

表1に1980年代以降の本学における課外自主活動団体の高度化に関わる主な政策・出来事をまとめた。1980年代は、1979年全学協議会確認のなかで、「青年の発達にとって、スポーツに対する要求は切実であり、また、スポーツ活動が体力向上、人間形成、集団づくりなどに果たす役割が大きいことを踏まえ」²⁾、総合スポーツ政策の検討が行われ、原谷グラウンドが開設される等、現在の本学における課外自主活動団体の高度化について検討する上で、基盤的環境が整えられた時代と言える。これら本学の課外自主活動団体に関わる政策は常にその教育的意味を確認しながら進められている。そして、その歴史の変遷から、スポーツ分野に関わるものが先行し、文化・芸術等他の分野に拡大する流れとなっており、スポーツ分野の課外自主活動団体を中心に検討されてきたことがわかる。

そのスポーツ分野では1980年代当時から、課外自主活動の「大衆化と高度化の統一」「勝利至上主義の否定」「地域に開かれた課外自主活動」が政策文書等に散見され、現在の課外自主活動団体の高度化政策にもつながる本学の基盤的な考え方が形成されている。ここでいう「高度化」について、明確に定義された文書は見当たらないが、政策文書の記述を中心にその意味を確認する。本学体育会はいわゆる「学園紛争」期に人材が質量ともに低下し、1970年代に競技成績としては低迷期を迎えていた。そこからの回復を目指す1980年代には「総合スポーツ政策」の当面の重点課題は「スポーツの大衆化と高度化の統一」であり、その内容には「高度化＝競技力の向上である」との記述も見られる²⁾。しかし、「競技力の向上」だけが目的とされたわけではなく、高度化とは、「本学のスポーツ振興の総合的力量」の表現型であり、その背景には競技能力だけでなくリーダーシップや指導者としての資質やスポーツ振興への貢献意欲を持った人材を中心に、すべての学生が人間的諸能力の開発に取り組むことを通じた本学のスポーツ文化水準の向上や、地域、社会におけるスポーツ振興が含まれていたことも記されている²⁾。つまり、「高度化」は、いわゆる「競技力強化」とは異なり、スポーツ活動による自己探求を通じた教育や人材育成と

いった高等教育機関としての本学が文化振興に果たす役割としての観点と有し、「大衆化」と不可分であり、「勝利至上主義の否定」、「地域に開かれた課外自主活動」の精神も内包していると言える。このような考え方は、その後も引き継がれ、根幹は変わらずとも学内外の情勢に応じた変遷はあり、特に、2009年以降は、『立命館憲章』や立命館スポーツ宣言、R2020といったミッションや計画との関係の中で理解することが重要となってきた。

表1 学芸・学術・スポーツ活動に関連する学内政策や制度、施設等の変遷

年度	政策・制度・施設等
1980年代	1983年 ・「総合スポーツ政策」の策定 1984年 ・専任職員や契約指導者による専任トレーナー制度の開始 ・原谷尚友館、トレーニングルームの設置 1985年 ・学園基本計画要綱にて「総合スポーツ政策」が策定 1987年 ・スポーツ選抜入試開始 1989年 ・文芸選抜入試開始 ・第一体育館トレーニングルーム、第二尚友館の設置
1990年代	1993年 ・顧問・部長・副部长制度開始 1994年 ・BKC開学によるスポーツ施設（クインスタジアム・第1～第3グラウンド、BKCジム、アスリートジムの設置）の設置 1996年 ・新総合スポーツ政策策定への提言 ・課外活動により正課授業・試験に出席できない場合の措置（授業配慮・追試験） 1997年 ・新総合スポーツ政策の提言 1998年 ・スポーツ強化センター設置
2000年代	2000年 ・課外自主活動奨励奨学金制度（個人奨励・団体助成・研修支援）開始 2001年 ・学業ガイドライン運用開始（公式試合の出場資格に取得単位数を要件とした） 2002年 ・「学生の学びと課外自主活動（学術・学芸系活動）を活性化・高度化するための方策」の策定 2004年 ・「重点サークル」構想の開始 2006年 ・「立命館スポーツのさらなる飛躍をめざして」の策定 2009年 ・立命館憲章の制定 ・試合等参加証明書（課外自主活動への参加に伴う授業欠席対応）の運用開始
2010年代	2012年 ・重点強化クラブ（文化・芸術・研究ものづくり分野14団体、スポーツ分野7団体の指定） 2014年 ・「正課と課外の枠（Border）を超えたスポーツ政策の展開に向けて」の策定 ・「立命館スポーツ宣言」「立命館大学アスリートの誓い」の制定 ・重点強化クラブ（スポーツ分野、ホッケー部の追加指定） 2015年 ・OIC開学によるスポーツ施設（OICフィールド、OICジム、トレーニングルームの設置）の整備 2016年 ・文芸入試出願分野を重点強化クラブに限定 ・BKCスポーツ健康コモンズ開設 ・「2020年東京オリンピック・パラリンピックを通じた学生の育成に向けた諸施策」の策定 2017年 ・顧問・部長・副部长制度の改定（一部を業務とする等の再整理） ・第2期重点強化クラブ（文化・芸術・研究ものづくり分野10団体、スポーツ分野7団体の指定） ・課外自主活動団体支援制度の改定（基盤活動助・プロジェクト助成・重点強化助成） ・全学生を対象とした自立的な学習を支援するプログラム（SSP）開始 ・アシックスジャパンとの連携包括協定の締結 ・学業ガイドラインの改正 2018年 ・（一社）大学スポーツコンソーシアム KANSAI の設立、事務局の受託

本学におけるミッションである『立命館憲章』では、「学園づくり」を進める手段として「教育・研究」だけでなく「文化・スポーツ活動」を位置付け、「確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成」を掲げ、多様性のある大学づくりをすることが示されている。そして、立命館スポーツ宣言においても、スポーツを「学びの場」と見なし、スポーツを通じた「地球市民」の育成に努める、とされた。

学園ビジョンである R2020 の後半期計画における基本目標の中では、「多様な個性と能力を持った学生・生徒・児童、また教職員が集い、お互いを尊重し、学び合い、真の信頼と友情を育み、高め合うことのできる学園づくり」のために「教育・研究におけるグローバル化の推進を通じて、人と人、知と知をつなぎ、多様性（ダイバーシティ）から創造性とイノベーションを創出する学園をめざすこと」が挙げられ、基本課題の中では正課・正課外・学生生活といったあらゆる学びを通して成長を目指す「『学びの立命館モデル』の構築」が掲げられた。

これらで言及される、立命館大学の学生の多様性、多様な個性と能力には、単に様々な国や地域から集う人たちという意味に限定されるものではなく、障がいの有無や研究領域等広い意味が含まれ、互いの相違を超えて、まさに多様な存在が学び合うという理想が含まれていると言えるだろう。そして、その多様性の一つには、学生たちがスポーツや文化・芸術活動として課外自主活動の中で発揮している能力も含まれ、課外自主活動において高い能力を発揮する学生には、その力を活かして R2020 の後半期の基本目標の一つである「主体的な学びの確立」における「多様な人々と協働しながら、解のない問題を主体的・創造的に解決できる」人間へと成長することへの高い期待がある。これらを踏まえれば、現在の「高度化」には、「学業との両立」を前提に、主体的・自発的な自己研鑽・自己探求により各々の専門分野・競技での能力を高めるだけでなく、リーダーシップや高い人間性、マネジメント能力等、豊かな個性を活かし、周囲の人々と相互に学び、成長することで学生生活や社会の様々な場面で活躍できる可能性を持った人材の育成といった趣旨が含まれるだろう。

1987年に始められたスポーツ選抜入試、1989年に始められた文芸選抜入試では、当時から「高度化」に資する人材の獲得が目指された。現在でも、「R2020 学園基本計画要綱」において、正課と課外の枠（Border）を超えた支援の重要性が指摘され、スポーツの分野においても、「正課と課外の両立」の理念をより実質化するための教学システム・学習者の成長システムの構築を目指すことが確認されるとともに、正課と課外の両立の更なる実質化と、本学の理念に共感する、基礎学力も競技実績も兼ね備えたアスリートの獲得を目指すことが求められている。他大学では、こうした入試制度で入学した学生を特定の学部やコースに集める場合も見られるが、本学では全学入試としてほぼすべての学部で受け入れており、まさに多様な学生を受け入れ、協働を促していく方針を反映したものであると言える。そして、これらの入試方式によって入学した学生およびその所属団体は、「正課と課外の両立」を前提に、課外自主活動を通じた人間力向上を目指し、その達成へ向けた日々の努力を重ねている。その到達点としての実績は年々高まり、国内にとどまらず、国際的な活躍を見せる学生や団体が増えている（表2、3参照）。また、アメリカンフットボールやサッカー、ホッケー、陸上競技、ヨット、チアリーディング、将棋、囲碁等の多くの団体がその高い活動実績を活かし、自治体からの招待や自らの企画により教室や体験会を開催する等、地域の活性化に貢献するだけでなく各附属校への訪問指導等にも取り組んでいる。つまり、

表2 スポーツ分野における近年の主な実績一覧

競技種目	大会名	年月	実績
ラグビー部	第3回ユースオリンピック競技大会	2018年10月	男子セブンズユース日本に選抜出場、初の銅メダル獲得
女子陸上競技部	第18回アジア競技大会	2018年9月	個人800m5位入賞（全日本インカレは同種目で優勝）
ホッケー部	第18回アジア競技大会	2018年9月	男子日本代表として1名選出され、金メダル獲得
ヨット部	第27回全日本学生女子ヨット選手権	2018年9月	スナイプ級ペア優勝
カヌー部	全日本学生カヌースプリント選手権大会	2018年8月	団体総合優勝
弓道部	第66回全日本学生弓道選手権大会	2018年8月	男子団体優勝

表3 文芸・学術分野における近年の主な実績一覧

活動種目	大会名	年月	実績
将棋研究会	富士通杯争奪 第13回全国大学対抗将棋大会	2017年9月	優勝 2年連続2冠達成は史上初
将棋研究会	第48回全日本学生将棋団体対抗戦（学生王座戦）	2017年12月	優勝
バトントワリング部	第45回バトントワリング全国大会 大学バトン編成の部	2017年12月	金賞・最優秀賞
囲碁研究部	第61回全日本大学囲碁選手権	2017年12月	優勝
珠算部	七夕そろばんワールド2017（団体総合競技一般の部）	2017年7月	優勝（9連覇）
かるた会	第59回西日本新聞社杯小倉百人一首 団体対抗かるた選手権大会	2017年4・5月	優勝

自己研鑽・自己探求の成果として大会等で高い成績を取めるだけでなく、周囲の学生、地域を巻き込みその文化振興に寄与している。このことは、結果的に、地域の方々や学園関係者のアイデンティティの醸成、本学の社会的なプレゼンスの向上にも貢献してきた。

このように、「高度化」を目指す学生、団体に対する様々な支援を通じて、相応の学生の活動や人材輩出を果たしてきたと言える。その本学における課外自主活動の「高度化」には勝利至上主義に立つような競技力強化ではない教育や人材育成という観点が中心に据えられ、「課外自主活動団体における高度化」についても同様に、単に団体として高い競技・活動実績を残すことではなく、学業との両立を前提に、団体に所属する多様な個性が協働し、互いを成長させあいながら、団体として競技・活動力の向上だけでなく、地域、社会の文化振興にも寄与できるような団体としての発展を目指す過程といった趣旨が含まれると考えられる。

そして、近年の課外自主活動団体の高度化政策についても、この趣旨にそって進められてきたが、高度化を定量的、客観的に評価することが困難であり、如何に根拠に基づいた政策展開が進められるかが大きな課題となっていた。

第 2 章 R2020 後半期における課外自主活動団体の高度化に関わる施策

競技会等は質・量ともに増え、以前と同レベルの活動を維持するだけでも多くの時間や労力が必要となり、また海外の大学と交流協定を結び定期的な交流が行われる等、学生の課外自主活動の幅も広がっている。一方で、大学教育における授業実施回数の厳格化に伴う祝日や土曜の授業実施、様々な課題提出、卒業後の進路を考えたインターンシップ参加や就職活動等、学生が卒業し、就職をするために求められる活動も質・量ともに増えている。これらの活動を行いながら、課外自主活動に取り組むことは、学生の任意の活動として、その解決を学生個人や団体に解決を委ねられる次元を超えつつある。実際に、2016 年度に体育会所属学生 531 名から回答を得た調査³⁾では、開講期間中の平日は授業の終わる 18 時以降を中心に 2.5 ～ 3.5 時間の活動を行った上で、4 割以上が 1 日 1 時間以上の学習時間を捻出する一方、半数以上がアルバイトは行っていない。あわせて、収入を奨学金や仕送りに依存している状況も確認され、学業に取り組んだ上で課外自主活動に取り組もうと努力する様子が見られた。

また、同調査では、所属学部のあるキャンパスから課外自主活動拠点までの移動に平均約 50 分を要し、最大で 3 時間を要する学生も見られた。課外自主活動によって学びの選択を制限せず（スポーツ・文芸選抜入試を全学で行うことにも表れている）、課外自主活動に参加する学生を制限しないという「正課と課外の両立」や「大衆化と高度化の統一」を高い次元で目指す本学特有の状況とも考えられるが、OIC 開設に伴い、移動時間の増加や団体に所属する学生の分散により組織運営が難しくなっている状況も考えられた。

このように、「正課と課外の両立」を目指して課外自主活動を行うことに伴う時間的、経済的制約を、自主的な活動であることを前提としていかに支援していくのかは R2020 後半期の課外自主活動団体支援の一つの課題となった。また、一方で「高度化」された学生、団体の活動が他の学生に知られていないことにより、「多様な個性と能力を持つ学生」同士の学び合いが十分に実現していない状況も課題に挙げられた。

1. 学業との両立を前提とした人材育成支援—SSP との連携—

上述の通り、課外自主活動に取り組む学生は時間的制約が大きく、学業との両立を目指す上では、他の学生よりも限られた時間で学業に取り組まなければならないことが考えられる。特に学生生活に適應していく段階である初年次にはその影響は大きいと考えられる。2011 年度から 2015 年度入学者までを対象にした分析では、回生ごとの修得単位数において、課外自主活動団体の所属のない学生よりも、所属している学生の方が修得単位数が多い傾向にあるが、課外自主活動団体内で比較すれば、体育会の学生は、他の団体所属学生が 1 回生時に最も修得単位数が多く回生進行に伴い減少する傾向を見せるのに対して、1 回生時に少なく 3 回生時に最も多くなる傾向があった。このことから、課外自主活動団体の中でも学業との両立に課題を抱えやすいのは体育会の学生であるが、多くの場合、回生進行に伴い、学生生活に適應することで単位修得については自己解決できている可能性が考えられた。一方で、初年次の躓きからの回復に時間を要する場合、卒業が難しく除籍・退学に至ることも考えられた。

正課と課外の両立を促す仕組みとして、体育会所属学生では、2001 年度から学業ガイドライ

ンが導入された。年間16単位以上、もしくは回生毎に定められた累積単位数を修得しなければ公式戦等への参加を制限される制度である。2007年度以降に入学し、体育会所属団体もしくは文芸系重点強化クラブに所属した学生の2016年度までの在籍状況を分析した結果では、6回生以降に除籍・退学率が大きく増えること、5回生以降で除籍・退学に至った学生の4回生までの修得単位数の平均値がガイドラインを上回っており、従来の制度では5回生以降に除籍・退学に至る学生を十分検出できないことが確認された。

一方で、これまで課外自主活動に参加する学生に対する両立のための支援としては、文芸・スポーツ選抜入試による入学生に対する入学前の通信講座提供や1回生時の講義・講座の提供であり、特定の学生しか対象とできていない上、学生が抱える課題は個々で異なるであろうにも関わらず、画一的な支援方法でしか対応できていなかった。

このことから、正課と課外の両立に躓き、除籍・退学に至ることを未然に、かつ学生が主体的に防ぐために、2017年度に学業ガイドラインの改定を行い、2018年度から運用を開始した。主な改正点は、①修得単位数の基準をセメスター毎に設け、卒業に至った学生の単位修得実績に基づく累積基準とする、②一度目の抵触時には支援を提供して見守るが、その中で二度目の抵触をした場合に活動を制限する、③文芸分野の重点強化クラブも対象とする、点である。①では、学生が正課と課外の両立を成し遂げ卒業するまでの段階を示し、学生自身が正課と課外の両立状況について、可視化できることを目的とした。②では、基準に抵触した学生に、団体の顧問・部長・副部長（本章3項参照）および Student Success Program（SSP、本特集「Student Success Programにおける支援の現状と課題」参照）の支援コーディネーターとの面談を受けた上で、SSPが学生の自立支援として開催しているタイムマネジメントやノートテイク等の自立して大学での学びを進めるための方法を学ぶ講座の受講を求めている。単位修得の不良を学力不足として課外自主活動から除外するのではなく、両立が困難な学生を早期にスクリーニングし、複数の立場から困りごとをアセスメントして、両立する上での課題を学生が自ら具体化し、その解決方法を学ぶことで自立して両立に取り組める人材を育てる仕組みとしたのである。

このような課外自主活動支援としての SSP との連携は両立困難な学生の支援だけでなく、組織運営やリーダーを担う学生の育成としても行っている。2017年度より、文芸分野の団体を中心に、SSPの成長支援として開催している組織運営の振り返り方法や会計処理の方法を学ぶ講座の受講を求め、多様な学生が集まる組織運営の力量向上をはかっている。

2. 課外自主活動団体助成制度を通じた活動成果還元の仕事づくり

課外自主活動での成長を支援する助成金として、2016年度まで運用されていた「正課外活動活性化・高度化助成金」「学園交流・国際交流助成金」「研究ものづくり活動助成金」の3制度を改編、統合し、2017年から「課外自主活動団体助成制度」とした。これは、第2期重点強化クラブ⁴⁾に指定される17団体を支援する「重点強化助成」、本学の課外自主活動団体として認められる団体のうち学友会登録団体を除く約150団体を支援する「基盤活動助成」、登録団体を含む約400の課外自主活動団体を支援する「プロジェクト助成」の3制度からなり、重点支援、基盤支援、チャレンジ支援の三つの視点から本学の課外自主活動の高度化と活性化を促し、課外自主活動を通じた学生一人ひとりの成長に寄与することを目的に制度設計されている。

新しい制度では、助成金の申請にかかわって、最低限求められることを明示した上で、団体に合わせて目標を選択できる仕組みを設け、団体それぞれの特色を活かした目標を学生に考えさせることを通じて成長を促すよう設計された。「基盤活動助成」は、課外自主活動団体の日常的な活動基盤を維持するための助成であるが、団体の年間目標や計画を定めることを新たに課し、団体全体の活動を俯瞰した上で助成金の申請を行うことを条件とした。これは学生に組織運営を行う際の目標設定を通じ、自らの成長について思考し改善する力量向上を狙っている。また「プロジェクト助成」に関しては、当該年度にプロジェクト的に取り組むまとまった予算を申請する競争型助成であり、大学が予めテーマを設定（2018年度は高大連携、国際交流、組織課題、地域社会貢献の4テーマとした）し課外自主活動団体の高度化の方向性を示した上で、「課題・目標・計画・見込める成果」を記述させ、自らの思考を促す仕掛けを行っている。また、採用団体には成果報告を求めて、非採用団体や課外自主活動に参加していない学生にも公開し、成果を還元できる枠組みを整えた。「重点強化助成」に関しては、従来の単年度助成型から4カ年の助成を基本とする長期型の支援へと移行した。団体に4カ年の活動計画書の作成を求め、計画書の目標や活動内容に応じた4カ年の長期的な活動支援を行う制度である。これまで単年度の競技成績以外に評価しづらい状況から、団体の状況に応じた成長過程を評価する仕組みとすべく計画書を課している。計画書の最初の項目に「人材育成」を置き、単に高い競技実績を目指すのではなく、学業との両立を含めて所属学生一人ひとりが目標に応じた学びと成長をいかに実現させていくかを団体内で考え実行することを求めている。この計画に基づいたPDCAによる目標管理を、学生部と団体間で定期的に行うことにより、団体活動の一層の高度化に資する支援制度とした。また、報告書には単年度ごとの寄附金や部費等の全ての収入を含めた決算を求める等、組織運営についても詳細に記載することを求めている。このような計画書や報告書に活動内容をまとめさせることは重点強化クラブとして指定された団体への支援に留まらず、その実績を残すことにより、本学を代表する課外自主活動団体の取り組みを他の団体へ還元する資料とする意味も含まれている。

3. 顧問、部長、副部長制度の整備

「顧問・部長・副部長制度」の発足は、1956年の体育会部長制度の導入に遡ることができ、「課外諸活動を教育の場として」認識し「教学につながる制度」として、その任には教員が就いていた。その後、1993年に現行の顧問・部長・副部長制度が整備され、現在は、体育会では、部長（教員）1名・副部長（職員）1名、文芸分野（プロジェクト団体含む）では、顧問2名（教員1名、職員1名）の配置を基本としており、職員配置を追加することにより、教職員の連携強化、全学的・総合的な支援体制が確立された。さらに、「立命館大学課外活動団体の顧問・部長に関する規程」も1994年に制定されている。このような変遷の中で、顧問等の数は1993年度の112名（顧問66名、部長・副部長46名）から、2016年度は254名（顧問126名、部長・副部長128名）にまで増えている。学生数の増加に伴う課外活動団体数の増加や学生の活動自体の高度化に伴い、顧問等の役割が増したことが考えられる。一方で、制度的に長年大きな見直しが行われてこなかったことから活動実態にそぐわない部分が出てきており、今回、顧問等の役割と業務上の配慮、責任体制、処遇の3つの観点から整理が行われた。

その結果、現在は、顧問・部長・副部長は、保険加入や業務上の配慮等の待遇が確認された上

で、①（試合や練習等の視察を通じた）学生の活動実態把握、②単位僅少者に対しての定期的な面談指導（学業ガイドライン抵触者の面談等）、③進路指導、④会計管理（等の組織運営の指導）、⑤定期的な活動に関する会議（ミーティング参加）等、を中心に団体の状況に応じた支援に携わっている。一方で、期待される役割も多くなっており、責任や権限に見合った顧問・部長・副部長への大学からのフィードバックや評価の仕組みづくりが今後の課題となる。

第3章 R2030 にむけた課題

以上のように、R2020 後半期では、課外自主活動団体の高度化支援として、学生が本学において課外自主活動に参加する上で、必然的に、本学が考える「高度化」を目指す取り組みを実施しなければならない仕組みづくり、およびその取り組みに必要な支援の提供が進められた。いずれの施策も始められたばかりであり、今後その成果の検証を進め、R2030 へと繋げていくことが求められる。今後の検討にあたり、以前、課題として挙げられた客観的、定量的な分析に基づく政策展開は、今後の取り組みでも十分とは言い難い。その背景には、課外自主活動による学生の成長を検証する指標や方法が未確立であることが挙げられる。そのため、R2020 後半期の取り組みの中では、「結果」ではなく「過程」を評価できるよう計画書や申請書、報告会等、学生・団体の取り組み内容を定性的に残す仕組みとするとともに、本特集「課外自主活動における学生の成長」で示すように課外自主活動に伴う成長を評価する方法の検討を始めており、今後これらの成果に基づく検証が期待される。一方で、R2020 後半期では着手できていない課題や近年新たに生じている課題もあり、R2030 での取り組みが求められる。以下に、代表的な課題を示す。

1. 応援文化の醸成

R2020 後半期の施策で取り組む必要のあった課題の一つが、高度化した団体や学生の成果の他の学生への還元や多様な学生による学び合いの実現であった。成果還元については、プロジェクト助成や重点強化助成を受けた団体の成果を還元する仕組みが検討されたものの、より広い範囲において日常的に団体や活動分野を超えた交流を促していくことが必要である。

その取り組みの一つとして、大学スポーツを中心とした応援文化の醸成が挙げられる。応援し、応援される関係の中で、学生、団体同士が相互理解、学び合いを深めていくことを期待している。とりわけ体育会は、メインキャンパスから離れた場所に活動拠点をもつ団体も多く、他の学生たちにとって活動が可視化されづらいため、単純にそのクラブの実績を強化するだけではなかなか応援文化の醸成につながらない。すでに体育会や一部文芸分野の団体、学生により、団体、活動分野を超えて、相互に応援しあい、交流しあう取り組みも進められているが、限定的な取り組みであり、より広い範囲での応援し、応援される文化の醸成が今後求められる。

2. スポーツ分野の大学間連合組織への参画

スポーツ活動に取り組む学生のおかれた環境には、社会的価値の向上や平日の試合開催、学生の経済的負担の大きさ、スポーツ推薦制度をはじめとした大学間の競技成績優秀者の争奪、勝利至上主義への偏重を含む体罰、競技中心の学生生活による学業成績の低下等、本学が単独で解決

を目指すことが難しい課題が多く残存している。

こうした課題に取り組むため、本学が中心的役割を果たし、大学横断型の連合体組織・機構として、2018年4月に、「一般社団法人大学スポーツコンソーシアム KANSAI (KCAA)」が創設（23大学、14企業が加盟 ※2018年12月25日時点）された。その目的は、各大学がこれまで高等教育機関として積み重ね、蓄積してきた大学スポーツにかかわる英知を、健全なる大学スポーツの機能化のための「共通の財産」として分かちあいながら、様々な関係者とも連携して、さらなる大学スポーツの発展をめざすための「仕組み」の構築である。大学横断的な組織を本学としても活用しながら、体育会に所属する学生の活動環境改善の他、人財育成やガバナンスの構築などをテーマに取り組みを進める。

一方で、スポーツ庁は、大学スポーツに係る大学横断的かつ競技横断的統括組織の新法人として一般社団法人大学スポーツ協会（通称 UNIVAS）の設立を進めており、本学としてどのような形で参加、参画し、学生の支援に結び付けるのか、今後検討が求められる。

3. より高度化された活動に挑む学生への教育的支援

近年では、東京オリンピック・パラリンピック開催も迫り、体育会所属学生を中心に、日本代表やプロ活動を行いながら卒業を目指す学生もいる。当該学生の多くが、自らを高めるために就学、卒業への高い意欲を持つものの、物理的に通学できる時間が限られる中、除籍・退学に至るケースが見られる。このような状況の解決には、学生だけでなく、保護者、課外自主活動団体、競技協会、学部等が一体となり、人材育成の観点の下、長期的な競技活動計画と卒業までの履修計画を包括的に考えていくことが求められる。このことは、就労や育児、介護等の様々な状況を持ちながら就学意欲を持つ人の受け入れといった多様な学びの実現の一つと捉えることもでき、今後、学内でも部課を超えた議論が求められるであろう。

注

- 1) 2018年度立命館大学課外自主活動ハンドブック
- 2) 1984年の立命館大学第3次長期計画委員会第3小委員会による「学生・生徒の課外活動の振興とくに本学におけるスポーツ活動の役割とあり方についての答申」
- 3) 本学におけるスポーツの目的と意義、およびスポーツ選抜入試の成果と到達点について
- 4) 本大学における課外自主活動の高度化および活性化を牽引する団体として、大学が重点強化クラブとして指定した課外活動団体のこと。第2期（2017～2020年度）には、応援団（吹奏楽部、チアリーダー部）、バトントワリング部、囲碁研究部、将棋研究会、かるた会、交響楽団、能楽部、飛行機研究会、Ri-one、アメリカンフットボール部、女子陸上競技部、ホッケー部、硬式野球部、男子陸上競技部、サッカー部、ラグビー部の17団体が指定されている。

参考文献

「スポーツ基本法」文部科学省（2001年）

「スポーツ振興基本計画」文部科学省（2001年）

「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」2011年7月15日、学校法人立命館（http://www.ritsumei.ac.jp/mng/gl/so-ki/vision_r2020/pdf/r2020-keikakuyoukou.pdf）2018年10月31日閲覧

「立命館憲章」2006年7月21日 学校法人立命館（<http://www.ritsumei.ac.jp/profile/about/chapter/>）2018年10月31日閲覧

「学生育成目標」2018年3月2日 立命館大学（http://www.ritsumei.ac.jp/profile/about/educational_mission_and_vision/）2018年10月31日閲覧

「立命館スポーツ宣言」2014年4月9日 学校法人立命館（<http://www.ritsumei.ac.jp/profile/about/sport/>）2018年10月31日閲覧

The Present Conditions and Problem of the Supporting Policy for the Advancement of the Extracurricular Voluntary Activity Group

SAITO Tomikazu (Assistant Manager, Office for Athletes and Sports Services, Ritsumeikan University)

ICHINOSE Kazunori (Assistant Manager, Office of Student Affairs at Osaka Ibaraki Campus, Ritsumeikan University)

URUSHIHARA Ryo (Associate Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University)

YOSHIDA Mari (Associate Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University)

Abstract

In the universities including RU, extracurricular voluntary activities, such as cultural, art, academic, and sports club activities, are considered as important learning fields, which offer students different experiences than of regular curriculum activities. Since 1980's for sports, and beginning of 2000's for cultural, art, and, academic activities, RU has been recognizing the importance and promoting them through comprehensive measures for both enhancement of participants' personal growth, and participant base expansion to ensure the student right. The variety of supported activities is one of key features of RU measures, based on the academic diversity. Recently, student support policies emphasize the comprehensiveness in order to optimize the participants' growths and records for university-wide development through positive influences on other students; e.g. clarification and acquisition support of abilities to balance regular and extracurricular activities, generous support for selected clubs, establishment of advanced financial support programs, and improvement of facilities. For further development, RU has to consider student life design support programs for high level performers, and creation of inter-university support environment for the extracurricular activity participants.

Keywords

"Advancement and popularization" "Comprehensive student support"

"Coexistence with studies" "Consultation system of the student life"

"Argument by the university crossing-like viewpoint "

特集

未来を切り拓く学生たちの挑戦支援

— 奨学金・助成金受給対象者における成長実感と今後の課題 —

安原 壮一・松本 清
真田 樹義

要旨

「+R 校友会未来人財育成奨学金」および「学びのコミュニティ集団形成助成金」は、学生の課外自主活動および正課と課外の枠を越えた団体・個人の取り組みへの支援を目的とし、本学の包括的学習支援策の一つとして定着してきている。本稿では、これらの奨学金・助成金の出願・採用状況および受給対象者の成長実感や正課の成績評価、キャリアとの関係について検討し、本制度を高度化させるための課題と展望を提案する。

奨学金を受給している学生は、対象活動を通じて成長実感を持っており、正課と独立した付加的な活動をおこなっていることが確認できたことから、本学奨学金・助成金が「学生の学びと成長」に寄与することが示唆された。就職活動への影響に関しては、著名249社就職率が奨学金受給者において有意に高い値を示した。今後は、学生の活動支援に一層重点を置き、潜在層の掘り起こし、成長実感の評価方法の確立、外部資金獲得等の課題に取り組む必要がある。

キーワード

成長支援、学生、職員、学園創造、地域連携、SDGs

1 はじめに

1.1 奨学金・助成金の導入経緯と目的

本学の奨学金・助成金制度は、経済的に修学が困難な学生をサポートする「経済支援型奨学金」と多様な活動に取り組む学生をサポートする「成長支援型奨学金」に大別される（図1）。前者のうち、日本学生支援機構や民間奨学財団の奨学金・助成金には、返済義務のある貸与型と返済義務のない給付型があり、特に貸与型の奨学金は、国際社会では「教育ローン」に分類されている（今野 2017, 白川 2012）。立命館大学経済支援給付奨学金などの、本学独自の経済支援型奨学金は給付型である。

一方、後者の成長支援型奨学金もまた給付型で、学生の活動の種類によってさらに4つに分けられ、①正課での成長を支援する奨学金、②海外留学に関する奨学金、③難関分野資格取得への

挑戦を支援する奨学金、④課外自主活動での成長を支援する奨学金がある。④は学生部が所管する成長支援型奨学金・助成金制度であり、さらに個人を対象とする3種と団体を対象とする2種がある。

「アスリート・クリエイター育成奨学金」は、スポーツや文化・芸術・学術の分野で既に高い実績のある学生を対象とし、「課外自主活動団体助成金制度」は既存のクラブ・サークルを対象としている。一方、「+R 校友会未来人財育成奨学金（以下、+R 校友会とする）」「学びのコミュニティ集団形成助成金（正課外自主活動）（以下、学コミュとする）」は、既存のクラブ・サークルにはない課外自主活動を希望する個人または新規のグループを対象とし、「学びのコミュニティ集団形成助成金（正課外プログラム）（以下、正課外プログラムとする）」は個人の学生に対して、新しい課外自主活動に取り組むきっかけを提供するための制度である。

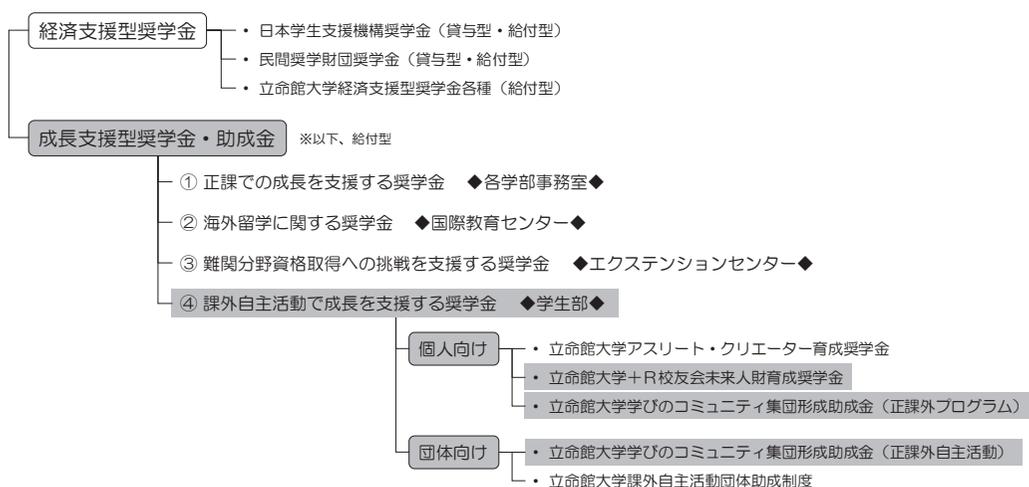


図1 学生部所管の成長支援型奨学金・助成金制度の位置づけ

他大学では、経済支援型の奨学金を中心に、学業優秀者や優れた研究実績・課外活動成績を取めたものを支援する奨学金・基金制度などを運用しているが、本学が運用している成長支援型奨学金・助成金制度のような、今後の取り組みを対象とし、それまでの活動実績や目標の具体性、実現可能性をもとに評価し、支援する制度はあまり例がない。本学の制度と似た事例として、米田吉盛教育奨学金（神奈川大学）、チャレンジ育英制度（文教大学）、溝口奨励金（神戸学院大学）など数例はあるが、国内の大半の大学で運用されていない制度であるといえる。

本学の奨学金・助成金制度の基本的枠組みは、1999年度全学協議会において総合学生援助政策の一環として打ち出され、入学試験成績優秀者特別奨学金、西園寺育英奨学金、海外留学に関する各種奨学金、課外活動に対する研修支援金や奨励金など、学生の多様で高度な「学びと成長」を励まし、支援する事を目的とする育英奨学金制度の大幅拡充がなされ、運用されてきた。

2010年度の全学的な奨学金政策・制度の見直しの中で「育英・多様能力伸張を目指した制度」の創設が提起され、「成長支援型奨学金・助成金制度」を構成することが決められたが、具体的な制度に落とし込む過程は、かなりの困難を極めた。従来、奨学金は「結果（経済支援：世帯年

取・急変事由等、表彰制度：試合結果等）」に対して給付をされるものが一般的であり、学生の「成長過程（プロセス）」に対して、大学側がどのように評価・順位付けし、奨学金を給付するかについては、学内でも様々な議論があったためである。学生部では「成長支援型奨学金・助成金制度」を公平性の保たれた制度とするために、学生の実現したい活動・目標に対して「具体性および実現の可能性」を客観的に把握するための選考内容（出願願書の項目立て、面接の選考方法等）や選考体制（学生部役職者に加え、各学部の学生主事も選考メンバーに含める等）に留意をし、2012年度より運用を開始した。

学生部が所管する奨学金・助成金は、「学びの立命館モデル関連奨学金（以下、成長支援型奨学金・助成金）」と「経済支援型奨学金」であるが、本稿では学生の課外での成長過程（プロセス）を支援する成長支援型奨学金・助成金のなかでも、個人を対象とした「+R 校友会」「正課外プログラム」と、団体を対象とした「学コミュ」にスポットを当てる（真田 2017）。

本稿の目的は、「+R 校友会未来人財育成奨学金」および「学びのコミュニティ集団形成助成金」の出願・採用状況および受給対象者の主観的な成長実感や正課における成績評価、キャリアとの関係について検討し、2030年を見据えた学園の「R2030 基本構想」で掲げる学園像・人間像を実現させる一策として、あるいは未来を切り拓く学生の挑戦支援として、奨学金・助成金制度をさらに高度化させるための課題と展望を提案することとした。

1.2 奨学金・助成金の概要

(1) +R 校友会未来人財育成奨学金（成長支援）

本奨学金は、明確な活動目的と計画性を有し、様々な社会問題の解決に資する個人での正課外の自主的な活動を支援する制度である。前身となる「+R 個人奨励奨学金」（2012～2016年度運用）は、+R 校友会と同様に「正課の枠にとらわれない学外のフィールドでの特徴的な取り組み」を対象として運用してきたが、より正課に近い活動についても対象とすべく、2017年度より教育学部が新設した「+R Challenge 奨学金」にその予算を移管し、「正課の枠にとらわれない学外のフィールドでの特徴的な取り組み」は、立命館大学校友会の未来人財育成基金を原資とした「+R 校友会」に再編した（表1）。

+R 校友会の大きな特徴は、①学力基準の撤廃（ただし、卒業・修了の強い意思を有していることは条件）、②大学院生前期課程も選考対象として追加、③踏み出し支援制度の新設（低回生等の活動実績は有していないが、高い意欲を有し、計画に実現性があると判断される取り組み）、④校友会との連携を強化する為に、選考委員会の委員に校友（役員、RFS（立命館未来サポーター）リーダーズ等）が選定されている等である。

表1 +R 校友会と +R Challenge との比較

名称	+R 校友会未来人財育成奨学金（成長支援）	+R Challenge 奨学金
目的	学外との関わりの中で、社会への還元性をもった目的を達成するための活動に取り組む学生を奨励。	学部等での学習を通じて、問題意識を持ち、それを発展させて学習テーマを追求しようとする学生を奨励。
対象	学部生および大学院生（前期課程）	学部生
給付金額	1. 踏み出し支援 10万円 2. 高度化支援 10, 20, 30万円	15万円

(2) 学びのコミュニティ集団形成助成金（正課外自主活動）

本助成金は、正課外活動を行う複数の学部学生で構成する団体の活動経費を一部助成することにより、自主的に取り組む学習活動を支援する制度である。学部生3名以上の「団体」による正課外の自主的な活動のうち、① 学内外のコミュニティ形成を促進する活動、② 本学の教学理念を活かして社会の要請に応える活動、③ 本学の教育課程の目的を達するための活動を支援対象としている。2012年度以降、運用を継続している制度である。

(3) 学びのコミュニティ集団形成助成金（正課外プログラム）

本助成金は、本学が実施する単位取得を目的としない活動の参加費用の一部を補助することで正課外プログラムへの参加を奨励し、学びと成長を促進する活動を支援する制度である。2017年度から運用を開始したばかりの助成金である。

2 出願・採用状況および採用学生への効果

2.1 出願・採用状況

+R 校友会の出願者数は、2016年度が100人、2017年度が84人であった（図2）。また、学コミュの出願団体数は、2016年度が57団体、2017年度が45団体で、2017年度の出願数は前年度に比べ、+R 校友会が16名、学コミュが12団体減少した。出願数に対する採用率は、+R 校友会は、2016年度が59.0%、2017年度は59.5%であった。また、学コミュは、2016年度が66.7%、2017年度は75.6%で、2017年度は学コミュの採択率が8.9ポイント増加した。

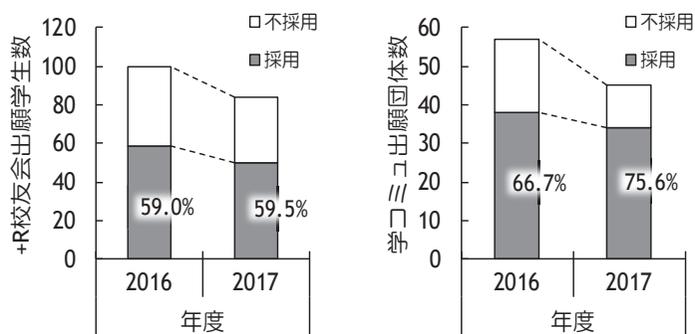


図2 +R 校友会出願学生数（左）と学コミュ出願団体数の推移（右）（2016～2017年度）

2.2 成長実感（学びと成長）

+R 校友会では、受給者に対し成果報告書の提出を義務づけており、そのなかで奨学金受給前後の成長度合いについて、受給者の成長実感をアンケート形式で集約している。「主体性・行動力」、「自己分析力」、「規律性」、「ストレス・コントロール」、「目標設定力・計画力」、「達成力」、「情報収集・発信力」、「伝達力」の8項目を1～5点の5段階で自己評価し、成長度合いを可視化するものである。以下に、2017年度受給者のアンケート結果を示す。

2017年度受給者の自己評価では、全項目において受給前よりも受給後の数値が高くなってお

り、受給者は全項目で成長実感を得ていると考えられる(図3)。最も高い評価となったのは、「主体性・行動力」であり、自ら主体的に学ぶ力を涵養することに本奨学金の優位性があることが伺える。また、受給前後で得点の伸びが大きかったのは、「伝達力」と「情報収集・発信力」であった。学内外関係者(地域住民、自治体、他の学生等)との関わりを持ちながら活動を展開している学生が多く、関係構築や自分の活動を理解してもらおう努力の中で、こういった力量が形成されていったと考えられる。

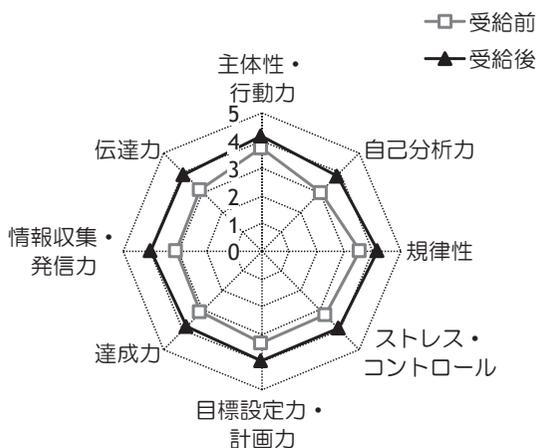


図3 活動を通じた自己評価 (5段階) (2017年度)

8項目の自己評価から見た学生の成長実感として、自己評価の高かった学生は、本奨学金を受給したことにより活動の幅が広がり、そこで得た経験に対しての満足度が高かった。これまで「教わる」ことが中心であった学びから、自ら考え行動したことに対する意見やときには批判を受けるといった経験を通して、新たな学びに繋がっていくことで今後の活動や進路を再考するきっかけとなっている。

受給後の自己評価の平均は4.11であったが、自己評価4.50以上と高かった学生は、イベントや勉強会等(例えば、立命の家 in いばらき、立命館大学杯子ども将棋大会、学内で畑の開墾)、周囲の関係者を巻き込んだ大規模な活動で本奨学金を活用しており、本奨学金が経済的な制約を取り除く契機となっていたと考えられる。これに対し、自己評価が3.00以下と低かった学生の場合は、卒業研究等の影響で当初計画していた活動をうまく進めることができず、目標達成に至らなかったと自己分析していた。

成果報告書の記述の中には、「奨学金のおかげで、金銭面の不安が少なくなり、自身の活動に集中することができた」、「この奨学金制度について、院生になるまで存在を知らなかった。一歩踏み出すことを後押ししてくれる良い制度だと思うので、ぜひより多くの立命館生に知ってもらいたい」等、本奨学金や校友会に対する感謝や、本奨学金の今後の発展を望む意見・要望が多数見受けられた。

2.3 キャリアへの効果

就職活動においても、「活動で得た経験が活きた」とする学生の声は多く、実績の一例として、

民間企業へ就職した +R 校友会・学コミュ受給学生のうち 2016 年度では 44%、2017 年度では 37% の学生が、著名 249 社（日経平均採用銘柄 225 社および学生人気ランキング企業 24 社をもとに大学通信『キャンパスキャリア』に掲載される企業）への就職を決定している。なお、本学キャリアセンターでは民間企業就職者に占める著名 249 社決定者の割合は約 20% であり、30% を目標値としている。

奨学金受給者と受給者以外の学生の著名 249 社決定者の割合については、カイ二乗検定で分析を行った。その結果、2016 年度は著名 249 社就職率が奨学金受給者において統計的に有意に高い値を示したが（奨学金受給者：43.7%、受給者以外：26.8%、カイ二乗検定値 = 8.54、 $p=0.0035$ ）、2017 年度ではその傾向は認められるものの有意性は認められなかった（奨学金受給者：37.1%、受給者以外：25.8%、カイ二乗検定値 = 2.20、 $p=0.14$ ）（図 4）。この結果の原因に関しては、2017 年度の出願者数および採用率が影響している可能性が考えられる。図 2 を見ると 2017 年度は、出願者数の全体的な減少と学コミュ採択率の増加が認められる。したがって今後は、奨学金・助成金の出願者数のさらなる増加に向けた広報活動の強化が望まれる。

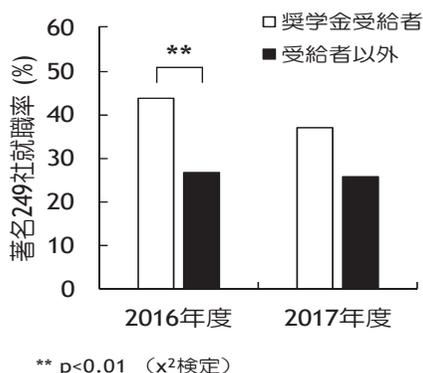


図 4 +R 校友会および学コミュ採用学生の著名 249 社への就職率（2016 年度～ 2017 年度）

2.4 正課への効果

成長支援型奨学金の正課への効果を検討するために、2017 年度 +R 校友会採用学生 50 人のうち、採用前後の GPA（正課における成績評価）の比較が可能な 18 名（2・3 回生、休学者を除く）を対象として、2016 年度後期～ 2017 年度後期の 3 セメスター分の単年度 GPA の推移について分析を行った。

全学部生の同時期の GPA の平均値は 2.6～2.8 であったのに対し、+R 校友会採用学生は 3.3～3.5 で推移していた（図 5）。+R 校友会採用学生の GPA に関して、一元配置分散分析を行った結果、2016 年度後期・2017 年度前期・2017 年度後期の間に有意差は認められず ($F(2,51) = 0.24, p=0.79$)、採用前から採用年度にかけて GPA は変化していないことが示された。したがって、+R 校友会に採用されてその活動に励んだことは、正課の学びの妨げにはなっておらず、正課・課外での活動をそれぞれ独立して実施できていると考えられる。

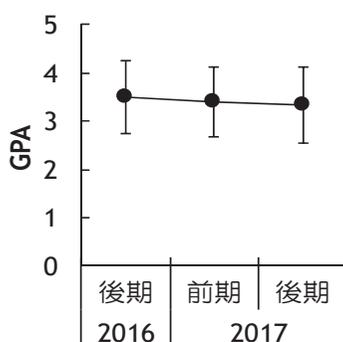


図5 +R 校友会受給学生のGPAの推移（2016年度後期～2017年度）

2.5 まとめ

本奨学金・助成金の受給学生は、対象の活動を通じて、「主体性・行動力」、「自己分析力」、「規律性」、「ストレス・コントロール」、「目標設定力・計画力」、「達成力」、「情報収集・発信力」、「伝達力」の8項目すべてにおいて成長実感を持っており、正課の学びを妨げず正課と独立した付加的な活動を行っていることが確認できたことから、本奨学金・助成金が「学生の学びと成長」に寄与することが示唆された。また、就職活動への影響に関しては、2016年度は著名249社就職率が奨学金受給者において有意に高い値を示したが、2017年度ではその傾向は認められるものの有意性は認められなかった。2017年度は、奨学金出願者数の減少が認められることから、今後は出願者数の増加に向けた広報活動の強化が望まれる。さらに今回は、本制度の効果について主観的側面と客観的側面を複層的に分析するまでには至っておらず、今後は「成長調査プロジェクト」とも連携しながら、全体の傾向について更なる分析・検討が必要であると考えられる。

3 最新の事例紹介

3.1 事例1（立命の家 in OIC）

本企画は+R校友会受給学生が取り組んでいるイベントで、「小学生が大学生と一緒に体験参加型の学習活動を行い、普段の学習環境とは違う学びの場を提供することによって、将来大学進学を目指すきっかけとし、日頃の学習へのモチベーションを高める機会のひとつとしてもらう。また大学としても、近隣の方に大阪いばらきキャンパス（OIC）への理解を深めてもらう一助となること」を目的に掲げ、2015年度から毎年度開催している。2017年度は参加者数も過去最高となり、参加した小学生からは、好意的な声が多く寄せられており、地域連携の取り組みとしても継続して開催され、地域の小学生にとって馴染みの企画となりつつある。また、学生にとっても、事前の企画立案や広報、当日の企画実施にあたり、小学生に教えることによりコミュニケーションの難しさを実感し、次はより楽しい企画にしたいといった意欲の向上など成長が見られる企画となっている。

学生オフィスの担当職員は、学生組織による実行委員会と約半年前から定期的な打合せを行い、「日程調整」、「企画内容のブラッシュアップ」、「大学施設・備品利用方法」等についてアドバイスを適宜行い、実行委員会が主体的に企画を実施できるようサポートを行っている。

3.2 事例 2 (Sustainable Week)

本取り組みは、学コミュ採用団体の Sustainable Week 実行委員会が取り組んでいるイベントであり、「学生同士が連携し、主体的に社会課題の解決に取り組む次世代型キャンパスモデルの構築を目指す」を目的に掲げ、2017年10月に初めて開催された。びわこ・くさつキャンパス(BKC)を“小さな地球”と捉え、国連によって採択されたSDGs (Sustainable Development Goals、持続可能な開発目標) をBKCにおける1万人規模の社会問題にアレンジし、企画趣旨に賛同した28の学内所属の学生団体が、それまで培ってきた技術や個性を活かし、SDGsの17個の達成目標と照らし合わせながら考えた企画が行われた(表2)。また、学内機関とも連携し、リサーチオフィスのCOI (Center of Innovation Program) 企画である「運動フェスティバル」および国際平和ミュージアムの「世界報道写真展 2017」も同時開催とした。立命館学園環境報告書(Vol.7, 2017年9月発行)にも開催予定の企画として掲載されている。

表 2 Sustainable Week の活動目標

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ①学生が自分自身、所属組織の持続可能について深く考え、自己表現する機会の提供 ②立命館大学 BKC から社会課題解決に向けた提言、および市民にSDGsの普及を促す ③時代、社会、人の変化に対応できるサステイナブルキャンパスの実現 |
|--|

また、滋賀県・草津市・近江八幡商工会議所・立命館地球環境委員会等から後援を得て開催され、日本初の学生主催・SDGs 体験型イベントとして広く注目を集めた。2017年度は初開催ながら、学内所属団体20団体、約500名もの学生が趣旨に賛同し本イベント企画側に参加し、さらに近隣住民を含め約2,300名の企画参加者を動員した(図6)。2018年3月には、朝日新聞社主催「第1回大学SDGs ACTION! AWARDS」で、95件の応募の中、本実行委員会の取り組み「宗教の違いを超えて食べることができるSDGs カレーの開発」がグランプリを受賞している。

学コミュアドバイザー教員と学生オフィスの担当職員は、実行委員会メンバーの学生と開催の半年前から随時ミーティングを行ってコミュニケーションを図り、「企画内容のブラッシュアップ」、「大学施設・備品利用方法のアドバイス」、「学内関連部署・教員への紹介」、「後援候補企業・自治体への紹介」等の協力を適宜行い、本イベントの実現・高度化のサポートを行っている。

A)空を感じよう(10/1)



B)Technology を感じよう
(10/1~10/3)



C)草津養護学校による
イベント見学(10/6)



D)バルーンリリース
(10/10)



図 6 Sustainable Week 2017 開催時の様子

3.3 事例 3 (大船渡まちづくりプログラム)

本プログラムは、学生部主管の正課外プログラムである。本学と連携協定を締結している岩手県大船渡市でのフィールドワーク(東日本大震災後のまちづくり学習)を通じて、正課外活動へ

の参加促進や新規の学びのコミュニティ形成を目的としている。初開催となった2017年度は12名を、2回目の2018年度は16名の学生を派遣している。2回の開催では、学部・回生にこだわらず様々な学生が参加しており、学部・回生を超えた有意義な交流が行われている。

プログラム担当教員および学生オフィスの担当職員は、助成対象プログラムへの参加が一度の体験に留まらないよう、新たな活動への広がりやコミュニティ形成への「きっかけ」を与える支援を継続して行うため、事前学習および事後学習の実施や成果報告書の提出といった「学びと成長を促進する支援」を同時に実施している。

4 課題と今後の展望

4.1 活動支援へのシフト

本奨学金・助成金を運営するうえでの担当職員の業務は、募集方針の提案、応募・出願書類の受付、出願条件の確認、書類・面接審査、他奨学金・助成金との併給条件のチェック、採用者の確定、経費精算・成果報告等である。年間を通じた業務であり、特に業務負担の大きい時期は、「募集・採用」段階である4～7月と「経費精算・成果報告」段階の2～3月である。

特に選考時の「正課・正課外活動の判別」、「併給条件の確認（活動目的が同一の場合は併給不可等）」には多くの業務時間を割いている状況にある。それぞれ抽象的かつ数値化された判定基準がなく、複数の教職員による選考委員会なかで内容を確認する必要もあるため、非常に手間と労力がかかっている状況は、今後改善が必要である。また、学コミュは助成金である性格上、使用が不明瞭もしくは、不適切な経費については助成金対象外とし、活用できなかった助成金については戻入を義務付けている。そのため採用団体すべての経費について職員側でチェックを行っており、こちらにも相当な労力を要している。

しかしながら、これからの大学職員は「事務」だけでなく、学生の学ぶ意欲を引き出したり、人間関係形成力を身につけさせたりする能力を開発する必要がある（福島 2011）。採用・経費処理といった業務はスリム化を図り、活動内容の高度化支援に職員自ら積極的に関与することが、理想的であると考えられる。

その際の具体的な支援としては、①過去の活動事例、学生が興味を示している分野の最新動向等の紹介・アドバイス支援、②活動を学内で展開したい場合、学内関係部課との調整・橋渡し、③学外で展開したい場合、学外関係者（地方公共団体・民間企業等）との調整・橋渡し等が挙げられる。学生オフィス職員がこれらの調整役を担うことで、学生の活動時間の効率化や、前述の最新事例で取り上げたような活動内容の高度化が実現すると考えられる。

このような学生支援業務は、職員サイドとしても自分の業務能力の向上や人脈形成等につながる取り組みとなり、結果的には学生・教職員双方にとって「活動の効率化」「事務能力・人間力の向上」が期待できる。学生との関わりによって養成される職員の能力・力量は、コミュニケーション力、目的・目標設定と問題解決力、マネジメント力、リアルな学生実態把握であることがわかっており、職員として必要な能力向上を学生支援の中で実現させることが期待できる（辻井ほか 2007）。また、個々の学生の挑戦したい気持ちや内容をできるだけ正確に受け止め、考え方や進め方などを整理し、活動の高度化につながる“ヒント”を提示しようと努めることは、コー

チング力（対話力）の向上につながると考えられる。

4.2 成長度合い評価方法の確立

奨学金受給者の受給前後の成長度合いについて、現状では、前述の 8 項目の自己評価に基づいて、成長度合いを検証している。全項目とも受給前より受給後の方が成長したと感じており、このことから本奨学金・助成金を活用した活動を通じて、多くの学生が主観的に自己成長を感じていることが確認できる。一方で、受給前よりも受給後の方が数値が下がった学生も数名おり、すべての学生にとって成長実感に寄与する制度となっていないのが現状である。

本アンケートでは 8 項目の評価指標で成長度合いを計測しているが、それらの項目が適切であるか、また十分であるのかを確認することも必要である。今後は、現在進行中の「成長調査プロジェクト」と連携を図り、さらに多様な学生の成長度合いを検証できるシステム構築が必要であると考えられる。

4.3 潜在層の掘り起こし

学生部では、2020 年に向けて正課外活動への参加率の割合を全学部生の 90% に引き上げる目標を掲げているが、ここ数年 70% 前後で推移しており、今後どのように参加率を向上させるのかが課題となっている。参加率を向上させるためには現在参加していない「潜在層」の掘り起こしが必須であり、そのための具体的な施策として、+R 校友会や学コミュ、正課外プログラムは有効であると考えられる。現状においては、+R 校友会や学コミュの受給者の多くが元々正課外活動に参加しているが、潜在層の参加も増加しており、プログラムの充実化を図りつつ、今後も取り組みを継続する必要がある。

正課外プログラムは 2017 年度から開始された制度ではあるが、すでに他部課のプログラムに助成して運用された実績も積み上げており、「全学の既存枠組みをうまく活用する」、「学生部の業務負担を極力軽減し、他の新規事業展開等の業務に学生オフィス職員が関われる体制を整備する」という観点のもと、他部課運営プログラムとの連携を増やし、正課外プログラム自体の規模を拡充していく必要がある。

また、Sustainable Week の事例から、学生にとって「SDGs」が活動の“きっかけ”となることが示されていることから、2018 年度の +R 校友会・学コミュの募集要項や出願書類には、SDGs を活動内容と関連づける要素を取り入れることで、学生の出願を後押し・支援するツールとした。今後は、このような学生にとってきっかけとなるツールも最大限活用しながら、潜在層の掘り起こしを追求したい。

これらの取り組みは、学生に自分たちが行っている活動が自身の成長だけに留まらず、社会貢献・世界の課題解決に寄与していることを認識させることにつながり、立命館憲章に掲げている人間育成の実践を可能にする。また、世界の大学、日本の大学、官庁、民間企業等でも SDGs の活用は進んでおり、立命館憲章と SDGs の理念の親和性を踏まえると、学生の成長に繋げるだけでなく、本学の社会的責任を果たすツールとして、成長支援型奨学金・助成金制度のなかで SDGs を活用した支援活動を展開させていきたい。

4.4 学園課題の解決・キャンパス創造の推進から学生と教職員との協働へ

本学では全学協議会を設置し、大学を構成する全ての構成員による自治という「全構成員自治」の考え方にに基づき、大学を構成する学部学生、大学院生、教職員および大学側（常任理事会）が、教育・研究、学生生活の諸条件の改革・改善に主体的に関わる仕組みを持っている。2018年度開催された全学協議会では、学生側から「存心館の改修やBBP（Beyond Borders Plaza）の設置など、学生が新たな施設についての要望を意見し、それらを反映する機会やコミュニケーションが十分でなかった事例も存在する」との意見が出され、学園課題解決における学生－教職員間のコミュニケーション不足が課題として提示された。

2009年に実施されたキャンパス整備学生スタッフ制度は、学園課題を学生に投げかけて学生に参加・参画してもらい、学園課題解決を実現した事例であり、「BKC ランチストリート（店舗によるキャンパス内弁当販売）」は当該制度の成功事例の一つである。当時のキャンパス整備学生スタッフ制度の募集時には、いくつかの学園課題を募集用紙に記載し、その課題解決に取り組む意欲のある学生が応募していた。当時もBKCの食堂の混雑は深刻な問題となっており、この課題の解決に向けて採用された学生スタッフと学生オフィス・管財課職員がチームを組んで解決策を模索し、実現したのがランチストリート整備事業であった。2018年度現在も、ランチストリートは継続し店舗数を徐々に拡大しながら、BKC食堂の混雑緩和に大きく貢献している。

こういった取り組み事例を参考に、学生が中心となって学園やキャンパスの課題解決を図る活動に対しても、本奨学金・助成金の積極活用が考えられる。現在、学園はR2030基本計画を立案している段階にあるが、2018年度開催された全学協議会でも新たな学園課題―応援文化の醸成、駐輪場環境の整備、食環境の整備等―が具体的に提示されている。これらの課題解決や学園ビジョンの実現手法を学生・教職員がチームを組んで企画・立案するなかで、共に成長できるような枠組みとなれば、本奨学金・助成金の趣旨にも合致する。具体的には、募集要項に上記の課題解決立案を対象とする活動内容に追加・明記することで、それらの課題解決立案者の活動経費として奨学金・助成金を付与するようなイメージである。

4.5 外部資金の更なる獲得

+R校友会や学コミュは、既存のクラブやサークルだけでなく、これからの挑戦を目指す個人・団体に助成しているところに“意義”があると言える。例えば、「株式会社（＝既存の団体）」と「ベンチャー企業（＝+R校友会や学コミュの制度）」とでは、支援の仕方が異なるのは当然であり、ベンチャー企業育成＝新しい学生成長支援の形という点が本奨学金・助成金の特徴とも言える。現に+R校友会については原資を校友会より助成いただいており、上述してきたような課題解決・今後の展望を実現することで、さらに学生の成長・社会貢献が明確になる制度となる。制度の透明化・高度化を実現することで、校友だけでなく、父母ならびに民間企業等にも本制度の先進性・社会貢献性を訴えることが可能となり、後援・支援を受ける受け皿として本奨学金・助成金制度はその可能性を十分有している。

今後は、正課外活動を通して、さらに多くの学生の成長支援を促進するための観点や、学園財政の負担軽減の観点から、本奨学金・助成金をプラットフォームにした外部資金獲得組織等を整備し、より充実した奨学金・助成金制度へと発展させていきたい。

2030 年を見据え立案中の「学園ビジョン R2030」では、学園像として「学び続ける社会の拠点としての学園」、「人類社会における様々な課題に挑む学園」、「ダイバーシティ&インクルージョンを実現する学園」を掲げ、人間像では「チャレンジ精神に満ちた人間」、「社会の変化に対応し、自ら考え、行動する人間」、「グローバル・シチズンシップを備えた人間」を掲げている。我々が目指す学園像・人間像を体現・実現させる一つ的手段として、“未来を切り拓く学生の挑戦支援”の一つの方策として、今後も本制度の高度化を追求していく構えである。

参考文献

- 福島一政「学生の意欲を引き出す大学職員の役割～学生の実態に合った学びの仕掛けの創造～」『Between』2011-12 12-1月号、2011年、10-11頁。
- 今野晴貴『ブラック奨学金』文藝春秋、2017年。
- 真田樹義「夢をかなえる「学びの立命館モデル」関連奨学金」『未来を拓く—ようこそ立命館へ—』、2017年、40-41頁。
- 白川優治「戦後日本における公的奨学金制度の制度的特性の形成過程—1965年までの政策過程の検証を中心に—」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』第43集、2012年、135-152頁。
- 辻井英吾・伊藤昇・西川幸穂「「学生との関わり」により養成される職員力量の考察と立命館職員のキャリアパスの検討」『大学行政研究』2号、2007年、173-185頁。

謝辞

「本稿の執筆に当たり、学生部職員小倉優香氏の執筆された報告書（立命館大学「成長支援型奨学金・助成金制度」の運用改善アプローチ～『SDGs』をきっかけとし、繋がり、混ざり合う制度～大学行政研究・研修センター「政策提起」文書、2017年）の文章を数か所で使わせていただきました。貴重な論考の使用をお許しいただきましたことに心より感謝いたします。

Support for the challenges of university students who create the future:

Perception of student growth in the target recipients of the university scholarships and grants programs and its implications

YASUHARA Soichi (Assistant Manager, Office of Student Affairs, Ritsumeikan University)

MATUMOTO Sayaka (Saff, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

SANADA Kiyoshi (Associate Dean, Student Affairs, Ritsumeikan University)

Abstract

The “+R Alumni Association Future Human Resources Development Scholarship” and the “Financial Aid for Development of a Learning Community” programs have been established as part of the comprehensive learning support of our university with the aim of supporting students' activities beyond the framework of regular and extracurricular activities.

The purpose of this paper was to investigate the correlation between self-perception of growth, academic achievement and future career performance in the target recipients of scholarships and grants, and use the findings to suggest enhancements to the programs. The findings show that recipients of scholarships and grants experience higher levels of self-perception of growth through participation in program-related activities. Therefore, these results suggest that performing the extracurricular activities related to the scholarships and grants contributed to student learning and growth. Regarding the impact of the programs on job hunting, the employment rate at 249 famous companies was significantly higher among the target recipients of scholarship and grant than non-recipients. In the future, it will be necessary to further focus on student activities support, increase program applicants, develop improved assessment methods for self-perception of growth, and cultivate external funding sources for the programs.

Keywords

Growth support, Students, Academic staff, Creation of university learning environment, Regional collaboration, SDGs

論文

口頭表現能力育成を目指した授業実践の意義と課題

大河内 瞳・石橋 美香

要旨

立命館大学では2018年5月現在で、1,300人近くの学部所属する正規留学生在が学んでいる。本稿では、正規留学生在が大学の授業に参加し単位を取得する上で必要な日本語能力のうち、授業で行われる発表や討論で自分の意見を口頭で表現できる口頭表現能力の育成を目指して行った7つの活動について報告をした。ルーブリック評価の結果から、全体の6割の学習者に能力の向上が見られ、概ね教育的効果があったことが示された。またアンケート調査からは、9割の学習者が自身の日本語能力の変化や成長を感じていることがわかった。さらに、安心して意見を言うことができる場の提供とコミュニケーション能力の向上という意義があったことも示された。課題としては、活動の目的の共有と科目間の連携の2点が挙げられた。

キーワード

アカデミック・ジャパニーズ、口頭表現能力、正規留学生在、ルーブリック評価、アンケート調査

1 はじめに

1.1 立命館大学の正規留学生在の現状

立命館大学には、中国や韓国をはじめ、多くの国からの正規留学生在がいる。学校法人立命館がホームページに公開している「データで見る立命館」によると、2018年5月1日現在で、本学で学ぶ正規留学生在のうち学部生は、1,281人である。大学全体の学部生数が32,600人であるので、正規留学生在は全体の約4%にあたる。本学は、文部科学省が行う平成26年度「スーパーグローバル大学創成支援」事業の「グローバル牽引型」に選ばれ、今後も正規留学生在数が増加するであろうことが予想され、多くの正規留学生在が本学で日本人学生とともに学ぶことになる。

正規留学生在の日本語能力には、幅がある。日本語能力試験¹⁾のN1に合格している者もいれば、N2にも合格していない者もあり、能力差は小さくない。また、これは彼らが入学してくる経緯とも深く関係している。入学の経緯としては、日本で予備教育を受けた場合、日本の高校を卒業した場合、さらには自国で日本語を学習し自国の高校卒業と同時に進学した場合などがある。入

学前の日本滞在歴や日本語学習歴が日本語能力にも大きく影響している。正規留学生は、日本語能力や入学の経緯などにおいて多様な背景を持っているのが現状である。

こうした正規留学生に対して、初年次教育として日本語の必修科目が、前期に3科目（聴解口頭 a、読解 a、文章表現 a）、後期に3科目（聴解口頭 b、読解 b、文章表現 b）、合計6科目開講されている。本稿では、正規留学生が日本の大学での勉学に対応できる日本語能力を養う日本語の授業設計を目指し、筆者らが担当した聴解口頭の授業の中でも、特に口頭表現能力の育成のために行った授業実践を取り上げて報告する。そして、ルーブリック評価から本授業実践が教育的効果があったかどうかを、学習者へのアンケート調査から学習者が授業で行った活動に対してどのように感じているかを明らかにする。これらの検討を通して、正規留学生に対する初年次教育のあり方を考える上での示唆を得ることができると思われる。

1.2 日本の大学での勉学で求められるアカデミック・ジャパニーズ

大学で学ぶ留学生に求められる日本語能力に関する議論は、2000年に入ってから、盛んに行われるようになった。そのきっかけとなった出来事の1つは、日本の大学への留学希望者に対する統一試験「日本留学試験」の導入である。それまで日本語能力試験、私費外国人留学生試験、大学独自の入学試験などが用いられ、入学選考に特化した統一試験は存在しなかった。そうした状況を改善すべく、2002年から日本留学試験が実施されることになったのである（「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 2000）。新しい試験制度の導入にあたり、2000年に報告書『日本留学のための新たな試験について―渡日前入学許可の実現に向けて―』が出された。この報告書の中で「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」（p. 4）を意味する表現として、「アカデミック・ジャパニーズ」（以下、AJ）という用語が用いられたが、定義が曖昧で、これ以降、AJとはどのような日本語能力かが議論されるようになったのである。

門倉（2006）は、日本留学試験の科目の1つである「日本語」シラバス（出題内容）を分析し、ここから言える AJ とは、1）自国での教育で習得した知識を前提として、日本の大学で学習・研究活動を行うための日本語能力、2）日本での留学生活を送る上で必要な日本語によるコミュニケーション能力、つまり、1）学習のための日本語能力と、2）コミュニケーションのための日本語能力の2つの側面から規定されるとまとめている。一方で、大学教育における AJ を検討した森（2005）は、コミュニケーションのための日本語能力は、何らかの目的で来日した外国人に共通するものであって、大学教育を受ける留学生に特化した能力ではないと指摘する。そして、大学教育における AJ は「大学において授業（講義、演習、ゼミ、卒業研究等）をこなす単位を取得することができる日本語能力」であると、再定義している。また、堀井（2003）も、日本の生活に必要な日本語能力と授業以外の大学生活に必要なキャンパス日本語を AJ と分けて考えることを提案している。本稿でも大学教育における AJ は、大学で授業を受ける際に求められる日本語能力に限定し、AJ の定義として森（2005）の定義を採用する。

では、正規留学生が大学の授業に参加し単位を取得するために必要な日本語能力とは、どのような能力であろうか。實平（2017）は、所属する大学で留学生の指導に携わった教員を対象に日本語教育に関するアンケートを実施し、教員が判断する留学生の日本語の必要性に関して、聞く、話す、読む、書くの4技能別に明らかにしている。聞く力では、日本人向けの講義や討論が

理解できる力を、話す力では、ゼミでの報告や討論ができる力を、読む力では、専門文献が読める力を、書く力ではレポート・発表レジュメ・研究論文の執筆ができる力を求める回答が多かったという。英語ができれば十分であるという回答が全体の3%程度あったということだが、多くの教員がアカデミックなレベルでの日本語能力を求めていることがわかる。さらに、留学生を受け入れた教員が感じた留学生の日本語能力の問題点として、多くの教員が挙げていたのは、論文・レポートを書く力、日本語で発表する力、指導内容を理解する力であった。

また、学部レベルで学ぶ留学生に必要な日本語能力のニーズを調査・分析し、留学生に求められる日本語能力を明らかにした札幌・辻村（2003）がある。全国の大学教員を対象に実施した調査結果によると、論文を書く、口頭発表をする、議論をするといった能動的に自分の意見を表明する行動ができるようになることが、留学生には期待されているという。つまり、正規留学生には4技能の中でも話す力と書く力が求められているのであり、この結果は、前述の實平（2017）の結果とも一致する。

1.3 口頭表現能力の育成に関する実践例

前項でAJの中でも話す力と書く力という日本語産出能力が求められていることを述べたが、本稿は、聴解口頭の授業実践を対象とすることから、日本語産出能力の中でも話す力に焦点を置く²⁾。話す力、言い換えればAJにおける口頭表現能力はどのように育成されるのであろうか。

口頭表現能力を養うために、様々な実践が行われている。例えば、ディベートを行った内藤（2012）やスピーチを実施した花田（2014）などがある。これらの報告のように1つの活動を取り上げたものが多く、1学期間または1年間を通じた取り組みをまとめたものは非常に少ない。その中でも堀（2016）は1学期間、脇田（2008）は1年間の実践を報告している。

堀（2016）は、口頭表現クラスの授業で、成果発表ができる、大学生として必要な社会言語学的視点にも配慮したやり取りの能力を身につける、自律した学習者として学び続けることができるようになる、ということを目標に据え、口頭発表、ビブリオバトル、ポスター発表という3種類の成果発表を行っている。各発表の後に学習者自身による自己評価を実施し、その結果の比較から、SmartArtを使って効果的に口頭発表ができるという点で多くの学習者が変化を感じ、その他に図表の説明、ポスターの説明などツールの使い方に関する変化もあったという。

次に、脇田（2008）は、正規留学生の口頭表現クラスで議論する力を伸ばすことを目的に、春学期は自分の意見を他人にはっきり伝えられるように、紹介、説明、意見、説得などのスピーチを、秋学期は他人の意見を踏まえて自分の意見を述べることができるように、ディベートとディスカッションを実施している。これらの活動の結果、学習者にどのような変化が起きたかまでは記述がなく、明らかとなっていない。

堀（2016）と脇田（2008）は、口頭表現能力を育成するために行った実践報告の要素が強く、これらの実践を通して学習者の口頭表現能力がいかに変化したかという点まで検討を行っていない。こうした検討を行った先行研究は管見の限り見当たらず、本稿のように、教育的効果も含めて議論することは、AJにおける口頭表現能力の育成のあり方を検討する上で有益であろう。

2 授業実践

2.1 本実践における口頭表現能力

本実践では、AJ の定義を森（2005）の定義に従う。そして、AJ の中でも正規留学生により求められる日本語産出能力である口頭表現能力に焦点を置く。先行研究で見たように、正規留学生に求められる口頭表現能力は、口頭発表をしたり討論をしたりする力だと言える（實平 2017, 札野・辻村 2003 等）。そこで、本実践では口頭表現能力を、授業で行われる発表や討論で自分の意見を口頭で表現することができる能力と定義する。さらに、この口頭表現能力をより具体化するために、大学で学ぶ留学生のために作成された教科書『国境を越えて』、日本人大学生の初年次教育用に作成された教科書『知へのステップ』を参考に、内容、構成、語彙・文法、表現、スピード・スムーズさ、インタラクション、時間という7項目で捉えることにした。詳細は、第3節でこれらの項目に基づくループリックを示す（表2）。

2.2 対象授業の概要

本稿で対象とする授業は、正規留学生に対して初年次教育として開講されている日本語の必修科目のうち、2017年度の前期と後期に筆者らが担当した聴解口頭の授業である。聴解口頭の授業は学期ごとに開講されるが、本稿では1年間の授業実践を通じた教育的効果と学習者の意識を明らかにすることを目的とするため、両学期担当できたクラスのみを対象とする。

筆者らが通年で担当した聴解口頭の授業は3クラスで、学習者数は1クラス8名から14名であった。学習者は主に正規留学生1年生であったが、一部短期留学生と再履修の2年生も受講していた。今回は、前期と後期の両学期受講した学習者34名を対象とする。授業は週に1回90分で1学期に15回あり、前期後期を合わせて合計30回であった。

2.3 授業で実施した活動

本授業では、1年間の授業を通して、大学の授業で行われる発表や討論で自分の意見を口頭で表現することができる口頭表現能力を養うことを目指した。前期の授業では、人前で日本語で表現することに慣れることを第一の目標とした。また、自身の日本語の課題を理解し、それを改善することも目標に加えた。目標達成に向けて前期は、1分スピーチ、3分スピーチ、最終発表の5分スピーチ、ディスカッションの4つの活動を行った。

後期の授業では相手に自分の考えや思いをより効果的に伝えられるようになることを目指した。特に後期の前半は口頭表現能力の中でも論理的に話すことを、後半は聞き手をひきつける話し方を重視した。後期に行った活動は、1人ディベート、ディベート大会、ビブリオバトルの3つの活動である。2017年度の前期と後期のスケジュールは表1に示す。

表 1 2017 年度前期と後期のスケジュール

前期		後期	
第 1 回	・オリエンテーション・自己紹介	第 1 回	・オリエンテーション ・ディベートとビブリオバトルの説明
第 2 回	・ノートテイキング①・1分スピーチ①	第 2 回	・ディベートの説明と練習①
第 3 回	・ノートテイキング②・1分スピーチ②	第 3 回	・ディベートの説明と練習②
第 4 回	・ノートテイキング③・1分スピーチ③	第 4 回	・1人ディベート①
第 5 回	・ノートテイキング④・1分スピーチ④	第 5 回	・1人ディベート②
第 6 回	・試験（ノートテイキング） ・ディスカッション①	第 6 回	・1人ディベート③
第 7 回	・ディスカッション②・3分スピーチ①	第 7 回	・模擬ディベート
第 8 回	・ディスカッション③・3分スピーチ②	第 8 回	・ディベート大会準備
第 9 回	・発表の仕方と準備①・3分スピーチ③	第 9 回	・ディベート大会①
第 10 回	・発表の仕方と準備②・3分スピーチ④	第 10 回	・ディベート大会②
第 11 回	・発表のし方と準備③	第 11 回	・ディベート大会の振り返り ・ビブリオバトル準備
第 12 回	・5分スピーチ①	第 12 回	・ビブリオバトル①
第 13 回	・5分スピーチ②	第 13 回	・ビブリオバトル準備
第 14 回	・5分スピーチ③	第 14 回	・ビブリオバトル②
第 15 回	・5分スピーチと学期末の振り返り	第 15 回	・ビブリオバトルと学期末の振り返り

1) スピーチ：1分スピーチ・3分スピーチ・5分スピーチ

スピーチは、独話に近いものと捉えられる傾向にあるが、聞き手なくしては成立しない行為である。話し手は、たとえ聞き手が一言も発しなかったとしても、聞き手の表情や態度から何かしらの情報を受け取り、時には内容の軌道修正を行ったりもする（土岐 2001）。

学習者の中には、こうした特徴を持つスピーチをこれまでに一度も日本語で行ったことがない者もあり、まずは日本語での発表に慣れることが重要だと思われる。そこで、1分、3分、5分と段階的に発表時間を長くして、3回行うことにした。5分スピーチはパワーポイント（以下、PPT）を準備するように指示をした。1分スピーチのテーマは、自分自身に関係があることとした。それは、留学生と日本人学生に求められる AJ を検討した三宅（2003）で、大学でのアカデミックな表現能力を養う基礎となるのは自己表現能力であると指摘されているからである。そこで、自分自身を表現することを本授業の出発点とした。学習者が選んだテーマには、自分の故郷や自分の性格、留学した理由などがあつた。3分スピーチは、自分から距離を置き、時事問題に関するテーマにした。非正規雇用問題、年少者のインターネット使用、同性愛などがテーマとして選ばれていた。5分スピーチは、学習者が関心のあるテーマを自分で選ぶことにした。Eスポーツ、過労死、女性の家庭と仕事の両立といったものがあつた。

初めての発表である 1分スピーチでは、日本語能力を上げるためには自身の日本語を知ることが第一歩であるという考えのもと、スピーチを録音し、文字化する作業を発表後の課題とした。文字化を行う際は、言い淀みやフィラーも含めて自分が話したことをそのまま文字にするように指示をした。また、文字化を踏まえて自己評価をしてもらった。3分スピーチと 5分スピーチでは文字化作業は課さなかったが、3分スピーチは録音を、5分スピーチは動画を見た上で、評価

シートに基づいて自己評価を行うように指示をした。学習者自身の評価だけでなく、教員からもスピーチごとにフィードバックを行った。

2) ディスカッション

上述したように、スピーチは聞き手がいて初めて成立する行為である。だが、この点を理解しつつも、話すほうに集中してしまい、聞き手を意識した話し方ができないこともある。これは外国語でスピーチをする場合は特に顕著だと思われる。そこで、聞き手に意識を向けられるよう、相手の反応を無視しては成立しないディスカッションを取り入れた。

ディスカッションのテーマは、教員が提案したものもあれば、学習者が行ったスピーチをもとにした場合もあった。ディスカッションの後には、自分の参加について振り返り、振り返りシートに記入してもらった。教員から個々の学習者にフィードバックは行わなかったが、ディスカッションをする上で大切なことなどをクラス全体で共有する形でフィードバックを行った。

3) ディベート：1人ディベート・ディベート大会

ディベートとは、「一つの論題に対して、対立する立場をとる話し手が、聞き手を論理的に説得することを目的として議論を展開するコミュニケーションの形態」（松本 2001：10）である。正規留学生の授業においてもよく実施されている活動で、ディベートを行った学習者自身が話す能力の向上を実感したり（西谷 2001）、多様な視点を持つことの重要性を理解したり（衣川 2013）と、教育的効果が認められている。また、論理的・批判的思考の育成にも効果があると言われている（花城 2011）。

ディベート大会の前に、まず1人ディベートという活動を行った。これは、自分とは反対の立場の意見を提示し、その意見に対して反駁した上で自身の意見を述べる個人発表である。筆者らは前年度にも聴解口頭の授業を担当しディベートを行ったが、その際、反駁は相手が言ったことを踏まえて即興的に対応しなければならず、多くの学習者が難しさを感じていた。また、正規留学生の授業でディベートを行った衣川（2013）でも同様の指摘がなされていることから、反駁する能力を養うために1人ディベートを取り入れた。1人ディベートとして発表を行った後は、その内容が論理的か、曖昧な表現を使っていないかなどをグループで検討をする時間を設けた。

その他にも、ピンポン・ディベートもしくはマイクロ・ディベート、シナリオ・ディベート、模擬ディベートを練習として行った。ピンポン・ディベートは、肯定側と否定側に分かれ、相手の意見に対して反駁した上で自分の意見を述べるということを繰り返す練習であり（松本 2001）、マイクロ・ディベートは3人で1つのグループを作り、同じ論題を同じメンバーで、肯定側、否定側、ジャッジの役割を順番に担当して行う方法である（池田 2007）。いずれも自分の意見を述べたり相手の意見に対して反駁したりする練習のために実施した。次に、シナリオ・ディベートは、予め用意されたディベートのシナリオを、肯定側と否定側に分かれて制限時間内に読みあげるものである。ディベートで使われる表現やディベートの流れを理解し、使える時間がいかに短いかを体験するのに有効だと思われる。模擬ディベートは、ディベート大会の流れを理解するために大会と同じ進行で行った。ただし、論題はディベート大会とは異なるものとした。

これらの練習を行った上で、ディベート大会を実施した。ディベート大会は2週にわたって行い、1つの論題に対して肯定側と否定側の両方の立場からディベートを行うようにした。ディベート大会で扱った論題には、「日本は2020年までに原子力発電所を廃止すべきである」「日本

は救急車を有料化すべきである」「日本は大麻を合法化すべきである」といったものがあった。ディベート大会は録画し、学習者たちは自身の動画を見た上で評価シートに基づいて自己評価を行った。また、教員からもフィードバックを行った。

4) ビブリオバトル

後期に行った3つ目の活動であるビブリオバトルは、谷口忠大によって発案されたもので、発表者が決められた時間内に書評を発表し聞き手からの質問に答えた上で、参加者全員で最も読みたくなった本に投票をしてチャンプ本を決定する知的書評合戦である(吉野 2013)。コミュニケーション能力やプレゼンテーション能力を高められるという利点から、正規留学生だけでなく、高校生や日本人大学生の授業でも取り入れられている(伊藤 2017, 小野 2014 等)。

また、ビブリオバトルは、ビブリオバトルの公式ガイドブック『ビブリオバトル入門一本を通して人を知る・人を通して本を知る』の副題にあるように、単に本を紹介するだけでなく、本の紹介を通して自分自身を伝えることになる。本授業では自分自身を伝えることを出発点として初年次の授業をスタートさせた。1年の締めくくりの活動として、自分自身を表現するビブリオバトルは目的に合致した活動だと言える。実施は、概ねビブリオバトルの公式ルールに則って行った。ただし、公式ルールでは発表時間が5分となっているが、本授業では3分に変更した。また、本の紹介だけでなく、映画の紹介も行った。ビブリオバトルは録画し、学習者たちは自身の動画を確認した上で、評価シートに基づいて自己評価をした。教員からもフィードバックを行った。チャンプ本を選ぶという目的もあり、他の学習者による他己評価も行った。

3 調査概要

3.1 ルーブリック評価

口頭表現能力の向上を目指して行った活動が教育的効果があったかどうかを検証するため、本授業実践独自のルーブリック(表2)を作成した。項目は以下の7項目で、各項目4点満点で評価を行った。評価の対象とした活動は、前期の初めに行った1分スピーチと後期の最後に行ったビブリオバトルの2つの活動である。この2つの活動の評価結果を比較することで、1年を通じた授業実践の効果が検証できると思われる。なお、筆者らが担当した授業の受講者は34名であったが、評価を行ったいずれの活動にも参加したのは25名であった。ルーブリック評価による教育的効果の検証はこの25名を対象とする。

表 2 本授業実践のルーブリック

	1	2	3	4
内容	具体例や自分の意見がなく、発表者の主張も理解できなかった。	具体例や自分の意見が不十分な点もあり、発表者の主張も分かりづらかった。	具体例や自分の意見が不十分な点もあったが、発表者の主張は伝わった。	具体例を挙げ、自分の意見も組み込まれており、発表者の主張がきちんと伝わった。
構成	改善点が多々あり、聞き手にとって分かりやすい構成とは言えなかった。	改善点がいくつかあり、聞き手にとって分かりやすい構成とはあまり言えなかった。	改善点は多少あるが、聞き手にとって分かりやすい構成だった。	聞き手にとって非常に分かりやすい構成だった。
語彙 文法	語彙・文法のミスが頻繁にみられ、発表全体の内容理解が困難であった。	語彙・文法のミスが多くみられ、内容の理解が困難な場合があった。	語彙・文法のミスはあったが、内容理解の妨げにはならなかった。	語彙・文法のミスがほとんど見られなかった。
表現	改善が必要な個所が多く、発表にふさわしい表現がほとんど使えていなかった。	改善が必要な個所が少なく、発表にふさわしい表現が使えていたとは言い難い。	改善が必要な個所はあったが、発表にふさわしい表現が一応使えていた。	発表にふさわしい表現がきちんと使えていた。
スピード スムーズさ	聞き手が聞き取りづらいスピードだった。また、不明瞭かつスムーズさに欠け、間の取り方も考えられていなかったため聞きづらかった。	聞き手が聞き取りづらいスピードのことがあった。また、不明瞭でスムーズさに欠けるため聞きづらさを感じることがあり、間の取り方にも改善の必要があった。	基本的には聞き手が聞きやすいスピードだった。また、概ね明瞭かつスムーズな発話ができている。間も取られていた。	聞き手が非常に聞きやすいスピードだった。また、明瞭かつスムーズな発話ができている。間も上手く取れていた。
インタ ラクション	聞き手とインタラクションを取ろうとする姿勢は見られなかった。	聞き手とインタラクションを取りながら発表しようとする姿勢は見られたが、上手く取れていなかった。	聞き手と一応インタラクションを取りながら発表できていた。	聞き手ときちんとインタラクションを取りながら発表できていた。
時間	大幅に時間が余った／オーバーした。	あまり時間が守られていなかった。	概ね時間が守られていた。	時間が守られていた。

3.2 アンケート調査

授業で行った活動に対する学習者の意識を明らかにするために、前期の授業終了時と後期の授業終了時に、2回アンケート調査を行った。1回目のアンケートでは、主に、前期に実施した1分スピーチ、3分スピーチ、5分スピーチ、ディスカッションの4つの活動が日本語能力の向上に役に立ったかどうかとその理由を尋ねた。2回目のアンケートでは、1回目のアンケート同様、各活動が日本語能力の向上に役に立ったかどうかとその理由を尋ねた。また、年度末であることから、1年間で日本語能力に変化があったかも聞いた。

1回目のアンケートは前期の最後の授業で実施し、その場で回答してもらい、34名中29名から回収することができた。2回目のアンケートは、授業外の時間を利用して回答し manaba+R にアップロードしてもらった。回収できたのは、34名中20名である。

4 結果と考察

4.1 ルーブリック評価の結果

本項では、ルーブリックを用いた評価を点数化してその結果について述べる。1分スピーチとビブリオバトルの評価の結果を比べると、点数が上がった学習者が25名中15名で、全体の60%を占めていた。点数が下がった学習者は7名で28%、変化がなかった学習者は3名で12%であった。平均点は、1分スピーチが14.16点、ビブリオバトルが16.24点と、2.08点上がっていた。この結果から、概ね教育的効果があったと言える。

続いて、ルーブリックの項目別の変化を検討する(表3)。半数を超える学習者で点数が上がっていたのは、時間のみである。発表の時間を守るという点に関しては、約半数の学習者に変化が見られた。次に多かったのが構成、そしてスピード・スムーズさである。発表を繰り返すことで、聞き手を意識した構成を考えられるようになったり、聞きやすいスピードや間の取り方に慣れたりした結果であろう。一方で、語彙・文法と表現は、点数が上がった学習者が非常に少なかった。本授業は聴解口頭の授業ということもあり、授業中に適切な語彙や文法の使用に関する指導にほとんど時間をかけることができなかった。また、多くの学習者が使用してしまう人前での発表で不適切なだけだった表現はクラス全体で共有したが、その他の場合は、語彙・文法と同様に、発表後の個別フィードバックで対応をした。その結果、学習者の能力に変化が見られなかったのではないと思われる。

表3 項目別ルーブリック評価結果の変化

	内容	構成	語彙 文法	表現	スピード スムーズさ	インタ ラクション	時間
点数が上がった	9	12	3	4	11	8	13
点数が下がった	8	5	1	6	7	5	0
変化がない	8	8	21	15	7	12	12

4.2 アンケート調査の結果

1年間の授業を通して、学習者は日本語能力の向上を実感することができたのであろうか。本項では、2回のアンケート調査の結果を示すことで、学習者の意識を明らかにする。なお、回答理由に関しては紙幅の都合から、理由ごとに代表的なもののみを多い順に掲載する。その際、学習者の言葉をそのまま引用する。また、一部未記入のアンケートがあり、回収数とアンケート結果の回答数が一致していない質問項目もある。

まず、前期と後期に行った7つの活動に対して、学習者が日本語能力の向上に役に立ったと感じたかという質問から見ていく。アンケート調査の結果は表4と表5に示す。調査の結果から、7つの活動すべてが、80%以上の学習者に日本語能力向上の役に立ったと捉えられていることがわかった。特に5分スピーチは、全員が役に立ったと答えていた。このことから、1年間の初年次教育を通して、学習者は自身の日本語能力の伸びを感じることができたと言えるだろう。

1分スピーチが役に立った理由は「始めて人の前で外国語でしゃべった」や「少し慣れることができました」といったものが多く、日本語でのスピーチに慣れるという本活動の目的がある程

度達成されたものと思われる。一方で、役に立たなかったという学習者は全員「時間が短すぎ」と答えていた。確かに1分は限られた時間ではあるが、事前に十分な準備をすることで多くの情報量を持つ密度の濃い1分には可能である(齋藤 2009)。このことを実感しているからこそ、「短いスピーチでしたが、それこそ簡単なテーマを短時間におさまることは事前に工夫する必要がある」というコメントが出てくるのであろう。就職面接で自己PRをする際も約1分だと言われており、限られた時間をいかに有効に使うかトレーニングする重要性を、1分は短いから役に立たなかったと感じた学習者には伝えていく必要があるであろう。

3分スピーチに関しては「短い間に話す内容を決めるのは…役に立った」、「聞き手にどうすれば興味を持てるかを工夫する契機になった」、聞き手が理解しやすいように「やさしい表現でせつめいするのに気を付けました」といったコメントから、聞き手を意識した話し方について考えられた学習者が多くいたことがわかる。3分スピーチを行うにあたり、自分自身で考えたり工夫をしたりすることが日本語能力の向上につながったようである。また、「日本語の様々な方面で使う時間だった」というようなコメントも複数あり、テーマを変えたことで時事問題に関する語彙を学ぶ機会になっていた。だが、役に立たなかったと答えた学習者2名は「1分スピーチと同じだ」と答えており、3分スピーチの目的をより明確にする必要があった。

5分スピーチは、全員が役に立ったと答えた活動である。「聞き手が興味を持てるテーマや構成などに気を遣うことで…役に立てる」というコメントのように、聞き手を意識して工夫をしたことが役に立ったと答えた学習者が最も多かった。また、「PPTで発表するのははじめてだったので」とあるように、複数の学習者が初めて日本語でPPTを使い発表をしたと答えていた。PPTや原稿の準備を通して多くの学びがあったようである。大学の授業ではPPTを使ったスピーチをする機会は多いと予想されるため、本授業での経験はこれからの授業で活かされるであろう。さらに、前期の学期末に行った3回目のスピーチである5分スピーチは、「3か月の間に発展した姿をみることができ」、1学期間での伸びを感じられる機会にもなっていた。

ディスカッションは「様々な視点から考えることが出来」とあるように、日本語の表現を学ぶだけでなく、視野を広げる機会になったと答えた学習者が最も多かった。また、日常会話ではなくアカデミックな話題について「話すきかいが意外とない」というコメントを複数の学習者が書いており、日本語の授業が自分の意見を日本語で述べる機会になっていたようである。これは意見を言うだけにとどまらず、ミスを恐れず安心して意見を言うことができる場の提供であったとも言える。それは「普段日本人学生と一緒に受ける授業では、自分の言うことはミスがあると思って、恥しくてあまりしゃべらなかつた。この授業で留学生とのディスカッションならみなも違ってるかもしれないので、気にせず自分の言いたいことを言えた」というコメントから明らかである。これは当初考えていたディスカッションを行う目的ではなかったが、大学で求められる日本語を学ぶ段階にある初年次教育においては、こうした安心して意見が言える場の提供という意義もあるのであろう。しかしながら、たとえ同じように日本語を第一言語としない学習者同士であっても「自由に話すのがけっこう難しかったのでディスカッションに参加するのが大変でした」と感じている学習者がいることも事実である。そうした学習者でも、ディスカッションに参加できるように仕掛けが必要である。今後はこうした視点も取り入れて授業設計を行っていきたい。

表4 アンケート調査の結果①：日本語能力の向上に役に立ったか [前期]

活動	回答・回答数		理由
1分スピーチ	役に立った	26	<ul style="list-style-type: none"> ・短いスピーチでしたが、それこそ簡単なテーマを短時間におさめることは事前に工夫する必要があるため ・人の前で日本語でスピーチをすることが今まであまりなかったので、この授業のおかげで少し慣れることができました ・1分スピーチのおかげで始めて人の前で外国語でしゃべった ・後で反省するといろいろな日本語の問題が気づいた
	役に立たなかった	3	<ul style="list-style-type: none"> ・時間が短すぎて、内容も簡単なので、あまり勉強になれないと感じた
3分スピーチ	役に立った	26	<ul style="list-style-type: none"> ・3分スピーチは800字が必要で、そのため様々なことをよみに主題を選び、練習する過程が日本語力を上げる ・はい、その時はせりふもしっかり覚えたし、やさしい表現でせつめいするのに気を付けましたが、そのかたいで日本語力の向上を感じることができた ・1分スピーチと同様に短い間に話す内容を決めるのは日本語だけでなく他のところにも役に立ったと思います ・自分が伝えようとするのをどうすればうまくできるか、聞き手にどうすれば興味が持てるかを工夫する契機になった ・主題を選ぶことから難しかったが、韓国のニュースを日本語で話すことは初めたので、日本語の様々な方面で使う時間だった
	役に立たなかった	2	<ul style="list-style-type: none"> ・1分スピーチと同じだと思います
5分スピーチ	役に立った	28	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の話したいことをただ語るというのではなく、聞き手が興味を持てるテーマや構成などに気を遣うことで、今後の研究発表などに役に立てると考える ・PPTを作って、スピーチ原稿を作って、みんなの前に立って発表して、いろんな方面から勉強できる。とても役に立つと思う ・なによりも情報を集めてバワポを作るの日本語能力も伸びるし、実用性があると思います ・期末の個人発表は、私にとって3か月の間に発展した姿をみることができる。最も良い時間だった。1分スピーチとぜんぜん違ったことでそう思う ・PPTで発表するのははじめてだったので
	役に立たなかった	0	
ディスカッション	役に立った	27	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなの考え方はそれぞれであって、時々自分が考えていることをどうすれば伝えるのが分からなくて、こんな時、他の人が同じこと言ったら、それか自分が他の表現用語を考えてみる。新しい表現方法が身に付けられる ・普段日本人学生と一緒に受ける授業では、自分の言うことはミスがあると思って、恥しくてあまりしゃべらなかつた。この授業で留学生とのディスカッションならみなも違ってるかもしれないので、気にせずに自分の言いたいことを言えた。会話の練習として役に立つと思う ・一つの視点から考えたことがいろいろな人からの意見を聞くことで様々な視点から考えることが出来、自分のback groundが広がったではないかと思いました ・話すきかいが意外とないのでこういう場をつくってくださったのはありがたい
	役に立たなかった	2	<ul style="list-style-type: none"> ・他人の考えを聞くことも大事であるが、それよりは個人の考えを整理することが大事だと思ったから ・自由に話す(ディスカッション)がけっこう難しかったのでディスカッションに参加するのが大変でした

続いて後期の活動を見ていく。後期は初めに1人ディベートを実施した。1人ディベートは、95%の学習者が役に立ったと答えており、日本語能力の伸びを感じられる活動であったと言える。「よりうまく主張するためどのような日本語を使った方が良いか」や「相手が理解しやすくするため、優しい言葉を選んだり、難しい言葉があると、その言葉について説明してあげたりすること」を考えた結果、日本語能力の向上につながったというコメントが最も多かった。発表に向けて準備をする段階が学びにつながったようである。一方で、1分スピーチと3分スピーチ同様、「時間が短い」と感じた学習者が1名いた。前期のアンケート結果でも述べたように、多くの場合、発表時間は限られており、与えられた時間をいかに有効に使うかが重要である。この点に関して共通理解ができるよう、限られた時間での発表の意義を学習者に伝えていく努力を続けていかなければならない。

次に、ディベート大会である。「資料の収集、スピーチを書くのがもちろん勉強になる」とあるように、1人ディベートと同様に、準備の段階が学びにつながったと感じた学習者が多くいた。また、ディベートをする段階は「瞬時的に自分の言いたいことを日本語で正確に伝えることのチャレンジ」の機会になっていたと答えた学習者も複数いた。なお、1年間の活動で準備段階からグループで作業を行ったのは、ディベート大会だけである。「ディベート大会はグループ作業ですから、コミュニケーション能力が上昇しました」というのは、事前に考えていたことではなく、副産物としての成果である。学習者間でのやり取りがコミュニケーション能力の向上につながるのであれば、前期にもこうした活動を取り入れていきたい。ディベート大会が日本語能力の向上に役に立たなかったという学習者もいたが、そのうちの1名は、ディベート大会は「今まで向上された日本語力を見せること」と述べており、ディベート大会に意味を見出していないわけではない。前期の5分スピーチのように、学習者には学んだ成果を見せる機会も必要であろう。そのような機会を通して、自身の日本語能力の伸びを感じ、それが動機づけになるものと考えられる。しかしながら「担当する役割によって、準備した下書きを読むだけの形」になることもあり、求められる日本語能力に偏りが生まれ、その結果役に立たなかったと感じた学習者がいた。この指摘にあるように、立論であれば事前に準備をした原稿を読み上げるだけで終わってしまう場合も多く、尋問も立論や反駁に比べ話す時間は短くなってしまふ。こうした偏りが生じないよう、1回目と2回目では役割を変えるように指示をしていたが、それだけでは不十分であったと思われる。いかにしてこの偏りを解決するかは、今後の課題としたい。

ビブリオバトルは9割の学習者が役に立ったと答えていた。「どうやって自分の思いを皆の伝えるか」や「聞き手が興味を持つように」するかを考えた結果、表現や語彙、説明の仕方などを工夫することになったようである。また「原稿を持たずに発表するのは非常に難しい」という学習者も、原稿を読んでいては思いが伝わらないと感じたのではないだろうか。いずれも聞き手を意識することが日本語能力の向上につながったものと思われる。役に立たなかったと答えた学習者は2名いた。1名は未記入だったため、理由はわからないが、もう1名は役には立ったと感じたが、ディベート大会と比べて得られるメリットは少なかったということであるので、ビブリオバトルも学習者が日本語能力の伸びを感じられる活動であったと言える。

表5 アンケート調査の結果②：日本語能力の向上に役に立ったか [後期]

活動	回答・回答数	理由
1人 ディベート	役に 立った	19 <ul style="list-style-type: none"> ・よりうまく主張するためどのような日本語を使った方が良かったか悩んだりしたことが日本語の勉強になり、日本語力が向上してきたと思うから ・なぜなら、私が一番力を注いだ部分は、相手が理解しやすくするため、優しい言葉を選んだり、難しい言葉があると、その言葉について説明してあげたりすることを重要と考えながら、発表に臨みました ・資料を探して整理し、他の人に説明することはとても日本語力の試練になっていると思います
	役に立 たな かった	1 <ul style="list-style-type: none"> ・時間が短い。発表の形はコミュニケーションができなかった
ディベート 大会	役に 立った	16 <ul style="list-style-type: none"> ・資料の収集、スピーチを書くのがもちろん勉強になるし、瞬時的に自分の言いたいことを日本語で正確に伝えることのチャレンジになりました ・話し言葉ではなく、きっちりしている日本語を話さなければならぬから、練習の機会だと思う ・ディベートの時間管理は普通の発表より厳しく制限されており、有効時間の中に自分のパートを完成するには日本語の選定は大事だと思うから ・ディベート大会はグループ作業ですから、コミュニケーション能力が上昇しました
	役に立 たな かった	3 <ul style="list-style-type: none"> ・担当する役割によって、準備した下書きを読むだけの形と考えます。そして、反応や話す時間が短くて、十分に発揮できなかったこともあります ・日本語力の向上するよりは、今まで向上された日本語力を見せることだと思います。もちろん、他の人はディベート大会を通じて相手と意見を交換しながら、自分の意見を日本語でよく伝えるという勉強にはなったかもしれません。しかし、私にとっては日本語力の向上に役に立ったのか分かりません
ビブリオ バトル	役に 立った	18 <ul style="list-style-type: none"> ・どうやって自分の思いを皆の伝わるかを工夫して、日本語の語彙力が高まったと思います ・ビブリオバトル自体が聞き手に自分のことを伝えて、聞き手が興味を持つように作ることです。そして、それを準備する過程で聞き手を意識した表現能力の向上に役に立ちました ・時間内で話すことの訓練になるから ・原稿を持たずに発表するのは非常に難しいですけど、その分得た力も大きいです
	役に立 たな かった	2 <ul style="list-style-type: none"> ・日本語力の向上には当然役立つと思う。しかし、ビブリオバトルを通じて得られる日本語学習におけるメリットより、ディベート大会を通じて得られるメリットの方が多いと思った

最後に、これらの7つの活動を行った1年間の授業を通じて、学習者は自身の成長や日本語能力に変化を感じたかという質問の結果について述べる。アンケート結果は表6に示す。

90%の学習者が、1年間の授業を通じて自身の成長や日本語能力の変化を感じていることがわかった。「人の前で発表することが苦手だったが…前よりは良くなった」というように、人前で話すことに慣れ、話す力の伸びを感じたとコメントした学習者が最も多かった。その理由として「課題の準備と練習が大変ですけど、自分の能力が強くなった」といった授業の活動への取り組みを挙げている学習者が多かった。聞き手を意識した話し方は特に後期の目標に掲げていた点であるが、複数の学習者が「聞き手を意識しながら話すようになりました」という変化を挙げた。その他に「前期は助詞の使いや「えっと」「あの」などが注意していなかったが、後期の授業で発表するときはそれを意識しながらやりました」「時間も合わせるようになった」といった

発表上のスキルに言及した学習者も数名いた。時間はループリックによる評価からも多くの学習者に伸びが認められた点である。さらに「他人と協力する語学力」、言い換えればコミュニケーション能力が高まったとコメントをした学習者も1名ではあるがおり、こちらの設定した目標以外の学びを経験していたようである。学習者がこれらの伸びを実感することができた理由として「日本人も…ほめてくれ」と答えた学習者が複数いた。こうした他者に認められる経験は自己効力感の獲得につながり、さらなる学びを生み出しうるであろう。

一方で、変化を感じられなかった学習者が2名いた。1名は無記入だったため理由はわからない。もう1名はディベート大会で自身の伸びが感じられず「失望した」という。しかし、この学習者は、前期の5分スピーチでは日本語能力の向上が実感できたが、論理的に話すことに課題を感じていると、2回目のアンケートで答えていた。このような学習者のためにも、もっと論理的な話し方を鍛える活動を取り入れていく必要がある。いくつか課題は残されているものの、この1年間の活動は多くの学習者にとって伸びや成長を感じられるものであったと結論付けられるであろう。

表6 アンケート調査の結果③：1年を通じた変化

回答・回答者数		理由
変化があった	18	<ul style="list-style-type: none"> ・今までは人の前で発表することが苦手だったがこの1年間の授業を通じて前よりは良くなったと思います ・課題が充実ですから。その課題の準備と練習が大変ですけど、自分の能力が強くなったという気持ちを感じます ・発表するときに、聞き手を意識しながら話すようになりました ・1年間本当に日本語実力が上がったと思います。日本人としゃべるとき日本人もだんだん日本語発音が良くなったとほめてくれてそう思います ・前期は助詞の使いや「えっと」「あの」などが注意していなかったが、後期の授業で発表するときはそれを意識しながらやりました ・時間の調節も何度もやりながらやり、時間も合わせるようになったと思います ・前期より自分の意見だけではなく、他人と協力する語学力も勉強しました
変化がなかった	2	<ul style="list-style-type: none"> ・ディベート大会の時に自分の日本語力が分かったので、1年の前とあまり変わらないと思う。私が担当したディベート大会の部分は準備したとしても難しいかもしれないが自分に失望したので、日本語に集中しようと思った

4.3 ループリック評価とアンケート調査から見てきた実践上の意義と課題

本授業では、大学の授業に参加し単位を取得する上で必要な日本語能力のうち、授業で行われる発表や討論で自分の意見を口頭で表現できる口頭表現能力を養うことを目標として、初年次教育の1年間に7つの活動を行った。ループリック評価の結果から、全体の6割の学習者に能力の向上が見られ、概ね教育的効果があったことが示された。またアンケート調査からは、9割の学習者が自身の日本語能力の変化や成長を感じていることがわかり、学習者の意識面においても成果があったと言える。ここに本実践の意義が見出せる。

また、1年間の授業実践を計画する上で事前に考慮していなかった意義も2点明らかになった。1つは、日本語を第一言語としない学習者同士だから可能となるミスを恐れずに安心して意見を言うことのできる場の提供である。日本の高校を卒業した場合は別だが、ほとんどの学習者たちは大学入学後はじめて、日本人学生とともに学ぶことになる。そのため、自身の日本語に自信を持たず、不安に感じることもあるのではないだろうか。そうした学習者が安心して日本語で意見

を言える場合は、彼らの日本語能力の向上だけでなく、心理面においてもいい影響を与えうると思われる。もう1つは、グループ作業を通したコミュニケーション能力の向上である。本稿では口頭表現能力を、発表や討論で自分の意見を述べる能力と定義した。だが、大学の授業に参加し単位を取得しようとしたとき、授業でわからないことがあれば他の学習者に質問したり、授業内のグループワークに参加したりと、学習者間でやり取りをしなければならない機会が多い。コミュニケーション能力はこうした場合に必要不可欠な能力だと言える。

以上のような意義だけでなく、課題も明らかになった。課題は大きく2点ある。1点目は、活動の目的が十分に学習者と共有されていなかった点である。1分スピーチ、3分スピーチ、1人ディベートで学習者が役に立たなかったと答えた理由を見ると、なぜその活動をするのかを学習者と共有できていなかったことがわかる。目的を共有する努力だけでなく、口頭表現能力を上げるためにはどのような活動が効果的かを話し合う機会を設けることも1つの解決方法かもしれない。2点目は「4.1 ルーブリック評価の結果」で示したように、語彙・文法と表現においてほとんど伸びが見られなかった点である。本授業は聴解口頭の授業で、語彙や文法などまで十分に授業で扱うことができなかった。本学では正規留学生の初年次教育として日本語の必修科目が、聴解口頭、読解、文章表現の3科目開講されているが、それぞれの授業内容は担当者に委ねられており、科目間の連携はなされていないのが現状である。だが、学習者の日本語能力を総合的に上げようとするならば、1科目だけでは限界があり科目間の連携が不可欠である。

5 おわりに

本稿では、初年次教育にあたる聴解口頭の授業で、口頭表現能力の育成を目指して行った授業実践を報告した。そして、ルーブリック評価から教育的効果を、アンケート調査から学習者の意識を明らかにした。これらの調査結果から、本授業で行った活動は一定の教育的効果があることがわかった。また、安心して意見を言うことができる場の提供とコミュニケーション能力の向上という意義があったことも示した。特に、日本人学生とともに学ぶことに慣れていない初年次においてこれらの点は意義が大きいと思われる。課題としては、活動の目的の共有と科目間の連携の2点が挙げられた。前者は本授業における課題ではあるが、後者は本学における初年次教育としての日本語科目の課題であり、筆者らだけでは解決が難しく、今後担当者間での話し合いの機会を持つなどして改善していく必要がある。今回は、筆者らが担当した2017年度の実践に焦点を置いたが、大学教育で求められるアカデミック・ジャパニーズについて検討していくためには、今回明らかになった課題を改善し、それを検討するというところを行っていく必要があるであろう。それは今後の課題としたい。

注

- 1) 日本語能力試験の公式ホームページによると、日本語能力試験とは「日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験」のことである。N1からN5まであり、N1が一番難しい。N1の認定の目安は「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」こと、N2の認定の目安は「日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる

る」こととなっている。

- 2) 聴解口頭の授業である本授業では、前期の初めに講義でノートを取れるようになることを目指したノートテイキングも行ったが、本稿ではノートテイキングに関する部分は紙幅の都合上割愛する。

参考文献

- 池田修『中学・高等学校 ディベート授業がらくらくできるワークシート』学事出版、2007年。
- 伊藤恵美子「アカデミック・ライティングに向けて—ビブリオバトル導入の試み」『東邦学誌』第46巻、第1号、2017年、81-95頁。
- 小野永貴「社会と情報—ビブリオバトルを題材とした情報発信活動の総合演習（第18回公開教育研究会報告〔研究授業〕）」『研究紀要』第59号、2014年、148-155頁。
- 学習技術研究会『知へのステップ 第4版—大学生からのスタディ・スキルズ』くろしお出版、2015年。
- 門倉正美「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力 アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房、2006年、3-20頁。
- 衣川友紀子「正規留学生を対象としたディベートの取り組み—他者の視点に着目して」『立命館高等教育研究』第13号、2013年、121-137頁。
- 齋藤孝『1分で大切なことを伝える技術』PHP研究所、2009年。
- 實平雅夫「日本語教育に関する教員アンケート」『神戸大学留学生教育研究』第1号、2017年、51-80頁。
- 土岐哲「日本語のスピーチ教育」『日本語学』5月号、2001年、6-10頁。
- 内藤真理子「「聴解・口頭表現」の授業におけるディベートの取り組み—批判的思考力育成を目指して」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第4号、2012年、35-42頁。
- 西谷まり「ディベート活動を通じた口頭表現の指導法」『一橋大学留学生センター紀要』第4号、2001年、57-73頁。
- 花城梨枝子「育成事例②消費者教育のための批判的思考力の開発」楠見孝・子安増生・道田泰司（編）『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣、2011年、162-168頁。
- 花田敦子「学部初年度の留学生クラスにおける発表力養成の試み」『崇城大学紀要』第39巻、2014年、219-225頁。
- 札野寛子・辻村まち子「大学生に期待される日本語能力に関する調査について」国立国語研究所編『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成 論文集』第4巻、2003年、564-624頁。
- 堀井恵子「留学生が大学入試時に必要な日本語力は何か—「アカデミック・ジャパニーズ」と「日本留学試験」の「日本語試験」を整理する」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 平成14～16年度科学研究費補助金（基盤研究（A）（1）一般）研究成果報告書』2003年、113-122頁。
- 堀恵子「上級者対象口頭表現クラスでの活動と自己評価の変化—アカデミック日本語として何を指すか」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第31号、2016年、107-125頁。
- 松本茂『日本語ディベートの技法』七寶出版、2001年。
- 三宅和子「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ 平成14～16年度科学研究費補助金（基盤研究（A）（1）一般）研究成果報告書』2003年、101-112頁。
- 森明子「大学教育における「アカデミック・ジャパニーズ」を考える」『東京家政学院大学紀要』第45号、2005年、1-6頁。
- 山本富美子『国境を越えて』新曜社、2007年。
- 吉野英知「ビブリオバトルを始めよう！」ビブリオバトル普及委員会編『ビブリオバトル入門—一本を通して人を知る・人を通して本を知る』一般社団法人 情報科学技術協会、2013年、3-20頁。
- 脇田里子「口頭表現における議論する力を伸ばす試み」『同志社大学日本語・日本文化研究』第6号、2008

口頭表現能力育成を目指した授業実践の意義と課題

年、14-30 頁。

学校法人立命館、「データで見る立命館」(<http://www.ritsumeikan-trust.jp/publicinfo/disclosure/date/>, 2018. 10. 20.)

日本語能力試験 (<https://www.jlpt.jp/index.html>, 2018. 10. 20.)

「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議、2000、『日本留学のための新たな試験について―渡日前入学許可の実現に向けて―』(https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_eju/about_a/_icsFiles/afieldfile/2015/12/21/report.pdf, 2018. 10. 20.)

The Significance and Issue of Practices Aimed at Developing Speaking Proficiency in the Japanese Language

OKAWACHI Hitomi (Lecturer, Organization for Promotion of International Education, Ritsumeikan University)

ISHIBASHI Mika (Lecturer, Organization for Promotion of International Education, Ritsumeikan University)

Abstract

As of May 2018, there were approximately 1,300 full-time international undergraduate university students studying at Ritsumeikan University.

This paper reports on our seven activities that aimed to develop Japanese speaking proficiency so that students could express their own opinions in presentations and discussions that were performed in the class. This Japanese ability should be required for full-time international university students in order to participate in the class, and earn credits.

From the result of the rubric evaluation, improvement of Japanese speaking proficiency was seen in 60% of the students and was shown that there was a positive effect for education. In addition, the results of a questionnaire that we administered revealed that 90% of the students felt a change and growth of their own Japanese ability. Furthermore, it was shown that there was a significant offer of the place where students could give their own opinion comfortably and show the improvement of the communicative competence.

Two issues were pointed out: sharing the purpose of the activities and cooperation between courses.

Keywords

academic Japanese, speaking proficiency, full-time international students, rubric evaluation, questionnaire survey

実践研究

L2 Learners' Assessment of Reading Strategies, Self-efficacy, and Identity Perception: Analysis of Strategy Portfolio Reflections

KAMIJO Takeshi

Abstract

Previous research initiatives into L2 reading strategies have employed think-aloud methods and questionnaires to investigate the characteristics of the methods applied by successful learners. Reportedly, successful L2 learners used global strategies as they predicted and analyzed a text, whereas less successful learners tended to rely on local strategies that focused on word-based decoding. These studies, however, do not sufficiently account for the active engagement of learners in reading strategies. Some classroom-based research studies were conducted, in this context, to evaluate learners' active assessment of their strategy use through reading strategy portfolios. The author has applied reading strategy portfolios in the classroom of a Japanese university since April 2013. The learners carried out reading analyses by identifying key textual features of the assigned texts. Following this exercise, the learners were asked to write their reflections. The author analyzed their reflections through a deductive coding framework suggested by Auerbach and Paxton (1997). However, in this study, the author attempted to use the inductive thematic analysis method by Braun and Clarke (2006) to explore additional characteristics of successful learners. Three successful learners were selected out of 27 and their portfolio reflections were examined. The results indicated that the three successful learners assessed their reading strategies according to their own understanding and success, and gradually increased their sense of self-efficacy in their strategy use to develop a positive reading identity.

Keywords

Reading strategies, Portfolio reflections, Thematic analysis, Assessment, Self-efficacy, Identity

1 Introduction

Reading is defined as a constructive process through which readers actively attempt to use cognitive strategies to increase their comprehension of a text (Allen, 2003; Pressley & Afflerbach, 1995). During the 1990s and 2000s, researchers developed several reading strategy models through their scholarly investigations. O'Malley and Chamot (1990) suggested that the use of cognitive reading strategies might consist of a global processing based on the activation of contextual knowledge and text-level comprehension. More specifically, these methods include resourcing, grouping, note-taking, elaborating on prior knowledge, summarizing, deduction/induction, imagery, auditory representation, and the drawing of inferences. Singhal (2001) identified six cognitive reading strategies pertaining to the global L2 reading strategy: note-taking, the formal practice of reading, summarizing, paraphrasing, predicting, and using contextual cues. In contrast to the global reading strategy, the local comprehension strategy is defined as an approach that focuses more on phrase and word-level decoding in the process of reading a text.

In reviewing the extant literature on L1 and L2 reading, Allen (2003) classified the global reading strategy in terms of relating the text to the reader's life, determining which facts are important and unimportant, summarizing information, filling in details, drawing inferences, and asking questions. Evans (2008) slightly revised Allen's categories and evaluated them to an L2 English for academic purposes English for Academic Purposes (EAP) context at a Japanese university. These comprehension strategies, taught in EAP courses at universities, are defined as combined reading strategies: they maximize prior knowledge and draw inferences through the global approach while at the same time applying local reading strategy as necessary. Using analytical reading strategies such as note-taking and writing summaries of a text is also considered to be important for academic reading (Evans, 2008). Some studies have investigated the cognitive reading strategies of successful L2 learners through think-aloud protocols employed outside classrooms. More recently, before and after instruction evaluations have been conducted on the classroom training on reading strategies and the manners in which L2 learners use these strategies.

These studies have not, however, revealed the actual development of combined strategies by learners during the process of imbibing knowledge, particularly of academic reading (Ikeda & Takeuchi, 2006; White, Schramm & Chamot, 2007). Some researchers have suggested the need for studies to investigate the self-assessment of L2 learners and their development of cognitive reading strategies during the learning process through self-reflections (Donato & McCormick, 1994).

2 Literature Review

The use of strategy portfolios is a helpful assessment approach for the investigation of the development of language-learning methods by students. Three major studies examined the strategies of L2 learners through the application of strategy portfolios drawn from the conceptual framework of

communities of practice. First, Donato and McCormick (1994) applied the self-reflections design on an investigation into concrete evidence of learning. In a French language-learning classroom in the United States, they studied 40 portfolios submitted by 10 students who were categorized as successful according to self-assessment skills and development of strategies. They analyzed the reflections effected by learners over the course of the semester to assess their development and use of a learning strategy. The key characteristics of the students observed included their self-awareness of the use of a method, goal setting, monitoring, evaluation, and the restructuring of their language-learning strategies.

Second, Ikeda and Takeuchi (2006) used reading performance tasks and reflective comments in reading strategy portfolios to assess the reading strategies used by Japanese university students. The design of the reading performance tasks required participants to inscribe their notes next to a text as they read it. Students selected the text themselves and commented on the benefits of the strategies they described. The cognitive strategies that were evaluated included the identification of topic sentences and outlines, the prediction of the topic from the title, the recognition of signal words, writing a summary, and guessing the meaning of unknown words. The study analyzed self-observation data from 80 portfolio entries of 10 successful and unsuccessful participants. In the portfolios, learners commented on each strategy they had used for the strategy tasks and described their understanding of the merits and purposes of each strategy as well as the appropriate context for its use.

Next, Akkakoson (2013) extended Ikeda and Takeuchi's (2006) utilization of reading strategy portfolios through an experimental research project. That study applied strategy instruction by using an experimental and a control group and evaluated the strategy use of high-, middle-, and low-level learners in the experimental group through the strategy portfolios. Out of the three groups, higher proficiency learners demonstrated a clearer understanding of the strategies and gave full and detailed descriptions about their use of the strategy, the contexts, and their reactions.

The use of learning journals is another assessment approach applied to investigations of the development of strategies by students in the classroom context. Soldner (1998) employed learning journals that incorporated pre-reading, reading, and post-reading phases, in several American university courses. The pre-reading stage ascertained the students' prior knowledge of the reading topic. At the reading stage, students monitored their own reading as they perused a text. Finally, the post-reading evaluation comprised the learners' review of the reading and their thoughts on the reading process. Auerbach and Paxton (1997) utilized reading strategy journals and logs in an American ESL course: the entries were classified as reading strategy definition, process, and effects. Students were instructed to define the strategies they had learned. The students referred to the process of using specific reading strategies and then contemplated the effects of employing these strategies. Auerbach and Paxton argued that the journals and logs helped students learn reading strategies.

Despite the useful implications of these studies that have used the strategy reflections of students to assess their reading methodology, these previous investigations have not revealed essential evidence pertaining to learning and development in terms of the growth of self-efficacy and the

construction of a reading identity by the learners through their learning processes evidenced at the beginning, in the middle, and at the end of a semester.

3 Present Study

Since 2008, the author has taught reading classes for first and second year students at Ritsumeikan University. In 2013, the author began to use reading strategy portfolios comprised of reading performance tasks and expressions of strategy use by the students. This evaluation and learning tool was ideal for the self-assessment and strategy development of the students. In his previous classroom research, the author analyzed student self-reflections articulated in reading strategy portfolios through the coding framework suggested by Auerbach and Paxton (1997): naming the strategies used, describing strategy use, and the effects of the strategies. The deductive analysis of the data obtained from student portfolios collected in 2014 and 2015 included descriptions of the reading strategies of students and their development through the planning, monitoring, and assessment of their strategy use through their reading strategy portfolio tasks (Kamijo, 2016, 2017).

In 2017, the author analyzed another student data set collected from students in the autumn semester between September 2015 and January 2016. Portfolio reflections of seven successful students were selected out of the group of 27 learners and based on self-assessment skills and understanding of the merits of strategy use. These writings were analyzed through inductive coding instead of deductive coding following the thematic analysis method suggested by Clarke and Braun (2006). The qualitative data inductively coded and analyzed included the students' self-assessment of their strategy use. Further, it also encompassed their own definitions of strategy use, their self-efficacy in learning, and the construction of a reading identity. This active, student-led learning and identity construction is suggested by Hall (2012): "students are not expected to conform to preexisting models of identity... Instead, students are given control to define and shape their identities (p.243)."

The present study, therefore, first, analyzed the selected students' assessment of their strategy use through their reading strategy portfolio reflections, like some previous studies did. Second, it explored the portfolio reflections to gauge the selected learners' success in their use of strategy, their self-efficacy, and the construction of their reading identity.

As a result, this study poses the following questions:

RQ 1: What does the evidence from the selected portfolio reflections of successful learners suggest with regard to their self-assessment and development of their own use of reading strategy?

RQ 2: What does the evidence from the selected portfolio reflections of successful learners suggest with respect to their accomplishments in strategy use, self-efficacy, and identity?

4 Methods

4.1 The setting

The investigation was conducted in the autumn semester in an intermediate level reading class at

Ritsumeikan University from September in 2015 to the end of January in 2016. The learners were assessed through 1) two reading tests consisting of scanning and reading analysis exercises, 2) four reading strategy portfolio assignments, 3) TOEFL ITP® Test or TOEIC® IP Test, and 4) attendance and participation throughout the semester. In particular, reading strategy portfolios were deemed important in examining the students' analytical and critical reading ability as required in English for academic purposes. In their reading performance tasks in the portfolios, the students were initially required to analyze assigned texts by identifying the thesis statement, topic sentences, key words, and transitions as they examined the introduction, body, and conclusion. This process of text analysis was termed 'passage check.' After the analysis, students wrote summaries of the texts they had read. Throughout the course, the students were encouraged to apply the strategies and to think about their own use of a reading strategy.

4.2 Participants

In the reading classroom, 32 learners were engaged in the reading strategy portfolio assignment. The learners submitted their reading strategy portfolios as classroom assignments in weeks 3, 7, 11, and 14. Among the 32 learners, four students failed to submit the portfolios consistently throughout the semester because of absence, and one learner refused to participate in the classroom research. Consequently, 27 learners agreed to participate in the research. First, the portfolio reflections of 27 students were analyzed; next, the portfolio reflections of 7 successful learners were selected for further analysis through inductive coding analysis. Due to constrictions of space, data from weeks 3, 7, and 14 in the portfolio reflections of three of the seven selected learners were chosen for presentation in the present study.

4.3 Reading strategy portfolios

The reading strategy portfolios, comprising reading performance tasks and self-reflections, employed for the current investigation were a modified version of those used by Ikeda and Takeuchi (2006). Students received the following instructions:

1. Select a text of your choice. The text can be any kind of reading material on any topic.
2. Note that there are four primary cognitive strategies for the reading strategy portfolio: (1) reading paragraph by paragraph, (2) understanding key words, (3) identifying transitions, and (4) understanding important specific information. (A fifth strategy, guessing the meaning of unknown words, was applied in weeks 11 and 14.)
3. Read your text and highlight the thesis statement, topic sentences, key words, transitions, and important examples within the passage.
4. On the paper provided, write comments about the merits and purposes of these cognitive reading strategies.
5. After reading the text and writing comments about the use of the strategies, write a summary of the text. Please note: writing a summary requires careful analysis of the text.

6. After you finish writing your summary, reflect upon your portfolio task and the whole process of reading the text. What did you learn and which strategies were the most helpful?

The comments and summary in the portfolios were written in Japanese, the L1 of the learners.

4.4 Data collection and analysis

In their reading strategy portfolios, students wrote their self-appraisals immediately after they performed the reading analysis task on the assigned text. The author assessed the reading performance tasks and reflections recorded in the portfolios of the 27 learners after the end of the semester and found that 7 learners did well on the reading tasks and self-reflections. These seven students were categorized as successful learners and data analysis was performed on their portfolio reflections based on the thematic analysis method suggested by Braun and Clarke (2006). This approach encompasses the following steps: (a) familiarizing oneself with the data, (b) generating initial codes, (c) searching for themes, (d) reviewing the themes, and (e) defining and naming themes. Coding analysis was conducted through an inductive approach defined as open coding. Researchers labeled each line of text data, creating a category for the code. The categories produced were then compared, subsequently reviewed, and analyzed further to yield higher-level themes. The subsequent section will present the evidence of the analysis affected through the stated coding and thematic framework on the reflections recorded in weeks 3, 7, and 14 from the portfolio of three successful learners.

5 Results and Discussion

Extracts of reflections recorded by the three selected successful learners are presented in this section with the coding categories and the themes that emerged for each portfolio. The thoughts recorded by the three learners in the reading strategy portfolios were written in their L1 and were translated into English by the author. Learner 1's reflections indicated that she used strategies flexibly to deal with difficulties as she actively applied reading strategies in her own ways. Learner 2 increased her awareness about the strategies and developed self-efficacy in using the strategies, gradually advancing her reading identity. Learner 3 also showed a growth of self-efficacy as she elaborated her reading strategy use in the portfolio task.

5.1 Strategy portfolio reflections by Learner 1

In her week-3 entry in the reading strategy portfolio, learner 1 indicated her understanding with regard to the usefulness of identifying topic sentences, anticipating texts, and grasping the main theme. She recognized her difficulty in understanding some vocabulary but she was still able to grasp the overall meaning of the text. Additionally, she became more aware of the helpfulness of conjunctions and transitions for better comprehension.

Extract 1: Reflections on the strategy task from the week 3-portfolio

Through this portfolio assignment, I felt that identifying and understanding topic sentences helped me to anticipate subsequent sentences and to read more easily. In addition, although I faced some difficulties in understanding the meaning of a few words and phrases, I was able to grasp the overall meaning of the text. Moreover, I would like to pay more attention to important clauses after conjunctions like 'Although' and 'However'.

Table 1 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 1 (Week 3)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Usefulness of recognizing topic sentences
(Sentence 2)	Difficulty with vocabulary / Comprehension of the main theme
(Sentence 3)	Willingness to identify conjunctions

In her week-7 reading strategy portfolio reflection, learner 1 understood the main theme of the text, but faced difficulties with vocabulary, which prevented her from grasping the details of the text. However, she found that checking the chronological structure of the text enabled her to increase her comprehension of the text. In addition, she augmented her awareness of the usefulness of scrutinizing conjunctions and transitions, and this tactic assisted her in appreciating the chronological text.

Extract 2: Reflections on the strategy task from the week 7-portfolio

The theme of the passage was Native American art, and I understood it quickly, but due to difficulties with vocabulary I did not fully understand the content. However, the text's chronological structure and its sequence of sentences allowed me to understand the art work discussed in the text. Since I studied important clauses after conjunctions in the last week's portfolio task, I was able to understand the chronological descriptions of the art work more accurately.

Table 2 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 1 (Week 7)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Comprehension of the main theme / Difficulty with vocabulary and grasp of content
(Sentence 2)	Effectiveness in examining the text structure
(Sentence 3)	Awareness about the need to check conjunctions

In her reading strategy portfolio reflections in week 14, learner 1 demonstrated comprehensive understanding about her use of strategy and with regard to solving in the difficulties she faced in reading the text. She found the theme of the assigned text of this assignment difficult, but she applied her contextual knowledge to enhance her comprehension. Moreover, she showed more awareness with regard to the use of transitions in understanding both the text structure and the content. Hence, she

dealt effectively with her vocabulary difficulties.

Extract 3: Reflections on the strategy task from the week 14-portfolio

In this assignment, the theme of energy was difficult for me and I did not know a lot about science, so I had a hard time forming a mental image about the text. However, since I knew 'potential energy' and 'kinetic energy,' I grasped the overall theme. More attention to transitions made it easier for me to understand the flow of the text and to guess the context despite the complicated vocabulary.

Table 3 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 1 (Week 14)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Complexity of the main theme
(Sentence 2)	Effectiveness of contextual knowledge
(Sentence 3)	Increased review of transitions / Understanding the flow of the text despite the difficulty of vocabulary

5.2 Commentary about the strategy portfolio reflections by Learner 1

Through her portfolio reflections, learner 1 increased her awareness about her strategy use, and thus enhanced her self-efficacy. In week 3, she found herself reviewing topic sentences and conjunctions to better comprehend the text, as she recognized that the vocabulary was demanding. In week 7, she again verified her understanding of the overview and the details of the text, identified the complexity of the vocabulary, and became aware of the text structure and the conjunctions. In week 14, she felt that the text's theme was complicated, but she applied her contextual knowledge, her grasp of the transitions, and the text structure to augment her reading comprehension, thus minimizing the difficulty of the vocabulary. She has increased her self-efficacy in strategy use over the semester.

Three key themes emerged from the data culled from her strategy portfolios: 1) the attempt to understand the overviews and the details of text, 2) the application of transitions, structures, and background knowledge to increase comprehension and to deal with the complexity of the vocabulary, and 3) the increase of self-efficacy in her strategy use. Learner 1 gradually developed self-efficacy through her incremental success in the use of reading strategy, and developed a positive reading identity.

5.3 Strategy portfolio reflections by Learner 2

In her entry of the week-3 strategy portfolio reflections, learner 2 referred to the value of general reading strategies such as reviewing a text. She also mentioned that the identification of topic sentences and key words enabled her to increase her comprehension of the text as she found them helpful in dealing with difficulties with regard to meanings. While she thought the reading task assigned to her in the portfolio was unfamiliar to her, she demonstrated a willingness to learn as much

as she could from future portfolio assignments.

Extract 4: Reflections on the strategy task from the week 3-portfolio

I did not check the text structures and key words frequently before, but using strategies to review the passage enabled me to understand the text in more depth. Identifying topic sentences and key words was useful for me when I reread the text to clarify difficult meanings in the text; I found tactics useful for speed reading as well. It may take a while for me to get used to this task, but I would like to make the most of this activity.

Table 4 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 2 (Week 3)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Practicality of general strategies in understanding of content
(Sentence 2)	Value of identifying topic sentences and key words/Understanding difficult content
(Sentence 3)	Unfamiliarity with the task / Motivation

In her week-7 reading strategy portfolio reflections, she found it difficult to identify topic sentences and to grasp the main theme. Still, she attempted to check examples, transitions, and key words through the use of word-based decoding, which is a term that can be defined as a local strategy. Thus, she managed to better her comprehension of the text.

Like in her first portfolio entry, she indicated that she was not used to the strategies in the reading portfolio task, but showed further willingness to apply strategies not only in her assignments but also to her reading outside the classroom.

Extract 5: Reflections on the strategy task from the week 7-portfolio

Since the text was complex, I could not find the thesis statement and the topic sentences at first. However, I checked the examples and the transitions and grasped the key words in the text and I finally managed to understand the text better than I did at the beginning. I am still not very used to the strategies and I only use them because of the portfolio assignment; thus, I would like to apply the strategies outside the classroom.

Table 5 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 2 (Week 7)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Difficulty in recognizing thesis and topic sentences
(Sentence 2)	Value of checking examples, transitions, and key words to the understanding of the content
(Sentence 3)	Unfamiliarity with the task and awareness of the applicability of strategies outside the classroom

In her reading strategy portfolio reflections for week 14, she described the use of outlining to read the text analytically and efficiently. She explicitly referred to her ability to identify key words.

Moreover, she stated that she had clearly become aware about the usefulness of the reading strategies, which had not been so apparent to her at the beginning of the semester. Her comments suggest self-efficacy in the use of strategy.

Finally, she noted that she would like to discover further strategies that would be her own orchestration of the strategy use. This statement demonstrated her positive reading identity with regard to the use of strategy.

Extract 6: Reflections on the strategy task from the week 14-portfolio

For this assignment, I referred to the text outline, which enabled me to analyze the text efficiently and accurately. I felt that finding key words in the text was not difficult. Until I worked on the portfolio assignments, I was not aware of the strategies used in reading, but now I am clearly aware of them. When I read a long passage in future, I would like to discover more strategies to enable me to interpret the text more smoothly.

Table 6 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 2 (Week 14)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Positive impact of outlining for text analysis
(Sentence 2)	Self-efficacy in checking key words
(Sentence 3)	Self-efficacy in reviewing reading strategies
(Sentence 4)	Motivation to employ other reading strategies in future

5.4 Commentary about the strategy portfolio reflections by Learner 2

Learner 2 developed her understanding about the usefulness of reading strategies at both the global and the local levels through the portfolio assignments and reflections. Further, she developed her-self-efficacy in using the strategies for the assigned reading tasks. In week 3, she mentioned the effectiveness of global strategies in identifying topic sentences and key words to grasp the primary theme. In week 7, however, she utilized local level strategies such as checking examples and transitions instead of reading topic sentences, to increase her comprehension of the text. In week 14, she extended her approach to analytical reading, as she referred to the outline of the text. With regard to her self-efficacy in strategy use, she felt unfamiliar with the reading strategy task in the week-3 portfolio, but she felt later that she had developed the capability of using strategies. Moreover, she was motivated to use the strategies she had learned to reading outside the classroom context. In week 14, she asserted that she had become very aware of the strategies and that she felt more independent and active about reading texts.

Three key themes emerged from the data gleaned from learner 2's strategy portfolios: 1) the identification of local and global strategies for comprehension, 2) the gradual increase of self-efficacy regarding reading strategies, and 3) the development of a positive reading identity. Learner 2 also steadily developed self-efficacy through her success in using flexible strategies and thus, she

progressively constructed her motivation and her reading identity.

5.5 Reading strategy portfolio reflections by Learner 3

In her week-3 reading strategy portfolio reflection, learner 3 recorded her lack of familiarity with the reading task and her difficulty in understanding the assigned text. Finding the key words was difficult for her. Still, she added that checking sentences and reviewing helped her to better interpret the text. Since this was the beginning of the semester and it was her first entry, she was unsure about the portfolio task and her reflections explicitly expressed her uncertainty.

Extract 7: Reflections on the strategy task from the week 3-portfolio

I was not sure about how to perform the reading task, and I could not understand the text's content, so it was difficult. Specifically, I could not find where the key words were. But underlining sentences and checking key words helped me read the text better and aided me in grasping the flow of the text.

Table 7 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 3 (Week 3)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Lack of self-efficacy due to the unfamiliarity and the difficulty of the task
(Sentence 2)	Being unable to identify key words in the text
(Sentence 3)	Usefulness of general strategies to understand the text better

In her reading strategy portfolio reflections in week 7, learner 3 indicated that she engaged more carefully with the reading of the text and felt that she could perform the reading task better than before. She grasped the main idea for each paragraph and noticed the usefulness of transitions to understand the text's logical sequence.

She reiterated her self-efficacy in accomplishing the portfolio task and added her interest in further learning to increase her reading comprehension.

Extract 8: Reflections on the strategy task from the week 7-portfolio

I think I performed the portfolio reading task better than before, as I read the text carefully, understood its content and described the use of strategies. While I read the text paragraph by paragraph and grasped the main idea, I was also able to identify the transitions used to clarify the text flow. Compared to the first entry, I feel I understand how to do the task better. To increase my comprehension of the text, I would like to learn more about grammar and vocabulary.

Table 8 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 3 (Week 7)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Self-efficacy in the portfolio reading task
(Sentence 2)	Effectiveness of paragraph reading and identifying transitions
(Sentence 3)	Self-efficacy in the task performance compared with the previous entry
(Sentence 4)	Need to learn more about grammar and vocabulary

In her reading strategy portfolio reflections of week 14, learner 3 self-assessed her performance and felt that she had gradually increased her self-efficacy in the portfolio reading task. She found the second paragraph of the text difficult, but she was able to organize the content into an outline, which helped her summarize the text. She recorded that she used the assigned text to increase her knowledge about energy, a subject that she had not known in any depth before the assignment.

This entry was the final portfolio assignment of the semester and her comment suggested that she had developed an ability to analyze the text using strategies and was able even to use an outline to summarize the text.

Overall, she indicated a positive reading identity in the use of strategy and she recognized that her reading was helpful in the accrual of knowledge.

Extract 9: Reflections on the strategy task from the week 14-portfolio

This is the final portfolio for the semester and I feel that I have gradually **increased my understanding** about how to do the task. However, I found it **difficult** to understand **the second paragraph** of the text assigned in this portfolio. As this is the fourth assignment, I was able to **find the key phrases** for the summary, and I felt the task easy to accomplish as **I reviewed the outline** and used it for **the summary**. I did not know about hydrogen fuel cells, so I developed **my awareness about energy** as I read the text.

Table 9 Coding categories for the portfolio reflections by Learner 3 (Week 14)

Sentence	Coding Category
(Sentence 1)	Increase in self-efficacy toward the portfolio reading task
(Sentence 2)	Difficulty of the second paragraph of the text
(Sentence 3)	Effectiveness of outlining in writing a text summary
(Sentence 4)	Reading to increase her knowledge

5.6 Commentary about the strategy portfolio reflections by Learner 3

Initially, as her portfolio reflections reveal, learner 3 felt unfamiliar with the reading task and found it difficult. She noticed that general strategies were helpful. In week 7, she began to read the text carefully and became more involved in her analytical reading by using the strategies. Subsequently, she realized how effective strategies such as paragraph reading and checking transitions were for her reading abilities. She explicitly indicated the increase of her self-efficacy in the week-7 portfolio

reflections. In week 14, she referred to the stages of while-reading and post-reading, as she read the text content and created an outline to summarize the text. She indicated her self-efficacy and commented about using the text to increase her knowledge of the subject.

Three key themes emerged from the data gathered from learner 3's strategy portfolios: 1) the employment of paragraph reading techniques and local level reading strategies, 2) the effectiveness of an outline in summarizing a text, 3) the explicit indication of self-efficacy regarding the use of a reading strategy. Like learners 1 and 2, learner 3 also developed self-efficacy through the successful use of various strategies, which led to the cultivation of her reading identity.

6 Summary, Implications, and Conclusions

Numerous research studies have been conducted concerning the use of reading strategies. Most of these have utilized think-aloud methods and questionnaires. However, some researchers have suggested the limitations of these studies and have asserted that they might not fully investigate the process of students' assessments of their own use of reading strategies in real-life learning contexts. Up to now, there have been some research inquiries that have utilized self-reflections by students via strategy portfolios and learning logs to ascertain their development of a learning strategy. These studies, however, have not explored the manners in which learners assess their strategy use, increase their sense of self-efficacy, and construct their reading identity.

The author has utilized reading strategy portfolios in his reading classes, and in his previous classroom-based studies, he analyzed the portfolio reflections of students to investigate the manner in which learners assessed their strategy use. Further, he advanced his understanding by using a deductive coding analysis. The reflections of successful students indicated certain similar characteristics as they described their use of strategies and detailed the effects of the strategies on their reading comprehension. However, the author realized that he had not sufficiently explored the characteristics of the learners and he thus decided to apply an inductive coding based on the thematic analysis method suggested by Braun and Clarke (2006). The present study is a result of that examination.

The results obtained from the three successful learners showed similarity in the fact the learners assessed their use of strategies and developed more elaborate applications of the strategies, encompassing both global and local level techniques. As they employed the strategies in their own ways with success, they mentioned the increase in their self-efficacy in utilizing strategies and constructed a positive reading identity for themselves. Although the three learners demonstrated their strategy development and self-efficacy in varying ways, the themes of self-assessment, flexible strategy use, self-assessment, and identity construction were observed among all three learners.

The present study admits to some limitations. First, the number of participants is small and the results may not be generalized to other contexts. Second, the student data is based only on self-reflections, and therefore follow-up interviews and think-aloud tasks could have been added to

strengthen the validity of the results. Future research should utilize a larger number of participants and should analyze the students' strategy portfolio reflections through additional follow-up interviews and think-aloud exercises.

Despite the limitations, however, the present study presents significant implications for classroom teachers and researchers with regard to the use of reading strategy portfolios and student reflections. Through inductive coding and thematic analysis, teachers and researchers can apply these methods to effectively measure their students' self-assessment of their reading strategy use, their self-efficacy, and their identity development.

References

- Akkakoson, J. "The relationship between strategic reading instruction, student learning of L2-based reading strategies and L2 reading achievement." *Journal of Research in Reading*, 36, 2013, pp. 422–450.
- Allen, S. "An analytic comparison of three models of reading strategy instruction." *International Review of Applied Linguistics*, 41, 2003, pp. 319–338.
- Auerbach, E.R., & Paxton, D. "It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom." *TESOL Quarterly*, 31, 1997, pp. 237–255.
- Block, E. "The comprehension strategies of second language readers". *TESOL Quarterly*, 20, 1986, pp. 463–494.
- Braun, V., & Clarke, V. "Using thematic analysis in psychology." *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2006, pp. 77–101.
- Donato, R., & McCormick D. "A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation." *The Modern Language Journal*, 78, 1994, pp. 453–464.
- Evans, S. "Reading reaction journals in EAP courses." *ELT Journal*, 62, 2008, pp.240-247.
- Hall, L. "The role of reading identities and reading abilities in students' discussions about texts and comprehension strategies." *Journal of Literacy Research*, 44, 2012, pp.239–272.
- Hosenfeld, C. "A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful language learners." *System*, 5, 1977, pp. 110–123.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. "Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios." *System*, 34, 2006, pp. 384–398.
- Kamijo, T. "Analysing selected L2 learners' strategies using evidence-based reflections in reading strategy portfolios in university reading courses." *JABAET Journal*, 20, 2016, pp. 67-84.
- Kamijo, T. "Analyzing L2 Learners' Reading Strategies through Strategy Portfolios Drawn from Sociocultural Theory: An Exploratory Investigation." *Ritsumeikan Higher Educational Studies*, 17, 2017, pp. 115-129.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. "Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies". *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, pp. 249–259.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. "Learning strategies in second language acquisition." Cambridge: *Cambridge University Press*, 1990.
- Oxford, R.L. "Teaching and researching language learning strategies." Harlow: England, Pearson Longman, 2011.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. "Verbal protocol of reading: The nature of constructively responsive reading." Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.
- Singhal, M. "Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness, and L2 readers". *The Reading Matrix*, 1, 2001, pp. 1–23.

Soldner, L. "Reflection and developmental readers: Facilitating metacognition with Learning Logs." *Journal of College Literacy and Learning*, 29, 1998, pp. 18–24.

White, C., Schramm, K., & Chamot, A. Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), "Language Learner Strategies: 30 years of research and practice" (pp. 93–116). Oxford, England: Oxford University Press, 2007.

※TOEFL[®], TOEIC[®] is a registered trademark of Educational Testing Service (ETS).

L2 学習者の読解ストラテジー使用の自己評価、自己効力感、アイデンティティ認識

—ストラテジーポートフォリオ振り返り記述の分析—

KAMIJO Takeshi (Associate Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University)

要 旨

多くのリーディングストラテジー先行研究では、質問紙およびプロトコール分析により行われてきた。しかし近年は学習者自身によるストラテジー使用評価と学習というメタ認知については、十分に調査できないとして批判されている。この調査に関して、クラスルームにおける self-reflections (振り返りの記述) から学習者の自己評価とストラテジー使用を調べていく研究者もいる。しかし、振り返りの記述を使った先行研究では学習者のストラテジー使用の評価、自己効力感、アイデンティティといったメタ認知の発展まで調査しているものはきわめて少ない。この実践研究では、これらの重要な要素についての探索的な調査を行った。研究が行われたコンテキストは、大学1回生後期中級レベルリーディングクラスである。15週間の授業で分析的な読解力を伸ばすために、4回分のストラテジーポートフォリオが課題として実施された。研究参加者27名の振り返り記述について、inductive coding (帰納法的コーディング) と thematic analysis が分析に使われた。27名のうち7名が成功した学習者として選別され、振り返りの記述にストラテジー使用の評価、自己効力感、アイデンティティという共通な特徴がみられた。本実践研究では、このうち3名の成功した学生の振り返り記述それぞれ3回分を抜粋して、記述のデータ分析と評価を提示する。

キーワード

読解ストラテジー、ポートフォリオによる振り返り、テーマ分析、評価、自己効力感、アイデンティティ

実践研究

英語補習プログラムへの学習態度が正課英語授業にもたらす長期的な学習効果について

— スポーツ健康科学部 英語 P0 の取り組み —

祐 伯 敦 史・木 村 修 平
杉 浦 仁 美

要 旨

この論文では、スポーツ健康科学部における正課英語授業の補習プログラムである英語 P0 の取り組みについて紹介すると共に、英語 P0 が正課の英語カリキュラムにおいて継続的な学習効果をもたらすかどうかについて明らかにする。本研究から、1 回生春学期に実施する補習プログラム 英語 P0 で高い成績を修めることで、英語 P0 が直接対象とする 1 回生春学期の英語 P1 の学習に有効であるだけでなく、その後の正課英語授業においても、継続的に一定の学習効果が持続することが示された。以上の結果から、スポーツ健康科学部で実施されている補習プログラム 英語 P0 が、正課授業の補習プログラムとして有効であると結論づける。

キーワード

補習プログラム、プロジェクト発信型英語プログラム、反転授業、flipped classroom

1. 背景

現代の日本では、大学入試の多様化により、大学進学者間の学力レベルの差が非常に大きくなっている。さらに、主な大学入学対象者である 18 歳人口が 2018 年時点では 118 万人存在しているが、2030 年には 101 万人に減少することが予測されている（文部科学省 2017）。これまで日本の多くの私立大学は、18 歳人口の減少を大学進学率の向上で補ってきたが、今後大学進学率はわずかに向上するものの大幅には向上することが期待されず、大学入学者数も減少するという予測が出ている（朝日新聞 2018）。その結果、近い将来、これまでよりも低い学力レベルの大学生が大学で学ぶことが予想される。

大学新入生の学力低下がすでに日本の多くの大学でみられている。この対策として、既に多くの大学で補習プログラム¹⁾が実践され、その効果が報告されている（中橋 2016, 奥羽 2013, 山岡 2012 など）。筆者らが現在所属している、もしくは過去に所属していた、立命館大学スポーツ健康科学部（以下、「スポーツ健康科学部」と記す）でも、入学試験を受験していない学生で、特

に積み重ねが重要な英語や数学の学力が不十分な学生が、一定数存在している。筆者の一人は、このような学生に対して、正課の英語カリキュラムを推し進めるだけでは不十分だと感じ、2014 年より正課の補習プログラム「英語 P0」（ぴー・ゼロ）を 1 回生春学期の段階で導入し、現在まで実施してきた。祐伯・大石・木村（2016）は、2014 年度生および 2015 年度生を対象に、この補習プログラムの有効性について検証し、英語 P0 が 1 回生春学期の正課授業 英語 P1 において、一定の効果があることを示した。

これまでの補習プログラムに関する先行研究では、補習プログラムの効果を検証する際に、その授業のプレ期間とポスト期間にテストを実施し、テストの得点が上昇したことをもって補習プログラムの効果があると主張しているが、長期的な効果を検証しているものはあまり見られない。しかしながら、補習プログラムの効果を検証するには、短期的な学習効果があることを示すだけでなく、その授業を受講したことで長期的にどのような学習効果を得られるかを検証することが重要だと考えられる。そこで、本稿は、以前分析対象とした 2014 年度と 2015 年度の英語 P0 受講者に加え、2016 年度生の英語 P0 受講者を対象に、英語 P0 での学びが、1 回生春学期の英語 P1 で有効であるだけでなく、スポーツ健康科学部における 2 年間の正課英語プログラムで、1 回生春学期を超えて継続的に有効なのかを検証することを目的としている。本稿の構成は、以下の通りである。まず第 2 節では、スポーツ健康科学部の英語カリキュラムについて述べる。第 3 節では、正課の英語補習プログラムである英語 P0 の内容について記す。第 4 節では、英語 P0 受講対象者について、第 5 節では、英語 P0 の長期的効果の検証結果について書く。第 6 節では、本講で得られた検証結果について考察する。第 7 節では、結論を述べる。

2. 立命館大学スポーツ健康科学部の英語カリキュラム

スポーツ健康科学部では、正課の必修英語カリキュラムとして、プロジェクト発信型英語プログラムを採用している。このプログラムは、「自分の関心事についてリサーチを行い、リサーチ内容を英語で発信する」ことを主眼としたプログラムである（鈴木 2003, 鈴木 2012）。プロジェクト発信型英語プログラムは、英語で実際に発信することを目的とする「英語 P（プロジェクト英語）」と、英語 P で発信するために必要な英語の 4 技能「聞く・読む・話す・書く」の基礎知識を学習する「英語 S（スキルワークショップ）」から構成される。スポーツ健康科学部の学生は、1 回生と 2 回生の春学期と秋学期を通じて、週 1 コマずつ英語 P と英語 S を受講する（表 1 参照）。英語 P の場合、各学期で発信するフォーマットや発信すべき量が異なっており、学期の進行と共に、より高い英語力が求められる（表 2 参照）。英語 S においても、英語の 4 技能を学ぶということは、S1 から S4 まで共通しているが、各学期毎に中心となる技能が異なっている（表 3 参照）。

表 1 スポーツ健康科学部の正課英語カリキュラム

学期進行	英語 P	英語 S
1 回生春学期	P1	S1
1 回生秋学期	P2	S2
2 回生春学期	P3	S3
2 回生秋学期	P4	S4

表2 英語 P の学期進行と英語で発信するレベル

英語 P	目的	最終発表	最終ペーパー
P1	英語でのアカデミックリサーチの基礎を学ぶ	5分	400語以上
P2	アンケートなどの1次データを用いて、英語で発信する	6分	750語以上
P3	英語でのパネルディスカッションやディベートの基礎を学ぶ	7分	1000語以上
P4	グループプレゼンテーションを行う	8分	1200語以上

表3 英語 S の学期進行と重視される技能

クラス名	音声・文字	重視される技能
S1	sound-focused	listening ability
S2	sound-focused	speaking ability
S3	letter-focused	reading ability
S4	letter-focused	writing ability

3. 英語補習プログラム「P0」について

スポーツ健康科学部には、2010年の設立当初から、プロジェクト発信型英語プログラムにおいて、英語でリサーチを実践し発信するために必要な英語力の基礎を、中学校・高等学校で十分身につけずに入学してくる学生が存在している。これらの学生の中には、英語の基礎力が不十分なため、英語で発信しようにも発信できず、単位修得に至らない学生が多く見られる。そこで、2014年度より、立命館大学教育力強化予算を得て、1回生春学期の火曜日の2～4限に、計3クラスの「英語 P0」を開講してきた。

英語 P0 は1回生春学期の英語 P1 の補習プログラムとして、英語 P で発信しリサーチを行うために必要な英語の基礎力を身につけることを目標としている。そのため、カリキュラムは英語 P1 と連動しており、例えば、英語 P1 で中間発表 (Week 7-8) を行う前には、英語 P0 では中間発表準備 (Week 5-7) として、発表原稿やパワーポイントスライドの作成ならびに実演練習をし、本番に備える形となる (表4参照)。

英語 P0 では、受講生は予め専用サイトにアップされた動画教材を視聴し、その内容に基づくワークシートに取り組む反転授業形式を採用している²⁾。反転授業とは、eラーニングと対面授業を併用するブレンディッドラーニング手法の一つである (Bergmann & Sams 2012, Enokida, Fraser, Davies & Tatsukawa 2018, 笠井 2018)。反転授業の効果としては、教室内の対面授業においてeラーニングで予め修得した知識を活用し、関連する知識や態度を発展させる学習者中心型の授業をより多くの時間で実践出来るということが挙げられる (Chuang, Weng & Chen 2018, 笠井 2018)。また、反転授業には自習時のeラーニング教材に自分のペースで取り組めるほか、教室での対面指導では理解の度合いが異なる学習者それぞれに適した指導ができるという特長がある (Bergmann & Sams 2012)。

表 4 英語 P0 と英語 P1 のカリキュラム対応

Week	英語 P0	英語 P1
Week 1	イントロダクション	
	シラバス説明、発表練習、プレテスト	
Week 2	英語の発音・イントネーション	
	英語の発音記号、イントネーション練習、辞書の使い方、モデレータ基礎 1	
Week 3-4	動詞の用法	
	自動詞、他動詞、文型、受け身文	
Week 5-7	中間発表準備	
	中間発表原稿作成、PPT 作成、モデレータ基礎 2、 中間発表実演	中間発表 (Week 7-8)
Week 8-10	英語の基本用法・接続詞・関係詞・質疑応答	
	等位接続詞、従位接続詞、関係代名詞、関係副詞、よくある間違い、英語の 質疑応答表現、和文和訳	
Week 11-12	最終発表準備	
	最終発表原稿作成、最終ペーパー作成準備、PPT 作成、最終発表実演	最終発表 (Week 12-14)
Week 13-15	最終ペーパー準備	
	最終ペーパー作成、ポストテスト	最終ペーパー (Week 15)

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、暗唱例文が記載されている。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、暗唱例文を覚えているかどうかを確認する暗唱例文テスト（小テスト）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う（図 1 参照）。

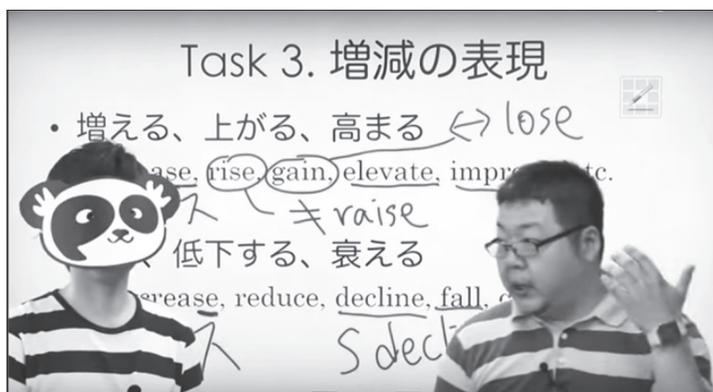


図 1 YouTube 上の P0 用動画教材 (Unit 10 「図表を説明しよう」より)

各回のワークシートには、トピックに関連する暗唱例文が記載されている（図2参照）。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、この暗唱例文を覚え、次回P0の教室授業の中で確認テストを受験する（図3参照）。

暗唱例文: 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。)

1. Please take a look at the next slide.
次のスライドをご覧ください。

2. 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年の我国の人口変化を表しています。

3. 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2 ワークシートに記載された暗唱例文

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3 暗唱例文テストの例

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う。また、前掲の表4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する。

4. 各年度の英語 P0 受講対象者

4.1 2014年度の英語 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® Test (以下、TOEIC Bridge Test) を実施している。日本でTOEIC Bridge Test 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) によると、高校生の平均点は180点満点中115.2点だったので、2014年度のP0受講対象者は、TOEIC Bridge Test で115点以下の学生51名 (2014年度生234

名中、21.8%)とした。

P0 受講対象者が各週に受験した暗唱例文テスト (小テスト) (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、高成績群 (HG 群) 26 名 (平均点 30.6 点 (SD= 20.64)) と低成績群 (LG 群) 25 名 (平均点 3.9 点 (SD = 2.98)) の 2 群にグループ分けした。また、それぞれのグループを分ける際には、実際の得点分布を検討した上で、グループ分けを実施した。

今回の分析で、暗唱例文テスト (小テスト) 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 (2014: 683) は、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と主張している。

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、学ぼうとする取り組みや習慣が重要であることは言うまでもない。しかしながら受講対象者の中には 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、学習の取り組みや習慣が与える補習プログラムの学習効果を見るためにこの基準を採用した。

4.2 2015 年度の英語 P0 受講対象者

2015 年度も、2014 年度と同様に新生生に TOEIC Bridge Test を実施し、115 点以下の学生 34 名が対象となった。これらの 34 名の学生を、毎回の授業での暗唱例文テスト (小テスト) (合計 200 点; 平均 43.97 点 (SD=26.80); 中央値 37 点) の中央値を参考に、2014 年度と同様に、高成績群 (HG 群) 16 名 (平均点 67.8 点 (SD= 15.90)) と低成績群 (LG 群) 18 名 (平均点 22.8 点 (SD= 12.85)) の 2 群にグループ分けした³⁾。

4.3 2016 年度の英語 P0 受講対象者

2016 年度生もこれまでと同様に、入学時の TOEIC Bridge Test で 115 点以下の学生 40 名が対象となった。これら 40 名の学生を、毎回の授業での暗唱例文テスト (小テスト) (合計 165 点; 平均 39.60 点 (SD=24.51); 中央値 40.5 点) の中央値を元に、これまでと同様に、高成績群 (HG 群) 22 名 (平均点 57.98 点 (SD= 15.68)) と低成績群 (LG 群) 18 名 (平均点 18.44 点 (SD= 12.91)) の 2 群にグループ分けした。

5. P0 の学習効果の分析

5.1 2014 ~ 2016 年度生の P1 ~ P4 の F 取得率と各変数間の相関係数

本稿では、P0 の学習効果について検証するために、2014 年度生から 2016 年度生の全 P0 受講者 (合計 125 名) を対象とした。高成績群 (HG 群)、低成績群 (LG 群)、および参考として P0 非対象者 (合計 580 名) の P1 から P4 の F 取得率、TOEIC Bridge Test の平均点と標準偏差を表 5 に、各変数間の相関係数を表 6 に示した。

表5 高成績群 (HG 群)、低成績群 (LG 群)、P0 非対象者の P1 から P4 の F 取得率、TOEIC Bridge Test スコアの平均点と標準偏差

		P1	P2	P3	P4	TOEIC Bridge 平均点(標準偏差)
高成績 (HG)群 (n=64)	F(不可)	1 (1.56)	7 (10.94)	9 (14.46)	11 (17.19)	
	A ⁺ ~C	63 (98.44)	57 (89.06)	54 (84.38)	52 (81.25)	99.5 (±12.07)
	欠損値	0	0	1 (1.56)	1 (1.56)	
低成績 (LG)群 (n=61)	F(不可)	23 (37.7)	29 (47.54)	30 (49.18)	26 (42.62)	
	A ⁺ ~C	38 (62.3)	30 (49.18)	27 (44.26)	31 (50.82)	90.47 (±13.74)
	欠損値	0	2 (3.28)	4 (6.56)	4 (6.56)	
P0 非対象者 (n=580)	F(不可)	30 (5.17)	40 (6.90)	36 (6.21)	57 (9.83)	
	A ⁺ ~C	550 (94.83)	540 (93.10)	538 (92.76)	512 (88.28)	141.59 (±12.54)
	欠損値	0	0	6 (1.03)	11 (1.90)	

※ P1 から P4 のうち、数字は度数、() 内の数字は群内での割合 (%) を示す。

表6 各変数間の相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) P0 グループ	1.00					
(2) TOEIC Bridge	-.33 **	1.00				
(3) P1_F	.46 **	-.36 **	1.00			
(4) P2_F	.42 **	-.24 **	.49 **	1.00		
(5) P3_F	.36 **	-.28 **	.44 **	.41 **	1.00	
(6) P4_F	.30 **	-.21 *	.48 **	.56 **	.51 **	1.00

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (以下、同様)

※ P0 グループは、高成績群 (HG 群) = 0、低成績群 (LG 群) = 1 としてダミー変数に変換した。また、P1_F から P4_F は F を取得した場合に 1、それ以外の成績を 0 として得点化した。

5.2 P0 が P1 から P4 の各学期の学習成績にもたらす効果

まず初めに、英語 P1 から P4 の各時期における P0 の効果について検証する。先行研究 (祐伯・大石・木村 2016) では、P1 における HG 群と LG 群の成績の違いをノンパラメトリックな統計学的検定を用いて実証することで P0 の有効性を示したが、本研究では、入学時の英語力 (TOEIC Bridge Test) を統制し、より詳細に P0 の効果を検討する。しかし、TOEIC Bridge Test のスコアは連続変数であるため、ノンパラメトリックな手法で検定を行うことができない。P0 グループ (HG 群 / LG 群) をダミー変数化し、TOEIC Bridge Test を同時に投入した線形モデルを用いるのが妥当であると考えられる。ただし、線形モデルは残差が正規分布に従う仮定に基づいているため、目的変数は正規性を持った連続変数でなければならない。本研究の目的変数は、F を取得したかどうかの二値データであり、線形モデルを使うとパラメータがうまく推定できない恐れがある。そこで、二項分布を仮定した一般化線形モデル (GLM) を用いることにした。

一般化線形モデルとは、線形モデルの拡張であり、誤差構造を任意の指数型分布族（例えばポワソン分布や二項分布）の確率分布として扱うことができる（久保 2012, 大東 2010）。

分析ソフトは、R version 3.4.3 (R Core Team 2014) を使用した。目的変数は、P0 の受講対象者の英語 P1 の成績評価で F 取得率とし、説明変数として、(1) 入学時の英語力 (TOEIC Bridge Test スコア) と (2) P0 グループ (HG vs. LG) を投入した。P0 グループは、HG = 0, LG = 1 としてダミー変数に変換して扱った（以下の分析でも同様）。その上で、以下の (A) のモデルを作成し、分析を実行した。

(A) glm (PIF ~ Bridge + P0, data = dat_all2, family = binomial) ⁴⁾

表 7 英語 P1 ~ P4 の各時期における英語 P0 の学習効果

	P1			P2		
	係数	標準誤差	Z値	係数	標準誤差	Z値
切片	-2.32	2.82	-0.83	-1.70	1.92	-0.88
入学時の英語力	-0.05 *	0.02	-2.55	-0.02	0.02	-1.37
P0 グループ	3.28 **	1.06	3.11	1.86 ***	0.49	3.79
	P3			P4		
	係数	標準誤差	Z値	係数	標準誤差	Z値
切片	0.08	1.89	0.04	-0.52	1.85	-0.28
入学時の英語力	-0.03 *	0.02	-1.98	-0.02	0.02	-1.37
P0 グループ	1.41 **	0.47	3.04	1.17 **	0.44	2.62

まず、P1 について、(1) 入学時の英語力 ($p < .05$)、(2) P0 グループ ($p < .01$) で有意という結果が得られた（表 7 左上参照）。入学時の英語力は負の関連であることから、入学時の英語力が高いほど F 取得率が低いことを示している。一方、P0 グループは正の関連であることから、HG 群よりも LG 群において F 取得率が高いことを示している。

同様に P2 ~ P4 の結果を示す（表 7 参照）。P0 グループの効果はいずれの時期においても有意で、正の関連を示した。これは、HG 群よりも LG 群において各学期の英語 P 科目の F 取得率が高いことを示している。

5.3 P0 が P1 ~ P4 の学習成績にもたらす効果

P0 の学習効果が、英語 P1 (1 回生春学期) から英語 P4 (2 回生秋学期) への学期進行に伴い、どのように変化するかを検証するために、上記と同様に、2014 年度生から 2016 年度生の全 P0 受講者 (合計 125 名) を対象とし分析を行った。P0 の受講対象者の成績評価で F (不合格) 取得率を目的変数として、最尤法による一般化線形混合モデル (GLMM) を用いて分析した。固定効果では、説明変数として、(1) 入学時の英語力 (TOEIC Bridge Test スコア) (2) 時期 (P1 から P4 への学期進行) (3) P0 グループ (HG vs. LG) を投入した。また、P1 から P4 での学習

に対する効果が、P0 グループ (HG vs. LG) によって異なる可能性を考慮し、(4) P0 グループ (HG vs. LG) × 時期 (P1 から P4 への学期の進行) の交互作用を投入した。ランダム効果は、P0 受講生の ID とした。分析ソフトは、R (version 3.4.3) で、GLMM を解析するために lme4 (Bates et al. 2015) を使用した⁵⁾。その上で、以下の (B) のモデルを作成し、分析を実行した。

(B) glmer (F ~ Bridge_c + P0_c + time_c + P0_c:time_c + (1|ID), data = dat_all, family = binomial)⁶⁾

分析の結果、(1) 入学時の英語力 ($p < .05$) で有意であり、(2) 時期 ($p < .001$)、(3) P0 グループ ($p < .001$) も有意となった (表 8 参照)。

表 8 英語 P0 の英語 P1 から英語 P4 での学習に対する効果

(固定効果)	係数	標準誤差	Z値
	切片	-2.06 ***	0.34
入学時の英語力	-0.05 *	0.02	-2.46
P0 グループ	2.89 ***	0.65	4.45
時期	0.52 ***	0.15	3.44
P0 グループ×時期	-0.56 †	0.29	-1.93
(変量効果)	分散	標準偏差	
ID (切片)	4.832	2.20	

また、P0 グループと時期の交互作用が有意傾向 ($p = .053$) のため、Cohen and Cohen (1983) に従い、得られた回帰式において P0 グループに平均 ± 1 SD を代入し、下位検定を実施した。LG 群では、時期について、有意な差が見られなかった ($p = .239$; 表 9 左側参照)。一方、HG 群では、時期の効果が見られた ($p < .001$; 表 9 右側参照)。これは、HG 群では、P1 から P4 にかけて F 取得率が増加していることを示している (表 5 も参照)。

表 9 英語 P0 グループの英語 P1 から英語 P4 での学習に対する効果

	LG群			HG群		
	係数	標準誤差	Z値	係数	標準誤差	Z値
切片	-0.61	0.37	-1.68	-3.51 ***	0.56	-6.26
入学時の英語力	-0.05 *	0.02	-2.46	-0.05 *	0.02	-2.46
P0 グループ	2.89 ***	0.65	4.45	2.89 ***	0.65	4.45
時期	0.24	0.16	1.47	0.80 ***	0.25	3.24
P0 グループ×時期	-0.56	0.29	-1.93	-0.56	0.29	-1.93

6. ディスカッション

本稿では、英語 P0 での学びが、1 回生春学期の英語 P1 で有効であるだけでなく、2 年間の正課英語プログラムで、1 回生春学期を超えて学習効果が継続的に有効なのかを検証することを目的としていた。まず英語 P1 に対する英語 P0 の効果について見てみると、2014 年度生から 2016 年度生の P0 受講者全体のデータにおいて、英語 P0 での小テスト成績の違い（P0 グループ）が、英語 P1 の F 取得率に対して有意であることが分かった ($p < .01$; 表 7 参照)。祐伯・大石・木村 (2016) では、2014 年度生と 2015 年度生の P0 受講者を対象に、今回と同じく P0 受講生を高成績群 (HG 群) と低成績群 (LG 群) に分けて、効果を検証した。その際にも、P0 での成績が有意な差をもたらしており、HG 群は LG 群よりも、P1 の成績が有意に高いという結果が得られていた。本稿での結果についても、2016 年度生を加えて、前回の結果を支持することとなった。

一方、今回の分析では、祐伯・大石・木村 (2016) では考慮できていなかった入学時の英語力を分析の対象に含めている。5.2 節で示したように、TOEIC Bridge Test スコアで測定される入学時の英語力が、P1 の F 取得率に有意な影響を及ぼしていることも分かった ($p < .05$; 表 7 参照)。このことは、P0 受講者の英語 P1 の成績には、入学時の英語力も大きな影響を及ぼしていることを示している。この結果は、至極当然ではあるが、大学での英語科目の成績は、授業での学びの他に、入学時の英語力が影響しており、高校時点までの英語能力が重要であると言える。ただし、今回の分析では、入学時の英語力と P0 グループを同時に説明変数として投入しても、P0 グループの効果は有意のままであった。これは、入学時の英語力を統制しても、P0 グループの効果は依然として残ることを示しており、P0 での成績が、英語 P1 の成績に非常に大きな影響を及ぼしていることが分かった。

次に、英語 P1 (1 回生春学期) から英語 P4 (2 回生秋学期) への学期進行に伴い、P0 の学習効果が、どこまで有効かということに関しては、5.3 節で示したように、英語 P1 から P4 の F 取得率において、(1) 入学時の英語力 ($p < .05$) が有意、(2) 時期 ($p < .001$) と (3) P0 グループ ($p < .001$) も有意という結果となった (表 8 参照)。入学時の英語力が有意であることから、P0 受講生が 1 回生春学期の英語 P1 から 2 回生秋学期の英語 P4 へと進んで行く際にも、入学時の英語力が有意に影響していると言える。また、P0 グループについても有意であったことから、1 回生春学期の英語 P0 での成績が、英語 P1 から P4 全体の F 取得率においても、有意な影響を与えていることが示された。

時期についても有意であることから、英語 P1 から英語 P4 に進むに従って、F 取得率が上昇していることが分かる。時期と P0 グループの交互作用が有意傾向であったので、グループごとに時期の効果について見ていくと (5.3 節参照)、LG 群では、時期の効果が有意でなく、英語 P1 から英語 P4 への進行において、F 取得率について有意な差は見られなかった。一方、HG 群で同様の解析を行うと、時期の効果が有意 ($p < .001$) であり、こちらのグループでは、英語 P1 から英語 P4 への進行において、F 取得率について有意な差があることが分かった (5.3 節; 表 9 参照)。以上の結果を総合すると、HG 群においては、1 回生春学期時点で P0 で高成績を修めて、英語 P1 で単位取得し、その後、学期進行と共に、F 取得率が上昇していく。F 取得率が上昇するのは、表 2 で示したように、学期の進行と共に求められる英語力も上昇するため、単位取得の

難易度が上昇するためと考えられる。ただし、表7で示しているように、P2からP4の各時期において、P0グループの効果はすべて有意 ($p < .01$) であるので、学期進行と共にF取得率は上昇するものの、いずれの時期においてもLG群よりは、HG群のほうがF取得率が低いと言える。一方で、LG群においては、1回生春学期時点でP0で低成績であり、英語P1での単位取得に失敗する学生の比率がHG群の学生と比べて高く、その後の学年進行においても、F取得率は高止まりのままであることが言える (表5参照)。

このように1回生春学期の英語P0で高成績を修めることで、P0で低成績である場合と比較して、その後の正課英語授業においても継続的な効果をもたらすということは、補習プログラムの英語P0の学習効果の高さを示している。そのため、正課英語プログラムを運営していくに当たっては、英語P0受講対象者で、特に低成績群の学生が、この補習プログラムに真面目に取り組んでいくことが重要であるので、いかにそのような学生の学習意欲を高めていくかが今後の課題となる。また、学期の進行に伴い、英語P0で高成績を修めた学生でも、英語PのF取得率が上昇していき、P0非対象者と比較するとF取得率が高い (表5参照) ことから、1回生秋学期から2回生の時期においても、1回生春学期の英語P0に相当する補習プログラムやピアラーニングによる相互扶助体制を新たに設定することも検討していく必要があることを示唆している。

さらに今後の課題として、本研究ではP0における小テストの成績を基にグループ分けを行い分析を実施したが、分析をさらに進めエビデンスに基づいたより良い英語カリキュラムを作成するためには、P0の成績の素点 (0～100点満点) を統計分析に追加して組み込むことや、成績変数以外で受講生が授業にどのように取り組んだことが明らかになるようなデータを集めることも検討していく必要がある。

7. 結語

本稿は、2014年度から2016年度生の英語P0受講者を対象に、補習プログラムである英語P0での学びが、1回生春学期の英語P1で有効であるだけでなく、スポーツ健康科学部における2年間の正課英語プログラムで、1回生春学期を超えて継続的に有効なのかを検証することを目的としていた。本研究から、(1) 英語P0に積極的に取り組んだグループの学生は、そうでなかったグループの学生と比較して、1回生春学期の正課授業である英語P1のF取得率が有意に低いこと、(2) 英語P0に積極的に取り組んだグループの学生は、そうでなかったグループの学生と比較して、1回生春学期以降の正課授業である英語P2からP4のF取得率も有意に低いこと、(3) 英語P0に積極的に取り組んだグループの学生は、学期進行と共にF取得率が上昇するものの、そうでなかったグループの学生と比較すると、F取得率は有意に低いこと、が判明した。言い換えると、1回生春学期に実施する補習プログラム英語P0に積極的に取り組むことで、そうでない場合と比較して、英語P0が直接対象とする1回生春学期の英語P1の学習に有効であるだけでなく、その後の正課英語授業においても、継続的に一定の学習効果が持続することが示された。以上の結果から、スポーツ健康科学部で実施されている補習プログラム英語P0が、正課授業の補習プログラムとして有効であると言える。但し、学期の進行に伴い、英語P0で高成績を修めた学生でも、英語PのF取得率が上昇していくことから、1回生秋学期以降の時期においても、

1 回生春学期の英語 P0 に相当する補習プログラムやピアラーニングによる相互扶助体制を新たに設定することも検討していく必要がある。

謝辞

本論文をご精読頂き有用なコメントを複数回に渡って頂きました匿名の査読者に深謝致します。

執筆分担

祐伯が、全体（3 節と 5 節、英語要旨を除く）を統括・執筆した。木村は、3 節ならびに英語要旨の作成を担当した。杉浦は、5 節の統計解析ならびに分析を担当した。

注

- 1) 本稿での「補習プログラム」とは、「入学者の学力低下に伴い専門教育の推進が困難である現状において、高校卒業までに習得すべき学習内容の補習授業」(山岡 2012) と定義する。
- 2) P0 の動画およびワークシートについては、P0 専用サイト (<http://p0.pep-rg.jp/>) で公開されている。
- 3) 2015 年度と 2014 年度の暗唱例文テストの合計点が異なるのは、前年の結果を受けて、試験内容を改訂したためである。4.3 節に記すように、2016 年度の合計点が異なっているのも同様である。
- 4) “PIF” は、P1 における F 取得率を示す。P2 ~ P4 の分析では、各時期における F 取得率を投入した。“Bridge” は TOEIC Bridge Test の点数を示す。P0 は $HG = 0$, $LG = 1$ としてダミーコード化した。“dat_all2” は使用したデータセットのことを示し、目的変数が二値であるため、二項分布のロジスティックモデル (“family = binomial”) を採用した。
- 5) 目的変数が二値データであり、かつ時期による変動 (P1 から P4) の個人差を考慮する必要があるため、一般化線形混合 (GLMM) モデルを用いるのが適していると判断した。
- 6) “F” は、全体の F 取得率、“Bridge” は TOEIC Bridge Test の点数を示す。“ID” は個人の識別番号であり、1 人につき、P1 ~ P4 のデータでネスト化されている。“_c” が付いているものは、センタリングしていることを示す。

参考文献

- 朝日新聞「2040 年、大学進学者 12 万人減 進学率は女子も 5 割超に 文科省、初の詳細試算」2018 年 2 月 22 日朝刊
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. “Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4.” *Journal of Statistical Software*, No. 67 (1), 2015, pp. 1-48.
- Bergmann, J., & Sams, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
- Chuang, H.-H., Weng, C.-Y. & Chen, C.-H. “Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning?” *British Journal of Educational Technology*, Vol 49, No. 1, 2018, pp. 56-68.
- Cohen, J., & Cohen, P. *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.
- Enokida, K., Fraser, S., Davies, W., & Tatsukawa, K. “Teaching and Evaluating a Medical English Flipped Learning Course.” *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, No. 21, 2018, pp.13-31.
- 笠井正隆「反転授業の実践と課題—「グローバル教育入門」コースのケース—」『研究論集』第 107 号、2018 年、221-234 頁。

久保拓弥『データ解析のための統計モデリング入門：一般化線形モデル・階層ベイズモデル・MCMC』岩波書店、2012年。

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, 2018.08.27)

文部科学省「高等教育の将来構想に関する基礎データ」

(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/.../2017/.../1384455_02_1.pdf, 2018.8.22.)

中橋雅俊「情報端末機器を用いた基礎英語学習の効果：e-Learningを活用したりメディア学習の可能性」『聖徳大学研究紀要』第27号、2016年、111-118頁。

大東健太郎「線形モデルから一般化線形モデル（GLM）へ」『雑草研究』第55巻・第4号、2010年、268-274頁。

奥羽充規「島根大学一般教育英語再履修クラスにおける効果的授業実践方法—英語リメディアル教育の視点から—」『島根大学外国語教育センタージャーナル』第8号、2013年、15-33頁。

R Core Team “R: A language and environment for statistical computing.” 2014,

(<http://www.R-project.org/>, 2018.08.01)

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巻・第10号、2014年、677-684頁。

鈴木佑治『英語教育のグランド・デザイン：慶應義塾大学 SFC の実践と展望』慶應義塾出版会、2003年。

鈴木佑治『グローバル社会を生きるための英語授業：立命館大学生命科学部・薬学部・生命科学研究科プロジェクト発信型英語プログラム』創英社・三省堂書店、2012年。

山岡華菜子「英語リメディアル教育でのオーセンティック教材の使用」『リメディアル教育研究』第7巻・第1号、2012年、165-175頁。

祐伯敦史・大石衛聴・木村修平「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—」『立命館高等教育研究』第16号、2016年、117-133頁。

※TOEIC[®] は Educational Testing Service (ETS) の登録商標です。

The Continuous Learning Effect of a Flipped-Style Remedial English Course:
English P0 Program for the College of Sport and Health Science

YUHAKU Atsushi (Associate Professor, College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

KIMURA Syuhei (Associate Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

SUGIURA Hitomi (Lecturer, College of Business Administration, Kindai University)

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of a flipped-style remedial English course. The course, named P0, is opened in the spring semester of the College of Sport and Health Science and designed to help first-year students finish a compulsory project-based English course, P1. The study indicates that there is a statistically significant relationship between their TOEIC Bridge score and failure rate of P1. It is also revealed through a statistical survey that an active involvement in P0 is more likely to result in a better result of P1 and that such an active participation has a more decisive impact on the failure rate of P1 than their TOEIC Bridge score. Finally, the implication from this research is that active participation in P0 can have continuous positive effects on learning of two-year English curriculum.

Keywords

supplimentary courses, project-based English program, flipped learning, flipped classroom

実践研究

大学院キャリア教育における文部科学省革新的イノベーション創出プログラム（COIプログラム）を用いた科学コミュニケーション実習の展開と考察

橘 由里香

要 旨

立命館大学大学院スポーツ健康科学研究科では、2017年度から大学院生のキャリア教育にCOI「運動の生活カルチャー化により活力ある未来をつくるアクティブ・フォー・オール拠点」の研究成果を用い、科学コミュニケーション実習の手法を取り入れた独自のキャリア教育を開始した。本COIで提唱された「無理なく運動継続するための科学技術」を魅力的に市民に伝える方法を考え、普及イベントを企画実践することは、大学院生が①自専攻の最先端の研究を深く知る②運動継続に対する市民の反応を知る③スポーツ科学の社会でのあり方を考えることが可能であり、キャリア教育に適している。本研究では、日本科学未来館や地域社会での実習を経た学生の多くがコミュニケーション能力や問題解決能力が改善されていると感じていることが示された。また実習によって新たに「社会と科学」という視点を持つことができたので研究や就職活動に活用したいと答えた学生も散見された。

キーワード

キャリア教育、科学教育、科学コミュニケーション、COI、社会経験

1 はじめに

教育行政において、キャリアは「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出して行く連なりや積み重ね」（中央教育審議会 2011）と定義される。「キャリア教育」に関しては、文部科学行政関連報告等においてこの文言が初めて登場（中央教育審議会 1999年）して以来、しばらくは職場体験活動や勤労観・職業観の育成に重きを置きすぎたという反省（キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 2004）から、現在は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会 2011）とされ、各大学で様々な実践が行われている。

立命館大学ではキャリア教育センターによる全学型キャリア教育科目による人材育成が様々な工夫と考案によって継続されていると共に（前田 2017；長田 2018）、各学部・研究科による独自の特長・アピールポイントを活かしたキャリア教育も実施されている。例えば法学部独自インターンシップ科目である公共政策実習、大学院理工学研究科の産学連携コーポ型高度人材育成プログラム等である。大学院スポーツ健康科学研究科では 2017 年度より、立命館大学が中核機関として採択された文部科学省革新的イノベーション創出プログラム（COI プログラム；以下、COI）「運動の生活カルチャー化により活力ある未来をつくるアクティブ・フォー・オール拠点」の研究成果を用い、科学コミュニケーション実習の手法を取り入れた独自のキャリア教育を開始した。本研究ではその展開と教育効果についての考察を報告する。

2 COI プログラムと科学コミュニケーションのキャリア教育への活用

2.1 立命館大学 COI プログラムの研究成果とキャリア教育への導入

文部科学省が平成 25 年度に開始した COI は、10 年後の社会で想定されるニーズを検討し、ハイリスクではあるものの実用化の期待が大きい異分野融合・連携型の基盤的テーマに対して、長期（最長 9 年度）に集中的な支援（拠点あたり年間 1～10 億円）を行うものである。このプログラムは、研究から生まれるシーズから実用化を発想する「フロントキャスト」型ではなく、社会のあるべき姿を出発点として取り組むべき研究開発課題を設定する「バックキャスト」型の研究開発を推進しているのが特徴である。あるべき社会の姿、暮らしのあり方としては、ビジョン 1「少子高齢化先進国としての持続性確保」、ビジョン 2「豊かな生活環境の構築（繁栄し、尊敬される国へ）」、ビジョン 3「活気ある持続可能な社会の構築」の 3 つが想定されている。現在、ビジョン 1 は立命館大学など 7 拠点、ビジョン 2 は東京藝術大学など 4 拠点、ビジョン 3 は東京大学など 7 拠点あり、全国で計 18 拠点が採択されている。

立命館大学が中心となって提唱した「運動の生活カルチャー化により活力ある未来をつくるアクティブ・フォー・オール拠点」（以下、本 COI）は、スポーツ・運動と医療の両面から国民の健康を維持増進させて、生涯自分で動き続けることができる「寝たきりゼロ」の社会を目指すものである（注 1）。本学と協働する参画機関は、技術の製品化を展開するオムロンヘルスケア株式会社、東洋紡株式会社、パナソニック株式会社、大和ハウス工業株式会社、運動誘導/継続プログラムの開発をする株式会社東大阪スタジアム、滋賀医科大学である。加えて本 COI のサテライト拠点である順天堂大学は協働企業である株式会社日立製作所、株式会社ニッピ、花王株式会社、東急不動産株式会社、東郷町施設サービス株式会社とともに、主に医学的見地からロコモティブ・シンドローム（運動器症候群；以下、ロコモ。注 2）の予防と可視化の開発を担っている。

「運動の生活カルチャー化」とは、本 COI が研究開発した科学技術と運動誘導プログラムによって、知らず知らずに運動する、あるいは運動したくなる状態を意味している。中心となる科学技術は、着るだけで心拍、心電、発汗、体温、呼吸数、関節角度などの生体情報データが測定でき、スマートフォン等で簡単にモニタリングできる「スマートウェア」（開発：塩澤成弘・立命館大学スポーツ健康科学部准教授ら）と、狙った局所的な範囲のみに音が聞こえる「超指向性

スピーカー」（開発：西浦敬信・立命館大学情報理工学部教授ら）である。例えば、スマートウェアからリアルタイムで得られる生体情報を使えば、「1時間、座り続けているのでストレッチしてください」「心拍数が高まりすぎているので運動を休止してください」など、個人に特定した運動プログラムの指示を与えることができる。その際、超指向性スピーカーを用いれば、狙った個人の耳元のみ指示や音楽を届けられる。さらに超指向性スピーカーは物理的な壁を作らずに音によって部屋を分割することが可能であり、子供からシニアまでが運動空間を共有しながら、個人に合った強度の運動を行う多世代交流が可能である。

本COIの運動誘導に関する社会実装実験は、運動誘導/継続開発グループ（善本哲夫・立命館大学経営学部教授、野間春生・立命館大学情報理工学部教授ら）を中心に、沖縄県石垣島や滋賀県長浜市などで行われてきた。この研究グループは、運動をいかに能動的に行っているかによって市民を運動初心者（ノンアクティブ層）、継続的運動者（アクティブ層）、運動誘導者（プロモーター層）に分類し、主にノンアクティブ層に運動機会を与えるための運動のゲーム化、仲間作り、多世代交流の仕掛け作りを主眼においている。石垣島では、素振りの際やコート内のターゲットを倒した時に効果音が出る「センシング卓球」や親子のトランポリン体操などを実施している。長浜市で継続的に行われている「てくペコ」は、専用アプリケーションをインストールしたスマートフォンを用いて歩行距離を仲間と共有するゲームである。ゲームに勝つために歩行をさせることで健康のための歩行習慣をつけることを目的とし、5人のチームメンバーで10日間に200キロメートル歩くと目標達成になる。

さらに2017年、運動誘導/継続開発グループには新たな2つの発展の契機が訪れた。

1点目は、本COIの成果が全国のCOI拠点として初めて、国立研究開発法人科学技術振興機構（以下、JST）が運営する日本科学未来館（東京都）での博物館展示という形で発表する機会を与えられたことである。筆者は科学コミュニケーションを専門としており、これまでに小柴昌俊・東京大学名誉教授のノーベル物理学賞受賞記念展示「ニュートリノ」（東京大学総合研究博物館他 2002-2005）等、5つの博物館展示企画に携わってきた。その経験を活かし、本COIの展示「アクティブでいこう！ものぐさ→アスリート化計画」（同年6～11月）の展示企画にも参画した。博物館での研究展示では、研究内容を非研究者にわかりやすく伝えるだけでなく、いかに体験に結びつけて身近に感じさせられるかが重要である。日本科学未来館には中高生以下の児童・生徒が多数来館することを受けて、パネル説明や研究成果に加えて、筆者と同館の企画担当者らによってスマートウェア技術を使った運動誘導・多世代交流ゲーム「おえかきんでん」（図1）を考案し、会場内に設置した。「おえかきんでん」とは、お絵かき+筋電図に由来する造語である。スマートウェア素材をつかったアームバンドを身につけると、個人の筋電位を測定し、スクリーンに個々の運動活動が作画される。さらに、同時にプレイする3人の筋電位の合計が音符マークで表示され、音符マークを入れるべき「雲」の絵がスクリーンに現れる。3人が協働して力を入れたり抜いたりしながら、様々な高さの雲の中にいかに音符を沢山入れることができるかに挑戦する。1つの雲の中に一定数以上の音符が入れば「Good Job！」のアニメーションが現れ、ゲームの最後には成功率によって「おえかきんでん初級」「中級」「名人」の判定をする。このゲームは展示期間中、週末は1日200人以上が体験し、展示終了後も英国のSOAS大学でのシンポジウム“Social Innovation in an Aging Population & Diversifying Society”（2017年11月）で披露するなど、

本 COI の技術と運動誘導プログラムの融合のシンボルとなる人気コンテンツとなった。

2 点目は、同年 8 月に順天堂大学と本学が共同開発するロコモ予防エクササイズ「ACTIVE5 (アクティブファイブ)」(注 3、図 2) が完成したことである。このエクササイズの主目的は、約 3 分間で下半身の強化をすることである。現代日本では、生まれてから死ぬまでの「平均寿命」と、日常生活に制限のない期間である「健康寿命」を比べると、男性で 9.13 年、女性で 12.68 年の差異がある(数値は厚生労働省平成 22 年完全生命表、平成 22 年「健康寿命における将来予測と生活習慣病対策の費用対効果に関する研究」から引用)。日常生活に制限がかかる主たる理由は下半身の骨・関節・筋肉等の運動器機能が低下することにある。そこで、元気なうちから下半身を鍛えるエクササイズを 1 日 1 回生活習慣とすることでロコモを予防し、健康寿命を平均寿命に近づける目的で ACTIVE5 が開発された。なお、エクササイズの名称の由来は、運動が「太もも強化」「ふくらはぎ強化」等、5 つのフェーズに分かれていることによる。さらにこのエクササイズは、同じ音楽に対してキッズ・一般・シニア用の振付があり、3 世代が無理のない運動強度で多世代交流しながら行えることが特長である。

おえかきんでんと ACTIVE5 は優れた運動誘導ツールではあるが、観衆に紹介する際に開発の意図や科学的な意義をわかりやすく説明し、時には観衆と一緒に身体を動かしたり成功体験を喜んだりする「科学コミュニケーター」がいるとツールの魅力がより伝わりやすいと考えられる。科学コミュニケーターとは、科学者・技術者と一般市民をつなぐ役割を果たす者のことである。大学や研究機関ごとに定義には若干の差異があるが、日本科学未来館の科学コミュニケーター募集概要では「科学を専門家だけのものにしないため、展示やイベントでわかりやすく科学の楽しさを伝える一方で、一般市民の意見を集め社会が求めている科学技術を研究者側にフィードバックする役割も果たすことも期待される」と説明されている。

筆者は 2017 年から大学院スポーツ健康科学研究科で、博士前期課程 1 年後期の必修科目「スポーツ健康科学キャリアプロジェクト」を担当している。この科目は、①身体運動科学領域およびスポーツ人文社会科学領域を実践的に学ぶことで、スポーツ健康科学の社会への適用方法を理解し考察する ②スポーツ健康科学を学ぶ自分がどのようなキャリア形成をできるか、どのような社会貢献ができるかを掘り下げて考えることを目標としている。加えて、授業担当前に学生の進路状況を把握する大学スポーツ健康科学部・大学院スポーツ健康科学科事務室担当者、就職担当の大学院教員と複数回の意見交換を行ったところ、a) 当学部・研究科では独自のキャリア教育は模索中である b) インターンシップ参加などは学生まかせであるが、研究や競技練習を理由に学外活動に消極的な学生が多く、社会経験の少なさが気になっている c) 社会に出ていくとき、特に就職活動の際に、立命館の学生、スポーツ健康科学を学ぶ学生というステータスに自信を持ったりユニークさを見出したりすることが十分にできていないという問題の指摘があった。

そこで授業の一部に、学生が「科学コミュニケーター」として本 COI のスポーツ健康科学に関する研究成果を学外で紹介する実習(以後、「科学コミュニケーション実習」)を導入し、問題解決を試みた。上記「スポーツ健康科学キャリアプロジェクト」の授業目標については、学生が最新の科学技術を学び、非専門家にわかりやすく伝える手法を考え実践することで、①を達成する。次に②については、本 COI 参画団体の専門家、紹介イベント会場で企画運営を共に行う者、学外実習の聴衆である一般市民らと交流することで社会における様々な立場と役割に触れ、学生

が自分の専門性と社会との関係を深く考える機会になることが期待できる。さらに上記 a)、b)、c) の問題について、a) はキャリア教育に最新のスポーツ科学研究の成果物を用いた科学コミュニケーション実習を実施するという点にスポーツ健康科学研究科の独自性を見出し、b) は博物館や地域社会のコミュニティスペースを用いた学外実習によって社会経験の場を創出し、コミュニケーション能力や積極性の増進を図った。c) については、立命館大学が高い評価を受けて競争的外部資金を獲得した研究成果を学ぶことで出身校を強く意識する機会を作り、社会経験によって「社会とスポーツ科学」という視点から専門性を活かしたキャリアを考える機会になることを期待した。



図1 日本科学未来館で子供に「おえかきんでん」を説明する大学院生（2017年）



図2 「滋賀のくすり与健康フェア」で「ACTIVE5」を指導する大学院生（2018年）

2.2 科学コミュニケーションとは何か

ここで「科学コミュニケーション」について概説する。科学コミュニケーションとは、「科学技術に関して理解を深め、他者と双方向的な意思疎通をすること」である。その組み合わせは「科学者同士」「科学者とマスコミ」「科学者と一般市民」「マスコミと一般市民」など複数あり、手段においてもマスコミが一般市民に発信する科学記事や科学番組から、原子力発電所の設置等で専門家パネル・市民パネルがファシリテーターを通じて討論するコンセンサス会議、研究者自身が肩肘の張らないスペースに出向いて一般市民に研究をわかりやすく説明するサイエンスカフェ等、多岐にわたる。

科学コミュニケーション活動の起源は、イギリスで科学者同士が研究成果を共有する場として1660年に設立された英国王立協会とされる。同協会は後に成果発表の出版もするようになり、これが学会と学会誌の事始めとされる（星ら2014）。19世紀には欧米で「科学コミュニケーションは科学者間にとどまらず、情報の受け手側である一般市民との関係も重要である」と考えられるようになり、国家予算の科学研究費について議論する英国科学振興協会（1831年～）や、「人類の幸福のための科学」をスローガンとして研究成果の一般社会への積極的な発信や科学教育の改善などを行う米国科学振興協会（1848年～）の設立につながった。また、科学者による一般向けの普及活動は、マイケル・ファラデー（1791年～）が企画した有名科学者による金曜講話（1825年～）や子供向けのクリスマス・レクチャー（1827年～）が始まりとされる。科学啓蒙書として名高い「ロウソクの科学」（原題“*The Chemical History of a Candle*”1861年初版）は、1860年のクリスマス・レクチャー6回分を編集したものである（北浜2007）。20世紀に入ると、急速な科学技術の発展は人々に利益だけではなく、原子爆弾や環境破壊、生命倫理問題など脅威も与えるようになったため、科学者の社会に対する責任の重要性が論じられるようになった。さらに20世紀後半には、1996年に英国で起きたBSE（牛海綿状脳症）問題や、同じく1996年に米国で起きたGMO（遺伝子組み換え作物）の商業栽培への反対運動などを端緒に、科学成果の受け手である市民側が積極的に意見したり専門家や行政と双方向的な対話を求めたりする活動が発展した（毛利ら2014）。

一方、日本では、政府が1995年に「科学技術基本法」を制定し、1996年からは1期5ヵ年の「科学技術基本計画」で科学と社会の関係を見直してきた。第1期「科学技術基本計画」（1996～2000年度）では科学への理解増進や関心の喚起に重きが置かれたが、第2期（2001～05年度）では科学技術と社会の双方向のコミュニケーション、第3期（2006～10年度）では、科学技術コミュニケーション育成の必要性が特記された。これを受け、JSTは2001年、先端科学と一般市民をつなぐ場として東京都に「日本科学未来館」を設立し、一般に対して展示説明をするだけでなく、研究者に一般の声を伝える役割も果たす科学コミュニケーションを設置した。大学においても2005年、科学技術振興調整費によって科学コミュニケーションに関わる人材の養成プログラムが北海道大学、東京大学、早稲田大学で始まった。これは1990年代に始まった「大学院重点化」以降増加した常勤職に就けない博士号取得者の新たなキャリアパス作成の側面もあったと考えられる。第4期（2011～15年度）では、東日本大震災での風評被害や科学技術のリスクや限界に関する人々の反応の経験をもとに科学技術政策への国民の参画の促進が目標として掲げられた。同時に、日本では2006年に日本学術会議とJSTによって科学コミュニケーションの新しい

手法として紹介された「サイエンスカフェ」の重要性と、第3期に続き科学コミュニケーター育成・確保が特記され、国民と研究者らの双方向での対話の積極的な展開を促した。

現在、進行しているのは2016年から始まった第5期科学技術基本計画（～2020年）である。2007～12年にJST社会技術研究開発機構で取り組まれた「科学技術と人間」（研究統括：村上陽一郎・東京大学名誉教授）での研究結果や、震災後に行われた「エネルギー・環境の選択肢に関する国民的議論」（2012年）（注4）の成果を元に、具体的に問題解決するためには社会の多様なステークホルダーとの対話と協働を進める「共創的」科学技術イノベーションを推進することが目標として掲げられている。それに加えて、科学技術イノベーションの基盤的な力の強化を、知の基盤の強化や資金力の強化と共に若手研究者や女性の人材育成・活躍促進によって達成すべきとした。（注5）

今回、スポーツ健康科学研究科でCOIの教育活用を導入したきっかけは、前項2.1で述べた学生のキャリア教育への寄与という目的とともに、学生からのフィードバックが本COIの共創的 science technology innovation を推進する一助になることへの期待もある。学生は、大学の構成員でありつつ直接の研究開発者ではない、一般市民に近い視点を持つ。学生の本COIに対する意見をすくい取ることができれば、より多様なステークホルダーからの本COIの問題提起と解決案の提示が可能となると考えられる。

3 科学コミュニケーション実習の内容

本研究では、大学院博士前期課程1年後期の必修科目「スポーツ健康科学キャリアプロジェクト」内で2017年と2018年に学外で行われた科学コミュニケーション実習の内容と教育効果について報告する。本項では、それぞれの年で行われた実習内容を紹介する。各々の実習内容について、本項4ページに挙げた「スポーツ健康科学キャリアプロジェクト」の授業目標①、②と学科のキャリア教育の課題であるa)～c)の達成に関与があると思われるものを対応させたものが表1である。さらに、実習によって改善や達成を期待する学生のスキルについてまとめたのが表2である。一般的なコミュニケーション能力、科学コミュニケーション能力、実習で紹介する内容への取り組み、科学コミュニケーションでの役割の4分野に分類し、それぞれについて3ないし4段階の項目について実習中に教員ならびに学生自身で達成度を評価した。

表1 科学コミュニケーション実習の内容と教育目標

		実施内容							
		実習準備	ACTIVE5	おえかきんでん	展示説明	アンケート	インタビュー	ロコモチェック	ストレッチ
教育目標	スポーツの社会適用への理解	○	○	○	○			○	○
	キャリア形成・社会貢献の熟考	○	○		○		○	○	○
	独自性	○	○	○				○	○
	社会経験・社会での積極性		○	○	○	○	○	○	○
	大学・専門への自尊心	○	○	○	○			○	○
実施年	2017年11月実習	○	○	○	○	○	○		
	2018年10月実習	○	○	○		○	○	○	○

表 2 科学コミュニケーション実習で改善・達成を期待する学生のスキルと教育効果が期待される実習内容例

評価項目	期待されるスキルの内容	教育効果が期待される実習内容例
A. 一般的なコミュニケーション能力	1 人見知りしない（声をかけられたら対応できる）	現場での展示/催し物の説明
	2 笑顔で接する	現場での展示/催し物の説明
	3 自分から声をかける	現場での集客、催し物の司会進行
B. 科学コミュニケーション能力	1 科学に興味を持たせる楽しそうな雰囲気作りができる	現場での集客、説明、司会進行
	2 相手の目線に合わせた話し方ができる	リハーサル、現場での集客、説明、司会進行
	3 相手の質問に対して適切な説明ができる	事前準備、リハーサル、司会進行
C. 実習で紹介する内容への取り組み	1 科学技術の内容を調べる	事前準備、グループ討論
	2 調べた内容を理解する	事前準備、グループ討論
	3 見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する	事前準備、リハーサル、現場に合わせた対応
	4 トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する	事前準備で想定集作成、予期せぬ場面での対応
D. 科学コミュニケーションでの役割	1 アシスタント（補助員）	担当外での補佐
	2 メンバー（構成員）	グループワーク
	3 ファシリテーター（盛り上げ役）	催し物の参加者を励ます、仲間を励ます
	4 リーダー（指導役）	司会進行、各催し物のグループリーダー

3.1 2017年科学コミュニケーション実習について

3.1.1 実習の準備

2017年度の科学コミュニケーション実習は、11月の祝日・休日に日本科学未来館で2日間（10～17時）の日程で実施された。同館では本COIの紹介展示「アクティブでいこう！ものぐさ→アスリート化計画」が開催されており、その展示内容を利用した。学生が行う実習コンテンツはACTIVE5、おえかきんでん、展示説明、職員インタビュー、来館者へのアンケートの5種である。準備期間は約2週間（授業は3回）で授業外の時間も活用し、現地実習に参加する7名とともに実習当日は参加できない3名も協働して行った。

日本科学未来館は子供の来館者が多い科学博物館なので、「科学の楽しさ」を伝えることを実習の第一の目的として準備を進めた。まずACTIVE5の実演イベントで適切な解説と指導ができるように、ACTIVE5の振付師によるキッズ・一般・シニアの3世代の振付のレッスンを受講し、ビデオ視聴と自主練習によって完成度を高めた。また、クラス内でACTIVE5の説明役は適切にできているかを相互批評した。加えて、「おえかきんでん」の準備として、機材や操作に慣れるだけではなく、参加者を楽しませるためのアイデアを出し合い、記念品の賞状を作成した。次に、博物館の会場展示物を説明できようになるため、使用されている展示パネルの説明文の確認、紹介技術の理論と新奇性の下調べと検討、社会実装に関する調査と本COI研究者へのインタビューを行った。その他の準備として、立命館COIの展示に対するアンケート調査と日本科学未来館職員へのインタビューに関して内容を構想し、来館者を本COIの展示コーナーに誘導するためのチラシを作成した。

3.1.2 実習当日の学生の行動

2017年度の実習当日は、7名の実習参加者全員が5種の実習コンテンツの全てを実践した。

ACTIVE5は、1日3回（各15分間）の紹介イベントの進行を交代で行った。さらに終日、会場内でACTIVE5の動画が放映されていたので、予定外であったが来館者に声をかけてモニター前スペースで適宜実演・指導をおこなった。また、外国人来館者が多かったためACTIVE5の英語の宣伝カードを現場で作成した。おえかきんでんでは、筋電を測定するためのアームバンド装着の補佐をする際に参加者がリラックスするように話しかけたり、原理やゲームのコツを伝えた

りした。ゲーム開始後は、参加者に高評価の出し方のヒントを教えたり、ファシリテーターとして盛り上げたりした。参加者全員に事前準備した賞状を配布し、「名人」の評価を得たグループにはインスタントカメラで撮影した写真をプレゼントした。展示説明は声をかけられたときだけではなく、展示パネル前で迷っている訪問者がいれば自ら声をかけて会場内のおすすめの見学ルートを紹介する学生もいた。アンケート調査は、調査方法に工夫を凝らした。2人1組になった学生が展示訪問者に声がけをし、年齢（年代）、おえかきんでんについて三択、ACTIVE5について二択の計3問の簡単な質問をして該当箇所にシールを貼ってもらうという敷居の低い状態を作った。そして回答者がシールを貼っている間に1人の学生が各イベントの良い点や改善すべき点、日頃の運動習慣等を質問し、口頭で得た回答を他方の学生が筆記した。職員インタビューは、学生らの判断で少人数が場を離れても展示会場に混乱が起きないと思われる時間帯に、数人一組で対応できる日本科学未来館職員に「今の仕事を選んだきっかけ」と「就職活動経験」について15分から30分のインタビューを行った。

実習2日目は1日目と比べて、より手際よく動き、かつ各実習コンテンツの実践時に表2のスキル評価で高い段階の行動をとる学生が増えた。しかし、例えばおえかきんでんの装置が動かなくなるトラブルに際しては館内職員に相談するにとどまり、展示訪問者への適切な説明や他の展示への誘導などは見られず、問題解決能力に難点が見られた。

3.2 2018年科学コミュニケーション実習について

3.2.1 実習の準備

2018年度の科学コミュニケーション実習の場は、立命館大学スポーツ健康科学部に協力要請のあったスポーツ・健康関係のイベントのうち、10月の週末にアルプラザ水口（滋賀県甲賀市）で2日間（初日10～18時、2日目10～17時）行われる「滋賀のくすりと健康フェア」（滋賀県業協主催）を選択した。展示物があった前年とは異なり、このフェアで立命館大学に与えられたのは、縦6.5メートル、横4.8メートルのオープンスペースである。このスペースで、前年の日本科学未来館での実習で行ったACTIVE5、おえかきんでんに加えて、ロコモチェック、肩こりストレッチ&筋肉トレーニング（以下、ストレッチ）も実施することを計画し、計4種類の実習コンテンツを交代で行うことにした。さらに、昨年同様、職員インタビューと来訪者アンケート、立命館コーナーに誘導するチラシについても準備した。準備期間は約3週間（授業は4回）で、授業支援ツールManaba+Rや授業内メーリングリストを使いながら授業外でも密に学生と学生、教員と学生の意見交換・情報共有を行った。本年は履修大学院生が29名と多数であったため、現地実習は2日間のうちいずれか1日を選択させた。実習に参加した学生は初日が14名、2日目が13名であった。参加学生はオープンスペースで実施する4コンテンツのうち、1つはメインメンバーとして内容の企画運営に携わり、残り3コンテンツについてはサブメンバーとしてメインメンバーの補佐をすることにした。実習当日に参加できない学生2名は、準備段階において学生の意見を取りまとめたり、全体を見渡して助言をしたりする監督役を担った。

本年の会場はショッピングモールで、イベントへの参加者は健康への意識が高いシニア層や親子連れの買い物客が予想された。そこで、子供に科学の楽しさを伝えつつ、地域住民の健康維持に寄与するイベントや説明を意識して、現段階のロコモ危険度を測定するロコモチェック（本

COI サテライト拠点の順天堂大学が監修したチェック用紙を利用) と、シニアが椅子に座ったまま行えるストレッチ(本 COI 研究員と学生が共同で新たに作成)を科学コミュニケーションツールに含めることにした。昨年は既成のコンテンツを練習し、適切に紹介するという面が強かったが、本年は4種の催し物のそれぞれのメインメンバーで、担当コンテンツに関して①30分間の持ち時間での紹介・体験の段取りとシナリオ ②トラブル想定集 ③安全マニュアルを作成し、授業2回を使ってリハーサルを実施し、内容についてクラス内で相互評価するなど、学生が準備段階から催し物の企画運営に強く関与するように設定した。

3.2.2 実習当日の学生の行動

2018年度の実習当日はACTIVE5、おえかきんでん、ロコモチェック、ストレッチの4種の催し物を30分交代でローテーションして実施した。ACTIVE5は昨年よりも学生の習得度が高く、シニア、一般、キッズの三世代に対して完全に対面指導ができた。本年は昨年の実習と比べて初見で興味を持つ客が少なく苦戦したが、呼び込みやサブメンバーによるチラシ配り、通行人に対して効能をマイクで話し続けるなど工夫して参加者を集めることができた。おえかきんでんの実施方法は2017年実習のやり方をほぼ踏襲したが、大型ショッピングセンター内でWifi環境が安定せず、しばしば装置のリセットが必要だった。装置の停止中は他の催し物を代わりに実施するなど、学生が事前準備で作成したトラブル時のマニュアルに沿って行うことができた。

本年より新しく導入したロコモチェックは、日本整形外科学会公認のロコモティブシンドローム予防啓発公式サイトであるロコモチャレンジ!(注6)で紹介されている、高さ10-40センチメートルの台を用いた立ち上がりテスト、大腿で2歩歩いた距離から判断する2ステップテストを実施した。立ち上がりテストは両足をついて行った後、片足を挙げて行うので、準備段階で作成した安全マニュアルに沿って、転倒防止のため学生が左右に付き添いながら実施した。ストレッチは、「息を止めて行わない」「痛いと思ったら中止する」等の実施上の注意点や効能をモニターに映しながら行うセミナー方式で行われた。来訪者へのアンケート調査は各催し物の終了後、対話形式で行われ、職員インタビューは、学生が数人一組で同イベントに参加している県薬業協会、県薬剤師会、県庁職員らを対象に「今の仕事を選んだきっかけ」「就職活動経験」「大学院生へのアドバイス」等を15~30分程度でインタビューを行った。

実習2日目は初日とメンバーは異なったが、初日の失敗や注意点を共有していたため、各催し物の担当チームが初回からもたつくことがなくイベントを始められた。日曜日ということで午前中は参加者の確保が難しかったが、客が少ない時の対処もマニュアル化していたため、戸惑うことなく実施できた。例えば、サブメンバーが新規の客を勧誘しに行くとともに、メインメンバーは会場内の少数の客に対して個別にイベント体験後の運動継続のコツを教えたりロコモの症状の詳しい説明をしたりするなど、時間を十分に使い手厚くケアすることができた。

4 結果

第3項で紹介した科学コミュニケーション実習のイベント当日に参加した大学院生にアンケート調査を行い、2017年は7名全員、2018年は27名全員から回答を得た。

4.1 実習中のコミュニケーションスキルの評価

表2で示した評価項目、A-1「人見知りしない（声をかけられたら対応できる）」、A-2「笑顔で接する」、A-3「自分から声をかける」、B-1「科学に興味を持たせる楽しそうな雰囲気作りができる」、B-2「相手の目線に合わせた話し方ができる」、B-3「相手の質問に対して適切な説明ができる」、C-1「科学技術の内容を調べる」、C-2「調べた内容を理解する」、C-3「見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する」、C-4「トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する」、D-1「アシスタント（補助員）」、D-2「メンバー（構成員）」、D-3「ファシリテーター（盛り上げ役）」、D-4「リーダー（指導役）」について、2017年と2018年の実習中に教員と学生自身で達成度について5:とてもよくできた4:程々にできた3:普通2:あまりよくできなかった1:全くできなかった)で評価した。教員による学生の評価は、各々の学生について実習後半で無作為に選んだ30分間の観察をして評価した。表3に2017年の結果、表4に2018年の結果を掲載する。

表3 実習中のコミュニケーションスキルに関する教員の評価と自己評価（2017年）

項目	期待されるスキルの内容	実習中の教員による評価					実習中の学生の自己評価				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
A-1	人見知りしない（声をかけられたら対応できる）	7 (100%)	0	0	0	0	6 (86%)	1 (14%)	0	0	0
A-2	笑顔で接する	6 (86%)	1 (14%)	0	0	0	5 (71%)	1 (14%)	1 (14%)	0	0
A-3	自分から声をかける	5 (71%)	0	1 (14%)	1 (14%)	0	4 (57%)	3 (43%)	0	0	0
B-1	科学に興味を持たせる楽しそうな雰囲気作りができる	5 (71%)	0	1 (14%)	1 (14%)	0	5 (71%)	1 (14%)	1 (14%)	0	0
B-2	相手の目線に合わせた話し方ができる	4 (57%)	1 (14%)	1 (14%)	1 (14%)	0	1 (14%)	5 (71%)	1 (14%)	0	0
B-3	相手の質問に対して適切な説明ができる	3 (43%)	0	2 (29%)	2 (29%)	0	2 (29%)	2 (29%)	1 (14%)	1 (14%)	1 (14%)
C-1	科学技術の内容を調べる	3 (43%)	2 (29%)	2 (29%)	0	0	2 (29%)	3 (43%)	2 (29%)	0	0
C-2	調べた内容を理解する	3 (43%)	3 (43%)	1 (14%)	0	0	3 (43%)	2 (29%)	2 (29%)	0	0
C-3	見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する	3 (43%)	3 (43%)	1 (14%)	0	0	2 (29%)	2 (29%)	3 (43%)	0	0
C-4	トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する	2 (29%)	0	0	3 (43%)	2 (29%)	1 (14%)	2 (29%)	3 (43%)	1 (14%)	0
D-1	アシスタント（補助員）	7 (100%)	0	0	0	0	7 (100%)	0	0	0	0
D-2	メンバー（構成員）	7 (100%)	0	0	0	0	6 (86%)	1 (14%)	0	0	0
D-3	ファシリテーター（盛り上げ役）	5 (71%)	2 (29%)	0	0	0	5 (71%)	1 (14%)	1 (14%)	0	0
D-4	リーダー（指導役）	4 (57%)	0	2 (29%)	1 (14%)	0	3 (43%)	0	4 (57%)	0	0

表4 実習中のコミュニケーションスキルに関する教員の評価と自己評価（2018年）

項目	期待されるスキルの内容	実習中の教員による評価					実習中の学生の自己評価				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
A-1	人見知りしない（声をかけられたら対応できる）	27 (100%)	0	0	0	0	27 (100%)	0	0	0	0
A-2	笑顔で接する	24 (89%)	3 (11%)	0	0	0	15 (56%)	10 (37%)	1 (4%)	1 (4%)	0
A-3	自分から声をかける	20 (74%)	5 (19%)	2 (7%)	0	0	12 (44%)	8 (30%)	5 (19%)	2 (7%)	0
B-1	科学に興味を持たせる楽しそうな雰囲気作りができる	15 (56%)	7 (26%)	5 (19%)	0	0	14 (52%)	5 (19%)	8 (30%)	0	0
B-2	相手の目線に合わせた話し方ができる	18 (67%)	5 (19%)	2 (7%)	2 (7%)	0	10 (37%)	5 (19%)	7 (26%)	5 (19%)	0
B-3	相手の質問に対して適切な説明ができる	15 (56%)	5 (19%)	5 (19%)	2 (7%)	0	9 (33%)	8 (30%)	6 (22%)	4 (15%)	0
C-1	科学技術の内容を調べる	22 (81%)	5 (19%)	0	0	0	9 (33%)	8 (30%)	10 (37%)	0	0
C-2	調べた内容を理解する	20 (74%)	4 (15%)	3 (11%)	0	0	15 (56%)	5 (19%)	7 (26%)	0	0
C-3	見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する	22 (81%)	5 (19%)	0	0	0	20 (74%)	7 (26%)	0	0	0
C-4	トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する	9 (33%)	8 (30%)	10 (37%)	0	0	12 (44%)	2 (7%)	5 (19%)	8 (30%)	0
D-1	アシスタント（補助員）	24 (89%)	0	3 (11%)	0	0	12 (44%)	12 (44%)	3 (11%)	0	0
D-2	メンバー（構成員）	27 (100%)	0	0	0	0	27 (100%)	0	0	0	0
D-3	ファシリテーター（盛り上げ役）	23 (85%)	4 (15%)	0	0	0	25 (93%)	2 (7%)	0	0	0
D-4	リーダー（指導役）	12 (44%)	10 (37%)	0	5 (19%)	0	10 (37%)	8 (30%)	9 (33%)	0	0

2017年と2018年を比較すると、評価5と4の「できた」に分類される割合に20ポイント以上の差異が認められた項目は、教員による評価ではA-3「自分から声をかける」（2017年が71%、2018年が93%）、B-3「相手の質問に対して適切な説明ができる」（同43%と75%）、C-1「科学技術の内容を調べる」（同72%と100%）、C-4「トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する」（同29%と63%）、D-4「リーダー（指導役）」（同57%と81%）だった。学生の自己評価ではA-3「自分から声をかける」（2017年が100%、2018年が74%）、B-2「相手の目線に合わせた話

し方ができる」(同 85%と 56%)、C-3「見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する」(同 58%と 100%)、D-4「リーダー(指導役)」(同 43%と 67%)だった。一方、教員による評価と学生による自己評価で 20 ポイント以上の差異が認められた項目は、A-3「自分から声をかける」の 2017 年(教員が 71%、学生が 100%)、B-2「相手の目線に合わせた話し方ができる」の 2018 年(同 86%と 56%)、C-1「科学技術の内容を調べる」の 2018 年(同 100%と 63%)、C-3「見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する」の 2017 年(同 86%と 58%)だった。

次に、実習後に自分のコミュニケーションスキルの中で最も改善したと思われるもの 1 つを A-1 から C-4 の 10 項目と「特になし」の計 11 選択肢から学生に選ばせた。その結果、上位 3 位は 2017 年では A-3「自分から声をかける」(3 名(43%))、A-2「笑顔で接する」(2 名(29%))、B-3「相手の質問に対して適切な説明ができる」(1 名(14%))、C-4「トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する」(1 名(14%))であり、2018 年では C-4「トラブル発生時や応用的な場面で問題解決する」(10 名(37%))、C-3「見せ方・伝え方などを自分で創意工夫する」(8 名(30%))、A-3「自分から声をかける」(4 名(15%))であった。

4.2 COI への興味

次に、COI に対する興味について質問した。アンケートは科学コミュニケーション実習後に行った。それまでの授業では実習コンテンツは COI 成果物であるという情報は伝えたが、COI の詳細は知らせなかった。

まず、「科学コミュニケーション実習前に立命館の COI プログラムについて知っていたか」について質問したところ、2017 年は 7 名中、「内容まで知っていた」のは 1 名(14%)で、「聞いたことはあった」と答えたのは 2 名(29%)だった。「知らなかった」と答えたのは 4 名(57%)だった。2018 年は 27 名中、「内容まで知っていた」のは 6 名(22%)で、「聞いたことはあった」と答えたのは 3 名(11%)で「知らなかった」と答えたのは 18 名(67%)だった。

さらに、「COI 成果物について、今後どのような関わり方をしたいか」について質問した。選択肢は「提供側としてかかわりたい」「媒介役としてなら関わりたい」「受け手としてなら関わりたい」「全く関わりたくない」の 4 択で尋ねた。ここで提供側とは「COI の研究者や COI 成果物を用いたイベントの開催者」、媒介役とは「COI の技術やイベントについて、一般市民として自発的に話題にしたり宣伝をしたりする者」という意味で用いた。一方、受け手とは「COI 成果物の消費者」という意味で用いた。つまり、イベントに観客として参加したり、製品を購入したり、日常生活で ACTIVE5 をやってみたりする者という意味である。選択肢の定義と例示を添えて質問したところ、「提供側」と答えたものは 2017 年が 0 名、2018 年が 8 名(30%)だった。「媒介役」は 2017 年が 4 名(57%)、2018 年が 12 名(44%)だった。「受け手」は 2017 年が 2 名(29%)、2018 年が 7 名(26%)、「全く関わりたくない」が 2017 年が 1 名(14%)、2018 年は 0 名だった。

4.3 自由記述に見られる学生の将来についての考察

また、「実習に参加して、現場で自分なりに考えたことと将来に活かしたいこと」について自由記述で回答を得た。2017 年は 7 名中 6 名(86%)から「実習で一般の人の新技術への期待や

不安がわかり、そういう声を科学者に届けるのも必要だとわかった」「製品コンセプトの立案、製品の制作、社会実装までの流れをある程度把握できたので、社会に出た際に活かしていきたい」「イベントに参加して楽しんでもらうことはもちろんだが、私たち研究者が何をやっているのか、何を思ってこの成果を作っているのか知ってもらうのが必要なのだと思った」「後半になるほど上手に説明できたので、コツコツ練習することの大切さがわかった」などの前向き・好意的な回答を得られたが1名が「特になし」と答えた。2018年は27名中27名（100%）から「準備の段階から他人と協力、分担しながら何かに取り組むことはとても大切だとわかったし、就職しても役立つと思う」「実際の現場で起こり得る危険性を考慮しながら計画的に行動していく力を養うことができたことは、社会に出たときに大変役に立つと思う」「イベントで色々な職業の人と話せて、自分の仕事に対しての視野が広がられた」「学んだ知識を学校や専門分野での発表で終わらせず、イベントで外で実践する場をもらえて社会貢献できたことは自信になった」「スポーツ科学に対して一般の人が親しみを感じてくれて期待してくれていることがわかったので、自分もいつか研究成果で社会貢献したい」などの前向き・好意的な回答を得た。

4.4 自由記述に見られる立命館ブランドとスポーツ健康科学専攻に関する考察

さらに、自由記述で「実習中に、立命館大学大学院で学んでいることやスポーツ健康科学を専攻していることについて強く意識することはあったか」について回答を得た。

立命館で学んでいることに対する意識は、2017年は7名中2名（29%）が「あった」と答え、「立命館が技術の社会実装に向けて頑張っていて、自分も来館者にわかりやすく説明して社会実装を助けているのだ思った」「立命館で自分が習っている先生方の科学技術が社会で評価されていることがわかった」との記述があった。2018年は27名中15名（56%）が「あった」と答え、「立命館と名乗ったことで説明を聞いてくれる人がかなりいたので、ブランド力を感じた」「初めて地域のイベントに参加したが、『立命館の学生が来てくれてありがとう』と言われてうれしかった」などの回答があった。スポーツ健康科学専攻であることの意識については2017年は6名（86%）が「あった」と答え、「ACTIVE5をただ踊るだけでなく、実用性や効能についても話すことができた」「筋電について聞かれたが説明できた」などの回答があった。2018年は27名全員（100%）が「あった」と答え、「健康イベントにこんなにたくさんの人に来て、自分たちの考えたストレッチを楽しんでもらえたので社会貢献できる学科だと思った」「ここの筋肉が痛いときはどうしたらいい？と聞かれて、自分が勉強していたから説明できた」などの回答があった。

5 考察と結論

前項の結果4.1で、実習中のコミュニケーションスキルの評価を2017年と2018年で比較すると、教員はD-1以外の全ての項目に関して2018年の方が同等以上の割合の学生が達成できていたと評価した。学生自身の評価ではA-3「自分から声をかける」、B-2「相手の目線に合わせた話し方ができる」等について2018年の方が自己評価が低い、これは2017年は留学生が1人、2018年は留学生が5人在籍し、これらの学生は特に話すことに関する自己評価が低かったのではないと思われる。また、教員と学生の評価に相違があった4項目より、2018年の学生集団

の方が 2017 年の学生集団よりも自己評価を低くつける傾向にあったことが示唆される。さらに、実習によって改善されたと感じる科学コミュニケーションスキルは、2017 年は一般的なコミュニケーションスキルを挙げる学生が多かったが、2018 年は問題解決能力や創意工夫を挙げる学生が多かった。これは、2018 年に科学コミュニケーション実習を学生の裁量がより大きい形に発展させたことに起因すると考えられる。

結果 4.2 では、COI についての認知度は 2017 年、2018 年ともに低かったが、COI 成果物を用いた科学コミュニケーション実習後、今後も「提供側」、つまり COI 成果物の発信者として関わりたいという学生を 2018 年は得ることができた。これは、2017 年の同様の質問で「今後、全く関わりたいくない」と答えた学生を輩出したことを反省し、2018 年は学生が実習に強制感をなるべく感じさせないように、準備段階から学生が企画運営に関わるようにしたことに起因すると考察する。

結果 4.3 では、科学コミュニケーション演習は、実習当日の社会経験の場だけではなく、準備段階でグループワークや思考実験の重要性を学生が認識する場ともなっていることが示唆された。さらに、科学技術の社会実装の行程から「社会と科学」という視点を養った学生もおり、この実習がスポーツ健康科学研究科学生の視点を多様に発達させるのに一定の役割を果たしたことが確認された。

結果 4.4 では、2017 年と比べて 2018 年の方が立命館ブランドを強く意識した学生が多いという結果を得た。これは、2017 年の実習場所が日本科学未来館（東京都）であり、2018 年の実習場所が立命館大学びわこ・くさつキャンパス（滋賀県）に至近の地域健康イベントだったことも大きく影響していると考えられる。大学院スポーツ健康科学研究科所在地の滋賀県では、近隣住民の立命館大学に対する評価や親近感、信用度が高いので、学生もより意気込みを感じるようである。地域貢献の達成という意味でも、今後は可能な限り地域のイベントで学生のキャリア教育を目的とした科学コミュニケーション実習を行いたいと考える。また、スポーツ健康科学を専攻していることに関する意識も 2018 年の方が高く、科学コミュニケーション実習で用いるイベントの準備段階からの寄与が高いほうが、学生が自分の専門性を活かせたと感じることがわかった。

以上より、科学コミュニケーション実習を取り入れることは、2.1 最終段と表 1 で示した大学院スポーツ健康科学研究科のキャリア教育の教育目標の達成に多いに貢献できることが示唆された。

6 おわりに

スポーツ健康科学研究科における立命館大学 COI の成果物を用いたキャリア教育、「科学コミュニケーション実習」の試みは、2017 年におえかきんでん、ACTIVE5 という学生の専門に親和性が高く、一般が気軽に体験しやすいスポーツ科学コンテンツが実装されたことと、博物館展示という各種の科学コミュニケーションを一般向けに実施しやすい場が提供されたことを機に導入された。その後、2017 年の科学コミュニケーション実習を受けた大学院生が地域社会で ACTIVE5 を披露・指導し続けたことも契機となり、2018 年も地域社会の企業団体から場を提供されて科学コミュニケーション実習を実施することが可能となった。今後も継続して行えるよう、関係各

所と調整する予定である。

加えて、このような学部・研究科に特徴的なキャリア教育ができるのは、立命館大学が全学型キャリア教育科目で、全学生に他大学と比べても不足のないキャリア教育を提供しているからである。スポーツ健康科学部・研究科の学生が、全学型キャリア教育科目で社会に出る前に身に付けるべきスキル・考え方の基礎を学び、その上で学部・研究科の特性を活かした独自のキャリア教育で社会経験とキャリア形成ができる。学生は専門性を活かしたキャリア形成で大学院にきた意義を感じる。そのような関係を続けられるよう、助力したい。

謝辞

本研究にあたり、立命館大学 COI プログラム「運動の生活カルチャー化により活力ある未来をつくるアクティブ・フォー・オール拠点」の教職員の皆様、大学院スポーツ健康科学研究科教職員の皆様にご指導いただきました。BKC リサーチオフィスの皆様には多くのサポートをいただきました。また、学生に実習の場をご提供いただき現場でご指導いただきました関係者各位に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 参考 HP : 「運動の生活カルチャー化により活力ある未来をつくるアクティブ・フォー・オール拠点」
<http://www.activeforall.jp/>
- 2) ロコモティブ・シンドロームとは、運動器（筋肉、関節、骨など）の機能が低下し、要介護や寝たきりになる危険が高くなった状態を示す言葉で、2007 年日本整形外科学会が提唱した。
- 3) ロコモ予防エクササイズ「ACTIVE5（アクティブファイブ）」の振付・参考 HP :
https://www.youtube.com/watch?v=ezHnuC_wSeI&t=120s
- 4) 参考 HP : 「話そう”エネルギーと環境の未来”」
<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/npu/policy09/sentakushi/index.html>
- 5) 参考 HP : 内閣府 HP 内「第 5 期科学技術基本計画（平成 28 ～平成 32 年度）」
<http://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/index5.html>
- 6) 参考 HP : ロコモチャレンジ！
<https://locomo-joa.jp/>

参考文献

- 北浜榮子「社会文化としての科学コミュニケーション活動の研究：英国王立研究所の「クリスマス・レクチャー」に学ぶ」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集, 11』、2007 年、73-82 頁。
- 村上陽一郎ら編「関与者の拡大と専門家の新たな役割」『科学技術と人間 領域成果報告書』JST 社会技術研究開発センター、2013 年、1-94 頁。
- 星元紀、長崎榮三総合監修「科学技術リテラシーに関する課題研究 報告書」、2014 年、7 頁。
- 毛利衛ら編「科学コミュニケーション案内」JST 科学コミュニケーションセンター、2014 年、27 頁。
- 前田信彦「立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題」『立命館大学高等教育研究』第 17 号、2017 年、1-18 頁。
- 長田尚子「キャリア教育科目におけるグループワークの展開方法の検討 ―学習科学に基づくジグソー法実践を手がかりとして―」『立命館高等教育研究』第 18 号、2018 年、127-146 頁。

Design of the Practical Science Communication Class for Career Education Using COI STREAM products at Graduate School of Sport and Health Science, Ritsumeikan University

TACHIBANA Yurika (Assistant Professor, Research Organization of Science and Technology, Ritsumeikan University)

Abstract

In 2017, we launched the use of the Ritsumeikan COI STREAM “Active for All” products and the practical science communication method in our original career education program at the Graduate School of Sport and Health Science, Ritsumeikan University. “Active for All” products have provided several exercise support apparatuses and methods that encourage a user to continue an exercise regime. The practical science communication method suggests that career education students benefit from planning an event that shows and uses COI STREAM products effectively and attractively and then performing the event using mutual communication with the audience. Sport and Health Science students benefit from this process in the following ways: 1) knowing a new area of study in their field deeply; 2) hearing audience feedback; and 3) thinking about the role of sport science in society.

In this study, it is suggested that many students after this class felt that their communication skills and problem-solving abilities were enhanced. Furthermore, some students considered that they developed a new viewpoint on “Society and Science” that was useful for helping them decide their future occupation.

Keywords

career education, science education, science communication, COI, real-world experience

実践研究

Team Teaching for EFL at the University Level: Student and Teacher Perspectives

PEARCE Daniel Roy / OYAMA Mayo

Abstract

Team teaching for English as a Foreign Language (EFL) has been practiced in Japan for over thirty years at secondary schools, and has since expanded to several different contexts, including primary schools and at select universities. Previous research has identified several unique issues and benefits to team teaching in each different context. At the tertiary level, team teaching between a native-English speaking teacher and a non-native teacher in purely language-oriented classes remains a relatively unexplored topic. This study presents an exploratory investigation of team teaching in this context. Two classes were conducted over a 15-week period with a total of 54 students. A thematic analysis of qualitative data obtained from a post-course questionnaire of team-taught students (n=48) and transcribed interactions between the teaching partners identified several areas of interest. These included positive student attitudes towards a question-friendly classroom environment and increased student-teacher interaction. Teacher collaboration was facilitated by the equal status of teachers, although an overly comfortable relationship between the teachers led to some unexpected friction in classroom management. This paper explores these new insights, alongside substantiation of some claims made by previous team-teaching research, providing insights for team teachers and curriculum designers, and suggesting areas for future research.

Keywords

team teaching, EFL, tertiary education, native and non-native, thematic analysis

1 Introduction

Team Teaching for EFL, conducted between a native-English speaking assistant language teacher (ALT) and a non-native Japanese teacher of English (JTE), has become a common practice in Japanese secondary schools since the introduction of the JET Programme¹⁾ in 1987. While not entirely pedagogically motivated (McConnell, 2000), the introduction of native-speaker ALTs at schools came

about in part due to a perceived lack of linguistic knowledge and English communication skills in JTEs (Bolstad & Zenuk-Nishide, 2016). The introduction of ALTs posed a threat to the authority of JTEs in the classroom, and thus much of the research to date has emerged from issues in practice between ALTs, who often have little educational experience, and local JTEs (Ogawa, 2010, Scholefield, 1996), or has investigated role conflict (Sakui, 2004) and power relationships (Miyazato, 2009), and has focused on overcoming such issues in order to conduct smoother team teaching (e.g., Glasgow, 2013, Mahoney, 2004, Miyazato, 2009). Other research has examined learner perceptions of team teaching (e.g. Gladman, 2015, Miyazato, 2012). Due to the prevalence of this type of team teaching in primary and secondary-level institutions, much of the previous research on team teaching in Japan has been conducted in these contexts. In other Japanese contexts, team teaching between a language specialist and a content specialist is a more recent practice, often conducted at tertiary institutions in content and language integrated learning (CLIL) classes, in which the English language is the medium for learning field-specific content. These classes are typically supervised by one language specialist and one content specialist, both (or neither) of whom may be native English speakers (Stewart, 2016). In both types of team teaching, individual teachers occupy different roles, either because of differing linguistic or cultural backgrounds (JTEs and ALTs), or because of the unique specialties (content or language) that they bring to the classroom. In both team-teaching contexts, research has also investigated learner perceptions of team-taught classes (e.g., Gladman, 2015, Tajino & Walker, 1998). Very little research has, however, been conducted on team teaching in purely language-focused classes at the university level. This may be in part due to the nature of foreign language education at Japanese universities, which has traditionally been to prepare students for the study of materials written in foreign languages in their academic fields, and thus oral communication skills have not been considered of great relevance (Nishiyama, 2016). Recently, increased emphasis on oral skills has led to an increase in the number native-English speaking instructors at universities, although simultaneous increases in the number of university students have raised doubts as to whether many have the language ability to understand all-English classes taught by instructors with insufficient Japanese language ability. Team teaching between native English and native Japanese teachers might be a viable approach to bridging this gap and responding to student needs.

This research is a pilot study to identify the issues related to, and pedagogical implications of, team teaching for EFL at the tertiary level. It investigates a sample of undergraduate students and two teachers at one private university located in western Japan. Data was collected from a student survey as well as pre- and post-class teacher interaction, and thematic analyses were conducted in order to identify student and teacher perspectives on the team-taught classes. The classes were the first attempt at team teaching for EFL at the university. It is hoped that this research will provide new insights for team teaching practitioners, researchers, and curriculum planners in a wide variety of EFL contexts.

2 Literature Review

2.1 Team Teaching for language learning in Japanese educational contexts

Team teaching for language learning first began on a large scale in Japan with the introduction of the JET Programme, and has since spread to a wide variety of EFL contexts in Asia and further afield. While team teaching had previously seen somewhat of a vogue in different educational contexts, including special needs education (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989), its introduction into EFL began with little theoretical or empirical support (Wada, 1994). Subsequent research into team teaching has been generally positive, however, recognizing team teaching as not only an excellent opportunity for cultural exchange, but also as having a positive effect on Japanese teachers' confidence in communicating in English (Koike & Tanaka, 1995, Gorsuch, 2002). Furthermore, the presence of ALTs encourages the use of communicative English in the classroom (Galloway, 2009). For learners, team teaching is claimed to be beneficial for language acquisition by increasing opportunities for language use, and the variety of viewpoints brought to the classroom by multiple teachers is thought to provide more opportunities for learners to understand course content, as well as to promote development of critical thinking skills (Carless & Walker, 2006, Gladman, 2015). Such results have been echoed in team teaching in English as a second language (ESL) contexts as well (Dove & Honigsfeld, 2010), where the practice is more prevalent at the tertiary level. Student perceptions of team-taught classes in Japan have also been generally positive, with secondary-level students reporting appreciation of the unique classroom atmosphere that ALTs bring into the local classroom (Miyazato, 2012).

Despite the generally positive reception of team teaching, and encouraging results from previous research, the practice has not been free from controversy. Both ALTs and JTEs have reported being unaware of exactly what their role should be in the classroom (Scholefield, 2001), which has led to conflict between team teachers (Mahoney, 2004). It has been suggested that such conflict may be a result of an intentionally-designed power structure with native-speaking teachers being relegated to the position of assistant, in order to preserve the authority of Japanese teachers of English who may feel linguistically inferior (Miyazato, 2009). Indeed, at primary and secondary levels, ALTs are rarely included in the planning or evaluation stages of instruction, ostensibly to maintain this power balance, are thus deprived of key opportunities to develop as practitioners, and are as a result often unable to escape from their status as 'guests' (Beale, 2002). More recent classroom research has shown that this has led to an interactional hierarchy in the classroom, and that all participants in the classroom (both learners and teachers, including ALTs) orient to that hierarchy, with the unfortunate consequence of disenfranchising both ALTs and JTEs, and forming a barrier to genuine communication in the classroom (Lee, 2015, Pearce, 2017). Such situations have a negative impact on student impressions of team teaching, with one alarming study in which almost two-thirds of learners surveyed reported that they did not see the necessity of having the JTE in the classroom if the ALT had sufficient Japanese language ability (Tajino & Walker, 1998). Similar conflict has been seen with the introduction of team teaching to the primary level, in which a native-speaking ALT teaches alongside a Japanese homeroom

teacher (HRT), the latter not usually trained in English education, and often with low communicative ability in English (Aline & Hosoda, 2006). Such team teaching has been labelled a 'deficit model' (Bolstad & Zenuk-Nishide, 2016), as the presence of each teacher in the classroom is intended to make up for a lack in the other (i.e., the native English speaker makes up for the Japanese teacher's lack of linguistic ability, and the Japanese teacher compensates for the ALT's lack of educational experience or local cultural knowledge).

More inclusive forms of team teaching have been proposed, including models of practice which capitalize on each teacher's strengths, such as the concept of 'team learning' (Tajino & Tajino, 2000, Tajino & Smith, 2016). Subverting the view of the teacher as the sole expert and controller of knowledge in the classroom has also been suggested as a strategy to improve collaboration in the classroom (Tisdell & Eisen, 2000). By assuming a degree of 'role fluidity', the teacher may on occasion take on the role of learner, thereby creating a learning environment which allows for all participants in the classroom to rely on the others' strengths, rather than deficits. Attempts to amalgamate other inclusive classroom approaches such as Exploratory Practice (see Hanks, 2017) and team teaching have also shown pedagogical promise (Hiratsuka, 2016).

2.2 Team Teaching for CLIL/CITT

At the tertiary level in EFL contexts, much of the previous research has focussed on team teaching in the content and language integrated learning (CLIL) context, occasionally labelled collaborative interdisciplinary team teaching, or CITT²⁾ (Stewart, 2016, Gladman, 2015). Such team teaching differs from the type of team teaching seen at the primary and secondary levels in several ways. First, the lessons are content-driven, with the content tailored to the particular academic fields of the students. The teachers also have equal status in the classroom (Stewart, 2016), although occupying different roles; one teacher is a language specialist, and the other a content specialist. It has been suggested that the nature of CITT lends itself to easier collaboration than team teaching in purely language classes, as each teacher, having their own speciality (language or content), is less threatened by the presence of another authority figure in the classroom. Furthermore, in CITT, collaboration is mutually achieved at all stages, with teachers "shar[ing] responsibility for all aspects of their course, including instruction, lesson planning, materials development, assessment, and evaluation" (Gladman, 2015: 131). Such a high degree of collaboration is likely to alleviate some of the power struggle issues that have appeared in the literature of team teaching mentioned above. Nevertheless, such an endeavor is not an easy undertaking. When CITT was first introduced in Japan, many faculty members, both of Japanese descent and otherwise, expressed similar bewilderment regarding the roles they should take in their classrooms (Stewart, 2016). Working to overcome such hurdles seems to have brought about positive results comparable to those seen in primary and secondary contexts. Teachers recognize the positive impact team teaching experiences have on their own professional development (Stewart, 2016), while from the students' perspective, they find that the presence of two teachers makes it easier to ask questions, and also helps to deepen their understanding of both language and content (Gladman,

2015).

Insights from CITT have helped to some degree to inspire more innovative and inclusive practice in team teaching in purely language-centered classrooms. Some of the models proposed in Tajino's team learning theory, including the ALT as a cultural informant, or the JTE or learners teaching ALTs about local culture (Tajino & Tajino, 2000), clearly recognize the necessity of content-driven lessons that are unthreatening to the status of any of the participants in the classroom, and thereby help to avoid pitfalls such as the 'deficit model' of team teaching.

2.3 Common issues in team teaching across contexts

As outlined in the above two sections, team teaching in EFL takes different shapes and forms depending on the educational contexts in which it is practiced. One commonality across different contexts seems to be in some of the benefits achieved through team teaching, including more open classroom atmospheres and increased opportunities for understanding. Conversely, barriers to successful team teaching seem to be unique to each educational context. The overt power hierarchy of the purely linguistic team-teaching context (Miyazato, 2009, Pearce, 2017) does not seem to be prevalent in the CITT context. On the other hand, the CITT context, with its highly collaborative process, can be burdensome to teachers in the preparatory stages, or for teachers inexperienced with team teaching (Stewart, 2016).

Team teaching for language learning at the tertiary level is as yet a relatively unexplored area of research. While some broader definitions of team teaching consider a first semester course instructed by a native-speaking teacher, followed by a second semester course headed by a non-native speaking teacher to fall under team teaching (see, for example, Tajino & Smith, 2016), the term as it is typically used, to denote two teachers teaching in the same classroom at the same time, seems to be a relatively rare practice in tertiary EFL. The data for the present study was obtained through the first attempt by the university in question to conduct such team teaching for a compulsory English language class. Thus this data represents a unique and valuable opportunity to examine the dynamics of such team teaching in a university course.

2.4 Research questions

As team teaching in purely language learning-oriented classrooms is a relatively novel concept at universities, this exploratory study sought to answer the following broad research questions: (1) What are the students' views on team teaching for English language learning? And (2) What are the teachers' views on team teaching for English language learning?

3 Methodology

The research was conducted at a private university in the Kansai region of western Japan. The team teaching was conducted in a course lasting 15 weeks (one semester), and was a compulsory

English course for second-year students of the college of law. Two classes were conducted, with a total number of 54 students attending a majority of the lectures. The classes were the lowest ranked in English ability in the college of law, with the average English ability around A1 on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The teaching team consisted of one English-speaking Japanese teacher with five years of teaching experience at the university level, with a previous five years experience at English conversation schools, and one native-English speaking teacher with five years experience of instruction at the secondary level, but who was teaching a full-length course at the university level for the first time. Wishing to avoid the 'deficit model'-type teaching mentioned in the previous section, both teachers agreed that they would be responsible for all aspects of teaching equally, and thus did not decide upon any concrete division of roles, but rather would conduct each lesson in a dialogic manner (how this eventuated in practice is discussed further in section 5.2, below). Such collaboration was likely considered feasible because the teachers shared similar academic backgrounds, both having postgraduate degrees in foreign language acquisition and education, and similar linguistic ability, as both were fluent in the English and Japanese languages. For convenience, it was decided that each teacher would bear responsibility for creating half a semester's worth of class content.

Collaboration between the teachers began before the start of the 15-week course, with both teachers involved in planning all aspects of the course, from material selection through to assessment. Taking into account that the learners were students of law, the team mutually decided not to assign a textbook, but rather to employ political speeches as the class content. Political speeches from America and New Zealand were chosen. The topics and general outline of classes for the first half of semester, covering American political content, was prepared by the native-Japanese teacher, and the second half of semester, covering New Zealand content, by the native English-speaking teacher. A new video would be shown in each class, explanations given and discussions held. In-class explanations covered both linguistic and content areas, and were conducted in tandem by both teachers in both English and Japanese. The students were then required to submit a 100 to 200-word essay in English on a topic related to the class content before the next lesson. In the following lesson, students would present their assignments orally to other students in small groups, while the teachers would listen and give verbal feedback. Individual written feedback was also given to each student via the university's online LMS (learning management system) by one of the teachers each week, although both teachers reviewed the submissions. Overall assessment for the course was conducted based on the quality of the written assignments, and active participation in group discussion, and final grades were assigned after agreement between both teachers. Both classes covered identical content. The stated course objectives were 1) To be able to grasp the main ideas of English news published/broadcast for non-native speakers of English or edited for the purpose of English education and 2) To understand that there are several perspectives on current issues. The course outline for the semester is shown in Table 1, below.

Table 1 Course Outline

Content Area	Week	Topic (assignment topic)
America	1	Hilary Clinton's Democratic National Convention (DNC) speech (Who are the Japanese?)
	2	Khizr Khan's DNC speech (Japanese Constitution)
	3	John Oliver's review of the DNC (Comedy and social responsibility)
	4	Michelle Obama's "go to college" music video and DNC speech (Youth and university education)
	5	Michelle Obama's DNC speech (Role models; Youth experiences)
	6	Michelle Obama's DNC speech (Strong political leaders)
	7	Michelle Obama's DNC speech (Japanese political figures)
New Zealand	8	Jacinda Ardern's Guardian Australia interview (Women in politics; Politician's personal lives)
	9	Jacinda Ardern's Guardian Australia interview (Political engagement)
	10	Maurice Williamson's speech on gay marriage (Societal issues)
	11	Maurice Williamson's speech on gay marriage
	12	Andrew Little's immigration policy speech (Immigration)
	13	Andrew Little's immigration policy speech (Immigration)
	14	Tourism advertisement and Taika Waititi interview on New Zealand (Countries' images and realities)
	15	Recap of semester (no assignment)

Qualitative data was collected from transcriptions of pre- and post- class discussions between the two teachers, as well as cell phone messages sent between the team members discussing the class. Thematic Analysis was conducted on the data and coded into relevant themes, according to the six-step thematic analysis procedure outlined by Braun and Clarke (2006, see Table 2, below). In an attempt to increase the objectivity of the coding stage, a cooccurrence network was generated using KHCoder (Ver. 3. Alpha.13), and the resulting word groups were referred to during coding.

Table 2 Thematic analysis procedure (adapted from Braun & Clarke, 2006, p. 35)

Step	Description
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data, reading and re-reading data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each other (KHCoder implemented in this stage).
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking the themes work in relation to the coded extracts, and the entire data set.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	Final analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of extracts, relating back to research questions and literature.

A questionnaire designed to elicit exploratory data regarding the students' general impressions of team teaching was conducted, also via the university's LMS, between the 14th and 15th classes. 48 of the 54 students returned usable data, including open-response questions and a five-point Likert scale item regarding whether they would like to enroll in team-taught classes again in future. Data from the open-ended questions were once again analyzed with KH Coder in order to aid in developing codes for thematic analysis.

Both sources of qualitative data (teacher discussions and student questionnaire responses) were submitted, compiled, and analyzed in Japanese, and have been translated here by one of the authors.

The research was conducted in accordance with the guidelines of the Ethics Review Committee of the university where the research was conducted, and the consent of both the university and all of the participants was obtained.

4 Findings

Thematic analysis of the qualitative data generated three broad themes that were consistent across both the student and teacher groups. The first general theme was *students* (including codes such as questioning, understanding multiple viewpoints, etc.) and the second was *teachers* (including teacher relationships, classroom management, etc.), and finally *teacher-student relationships*. The individual coded features relative to each theme differed slightly between the groups, and the students' codes are presented in Table 3, and teachers in Table 4, below.

Table 3 Thematic analysis codes with descriptions and examples (Students)

Theme	Code	Description	Example
Students	Understanding	Student understanding of nuanced class content is enhanced by team teaching.	With a Japanese and non-Japanese teacher, the class became less one-directional, and it was much easier to understand the content.
	Questions	Students have more opportunities to ask questions due to team teaching.	Because there were two teachers, it was much easier to ask questions, and to communicate with them.
	Feedback	Team teaching affords more opportunities for students to receive personalised feedback.	It was difficult to do writing tasks every week, but I felt motivated because I received feedback every time.
Teachers	Multiple linguistic backgrounds	The presence of a non-native and a native teacher improves linguistic and/or cultural understanding.	Receiving explanations in Japanese, and hearing real native English made me feel that my own English ability was developing.
	Teacher relationships	Teacher relationships may be related to team teaching effectiveness.	[The teachers] discussed various topics, and were able to make the class fun with jokes... their banter was really interesting.
Teacher-student relationships	Teacher-student relationships	Team teaching allows for deeper relationships to develop between teachers and students	With one teacher, there aren't many opportunities to interact [with the teacher], so I think that two is better.

The codes 'understanding', and 'questions' appeared similar to results obtained in Gladman's (2015) survey of CITT students, although several other codes differed. Interestingly, the code 'participation' was absent from the students' data, but was initially present in the teachers. This may have been the result of the researchers (teachers) being aware of the previous research, or perhaps because much of the participation was in group activities, which was not necessarily directly related to team teaching. The initial 'participation' code was eventually amalgamated into 'teacher-student relationships' due to a considerable overlap in the coded categories. Coding of the teacher's data is shown in Table 4, below.

Table 4 Thematic analysis codes with descriptions and examples (Teachers)

Theme	Code	Description	Example
Students	Understanding	Teachers have more opportunities to observe students, allowing for the promotion of deeper understanding.	When I'm talking and just focussing on the next point, ...you're able to point out things I might have forgotten, or see where students aren't understanding.
	Feedback	Team teaching affords more opportunities for teachers to provide personalized feedback.	Feedback each time is much easier if I can do most of the feedback to start with and then just leave a few of the trickier ones. Teamwork!
Teachers	Class planning	Class planning can be more burdensome due to considerations of a teaching partner.	It can be a bit trickier than solo teaching, because we have to fill each other in on the content, and can't really leave it until the last minute.
	Roles & classroom management	Avoiding an imbalance in teacher participation can be difficult, although role conflict is rare.	Perhaps it might be easier for the start to take on a kind of 'sub-teacher' role... that might change as we get used to it, though.
	Professional development	Exposure to other teaching styles offers opportunities for reflection and development.	I think we have different approaches to starting the class. I tend to take time to have a look around and kind of gauge the mood, whereas you dive straight in!
Teacher-student relationships	Teacher-student relationships	Team teaching makes it easier for teachers to interact with students, as some may feel more comfortable or motivated to talk to either a native- or non-native speaker	Yeah, she seems to be really quiet with me, I don't think she doesn't like me, but she definitely finds it easier to talk to you. Yeah, seeing us teachers conversing bilingually is probably helping them feel more comfortable... I think they feel a lot of pressure with teachers who can't speak Japanese.

An in-depth discussion of the themes above will be carried out in the next section, with reference to characteristic items of feedback from the students and teachers.

Also included in the questionnaire to students was one five-point Likert scale item, with respondents asked to rank whether they would choose to participate in a team-taught class in future, from "strongly agree" to "strongly disagree". The results were encouraging for both classes, with only

three students choosing “neither agree nor disagree” and the remainder opting for either “strongly agree” or “somewhat agree”. The results are displayed on Figure 1, below.

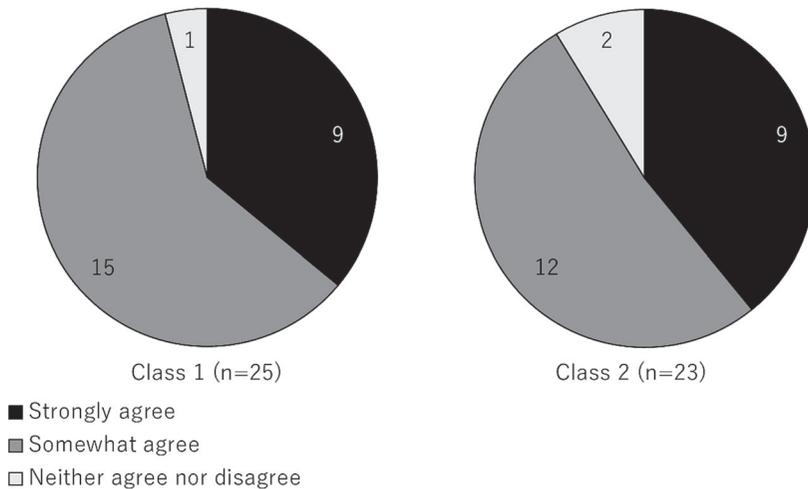


Figure 1 Students' responses to "I would like to take a team-taught class again" (n=48)

5 Discussion

5.1 Team Teaching for the students

A number of the findings were consistent with previous studies into team teaching, specifically CITT, particularly in students' reporting of the perceived pedagogical benefits of team teaching. Included among these were increased opportunities for developing understanding, and the creation of an environment more conducive to question-asking. Less conspicuous in the data were similarities with primary- and secondary- level team teaching for EFL. A likely explanation for this similarity to CITT is that both teachers have an equal status in the university classroom. Encouragingly, not a single student responded that the class could have been conducted just as smoothly by one teacher, although there was a small amount of negative feedback, which will be discussed in this section.

Also consistent with the previous literature, and perhaps encouraged by the nature of the class content (political speeches from American and New Zealand contexts, with reference and comparison made to the students' native Japan), a large number of students responded about how being exposed to multiple viewpoints helped improve both their understanding and enjoyment of the material. In addition to the example shown in Table 3, above, other students made comments such as "it was useful to hear multiple different opinions in one class, rather than the usual, single opinion", and "the teachers were able to fill in gaps in [each other's understandings]". Several students remarked that the different cultural backgrounds of the teachers allowed for more nuanced, multifaceted lessons; "we were able to hear opinions from people of two different nationalities and two different ways of thinking". This

dynamic was also remarked upon by the teaching partners themselves in discussions outside of the classroom, exemplified by the example in Table 4, in which the nature of the team-taught class was perceived to allow for more opportunities to gauge, and adapt or adjust to, both student and teacher understanding in the classroom. While most students seemed to suggest that such classes stimulated their learning, one participant remarked that “although two teachers allowed the class to be deeper and progress faster, I am not sure if my scholastic ability improved as a result”. Despite the hesitant nature of this remark, the student responded “somewhat agree” regarding her desire to participate in team-taught classes in future. Both teaching partners were also in agreement as to the improvement in the quality of the written assignments produced by the individual.

In a separately-coded, although related, category, several students remarked on the usefulness of having instructors with different linguistic backgrounds. A number of learners felt that having explanations given by each teacher helped to develop their English ability. One student remarked simply that “having a Japanese teacher in the classroom made it easier to understand”. As both the native- and non-native speaking teachers delivered explanations in both Japanese and English, the Japanese-native teacher believed this opinion might have been a result of prior experiences in English-only classes with non-Japanese speaking faculty³⁾. Whatever the motivation for the comment, both teaching partners believed that the balance of linguistic backgrounds was a positive factor in increasing student-teacher interaction, as some students in an EFL context may feel nervous about speaking English with a native speaker, or conversely, feel somewhat awkward about speaking in English to another native Japanese speaker⁴⁾.

Another commonality between the present study and the previous literature was that of an atmosphere conducive to asking questions. While this has been seen in studies in both secondary-level team teaching (Miyazato, 2012), as well as CITT (Gladman, 2009, 2015), the latter suggested that the cause might be a simple transitioning of students from more rigid high-school classes to the more multidirectional university classes. It is of interest, then, that the second-year students who were a part of this study also remarked, with a relatively high frequency, about the ease of asking questions. Aside from the obvious potential reason being the ‘availability’ of one teacher while the other is lecturing, for instance, another possible factor could be the nature of team teaching in this scenario, in which both teachers approached the lesson with slightly different knowledge and skill sets, and frequently asked questions of each other, as well as expressing interest in newly acquired information. Such interaction may have made the teachers appear more approachable, as teacher-teacher interaction had demonstrated individual teacher knowledge as being not all-encompassing, as well as showing individual teachers slipping into the role of a learner, apparently occupying an equal status with the students. It has been suggested previously that such role fluidity helps to develop deeper collaboration in the classroom (Tisdell & Eisen, 2000), and learner responses in the ‘questions’ category seem to further substantiate such claims.

The readiness of students to ask questions is likely to have been influenced by the nature of student interaction with the teaching partners. Due to a considerable number of responses regarding

teacher-student interaction that were not directly related to questions or understanding, a separate ‘teacher-student relationship’ code was applied. The responses that were coded as such were likely influenced to a degree by common factors in the ‘questions’ and ‘teacher relationships’ categories, such as the approachableness mentioned above. While the example in Table 3 above is a somewhat dry ‘teacher availability’-type comment, another student commented along the lines of “I enjoyed how the teachers were so friendly with us”. The sentiment of this particular student was seemingly shared by several others, who described student-teacher interaction as ‘fun’ – although interestingly, and also promisingly, not one learner specified interaction with a *particular* teacher, potentially implying that both teachers maintained harmonious relationships with the students. As one student remarked, however, that on occasion, teacher-student talk got “too excited”, and “delayed the classes progress”, team-teaching practitioners might struggle to find an appropriate balance (although the same could be said of solo-taught classes).

Another code applied to the students’ responses was teacher relationships, i.e., the relationship between the two teachers as independent from the students. This has been commonly raised in the literature as an important factor in team teaching, and in the present context too, many students expressed enjoyment of the teachers’ willingness to poke fun at each other, ask questions, and engage in animated dialogue with each other. One student stated that “I feel that even teacher-teacher talk was directed at us students, so it felt like we were all actively participating in the class”. It would seem that once again, the data indicates the importance of a congenial relationship between practitioners. On the other hand, whether a mere play of geniality may be sufficient is a more difficult question to answer, as one respondent expressed doubts as to the genuineness of the teaching partners relationship⁵⁾, and furthermore, the student in question responded ambivalently in regards to her desire to take part in future team-taught lessons.

Finally, the last coded category was ‘feedback’, which indicated both in-class verbal feedback to presentations (each week both teaching partners would circle amongst the groups, listen to verbal oral presentations, and provide feedback), and written feedback to the weekly writing assignments was appreciated. Many of the responses were particularly positive, including such comments as “[we] were required to produce assignments in English each week, which I think really helped my English ability to improve”, as well as how feedback was motivating to students as mentioned in the example on Table 3. Both teaching partners also recognized that giving feedback to over 50 students would not have been possible without two teachers to review and give comments.

5.2 Team Teaching for the teachers

As much of the teachers’ comments on the ‘student’ and ‘teacher-student relationship’ themes have been covered above, this section will deal mainly with the ‘class preparation’, ‘roles & classroom management’ and ‘professional development’ codes.

Under the ‘class preparation’ code, the burden of team teaching was briefly touched upon, consistent with previous research in both CITT and more standard team-teaching practice, in which

teachers frequently remark that team teaching is one of the most difficult areas of their practice (Mahoney, 2004, Tajino & Tajino, 2000, Stewart, 2016). Interestingly, this was most frequently brought up by the native-English speaking teacher, and typically in the context of the example given in Table 4. However, this may have had a positive influence, as in an early post-class discussion between the two partners, he admitted to “rely[ing] on being a native speaker, and not giving enough attention to the materials to realize where the students might have had difficulty understanding, or grasping all of the key points”. As the semester progressed, comments about the difficulties involved in class preparation within time constraints ceased to appear.

In a similar vein, classroom management and teacher roles did not necessarily cause conflict, but did require an amount of trial-and-error in the earlier weeks of the course. As shown in Table 3, the native-speaking teacher considered settling into a ‘sub-teacher’ role. This may have been partly because the course content for the first half of semester was principally created by the Japanese teacher, and partly due to the native-speaker’s prior experience as a high-school ALT, in which he typically took on the assistant role. The Japanese teacher displayed a somewhat mixed reaction to this attitude, recognizing that the native-speaker showed “a great deal of respect for my teaching style”, but also encouraged more proactive involvement in a ‘lead’ role. This encouragement, which allowed even for interruption when necessary, was likely a major factor in developing a successful collaborative partnership, as the native-speaker subsequently expressed feeling greater freedom, and was quickly able to step beyond his self-imposed ‘sub-teacher’ role. Interestingly, while this type of comment was absent from data collected after the second week of the course, it reappeared at around the tenth week. In this context, the Japanese teacher recognized that she occasionally got caught up in the content of the class, and thus did not afford many opportunities for the native speaker to interject. The closest the teachers came to overt conflict during the semester is well represented in the following comment from the native-speaker:

you know, in the second period, when you picked up on some of the points that I had introduced in the first period and introduced those, then turned to me and asked if I had any extra input, I didn’t feel that I had anything extra to add, and that the class had been hijacked a little...

Upon reflection, both teachers realized that as they had become more comfortable in their teaching partnership, they had become slightly negligent of their partner. This incident, although isolated, may serve as a cautionary tale to team teachers not to become complacent regarding their partners’ needs, and to be mindful of each other’s teaching styles and personalities. In this case, however, the same comfortability between the partners that had led to occasional neglect of each other also allowed for honest discussion between the teachers, and for the issue to be quickly overcome.

In terms of professional development, much of the discussion between teachers in the first two or three weeks took the form of a sort of mentor-mentoree guidance. While the native-speaking teacher was not inexperienced in foreign language education, it had been some time since he had been in an

instructional role for a full semester, and the first time at a university. Much initial advice centered around the amount of effort being put into written feedback, and concern that he might experience burnout. As the semester progressed, and the native-speaker developed more confidence (he was simultaneously instructing several solo-taught classes), the nature of the conversations became more reflective, such as the example in Table 4. Other instances were more dialogic, and often revolved around relatively minor traits of the teachers:

Japanese teacher: “I notice the way you say ‘hi’ or ‘good morning’ to students who come late to class. I’m not that nice, I just tend to ignore them”. Native-speaking teacher: “Oh no, I’m not being nice (laughter)! That’s just my way of not-so-subtly drawing the attention of every one else to them!”

Interestingly, it seems that the teachers did not seem to grow much more alike in teaching style, but rather used the opportunities afforded by such noticing to reflect on why they taught the way they did. The relatively short ‘mentor-mentoree’ period, followed by reflection on individual styles and practices may also have been a result of the equal status occupied by the teaching partners.

A final category, while not mentioned frequently enough in the teacher discussions to warrant a code of its own (but could potentially fall under ‘feedback’), was that both teachers remarked on the added sense of objectivity in assessment that was brought about in grading students’ written work, much of which was on relatively subjective topics. A reduction of the burden in weekly feedback was also mentioned by both partners several times.

6 Conclusion

The study presented in this paper was an exploratory study into student and teacher attitudes regarding team teaching in purely language-oriented classes at the university level. Thematic analysis was conducted on data from a post-course student questionnaire, as well as transcripts of conversations and messages sent between the teachers. The analysis resulted in the labeling of three broad themes, ‘student’, ‘teacher’, and ‘teacher-student relationships’, that were consistent amongst both groups, with differently coded subcategories for the student group and the teacher partnership.

The first theme for the students consisted of the sub-categories ‘understanding’, ‘questions’, and ‘feedback’. In this category, students commonly praised team teaching for increased understanding of content due to exposure to multiple viewpoints and interpretations. Students also expressed appreciation for an atmosphere that facilitated question-answering and similarly seemed to value the individual feedback that they received weekly. These responses were perhaps encouraged by the ‘multiple linguistic backgrounds’ and positive ‘teacher relationships’ in the second category type, with students enjoying linguistic explanations from both the native-English speaking and native-Japanese speaking teachers. A warm and humorous atmosphere was credited with creating a constructive

learning environment. Students were generally positive about 'teacher-student relationships' that developed, enough to warrant it becoming a theme of its own. The teachers also considered the balance of the two teachers (native English and native Japanese) conducive to relationship-building.

The teachers' comments on 'understanding' and 'feedback' were generally in line with the students' thoughts, but raised some interesting insights into the categories 'class planning', teacher 'roles and classroom management' and 'professional development'. Both teachers found professional development value as individual teachers through exposure to different teaching styles and practices, despite an initial somewhat 'mentor-mentoree' relationship, likely due to the equal status the teachers enjoyed. Class planning and the necessity to share content was initially recognized as a burden, consistent with previous research suggesting that team teaching can increase a teacher's workload, although it did not seem to be a major issue. Finally, a certain degree of friction in classroom management was identified as a result of the teaching partners becoming too comfortable in their partnership.

This study was a first exploratory attempt at investigating attitudes towards (non-CITT) team teaching at the university level. As such, it had several limitations. Follow-up interviews with students may have provided more insight into questionnaire responses that were vague or ambiguous, and pre- and mid-course surveys or interviews may have provided valuable information about changes in student perceptions of team teaching. As the value of multiple viewpoints for cultivating critical thinking skills is touted as a benefit of team teaching, an investigation of the effects of team teaching on the quality of the students' writing and spoken communication could help to substantiate claims to the scholastic effectiveness of the teaching style, and is a potential avenue for future research. Nevertheless, as an exploratory study, this research provided valuable information regarding perceptions of team teaching in the largely positive responses from both the students and the teacher partnership. In a paradigm of globalized communication and an increasing need for university graduates with critical thinking skills, the authors hope that this research has indicated some of the potential that team teaching in university language classes may have in fulfilling the present needs of university language education.

Notes

- 1) The JET Programme is the largest program of its type in the world, organized jointly between the Japanese the Ministry of Internal Affairs and Communications (MIC), the Ministry of Foreign Affairs (MOFA) the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), and administrated by the Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR). Every year, it recruits several thousand ALTs for placement at elementary, junior, and senior high schools around Japan (see CLAIR, 2015).
- 2) Content and language integrated learning refers to the teaching specialized subjects such as hard sciences, history or economics through a foreign language, with the aim to gain both linguistic and subject knowledge, and is usually conducted by one teacher. Collaborative interdisciplinary team teaching refers to the collaborative efforts of two teachers from different disciplines (linguistics/language teaching and a specialized

- field such as biology), in which the classes are usually conducted in the target language. Teaching patterns and roles can vary from class to class. For a comprehensive description, see Gladman (2009).
- 3) The classes conducted were at the lowest and second-lowest levels of English ability for the law school. This may have exacerbated any potential previous negative experiences in English-only classes.
 - 4) A comment was also made by the native-Japanese teacher that the balance of one male teacher and one female teacher may have facilitated communication.
 - 5) The teaching partners do, in fact, maintain a cordial relationship outside of the workplace. While the partners were acquainted prior to teaching together, the relationship developed into a friendship over the course of the team-teaching project.

References

- Aline, D., & Hosoda, Y. Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools. *JALT Journal*, 28, (1), 2006, pp.5–22.
- Bauwens, J., Hourcade, J.J., & Friend, M. "Cooperative teaching: A model for general and special education integration". *Remedial and Special Education* 10, (2), 1989, pp.17–22.
- Bolstad, F., & Zenuk-Nishide, L. "Beyond the deficit model: Co-constructing team teaching to address learner goals and needs". In A. Tajino, T. Stewart & D. Dalsky (eds.) *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT*. UK: Routledge, 2016, pp.78–93.
- Braun, V., & Clarke, V. "Using thematic analysis in psychology." *Qualitative research in psychology*, 3, (2), 2006, pp.77–101.
- Beale, J. "EFL in Japan: Whose English is it anyway?". *Babel*, 37, (2), 2002, p.26.
- Carless, D., & Walker, E. "Effective team teaching between local and native-speaking English teachers". *The Journal of Language and Education*, 20, (6), 2006, pp.463–477.
- CLAIR (2015). "Introduction [to the JET Programme]". (<http://jetprogramme.org/en/about-jet/> 2018.10.08)
- Dove, M.G., & Honigsfeld, A. "ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning". *TESOL Journal*, 1, (1), 2010, pp.3–22.
- Tisdell, E.J., & Eisen, M. "Team teaching and learning in adult education: From negotiating relationships to implementing learning alternatives." *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2000, (87), 2000, pp.83–89.
- Galloway, N. "A critical analysis of the JET Programme". *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, 2009, pp.169–207.
- Gladman, A. "Collaborative interdisciplinary team teaching (CITT): A study of practitioner and student perspectives". (Unpublished doctoral dissertation). Macquarie University, Sydney, Australia, 2009.
- Gladman, A. "Team teaching is not just for teachers! Student perspectives on the collaborative classroom." *TESOL Journal* 6, (1), 2015, pp.130–148.
- Glasgow, G.P. "The impact of the new national senior high school English curriculum on collaboration between Japanese teachers and native speakers". *JALT Journal*, 35, (2), 2013, pp.191–204.
- Gorsuch, G. "Assistant foreign language teachers in Japanese high schools: Focus on the hosting of Japanese teachers". *JALT Journal*, 24, (1), 2002, pp.5–32.
- Hanks, J. *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. New York: Springer, 2017.
- Hiratsuka, T. "Actualizing Exploratory Practice (EP) principles with team teachers in Japan." *System*, 57, 2016, pp.109–119.

- Koike, I., & Tanaka, H. "English in foreign language education policy in Japan: Toward the twenty-first century". *World Englishes*, 14, (1), 1995, pp.13–25.
- Lee, J. "The interactional organization of bilingual co-teaching in South Korea". (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawaii, Hawaii, 2015.
- 西山教行 (2017) 「京都大学における文法教育の起源とその特徴」 *Revue japonaise de didactique du français*, Etudes didactiques, 11, 1, 65-81.
- McConnell, D.L. *Importing diversity: Inside Japan's JET program*. Berkeley: University of California Press, 2000.
- Mahoney, S. "Role controversy among team teachers in the JET Programme". *JALT Journal*, 26, (2), 2004, pp.223–244.
- Miyazato, K. "Power-sharing between NS and NNS teachers: Linguistically powerful AETs vs. culturally powerful JTEs". *JALT Journal*, 31, (1), 2009, pp.35–62.
- Miyazato, K. "Students' views on JTEs and AETs". In A. Stewart & N. Sonda (eds.) *JALT 2011 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 2012, pp.637–645.
- Ogawa, C. "Perceptions about team teaching: From assistant language teachers and Japanese teachers of English". In A. Stewart (ed.) *JALT 2010: Creativity: Thinking outside the box*. Tokyo: JALT, 2010, pp.473–486.
- Pearce, D.R. "A conversation analysis of interaction in the team-taught EFL classroom". (Unpublished doctoral dissertation). Kyoto University, Kyoto, 2017.
- Sakui, K. "Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan". *ELT Journal*, 58, (2), 2004, pp.155–163.
- Scholefield, W. "What do JTEs really want?". *JALT Journal*, 18, (1), 2001, pp.7–25.
- Stewart, T. "The dynamics of team learning in the creation of a higher education learning community: A narrative inquiry". In A. Tajino, T. Stewart & D. Dalsky (eds.) *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT*. UK: Routledge, 2016, pp.127–142.
- Tajino, A., & Smith, C. "Beyond team teaching: An introduction to team learning in language education". In A. Tajino, T. Stewart & D. Dalsky (eds.) *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT*. UK: Routledge, 2016, pp.11–28.
- Tajino, A., & Tajino, Y. "Native and non-native: What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan". *ELT Journal*, 54, (1), 2000, pp.3–11.
- Tajino, A., & Walker, L. "Perspectives on team teaching by students and teachers: exploring foundations for team learning". *Language Culture and Curriculum*, 11, (1), 1998, pp.113–131.
- Wada, M. "Team teaching and the revised course of study". In M. Wada, & A. Cominos (eds.) *Studies in team teaching*. Tokyo: Kenkyusha, 1994, pp.7–16.

大学の英語授業におけるティーム・ティーチング —学生と教師それぞれの視点—

PEARCE Daniel Roy (Part-time Lecturer (Jyugyou Tantou Koushi), College of Law, Ritsumeikan University)

OYAMA Mayo (Part-time Lecturer (Hijoukin Koushi), College of Law, Ritsumeikan University)

要旨

EFLでのティーム・ティーチング(以下TT)は、日本では中等教育で30年以上にわたり実践されているほか、小学校や一部の大学へも拡大している。従来の研究で様々な教育状況でのTTの課題と利点が解明されているが、高等教育での外国語の授業での英語のネイティブ教師とノンネイティブ教師によるTTはほぼ未開拓のテーマである。本研究はこのテーマの探索的調査を提示する。TTによる授業を受けた学生への質問紙調査と、教師間で行われた対話の書き起こしから得られた質的データに対しテーマ分析を行い、いくつかの関心領域を特定した。そこには、質問しやすい教室環境に対する学生の肯定的態度や、学生と教師との交流の増加が含まれる。教師間の協働は教師が同等の地位を保つことによって促進された。本稿はこれらの点に加え、従来のTT研究による主張のいくつかを実証し、また高等教育におけるTTの課題を同定することにより、TTを行う教師やカリキュラム開発者に対して有益な情報を提供するとともに、さらなる研究領域を提案する。

キーワード

ティーム・ティーチング、外国語としての英語(EFL)、高等教育、ネイティブ教師とノンネイティブ教師、テーマ分析

実践研究

物理科学科における基礎物理学実験の改革の試み

— 満足度アンケートから見える学生の意識と今後の展望 —

平 井 豪

要 旨

本学の物理科学科で取り組んでいる実験教育改革の一環として、2013年度から、2回生配当の実験科目である基礎物理学実験の授業内容を全面的に刷新した。この刷新では、学生に、自分が経験した実験を科学的に表現する能力を身につけてもらうことを目指した。この刷新により学生の負担が増えたことが引き金となって、刷新初年度の受講生がその後の選択において実験を敬遠しているのではないかと懸念が生じた。その懸念も含め、学生が実験科目にどのような印象を抱いているのかを明らかにするために、2015年度末に、数ヶ年度の学生を対象に、実験科目満足度アンケートを実施した。この論文では、刷新後の基礎物理学実験の授業内容を説明した後、満足度アンケートの実施内容と基礎物理学実験に注目したアンケートの結果について報告する。さらに、その結果から見える学生の意識を基に、今後の実験科目を含む専門教育プログラム改革の展望を述べる。

キーワード

実験科目、満足度アンケート、学生の意識

1 はじめに

最近の学生がもつ学力・意識の急激な多様化に伴い、これまで慣れ親しんできた専門教育プログラムを変えなければならない時期に来ているのではないか。本学理工学部物理科学科の教員は、そのような危機感のもとにここ十数年、学科全体の教育の中味を改革する取り組みを継続してきた（池田、2015年）。日本の大学の各学部・学科では、それぞれの学問領域の専門家を養成するような教育プログラムを学生に提供してきた。特に、理系の学部・学科では、早期に専門知識を学生に習得させようと、座学中心の知識獲得重視の授業を行ってきた。数十年前であれば、そのような専門教育プログラムもそれなりに機能していたかもしれない。しかし最近、少子化と大学・学部の数の増大によって大学全入時代を迎えたことも相まって、教員側がこれまでに前提としていた学力・意識を学生に求めることが難しくなっている。そのために、学生は、大学で提供される専門知識を習得することが一層難しくなり、またその専門知識を努力して習得するというモチベーションも卒業まで保てなくなってきた。さらに、卒業したとしても、多くの学生が

大学で学んだ専門知識そのままを活かして社会で働くことができるとは必ずしも言えなくなっている。つまり、これまでの専門知識の伝授に偏った教育プログラムは、少なくとも物理科学科にいる学生の多くにとって、有意義なものではなくなっている可能性がある。しかし、これまでの専門教育プログラムを実際にどのように変えていくのかという問題は、実践が伴わなければならないため、なかなか解決が難しい。

理系の学部・学科の専門教育プログラムを変えるにあたって、その要となると考えられるのが、実験科目である。歴史的な経緯からも明らかなように、大学の自然科学教育に実験授業が導入されたことは、科学者を専門職業として成立させた「第二次科学革命」と呼ばれる科学の制度化に大きく貢献した(野家、2015年)。科学・技術の専門家となるためには、大学で実験科目を修得することが必須であると見なされてきたといえる。しかし、実験授業は座学授業と比べてかなりのリソースが必要になるため、その授業時間数が座学のそれと比べて非常に少なく、授業に盛り込める内容が非常に限られている。そのために、これまでの実験授業は、座学授業で伝授される専門知識を確認する、あるいはより定着させるための補助手段のような役割を持つようになった。その典型が、いわゆるマニュアル本式学生実験¹⁾といわれるものである(レディッシュ、2012年)。マニュアル本式学生実験とは、細かく指示の書かれた指導書を使った実験授業のことである。このような授業によって、学生にとっての実験は、教科書に書かれたもうすでにわかっていることを後追いで確かめる面倒な作業であると軽視されることになる。実験授業がこのようになるのは、これまでの専門知識習得を重視した教育プログラムの中で洗練されていった結果であるともいえる。しかし、マニュアル的に洗練された実験授業だからこそ、授業内容を現状に合わせてうまく刷新することができれば、専門教育プログラム改革のモデル的、シンボリック役割を果たすことが期待される。

物理科学科においては、教育の中味を改革する取り組みを進めてきた流れの中で、2013年度には、特に実験教育の改革を加速させるため、2回生を対象とする実験科目「基礎物理学実験」を中心に新たな取り組みを始めた。すでに、1回生と3回生に対しては、一般的な実験科目とは異なり、学生が研究室に配属されて受講することが特色となっている実験科目として、それぞれ「実験物理学セミナー」、「物理学研究実習」が提供されていた²⁾。その一方で、2回生対象の基礎物理学実験は、2012年度以前まで、旧態依然としたマニュアル本式学生実験のような授業内容のままで残されていた。そこで、2013年度から、これまでの実験科目ではどうしても受動的になりがちだった学生に能動的に参加してもらい、自分が経験した実験を科学的に表現する能力を身につけてもらうことを目指した授業内容に刷新した。つまり、誰かが達した結論の集合である知識をいかに素早く吸収し再生できるかというよりも、自分が実験を行い、自分の手元にある実験結果に対して自分なりの解釈を与え、それを他者に伝える過程を学生に体験してもらう内容に変えた。その具体的な内容については、2で述べるが、その授業は、それまでのものと比べて学生側・教員側双方に大きな負担を求めるものとなった。そこで、その授業内容の刷新の後に指摘されたのが、刷新した基礎物理学実験の初年度の受講生が、3回生実験の受講を避ける、卒業研究で実験系研究室への配属を避けるなど、実験そのものを敬遠するようになっていないかという懸念であった³⁾。以前から実験系研究室よりも理論系研究室への配属希望者が多い傾向が見られたが、その初年度の受講生ではその傾向が前年度以前よりも顕著であった。この学生

の動きの原因が基礎物理学実験の授業内容の刷新にあるのかどうかを調査することを主な目的として、2015年度末に、学部生・院生を対象にした実験科目の満足度アンケートを実施することとなった（具体的なアンケート実施内容は3で述べる）。また、このアンケート結果を参考にし、基礎物理学実験だけではなく他の実験科目についても授業内容の見直しを図ることになった。

この報告では、2で2013年度に刷新した基礎物理学実験の具体的な授業内容について説明した上で、3で2015年度に実施した実験科目満足度アンケートの実施内容を、4でその結果の一部を紹介する。そのアンケート結果から見えてきたのは、最近の学生が負担に対して非常に敏感になっているということであった。このような学生の意識も踏まえて、今後どのように専門教育プログラムを変えていくべきか、5で今後の展望を述べる。

2 基礎物理学実験（2回生対象実験）の授業内容刷新

授業内容を刷新する前の基礎物理学実験は、マニュアル本式学生実験の典型的な問題を抱えていた。その問題は、具体的には以下の①～⑤のような授業に取り組む学生の姿勢となって現れていた：①予習をせず、授業になってはじめてテキストを開いて最初から順に読みながら実験をする（これは、実験を、マニュアルであるテキスト通りに従って行えば結果が出てくる単なる作業として学生が捉えていることを表している）。②実験作業についての具体的な指示を教員などに求めて、早く実験結果の「正解」を出して終えようとする（学生は、実験には教員が求める「正解」があり、効率よくその正解にたどり着けばよいと思っている）。③実験の記録を疎かにする（実験ノートの記録は、自分がわかればそれでよい計算用紙やメモのようなものと思っている）。④他人が理解できるレポートを書こうという意識がない（レポートは教員に向かって書くもので、実験結果については教員が正解を知っているのだからその説明はなるべく省略して、あとは結果に関係ありそうな本に書いてあることを書けばよいと思っている）。⑤レポートについての他人の批評をレポートの改善にうまく活かすことができない（レポートは、提出すればOKの解答用紙のようなもので、他人の批評に基づいて修正が必要な文書であるとの認識はない）。ただし、これまで試験を中心に評価を受けてきた学生にとって、多かれ少なかれ、このような受け身の態度を取ってしまうのは致し方ないものと思われる。さらに、授業内容としても、座学で得た知識を補強するために、限られた時間内に実験結果をできるだけ正確に出すことが目的なら、それほど大きな問題ではないといえる。

しかし、実験の授業を、実証科学としての物理学の本質（つまり教科書に載っていることがらが、どのようにしてそこに載るに至ったのか）を追体験する機会として捉え直すと、上のような態度は非常に問題がある。つまり、通常の実験物理学研究において、結果が未知である実験に取り組む場合には、決してあり得ない態度を学生が授業で取っていることになる。具体的に、その問題を①から順に指摘すれば、次のようになる：①実験する前に、頭の中に実験の背景となる何らかの理論がなければ、そもそも実験はできないはずである。②通常の実験は、結果も含めた実験の具体的な内容は実験者以外は知らないはずである。③実験の記録は、未来の自分も含めて他者がその内容を確認できる必要がある。つまり実験ノートは、他者に見せることを前提とした証拠書類として作成する必要がある。④実験は、論文などの公表によって、その内容が他者に理解

されてはじめて意味のあるものとなる。レポートは、本来、その内容を知らない他者に納得してもらうために書くものである。⑤他者の批評（たとえば、学術論文の出版過程における査読）は、自分では気づきにくい不備を指摘してくれる非常に有益なものである。研究は、批評などのより多くの他者の協力によって、磨きをかけていくべきものである。

このようなマニュアル本式学生実験の問題を解消することを狙って、2013年度から、実験物理学研究の方法論の習得を重視した授業内容に、基礎物理学実験を刷新することとなった。基礎物理学実験では、その方法論の中でも、実験結果を他者に伝える方法（特に最終出口にあたるレポートの書き方）の基礎を習得することを目標とした。シラバスには、①他者がその実験プロセスを追って再現性を確認できるような、正確な実験の記録が行えるようになる、②他者が納得できるような測定データの整理・解析を行うことができるようになる、③他者が理解できる実験レポート（論文）の作成ができるようになる、④他者との議論を活かして、自分のレポートの問題点を改善できるようにする、の4つ到達目標を掲げた。

それらの到達目標が達成できるように、授業内容を、具体的には以下のように変更した。まず、刷新前の2012年度では、受講生は2週間で1課題、10週間で5課題の課題実験、4週間で1課題の選択実験の合計6課題に取り組んでいたが、刷新後では3～4週間で1課題、合計3～4課題の課題実験のみに取り組むこととした。つまり、1課題にかける時間をこれまでの1.5倍にすることで、レポートの最終的な提出までに時間的余裕を持たせた。また、各課題には教員1名およびTA・ES1名が付いており、受講生は5～7人のグループ（さらに2～3名に分かれることが多い）で1課題に取り組んだ（ただし、この教員および受講生の配置については、刷新前後で大きな変更はない）。課題実験に取り組む前には、ガイダンスとして2週間にわたって実験の記録・測定データの解析・学術論文に準じた実験レポートの作成の基礎を学ぶ授業を設けた。課題実験では、実験ノートには、実験結果だけではなく、授業前の予習から授業後のレポート原案までの全てを記載することを受講生に求めた。「実験ノートには、実験の再現に必要となる全ての情報を他者が理解できるように記録しなければならない。レポートはその実験ノートの情報に基づいて書かなければならない。」とテキスト⁴⁾に記載し、授業中に行う議論は全て、実験ノートに基づいて行うことを明確にした。さらに、レポートに掲載する実験データをいきなり取るのではなく、その前に実験の目的を明確にし、具体的な実験条件まで含めた実験計画を立案するための予備実験を必ず行うこととした。実験レポートについては、従来の実験レポートからの脱却を図るため、概要・序論・実験方法・実験結果・考察・結論・参考文献を含んだ学術論文に準ずるものとしてレポートを作成することを受講生に求めた。なお、1つの課題につき受講生全員がレポートを作成し、刷新1・2年目では文章・図全て手書き、3年目以降は図のみ手書きするものとした。教員は、提出されたレポートを査読し、査読レポートとともにレポートを返却し、返却の際にはレポートと査読レポートについて学生と十分に議論（指導ではなく対話）を行うものとした。学生には、査読レポートおよび議論に基づいてレポートを書き直し、必ず再提出することを求めた（初回提出のレポートは、原則採点せず、ゼロ点と見なす）。補足すれば、この授業は、実験ノート・レポートに基づいた議論を活用することで、アクティブ・ラーニングや反転学習が自然に取り込まれたものになっている⁵⁾。

このように授業内容を刷新したことで、教員と受講生双方にかなりの負担を強いることになっ

た。まず教員は、授業時間内はほとんど学生の傍に付き添い、質問だけでなく、いつでも議論できるように対応した。実験ノートについては毎週、議論の度に内容を確認し、レポートについては査読レポートで指摘したことを学生が納得できるまで話し合うようにした。その査読レポートも、簡単な評価ではなく、文章表現などについても修正・説明を求めるかなり詳細なコメントを書き込んだ本格的な査読レポートとして作成した。それに伴って、受講生側は、教員と議論する時間が大幅に増え、実験ノートやレポートの問題について曖昧のまま放置できなくなった。そのため、必然的に、この授業のために学生が取り組む予習・復習の時間はかなり増えることになった。このように、教員と学生との間の誤解がそのまま放置されることがないように、研究活動で行っているのに近い綿密なコミュニケーションを求めた結果、従来の授業と比べて、この授業では教員・受講生双方が費やす労力はかなり大きいものとなった。

3 実験科目に対する学生の満足度アンケートの実施内容

基礎物理学実験の授業内容を刷新して3年目にあたる2015年度に、本学科で、基礎物理学実験をはじめとする実験科目全体の改革についての中間評価を行うことになった⁶⁾。中間評価では、特に、2015年度には4回生になっていた内容刷新初年度の受講生について、それまでの学修面談からの情報、実験科目の受講生数、実験系研究室への配属希望者数などから、3回生実験の受講を避ける、さらに実験系研究室への配属を避けているなどの傾向があるとの指摘があったことから、その調査も評価内容として盛り込むことになった。そこで、中間評価の基礎となるデータを収集することを目的に、2015年度末(2016年1月)に1回生から院生までを対象としたアンケート調査を実施した。

アンケート用紙は、過去の研究(是枝、2005年)で使われたものを参考に、独自に作成した。アンケートの質問は、回答しやすいように基本的にチェック方式になっており、大きくは2つのパートに分かれている。1つは、実験系/理論系研究室のどちらに配属を希望するあるいはしたか、さらにその選択に影響を与えた講義あるいは実験科目は何かを尋ねる質問である。もう1つは、すでに受講した実験科目についての満足度とその感想についての質問である。

具体的には、1つ目のパートでは、3回生以上に対しては「卒業研究の配属希望調査では、実験系と理論系、どちらの研究室を第1希望にしましたか?」とすでに行った選択について、1・2回生に対しては「卒業研究では、実験系と理論系、どちらの研究室に配属を希望しますか?」と現在の希望について尋ねる質問をした。3回生以上に対してはさらに、「第1希望として実験系か理論系かを決めるのに、最も影響を与えた講義あるいは実験科目は何ですか?」と質問し、その選択項目として、チェック欄付きで、1回生実験(実験物理学セミナー)・2回生実験(基礎物理学実験)・3回生前期実験(物理学研究実習1)・3回生後期実験(物理学研究実習2)の4つの実験科目全ての項目、基礎専門科目・専門科目の講義科目(なお、講義科目の場合、その科目名を記入する欄を設けた)、さらに、その他・特になしの合計8つの項目を設けた(なお、この質問では複数回答可とした)。

2つ目のパートでは、「*** (実験科目名) を履修して、どのように感じていますか?」という質問をし、チェック欄付きの選択肢として、満足、どちらかと言えば満足、どちらかと言え

ば不満、不満の4つの項目を設け、チェックは1つだけ付けるように求めた。その上で、その実験科目の感想として興味・体・レポート・プレゼン・単位・評価に分類した6項目について、それぞれにポジティブおよびネガティブな選択肢を設け、合計12個のチェック欄ではまるものをいくつチェックしてもよいものとしてマークすることを求めた。その具体的な項目は、以下の通りである：

<興味> 実験をやることで物理への興味が増した／実験をやることで物理への興味が減った

<体> 実験で体を動かすのが楽しかった／実験で体を動かすのが負担だった

<レポート> レポート（論文）の書き方が学べた／レポート（論文）の書き方がわからなかった

<プレゼン> 発表（プレゼン）の方法が学べた／発表（プレゼン）の方法がわからなかった

<単位> 負担と単位数のバランスが適切だった／負担の割に単位数が少なかった

<評価> 成績の評価基準が明確だった／成績の評価基準があいまいだった

以上のような質問を、対象学生が受講した全ての実験科目について回答を求めた。なお、チェック式の質問以外に、その他の感想や意見を書くことができる自由記述欄も設けた。

4 実験科目に対する学生の満足度アンケートの結果

今回のアンケートに回答した学生の総数は、228名であった。その内訳を表1に示す。おおそよであるが、1回生ではほぼ全員が回答し、その他では半数近くが回答したことになる。また、表中の実験系／理論系の欄は、配属希望での第1希望が実験系研究室／理論系研究室であることを示しており、表からわかるように、回答者は実験系研究系の希望者が多い（このことは、3回生より上の学年では、理論系研究室配属希望者からの回答が少なかったことを示していることから、以下の満足度アンケートに偏りがあることに注意する必要がある）。

表1 アンケート回答者の内訳

回生	実験系	理論系	未定 (2回生以下)	合計
1回生 (2015年度入学)	30 (38%)	19 (24%)	31 (39%)	80
2回生 (2014年度入学)	15 (41%)	10 (27%)	12 (32%)	37
3回生 (2013年度入学)	26 (65%)	14 (35%)		40
4回生 (2012年度入学)	28 (65%)	15 (35%)		43
院生 (2011年度以前入学)	17 (61%)	11 (39%)		28

1回生実験・2回生実験・3回生前期実験の3つの実験科目について、1回生から院生までの満足度を点数として示したものを、表2に示す。点数は、満足を3点、やや満足を2点、やや不満を1点、不満を0点として換算した（したがって、1.5点が基準となる）。なお、2回生実験の満

満足度について回答したのは、3回生は36名（未回答4名）、院生は27名（未回答1名）であった（2回生は37名、4回生は43名が全員回答した）。また、3回生前期実験の満足度については、もともと履修していない回答者もいることから、回答者は3回生で26名、4回生で21名、院生で23名であった。1回生実験については、1回生を除くと、満足度の平均はほぼ2点である。3回生前期実験については、満足度は高く、その平均値は2.4点である。他の実験科目と比べて3回生前期実験の満足度が高いのは、おそらく、1回生・2回生実験は全員が履修しているのに対し、3回生前期実験は希望者のみ履修しているためである。これらの実験科目を基準にして2回生実験について見ると、4回生を除けば、満足度は平均1.9点と若干低いものの、1回生実験とそれほど変わらないといえる。しかし、やはり指摘のあった4回生（内容刷新初年度の受講生）の満足度は1.3点と明らかに低いことがわかる。ただし、ほぼ同じような授業内容で受講している2・3回生では、その満足度は2点ほどに回復している。

表2 実験科目の満足度

回生	1回生 実験	2回生 実験	3回生前期 実験
1回生（2015年度入学）	2.3		
2回生（2014年度入学）	1.9	1.8	
3回生（2013年度入学）	2.0	2.0	2.5
4回生（2012年度入学）	2.0	1.3	2.4
院生（2011年度以前入学）	2.0	1.9	2.3

2回生実験（基礎物理学実験）の満足度をさらに詳しくみるために、学年別での4段階の各満足度の学生数の割合を示したのが図1である。図中の棒の上にある数字は、学生数（実数）を示している。学生数の分布を見ても、満足度の平均点がほぼ同じである2回生・3回生・院生では、学生の大半が満足・やや満足と回答しており、その分布も似ていることがわかる。一方、4回生では、やはり不満・やや不満が過半数を占めている。図1でもわかるように、4回生は、他の学年に比べ、2回生実験に対して明らかに不満を感じている。

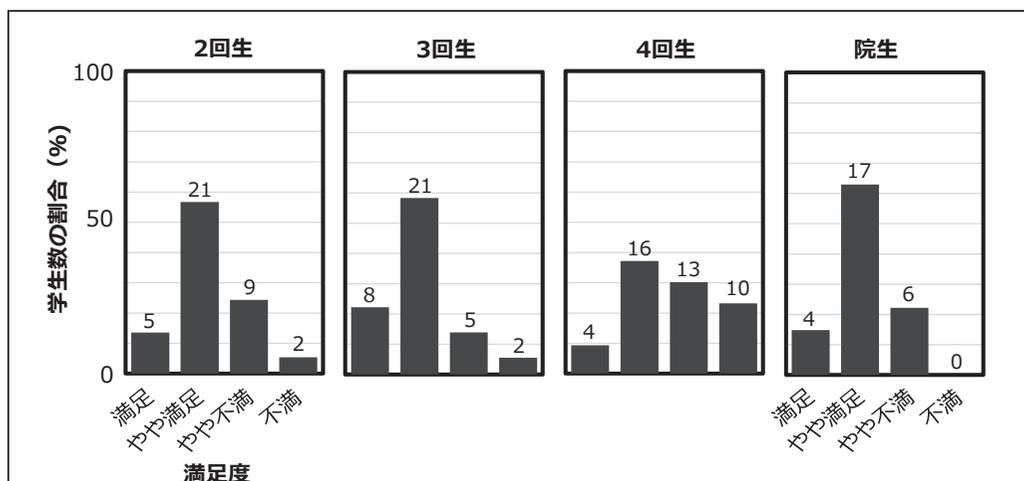


図1 学年別の基礎物理学実験の満足度

それでは、受講生は基礎物理学実験に対してどのような不満を感じているのかを、その感想から読み取ってみる。まず、授業内容刷新前に受講した院生が抱えている感想を示したものが図2(a)である。なお、感想を問う質問では複数回答可としているので、ポジティブ／ネガティブ感想の両方をマークしている回答者もいるが、その場合も重複してカウントしている。この図からいえるのは、興味・体・レポート・プレゼンについてはおおよそ良い印象を持っているが、それらと比べると単位については不満を抱いているということである。

次に、図2(b)は、刷新初年度に受講した4回生の感想を示したものである。その特徴は、ポジティブ感想から言えば、前出の院生と比べて、レポートについて良い印象をもっている回答者が増えていることである。一方で、ネガティブ感想を見ると、全項目で不満が増えているが、やはり目立つのは、単位についての不満である。自由記述欄には、レポートの手書きが負担との記述が11件もあった。

図2(c)には、刷新2年目にあたる3回生の感想を示す。この3回生では、全体的に、ネガティブ感想は減り、ポジティブ感想が逆に増えているのがわかる。ポジティブ感想では、4回生と比べると、レポートについてはほとんど同じであるが、興味についてはかなり増えていることがわかる。ネガティブ感想では、依然として、単位数の割に負担が大きいと感じていることがわかる。ただ、手書きが負担との自由記述は4回生と比べて6件と半減した。この学年は、レポートの目的を本格的な序論として書くように求めた最初の学年であり、むしろ負担は増えていた。ちなみに、刷新3年目の2回生の感想は、図には示していないが、3回生と比べて、少し不満が増えているものの、傾向としてはほぼ同じであった。この学年から図は手書きであるが、レポート本体の文章についてはPCを使用してもよいことにしたので、手書きが負担との自由記述はなくなった。しかし、単位への不満は依然として強かった。

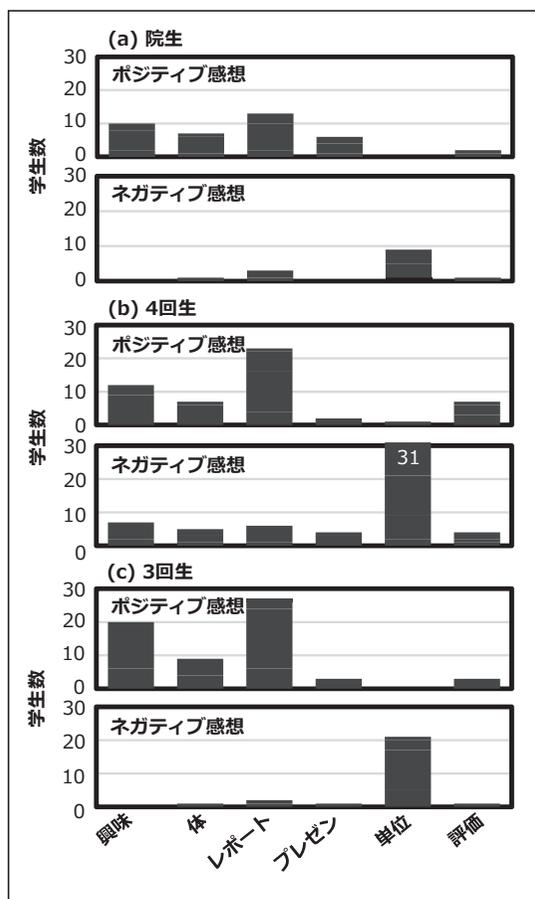


図2 基礎物理学実験の感想

5 今後の展望

この節では、満足度アンケートの結果を踏まえて、今後の展望として、どのように実験科目ひいては専門教育プログラムを変えていくべきかについて述べる。今回のアンケート結果で際立っていたのは、やはり、基礎物理学実験の授業は負担の割に単位数が少ないという不満であった。そこで、その展望を述べる前に、単位数に対する不満（受講生が、なぜ基礎物理学実験の単位数が少ないと感じているか）と授業の負担に対する不満（その授業内容のどういうところに負担を感じているのか）を分けて考えることによって、専門教育プログラムを変えるにあたってキーポイントとなり得ることを指摘してみたい。

単位数については、実験科目では講義・演習科目に比べて同じ授業時間でも単位数が少ないことが不満を感じさせる大きな原因になっていると思われる。基礎物理学実験は、週3コマ（4.5時間）で2単位の授業である。それに対して、講義あるいは演習科目は、週1コマ（1.5時間）で同じ2単位である。これらの単位数は、大学設置基準によって、講義・演習では15時間から

30 時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって 1 単位、実験・実習では 30 時間から 45 時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって 1 単位とすると定められていることから決められている。講義・演習科目では、実授業時間は 15 週×1.5 時間で 22.5 時間と 2 単位となる基準を満たしていないように思われるが、講義の実時間に対してその 2 倍の予習・復習などの自主学習を授業時間として含めることでその基準を満たしている。それに対して、実験科目では、その自習時間が認められていないために、実授業時間（基礎物理学実験の場合、15 週×4.5 時間で 67.5 時間）そのまま基準を満たす必要がある。しかし、この基準は、実状に合っていない。なぜなら、実験科目（特にこの基礎物理学実験）では、講義科目よりも長時間の予習・レポート課題などの自主学習が必要になるからである。したがって、授業時間と認められない自主学習がそのまま学生の負担になっているといえる。

次に、基礎物理学実験の授業内容のどういうところに、受講生が特に負担に感じている（あるいは苦戦している）かという疑問については、その答えは、やはり書くこと（文章で表現すること）であるように思われる。従来の実験科目では、レポートといっても、著者のアイデアが表現されることはほとんどなく、その結果を報告するだけの簡便なものを求めるのが通例である。基礎物理学実験では、実験物理学研究プロセスの最終出口として学術論文に準じたレポート作成を求めているので、学生は特にレポートの中の序論と考察で自分なりのアイデアを表現する必要がある。つまり、この自分のアイデアを文章として表現することがこの授業の重要なポイントの一つになっている。満足度アンケートで、学生が「レポート（論文）の書き方が学べた」との満足を示しているのは、学術論文に近い本来のレポートの作成を学んだと感じているからである。もう少し押し広げた言い方をすれば、学生は、不確定な結果を伴いがちな実験という体験を、それを体験していない他者に向けて報告するという「科学的な」表現方法の一端を学ぶことができたことを感じ取って、それを評価している。本科目とは別の厳しくレポート提出を義務付けられた科目⁷⁾においても、「表現したいもの」（例えば自分が体験した面白い実験体験）がはっきり見えていて、それが「表現して人に伝える」という動機と明確につながっていることが認識できる場合には、かなり厳しい提出義務が課されている場合でも学生はレポートを書かされる機会を非常にポジティブに評価している。つまり、学生は、負担は重くとも、レポート執筆を指導される機会が与えられることそのものについては、それなりの意義を感じているということである。

今回の基礎物理学実験における授業内容刷新は、これまでの理系の専門教育、特に実験科目ではあまり重視されていなかった、教養教育の一部である文章表現力の育成を専門教育の実験科目の中に取り込む試みであったといえる。しかし、当然ではあるが、文章表現力が簡単に向上することはない。この授業を契機に学生が文章表現に関心を向けて継続的にその向上に努めてくれればよいのであるが、その期待通りにはなっていない。実際、卒業論文の作成で学生の文章表現力が試されることになるのだが、それほど向上していないのではないかと感じている。その原因の一つは、おそらく学術論文に準じたようなレポートを書く機会がそもそも少ないからではないかと思われる。この書く機会の少なさ（単純には書くことに関わった時間の短さ）は、そのまま、自分のアイデアを文章で表現することを学生があまり重要視しなくなるにつながっていく。また、物理科学科に入学してくる学生は、もともと国語や英語などのいわゆる文系科目が嫌いあるいは苦手なものも多く、文章を書くことを軽視している傾向がある。多くの授業で文章表現の

機会がもっと増えれば、学生が書くことに慣れて負担に感じることも少なくなるものと期待できる。

今回のアンケートによって学生が負担に対して非常に敏感であることが明らかになったが、この結果は、これまでの専門教育プログラムを教養教育に近づけようとした場合に、刷新した授業内容がより負担として学生にとっては感じられるようになることを示唆している。これまでの専門教育であれば、学習方法の型のようなものがある程度決まっていた（例えば、物理科学科なら、講義で学習した内容について、演習や試験で出される問題を解く）。そのような学習方法の型は、中学校・高校、そして大学でもほとんど変わっていない。つまり、知識の習得を優先するなら、この学習方法が適しているということである。しかし、学生たちが実社会で出会う多様な問題は、専門知識を持っているだけではほとんど対応できない。そこで、知識だけではなく、それを使いこなすための思考力・創造力・表現力などを同時に養うことが必要になる。専門の枠を越えて、その思考力・創造力・表現力を養うのが、教養教育であると捉えることができる。しかし、そのような考えのもと、これまでの専門教育にその教養教育の内容を含ませると、学生は、これまでずっと慣れ親しんできたものとは違う新しい学習方法の型をつくる必要がある。新たな型が必要になることがそのまま、学生にとって負担になるということである。新たな能力を求めている以上、学生の負担が大きくなることは避けられない。しかし、その負担が学生の学習意欲を低下させることになれば、専門教育プログラムを変えることそのものの意義が薄くなってしまう。また、専門教育の中に教養教育の要素を導入するにしても、どのような能力（知識）を取り入れるのかを選ぶ必要もある。最も重要なことは、専門教育プログラムを変えるとんでも、学生にとっても意義が感じられるものになっていなければならないことである。

そこで、学生が感じる負担をできるだけ増やさずに、教養教育の要素を含ませるように専門教育プログラムを変えるための方策としては、二つあると考えられる：一つは授業の融合、もう一つは授業の連携である。授業の融合というのは、簡単に言ってしまうと、講義、演習、実験科目などとこれまで授業内容で分けていたものを融合させてしまうということである。この方策は、前述の単位数の不満を軽減することにもつながる。すでに、3回生実験は、1コマの講義（実験物理学講義1・2）と2コマの実験（物理学研究実習1・2）をセットにすることで、4単位の授業になっている。2回生実験（基礎物理学実験）も、ガイダンスや課題実験前の講義など実質的には十分な時間の講義を行っているので、同様な方法で4単位の授業とすることができる。これらは、もともとあった実験科目を授業内容の実状に合うように単位数を増やして、学生が感じる負担を軽減する方法といえる。この他にも、講義科目の中に、実験科目の授業内容を入れてしまう試みもある。この試みについても、本学科の有志で組織された座学実験交流会⁸⁾の取り組みの一つとして、すでに試験的にそのような講義が行われ、現在はこの取り組みを拡げていく段階にある。さらに、演習と実験の融合科目を設けることも可能である。このような授業の融合の意味は、講義・演習・実験科目で役割を分割したことによって学生の中でバラバラになってしまった知識あるいは経験を混ぜ合わせて絡ませることである。また、学生が感じる授業内容の負担としても、実験科目だけに感じていた負担が講義にも入り込むことになり、取り組む時間が増えることによって慣れてしまえば負担を感じることも少なくなるものと思われる。この講義への実験授業内容の導入は、これまでの専門教育にはなかった他の要素を取り入れる場合にも、学生が感

じる負担を、カリキュラムの大半を占める講義科目の中に分散して導入することができることを示している。

もう一つの授業の連携についても、簡単に言えば、これは、これまで独立で行うことが多かった実験科目と講義科目（あるいは講義科目間）をより緊密に連携させることである。少なくとも科目間にしっかりとした重なりを学生が感じることができれば、それぞれの授業をつながりもなくバラバラで単位取得できるようなものとして捉えることも少なくなるはずである。さらに、学生が授業間の重なりを基に得た知識（経験）のつながりを自分でつくることができれば、今まで負担に感じていたことも意義のあるものと実感できるようになるはずである。この連携は専門科目間でのものを前提にしていたが、将来的には教養科目や語学科目との連携が必要になってくるものと考えられる。

これまでの専門教育プログラムを変えるといっても、全面的に変えるのは難しい。しかし、その専門教育プログラムの中で、学生の将来の糧になる基礎教養を学べるようにすることは可能である。結論としては、今後、多くの授業の融合と連携によって、専門教育の中に教養教育の要素を取り込んでいくように専門教育プログラムを変えていくべきではないかと考えている。

謝辞

この論文は、本学の物理科学科の先生方の協力を得て行われた調査を基に、作成されたものです。実験科目検討委員会および座学実験交流会の先生方、基礎物理学実験を担当された先生方には、大変お世話になりました。この場をお借りして感謝致します。特に、満足度アンケート実施については是枝聡隆先生に、論文作成については池田研介先生に多くの力をお借りしました。しかし、論文の内容についての一切の責任は、筆者にあります。

注

- 1) レディッシュ著の「科学をどう教えるか」では、料理本式学生実験と呼んでいる。
- 2) 現在、物理科学科では、履修が必修である1回生対象の「実験物理学セミナー」と2回生対象の「基礎物理学実験」が、3回生では希望者が履修する前期の「物理学研究実習1」と後期の「物理学研究実習2」が提供されている。さらに、2017年度から、2回生対象の「実践物理学実験」が新設され、実験科目の充実が図られている。
- 3) 物理科学科には、実験系研究室が7研究室、理論系研究室が7研究室ある。3回生後期（12月ごろ）に研究室配属の希望調査が行われる。
- 4) 基礎物理学実験では、授業の初日にテキストを受講生に配布している。そのテキストの中に授業の到達目標や実験（授業）の進め方について記されており、ガイダンスでその内容を説明している。
- 5) 実験科目は、受講生が能動的に学習するのに非常に適している。マニュアル式学生実験は、受講生に、従来の講義と同様な受動的な学習に陥らせてしまっている。ただし、能動的に学習するためには、その学習を駆動するために必ず背景の知識を学習者が持っていることが前提である。そのため、基礎物理学実験では、背景知識を確認するための講義を実験前に行っている。
- 6) 物理科学科では、実験系教員が定期的に集まって実験科目について話し合う場として実験科目検討委員会が設けられている。今回の実験科目満足度アンケートは、実験科目改革の中間評価を主な目的に、この実験科目検討委員会を中心となって実施された。

- 7) 物理科学科には、高校での物理学の学びから大学の学びにつながるような、1 回生向けの「...の世界」という導入期講義科目が3つ設けられている。そのひとつ「熱と波動の世界」では実験と座学、演習を組み合わせた双方向型講義が行われており、学生はかなりハードなスケジュールで実験レポート提出を義務づけられているが、学生の評価アンケートはレポートの作成・添削に対し高い評価を与えている。
- 8) 座学実験交流会は、本学科の池田研介教授の呼びかけではじまった、理論系および実験系教員が座学（講義）と実験を融合させた授業の実現について検討する集まりである。

参考文献

- 池田研介、2015、「大学という現場」京大の未来創成学 HP アーカイブ。(http://www2.yukawa.kyoto-u.ac.jp/~future/archive, 2018. 10. 17.)
- 石川賢一・小林弥生・是枝聡肇・田嶋玄一・福田貴光・前山俊彦・横林洋子「自然科学総合実験の受講学生を対象とした総合的調査システムの構築」『東北大学大学教育センター年報』第12号、2005年、95-110頁。
- 野家啓一『科学哲学への招待』筑摩書房、2015年。
- エドワード・F. レディッシュ（著）、日本物理教育学会（監訳）『科学をどう教えるか：アメリカにおける新しい物理教育の実践』丸善出版、2012年。

An Attempt to Reorganize the Elementary Course in Experimental Physics in the Department of Physical Sciences:

Student Attitudes Suggested by a Student Satisfaction Survey on Experimental Subjects and Future Prospects of Basic Courses in Physics

HIRAI Takeshi (Visiting Researcher, Research Organization of Science and Technology, Ritsumeikan University)

Abstract

As part of the program for reorganization of experimental physics education in the Department of Physical Sciences of Ritsumeikan University, the contents of the elementary course in experimental physics, which is an experimental subject for the second year students of the department, were completely reorganized in April 2013. The new course is focused on the training of scientific writing skills: how to record and organize results obtained by experiments with the use of a lab notebook and finally to summarize them as a scientific report. In order to investigate student evaluation of the experimental courses of the department, particularly for the above mentioned elementary course, a series of surveys on the satisfaction level of students was conducted in January 2016. This article first reports the reorganized contents of the elementary course, and next reports the results of the student satisfaction survey focusing on the elementary course in experimental physics. Finally, based on student attitudes and trends of thinking suggested by the survey, the article presents a discussion of future prospects for the reorganization of basic courses in physics including experimental subjects.

Keywords

Experimental Subjects, Student Satisfaction Survey, Student Attitudes

報告

アメリカン大学・立命館大学国際連携学科の開設

— 学士課程におけるジョイント・ディグリー・プログラムの設置と課題 —

中 戸 祐 夫・君 島 東 彦
片 岡 龍 之・新 野 豊

要 旨

この報告では、2018年度に立命館大学国際関係学部がアメリカン大学 School of International Service と共同で開設した、学士課程では日本で初めてとなるジョイント・ディグリー・プログラムの設置経緯や概要、制度について、中央教育審議会等における審議経過とともに紹介し、海外の大学とのより深いレベルでの連携において明らかになった今後の課題を、制度的・文化的な差異を超えた国際的教育プログラムの開発やそれらを支える教職協働、「グローバル国際関係学」の創造を含む国際関係学教育・研究の新たな展開といった様々な観点から整理することを試みる。

キーワード

国際連携、ジョイント・ディグリー、共同学位、国際関係学、教職協働

1 はじめに

立命館大学国際関係学部は、創設 30 周年となる 2018 年 4 月に、アメリカ合衆国（米国）ワシントン D.C. にキャンパスを持つ、アメリカン大学（American University）School of International Service（以下、SIS）¹⁾との間で、学士課程において、また日米間では日本で初めてとなるジョイント・ディグリー・プログラムを開設した。日本において最近整備された制度であるジョイント・ディグリー・プログラムを教育システムが異なる米国の大学と、卒業要件となる単位数が多い学士課程において実施する際には、多くの課題があり、それらを解決するための取組みが必要となった。以下では、国際関係学部の国際化やアメリカン大学との連携の系譜、文部科学省や中央教育審議会等によるジョイント・ディグリー制度の検討の経緯や枠組み、これらにもとづいた両大学間での検討・協議や取組みの課題等について報告する。

2 立命館大学国際関係学部の国際化の取組みとアメリカン大学との連携

2.1 国際関係学部の成り立ちと国際化

立命館大学国際関係学部は、1988年、西日本では初となる国際系学部として創設され、立命館大学の国際的な展開を牽引してきた。特に2011年には、「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」（グローバル30）への採択を契機とした、日本語能力を前提とせずに基本的に授業を英語で行なうグローバル・スタディーズ（以下、GS）専攻の開設は、国際関係学部の国際化を大きく進展させた（君島2018: 37-38）。

GS専攻の設置に伴い、2011年以降、英語で教授される科目が多数開講されたほか、学修要覧等の学生向け刊行物やウェブサイト、事務室での窓口対応等の日・英2言語化、科目ナンバリング、春・秋の学期別の入学・卒業等が行われた。2015年度の段階では、学部全体で24カ国・地域出身の国際学生206名が在籍し、教員の国籍は14カ国となり、国際学生の増加や多様化の進展、国際的な学習環境の整備が進むとともに、日本語で学ぶ国際関係学（IR）専攻の学生も4割程度が卒業までに英語での科目履修を経験する（クロス履修）等、学部全体の国際化が大きく進展してきた（立命館大学国際関係学部・国際関係研究科2017: 45, 53）。

2.2 立命館大学の国際化とアメリカン大学との連携

立命館大学では、表1にみられるとおり、1991年にはカナダのブリティッシュ・コロンビア大学（UBC）との立命館・UBC ジョイントプログラムが開始され、毎年多数の学生が派遣される等、海外大学との連携・協定にも極めて積極的であり、現在も多く国際関係学部生が長期の交換留学や短期留学プログラムを通じて、海外の大学で学んでいる（立命館大学2014: 66, 立命館大学国際教育センター2018: 立命館大学 発行年不詳 a, b）。特に、米国ワシントンD.C. にキャンパスを持つアメリカン大学との間で実施されてきたデュアル・ディグリー・プログラム（Dual Undergraduate Degree Program（以下、DUDP）およびDual Masters Degree Program（以下、DMDP））は、1992年（DMDP）、1994年（DUDP）に両大学間のダブル・ディグリーの取組みとして開始されて以降、送り出しと受け入れを合わせて400名を超える学生の参加実績を持つ、そのうちの多くを国際関係学部および国際関係研究科の学生・院生が占める、特色あるプログラムである。また両大学の交流は学生間にとどまらず、1993年には学術交流協定にもとづく教員交換協定が締結され、両大学でこれまでに20名を超える交換教員が、半年間派遣先大学に滞在し、研究上の活動とともに、派遣先大学の学生を対象とした科目も担当してきた。これらに加えて、年に一度、定期協議会を開催して国際部門等の行政担当者同士が直接、対話する機会を設けており、学生、教育研究、行政の各分野において継続した交流が行われて、組織間や個々の教職員レベルでの信頼関係が醸成されてきた（学校法人立命館2017: 1-2）。

表1 国際関係学部と立命館の国際化

年代	国際関係学部の出来事	立命館の国際化
1980		国際センターの開設
	国際関係学部の開設 (1988)	国連平和寄託図書館の開設 (1988)
1990		立命館・UBCジョイントプログラム開始(1991)
	国際関係研究科設置 (1992)	アメリカン大学DMDP開始(1992)
		国際平和ミュージアム設立(1992)
2000		アメリカン大学DUDP開始 (1994)
	衣笠キャンパス 恒心館への移転	国際インスティテュート設置 (2000)
	国際関係研究科 英語のみでまなぶGlobal Cooperation Program(GCP)開始(2003)	立命館アジア太平洋大学開学 (2000)
2010	Global Studies Majorの開設 (2011)	Global 30への採択 (2010)
		SGUへの採択 (2014)
		政策科学部に「Community and Regional Policy Studies専攻」を設置 (2013)
	アメリカン大学・立命館大学ジョイント・ディグリー・プログラム設置 (2018)	大連理工大学と共同で「大連理工大学・立命館大学国際情報ソフトウェア学部」を開設 (2013)

3 文部科学省や中央教育審議会による国際共同学位プログラムについての検討

3.1 検討の経緯

世界的な教育のグローバル化を受けて、国境を超えて、ダブル・ディグリー・プログラム等の共同学位プログラムが多数展開されることとなった (Obst ほか 2011)。日本においても立命館大学だけでなく各大学におけるダブル・ディグリー・プログラム等の共同学位プログラムが多数展開されることとなったが、それと同時に、現行法の想定外の範囲の外にあった共同学位について、質保証等の課題を含めてそのあり方そのものの課題についても指摘されることとなった (栗山ほか 2008)、2010年には文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育の検討に関する作業部会大学グローバル化ワーキンググループから「我が国の大学と外国の大学間におけるダブル・ディグリー等、組織的・継続的な教育連携関係の構築に関するガイドライン」が策定されたが、さらに「単位認証制度や法規」にも言及したジョイント・ディグリー・プログラムのありかたや、国際的に共有されうる共同学位プログラムの「類型と定義」の必要性も指摘されている (中央教育審議会大学分科会 大学教育の検討に関する作業部会大学グローバル化検討ワーキンググループ 2010、渡部 2011:95, 100-101)。

文部科学省は「第5期・中央教育審議会大学分科会の審議経過と検討すべき課題について」を2011年1月に発表した。そこでは大学教育のグローバル化に関する課題として、「ダブル・ディグリーに続いて、今後、ジョイント・ディグリー (複数大学が連名で学位記を授与) が可能となるような制度的な対応の検討」を挙げ、「大学設置基準をはじめとする関連法令の規定の在り方」や「教育課程、単位、学位等に関する取扱い」の見直しを検討事項とした (文部科学省 2011: 17)。

これを受けて、2013年7月から12月まで10回にわたって開催された中央教育審議会大学分科会の「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ」²⁾において、国際的な事例等をもとに、ジョイント・ディグリー・プログラムの制度枠組みについての検討が行われた (文部科学

省 2014a)。同ワーキング・グループでは、国際教育、学位制度等の有識者による様々な観点からの意見交換が行われ、これらの結果を受けて文部科学省より 2014 年 11 月に通知された「大学設置基準等の一部を改正する省令等の施行について」と、上記のワーキング・グループによって作成された「我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン」にもとづき、外国の大学と共同で単一の学位記を授与するジョイント・ディグリーを実現するため、日本の大学と外国の大学が共同で教育課程を編成する制度（国際連携教育課程制度）が設けられ、連携して教育研究を実施するための学科として国際連携学科（研究科においては専攻）を設けることが可能となった（中央教育審議会 大学分科会 大学のグローバル化に関するワーキング・グループ 2014, 大学設置基準第 50 条第 1 項）。

3.2 ジョイント・ディグリー制度の概要

この大学設置基準の改正によって開設可能となったジョイント・ディグリー制度の概要は下記のとおりである。

- ・国際連携教育課程を開設する場合、日本側の大学の学部の中に、全体の 2 割以内の定員を有する国際連携学科を設置し、設置認可の対象とする。収容定員にかかわらず 1 名の専任教員が必要となるほかは、母体となる学部等の専任教員が担当教員を兼ねることとし、施設・設備も共用が可能である。
- ・連携先となる国外大学は、当該国において正規の大学として認められ、また、他国の大学とのジョイント・ディグリーの実施が認められていることが条件であり、運営に関して、大学間の協定が必要である。質保証に関しては、日本側の大学との大学間協定の内容が適切に行われているかどうかを設置認可時に確認を行なうことで間接的に実施することとなる。
- ・同学科への入学は共同の入学（審査）承認を実施し、学生は両大学に所属する二重学籍を得る。卒業にあたっては、共同の審査・承認をもって、共同で単一の学位記を授与する。「法の属地主義」の観点から、日本の学校教育法等にもとづいて海外大学による学位授与を認めることはできないが、日本側の大学が外国大学との連名で学位を授与することができるよう、学位規則の運用上の解釈変更を行なうこととする。
- ・日本側の大学では、修得すべき単位数の半分以上、外国大学では 4 分の 1 以上を修得することが必要であるが、両大学が共同して授業を開設する「共同開設科目」を設けた場合、（開設した場所にかかわらず）そのいずれかの大学で修得した単位としてみなすことができる。なお、外国大学で開設した授業科目の単位については、交換留学やダブル・ディグリーのような単位互換の対象ではなく、日本側の大学で授与したものと同等の扱いになる。

このジョイント・ディグリー制度の設計によって、これまでのダブル・ディグリー等と異なり、学生は 1 つの教育課程を卒業・修了するものとなるため、学生にとっては、卒業要件となる単位数においても、あるいは時間的にも経済的にも負担が少なくなる。その反面、学科の設置手続きとしては届出ではなく、設置認可の対象となり、その際には連携大学との細部にわたる協定書の

内容の確認も行われる等、大学側には、連携大学との間で高度で幅広い調整が求められるプログラムであるといえる。また、日本の大学の既存学部の中に学科として設置されることにより、連携大学側の事情等も含め、何らかの理由でプログラムの実施継続が困難となった場合、他学科への学生の転籍等が可能となるようなセーフティーネットを事前に整備しておく等、グローバル化に極力柔軟に対応しつつ、日本の大学の学位としての制度的な質保証も両立させることができるよう、検討が行われたと考えられる（中央教育審議会 大学分科会 大学のグローバル化に関するワーキング・グループ 2014: 7-8, 参考資料図解 1 から 3）。

4 立命館大学国際関係学部におけるジョイント・ディグリー・プログラムの検討

4.1 検討の開始

このような中央教育審議会大学分科会による審議状況を受け、立命館大学国際部や国際関係学部内でジョイント・ディグリー制度についての情報収集や、開設に向けた取組みの可能性が検討され、2013年12月に京都で開催された立命館大学とアメリカン大学とのパートナーシップ 20周年を祝う記念行事に伴って来日したアメリカン大学の James Goldgeier SIS 学部長³⁾、Leeanne Dunsmore 副学部長と、立命館大学の石原直紀国際部長や大島英穂国際部事務部長、国際関係学部教員等との懇談で、ジョイント・ディグリー制度が話題となり、将来的な両大学間でのジョイント・ディグリー・プログラム実施の可能性について意見交換が行われた。その後、翌 2014年3月にワシントン D.C. において行われた両大学の定期協議会の席上でも引き続き意見交換が行われている。

ジョイント・ディグリー・プログラムの具体的な実施の方向性について検討が行われたのは、2015年2月の定期協議会（ワシントン D.C.）に引き続いて同年3月に行われた立命館大学の君島東彦国際関係学部副学部長と新野豊国際関係学部事務室事務長補佐によるワシントン D.C. 訪問においてである。同訪問では、アメリカン大学で学士課程のカリキュラムを担当する Patrick Jackson SIS 副学部長と国際プログラムの開発を担当する Matt Sacco Office of International Program（以下 OIP）ディレクターとの間で、ジョイント・ディグリー制度の紹介やこれを実施する際の条件についての意見交換がなされ、両大学で実施に向けて前向きに検討することとなった。検討に際しては、これまでの DUDP が「学生は2つの大学の2つのカリキュラムの間を往還」するのに対して、ジョイント・ディグリー・プログラムは、「学生は1つの統合された体系化されたカリキュラムのもとで」学ぶ、米国、日本の大学の「強みを併せ持ったハイブリッド」かつ「双方向的なもの」となることが期待された（君島 2018:39）。

これを受けて、立命館大学では 2015年4月1日から、国際関係学部に中川涼司教務担当副学部長を含む4名の教員と担当事務職員からなる「JD タスクフォース」が設置されるとともに、国際関係学部と全学の関連部門である国際部や教学部との意見交換や、文部科学省への制度に関するヒアリング等が開始された。さらに、同年7月には、吉田美喜夫学長を本部長として全学横断的に立命館大学全体の国際化について検討する、立命館グローバル・イニシアティブ推進本部会議において、正式に「国際関係学部・アメリカン大学（SIS）JD 具体化に向けたワーキング設置について」が議決され、市川正人副学長をトップとするジョイント・ディグリー・プログラム

の設置に向けた全学検討体制が整備された。国際関係学部からは中戸祐夫教授がその事務局長に就任し、併せて教学部・国際部・財務部・入学センター・総合企画部の担当職員から構成される事務局会議も発足した。

その間も、アメリカン大学との複数回にわたるスカイプ会議において双方のカリキュラムや、日米間の教育的な制度の違いについての意見交換が行われた。特に、2015年10月のJackson SIS副学部長、Rosemary Shinko SIS 学士課程プログラムディレクター（後に学部長補・副学部長）の来日時には、国際関係学部教員とのFaculty Development (FD) セッション「国際関係学の未来」を開催、Jackson 副学部長らによる学生向け授業等も併せて実施されて、両大学が今後どのような国際関係学の教育を共同で展開していくかが検討されたほか、GS 専攻の授業の見学やシラバスの確認など、具体的な連携に向けた教育内容の把握のための積極的な情報共有が図られた。

2016年1月には、中戸教授や当時交換教員としてアメリカン大学に赴任していた安高啓朗准教授、教務担当の事務職員も参加して、アメリカン大学での協議が行われ、学年暦や教務手続きの取扱い等についての検討が行われた後、同年2月には市川副学長、山井敏章国際部長等が訪米して、アメリカン大学のScott Baas 副学長 (Provost) との間で、「ジョイント・ディグリー・プログラム実施に向けた合意書」を締結し、2018年4月の開設に向けた具体的な交渉・手続きに入る事が両大学間で正式に確認された。

ジョイント・ディグリー制度の設計に関する学内審議や文部科学省へのヒアリング、アメリカン大学との交渉に加えて、先行して取組みを行っていた他大学へのヒアリング調査も並行して実施された。米国では、2016年2月、先行してセント・アンドリュース大学（英国）とのジョイント・ディグリーを実施していたウィリアム・マリー大学（米国、ヴァージニア州）を訪問し、米国と他国との間でのジョイント・ディグリー・プログラムを実施する際の課題（とりわけ単位制度、成績評価や学費制度、成績証明書の発行等の実務上の課題等）について調査を行なった。両大学は、双方の大学で教育研究の高度化のためのカンファレンスや教員交流等も実施しており、教育制度が異なる国の間でのプログラム設計をいかに行なうかという視点のみならず、プログラム実施を担う教員間の協力関係の強化も同様に重要であることが調査によって明らかとなった (College of William and Mary, n.d.)。その一方で、日本で初めて設置されたジョイント・ディグリー・プログラムである名古屋大学・アデレード大学国際連携総合医学専攻を訪問し、日本の国際連携教育課程についての理解を深めるとともに、ジョイント・ディグリー・プログラムの設置認可に向けた具体的な手続き等についてヒアリングを行なった。

4.2 制度の設計と具体化

2016年度には、より具体的な検討を加速するため、国際関係学部内に、French Thomas 准教授等、GS 専攻で実際に英語での授業科目を担当している複数の教員を委員として「JD 検討委員会」が設置され、7月までに6回の審議が行われた。なお、当該委員会は、検討する課題の性格や委員構成が多国籍に及んだこともあり、すべての審議が英語で行われている。同年9月には、アメリカン大学における Jackson SIS 副学部長、Shinko SIS 学部長補、Sacco ディレクターが再度来日し、入試・カリキュラム・学費等に関する協議を行なうとともに、立命館大学の附属校を訪問して、ジョイント・ディグリー・プログラムを志望する学生の確保見通しについて意見交換を

行なった。さらに11月には片岡龍之国際関係学部事務長と各務宇春教務課長補佐が訪米し、アメリカン大学の入学部門、教務系事務部門との間で、学籍制度や入試制度等について具体的な協議を行ない、両大学間で締結される協定書の原型が作成された。

学内においては、学籍制度・学位・教務・成績・学生支援・入試等の様々な分野で事務局会議や事務局間の協議・調整が実施され、国際関係学部と教学部事務部長・担当次長といった役職者との間でも具体的なプログラム運営における課題について頻繁なやり取りが行なわれた。ジョイント・ディグリー・プログラムの開設と同時に実施されるGS専攻のカリキュラム改革についても、ジョイント・ディグリー・プログラムにおける開講科目の相互利用を通じたアメリカン大学との連携を見据えた検討が行われ、一部の科目における授業運営方法等の見直しや新たな科目の開講が検討された。

2016年度からは、国際関係学部において、米国の大学では一般的に実施されている英語のライティング・チュートリアル・プログラムが試行的に開始され、カリキュラムから学習支援に至るまで環境整備が行われたほか、アメリカン大学の調査法の科目で採用されていたテキスト『*The Craft of Research*』がGS専攻の初年次教育の科目である「Introductory Seminar」でも採用される等、教育内容のすり合わせが進んだ(Booth et al. 2015)。

2016年度には、2017年3月に控えた、ジョイント・ディグリー・プログラム実施のための国際連携学科の設置認可申請書類の提出に向け、両大学間での往訪とともに多くのスカイプ会議および電子メールによる協議が集中的に行われた。特にカリキュラムの編成作業においては、両大学の開講科目の対応状況を確認する対照表が作成され、それぞれがどのように卒業要件を満たすことができるか具体的なシミュレーションが行われた。さらに双方の科目の内容について到達目標やシラバスも含めた情報・意見交換が綿密に行われた後、設置認可申請書類を英訳したものを両大学間で共有することで、両大学間で最終的なすり合わせを行ない、協定書の内容を相互に確認したうえで、立命館大学内での議決を経て、文部科学省に対して設置認可申請を行なった(両大学間では、少なくとも2015年3月から2013月までの間に、公式のスカイプ会議が8回(2015年度3回、2016年度5回)、アメリカン大学による立命館大学への来訪が2回、立命館大学からのアメリカン大学への往訪が5回(2015年度3回、2016年度2回)実施されている)⁴⁾。

同様の調整作業は、アメリカン大学内でも並行して実施されており、Office of International Programでジョイント・ディグリー・プログラムの設置を担当したJessica Kling SIS International Program Coordinatorは、「両国・両大学間で(すなわちアメリカン大学側においても)承認プロセスやアクレディテーションのプロセスに取組んだ」、「設置にかかわったチームのメンバーは、Registrar、教員評議会、理事会や副学長(Provost)、学長室との緊密なやり取りを日常的に行なってきた」ことを報告している(Kling 2018)。

4.3 ジョイント・ディグリー・プログラムの設置認可と1期生の入学

2017年6月「アメリカン大学・立命館大学国際連携学科」は日本で初めての学士課程におけるジョイント・ディグリー・プログラムとして文部科学大臣による設置認可を得ることができた。これを受けて学生募集・選考を開始するとともに、設置認可のための審査過程において指摘された留意点を踏まえた最終的な協定書が、Sylvia Burwell アメリカン大学学長と吉田学長との間で

締結された。

並行して、このプログラムのために国際関係学部新たに着任した西崎純代助教、林恩廷助教や、契約職員（専門職）を含む新たな担当職員が参加して、学部内に「ジョイント・ディグリー・プログラム委員会」が組織され、カリキュラム運営や学生支援等の在り方の具体化に向けた準備や、入学者選考が実施された後、2018年4月には立命館大学から学習を開始する5名の学生（以下、RUホーム学生という）が、同年6月にはアメリカン大学から学習を開始する14名の学生（以下、AUホーム学生という）が、それぞれ「アメリカン大学・立命館大学国際連携学科」に第1期生として入学することとなった（学校法人立命館 2018: 41）。アメリカン大学・立命館大学国際連携学科におけるジョイント・ディグリー・プログラムは、ワシントン D.C. の桜が日米友好のシンボルとして知られていることから、両大学では "Sakura Scholars" プログラムという愛称で呼ばれることとなった⁵⁾。

5 アメリカン大学と立命館大学によるジョイント・ディグリー・プログラムの概要

5.1 概要

このようにして立命館大学国際関係学部とアメリカン大学 SIS との間で開設されたジョイント・ディグリー・プログラム（アメリカン大学・立命館大学国際連携学科）は、入学定員を25名に設定し、「共同開設科目」を含む立命館大学が開設する科目を62単位以上、アメリカン大学で開設される科目を卒業要件となる単位数の50%よりも多く履修し、共同で設定された卒業要件を満たすことによって、両大学が共同で「学士（グローバル国際関係学）: BA in Global International Relations」を授与するプログラムである。

5.2 入学者選抜（ジョイント・アドミッションズ）

RUホーム学生・AUホーム学生とも、アメリカン大学・立命館大学国際連携学科への最終的な入学者の選抜にあたっては、ジョイント・アドミッションズ、つまり、両大学による合同での選考が行われる。RUホーム学生に対しては、アメリカン大学での学習において求められる英語能力の要件よりも若干緩和された基準が出願時には適用されるものの、米国渡航手続きに入る1年次修了時までには、本来の要件を満たす必要がある。このジョイント・アドミッションズに際しては、例えば日本国内の高校を卒業したRUホーム学生であっても、アメリカの中等教育制度を反映して、大学入学前の4年間、つまり中学3年時まで遡った成績証明書の提出が求められ、且つ「Common Application」システムという全米共通の大学出願システムへの情報入力も求められる等、これまで日本の大学への出願時にはなかったような手続きも必要となる（立命館大学国際関係学部 2018）。

2018年入学の入学者選抜にあたっては、両大学合同での選考を目的としたジョイント・コミッティが計4回開催され、アメリカン大学側のアドミッションズ・オフィサーと立命館大学側の入試担当者との間で、丁寧な議論にもとづく選考が行われた（学校法人立命館 2018: 41）。

5.3 4年間の学習スケジュールとコーホート

本ジョイント・ディグリー・プログラムは、アメリカン大学から学習を開始する AU ホーム学生と立命館大学から学習を開始する RU ホーム学生の双方を想定して、それぞれの大学で2年ずつ学習するスケジュールをもとに設計している（図1参照）。それぞれのホーム学生は、学習スケジュールのほか、入学時および卒業時に物理的に身を置くキャンパスや、適用される学費・奨学金の内容等に一部違いがあるが、5.1に挙げたとおり、同一の学科（プログラム）に在籍する学生として、卒業要件は同一である。これらの双方の学生がキャンパスを往来し、同じ教室で「コーホート科目」等を共に学ぶことで、日米間の学びのコミュニティ「コーホート」が形成されるよう、設計されている。

学生たちは、それぞれ学習を開始した大学（ホーム大学）でキャップストーン（いわゆる「卒業研究」）を完成することとなっており、両大学が連携し共同で学生を指導・支援する観点から、双方のセミナーや調査法関連の科目担当者の中で、丁寧な情報共有が行われることが期待されている。

		1年目		2年目		3年目		4年目		
		Spring 1	Fall 2	Spring 3	Fall 4	Spring 5	Fall 6	Spring 7	Fall 8	
 立命館大学 HOME	立命館大学	立命館大学	立命館大学	アメリカン大学	アメリカン大学	アメリカン大学	アメリカン大学	アメリカン大学	立命館大学	
	Core/Foundation/Cohort Courses						Instruction linked to Seminars and Senior Capstone Program		Senior Capstone Program (Seminar)	
	Academic Skills (Building Foundations of Academic Writing)		Research Methods							
	Japanese/English (if necessary)		Thematic and Regional Courses							
 American University HOME			1年目		2年目		3年目		4年目	
			Fall 1	Spring 2	Fall 3	Spring 4	Fall 5	Spring 6	Fall 7	Spring 8
	アメリカン大学		アメリカン大学	立命館大学	立命館大学	立命館大学	立命館大学	立命館大学	アメリカン大学	アメリカン大学
			Research Methods, Seminars				Instruction linked to Seminars and Senior Capstone Program		Senior Capstone Program	
		Core/Foundation/Cohort Courses								
		Japanese								
		Thematic and Regional Courses								

図1 4年間の学習スケジュール
(立命館大学国際関係学部 n.d.)

5.4 学生支援と奨学金

共同で定められたカリキュラム・卒業要件を2つの国・キャンパスで修了するジョイント・ディグリー・プログラムでは、履修や学生支援において通常より丁寧なサポートが必要となる。立命館大学においても、一人ひとりの学生の実態に応じたアカデミック・アドバイジングを、アメリカン大学のアドバイザーと連携して実施したり、英語でのライティング・サポート・プログラムの実施や、英語の能力を集中的に向上させるための「Intensive English」の開講等、既存の枠組みを超えた学生支援の新たな取組みが行われている（学校法人立命館 2017）。

また、アメリカン大学は、日本に比して学費が高額であるといわれるアメリカの私立大学の1つであり、米国の公的奨学金を受けない RU ホーム学生にとってその負担は容易ではない⁶⁾。ア

アメリカン大学からは、RU ホーム学生に対し、一定の成績基準を満たすことでアメリカン大学での授業料の 30%相当額の奨学金が支給される予定であり、立命館大学では、2018 年入学者を対象に、「立命館サクラ・オナーズ奨学金」（給付金額：75 万円/ Semester）、「立命館大学 海外留学チャレンジ奨学金」（給付金額：50 万円/ Semester）を準備し、最長 2 年間に亘って支援が受けられるような制度設計を行なっている（立命館大学国際関係学部 2018）。

6 ジョイント・ディグリー・プログラム設計のポイントと課題

6.1 国際的なプログラム運営の実績と大学全体の取組みとの連動

君島（2018）が、「アメリカン大学との DUDP の運営の経験にもとづいて」、また、「GS 専攻の英語による開講科目を土台にして」、「ジョイント・ディグリー・プログラムを構想した」と述べているとおり、米国の大学との間での、国際的水準を満たした学士課程におけるジョイント・ディグリー・プログラムの設計を日本ではじめてのケースとして実施するためには、学内において国際教育プログラムの豊富な運営実績が前提としてあったといえる⁷⁾（君島 2018: 38）。特に、学内ワーキンググループの長を務めた市川副学長をはじめ、大学全体、また国際関係学部内において、アメリカン大学に交換教員として滞在した経験を持つ多くの教員や、アメリカン大学との交渉経験を持つ教職員が多数参画したことは、ジョイント・ディグリー・プログラムの早期実現に大変有効であった⁸⁾。

また、GS 専攻が立命館大学の G30 事業の中で進展してきたのと同様、2014 年に立命館大学が採択を受けた「スーパーグローバル大学（SGU）創成支援事業」の構想の中にも、このジョイント・ディグリー・プログラム開発の取組みが含まれており、SGU 事業の推進を図るため、全学的な課題として位置づけられたことも大きい⁹⁾（立命館大学 2014: 67）。

これまで紹介したとおり、ジョイント・ディグリー・プログラムを実施する新学科の設置に際しては、副学長、国際部長等の学園執行部や、幅広い部門から教職員が参画し、新たな奨学金制度の整備も行われる等、全学的な支援体制のもとでプログラムの設計が行なわれた。つまり、国際関係学部という 1 学部のみでの取組みではなく、学園・法人全体の国際化に向けた取組みの一部に位置づけられていたことが、これらの支援につながったといえるだろう。

6.2 両国の高等教育制度やそれを取り巻く環境の差異とすり合わせ

ジョイント・ディグリー・プログラムの検討の際には、日米間の高等教育・学位制度や文化の違いについて、特に留意して取組む必要があった¹⁰⁾。入学基準、授業の進め方、成績評価、奨学金制度、学位記の体裁に至るまで、実に多くの違いが存在するが、とりわけ、学年暦、卒業要件となる単位数、それぞれの国内で修得すべき単位数等については、学位プログラムとしての設置の可否にかかわるものであったため、その制度的な差異を乗り越えるための丁寧な調整と議論が行われた。

一般的な日本の大学における学年暦では、学生は 4 月に入学し、4 年次の 3 月に学位プログラムを修了、4 年間・48 ヶ月間の在学期間を要する。しかしアメリカでは、入学許可を得た学生は 8 月の後半に学習を開始し、最終年次の 5 月に卒業式を迎えるものが多く、日本の制度に比して、

2か月間、在学期間が短く設定されている。ジョイント・ディグリー・プログラムにおいては、いくつかの制度的な特例が認められているとはいえ、あくまでも日本の学位制度に則る必要があることから、48ヶ月間の在学期間を確保することが求められた。そこで両大学では、より良いプログラム運営に資するため、RUホーム学生に比してホーム大学での準備期間の短いAUホーム学生に対して、日本で学ぶ際の留意点や「グローバル国際関係学」についてのオリエンテーションを6月から7月にかけてオンライン等で提供することとした。また、卒業要件となる単位数についても、米国では120単位が一般的であるが、日本では124単位が下限であることから、ジョイント・ディグリー・プログラムにおいても124単位の修得を卒業要件とする等、日本の大学の制度設計を尊重した判断が行われている。

その反面、アメリカン大学では奨学金等も含めて、同国内での学位プログラムとしての要件を満たすため、卒業要件となる単位数の過半数をアメリカン大学において修得することが求められており、62単位以上を立命館大学において修得する必要があるとする国際連携教育課程としての要件との間に、矛盾が生じることとなった。このため、アメリカン大学内で学生が必ず履修する必要のある「First Year Seminar」を「共同開設科目」として共同で開講し、授業自体はアメリカン大学のキャンパスにおいて実施しながらも、立命館大学の提供する科目として取扱うことで、両国・大学間の制度的な矛盾を解決した。この共同開設科目制度は、ジョイント・ディグリー・プログラムにおける連携大学間の一体的で連携した運用を促すと同時に、このような両国間での制度的制約に対応するための柔軟性を担保することを目的に設計されたものであり、本ジョイント・ディグリー・プログラムの実現においては極めて重要な役割を果たすこととなった¹¹⁾（文部科学省2013）。

こうした学年暦の違いや卒業に必要な単位数の差異などの制度的な課題は、より丁寧なオリエンテーションの実施や、共同して運営する共同開設科目の設定等、課題を解決するだけでなく、結果的に学生にとってより魅力的なプログラムの実現につながるものとなり、国境を跨いで実施されるジョイント・ディグリー・プログラムならではの特色につながったといえる。

これらの制度的な差異に加えて、大学内、または大学を取り巻く文化的、社会的な差異への対応は、今後も引き続いて取り組むべき課題である。特に、学生の就職活動への支援については重要度が高い。中でも、RUホーム学生は4年次の5月に日本に帰国することとなることや、米国の大学では豊富な学習量をこなしながら、最終学年まではほぼ毎学期均等に履修が継続されるため、4年生の在学中に一定の時間を費やして就職活動を行なう我が国とは一般的な就職活動の慣行やスケジュールに一部合致しない部分がある。両大学のキャリアセンターと連携して低年次のうちから学生のキャリア形成支援を行なう等の取り組みと並行して、4年間を通じての実質的な学びが担保された国際水準の教育プログラムで学ぶ学生に対する、社会からの評価や理解を求める取り組みも継続して行なう必要がある。

なお、ジョイント・ディグリー・プログラムの実施に関する協議にあたっては、立命館大学からアメリカン大学に対し、日本語版と同時に中央教育審議会が発行した「我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン」の英語版を提供するとともに、日本の学位制度、設置認可制度について丁寧に説明を行ない、立命館大学側も、アメリカン大学の自己点検評価報告書を閲覧しアクレ

ディテーションやプログラムの状況について詳しく把握する等、相互理解の進展に努めた (Central Council for Education Working Group on the Internationalization of Universities 2014, American University 2014)。ジョイント・ディグリー・プログラムは、日本の学位プログラムであると同時に、連携大学の所在する国の学位制度とのかかわりも重要であるため、プログラムのガイドラインが英語で発行されていることは、相互理解にとって極めて有益であった。

6.3 教育研究の進展に向けた取組みとその継続

これまで見てきたとおり、米国と日本、またアメリカン大学と立命館大学の間には、教育プログラムの運営にあたって、多くの制度的、文化的な差異・ボーダーが存在する。双方の大学、国の制度・文化を尊重しつつも、これらの差異を乗り越えながら、共同で1つのプログラムを設計・運営していくことは、容易なことではない。ジョイント・ディグリー・プログラムを実施する新学科の開設にあたっては、定期的開催されるスカイプ会議や両大学の教職員の往訪・来訪による対面での協議・交渉に加え、担当部門間での頻繁な電子メールでのコミュニケーションが行われたが、開設後にはその運営に関する定期的な協議の場として「ジョイント・コミッティ」を両大学間で常設の委員会として組織することとなった。両大学から担当副学部長等が参加するスカイプ会議等の形態で公式の緊密な協議・検討の場として設定、ジョイント・ディグリー・プログラムの安定・継続性を担保するような仕組み作りを行なった。また、プログラム設置の準備にあたって、上述したFDの取組みに加えて、アメリカン大学のアカデミック・アドバイザーによる立命館大学の教職員向け研修を実施する等、FDおよびSD (Staff Development) に資するような機会の設定を通じて、より良いプログラム運営のための基盤整備にも努めている。

また、本ジョイント・ディグリー・プログラムは、学位として「学士 (グローバル国際関係学): BA in Global International Relations」を授与することとなっている。「グローバル国際関係学」とは、アメリカン大学の Amitav Acharya 教授によって提唱されている新たな学問的概念であり、「これまでの西洋中心的な国際関係学と、非西洋の視点からの国際関係学を総合」したものである (Acharya 2017, 君島 2017: 39)。今後、アメリカン大学、立命館大学双方の教員が連携して、「グローバル国際関係学」に関する教育研究を進展させることが期待されている。なお、Acharya 教授は、立命館大学大学院国際関係研究科の客員教授として、2013年以降、「グローバル国際関係学」に関連した講義を毎年行っており、大学院生のみならず学部生向けの公開講演会も実施されている。2018年5月には Jackson SIS 副学部長および Shinko SIS 学部長補が RU ホーム学生の第1期生を含む国際関係学部1年次の学生に対して、「グローバル国際関係学」をテーマにレクチャー・ワークショップを行なう等、両大学間で継続した研究交流の取組みも行われており、今後も継続した協働が実施されることが期待されている (Ritsumeikan University 2018)。

6.4 両国間の教員・職員の枠組みを超えた協働とその継続

ジョイント・ディグリー・プログラムを実施するための新学科の開設にあたっては、特に教員と職員が緊密に連携してその準備・制度設計の検討作業が行われた。文部科学省は、中央教育審議会大学教育部会において「大学の事務職員等の在り方について」を取り纏める中で、ジョイント・ディグリー・プログラムの運営については「教員又は事務職員のみで対応することは困難で

あり、事務職員と教員が、以下のように業務を役割分担して取り組んでいる例がある」として、「教職協働」のモデルケースの1つとしてこれを紹介している（文部科学省 2016）。

立命館大学は、これまでも「教職協働」を1つの特徴として、新学部やプログラムの設置、その運営に取り組んできたが（大島 2014）、他のプログラムと比しても、教育制度や学生支援の仕組み作りにおいて大きな困難を伴うジョイント・ディグリー・プログラムでは、学内の多くの部課との調整、アメリカン大学との事務取扱い上の協議等を含め、多くの職員が教員と連携してプログラム設計に参加することとなった。また、アメリカン大学では、アカデミック・アドバイザーや、アドミッションズ・オフィサーといった職種において、日本型の教員・職員の枠組みを超えた専門スタッフが強力な権限を有して既に活躍している。彼らが担っている役割や機能を、立命館大学側でも担っていくために、国際関係学部の新規任用された助教を含む、関係教職員によるチームを編成し、これまでの職種・職位の枠組みを超えた協働的な取り組みが行われてきた。

なお、設置認可申請に直接関わった国際関係学部事務室や関連する部課には、大学行政研究・研修センターによる研修受講経験者や、学内の国際部門や言語教育部門、国際的な環境を特徴とする立命館アジア太平洋大学等での業務経験者、国内外の大学院への派遣や大学基準協会への出向経験者、米国やイギリスへの留学・視察等の経験を持つ事務職員が配置されており、ジョイント・ディグリー・プログラムの実現に向けて国境を超えた教職協働で取り組むにあたり、これらの事務職員の幅広い業務経験や知識が、プログラムの制度設計においては有効であった。立命館大学における、事務職員の人材育成に関わるこれまでの取り組みの蓄積は、極めて大きな意義があったといえる¹²⁾。

アメリカン大学側でもジョイント・ディグリー・プログラムの実現に向けては、言語・文化・慣習が異なり、物理的にも離れた協働相手との異文化間コミュニケーションに日々直面したことが総括されている（Kling 2018）。海外大学、特にアメリカの大学との連携を行なうジョイント・ディグリー・プログラムの運営を行なっていく際には、既存の枠組みを超えた教職員の連携が継続して求められ、これを担うことができる教員・職員による安定した体制の構築が必要不可欠であるといえる。

7 おわりに

これまで見てきたとおり、立命館大学国際関係学部における今回の経験を踏まえると、ジョイント・ディグリー・プログラムの実現のためには、次のような要件が、その前提として重要になるものと思われる。つまり、連携大学との長期にわたる教育・研究・学生支援に及ぶ幅広いパートナーシップの蓄積、母体となる学部における（今回の場合は、英語での）国際的な教学展開の実績、教職員の人材育成と協働体制の構築、プログラムへの全学的なサポートの存在、2国間の制度的・文化的な差異を乗り越えて教育改善に活かしていく取組み、および教育・研究の双方において新たな分野の創出を行なっていく取組みの重要性である。このことは、今後我が国の他の大学が、新たなジョイント・ディグリー・プログラムの構想・設計を行なっていく際には、貴重な示唆を与え得るのではないだろうか。

最後にアメリカン大学・立命館大学国際連携学科の理念について改めて確認し、本稿を締めく

くことにする。国際連携学科は日本および東アジアと米国に関連したグローバルおよびリージョナルな諸課題に対して深い理解を持った人材を育成することを目的に、次の2点を主要な理念として掲げている（学校法人立命館 2017）。

第1に、おそらく世界で初の学位名称となる「グローバル国際関係学」の学びと発展を目指しているという点である。国際関係分野において新たなパラダイムとして台頭した「グローバル国際関係学」はそれ自体が完成された分析枠組みでも体系的な理論でもない。むしろ、国際関係学という学問を学ぶ際に、これまで西欧中心であったことに自覚的でありつつも、非西洋の視点から西洋の国際関係学を否定するのではなく、既存の主流パラダイムである西洋の国際関係学に非西洋的な視点を取り入れる必要性を重視したひとつの学問的立場である。むしろ、西洋および非西洋という問題設定自体が西洋的な議論であり、「グローバル国際関係学」が結局のところアメリカ的国際関係学のひとつの立場として回収されてしまうのであれば、本来の「グローバル国際関係学」にはなりえないであろう。したがって、国際連携学科はアメリカン大学とひとつの体系的なプログラムを形成しているが、米国（英米）の国際関係学（理論、地域研究や方法論等も含めて）を可能な限り忠実に立命館大学で再現し、アメリカン大学で教えられている国際関係学に統合することを目指しているのではない。むしろ、日本や東アジア地域において独自に形成・発展してきた国際関係学を学ぶことに価値があろう。こうした問題意識は日本ないしはアジアの国際関係学を「再発見」することになり、支配的な西洋の国際関係学に精通するとともに「グローバル国際関係学」の発展に寄与することになろう。

そのような意味でも、第2に、「グローバル国際関係学」の理念や人材育成目標と関連して重視されるべき点は、やはり日本を含めた東アジアに関連する地域研究のあり方である。昨今、東アジア諸国の経済成長や中国の台頭に伴って米国を中心とした西洋中心の国際秩序が揺らいでいるが、こうした国際秩序の転換期において、米国と東アジアの両地域に精通した人材を育成することは国際社会において重要な意義があろう。ただし、米国のアジア（地域）研究が、しばしば戦略研究、すなわち、研究対象地域をどう管理し、活用するののかという米国のグローバルな戦略的視点からなされてきたものであったとすれば、「グローバル国際関係学」の目指す方向は一国の戦略研究に限定されないより射程の広いものである。あるいは、立命館大学で開講される地域研究科目が、米国の国際関係学というレンズを通した分析対象としての日本や東アジアにとどまるのであれば、やはりそれは「グローバル国際関係学」とはいいがたいであろう。むしろ、求められる視点は、外部観察者としてのレンズを取り外し、各地域が有する独自の内的な論理にもとづいてその地域を把握しようとする姿勢であろう。こうした問題意識は、国際秩序の形成と維持において依然として主要な役割を果たしている米国との関係を踏まえて東アジアを研究し、理解する人材を育成することになり、アジア地域に特化したプログラムでは成しえない国際連携学科が追求する理念の意義と重要性といえよう。

以上のような理念と問題意識を実際のプログラムとして実現していくことは決して容易な道ではないが、こうした理念に自覚的であるかどうかは今後の「グローバル国際関係学」の発展と方向性を大きく規定することになろう。その意味では、国際連携学科のプログラムは既存の留学ないしは国際教育プログラムとは異なる。まず、DUDPにおいては立命館大学の国際関係学とアメリカン大学の国際関係学（あるいは他の学問）を個別に二つ学ぶものであるが、国際連携学科は

アメリカン大学において西洋中心の国際関係学を学ぶと同時に、立命館大学では東アジアの視点を含む国際関係学を一つの統一したカリキュラムとして体系的に学ぶことで「グローバル国際関係学」の習得を目指すものである。また、米国を中心とした英語圏の大学に直接留学して学ぶ国際関係学は主として米国の国際関係学を学ぶのであって、「グローバル国際関係学」の目指す方向とは異なろう。同様に、立命館大学の国際関係学部（IR専攻・GS専攻）で学ぶ国際関係学部生も必ずしも「グローバル国際関係学」を志向しているわけではない。したがって、留学やデュアル・ディグリー・プログラムとは異なり、国外大学と統一したカリキュラムを有する共同学位プログラムであるアメリカン大学・立命館大学国際連携学科は、「グローバル国際関係学」という理念にもとづいてこれまでにない国際関係学の学びと構築を目指すものとなるであろう。

注

- 1) American University は、1914年にアメリカ合衆国ワシントン D.C. に創立された私立大学で、カーネギー分類においては“Doctoral Universities: Higher Research Activity”、そのサイズは“Four-year, large, primarily residential”に分類されている（American University, n.d., The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, n.d.）。School of International Service は、2018年に発表された国際関係学分野のランキング、The Best International Relations Schools in the Worldにおいても、学士課程で9位、修士課程で8位とされるなど、高い評価を得ている（Foregin Policy, n.d.）。
- 2) 同ワーキングには、2013年9月の第2回会合において川口清史立命館総長（当時）が立命館大学におけるDUDPの展開を含む国際的な展開について報告を行い、ジョイント・ディグリー実施の方向性について「今日の議論の中で焦点になっておりますのがJoint Degreeということですが、我々は今ちょうど議論を始め、調査も始め、相手大学との話し合いも始めたところです。先ほど海外大学と協力することによって国際水準の教育を実現したいということを申し上げましたが、まさしくその方向性が、このJoint Degreeということです。（中略）多くの国で既にドクター、マスターレベルではやっています。しかしながら、やはり学士課程は難しいというのが、どの国でも出てくる言葉です。しかし、立命館大学としては、やはり学士課程でこそやりたい。そこで、このJoint Degreeをやりたいというふうに思っています、これに何とかチャレンジをしていきたいと思っています。」と言及している（文部科学省2013a）。
- 3) 本稿において紹介する役職はいずれも当時のものとした。
- 4) スカイプ会議については2015年6月25日・8月27日・12月7日、2016年4月19日・6月9日・8月5日・10月27日・11月22日、訪問については2015年9月、2016年1月・2月・11月、2017年2月、来訪は2015年10月、2016年9月にそれぞれ実施された。
- 5) Sakura Scholarsの愛称は2016年9月のアメリカン大学による訪日の際、発案された。アメリカン大学側の案内では、ウェブサイトのドメインとして採用されたり、2018年5月に立命館大学で実施された開設記念式典では、プログラムの開設を記念して、桜の植樹が行われたりした（American University 2017, Ritsumeikan University College of International Relations 2018）。
- 6) アメリカン大学の2018年度の標準的な学費は年額\$50,814である（立命館大学国際関係学部2018:付8）。
- 7) 過去の調査等においても、大学院レベルの取組みが多く報告されているが、立命館大学・アメリカン大学ジョイント・ディグリー・プログラムは、学士課程としては日本で初めての取組みであった（栗山ほか2008, Obstほか2011:6）。
- 8) 国際関係学部からは君島学部長、中戸副学部長、足立教授、安高准教授らが交換教員としてアメリカ

ン大学での授業担当を経験しており、中川副学部長、設置認可申請時の教学部事務部長、国際関係学部事務室事務長等は、国際部教職員としてDUDPを、同事務長補佐は大学院担当としてDMDPについての理解を有していた。アメリカン大学側でも同様に担当者がこれまでのDUDPの取組みを通じて、立命館大学の教学制度について把握していたことに加え、Office of International Program 職員のうち一名が学部生として立命館大学の短期プログラム（Study in Kyoto Program）に参加した経験があり、日本の社会・大学制度にある程度理解があったことも、相互理解を深めるうえで極めて大きな意義があったと考えられる。

- 9) 立命館大学以外でも、SGU 事業に採択された大学のうち多くがジョイント・ディグリー事業を構想の一部に含めている。2013 年 12 月に実施された中央教育審議会大学分科会のグローバル化に関するワーキング・グループ（第 5 回）においても、文部科学省白井大学振興課長補佐が、SGU 事業の「採択と併せまして、ジョイント・ディグリーがさらに活発化したものとしていきたい」と、説明している（文部科学省 2014b）。
- 10) プログラムの呼称一つをとっても、それぞれの国の状況を配慮する必要があった。例えば、日本において一般的に JD と略称していた Joint Degree については、米国では特に Juris Doctor との混同が懸念されるという指摘があり、その後、JDP（Joint Degree Program）の略称標記を徹底することとなった。
- 11) 大学のグローバル化に関するワーキング・グループ（第 3 回）において、文部科学省白井大学振興課長補佐が「ただ、この 31 単位の最低基準というのが、場合によっては非常に厳しい制約になる可能性もごございます。あるいは、日本の大学で半数以上と言われても、外国の大学で実際にもっと多くの授業科目を取る場合もあろうかと思えます。そういった場合には、この共同開設科目という概念を用意しておりますので、外国の大学と真（しん）に連携をした授業科目を開設されている場合には、これはそのいずれにもカウントすることができるという、一種の柔軟性をここで用意してごございますので、それを活用することでかなりの部分是对応できるのかなというふうに考えてごございます。」と説明している（文部科学省 2013b）。
- 12) 2017 年 9 月には SD 義務化と教職協働をテーマにして実施された大学基準協会の大学・短期大学スタンダード・プログラムにおいて、副学部長、事務長補佐が事例報告を行なった。

参考文献

- Amitav Acharya, “What is Global IR? (立命館大学国際関係学部創設 30 周年記念講演会シリーズ「国際関係学の再創造」)”, 『立命館国際研究』2017 第 30 巻 2 号 1 頁、2017 年。
- American University, “Sakura Scholars | School of International Service”, 2017.
(<https://www.american.edu/sis/undergrad/sakura/index.cfm>, 2018.8.16.)
- American University, “History & Timeline”, n.d. (<https://www.american.edu/about/history.cfm>, 2018.10.15)
- Booth, Wayne C., Colomb, Gregory G. Williams, Joseph M. “*The Craft of Research*”, University of Chicago Press, 2009.
- Central Council for Education Working Group on the Internationalization of Universities, Japan, “Guidelines for Building International Joint Diploma Programs Including Double and Joint Degree Programs”, 2014. (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/04_17/1356863_1.pdf, 2018.8.14.)
- 中央教育審議会大学分科会 大学教育の検討に関する作業部会大学グローバル化検討ワーキンググループ「我が国の大学と外国の大学間におけるダブル・ディグリー等、組織的・継続的な教育連携関係の構築に関するガイドライン」、2010 年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1294338.htm, 2018.10.19)
- 中央教育審議会大学分科会 大学のグローバル化に関するワーキング・グループ「我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等 国際共同学位プログラム構築に関する

- ガイドライン」、2014年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afiedfile/2016/03/23/1353908.pdf, 2018.8.14.)
- College of William and Mary "St Andrews William & Mary Joint Degree Programme", n.d.
(<https://www.wm.edu/as/undergraduate/more-pathways/standrews/index.php>, 2018.8.13)
- Foreign policy "The Best International Relations Schools in the World", n.d. (<https://foreignpolicy.com/2018/02/20/top-fifty-schools-international-relations-foreign-policy/>, 2018.10.19)
- 学校法人立命館「国際関係学部アメリカン大学・立命館大学国際連携学科設置認可申請書（2018年度）- 設置の趣旨等を記載した書類」、2017年。（<http://www.ritsumeit.ac.jp/file.jsp?id=350444&f=.pdf>, 2018.8.13.）
- 学校法人立命館「立命館大学国際関係学部アメリカン大学・立命館大学国際連携学科（国際連携学科）設置に係る設置計画履行状況報告書、2018年。（<http://www.ritsumeit.ac.jp/file.jsp?id=383001&f=.pdf>, 2018.8.14.）
- 君島東彦「国際関係学部の過去・現在・未来—立命館大学におけるグローバル化=越境の最前線—」『立命館高等教育研究』18号、2018年、31-42頁。
- Kling, Jessca "The case for evolving from dual to joint degrees", University World News, Issue No:507, 2018.
(<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180522110200691>, 2018.8.16.)
- 栗山直子・斉藤貴浩・前川眞一・牟田博光「国際共同学位プログラムの定義と実施に関する課題」独立行政法人大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』第8号、2008年、1-20頁。
- 文部科学省「大学設置基準」、2017年。（http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=331M50000080028&openerCode=1, 2018.8.16.）
- 文部科学省「第5期・中央教育審議会大学分科会の審議経過と更に検討すべき課題について」、2011年。
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/02/01/1301945_1.pdf, 2018.8.12.)
- 文部科学省「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ（第2回）議事録」、2013年a。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/gijiroku/1340368.htm, 2018.8.15.)
- 文部科学省「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ（第3回）議事録」、2013年b。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/gijiroku/1341426.htm, 2018.8.14.)
- 文部科学省「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ」、2014年a。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/index.htm, 2018.8.17.)
- 文部科学省「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ（第5回）議事録」、2014年b。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/036/gijiroku/1343776.htm, 2018.8.15.)
- 文部科学省「大学の事務職員等の在り方について（取組の方向性案）」、2016年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shi_ngi/chukyo/chukyo4/015/attach/1380986.htm, 2018.8.13.)
- Obst, D., Kuder, M., & Banks, C. "Joint and double degree programs in the global context: Report on an international survey". Institute of International Education, 2011.
(http://ecahe.eu/w/images/2/29/Joint_Double_Degree_Programs_In_The_Global_Context_-_Survey_Report.pdf, 2018.10.19)
- 大島英穂「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』14号、2014年、15-27頁。
- 立命館大学「平成26年度スーパーグローバル大学等事業「スーパーグローバル大学創生支援」構想調書」、2014年。（http://www.ritsumeit.ac.jp/rsgu/file/sgu_chousho_b22.pdf, 2018.8.15）
- 立命館大学「年表で見る立命館」、掲載年不詳a。（<http://www.ritsumeit.ac.jp/profile/about/history/chronology/>, 2018, 8.27）

- 立命館大学「Top Global University」、掲載年不詳 b。(http://www.ritsumei.ac.jp/rsgu/file/sgu_pamphlet.pdf, 2018.8.27)
- 立命館大学国際関係学部「SAKURA SCHOLARS NEWS LETTER」Vol.1、2018。
(http://www.ritsumei.ac.jp/ir/curriculum2018/assets/pdf/jdp-newsletter-01.pdf, 2018.8.30)
- 立命館大学国際関係学部「アメリカン大学・立命館大学国際連携学科」、n.d。
(http://www.ritsumei.ac.jp/ir/curriculum2018/joint_degree/, 2018.10.19)
- 立命館大学国際関係学部・国際関係研究科「2016年度自己点検・評価報告書」、2017年。
(http://www.ritsumei.ac.jp/ir/common/file/evaluation-results-2016.pdf, 2018.8.14.)
- 立命館大学国際教育センター『海外留学の手引き』、2018年。
(http://www.ritsumei.ac.jp/studyabroad/common/file/tebiki2018.pdf, 2018.8.12.)
- Ritsumeikan University College of International Relations, “Inauguration Ceremony for American University-Ritsumeikan University Joint Degree Program”, 2018。
(http://www.ritsumei.ac.jp/ir/eng/jdp/newslist2018/detail/?news_id=15, 2018.16.)
- Ritsumeikan University, “Where exactly does ‘International Relations’ begin?”, 2018。
(http://en.ritsumei.ac.jp/news/detail/?id=295, 2018.8.13.)
- The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, “American University”, n.d. (http://carnegieclassifications.iu.edu/lookup/view_institution.php?unit_id=131159&start_page=lookup.php&clq=%7B%22first_letter%22%3A%22A%22%7D, 2018.10.15)
- 渡部由紀「共同学位プログラムの定義と実施に関する課題」『京都大学国際交流センター論攷』第1号、2011年、95-103頁。

Inauguration of American University- Ritsumeikan University Joint Degree Program: Development Process and Challenges for Foudation of Undergraduate Joint Degree Program

NAKATO Sachio (Associate Dean / Professor, College of International Relations, Ritsumeikan University)

KIMIJIMA Akihiko (Dean / Professor, College of International Relations, Ritsumeikan University)

KATAOKA Tatsuyuki (Administrative Manager, Administrative Office, College of International Relations, Ritsumeikan University)

NIINO Yutaka (Assistant Administrative Manager, Administrative Office, College of International Relations, Ritsumeikan University)

Abstract

In 2018, Ritsumeikan University College of International Relations established the very first undergraduate joint degree program in Japan, “American University - Ritsumeikan University Joint Degree Program”, in collaboration with the American University, School of International Service.

This report introduces development process for the program, its outline and system as well as the discussions on joint degree program guidelines held at the Central Council for Education. It also discusses the future challenges identified through deeper level collaboration with an overseas university from various viewpoints. These include developing international education programs beyond institutional and cultural differences, faculty-staff cooperation supporting these developments, as well as new progress in resarch and education in the field of International Relations including Global International Relations.

Keywords

International Collaboration, Joint Degree, International Relations, Faculty-Staff Cooperation

実践レポート

オンライン解説動画を組み合わせた 英文法講座の可能性

— PEP Parsing Gym のパイロット的实践を通じて —

木村修平

要旨

本稿では、英文法に苦手意識を持つ学生を対象とした対面レッスンを行い、レッスン内で配布した練習問題をオンライン上の動画を通じて解説する試み「PEP Parsing Gym」の効果と可能性について報告する。レッスン前後に受験した TOEIC® IP テストの文法セクションのスコア比較では、サンプル数が少ないという制限はあるものの、参加学生のうち入学試験で英語を受験しなかった層は平均スコアが大きく上昇した。事後アンケートでは解説動画による指導を肯定的に評価する声が多数を占めた。その一方で、レッスンそのものの動画化には消極的な意見が見られた。今回の実践を通じて、学生にとって動画を教材として活用することへの抵抗はおおむね低いことがわかった。また、動画の制作には時間的な負荷が教員にかかるものの、オンデマンドの学習ニーズに応えられる点、使い回しが効くという点で教員をサポートするリソースとなりうる可能性が示唆された。

キーワード

動画教材、反転授業、ブレンド型学習、英文法、プロジェクト発信型英語プログラム

1 実践の概要

本稿では、英文法を教授する対面レッスン内で配布した練習問題の解説をオンラインの動画を通じて行った取り組みについて、その効果と妥当性を報告する。この実践は、プロジェクト発信型英語プログラムを導入している生命科学部における PEP Boot Camp の一環として PEP Parsing Gym という名称で行われた。本節では、プロジェクト発信型英語プログラム、PEP Boot Camp および PEP Parsing Gym について説明する。

1.1 プロジェクト発信型英語プログラムについて

プロジェクト発信型英語プログラム (Project-based English Program。以下、PEP と略す) は 2008 年度に生命科学部・薬学部が開設された当初より実施されているプロジェクト型の正課英

語プログラムである。PEP では、学生は自らの興味・関心にもとづいてプロジェクトを起ち上げ、その成果をアカデミック・フォーマットに落とし込んでアウトプットすることを基本スタイルとする。リサーチやアウトプットには学生が所持する電子端末を利用する、いわゆる BYOD (Bring Your Own Device) の体制を採っており、授業の内外で ICT (Information and Communication Technology) を活用している。現在、PEP はスポーツ健康科学部、総合心理学部にも導入され、計 4 学部で運用されている¹⁾。

1.2 PEP Boot Camp について

PEP Boot Camp とは、生命科学部を代表機関として「R2020 後半期重点政策予算 (学部教学高度化予算)」に採択された、全学的な初年次英語教育および教学グローバル化に貢献することを目標としたプロジェクトの総称である²⁾。

これまで PEP では英語によるアウトプットに重きを置き、一定の成果を上げてきたが、その一方で PEP に携わる教員の多くが良質なアウトプットには良質なインプットが欠かせないという問題意識を共有してきた。そこでこのプロジェクトでは、PEP を受講する学生のニーズに合わせて授業の内外に様々な良質の学習リソースをオンライン上に配置することで、将来的に全学的なプラットフォームとして展開することを大きな目標の 1 つに据えている。

PEP Boot Camp では他にもサイエンス系リーディング教材の制作やピアラーニング・サポート体制の整備、教員用 Web ツールの開発などが含まれており、2030 年までの達成目標として PEP が掲げるアクション・プランと密接に連動している³⁾。また、その目標は学校法人立命館が掲げる学園ビジョン『R2030』ともグローバル教育の強化、テクノロジーの教育活用という点で通底していると考えられる (学校法人立命館 2018)。

1.3 PEP Parsing Gym について

PEP Parsing Gym は PEP Boot Camp の一環であり、主に英文法に対して苦手意識を持つ学生のための学習リソース開発のためのパイロット的な取り組みとして実施された。なお、PEP Parsing Gym の parsing とは単語の品詞情報にもとづいて英文を読み解く parsing という手法由来し、この手法を短期的に養成する場として gym (ジム) と名付けられた。

parsing とは、日本語で品詞分解、英文構造解析などと呼ばれる読解や作文の手法である。parsing では、英文を構成する語や句を名詞や動詞、形容詞などの品詞に分類し、それらの文法的規則に基づく結びつきから英文の構造をとらえる。

今回の取り組みで parsing を採用したのは 3 つの理由による。第一に、専門教科の学習で公式や法則という概念に慣れた理系学生ほど parsing は理解しやすいのではないかと考えられる。英文を書かれたとおりに読むのではなく、品詞の結合規則というメタ的な視点から分析することができる parsing は、演繹的な考え方に慣れ親しんだ学生ほど理解の親和性が高いと思われる。次に、練習問題の解説動画の再生時間を短くおさめるという点でも parsing は有効である。対面レッスンで品詞の結びつきの規則が理解できれば、動画ではその規則を説明する時間を省略して英文構造の解析のみに焦点をあてることができ、再生時間を短縮できる。最後に、parsing は資格試験の英文法問題で正答を導き出す際に非常に強力なツールとなるという理由であり、parsing

に注目した最大の理由でもある。

この背景には、過去 10 年にわたり生命科学部で実施してきた TOEIC® Listening & Reading Test 団体受験（以下、TOEIC IP）結果を分析したところ、入学試験において英語を受験していない層のリーディング・セクションの平均スコアが著しく低いという事実があった。次節で詳述するように、現行のリーディング・セクションには文法知識を問うパートがあり、スコアの低い学生の多くはこのパートで失点している。そこで PEP Parsing Gym では英文法の基本的な知識の修得によるスコア・アップを目標に据えた。

英文法の基礎を学び直すリソースと機会の創出は PEP Boot Camp の重要な柱となるため、慎重を期してニーズ調査を兼ねたパイロット的な取り組みを行うこととした。この取り組みでは、parsing のノウハウを全 4 回の対面レッスンで教授し、練習問題の解説をオンライン上の動画で行うスタイルを採った。解説を動画にしたのは、各回 60 分という限られた対面レッスン時間の中では受講者に問題を解かせる時間を確保することが困難であることにくわえ、学生にとっては教員がその場にいたくとも何度も繰り返して解説を聴くことができ、教員にとっては同じ解説を繰り返さなくてもよいという動画メディアの有用性を検証するためでもあった。

構造解析の手法は複数存在するが、PEP Parsing Gym では Frame of Reference (F.o.R.) を採用した。F.o.R. を用いた英文の構造解析の例を図 1 に示す。

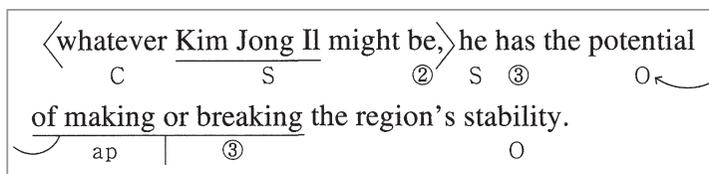


図 1 F.o.R. を用いた英文構造解析の例

F.o.R. とは、英文を能動 5 文型・受動 3 文型の 8 種類に分類し、動詞と準動詞の真下に文型番号を記入する特徴を持つ方式である（葉袋 2000）。英文を論理的にパターン化、構造化することで読解のスピードが向上するほか、品詞の繋がりから穴埋め形式の文法問題は空欄の前後に入りうる品詞を語形から選択できるなど、テストでの演繹的な解答力を高めることが期待できる。PEP Parsing Gym では、F.o.R. のコアと言える 4 項目（品詞の基礎、態の判別、準動詞、前置詞・接続詞・関係詞）に絞って指導を行った。

PEP Parsing Gym の概要を表 1 に示す。講師は筆者が務め、会場には BKC で 2018 年度からオープンした Beyond Borders Plaza（以下、BBP と略す）の教室を用い、時間帯は生命科学部の学生が集まりやすい木曜日 5 時限目の 1 時間を充てた（出張と重複した最終日をのぞく）。また、日程は春学期の TOEIC IP 実施期間（6 月 20 ～ 22 日）に合わせた。参加の呼びかけは PEP 教員らが各授業で行ったほか、BBP 掲示板およびサイト⁵⁾を通じて行い、PEP Parsing Gym 専用サイトから受付を行った。

表 1. Parsing Gym の概要

開催回	開催日	レッスン内容	解説動画数	参加者数
1	2018年5月24日(木)	英文法の基礎	6	17
2	2018年5月31日(木)	能動態・受動態	6	12
3	2018年6月7日(木)	準動詞	13	11
4	2018年6月13日(水)	前置詞・接続詞・関係詞	10	5

各回の対面レッスンでは印刷したワークシートを配布し、解説に沿って穴埋めする方式を採用した。時間が60分に限られていたため、板書する時間をできる限り節約し、重要な箇所だけ空欄に自筆させた。ワークシートには練習問題(図2)が含まれており、次回レッスンまでに解答し、専用サイト(図3)に掲載した各問ごとの解説動画を観て答え合わせを行うよう指示した⁴⁾。

- 1)~3)の英文を構造解析せよ。4)~6)は構造解析の技術を用いて解け。

- 1) Tom lives in Kyoto. He is a teacher of English. He teaches at two different schools.
- 2) Ken married Aki in 1998. She worked at a bookstore across his office. They first met in 1996.
- 3) Father bought me a dog when I was young. I named the dog Lucky. He was my best friend.
- 4) Sharp () in demand for new smartphones are causing concerns over potential shortages in electronic parts.
(A) increases (B) increasing (C) increased (D) increasingly
- 5) While only a few media companies in this country pay attention to this issue, there have been many () about it going on among the citizen groups .
(A) discuss (B) discussions (C) discussion (D) discussed
- 6) Workers at Raymond Shoe Repair have been volunteering () time recently in order to help the company survive.
(A) themselves (B) they (C) their (D) them

図 2 ワークシートの練習問題の例



図3 解説動画が掲載された PEP Parsing Gym 専用サイト

1.4 PEP Parsing Gym で用いた解説動画

最後に、PEP Parsing Gym で使用した解説動画について述べる。

教育用途のために制作される動画は一般的に次の4つの種別に分類できる(表2)⁷⁾。

表2 教育用動画の分類

レッスン再現型	キャプチャ型	アニメーション型	EduTuber 型
			
【特徴】 ・講師が登場する ・教室授業を再現	【特徴】 ・コンピュータの画面を取り込み、音声と書き込みで解説を行う	【特徴】 ・アニメの進行に合わせてナレーションや字幕による解説が行われる	【特徴】 ・教育コンテンツに特化した個人がYouTubeなどで配信する番組
【事例】 ・JMOOC ・スタディサプリ	【事例】 ・Kahn Academy ・eboard	【事例】 ・TED Ed ・WEB 玉塾	【事例】 ・Physics Girl ・バイリンガール

PEP Parsing Gym では練習問題の解説用メディアとして何度も繰り返して視聴できる特長をもつ動画を採用し、キャプチャ型で作成した。キャプチャ型を採用した理由は制作の負荷がもっとも小さく、また、英文の構造解析という手法との相性を考慮した結果である。

動画制作に必要な不可欠となるタスクは撮影と編集である。キャプチャ型はパソコンやタブレット端末上に投映した板書やスライドに講師が音声や書き込みを加えるスタイルであるため、撮影にビデオカメラや照明などの機器を必要とせず、教員が1人で動画制作を行うことができる。今回の取り組みでは、タブレット端末(12インチ型 iPad Pro)のスクリーンに投映した英文に筆

者がペン（Apple Pencil）で解説を直接書き込み、それと同時に解説内容を発声することで録音と録画を同時に行うことができた。

また、キャプチャ型の動画による解説は、英文に含まれる単語の品詞情報から構造を読み解く parsing の手法とも相性がよい。単語の品詞情報や修飾関係といった情報をペンの色を変えながら書き込むことで英文に関するメタ的な解説や情報を視覚的に明示できる（図4）。

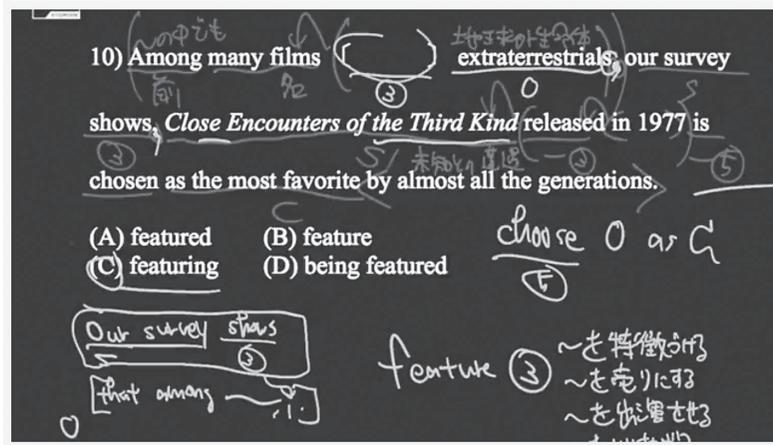


図4 PEP Parsing Gym のキャプチャ型解説動画

前述のように、PEP Parsing Gym の解説動画にキャプチャ型を採用したのは parsing という手法との相性もさることながら撮影と編集の労力を最小限にとどめたいという理由があった。筆者は過年度にスポーツ健康科学部で反転授業形式の英語補習プログラム「P0」に関わった経験があり（祐伯ほか 2018）、そこではレッスン再現型を採用した。レッスン型動画では人物と板書の両方を同時に見映え良く画面内に収める必要があるため、撮影と編集に専用の機材やスタッフを用意しなければならず、極めて多くの労力と費用が必要になった。今回キャプチャ型を採用した背景にはこのような体験的な反省もあった。

キャプチャ型動画の制作に特化した、録画機能を持つホワイトボード系アプリは複数販売されており、今回は試行的に代表的な以下の3つを試用した。

表3 PEP Parsing Gym の解説動画制作に用いたアプリ

ShowMe	Explain Everything	白板ソフト
iPad アプリ	iPad アプリ	macOS / iPad アプリ
		
【長所】 ・操作が簡易	【長所】 ・Apple Pencil に対応 ・高度な編集が可能	【長所】 ・Mac 上で作業可能
【短所】 ・複雑な編集ができない	【短所】 ・操作がやや複雑	【短所】 ・文字が手書きしにくい

これらのうち、最も高頻度で使用したアプリは Explain Everything だった。本アプリ最大の特長である、録画中に解説や書き込みに失敗しても一時停止後に失敗したところまで戻ってやりなおせるという機能は、最初こそやや複雑に感じたものの、慣れてくると「失敗してもやりなおせばいい」という気持ちの余裕に繋がった。他にも、ペン先の細さが複数選択でき、それらが Apple Pencil の筆圧感知機能に対応しているため直感的に思い通りの文字や記号を書き込むことができる点、キャプチャした動画を MPEG-4 形式で iPad 内ストレージと専用のクラウド・ストレージの両方に書き出せる点など、アプリとしての総合的な完成度の高さが際立っていると感じた。

解説の録画に際しては、動画1本あたりの長さが5分前後となるよう注意した。これは、動画教材1本あたり6分が受講者の継続再生のピークであるという先行研究 (Guo, Kim & Rubin 2014) にもとづいている。英文全体を線や数字で分解しながら解説を述べるスタイルを基本とし、必要に応じて語句の詳細な説明を空きスペースに書き込んだ。堅苦しくならないようリラックスした口調を心がけたほか、再生時間が短くなるようやや早口で解説を述べた。YouTube のプレイヤーを使えば再生速度を遅らせることができるため、デフォルトの口調を早めにすることで再生時間の短縮を図った。

解説動画の詳細を表4にまとめた。

表 4 PEP Parsing Gym の解説動画の詳細

開催回	レッスン内容	解説動画	再生時間	URL
1	英文法の基礎	1	2分12秒	https://goo.gl/P1E6xn
		2	2分59秒	https://goo.gl/peH5mj
		3	3分20秒	https://goo.gl/Eaj2HF
		4	3分15秒	https://goo.gl/dPNmJn
		5	3分34秒	https://goo.gl/us6fqz
		6	2分24秒	https://goo.gl/gNFuaW
2	能動態・受動態	1	1分13秒	https://goo.gl/ujbP5M
		2	4分16秒	https://goo.gl/ySbcrD
		3	3分24秒	https://goo.gl/3QU3hD
		4	4分56秒	https://goo.gl/QRtKxL
		5	3分3秒	https://goo.gl/a3PBWZ
		6	3分52秒	https://goo.gl/8mnGih
3	準動詞	1	2分33秒	https://goo.gl/cwXHgn
		2	2分32秒	https://goo.gl/tHJwR3
		3	4分56秒	https://goo.gl/r1ehJ1
		4	3分21秒	https://goo.gl/5juJK2
		5	4分9秒	https://goo.gl/FD7aji
		6	4分33秒	https://goo.gl/z6fWPC
		7	5分14秒	https://goo.gl/Uy8cEt
		8	6分21秒	https://goo.gl/AaPsTs
		9	3分58秒	https://goo.gl/5jzF7A
		10	6分43秒	https://goo.gl/3qXKKx
		11	2分59秒	https://goo.gl/hCwp2Y
		12	2分20秒	https://goo.gl/wjgJT3
		13	6分46秒	https://goo.gl/wGZJH1
4	前置詞・接続詞・関係詞	1	2分53秒	https://goo.gl/VGx1qk
		2	3分7秒	https://goo.gl/iJY5Qe
		3	3分52秒	https://goo.gl/ucdA5Q
		4	4分23秒	https://goo.gl/uusgC1
		5	2分59秒	https://goo.gl/mbwmsk
		6	3分3秒	https://goo.gl/zTbgL4
		7	3分9秒	https://goo.gl/NXjcBU
		8	3分10秒	https://goo.gl/5ViYYn
		9	5分16秒	https://goo.gl/M6fPxV
		10	3分41秒	https://goo.gl/8n1BxZ

動画1本の制作にかかる時間は、Explain Everythingを用いた場合、準備、録画、編集、アップロードを含めて1本あたり30～45分程度だった。レッスンの準備以外に動画制作に毎回ほぼ3時間以上を要したため、時間的・体力的にかなりの負荷がかかったことは事実である。ただ、両方の種類の動画を制作した体験から言えば、キャプチャ型はそれでもなおレッスン再現型の動

画制作に必要な労力とは比較にならないほど小さいものだった。

ただ、いったん動画が完成すれば解説を動画によって代行できるという事実が持つ意味もまた非常に大きい。レッスン終了後の自宅学習で学生は何度も解説を繰り返して聴くことができることに加え、事情によりレッスンを欠席しても動画を見れば練習問題に取り組むことができ、実際にそのように学習した学生が複数存在した。

制作段階で負荷が発生するものの、ひとたび完成すれば使い回しが効き複数の学生に対してオンデマンドで学習リソースを提供できるという点で、動画は教員と学生の双方にとって有用なメディアになりうる可能性が強く示唆された。

2 参加者の TOEIC IP スコアの変化

本節では、TOEIC IP リーディング・セクションの構成について説明するとともに、PEP Parsing Gym に参加した学生のスコアの変化について報告し、考察する。

2.1 TOEIC IP リーディング・セクションの構成

TOEIC IP は、公開テストと呼ばれる TOEIC[®] Listening & Reading Test と同じく、リスニング・セクション（約 45 分間・100 問）とリーディング・セクション（75 分間・100 問）の 2 セクションに分かれている。公開テストは 2016 年 5 月 29 日実施の第 210 回公開テストから出題形式が変更され、それにあわせて TOEIC IP も 2017 年 4 月から新形式に変更された（一般財団法人ビジネスコミュニケーション協会 2018a）。PEP Parsing Gym 実施時点でのリーディング・セクションは表 5 に示したとおり 3 パート 100 問で構成されていた。

表 5 TOEIC IP リーディング・セクションの構成

パート	問題種別	設問数
5	短文穴埋め問題	30
6	長文穴埋め問題	16
7	1つの文書	29
	複数の文書	25

TOEIC IP を受験すると公開テストと同様に公式認定証が発行され、リスニングおよびリーディングの各セクションそれぞれ 5 項目の正答率（Abilities Measured）が記載される。表 6 に示すのはリーディング・セクションの Abilities Measured と対応パートである。

表6 リーディング・セクションの Abilities Measured と対応パート

Abilities Measured	公式認定証に記載の文言	対応パート
R1	文書の中の情報をもとに推測できる	7
R2	文書の中の具体的な情報を見つけて理解できる	7
R3	ひとつの文書の中でまたは複数の文書間でちりばめられた情報を関連付けることができる	7
R4	語彙が理解できる	5 と 6
R5	文法が理解できる	5 と 6

2.2 TOEIC IP リーディング・セクションの構成

ここでは PEP Parsing Gym に参加した学生の TOEIC IP スコアの変化を報告し、その結果を考察する。

表7に示すのは、PEP Parsing Gym 参加学生の TOEIC IP スコアおよび増減である。L はリスニング・セクション、R はリーディング・セクションのスコアを指す。R4 および R5 は前述の Abilities Measured の R4 および R5 に対応する。

表7 PEP Parsing Gym 参加学生の TOEIC IP スコア変化

学生	入試方式	対面レッスン参加				TOEIC IP 2017 年 12 月				TOEIC IP 2018 年 6 月				スコア増減		
		1	2	3	4	L	R	R4	R5	L	R	R4	R5	R4	R5	
A	英語有	○	○	○	○	315	320	60	89	300	250	50	74	-10	-15	
B	英語有	○	○	○	×	275	150	48	58	255	170	27	53	-21	-5	
C	英語有	○	○	×	×	170	165	40	53	160	110	27	53	-13	0	
D	英語有	×	○	○	○	215	175	44	79	190	235	58	79	+14	0	
E	英語有	○	○	×	×	240	290	60	74	295	225	42	79	-18	+5	
F	英語有	○	○	×	×	215	210	32	68	260	195	35	74	+3	+6	
G	英語有	○	×	○	×	265	280	52	68	295	250	50	84	-2	+16	
H	英語有	○	○	○	×	290	305	44	63	260	235	54	84	+10	+21	
I	英語無	○	○	○	○	415	275	60	74	375	260	50	84	-10	+14	
J	英語無	×	×	○	×	205	225	56	68	275	220	42	84	-14	+16	
K	英語無	○	×	×	×	260	205	44	47	320	305	69	84	+25	+37	
L	英語無	○	○	×	○	210	150	28	58	220	170	38	84	+10	+26	
													英語有の平均増減		-4.6	+3.5
													英語無の平均増減		+2.8	+23.3
													全体の平均増減		-2.2	+10.1

前後のスコアを比較するため、対象は2017年12月と2018年6月の両方を受験した者（2017年度入学者）に限った。また、大学入試に英語が含まれる方式だったかどうかも付記した⁵⁾。なお、ここに挙げた学生はすべて生命科学部または薬学部に所属する。

次に、生命科学部・薬学部全体の2017年度入学者のスコアおよび増減の平均を表8に示す。なお、外国人留学生入学試験受験者のスコアはいずれの学部からも除外した。

表 8 2017 年度入学の生命科学部・薬学部学生の TOEIC IP スコア変化

学部	入試形式	TOEIC IP 2017 年 12 月				TOEIC IP 2018 年 6 月				スコア増減	
		L	R	R4	R5	L	R	R4	R5	R4	R5
生命	英語有	265.7	233.3	49.5	70.0	279.2	243.3	49.6	76.8	+0.1	+6.8
	英語無	217.3	168.0	39.2	53.2	237.2	174.0	39.6	63.9	+0.4	+10.7
薬学	英語有	261.1	232.7	50.7	67.6	287.4	254.0	54.3	79.3	+3.6	+11.7
	英語無	248.4	181.6	42.4	59.9	266.8	183.7	41.1	65.1	-1.3	+5.2
									英語有の平均増減	+1.9	+9.3
									英語無の平均増減	-0.5	+8.0
									全体の平均増減	+0.7	+8.7

表 7 から、PEP Parsing Gym 参加学生のうち英語を含まない受験方式で入学した学生（I～L の 4 名）は R4 と R5 のいずれにおいてもスコアが増加している。特に R5（文法が理解できる）では英語有の学生（A～H の 8 名）の 7 倍以上の増加を示している。また、これは表 8 で示された全体の平均増減の 3 倍近くに相当する。

ただし、サンプル数が少ないためこれが PEP Parsing Gym の効果によるものと断定することはできない。また、同一人物でも異なるテスト・フォーム間での正答率の比較はできないとされているため（一般財団法人ビジネスコミュニケーション協会 2018b）、あくまでも参考程度にとどめたい。

入試で英語を受験し、PEP Parsing Gym にほぼ毎回参加した 2 名の学生がどちらも R4・R5 のスコアが低下している点について、後日 1 名（表 7 の A）から話を聞いたところ、構造解析を意識しすぎたため解答時間が不足したというコメントを得た。E.o.R. のような英文の構造解析テクニックにはパズル的な要素があり、正答導出のための手段ではなく手段そのものが目的化することはしばしば起こり得ると思われる。

その一方で、表 8 から読み取れるのは、英語無の入試方式の学生は英語有の学生と比較してすべての平均スコアにおいて下回っているという事実である。こうした傾向は生命科学部・薬学部の 2017 年度入学者に限った傾向ではなく、PEP Boot Camp を発案するに至った重要な問題意識の 1 つであることは付言しておきたい。

3 事後アンケートにもとづくニーズ分析

本節では、PEP Parsing Gym 参加学生を対象に行なった事後アンケートの結果を示し、ニーズ分析を行う。

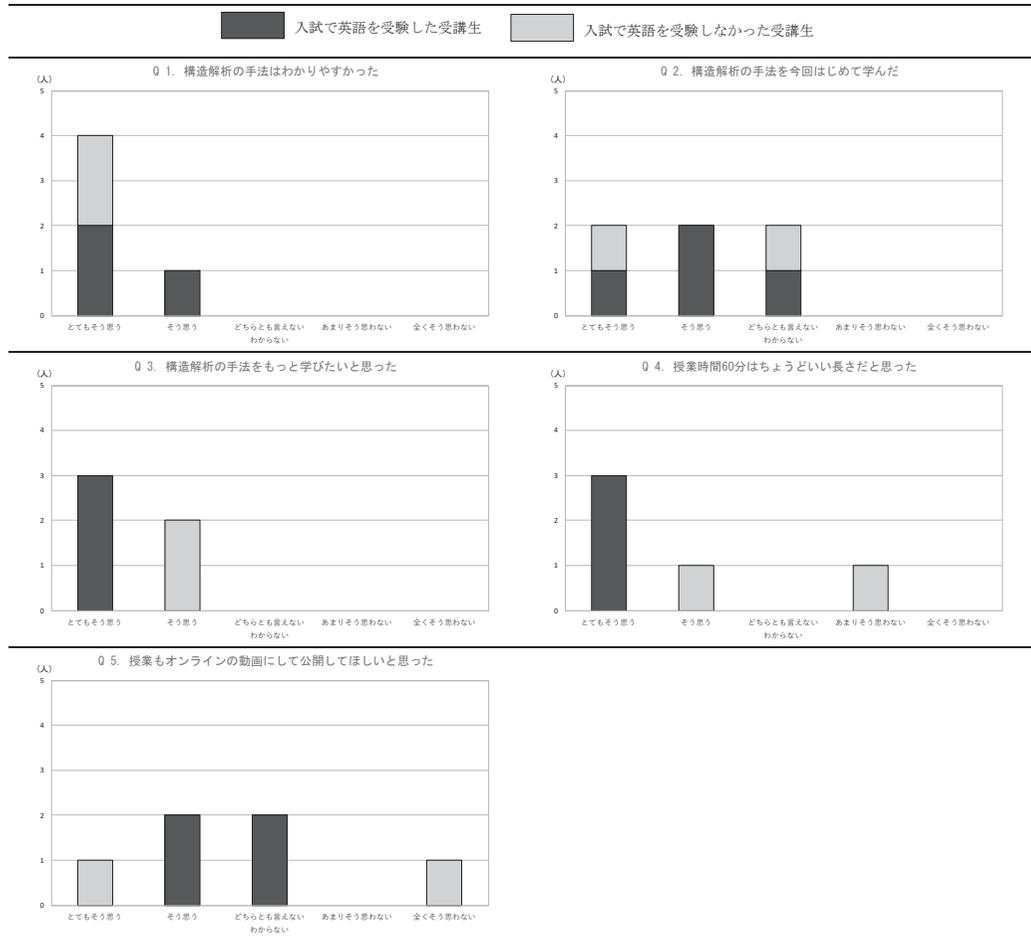
3.1 事後アンケートの結果

事後アンケートは、PEP Parsing Gym に一度でも参加したことのある学生全員（計 18 名）にメールで送付し Web フォームで回答できるようにしたが、有効回答は 5 件にとどまった。

アンケートの質問項目は、対面レッスンおよび構造解析の手法について（表 9）、解説動画について（表 10）、対面レッスンと解説動画を組み合わせた学習機会への参加意欲（表 11）、任意

のコメントの4セクションで構成した。以下、各セクションごとに結果を示す。なお、カッコ内の数字は各項目の回答のうち入試方式が英語無の学生の数（計2名）によるものの数を意味する。

表9 対面レッスンおよび構造解析の手法について



オンライン解説動画を組み合わせた英文法講座の可能性

表 10 解説動画について

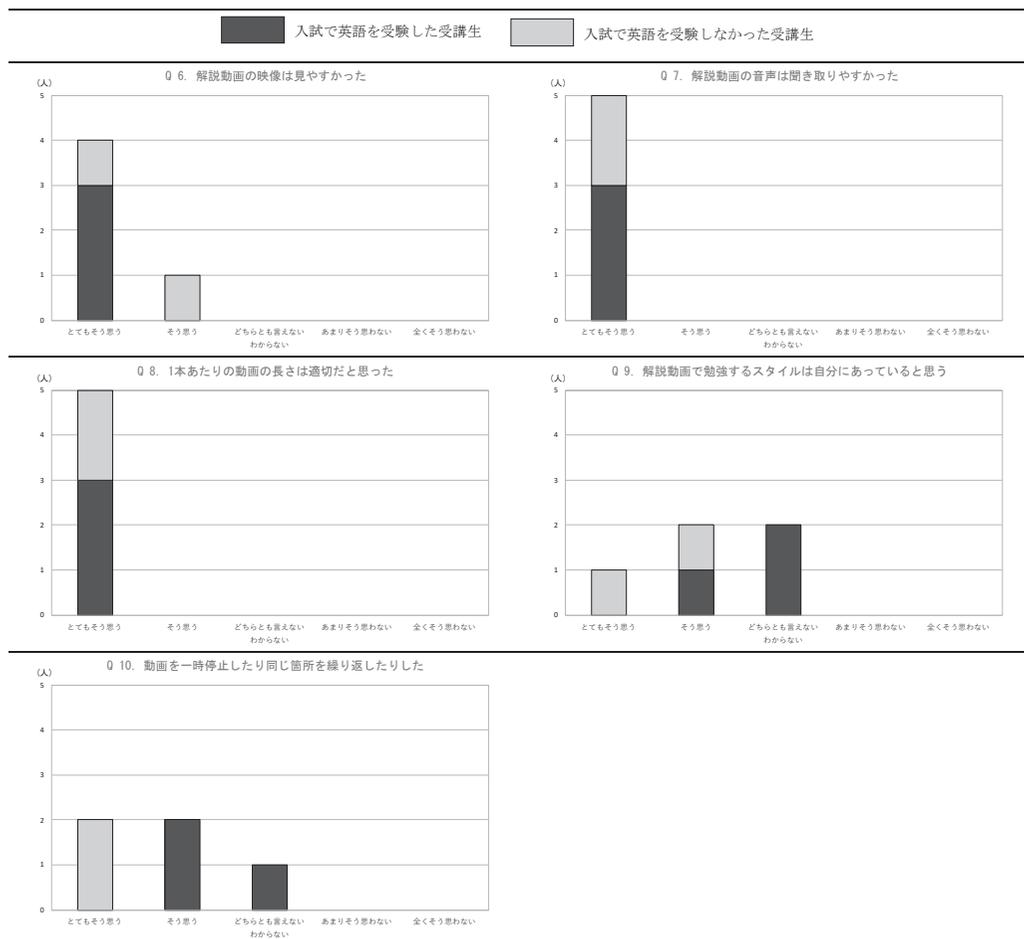
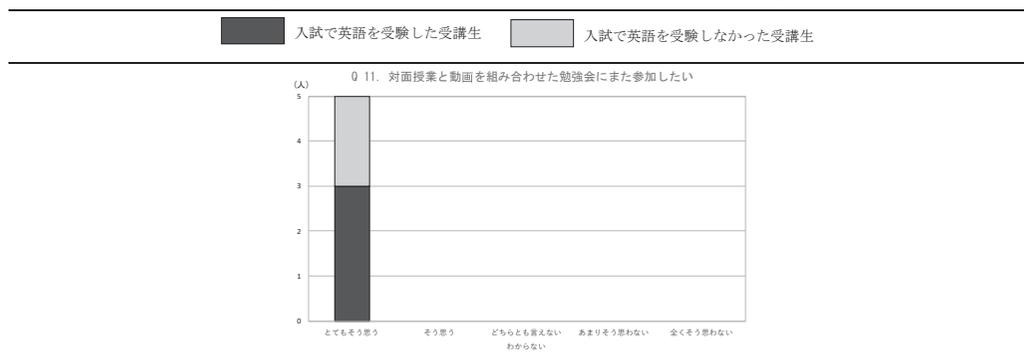


表 11 対面レッスンと解説動画を組み合わせた学習機会への参加意欲



3.2 ニーズ分析

ここでは前項に示した表にもとづいてそれぞれ分析を行う。

まず、parsing による英文を構造解析するという手法については、Q1の結果から、おおむね理解されたものと思われる。また、Q2の結果からは、特に公教育の場でコミュニケーション重視の英語授業が推進される今日ではこのような手法が学ばれる機会が減少している可能性が示唆される。品詞にもとづいて英文を構造的にとらえるこの手法は TOEIC IP パート5のような穴埋め式の文法問題の解答には有効であり、慣れるとパズル感覚で解き進めることができる。対面レッスンではその点を強調したため、Q3で示されるように継続的に学びたいという声が多数を占めた。

対面レッスンの時間を60分に設定したのは参加の心理的ハードルを下げるという理由にくわえスピーディに授業を進めるという意図によるものだった。Q4ではほぼすべての参加学生が60分を適切に感じているが、唯一否定的な回答をしている学生が英語無の入試方式を経た学生である点は授業での説明速度が速すぎたことに起因すると考えられる。

また、対面レッスンそのものを動画にして公開すること(Q5)に関して肯定的な回答が少ない点も注目したい。このことは、授業前後に複数の学生から得た証言と一致する。すなわち、学生にとっては時間と場所が指定されているという強制的な要素が学習モチベーションの継続にとって重要であり、授業動画がオンライン上に存在しても閲覧する気持ちが芽生えにくいという。

次に、解説動画については、ほぼ全員が見やすさ、音声の聴き取りやすさ、再生時間の長さに肯定的な評価を与えている(Q6～Q8)。すべての解説動画を2.5～7分におさまるように制作したことがこの評価に結びついたと思われる。

動画を視聴して学習を進めるというブレンド型学習メソッドは、近年、反転授業(flipped classroom)やMOOC(Massive Open Online Course)の登場で注目が集まっている(重田2013)が、Q9では約半数が自分に適した学習スタイルであるかどうかはわからないと回答している。その一方で、英語無の学生2名がどちらも肯定的な回答をしている点は興味深い。同じ2名がQ10で解説動画を繰り返し視聴しているという回答とあわせて考えると、自分のペースで学習できるメディアとしての動画の可能性を示唆しているように思われる。

最後に、Q11では、対面レッスンと解説動画を組み合わせた学習機会への参加意欲については全員が強い肯定評価を示した。今回パイロット的に行ったPEP Parsing Gymのような取り組みには高いニーズが存在していることが示唆されている。

4 おわりに

本稿では、対面レッスンとオンライン上の解説動画を組み合わせたPEP Parsing Gymについて報告するとともに、その有効性と妥当性を検証した。

参加学生のサンプル数が少ないため今回の取り組みがTOEIC IPのリーディング・セクションのスコア上昇に繋がったと結論づけることは難しいが、Abilities MeasuredのR5(文法が理解できる)では入試時に英語を受験しなかった参加学生は英語を受験した学生の7倍以上の伸びを示している点は注目に値すると考える。

事後アンケートの結果からは、練習問題の答え合わせをオンライン上の解説動画で行うという学習スタイルについては肯定的な評価が多く、同種の試みの将来的な可能性がうかがえた。その一方で対面レッスンの動画化には肯定評価があまり見られず、学生にとっては時間と場所が指定されているという強制性・一回性が学習モチベーションの維持にとって重要な要素であることが示唆された。

外国語科目のなかでも英語は実施学部が多く、TOEIC IP のリーディング・セクションに代表される文法項目を苦手とする学生は多数存在する。そうした学生の学習モチベーションをどのように向上させるか、また、どうすれば限られた数の英語教員で適切な学習リソースを一人でも多くの学生に提供できるかは、全学的な課題であると言える。

前述のように PEP Parsing Gym は PEP Boot Camp というプロジェクトの一環として行われた。PEP4 学部にとどまらず立命館大学の英語教育リソースの拡充と発展を目指すこのプロジェクトは、2030 年を見据えた学園ビジョンとも呼応しており、なかでもグローバル教育の推進やテクノロジーを活かした教育の進化という目標と深く結びつくと考えられる。ゆえに、今回の PEP Parsing Gym は単発の取り組みではなく、ここから得られた知見を萌芽にして次の取り組みへと発展的に継承されていかなければならない。

PEP Boot Camp は、PEP Parsing Gym を産声にして成長を始めたばかりである。今後このプロジェクトがたくましく育ち、本学の英語教育の充実と発展に少しでも寄与することを願いつつ、本稿を結びたい。

謝辞

本論文の執筆にあたっては、河井亨先生（本学スポーツ健康科学部）から多くのご助言を賜りました。記して感謝の念を表します。

注

- 1) プロジェクト発信型英語プログラムについて、より詳細な情報は公式サイト (<https://pep-rg.jp/>) を参照。
- 2) 採択プロジェクトの正式名称は「英語発信スキルの向上を目指す、ゴール・カスタマイズ型集中特訓プラットフォーム『PEP Boot Camp』の構築」。
- 3) PEP Boot Camp の詳細については、立命館大学プロジェクト発信型英語プログラム部会（2018）を参照。
- 4) PEP Parsing Gym 専用サイト：<https://camp.pep-rg.jp/>
- 5) Beyond Borders Plaza サイト：<https://www.bbp.ritsumei.ac.jp/>
- 6) 英語が含まれない入試方式には、生命科学部・薬学部の後期分割方式のほか、学内推薦も含む。
- 7) 表2で示した事例の URL は次のとおり。

JMOOC：<https://www.jmooc.jp/>

スタディサプリ：<https://studysapuri.jp/>

Kahn Academy：<https://www.khanacademy.org/>

eboard：<https://www.eboard.jp/>

TED Ed：<https://ed.ted.com/>

WEB 玉塾 : <https://www.webtamajuku.com/>

Physics Girl : <http://physicsgirl.org/>

バイリンガール : <https://www.youtube.com/user/cyoshida1231/>

参考文献

- Guo, P. J., Kim, J., and Rubin, R. "How video production affects student engagement: An empirical study of mooc videos". *Learning at Scale 2014*, Unpublished manuscript (2014).
- 一般財団法人ビジネスコミュニケーション協会、2018a、「テストの形式と構成」『TOEIC Program | IIBC』。
(<https://www.iibc-global.org/toEIC.html>, 2018.8.22)
- 一般財団法人ビジネスコミュニケーション協会、2018b、「公式認定証の形式」『TOEIC Program | IIBC』。
(http://www.iibc-global.org/toEIC/test/1r/guide04/guide04_02.html, 2018.8.22)
- 葉袋善郎『基本からわかる英語リーディング教本』研究社、2000年。
- 立命館大学プロジェクト発信型英語プログラム部会「“次の10年”に向けたPEPの取り組み—動き始めたPEP Boot Campプロジェクト—」『PEP Conference 2018』発表スライド、2018年10月13日 (<http://conf.pep-rg.jp/2018>, 2018.8.22)。
- 学校法人立命館『R2030 挑戦をもっと自由に』、2018年8月。(<http://www.ritsumeai.ac.jp/features/r2030/>, 2018.8.22)
- 重田勝介「反転授業 ICTによる教育改革の進展」『情報管理』56巻・10号、2013年、677-684頁。
- 祐伯敦史、大石衡聴、木村修平「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—」『立命館高等教育研究』第16号、2016年、117-132頁。

※ TOEIC® は Educational Testing Service (ETS) の登録商標です。

The Possibility of English Grammar Lesson with Online Instruction Videos: Through a Pilot Practice of PEP Parsing Gym

KIMURA Syuhei (Associate Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper reports the result and possibility of an English grammar course, named PEP Parsing Gym, which features the combination of face-to-face lessons and online lecture videos for exercise. The comparison of pre and post TOEIC IP scores of the students suggests that those who did not take the subject of English at the university entrance examination are more likely to show an increase in the Reading Section, though the number of subjects is rather limited. The questionnaire result implies that most of the students regarded working on exercise with lecture videos as favorable, while they negatively responded to substitution of videos for face-to-face lessons. The study concludes that blended learning of English grammar with the aid of online lecture video has a potential to help both students and teachers in terms of on-demand availability.

Keywords

English grammar lesson, video instruction, blended learning, flipped classroom, Project-based English Program

実践レポート

実験レポート課題へのループリック適用事例

— 理工系科目とループリックの関係性について —

瀧 本 栄 二

要 旨

本レポートでは、本学情報理工学部の実験科目で課すレポート課題に対してループリックを実際に作成・使用した経緯とその結果について報告する。本学部の実験科目にループリックを適用した初めての事例であり、理工系実験科目にループリックを適用して得られた知見・課題について述べる。特に、フォーマットが概ね定まっている理工系の実験レポートに対してループリックを適用する際の課題と改善点に関する考察について報告する。

キーワード

実験レポート、ループリック

1 実践の概要と文脈

本実践レポートでは、ループリックを活用した実験レポート課題について、いわゆる理工系学部の視点から報告する。今回の対象となる講義は、情報理工学部情報コミュニケーション学科の実験科目である情報コミュニケーション学実験Ⅲである。なお、当該講義は、「人工知能」、「Webアプリケーション」、「インターネットワーキング」の3部で構成されている。筆者は「インターネットワーキング」を2017年度より前任者より引き継いで担当して2年目となる。本講義は3回生以上を対象とした必修科目であり、受講者数は再履修者を含めおよそ120名である。

本講義は、他の講義で学んだ情報コミュニケーション技術を実践的に理解することを目標としている。担当した「インターネットワーキング」の到達目標は、以下の2点である。

- TCP/IP ネットワークモデルとアプリケーション層の代表的プロトコルの概要について説明できる。
- JAVA 言語を用いて実際にネットワークプログラムを作成することができる。

3部構成である本講義において、「インターネットワーキング」実験は5週間に渡って行われる。5回の講義のうち、3回ほどを基本課題に費やし、残り1～2回が応用課題として、基本課題をベースにしたクライアント・サーバプログラムを自由に開発する。応用課題として開発したプロ

グラムについてのレポートが採点対象となる。実験は5・6時限と7・8時限の180分間である。基本課題を解くのに必要な時間としては十分であるが、レポートの対象となる応用課題であるプログラムの開発にかけられる時間としては非常に短いため、週に2～3時間以上の課外学習が求められる。

2 実践を行う理由

本講義は、筆者が2017年度より本学情報理工学部情報システム学科から情報コミュニケーション学科に転属になると同時に担当することになった科目である。具体的な内容は、前任の教員が作成したものを踏襲している。2017年度に初めて本講義を担当し、レポートの採点を行ったところ、文章的誤りから技術的誤りまでを多く含んだレポートが続出し、採点に苦勞した。また、15回の実験のうち最後の5週を担当するため、レポート締め切りから成績登録までの期間が短く負担が大きかった。特に、採点基準の曖昧さに由来する点数のぶれもあり、レポート課題とその採点に関する良い方法論の必要性を痛感していた。学生にとっても最終講義日から1週間後が締め切りと時間が短いため、必要な学習が不十分のまま提出している様子が見受けられる。本来であれば、誤りを指摘して再提出させるべきであるがテスト期間に入っているためそれも困難である。

幸運にも、本学の新任教員向けに行われるFD (Faculty Development) 講習プログラムを受講した際に、ループリックなる方法論を教授いただいた。ループリックを活用することで、様々な利点が得られるのではと考え、実践するに至った。特に、技術的な内容について、記述内容の正しさと網羅的に記述できているかという点について明確に学生に提示できるという点がループリックを採用した大きな利点である。また、採点基準が明確になるため、採点する側にとっても非常に有用であることも大きな理由である。

3 実践とリフレクション

本実験では、事前配布したレジュメに作成するレポートの基本的な構成が図1の通り示されている。章構成はもとより、章ごとに記述すべき内容が指定されている。2017年度のレポートでは、特に3章と4章で指定されている外部仕様と内部仕様に関する記述で誤りが多く目立った。同様に、2章のうち、プログラムの機能に関する説明が不足しているレポートも多かった。

プログラムの機能の説明とは、ユーザがそのプログラムを使って何ができるのか、およびその使い方に関する内容である。課題はTCP/IPと呼ばれるインターネットで標準的に使用されるプロトコルを使用してクライアント・サーバプログラムを作成せよ、というものである。したがって、クライアントプログラムとサーバプログラム2種類のプログラムを開発する必要がある。サーバプログラムは常駐型プログラムであり、常にクライアントからの通信要求を待機し、要求を受け付けると規定の処理を行ってクライアントに何らかのサービスを提供する。一方、クライアントプログラムは、いわばユーザが使用するプログラムであり、必要に応じてサーバに要求を送信し、何らかのサービスを受ける。そのため、プログラムの機能に関する記述は、(1) 2種類

<p>表紙(氏名、学生証番号、クラス、講義名およびテーマ名、提出日)</p> <p><u>1章 本テーマの目的</u>：クライアントサーバモデルとTCP/IP、利用したソケットクラス、ネットワークプロトコルなどについて自身で調査し、前提知識がなくてもレポート全体が理解できるよう説明せよ。</p> <p><u>2章 プログラムの目的と機能</u>：何をやるプログラムなのか記述。手順などは次章である。</p> <p><u>3章 外部仕様</u>：2章の目的と機能を実現しているプログラム動作の見た目が外部仕様である。あるいは基本仕様と機能仕様に分離されることもある。第三者がプログラムを利用できるよう、起動方法・入出力方法・出力・制限事項について記述。クライアントサーバ間のプロトコルもここへ記述。外部仕様や内部仕様の意義については講義「ソフトウェア工学」などを参照せよ。</p> <p><u>4章 内部仕様</u>：3章の外部仕様を実現しているプログラムの実装が内部仕様である。詳細仕様あるいは技術仕様とも呼ばれる。サーバプログラム、クライアントプログラム双方について、変数やクラス等の説明をせよ。ただし、メソッド等の引数の説明はプログラムソースにもコメントとして記述すること(ソースコードドキュメンテーションと呼ばれる)。</p> <p><u>5章 実行例</u>：制限事項などの仕様や、調査内容がわかりやすい実行例を作成すること。実行中のプログラム表示などを図表として示す場合、本文にて意義や内容を説明すること。</p> <p><u>6章 工夫した点と感想</u>：課題8のアピール点があれば、本章にて力説せよ。テーマ初回到に教員が座学で説明した内容を自身でさらに調査した場合、通常は1章にその内容詳細を記載するのが自然であるが、5章までの内容に直接関係のない発展的な内容など1章への記載が適切でないものについては、本章でその調査成果などについて論じてよい。</p> <p>付録プログラムソース</p>
--

図1 レジュメで指定されたレポートの構成

のプログラム群で提供されるサービス、(2) 各プログラムの起動方法、あらかじめ必要とするデータセット、得られる結果等の説明が必要となる。さらに、(3) 禁則事項(指定値の取りうる範囲等)についても記述すべき内容となる。前年度のレポートでは、ごく一部を除いて(1)に関する記述のみという結果であった。

外部仕様とは、プログラム全体やプログラムの構成要素となるクラス、メソッド等の機能に関する説明である。本実験では使用するプログラミング言語がJavaであるため、UML (Unified Modeling Language) に基づいたクラス図によって各プログラムの全体構成を示し、かつ各クラスのメンバとメソッドについて役割、機能、引数と返り値などを説明することがレポートでは求められる。

内部仕様はプログラムの処理フローおよびデータフロー等を説明するものである。したがって、フローチャートやDFD (Data Flow Diagram) などを用いることが望ましい。

本実践にあたって、実験の妨げとならない程度の時間(10分程度)を目安として、講義時間

<p>外部仕様</p> <ul style="list-style-type: none"> ・外部（ユーザ）からみたシステムの振舞いに関する仕様 <ul style="list-style-type: none"> - 操作の仕方，出力される内容，入力する内容を記載する - コマンドライン引数とその意味・役割 - 入力データは何か？フォーマットは？ - 実行時に画面に表示されるメッセージは何を表すか - 結果の出力形式は何か？ - 正常動作時だけでなくエラー出力についても説明 <p>内部仕様</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プログラムのデータ構造とアルゴリズムに関する仕様 <ul style="list-style-type: none"> - どんな流れで外部仕様を満たしているかを説明する <ul style="list-style-type: none"> - 外部仕様と矛盾してはだめ！ - メソッド単位で記述する - アルゴリズムはフローチャートで処理の流れを表すとわかりやすい - どんなデータをどんな構造で管理するか <ul style="list-style-type: none"> - 変数，配列，構造体，クラス，それぞれの意味と役割 - 各メソッドの機能，引数，返り値 ・標準ライブラリのクラスとメソッドの詳しい説明はいらぬ
--

図 2 講義中で示した外部仕様・内部仕様の説明スライドの内容

内において図 2 のスライドを用いて内部仕様と外部仕様の概説を行った。上述の説明と若干内容が異なっている。詳細については後述するが、上述の説明は一般的なプログラム開発にあたっての考えである。一方、今回のレポート課題では開発規模が小さくなり一般論を適用することが困難となるため、その点を考慮した内容としている。

以上の前提の上で、レポート課題用ルーブリック（図 3）を作成した。作成にあたっては、沖（2014）を参考に一度作成し、沖氏に添削いただいた。ルーブリックは、manaba+R を用いて学生にレポート課題とともに配布し、4 回目の講義中に簡単な説明を行った。図 3 に今回の実践で使用したルーブリックを示す。本ルーブリックの作成に当たっては、図 1 で示した構成に基づくことで、学生がルーブリックの項目と章構成を違和感なくマッチングできるよう留意した。配点については、もう少し幅をとれるようにしてもよいとの指摘も頂いたが、幅をとることによる採点の揺らぎを防ぐために敢えて減点幅を固定化した。

実践を行った結果、まず目に見えてよくなった点がルーブリックに示された「提出」に関するルールと日本語の記述である。2017 年度は、PDF での提出を義務付けていたにも関わらず Word のファイルが提出されたり、誤字脱字や日本語のミスが目立っていた。今年度はルーブリックで採点の対象として明示したため、そのようなミスが激減しており、その効果が確認できた。ただし、4 クラスで 10 名程度在籍している中国人留学生については、日本語の扱いが得意でないために点数を減らす結果となった。留学生らはプログラム開発に非常に興味を持つ学生が多く、レポートそのものの内容については全体的に高い点数を得ていた。日本語を母国語としない学生について、日本語の正しさに関する採点基準を新たに設ける必要があるか否か、重要な課題であると考えられる。

情報コミュニケーション学実験Ⅲ（インターネットワークキング）レポート用ルーブリック

評価要素	満点	優秀	合格	不合格
提出 (5点)	PDFで提出できている A4サイズである ファイル名が「学籍番号-lelllmet」である 表紙が正しくつけられている	1つできていない (減点1)	2つできていない (減点3)	すべてできていない (減点5)
日本語 (5点)	表字脱字がない 「てにをは」等の文法誤りがない 前提知識がなくともレポートを理解できる だけの説明がされている	誤りが5つ以下 (減点1) 十分な量だがわかりにくい (減点3)	誤りが6-9つある (減点3) 説明が足りない (減点5)	誤りが10以上ある (減点5) 読みやすさも説明も足りない (減点10)
レポート構成と内容 (90点)	1章の記述 (10点)	プログラムの目的と機能が正しく説明されている。禁則事項やインタフェースについても過不足なく説明がされている。	若干の誤りまたは不足がある (減点3)	誤りが多く記述も不十分である。 (減点15)
	2章の記述 (15点)	外部仕様と内部仕様の違いを理解し、正しく記述できている	理解できていないが若干の誤りがある (減点6)	理解できず記述もまったく正しくない (減点30)
	3章・4章の記述 (30点)	画像等でわかりやすく例示できている 外部仕様と内部仕様に基づいて網羅的な実行例を挙げている。	記述が不足している (減点3)	プログラムが動作しない等の理由で例示できていない (減点15)
	5章実行例の記述 (15点)	自分の工夫した点が述べられている。 自分の考えが感想として述べられている 調査内容が必要に応じて記述されている	どれか1点の記述が足りない (減点1)	工夫も感想もほとんど記述がない (減点5)
	6章工夫と感想の記述 (5点)	題意を満たした完成品としてのソースコードである 適切なコメントがついている インデントや変数名等、可読性に注意が払われている	コメント、命名規則等に若干の不足・不備がある。 (減点3)	ソースコードに誤りがあるまたは題意を満たしていない、もしくは課題が完了できなかった。 (※2)
参考文献 (5点)	参考にした文献をすべて列挙できている レポート内で正しく引用・参照できている	引用方法や列挙の仕方に誤りがある (減点2)	引用とみなすに足るほど引用・参照等に不備がある (※1)	

※1：引用による不正行為とみなして厳正な対応をとる。各自注意すること。また、ソースコードの引用は認めない。
 ※2：未完成の場合は10点減点。ただし、実行例の記述等がでなくなるため実質大幅減点となる。また、題意を満たしていないものは評価対象外となるため注意すること。

図3 実践で使用したルーブリック

今回の実践で特に重要視したのは、2章から5章までである。これらの章は、学生が自身で作るべきプログラムを検討し、その設計・実装・実験した結果について記述する必要があり、最も個人差が現れる。特に3章と4章で記述する内部仕様と外部仕様について、実験中に図2のスライドを用いて再度説明を行った。本学部を卒業した学生の多くは、所謂システムエンジニア(SE)と呼ばれる職に就く割合が高い。企業にもよるが、SEの仕事はプログラミングを行うことではない。プログラミングを担当するのはプログラマであり、SEが担うべき役割は開発すべきアプリケーションやシステムの設計・運用・保守である。その中でも設計は、システム性能や保守の容易さ、使いやすさなど後々まで大きく影響するため、非常に重要である。内部仕様と外部仕様は設計時に作成されるものであり、これらを正しく理解し正確に記述できる技術が学生にとって習得すべき能力といえる。この様な背景から、2章から5章までの配点が他の項目と比較して高くなるよう設置し、学生に重要な部分であることを意識させるルーブリックとなっている。

結果としては、3つの項目で満点を取った学生はわずか3名であった。ほとんどの学生が優秀もしくは合格の評価であったが、合格の評価となった学生が5割を超えた。採点結果だけを見るとルーブリックの効果が得られていないというのが、今回の実践の結果である。ただし、レポート全体としての評定は、前年度がA以上の判定が4名に対して今年度は21名と5倍以上増加しており、ルーブリック自体の効果はあると考えられる。

今回、特に2章から5章までについてルーブリックの効果が薄かった点について、次のように省察する。実践結果が芳しくない大きな理由は、課題で開発したプログラムの規模が非常に小さいことが大きいと考えられる。レポートで提出されたプログラムの多くは数十行程度であり、単一のクラスですべて完結する単機能のものが多かった。したがって、期待するクラス図等の設計図を必要とせず、単純であるがゆえにレポートの記述内容も単純なものとなってしまうていた。同様に、クラスだけでなくメソッドも新規に作成せず main メソッドですべての処理を行っていた学生が多かった。これらのことが、作成したプログラムの仕様を単純化することとなり、レポートとして記述すべき内容を充実できなかった。この点を補うためには、課題内容に自作のクラス・メソッドを導入することなどを検討することが効果的であると考えられる。

ルーブリックを使ったレポート作成は、今回の実践対象となった学生にとっても初めての試みであった。著者も本学部においてルーブリックを使用したという話を聞いたことがなく、本学部におけるルーブリック使用例の第一号であると考えられる。そのうえで、一部学生から、以下の意見が寄せられたので紹介する。

良かった点

- ・何が必要とされているかが明確になった。
- ・今後のレポート作成にも今回の経験が活かせる。
- ・採点基準が明確なため書きやすかった。
- ・見直しや修正も楽にできた。

悪かった点

- ・自由な記述がしにくい。

理工系、特に今回の実践対象となった実験に関するレポートは、やるべき内容と書くべき内容が明確である。しかし、学部の講義としてレポート作成方法等について詳しく提供しておらず、

また内容としても一般的なレポートに準じている。学生は、特定の実験レポートとは如何に作成すべきかということの基本知識を基に暗中模索しながら作成するという実態がある。本来であれば、修正事項を指摘したうえで再提出させるなどすることで、学生が実験レポートの書き方を学ぶことが可能である。しかし、最終講義前後ではそのような時間を設けることが難しいうえ、一回目は自力で作成せねばならないことには変わりがない。今回のルーブリックを用いた実践によって、記述すべき内容と量や求められている質が明確になった点でルーブリックの活用が有効であったと判断することができる。自由な記述がしにくいという欠点があると指摘もあったが、実験レポートに求められるのは、まず実験内容とその結果の正確さであり自由な記述は必要でない。学生が自身の考えを記述すべきは実験に基づく考察であり、その記述の自由度を妨げる内容はルーブリックに含まれていない。ただし、学生が独自に調査した内容や拡張した実験等に関する記述が必要な場合については、指摘通り不要な記述をすることで減点されるのではないかという危惧を学生が抱くことが現状のルーブリックでは想定される。

採点基準としての視点からは、ルーブリックが非常に有効であることを感じた。レポート自体は各学生が提出するものであるが、記述内容等について学生同士が協力することもある。そのため、似た内容の記述を含むレポートが多い。2017年度は途中で採点基準が厳しくなったり、甘くなったりすることが多々あった。ルーブリックを導入した2018年度は、最初に数本のレポートを確認しておおよその基準を設け、その基準がぶれることなく最後まで採点できたと感じた。実際、似た内容のレポート群で得点差がほとんどないことが採点結果から確認できた。

4 リフレクションを受けた展望

今回の実践を経て、理工系学部のレポート課題においてもルーブリックが有効であるという感触を得た。実験レポートは内容が比較的固定的であるため、ルーブリックで記述すべき内容を明確化することで、学生にとっては記述が容易になり、教員にとっては採点しやすくなるというメリットがあった。実験レポートは実験内容に依存するが書き方の基本は理工系全般的に基本となる形がある。したがって、ルーブリックは本講義のみならず、理工系の実験科目全般に有効であると期待される。他の実験科目へ適用する際は、基本的なレポートの形と対象となる実験との差分を示したうえでルーブリックを活用すれば、よりレポートの質向上が期待できるのではないかと考えられる。

一方で、留学生を対象とした場合の記述の不明瞭さをどう扱うか、検討する必要がある。2章から5章については、図2で実験中に概説を取り入れ、正しく記述できるよう考慮したが不十分であった。これには原因として2つ考えられる。1つは、レポート構成と内容の項目のように「若干」・「概ね」という定性的な指標を用いていることである。もう1つとして、レポートとして記述してほしい教員側の思惑に対し、課題の難易度が合致していなかったことが挙げられる。定性的な指標については、図2のような概説だけでなく基本的な記述例、すなわち執筆要領を提示し、誤りの有無ではなく記述すべき内容を網羅できているかにすることで、定量的な指標、すなわち、いくつの記述漏れ・記述誤りがあるかといった表現にできると考えられる。外部仕様を例にすると、あらかじめクラスとメソッドの仕様の記述例を提示しておく。レポートには、記述例通りに

作成したクラスとメソッドの仕様を記述させる。記述漏れがある、もしくは記述誤りをクラス・メソッド単位で数えることにより、定量的な表現ができる。今後、全体的に定量的に表現できるよう、ループリックを改善するとともに、必要な記述例や情報を積極的に学生に提示する方法を検討していきたい。

思惑と難易度の不一致については、本実践においてレポートに対する要求のほうが課題の難易度より高いことに起因する。教員としては、学生が到達目標に達したことを判定するために、課題とレポートの提出を義務付けている。今回、ループリックで満点をとれるレポートが記述できれば到達目標を完全に満たしたとみなすことができるよう、ループリックを作成した。一方、学生プログラミングスキルや自由な発想を期待したため、課題自体の難易度は低く自由度を高く設定していた。その結果、特にプログラミングスキルが一定以上ない学生のプログラムは、ループリック作成時に期待した内容を記述するに足る水準に達しておらず、それがレポートの内容にも影響を与えた。このことから、ループリックを作成・改善する際において、課題とのバランスを熟慮する必要があると考える。

今回の実践では、より良い点数を取ろうと努力する学生にとって、ループリックの内容を満足することで高得点が取れるという目標と安心感を与えた。逆に、楽に単位を取得しようという学生にとっては、最低限のクリア目標が明確になるため必要以上の努力を怠るのではないかという懸念を感じた。実際、C 評価となった学生のレポートには、剽窃を疑うほどではないが類似した記述が目立った。学生の学習に対する意欲を高めるための方策を別途用意することが必要であると考えられる。

実践を通して、ループリックを用いることで一定の効果が確認できた以上に、ループリックを通して課題設定の問題など、多くの検討項目が明らかとなった。今後は、同様の実験・演習科目へのループリック適用や、ループリック作成を通じた実験・演習内容の妥当性検証などを行い、積極的なループリックの活用を行っていきたい。

謝辞

本校の執筆にあたっては、立命館大学教育開発推進機構・沖先生のご協力を得ました。この場をお借りして、深く御礼申し上げます。

参考文献

沖裕貴「大学におけるループリック評価導入の実際：公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して」『立命館高等教育研究』第 14 号、2014 年、71-90 頁。

Application case of a rubric to experimental reports:

Relationship between a science and engineering subject and a rubric

TAKIMOTO Eiji (Assistant Professor, College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

In this report, we report the circumstances why we employed the rubric and the application results of the rubric to the experimental subject of College of Information Science and Engineering in Ritsumeikan University. It is the first case applied the rubric in a science and technological experimental subject. Accordingly, we describe knowledge and problem learned by application of the rubric. Especially, we report the problem of rubric application in science and engineering experimental reports whose format is almost pre-determined and the consideration about the improvement of the rubric.

Keywords

Experimental Report, Rubric

実践レポート

英語アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」の 開発とワークショップの試み

山下美朋・山畑直樹

要旨

2017年度から生命科学部で始まった小規模な英語ライティング支援の取り組みの一環として英語アブストラクト作成のために開発された支援ツール「あぶすと！」がある。搭載するデータ収集のため、大規模な英語科学論文のコーパスが構築され、アブストラクトの内容や表現分析が行われた。この過程に大学院生を関わらせることで彼ら自身も学ぶサイクルができ、ツールを用いたワークショップも院生主導で開催された。本実践レポートでは、支援ツール「あぶすと！」の開発とワークショップについて詳述する。

キーワード

ESP教育、ムーブ分析、ヒント表現、学び合いのサイクル

1 実践の背景と概要

本実践レポートでは、2017年度に設立されたSAPP（Support for Academic Projects and Papers）の取り組みの一環としての科学論文アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」の開発とそれを用いたワークショップの実践について報告する。

立命館大学は、平成26年度に文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援」事業に採択された。またR2020においても、国際通用性のある高等教育を提供すると同時に、研究の国際化を重視した「グローバル研究大学」を目標に掲げている。本学の英語教育として、研究成果を英語で発信することは重要な機会となる。特に生命科学部は、学部生の約60%が大学院へ進学し¹⁾、院生はもちろん学部4回生も積極的に国内外の学会で英語で研究成果を発表をすることが望まれている。

このような背景のもとで、生命科学部・薬学部では「プロジェクト発信型英語プログラム」を展開しており、学部3回生までに個人やグループでの様々なプロジェクトに基づいた発表を口頭で行い、その英語での発信力においては一定の成果を挙げてきた。しかしながら、学生の発信する英語の正確性を高めるといった課題や、卒業回生は卒業研究の要旨（アブストラクト）を英語でまとめるべきとしながらも達成できておらず、英文ライティング力強化といった課題が指摘され

ている。事実、アンケートの結果²⁾から、学生は3回生後期の研究室配属後、専門語彙と論文の読み方、更には日本語での発表の際にも必要とされる英文アブストラクト(要旨)の書き方に苦心していることが明らかとなった。研究室配属前から、英文ライティングへの支援が求められることとなった。

そこで学生の英文ライティングを支援する実践として、2017年度から生命科学部では小規模な英文ライティング支援「SAPP」を設立し、以下の3点を目的として掲げた。1) プロジェクト発信型英語プログラムでの学生の英語の質を高めること、2) 卒業回生は英語で研究の要旨を書くことができるようになること、3) 課題や研究、英語学習へのアドバイスを提供することである。本稿では、SAPPの活動内容を紹介したうえで、主に2)の目標を達成するために行った実践について詳述する³⁾。

2 英文ライティング支援「SAPP」の設立経緯と活動内容

SAPP (Support for Academic Projects and Papers) を設立する際に参考としたのは、日本の他大学に設置されたライティングセンターである。その多くは日本語の文章を対象とした学習支援の一環で行われており、英語の文章を対象とした支援においては、早稲田大学、東京大学、津田塾大学、広島大学、名古屋大学などの一部の大学を除いて展開されている大学は少ない。しかも、基本はアカデミック・ライティングの支援であり、「専門英語」に特化したライティング支援となると更に限られ、東京大学のように実験室までを備えたライティングセンターは非常に稀である。

本学生命科学部での英文ライティング支援を考えると、キーワードとなるのは、「専門英語」つまり「科学(化学)英語」であり、他大学と差別化を測る意味でも、科学(化学)英語の習得を目指した支援を視野に入れる必要があった。プロジェクト発信型英語授業は、専門英語に焦点を置いた授業ではないが、2回生後期の project paper や、3回生前期のポスタープレゼンテーションでは化学式で説明を要するような専門的な内容が盛り込まれるなど、英語教員側も英語の正確性の判断に苦慮することがあった。そこでSAPPでは、従来のライティングセンターが行っている対面型の個別指導を、研究の経験のある大学院生が中心となって行うことでその専門性に対応させようと試みた。

2017年度に、3名(院生2名、学部4回生1名)のチューターを雇用し、それぞれ週に2時間ずつ英語授業内の課題や発表原稿などの相談に乗ることから始めた。学生は専用のホームページ(<http://sapp.pep-rg.jp/>)から予約を入れ、1回のセッションは45分である。チューターの指導は、ライティング指導の基本となっている「書き手を育てる」指導であり(佐渡島・太田 2013)、書いたものを修正または添削するのが目的ではなく、相談者がアドバイスを聞いて“気づき”、自分で、書いたものをより良いものにしていく過程を支援する。また、「相手の立場に寄り添う支援」、つまりチューターの意見を押し付けるのではなく、良い聞き手となりアドバイスを与える、「書いたものを否定しない」であり、このようなチューターの基本姿勢(Ryan & Zimmerilli 2010)を、マニュアルを作成して徹底させた。

SAPPを宣伝するプリントを授業内で配布し、セッションの様子を写真に撮って facebook など

の SNS で知らせたため、相談者数は除々に増え 2017 年度は、3 回生のポスター発表の相談を中心に述べ 150 名の利用があった。利用者アンケートの結果から、相談者のチューター指導への満足度が高く、授業外で専門知識を持った先輩学生に相談できる場の必要性が高いことが分かった。これらから、「SAPP」設立の目的に掲げた主に 3) 課題や研究、英語学習へのアドバイスを提供することにおいてまずは第一歩を踏み出せたのではないかとと思われるが、一方で「英語の質を高める」指導においては、英文アカデミック・ライティングの知識が学部生の多くに不足しており、授業内外での更なる指導の必要性が判明した。2018 年度からは、前年度前期の利用者が多かったため、チューターを 7 名に増員して対応している。



2017 年度の SAPP の個別指導の様子

3 英語アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」の開発

3.1 開発の背景

科学論文アブストラクトツール「あぶすと！」の開発は、生命科学部の英文ライティング支援のもう一つの柱であり、目的 2) に掲げた「卒業回生は英語で研究の要旨を書くことができるようになること」を達成するために行われた。

着想のきっかけとなったのは、まず、大学英語教育において注目されている学部の専門内容に焦点を置いた英語教育、つまり ESP (English for Specific Purposes) の観点である。EGP (English for General Purposes) が英語の全般的な技能をのばす教育であるのに対し、ESP は特定目的の英語、つまり専門領域においてその目的を達成するための英語の技能をのばす教育 (深山ほか、2000) であるとされている。理科系の学部を擁する大学では、研究発表及び論文の多くが英語である現状から、その分野の語彙指導や、論文を英語で読み書きする ESP の観点からの指導が増えている (田地野、2004)。

もうひとつは、Swales (2004) や Hyland (2007) に代表される、ある特定の専門分野のテキストには特徴があるとするジャンルの概念である。Swales (2004) は学術論文の内容をムーブ分析という手法で分析した。ムーブとは、テキストの構成要素を指し、ある特定のコミュニケーションの機能や目的を果たすまとまりである。Swales の研究では、Introduction では、1) その研究の重要性と背景、2) 先行研究で明らかにされていないこと、3) 研究目的が述べられ、これら 3 つのムーブが必須であるとした。通常、ムーブはステップという下位要素を伴うことが多い。これらムーブに特徴的な語彙や表現 (例: The purpose of this study is… など) は Lexical

bundle (Biber, Conrad & Cortes 2004) やヒント表現 (野口・松浦・春日 2015) と呼ばれ、繰り返し使用されることから、これらの表現を集積、データ化し、教材や論文作成ツールにする研究がある (水本 2016 ; Cortes 2013 など)。

学生が研究のアブストラクトを英語で書けるようになるには大量の論文を読み、アブストラクトに書くべき内容や表現を体得していく過程は必須である。しかし、まだそれほど科学論文に習熟していない学部上回生に、アブストラクトの典型的な構成要素 (ムーブ) と適切な表現を用意しておき、それを基準としながら自分の研究分野に適した内容に仕上げていく支援ツールは意味あるものと思われた。

また、このツールを開発するための科学論文表現分析に、SAPP の院生チューターに参加を求め、彼らはその分析過程でアブストラクトの「型」(特定の構成要素) や「表現」に習熟して自らが研究論文を書く際にも利用できることを期待した。更に将来的には、一人ではアブストラクトを作成できない学生に SAPP に来てもらい、院生チューターの指導を受けながら完成させる。そうすれば院生チューターも教えながら、自分の分野以外の内容に関しては一緒に考え学ぶという、いわゆる「学び合いのサイクル」が生まれると考えた。下記はそのイメージ図である。ツール開発から得た知識を支援現場に提供し、フィードバックを得て更にツールに還元する。ライティング支援や開発は授業と常にリンクして知を共有し総合的に学生を育てる体制を目指すイメージである。支援ツールは、自律学習用を基本として、プロジェクト発信型英語授業内や、SAPP、更には研究室での利用を想定した。

大学院生に分析の段階から協力を得ることは、作業の工程で止む終えない事情もあった。一般的に、ESP 研究におけるムーブ分析や表現抽出は、英語教員が行うことが多いが、言語や英語教育以外の専門分野のテキストを分析するには英語教員だけでは限界がある。そのため、専門分野の知識を有する大学院生の協力を得ることにより、分野の内容に踏み込んだ考察による分析を行うことが可能となり、今回の開発は彼らの多大な貢献があって実現したと言っても過言ではない。

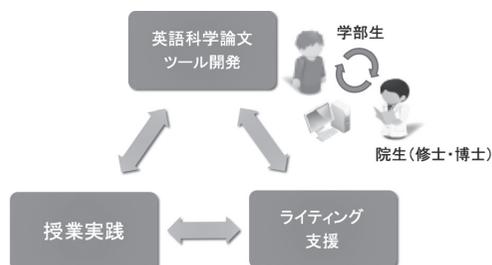


図1 英語ライティング支援イメージ

3.2 分析手順

次に、ツール開発までに行った科学論文分析の手順について説明する。

(1) 「科学英語論文コーパス」の構築

科学論文の型や表現を抽出するためには客観的な指標となるデータの収集が必要である。そのために、まず科学英語論文コーパス（電子化された大量の論文データ）を構築することから始めた。生命科学部の4学科、応用化学科、生物工学科、生命情報学科、生命医科学科の先生方に、学生に推薦したい学術雑誌を選定してもらい、それらの雑誌に過去2年間に掲載された論文を無作為に抽出した。頻度の高い表現を抽出するにはなるべく大量のデータが必要となるため、先行研究の手順を参考に、4学科各200本ずつ集積した。生命医科学科のデータを例に出すと、PubMed⁴⁾などから抽出したNature誌69本、Cell誌47本、Cell Stem cell誌37本、Science誌29本、その他18本である。これらを一本ずつタイトル、出版年、著者などの情報と、アブストラクト部分のみをエクセルに入力した。このすべての作業は、著者の監督のもとでSAPPの院生チューターと4学科の学生数名によって行われた。これにより「科学英語論文コーパス（生命科学系）」が構築された。

(2) アブストラクトのムーブ分析

(1)により集積したデータの一部を使い、アブストラクトの「型」（ムーブ）分析を行った。ムーブやその下層要素のステップをいくつ用意するかによって集める表現が異なり、また数が多いと学生が使いにくいので、この作業は正確な判断を要する。ここで判断基準としたのは、著名な学術雑誌の投稿規定である。表1はScience誌の投稿規定の一部であるが、ここにアブストラクトにはbackground（研究の背景）、objectives/methods（目的や研究方法）、results（結果）、conclusion（結論）を入れるようにとある（大文字部分）。これらを参考にしながら、まずはintroduction（研究の背景）、purpose（研究目的）、methods（研究方法）、results（研究結果）、conclusion（結果の考察と結論）の5つのムーブで内容毎に分ける作業を行った。しかし、50本ほど作業を行った時点で、研究目的を明白に宣言している部分が非常に少ないことが発覚し、introduction, methods, results, discussion/conclusionの4つのムーブで分析を進めることにした。

表1 Science誌の投稿規定の一部（アブストラクト部分）

Abstracts of Research Articles and Reports should explain to the general reader why the research was done, what was found and why the results are important. They should start with some brief BACKGROUND information: a sentence giving a broad introduction to the field comprehensible to the general reader, and then a sentence of more detailed background specific to your study. This should be followed by an explanation of the OBJECTIVES/METHODS and then the RESULTS. The final sentence should outline the main CONCLUSIONS of the study, in terms that will be comprehensible to all our readers.

更に、ムーブの下層要素（ステップ）を細かく見ていく過程で、作業に関わった学生と協議しながら、まず最低限この内容を入れてほしいと思われるものだけ、つまりアブストラクトの「基本の型」をプロトタイプとして作成することにした。著者の当初の目的は、4学科それぞれに特徴的な型を作成することであったが、学科のなかにも多岐に渡る研究分野があり、特定するのが難しく、まずは一般的な「実験型」を作成するのが現実的であった。ムーブの内容を更に100本まで分析し、結果として表2の構成要素で英語科学論文のアブストラクトの「基本の型」を作成

することにした⁵⁾。

分析の副産物としてひとつ発見があったこともここで述べておきたい。前述の4つのムーブで分析を行った結果、著名な学術論文のアブストラクトには methods はほとんど述べられていないことが分かった。生命医科学科の論文 100 本のうち、introduction が占めている割合は 30.8%, methods 7.1%, results 42.2%, discussion/conclusion 12.1% であり圧倒的に研究の背景と結果の配分が高く、methods は results とともに記述され、「こういう方法を用いて実験を行った結果、こうなった (Using ~, we found that など)」という文脈で説明されていることが多かった。Cell 誌の投稿規定ではアブストラクトに introduction, results, discussion の 3 つを入れると明記しており、分析に関わった大学院生のなかからもムーブは 3 つで良いのではないかとの意見も出たが、卒業研究には実験方法も書くため methods も残しておくことにした。ツールの開発段階で使用するムーブを選べるようにすれば問題はない。

表2 アブストラクトのムーブとステップ

Move	Steps
1.[Introduction] Presenting background information (研究の背景となる情報)	1 Defining terms, objects, or process or phenomenon (研究の対象となる専門用語や現象について定義する)
	2 Referencing to established knowledge in the field/Describing what is known (先行研究ですでに分かっていることを述べる)
	3 Identifying the gap in current knowledge (これまでに明らかにされていないことを述べる)
	4 Describing the importance of the research (本研究の重要性を述べる)
	5 Stating the purpose directly (本研究の目的を述べる)
	6 Announcing the main finding of this research (本研究の主な発見について述べる)
2.[Methods] Describing the methodology (実験の方法や手順を述べる)	7 Describing the procedure and condition (本研究の手順や状態を述べる)
3. [Results] Summarizing the findings (研究結果の要点を述べる)	8 Describing the research findings (本研究の結果を述べる)
4.[Discussion/Conclusion] Discussing the research (研究結果を議論する)	9 Deducing the conclusions from the results (研究結果から結論を述べる)
	10 Evaluating the value of the research (本研究の重要性を述べる)
	11 Presenting implications of new knowledge in the field (この研究分野における本研究の貢献について述べる)

(3) ヒント表現の抽出

英語論文を読むときに内容のヒントとなる表現をヒント表現 (hint expressions) と呼び、その表現を手がかりに効率よく論文を読むことができると言われている。本分析の作業では、(2) と平行して行われた。つまり論文を読むときと同じ要領で、この表現があるからここは実験方法

を述べているムーブだと判断したのである。ヒント表現は分析者によって主観的になりがちであることを想定して、ムーブ毎に頻度の高い語彙を調べて客観的な判断の助けとした。顕著な一例は、動詞 remain である。remain は「(状態が依然として) ~のままだ」という意味で、研究の背景情報のなかの「先行研究で明らかにされていないこと」の部分に圧倒的な頻度で出現していた。また接続副詞 However と頻繁に共起しているのも明らかであった。この頻度情報を手がかりに、However, X remain unknown/unknown/uncertain/poorly understood. などのヒント表現が集められた。この段階で最低限必要な表現だけに絞るための話し合いを持ち、126 表現をもって基本形のデータとした。

3.3 英語アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」

最終データを搭載したプロトタイプ版「あぶすと！」は 2017 年度末にできあがった。現在 web 上で一部公開している (<http://pep-rg.jp/abst-tool/>) が、仕様が限定的であり、本稿では簡単に紹介するに留める。図 2 は「あぶすと！」のインターフェースである。

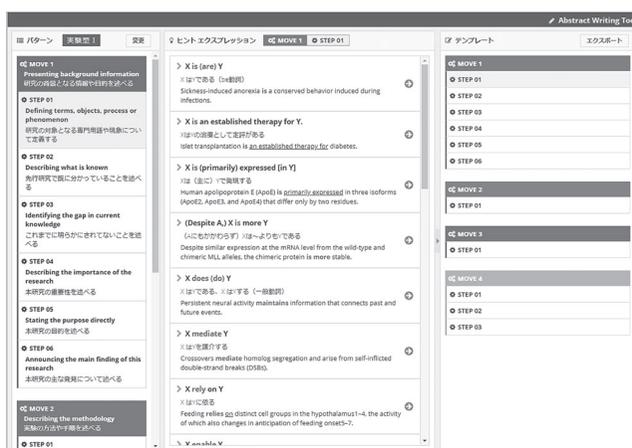


図 2 英語アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」インターフェース

左の縦列にムーブとステップ情報があり、中央にヒント表現が並ぶ。自分の研究内容に応じて必要なムーブ、ステップ、使いたい表現をクリックして選んでいくと自動的に右縦列に選んだ表現が入り、テンプレートができあがる仕組みである。例えば、ある遺伝子の特性が発現している事象を研究の背景として書こうとした場合、左の縦列にある Move 1 (研究の背景となる情報や目的を述べる) の Step 01 (研究の対象となる専門用語や現象について定義する) をクリックすると、中央にいくつかの表現が並ぶ。その中から X is (primarily) expressed in Y (X は Y に発現する) という表現を選び矢印をクリックすると右の縦列に表現が自動的に移行する。同様に、順次 Move 4 まで適切な表現を選んでいく。そのようにしてできあがったテンプレートは、ワードのファイルとしてダウンロードできる。いわゆるアブストラクトの骨組みのみができ、それに肉付けをしていく流れである。参考として、図 3 上は、大学院生の一人が作成したアブストラクトである。太字の部分がヒント表現で、あとは学生自身が作成した。

3.4 「あぶすと！」使用感アンケート調査結果

2018 年度前期にツールを実際に授業で学生に使わせ、使用感アンケートを実施した。実施したのは 3 回生が受講する JP1 で、この授業ではグループで行った研究プロジェクトをポスターにして発表する。学生には、ポスターの内容を要約する要領で「あぶすと！」を使って要旨を作成してもらった。図 3 下はその一例である。図 3 上の大学院生のアブストラクトと比較すると英語の間違いも目立つが、必要なムーブとステップを順に追って選択し、適切な表現を入れるだけでおおよその研究プロジェクト内容が分かるようにできあがっているのが分かる。

MOVE 1
STEP 1
Direct reprogramming show potential for regeneration therapy concerning to transplantation therapy.
STEP 2
Direct reprogramming have been shown to alternative methods to iPS (induced pluripotent stem) cells.
STEP 3
However, this method's mechanism remains uncertain .
STEP 5
In this study, to investigate the mechanism, we analyzed the role of intracellular metabolism in course of direct conversion to neurons.
STEP 6
Here, we report intracellular metabolism shift and the regulator.
MOVE 2
STEP 1
Here, to do analyze mechanism shift and the regulators we perform to induced neuron from mouse embryo fibroblasts (MEFs) by using retro virus coding neuronal specific gene, <i>Pou3f2 (Bm2)</i> , <i>Ascl1</i> , <i>Myt1l</i> (PAM).
MOVE 3
STEP 1
We show that intracellular ATP concentration in the early phase of reprogramming was higher than mock-infected cells. The reasons for this can be found in higher expression levels of aerobic metabolism-related genes (e.g., $ERR\gamma$, estrogen-related receptors, and $PGC1\alpha$, Peroxisome proliferator-activated receptor gamma coactivator 1- α). Moreover, Co-induction of $PGC1\alpha$ with PAM upregulated neuron marker genes and increased the iN number (promotion of direct reprogramming to iNs).
MOVE 4
STEP 1
These results show that metabolism shift of direct reprogramming is different from iPS cells
STEP 2
We demonstrate the importance of aerobic metabolism activity in the course of direct conversion to neurons.
STEP 3
this approach may enable new method for regeneration therapy.

MOVE 1
STEP 1
Breakfast is essential for the start of a day.
STEP 2
Running out of time is thought to be one of the major causes of not eating breakfast for college students.
STEP 4
However, to eat breakfast, it is crucial to discover the best breakfast for college students who have no time.
MOVE 2
STEP 1
To interrogate (the functional role of) the best breakfast, we analyzed typically ideal Japanese breakfast, revealing the Suitable breakfast for college student.
MOVE 3
STEP 1
we find the breakfast which cook easily in a short time, because they have no time in the morning. We considered the using food whether the price is cheap and easy to cook or not.
MOVE 4
STEP 1
These results show that the best Japanese breakfast is rice, instant miso soup, scrambled egg, yogurt and a banana. This breakfast is faster and easier than typical ideal Japanese breakfast.
STEP 3
This menu can be beneficial in our health.

図 3 「あぶすと！」を使って作成されたアブストラクト（上：大学院生、下：学部 3 回生）

図4は2クラスで実施した使用感アンケートの結果である。82名から回答を得た。それぞれ図4左は「あぶすと！」のツールとしての使いやすさ、中央は「表現の充実度」、右「全体的評価」の結果をグラフにしたものであり、回答は1が「良くない」から5「とても良い」までの5段階評価である。グラフが表している通り、全ての質問に対し約半数の学生から4または5の評価を得ることができ、「使いにくい」という回答は3名のみであった。自由記述で意見を書かせたところ、問題の指摘もあった。良い評価をつけた学生からは、「自分では思いつかない表現があり、使いこなせたら要旨が書きやすくなると思った。例もあったので、どのような使い方をすれば良いかが分かって良かった」「定型文に則って書くだけなので、負担がなく書いて良かった」「書き出しが迷うので表現があるのは良かった」「順序だてて作れるので便利だと思った」などの記述があり、既にあるテンプレートと表現を選んでいだけでアブストラクトが書ける「便利さ」や「使いやすさ」を評価していた。

この点に関しては、英語でアブストラクトを書くのは難しいという先入観を取っ払いたいという作り手の意図を反映した感想があったのは良かった。そこから更に「もっと表現を増やしてほしい」「実験型でなく（JP1では多い）調査型の表現もほしい」という踏み込んだ意見もあり、こからはまだ実験的な型であるため今後の分析に繋げたい。一方で「表現が限られていることにかえてシンプルなお文章にしようとするため、結果的にはわかりやすい文章が作りやすい」「自分で書くと長い分かりづらい文章になるが、短い表現のみで書けるといった」などの好意があり、適切な数で質を厳選したヒント表現があれば十分に対応できるとも理解できた。

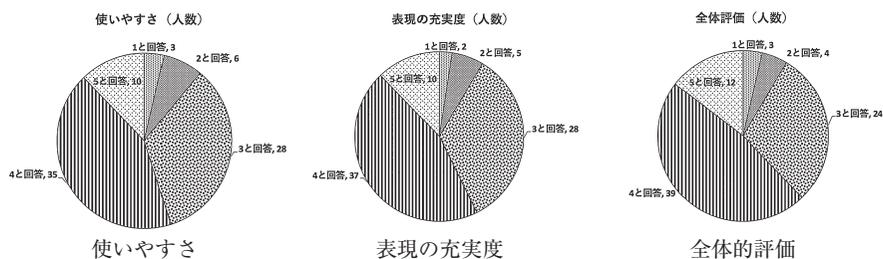


図4 「あぶすと！」使用感アンケート調査結果 (N= 人数)

低い評価を付けた学生からは、「表現をクリックしても右にエクスポートできなかった」「パソコンの問題かもしれないが、クリックしても反応しなかった」などOSのバージョンやブラウザによって動かさない現象が発覚し、動作環境の再確認が指摘された。また、改善を要求する貴重な意見もあり、中には「カラーは不要である」「Wordにエクスポートせずに、web上で全て書けると便利だ」「スマホでも使いたい」「矢印が小さくてクリックしにくいので、表現をダブルクリックしただけでテンプレートに移るようにしてほしい」などがあつた。

4 「あぶすと！」ワークショップ

次に、大学院生が中心となり行ったもう一つの活動について報告する。教員側には、SAPP設立当初から、学生が主体となって運営から宣伝に至るまでSAPPをより良い活動にしてほしいと

の期待があった。特に、図1に示したような、大学院生が学部生に教えることで自らも学ぶという「学び合いのサイクル」が生じることを期待しており、SAPPにおける英語ライティング支援の中心を対面型個別指導としながらも、チューター主導のワークショップ開催の機会は常に歓迎していた。2017年度はSAPPの知名度を上げるために教員が用意したイベントの司会などを院生チューターに任せることはあったが、彼らが率先して何かを行うことはなかった。しかし、2018年度にチューターが増員されたことで開設時からチューターをしていた先輩チューターたちの中から、上回生向けの「あぶすと！」のワークショップをしたいとの声が上がリ、6月末に2日間に渡り、お昼休みを利用して開催された。講師を担当したのは、生物工学科に所属する博士後期課程の大学院生である。彼は、プロジェクト発信型英語授業でES、TAを経験しており、この度の論文表現分析にも積極的に関わったチューターの中心的存在であった。イベントは授業でのプリント配布とSNSで告知し、びわこ・くさつキャンパスのBeyond Borders Plazaの一室を借りて行った。

4.1 ワークショップの趣旨と流れ

準備の段階で、SAPPを統括する教員からワークショップを担う大学院生に伝えたのは、分析の流れから得た知見を活かして、アブストラクトを読んで書く流れを作りたいということと、「あぶすと！」を実際に使わせる、の2点であった。使用する論文は当初どの学科にも対応できるように誰もが知っているような科学論文を使うのが良いと提案したが、彼は自分の研究分野の論文を使うほうが説明しやすいと主張し、日本語で簡単な解説を入れてもらうことにした。参加者はワークショップを担う大学院生が所属する研究室の学部4回生と院生1、2年生の計13名であった。

1日目：使用した論文は、コーカサス地方の伝統飲料ケフィアの原料に、従来は使われていなかったチーズホエイ（乳清）が使用できるとした研究論文であり、ワークショップはスライドの解説を織り交ぜながら行われた。まず、参加者にアブストラクトには重要な情報が4つあるとして（4つのムーブ）、各自で読ませ、4つの内容に分けさせた。その後、何が4つの内容のkeywordになったのかを参加者に答えてもらい、それがヒント表現であることが伝えられた。例えば results に顕著な表現と挙げられたのは、The results showed that（結果は～を示している）や were able to utilize（利用できる）であり、これらの表現を手かかりに内容を読んでいくと理解しやすいと伝えられた。図5はワークショップを担った大学院生が内容分析の解説の箇所で見せたスライドであり、彼自身が行った分析結果をムーブ毎に4つの色で示し、更にヒント表現も紹介している。その後、論文の内容をデータを中心に解説した上で、論文を読む際のヒントとして、科学論文には決まった構成があり、パラグラフの最初と最後の一文に注目することが伝えられた。パラグラフの最初と最後には鍵となる keywords が繰り返され、論理上の一貫性が保たれているという英語のパラグラフの特徴にまで話は及んだ。

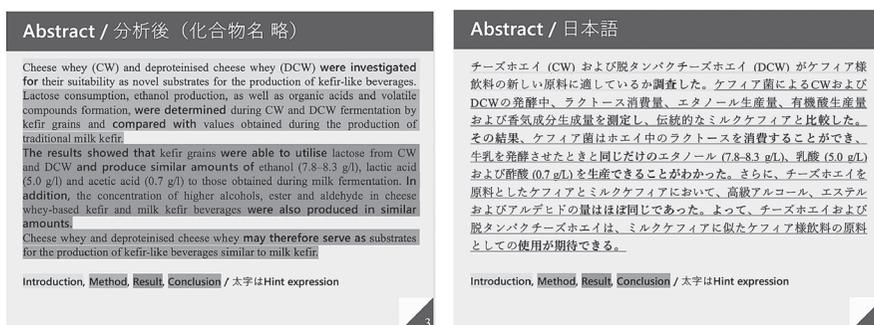


図5 講師を努めた大学院生が行ったアブストラクト分析のライド

2日目：参加者にはパソコン持参で来てもらい、まずは「あぶすと！」の紹介から始まった。講師を務めた大学院生は、ツールの使い方を、参加者に実際に動かしてもらいながら、順を追って説明し、その後、参加者に自分の研究のアブストラクトをツールで作成してもらった。その後、一人ひとり個別に対応しながら時間内にできるところまでをサポートした。



「あぶすと！」ワークショップの様子

4.2 参加者の感想

参加人数が少なかったため十分に感想を収集はできたわけではないが、13名中7名から google form で感想を得た。1名のみ除いて、今回のワークショップをきっかけに「英語でアブストラクトを書いてみたい」と回答した6名の学生からは、「ある程度の型が存在すると学んだことで、書きやすいと感じた」「現時点で書いたアブストは日本語をそのまま英語に翻訳したもので、しっかりした文章構成で分かりやすいアブストを書きたいと思った」などとツールを使ったことで更に良いアブストラクトを書きたいとする意欲が示され、またワークショップに対しては、「実際にツールの機能を使いながらだったので非常に分かりやすかった。時間が短かったので1時間程度かけて最後まできちんと書いてみたかった」「実際のアブストラクトを読み進めながら、流れを学ぶことは分かりやすかったと同時に、上手く書けるようになれば簡潔に要点をまとめる力もつくと感じた」「英語でアブストラクトを書くのを頑張ろうと思った」などと、有意義なワークショップであったことが伺われた。今回は同じ研究室の学生を中心とした参加者であったため、使用した論文の内容が理解しやすかったことも効を奏したのかもしれないが、全

体的に好意的な評価だったことは今後更に広く「あぶすと！」を使ってもらえる可能性が示唆されたと思われる。SAPP を統括する教員およびワークショップを担った大学院生のリフレクションとして、既に自分の研究を進めており、日本語でアブストラクトを書いたことのある大学院生の方が、研究の経験の浅い学部 3、4 回生よりも「あぶすと！」を自律的に使う可能性の高いことが伺われた。そのため、学部生、大学院生用に別の表現を用意し、前者にはある一定の表現で分かりやすい流れのアブストラクトを書かせ、後者にはより表現を与えて専門性の高いアブストラクトが書けるようにするのが良いと考え、表現分析は特に後者のための表現抽出を中心に継続している。

4.3 ワークショップを主催した学生に聞く

先述のとおり個別指導だけに留まらない院生チューター主催のワークショップへの期待は以前からあったが、今回初めて実現することができた。担当した大学院生に、ワークショップ実施の意図や感想を尋ねた結果を記していく。

ワークショップを行った理由

まだ論文や学会のためのアブストラクトを書いたことがない人が、初めてアブストラクトを書く際の負担を減らすためにワークショップを行いたいと思いました。アブストラクトの構成を知れば、書くときも読むときも抵抗が少なくなります。構成を知ることは、先行研究を調べるための論文を探すときにも役立ちます。普段アブストラクトについて教わることは少ないため、ワークショップを開くことでその機会を提供できると思いました。

ワークショップを行った感想

参加者はアブストラクトを読んだことのある人ばかりでしたが、構成 (Move) については意識したことがありませんでした。構成を知るだけでアブストラクトに対する抵抗がずいぶん減ったようでした。アブストラクトを書く必要のある 4 回生や院生にも、アブストラクトの重要性、構成、簡潔かつ分かりやすい表現、それらを目印に読む方法を伝えることができました。アブストラクトを上手く書けるようになれば、構成を意識することで読むスピードも上がります。読む量が増えれば書くときの表現も豊かになり、より簡潔にわかりやすくアブストラクトを書くことができます。まずは論文のアブストラクトをたくさん読むことが大事だと思います。

改善点や発展性 (ツールに対して、また自分が指導する立場として)

受講生のレベルにあわせた指導が必要だと感じました。研究室に配属された学生は自分の研究があり、論文に触れる機会も多いので、説明は簡略化できます。しかし、低回生ではまず論文の説明からしなければならぬため、4 回生以上と 3 回生以下でワークショップを分けなければいけないと思います。同時に、ツールも学生のレベルに合わせて表現を取捨選択しやすいフォーマットが必要だと感じました。

自分が感じている問題点

アブストラクトだけではないですが、研究者として必要な能力や情報を包括的に知れるワークショップや授業が必要だと感じています。独学で勉強した方が身につくこともありますが、年の近いチューターに相談できる環境もあるとより多くの学生に対応できます。特に、英語やプレゼンテーションは専門科目と違い、駆け込み寺のようなシステムが充実していないため、学生にとって学習することが難しいです。また、英語教員と専門教員の考え方や知識にギャップがあるため、研究発表において本当に必要な能力が身についているかどうか実感しにくいという問題があるように感じます。

ワークショップを行った大学院生は、研究生生活でアブストラクトを読む、そして書けるようになる必要性を日々感じていたが、チューターとして、また「あぶすと！」のための論文表現分析に携わった経験と知識が自信となり、後輩の学生に少しでもできることがしたいと考えようになったようである。そして今回のワークショップ開催への意欲が生まれ、SAPPの活動を通しての彼自身の成長が伺えた。

5 まとめと今後の課題

本報告では、生命科学部で2017年度から始めた英語ライティング支援SAPPの活動を紹介し、その取り組みと平行して行われた英語アブストラクト作成支援ツール「あぶすと！」の開発、ならびにそれを用いたワークショップについて述べた。約1年間の分析期間を経て、プロトタイプ版ができ、試用後のアンケートでも学生から好意的な評価を受けたことは今後の更なる開発の弾みとなり得る。また、本取り組みへの院生チューターの積極的な関与は欠かせず、彼らにとっても学びとなる機会を提供できたと思われる。ワークショップを主催した大学院生は、論文表現分析に関わったことで「自分が論文や口頭発表のアブストラクトを書く際に役立った。表現の幅が広がった。」と述べていた。また彼はSAPPの活動並びに論文表現分析に関わった経験と得た知識が自信となり、ワークショップ開催への意欲が生まれた。今後は、筆者が期待する教えることで自らも学ぶという「学び合いのサイクル」においても更に報告していきたい。SAPPは新たに2018年度秋 semester からスポーツ健康科学部でも開催が決定し、予約を取らないオープンな対応を行うとして既に個別指導が始められている。SAPPの活動は学部や専門性を選ばないため、将来的には全学に広がっていくことを期待する。

しかし、課題もある。生命科学部が目標に掲げる「卒研究生は、自分の研究のアブストラクトを英語で書けるようになる」を達成するためには、表現を追加するなどのツールの充実だけの問題ではなく、個々の学生への細かい指導が必須である。しかし専門性が高まるほど、研究熱心な大学院生はもちろん専門教員の協力が欠かせない。ESP教育の観点から、専門教員、大学院生、英語教員が協力して、学生へより良い指導ができるような体制が望まれる。ツールや教材を現場で活用させ、より専門性の高い英語教育を行うための体制づくりは欠かせないであろう。

謝辞

立命館大学教育開発推進機構 教育・学修支援センターの河井亨先生には、本稿における貴重な意見を賜り、ご支援を頂戴いたしました。心より御礼申し上げます。

注

- 1) 立命館大学 2017 年度進路決定状況 <http://www.ritsumeikan-trust.jp/file.jsp?id=234266&f=.pdf>
- 2) 2016 年度後期に筆者が独自に行った「研究生生活で使用する英語」に関するアンケート調査。プロジェクト発信型英語の必修授業を終えた 3 回生後期以降の英語使用状況と、研究生生活で英語に関して困っている点について調査した。
- 3) SAPP および支援ツール「あぶすと！」の開発は、学部の競争的資金「教育の質向上予算」を得て行った。この予算は学部単位で申請するもので、筆者は学部執行部および専門分野の先生方、事務局の方々から非常に価値のある指針や助言、協力を頂いた。
- 4) 米国国立医学図書館 (National Library of Medicine: NLM) 内の国立生物科学情報センター (National Center for Biotechnology: NCBI) が運営している医学・生物学分野の学術文献検索サービス。
- 5) 最終的に、「基本の型」はムーブ 4 つとステップ 10 となった。

参考文献

- 佐渡島沙織・太田裕子『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。
- 田田野彰「日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP 研究からの示唆—」『MM News』第 7 号、2004 年、11-21 頁。
- 野口ジュディ・松浦克美・春田伸『Judy 先生の英語科学論文の書き方 増補改訂版』講談社、2015 年。
- 深山晶子編『ESP の理論と実践』三修社、2000 年。
- 水本篤他「ムーブとご連鎖を融合させたアプローチによる応用言語学論文の分析—英語学術論文支援ツール開発に向けて」『英語コーパス研究』第 23 号、2016 年、21-32 頁。
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, B. "If you look at: Lexical bundles in university teaching and textbooks". *Applied Linguistics*, No.23 (5) 2004, pp.371-405.
- Cortes, V. "The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions". *Journal of English for Academic Purposes*, 12, pp.13-43.
- Ryan, L., & Zimmerelli, L. *Bedford Guide for Writing Tutors*, New York: Bedford/St. Martin's, 2010.
- Swales, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Hyland, K. "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction." *Journal of Second Language Writing*, 16 (3) 2007, pp.148-164.

The development of an editing tool for writing an abstract in research papers:

A collaborative project with graduate students

YAMASHITA Miho (Lecturer, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

YAMAHATA Naoki (Graduate student, Graduate School of Life Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

Students in their senior year and graduate students in Colleges of Life Sciences in Ritsumeikan University have a chance to present their research results in international conferences; however, they have difficulty in writing research *abstracts* in English. To tackle this issue, this author has embarked on the development of an editing tool with which students are able to write an *abstract* for their papers in English, using methods of *Move Analysis* (Swales, 2004). The editing tool has been developed to be available and used by students through the Internet. Students are able to choose the *moves* necessary for their abstract and drag the *hint expressions* onto the editing space so that the basic framework of the abstract can be generated. This paper reports the details of the analysis, the editing tool, and the results of test trials conducted by the students will be explained.

In addition, since the analysis of the research papers for the editor was conducted by the tutors working for the writing support center, SAPP (Support for Academic Projects and Papers), the details of the center will also be elucidated together with a workshop conducted by one of the tutors using the editing tool. This author hopes that students in the College of Life Sciences will be able to write an abstract more smoothly and appropriately with this editor and with the help of the tutors to present their research to the world.

Keywords

ESP, move analysis, hint expressions, collaborative environment

実践レポート

Student Success Program (SSP)

個別支援の取り組み紹介

— BKC キャンパスでの支援実践の事例を通して —

石 田 明 菜

要 旨

本実践レポートでは、立命館大学において2017年度4月より試行的に始まった Student Success Program（以下 SSP）の様々な取り組みのうち、個別相談での実践について、BKC で行なった一事例を報告する。

キーワード

自立した学習者、自立調整学習、メタ認知

1. はじめに

R2020 後半期計画要綱で挙げられた自ら学び行動する学生を育成する目標を実現するため、2017年度から「学生『一人ひとり』が正課と課外すべての学生生活を通じて、学びの主体として『自立』し、最大限の『成長』を遂げること」を目指し、Student Success Program（以下、SSP）を立ち上げた。SSP の設立経緯や詳しい取り組みについては特集『Student Success Program における支援の現状と課題』（石田・岸岡・長谷川）を参照されたい。SSP では学生一人ひとりの特徴や目的に合わせた「テラーメード型支援」を目指し、個別・集団・小集団と3つの形態にわけ、重層的に支援を行っている。本レポートでは特に個別支援に焦点をあて、それらに重要な要素となる SSP 支援の考え方やその理論背景を説明していく。BKC では3キャンパスのうち最も早く SSP の試行を開始したこともあり、個別支援件数の蓄積が多く、現在の3キャンパス合わせた個別支援数のうち半数を BKC が占めていることから今回は BKC での一事例を通して実践について紹介する。

2. SSP における学生支援概念

2.1 SSP の目的

立命館大学では、これまでスポーツ能力に優れた者の特別選抜入学試験および文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入学試験（以下スポーツ・文芸特別入試）合格者に対する「入学前教育」

や「入学後教育（初年次）」を実施し、基礎学力やアカデミック・スキルの向上のための支援を行ってきており、スポーツ・文芸特別入試入学者の除籍・退学率の減少がみられていた。特に2008年度から支援が始められた文芸特別入試入学者を対象とした「文芸サポートプログラム」（2016年度終了）がSSPで行なう支援の大きな基となっている。

このプログラムでは、1回生から2回生春学期にかけ、学業とクラブ活動を両立し、充実した学生生活を送ることを目的に「目標設定と時間管理」や「試験対策」などの講義を定期的に行ってきた。このセミナー型プログラムの理論背景は、Paul R. Pintrichらによってミシガン大学で開発された「学び方を学ぶインターベンション（Learning to Learn Intervention（1987）」をモデルとした自己調整学習（Self-regulated Learning）である（Pintrich & De Groot 1990, Pintrich 2000b）。また、このプログラムではPintrichらが開発したアセスメント尺度MSLQ（Motivated Strategies for Learning Questionnaire）を試行的に導入した。このプログラムは対象者が比較的少人数であり、また「任意」参加であったため、十分な効果検証を実施するまでには至らなかったものの、参加した学生においては、自己管理能力の向上や単位僅少者の緩やかな減少等が観察されており（ヒューバート・中上・辰野 2009）学生生活や習慣を身につけるためのタイムスケジュール管理やタスク管理などの学修スキルを提供する必要性が確認できた。

正課と正課外活動の両立に関する支援は、スポーツ・文芸特別入試入学者に限らず、様々な正課外活動に取り組んでいる学生にも共通して必要な支援であると考えられた。それらの学修スキルを提供することは、学習面や今後起こりうる就職活動での困りごとの予防にもつながる。また時間やタスクを自律的に管理していくことが困難な学生は、どちらかを疎かにしたり、意欲をなくしたりするケースが見受けられたため、この点からも自己管理・自己統制能力を身につけることは学生の意欲を保つためにも重要な要素であるとも考えられた。両立の難しさには複数の要因が絡み合った結果ではあるが、学びの動機付けや学びの習慣付け支援、および学習支援を受けられる程度の自信の獲得・回復への支援は足がかりになると推測された。

またこれらの支援は両立を課題に抱える学生だけでなく、全ての学生に対し必要な支援であるという考えから、SSPでは支援対象者を全学生と拡大した。そして上記の流れを受け、SSPの取り組みが中心的に担う役割として、「学習支援」ではなく、「行動しようとする力」「行動する力」「やり抜く力」といった自己管理・自己統制能力等の向上を通じた学生の成長を促す「自立支援」に重点が置かれている。SSPは学びの主体としての基盤づくりを支援する取り組みである。

2.2 SSPが依拠とする支援理論

SSPでは先に述べたように自己管理・自己統制能力等の向上を通じ学びの主体としての基盤づくりを目的としている。正課・課外の両立に限らず、様々な課題を自己管理し、自己統制しながらバランスよくこなすことは社会人にとって必要なスキルである。そのため先に述べた自己管理・自己統制能力を向上させる「文芸サポートプログラム」の支援フレームワークを継承しつつ、自己調整学習（self-regulated learning）（Pintrich & De Groot 1990, Zimmerman & Schunk 1989）の理論を基礎とした自己調整スキルを伸ばすことを目指している。

自己調整スキルが教育的に重要であるという国内並びに国際的評価も高まっている。学指導要領でも1996年に中央教育審議会で示された「生きる力（自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、

行動し、よりよく問題を解決する資質や能力：一部抜粋)」を育むためキーワードとしてあげられているのが「自己指導力」であり、その自己指導力の育成を理論的に解明しようとするものとして自己調整学習の概念が注目されてきている。大学の学習スタイルは、総合的な学力や思考力が求められ、より高度な自己調整学習の方略が必要となってくるのが容易に想定される。自己調整学習の方略を身につけることは大学で学びを深めるために不可欠であるといえる。

また自己調整学習が試験の結果など成績に及ぼす影響を検討する研究も多く、優秀な学習者は「学習調整能力」が優れており、自身の特徴を踏まえ、的確な方略を立て、結果をだしているという報告がされている (Zimmerman, BJ 2002, Cooper, M & Sandi-Urena 2009, Kitsantas, A. & Zimmerman, BJ 2009 など)。L.B Nilson(2017)によると賞賛や報酬、叱責や罰など外的要因によって、他者から操作されるのではなく、自ら学ぶ状況を作ることを基本としているため、学生の「主体性」を重視しており、他人に左右されず、自ら考え行動するという態度育成にもつながるといわれている。このように自己調整学習の意義としては、「社会性」「主体性」の双方に開かれている点が挙げられ、まさに SSP の目的とする自立した学習者を育成するために欠かせない概念である。

2.3 自己調整学習とは

次に SSP における学生支援概念の支柱をなす自己調整学習の理論を示す。自己調整とは学習者がメタ認知・動機付け・行動において自分自身の学習過程に能動的に関わっていることと定義づけられている (Zimmerman 1986, 1989)。そして自己調整学習と学習者が自分の状態を積極的にモニタリングし、コントロールしてより効率的に学習を進めることといえる。自己調整学習とは図1で示したような3段階からなる。



図1 自己調整学習モデル

予見・計画段階では自身の目標設定を行い、学習課題を分析し、その後の学習方略を立ててい

く。遂行・意思によるコントロール段階では先に立てた学習方略を実行に移し、自己制御と自己観察を行っていく。自己省察段階では自身で立てた目標や学習方略をどのくらい実行できたか、それに伴う結果はどうであったかなどを振り返りつつ自己評価・自己分析を行っていく。それらのサイクルはスパイラル的に繰り返され、そのことによって経験が蓄積し、それぞれの目標設定や課題分析、自己制御や自己分析などの力が鍛えられると考えられている (Schunk and Zimmerman1998)。そしてそれらの力を育てるために必要なものは「メタ認知」である。メタ認知とは、「認知についての認知」であり、「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分類される (三宮 2008)。前者は、認知的特性や課題・方略に関する知識のことであり、例えば「自分はここでつまずきやすい」という知識などを指す。後者は認知的特性について自覚・コントロールするような活動を指す。このメタ認知が育っていなければ、適切な目標や計画が立てられず、なかなか結果につながらない状態を生むとされている。このように、自己調整学習の考え方においては自身だけで学んでいくことは難しく、適切に自己を調整し学業活動を維持させていくような環境や周囲からの指導が重要だとされている (Zimmerman 1989)。そのため SSP の個別支援では学生自身の「メタ認知」が育つように自己調整学習の体験ができるような環境づくりや関わりを目指している。

3. SSP における個別支援の状況

SSP では学生のニーズに合わせ、さまざまな支援形態で提供している。その中で個別支援は他の支援形態に比べ、より本人の特徴に合わせて定期的にコーディネーターの支援を受けられることが特徴である。基本的には SSP の可視化ツールを活用する部分は他の支援と変わらないが、コーディネーターとの「対話を通じた支援」であることが大きく異なる。対話をすることによって自己の課題が外在化され、自分では気づけなかった課題に向き合うことができる。またコーディネーターという他者視点を随時取り込みながら、振り返るポイントをやり取りの中から学習していくことで自己視点へと徐々に成長を進めていくことができる部分が有効である。適したタイプとしては自己内省が苦手なタイプなどが考えられる。個別支援の実施頻度は、週 1 回から数ヶ月に 1 回程度と学生のニーズによって様々であるが、細かく実施日程を設定することによって、実施日が行動をするきっかけになる場合も多く、行動コントロールが苦手なタイプにも有効だと考えられる。学生は個別支援を繰り返す中で徐々に調整学習のための知識やスキルを身につけ、自分の行動をコントロールし、メタ認知能力を鍛えていくことができると考えられる。

2018 年度春学期の利用件数は延べで 390 件、実対応学生数は 129 名である。2017 年度全体の延べ利用者件数が 270 件、実対応学生は 73 名であったため、半期を過ぎたところで昨年度の数を上回っている。詳しい内訳等は特集『Student Success Program における支援の現状と課題』(石田・岸岡・長谷川) を参照にされたい。

SSP における個別支援では、個別支援の対象者は最初に訪問する際は初歩の自己調整学習者としての特徴を示す。Pintrich & DeGroot (1990)、Schraw, G (1998)、Bransford (2000)、Zimmerman (2002) などの研究において明らかにされた初歩の学習者と上達した学習者の自己調整の違いの特徴は表 1 にまとめられる。SSP の個別支援では、最終的に自己調整学習サイクルを

コーディネーターのサポートなしに学生自身で遂行し、上達した自己調整学習者になることを目的としている。

表 1. 初歩の学習者と上達した学習者の自己調整の違いの特徴

自己調整学習者の段階	初歩の自己調整学習者	上達した自己調整学習者
予見・計画	一般的な遠い 目標遂行の目標志向性低い自己効力感 興味が無い	特定の階層目標 学習の目標志向性高い自己効力感 内的興味
遂行・意思によるコントロール	定まらないプラン、セルフハンディキャップ方略、結果の自己モニタリング	遂行に集中 自己指導 イメージ過程の自己モニタリング
自己省察	自己評価を避ける、能力帰属 マイナスの自己評価 不適応	自己評価を求める 方略／練習帰属 プラスの自己反応 適応

3.1 SSP 個別支援を実施する際のポイント

初歩の自己調整学習者は予見・計画の段階で目標を具体化できておらず、遂行の目標志向性と低い自己効力感とともに、興味を持っていない状態である。また自分の遂行・意思によるコントロールの段階では、計画や学習方略を定められず、過程ではなく結果だけを自己モニタリングしてしまいがちである。そして、自己省察の段階として自己評価を避け、結果を練習不足と捉えず自身の能力不足と思いつまみなどマイナスの自己評価と不適応に落ち込むことが多い。SSP ではこのような特徴を基に、自己調整学習サイクルの各段階における支援内容を以下のように考えている。

予見・計画の段階では目標設定を行なうが、その目標はより具体的で、自身の生活に近いものを設定をする必要がある。なぜなら一般的な遠い目標を達成するためには、長い時間と様々な行動が必要であり、それだけを目標として掲げてしまうと、その目標が達成されるまで満足感は得られず自己効力感が下がってしまう。これらが繰り返されると自己効力感がさらに下がり、行動をするための動機付けも下がる。そのため自身の目標のためにはどのような行動が必要か、一般的に遠い目標から身近な目標とするまで階層的に考えるよう支援を行なう。

また近い目標を基に行動を振り返ることで、成功体験を導き出すことができる。また学生の出来ている面に注目しフィードバックを行なうため自己効力感も高まりやすく、結果個別支援を継続し、自己調整学習の体験を継続してもらい意欲を高めることにも影響すると考えられる。

遂行・意思によるコントロールの段階では、セルフ・ハンディキャップ方略や結果だけの自己評価にならないよう自身の行動をモニタリングするための行動履歴の振り返りが必要となってくる。そのため客観的データなど主観に左右されないデータや実行過程の記録などが必要となってくるため、3.3で紹介するような支援ツールの開発も行なっている。

自己省察の段階では振り返る材料となる結果の原因帰属などを適切に評価できることが必要である。間違った自己評価になってしまうと自己効力感にも、そして今後の計画の内容にも影響がでてしまう。自己効力感が低いものは学習に不安を持ち、その気持ちが生じる学習機会を避ける傾向がある (Zimmerman & Ringle1981)。行動へと繋げるためにも、またしっかりと自己内省を進めるためにも、それ以前の段階で少しずつ自己効力感を上げることが大切となってくる。そのため、個別支援ではコーディネーターは出来る限り学生の長所や能力、困りごとを把握し、それ

を本人にも繰り返しフィードバックしていくよう心がけている。また現状できていること、計画の中でも実行へとつなげられた部分に注目しその部分からフィードバックを行なう。やはりここでも自己効力感を高めることが、継続支援につながり、また本人が自主的に行動することへとつながっていくからである。

3.2 個別支援で活用する代表的なツールについて

SSPの支援では、それぞれのSTEPで状況や課題を客観的に捉えられるよう可視化を促すツールを使用している。自己調整学習に欠かせないモニタリングやメタ認知能力を高めるためには、「観察」と「制御」を活性化させることであり、そのためにはメタ認知の対象を外界において表現し、認知と同様な活動を行えるように支援することが重要である(平嶋 2006)。そのため「可視化」し、いつでも自分で確認でき、現状を把握し自己理解を深めることができる教材ツールを開発している。現在 SSP で使用している教材ツールは、文芸サポートプログラムで使用されたツールと、特別ニーズ学生支援室での支援実践によって蓄積した情報やツールを基に開発されたものである。SSP で使用している代表的な可視化ツールを表 2 に示す。他にも具体的な実行計画を立てるためにカレンダーや手帳、スケジュール管理アプリなど学生のニーズに合わせ、使用している。

表 2. 個別支援で活用する代表的なツール一覧

可視化ツール名	内容と目的
セルフチェックシート	Pintrich & De Groot (1990) MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) 「自己効力感」「内発的価値」「テスト不安」の3因子からなる質問紙を日本語訳したものに、「学習動機」と「メタ学習・メタ認知攻略」も含む「学生生活への適応(両立を含む)」や高大の違いに関連した「自己管理・生活管理」の尺度を追加した質問紙。3 評価項目、13 サブ項目、42 問で構成され、4 件法で回答する。学習への動機付け、自己管理の傾向をつかむために使用し、点数化されることにより自分の強みと弱みがわかるようになっている。分析結果を学生とともに振り返りを行なうことで、学生の自己理解、自己省察、そして学内支援リソースへの連結を促進するなどの形成的評価として活用している。
学修計画シート	受講科目の評価方法や気をつける点などを一覧に表記、目標や学期の全体の流れを集約し ToDo リストを考えるとときなどにも使用する。半年間の大まかな学修予定を把握し、見通しを立てるために利用する。また現在の行動が今後のどのようなことにつながるか適宜目標を確認し、モチベーションを保つためにも活用している。
タイムスケジュール管理シート	毎週の決まった行動(授業、クラブ・サークル、アルバイト)や生活面(起床、就寝、入浴時間、移動時間など)での時間を確認し、自由に使える時間(空き時間)を把握する。
ToDo リスト	ToDo (やるべきこと、やらなければいけないこと)を一覧として書き出す。それに加え、実際に行なう時間や場所なども具体的に想定して書き込むようになっている。目標を達成するために、収集した情報をもとにたてた計画をより実行に近づけるために具体的な行動計画として書き込む。行動を細分化し、予定に組み込むことで先送りを避け、また自身の行動特徴を把握するために活用している。
定期試験対策シート	定期試験に関連する情報収集、試験までの具体的な勉強方法やその実行計画などを書き込み、整理できるようになっている。
振り返りシート	前学期の振り返りを行い、「継続すること(うまくいったこと)」「改善すること(うまくいかなかったこと)」を明確化させる。

4. 個別支援の事例紹介

個別支援は以下のようなSTEPで進めている（図2）。この進め方やコーディネーターの学生への関わり方などをイメージしやすくするために事例を用い、紹介したい。

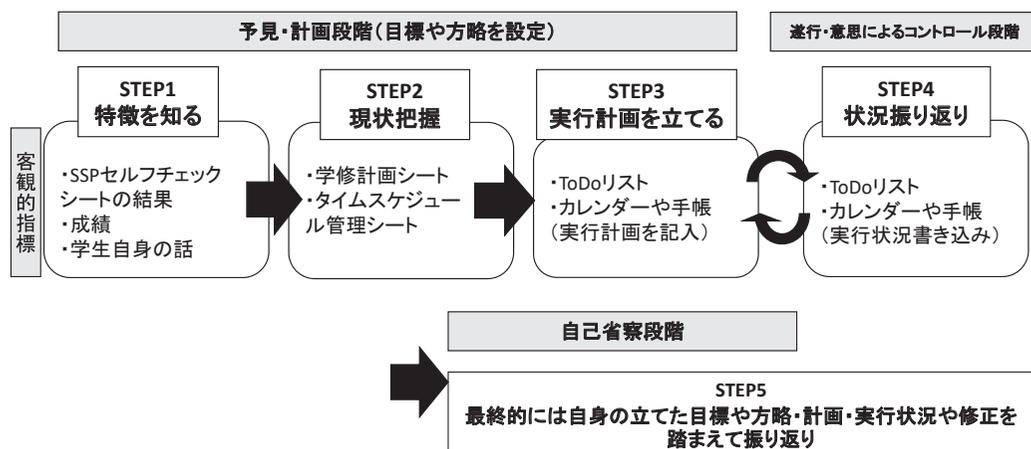


図2. 個別支援の進め方

本論文で紹介する事例は、BKCで2017、2018年度に実施したSSPによる支援のうち、初歩の自己調整学習者の特徴を持った学生であり、個別支援が有効に働くと考えられたケースである。面談内容を本論文に掲載することについては、事前に書面および口頭で説明を行い、本人からの同意を得ている。本人の発言を「」、コーディネーターの発言を〈〉で表示することとする。

事例) A氏、社会科学系学部3回生、サークル所属。2回生までに単位が取れておらず（取得12単位/登録72単位）、単位僅少面談を経て、学部事務室学籍担当者より学生オフィス職員（障害学生支援室コーディネーター）に紹介された。継続面談後、SSPを紹介され、利用開始となった。STEP1：セルフチェックシート等から本人の強み・弱みなど学習面の特徴を整理し、目標を設定していく。

まずはA氏が現状をどのように認識しているか確認するため、SSP利用を薦められた理由や本人がSSP個別支援に期待することなどを質問した。

周囲が必要を感じ、SSP利用を薦めても本人が必要を感じず利用が中断となることが多い。そのため継続利用の必要性を自覚することが重要となってくる。本人が現状をどう認識しているか、ニーズがどの点にあるかを把握し、そのニーズにあった対応を考える場所としてSSP利用が有効であると実感してもらい、SSP利用を継続するための動機付けを高める必要があるからである。

SSPの利用目的の確認以外でもSSP個別支援では本人がどう感じているか、どう考えるかの質問を積極的に行なう。本人が語ることにより、認識している事柄が分かり、学生自身も語る場面を設けることでどう自分が感じているかを振り返る機会となるためである。

成績や実際の行動などの結果と学生の認識が異なっていた場合、学生には気づいていない課題が隠れていることとなる。その課題に気づかないまま次のステップに進み、計画を立てると同じ失敗を繰り返すこととなるため、その課題を見つけることが重要となってくる。

SSP 利用を薦められた理由を A 氏は「ずっと単位がとれていないから」と話し、単位が取れていない現状をどう思うか尋ねると「ヤバイとは思うけど、でもなあ」と述べ危機感が強く表面化することはなかった。

本人に現在思うように単位が習得できていない要因を確認すると「ほとんど授業に出席していないからだと思う」と語った。そして出席していない理由を「思っていたより大学の勉強が面白くなくて。通学も大変だし、なんで行かなきゃいけないのかわからなくなった」と述べ、大学に対して抱いていたイメージを尋ねると「高校ではできなかった専門的な勉強ができると思った。」と話し、出席が難しい要因を外的な要因と捉えている傾向が見受けられた。

コーディネーターとしては、①初回の講義が本人の大学に抱いていたイメージと異なり、大学へ通うことのモチベーションが下がったこと、②高校までの受身的な学習スタイルのままであり、能動的な学習姿勢が身につけておらず、やるべきことや締め切りに関わる情報を自ら集約し把握できていないこと、③成績（単位習得）より課題や出席が成績評価の多くを占める教科を多く落としており、継続した出席・計画的な学習ができておらず、積み上げ学習ができていないこと、④たまたま講義に出席してもわからない部分が増え、学習を面白いと思えず自己効力感が低下するため、その場面を避けるために出席をしないという悪循環が起きていること」以上 4 点が単位習得を困難にしている要因として推測した。

しかし A 氏は単位習得ができていない理由を「出席」のみ（「出席していないため課題を知ることが出来ず提出できていない」と感じており、また出席は「できていない」のではなく、「していないだけ」と自身でコントロールした結果と感じている可能性があった。継続的な出席や課題提出のために、自ら情報収集する能動的な学習姿勢や自己管理スキルを新たに身につけることが必要であることは気づいていないようだった。危機感の低さから現在続いている行動を変えるほどのモチベーションの高さは感じられず、支援の必要性を実感することは難しいように見受けられた。

まずは危機感を実感させるため A 氏の今後の展望・目標の確認を行なった。「学校は卒業したい。でもできるかどうかわからない。将来どうなりたいかはまだ考えていない」と話した。コーディネーターから具体的な習得単位別で卒業までの流れを提示した。「4 年では卒業できないことは分かっていたけど、6 年もかかるのか…」と焦る姿がみえた。今期 20 単位以上習得できれば 5 年生卒業が目指せることを確認し、目標を「今期 20 単位を修得する」とした。

単位習得のためには上記で述べた本人の認識を変更する必要があったため、セルフチェックシートのアセスメント結果を元に自身の特徴について共有した。コーディネーターより、本人の特徴として内的動機付けが高く、学ぶことへの興味関心・意欲の高さが強みであること、弱みとしては生活リズムや時間管理、生活管理を苦手とする傾向がみられることを伝えた。1 つの目標に向かって邁進すると他のことが考えられない状況に陥る恐れがあり、また現在将来や長期的な目標について考えられなくなっている傾向が予想されることもあわせてフィードバックを行った。

その結果を聞いてどうか A 氏に感想を求めた。「確かに約束とか時間はつい忘れちゃうときが

あるけど」とスケジュール管理の苦手さを少し振り返ることができた。その一方で内的動機づけの高さについては「色々考える勉強のほうが楽しい」と話し、アセスメント結果を「そこはすごく合っている」と述べた。

本人が強く反応を示したアセスメント結果（動機付けを上げるためには興味が沸く、楽しいと思えることが必要であること）を使用し、自分の得意な部分を生かすためにはどうすれば出席に結びつきやすいのかを尋ねた。「面白い授業をとる」と1つの計画を導き出すことができた。そのためにはどうしたらよいか？という質問を繰り返しながら具体的な行動計画へと結びつくよう細分化していった。細分化する際の対話の一例を挙げる。

「面白い授業を選ぶ」<それはモチベーションがあがりそうですね。でもあなたにとって面白い授業ってどんな授業ですか？>「知らないことが知れること」<知らないことが知ればどんなタイプの授業スタイルでも面白って感じる？>「話聞いただけの授業は知らないことでもダメかも、問題を解いたりする授業とかが面白い」<なるほど、そういう授業のタイプだとさらに面白いと思えるんですね。じゃあどうやってそういう授業のタイプかどうかを探せばいいですかね？>「1回授業にでてみる」<それもいいですね。でも履修登録期間までに全部の授業に出席して決めることは難しそうですね。出れない授業はどうやって決めましょうか？>「サークルの先輩に聞いてみようかな？あとは友達に聞いてみる」<なるほど、いいアイデアですね。それはいつ聞けそうですね？>「あさってサークルの時に聞いてみる」。このようにやりとりをくり返し計画を実現させるため最初の行動を導き出せるようにしていく。

他にも出席するための対策が「頑張ってる」「宿題をやる」「宿題を出すのを忘れないようにする」とA氏よりでてきたため、挙げたその3点を達成するための方略についても上記のように具体的に考えていくため個別支援の継続を提案した。「確かに自分だけでどうすればいいかまで細かく考えるのは、面倒くさくてやったことがなかった。一人だとわからなくなってやめるかもしれないからしばらくやってもいいかも」と本人が了承したため、個別支援を継続した。

出席の継続、課題提出のための具体的な計画に近づけ、その都度その計画がどんな目標を達成するためのものなのかを考えられるように対話を行なっていった。具体的な計画に近づけるため、また目的確認のための対話の一例を示す。

<授業評価を確認しても、授業内容を理解するためにも出席は大切ですね。今度は出席するための方法を具体的に考えてみませんか。例えば1限の時間に出席するためには何時に家を出ないといけない？>「何時だろう？いつもなんとなく電車に乗ってるから」<大学の最寄りの駅に何時につけば9時前に大学につけますか？>「8時半前には着かないとダメかな」<8時半に大学最寄りの駅につく電車は自宅近くの駅を何時に出る電車になりますか？>「7時半には電車に乗らないといけないかも」<7時半の電車に間に合うようにするには何時に家をでる必要がありますか？>「7時15分」<7時15分に家を出るとなると、結構早い時間に起きなければ難しそうですね。>「7時には起きないと」<今の生活のままで7時に起きられますか？>「無理・・・」<7時に起きるためにどう工夫すればいいか、それが実行できるようにすることが自己管理です。以前アセスメントでもその部分が苦手と出ていたため、そこも対策したほうがよいと思いますが、どうでしょうか？>「でもいきなり自己管理って難しそうで・・・」<実はSSPで今やったことですよ>と伝え、改めて7時に起きるための方略を考えていった。

やり取りをする中で、「前日 23 時には寝る」「起床後 15 分で家を出れるように前日に準備をする」など具体的な案がでてきた。これらを具体的なスケジュールに置き換え、それが実行できるように動くことが自己管理の 1 つであり、このように順序だてて考えることが自身だけでできるようになることが管理できているということであると説明した。「知らないうちにやってたのか、あと自己管理ってどういうことができるかと大学ではいい？」と質問があったため、高校までの学びと大学の学びの違いがあること、大学では自ら情報収集する必要性があり、その方法をまずは知り活用できるようになることが大切であることを伝えた。また学業だけでなくサークル活動などやらなければいけないが増える中で、しっかり自己管理し確実に実行していくためには学修計画を立て、定期的に勉強する環境をつくるが必要ではないかと提案した。「そうしないのはダメなのは分かったけど難しそうだなあ」と必要性を感じながらも、自ら計画を立て、実行することは困難な様子が窺えた。

STEP2：現在の履修科目のポイントと出席状況を整理、また現在の生活状況を確認する。

どのような授業スタイルか、授業内容やテーマを知るために今後受講する専門科目の内容をオンラインシラバスで確認し今期受ける受講内容を整理することが必要であることを説明した。授業内での目的ややるべきことを整理していなければやるべきことの緊急度や重要度に気づかず、先送りになってしまう可能性があることを伝え、学修計画シートを用いて、それぞれの授業内容や目的などを確認していった。「中間試験があることを知らなかった」「確かに毎回授業のテーマがわかっているとスムーズかも」など情報を確認・可視化することのメリットを感じている発言がいくつかみられた。コーディネーターからは定期的に様々なシートを用い、情報を自ら収集することを提案した。

また現状の把握のためにタイムスケジュール管理シートの作成を A 氏とともに行なうも、1 週間の自身の実際の行動について書き出せず、時間を意識して毎日行動していない状況が続いていることが明確になった。就寝時間や起床時間も定まっておらず、依然講義への出席が間に合うように生活リズムが整えられていないこともわかった。次回の面談までに 1 週間の自身の行動を書き出すことを課題とした。

STEP3：実際の行動計画をたてていく

定期的に個別支援を継続し、その中でスケジュール管理やタスク管理のスキルをコーディネーターより本人の経験に沿って提示していった。そして毎週～2 週に 1 度予定を書き出した。その都度 ToDo リストを洗い出し、その実行計画を立てていった。そして立てた実行計画の進捗状況を次回の個別支援で確認することを繰り返し行なった。

当初は予定を書きだすことを本人は拒否しており、その理由をコーディネーターが尋ねると「書くことが億劫」「予定を覚えているから大丈夫」と話し、なかなか作業に取り掛かれなかった。本人に書き出す必要性を感じさせるためにコーディネーターから本人の 1 週間の予定を口頭で確認した。A 氏は質問に答えられなかったことで、予定を覚えられていないことや忘れていた予定があることを認め、渋々であったが、カレンダーに予定の書き込みを始めた。コーディネーターからは面倒だと思う気持ちも共感しつつ、覚えているつもりでもやるべきことが多くなると頭の

中だけで管理すると忘れてしまうことがあることなどを伝え、情報として書き出すメリットを説明した。

課題の提出期日や英語の発表日、サークルや友人と遊ぶ日時など1週間の予定を書き出した時には「意外と今週忙しいかも」と発言がみられ、自身の状況を振り返る場面もみられた。「こうやって書くと今週やらなければいけないことはわかったけれど、どういう風に進めていったらいいかがまだわからないものがある」と発言が聞かれ、どの時点で苦戦するかという自身の課題の理解は進んだようにみえた。その後は1週間のやるべきことの整理を学生自身で行ない、ToDoリストに実行するための具体的な方略・具体的な時間計画をコーディネーターとともに考えていった。前のSTEPでの課題を元にタイムスケジュール管理シートを書き直し現在の空き時間を把握した上で作成した。「書くのは面倒だったけど、こうやって書くと自分の空き時間がわかりやすくていいかも」と話し、徐々に可視化のためのツールを作成・利用するメリットを感じ始めた様子もみられた。

STEP4：モニタリング、実行計画の進捗状況を確認していく

ToDoリストを活用し、進捗状況を確認。計画通りでき期日までにできたこと・その要因、計画通りにはできなかったが期日までにできたこと・計画通りできず期日に間に合わなかったこと・その要因を振り返っていった。A氏は最初に計画通りできず提出できなかったものについて尋ねた。SSPの個別支援では今後の解決策を話しあうことを目的とし、学生本人の持っている力を確認することに重きを置くため通常はできたことから聞き、徐々に出来なかったことを聞いていく。しかし、A氏の場合は出来ている部分をより意識させ、個別支援を終了するために逆の順番で聞いている。

計画通りできなかったものとしてレポート課題を挙げ、その理由を「インターネットで資料を探せると思っていたが、なかなか探せず週末だったので図書館にも来られなくて・・・レポートを書く材料がなくて週明けに提出だったので間に合わなかった。」と語った。

次に計画通りではなかったが、できたものについて尋ねた。計算の課題を挙げ、「思ったより問題数が多くて、時間がかかったから計画通りではなかった。でもやりだすと（思ったよりも）あまり難しくなかったのでやれた」と話した。予定を変更し実行できたことをコーディネーターからは支持し、取り掛かることの重要性についても共有するためA氏に計算の課題に対するイメージは取り掛かる前はどうかを尋ねた。「やる前は大変そうだし、時間がかかると思ってなかなかやる気になれなかった」と述べた。コーディネーターより課題の量や内容を把握していなければ、実行計画を立てることが難しく、また今回のように内容が明確ではないときは特に取り掛かりづらくなることを確認した。まずはどのような課題か、どのくらいの問題数があるかなどを把握することが課題にとりかかるためにも重要であることを伝えた。今回のように課題内容を把握することがやらなければいけないことを先送りしないために有効な対策であることを共有した。

計画通りにできたものとしては「授業への出席」を挙げた。要因としては「時間割によって乗る電車、それに合わせ1週間の起きる時間を決めた。」と話した。自身でなぜ出席が難しいかを考え、それを解決するための方略を考えられていることを支持、それが休まず出席できたという

結果につながっていることを伝えた。

上記のように週 1 回の個別支援を継続し、その中でその週にするべきことを ToDo リストに書き出し、その実行状況を 1 つずつ確認し、その要因から推測されることを共有していった。成功した経験を生かし、具体的な実行計画を立て直した。立てた計画のあと実際に実行可能かを考える時間を設けた。「この日に予定をいれるのはやっぱりやめといたほうがいいのかもしいかな」とスケジュールを調整し、「週末までにレポートを書くための資料だけでも図書館に見に行く日を入れておこうと思う」等自らの考えを積極的に述べるなど変化がみられた。

定期的に個別支援が継続できていたため、実施回数を 1 週間から 1 ヶ月と徐々に変更していった。しかしその後欠席が続いた。コーディネーターからは定期的に来所を促すメールを送っていた。

A 氏は 2 ヶ月ほどあけて連絡なく突然来所した。個別支援を実施し、来所しなかった要因や現在の状況の振り返りを行なった。来所しなかった要因として「課題も提出でき、(授業を)休まず出席もできてきていたので(個別支援に参加しなくても)もう大丈夫だろうと思った」と話した。現在の出席や課題の提出状況などを確認を行うと、個別支援が途絶えると徐々に自身で現状を振り返ること、計画の書き出しなどはできておらず、出席日数は減っていた。改めて休んでいた間どうであったか、また今後個別支援をどうするかを A 氏に尋ねた。「自分だけでやろうとするとやっぱりサボったり忘れたりする。ちゃんと通ってその中で計画を立てたほうが自分にはあっている」と再度継続することを明言した。

学修計画シートを振り返りながら、コーディネーターより現状・このまま欠席継続すると予想される出来事を尋ねた。「3 教科試験を受けられない可能性がでてくる」「評価の 50% を占める中間試験を受け忘れそう」と A 氏自ら挙げる事ができた。それを回避するために現時点で行なうべき行動を具体的に考えていった。先送りにしてしまう自身の行動についても振り返りを行なうと「そうだった、少しでも手をつけなきゃいけないんだった。」と以前個別支援の中で確認した自身の特徴を思い出す事ができた。

STEP3・4 を繰り返し、行動計画を立て、実行・行動結果を振り返り、その都度計画の修正を行なっていった。その結果本人にあった学習スタイルを確認、また学習習慣が徐々に定着する様子がみられ、行動計画を修正する回数が減っていった。またやるべきことが具体的にになると、行動にとりかかれる場面が増え、計画より前に行動をおこし、やるべきことを進めていく変化がみられた。

試験対策についてもスキルを共有し、具体的な計画をたてることを進めていった。A 氏自ら友人や教員に積極的に情報収集する姿もみられた。出席なども大きく崩れることなく、その後継続することができた。その学期は安定した単位修得(修得 25 単位/登録 27 単位)にも繋がった。

STEP5: 単位習得後、本人の学習面の特徴について体験を通じて振り返りを行なう

A 氏に学期を通じての感想を尋ねた。「授業に参加してみると、面白いものがけっこうあった。」「課題もたくさんあって出来ないかと思ったけど、やる時間を決めてやっていくと忘れずにできたし、そこまで大変でもなかった」「(試験勉強は)今までは何をすればわからない科目があったが、試験対策など具体的な行動が分かり、それをやっていくと試験もできた」と笑顔がみられた。

自己効力感も回復し、当初見られていた大学へ通うことのモチベーションは上がったように感じられた。

また A 氏の学習特徴について尋ねると「時間がかかる科目や勉強もわかってきた、記述系の試験は苦手」「だからレポートなどの課題も思ったよりも時間がかかる」「こういう課題は早めに時間をとって計画をたてたほうがいいみたい」と振り返ることができた。計画の立て方についても「締め切り等や課題の有無などをセメスターの始まった直後に大まかに確認ができていることが自分にとっては大切。気にするポイントが絞れていれば、自分で情報収集できるから。」と自身の特徴に合わせた対策を話すことができた。

「(勉強で) 分からないところがあるときは、友人や先生に質問に行った。(先生に聞きに行くことは) ちょっと怖いと思っていたが、自分でも授業でわからないときがあるときに聞きに行ってみた。(先生から) 怒られることもなく、丁寧に教えてくれた。」「先生と話すと専門的なことがどんどんわかって面白かった。」と話し、自ら起こした新たな行動がどのように自分自身に影響しているかについても共有した。

翌セメスターからは、個別支援の回数を減らすも学修計画を立て、単位修得(修得 17 単位/登録 19 単位)できている。新たな生活リズムに変わる履修登録時期や中だるみ時期、定期試験前の準備期間に自ら SSP を予約し利用するなど、自身にとって効果的な活用の仕方に変化している。

5. まとめ

2017 年より始まった SSP の様々な取り組みのうち、個別相談での実践について一事例を用いて報告した。今回の BKC による個別支援の一事例で挙げた学生は初歩の自己調整学習者の特徴としてみられるものの多くが当てはまり、個別支援によって自己調整学習経験を重ねることが有効と考えられた。しかし SSP 利用を勧められた当初は本人には継続利用の必要性は感じていなかったため、SSP の個別支援利用が自分自身にとってどの点が有効であるかを本人の経験を通じて伝え、徐々に動機付けを高めて行った。本人のニーズに沿って利用の必要性を伝えたため本人も納得し個別支援を継続できたと考える。その結果 SSP のコーディネーターとの対話を通じ、学習状況に応じて実行計画を修正する経験を積み重ねることとなった。またその中で「学修計画シート」や「ToDo リスト」などツールを使用したことで、自らの学習状況や実行計画を「可視化」することができ、自分自身の課題を取り扱うことができた。スケジュールを組み、実践を振り返る経験を繰り返す中で自身に関する適切な情報が蓄積され、課題を解決するための学習方略も適切なものが立てられるようになったと考えられる。

またコーディネーターからは以下の点を順番にも注意し、関わった。①本人の思う現状や要因を聞く②客観的データから推測される現状や要因を伝える③本人の希望、意思、目標を聞く④個別支援は目標を達成するための方略と一緒に考える。この 4 点を意識し、その際できる限り、現時点で本人が出来ている事柄に注目し、その部分が活用できるような方略を考えていくという関わりを繰り返した。この関わりが学生の「単位がとれなかった」というネガティブな出来事を扱った支援であり、1 度利用が途絶えてしまったにも関わらず本人が再び挑戦することを選び出

せた場面に大きく影響したと推測される。

最初はコーディネーターの提案や声かけがなければできなかった現状の振り返りも個別支援を継続利用できたことで学生自身での気づきが増えた。またその気づきを基に徐々に計画通りに進まなかった場合にどのように計画を変更していくか、どのような時に計画が守れないか、学生自身が自分自身の傾向を予測できることが増え、事前に失敗を避けることが出来るように変化した。また修正した方略が学生の中で定着し、急な計画変更が起きた場合にも自身で今までの経験を基に臨機応変に対応する様子もみられた。そして授業も継続的に出席し、学べたことによって学習内容が定着し、また課題にも時間的猶予をもって時間をかけ取り組め、期日内に提出できることが増えていった。このように成功体験を重ねることで自己効力感が生じ、行動を継続するための動機付けがさらに高まったと推測される。これらのよい循環が続いたことで高い単位習得率につながり、成功体験がさらに本人の自己効力感を高め、支援形態を変更しつつ行った翌 Semester においても、高い単位習得率を維持することができ、新たな行動習慣を獲得したと考えられる。

自己調整学習に関する研究では、他者が状況を作るのではなく、自ら持続的に学ぶ状況をつくるのが重視されるが、SSP 個別支援を継続することによって、学生が能動的に「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」に関わり、適切に自己調整を行い、学業活動を維持させてゆくような環境が提供されたと考えられる。

今回の支援のきっかけは学修面の効率化であるが、そこでの経験を通じて自らの主体的な学び方を学ぶために必要な学生自身が自己の行動やモチベーション、そして目標達成に必要な知識やリソースをモニタリングし、調整する「メタ認知・メタ学習」の習得が促進へとつながることが示唆された。

しかし、個別支援など単発で参加するだけではなかなか自己調整学習の知識やスキルを取り込み、自身の行動と照らし合わせ、自身の行動特徴への気づきにつながり、行動変容を起こすことは少ないと考えられる。今回のように継続的に実施、自身の行動を通じた振り返りを重ねることで少しずつメタ認知が高まると考えられる。そのため個別支援を継続利用することの有効性を学生へ提示、また有効性を実感できるような支援の進め方を引き続き検討していく必要がある。また直接支援にも従事しているコーディネーターの機能と役割は重要であることから、コーディネーターの力量形成やどのコーディネーターが対応しても同じ環境が提供できるようなシステム作りが求められる。また今回のように事例を通してだけでは個別支援の効果があるとは言い切れないため、今後豊富な事例による効果検証やプログラム効果評価及び学生成長評価を包括的に行うアセスメントの開発が必要である。

謝辞

本実践レポートを作成するにあたり、協働した河井亨先生に心より感謝致します。また、日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂戴いたしました SSP コーディネーターの皆様、学生オフィスの皆様に深く感謝致します。そして本実践レポートの趣旨を理解し快く協力して頂いた学生さんに心から感謝します。

参考文献

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press, 2000.
- Cooper, M.M., & Sandi - Urena, S "Design and Validation of an instrumenter to assess mertacognitive skillfulness in Chemistry proglem solving." *Journal of Chemical Education*, vol.86 No.2, 2009, pp.240-245.
- 平嶋宋「学習支援の新たな潮流—学習科学と工学の相互作用—」『人工知能学会誌』第21巻1号、2006年、58-64頁。
- ヒューバート真由美・中上品代・辰野有「特別入試入学者への初年次支援プログラムの実践—教職員との協働におけるセミナー型支援—」『日本学生相談学会第27回大会 研究発表論文集』、2009年、102頁。
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. "College Students' Homework and academic Achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs." *Metacognition and Learning*, 4, 97-110, 2009
- リンダ・B・ニルソン 美馬 のゆり、伊藤 崇達監訳『学生を自己調整学習者に育てる アクティブラーニングのその先へ』北大路書房、2017年。
- 落合良香「大学生の学習方略に関する検討：目標志向性が方略仕様に与える影響に着目して」『人間文化研究科年報（奈良女子大学大学院人間文化研究科）』、第29号、2014年、101-116頁。
- Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic performance," *Journal of Educational Psychology* vol.82, No.1, 1990, pp.33-40.
- Pintrich P. R. "The role of goal orientation in self-regulated learning." In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego CA: Academic, Press, 2000, pp.451-502.
- 三宮 真智子『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』北大路書房 2008年
- Schraw, G. "Promoting General Metacognitive Awareness," *Instructional Science*, vol.26, 1998, pp.113-125.
- ディル・H・シャンク、バリー・J・ジマーマン、塚野州一編訳『自己調整学習の実践』北大路書房、2007年。
- バリー・J・ジマーマン、ロバート・コーバック、セバスチアン・ボナー、塚野州一、牧野美和子訳『自己調整学習の指導—学習スキルと自己効力感を高める—』塚野州一、北大路書房、2008年。
- Zimmerman, B.J. & Martinez-pons, M "Development of a Structured interview for assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies." *American Educational Research Journal*. vol.23 No.4, 1986, pp.614-628.
- Zimmerman, B.J. "Developing Self-fulfilling cycles of academic learning regulation: an analysis of exemplary instructional models." In D.H. Schunk, and B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York: Guilford Press, 1998, pp.1-19.

One on One Support at Student Success Program:

Through the practice at BKC campus

ISHIDA Akina (Coordinator, Student Success Program, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper reports the one-on-one support practice at BKC campus in the Student Success Program. Student success program have started since 2017. It developed several program: one-on-one support, seminar for life planning, and seminar for self management. The aim of SSP is to develop the students' capability for taking action and perseverance. This paper focuses on one-on-one support by examining the one students' specific episodes. It reveals students' difficulties about adapting academic life and necessity for exploring further possible supports.

Keywords

Independent Learner, Self-regulated Learning, Metacognition

執筆要領

1. 原稿は原則として Microsoft Word による横書きとする。
2. 原稿が、投稿規程にある当紀要の目的・位置づけ・区分に当てはまらない内容であると紀要編集委員会で判断される場合は、不採録とすることがある。
3. 原稿の文章の種類
和文または英文とする。本文の言語に関わらず、論題・執筆者名・執筆者所属部署名・要旨（日本語：約 400 字以内、英語：約 400 語以内）・キーワード（8 項目以内）は日本語と英語の二言語で書くこと。
4. 投稿時の一原稿あたりの分量は、タイトル・要旨（冒頭・末尾）・本文・注・図表・参考文献・添付資料などを含めて上限を以下のとおりとし、上限を超えている場合は、採録不可とする。また、指定のテンプレート（一頁：42 字・39 行）を用いること。和文・英文ともに、指定のテンプレートを用いない場合は、不採録とする。
 - 和文：
特集・論文・実践研究・報告・実践レポート：16 頁以内 資料紹介：5 頁以内 書評：3 頁以内
 - 英文：
特集・論文・実践研究・報告：(16 頁以内)図表は、手書きしたものは不可。
なお、査読後の修正指示に伴って頁数が規定を超過する場合、原則、規定数プラス 1 頁までとする。
5. 注記は本文の最後の一括し、本文中の該当箇所の右肩に 1)、2) のように示す。
6. 本文中で文献を示す場合は、以下の通りとする。
例：
…が明らかにされている（江原 1994:165）。
…が明らかにされている（沖 2013, 鳥居ほか 2013）。
江原（2005）によれば、……
…が明らかにされている（Saupe 1990, Trow & Clark 1994）。
…が明らかにされている（Kuh et al. 2009）。
…と論じている（Boyer 1990 = 1991:51-64）。
「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）ことが指摘されている。
7. 文献は、注の後にまとめて記載する。日本語・外国語を含めて著者の姓のアルファベット順、年代の古い順に西暦で記し、同一著者の同一年の文献は、引用順に a, b, c ……を付す。文献は注記の後ろに一括し、記載は次のとおりとする。
 - (1) 日本語の場合
 - a. 図書
著者名『図書名』出版社、刊行年。

例：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。

b. 論文（図書掲載）

著者名「論文名」編著者名『図書名』出版社、刊行年、xx-yy頁。

例：江原武一「大学の管理運営改革の世界的動向」江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂、2005年、3-45頁。

c. 論文（雑誌掲載）

著者名「論文名」『雑誌名』巻数・号数、刊行年、xx-yy頁。

例：江原武一「高等教育におけるグローバル化と市場化—アメリカを中心として」『比較教育学研究』第32号、2006年、111-124頁。

(2) 外国語の場合

a. 図書

著者名, 図書名, 出版地, 出版社, 刊行年.

例：Saupe, J. L. *The Functions of Institutional Research, 2nd edition*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.

b. 論文（図書掲載）

著者名, “論文名”, In 編著者名 (ed.), 図書名, 出版地, 出版社, 刊行年, pp.xx-yy.

・編著者名が複数人いる時は (eds.)

例：Dill, D.D. “The Regulation of Academic Quality: An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States.” In National Institute for Educational Policy Research of Japan (ed.), *University Evaluation for the Future: International Trends in Higher Education Reform*. Tokyo: National Institute for Educational Policy Research of Japan, 2003, pp.27–37.

c. 論文（雑誌掲載）

著者名, “論文名”, 雑誌名, 巻数・号数, 刊行年, pp.xx-yy.

例：Rice, R.E. “Enhancing the Quality of Teaching and Learning: The U.S. Experience.” *New Directions for Higher Education*, No.133, 2006, pp.13–22.

(3) ウェブサイトの場合

可能な限り上記の引用文献の提示方法にしたがい、URLと最終アクセス日を（ ）内に記載する。

例：Smith, Wilkinson, 2003, “Research on Attitude among Japanese Youth”, *American Psychologist*, 50: 153-79. (<http://www.apa.org/journals/smith.html>, 10 December 2010)

例：高岳太郎、2003、「調査の指針」『社会学の方法』名古屋出版。

(<http://www.tokyo.co.jp/shakaigaku/takaoka.html>, 2004.12.10.)

8. 実践レポートの執筆要領は別に定める実践レポート作成の手引きに従って記述する。
9. 投稿原稿を英文で執筆する場合は、提出までに事前にネイティブチェックを受けておくこと。
10. 採用原稿の執筆者校正は初校、再校とし、校正時の大幅な原稿改訂は原則として認めない。
11. 投稿原稿等は返却しない。
12. 原稿は、毎年8月末日（必着）までに提出するものとする。

13. 投稿先は教育開発推進機構の事務局である教務課とする。

投稿先：立命館大学 教務課

〒603-8577 京都市北区等持院北町 56-1

TEL：075-465-8304、FAX：075-465-8318

e-mail: fd71cer@st.ritsumei.ac.jp

投稿規程

0、紀要の目的と位置づけ

・目的

学園内の組織ならびに個々の教職員の教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与することを目指す。

・位置づけ

- ① 学術研究誌と報告書の両方の役割を担う。
- ② 学園内の教育に関する論文等の収集・蓄積・発信を行う。
- ③ 正式な刊行物として、信頼性の高い情報を掲載する。
- ④ 学園内の組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与する。
- ⑤ 本機構のアカウンタビリティを果たす。
- ⑥ 教育に関する研究活動に利用可能な資料を提供する。

1、立命館大学教育開発推進機構紀要『立命館高等教育研究』（以下『立命館高等教育研究』と称す。）は、立命館大学および立命館学園をはじめとした大学や教育機関の教育や教育実践に関係する論文および報告などを掲載する。

2、掲載内容の区分は、特集、論文、実践研究、報告、実践レポート、資料紹介、書評、その他とする。

特 集：本学独自の取り組みや課題を集約し原稿として議論するもので、立命館大学教育開発推進機構紀要編集委員会（以下「編集委員会」と称す。）が執筆を依頼するもの。

論 文：教育に関する研究、調査で、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの（査読有）。

実践研究：授業研究や教育に関する実践記録・事例研究、教材開発などに関するもので、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの（査読有）。

報 告：教育に関する講演記録、授業紹介などで、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの（査読有）。

実践レポート：教育実践における優れた組織的な取り組みを教育開発推進機構と協働して文章化して公表していくもの（査読無）。

資料紹介：教育および教育実践分野に関する研究・実践で、教育開発推進機構の活動にとって有益な資料となるもの（査読無）。

書 評：教育開発推進機構の活動分野に関連する研究・実践をまとめた原著で評論する意義のあるもの（査読無）。

3、紀要の目次および掲載論文等は、原則として教育開発推進機構のホームページ並びに立命館大学機関リポジトリ「R²」で公開する。ただし、執筆者の許諾がない場合または編集委員会が特別の事情を認めた場合は、公開しないことがある。

4、立命館大学教育・学修支援センター会議のもとに、編集委員会を設置する。編集委員会は以下に定めるとおり、原稿公募や掲載可否の権限および編集責任をもつ。

投稿者は、原則として立命館大学および立命館学園の教職員とする。ただし、編集委員会

が投稿を認めた場合は、この限りではない。

投稿原稿の採否は、編集委員会が委嘱する査読者の審査に基づき、編集委員会が決定する。

- 5、掲載順序および体裁の指定などについては、編集委員会で行い、投稿者に連絡する。
- 6、規程の改廃は、教育・学修支援センター会議が行う。
- 7、原稿は未発表のものに限る。ただし、口頭発表及びその配布資料はその限りではない。
- 8、第1執筆者となる論文・実践研究・報告の応募は、1原稿のみとする。
- 9、原稿は、編集委員会が別に定める執筆要領に従って記述する。
- 10、原稿は、本学の研究倫理に則っていること（学部および学生に関わるデータを扱う場合、利害関係者にデータ使用許可を得て、その旨を本文中に記載する）。

【附則】

本規程は2008年6月23日から施行し、4月1日から適用する。

附則（2011年5月30日文言・表現の修正に伴う一部改正）

本規程は2011年5月30日から施行する。

附則（2013年2月18日文言の修正に伴う一部改正）

本規程は2012年4月1日から施行する。

附則（2013年6月3日文言の追加に伴う一部改正）

本規程は2013年4月1日から施行する。

附則（2014年2月24日文言の追加に伴う一部改正）

本規程は2014年4月1日から施行する。

附則（2015年5月18日文言の追加・修正に伴う一部改正）

本規程は2015年5月18日から施行し、4月1日から適用する。

附則（2016年10月24日文言の追加・修正に伴う一部改正）

本規程は2016年10月24日から施行し、4月1日から適用する。

*【参考】立命館大学研究倫理指針：

<http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=230387&f=.pdf>

- *投稿の際には、当機構 HP <http://www.ritsumei.ac.jp/itl/> 内『立命館高等教育研究』の募集要項で最新の執筆要領ならびに投稿規程を確認してください。

執筆者紹介

有賀郁敏	立命館大学副学長（学生部担当）
一柳晋也	立命館大学衣笠学生オフィス課長補佐
加國尚志	立命館大学学生部副部長
佐々木麻子	立命館大学衣笠学生オフィス 学生サポートルームカウンセラー
榊蔵美智子	立命館大学 BKC 学生オフィス 学生サポートルームカウンセラー
柏淳子	立命館大学衣笠学生オフィス 障害学生支援室支援コーディネーター
酒井春奈	立命館大学衣笠学生オフィス 障害学生支援室支援コーディネーター
大塚ひろみ	立命館大学衣笠学生オフィス障害学生支援室職員
ヒューバート眞由美	立命館大学 BKC 学生オフィス障害学生支援室職員
岩井栄一郎	立命館大学 OIC 学生オフィス障害学生支援室職員
石田明菜	立命館大学 BKC 学生オフィス SSP 学生支援コーディネーター
長谷川祥子	立命館大学衣笠学生オフィス専任職員
岸岡奈津子	立命館大学 OIC 学生オフィス SSP 学生支援コーディネーター
渡邊あい子	立命館大学衣笠学生オフィス SSP 学生支援コーディネーター
片山愛	立命館大学衣笠学生オフィス 障害学生支援室支援コーディネーター
柳瀬圭志	立命館大学衣笠学生オフィス課長補佐
作田恭子	立命館大学保健課（BKC）保健師
中川克	立命館大学保健センター教授／医師
今川新悟	立命館大学 BKC 学生オフィス専任職員
河井亨	立命館大学スポーツ健康科学部准教授
真田樹義	立命館大学学生部副部長
斉藤富一	立命館大学スポーツ強化オフィス課長補佐
一ノ瀬和憲	立命館大学 OIC 学生オフィス課長補佐
漆原良	立命館大学学生部副部長
吉田満梨	立命館大学学生部副部長
安原壮一	立命館大学 BKC 学生オフィス課長補佐
松本清	立命館大学 BKC 学生オフィス専門契約職員
大河内瞳	立命館大学国際教育推進機構日本語教育担当嘱託講師
石橋美香	立命館大学国際教育推進機構日本語教育担当嘱託講師

上	條	武	立命館大学経営学部准教授
祐	伯敦	史	立命館大学スポーツ健康科学部准教授
木	村修	平	立命館大学生命科学部准教授
杉	浦仁	美	近畿大学経営学部講師
橘	由里香		立命館大学総合科学技術研究機構助教
	ダニエル・ロイ・ピアース		立命館大学法学部授業担当講師
大	山万	容	立命館大学法学部非常勤講師
平	井豪		立命館大学総合科学技術研究機構 (元理工学部物理科学科任期制教員) 客員協力研究員
中	戸祐夫		立命館大学国際関係学部教授・副学部長
君	島東彦		立命館大学国際関係学部教授・学部長
片	岡龍之		立命館大学国際関係学部事務室事務長
新	野豊		立命館大学国際関係学部事務室事務長補佐
木	村修平		立命館大学生命科学部准教授
瀧	本栄二		立命館大学情報理工学部助教
山	下美朋		立命館大学生命科学部任期制講師
山	畑直樹		立命館大学大学院生命科学研究科生命科学専攻 博士課程後期課程2回生

(執筆順)

編集委員会 委員長 沖 裕貴
稲田 康宏
長積 仁
島田 伸敬
藤本 学
蒲生 諒太

立命館高等教育研究

第 19 号

2019 年 3 月 31 日発行

編集発行 立命館大学教育開発推進機構
京都市北区等持院北町 56-1
(〒 603-8577)
TEL : (075) 465-8304

印刷 株式会社 田中プリント
京都市下京区松原通麩屋町東入
(〒 600-8047)
TEL : (075) 343-0006

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 19 CONTENTS

Comprehensive Student Support System at Ritsumeikan University

- Sociocultural situations of young people and care in open society: An introduction to these important issues ARUGA Ikutoshi (1)
Student Participation in Ritsumeikan University Governance: Results and Issues at Plenary Council of the University
ICHIYANAGI Shinya/KAKUNI Takashi (19)
20years and Actual Attitude of Students of Student Support Room SASAKI Asako/MASUKURA Michiko (31)
Development and Challenges of Peer Support for Student with Disabilities:
Reviewing Practical Examples from the Disability Resource Center of Ritsumeikan University
KASHIWA Junko/SAKAI Haruna/OHTSUKA Hiromi (47)
Reviewing the Impact of the Special Needs Student Support Room:
Constructing a Comprehensive Student Support System for Diversity, Including Students with Developmental Disorders
HUBERT Mayumi/IWAI Eiichiro (59)
Reviewing the practice of the Student Success Program and its future tasks
ISHIDA Akina/HASEGAWA Sachiko/KISHIOKA Natsuko (75)
Coordination Functioning DOES Matter:
Empirical Practice to Further Enhance the Comprehensiveness of Ritsumeikan Student Support System
WATANABE Aiko/KATAYAMA Ai/YANASE Keiji (87)
Health Care Issues of International Students in Ritsumeikan University, and of Japanese Students Going Abroad
SAKUDA Kyoko/NAKAGAWA Katsumi (99)
Student Development in Extra-curricular Activities Examined Through Workshop-Based Surveys
IMAGAWA Shingo/KAWAI Toru/SANADA Kiyoshi (111)
The Present Conditions and Problem of the Supporting Policy for the Advancement of the Extracurricular Voluntary Activity Group
SAITO Tomikazu/ICHINOSE Kazunori/URUSHIHARA Ryo/YOSHIDA Mari (123)
Support for the challenges of university students who create the future:
Perception of student growth in the target recipients of the university scholarships and grants programs and its implications
YASUHARA Soichi/MATUMOTO Sayaka/SANADA Kiyoshi (135)

Article

- The Significance and Issue of Practices Aimed at Developing Speaking Proficiency in the Japanese Language
OKAWACHI Hitomi/ISHIBASHI Mika (149)

Method and Practice

- L2 Learners' Assessment of Reading Strategies, Self-efficacy, and Identity Perception: Analysis of Strategy Portfolio Reflections
KAMIJO Takeshi (167)
The Continuous Learning Effect of a Flipped-Style Remedial English Course: English P0 Program
for the College of Sport and Health Science YUHAKU Atsushi/KIMURA Syuhei/SUGIURA Hitomi (183)
Design of the Practical Science Communication Class for Career Education Using COI STREAM products
at Graduate School of Sport and Health Science, Ritsumeikan University TACHIBANA Yurika (197)
Team Teaching for EFL at the University Level: Student and Teacher Perspectives PEARCE Daniel Roy/OYAMA Mayo (213)
An Attempt to Reorganize the Elementary Course in Experimental Physics in the Department of Physical Sciences:
Student Attitudes Suggested by a Student Satisfaction Survey on Experimental Subjects and Future Prospects of Basic Courses
in Physics HIRAI Takeshi (231)

Report

- Inauguration of American University- Ritsumeikan University Joint Degree Program:
Development Process and Challenges for Foundation of Undergraduate Joint Degree Program
NAKATO Sachio/KIMIJIMA Akihiko/KATAOKA Tatsuyuki/NIINO Yutaka (245)

Practice Reports

- The Possibility of English Grammar Lesson with Online Instruction Videos:Through a Pilot Practice of PEP Parsing Gym
KIMURA Syuhei (265)
Application case of a rubric to experimental reports: Relationship between a science and engineering subject and a rubric
TAKIMOTO Eiji (283)
The development of an editing tool for writing an abstract in research papers: A collaborative project with graduate students
YAMASHITA Miho/YAMAHATA Naoki (293)
One on One Support at Student Success Program: Through the practice at BKC campus
ISHIDA Akina (309)

MARCH 2019

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University